



Estudios de Lingüística
Universidad de Alicante

Número **39**
Revista de Lengua Española
y Lingüística General
<https://revistaelua.ua.es>

2023



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Estudios de Lingüística
Universidad de Alicante

Número 39
Revista de Lengua Española
y Lingüística General
<https://revistaelua.ua.es>



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2023

DIRECTORA

María Belén Alvarado Ortega

SECRETARIAS

Ruth María Lavale Ortiz

María del Carmen Méndez Santos

CONSEJO DE REDACCIÓN

Elisa Barrajon López (U. Alicante)
Cristina Cacciari (U. Modena and Reggio Emilia)
Carmen Cazorla Vivas (U. Complutense de Madrid)
Dmitrij O. Dobrovolskij (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 y Compobell, S.L.

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

La atenuación entre hablantes de instrucción alta en el corpus oral PRESEEA-Sevilla: usos contrastivos en sexo y edad	5
<i>Doina Repede</i>	
Iconicidad diagramática y cláusulas yuxtapuestas secuenciales en español	21
<i>Carmen Conti Jiménez</i>	
<i>In-</i> como operador escalar y su comportamiento adjetival	45
<i>Antonio Fábregas</i>	
Noun canonicity in heritage speakers and monolingual speakers of Spanish	63
<i>Dámaris Mayans</i>	
Elementos intensificadores de las palabras interrogativas.....	85
<i>Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga</i>	
Estructuras sin verbo en español oral: diferencias en contextos dialógicos y monológicos .	109
<i>Óscar García Marchena</i>	
El papel de la aclaración en los intercambios dialógicos	129
<i>Iolanda Alfano</i>	
Alternancia argumental/predicativa en la estructura de constituyentes de los SSPP(<i>con</i>) en español.....	147
<i>Emilio Cabezas Holgado</i> <i>María de los Ángeles Cano Cambroner</i>	
La llegada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a Ecuador (1863-1910): gramáticas, canon y series textuales.....	163
<i>Esteban T. Montoro del Arco</i>	
La lengua de explicación en la presentación del vocabulario y sus efectos en la adquisición léxica en español LE/L2	187
<i>Matías Hidalgo Gallardo</i>	
 RESEÑAS	
Book review: Paul Baker (ed.), 2012, <i>Contemporary Corpus Linguistics</i>	207
<i>Maria-Crina Herteg</i>	
Reseña del libro: Casado Velarde, Manuel (2021). <i>Curso de semántica léxica del español</i>	217
<i>David Prieto García-Seco</i>	
Reseña del libro: Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2020). <i>La opinión pública en la red. Análisis pragmático de la voz de los ciudadanos</i>	223
<i>Nacho Esteban Fernández</i>	

Reseña del libro: Valero Fernández, P. (dir.^a) (2022). *Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias de la salud*..... 231

HeeSoo Kim

Reseña del libro: Pontrandolfo, G. y Piccioni, S. (2022). *Comunicación especializada y divulgación en la red: aproximaciones basadas en corpus*..... 235

Ricardo-María Jiménez-Yáñez

La atenuación entre hablantes de instrucción alta en el corpus oral PRESEEA-Sevilla: usos contrastivos en sexo y edad

The mitigation phenomenon among speakers with high instruction level in the oral corpus PRESEEA-Seville: sex and age distinction

Autoría

DOINA REPEDE

Universidad de Granada, España

drepede@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-7026-308X>

Resumen

En este trabajo nos centramos en el fenómeno de la atenuación lingüística registrado en 24 entrevistas semidirigidas de hablantes sevillanos correspondientes al sociolecto alto, realizadas dentro del marco PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del español de España y de América). Los sujetos encuestados se distribuyen proporcionalmente según dos factores extralingüísticos, a saber, sexo –hombres y mujeres– y grupo etario, esto es, primera –20-34 años–, segunda –35-54 años– y tercera generación –55 años en adelante–. Además, con el fin de llevar a cabo este estudio, nos basamos en los trabajos de Cestero y Albelda (2012) y Albelda *et alii* (2014) para el análisis de la atenuación. Tras identificar los distintos mecanismos lingüísticos atenuadores a los que recurren los informantes entrevistados para mitigar sus discursos, aportamos datos cuantitativos con el fin de reflejar cómo se distribuyen socialmente en este grado de instrucción. Los resultados generales indican una frecuencia de uso de la atenuación bastante alta: 22% de los turnos de habla del corpus están mitigados, en los que se utilizan 1280 recursos de atenuación, que inciden, sobre todo, directamente en el modus. El mecanismo más empleado en la muestra es la impersonalización del sujeto, seguida de muy de cerca de las fórmulas fático-apelativas. Por criterios sociales, se trata de un fenómeno lingüístico que se manifiesta de manera distinta entre los hombres y las mujeres entrevistadas, así como entre los tres grupos de edad. Las principales diferencias localizadas en los usos según el sexo se dan en el empleo de marcadores del discurso correctores, recurso predominante femenino, y el empleo de fórmulas de control de contacto, mecanismo mayoritariamente masculino. La primera y tercera generación priorizan la impersonalización del sujeto, mientras que la generación adulta atenúa, sobre todo, para implicar al interlocutor en lo dicho por el hablante, esto es, mediante las fórmulas fáticas.

Palabras clave:

atenuación; sociolecto alto; español hablado en Sevilla; oralidad; PRESEEA.

Para citar este artículo:

Repede, D. (2023). La atenuación entre hablantes de instrucción alta en el corpus oral PRESEEA-Sevilla: usos contrastivos en sexo y edad, *ELUA*, 39, 5-19.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.21199>

Recibido: 26/10/2021

Aceptado: 10/01/2022

© 2023 Doina Repede



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

In this study, we focus on the mitigation phenomenon registered in 24 semi-controlled interviews of Sevillian speakers pertaining to the high sociolect, which were gathered within the framework of de PRESEEA research group (Project for the Sociolinguistic Study of Spanish of Spain and America). These samples are proportionally distributed into two genders (men and women) and three age groups (20-34 years old; 35-55; 55 and onwards). To analyse the mitigation devices, we based our study on the typology of Cestero and Albelda (2012) and Albelda and others (2014). After identifying the various mitigating devices used by these informants to attenuate their speech, we include a quantitative analysis to outline the sociolinguistic variation of the pragmatic attenuation at this instruction level. The results obtained show a rather high frequency regarding the use of the attenuation, which means that 22% of the speech turns in the sample are attenuated by using 1280 mitigating devices, that interfere especially in the *modus*. According to the social factors, it is also a linguistic phenomenon that operates differently between men and women, as well as between the three age groups. The main differences in usage according to sex criteria are found in the use of corrective discourse markers, a predominantly feminine recourse, and the use of contact control formulas, a mostly masculine mechanism. The first and third generation prioritize the impersonalization of the subject, while the adult generation attenuates, above all, to involve the interlocutor in what is said by the speaker, that is, by means of phatic formulas.

Keywords:

Mitigation; high sociolect; Spanish spoken in Seville; oral production; PRESEEA-Seville.

1. INTRODUCCIÓN

Se considera la atenuación como un fenómeno de carácter pragmático-discursivo que “se calcula y formula materialmente en cada situación comunicativa particular” (Cestero y Albelda 2020, p. 938). En este sentido, actúa como una táctica o estrategia lingüística a la que recurren los hablantes para disminuir la fuerza de lo que expresan o la carga negativa de ciertas afirmaciones, comprometiéndose menos con lo dicho, o incluso para desfocalizar su papel en la interacción (Caffi 1999; Briz 1998, 2003, 2007; Albelda *et alii* 2014, etc.). Se emplea, particularmente, para gestionar la imagen social (Albelda 2016), de modo que puede estar orientada hacia la propia imagen o la ajena. En ocasiones, puede presentar un fin cortés, especialmente cuando el hablante busca proteger o reparar la imagen del interlocutor (Albelda 2018, p. 8). Por tanto, evitar o reparar conflictos durante la interacción comunicativa depende en gran medida de criterios contextuales, como por ejemplo la relación y el grado de formalidad que existe entre los interlocutores, el contenido de lo expresado, la finalidad de lo dicho y de la interacción o el acto de habla (Villalba y Kern 2017, p. 173).

En general, se han distinguido dos niveles de incidencia de la atenuación: el *dictum* y el *modus* (Briz 1995, 1998, 2007; Haverkate 1994, entre otros). Según esta división, la atenuación afecta a la fuerza ilocutiva de un acto de habla (Briz 1995, 1998, 2003) de forma indirecta o directa. En el primer caso, se realiza a través del contenido proposicional, esto es, cuando “se minimiza la cantidad o se expresa un elemento de la proposición de forma vaga o imprecisa” (Albelda 2010, p. 43) y afecta directamente el decir, pero indirectamente la fuerza ilocutiva (el *modus*). Para ello, se emplean recursos morfológicos internos, sobre todo, diminutivos, o externos (cuantificadores o elementos léxicos de contenido suave o decoroso como es el caso de los eufemismos, las lítotes, etc.). En el segundo caso, incide directamente en el *modus* y se emplean distintos mecanismos lingüísticos, como los impersonales *tú*, *uno*, *se*, *nosotros* genérico, discurso referido, marcadores dialogales, entre otros¹.

Este fenómeno de la atenuación verbal ha despertado el interés de los investigadores, de

1 Para los distintos recursos atenuadores del *dictum* y el *modus*, véase Cestero (2011), Cestero y Albelda (2012).

modo que se ha estudiado “desde un enfoque sociolingüístico, pragmático y discursivo, atendiendo tanto a su forma de producción como a su función, a través del análisis pormenorizado de todas las dimensiones variables que inciden en su uso” (Cestero 2012, p. 234). Entre los diversos trabajos sobre los mecanismos de atenuación en distintas variedades de habla hispana mencionamos los de Cestero (2011, 2012, 2015, 2017) y Molina (2005, 2015) en Madrid; Albelda (2011, 2012, 2013, 2018) y Estellés y Cabedo (2016) en Valencia; Béjar (2015) en la ciudad de Granada; Ávila-Muñoz y Rodríguez (2020) en Málaga; Samper (2013, 2017, 2018) en Las Palmas de Gran Canaria; Guerrero (2020) en Santiago de Chile; Torres y Rodríguez (2017) y Torres (2020) en el habla de Barranquilla (Colombia) y, por último, Palacios (2017, 2019) sobre el español hablado en Puebla (México).

En consonancia con lo anterior, nos proponemos como objetivo estudiar la variación de la atenuación en el corpus del sociolecto alto de la ciudad de Sevilla, mediante el análisis de entrevistas semidirigidas que forman parte del proyecto panhispánico PRESEEA. Esta investigación resulta pertinente porque nos permite comparar los resultados obtenidos en Sevilla con los de otras variedades del español hablado, sobre el mismo tipo de corpus. Además, con este trabajo contribuimos, por un lado, al estudio de la atenuación en general, y, por otro, al análisis de fenómenos lingüísticos en el español hablado en la ciudad de Sevilla, lo que constituye uno de los principales objetivos del proyecto *VARES - AGENDA 2050 Sevilla. El español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria: Procesos de variación y cambio espaciales y sociales*.

Este trabajo presenta la siguiente estructura: en el apartado 2 se explican la metodología y el corpus manejado para el estudio de la atenuación desde una perspectiva sociolingüística (§ 2.1) y se indican la unidad de análisis tomada en consideración y los criterios pragmático-contextuales que pueden incidir en este fenómeno (§ 2.2). En el apartado 3 se presentan los resultados cuantitativos de los mecanismos atenuadores, así como la variación en los factores sociales sexo (§ 3.1.1) y edad (§ 3.1.2).

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

2.1. Corpus PRESEEA-Sevilla

El corpus PRESEEA-Sevilla² está constituido por entrevistas orales semidirigidas y respeta las cuotas de afijación uniforme preestablecidas en PRESEEA, esto es, se agrupan a los informantes según las variables sociales de a) sexo (hombres y mujeres), b) edad (20-34, 35-54, 55 o más años) y c) nivel de instrucción (bajo, medio y alto), y se asigna el mismo número de sujetos para cada uno de esos grupos. Por tanto, relativo al tamaño de la muestra, se propone un reparto uniforme de cuatro hablantes por cada casilla (N= 72). Ello indica una representatividad de 1/10.000 para una ciudad de más de 700.000 habitantes como Sevilla. En esta ocasión, nuestro estudio, se centra en 24 entrevistas semiestructuradas que corresponden a informantes con grado de instrucción alto (estudios universitarios), recopiladas entre 2009 y 2017 (Repede 2019), como se refleja en el cuadro 1.

Los dos criterios sociales considerados en este trabajo resultan imprescindibles en cualquier estudio sobre variación: por un lado, porque la distinción entre hombre y mujer es necesaria debido a las diferencias en cuanto al comportamiento lingüístico, prestigio o incluso liderazgo (Lastra y Martín Butragueño 2015, p. 9) de un grupo frente al otro, y, en segundo lugar, porque la agrupación por generaciones, corresponde a “social divisions: accommodation in society; individual fullness and social establishment; individual maturity and retirement” (Lastra y Martín Butragueño 2015, p. 9).

La duración de cada una de las grabaciones oscila entre 40 y 45 minutos y, tal como lo marcan las pautas metodológicas del proyecto PRESEEA, se han analizado 30 minutos de cada entrevista (del minuto 5 al 35) para

2 Este corpus se enmarca dentro del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA). Su objetivo consiste en recoger un macrocorpus sociolingüístico sincrónico de la lengua española con una metodología común para llevar a cabo estudios contrastivos entre las distintas variedades de habla hispana. Véase también Moreno Fernández (1996, 2005, 2016, 2021) y Moreno Fernández y Cestero (2020).

Informantes	20-34 años		35-54 años		más de 55 años		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Nivel alto	4	4	4	4	4	4	24
	8		8		8		

Cuadro 1. Distribución del sociolecto alto en el corpus PRESEEA-Sevilla

asegurar mayor naturalidad y espontaneidad en los parlamentos del informante. Se trata, así, de 12 horas (760 minutos) de análisis de las grabaciones, con base en el audio original y las transcripciones. Además, hemos tenido en cuenta únicamente el discurso de los sujetos entrevistados, ya que nos centramos solo en sus características sociolingüísticas.

2.2. UNIDAD Y PARÁMETROS DE ANÁLISIS

Utilizamos como unidad de análisis, necesaria en el estudio de la atenuación (Cestero y Albelda 2012; Cestero y Rodríguez 2014, 2021; Albelda *et alii* 2014), el acto de habla, que permitirá, en palabras de Samper (2018, p. 1263), la homogeneidad de los diversos estudios sobre este fenómeno pragmático-discursivo, así como la comparación de resultados entre ellos. Se trata de una unidad propia del ámbito discursivo, que transmite una idea junto con la intención del hablante de afirmar, pedir, prometer, etc.

(1)E: ¿dónde en <vacilación/> dónde has nacido? ¿en qué barrio?

I: <tiempo = "09:38"/> [yo nací<alargamiento/> yo nací en<alargamiento/> la Cruz Roja de Triana] / [yo me siento trianero desde chiquitito / pero nunca viví en Triana / viví en la calle Arjona / que está justo en la otra orilla de Triana] / [mis amigos siempre decían / que yo era el cónsul de Triana / porque yo era el que estaba exiliado / fuera de Triana] (H13-049)³.

3 El código que aparece al final de los fragmentos extraídos del corpus PRESEEA-Sevilla se deben leer de la siguiente manera: a) Papel: E = entrevistador; I = informante; b) Sexo: H = hombre, M = mujer; c) Grupo etario: 1 = 20 a 34 años, 2 = 35 a 54 años, 3 = 55 años en adelante; d) Grado de instrucción: 3 = estudios

Según podemos observar en el ejemplo anterior, se aseveran tres ideas en la intervención del informante. En este caso, se considera cada idea un acto de habla independiente, que puede funcionar solo con respecto a lo que se ha emitido antes y después.

A la vez, para identificar los actos de habla atenuados, ha sido necesario reconocer, en el plano dialogal, un elemento desencadenante o causante que favorece el mecanismo de atenuación, un segmento atenuante que sirve para mitigar, y un segmento atenuado, esto es, miembro del discurso al que afecta el elemento atenuante (Briz y Albelda 2013; Albelda *et alii* 2014). Podemos delimitar claramente en el fragmento (2) los tres segmentos que interfieren en el proceso de atenuación:

(2)E: [...] ¿cómo es tu marido / físicamente?

I: ah mi marido <risas = "I"/> / bueno / pues es un poquito más alto que yo / está<alargamiento/> rellenito / porque hace poco ejercicio <risas = "todos"/> / y<alargamiento/> y a mí me parece<alargamiento/> guapo / muy guapo (M23-068).

Observamos que el desencadenante de la atenuación es la petición que le hace la entrevistadora a la informante, en este caso, que describa físicamente a su marido. Lo atenuado es lo afirmado "está<alargamiento/> rellenito" y el atenuante es el diminutivo. Mediante el empleo de este mecanismo, la hablante busca proteger la imagen de su marido al no afirmar de forma tajante que está gordo, "porque hace poco ejercicio", lo que podría resultar ofensivo y afectar negativamente la imagen de su pareja.

universitarios; e) Identificación del hablante dentro del corpus: 001, 002, 003, etc.

Otro caso de atenuación se da en el fragmento (3). En esta ocasión, se le ha pedido al informante que describa su casa. En su intervención emplea dos mecanismos que podrían entenderse como atenuantes (elementos paralingüísticos –la risa– e impersonalización):

(3) me gusta<alargamiento/> / normalmente que <vacilación/> todo esté<alargamiento/> ordenado / aunque algunas veces pues no es <vacilación/> no es fácil porque no hay tiempo para <vacilación/> para ordenar las cosas diariamente y que todo esté en orden pero bueno que // dentro de un orden <silencio/> eh hay un <vacilación/> saloncito con <vacilación/> con<alargamiento/> algunos muebles con sus libros con sus <vacilación/> lámparas mesitas eh<alargamiento/> // en fin eh sitio que <silencio/> eh<alargamiento/> mmm // no está demasiado cargado de muebles porque algunas veces eh puede ser<alargamiento/> <risas = "T"/> agotador a la vista <risas = "T"/> y así se siente uno más <vacilación/> más libre por la casa (H23-054).

Vemos que la atenuación viene dada por el hecho de que el informante es consciente de que su imagen pueda verse dañada por lo dicho anteriormente, de modo que se anticipa mitigando su discurso, primero, mediante el empleo de las risas y segundo, a través del uso del impersonalizador *uno*: “y así se siente uno más <vacilación/> más libre por la casa”. En este caso, busca protegerse de posibles opiniones negativas o críticas por parte de su interlocutor (por ejemplo, ser considerado un maniático), de modo que se oculta en el juicio de la mayoría.

Con respecto a los criterios de análisis de la atenuación lingüística en el corpus PRESEEA-Sevilla, nos basamos en los trabajos de Cestero y Albelda (2012) y Albelda *et alii* (2014), en los que se establecen cinco tipos de parámetros de estudio de este fenómeno, a saber:

- (i) funciones de la atenuación; (ii) mecanismos / procedimientos lingüísticos de atenuación; (iii) factores enunciativos

(evaluación de la imagen a la que puede afectar el contenido de lo dicho y fuerza ilocutiva del enunciado estudiado); (iv) factores estructurales (posición del posible atenuante en el miembro del discurso afectado y tipología textual del segmento comunicativo), y (v) factores situacionales⁴ (Albelda 2018: 11)

y un total de veintidós variables, cada una con sus variantes mediante las que se puede expresar este fenómeno lingüístico. En el presente artículo se incluyen solo los resultados de los procedimientos o tácticas de atenuación, esto es, formas lingüísticas y recursos verbales que se utilizan para atenuar, el número de procedimientos de atenuación, y los factores extralingüísticos –la edad y el sexo de los hablantes–.

2.3. SELECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Luego de un rastreo detallado en cada grabación y su correspondiente transcripción, hemos localizado los mecanismos mitigadores que constituyen el corpus lingüístico de este estudio, extrayendo de cada entrevista los actos de habla donde se emplean. Con respecto a la recogida de datos, cabe mencionar que, si en un mismo acto de habla aparece el uso reiterado del mismo mecanismo lingüístico atenuador, se ha contabilizado un solo caso.

A continuación, nuestro análisis se ha centrado en determinar la frecuencia de uso de los mecanismos mitigadores en las entrevistas que conforman la muestra manejada, así como su distribución según los criterios sociales de los informantes, explicados en el apartado dedicado a la muestra. En cuanto a la presentación de los datos, nos hemos basado en la estadística descriptiva, esto es, el cómputo de las frecuencias absolutas y los porcentajes de empleo de los recursos atenuadores localizados.

4 Se trata de “temática, fin de la interacción, marco físico, relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores, relación social y funcional entre interlocutores” (Albelda 2018: 11), además de la edad y el sexo del hablante o su nivel de instrucción, entre otros.

3. RESULTADOS CUANTITATIVOS GENERALES

Como se ha mencionado previamente, se han analizado 12 horas de entrevista en las que se han identificado 3289 turnos de habla, donde 1671 han sido realizados por los entrevistados⁵. En ellos hay 4330 actos de habla, de los cuales 850 son atenuados, lo que se traduce en un 19,6%. Los actos de habla atenuados aparecen distribuidos en 371 turnos; eso representa un 22% de los turnos con atenuación producidos por los informantes.

Con respecto a los niveles de incidencia de la atenuación, se puede observar en el cuadro 2 que en los materiales manejados para este estudio el grupo de los mecanismos de atenuación que afecta directamente el *modus* supera ampliamente el grupo de los recursos que inciden en el *dictum* (modificadores internos y externos, selección léxica): se trata de 1097 casos frente a 183.

	N	%
Dictum	183	14
Modus	1097	86

Cuadro 2. Distribución de los niveles de incidencia de la atenuación

En el cuadro 3 exponemos las frecuencias y la posición de uso de los diferentes mecanismos lingüísticos atenuadores⁶ que hemos documentado en la muestra utilizada para el análisis.

⁵ Ha de aclararse aquí que se han descartado como interrupciones del turno de habla del informante entrevistado las interjecciones de tipo *uhm*, *ajá*, *ah*, etc. o el adverbio de afirmación *sí*, que realiza el entrevistador, ya que, según Bentivoglio (1987), estas expresiones son un tipo de estímulo para que el interlocutor siga con su discurso, y no se trata de turnos de habla o interrupciones.

⁶ Mencionamos que no se han recogido en este trabajo los casos en los que los informantes recurren a la entonación para atenuar sus discursos.

Mecanismos atenuadores	N	%	Rango
Modificadores internos (sufijos)	43	3,35	9
Modificadores externos	118	9,21	5
Selección léxica	22	1,71	13
Aserciones como duda y probabilidad	125	9,76	4
Fingimiento de ignorancia	38	2,96	10
Impersonalización I ⁷	266	20,78	1
Impersonalización II ⁸	8	0,62	17
Partículas evidenciales	56	4,4	6
Estilo directo para expresar la propia opinión	14	1,1	14
Modificación temporal del verbo	10	0,78	16
Acotación de la opinión	31	2,42	12
Construcciones sintácticas condicionales, concesivas o temporales	6	0,47	18
Justificaciones y excusas	35	2,73	11
Estructuras comparativas como forma de justificación	5	0,39	19
Marcadores discursivos que presentan una consecuencia lógica	4	0,31	20
Marcadores del discurso atenuantes correctores	139	10,85	3
Elementos paralingüísticos (la risa)	51	3,98	7
Disculpas	3	0,23	21
Movimientos concesivos	45	3,51	8
Fórmulas de control de contacto	248	19,34	2
Elipsis de la conclusión	13	1,02	15
Total	1280		

Cuadro 3. Recursos atenuadores en el sociolecto alto del corpus PRESEEA-Sevilla

⁷ Nos referimos a la impersonalización del sujeto sintáctico o semántico de un acto de habla mediante el empleo tanto de formas pronominales (*se*, *uno*, *tú* general, *nosotros* inclusivo) como de formas verbales impersonales.

⁸ Se trata de la impersonalización en la que el hablante apela a causas externas para indicar el origen de lo afirmado, de modo que evita ser el responsable del acto comunicativo (Albelda y Cestero 2011: 25).

A primera vista, se puede apreciar que, de los veintidós mecanismos o recursos mitigadores localizados en la muestra de estudio, hay cinco que copan más del 50% de los 1280 casos de atenuación. El más productivo es el uso de la impersonalización del sujeto sintáctico o semántico de un acto de habla (20,78%). El segundo lugar lo ocupan las fórmulas fáticas con un porcentaje bastante alto (19,34%) mediante las que se implica al interlocutor en la valoración de lo expresado por el hablante (Albelda y Cestero 2011, p. 33). En este caso, “la búsqueda de complicidad del *tú* (bien para ratificar la certeza de lo que se ha dicho o de la opinión expresada, o bien para mantener el contacto con el oyente) se puede convertir en una estrategia que protege la imagen del hablante ante posibles reproches o réplicas” (Santana 2019, p. 152):

(4) yo no soy muy viejo / pero<alargamiento/> ha cambiado mucho y los mayores te dirán / pero claro mmm evidentemente no es como antes / aquí ahora con el<alargamiento/> el tráfico / hay mucho <vacilación/> hay mucho más tráfico / eh<alargamiento/> / yo qué sé / la gente va un poquito más <vacilación/> más acelerada por la calle / ¿no? / no hay la alegría de antes (H13-049).

Les siguen a continuación el empleo de los marcadores discursivos correctores (*bueno, o sea, pues, hombre, etc.*) en un 10,85%, la expresión de aserciones en forma de duda y/o probabilidad (9,76%) y los modificadores morfológicos externos (9,21%).

Las sucesivas estrategias atenuantes más empleadas son las partículas discursivas que inciden en la franqueza de lo dicho y lo objetivan (*evidentemente, como es lógico, la verdad, etc.* 4,4%), los elementos paralingüísticos (sobre todo la risa, 3,98%), los movimientos concesivos para minimizar la disconformidad dialógica o para atenuar y proteger la propia imagen monológicamente (*sí pero, no pero, sin embargo, etc.* 3,51%), los diminutivos (3,38%), la expresión de aserciones en forma de incertidumbre o fingimiento de ignorancia (2,96%), las justificaciones y excusas (2,73%) y la acotación de la opinión a la propia persona o a un determinado ámbito (2,42%). Las ocho estrategias de atenuación restantes se emplean en menos de un 2% del total de mecanismos localizados.

Con el fin de indicar más claramente el patrón de utilización y la diferencia entre el empleo de unos recursos y otros, se presenta a continuación en el gráfico 1, mediante porcentajes, los datos obtenidos en nuestro análisis.

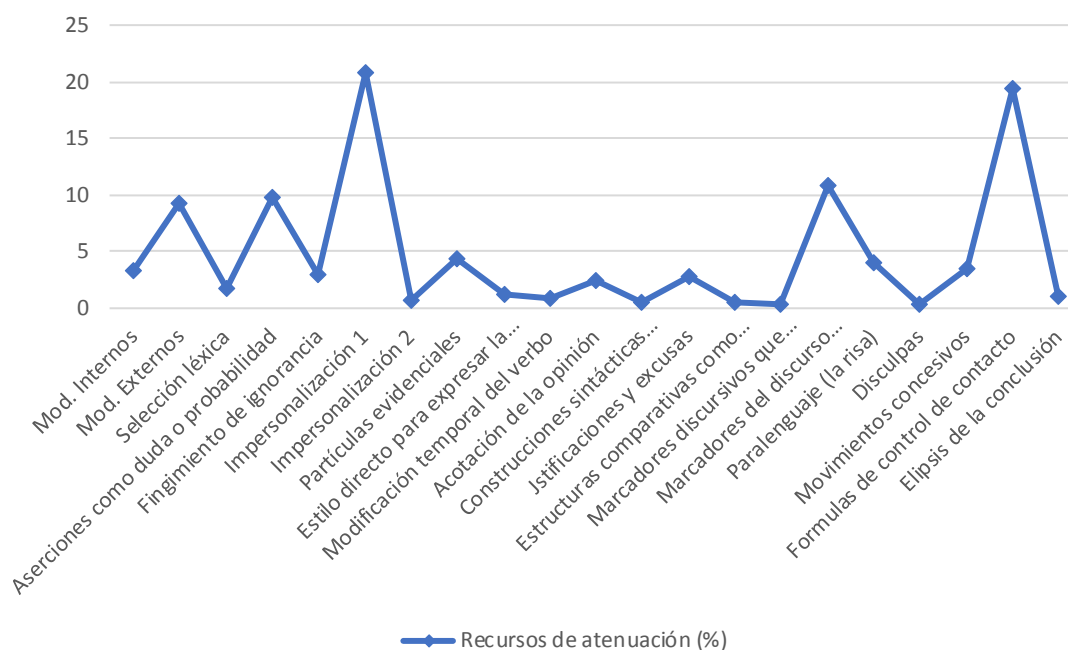


Gráfico 1. Recursos de atenuación en informantes de instrucción alta del corpus PRESEEA-Sevilla

3.1. Variación de la atenuación según criterios sociales

Nos proponemos reflejar a continuación los datos, presentados hasta el momento de manera general, a la luz de los criterios sociales sexo y edad de los informantes de nivel de instrucción alto considerados en el estudio aquí realizado. En este caso, los resultados globales dejan ver una diferencia entre el comportamiento atenuador de los hombres y las mujeres que conforman la muestra, así como entre los tres grupos de edad.

Si atendemos al factor sexo, según los materiales manejados, son los varones entrevistados los que más atenúan, en detrimento de las mujeres. Esta tendencia se manifiesta en el número total de actos de habla producidos por ambos sexos, como en el gráfico 2:

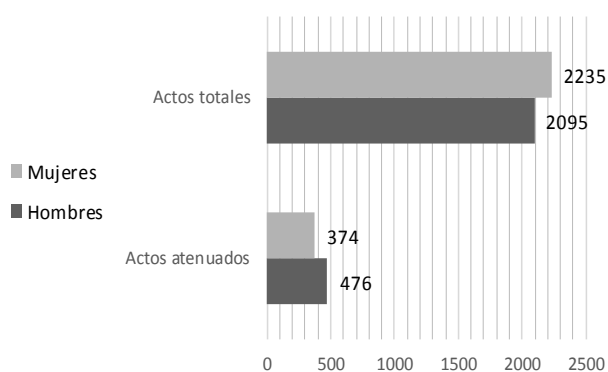


Gráfico 2. Distribución de actos de habla según el factor sexo del sociolecto alto

Si consideramos que ellos han emitido 2095 actos de habla, de los cuales están atenuados 476, y ellas 374 actos atenuados de los 2235 que producen, se observa claramente que el comportamiento es diferente con respecto a la atenuación: 22,72% los hombres y 16,73% las mujeres. Esta diferencia entre los dos sexos no se limita únicamente al número de actos de habla atenuados por el total de actos realizados, sino, como veremos más adelante, se encuentra también en los tipos de mecanismos atenuantes que emplean unos y otros.

En cuanto al factor edad, si nos fijamos en el número de actos de habla atenuados y el total de actos de habla producidos por cada grupo etario, la distribución por franjas de edad es la siguiente:

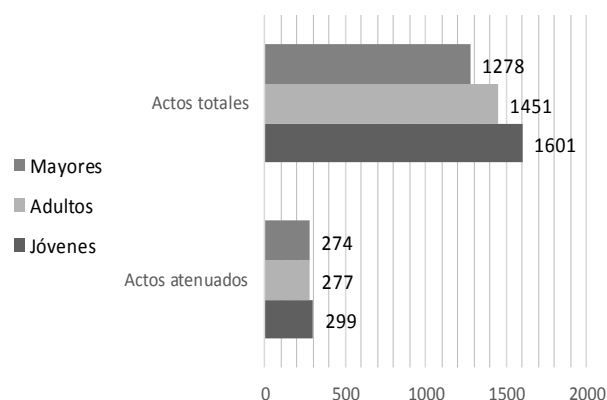


Gráfico 3. Distribución de actos de habla según el factor edad del sociolecto alto

Del total de actos de habla (N= 4330), los informantes de 20-34 años son quienes más actos de habla aportan al corpus de estudio (36,97%); el grupo de los adultos realizan un 33,51% del global, y el último grupo etario, un 29,51%. Si atendemos a la muestra empleada, los informantes más jóvenes fueron entrevistados por personas del mismo grupo generacional y con las que tienen una relación más estrecha (hermano, marido y mujer, amigo), de modo que parece que se han sentido menos cohibidos en la interacción conversacional. En palabras de Palacios (2017), esto puede haber influido en que sean los informantes jóvenes quienes menos actos mitigados han realizado por número de actos de habla producidos.

Como puede verse en el gráfico 3, hay una proporción inversa en el porcentaje de actos atenuados según la generación, si bien es cierto que la diferencia entre los tres grupos de edad no es muy amplia: los jóvenes atenúan el 18,67% de sus actos; los adultos, el 19,09% y los mayores mitigan un 21,43% de sus actos. Con respecto al último grupo de edad, en los materiales utilizados solo en una grabación los dos interlocutores forman parte del mismo grupo generacional; en las demás siete entrevistas, las personas mayores son entrevistadas por jóvenes, de modo que esto puede también influir en que este grupo se muestre más cauteloso y respetuoso al realizar sus discursos (Palacios 2017).

Si cruzamos las variables de sexo y edad de los informantes encuestados, la distribución de actos de habla producidos y atenuados es la que refleja el cuadro 4:

Edad	20-34 años		35-54 años		más de 55 años	
	Actos		Actos		Actos	
Sexo	atenuados	totales	atenuados	totales	atenuados	totales
Hombres	151	790	154	644	171	661
Mujeres	148	811	123	807	103	617
Total	299	1601	277	1451	274	1278

Cuadro 4. Distribución del total de actos por sexo y edad del sociolecto alto

De acuerdo con los datos obtenidos, en el caso de los hombres del sociolecto alto se puede observar un patrón ascendente, esto es, son los mayores de 55 años los que más actos atenuados profieren (25,86%), seguidos de los adultos con un 23,91% y los más jóvenes (19,11%). En lo que concierne el grupo femenino, podemos notar que son las mujeres jóvenes las que más actos atenuados producen (18,24%) por número de actos de habla realizados. Le siguen en porcentaje las mujeres de más de 55 años (16,96%) y las de 34-54 años (15,24%).

Estos resultados pueden indicar que hay una actitud generacional diferente en cuanto al factor sexo ante el fenómeno pragmático de la atenuación (Palacios 2017). Si en el grupo de los hombres, podría tratarse de una “una habilidad comunicativa que se desarrolla con la edad” (Palacios 2017, p. 167), vemos que en las mujeres es una aptitud que se manifiesta desde la primera generación y es posible que se vaya perdiendo con la edad⁹.

3.1.1. Variación de la atenuación según el factor sexo

Si los hombres atenúan más que las mujeres, tal y como lo hemos visto en el gráfico 2 anterior, esta tendencia se aprecia también en

⁹ No obstante, no se puede afirmar lo mismo en otras variedades geográficas de habla hispana, ya que se da una distribución distinta con respecto a los factores sexo y edad. Por ejemplo, en la ciudad de Valencia, Albelda (2018: 7) muestra que los dos grupos sociales que más atenúan son los hombres de 20-34 años y las mujeres de 35-55 años. Y el grupo con menos actos atenuados pertenece a los hombres de más de 55 años. Esto nos lleva a pensar que las distintas comunidades de habla asignan valores sociales diferentes a la misma variable pragmática, de modo que sería interesante averiguar por qué se producen estos desacuerdos.

cuanto al número de mecanismos mitigadores empleados por sexo. En otras palabras, son más frecuentes en los hombres que en las mujeres que participaron en la entrevista, según se indica en el cuadro 5:

Mecanismos de atenuación	Hombres	Mujeres
N =1280	716 (56%)	564 (44%)

Cuadro 5. Distribución del total de recursos mitigadores por sexo

También se observan diferencias en el tipo de mecanismos mitigadores que ambos grupos sociales del nivel de instrucción alta emplean. Ilustramos en el siguiente cuadro los recursos lingüísticos de atenuación que hemos documentado como más frecuentes en cada uno de los dos sexos, hombres y mujeres. En esta ocasión, se ha optado por incluir los mecanismos atenuadores en los que hay una diferencia más acusada, descartando, así, los recursos con muy baja frecuencia en el corpus.

Como se aprecia en el cuadro 6, hemos documentado cinco mecanismos cuya diferencia es más relevante en el discurso de los hombres que en el de las mujeres. El caso más llamativo es la impersonalización en la que se oculta a la persona de lo expresado. En los hombres representa un 25,41% del global de mecanismos utilizados por este grupo (N=716), y en las mujeres un 14,89%. También son más frecuentes en hombres las fórmulas de control de contacto a través de las que el hablante busca la aceptación o el consentimiento de su interlocutor con respecto a lo referido (se ha registrado un 23,18% en hombres y un 14,53% en mujeres).

Recursos atenuadores	Hombres	Mujeres
	N	N
Impersonalización I	182	84
Fórmulas de control	166	82
Aserciones de duda y probabilidad	76	49
Modificadores internos	26	17
Acotar la propia opinión	23	8
Marcadores del discurso correctores	60	79
Modificadores externos	55	63
Partículas evidenciales	23	33
Paralenguaje	20	31
Fingimiento de ignorancia	15	23
Estilo directo para expresar la propia opinión	2	12

Cuadro 6. Recursos lingüísticos mitigadores más frecuentes en hombres o en mujeres de instrucción alta

El siguiente tipo de recurso mitigador está relacionado con la atenuación de la opinión de la persona que habla, ya que expresa su juicio en forma de duda y/o probabilidad (10,61% sobre 8,68%). Se aprecia también que aparece más el uso de sufijos con valor atenuador en los hombres (3,63%) que en las mujeres (3,01%). Y, por último, los hombres mitigan lo que dicen (*yo digo, para mí, a mi modo de ver*, etc.) reduciendo “la opinión a su propia esfera abriendo posibilidades a que los otros interlocutores lo vean de otra manera” (Albelda 2018, p. 18) en un 3,21% y las mujeres un 1,41%.

Asimismo, se han registrado seis mecanismos en los que es más pronunciada la diferencia de uso en las mujeres que en los varones del nivel de instrucción analizado. Además, estos recursos lingüísticos son de naturaleza distinta a los que hemos observado en el discurso de los hombres encuestados. Como se ve en el cuadro 6, destacan los marcadores del discurso atenuantes correctores que sirven para minimizar el desacuerdo dialógico o para proteger la propia imagen monológicamente (*bueno, o sea, pues*, etc.): en los hombres representa el 8,37%, y en las mujeres, el 14%.

Los siguientes dos mecanismos atenuadores son de carácter objetivador (Albelda, 2018): se trata de las expresiones minimizadoras del dictum, como los modificadores morfológicos externos de tipo *un poco, como que, en cierta manera*, etc. (11,17% en mujeres vs. 7,68% en hombres) y las partículas discursivas que inciden en la franqueza de lo dicho (*sinceramente, la verdad, claro, como es lógico*, etc.) y lo objetivan. Del total de casos (N = 56), un 5,85% aparece en el discurso de las mujeres y un 3,21% se presenta en el de los hombres. La risa es otro de los recursos que las mujeres entrevistadas emplean más que los hombres; los resultados de nuestro análisis indican que estas casi duplican el uso que hacen los hombres de este mecanismo (5,49% y 2,79%, respectivamente). Además, si en el caso de los hombres veíamos que para mitigar su opinión estos empleaban expresiones de dudas y/o probabilidad o acotaban la opinión a su propia persona, las mujeres parecen manifestar lo que piensan en forma de ignorancia (4,07% vs. 2,09%).

Finalmente, el uso del estilo directo como mecanismo atenuador también predomina en las mujeres (2,12% del total de recursos producidas por estas). En cambio, en el grupo de los hombres, este mecanismo aparece tan solo un 0,27%. Se trata de un procedimiento de enajenación del discurso propio (Repede, 2020), es decir, “otra manera de impersonalizar recurriendo a la polifonía, pues la fuente de lo dicho se atribuye a otras voces. Lo curioso no es que se cite literalmente la voz de otra persona para dar cuenta del propio punto de vista, sino que, en ocasiones, las citas sean del mismo hablante” (Albelda y Cestero 2011, p. 27):

- (5) I: y <vacilación/> y bueno / me gusta / lo que no me gusta es / eh no sé / mmm cómo te digo / veo que no es una ciudad limpia
E: ah vale
I: ¿vale? / en comparado con otras ciudades / la gente aquí va como / yo siempre digo <cita> si lo haces en aquí / en la calle / qué no harás en tu casa </cita> ¿no? (H21-007).

Por tanto, se recurre o simula el estilo directo para referir las propias palabras como

si fueran ajenas mediante construcciones del tipo *yo digo, decía yo* o *y yo pensaba*, con el fin de justificar la propia opinión (Repede, 2021).

3.1.2. Variación de la atenuación según el factor edad

Hemos visto que los resultados generales de atenuación obtenidos en este estudio (Gráfico 3), según los materiales manejados, muestran que los que más atenúan por número de actos de habla producidos son los hablantes del tercer grupo (55 en adelante), que lo hacen en un 21,43%; les siguen los adultos (35-54 años), con un 19,09%; y los jóvenes (20-34 años) con un 18,67%. Se ha indicado también que los 850 actos de habla atenuados implican un uso de 1280 mecanismos de atenuación. El reparto de los mecanismos localizados por grupo etario se incluye en el siguiente cuadro 7.

Mecanismos de atenuación	20-34 años	35-54 años	más de 55 años
(N = 1280)	397(31%)	461 (36%)	422 (33%)

Cuadro 7. Distribución del total de recursos mitigadores por edad

En este caso, quienes más mecanismos por acto de habla atenuado emplean son los informantes de instrucción alta, de edad

intermedia; les siguen los más mayores y, por último, los jóvenes.

Ilustramos a continuación los resultados específicos en cuanto a los recursos lingüísticos de atenuación obtenidos en cada franja generacional. En el cuadro 8, se han extraído los resultados de los mecanismos que presentan diferencias, ordenados de mayor a menor frecuencia según el cómputo global (N= 1280). Hemos optado también en esta ocasión por eliminar aquellos casos en los que no son muy ilustrativas las diferencias entre los tres grupos etarios.

Podemos observar en el cuadro 8 la preferencia de algunos grupos de edad del nivel de instrucción alto por determinados mecanismos de atenuación, respecto a los otros dos. En la primera generación (20-34 años) predomina el uso de la impersonalización del sujeto del acto de habla, a través del que el hablante se oculta tras un interlocutor general o en la opinión de la mayoría. Si bien es el recurso más empleado por los hablantes jóvenes, presenta un porcentaje ligeramente más bajo, esto es, un 19,39%, frente a 19,73 % en adultos, y 23,22% en mayores. En cambio, este grupo muestra un comportamiento muy distinto en el uso de los marcadores discursivos correctores. En el habla de los jóvenes representan el 17,38%, mientras que en el discurso de los adultos (8,02%) y los mayores (7,81%) son menos frecuentes. También resulta llamativo el uso de los

Recursos atenuadores	1ª generación	2ª generación	3ª generación
	N	N	N
Impersonalización I	77	91	98
Fórmulas de control de contacto	58	101	89
Marcadores del discurso atenuantes correctores	69	37	33
Aserciones como duda y probabilidad	42	41	42
Modificadores externos	29	54	35
Partículas evidenciales	13	21	22
Elementos paralingüísticos (la risa)	10	21	20
Movimientos concesivos	17	20	8
Modificadores internos (sufijos)	22	9	12
Justificaciones y excusas	10	14	11
Estilo directo para expresar la propia opinión	7	4	3

Cuadro 8. Recursos lingüísticos atenuadores y edad de los informantes de instrucción alta



diminutivos en los jóvenes. Si bien este recurso ocupa el noveno lugar de productividad entre los mecanismos atenuadores analizados, en el habla de los sujetos de la primera generación es el más empleado (5,54%), mientras que en los informantes más mayores y los adultos representa apenas el 2,84% y 1,95% respectivamente. Y, por último, el uso del estilo directo para expresar la propia opinión también predomina en la primera generación (1,8%) en detrimento de las otras dos franjas de edad (0,86% en los adultos y 0,71% en los más mayores).

Si nos fijamos en la segunda generación, también se perciben algunas particularidades con respecto a las otras dos generaciones. La más prominente es el caso de las fórmulas fáticas cuyo uso representa casi la cuarta parte del total de los recursos empleados por este grupo (22%). Su aparición es mayor que el resultado de la primera generación (14,6%), en cambio, casi coincide con el tercer grupo de edad (21%), con tan solo 1 punto porcentual de diferencia. Los adultos también varían con respecto a los demás grupos etarios en el empleo de modificadores morfológicos externos que aparece un 11,71%, frente al 7,3% de los jóvenes y el 8,29% de los más mayores. Por otra parte, es relevante la diferencia, no muy amplia, en el uso de aserciones en forma de duda mediante verbos de duda, probabilidad o pensamiento, ya que en los adultos representan un porcentaje menor respecto a los otros dos grupos: se emplea un 8,89% en la edad intermedia, mientras que en los jóvenes aparece un 10,57% y en los más mayores un 9,95%. Finalmente, el empleo de justificaciones y excusas en este grupo etario presenta una frecuencia de uso de 3,03%, frente a la edad mayor (2,6%) y la más joven (2,51%).

En lo que concierne el tercer grupo etario, el caso más pronunciado en cuanto a la diferencia en usos frente a los otros dos grupos generacionales es el que se ha mencionado: la impersonalización del sujeto sintáctico o semántico en un 23,22%. Otro mecanismo en el que se distinguen los informantes de esta edad es el paralenguaje (la risa), empleado en el 4,73% de las ocasiones, seguido de muy de cerca del grupo de los adultos (4,55%),

frente a un 2,51% en la edad más joven. También se nota un contraste en el empleo de los marcadores discursivos evidenciales, que inciden en la franqueza de lo dicho y lo objetivan: se emplean en los mayores en un 5,21%, mientras que en la edad intermedia se emplea en 4,55% y en los más jóvenes solo en un 3,27%. En cambio, los movimientos concesivos son menos frecuentes en este grupo de edad (1,9%) frente a los jóvenes y adultos, cuyo porcentaje ronda el 4%.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En líneas generales, se ha observado en las 24 entrevistas correspondientes al sociolecto alto que forman parte del corpus oral PRESEEA-Sevilla una frecuencia de empleo de la atenuación bastante alta: 22% de los turnos de habla del corpus están mitigados y los mecanismos atenuadores empleados inciden, sobre todo, de manera directa en el modus (87%). De los 1280 recursos mitigadores, es la impersonalización del sujeto la que acapara la mayor parte (20,78%) del cómputo general, seguida de muy de cerca de las fórmulas fático-apelativas (19,34%). El tercer lugar lo ocupan los marcadores del discurso correctores con un 10,85%.

Con respecto a los factores sociales, los resultados generales de nuestro estudio han dejado constancia de que la atenuación se manifiesta de forma diferente entre los hombres y las mujeres de nivel de instrucción alta, con un predominio del grupo masculino (22,72%) sobre el femenino (16,73%). En cuanto a los mecanismos o recursos atenuadores empleados por unos y otros, se han apreciado algunas coincidencias y diferencias. El mecanismo más empleado por los dos grupos sociales es la impersonalización del sujeto semántico o sintáctico de un acto de habla, aunque hemos notado que se trata de un recurso mayoritariamente masculino (25,41% frente a 14,85%). Las principales diferencias en los usos según el sexo se dan en el empleo de marcadores del discurso correctores, recurso predominante femenino (14% frente a 8,37%), y el empleo de fórmulas de control de contacto, mecanismo mayoritariamente masculino (23,18% frente a 14,53%).

En lo que respecta al criterio edad, los informantes jóvenes (20-34 años) entrevistados son los que más actos de habla realizan, pero quienes menos mitigan sus discursos (18,67%). En cambio, son los mayores de 55 años quienes más atenúan lo dicho, que lo hacen en un 21,43%, seguidos de los adultos (35-54 años), con un 19,09%. La generación joven prioriza la impersonalización del sujeto (19,39%) y el empleo de marcadores discursivos correctores (17,38%). La generación adulta atenúa, particularmente, para implicar al interlocutor en lo dicho por el hablante, esto es, las fórmulas fáticas (22%). En cambio, el recurso más empleado por la tercera generación es la impersonalización del sujeto (23,22%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda, M. (2010). ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. En F. Orletti y L. Mariottini (eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Università Roma Tre y Programa EDICE.
- Albelda, M. (2011). Variación sociolingüística en las estrategias de atenuación del corpus PRESEEA-Valencia del sociolecto alto. En A. M.^a. Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.). *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Albelda, M. (2012). Estudio sociolingüístico (piloto) de las estrategias de atenuación en el corpus PRESEEA de Valencia. En E. Ridruejo, T. Solías, N. Mendizábal y S. Alonso (coords.). *Tradición y progreso en la lingüística general*. Universidad de Valladolid.
- Albelda, M. (2013). La atenuación: tipos y estrategias. En J. R. Gómez Molina (coord.). *El español de Valencia. Estudio sociolingüístico*. Peter Lang.
- Albelda, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *RILLI. Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*, 27, 19-32.
- Albelda, M. (2018). Variación sociolingüística de los mecanismos mitigadores: diferencias de uso en edad y sexo. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 19, 7-29. <https://doi.org/10.6035/clr.2018.19.1>
- Albelda, M., Briz, A., Cestero, A. M.^a, Kotwica, D. y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR. ATENUACIÓN). *Oralia*, (17), 7-62. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Ávila-Muñoz, A. M. y Rodríguez, M. (2020). Estudio de las funciones de atenuación en hablantes de Málaga con nivel de instrucción alto. Aproximación sociolingüística. *Pragmática sociocultural*, 8/2, 139-158. <https://doi.org/10.1515/soprag-2020-0013>.
- Béjar, R. (2015). Estudio del fenómeno de la atenuación en la ciudad de Granada (nivel sociocultural alto). *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1, 1-28.
- Bentivoglio, P. (1987). *Los sujetos pronominales de primera persona en el habla de Caracas*. Universidad Central de Venezuela.
- Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En L. Cortés (ed.). *El español coloquial: Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Servicio de Publicaciones.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (ed.). *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Universidad de Estocolmo.
- Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8).
- Cestero, A. M.^a (2011). Estudio sociolingüístico de la atenuación en el corpus PRESEEA-Madrid. En A. M.^a Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.). *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Cestero, A. M.^a (2012). Recursos lingüísticos de atenuación en el habla de Madrid: estudio sociopragmático. En T. E. Jiménez Juliá, B. López, V. Vázquez y A. Veiga (coords.). *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Cestero, A. M.^a (2015). La atenuación lingüística en el habla de Madrid: un fenómeno sociopragmático variable. En A. M.^a Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.). *Patrones sociolingüísticos de Madrid*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0815-6/22>
- Cestero, A. M.^a (2017). La atenuación en el habla de Madrid: patrones sociopragmáticos. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 33/1, 57-86. <https://doi.org/10.15581/008.33.1.57-86>.
- Cestero, A. M.^a y Albelda, M. (2012). La atenuación lingüística como fenómeno variable. *Oralia*, 15, 77-124. <https://doi.org/10.25115/oralia.v15i1.8056>
- Cestero, A. M.^a y Rodríguez, L. (2014). *Análisis de la atenuación. Guía de estudio de la atenuación*. <http://preseea.linguas.net>
- Cestero, A. M.^a y Albelda, M. (2020). Estudio de variación en el uso de atenuación I: Hacia una descripción de patrones dialectales y sociolectales de la atenuación en español. *Revista Signos*, 53/104, 935-961. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300935>
- Cestero, A. M.^a y Rodríguez, L. (2021). *Guía PRESEEA de estudio de la atenuación, Documentos PRESEEA de investigación, Guía PRESEEA de estudios 1*. Alcalá de Henares: PRESEEA/Editorial Universidad de Alcalá.
- Estellés, M. y Cabedo, A. (2016). La atenuación fónica en entrevistas (proyecto PRESEEA) y en conversaciones (corpus Val.Es.Co): un estudio de campo. *Linred: Lingüística en la Red*, 15.
- Guerrero, S. (2021). La atenuación lingüística en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Alpha*, 1/52, 53-76. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052883>.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- Lastra, Y. y Martín Butragueño, P. (2015). Subject pronoun expression in oral Mexican Spanish. En A. M.^a Carvalho, R. Orozco y N. Lapidus Shin (eds.). *Subject pronoun expression in Spanish. A Cross-Dialectal Perspective*. Georgetown University Press.
- Molina, I. (2005). Estrategias de atenuación en el habla de las mujeres madrileñas (barrio de Salamanca de Madrid). *Documentos de Español Actual*, 6-7, 89-100.
- Molina, I. (2015). Estrategias de atenuación en el barrio de Salamanca de Madrid. En A. M.^a Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.). *Patrones sociolingüísticos de Madrid*. Peter Lang.
- Moreno Fernández, F. (1996). Metodología del 'Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA)'. *Lingüística*, 8, 257-287.
- Moreno Fernández, F. (2005). Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social. El corpus PRESEEA. *Oralia*, 8, 123-139. <https://doi.org/10.25115/oralia.v8i1.8333>
- Moreno Fernández, F. (2016). En torno a PRESEEA: Notas de investigación y de sociología de la ciencia. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 51/2, 369-376. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032016000200014>
- Moreno Fernández, F. (2021). *Metodología del "Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América" (PRESEEA)*. Documentos PRESEEA de Investigación, Documento de trabajo 1. <https://doi.org/10.37536/PRESEEA.2021.doc1>.
- Moreno Fernández, F. y Cestero, A. M.^a (2020). El proyecto PRESEEA: desarrollos analíticos. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, Anexo 80, 119-138. <https://dx.doi.org/10.15304/9788418445316>.
- Palacios, N. (2017). Estrategias y mecanismos de atenuación en PRESEEA-Puebla. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 5/2, 149-181. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.5.2.2017.1456>
- Palacios, N. (2019). Estrategias y mecanismos de atenuación en PRESEEA-Puebla: instrucción educativa alta. En N. Palacios (ed.). *Voces de la lingüística mexicana contemporánea*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1pxh.11>

- PRESEEA (2003). *Metodología del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA), Versión 2.0. 10-2003. <http://preseea.linguas.net/Methodología.aspx>
- Repede, D. (ed.) (2019). *El español hablado en Sevilla. Corpus PRESEEA-Sevilla*. Volumen 1. Hablantes de instrucción alta. Editorial Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.12795/9788447221752>
- Repede, D. (2021). El discurso referido como recurso atenuador en la ciudad de Sevilla. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 285-303. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.16>
- Samper, M. (2013). La atenuación lingüística en el español de Las Palmas de Gran Canaria. *Lingüística Española Actual*, 35/2, 325-348.
- Samper, M. (2017). *Análisis sociolingüístico de la atenuación en el español de Las Palmas de Gran Canaria*. En M. Albelda y W. Mihatsch (eds.). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 153-168). Iberoamericana-Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954876334-008>
- Samper, M. (2018). Un cambio en tiempo real: la atenuación entre hablantes universitarios de las Palmas de Gran Canaria. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 34/3, 1259-79.
- Santana, J. (2019). Los apéndices interrogativos en el corpus PRESEEA-Sevilla: sociolectos alto y bajo. *Oralia*, 22/1, 143-160. <https://doi.org/10.25115/oralia.v22i1.6704>
- Torres, Y. y Rodríguez, Y. (2017). La atenuación en Barranquilla: estudio sociopragmático. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 5-79. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6188>.
- Torres, Y. (2020). *La atenuación en el habla de Barranquilla: un estudio sociolingüístico*. Universidad del Atlántico.
- Villalba, C. y Kern, B. (2017). Apelación y atenuación: comparación intergenérica entre juicios orales y debates parlamentarios españoles. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55/2, 169-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832017000200169>

Iconicidad diagramática y cláusulas yuxtapuestas secuenciales en español

Diagrammatic iconicity and sequential juxtaposed clauses in Spanish

Resumen

Este artículo estudia las cláusulas yuxtapuestas secuenciales en el español europeo escrito. Estas cláusulas, que se unen las unas a las otras secuencialmente mediante pausa fónica (coma o punto y coma en la escritura), han recibido escasa atención en la bibliografía especializada, pese a aparecer citadas a menudo como casos prototípicos de yuxtaposición. Este artículo se propone caracterizar con cierto detalle estas estructuras y dar impulso a posibles estudios posteriores en torno a la yuxtaposición. Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes: ofrecer una muestra de ejemplos coherente y representativa que permita caracterizar las estructuras objeto de estudio; clasificar los ejemplos y analizarlos desde el punto de vista semántico, prosódico, gramatical y pragmático; y, por último, explicar el comportamiento de estas estructuras dentro del concepto de iconicidad sintáctica y, más concretamente, dentro de los que se han denominado enunciados diagramáticos. Para ello, este artículo se organiza en distintas secciones. Una vez presentado el objeto de estudio en la introducción (§ 1), se procede a resumir el tratamiento que han recibido las cláusulas yuxtapuestas secuenciales en gramática del español y en estudios especializados sobre yuxtaposición (§ 2). A continuación, se presentan los criterios aplicados a la recopilación de la muestra y se ofrece una clasificación de los ejemplos recopilados en los siguientes tipos de estructuras (§ 3): de adición (§ 3.1), de contraste (§ 3.2), de tiempo (§ 3.3), de contraposición (§ 3.4), de causa (§ 3.5), de consecuencia (§ 3.6) y de antecedencia-explicación (§ 3.7). Para cada uno de los tipos propuestos, se describen además algunas de sus propiedades gramaticales, prosódicas y pragmáticas en sus correspondientes secciones. En la sección 4, se intenta explicar el hecho de que las estructuras secuenciales admitan solo ciertas interpretaciones semánticas entre cláusulas y presenten rasgos prosódicos, gramaticales y pragmáticos bastante fijos. Todo parece apuntar a que las propiedades de estas estructuras reflejan su naturaleza diagramática, como se ha señalado en distintos trabajos para estructuras similares del inglés (§ 4.1). Se intentará demostrar, en concreto, que en las estructuras objeto de estudio, al igual que en los enunciados diagramáticos de otras lenguas, el orden lineal de las cláusulas se puede correlacionar (i) con

Autoría

CARMEN CONTI JIMÉNEZ

Universidad de Jaén, España

cconti@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0003-3075-3575>

Para citar este artículo:

Conti Jiménez, C. (2023). Iconicidad diagramática y cláusulas yuxtapuestas secuenciales en español, *ELUA*, 39, 21-43. <https://doi.org/10.14198/ELUA.20971>

Recibido: 20/09/2021

Aceptado: 13/07/2022

© 2023 Carmen Conti Jiménez

Financiación: Este artículo es resultado de la investigación llevada a cabo dentro del proyecto *Cosubordinación en español* (ref. FFI2017-85429-P), del Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España.

Agradecimientos: Aprovechamos estas líneas para dar las gracias a los profesores Elena Felú Arquiola y Ventura Salazar García por sus lecturas y comentarios a este trabajo. Agradecemos también la labor de los revisores anónimos, que hemos plasmado también en la medida de nuestras posibilidades. Huelga decir que cualquier error o inconsistencia que puedan aún quedar son solo responsabilidad nuestra.



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

el orden de los eventos denotados (iconicidad extralingüística); (ii) con el orden de las cláusulas de otras estructuras complejas de la lengua (iconicidad intralingüística); o (iii) con ambos tipos de órdenes (§ 4.2). Por último, se presentarán las conclusiones y se ofrecerán algunas posibles líneas de investigación futuras en torno a la yuxtaposición en español (§ 5).

Palabras clave:

Yuxtaposición; enunciados diagramáticos; iconicidad sintáctica; iconicidad diagramática.

Abstract

This paper deals with the *sequential juxtaposed clauses* in written European Spanish. These clauses, which join to each other in linear order by means of a phonic pause (comma or semicolon in written texts), have received little attention in the previous literature, in spite of the fact that linguists usually cite them as prototypical cases of juxtaposition. In this paper, we aim to characterize these structures in depth: first, we will offer a representative sample of these structures; secondly, we will classify and analyse these examples from a semantic, grammatical, prosodic, and pragmatic perspective; and thirdly, we will try to explain these structures as cases of diagrammatic utterances. To do so, we will structure this article in several sections. In section 1, we will present the main goals of the paper. In section 2, we will review the most relevant literature on juxtaposed clauses in Spanish. In section 3, we will show the criteria applied to the sample and we will classify the examples in the following types: additive (3.1), contrastive (3.2), temporal (3.3), contraposition (3.4), causal (3.5), consecutive (3.6), and antecedent-explicative (3.7). We will also describe the grammatical, prosodic, and pragmatic properties of each type. In section 4, we will introduce the concept of iconicity, paying special attention to the notion of diagrammaticity and syntactic iconicity in language. In particular, we will argue that sequential juxtaposed clauses are diagrammatic. The sequential juxtaposed clauses in Spanish show correlations that have been associated with diagrammatic utterances in the previous literature: their linear order may correlate with the order of the events (extralinguistic iconicity); it may correlate with the order of the clauses in other complex structures (intralinguistic iconicity); or it may correlate with both orders simultaneously. Lastly, in section 5, we will present the conclusions and will point to some possible future lines of research on juxtaposed clauses in Spanish.

Key words:

Juxtaposition; diagrammatic utterances; syntactic iconicity; diagrammatic iconicity.

1. INTRODUCCIÓN

La yuxtaposición es un tipo de enlace prosódico que une segmentos que son dependientes desde un punto de vista semántico. Dentro del texto escrito, se pueden reconocer al menos tres clases de estructuras de yuxtaposición: las formadas por cláusulas u oraciones añadidas linealmente, como las de (1), que denominaremos aquí *secuenciales*; las estructuras que se enmarcan dentro del estilo directo (v. 2a) (González Calvo 2002); y los llamados incisos oracionales (Alarcos 1994) (v. 2b) o estructuras parentéticas (Fuentes 1998, 1999)¹.

- (1) a. *Íbamos al cine casi a diario, leíamos, paseábamos.* (CORPES XXI)

yuxtaposición (v. n. 4). Las estructuras analizadas en este artículo están formadas en la mayoría de los casos por una secuencia de cláusulas que se combinan para formar una misma oración. Como veremos a su debido momento, hay pruebas gramaticales suficientes para demostrar que la mayoría de estas estructuras contienen cláusulas que no pueden alcanzar el estatus de oración. En otras, sin embargo, cabe suponer que los segmentos unidos por yuxtaposición son oraciones, dada su total independencia desde el punto de vista gramatical. En la sección 3 hablaremos de cada uno de estos casos. Entendemos aquí, siguiendo a Van Valin (2005), que la cláusula es el estrato inmediatamente inferior a la oración que consta de centro (predicado más argumentos) y periferia, en la que se sitúan aquellos adjuntos que expresan relaciones como la causa o la finalidad.

¹ Hay disparidad de opiniones en torno al estatus de los segmentos que se pueden combinar mediante

- b. *Hacia frío; la oscuridad era impenetrable; viajar solo, despacio [...], me deparaba una sensación única.* (CORPES XXI)
- (2) a. *El niño dijo: no iré.* (González Calvo 2002, p. 152)
- b. *Sospechaba, me imagino, que lo despedirían.* (Alarcos 1994, p. 317)

Pese a las diferencias que puedan existir entre las estructuras de los ejemplos anteriores, en todas ellas se relacionan cláusulas u oraciones mediante pausa o pausas fónicas, que se representan en la escritura con distintos signos gráficos, como la coma de (1a) y (2b), el punto y coma de (1b), los dos puntos de (2a) y el paréntesis o la raya (en alternancia con la coma para los incisos oracionales de 2b). Si se observan con cierto detenimiento los ejemplos de (1) y (2), se puede apreciar que la pausa fónica entre las cláusulas yuxtapuestas parece tener una duración distinta (más o menos larga) según el tipo de estructura analizada. Así, por ejemplo, la pausa de (1a) es menor que la de (1b), y las de (1) en su conjunto, menores que las de (2). Del mismo modo, la curva melódica de las cláusulas no es exactamente la misma en unas estructuras que en otras, como se aprecia de nuevo entre (1) y (2)².

De las estructuras ilustradas en los ejemplos anteriores, este artículo se centra en el estudio de las que hemos denominado secuenciales (1). Estas cláusulas tienen sentido completo y podrían funcionar como oraciones independientes, pero se suceden linealmente las unas a las otras mediante pausa fónica para expresar una relación de dependencia semántica. Como intentaremos demostrar a lo largo de este artículo, dicha relación se interpreta de distinta forma según sea

2 Pese a la relevancia de los rasgos prosódicos en la yuxtaposición, carecemos de estudios pormenorizados sobre este tipo de enlace. Por ello, como punto de partida en este artículo, señalaremos por el momento a este respecto que las cláusulas yuxtapuestas presentan rasgos prosódicos diferentes de los que presentarían si fueran oraciones libres y no existiera entre ellas dependencia semántica alguna. En unos casos, la pausa fónica entre las cláusulas yuxtapuestas será más breve que la que media entre las oraciones independientes (Odrizola 2000, p. 370) y, en otros, además, la curva tonal de dichas cláusulas será distinta de la que presentarían en otros entornos sintácticos.

la semántica de cada cláusula, su contorno melódico y su gramática.

Las cláusulas yuxtapuestas secuenciales, que se citan a menudo como casos prototípicos de yuxtaposición en las distintas gramáticas de referencia, no se han tratado sin embargo con la misma profundidad que las estructuras parentéticas (Fuentes 1998, 1999; Schneider 2019) o el estilo directo (Gutiérrez Ordóñez 1986, entre otros), de ahí que hayamos decidido dedicarles el presente artículo. Como mostraremos en la sección 2, el tratamiento de estas estructuras en las gramáticas generales es escaso (Gili Gaya [1961] 1980; RAE 1973; Alarcos 1994; López García 1999) o llega incluso a diluirse dentro del estudio de otras construcciones complejas coordinantes o subordinantes, como sucede en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE 2009) (véase § 2.1 para estos asuntos). De igual modo se puede afirmar que los estudios especializados de la yuxtaposición, en general, y de las cláusulas yuxtapuestas secuenciales, en particular, son aún escasos para el español contemporáneo, y abordan aspectos muy distintos que no permiten extraer una visión de conjunto (Zeiter 1967; Herrero 1988; Odrizola 2000; Portillo 2011)³.

Como veremos en la sección 4, las estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales se han estudiado con algo más de detalle en la tradición anglosajona dentro de las figuras retóricas denominadas esquemas y, en algunos trabajos, se han llegado a relacionar con la iconicidad sintáctica o la diagramaticidad. En esta línea enmarcaremos el presente artículo, que no solo se propone describir y clasificar con cierto pormenor las cláusulas yuxtapuestas secuenciales del español, sino también explicar su comportamiento y sus restricciones a partir de su inclusión dentro de las estructuras diagramáticas.

Para ello, nos ha parecido imprescindible partir del análisis de una muestra de ejemplos que asegure cierta variación interna y permita establecer tipos de estructuras y pautas sistematizables de comportamiento. El estudio

3 No es así, en cambio, para el castellano medieval, en el que la yuxtaposición se ha estudiado con mucho más detalle (Cano Aguilar 2015).

de las cláusulas yuxtapuestas secuenciales que llevamos a cabo en este artículo se basa en el análisis previo de una muestra de 200 ejemplos extraídos del CORPES XXI (RAE 2013-presente) para el español europeo escrito. Como se detallará en la sección 3, se trata de ejemplos en los que dos o más cláusulas se unen mediante punto y coma y mantienen entre sí una determinada relación de dependencia semántica. Este signo gráfico, al igual que la coma, puede marcar yuxtaposición entre cláusulas, si bien es más fácilmente documentable por tener un uso más restringido y arrojar, por tanto, menos ocurrencias (v. § 3 para los criterios de recopilación y de clasificación de los ejemplos). Aunque somos conscientes de que esta muestra de ejemplos es pequeña, su formación nos ha permitido al menos establecer distintos tipos de estructuras de los que se pueda partir en un estudio posterior, más exhaustivo, de la yuxtaposición en español. Somos conscientes, asimismo, de que el punto y coma refleja en la escritura un subtipo prosódico de yuxtaposición distinto del que marcan la coma, los dos puntos, la raya o el paréntesis, y de que, en consecuencia, nuestro estudio es parcial y se reduce a estructuras *a priori* distintas de las parentéticas o del estilo directo, también considerados casos de yuxtaposición. Cabe advertir, además, que este artículo no es un estudio de corpus ni pretende ofrecer un análisis de frecuencias de uso, sino tan solo poner a disposición del estudioso una muestra de estructuras que arrojen algo de luz sobre la yuxtaposición en español. Se ha de señalar, asimismo, que en este artículo no se analizan ejemplos de textos orales, de modo que las descripciones, las clasificaciones y las generalizaciones que aquí se obtengan no tienen por qué ser las mismas que las que se deriven del estudio de la yuxtaposición en el discurso oral, que merece un tratamiento aparte.

Además de los criterios de recopilación de ejemplos, en la sección 3 ofrecemos una clasificación y análisis de los distintos tipos de estructuras observados. Distinguiremos, en concreto, los siguientes tipos en virtud de la relación semántica interpretable entre cláusulas: de adición (§ 3.1), de contraste (§ 3.2), de tiempo (§ 3.3), de contraposición (§ 3.4), de

causa (§ 3.5) y de consecuencia (§ 3.6), además de otras relaciones que se pueden considerar “vagas” o que permiten varias interpretaciones dentro de las ya citadas, y que denominaremos aquí de “antecedencia-explicación” (§ 3.7). A lo largo de esta sección, daremos cuenta, asimismo, de que las relaciones semánticas entre las cláusulas de estas estructuras se obtienen composicionalmente no solo a partir de la semántica oracional, sino también a partir de una serie de propiedades que se observan de forma bastante sistemática para cada estructura, como el número de cláusulas combinadas (solo dos o más de dos), su curva melódica y el comportamiento de sus operadores (fuerza ilocutiva, tiempo y estatus).

En la sección 4, abordaremos algunas cuestiones de índole teórico-explicativa surgidas a raíz del análisis de los datos. En concreto, intentaremos responder al hecho de que las estructuras secuenciales admitan solo ciertas interpretaciones semánticas entre cláusulas y presenten rasgos prosódicos, gramaticales y pragmáticos bastante fijos. Para ello, defenderemos que las estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales son diagramáticas (v. § 4.2). En las estructuras diagramáticas, que se definirán con detalle en la sección 4.1, el orden lineal de las cláusulas establece distintos tipos de correlaciones: bien con el orden de los eventos denotados (iconicidad extralingüística), bien con el orden de las cláusulas de otras estructuras complejas de la lengua (iconicidad intralingüística), bien con ambos órdenes de forma simultánea. Por último, se presentarán las conclusiones y las posibles líneas de investigación futuras en torno a la yuxtaposición en español (v. § 5).

2. TRATAMIENTO DE LAS CLÁUSULAS YUXTAPUESTAS SECUENCIALES

2.1. Estudios previos

Las estructuras secuenciales se citan como ejemplos de yuxtaposición en el texto escrito en numerosas gramáticas generales y también en distintos trabajos especializados sobre yuxtaposición. Con excepción de estudiosos como Gili Gaya [1961] (1980, p.

262), Alarcos (1994, p. 315) y Moya (2018, p. 111), quienes consideran que la yuxtaposición es un fenómeno distinto de la coordinación y la subordinación, las cláusulas yuxtapuestas secuenciales se suelen interpretar en la bibliografía como coordinadas (v. 3) o como subordinadas (v. 4) (RAE, 1973; Rojo, 1978; Cano Aguilar, 2015), según el sentido que se le dé a la relación que contraen entre ellas:

(3) *Las olas corren sobre su lomo, van, vienen, hierven, se deshacen en nítidos espumarajos* (RAE 1973, p. 500).

(4) *Pero hay ahora menos que antes; lo traen todo de fuera, de las fábricas* (RAE 1973, p. 500).

Para Alarcos (1994, p. 315), en cambio, las unidades yuxtapuestas no son coordinadas ni subordinadas y desempeñan en conjunto la misma función que cumpliría cada una de ellas aisladamente⁴. El autor considera casos de yuxtaposición los enunciados del tipo de *Llegué, vi, vencí*, los incisos oracionales (p. ej. *Sospechaba, me imagino, que lo despedirían*), el estilo indirecto (p. ej. *Dijo: Siéntate*) y los enunciados formados por oraciones distributivas (p. ej. *Unos le tenían en mucho; otros, en poco; quién, por un visionario; quién, por tonto o algo menos*, Alarcos 1973, p. 317). En este último caso, Alarcos (1994, p. 317) entiende que las oraciones están enlazadas semánticamente por unidades correlativas que no expresan relación sintáctica alguna, de ahí que las incluya dentro de la yuxtaposición⁵.

4 Alarcos (1994, p. 315) incluye dentro de la yuxtaposición segmentos inferiores a la oración, como las frases nominales de los objetos directos en *Escribió novelas, cuentos, ensayos*. En distintos trabajos se ha discutido el estatus sintáctico de los segmentos yuxtapuestos. Gutiérrez Ordóñez (1986) opina que los dos segmentos del estilo directo son enunciados, al igual que Fuentes (1998), quien sostiene esto mismo para las estructuras parentéticas.

5 Aunque no desarrolla este asunto, el gramático justifica su decisión de incluir los enunciados distributivos, como *ya... ya, ora... ora, etc.*, dentro de la yuxtaposición y no de la coordinación por ser compatibles con la conjunción copulativa: p. ej. *Y ora lo tenían de un verde pálido... ora le daban viscosa apariencia de planta submarina, ora de palidez de un cadáver* (Alarcos 1994, p. 317). Asimismo, considera casos de yuxtaposición los enlazados por *conque* y *así*

En lo que respecta a las propiedades de las estructuras secuenciales, existe consenso en admitir que las unidades yuxtapuestas muestran ciertas particularidades prosódicas. Por lo general, se señala como rasgo prosódico común la presencia de una pausa fónica (de duración variable) entre las unidades yuxtapuestas (RAE 1973; Alarcos 1994, entre otros) y, en algunos casos, se alude además a las particularidades melódicas de dichas unidades (Gili Gaya [1961] 1980; Alarcos 1994; López García 1999). Por ejemplo, Gili Gaya [1960] (1980, pp. 263-264) atribuye al primer grupo de la yuxtaposición una curva ascendente o de semianticadencia; Alarcos (1994, p. 316) señala que las unidades yuxtapuestas de estructuras como *Llegué, vi, vencí* tienen una entonación descendente; y López García (1991, p. 3543) considera que, en casos como *Tomamos chocolate; estaba muy rico*, la primera cláusula termina en anticadencia, no en suspensión.

No hay consenso, en cambio, en torno al papel que desempeña la gramática en la formación de estas estructuras. Para Alarcos (1994), López García (1999) y Cano Aguilar (2015), por ejemplo, la yuxtaposición es un fenómeno pragmático-discursivo que carece de base gramatical, o que está fuera de la gramática. En concreto, Alarcos (1994, p. 316) considera que las propiedades gramaticales atribuibles en principio a estas construcciones, como la repetición de la persona del sujeto en *Llegué, vi, vencí*, son “fortuitas”, pues no son extensibles a todos los casos de yuxtaposición, como sucede en *Llegaste, te vi, nos comprendimos*. Esto mismo concluye López García (1999, p. 3544), quien señala que la yuxtaposición se basa en relaciones comunicativas muy generales que “desbordan el dominio de la gramática”; o Cano Aguilar (2015, p. 107), quien afirma que la yuxtaposición tiene una “dimensión discursiva” y está fuera de la gramática formal. Sin embargo, es el propio Cano Aguilar (2015, p. 97) quien señala algunas propiedades gramaticales relativamente estables para las estructuras de yuxtaposición que denomina “disposiciones paralelísticas”, como en *Tente, señor, no baxes* (*Celestina*, en Cano Aguilar 2015, p. 104). Según el autor, se trata de estructuras en las que se

que, que trata como enlaces adverbiales (Alarcos 1994, pp. 322-323).

une el mismo tipo de acto enunciativo, hay continuidad de los papeles sintácticos (sujeto, objeto, etc.), del modo y del tiempo verbales, e, incluso, se puede repetir el orden de los elementos de la oración.

En cuanto a los tipos de estructuras secuenciales, los trabajos previos ofrecen diferentes clasificaciones, aunque no siempre exhaustivas. La propuesta más amplia es la de Gili Gaya [1961] (1980, p. 264), quien distingue entre yuxtapuestas copulativas (*Fui ayer al teatro; volveré mañana*), adversativas (*Quería verte; no pude*), consecutivas (*No llueve; nada cogemos*), causales (*Le sorprendieron; no sabía nada*), sustantivas objetivas (*Os suplico no me dejéis en esta duda*), sustantivas subjetivas (*Haya vuelto o no, no importa*), relativas (*Tomamos chocolate; estaba muy rico*), condicionales (*Escríbeme; contestaré enseguida*) y temporales (*Llegué; le encontré en su despacho*).

2.2. Concepto de yuxtaposición y concreción del objeto de estudio

Como se desprende de la sección anterior, en los trabajos del español no hay consenso en cuanto a la naturaleza misma de la yuxtaposición ni en cuanto al tipo de estructuras que la codifican. En este artículo, consideramos que la yuxtaposición es un tipo de enlace de base prosódica que se opone a los enlaces con formantes lineales. La yuxtaposición no es, por tanto, un proceso de elisión o supresión de conjunciones, sino un enlace genuino con características semánticas, pragmáticas y gramaticales propias. Así pues, se entiende aquí que la elisión de una conjunción, como tenemos en (5a) para un *que* completivo y en (5b) para la conjunción coordinante *y* — marcada con <,>— es un fenómeno distinto de la yuxtaposición:

- (5) a. *Le ruego disculpe mi tardanza* (RAE 1973, p. 500).
 b. *Terminó de hablar, se sentó y se relajó.*

De hecho, es frecuente que las cláusulas yuxtapuestas no permitan reconstruir un supuesto nexo elidido (p. ej. *Se dice*

Copenhague; no Schopenhauer), de ahí que convenga separar ambos fenómenos. Esto se observa especialmente en las estructuras parentéticas, en las que no cabe interpretar una conjunción “ausente” (p. ej. *Vino a casa, imagino, para verte*); o en el estilo directo (p. ej. *El niño dijo: “No iré”*), en el que la cláusula “directa” posee rasgos gramaticales muy distintos de los presentes en las cláusulas subordinadas del estilo indirecto (p. ej. *El niño dijo que no iría*). Entre otras diferencias, las cláusulas yuxtapuestas en estilo directo no muestran correlación temporal con el verbo de lengua y admiten, a diferencia de las subordinadas completivas del estilo indirecto, el modo imperativo (p. ej. *El niño dijo: “Vete”*). Por tanto, las cláusulas completivas presentan unas pautas de comportamiento propias de las cláusulas subordinadas, mientras que las cláusulas yuxtapuestas del estilo directo muestran rasgos gramaticales propios de las oraciones libres.

El hecho de que entre las cláusulas yuxtapuestas secuenciales no haya en realidad un nexo elidido explica en parte que estas mantengan un vínculo semántico no siempre interpretable como paráfrasis de una conjunción coordinante o subordinante. Esto explicaría, asimismo, que la relación semántica entre las cláusulas yuxtapuestas no sea siempre fácil de establecer, dada la vaguedad semántica que puede llegar a generar en la lengua la minimización de las marcas morfosintácticas⁶. En el texto escrito, esa vaguedad es un recurso estilístico intencionado que refleja por lo general la voluntad expresiva del emisor, que, mediante el empleo de estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales, puede dejar abiertas varias posibilidades interpretativas, como mostraremos en la sección 3.7. Sin embargo, a lo largo de las secciones 3.1-3.6, veremos que esas posibilidades interpretativas no son del todo libres, pues se hallan restringidas a una serie de esquemas compositivos.

Las cláusulas yuxtapuestas secuenciales estudiadas en este artículo forman parte de la

⁶ La vaguedad es uno de los efectos semánticos que, según Hawkins (2004, p. 40), produce la minimización de las formas.

lengua literaria escrita y cumplen una función expresiva y poética de la que carecen las cláusulas combinadas mediante enlace lineal (esto es, conjunciones o locuciones conjuntivas). Cabe aclarar, sin embargo, dos cuestiones importantes a este respecto: la yuxtaposición, aunque es un enlace propio del texto literario (oral o escrito), es un fenómeno general que excede los límites de las figuras retóricas o esquemas como el asíndeton o el paralelismo, con los que se puede relacionar; segundo, la yuxtaposición no solo se emplea en textos literarios o subjetivos, asunto este que merece un tratamiento aparte que no podemos dedicarle aquí.

Por todo ello, consideramos la yuxtaposición un tipo de enlace de base prosódica que, por su propia naturaleza no lineal (en una lengua de marcación morfosintáctica para la combinación de cláusulas, como el español), se ha de considerar por defecto como la opción marcada estilísticamente para la formación de oraciones complejas.

3. CLASIFICACIÓN Y PROPIEDADES DE LAS ESTRUCTURAS CON CLÁUSULAS YUXTAPUESTAS SECUENCIALES DEL ESPAÑOL

Los ejemplos utilizados en este artículo parten del análisis de una muestra de 200 ejemplos de cláusulas yuxtapuestas extraídos del *Corpus del Español del siglo XXI (CORPES XXI)* (RAE 2013-presente). La forma buscada ha sido el signo de puntuación <;>, ya que marca una pausa fónica superior a la de la coma e inferior a la del punto y señala unidades inferiores al enunciado, como las oraciones (RAE y ASALE 2010, p. 350). Se trata, pues, de un signo de puntuación que puede marcar yuxtaposición en el texto escrito. De hecho, esta es una de las funciones que se le atribuye en la nueva *Ortografía* (RAE y ASALE 2010, pp. 351-352), cuando se indica que el punto y coma “establece mayor disociación entre las unidades que la coma —y, por tanto, realza más cada una de ellas— y menor que la indicada por el punto”. El punto y coma, por tanto, tiene entre sus funciones señalar gráficamente la pausa fónica que media entre cláusulas u oraciones que pueden mantener entre sí una determinada relación

de dependencia semántica. Además, el punto y coma, frente a la coma, permite una búsqueda más acotada dentro del corpus manejado y hace posible, asimismo, obtener una tipología de estructuras de yuxtaposición más amplia que las que se puedan conseguir con los dos puntos (asociadas al estilo directo; v. 2a más arriba) o el paréntesis y la raya, habituales en las estructuras parentéticas (v. 2b más arriba).

En concreto, se ha revisado el uso del punto y coma en más de 700 casos, de los que se han seleccionado 200 ejemplos claros de yuxtaposición, que constituyen la muestra de este artículo. Se han descartado aquellos ejemplos en los que el punto y coma venía seguido de conjunción (p. ej. *Gonzalo Torrente Ballester [...] sobre teatro y novela; y yo, sobre «El relativismo ético del hombre actual»*) o aquellos otros en los que no se observaba una clara dependencia semántica entre las unidades. El gran número de ejemplos descartados pone de manifiesto que el punto y coma se puede emplear para marcar una pausa fónica inferior al punto entre oraciones que son independientes. El motivo por el que los autores emplean el punto y coma en estos casos responde a una voluntad de estilo clara, que, sin embargo, no es fácil de caracterizar y merece, sin duda, un estudio pormenorizado aparte⁷. De hecho, estamos de acuerdo con Figueras (2020, p. 305) en que la puntuación es “un fenómeno de estilo” y “revela qué decisiones ha tomado el emisor con respecto a la forma lingüística”. Siguiendo a Figueras (2020, pp. 307-308), entendemos que el punto y coma se emplea en las cláusulas yuxtapuestas secuenciales como un signo de primer régimen perteneciente al sistema de puntuación lógico-formal que permite reconocer o procesar la unidad que la autora denomina *cláusula textual*, que comunica al lector la siguiente instrucción: “proceda a resumir, sintetizar e integrar como una unidad temática la información precedente, proporcionada en el segmento textual (párrafo)

7 En el proceso de búsqueda, se han encontrado ejemplos de yuxtaposición con coma, que también se han tenido en cuenta para establecer paralelismos o disimilitudes con el punto y coma cuando se ha considerado oportuno. Es esperable que el empleo de la coma para yuxtaponer cláusulas sea mucho más restringido y marque estructuras secuenciales más delimitadas.



definido por este signo” (Figueras 2020, p. 308). Entendemos, siguiendo también a Figueras (2020, p. 308), que el punto y coma tiene como significado cognoscitivo el unir segmentos informativamente interdependientes que son independientes desde el punto de vista sintáctico, si bien veremos en la sección 3 que algunas de las estructuras de yuxtaposición analizadas muestran rasgos de dependencia gramatical. Creemos, además, que el punto y coma de las cláusulas yuxtapuestas secuenciales se puede integrar al mismo tiempo dentro del sistema de puntuación que Figueras (2020) denomina retórico-emotivo, ya que el empleo de este signo cuando se yuxtaponen cláusulas deja abiertas en ocasiones varias posibilidades interpretativas (v. § 3.7).

Dado que la forma buscada ha sido un signo de puntuación, se han tenido que restringir bastante los criterios aplicados dentro de los subcorpus. En concreto, la búsqueda se ha realizado para el español europeo dentro de los textos escritos de no ficción, tipología de biografías y memorias. Con esta selección se pretendían dos cosas: de una parte, documentar un empleo lo más normativo posible del punto y coma, que es el esperable, por ejemplo, en los listados y las enumeraciones; y, de otra, documentar al mismo tiempo un uso lo más amplio y libre posible del punto y coma en la unión de cláusulas secuenciales entre las que se pueda establecer algún tipo de dependencia semántica. De las memorias disponibles en CORPES XXI, la búsqueda se centró en dos de ellas: la autobiografía de Carlos Castilla del Pino (2004), titulada *Casa del olivo. Autobiografía (1949-2003)*, y la de Pío Caro-Baroja (2020), titulada *El cuaderno de la ausencia*.

Los ejemplos de la muestra permiten distinguir los siguientes tipos de estructuras a partir de la relación semántica que cabe interpretar entre las cláusulas yuxtapuestas: de adición, de contraste, de tiempo, de contraposición, de causa, de consecuencia y de antecedencia-explicación. Como mostraremos a lo largo de las siguientes secciones, la interpretación de estas relaciones se obtiene composicionalmente, ya que en ella intervienen no solo la semántica oracional, sino también el número de cláusulas combinadas, su curva melódica, el tipo de estructura informativa

y la presencia o ausencia de restricciones gramaticales en los operadores clausales.

3.1. Estructuras de adición

El punto y coma se emplea en la muestra para marcar gráficamente la pausa fónica que media entre las cláusulas que forman enumeraciones, es decir, para marcar los límites entre cláusulas que se añaden en la secuencia para expresar eventos simultáneos, no ordenados temporalmente entre sí, que describen un mismo episodio o remiten a una misma situación —que suele ser de especial interés para el emisor—.

Este es el caso, por ejemplo, de las cláusulas yuxtapuestas de (6), que expresan eventos paralelos que remiten a una misma situación:

(6) [*Hacia frío*]_(cl-1); [*la oscuridad era impenetrable*]_(cl-2); [*viajar solo, despacio — en el tramo hasta Alcaracejos no se podía ir a más de sesenta kilómetros—, me deparaba una sensación única*]_(cl-3).
(CORPES XXI)

Las cláusulas de estas estructuras, que en la muestra son abiertas o cuentan con más de dos cláusulas, pueden cambiar de posición en la oración sin que se pierda el sentido general, ya que no introducen eventos ordenados. Se ha de tener en cuenta, sin embargo, que no se trata de estructuras perfectamente simétricas desde el punto de vista semántico, pues la primera cláusula es antecedente de toda la secuencia: ofrece el anclaje temporal que continúan las cláusulas yuxtapuestas que vienen a continuación. En suma, el estatus de la primera cláusula no es idéntico al de las cláusulas posteriores en la estructura general.

Cabe añadir que, en ejemplos como el de (6), las cláusulas yuxtapuestas poseen una entonación de anticadencia o semianticadencia, distinta de la esperable para esas mismas cláusulas cuando forman parte de estructuras coordinadas con y o cuando son oraciones independientes⁸.

⁸ La curva melódica de estas cláusulas no es clara. Uno de los revisores anónimos de este artículo

En la muestra de ejemplos, las cláusulas yuxtapuestas que forman parte de enumeraciones aditivas, como las de (6), son formalmente idénticas a cualquier oración enunciativa libre del español. Sin embargo, el comportamiento de la fuerza ilocutiva y del tiempo apuntan a que se trata de cláusulas que muestran ciertos rasgos de dependencia gramatical o de *desoracionalización*⁹. Así, por ejemplo, las cláusulas de estas enumeraciones no permiten asimetrías en la fuerza ilocutiva ni en el tiempo de sus verbos, esto es, no parecen permitir la expresión de actos de habla diferentes ni la expresión de marcos temporales distintos¹⁰. Se trata de estructuras

en las que las cláusulas han de compartir fuerza ilocutiva y tiempo, y son, por tanto, dependientes desde el punto de vista gramatical (al menos, en lo relativo al comportamiento de sus operadores). Como se observa en los ejemplos manipulados de (7), la presencia de cláusulas con fuerzas ilocutivas diferentes (enunciativa+enunciativa+*interrogativa) son muy poco aceptables:

(7) *Hacia frío; la oscuridad era impenetrable; ?/*¿viajar solo, despacio —en el tramo hasta Alcaracejos no se podía ir a más de sesenta kilómetros—, me deparaba una sensación única?*

interpreta que la curva de estas cláusulas es de semicadencia. Esto pone de manifiesto, en nuestra opinión, la necesidad de estudiar con detalle la prosodia de estas estructuras.

9 La idea de desoracionalización (*desententialization*) procede del trabajo clásico de Lehmann (1988) sobre subordinación. Para este estudioso, las cláusulas subordinadas muestran distintos rasgos de desoracionalización en las lenguas (o de pérdida del estatus de oraciones libres). La pérdida de esas propiedades es gradual, de modo que cuanto mayor sea la integración de la cláusula, mayor será la pérdida de las propiedades gramaticales asociadas a las oraciones independientes. De los fenómenos relacionados con la desoracionalización citados por Lehmann (1988), interesan aquí dos: la pérdida de los operadores típicamente clausales, observable en las restricciones de los operadores de fuerza ilocutiva, tiempo y estatus (negativo/afirmativo) de las cláusulas yuxtapuestas, y la reducción de los actantes, observable, por ejemplo, en la posibilidad o no de que las cláusulas combinadas tengan sujetos diferentes.

10 Para la definición de la fuerza ilocutiva y del tiempo, partimos de la propuesta de Van Valin (2005) dentro del modelo de la Gramática del Papel y la Referencia. En este modelo, las categorías gramaticales se conciben como operadores con alcance sobre su correspondiente estrato de la oración. Los operadores de la cláusula son el estatus (modalidad epistémica y negación de alcance oracional), el tiempo y la fuerza ilocutiva. La fuerza ilocutiva especifica el tipo de acto de habla, que puede ser enunciativo, interrogativo o imperativo. El comportamiento del operador de fuerza ilocutiva es clave en este modelo para determinar si una estructura compleja consta de cláusulas independientes desde el punto de vista gramatical o no, es decir, si poseen un juego propio de operadores clausales o si, por el contrario, se encuentran bajo el alcance de un único operador de fuerza ilocutiva y dependen todas ellas de un único estrato oracional. Si las cláusulas combinadas permiten asimetrías en la fuerza ilocutiva (p. ej. enunciativa + interrogativa, enunciativa + imperativa, etc.), entonces estas poseen

Estas cláusulas, en cambio, no comparten argumentos ni exigen la identidad de sujetos, como se observa en (6) y también en (8) (con sujetos diferentes), si bien parece habitual que las cláusulas compartan el mismo sujeto (9):

(8) *[De la consulta de Salinas se hizo desaparecer la historia clínica para que no figurase como su paciente]_(cl-1); [el Colegio de Médicos se personó como acusador]_(cl-2); [los forenses y los psiquiatras de Córdoba y dos más de Sevilla dictaminaron que el procesado estaba mentalmente sano]_(cl-3). (CORPES XXI)*

(9) *[Nuestro príncipe realiza viajes oficiales]_(cl-1); [se entrevista con jefes de Estado y de Gobierno, ministros, personalidades y políticos de países extranjeros]_(cl-2); [mantiene conversaciones con autoridades nacionales y autonómicas]_(cl-3); [pronuncia discursos en los que no puede por menos de establecer criterios, sentar opiniones o formular propuestas de futuro]_(cl-4); [preside reuniones de organismos oficiales y está presente en algunos [...]]_(cl-5). (CORPES XXI)*

su propio operador y no son dependientes desde el punto de vista gramatical. En el modelo, esto sucede con las cláusulas coordinadas y subordinadas, pero no así con las que se denominan cosubordinadas, que reciben este tratamiento diferenciado justamente por la dependencia de uno de sus operadores.

En la muestra se han obtenido ejemplos en los que se emplea la coma con la misma finalidad que el punto y coma en las enumeraciones, como se ilustra en (10). Las cláusulas de (10) parecen estar sujetas a las mismas restricciones gramaticales que las cláusulas yuxtapuestas de (6), si bien parece que en (10) la exigencia de argumentos correferenciales (sobre todo, de sujetos idénticos) es mayor:

- (10) a. *[Íbamos al cine casi a diario]_(cl-1) [leíamos]_(cl-2) [paseábamos]_(cl-3).*
 b. *No mucho, [porque no se estaba quieto]_(cl-1) [leía y escribía]_(cl-2) [hablaba con unos y con otros]_(cl-3).* (CORPES XXI)

En lo que se refiere a las propiedades pragmáticas de las enumeraciones, cabe señalar que la segunda cláusula y las siguientes son normalmente focales¹¹. Por este motivo, de la segunda cláusula en adelante se puede elidir o borrar el material no focal por ser fácilmente recuperable, como sucede con el sujeto compartido en los ejemplos de (6) y (9) más arriba o con la elisión de los verbos de la primera y de la última cláusula de (11):

- (11) Cuando se abrió la portezuela del taxi vi el enorme deterioro que había experimentado en su marcha: [los pasos, muy cortos]_(cl-1); [apenas levantaba los pies]_(cl-2); [la estabilidad, muy precaria]_(cl-3). (CORPES XXI)

Si el material no focal se mantiene en las cláusulas yuxtapuestas, como se ilustra en (12) con el verbo *sobrar*, esto da lugar a disposiciones paralelísticas, con un efecto estilístico claro¹²:

- (12) *[Y sobra también la bioética, las restricciones a la manipulación del genoma humano, las restricciones al*

11 La estructura informativa de la primera cláusula de la enumeración dependerá de las necesidades discursivas previas y del contexto.

12 Nótese que, en este caso, el autor del texto emplea la coma y el punto y coma en su enumeración.

programa de armamentos, la defensa del medio ambiente, la ayuda a los países más necesitados, la defensa de la interculturalidad, la protección de los más débiles, de los niños, de los ancianos, de las mujeres]_(cl-1); [sobra el concepto de redistribución de la riqueza]_(cl-2); [sobra la protección social, el concepto del deber del Estado para quien ha contribuido a sostenerlo con el esfuerzo de toda una vida laboral]_(cl-3); [sobra el principio de igualdad de oportunidades]_(cl-4); [sobran los derechos humanos y las leyes y se glorifica la de Lynch]_(cl-5). (CORPES XXI)

3.2. De contraste

El punto y coma también se emplea en la muestra para marcar gráficamente la pausa fónica entre cláusulas que se oponen o contrastan (v. 13):

- (13) *[En la primera, el aula se llenó a rebosar]_(cl-1); [para la segunda, dos días después, tuvimos que trasladarnos sobre la marcha a un aula mayor]_(cl-2).* (CORPES XXI)

Al igual que en las estructuras aditivas, estas cláusulas expresan eventos que se conciben dentro de una misma situación, pero, a diferencia de aquellas, en las estructuras contrastivas participan normalmente dos cláusulas. De hecho, la presencia de más de dos cláusulas contrastivas en estructuras de yuxtaposición es poco frecuente, aunque se documenta, por ejemplo, en las enumeraciones con ordinales, como (14), que conforman un tipo de serie o secuencia ordenada especial, estrechamente ligada a las enumeraciones:

- (14) *[El núcleo más selecto y restringido era el primero]_(cl-1); [el segundo, el «quiero y no puedo» respecto de las primeras]_(cl-2); [las del tercero, que podía incluir a algunas de las del primero y segundo, visitaban y ayudaban a familias necesitadas en los barrios pobres]_(cl-4); en Navidad preparaban unas bolsas con garbanzos, lentejas o judías que entregaban a familias [...]. (CORPES XXI)*

La interpretación contrastiva radica principalmente en la aparición de expresiones que permiten establecer una oposición entre las cláusulas yuxtapuestas. Esas expresiones suelen formar dobles o correlaciones más o menos convencionalizados, cuyo grado de dependencia formal es variable. Así, por ejemplo, en las cláusulas yuxtapuestas contrastivas de la muestra se documentan correlaciones formales con indefinidos como *uno... otro* (v. 15) y con numerales ordinales (v. 16), pero también correlaciones semánticas con lexemas antitéticos (v. 17), con pronombres enfáticos de sujeto en las dos cláusulas (v. 18) o solo en la segunda (v. 19), o con la negación (v. 20), entre otros procedimientos¹³:

- (15) *Los torturadores, que iban ¡como testigos!, me miraron al salir; [uno de forma tan amenazadora que me hizo temblar]_(cl-1); [el otro, por el contrario, bajó los ojos, como mirándose los pies]_(cl-2). (CORPES XXI)*
- (16) *La rivalidad entre las damas de la Cruz Roja y las del Hospital Militar era manifiesta: [las primeras reprochaban a las segundas una supuesta envidia]_(cl-1); [las segundas a las primeras, su exhibicionismo]_(cl-2). (CORPES XXI)*
- (17) *[Las ricas, y con algún título que pudiera servir para la enseñanza, vestían con toca negra: eran «las madres»]_(cl-1); [las también ricas pero incultas (pobres, ya lo he dicho, no había ninguna), con toca blanca, eran «las hermanas», y desempeñaban labores de servicio]_(cl-2). (CORPES XXI)*
- (18) *Llegábamos al dispensario a las ocho y media; [él redactaba las historias de los enfermos nuevos]_(cl-1); [yo revisaba a los antiguos en tratamiento]_(cl-2). (CORPES XXI)*
- (19) *[Doña Ángela nos recibió sentada, al modo de una reina, en un gran sillón]_(cl-1); [nosotros frente a ella, en silloncitos más bajos]_(cl-2). (CORPES XXI)*

- (20) *Ante sus gestos de estupor afirmé que no se podía usar de la psiquiatría como de un acordeón: [cuando conviene, se estira para incluir a una persona tan sana y superdotada como Maese]_(cl-1); [cuando no, se encoge y se excluye a un psicótico como el asesino del médico Salinas]_(cl-2). (CORPES XXI)*

Se ha documentado asimismo un caso de yuxtaposición para la correlación enfática de tipo aditivo con *no solo... también*, como se ilustra en (21):

- (21) *[La ingenuidad caracterizaba no sólo a los cursillistas de bajo nivel social]_(cl-1); [también los jóvenes párrocos, con los que aún conservaba cierta amistad de cuando les impartí las conferencias sobre Freud en el seminario, estaban afectados por los cursillos]_(cl-2). (CORPES XXI)*

En lo que se refiere a las propiedades prosódicas, las cláusulas yuxtapuestas con sentido contrastivo poseen una curva tonal de anticadencia o semianticadencia, como sucede con las cláusulas de las estructuras aditivas. En lo que respecta a sus propiedades pragmáticas, se trata igualmente de cláusulas focales, en las que se puede borrar el material no focal (v. 16 más arriba).

El comportamiento de los operadores de estas cláusulas coincide también con el documentado para las enumeraciones aditivas: las cláusulas comparten la misma fuerza ilocutiva y el mismo tiempo.

3.3. De tiempo

La yuxtaposición marcada con punto y coma también puede expresar una secuencia de eventos ordenados temporalmente en la que la cláusula u oración inmediatamente anterior es antecedente temporal de la siguiente. Exceptuando la primera cláusula u oración, que constituye el anclaje temporal de la secuencia, las cláusulas restantes expresan posterioridad respecto de la cláusula previa. En (22), por ejemplo, la primera oración, *Fui a la parada de taxis, ante el Gran Teatro*, es

¹³ El refuerzo de la yuxtaposición mediante palabras que permiten establecer correlaciones formales y/o semánticas ya fue señalado por Fornés (1996), quien indica que esas palabras suelen tener una semántica temporal, espacial o personal.

el antecedente temporal de la cláusula [...] *hablé con uno de los «Chocolate»*, que es inmediatamente posterior:

- (22) [*Fui a la parada de taxis, ante el Gran Teatro*]_(e1); [*hablé con uno de los «Chocolate», una familia gitana con tres o cuatro coches de antes de la guerra civil*]_(e2). (CORPES XXI)

La segunda cláusula de la construcción puede expresar también un evento que irrumpe en el marco temporal de la cláusula-antecedente (v. 23, donde el evento de *traer* sucede en un momento del evento de *estar sentada*); o bien un evento durativo en el que se enmarca el evento previo (v. 24, donde el evento de *tomar* transcurre dentro del marco temporal más general de *caminar*):

- (23) [*Encar estaba sentada, leyendo; [el cartero trajo algo que debía firmar]*]_(e2)]_(e1). (CORPES XXI)
- (24) [*Te la tomé de espaldas*]_(e1); [*caminabas sobre el último haz de luz que se colaba por la puerta antes de traspasarla por última vez*]_(e2). (CORPES XXI)

En ocasiones, la relación temporal entre las cláusulas de estas estructuras se explicita mediante adjuntos temporales, que ayudan a cohesionar semánticamente las cláusulas de la estructura, como se ilustra en (25-27). Estos adjuntos suelen expresar cierta inmediatez entre los eventos:

- (25) [*El hermano del Caudillo estaba en una mecedora y me sentó a su lado*]_(e1); [*en seguida* *entró en conversación conmigo sobre un tema muy concreto*]_(e2). (CORPES XXI)
- (26) [*«Tienes que quedarte, alquilar un piso y establecerte en seguida*]_(e1); [*ya llegarán enfermos*]_(e2). (CORPES XXI)
- (27) [*Por unos momentos, las llamas disminuían de altura*]_(e1); [*instantes después, volvían a elevarse metros y metros*]_(e2). (CORPES XXI)

Se observa, asimismo, un uso frecuente del adverbio *luego* en primera posición de la

segunda cláusula (v. 28). El comportamiento de *luego* es muy próximo en estas estructuras al de los correlativos, ya que viene a reforzar la idea de que la estructura es bimembre y hay una oposición temporal entre el antecedente (anterioridad) y la cláusula yuxtapuesta (correlato de posterioridad). Como se constata en el ejemplo de (29), *luego* puede formar parte en estas estructuras de una correlación plena con *primero* o *al principio*:

- (28) [*Los privilegiados los conseguían importados de Francia, a veinticinco mil pesetas*]_(e1); [*luego los revendían a doscientas mil*]_(e2). (CORPES XXI)
- (29) [*Yo lo había conocido, primero, por las notas que me adjuntaban algunos pacientes que él me remitía*]_(e1); [*luego personalmente, cuando me trajo a un hijo suyo afecto de poliomielitis aguda, que por fortuna dejó escasísimas secuelas*]_(e2). (CORPES XXI)

Las estructuras de yuxtaposición con sentido temporal de la muestra constan de dos cláusulas, si bien no es descartable que este tipo de estructuras puedan ser también abiertas. Dichas cláusulas carecen de una entonación especial, documentan la misma fuerza ilocutiva y permiten en ciertos casos tiempos distintos (v. 23), algo lógico si se tienen en cuenta las distintas posibilidades de secuenciación temporal entre eventos. Aunque es frecuente que el sujeto de las cláusulas sea el mismo, esto no siempre es así (v. 24). En cuanto a sus propiedades pragmáticas, la segunda cláusula de la estructura es relevante desde el punto de vista informativo, de ahí que permita la elisión del material no focal (v. 29 más arriba).

3.4. De contraposición

Entre las cláusulas yuxtapuestas de la muestra se puede expresar contraste entre dos eventos cuando se niega la primera cláusula y se ofrece como alternativa la segunda. Se trata de casos de yuxtaposición con sentido adversativo excluyente, en el que solo participan dos cláusulas, como se ilustra en (30):

- (30) a. [*Pero no es ése el motivo por el que se lo dedico*]_(cl-1); [*son otros muchos*]_(cl-2). (CORPES XXI)
 b. [*No le respondí*]_(cl-1); [*le di la espalda*]_(cl-2). (CORPES XXI)
 b. [*No nos fuimos*]_(cl-1); [*nos echaron*]_(cl-2). (CORPES XXI)

Como se observa a partir de los ejemplos anteriores, las cláusulas yuxtapuestas muestran el mismo tiempo y parecen exigir la misma fuerza ilocutiva. Presentan, asimismo, restricciones en el estatus: la primera cláusula ha de ser negativa y la segunda, afirmativa. En cambio, no exigen sujetos correferenciales (v. 30b).

Las cláusulas yuxtapuestas de (30) poseen una estructura informativa similar a la codificada por las estructuras correlativas de *no... sino que*. Al igual que las cláusulas marcadas con *sino que*, las cláusulas segundas de los ejemplos de (30) son focales, pues expresan una afirmación enfática que cancela la predicación negada en la primera cláusula.

En cuanto a sus rasgos prosódicos, las cláusulas yuxtapuestas de sentido adversativo excluyente parecen presentar algunas particularidades, si bien no son tan nítidas como en las estructuras descritas en las secciones anteriores. Se aprecia para la primera cláusula una curva melódica sensiblemente distinta de la esperable para una oración independiente de tipo descriptivo-negativo; parece, en efecto, que la curva melódica de la primera cláusula es de anticadencia o semianticadencia. Por su parte, en la segunda cláusula se percibe un acento de intensidad, que recae sobre el verbo. Este acento de intensidad, que parece ser el acento principal de la cláusula, es un rasgo prosódico habitual de los focos contrastivos y, por tanto, de las cláusulas que son enfáticas¹⁴.

14 Según Féry (2013), el foco contrastivo (que rompe con las expectativas y presuposiciones de los interlocutores), es prominente desde un punto de vista prosódico, ya que es la pieza más perceptible cuando coaparece con otros elementos. Por ello, viene acompañado, según la lengua, por un acento de intensidad (que suele coincidir con el acento principal de la oración), por una determinada curva tonal, por una pausa fónica o por una combinación de estos recursos prosódicos.

También se documentan en la muestra algunos ejemplos en los que cabe interpretar una relación adversativa restrictiva (de relación antitética pura), como se ilustra en (31a), o contraargumentativa, como se muestra en (31b):

- (31) a. [*Viajaba muchas veces solo, otras con Encar*]_(cl-1); [*casi nunca con prisa*]_(cl-2). (CORPES XXI)
 b. [*Don Rafael no se ha levantado todavía*]_(cl-1); [*ya no tardará*]_(cl-2). (CORPES XXI)

3.5. De causa

Las cláusulas yuxtapuestas de la muestra pueden contraer una relación causal. En concreto, la segunda cláusula de la estructura, siempre bimembre, se puede interpretar como causa del enunciado o de la enunciación expresados en la primera cláusula, como se ejemplifica en (32):

- (32) a. [*Estaba muy cansado*]_(cl-1); [*la noche anterior había dormido poco en el tren, pendiente de la llegada en mitad de la noche a la estación de Córdoba*]_(cl-2). (CORPES XXI)
 b. [*No podemos pasar por ahí, don Carlos*]_(cl-1); [*la madre del alcalde está con dolor de cabeza*]_(cl-2). (CORPES XXI)
 c. *Te duelen los oídos, estás molesto; son muchas horas en el aire.* (CORPES XXI)

En estas estructuras de yuxtaposición no se observan propiedades prosódicas especiales; tampoco restricciones gramaticales distintas de su naturaleza bimembre, como pone de manifiesto el hecho de que las cláusulas implicadas presenten habitualmente sujetos distintos (v. 32b), admitan asimetrías en la fuerza ilocutiva (p. ej. *Estese quieto; está prohibido pasar por ahí*) y permitan tiempos diferentes (v. 32a).

3.6. De consecuencia

La segunda cláusula de las estructuras objeto de estudio puede expresar también la consecuencia de la primera cláusula. El sentido de estas estructuras es, pues, próximo al de las

consecutivas ilativas, como se observa en los siguientes ejemplos¹⁵:

- (33) a. *[La industria farmacéutica todavía no había entrado a saco en los congresos para adueñarse de todo (actas, comunicaciones y ponencias, costeando desplazamientos, estancias, cuotas de inscripción y comilonas)]_(cl-1); [íbamos a nuestras expensas]_(cl-2). (CORPES XXI)*
 b. *[Prenden con facilidad]_(cl-1); [me ayudo de una gavilla de astillas donde cuelo una bola de cera envuelta en papel de periódicos viejos]_(cl-2). (CORPES XXI)*

Las estructuras con sentido consecutivo o ilativo de la muestra no parecen presentar rasgos prosódicos especiales. Tampoco presentan restricciones gramaticales en los operadores o en los argumentos, ya que las cláusulas combinadas no comparten el sujeto ni el tiempo verbal, ni muestran restricciones especiales en la fuerza ilocutiva.

Aunque no se han documentado asimetrías de la fuerza ilocutiva en la muestra, estas son posibles dentro de las estructuras analizadas. De hecho, este tipo de asimetrías en cláusulas yuxtapuestas favorecen dos tipos de interpretaciones: la consecutiva (p. ej. *No ha empezado a llover todavía; vete cuanto antes*) y la condicional, ya señalada por Gili Gaya [1961] (1980, p. 264) y por la RAE (1973, p. 550) (p. ej. *Escríbeme; contestaré enseguida*). Estas estructuras están gramaticalmente condicionadas: son bimembres y una de las cláusulas ha de ser apelativa¹⁶.

3.7. Otros

En la muestra se documentan varios ejemplos en los que las cláusulas yuxtapuestas contraen una relación semántica que admite

¹⁵ Como indica uno de los revisores anónimos del artículo, la interpretación de (33b) no es claramente de consecuencia. Cabe incluirla también, por tanto, dentro de los casos de interpretación “vaga” de 3.7.

¹⁶ Estructuras similares admiten una interpretación final cuando la pausa es menor (marcada con coma en la escritura): *Agárrate, no te vayas a caer*. En estos casos, la fijación gramatical es aún mayor, pues la segunda cláusula exige negación y modo subjuntivo.

varias interpretaciones, ya que su función básica es la de explicar o comentar la cláusula o las cláusulas que preceden o alguno de los referentes a los que se alude en ellas, como se ilustra en (34):

- (34) a. *Me señaló unos largos huesos humanos, empotrados en tierra; él mismo los extrajo arañando con una navaja. (CORPES XXI)*
 b. *Por estas fechas, al atardecer, se ven bandadas de bandurrias negras volando en formación de «v»; van buscando alguna laguna donde dormir. (CORPES XXI)*

En (34a), por ejemplo, cabe interpretar que la relación entre cláusulas es temporal, si entendemos que el evento de extraer los huesos es posterior al evento de la primera cláusula; o también cabe interpretar una relación explicativa, según la cual la segunda cláusula explica un antecedente de la cláusula previa, en este caso, el referente de los *huesos humanos*. Incluso, son posibles las dos lecturas de forma simultánea. De igual modo, (34b) admite al menos dos interpretaciones: una netamente explicativa, según la cual la segunda cláusula yuxtapuesta explica el referente de *bandadas*, o una relación temporal de simultaneidad entre el evento de ver y el de buscar.

Algunos de los ejemplos documentados contienen en la misma estructura otros tipos de yuxtaposición, lo que dificulta más si cabe la interpretación de la secuencia. Sirvan como ejemplos las siguientes secuencias, en las que, por conveniencia descriptiva, se subrayan las cláusulas yuxtapuestas objeto de análisis:

- (35) *El núcleo más selecto y restringido era el primero; el segundo, el «quiero y no puedo» respecto de las primeras; las del tercero, que podía incluir a algunas de las del primero y segundo, visitaban y ayudaban a familias necesitadas en los barrios pobres; en Navidad preparaban unas bolsas con garbanzos, lentejas o judías que entregaban a familias. (CORPES XXI)*
 (36) *Los torturadores, que iban ;como testigos!, me miraron al salir; uno de forma tan amenazadora que me hizo temblar; el otro, por el contrario, bajó los ojos, como mirándose los pies. (CORPES XXI)*

En (35), la cláusula subrayada se yuxtapone a una enumeración contrastiva previa formada también por yuxtaposición. Su función parece ser la de explicar un referente previo, que puede ser en este ejemplo tanto el conjunto formado por todos los sujetos de las cláusulas previas o bien solo el sujeto de la cláusula inmediatamente anterior (i. e. *las del tercero, que podía incluir a algunas de las del primero y segundo [...]*).

En (36), las cláusulas subrayadas (que entre sí forman una yuxtaposición contrastiva) se yuxtaponen a su vez a la cláusula *Los torturadores, que iban ¡como testigos!, me miraron al salir*. Cabe entender que, en este caso, aquellas explican el referente de *los torturadores* o bien todo el evento previo de *mirar*.

Las cláusulas de estas estructuras no muestran propiedades prosódicas especiales, pero sí son altamente informativas y permiten la elisión de los elementos no focales (v. 36). En cuanto a sus rasgos gramaticales, las cláusulas documentan siempre el mismo tiempo y la misma fuerza ilocutiva, y no parecen admitir asimetrías. En el caso concreto de la cláusula explicativa, esta suele contener un elemento pronominal (expreso o elidido) que permite establecer una relación de correferencia con algún elemento de la cláusula o las cláusulas previas, ya que esto facilita el reconocimiento de la relación de *antecedente-explicación*. Es el caso del sujeto omitido de *preparaban* en (35), que se refiere a los sujetos de las cláusulas previas o al sujeto de la cláusula inmediatamente anterior; y el de *uno y otro* en (36), que se refiere a *los torturadores* de la primera cláusula.

Cabe señalar, por último, que el punto y coma se emplea en algunos casos para introducir una cláusula yuxtapuesta explicativa que da cuenta de los pensamientos o la opinión del emisor, como se observa en (37)¹⁷. Su función, por tanto, es muy próxima a la de las estructuras parentéticas, si bien su posición es la esperable en las estructuras secuenciales:

(37) a. *La última vez que escuché música fue contigo, aunque tampoco sé si en esos*

¹⁷ Este tipo de ejemplos solo se documentan en la muestra de Pío Caro-Baroja.

momentos podías oír; dicen ahora que el oído es lo último que perdemos. (CORPES XXI)

b. *En primavera, solía viajar al Sur con algunos compañeros de la comisión taurina de la Casa de Misericordia de Pamplona para adquirir los toros del año próximo para los sanfermines; creo que era en esos afanes cuando más disfrutaba.* (CORPES XXI)

3.8. Resumen

Las estructuras de yuxtaposición de la muestra permiten interpretar de forma bastante estable las siguientes relaciones semánticas entre cláusulas: de adición, de contraste, de tiempo, de contraposición (excluyente, restrictiva y contraargumentativa), de causa y de consecuencia. A esta serie cabe añadir un grupo de estructuras de difícil adscripción que parecen reflejar un esquema muy general en el que la última cláusula yuxtapuesta se puede interpretar como explicación, aclaración u opinión de lo dicho anteriormente en las cláusulas de la estructura. En la muestra manejada no se han documentado otras relaciones semánticas, como las de sentido final, concesivo o condicional¹⁸.

A la luz del análisis ofrecido en las secciones anteriores, se puede concluir que, entre las cláusulas yuxtapuestas documentadas, las de adición son las únicas que expresan eventos no ordenados que el emisor concibe dentro de una misma situación. Estas estructuras contienen normalmente más de dos cláusulas, cuyo orden puede alterarse sin que se vea afectado el sentido de la estructura¹⁹. El resto de relaciones semánticas documentadas constan de dos cláusulas e implican una secuenciación de los eventos, cuyo orden no se puede alterar sin cambiar el sentido de la estructura.

¹⁸ En Gili Gaya [1960] (1980) y en el *Esbozo* (RAE 1974) se ofrecen ejemplos de sentido condicional, que siguen un patrón gramatical fijo: imperativo+futuro (p. ej. *Escribeme; contestaré enseguida*). También es posible una interpretación final, dentro igualmente de esquemas gramaticales fijos: imperativo+negación con subjuntivo (p. ej. *Agárrate, no te vayas a caer*).

¹⁹ Aunque el orden de las cláusulas de las estructuras de adición es alterable en lo que afecta al significado global, se ha de tener en cuenta que la primera cláusula es antecedente de las demás.

		Propiedades prosódicas	Propiedades gramaticales	Estructura informativa de la cláusula 2 y siguientes
Tipos semánticos	De adición	Curva de anticadencia o semianticadencia	-Misma fuerza ilocutiva -Mismo tiempo -Estructura abierta (más de dos cláusulas)	-Focales (focos informativos)
	De contraste	Curva de anticadencia o semianticadencia	-Misma fuerza ilocutiva -Mismo tiempo -Estructura bimembre (solo dos cláusulas)	-Focal (foco contrastivo)
	De tiempo	*	-Misma fuerza ilocutiva -Estructura preferentemente bimembre	-Focal (foco informativo)
	De contraposición excluyente	-Curva de anticadencia o semianticadencia -Acento de intensidad en la segunda cláusula	-Misma fuerza ilocutiva -Mismo tiempo -Estatus negativo de la cláusula 1 -Estructura bimembre	-Focal (foco contrastivo)
	De causa o de consecuencia	*	-Estructura bimembre	*
	De explicación	*	-Misma fuerza ilocutiva -Mismo tiempo -Estructura bimembre	*

*= No se documentan rasgos reseñables.

Tabla 1. Propiedades prosódicas, gramaticales y pragmáticos de los distintos tipos semánticos de estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales

Asimismo, se observa que las cláusulas yuxtapuestas que forman parte de estructuras de adición, de contraste y de contraposición excluyente presentan rasgos prosódicos adicionales, observables en la curva melódica o entonación de cada una de las cláusulas. En el resto de las estructuras analizadas, en cambio, no se aprecian rasgos prosódicos especiales o distintos de los esperables para las oraciones enunciativas libres del español.

En lo que se refiere a las propiedades gramaticales, en las secciones anteriores hemos podido comprobar que, al menos en la muestra que se ha manejado, las cláusulas yuxtapuestas secuenciales de adición, de contraste, de tiempo, de contraposición excluyente y de explicación muestran rasgos de dependencia gramatical en el comportamiento de sus operadores. En concreto, estas cláusulas en su conjunto rechazan asimetrías en la fuerza ilocutiva, pues han de expresar el mismo acto de habla. Todas las estructuras citadas, a excepción de las temporales, muestran además restricciones en el tiempo de sus formas verbales, que ha de ser siempre el mismo. En el caso de las cláusulas de contraposición excluyente, se observan también restricciones en el estatus, pues la primera cláusula ha de ser negativa y la segunda, afirmativa. Por su parte, las estructuras que contienen una última cláusula

explicativa suelen presentar correferencialidad entre, al menos, uno de los argumentos de las cláusulas, aunque esta propiedad gramatical no se puede considerar obligatoria, ni tan siquiera estable. De entre los tipos propuestos, cabe señalar por último que tan solo las estructuras de causa y de consecuencia admiten asimetrías en los operadores clausales, si bien presentan restricciones gramaticales en lo que se refiere al tipo de estructura, que ha de ser siempre bimembre.

Véase la tabla 1 más arriba para una síntesis de las propiedades de cada uno de los tipos analizados.

A tenor de lo observado a lo largo de la sección 3, cabe concluir, pues, que las relaciones semánticas interpretables entre las cláusulas yuxtapuestas secuenciales están condicionadas no solo por la semántica oracional, sino también por el tipo de estructura del que forman parte (abierta o bimembre), su curva melódica y el comportamiento de sus operadores. De esto se infiere que la yuxtaposición es un tipo de enlace prosódico en el que la sintaxis, al menos en lo que se refiere al tipo de estructura y comportamiento de los operadores clausales, desempeña un papel esencial, algo que, como vimos en la sección 2, se había descartado en la mayoría de los trabajos previos sobre el tema.

En las siguientes secciones intentaremos explicar por qué las cláusulas yuxtapuestas secuenciales permiten interpretar unas relaciones semánticas y no otras, así como por qué son tan importantes en este proceso el tipo de estructura que conforman, la curva tonal, el comportamiento gramatical de sus operadores o sus características pragmáticas.

4. ESTRUCTURAS CON CLÁUSULAS YUXTAPUESTAS SECUENCIALES E ICONICIDAD DIAGRAMÁTICA

4.1. Iconicidad diagramática

En las lenguas naturales, la iconicidad es aquella propiedad que permite establecer similitudes entre forma lingüística y contenido o designación, bien de manera directa, bien de manera indirecta (o mediante esquemas de relación) (Fischer y Nänny 1999). Cuando la correlación de similitud se establece entre esquemas (o relaciones entre entidades), se habla de iconicidad diagramática, que en la bibliografía especializada se ha aplicado sobre todo al estudio de las oraciones coordinadas (Simone 1995) y a la explicación de casos tópicos de yuxtaposición, como el famoso enunciado de César *Llegué, vi, vencí*, en el que el orden de las cláusulas refleja el orden de los eventos del mundo real (Fischer y Nänny 1999, p. xxii; Fischer y Nänny 2001).

Es necesario señalar también que la iconicidad se puede estudiar desde dos ángulos fundamentales: la relación de semejanza entre la lengua y la realidad que denota (o nuestra concepción de esa realidad), denominada iconicidad extralingüística o exofórica; y la relación de semejanza entre forma y contenido dentro de la propia lengua, denominada iconicidad intralingüística o endofórica (De Cuyper 2008, pp. 91-107)²⁰. En la lengua, los

dos tipos de iconicidad coexisten a menudo y no siempre se pueden separar. Por ejemplo, la iconicidad extralingüística es fácilmente reconocible en las palabras onomatopéyicas, cuya forma refleja nuestra percepción de un sonido real, pero no suele funcionar de forma aislada en otros niveles de análisis, como el sintáctico, en el que las estructuras icónicas pueden serlo en relación con esquemas derivados de nuestra percepción de la realidad, pero también con esquemas procedentes de la propia lengua, como veremos en la siguiente sección para las cláusulas yuxtapuestas secuenciales del español.

Las estructuras sintácticas que en la bibliografía especializada se han estudiado con más detalle dentro de la iconicidad son aquellas en las que el orden lineal de los constituyentes permite interpretar una relación de semejanza con el orden de los eventos denotados, o lo que Haiman (1980, p. 533) denominó *iconicidad de secuencia*. Como hemos indicado antes, en los trabajos sobre iconicidad planea la idea de que ciertas estructuras de yuxtaposición son diagramáticas, pero no se ha estudiado en su conjunto la yuxtaposición ni se ha ido más allá del lugar común de las famosas palabras de César —salvo contadas excepciones dentro de los estudios de retórica o del texto literario, de las que hablaremos más adelante—.

Mejor suerte han corrido las oraciones tradicionalmente consideradas coordinadas, que se han estudiado con más detalle dentro de las estructuras diagramáticas en trabajos clásicos sobre iconicidad, como los de Haiman (1985) y Simone (1995)²¹. En concreto, Simone (1995) considera que son enunciados diagramáticos los siguientes tipos: (a) enunciados que guían el desarrollo de los acontecimientos (*performance-guiding utterances*), cuya estructura u orden de las cláusulas se corresponde con el orden de

20 A partir del trabajo de Haiman (1980), algunos autores consideran que la iconicidad es una de las funciones básicas del lenguaje que explica tendencias, universales o convergencias interlingüísticas de un amplio espectro (v. De Cuyper 2008 para una revisión del asunto). En gramática, se consideran icónicamente motivadas correlaciones como las siguientes (Haiman 1980, pp. 528-529): (i) a mayor contenido, mayor marcación morfosintáctica (p. ej. presencia de marca para el plural de los nombres y ausencia de marca

para el singular); (ii) antecendencia del sujeto al objeto; (iii) antecendencia de la prótasis condicional a la apódosis; (iv) el orden lineal refleja el orden de los acontecimientos.

21 De hecho, Simone (1995) considera que las oraciones coordinadas son los enunciados diagramáticos por excelencia.



las acciones descritas (v. 38a)²²; enunciados que ofrecen información sin necesidad de recurrir o inspeccionar directamente la realidad extralingüística (*utterances which are surrogates of extra-language*), como las descripciones (v. 38b) y las formulaciones de acciones hipotéticas (v. 38b'); (c) enunciados distributivos, en los que aparecen insertas expresiones como *respectivamente* (v. 38c); y (d) enunciados que indican que lo que sigue es causado por lo que precede, que es su causa (*post hoc propter hoc utterances*) (v. 38d)²³.

- (38) a. *Coge ese libro y tráemelo.* (Mandato que requiere una secuencia ordenada de las acciones; Simone 1995, p. 161)
 b. *Llegué, vi, vencí.* (Descripción; Simone 1995, p. 164)
 b'. *¡Hazlo y verás!* (Desarrollo hipotético de la acción; Simone 1995, p. 164)
 c. *Juan y yo cogimos el coche y el autobús, respectivamente.* (Distributiva; Simone 1995, p. 165)
 d. *Tuvo un accidente y permanece herido.* (Causa-causado; Simone 1995, p. 165)

Simone (1995, p. 160) señala que los enunciados diagramáticos de (38) responden a necesidades de uso de los hablantes relacionadas con distintas máximas o principios. De entre las máximas propuestas por el autor, dos son clásicas en los estudios sobre iconicidad estructural (v. Haiman 1985; Givón 1991): (i) el principio semántico de orden lineal (Haiman 1985), que Simone (1995: 162) denomina *máxima de la sucesión por defecto*, según el cual el orden de las cláusulas en la estructura refleja el orden de

los acontecimientos referidos; y (ii) el principio de la *causa primero* (Givón 1991), que Simone (1995, p. 166) denomina *máxima post hoc ergo propter hoc*, según el cual el orden de las cláusulas coordinadas refleja el orden de causa-causado²⁴.

Aparte de las oraciones coordinadas, entre las que Simone (1995) incluye un caso de yuxtaposición (v. 38b más arriba), se han estudiado otras estructuras sintácticas dentro de la iconicidad, si bien este tipo de estudio se ha circunscrito principalmente al ámbito de la lengua literaria, en concreto, a las figuras retóricas denominadas esquemas (Brinton 1988; Anderson 1998; Müller 2001)²⁵. De los esquemas estudiados, guardan relación directa con la yuxtaposición el asíndeton y el paralelismo (cláusulas yuxtapuestas secuenciales) y el paréntesis (incisos oracionales, estructuras parentéticas).

Los esquemas citados se consideran icónicos por distintos motivos, entre los que destaca su naturaleza marcada tanto en el plano estrictamente formal como en el pragmático (v. la recapitulación de Brinton, 1988 a este respecto). Desde el punto de vista formal, los esquemas son marcados bien por romper el orden de constituyentes esperable (es el caso de las formaciones parentéticas), bien por mostrar una estructura más regular de lo normal (es el caso de las repeticiones y los paralelismos). Desde un enfoque pragmático,

24 Las demás máximas propuestas por Simone (1995) están excesivamente ligadas a las construcciones concretas que describe y, por tanto, no parecen tener el mismo poder generalizador que las dos expuestas en el texto principal. Se trata de la *máxima de subrogación de lo extralingüístico* (Simone 1995, p. 164) y de la *máxima de distribución* (Simone 1995, p. 165), que, según están definidas en el original, refieren de forma circular a las estructuras para las que se han formulado: las descriptivas del tipo ilustrado en (38b) y las distributivas de (38c). La máxima de distribución podría formularse de forma más amplia si se tuviesen en cuenta las estructuras contrastivas como las analizadas aquí para la yuxtaposición, ya que se encuentran estrechamente relacionadas. Parece que los esquemas contrastivos y de contraposición están de algún modo vinculados a los enunciados icónicos o diagramáticos por algún motivo, si bien su formulación excede a los intereses de este artículo.

25 Los esquemas son figuras retóricas que se caracterizan por mostrar cambio en la forma, pero no en el significado, de acuerdo con Brinton (1988).

22 Los ejemplos de (38) son traducción del inglés de los ejemplos de Simone (1995).

23 Si se comparan los resultados aquí obtenidos para las estructuras de yuxtaposición con la tipología de Simone (1995) para los enunciados diagramáticos, se observa que la mayoría de las estructuras documentadas en este artículo se puede clasificar dentro de alguno de ellos. Así, las cláusulas yuxtapuestas aditivas se corresponden en gran medida con las descripciones de Simone (1995) (*utterances which are surrogates of extra-language*); las cláusulas yuxtapuestas de tiempo, con las *performance-guiding utterances*; las de contraste y contraposición, con las distributivas; y las de consecuencia, con las *post hoc propter hoc utterances*.

los esquemas son marcados porque se suelen emplear para codificar ciertas estructuras informativas, en las que se pone de relieve una de sus partes (Brinton 1988)²⁶.

De estos esquemas diagramáticos se ha señalado también en la bibliografía que reproducen el punto de vista y el modo en que el emisor interpreta la realidad (Müller 2001), de ahí que se documenten en tipos textuales subjetivos.

De los estudios señalados, el más completo es el ofrecido por Anderson (1998), quien divide en cuatro subtipos la iconicidad sintáctica: la iconicidad basada en el orden (orden lineal de constituyentes); la basada en las correlaciones de mayor o menor complejidad entre forma y contenido (complejidad frente a simplicidad); la basada en la dislocación del orden no marcado de constituyentes; y la basada en la repetición (Anderson 1998, pp. 266-267). La iconicidad basada en el orden correlaciona la primera posición en el orden lineal de una serie o secuencia con aquello que (i) se considera primero en el tiempo (p. ej. *antes y después*, **después y antes*); (ii) se considera preferente en una jerarquía dada (p. ej. *damas y caballeros*, **caballeros y damas*); o (iii) se considera primero dentro de un orden espacial (p. ej. *norte, sur, este y oeste*). Para ilustrar este subtipo de iconicidad sintáctica, Anderson (1998) cita numerosos ejemplos de dobles, como los que hemos ofrecido entre paréntesis, pero también dedica algunas líneas a secuencias en las que las cláusulas se ordenan cronológicamente mediante yuxtaposición (p. ej. *Llegué, vi, vencí*). Estas series cronológicas (Anderson 1998, pp. 273-274), en las que hay correlación entre el orden lineal de las cláusulas y el orden temporal de los acontecimientos o eventos, son las que se encuentran más directamente relacionadas con las cláusulas yuxtapuestas secuenciales aquí estudiadas, aunque, como vimos en

las secciones previas, estas últimas no solo contraen relaciones temporales entre sí.

El segundo subtipo de iconicidad sintáctica propuesto por Anderson (1998, p. 288) se basa en la idea de que hay correlación entre complejidad formal y complejidad semántica. Son icónicas, por tanto, las estructuras que, formalmente complejas, expresan contenidos complejos, y las estructuras que, formalmente simples, expresan contenidos simples. Dentro de las figuras pertenecientes a este segundo subtipo de iconicidad, aparece citado el esquema de paralelismo, en el que, de acuerdo con Anderson (1998, p. 290), se yuxtaponen oraciones con cláusulas de la misma longitud (mismo número de sílabas o de palabras) que iconizan los conceptos semánticos de igualdad o semejanza. Las cláusulas yuxtapuestas secuenciales del español pueden ilustrar este tipo de esquema (p. ej. *Tanto tienes, tanto vales*), si bien no es lo esperable cuando se emplea la pausa fónica marcada gráficamente con <;>.

En opinión de Anderson (1998), son también icónicas aquellas estructuras que rompen el orden neutral de una lengua (dislocación) cuando con ello se expresa duda, confusión o complejidad (sería el caso de los enunciados parentéticos); o aquellas otras estructuras en las que se repiten elementos para expresar iteración o uniformidad (sería el caso, de nuevo, del ejemplo anterior de estructura secuencial *Tanto tienes, tanto vales*).

4.2. Iconicidad diagramática y estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales en español

En esta sección desarrollaremos con algo más de detalle la idea de que las cláusulas yuxtapuestas secuenciales son diagramáticas. Los argumentos que se pueden esgrimir son varios, si tomamos como referencia los trabajos previos sobre iconicidad sintáctica, estructural o diagramaticidad. De una parte, las cláusulas yuxtapuestas secuenciales cumplen una de las propiedades de los enunciados diagramáticos: su naturaleza marcada. El hecho de que se combinen cláusulas mediante procedimiento prosódico en una lengua como el español da lugar a estructuras marcadas. Como indica

²⁶ Brinton (1988) defiende que la diagramaticidad de los esquemas radica fundamentalmente en establecer conexiones superficiales dentro del texto para cohesionarlo y darle coherencia. Posiblemente, esta propiedad esté presente también en las cláusulas yuxtapuestas secuenciales del español, si bien este es un asunto que, por sus dimensiones, no podemos abordar aquí.



Brinton (1988) para el esquema de paralelismo, la mera adyacencia sin marca de enlace es en sí misma icónica. El carácter marcado de las estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales se observa, además, en sus rasgos prosódicos (p. ej. pausa fónica interclausal y curva melódica propia en algunos casos), pragmáticos (las cláusulas yuxtapuestas son focos informativos o contrastivos) y estilísticos (este tipo de yuxtaposición no es propia de textos que pretenden ser objetivos).

Además, la naturaleza diagramática de las estructuras objeto de estudio se aprecia también en el tipo de relación semántica que se puede interpretar entre las cláusulas yuxtapuestas, ya que existe correlación entre el orden lineal de las cláusulas y la manera en la que relacionamos unos eventos con otros. Nuestra interpretación está, pues, restringida a unos esquemas compositivos determinados y no es completamente libre. En las estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales puede darse una correlación entre el orden lineal de las cláusulas de la estructura y el orden de los acontecimientos (iconicidad extralingüística); una correlación entre el orden lineal de las cláusulas yuxtapuestas y el orden de los elementos en otras estructuras complejas (iconicidad intralingüística); o ambos tipos de correlaciones de forma simultánea.

Como rasgo general de diagramaticidad en las estructuras objeto de estudio se puede señalar lo siguiente: la primera cláusula en el orden lineal se corresponde con el primer elemento de un determinado esquema semántico. Se trata, por tanto, de un tipo de iconicidad sintáctica basada en el orden, si nos atenemos a la propuesta de Anderson (1998). La primera cláusula de la estructura es, pues, antecedente de las demás, propiedad que se cumple en todas las estructuras con cláusulas yuxtapuestas secuenciales que hemos estudiado en este artículo. La segunda cláusula y siguientes son añadidos que aportan información nueva y contraen con la primera cláusula una relación de dependencia semántica y, en algunas estructuras, también gramatical. Por estos motivos las cláusulas yuxtapuestas secuenciales establecen correlaciones con aquellas estructuras complejas del español en las que las cláusulas se unen o adjuntan

secuencialmente, como ocurre con las estructuras sindéticas coordinantes o con las subordinadas pospuestas, como veremos de inmediato.

Aplicada a un esquema temporal, esa diagramaticidad se observa en el orden de los eventos denotados por las cláusulas de la estructura. Como vimos en la sección 3.3, en las cláusulas yuxtapuestas secuenciales de sentido temporal la segunda cláusula y siguientes de la estructura pueden expresar eventos posteriores al denotado en la primera cláusula o bien eventos simultáneos (ya que, en la lengua, la simultaneidad solo puede expresarse secuencialmente). No es esperable que una estructura diagramática exprese una relación temporal en la que la primera cláusula en el orden lineal denote un evento posterior al denotado en la cláusula segunda, ya que este orden sería anicónico.

La correlación que subyace a las cláusulas yuxtapuestas secuenciales contrastivas es también diagramática, ya que la primera cláusula en el orden lineal es antecedente que se contrasta con la segunda cláusula (o subsiguientes si se trata de una enumeración contrastiva). Como indica Brinton (1988, p. 182), el contraste es uno de los tipos semánticos que presentan los esquemas paralelísticos y, por tanto, es una relación semántica esperable dentro de estas estructuras diagramáticas.

En el caso de las cláusulas yuxtapuestas de contraposición (o de sentido adversativo), de nuevo el orden de las cláusulas refleja el orden de los elementos contrastados (antecedente-contrastado). En estos casos cabe añadir un segundo tipo de correlación, establecida entre las cláusulas yuxtapuestas y las adversativas sindéticas: se trata en ambos casos de estructuras bimembres en las que la segunda cláusula se interpreta como contraargumento, contraposición excluyente, etc. de la primera cláusula. En concreto, las estructuras de yuxtaposición pueden llegar a reproducir los rasgos gramaticales de las cláusulas insertas en la correlación de *sino (que)*: la primera cláusula de la estructura de yuxtaposición es negativa y la segunda, afirmativa contrastiva.

De igual modo, la diagramaticidad puede explicar la relación consecutiva entre las

cláusulas yuxtapuestas secuenciales de la muestra: de una parte, el orden lineal de las cláusulas refleja el orden que se supone icónico para el esquema de causación, que, según Givón (1991), es causa-causado (o de *causa primero*); y, de otra parte, las cláusulas yuxtapuestas secuenciales de sentido consecutivo se correlacionan con las estructuras y propiedades gramaticales de las oraciones complejas consecutivas sindéticas, siempre bimembres y con orden fijo pospuesto para la consecutiva.

En el caso de las cláusulas yuxtapuestas secuenciales de sentido causal, el orden lineal de las cláusulas parece escapar a los principios de la diagramaticidad extralingüística, ya que el orden causado-causa no es icónico. Sin embargo, podemos seguir afirmando que se trata de estructuras diagramáticas por la correlación que permiten establecer con las oraciones complejas causales del español, siempre bimembres y con una posición típicamente pospuesta para la cláusula de causa.

La diagramaticidad de las cláusulas yuxtapuestas secuenciales se observa también en otras relaciones semánticas más vagas, que hemos denominado aquí de antecedencia-explicación, ya que las explicaciones ocupan una posición pospuesta respecto de aquello que se quiere explicar (que ejerce de antecedente).

En resumen, en las estructuras yuxtapuestas analizadas, el orden lineal es un mecanismo estructural y, por tanto, gramatical que permite la interpretación del tipo de relación semántica entre cláusulas. Ese orden es icónico, bien porque reproduce el orden de elementos en determinados esquemas semánticos (p. ej. orden cronológico, contraste, etc.), bien porque, además o de forma independiente, reproduce el orden de las cláusulas en otras estructuras complejas de la lengua, con las que claramente establece paralelismo.

5. CONCLUSIONES

La yuxtaposición es un tipo de enlace de base prosódica que da lugar a distintas estructuras, según sea la duración de la pausa, la curva tonal de los segmentos combinados y

sus propiedades gramaticales y pragmáticas. En este artículo se ha estudiado un subtipo de estructura de yuxtaposición denominado *secuencial*, en el que las cláusulas se suceden las unas a las otras en el orden lineal por mediación de una pausa fónica (inferior a la marcada por el punto en la escritura).

Estas estructuras, que se citan como casos típicos de yuxtaposición en español y en otras lenguas, no se han descrito debidamente en los trabajos previos, de ahí que el punto de partida en este artículo haya sido ofrecer una clasificación semántica de estas estructuras a partir de la que poder analizar las propiedades prosódicas, gramaticales y pragmáticas fundamentales de cada uno de los tipos propuestos. En concreto, el estudio de la muestra de ejemplos ha permitido reconocer los siguientes tipos de cláusulas secuenciales: de adición, de tiempo, de contraste, de contraposición, de causa y de consecuencia.

El análisis pormenorizado de las estructuras de la muestra permite demostrar, en primer lugar, que las relaciones semánticas de dependencia interpretables entre las cláusulas yuxtapuestas secuenciales no solo están condicionadas por la semántica oracional, sino también por el tipo de estructura que componen (abierta o bímembre), su curva melódica y la ausencia o presencia de restricciones gramaticales sobre los operadores de fuerza ilocutiva, tiempo o estatus (negativo/afirmativo).

En segundo lugar, se ha intentado probar que las cláusulas yuxtapuestas secuenciales responden a esquemas de formación sujetos a principios de iconicidad estructural o sintáctica. Se trata, pues, de enunciados diagramáticos y, como tales, cumplen las propiedades que se espera de ellos. Por un lado, son estructuras marcadas: la adyacencia sin enlace morfosintáctico en una lengua de marcación lineal como el español es en sí misma una opción marcada, al igual que se pueden considerar marcadas las propiedades prosódicas de las cláusulas de la estructura, su carácter focal y la voluntad de estilo que supone su uso frente a otras alternativas. Además, la diagramaticidad de estos enunciados se observa en la correlación que se establece entre el orden de las cláusulas de



la estructura y el orden de los acontecimientos (iconicidad extralingüística) y/o entre el orden de las cláusulas de la estructura y el orden de las cláusulas de otras estructuras complejas del español (iconicidad intralingüística).

En este artículo no se ha abordado el estudio de las posibles relaciones interclausales entre las cláusulas yuxtapuestas de la muestra. A modo de sugerencia para futuras investigaciones, lanzamos aquí la propuesta provisional de que las cláusulas yuxtapuestas secuenciales no están incrustadas. Prueba de ello es que no son analizables como argumentos, modificadores o adjuntos de ningún elemento perteneciente a la oración o cláusula a la que se unen. Junto a esto, presentan rasgos propios de las juntas simétricas (por ejemplo, admiten la elisión de los elementos no focales del predicado). Por tanto, se asemejan a las cláusulas coordinadas en lo relativo a su independencia estructural y a su simetría sintáctico-funcional (v. Van Valin y LaPolla 1997 y Van Valin 2005 para estas particularidades de la coordinación). Sin embargo, el hecho de que al menos parte de las cláusulas yuxtapuestas secuenciales presenten restricciones en el funcionamiento de sus operadores muestra un grado de dependencia gramatical que no es propio de las cláusulas coordinadas. Así pues, queda pendiente para futuras investigaciones determinar qué relación subyace entre las cláusulas de las estructuras propuestas (coordinante o de otro tipo) y qué papel desempeña en este proceso el comportamiento de los operadores clausales, cuyas restricciones ayudan sin duda a interpretar dentro de una misma situación o acontecimiento una secuencia de eventos que, de otro modo, se interpretarían de forma autónoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Anderson, E. R. (1998). *A grammar of iconism*. Associated University Presses.
- Bickel, B. (2010). Capturing particulars and universals in clause linkage: A multivariate analysis. En I. Brill (ed.). *Clause linking and clause hierarchy: A multivariate analysis* (pp. 51-104). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.121.03bic>
- Brinton, L. (1988). The iconicity of rethorical figures: Schemes as devices for textual cohesion. *Language and Style*, 21, 162-190.
- Cano Aguilar, R. (2015). Yuxtaposición oracional: ¿sintaxis o discurso? En E. Winter-Froemel, A. López Serena, Á. Octavio de Toledo y Huerta y B. Frank-Job (eds.). *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel* (pp. 91-112). Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- De Cuypere, L. (2008). *Limiting the iconic: From metatheoretical foundations to the creative possibilities of iconicity in language*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ill.6>
- Féry, C. (2013). Focus as prosodic alignment. *Natural Language & Linguistic Theory*, 31, 683-734. <https://doi.org/10.1007/s11049-013-9195-7>
- Figueras, C. (2020). La puntuación y el significado del texto. En V. Escandell, J. Amenós y A. K. Ahern (eds.). *Pragmática* (pp. 303-318). Akal.
- Fischer, O. y Nänny, M. (1999). Introduction: Iconicity as a creative force in language use. En O. Fischer y M. Nänny (eds.). *Form miming meaning* (pp. xv-xxxvi). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ill.1.04fis>
- Fischer, O. y Nänny, M. (2001). *Introduction: Veni, vidi, vici*. En O. Fischer y M. Nänny, (eds.). *The motivated sign* (pp. 1-16). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ill.2.03nan>
- Fornés, M. (1996). *La interacción de factores textuales: una reinterpretación de la denominada "coordinación distributiva"*. Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Fuentes, C. (1998). Estructuras parentéticas. *Lingüística Española Actual*, XX:2, 134-174.
- Fuentes, C. (1999). Lo oral en lo escrito: los enunciados parentéticos. *Moenia: Revista lucense de lengua & literatura*, 5, 225-246.
- Gili Gaya, S. [1961] (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Vox.
- Givón, T. (1991). Isomorphism in the grammatical code: Cognitive and biological

- considerations. *Studies in Language*, 15:1, 85-144. <https://doi.org/10.1075/sl.15.1.04giv>
- González Calvo, J. M. (2002). Enunciado y oración como unidades textuales enunciativas. *Revista de investigación lingüística*, 1:V, 135-153.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1986). Observaciones sobre el estilo directo en español. *Estudios humanísticos. Filología*, 8, 23-38. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i8.4373>
- Haiman, J. (1980). The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language*, 56:3, 515-540. <https://doi.org/10.2307/414448>
- Haiman, J. (1985). *Symmetry*. En J. Haiman (ed.). *Iconicity in Syntax* (pp. 73-96). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.6.05hai>
- Hawkins, J. A. (2004). *Efficiency and complexity in grammars*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199252695.001.0001>
- Herrero, G. (1988). Yuxtaposición, coordinación y subordinación en el registro coloquial. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 4, 193-220.
- Lehmann, Ch. (1988). Towards a typology of clause linkage. En J. Haiman y S. A. Thompson (eds.). *Clause combining in grammar and discourse* (pp. 181-226). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.18.09leh>
- López García, Á. (1999). Relaciones paratáticas e hipotáticas. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3 (pp. 3507-3548). Espasa Calpe.
- Moya, J. A. (2018). *Pautas para el análisis sintáctico funcional del español*. Editorial Universidad de Granada.
- Müller, W. G. (2001). Iconicity and rhetoric: A note on the iconic force of rhetorical figures in Shakespeare (pp. 305-322). En O. Fischer y M. Nänny (eds.). *The motivated sign*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ill.2.23mul>
- Odrizola, J. C. (2000). La puntuación y la entonación como desambiguadores en las estructuras limítrofes entre la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación. En J. J. Bustos Tovar et al. (eds.). *Lengua, discurso, texto: I Simposio internacional de análisis del discurso*, vol. 1 (pp. 367-382). Visor Libros.
- Portillo, J. (2011). Yuxtaposición e inferencia. *Thémata. Revista de Filosofía*, 44, 439-453.
- RAE (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 2. Espasa.
- RAE y ASALE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- RAE (2013-presente). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <http://www.rae.es> (10-06-2021).
- Rojo, G. (1978). *Cláusulas y oraciones*. Anejo 14, *Verba. Anuario gallego de filología*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Schneider, S. (2019). El paréntesis y las expresiones parentéticas. En C. Fuentes y S. Gutiérrez (eds.). *Avances en macrosintaxis* (pp. 129-150). Arco/Libros.
- Simone, R. (1995). Iconic aspects of syntax: A pragmatic approach. En R. Simone (ed.). *Iconicity in language* (pp. 153-170). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.110.13sim>
- Zeiter, B. (1967). La yuxtaposición. *Boletín de Filología*, 19, 289-295.
- Van Valin, R. D. y LaPolla, R. J. (1997). *Syntax. Structure, meaning and function*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166799>
- Van Valin, R. D. (2005). *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610578.001>

In- como operador escalar y su comportamiento adjetival

In- as a scalar operator and its adjectival behaviour

Resumen

En la bibliografía se ha señalado repetidamente la asociación del prefijo *in-*, habitualmente clasificado como ‘negativo’, y la categoría de los adjetivos. Son frecuentes los casos citados en la bibliografía en los que el prefijo facilita que una voz de categoría verbal deba ser interpretada como adjetivo (*opinado* ~ *inopinado*), así como algunos casos en que el prefijo convierte un sustantivo en adjetivo (*color* ~ *incoloro*). Sin embargo, estos casos se enfrentan al hecho de que el prefijo *in-* rara vez se combina con bases sustantivas o verbales, y mayoritariamente toma adjetivos calificativos como sus bases de formación. Si el prefijo negativo fuera un elemento con la capacidad de convertir una base en adjetivo, se esperaría que pudiera combinarse de forma más amplia con bases verbales o nominales, a las que impondría una lectura adjetival. Por tanto, debe encontrarse una forma en que el prefijo facilite pero no imponga una lectura adjetival. De la misma manera, el prefijo negativo *in-*, de tratarse como un cuantificador, debería inicialmente bloquear la presencia de los cuantificadores que operen sobre la misma variable, pero este prefijo —frente a *no*— nunca bloquea la cuantificación de grado. En este trabajo argumento que esta asociación entre el prefijo y la lectura adjetival se debe a que *in-* ha de entenderse como un prefijo cuya función es invertir la direccionalidad de una escala de valores, causando que el grado seleccione el intervalo complementario al que haría en una versión positiva; su asociación casi total con los adjetivos se sigue de que son los adjetivos precisamente los que proporcionan estas escalas necesarias para la semántica del prefijo. Precisamente por invertir la escala es por lo que este prefijo no bloquea la lectura de grado en combinación con otros cuantificadores. Este análisis se posiciona en contra de las propuestas en que *in-* cambia por sí solo la categoría de la base o es un cuantificador de grado que selecciona los valores inferiores de la escala: al contrario, *in-* define el conjunto complementario de valores que selecciona el cuantificador de grado.

Palabras clave:

Prefijación; escalas; negación; adjetivos; cambio categorial

Autoría

ANTONIO FÁBREGAS

UiT Noregs arktiske universitet, Norway

antonio.fabregas@uit.no

<https://orcid.org/0000-0001-9907-5878>

Para citar este artículo:

Fábregas, A. (2023). *In-* como operador escalar y su comportamiento adjetival, *ELUA*, 39, 45-62.

<https://doi.org/10.14198/ELUA.21197>

Recibido: 26/10/2021

Aceptado: 28/03/2022

© 2023 Antonio Fábregas



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

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

The literature has repeatedly pointed out the association of the prefix *in-*, usually classified as ‘negative’, and the category of adjectives. There are many cases cited in the literature in which the prefix makes it easier for a base of verbal category to be interpreted as an adjective (*opinado* ‘believed’ ~ *inopinado* ‘unexpected’), as well as some cases in which the prefix turns a noun into an adjective (*color* ‘colour’ ~ *incoloro* ‘colourless’). However, these cases contrast with the fact that the prefix *in-* is rarely combined with nominal or verbal bases, and mostly takes qualifying adjectives as its formation bases. If the negative prefix were an element with the ability to turn a base into an adjective, one would expect it to be combined more broadly with verbal or nominal bases, on which it would impose an adjectival reading. Therefore, a way must be found in which the prefix facilitates but does not impose an adjectival interpretation of the base. Similarly, the negative prefix *in-*, if treated as a quantifier, should initially block the presence of quantifiers that operate on the same variable, but this prefix—in contrast to *no*—never blocks degree modification of the whole word. In this work I argue that this association between the prefix and the adjectival reading is due to the fact that the prefix must be understood as an element whose function is to invert the directionality of a scale of values, causing degree to select the complementary degree interval that would be selected in the positive version; its almost total association with adjectives follows from the fact that it is precisely adjectives that provide these necessary scales for the semantics of the prefix. It is because it inverts the scale that this prefix does not block the reading of degree in combination with other quantifiers. This analysis is positioned against proposals in which the prefix changes by itself the category of the base or is a degree quantifier that selects the lower values of the scale: on the contrary, it simply defines the complementary set of values that the degree quantifier selects within a scale.

Keywords:

Prefixation; scales; negation; adjectives; category change

1. EL PROBLEMA

En el estudio de la prefijación negativa en español (Brea 1979; Montero Curiel 1999; Varela y Martín García 1999; Gibert-Sotelo 2017) una intuición recurrente es que el prefijo negativo *in-* puede emplearse para convertir verbos en adjetivos. Algunos de los casos más claros donde esto se ha propuesto se refieren a ciertos participios que solo en combinación con este prefijo pueden combinarse con *-mente* (Varela 1990).

- (1) (in-)opinado > *(in-)opinadamente, (in-)interrumpido > *(in-)interrumpidamente

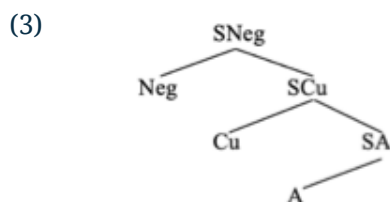
El razonamiento que se hace para esos casos es que el participio de los verbos correspondientes no se comporta como un adjetivo, pero el prefijo *in-* incrementa su valor adjetival y de esta manera habilita al participio para participar en los procesos morfológicos que sufren los adjetivos.

Se han dado dos explicaciones a este fenómeno. La primera, que se esboza en Fábregas (2005) y Oltra-Massuet (2014), es que de alguna manera la presencia de la negación cancela la existencia de un evento asociado a la base verbal. Esta teoría no es viable porque predice que el prefijo negativo cancelará también los participantes verbales (algo que no es cierto, como se verá en §2.3) y además porque deja sin explicación casos como los de (2), donde el prefijo parece también habilitar un sustantivo como adjetivo. Aquí no hay evento alguno que cancelar, ni se entiende cómo la cancelación de alguna propiedad nominal conduciría a obtener un adjetivo.

- (2) color > in-color-o

La segunda explicación que se ha ofrecido en la bibliografía procede del que hasta el momento es el estudio más detallado y exhaustivo de este prefijo: Gibert-Sotelo (2017). En ese trabajo, la autora propone que el prefijo

in- tiene la capacidad de imponer una categoría adjetival a sus bases, ya que se asocia a una estructura como (3), donde la negación es solo una de las capas de información que introduce el prefijo (Gibert-Sotelo 2017, p. 253).



Así, *in-* construiría adjetivos sobre los que cuantifica escalarmente para seleccionar valores de la franja negativa. Creemos que esta propuesta, sin embargo, tampoco es viable: si el prefijo *in-* tuviera la capacidad de imponer una categoría adjetival a la palabra, resultaría inexplicable que la inmensa mayoría de las bases que selecciona este prefijo sean ya adjetivos. Los casos de (2), como veremos, son excepcionales: lo más frecuente es que *in-* no se asocie a sustantivos, sin más, ni para tomarlos como base que convierta en adjetivos ni para mantenerlos como sustantivos. De la misma manera son muy escasos los verbos que, como (4), toman *in-*.

(4) *in-*comunicar

Esta ausencia casi total de verbos que tomen el prefijo *in-* cuando no hay ningún adjetivo asociado a él es sorprendente si entendemos que este prefijo contiene un núcleo que puede convertir la base en adjetivo: en tales casos su combinatoria con bases verbales sería muy superior a la que encontramos, y además se trataría de casos en los que el verbo se convirtiera en adjetivo en ausencia de sufijos específicos.

Ambos problemas, la ausencia casi total de sustantivos y verbos como bases de este sufijo junto al papel que tiene para facilitar que una base se interprete como adjetival, creo que han de relacionarse con el fenómeno de (5): no todos los adjetivos pueden combinarse con *in-*. Nos concentramos aquí en los adjetivos en *-ble* (Gyurko 1971), que dan cuenta de la gran mayoría de las formas en *in-* codificadas

en diccionarios (Gibert-Sotelo 2017, p. 211); existen adjetivos que carecen de una forma en *in-* (5a) junto a adjetivos en *-ble* que seleccionan una forma valorativa inexistente en su versión afirmativa (5b) y una clase pequeña de formas que solo pueden aparecer en *-ble* cuando el prefijo está presente (5c)¹.

- (5) a. potable ~ *impotable
 b. calculable ~ incalculable
 c. *pensable ~ impensable

Estos datos indican que las propiedades de este prefijo no pueden asociarse directamente a la capacidad de convertir una base en adjetival, y que tampoco puede establecerse una correlación total entre ser adjetivo y admitir la prefijación con *in-*. Una primera aproximación al problema, que se ha mencionado repetidamente en la bibliografía, es que el prefijo *in-* presupone escalaridad en su base, donde la escalaridad se entiende como en (6) (cf. Kennedy 1999; Kennedy y McNally 2005):

- (6) Un predicado es escalar cuando denota una propiedad que se asocia a una serie de valores ordenados.

De esta manera, el problema de (5a) es que el adjetivo *potable* no expresa una propiedad escalar, algo que se refleja en su poca naturalidad para ser combinado con gradadores: ser potable o no ser potable es una propiedad de sí o no que no admite valores intermedios, de donde se sigue la poca naturalidad de ejemplos como #*agua muy potable* o #*un fluido ligeramente potable*.

En este trabajo voy a argumentar que la propiedad definitoria de *in-* como elemento negativo es que invierte la direccionalidad de la escala del elemento al que se une. Partiendo de la idea de Kennedy (1999)

¹ Pese a que el Diccionario de la Real Academia registra las formas *impotable* y *pensable*, están muy restringidas en su uso, lo que indica un rechazo por parte de la mayoría de los hablantes. El Corpus del Español de Davies, subcorpus NOW, registra más de 160.000 apariciones de *potable*, frente a solo 60 de *impotable*; 18068 formas de *impensable* frente a 247 de *pensable*.

de que el grado de los adjetivos se expresa mediante intervalos de valores, *in-* invierte la direccionalidad de la escala y tiene el efecto de que, cuando se agrega el grado, este grado selecciona el intervalo complementario al que normalmente seleccionaría porque la escala ha sido invertida. De esta manera, *in-* es un prefijo negativo que da lugar a la lectura estándar de la negación, que es producir el conjunto complementario a aquel que designa el elemento no negativo: si en *feliz* el grado positivo del adjetivo selecciona el intervalo de valores escalares igual o superior a un valor estándar, en *infeliz* el intervalo seleccionado es el complementario a este, es decir, los valores inferiores a ese valor estándar.

Si *in-* fuera un cuantificador de grado negativo, **im potable* debería ser gramatical y significar lo mismo que *no potable* —daría el conjunto complementario al que designa *potable* (Horn 1989), es decir, el conjunto de las cosas que no se pueden beber, que se puede de hecho designar como *no potable*—. En cambio, si *in-* opera sobre la escala revirtiendo su direccionalidad, la agramaticalidad de **im potable* se sigue de que el prefijo busca en la base un conjunto ordenado de valores que el adjetivo no le proporciona.

Siguiendo este mismo razonamiento, que se facilite que la base se interprete como un adjetivo cuando se combina con *in-* no se debe a que el prefijo convierta la base en adjetivo, sino a que presupone la escalaridad, que es una característica propia de los predicados vagos (Kamp 1975), que suelen ser adjetivos, sin la cual no puede actuar. Los pocos casos en que se combina con bases verbales son instancias en que el verbo contiene una escala que mide un cambio, y donde el significado que se quiere dar es el de referirse a los valores negativos de ese cambio —no el de revertir el cambio, como sucede con *des-*—. Los pocos casos en que se combina con bases nominales se refieren a situaciones en que o bien el sustantivo expresa una propiedad escalar o el prefijo construye por medio de la escala un valor privativo.

La estructura de este trabajo es la siguiente; en §2 presentaré detalladamente los tres patrones de datos que acabo de esbozar en esta introducción: la combinación con

sustantivos, la combinación con verbos y las restricciones con adjetivos en *-ble*. En §3 presentaré la estructura que supongo para *in-* y para las bases adjetivales. En §4 me ocuparé de los datos que he ido presentando, y daré mis conclusiones en §5.

2. PATRONES DE DATOS

Comencemos, pues, presentando los datos en detalle. En primer lugar nos referiremos al caso de las bases nominales en combinación con *in-* (§2.1), para después hablar de los casos verbales (§2.2) y finalmente referirnos a los contrastes a los que da lugar sobre bases adjetivales con *-ble* (§2.3).

2.1. *In-* con bases nominales

Existe un grupo de adjetivos que contienen *in-* y cuya base morfológica aislable corresponde a un sustantivo.

- (7) a. *im-berb-e* (barba), *im-plum-e* (pluma),
in-ánim-e (ánima), *in-erm-e* (arma), *in-*
form-e (forma)
 b. *in-color-o*, *in-dolor-o*

Estas formaciones son adjetivales desde la perspectiva de su flexión, con concordancia en género y número de una expresión nominal que actúa como su sujeto de predicación.

- (8) jóvenes *imberbes*, aves *implumes*, ideas
incoloras, procedimientos *indoloros*

Todos estos adjetivos comparten una propiedad: tienen un significado privativo, glosable por ‘sin N’. Desde esta perspectiva, los casos de (7) pueden verse como la versión negativa de adjetivos posesivos afirmativos equivalentes a ‘con N’, que generalmente requieren sufijos expresos para funcionar como adjetivos con bases nominales:

- (9) a. *barb-ad-o* ~ *im-berb-e*
 b. *dolor-os-o* ~ *in-dolor-o*
 c. *arm-ad-o* ~ *in-erm-e*
 d. *color-id-o* ~ *in-color-o*

Contrastes como los de (9) pueden en principio apoyar los análisis en que *in-* tiene capacidad de categorizar algo como un adjetivo, como propone Gibert-Sotelo expresamente: funcionalmente, si tratamos de asociar los morfemas que se ven en la superficie con los cambios que sufre la palabra, la comparación entre los pares de (9) sugiere que el prefijo debe asumir el papel del sufijo en el primer miembro del par. No obstante, como ya se ha dicho, el problema que presentan estos análisis del prefijo negativo es que, si *in-* realmente manifiesta una capacidad de convertir la base en adjetivo, la base debería poder combinarse de forma general con sustantivos, ya que tendría por él mismo el poder de imponer una categoría gramatical distinta a ellos.

Sin embargo, están muy restringidas las bases nominales que pueden combinarse con *in-* (cf. Gibert-Sotelo 2017, pp. 197-199). Gibert-Sotelo (2017) documenta los ejemplos de (10) entre los escasos candidatos a ser casos donde *in-* se agrega a un sustantivo —para estos casos no puede proponerse que la voz procede de la nominalización de un adjetivo negativo, porque no se documenta **in-A*—. En (10) incluimos entre paréntesis el verbo no existente.

- (10) *in-aten-ción* (**in-atender*), *in-comprensión* (**in-comprender*), *in-experiencia* (**in-experimentar*), *in-moderación* (**in-moderar*)

Con todo, en algunos de estos casos puede asociarse el significado del sustantivo con un adjetivo prefijado negativamente, si bien los afijos presentes en el sustantivo no permiten un análisis formal en que el sustantivo proceda del adjetivo: *inmoderado* ~ *inmoderación*, *incomprendido* ~ *incomprensión*, *inexperto* ~ *inexperiencia*. Es evidente, sin embargo, que los casos de (10) se refieren todos a sustantivos que expresan, vengan de donde vengan, estados y cualidades que se pueden asociar a capacidades graduables. *Inatención* no se puede asociar con *atención* en un sentido eventivo (*atención al cliente* ~ **inatención al cliente*), sino con la cualidad de ser cortés con alguien (*su atención con los invitados* ~ *una inatención con*

sus invitados) o el estado psicológico de poner interés en algo (*la atención de los estudiantes al profesor* ~ *la inatención de los estudiantes*). Lo mismo cabe decir de *moderación*, que no puede ser la acción de moderar o su efecto (*la moderación de los precios por parte del gobierno* ~ **la inmoderación de los precios por parte del gobierno*), sino la cualidad de mostrar mesura en los gustos (*la moderación de Juan* ~ *la inmoderación de Juan*).

Así pues, con bases sustantivas encontramos dos patrones de productividad muy limitada:

a) La construcción de adjetivos privativos ('que carece de N, sin N') sin ayuda de otros sufijos.

b) La creación de miembros negativos construidos sobre sustantivos que expresan cualidades o estados graduables.

2.2. In- con bases verbales

La bibliografía reconoce también pocos casos de *in-* con bases verbales. El estudio de Gibert-Sotelo (2017, pp. 200-201) reconoce solo dos casos en que la presencia del prefijo no puede asociarse a una base adjetival en el verbo, combinable con la negación (como sucede con *ilegalizar* < *ilegal*):

- (11) *in-comunicar*, *in-subordinar*

Una propiedad esencial de estas formaciones es que en ellas el prefijo afecta al aspecto léxico de la base. De hecho su presencia bloquea la versión estativa de estos verbos y fuerza una lectura eventiva de cambio. El verbo *incomunicar* exige un cambio de estado por el cual hay un agente externo que aísla a una entidad que previamente no estaba aislada. La idea de cambio de estado también está necesariamente presente en *insubordinar*.

- (12) a. La dirección *incomunicó* al reo.
b. El reo se *insubordinó*.

En los pares afirmativos, sin el prefijo, la lectura de cambio de estado no es necesaria. Ambos verbos admiten una lectura de estado (13) que rechaza la prefijación negativa.

- (13) a. Estas habitaciones se (*in-)comunican entre ellas.
b. El sustantivo se (*in-)subordina a la preposición.

Las formaciones negativas de (11) se relacionan por su significado, más bien, con la negación de los participios de los verbos positivos correspondientes: intuitivamente, y sin tener en cuenta el marcado formal, parece que a partir de ‘estar comunicado’ se forma una propiedad negativa ‘estar incomunicado’ y el verbo *incomunicar* designa el evento de ‘pasar a estar incomunicado’. La misma secuencia (*estar subordinado* > *estar insubordinado* > *insubordinarse*) da cuenta intuitivamente del significado del verbo *insubordinar*.

Por tanto, en estos casos el prefijo negativo altera de forma marcada el significado del verbo: los significados estativos quedan bloqueados y han de ser expresados mediante una forma participial (14).

- (14) a. Estos reos están incomunicados.
b. El reo está insubordinado.

Son muy pocos los verbos que combinan con *in-*, y de nuevo un análisis donde *in-* tenga una capa en la que convierte algo en adjetivo tiene el problema de que esperaríamos que el número de verbos sea superior.

En resumen, los pocos casos de *in-* relacionados con verbos se asocian a una lectura de cambio de estado que conduce a un valor negativo.

2.3. *In-* y la formación de adjetivos en *-ble*

El tercer problema que queremos abordar en este trabajo es el comportamiento irregular de *in-* con adjetivos en *-ble*. Pese a que generalmente suele decirse que los adjetivos en *-ble* combinan bien con el prefijo negativo, hay tres fenómenos que nos obligan a matizar esta afirmación.

El primero, bien conocido, ya ha sido presentado en (1), y es el hecho de que no todos los adjetivos en *-ble* admiten una

versión negativa. En concreto, se ha dicho repetidamente que los adjetivos que carecen de escalaridad no pueden combinarse con este prefijo (Zimmer 1964; Varela y Martín García 1999; Horn 1989; Costa 2008; Gibert-Sotelo 2017), algo que explicaría en general que *in-* no sea capaz de combinarse con adjetivos relacionales, que como es bien sabido carecen de escalas y por tanto no son graduables (15).

- (15) **in-*español (cf. no español)

Por este motivo, la capacidad de un adjetivo para combinarse con el prefijo *in-* depende de cómo de posible es interpretar ese adjetivo como asociado a una serie de valores ordenados, y entendido como un predicado vago. Para el caso de los adjetivos en *-ble*, aquellos que se comportan como adjetivos relacionales y por tanto no tienen escalas asociadas a ellos tienen dificultades para combinarse con *in-*.

El comportamiento de los adjetivos relacionales es bien conocido (Bosque 1993, 2006; Fábregas 2007, 2020). Los adjetivos relacionales pueden coordinarse en singular modificando a un sustantivo en plural (16), y al no tener escalas que designen conjuntos de valores no pueden ser graduados (17) — salvo coacción que los convierta en adjetivos calificativos, como puede pasar en (18)—.

- (16) los embajadores mexicano y argentino
(17) *un vino muy argentino
(18) #El tango es muy argentino

Los adjetivos en *-ble* que rechazan la prefijación con *in-* siguen este mismo patrón, y al contrario que el ejemplo (18), resisten la recategorización como adjetivos calificativos. Imaginemos que estamos en un laboratorio sintetizando unos compuestos y obtenemos dos tipos de compuesto: uno que puede beberse y otro que no. En tal caso podemos usar (19), pero nótese que aquí el término contrario ha de emplear la negación *no*.

- (19) los compuestos potable y no potable que surgen de esta mezcla

Está claro que en (19) estamos clasificando los compuestos en dos clases que no pueden solaparse, y que cubren exhaustivamente todo el espacio de opciones: hay un compuesto que puede beberse y otro que daña al ser bebido, y no hay ninguna opción de tener un caso intermedio. La idea es que *in-* falla con este adjetivo porque *potable* no admite interpretaciones en que sea un predicado vago asociado a una escala. No es fácil poder identificar qué motiva que este adjetivo no sea coaccionable a una propiedad con varios valores —tal vez sea una cuestión de semántica conceptual, que en todo caso se nos escapa—, pero el hecho es que otros adjetivos próximos a él sí admiten dicha coerción. En el subcorpus NOW del Corpus del Español de Mark Davies se documenta el adjetivo *imbebible*:

- (20) a. El agua a la que acceden los habitantes es casi imbebible [Brecha, Uruguay, 23 de noviembre de 2018]
 b. Ponéis todos en el mismo saco y hacéis un cóctel imbebible [El español, España, 27 de mayo de 2017]

Como se ve en (20), el adjetivo que admite *in-* expresa una propiedad graduable (cf. *casi* en 20a), y de hecho no se asocia a la propiedad de sí o no asociada a ‘poder ser bebida sin daño’, donde o bien daña o no daña, sino a una propiedad con área gris en que el líquido puede ingerirse pero está por debajo de la calidad que uno esperaría, o donde de hecho se construye una propiedad valorativa que habla del placer que experimenta uno al ingerirla.

Por tanto, este primer problema parece asociarse claramente con la posibilidad de introducir escalas asociadas al adjetivo. El segundo problema relacionado con este es que existe una serie de adjetivos en *-ble* que no funcionan bien como tales sin el prefijo negativo (21).

- (21) ??pensable > impensable, *pecable > impecable, ??aguantable > inaguantable, ??sufrible > insufrible, ??servible > inservible

Estas formaciones no son, creo, casos en que la versión positiva del adjetivo se emplee

con menor frecuencia (como sí pasa por ejemplo en *acabable ~ inacabable, confundible ~ inconfundible*) o puedan existir motivos pragmáticos que expliquen su uso más restringido (como sí puede proponerse en *rompible ~ irrompible, atacable ~ inatacable*). Lo que tienen en común los adjetivos de (21) es que parten de bases verbales que no corresponden a la descripción típica de los verbos que permiten construir adjetivos en *-ble* (Val Álvaro 1981; De Miguel 1986; Gràcia 1992; Azkarate y Gràcia 1995; Ultra-Massuet 2014). Típicamente estos adjetivos se construyen sobre verbos eventivos con un componente de dinamicidad, que además llevan un argumento interno expresable como un complemento directo. La mayoría de los verbos de (21) carecen de dinamicidad, y designan estados con mayor o menor implicación de un sujeto eficiente:

- (22) a. Juan piensa.
 b. La columna aguanta el techo / Juan aguanta a sus colegas.
 c. Juan sufre muchos achaques.
 d. Este objeto sirve para comer.

El único caso de verbo dinámico de la serie es *pecar*, que sin embargo tiene el problema de que carece de argumento interno.

- (23) Juan pecó al hacer aquello.

En estos casos la presencia de *in-* construye adjetivos que, cuando se examinan, realmente se asocian a lecturas que conservan poco del valor literal del verbo, con la posible excepción de *inservible*. Algo impensable no es literalmente algo que no se pueda pensar (*pace* el *Diccionario Clave*, una oración como *Me parece impensable que quieras ir de viaje sin dinero* no indica que el hablante es incapaz de representar mentalmente un viaje sin dinero), sino algo inaceptable o que va contra un sistema de valores que se considera difícilmente violable. Algo *impecable* es algo completamente limpio y sin tacha, no algo que no pueda conducir a pecado; *inaguantable* excluye el valor físico del verbo (*La columna aguanta el techo*) y se emplea para valorar

algo como excesivamente trabajoso, costoso o desagradable, al igual que *insufrible*.

Este fenómeno donde la presencia de *in-* rescata un adjetivo en *-ble* que es imposible a través de construir sobre él un significado valorativo que no estaba en el verbo base, ha de relacionarse con un tercer fenómeno, que es que a menudo el adjetivo en *in-* selecciona una lectura valorativa (o construye una lectura valorativa) sobre el adjetivo positivo, que más bien expresa una propiedad puramente clasificativa. Entre los adjetivos donde *in-* desarrolla lecturas valorativas que no están presentes en el par afirmativo tenemos *combustible* ~ *incombustible* ‘perdurable’, *nombrable* ~ *innombrable* ‘considerado tabú’, *calculable* ~ *incalculable* ‘muy abundante’, *borrable* ~ *imborrable* ‘difícil de olvidar’, *pagable* ~ *impagable* ‘que no puede agradecerse lo suficiente’, junto a *presentable* ~ *impresentable*, donde la versión positiva admite una lectura valorativa (‘lo bastante bueno’) junto a otra no valorativa (‘que puede presentarse a una competición o a un tribunal’), y la negación solo acepta la primera (*una imagen impresentable* ~ **un trabajo impresentable ante este tribunal*). En general, en estos casos tenemos una situación semejante en que la lectura negativa se distancia del significado literal del verbo base.

Creemos que, de hecho, estos tres fenómenos son los que han dado la falsa impresión de que *in-* cancela la estructura argumental de los adjetivos derivados de verbos, que hasta donde se nos alcanza procede de Varela (1990) y que se investiga por ejemplo en Oltra-Massuet (2014). La existencia de formaciones como (24) (Gibert-Sotelo 2017) muestra que es falso que este prefijo tenga que eliminar la estructura argumental del verbo base.

(24) una tecnología indistinguible de la magia

La falsa generalización de que el prefijo *in-* cancela la estructura argumental creo que puede deberse precisamente a la existencia de casos como los de arriba, en los que o bien la formación en *-ble* se salva convirtiendo la base en un elemento valorativo que tiene poca relación con el verbo o bien el prefijo elige un

significado valorativo que de nuevo se aleja del contenido del evento verbal. En ambos casos el significado usual del adjetivo con *in-* carece de estructura argumental, pero esto se debe simplemente a que la presencia de *in-* fuerza una lectura valorativa que no coincide con el valor de evento del verbo base.

Pasemos ahora a la explicación que proponemos para estos problemas.

3. *IN-*: UN PREFIJO NEGATIVO QUE AFECTA A LA ESCALA

Mi propuesta es que *in-* es un prefijo negativo que opera sobre la escala, invirtiendo su direccionalidad. En términos lógicos, esto tiene el efecto de seleccionar el conjunto complementario de los valores escalares que la gradación del adjetivo habría seleccionado. Para presentar mi análisis de este prefijo, comenzaré haciendo explícitas mis suposiciones sobre la estructura de los adjetivos.

3.1. Escalas adjetivales

Con una larga tradición que se remonta a Kamp (1975), asumo que los adjetivos calificativos son graduables porque constituyen predicados vagos. Entiendo por predicado vago un elemento descriptivo en el que, fuera de contexto, no se puede asignar valor de verdad a su predicación de un sujeto; los predicados vagos contienen series de valores o grados asociados a las propiedades que describen y es necesario determinar qué valor cuenta como suficiente para hacer veraz la predicación. En (25) asumo que un adjetivo como *alto* es un predicado vago que se asocia a distintos valores de altura, que léxicamente en este caso pueden cuantificarse en unidades de medida convencionalizadas.

(25) ...*v* *v'* *v''* *v'''* *v''''* ...

Esta serie de valores es una escala. Una proposición como *Juan es alto* no es verdadera ni falsa hasta que se toma uno de los valores *v* como punto de referencia (Kearns 2007) o valor estándar de comparación (Kennedy

1999). Supongamos que, para la clase de entidades a la que pertenece Juan, un valor v'' equivalente a 1,8 metros se toma como valor de referencia: una vez fijado dicho valor en el contexto la proposición es verdadera si Juan mide al menos 1,8, y falsa si no llega a esa medida. Así, fijar el valor estándar convierte al predicado vago en un predicado estricto: el intervalo de valores que incluye a v'' y todo valor superior a él es el que satisface la proposición. Las escalas, además, pueden tener límites superiores o inferiores (Kennedy y McNally 2005), pero eso es ortogonal a mi propuesta.

La escala es lo que permite que un predicado sea graduable: la gradación selecciona distintos intervalos dentro de la escala, por lo que sin una escala no hay posibilidad de graduar. Por ejemplo, (26a) selecciona los valores más altos de la escala; (26b) selecciona valores bajos; (26c) selecciona los valores mayores al que posee un segundo término de comparación, etc.

- (26) a. muy alto
 b. poco alto
 c. más alto que X

Las escalas, además, tienen una direccionalidad: los predicados dependiendo de su significado determinan si el ordenamiento de los valores dentro de la escala va de menor a mayor —direccionalidad positiva— o de mayor a menor —direccionalidad negativa—. Por ejemplo, un adjetivo como *seguro* (27a) tiene direccionalidad positiva porque la comparación con *más* en su caso implica un movimiento de un grado menor de seguridad a uno mayor, y un adjetivo como *peligroso* (27b) tiene la direccionalidad inversa porque el mismo cuantificador implica un movimiento de un grado mayor de seguridad a uno inferior.

- (27) a. Se volvió más seguro.
 b. Se volvió más peligroso.

Doy por hecho que semánticamente los sustantivos como predicados no se asocian a escalas, por lo cual no pueden ser graduados. Los sustantivos son predicados estrictos o

con límites rígidos que no pueden graduarse y que solo admiten dos posibilidades que no dependen de la fijación de un valor contextual: o una entidad es N o no lo es. Todo lo que debemos saber para determinar el valor de verdad de (28) es qué propiedades descriptivas asociamos al sustantivo; una vez determinadas no hay valor alguno que fijar en ellas, y de ahí la ausencia de gradación.

- (28) Juan es un profesor de matemáticas.

Doy por hecho que algunos verbos poseen escalas, pero que en su caso —debido al anclaje temporal de los verbos como predicados— esas escalas pueden interpretarse como conjuntos de valores ordenados que miden la progresión del evento. Fuera del caso de algunos verbos de estado que son graduables (cf. *gustar mucho*, Bosque y Masullo 1998), las escalas verbales se interpretan como trayectorias espaciales, mereológicas o de cambio de estado (Ramchand 2008) que miden la progresión del evento. Siguiendo a Krifka (1989), (29a) es un caso en que la consunción del argumento interno mide el evento de comer, mediante sus propiedades mereológicas: distintas porciones de la manzana son consumidas en distintos puntos del evento, delimitándolo. (29b) es un caso de trayectoria espacial en que el progreso se mide por el movimiento a través de un conjunto ordenado de valores temporales y (29c) es un caso donde la escala del adjetivo mide el cambio de estado que sufre el sujeto conforme pasa por la posesión de valores cada vez más altos de la propiedad llamada *gordo*.

- (29) a. comer una manzana
 b. viajar a Madrid
 c. engordar

3.2. Prefijos negativos y gradación

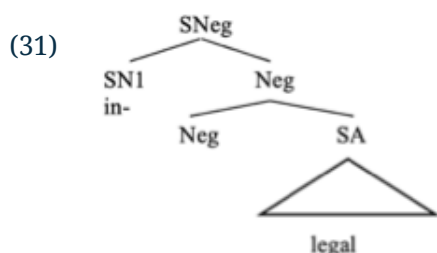
Sigo parcialmente a DeClercq (2013) en su propuesta de que la negación puede entenderse como compleja desde el punto de vista sintáctico: distintos elementos negativos se refieren a distintas clases de parámetros, sobre los que operan seleccionando los valores inferiores o el valor cero, dependiendo del

caso. También tomo de DeClercq (2013) la observación de que el prefijo *in-* pertenece a la clase de negaciones que se combina de forma más baja con el elemento sobre el que incide, es decir, el que se introduce más próximo a su base dentro de la estructura gramatical. En este sentido, *in-* contrasta con *no* (30).

- (30) a. *i-legal*
b. *no legal*

El prefijo *in-*, como puede verse en (30a), tiene alomorfos que están condicionados por la forma fonológica de la base, algo que suele asociarse a que son introducidos en una posición lo bastante próxima a ella como para que las propiedades segmentales de la base desempeñen un papel en determinar las propiedades del prefijo (cf. Marantz 2001). En contraste, (30b) carece de alomorfos. DeClercq (2013) además asocia un prefijo como (30b) a una lectura de contradicción que no es idéntica a la lectura de *in-*: (30b) designa lo contrario de lo legal, mientras que (30a) denota que algo se encuentra en la escala baja de legalidad y por tanto no es legal, pero donde dentro de esa misma escala cabe un área gris en la que las cosas no son ni plenamente legales ni ilegales —por ejemplo porque no están normativizadas en la ley y por tanto son *alegales*—.

Específicamente, DeClercq (2013) asocia el prefijo *in-* a una negación cuantificativa en la que el prefijo selecciona los valores extremos más bajos de la escala, mientras que el prefijo *no* se asocia a una lectura referencial en que el prefijo divide completamente los valores en dos áreas complementarias. La estructura que integra *in-* con un adjetivo, según esta autora, se representa en (31) —la etiqueta N1 se debe a que esta autora propone distintas capas de valor negativo para los operadores negativos, y asocia *in-* con la estructura menor más simple—:



Pese a que, al igual que Gibert-Sotelo (2017), Declercq emplea un elemento cuantificativo y un núcleo negativo, es importante notar las diferencias entre las propuestas: en Gibert-Sotelo (2017) el prefijo incluye en su materialización morfológica tanto el cuantificador como la negación y el núcleo adjetivizador A. En DeClercq (2013), el prefijo expresa solo un conjunto mínimo de rasgos negativos que deben combinarse con un núcleo negativo, que actúa como un cuantificador; la suma de estos rasgos negativos con el núcleo Neg equivale a los gradadores no referenciales de Corver (1997).

El problema de esta propuesta, al igual que el de la propuesta de Gibert-Sotelo (2017), es que si ese SCu(antificador) ha de interpretarse como la posición de los gradadores adjetivales como *muy*, *más* o *poco* la propuesta hace predicciones incorrectas con respecto a la combinatoria entre *in-* y estos gradadores. Específicamente, (32a) debería ser imposible, bien porque el prefijo *in-* debería preceder a *muy* porque el segundo se introduzca en el núcleo Cu (32b) o bien porque la presencia de *in-* debería impedir la presencia de *muy* porque ambos ocupan la misma posición y cuantifican sobre el mismo elemento. Semánticamente, en ambos casos (32a) debería ser tan imposible como (32c), donde dos gradadores modifican el mismo adjetivo.

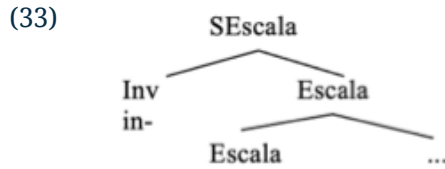
- (32) a. *muy in-feliz*
b. **in-muy-feliz*
c. **demasiado muy feliz*

Por tanto, mi punto de partida es que el prefijo negativo *in-* opera sobre algo diferente a lo que cuantifican los gradadores del adjetivo. Específicamente, voy a proponer que *in-* actúa sobre la escala, invirtiendo su direccionalidad. Veamos cómo en el próximo apartado.

4. LA ESTRUCTURA DE *IN-*

El diagrama de (33) presenta mi propuesta acerca de la estructura de *in-*. La intuición fundamental es la siguiente: este prefijo se asocia a una escala —en abstracto, a una trayectoria extendida donde se contienen

valores ordenados— y su valor negativo opera sobre la escala con el efecto de invertir su direccionalidad, sin seleccionar o cuantificar sobre ningún intervalo de valores.²

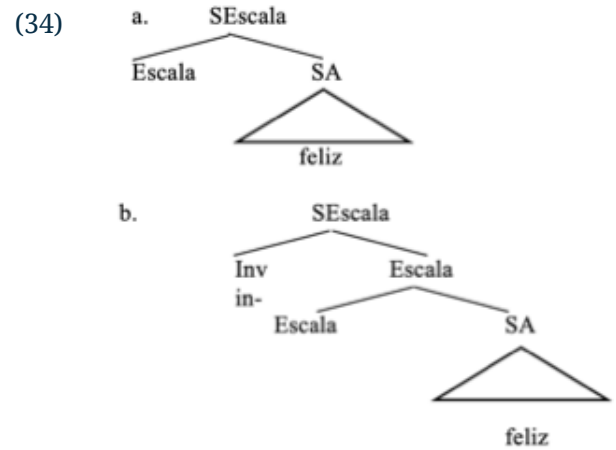


El efecto negativo de este prefijo es el de seleccionar el intervalo complementario de valores escalares cuando el adjetivo se combina con la gradación para obtener valor de verdad. Sin *in-*, el cuantificador de grado positivo selecciona un intervalo X que incluye los valores iguales o superiores a un valor estándar. En cambio, con *in-* se invierte el valor de la escala y el mismo grado positivo selecciona el intervalo complementario a ese intervalo X, escogiendo los valores inferiores a ese valor estándar.

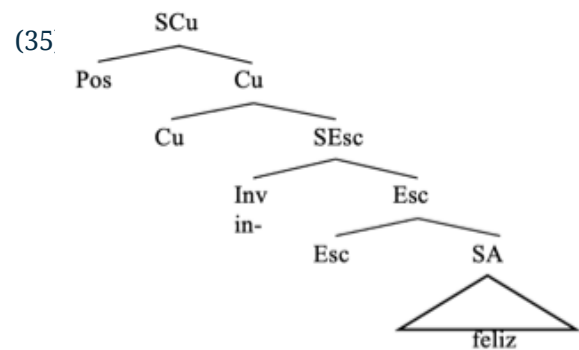
4.1. *In-* con adjetivos en los casos generales

In- no introduce una escala, pero la presupone porque su contribución es la de invertir la direccionalidad de la escala; expreso esta propiedad proponiendo que este prefijo se asocia a un rasgo de *Inv*(ersión). Si la escala está orientada hacia el polo positivo, *in-* la orienta en la dirección opuesta (34a, 34b).

² Pastor (2008) propone que el adverbio *poco* no es un operador de grado, sino un cuantificador que selecciona la parte baja de los valores escalares. Es importante destacar las diferencias entre mi propuesta y la de Pastor, ya que es posible combinar *in-* con *poco* (*muy poco infeliz*). En Pastor (2008: 274) se muestra que *poco* es un cuantificador que proyecta como tal en sintaxis; su semántica no es la de un cuantificador de grado porque no satura la posición argumental correspondiente de los adjetivos, pero sí cuantifica sobre la escala orientando a los valores inferiores. En contraste, mi análisis de *in-* es que no es nunca un cuantificador y por tanto tampoco selecciona directamente los valores inferiores o superiores de la escala: solo invierte su dirección. De ahí que *muy poco infeliz* seleccione los valores inferiores de una escala de infelicidad, que corresponden a los valores superiores de una escala de felicidad. Agradezco a un revisor anónimo que dirigiera mi atención al análisis de Pastor (2008).



Cuando por encima del *SEscala*, que define el conjunto de valores del adjetivo, se proyectan los gradadores, la inversión de la escala que ha producido *in-* tiene el efecto deseado (35). Doy por hecho que en español los gradadores son especificadores de *SCu* o *SGrado* y no sus núcleos, aunque esto es ortogonal a mi análisis. La estructura de (35) representa el grado positivo del adjetivo, donde se selecciona el intervalo de valores de la escala que son iguales o superiores a un valor de referencia fijado contextualmente.



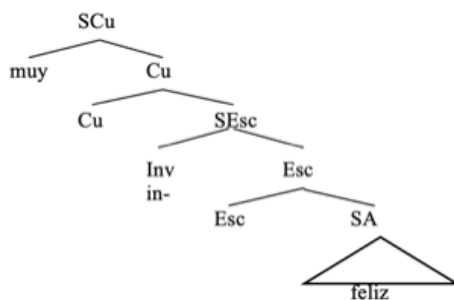
Sobre (34a), el grado positivo selecciona el intervalo que incluye el valor de referencia y los valores superiores; sobre (34b), como la escala está invertida, el valor de referencia es el valor inmediatamente inferior al que cuenta como suficiente para ser feliz y todos los valores inferiores a él dentro de la escala de felicidad, que es la interpretación que obtiene (35). Por lo tanto podemos comprobar que la inversión de la escala implica que los valores que se selecciona mediante la cuantificación de grado sean los contrarios. (36a) muestra el conjunto de valores de la escala de felicidad; (36b) muestra el intervalo que selecciona el grado positivo sin *in-*, y (36c) representa el intervalo complementario, con *in-*.

(36)



De la misma manera, el cuantificador *muy* selecciona los valores extremos: en ausencia de *in-*, esos valores están en el polo positivo de la escala, pero como *in-* invierte la direccionalidad, los valores que selecciona son los del polo negativo, con el resultado de que *muy infeliz* indica el intervalo de valores menores de felicidad. Como se ve en (37), mi estructura predice el orden correcto de elementos, con *muy* introducido en SCu, y no tiene el problema de la doble cuantificación: *in-* opera sobre la escala, pero no cuantifica sobre ella —solo invierte su direccionalidad— y *muy* cuantifica sobre la escala seleccionando el intervalo extremo superior, que debido a la inversión de la escala corresponde a los valores más pequeños de felicidad.

(37)



Veamos ahora cómo esta propuesta da cuenta de los datos presentados en §2.

4.2. La lectura adjetival con *in-*

In- no convierte a algo en un adjetivo, pero se asocia a una propiedad que es característica de los predicados vagos, la escalaridad. La idea es que es imposible introducir *in-* en una estructura en la que no hay un valor de escalaridad porque es un operador que exige la escala, sin la cual no puede invertir la direccionalidad de los valores ordenados; de aquí derivamos la observación general de que *in-* rechaza los adjetivos no escalares: si el adjetivo no proyecta una escala y no es interpretable bajo una escala, *in-* es imposible.

Además, también explicamos que este prefijo facilite la lectura adjetival de los elementos con los que se combina. El motivo es sencillo: para aparecer con *in-* ha de proyectarse una escala compatible con el adjetivo. Tener una escala fuerza a definir una serie no trivial de valores asociados, y esto hace al predicado vago, porque si hay varios valores para obtener un valor de verdad es necesario cerrar de alguna manera esa escala de valores con un valor de referencia. Una forma de hacerlo, aunque no la única — como veremos —, es proyectar cuantificación de grado para que el grado seleccione el intervalo de valores que da valor de verdad a la proposición, pero esa proyección de grado tiende a interpretarse como característica de una estructura adjetival. Por ejemplo, así, en participios como *opinado* o *interrumpido* no se localizan escalas que imponga el verbo del que proceden, pero la presencia de *in-* fuerza a proyectar esa escala, lo cual los hace comportarse como adjetivos a través de la asociación con una serie graduable de valores que los aleja de la lectura eventiva (*inopinado*, *ininterrumpido*).

Creemos que esta caracterización explica directamente que *in-* no suela combinarse con sustantivos porque en casi todos ellos faltan escalas, pero también que *in-* no se combine con verbos. Tomemos el caso de los adjetivos en *-ble* que se presentó en §2.3. La propiedad más relevante de *-ble* (cf. Oltra-Massuet 2014 para un resumen) es que construye adjetivos con valor de potencialidad en los que se predica de una entidad que, por sus propiedades internas, hace posible que se aplique a ella cierta acción. Así, cuando se habla de un *vino bebible* o de un *problema solucionable* se está diciendo que *el vino* y *el problema* tienen propiedades tales que hacen posible, respectivamente, beberlo con satisfacción y darle una solución.

Naturalmente, si las propiedades internas del sujeto de predicación son las que tienen

que permitir que el evento suceda, es esperable que los adjetivos en *-ble* resulten más naturales con aquellos verbos en que el argumento interno actúa como una trayectoria mereológica (recuérdese 29a) que mide la progresión del evento. En efecto, la mayoría de las formaciones composicionales en *-ble* proceden de verbos de creación, consumición y transformación, que son los que típicamente seleccionan complementos directos interpretables como trayectorias:

- (38) acumulable, bailable, consumible, edificable, encuadernable, filmable, laborable, manipulable, moldeable, novelable, reciclable, rodable, simplificable...

Es decir: por el significado de *-ble* lo esperable es que una buena parte de los verbos que lo aceptan tengan escalas entendidas como trayectorias abstractas, generalmente mereológicas, que miden el cambio. No obstante, muchos de los adjetivos en *-ble* (y todos los de 38) carecen de un par con *in-*. El motivo es el siguiente: la escala de los verbos, para medir el cambio, no es suficiente para lo que busca *in-* porque esa escala debe proyectarse temporalmente y esto la hace una escala no invertible porque el tiempo siempre fluye en la misma dirección, del pasado al presente y de allí al futuro. La inversión de la escala de los verbos, entendida como la trayectoria abstracta que siguen en el tiempo y que miden algunos argumentos internos, implica revertir el evento verbal, y para eso está el prefijo *des-* (39), que Gibert-Sotelo (2017) analiza no como un prefijo negativo o un prefijo que invierta la direccionalidad, sino como un prefijo direccional que expresa un movimiento hacia afuera. Combinado con una base que expresa un estado o una acción, ese movimiento hacia afuera implica la reversión de una acción o abandonar el estado de cosas alcanzado previamente.

- (39) deshacer, descoser, desandar

La imposibilidad general de combinar el prefijo *in-* con los verbos procede de este

hecho: la inversión de una escala en el caso del verbo implica deshacer o revertir el progreso del evento, para lo cual hay una forma más directa de hacerlo que no fuerza interpretar el verbo como un proceso que fluye temporalmente en el sentido inverso: definir una trayectoria inversa mediante un prefijo de separación como *des-*. Así, *in-* busca cambiar la direccionalidad de la escala y *des-* define una escala que implica separación y no llegada a un estado.

4.3. *In-* en casos excepcionales con *-ble*

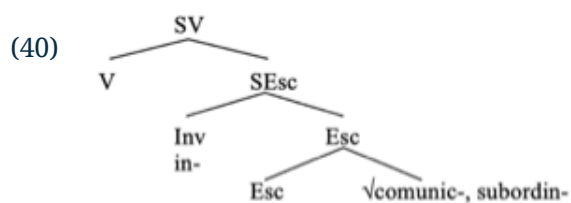
El caso de los adjetivos en *-ble* que requieren *in-*, presentado en los ejemplos (21)-(23), se sigue del mismo planteamiento básico. Lo que sucede con estos verbos es que expresan situaciones que generalmente no son compatibles con *-ble*, por ser estados o por faltarles argumentos internos proyectados como complemento directo. Lo que hace que estas formaciones sean posibles con *in-* es que la presencia del prefijo señala que se ha proyectado una escala. Esa escala define un conjunto de valores que se interpretan en estos casos como una propiedad valorativa, alejada conceptualmente de la situación que expresa el verbo base, y por lo tanto el significado del adjetivo obvia el valor que tiene ese verbo. Por eso *in-* en *impensable*, *inaguantable* o *impecable* no está definiendo la ausencia de la posibilidad de pensar, aguantar o pecar, sino propiedades que definen de forma valorativa al sujeto del que se predica el adjetivo.

La misma explicación reciben pares como *calculable* ~ *incalculable*: el adjetivo sin el prefijo puede expresar una propiedad sin una escala valorativa asociada, donde hablamos meramente de la posibilidad o no de calcular algo. Si queremos decir que algo no puede calcularse, optaremos por *no calculable*, por ese motivo, como conjunto complementario al que expresa el adjetivo positivo. La presencia de *in-* fuerza a establecer una escala, y esa escala es la que le da un significado valorativo en que se presenta una propiedad del sujeto que no se relaciona realmente con la propiedad de calcular, como en *incalculable*, donde el significado de nuevo tiene poca relación con la base verbal. Desde esta perspectiva,

estos ejemplos son iguales a los casos como *impensable* en el sentido de que la presencia del prefijo establece una escala valorativa que describe propiedades del sujeto sin relación directa con la posibilidad de efectuar el evento de la base, y solo difieren en que en casos como **pensable* la posibilidad de efectuar el evento está bloqueada por las condiciones de interpretación de los adjetivos en *-ble*, donde un verbo como *pensar* no las satisface.

4.4. *In-* con verbos

La pregunta que surge a continuación es qué pasa con los pocos casos en que *in-* aparece con verbos, como en *incomunicar* e *insubordinar*. Vimos en §2.2 que la presencia del prefijo bloquea la interpretación estativa de las bases y fuerza al verbo a interpretarse como un cambio de estado. Mi propuesta es que, como en el resto de casos, *in-* presupone que se proyecta una escala. En este caso, la escala se proyecta sobre la raíz, que pasa a interpretarse semánticamente como una propiedad graduable (40).



Lo que sucede es que la presencia de esa escala convierte al verbo en uno de la clase de los verbos de cambio de estado que, como (29c), expresa un movimiento dentro de una escala asociada a una propiedad de la base. En el caso de *comunic-*, esa propiedad se asocia con la relación de interacción entre entidades, y en el caso de *subordin-*, se define como la obediencia. Al tener *in-*, esa escala está invertida y en lugar de aumentar el valor asociado a *comunicar* o *subordinar* el verbo *incomunicar* o *insubordinar* lleva a un cambio que da lugar a un valor menor de interacción y de obediencia.

El bloqueo de la lectura estativa se sigue de que la presencia de esa escala necesaria para

el prefijo define una trayectoria que —al ser un verbo— debe mapearse en un eje temporal, lo cual fuerza la lectura de cambio: la trayectoria no es computable salvo que el verbo exprese un proceso dinámico de cambio.

Si entráramos a descomponer el verbo léxico en núcleos independientes, como propone Ramchand (2008), el prefijo *in-*, al imponer la escala, estaría forzando que se definiera un estado resultante que se corresponde al punto final de un cambio de estado dinámico. No obstante, debido al escasísimo número de formaciones que siguen este patrón, nos abstendremos de explorar esta vía por falta de suficientes datos para justificar suficientemente si *in-* se añade a una u otra capa dentro de la estructura sintáctica del verbo.

Cabe preguntarse, llegados a este punto, por qué no hay más verbos con *in-* en que la raíz esté convertida en una propiedad al combinarse con una escala. Mi respuesta preliminar a esto es que la gramática tiene una forma más directa de obtener estas lecturas, y esa es la de emplear bases que ya son adjetivos; el motivo de que *incomunicar* e *insubordinar* sean excepcionales es que en español la mayoría de las propiedades tienen adjetivos que pueden emplearse como bases; en estos casos, los hablantes parecen establecer diferencias conceptuales sutiles de uso de los verbos que hacen que las propiedades que se asocian a *in-comunic* e *in-subordin* no sean idénticas a las que se expresarían con otros adjetivos: *incomunicar* se emplea sobre todo en procedimientos penales y judiciales para aislar a sospechosos, testigos o presos, y por tanto no sirve para cualquier cambio de estado en que se trate de aislar o romper el contacto entre entidades; *insubordinar* se emplea sobre todo en casos de jerarquías militares o alzamientos políticos, y de nuevo no es exactamente igual que hablar de la obediencia. La escasez de estos ejemplos se debe, en mi propuesta, a la combinación de estos dos factores: hay otros procedimientos para llegar al mismo resultado y este procedimiento se aplica solo cuando el hablante siente que no hay otros adjetivos que expresen el cambio de estado relevante.³

³ Un revisor anónimo menciona el caso de *desobedecer/desobediente* en contraste con *insubordinar*

4.5. In- con sustantivos

Los sustantivos que siguen siéndolos con el prefijo *in-* (cf. ejemplo 10, repetido aquí como 41a para comodidad del lector), como ya observó Gibert-Sotelo (2017), son sustantivos que procedan de donde procedan expresan cualidades, y se asimilan a las nominalizaciones de cualidad que se representan en (41b), donde podemos localizar bases adjetivales.

- (41) a. *in-aten-ción* (**in-atender*), *in-compren-sión* (**in-comprender*), *in-experiencia*, *in-moderación* (**in-moderar*)
b. felicidad, capacidad, competencia

Lo que hace los ejemplos de (10) especiales es que las bases de las que parten no expresan propiedades escalares, pero las nominalizaciones correspondientes sí poseen una lectura de cualidad. Un buen ejemplo de esto es *comprender*, que pese a no expresar un grado de algo sí tiene una nominalización *comprensión* que expresa la capacidad o facilidad para mostrar empatía y ponerse en la piel de otra persona. El hecho de que estos sustantivos expresen propiedades los hace compatibles con escalas cuya direccionalidad puede ser invertida por *in-*, creando así sustantivos que solo permiten la lectura de cualidad. Así, el motivo de que (42a) sea posible pero (42b) no lo sea se sigue de que en (42b) hablamos del evento de pasar a entender algo, que no es escalar, y en (42a) hablamos de la capacidad graduable de ser comprensivo.

- (42) a. la *incomprensión* de Juan hacia María
b. *la *incomprensión* de la teoría de la

/ insubordinado, y se pregunta por qué no es posible **inobediente*. Seguimos a Gibert-Sotelo (2017, pp. 311-312) en su propuesta de que en el verbo no dinámico *obedecer* el prefijo *des-* tiene un valor estativo donde el componente de separación ha de interpretarse como ‘encontrarse fuera del estado asociado a obedecer’. Desde este punto de vista, propongo que *desobedecer* no implica la reversión de una escala, sino la inhibición de un estado de obediencia. Este mismo valor de inhibición se extiende al adjetivo *desobediente*. En cambio, en *insubordinar* no tenemos la inhibición de la subordinación, sino la reversión de un estado de subordinación, algo que se refleja del mismo modo en el participio correspondiente.

relatividad por Juan

Finalmente, mostremos cómo da cuenta nuestro análisis de los escasos ejemplos en que *in-* se combina con sustantivos pero el resultado es adjetival. Nuestra propuesta esencialmente parte del hecho de que todos estos casos deben ser adjetivos posesivos que, debido a la presencia del prefijo negativo, expresan la privación de las propiedades correspondientes. Como esperamos de la escalaridad que presupone *in-*, todos estos adjetivos (cf. 7) son graduables.

- (43) a. muy *im-berb-e* (barba), muy *im-plum-e* (pluma), muy *in-ánim-e* (ánima), muy *in-erm-e* (arma), muy *in-form-e* (forma)
b. muy *in-color-o*, muy *in-dolor-o*

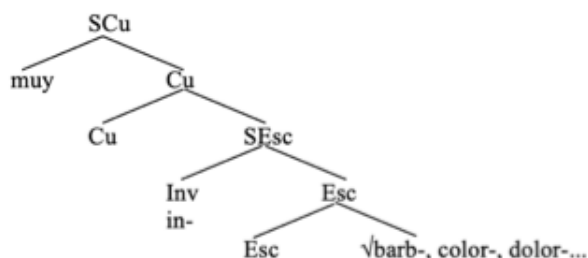
Para entender cómo se interpreta la escala de *in-* en estos casos examinemos qué lectura se le da a la gradación. Decir que algo es *muy incoloro*, *un poco incoloro* o *demasiado incoloro* presenta distintos valores de una escala invertida de posesión de cantidades o intensidades de un color, es decir, uno establece una escala de grados en que se puede poseer algo.

La posesión de una entidad contable individual no suele ser graduable; alguien no puede poseer mucho o poco una casa. Sin embargo, hay otros casos en que esa posesión admite grados: esto son casos en que la entidad que se posee puede ser mayor o menor (cf. adjetivos como *barbudo* o *barrigudo*) de forma relevante para el significado del predicado, casos en que la entidad se forma por agrupación de elementos menores, como las barbas, o que típicamente aparecen en grupos, como las plumas, y finalmente casos en que la posesión de una entidad se interpreta a la vez como la posesión de una cualidad que puede ser más o menos intensa o estar mejor o peor definida, como el color, la forma o el dolor.

Estas son precisamente las bases que aparecen en los casos de (43). En ellas tenemos sustantivos cuya posesión implica mayor o menor intensidad de alguna propiedad (*incoloro*, *informe*, *indoloro*) junto a sustantivos que denotan masas o conjuntos y que pueden

ser poseídos (*barbas, plumas*). Finalmente hay dos casos de sustantivos cuya posesión, en la estructura con *in-*, suponen propiedades descriptivas de los individuos más que su posesión o no en sentido lógico: *inánime*, entendido como falta de energía, e *inerte*, entendido como incapaz de defenderse.

Mi propuesta, para todos estos casos, es paralela a los verbos: la raíz se combina directamente con una escala, sobre la que actúa *in-*. En estos casos la derivación termina aquí y no se proyecta un nudo verbal, pero se ha definido un predicado vago por su asociación con una escala, y ese predicado vago requiere que se defina un valor de referencia para hacerlo interpretable. Por tanto, la estructura termina siendo interpretada como un adjetivo.



De nuevo surge la pregunta de por qué no hay más estructuras como (44), y la respuesta que daré es la misma que en el caso de los verbos: porque el español tiene una forma más directa de definir posesiones, que es mediante sufijos adjetivales como *-oso* o *-ado*, de gran productividad. (44) implica derivar el significado de posesión por procedimientos semánticos, como forma de interpretar la escala que se proyecta sobre la raíz, en lugar de definirlo de forma explícita mediante los sufijos correspondientes, lo cual hace ejemplos como (43) posibles pero poco frecuentes.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo he proporcionado un análisis del prefijo *in-* en el que es un operador sobre escalas, no un cuantificador que seleccione valores escalares. El papel que tiene es el de invertir la direccionalidad de la escala, haciendo que el grado seleccione el intervalo complementario de valores

escalares cuando está presente. La asociación entre *in-* y los adjetivos se sigue de que *in-* exige que se proyecte una escala, pero una vez proyectada la presencia de esa escala hace que el predicado sea vago, y por lo tanto que se interprete de una forma que se asocia con los adjetivos prototípicos, donde fijar el valor de grado es necesario para asignarle valor de verdad al predicado. De esta manera, *in-* no convierte las estructuras en adjetivos, pero sí fuerza a interpretarlas de manera que se aproximan a los adjetivos, cuando las bases no son adjetivales de por sí.

Una posible extensión de este trabajo es la comparación entre las propiedades del prefijo *in-* y del *no* que se ha clasificado como morfológico (RAE y ASALE 2009, §48), y que hemos visto en este trabajo como un cuantificador que forma el conjunto complementario de lo que expresa el predicado sin negación:

(45) no potable, no alargado, no español

En estos casos, los predicados sobre los que incide se interpretan de forma estricta, sin asociar a escalas, y la presencia del elemento negativo bloquea la gradación (46).

(46) a. muy alargado
b. *muy no alargado

La cuestión relevante en (46) es doble: ¿es *no* el que convierte al predicado en un predicado no graduable, porque fija él mismo el valor de grado, o es que *no* se combina solo con elementos no graduables? ¿Es la agramaticalidad de (46b) suficiente para llegar a esta conclusión o ha de entenderse que *no muy alargado* es la versión negativa de (46a)? Para alcanzar una respuesta a estas preguntas es necesario un estudio más amplio de la relación entre negación y gradación, pero esperamos haber mostrado en este artículo, al menos, que hay razones fundadas para no tratar el prefijo *in-* como un verdadero prefijo cuantificador negativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azkarate, M. y Gràcia, L. (1995). Agentivity and modality in deverbal adjectives in Basque

- and in Catalan. *Rivista di Grammatica Generativa*, 20, 3-32.
- Bosque, I. (1993). Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos. *Revista Argentina de Lingüística*, 9, 9-48.
- Bosque, I. (2006). Coordinated Adjectives and the Interpretation of Number Features. En L. Brugè (ed.). *Studies in Spanish Syntax* (pp. 47-60). Università Ca' Foscari Venezia.
- Bosque, I. y Masullo, P. J. (1998). On Verbal Quantification in Spanish. En O. Fullana y F. Roca (eds.). *Studies on the Syntax of Central Romance Languages* (pp. 9-63). Universidad de Girona.
- Brea, M. (1979). Prefijos formadores de antónimos negativos en español medieval. *Verba*, 3, 319-341.
- Corver, N. (1997). *Much*-support as a last resort. *Linguistic Inquiry*, 28, 119-164.
- Costa, S. (2008). *Negación y prefijación negativa. Algunos aspectos de la forma y la interpretación de las secuencias negativas*. Universidad de la República.
- De Miguel, E. (1986). Papeles temáticos y regla de formación de adjetivos en *-ble*. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 5, 159-81.
- DeClercq, K. (2013). *A unified syntax of negation* [Tesis doctoral, University of Ghent].
- Fábregas, A. (2005). *La definición de la categoría gramatical en una morfología orientada sintácticamente* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid e Instituto Universitario Ortega y Gasset].
- Fábregas, A. (2007). The internal syntactic structure of relational adjectives. *Probus*, 19, 1-36. <https://doi.org/10.1515/PROBUS.2007.001>
- Fábregas, A. (2020). *Morphologically derived adjectives in Spanish*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.30>
- Gibert-Sotelo, E. (2017). *Source and negative prefixes: On the syntax-lexicon interface and the encoding of spatial relations* [Tesis doctoral, Universitat de Girona].
- Gràcia, L. (1992). *-Ble* adjectives and middle constructions: A problem for inheritance. *Catalan Working Papers in Linguistics*, 2, 163-182.
- Gyurko, L. A. (1971). Affixal Negation in Spanish. *Romance Philology*, 25, 225-246.
- Horn, L. (1989). *A Natural History of Negation*. CSLI Publications.
- Kamp, H. (1975). Two theories about adjectives. En E. Keenan (ed.). *Formal semantics of natural language* (pp. 123-155). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511897696.011>
- Kearns, K. (2007). Telic senses of deadjectival verbs. *Lingua*, 117, 26-66. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.09.002>
- Kennedy, Ch. (1999). *Projecting the adjective*. Garland.
- Kennedy, Ch. y McNally, L. (2005). Scale structure, degree modification and the semantic typology of gradable predicates. *Language*, 81, 345-381. <https://doi.org/10.1353/lan.2005.0071>
- Krifka, M. (1989). *Nominalreferenz und Zeitkonstitution*. Wilhelm Fink.
- Marantz, A. (2001). *Words* [Manuscrito inédito, MIT].
- Montero Curiel, M. (1999). *La prefijación negativa en español*. Universidad de Extremadura.
- Oltra-Massuet, I. (2014). *Deverbal adjectives at the interface*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614510659>
- Pastor, A. (2008). Split analysis of gradable adjectives in Spanish. *Probus*, 20, 257-299. <https://doi.org/10.1515/PRBS.2008.008>
- RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Ramchand, G. (2008). *Verb meaning and the lexicon: A First Phase Syntax*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486319>
- Val Álvaro, J. F. (1981). Los derivados sufijales en *-ble* en español. *Revista de Filología Española*, LXI, 185-198. <https://doi.org/10.3989/rfe.1981.v61.i1/4.614>
- Varela, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Síntesis.

Varela, S. y Martín García, J. (1999). La prefijación. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Nueva gramática de la lengua española* (pp. 4993-5041). Espasa.

Zimmer, K. (1964). *Affixal Negation in English and Other Languages*. William Clowes and Sons.

Diccionarios y corpus consultados

Equipo pedagógico Ediciones SM (2006). *Diccionario Clave: diccionario de uso del español actual*. SM.

Davies, M. (2016-). *Corpus del Español: Two billion words, 21 countries*. <http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>.



Noun canonicity in heritage speakers and monolingual speakers of Spanish

Canonicidad nominal en hablantes de herencia y hablantes monolingües de español

Autoría

Abstract

The present investigation examines the role of Spanish noun gender-correlated endings when accessing gender agreement in two different linguistic populations: Spanish-English bilingual heritage speakers and monolingual speakers of Spanish. This study analyzed data from 34 monolingual speakers of Spanish from the Dominican Republic and 44 heritage speakers of Spanish born in the United States who completed a picture naming task in Experiment 1 (determiner-noun agreement) and a picture description task in Experiment 2 (noun-adjective agreement). Results found that canonicity, particularly overt gender marking cues, seemed to have a facilitatory effect for monolingual speakers as seen by significantly faster naming times with transparent nouns on both experiments RTs analysis. However, within the heritage speaker group, no canonicity effects were found on either experiments RTs analyses indicating a difference between the monolingual and bilingual group. There was, however, an effect of noun canonicity in the accuracy rates of both experiments in the monolingual and bilingual group, specifically, a facilitatory effect of transparency, consonant with other studies with heritage speakers and/or monolingual speakers of Spanish (Hur, Lopez and Sanchez 2020; Montrul, Davidson, De La Fuente and Foote 2014; Montrul, De La Fuente, Davidson and Foote 2013; Alarcón 2011; Montrul, Foote and Perpiñán 2008). The main effects of canonicity and frequency found in Experiment 1 monolingual's RTs analysis and the interaction between frequency and canonicity found in Experiment 2 strongly suggest that canonicity along with noun frequency (noun lexico-syntactic information) have a facilitatory effect in the gender agreement process. Therefore, these results corroborate the predictions of the Two-Route Hypothesis proposed by Gollan and Frost (2001) and psycholinguistic studies that have found a lexico-syntactic route and word-form route to gender access (Caffarra, Jansen and Barber 2014). Findings in the present study contribute to the understanding of different processing mechanisms in two adult populations and to our knowledge of the overall role of predictive nominal endings in gender agreement processes in both monolingual and heritage speakers of Spanish.

DÁMARIS MAYANS

Colby College, United States

dmayans@colby.edu

<https://orcid.org/0000-0002-6785-9392>

Para citar este artículo:

Mayans, D. (2023). Noun canonicity in heritage speakers and monolingual speakers of Spanish, *ELUA*, 39, 63-84. <https://doi.org/10.14198/ELUA.21688>

Recibido: 13/01/2022

Aceptado: 20/10/2022

© 2023 Dámaris Mayans



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Keywords:

canonicity; heritage speakers of Spanish; lexico-syntactic features; gender agreement

Resumen

La presente investigación examina el papel de los fonemas nominales predictivos de género en operaciones de concordancia de género en dos poblaciones lingüísticas diferentes: hablantes bilingües de herencia español-inglés y hablantes monolingües de español. Este estudio analizó datos de 34 hablantes monolingües de la República Dominicana y 44 hablantes de herencia de español nacidos en los Estados Unidos que completaron una tarea de denominación de imágenes en el Experimento 1 (concordancia entre determinante y sustantivo) y una tarea de descripción de imágenes en el Experimento 2 (concordancia entre sustantivo y adjetivo). Los análisis estadísticos de tiempo de reacción indicaron que la canonicidad tuvo un efecto facilitador para los hablantes monolingües ya que eran más rápidos con sustantivos transparentes que con sustantivos opacos. Dentro del grupo de hablantes de herencia, no se encontraron efectos de canonicidad en los análisis de los tiempos de reacción de ambos experimentos. No obstante, hubo un efecto de canonicidad en el análisis de las tasas de errores de ambos experimentos, específicamente, un efecto facilitador de la transparencia, en consonancia con otros estudios con hablantes de herencia del español y/o monolingües de español (Hur, Lopez y Sanchez 2020; Montrul, Davidson, De La Fuente y Foote 2014; Montrul, De La Fuente, Davidson y Foote 2013; Alarcón 2011; Montrul, Foote y Perpiñán 2008). El efecto principal de canonicidad y frecuencia en el Experimento 1 y la interacción entre frecuencia y canonicidad encontrada en el Experimento 2 sugieren que la canonicidad, particularmente las terminaciones nominales predictivas, y la frecuencia nominal (información léxico-sintáctica del sustantivo) tiene un efecto facilitador en el proceso de concordancia de género. Por lo tanto, estos resultados corroboran las predicciones de la Hipótesis de las Dos Rutas propuesta por Gollan y Frost (2001) y estudios psicolingüísticos que han encontrado una ruta léxico-sintáctica y una ruta que hace uso de los marcadores nominales (ortográficos o fonémicos) para el acceso al género (Caffarra, Jansen y Barber 2014). Los hallazgos en el presente estudio contribuyen a la comprensión de los diferentes mecanismos de procesamiento en dos poblaciones de hablantes y a nuestro conocimiento del papel general de las terminaciones nominales predictivas en los procesos de concordancia de género en hablantes de español monolingües y de herencia.

Palabras clave:

canonicidad; hablantes de herencia del español; características léxico-sintácticas; concordancia de género.

1. INTRODUCTION

Grammatical gender, unlike semantic gender, is an inherent lexico-syntactic property of nouns (Carroll 1989; Biran and Friedman 2012) that is determined in an arbitrary way; that is, the referent itself does not inherently determine its gender. Most nouns in Spanish have no relation between their grammatical gender and any concept of feminine or masculine properties in the real world (e.g., *la mesa*-_{N.FEM} “the table”, Harris 1991). In some languages, such as German, the gender of the noun is difficult to predict only from its overt gender marking cues. Spanish uses a binary system where all nouns are assigned to one of the two genders (Lloret and Viaplana

1998; Alarcos 1999). Unlike German, Spanish gender-correlated endings are mainly canonical or transparent; that is, most masculine nouns end in *-o* and most feminine nouns end in *-a* (Green 1988), representing 68.15% of all nouns (O'Rourke and Van Petten 2011). The rest of the nouns have ambiguous gender marking cues and are called non-canonical or opaque nouns. Irregular nouns (also considered non canonical nouns) are a small set of nouns that use canonical/transparent noun endings, *-a* and/or *-o*, but agree with the opposite gender. The present investigation does not include nouns with irregular gender marking. Below are some examples of transparent/canonical and opaque/non-canonical nouns.

Table 1. Transparent/opaque masculine and feminine nouns in Spanish

Transparent		Opaque	
Feminine -a ending	Masculine o — ending	Feminine -e or consonant ending	Masculine -e or consonant ending
cama 'bed'	vaso 'glass'	mente 'mind'	reloj 'watch'
lámpara 'lamp'	plato 'plate'	nariz 'nose'	sol 'sun'
planta 'plant'	zapato 'shoe'	cicatriz 'scar'	puente 'bridge'

Psycholinguistic research using different methodologies has shown varied results about the way speakers utilize gender word-form cues in language production and comprehension. Some studies, most of them administered to monolingual speakers, have shown that gender correlated endings impact gender processing (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998). This view has been called the Reliable Cue Hypothesis (Gollan and Frost 2001). Other research has suggested that gender correlated endings are not necessary to retrieve gender (Badecker *et al.* 1995; Miozzo and Caramazza 1997; Vigliocco *et al.* 1997). Another hypothesis, the Two-Route Hypothesis (Gollan and Frost 2001), acknowledges the existence of two routes to access gender, one that retrieves the lexico-syntactic information in nouns and another route that uses word-form cues, both present in the lexical access process. Lastly, there has been intensive research on the different mechanism the brain utilizes to access regular and irregular forms, such as the case of irregular verbal morphology in English (Marslen-Wilson 2007; Jackendoff 2002; Ullman 2001; Pinker 1991, 1999). Under the Dual Mechanism Model, the processing occurs in two linguistic processes: one rule-based for regular morphology and one that relies on memory for irregular morphology.

There is scarce psycholinguistic research that measures the role of predictive nominal endings in gender processing in heritage speakers of Spanish. Research carried out by

Montrul, Davidson, De La Fuente and Foote (2014) with heritage speakers of Spanish found a facilitatory effect of noun transparency and some offline studies carried out with second language learners and heritage speakers of Spanish also found that participants were more accurate with transparent nouns (Hur *et al.* 2020; Montrul *et al.* 2013; Alarcón 2011; Montrul *et al.* 2008)

The motivation of the present study was to provide evidence of the role of noun canonicity (opaque and transparent gender marking phonemes) in monolingual and heritage speakers of Spanish and to observe whether gender phonological cues are utilized differently by different linguistic populations. Heritage Speakers (HSs) are bilinguals who grew up in families which speak a different language than the dominant language of the mainstream society they live in (Valdés 2005). When they start schooling, heritage speakers in the United States become increasingly exposed to the dominant language of the mainstream society, therefore, their exposure to their languages changes, resulting in shifting linguistic dominance to the second, exposed language (Valdés 2005; Montrul 2012). For the present investigation, young adult bilinguals born in the United States with different degrees of language dominance in Spanish were recruited.

Findings on how gender features are retrieved and whether no hyphen: gender cues override other lexico-syntactic information in monolingual speakers are varied and psycholinguistic research on how heritage speakers utilized nominal predictive endings is very scarce. Furthermore, the different methodologies utilized (further explained below)—with some being more metalinguistic in nature, such as grammaticality judgment tasks or gender decision tasks—might have compelled the speakers to use strategies other than those that would typically be recruited in gender processing. Therefore, the aim of the present study is to provide further evidence on the impact of noun gender-correlated endings in monolingual and bilingual speakers by employing a more implicit task that does not require speakers to use their metalinguistic knowledge of gender.

2. NOMINAL AGREEMENT STUDIES

2.2. Monolingual speakers

An ongoing issue in gendered languages like Spanish is whether noun canonicity (opaque/transparent nouns) affects gender retrieval. Spanish is overall considered a transparent language with respect to gender phonological endings and the type of agreeing elements that encode gender (e.g., articles, adjectives). As stated above, one of the views considers form-based cues (i.e., overt gender markings, such as *-a* or *-o* in Spanish, on articles, determiners, suffixes) the most reliable type of cue for gender retrieval. Following the terminology used in Gollan and Frost (2001), this was called the Reliable Cue Hypothesis, and it is supported by studies that have found strong effects of gender-marking cues in determiners and nouns (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998). These studies mostly used gender decision tasks in which participants indicated the gender of target words. However, using an online methodology, particularly event-related potentials (ERP) Caffarra, Siyanova-Chanturia, Pesciarelli, Vespignani and Cacciari (2015) studied the role of predictive nominal endings in monolingual speakers of Italian using word-by-word sentence comprehension task with determiner-noun pairs that agree and disagree with the referent noun. Their study found evidence “that the processing system can rapidly detect formal cues to gender during online sentence comprehension, as predicted by the reliable cue hypothesis” (Caffarra *et al.* 2015: 9). A second view, the Lexico-Syntactic Access View, is based on studies that claim that gender can be retrieved without the help of overt gender marking cues at the form level. These studies use the Tip of the Tongue paradigm (TOT) and this phenomenon can be explained as the temporary stage in which speakers cannot retrieve a word from memory or the word is not strongly activated and speakers cannot recall it (Meyer and Bock 1992). TOT studies examined the relationship between grammatical gender and lexical access. These studies have been carried out in different languages (e.g., Italian, French, Spanish, and German) with healthy participants (Caramazza and Miozzo 1997;

Miozzo and Caramazza 1997; Vigliocco *et al.* 1997) and with participants with language impairments such as anomia (Badecker *et al.* 1995; Gonon *et al.* 1989; Kulke and Blanken 2001). Results from both populations have provided evidence that speakers can retrieve gender even when they do not access gender lexico-syntactic information, that is, without the help of noun gender cues, i.e. *-o* or *-a* in Spanish (or when they have a deficit, in the case of participants with anomia). The authors of these studies (Badecker *et al.* 1995; Miozzo and Caramazza 1997; Vigliocco *et al.* 1997) suggest that gender retrieval can be done without relying on gender-correlated endings, meaning that there is no difference in gender retrieval between canonical/transparent and non-canonical/opaque nouns.

A third competing view, called the Two-Route Hypothesis (Gollan and Frost 2001), is represented by studies that acknowledge the presence of two routes to retrieve gender, one purely syntactic and another that relies on overt gender marking cues. Gollan and Frost (2001) studied gender retrieval in Hebrew (a language without articles), using a gender decision task and a timed grammaticality judgment task (GJT). In Experiment 1, which consisted of naming the gender of the noun that appeared on the screen researchers found strong effects (showing faster naming time) of regularity (masculine and feminine marked nouns), replicating prior work using the same task (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998). Regular nouns provided the fastest RTs and the fewest errors, indicating that gender-marked cues in nouns impact access to gender. However, in Experiment 2, researchers tested retrieval of grammatical gender in noun-adjective sequences that appeared on the screen and participants had to judge the grammaticality of the sequence via keyboard. Results on RTs and accuracy indicated that participants had the same difficulty making grammaticality judgments on regular nouns as they did on irregular nouns. In both the RTs and error analysis of grammatical pairs, the researchers did not encounter a significant main effect of regularity. In other words, there was no difference between regular and irregular nouns. However, there was

a significant effect of regularity in the pairs that were judged ungrammatical, in both the RTs and error analysis. In other words, when the researchers analyzed the ungrammatical pairs, they found an effect on regularity. The difference found in Experiment 2 (lack of effect of regularity on grammatical responses) was interpreted as suggesting that “the detection of correct gender agreement was far less affected by gender-marking” (Gollan and Frost 2001: 642). To explain the contradictory results on ungrammatical responses, the researchers suggested a two-route hypothesis, in which the first route “derives gender from its correlation with gender marking at the level of form” (Gollan and Frost 2001: 644). Yet, they suggested that a second route (a lexical one) is necessary because access to gender was done as easily and accurately for gender marked and unmarked forms of grammatical pairs—in other words, without any effect of gender predictive nominal endings. Using different psycholinguistic methodology, Caffarra, Jassen and Barber (2014) provided more evidence of the existence of two routes to access gender. Caffarra *et al.* (2014) conducted an ERP study using the visual half field (VHF) paradigm while monolingual speakers of Spanish performed a grammatical judgment task (a comprehension task) in which they assessed the grammaticality of the determiner-noun pairs that were displayed on the computer screen. They interpreted their ERP results as evidence that the lexical route recovers gender abstractly while word-form cues are used at different stages of gender processing.

Another model that offers interesting predictions on how speakers utilize regular/irregular marking cues (in our experiment gender-correlated endings) is the Dual Mechanism Model (Marslen-Wilson 2007; Jackendoff 2002; Ullman 2001; Pinker 1991, 1999). As previously mentioned, this model has been extensively tested with regular and irregular verbal morphology in English. This model proposes a mechanism that computes regular morphology and another mechanism that relies on memory for irregular morphology. Based on this assumption, lexical frequency does not play a role with high-frequency regular nouns because regular nouns are

computed and use a rule-based application system. However, for high-frequency irregular nouns, since they are stored in memory and do not need to be regularly computed, these nouns have an advantage in naming times over high-frequency regular nouns. Opposite to the pattern predicted for high-frequency nouns, low-frequency irregular nouns have a disadvantage over low-frequency regular nouns since irregular nouns have to be looked up in the mental lexicon. There is not much research that compares the processing patterns of regular and irregular verbal morphology with the patterns of irregular nominal endings in languages with nominal agreement. Resende and Mota (2017) studied these patterns testing the Dual Mechanism Model with transparent/opaque and regular/irregular noun endings in monolingual speakers of Brazilian Portuguese. Investigators manipulated word frequency and gender marking cues (opaque/transparent and regular/irregular) in a timed gender selection task with determiner-noun and noun-adjectival agreement. This study did not find evidence in favor of the Dual Mechanism Model to process predictive nominal endings since they found faster naming times in high-frequency transparent nouns than high-frequency opaque nouns, against the predictions of the model.

Apart from the previous hypothesis and models presented, it is worth mentioning that grammatical gender processing has also been examined extensively using the picture-word interference paradigm (Rosinski, Golinkoff and Kukish 1975). This paradigm consists in a naming task in which objects/pictures/words appear on the screen along with a distractor object/picture/word. These distractors can be semantically or phonologically related or not or they may be manipulated to exhibit similar or different agreement features (e.g., gender features: picture of a feminine noun with a picture of a masculine noun as an example of syntactic unrelated distractor). Studies that focus on grammatical gender with the picture-word interference paradigm manipulate the grammatical gender of the distractor word to determine whether there is a gender congruency effect; that is, whether the grammatical gender of the distractor mis/matches the target noun



and affects lexical access of the target item. Findings have provided evidence that overt gender grammatical cues are used during the agreement process (For evidence in Spanish, see Urrutia, Domínguez and Álvarez 2009 and for a meta analysis on the subject, see Sá-Leite, Luna, Tomaz, Fraga and Comesaña 2022).

2.2. Bilingual Heritage Speakers

Regarding research on the role of noun canonicity with bilingual heritage speakers of Spanish, Montrul *et al.* (2008) administered a written gender recognition task (determiner-noun agreement) and oral picture description task (noun-adjective agreement) that included both transparent and opaque nouns. Accuracy results found that HSs produced a large number of errors with Spanish nouns that were opaque (or non-canonical), particularly in noun-adjective agreement. Similar to Montrul *et al.* (2008), Alarcón (2011) examined the role of transparent gender marking cues in the production of agreement by HSs of Spanish using a written gender recognition task and an oral picture description task. HSs were more accurate in producing agreement with transparent/canonical nouns than with opaque/non-canonical nouns. Montrul *et al.* (2013) also carried out a study with HSs of Spanish and noun canonicity. In this study, participants were required to produce nouns in their diminutive form in Spanish (e.g., *un pez* 'a fish', diminutive: *un pececito* 'a little fish'; *una cruz* 'a cross', diminutive: *una crucecita* 'a little cross'). They also found an effect of noun transparency/canonicity showing that both groups were less accurate when the nouns had opaque gender marking cues. Recent research tested heritage speakers of Spanish with different language proficiency (Hur *et al.* 2020). In their study, they administered two oral production tasks examining determiner-noun and noun-adjective agreement with canonical/transparent and non-canonical/opaque gender marking cues. Similar to the present investigation, Hur's *et al.* (2020) study divided the heritage speaker's population into two groups according to their dominance level or, as they mentioned, proficiency based on their productive vocabulary knowledge

as measured by the Multilingual Naming Test Gollan (MINT) (Gollan, Weissberger, Runnqvist, Montoya and Cera 2012). Results found that opaque nouns lead to higher error rates in line with previous studies (Montrul 2013, 2008; Alarcón 2011). However, they did not report any results on the role of noun gender-correlated endings relative to heritage speakers' proficiency level. Using online methodology, Montrul, Davidson, De La Fuente and Foote (2014) conducted three spoken word recognition tasks where heritage speakers of Spanish had to select the grammaticality of the sentence. Results indicated that HSs had faster RTs and were more accurate with nouns that were transparently marked for gender. Furthermore, research using the picture-word interference paradigm has also provided evidence of a facilitatory effect of noun canonicity in bilingual speakers. However, studies have mainly focused on late second language learners not heritage speakers of Spanish. (see Sá-Leite, Fraga and Comesaña 2019 for a review on the topic).

To summarize, the research presented above, with some studies using metalinguistic tasks (gender decision, grammatical judgments, and gender completion tasks), has provided different evidence on how gender features are retrieved by monolingual speakers and whether gender-cues override other lexico-syntactic information are varied. With regard to research on the role of gender cues in heritage speakers of Spanish, research carried out on the effects of gender correlated endings in HSs of Spanish is very scarce (Hur *et al.* 2020; Montrul *et al.* 2013; Montrul *et al.* 2014; Alarcon 2011; Montrul 2008). Moreover, some of the research discussed above used offline methodology and/or administered experiments that were also metalinguistic in nature resembling classroom-taught metalinguistic tasks that might be unfamiliar to heritage speakers of Spanish (Hur *et al.* 2020; Alarcon 2011; Montrul 2008).

This study contemplates the main competing hypotheses on the subject of predictive nominal endings in gender retrieval: The Reliable Cue Hypothesis (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998; Caffarra *et al.* 2015) that considers predictive nominal endings as a reliable cue

to access gender. The Two-Route Hypothesis (Gollan and Frost 2001) acknowledges the presence of two routes to retrieve gender, one purely lexico-syntactic and another route that relies on word-form cues (phonological/orthographic information in nouns). Lastly, this study also considers the predictions of the Dual Mechanism Model (Marslen-Wilson 2007; Jackendoff 2002; Pinker 1991, 1999; Ullman 2001) that pose that the processing of regular morphology is rule-based while irregular morphology is stored in memory. This study did not consider a purely lexico-syntactic view (Badecker *et al.* 1995; Miozzo and Caramazza 1997; Vigliocco *et al.* 1997) to access gender since the bulk of research carried out to date with different methodologies (also presented above) supports that gender marking cues are utilized in the retrieval of gender features.

In conclusion, the present study compares RTs and accuracy rates of two populations of HSs of Spanish and a group of monolingual speakers of Spanish to observe the effect of predictive nominal endings (transparent/canonical nouns) in gender agreement in different linguistic populations. By employing an oral production task that does not require speakers to use their metalinguistic knowledge of gender, the present investigation aims to provide results on the impact of word-form cues and contribute to the ongoing theories about how predictive nominal endings are utilized in gender processing.

3. CURRENT STUDY AND RESEARCH QUESTIONS

As stated above, the aim of this study is to investigate the role of noun canonicity in heritage speakers and monolingual speakers of Spanish so as to determine whether predictive nominal endings are the most reliable cue to process gender (the Reliable Cue Hypothesis; Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998) or whether speakers utilized both lexico-syntactic and word-form information (Two-Routes hypothesis: Gollan and Frost 2001). This study will also test the predictions of the Dual Mechanism Model (Marslen-Wilson 2007; Jackendoff 2002; Pinker 1991, 1999; Ullman 2001) that also poses a dual route mechanism

to process gender. Furthermore, the purpose of this investigation was to determine whether different linguistic populations, monolingual speakers, and two groups of HSs of Spanish with different dominance, utilize gender word-form cues differently when accessing gender. To that end, the research questions are presented below:

RQ (1): What is the role of noun canonicity (transparent and opaque nouns) in gender agreement in monolingual speakers and HSs of Spanish?

RQ (2): Do different linguistic populations differ in the way gender-correlated endings are utilized?

RQ (3) Are the noun canonicity effects similar to other dual-route models?

To answer these research questions, the noun lexical frequency (high- and low-frequency) of our experimental stimuli (canonical/transparent and non-canonical/opaque nouns) was manipulated. By manipulating the lexical frequency different outcomes were expected. Below the predictions:

RQ (1) Predictions: According to the Reliable Cue hypothesis (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998; Caffarra *et al.* 2015), transparent nouns will be retrieved faster and more accurately than opaque nouns showing that grammatical gender is most easily retrieved with the help of transparent/canonical endings. An alternative outcome, which is partially compatible with the previous view, is that the retrieval of gender features will depend on both gender-correlated endings and also lexical information (lexical frequency of the noun), assuming a dual-route model, or as Gollan and Frost (2001) named it, the Two-Route Hypothesis. This hypothesis assumes that both word-form cues, and lexical information play a role in retrieving gender. Therefore, it will be expected that the gender of high-frequency nouns will be easily accessed, but also, gender marking phonemes



will play a role in the retrieval of gender, therefore high-frequency transparent nouns will be retrieved faster than high-frequency opaque nouns (as observed in Alarcón 2011, Resende and Mota 2017) and low-frequency transparent nouns will be retrieved faster than low-frequency opaque nouns since predictive nominal endings will help in gender retrieval.

RQ (2) Predictions: This study also explored how gender marking cues are utilized by different populations. The HSs group was divided into two groups based on language dominance that was measured using the Multilingual Naming Test Gollan (MINT) (Gollan *et al.* 2012) (further details about the MINT test in section 4.2.). Since the present investigation administered two oral productions tasks measuring participants RTs and accuracy, predictions are based on some offline studies that used similar oral production experiments that were conducted with HSs of Spanish (Hur *et al.* 2020; Alarcón 2011; Montrul *et al.* 2013) and Montrul's *et al.* (2014) spoken word recognition research that measured RTs and accuracy rates in HSs of Spanish. Therefore, in line with previous studies, overt gender-correlated endings, transparent/canonical nouns, will be predictive of higher accuracy rates in monolingual and bilingual speakers (both groups). Regarding naming times, the effects of predictive nominal phonemes will be seen in faster reaction times with canonical/transparent nouns in both HSs groups and also the monolingual speakers' group (Montrul *et al.* 2014). Additionally, since there are no clear predictions of whether monolingual and bilingual speakers differently utilize predictive nominal endings, due to heritage speakers' divided frequency of use between the two languages (Gollan 2008) and the fact that English does not have overt phonological/orthographic nominal endings, one of the possible outcomes is the lack of canonicity effects in the HSs' accuracy or/and RTs analysis. Similarly, among the bilingual group, based on the same rationale explained before, if dominance plays a role, HSs with less dominance will exhibit the

lowest activation of word-form information, therefore, a possible lack of canonicity effect in this group.

RQ (3) Predictions: Based on the predictions of the Dual Mechanism Model (Marslen-Wilson 2007; Jackendoff 2002; Pinker 1991, 1999; Ullman 2001) participants will be faster with high-frequency opaque nouns than high-frequency transparent nouns because high-frequency opaque nouns are stored in memory and not computed, therefore, opaque high-frequency nouns will have an advantage over high-frequency transparent nouns. With low-frequency, the opposite pattern will be observed, participants will be faster with low-frequency transparent nouns than with low-frequency opaque nouns since low-frequency opaque nouns would need to be looked up in memory, while low-frequency transparent nouns will be simply computed (rule-based).

4. METHODS

4.1. LEAP-Q and Language Background Questionnaire

Participants completed the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q; Marian, Blumenfeld and Kaushanskaya 2007) in Spanish. This questionnaire elicits self-reported information about bilingual linguistic background such as the age of acquisition and history of both past and present language exposure of the bilingual in different contexts. The questionnaire also provides information about the bilingual's self-reported language proficiency and dominance. Apart from the LEAP-Q, participants also fill a short language background questionnaire (LBQ) that was designed by the experimenter to elicit other information that the LEAP-Q did not prompt such as Spanish and English usage, schooling in Spanish and English, Spanish proficiency in writing, time spent in a Spanish speaking country, and parents and grandparents' place of birth. In the LBQ, monolingual and bilingual participants assessed their frequency of usage of Spanish and English on a scale of 1 to 8 (where 1 was "everyday" and 8 was "never").

4.2. Standard Proficiency Measures: DELE, MELICET and MINT

To further assess proficiency in Spanish, apart from administering the self-reported tests mentioned above, monolinguals and bilinguals completed the DELE (*Diploma de Español como Lengua extranjera*), a standardized Spanish grammar exam usually administered to L2 speakers of Spanish. English proficiency was measured in the bilingual population by administering an adapted version of the standardized Michigan English Language Institute College English Test (MELICET). In both tests, participants must select from a drop-down menu the proper grammatical option.

Furthermore, to determine Spanish dominance, the Multilingual Naming Task (MINT) (Gollan *et al.* 2012) was administered to bilingual speakers. This test is similar to the Boston Naming Task (BNT; Goodglass, Kaplan and Weintraub 1983), but it was designed specifically for bilingual speakers. As mentioned by the developers of the MINT, the BNT underestimates bilinguals' ability in Spanish. The Multilingual Naming Task has been proven to be a better evaluation of bilingual performance than the BNT; it avoids cognates, maximizes proficiency in language-specific knowledge, and diminishes influence from the non-target language (Gollan *et al.* 2012). In the present investigation, the term more/ less dominant in Spanish is used to describe both of our heritage speakers' groups instead of more or less proficient (lacking proficiency) because both groups were fluent in Spanish, thus proficient. More or less dominance in the minority language better explains the status of Spanish at the moment of the investigation, describing heritage speakers' Spanish dominance as a dynamic continuum where dominance can change depending on the exposure to the specified language (Valdés 2014).

4.3. Vocabulary Test Experiment 2

This vocabulary test consists of providing the names with the corresponding article of the experimental pictures that appear in Experiment 2. The vocabulary test was

carried out because Experiment 2 is a Picture Description Task, and participants must use only the adjective to describe what appears on the screen without uttering the name of the item they saw on the screen; they describe what appeared on the screen using the adjectives *claro/a* or *borroso/a* (clear or blurry). Therefore, participants needed to identify the name and article of the experimental pictures to verify that they were familiar with the name of the picture, and hence, its grammatical gender. The results of this vocabulary test were considered during data coding to discard noun trials where the speakers did not know the target referent or provide the incorrect article.

4.4. Participants

A total of 34 monolingual Spanish-speaking undergraduate students from Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) in Santiago de los Caballeros, Dominican Republic (24 men and 10 women, mean age= 20.8 years, standard deviation=2.54) voluntarily took part in the study. Monolingual participants were born in the Dominican Republic and lived there for their entire life. This group self-reported to be dominant in Spanish, even when they self-reported to have basic proficiency or no proficiency in English or another language. A total of 44 Spanish-English bilingual speakers from the University of Florida (17 men and 27 women, mean age=19.8 years, standard deviation=0.8) participated voluntarily or for class credit in the present investigation. All bilingual participants were born in the United States and, following Silva-Corvalan's criteria for classifying generation in HSs, twenty-seven bilingual participants were 2nd generation HSs since they were born in the US but not their parents and seventeen bilingual participants were 3rd generation HSs since they were born in the US as well as their parents. Monolingual and bilingual speakers were not significantly different in mean age ($p= 0.06$). As mentioned above, we use the Multilingual Naming Test (Gollan *et al.* 2012) to divide the bilingual group into two linguistic groups: a more dominant Spanish-speaking bilingual group (+dominant)



and a less dominant Spanish-speaking bilingual group (-dominant). The MINT consists of an offline Picture Naming Task (PNT) presented on a computer using a PowerPoint presentation, including 68 pictures. Bilingual speakers are asked to identify in Spanish the images in the pictures as fast as possible. As instructed, the experimenter would provide participants with up to 6 seconds to name each image, and then proceed to show the next picture. Results on The Multilingual Naming

Table 2. Mean averages and p-values for MSs and HSs (both groups) results in the LEAP, LBQ and DELE

LBQ and LEAP	MSs	HSs	p-value
Age	20.8	19.8	0.06
Self-reported dominance	Spanish	English	n/a
Spa. frequency of use (writing) 1-8 scale*	1.02	2.7	<0.001***
Spa. frequency of use (speaking) 1-8 scale*	1.05	2.1	<0.001***
Spa. frequency of use(reading) 1-8 scale*	1.7	3.6	<0.001***
Only LEAP			
Spa. self-rated prof. (speaking) 1-10 scale	9.2	8.1	<0.001***
Spa. self-rated prof. (comprehen.) 1-10 scale	9.2	8.7	<0.001***
Spa. self-rated prof. (reading) 1-10 scale	9.2	8.3	<0.001***
Exposure/usage to Spanish (family) 1-10 scale	9.96	8.4	<0.001***
Exposure/usage to Spa. (friends) 1-10 scale	9.5	4.9	<0.001***
Exposure to Spanish (watching TV) 1-10 scale	8.02	3.8	<0.001***
Exposure to Spa. (music/radio) 1-10 scale	8.1	4.6	<0.001***
Standard proficiency measures			
Prof. In Spa. (DELE) (out of 50)	46.55	24.45	<0.001***

*1=frequency,8=infrequency (See section 4.1. for further details)

Task (MINT; Gollan *et al.* 2012) showed that, among the HSs, 24 were more dominant (D+ bilinguals) in Spanish (based on a score higher than 34 in the MINT), than the other 20 HSs (D- bilinguals) in Spanish (who scored lower than 34). Table 2 below shows the results of the background questionnaires as well as the standard proficiency measures.

As we can observe, heritage speakers self-reported to have lower proficiency in Spanish as well as less exposure and usage to the minority language than the monolingual speakers group. The DELE results showed that heritage speakers scored lower in the proficiency test than monolingual speakers of Spanish. A two-sample t-test indicated that the mean rates for the monolingual groups and both heritage speakers' groups were statistically significant. The subsequent table shows the results of each bilingual group.

Table 3. Mean averages and p-values for the two bilingual groups' results in the LEAP, LBQ, MINT and MELICET

LBQ and LEAP	HSs (D+ bilinguals)	HSs (D- bilinguals)	p-value
Age	19.9	19.75	0.463
LBQ			
Spa. frequency of use (writing) 1-8 scale*	2.04	3.55	<0.001***
Spa. frequency of use (speaking) 1-8 scale*	1.58	2.8	<0.001***
Spa. frequency of use(reading) 1-8 scale*	2.8	4.7	<0.001***
Eng. frequency of use (writing) 1-8 scale*	1.45	1.25	0.32
Eng. frequency of use (speaking) 1-8 scale*	1	1.1	0.16
Eng. frequency of use (reading) 1-8 scale*	1.54	1.4	0.54
LEAP			
Spa. self-rated prof. (speaking) 1-10 scale	8.7	7.4	<0.001***
Spa. self-rated prof. (comprehen.) 1-10 scale	9.5	7.8	<0.001***
Spa. self-rated prof. (reading) 1-10 scale	9.1	7.4	<0.001***
Eng. self-rated prof. (speaking) 1-10	9.7	9.8	0.49

LBQ and LEAP	HSs (D+ bilinguals)	HSs (D- bilinguals)	p-value
Eng. self-rated prof. (comprehend.) 1-10 scale	9.9	9.95	1
Eng. Self-rated prof. (reading)	9.75	9.95	0.18
Exposure/usage to Spanish (family) 1-10 scale	9.25	7.4	0.01*
Exposure/usage to Spa. (friends) 1-10 scale	5.6	2.2	<0.001***
Exposure to Spanish (watching TV) 1-10 scale	5.2	2.15	<0.001***
Exposure to Spa. (music/radio) 1-10 scale	6.25	2.8	<0.001***
LBQ and LEAP			
Exposure to Eng. (family) 1-10 scale	1.91	5.55	<0.001***
Exposure to Eng. (friends) 1-10 scale	7.3	9.8	<0.001***
Exposure to Eng (watching TV) 1-10 scale	7.8	9.2	0.03*
Exposure to Eng. (music/radio) 1-10 scale	7.75	9.15	0.02*
Objective proficiency measures			
Prof. In Spa. (DELE) (out of 50)	25.3	23.35	0.07
Prof. In Eng. (MELICET) (out of 50)	44.41	44.55	0.62
Dominance in Spa. (MINT) (out of 68)	45.6	28.3	<0.001***

*1=frequency,8=infrequency (See section 4.1. for further details)

As we can observe in Table 3, scores from the DELE were numerically higher for the more dominant HSs group (HS + dominant). However, results from the t-test show that these values were not statistically significant. Results from the MINT were statistically significant and we can observe that more/ less dominance in Spanish correlated with self-reported frequency of use of Spanish (speaking, writing, reading), self-reported proficiency (speaking, comprehension, reading) and self-reported exposure to the Spanish in different contexts (family, friends, media).

4.5. Materials and Design

The materials for the Picture Naming Task (PNT) and Picture Description Task (PDT) consisted of color drawings depicting the stimuli selected for the experiment. The PDT was an experimental design similar to the one used in Navarrete, Basagni, Alario, and Costa (2006) where the referent noun is not uttered, just the agreeing element (in our experiment, the adjective). In experiment 2, 36 fillers were blurred using an online photo editor (LunaPic photo editor 2018). We piloted the stimuli and images with 10 bilingual speakers of Spanish to ensure that the pictures chosen for the experiments were representative of the thing they depicted, and to avoid dialectal variation and exclude (and replace) items that did not produce the target response.

The stimuli consisted of two experimental lists, with each list containing 44 experimental items, 88 fillers, and 10 practice pictures, resulting in a total of 142 pictures. The order of the lists was counterbalanced. If participants saw List 1 in experiment 1, then List 2 was used for Experiment 2 and if List 2 was administered in Experiment 1, then List 1 was used for Experiment 2. Half of the experimental items were feminine, and half masculine and half of the stimuli were transparent/canonical nouns and the other half were opaque/non-canonical nouns. The lists were balanced in the number of opaque and transparent endings. The lists were controlled for noun frequency, letter length, noun gender-correlated endings (opaque and transparent), gender, imageability, and concreteness. Two-tailed t-tests corroborated that there were no significant differences between the two lists of experimental items regarding frequency ($p = .98$), word length ($p = .69$), imageability ($p = .85$), and concreteness ($p = .32$). Likewise, we carried out two-tailed t-tests with the lists of fillers. Lexical frequency was obtained from the ESPAL database (Duchon, Perea, Sebastián-Gallés, Martí and Carreiras 2013; <http://www.bcbl.eu/databases/espal/index.php>). High-frequency nouns were defined by a frequency of more than 30 per million occurrences and low-frequency nouns had fewer than 30 per million occurrences. A

Table 4. Experimental stimuli and lexical frequency

Transparent/Canonical				Opaque/Non-canonical			
HF	Freq.	LF	Freq.	HF	Freq.	LF	Freq.
Arco	35.373525	Barba	13.9421	Árbol	49.10445	Coliflor	0.47113
Banco	118.62657	Bota	3.43111	Carne	78.869	Maiz	0.55565
Bolsa	54.780714	Búho	2.35239	Corazón	148.457	Buzón	1.36464
Brazo	48.779529	Casco	22.7863	Cruz	105.8834	Tenedor	1.904
Caballo	82.492738	Codo	6.62827	Flor	33.14136	Pincel	2.37838
Caja	51.49907	Corbata	5.20189	Frente	319.5867	Cicatriz	2.726
Casa	403.59025	Cuchillo	17.1068	Fuente	113.0543	Nube	2.96323
Castillo	82.856643	Flecha	9.60775	Juez	82.11909	Guante	3.69429
Corona	52.204136	Fresa	1.99498	Leche	34.96738	Imán	3.88274
Cuello	36.163069	Hoja	25.3629	León	102.42	Jabón	3.93148
Estrella	55.183609	Hombro	17.4642	Muerte	320.9773	Lápiz	5.44558
Fuego	119.10094	Hueso	13.6042	Noche	273.38	Barril	7.60302
Lengua	119.43885	Huevo	12.5287	Paquete	32.90092	Botón	7.82721
Libro	210.86676	Bufanda	1.03323	Pie	108.265	Pez	12.7497
Lluvia	39.090556	Pera	3.54158	Puente	63.37797	Serpiente	13.022
Luna	67.64	Pierna	15.7227	Raíz	43.36969	Nuez	15.0436
Mesa	100.24611	Plato	18.5332	Red	124.29	Miel	16.6292
Ojo	39.57	Pluma	17.9158	Sangre	105.1459	Nariz	20.2812
Playa	39.084058	Pulpo	1.44587	Sol	146.865	Llave	21.8668
Puerta	158.97779	Trofeo	10.699	Torre	62.35449	Reloj	26.1459
Toro	31.074896	Uña	1.65707	Traje	31.71173	Nieve	30.2724
Vestido	31.224357	Vaso	15.0501	Tren	40.39672	Sal	30.7077

two-tailed t-test corroborated that there was a significant difference between HF and LF items in each list, verifying that there was not an overlap in frequency between HF and LF nouns ($p = .001$).

4.6. Procedure

Participants filled out and signed a consent form at the beginning of the session. Then, the two background questionnaires were administered, followed by the experimental tasks. Pictures from both experimental tasks were presented using E-Prime 2.0 (SP1, Psychology Software Tools, Pittsburgh, PA). Naming times were recorded using an Audio-Technica AT1200 microphone connected to a response box. Correct and incorrect responses were verified manually. Each trial began with a 500 ms. fixation cross (+) in the middle of the screen immediately followed by the picture.

Each participant saw a different list in each experiment.

In experiment 1, participants were instructed to name the pictures with the corresponding definite article *el*-_{DET.M.SG} or *la*-_{DET.F.SG} (the) as quickly as possible, using only one word.

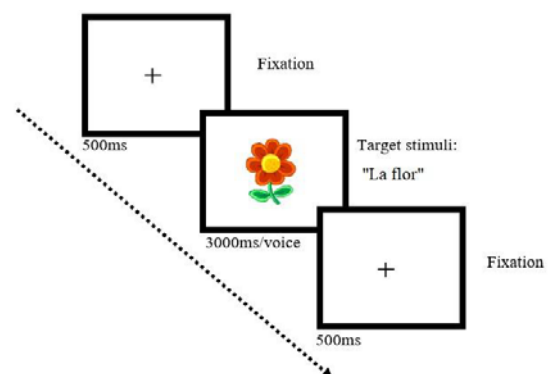


Figure 1. Sample of Experiment 1 picture naming task testing an opaque feminine noun

Experiment 2 was a picture description task. Participants were presented with a picture stimulus on the screen and were instructed to use *borroso/borrosa* ('blurry'-ADJ.M.SG /'blurry'-ADJ.F.SG) or *claro/clara* ('clear'-ADJ.M.SG /'clear'-ADJ.F.SG) to describe what appeared on the screen. Participants were instructed to use only the adjective.

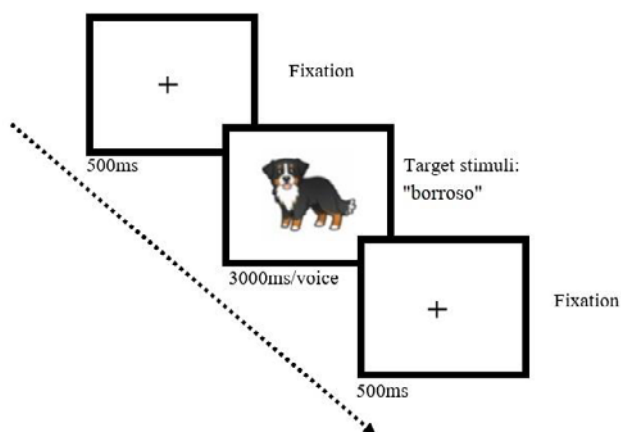


Figure 2. Sample of Experiment 2 picture description task with a filler item (blurred)

After completing the two experimental tasks, monolingual participants completed the vocabulary test and the DELE. HSs participants completed the vocabulary test, the MELICET and the MINT test.

5. EXPERIMENT 1 RESULTS: PICTURE NAMING TASK

In this experiment, reaction time (RTs) analyses were conducted on correct responses only. A response was accepted as correct if participants could name the picture that appeared on the screen with the correct article *el* or *la* before the picture disappeared from the screen (3000 ms.). Responses with *un* or *una* ('a'/'an') were also accepted. Correct responses after self-correction were not accepted. Answers that were not clear due to lack of audibility or unclear pronunciation were discarded.

5.1. Monolingual group data

From a total of 1495 possible trials, accuracy data consisted of 1275 data points. There

were no inaccurate trials for monolingual speakers, that is, the noun was always named with the corresponding article. Skipped trials or non-identifiable responses consisted of 178 data points (12%) (these were excluded from the analysis). From a total of 1495 possible trials, RTs data consisted of 1243 data points. Data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, skipped trials and inaccurate or non-identifiable responses constituted 209 data points (14%) (those were excluded from the RTs analysis).

5.2. Bilingual group data

For D+ bilinguals, from a total of 1057 trials, accuracy data for this group consisted of 843 data points. Skipped trials or non-identifiable responses constituted 178 data points (16%) (those were not included in the accuracy analysis). From a total of 1057, RTs data consisted of 692 data points. Data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, and skipped trials and inaccurate or non-identifiable responses constituted 365 data points (34.5 %) (those were not included in the RTs analysis).

For D- bilinguals, from a total of 880 trials, accuracy data for this group consisted of 471 data points. Skipped trials or non-identifiable responses constituted 311 data points (35%) (those were excluded from the accuracy analysis). From a total of 880, RTs data consisted of 398 data points. Data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, skipped trials and inaccurate or non-identifiable responses constituted 481 data points (54 %) (those were excluded from the RTs analysis).

The independent variables reported in both analyses are noun canonicity (transparent and opaque) (within-subject variables) and group (between-subject variable): Monolingual speakers, more Spanish-dominant bilinguals (D+ bilinguals) and less Spanish-dominant bilinguals (D- bilinguals). The interaction between frequency and canonicity was also reported. A repeated measures ANOVA was carried out to obtain the statistical significance of the data. The following section outlines the results of the RT analysis.

5.3. Results: Monolingual, D+ and D-Bilinguals

As observed in Figure 3, monolinguals were numerically faster naming canonical/transparent nouns with both high- and low-frequency nouns. However, for the bilingual group, they seemed to name transparent nouns slightly slower than opaque nouns with high-frequency nouns. Regarding low-frequency nouns, both bilingual groups were numerically faster naming transparent nouns. This difference was more visible for the D- group. Below, Figure 3 shows the mean picture naming times and standard error (SE) for Experiment 1 RTs analysis.

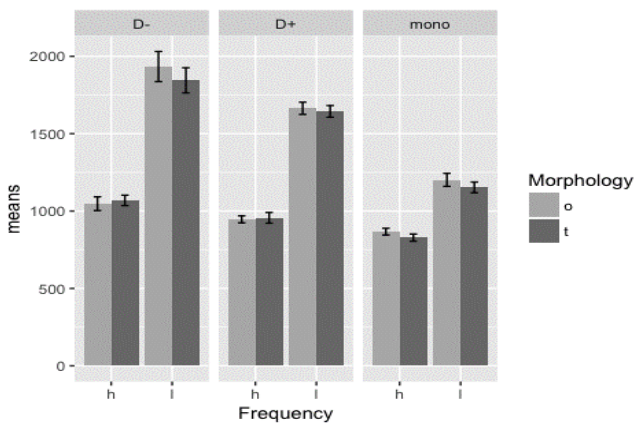


Figure 3. Experiment 1 mean RTs and SE split by frequency and canonicity

To assess the statistical significance of the results, a repeated-measures ANOVA was conducted using R (R core team 2015, version 3.1.3) with a 2 x 2 x 3 factorial design with the within-subjects factors of Frequency (High versus Low) and Canonicity (Opaque versus Transparent) and the between-subjects factor of Group (Monolinguals, Bilinguals D+, Bilinguals D-). Below the results of this model are presented.

As the output shows, a main effect of group ($F(2,70) = 89.645, p = 0.001$), canonicity ($F(1,70) = 6.27, p = 0.001$) and frequency ($F(1,70) = 532.791, p = 0.001$) was found. However, the interaction of canonicity with group or frequency was not significant.

The groups were explored individually and a repeated-measures ANOVA was conducted with a 2 x 2 factorial design with the within-

Table 5. Experiment 1 three-groups 2 x 2 x 3 repeated-measures ANOVA output

Effect	DFn	DFd	F	p
Group	2	70	89.645	<0.001***
Frequency	1	70	532.791	<0.001***
Canonicity	1	70	6.27	<0.001***
Group:Canonicity	2	70	0.791	0.457
Freq:Canoni	1	70	1.372	0.245
Group:Freq:Canoni	2	70	1.186	0.311

subjects factors of Frequency (High versus Low) and Canonicity (Opaque versus Transparent). For the monolingual group, the output showed a main effect of canonicity ($F(1,32) = 5.741, p = 0.001$), that is, transparent nouns were named faster than opaque nouns. There was no significant interaction between frequency and canonicity for this group. However, for the bilingual group, results from the repeated-measures ANOVA analysis showed that canonicity was not significant in any of the bilingual groups.

For the accuracy results, numerically, monolinguals scored at ceiling. Among the bilingual group, both bilingual groups were on average more accurate with high-frequency transparent nouns. The larger magnitude difference between opaque and transparent nouns were seen with low-frequency nouns.

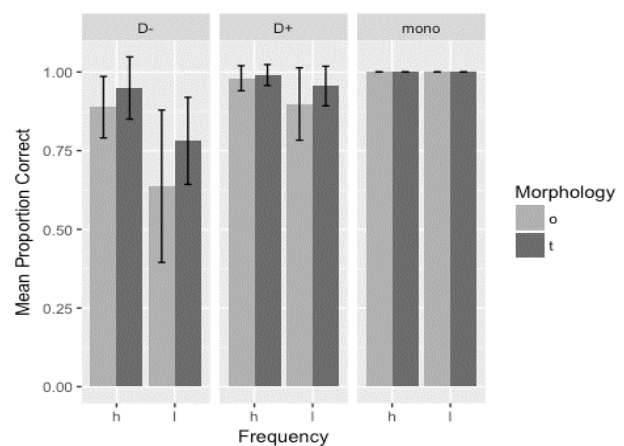


Figure 4. Experiment 1 mean accuracy and SE split by frequency and canonicity

To assess the statistical significance of the results, a repeated-measures ANOVA was conducted using R (R core team, 2015, version

3.1.3) with a 2 x 2 x 3 factorial design with the within-subjects factors of frequency (high versus low) and canonicity (opaque and transparent) and the between-subjects factor of group (Monolinguals, D+ bilinguals, D- bilinguals). The results of this model are presented in Table 6.

Table 6. Experiment 1 three-groups 2 x 2 x 3 repeated-measures ANOVA output

Effect	DFn	DFd	F	p
Group	2	74	84.946	<0.001***
Frequency	1	74	43.229	<0.001***
Canonicity	1	74	15.393	<0.001***
Group:Canonicity	2	74	9.550	<0.001***
Frequency:Canonicity	1	74	5.750	<0.001***
Group:Freq:Canon.	2	74	2.564	0.083

A main effect for group ($F(2,74) = 84.946$, $p = 0.001$), frequency ($F(1,74) = 43.229$, $p = 0.001$) and canonicity ($F(1,74) = 15.393$, $p = 0.001$) was found. Furthermore, the interaction between group and canonicity ($F(2,74) = 9.550$, $p = 0.001$) and the interaction between canonicity and frequency was significant ($F(1,74) = 5.750$, $p = 0.001$). Given these interactions, separate analyses per group were conducted as well as a bilingual comparison analysis.

A repeated-measures ANOVA was conducted with a 2 x 2 factorial design with the within-subjects factors of Frequency (High versus Low) and Canonicity (Opaque versus Transparent). Monolinguals scored at ceiling which translated to null results for our ANOVA model. The statistical analysis conducted (repeated-measures ANOVA) with both bilingual groups found that canonicity ($F(1,42) = 15.289$, $p = 0.001$) was significant as well as the frequency and canonicity interaction ($F(1,42) = 5.712$, $p = 0.001$) indicating, based on the direction of the results of Figure 4, effects of transparency in high- and low- frequency nouns. Further statistical analysis with each subgroup found a main effect of canonicity in D+ bilinguals ($p = .035$) and D- bilinguals ($p = .001$) as well as frequency effects in D+ bilinguals ($p = .001$) and D- bilinguals ($p = .001$) indicating that both bilingual populations were individually more accurate with canonical/transparent nouns

than with non-canonical/opaque nouns but also more accurate with high-frequency than low-frequency nouns.

6. EXPERIMENT 2: PICTURE DESCRIPTION TASK

In experiment 2, RTs analyses were also conducted on correct responses. A response was accepted as correct if participants could describe the picture that appeared on the screen using *claro/a* (clear-_{ADJ.SING.MASC/FEM}). Accuracy analyses were conducted on responses in which participants produced only *claro/a* (clear-_{ADJ.SING.MASC/FEM}). Accurate responses that were outside the RTs frame (3000 ms.) or were not recorded by the program were also coded for the accuracy analysis. Responses that were not clear due to lack of audibility or unclear pronunciation were discarded.

6.1. Monolingual data

From a total of 1495 possible trials, accuracy data consisted of 1289 data points (adjective matches and mismatches with the correct referent). Inaccurate trials consisted of 17 data points. Skipped trials or non-identifiable responses consisted of 206 data points (13%) from the total possible trials (those were excluded from the accuracy analysis). From a total of 1495 RTs data consisted of 1237 data points. Data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, skipped trials and inaccurate or non-identifiable responses constituted 258 data points (17%) (those were excluded from the RTs analysis).

6.2. Bilingual data

For D+ bilinguals, from a total of 1054 data points, accuracy data for this group consisted of 895 data points (adjective matches and mismatches with the correct referent). Inaccurate data consisted of 104 data points. Skipped trials or non-identifiable responses constituted 159 data points (15%) (those were excluded from the accuracy analysis). From a total of 1056 data points, RTs data

consisted of 755 data points. Data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, skipped trials and inaccurate or non-identifiable responses constituted 301 data points (28%) (those were excluded from the RTs analysis).

For D- bilinguals, from a total of 880 data points, accuracy data for this group consisted of 639 data points (adjective matches and mismatches with the correct referent). Inaccurate responses constituted 169 data points. Skipped trials or non-identifiable responses constituted 241 data points (28%) (those were excluded from the accuracy analysis). From a total of 880 data points, RTs data consisted of 416 data points. Data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, skipped trials and inaccurate or non-identifiable responses constituted 435 data points (49%) (those were excluded from the RTs analysis).

The independent variables investigated in both analyses were canonicity (opaque/transparent) and frequency (within-subject variables) and group (between-subject variable): monolingual speakers, more Spanish- dominant HSs (D+ bilinguals), and less Spanish-dominant HSs (D- bilinguals).

6.3. Results: Monolingual, D+ and D-Bilingual Group

Looking at the average times for canonicity and frequency together, all groups named more slowly adjectives on low- and high-frequency opaque noun trials than adjectives on low- and high- frequency transparent trials. Among all groups, less dominant bilinguals produced the slowest naming times with low-frequency opaque nouns. The greater magnitude difference between opaque and transparent noun trials was observed amongst monolingual speakers with low-frequency nouns.

To assess the statistical significance of the RTs results, a repeated-measures ANOVA was conducted using R (R core team 2015, version 3.1.3).

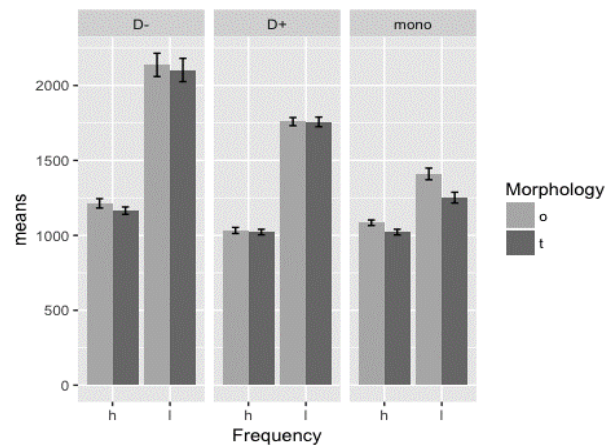


Figure 5. Experiment 2 mean RTs and SE split by frequency and canonicity

Table 7. Experiment 2 three-groups $2 \times 2 \times 3$ repeated-measures ANOVA output

Effect	DFn	DFd	F	p
Group	2	73	43.071	<0.001 ***
Frequency	1	73	545.040	<0.001 ***
Canonicity	1	73	32.000	<0.001 ***
Group:Canonicity	2	73	8.909	<0.001***
Freq:Canon.	1	73	5.906	<0.001***
Group:Freq:Canon.	2	73	2.610	0.08

As the output shows and based on the numerical patterns of Figure 5, canonicity was significant ($F(1,73) = 32, p = 0.001$), Frequency and also the interaction between frequency and canonicity ($F(1,3) = 5.906, p = 0.001$) indicating a different effect of canonicity depending on the noun frequency. Furthermore, the significant interaction between group and canonicity ($F(2,73) = 8.909, p = 0.001$) also indicates a difference in canonicity effect for each group. Due to these results, we conducted separate ANOVA models for each subgroup as well as one for the bilingual group together.

The monolingual group results indicated that canonicity ($F(1,33) = 33.33, p = 0.001$) was significant as well as the interaction of canonicity and frequency ($F(1,33) = 10.418, p = 0.001$), indicating that the effect of canonicity was different depending on the lexical frequency of the noun. Because of this interaction, a pairwise test was run to study all pairs. Results revealed that monolingual participants were faster with low-frequency transparent nouns than low-frequency

opaque nouns, revealing a positive effect of transparency with low-frequency nouns. No significant effect of canonicity for the high-frequency nouns was found.

For the bilingual group analysis, statistical results showed that canonicity was significant along with the interaction between group and canonicity ($F(1,40) = 12.383, p = .001$), indicating a different canonicity effect within each bilingual group. As a result, separate ANOVAs were conducted for each bilingual group and follow-up for any interactions. Results showed that canonicity was not significant for the more Spanish-dominant group. However, for the less Spanish-dominant group, there was a main effect of canonicity. Based on the numerical patterns, the canonicity effect indicated a positive effect of canonical/transparent nouns, that is, adjectives on transparent noun trials were named faster than on opaque noun trials by the less Spanish-dominant group.

As per the accuracy results, mean accuracy showed that all groups were more accurate with high-frequency transparent nouns. For low-frequency nouns, monolingual speakers were also numerically more accurate with transparent nouns. However, both bilingual groups were numerically less accurate with low-frequency transparent nouns.

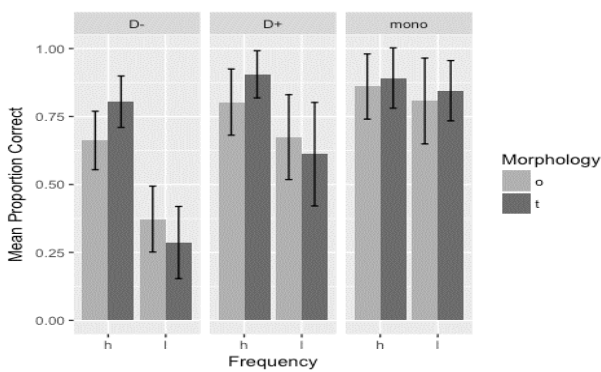


Figure 6. Experiment 2 mean accuracy and SE split by frequency and canonicity

To assess the statistical significance of the results, a repeated-measures ANOVA was conducted using R (R core team, 2015, version 3.1.3) with a 2 x 2 x 3 factorial design with the within-subjects factors of frequency (High versus Low) and canonicity (Opaque versus

Transparent) and the between-subjects factor of group (Monolinguals, D+ bilinguals, D- bilinguals). The results of this model are presented below.

Table 8. Experiment 2 three-groups 2 x 2 x 3 repeated measures ANOVA output

Effect	DFn	DFd	F	p	ges
Group	2	75	129.414	<0.001***	0.506
Frequency	1	75	130.006	<0.001***	0.359
Canonicity	1	75	6.059	<0.001***	0.012
group:Canonicity	2	75	0.150	0.860	0.0006
Freq:Canon.	1	75	14.813	<0.001***	0.042
Group:Freq.:Canon.	2	75	6.852	<0.001***	0.039

The output showed a main effect of Frequency ($F(1,75) = 130.006, p = 0.001$) as well as canonicity ($F(1,75) = 6.059, p = 0.001$) and an interaction between frequency and canonicity ($F(1,75) = 14.813, p = 0.001$) indicating a differential effect of canonicity based on the lexical frequency of the noun referent. Furthermore, the 3-way interaction between frequency, canonicity, and group was significant ($F(2,75) = 6.85, p = 0.001$). Separate analyses per subgroup were conducted to further explore these interactions.

Further analysis indicated no effect of canonicity or canonicity and frequency interaction in the monolingual group. The statistical analysis of both bilingual groups indicated an interaction of frequency and canonicity. After carrying out a pairwise comparison for each bilingual subgroup the results showed that the more Spanish-dominant bilingual group was more accurate with high-frequency nouns, revealing a positive effect of transparency, although no significant effect of Canonicity was found in the low-frequency nouns. Similar to the more Spanish-dominant bilinguals, the less Spanish-dominant group was more accurate with high-frequency transparent nouns, however, for low-frequency items, this group indicated a trend to be less accurate with transparent nouns.

7. DISCUSSION

The present investigation examined the role of noun canonicity in the lexical retrieval

of gender features in oral production. Gender correlated endings and lexical frequency were manipulated in our study to provide further evidence on the role of predictive nominal endings in monolingual speakers and HSs of Spanish that differ in their amount of exposure to Spanish while growing up.

Regarding research question 1, results were partially compatible with the Reliable Cue Hypothesis (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998; Caffarra *et al.* 2015) since there was a main effect of canonicity, a facilitatory effect of noun transparency, in the Experiment 1 RTs analysis and an interaction of canonicity and frequency in Experiment 2 RTs analysis of monolingual speakers of Spanish. Furthermore, bilingual speakers showed a main effect of canonicity in the accuracy results of both experiments. Therefore, noun phonological cues were a reliable cue when accessing gender, however, these cues were not the most reliable information to access gender since gender could also be retrieved vis-à-vis an abstract lexico-syntactic route in line with the predictions of the Two-Route Hypothesis (Gollan and Frost 2001). According to this hypothesis, a main effect of noun frequency (noun lexico-syntactic information) and canonicity or an interaction between canonicity and frequency was predicted, possibly resulting in a reduced frequency effect in transparent nouns. As expected, a main effect of both frequency and canonicity for monolinguals was observed in the Experiment 1 RTs analysis, indicating faster naming times for transparent nouns and for high-frequency nouns. In Experiment 2, an interaction of canonicity was observed for monolinguals in the RTs analysis and further analyses indicated that monolingual speakers were faster with adjectives in low-frequency transparent noun trials than with low-frequency opaque trials indicating a facilitatory effect of noun transparency. For bilingual speakers, both groups had a main effect of canonicity in Experiment 1 accuracy analysis; that is, heritage speakers were more accurate with transparent nouns. In Experiment 2, an interaction with frequency and canonicity was observed and further analyses indicated that both bilingual groups were more accurate with high-frequency transparent nouns (D+ bilinguals reaching significance). These results clearly indicate

that participants, both monolingual speakers and heritage speakers of Spanish, make use of both the lexico-syntactic and also word-form information in line with studies that found evidence of these two routes to access gender (Caffarra *et al.* 2014) and corroborating the Two-Route hypothesis proposed by Gollan and Frost (2001).

Regarding research question 2, results indicated transparency effects in both bilingual groups' accuracy analysis in both experiments, in line with previous offline studies (Hur *et al.* 2020; Alarcon 2011; Montrul *et al.* 2013). Unlike previous online studies (Montrul *et al.* 2014), results found a lack of canonicity effects for the bilingual group in the RTs analysis of Experiment 1 and for the more Spanish-dominant HSs in Experiment 2. Monolingual speakers showed a canonicity effect in both experiments RTs analysis indicating faster reaction times with nouns overtly marked for gender. As suggested above, bilingual speakers' divided frequency of use of both languages (Gollan 2008) or/and the lack of noun phonological information in English nouns might lead to a weaker activation of overt gender-correlated cues in Spanish as seen by the lack of canonicity effects in the RTs analysis in both bilingual groups. Regarding the unanticipated results of D- bilinguals in Experiment 2 RTs analysis, it is worth mentioning that noun-adjectival agreement was cognitively costlier for all groups but, particularly, for the D- bilinguals. For this group, data points outside the 3000 ms. window, non-recorded responses, skipped trials, inaccurate or non-identifiable responses constituted 49% of the experimental stimuli (versus 28% for D+ bilinguals and 17% for monolinguals). For this reason, the different outcome between the HSs groups in Experiment 2 could be derived from inappropriate experimental methodology. Despite this methodological inadequacy, the bilingual speakers' error rates analysis clearly indicated that, similar to monolingual speakers of Spanish, both heritage speakers' groups seem to be utilizing overt gender marking cues.

Regarding research question 3, an alternative view of the role of noun phonological cues was proposed based on the studies carried out with regular and irregular verbal morphology in English, the Dual Mechanism Model (Pinker

1990, 1999). In line with previous studies testing this hypothesis on gender agreement in Portuguese (Resende and Mota 2017), the present investigation did not fully meet the predictions of the Dual Mechanism Model. The present investigation found that participants were faster with low-frequency transparent nouns than with low-frequency opaque nouns, in line with the predictions of the model. However, no evidence was found with the high-frequency opaque noun trials.

8. CONCLUSION

In the present investigation monolinguals speakers and Spanish-English bilinguals that differ in Spanish dominance named pictures that represent canonical and non-canonical nouns (opaque and transparent) for the purpose of determining how gender-correlated endings are accessed and utilized across different linguistic populations. Results indicated that predictive nominal endings are reliable cues to access gender (Bates *et al.* 1996; Taft and Meunier 1998), however, not the most reliable cue since speakers utilized both lexico-syntactic and the word-form information to access gender as predicted by the Two-route Hypothesis (Gollan and Frost 2001).

It can be deduced from the findings that, even though both groups seem to utilize gender-correlated endings when accessing gender, predictive nominal endings might be used differently by monolingual speakers and HSs of Spanish as seen by the lack of canonicity effects in the RTs analysis in the bilingual group. These findings are valuable in that they provide information that contributes to our understanding of the cognitive processes in HSs adult bilingualism. Particularly, bilingual speakers of Spanish that, despite having acquired Spanish from childhood and in a naturalistic way, purportedly differ from the monolingual norm in their linguistic performance. The present investigation does not reveal reliable differences between the two HSs bilingual groups in terms of whether dominance impacts the use of gender-marking phonemes. Part of this outcome might be due to some methodological shortcomings, such as the range of low-frequency nouns included. Moreover, the sample size of heritage

speakers that was split by dominance might have affected the results of the present investigation. Future research should include a larger group of heritage speakers in each dominance group and, additionally, exclude low-frequency items in the stimuli to exclusively observe canonicity effects.

ACKNOWLEDGMENTS

I deeply thank Dr. Valdés Kroff for his invaluable assistance in this research. Moreover, this research would not have been possible without the help of Dr. Ana Margarita Haché, Dr. Francisco Cruz, Rafaela Carrasco, and Teresa Ureña from Centro de Desarrollo Curricular, the Spanish department from Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (Santiago de los Caballeros, Dominican Republic) who provided me with the support and the facilities to collect the monolingual data in the Dominican Republic.

REFERENCES

- Alarcón, I. V. (2011). Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 332-350. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000222>
- Alarcos, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Badecker, W., Miozzo, M., & Zanuttini, R. (1995). The two-stage model of lexical retrieval: Evidence from a case of anomia with selective preservation of grammatical gender. *Cognition*, 57(2), 193-216. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00663-J](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00663-J)
- Bates, E., Devescovi, A., Hernandez, A., & Pizzamiglio, L. (1996). Gender priming in Italian. *Perception & Psychophysics*, 58(7), 992-1004. <https://doi.org/10.3758/BF03206827>
- Biran, M., & Friedmann, N. (2012). The representation of lexical-syntactic information: Evidence from syntactic and lexical retrieval impairments in aphasia. *Cortex*, 48(9), 1103-1127. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.05.024>

- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form* (Vol. 9). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/tsl.9>
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and cognitive processes*, 10(5), 425-455. <https://doi.org/10.1080/01690969508407111>
- Caramazza, A., & Miozzo, M. (1997). The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: evidence from the tip-of-the tongue phenomenon. *Cognition*, 64(3), 309-343. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00031-0)
- Carroll, S. (1989). Language acquisition studies and a feasible theory of grammar. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 34(4), 399-418. <https://doi.org/10.1017/S0008413100024300>
- Caffarra, S., Janssen, N., & Barber, H. A. (2014). Two sides of gender: ERP evidence for the presence of two routes during gender agreement processing. *Neuropsychologia*, 63, 124-134. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.016>
- Caffarra, S., Siyanova-Chanturia, A., Pesciarelli, F., Vespignani, F., & Cacciari, C. (2015). Is the noun ending a cue to grammatical gender processing? An ERP study on sentences in Italian. *Psychophysiology*, 52(8), 1019-1030. <https://doi.org/10.1111/psyp.12429>
- Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A., & Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop Shopping for Spanish Word Properties. *Behavior Research Methods*, 45, 1246-1258. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1>
- Gollan, T. H., & Frost, R. (2001). Two routes to grammatical gender: Evidence from Hebrew. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(6), 627-651. <https://doi.org/10.1023/A:1014235223566>
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Cera, C., & Sandoval, T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of memory and language*, 58(3), 787-814. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.07.001>
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S. K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & cognition*, 33(7), 1220-1234. <https://doi.org/10.3758/BF03193224>
- Gollan, T. H., Slattery, T. J., Goldenberg, D., Van Assche, E., Duyck, W., & Rayner, K. (2011). Frequency drives lexical access in reading but not in speaking: The frequency-lag hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140 (2), 186. <https://doi.org/10.1037/a0022256>
- Gollan, T. H., Weissberger, G. H., Runnqvist, E., Montoya, R. I., & Cera, C. M. (2012). Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 594-615. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000332>
- Gonon, M. H., Bruckert, R., & Michel, F. (1989). Lexicalization in an anomic patient. *Neuropsychologia*, 27(4), 391-407. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(89\)90047-X](https://doi.org/10.1016/0028-3932(89)90047-X)
- Goodglass, H., Kaplan, E., & Weintraub, S. (1983). *Boston naming test*. Lea & Febiger.
- Green, J. N. (1988). Spanish. In M. Harris, & N. Vincent (Eds.). *The Romance languages* (pp. 79-130). Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Harris, J. W. (1991). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), 27-62.
- Hur, E., Lopez Otero, J. C., & Sanchez, L. (2020). Gender Agreement and Assignment in Spanish Heritage Speakers: Does Frequency Matter? *Languages*, 5(4), 48. <https://doi.org/10.3390/languages5040048>
- Kulke, F., & Blanken, G. (2001). Phonological and syntactic influences on semantic misnamings in aphasia. *Aphasiology*, 15(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/02687040042000070>
- Jackendoff, R. (2002). English particle constructions, the lexicon, and the autonomy of syntax. *Verb-particle explorations*, 67-94. <https://doi.org/10.1515/9783110902341.67>

- Lloret, M. R., & Viaplana, J. (1998). Variació morfofonològica. Variants morfològiques. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 25, 43-62.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))
- Martínez-Gibson, E. A. (2011). A comparative study on gender agreement errors in the spoken Spanish of heritage speakers and second language learners. *PortaLinguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (15), 177-193. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31991>
- Marslen-Wilson, W. D. (2007). Morphological processes in language comprehension. In G. Gaskell (Ed.). *Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 175-193). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198568971.013.0011>
- Meyer, A. S., & Bock, K. (1992). The tip-of-the-tongue phenomenon: Blocking or partial activation? *Memory & Cognition*, 20(6), 715-726. <https://doi.org/10.3758/BF03202721>
- Miozzo, M., & Caramazza, A. (1997). The retrieval of lexical-syntactic features in tip-of-the-tongue states. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 17, 1-14.
- Montrul, S., Davidson, J., De La Fuente, I., & Foote, R. (2014). Early language experience facilitates the processing of gender agreement in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 118-138. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000114>
- Montrul, S., De La Fuente, I., Davidson, J., & Foote, R. (2013). The role of experience in the acquisition and production of diminutives and gender in Spanish: Evidence from L2 learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 29(1), 87-118. <https://doi.org/10.1177/0267658312458268>
- Montrul, S. A. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>
- Montrul, S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00449.x>
- Montrul, S., & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301-328. <https://doi.org/10.1177/13670069070110030301>
- Navarrete, E., Basagni, B., Alario, F. X., & Costa, A. (2006). Does word frequency affect lexical selection in speech production? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(10), 1681-1690. <https://doi.org/10.1080/17470210600750558>
- O'Rourke, P. L., & Van Petten, C. (2011). Morphological agreement at a distance: Dissociation between early and late components of the event-related brain potential. *Brain research*, 1392, 62-79. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2011.03.071>
- Pinker, S. (1991). Rules of language. *Science*, 253(5019), 530-535. <https://doi.org/10.1126/science.1857983>
- Pinker, S. (1999). How the mind works. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 882(1), 119-127. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1999.tb08538.x>
- Resende, N. C. A., & Mota, M. B. (2017). A behavioral study to investigate the processing routes of grammatical gender in Brazilian Portuguese. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(3), 1367-1395. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.25.3.1367-1395>
- Rosinski, R. R., Golinkoff, R. M., and Kukish, K. S. (1975). Automatic semantic processing in a picture-word interference task. *Child Development*, 247-253. <https://doi.org/10.2307/1128859>
- Sá-Leite, A. R., Luna, K., Tomaz, Â., Fraga, I., & Comesaña, M. (2022). The mechanisms underlying grammatical gender selection in language production: A meta-analysis of the gender congruency effect. *Cognition*, 224, 105060. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105060>

- Sá-Leite, A. R., Fraga, I., & Comesaña, M. (2019). Grammatical gender processing in bilinguals: An analytic review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(4), 1148-1173. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01596-8>
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press/Oxford University Press.
- Schmid, M. S., Köpke, B., Keijzer, M., & Weilemar, L. (Eds.). (2004). *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (Vol. 28). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/sibil.28>
- Taft, M., & Meunier, F. (1998). Lexical representation of gender: A quasiregular domain. *Journal of Psycholinguistic research*, 27(1), 23-45. <https://doi.org/10.1023/A:1023270723066>
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(2), 105-122. <https://doi.org/10.1017/S1366728901000220>
- Urrutia, M., Domínguez, A., & Álvarez, C. J. (2009). Gender activation in transparent and opaque words. *Psicothema*, 21(1), 1-8.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Valdés, G. (2014). Heritage language students: Profiles and possibilities. In T. Wiley et al. (eds.). *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States* (pp. 41-49). Routledge.
- Vigliocco, G., Antonini, T., & Garrett, M. F. (1997). Grammatical gender is on the tip of Italian tongues. *Psychological science*, 8(4), 314-317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00444.x>

Elementos intensificadores de las palabras interrogativas

Intensifying elements of interrogative words

Resumen

El objetivo de este trabajo es el estudio de las construcciones del tipo *quién diablos te lo dijo*, *qué cojones estás haciendo*, etc. en las que aparece una palabra que formalmente pertenece a la categoría gramatical de los sustantivos unida a una palabra interrogativa en preguntas directas o indirectas en las que se muestra sorpresa, asombro, perplejidad, indignación o rechazo. El sustantivo que formalmente hallamos en estas construcciones no funciona gramaticalmente como tal, no desempeña una función sintáctica en la oración, sino que aporta el valor pragmático de indicar la actitud del emisor de la oración. Junto a estas construcciones, existen otras semejantes en las que en lugar de una palabra interrogativa encontramos un pronombre relativo acompañando a la palabra intensificadora, del tipo *haz lo que diablos te apetezca*, en las que la construcción adquiere el valor de un relativo indefinido del tipo *lo que quiera que*, también con el matiz de sorpresa, asombro o indignación. Estudiamos el origen de estas construcciones y su desarrollo histórico, los sustantivos que se han integrado en ellas en la diacronía del español y los ámbitos léxicos de los que proceden, desde el más antiguo documentado, *diablo(s)*, compartido con otras lenguas, a otros de aparición reciente y que en ocasiones muestran preferencias dialectales y señalamos también un desarrollo moderno, que no es común a todas las áreas hispanohablantes, que consiste en la utilización como palabras enfatizadoras no ya de un sustantivo, sino de participios o en menor medida adjetivos, en construcciones del tipo *qué fregados quieres*, *quién putos lo hizo*, característicos de México y Centroamérica. Los resultados del trabajo permiten presentar una visión panorámica del origen y desarrollo de esta construcción, hasta ahora poco atendida, los elementos utilizados en ella, su función y su variación diatópica en español.

Palabras clave:

interrogación; énfasis; pragmaticalización; sorpresa; rechazo

Abstract

The aim of this paper is to study constructions of the type *quién diablos te lo dijo* (who the hell told you), *qué cojones estás haciendo* (what the hell are you doing), etc. in which a word that formally belongs to the grammatical category of

Autoría

FRANCISCO JAVIER HERRERO RUIZ
DE LOIZAGA
Universidad Complutense de Madrid,
España
fjavierh@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0001-5738-0807>

Para citar este artículo:

Herrero Ruiz de Loizaga, F. J. (2023). Elementos intensificadores de las palabras interrogativas, *ELUA*, 39, 85-108.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.22034>

Recibido: 22/02/2022
Aceptado: 26/04/2022

© 2023 Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga

Financiación: Este trabajo se inscribe en el marco de los proyectos de investigación PID2020-112605GB-I00, *Procesos de lexicalización y gramaticalización en la historia del español: cambio, variación y pervivencia en la historia discursiva del español* (PROLEGRAMES), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación, y Santander-UCM PR108/20-11, *Gramaticalización, lexicalización, pragmática y discurso en la historia del español*.



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

nouns appears together with an interrogative word in direct or indirect questions in which surprise, astonishment, perplexity, indignation or rejection are shown. The noun formally found in these constructions does not operate grammatically as such, it does not perform a syntactic function in the sentence, but rather provides the pragmatic value of indicating the attitude of the sender of the sentence. Along with these constructions, there are other similar ones in which instead of an interrogative word we find a relative pronoun accompanying the intensifying word, of the type *haz lo que diablos te apetezca* (do whatever the hell you want), in which the construction acquires the value of an indefinite relative of the type *lo que quiera que* (whatever), also with the nuance of surprise, astonishment or indignation. We study the origin of these constructions and their historical development, the nouns that have been integrated into them in the diachrony of Spanish and the lexical areas from which they come, from the earliest documented, *diablo(s)* (devil(s)), shared with other languages, to others of recent appearance and which sometimes show dialectal preferences. And we also point out a modern development, which is not common to all Spanish-speaking areas, which consists of the use as emphasizing words not only of a noun, but of participles or to a lesser extent adjectives, in constructions of the type *qué fregados quieres, quién putos lo hizo* (what the hell do you want, who the hell did it), characteristic of Mexico and Central America. The results of the work allow us to present a panoramic vision of the origin and development of this construction, so far little studied, the elements used in it, its function and its diatopic variation in Spanish.

Keywords:

Question; emphasis; pragmatization; surprise; rejection

1. INTRODUCCIÓN

Existen en español una serie de palabras, formalmente pertenecientes a la categoría gramatical de los sustantivos, que pueden unirse a una palabra interrogativa formando con ella un grupo, que añaden a la pregunta, directa o indirecta, el matiz de sorpresa o asombro, generalmente unidos a indignación o rechazo¹: *quién demonios, qué diablos, cómo narices, cuándo cojones, dónde coño, por qué leches, para qué hostias*, etc. Se exceptúa de este comportamiento el adjetivo interrogativo *cuyo*, ya desusado, y es poco frecuente el cuantitativo *cuánto*, que rara vez encontramos unido a uno de estos sustantivos. *Cuál*, aunque no muy frecuente en este empleo, se halla algunas veces, especialmente, como señala la NGLÉ (2009, p. 1567), en algunos países hispanoamericanos: “¿*Cuál diablos es la diferencia?*”². En las oraciones en que

aparecen estos grupos formados por palabra interrogativa + elemento intensificador, este último no está funcionando realmente como un sustantivo, es más, no tiene una función sintáctica dentro de la oración ni añade información conceptual alguna, solamente aporta el valor pragmático de señalar la actitud del emisor³. Así, en preguntas como

- (1) a. –“*Qué diablos hace usted aquí, a estas horas?*”, preguntó Don Leoncio (Jorge Martínez Espinosa, «Par Senas». *El final de los milagros*. Colombia, 2001, *apud* CORPES XXI)
- b. –¡Mujer! No jodas más... ya tienes Plata car, Master Car, Oca Car... ¿*para qué hostias* quieres otra tarjeta de crédito? («Cuentos breves». *Últimas Noticias*. *Guambia*. *guambia.com.uy*, 2003-05-24, Uruguay 2003, *apud* CORPES XXI)

si suprimimos el elemento enfatizador, los sustantivos *diablos* y *hostias*, no hay ninguna

1 Según la NGLÉ (2009, p. 3190), estas preguntas “indican diversos grados de fastidio, incomodidad, enojo, impaciencia, desesperación y otras actitudes similares ante una situación adversa”.

2 Según la NGLÉ (2009, p. 1567), el uso infrecuente de *cuál* + palabra enfatizadora puede deberse “a que la incógnita que introduce se suele determinar en un contexto previamente mencionado”.

3 Por esta razón Alonso-Cortés (1999, p. 4005) considera que se trata de elementos expletivos que “confieren a la pregunta-*cu* un valor emocional”.

modificación en el número de constituyentes de la oración, ni se elimina nada respecto a la petición de información que se realiza en las preguntas; pero evidentemente no se marca de un modo explícito la actitud del emisor que muestra su extrañeza y rechazo. Sánchez López (2019) caracteriza estas preguntas como acto conversacional hostil que marca que la respuesta no es fácilmente accesible para el emisor.

Señala la NGLE (2009, p. 1567) que estos grupos “convierten la oración interrogativa en pregunta retórica o en exclamación”. Sin embargo, no siempre convierten una oración interrogativa en pregunta retórica, aunque sí es cierto que, por su carácter marcadamente enfático, son construcciones especialmente apropiadas para ser utilizadas en preguntas retóricas, lo que hace que con frecuencia intervengan en estas construcciones⁴. La NGLE (2009, p. 3190) afirma que “[l]os grupos sintácticos así formados admiten varias interpretaciones. Se niega, por ejemplo, la existencia de razón alguna en *¿Por qué narices vas a ese lugar?*, que se puede parafrasear aproximadamente como ‘No veo razón para que vayas a ese lugar’”. Es cierto que la inclusión de la forma marcada con el sustantivo intensificador junto a la palabra interrogativa potencia la interpretación de la pregunta como retórica, lo que se debe a que generalmente en estas preguntas se muestra un cierto grado de rechazo, pero, dependiendo del contexto de la emisión, podría ser también una petición de información a la que se añade un matiz de extrañeza ante el hecho que se pregunta: el no ver la razón de que el interpelado vaya a un determinado lugar no implica necesariamente que no haya razón alguna para ello. Puede provocar la

curiosidad y la impaciencia por saberlo. El ejemplo “*¿Cuándo coño has visto tú que yo me vaya a ver una del gordo y el flaco en vez de cumplir con mi obligación?*” (Fernando Fernán Gómez, *Viaje*), que la NGLE (2009, p. 3190) propone también como ejemplo de este tipo de pregunta retórica, sigue siendo igualmente una pregunta retórica si se elimina *coño*. Pierde énfasis, en este caso asociado a una actitud agresiva, pero no su carácter de pregunta retórica. Sí es cierto que, por su carácter enfático, estas construcciones pueden acercarse, como también señala la Academia, al valor de una exclamación, como vemos a menudo en preguntas retóricas con la estructura palabra interrogativa + *ir a* + infinitivo (“*¿Qué carajo van a defender ustedes el sistema constitucional!*”⁵, <https://www.publico.es/tremending/2020/09/16/otro-brutal-repaso-de-aitor-esteban-a-vox-que-carajo-van-a-defender-ustedes-el-sistema-constitucional/>), y también que en muchos casos no indican “que no existan personas, lugares, cosas, etc. que satisfagan la incógnita apropiada, sino que [el hablante] carece más bien de esa información —que debería ser accesible— o considera difícil obtenerla” (NGLE 2009, p. 3190); pero en otros casos la pregunta ni es retórica ni se plantea que sea difícil obtener la información, simplemente se añade una nota de impaciencia, enojo y agresividad (que puede entenderse como mayor o menor en función del sustantivo concreto empleado): “*¿Dónde demonios has puesto los documentos?*”, “*¿Se puede saber dónde cojones has puesto los documentos?*”.

En las interrogativas indirectas, pueden distinguirse dos tipos: las interrogativas indirectas propiamente dichas, encabezadas por *preguntar* o verbos sinónimos, y las que Girón (1988, pp. 87-88) denomina modales, que son con mucho las más frecuentes, con las que se realiza una declaración modalizada y no implican una petición de información, generalmente dependientes de verbos de comunicación, entendimiento o percepción⁶:

4 Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009, p. 719) incluyen las interrogativas en que uno de estos sustantivos enfatizadores acompaña a la palabra interrogativa entre las que denominan “interrogativas de reacción adversa” y señalan que las preguntas construidas con ellos algunas veces son retóricas, pero otras veces indican sorpresa o desagrado sin constituir preguntas retóricas. Sánchez López (2019) va más allá y señala que las que denomina “interrogativas malsonantes” no son oraciones retóricas, pues a diferencia de ellas, las malsonantes no presuponen ninguna respuesta, y marcan a esta como de difícil acceso para el hablante.

5 Sobre este tipo de interrogativas retóricas, que están en el origen de la creación de la locución interjectiva de negación *¡que va!*, v. Herrero (2014).

6 Girón Alconchel (1988, p. 81) señala también la existencia de interrogativas indirectas en el



- (2) Que no sé *quién diablos* le mostró tanta ruindad (*Celestina*, acto IX)

Evidentemente, no se pregunta en estas palabras de Sempronio por quién enseñó ruindad a Celestina. Y ni siquiera se plantea que alguien se la haya enseñado realmente, sino que se intensifica, acercándose a un valor exclamativo, la gran ruindad de Celestina⁷. De todas formas, esta misma interpretación podría conseguirse aun sin que apareciera *diablos* junto a *quién*, pero indudablemente alcanza así más realce la expresión.

Estos mismos elementos intensificadores podemos encontrarlos también acompañando a un pronombre relativo que introduce una oración en función sustantiva o a un adverbio relativo, aunque la frecuencia de esa construcción es mucho menor que la de aquella en que el elemento enfatizador acompaña a una palabra interrogativa y se emplea en contextos más restringidos y estereotipados. En el caso de los pronombres relativos, dado que introducen una oración con función sustantiva, podemos encontrar el pronombre *quien* o, más frecuentemente, *que* precedido de artículo, casi siempre neutro, *lo que*. Es poco frecuente, pero posible, el uso de *el, la, los, las que* + elemento enfatizador.

- (3) a. Me has dicho que lo tuyo con el pintor o con *lo que diablos sea* no fue nada. Que no hubo una historia de amor (Manuel Hidalgo, *Azucena, que juega al tenis*, España, 1988, *apud* CREA)

plano sintagmático. Se trata de construcciones con verbos que no presentan semánticamente el rasgo de pregunta, pero se insertan en una expresión sintagmática de petición (del tipo *dime, quiero saber*) en las que se plantea una pregunta que espera una respuesta (“dime *qué coño* hago con lo del periódico, prenda”, Miguel Naveros, *Al calor del día*, 2001, *apud* CORPES XXI). También correspondería a este tipo de interrogativa la construcción del tipo “se puede saber” que hemos visto en un ejemplo anterior.

⁷ En las interrogativas modales solo puede aparecer la palabra enfatizadora si se desconoce el valor que se debe asignar a la palabra interrogativa (v. NGL 2009, 42.12g, p. 3190). No serían admisibles construcciones como **“Sé quién diablos le enseñó tanta ruindad”* o **“Te voy a decir quién diablos le enseñó tanta ruindad”*.

- b. Nosotros no tenemos la culpa de que no llegara la revolución, Amalia; de que la justicia se haya tomado un descanso y haya decidido no pasarse todavía por la tierra, quedarse un rato más en Marte, en Saturno, o *donde coño sea que esté veraneando* (Rafael Chirbes, *Los viejos amigos*, España, 2003, *apud* CORPES XXI)
- c. está cagao, porque teme que perderá las elecciones en noviembre o *cuando carajo sean* las elecciones... (Que vaina con este dictador. - Blog de Martorano. *Construyendo y*, <http://juanmartorano.blogspot.com/2008/06/que-vaina-con-este-dictador.html>)
- d. Hace unas semanas TN mandó móviles catoliquísimos para la fiesta de la Virgen de los Dolores Agudos (o *la que coño fuera*) (*hablarán por ellos, lo que es yo... - grupo de expertos en todo*, <http://grupoexpertosentodo.blogspot.com/2012/09/hablaran-por-ellos-lo-que-es-yo.html>, Argentina, 2012, *apud* CE: *Web/Dialectos*)

2. ORIGEN DE LA CONSTRUCCIÓN PALABRA INTERROGATIVA + SUSTANTIVO INTENSIFICADOR

No sabemos con total certeza cómo se ha llegado a la formación de las secuencias en que interviene un pronombre o adverbio interrogativo intensificado mediante la adjunción de un sustantivo correspondiente a una serie amplia, pero cerrada, que enfatiza la interrogativa directa o indirecta, puesto que la documentación histórica no muestra de modo claro los distintos pasos que pudieron llevar a su formación. Podemos suponer que, en principio, nos hallaríamos ante un sustantivo como *diablo(s)*, utilizado como interjección, que podría aparecer en enunciados como

- (4) ¡Diablos!, ¿quién le mostró tanta ruindad?

O, intercalada en la oración a la que acompaña:

- (5) ¿Quién, diablos, le mostró tanta ruindad?

Un ejemplo de este tipo de construcción podría ser el siguiente de Torres Naharro:

- (6) JUSQUINO Antes te mando una toca si ora me quieres besar.
LIBINA ¡Ay triste, que no ay lugar, tirte allá!
JUSQUINO ¿Quién, *diablos*⁸, nos verá? (Bartolomé de Torres Naharro, *Comedia Calamita [Propaladia]*, a. 1520, *apud* CORDE)

Una vez rutinizada esa construcción, pudo eliminarse la pausa y quedar dentro de la oración lo que originariamente era una interjección impropia, formalmente unida al elemento interrogativo, manteniendo el valor de sorpresa, extrañeza, enojo o rechazo que originariamente tenía la exclamación⁹. Probablemente se generaría primero en las interrogativas directas y, consolidado el modelo, pasaría a las indirectas. Generalizado su uso tras pronombres y adverbios interrogativos, se extendería también su empleo tras el determinante interrogativo *qué* que acompaña a un sustantivo. En este caso, para evitar la secuencia de dos sustantivos seguidos sin pausa y que no constituyen aposición, se introduce la preposición *de* entre *diablo(s)* y el sustantivo que seguiría a *qué* en una construcción no reforzada:

- (7) a. ¿*Qué diablos de llorar* tiene mi compañera Ancona? (Gaspar Gómez de Toledo, *Tercera parte de la tragicomedia de Celestina*, 1536, *apud* CORDE)

8 Así en la edición de Miguel Ángel Pérez Priego, Madrid, Turner, 1994, que reproduce el CORDE. También encontramos esta puntuación en la edición de Julio Vélez digitalizada en la BVMC (Alicante, 2015). Obviamente, también podría interpretarse que nos hallamos ante una interrogativa enfatizada por *diablos* si se suprimen las comas.

9 López Bobo (2002, pp. 65-67), aunque no realiza un planteamiento histórico, también piensa que en estas construcciones se han unido interjecciones como *coño*, *cojones*, *diablos*, *demonios*, *narices* a elementos exclamativos-interrogativos como intensivos. También apunta en esa dirección Sánchez López (2019, pp. 527-528).

- b. ¿*qué diablo de loba* es ésta que está en este estradillo de mi cama? (Juan Rodríguez Florián, *Comedia llamada Florinea*, 1554, *apud* CORDE)
c. –¿*Qué diablos de venganza* hemos de tomar –respondió Sancho–, si estos son más de veinte, y nosotros no más de dos, y aun quizá nosotros sino uno y medio? (Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, 1605, *apud* CORDE)

Aunque formalmente *diablo(s)* es el núcleo de la construcción en que aparece, es claro que desde el punto de vista semántico el significado lo aporta el sustantivo que funciona como término de la preposición *de*, y que no puede elidirse sin dar lugar a una construcción incorrecta o de distinto significado, en tanto que la elisión de *diablo(s)* *de* deja una construcción que mantiene el significado original, aunque pierde el énfasis aportado por el término *diablo(s)*¹⁰.

Aunque menos frecuente, también podemos hallar esta estructura con *cuál* en su uso como determinante:

- (8) Albacin. A de ser para mañana la venida, Elicia. Yo te prometo que me parece que basta la plática que con el señor Barrada as tenido, sin que le ojees por dónde va.
Elicia. ¿Con *cuál diablos de Barrada*? (Gaspar Gómez de Toledo, *Tercera parte de la tragicomedia de Celestina*, 1536, *apud* CORDE)

E incluso, al menos en el español moderno, llega a extenderse esta posibilidad al interrogativo *cuánto*, que normalmente rechaza la unión con la palabra enfatizadora:

10 O por otros términos que, posteriormente, también se utilizaran como enfatizadores de los interrogativos mostrando extrañeza, rechazo o desagrado: “¿*qué demonio de sainete* es éste?” (Ramón de la Cruz, *El pueblo quejoso*, 1765, *apud* CORDE); “Joaquín Prat carga contra un líder político por el coronavirus: «*Pero qué coño de ejemplo* da»” (*HuffPost*, 14-03-2020, https://www.huffingtonpost.es/entry/joaquin-prat-carga-contra-un-lider-politico-por-el-coronavirus-pero-quecono-de-ejemplo-da_es_5e6d364dc5b6747ef11e31a2).

- (9) a. No sé *cuantos diablos de millones de títulos de Sniace* se movieron esos días, pero una burrada (<https://www.rankia.com/foros/bolsa/temas/2893180-gamesa-for-ever?page=103>)
- b. ¿Entonces, *cuántos cojones de niños* vienen al cumpleaños de Carlota? (Noemí Martínez, *Tan locos de atar*, <https://www.informavalencia.com/2017/09/25/tan-locos-de-atar/>)

Tendríamos así un proceso que lleva primero a la creación de una interjección impropia que conlleva la pérdida del valor léxico del sustantivo y la adquisición de un valor pragmático. Hay, como en otros procesos de gramaticalización, un blanqueamiento léxico, pero el resultado no es la creación de un elemento con valor gramatical, sino con valor expresivo, que pone de manifiesto una actitud del hablante. Podríamos hablar por tanto de un proceso de pragmatización. Un nuevo proceso de pragmatización lleva a la interjección impropia *¡diablo!* de nuevo al interior de la oración, uniéndose a una palabra interrogativa, pero sin adquisición de valor gramatical, manteniendo el valor expresivo que indica sorpresa, impaciencia, rechazo, etc. En ambos casos la pragmatización debió ser súbita, no gradual. Si se utiliza un sustantivo como exclamación expresando determinadas emociones del hablante, pasa inmediatamente a utilizarse como interjección. Cuando se integra junto a una palabra interrogativa sin pausa, se convierte en elemento expletivo dotado de un valor pragmático expresivo. Lo que sí es un proceso gradual es la extensión de los usos como interjección y como partícula enfatizadora. Llegamos con estos dos procesos a una situación de divergencia (Hopper 1991), puesto que *diablo(s)*, sigue siendo un sustantivo léxico y funciona como interjección impropia y como elemento enfatizador, sin que la adquisición de nuevas funciones haya supuesto el abandono de alguna de las funciones anteriores.

Aunque en el español actual la forma que se une a la palabra interrogativa para reforzarla enfáticamente es *diablos*, en plural, en los ejemplos más antiguos que documenta

el CORDE aparece *diablo*, en singular. Los primeros ejemplos que documenta este corpus proceden de textos probablemente redactados en el siglo XIV, pero copiados en el siglo XV¹¹. Se trata de novelas de caballerías en las que hay abundantes diálogos, que es donde se localizan estas expresiones:

- (10) a. Yo le fiz mucha onrra, mas mal melo gualardonó, ca me mató mi fija Beatriz con un cochillo. Non sé *d'ónde diablo* selo ovo (*Cuento muy fermoso de Otas de Roma*, c 1300-1325¹², *apud* CORDE)
- b. – ¡Dilo! –dixo Terrín–. *¿Qué diablo* dubdas? (*Cuento muy fermoso de Otas de Roma*, c 1300-1325, *apud* CORDE)

Con la forma plural *diablos*, el primer ejemplo de esta construcción que aparece en el CORDE es de finales del siglo XV, en una interrogativa indirecta modal en la *Celestina* que antes hemos mencionado:

- (11) Déjala, que deso vive. Que no sé *quién diablos* le mostró tanta ruindad (Fernando de Rojas, *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*, c. 1499-1502, *apud* CORDE)

Y no hallamos ejemplos anteriores de *¡Diablos!* usado como exclamación. *Diablos* se registra en enunciado exclamativo una vez en la segunda mitad del XV, y no vuelve a aparecer, en los ejemplos recogidos en CDH, hasta la primera mitad del XVII, y su interpretación en estos ejemplos no es clara. En el primer ejemplo, aparte de como exclamación expresiva, podría entenderse como aposición

11 Pato (2020, p. 29) propone un ejemplo del siglo XIV de las *Mocedades de don Rodrigo*: “Estonçe dixo Rodrigo. Conde por que vos quexades tanto./ Que a *quien diablos* han de tomar chica es posiesta de mayo [...] (*Mocedades de don Rodrigo*, BNP, Esp. 12, s. XIV)”. Pero en este caso *quien* no es un interrogativo y *diablos* es un sustantivo léxico con función de sujeto de “han de tomar”.

12 En el CORDE se da la fecha probable de composición, pero la copia es de finales del XIV o principios del XV.

a *moços*, en el segundo como vocativo dirigido a unas mujeres o, si se adopta otra puntuación, como objeto directo de *parir*¹³:

- (12) a. ¡Qué femencias, qué tardanças (f. 15vb)
 en fritir siete buñuelos!
 ¡Moço, moços, *diablos*, duelos,
 dad de comer a harbadanças!
 (Rodrigo Cota, Copla a Pero González [Pequeño Cancionero (Ms. 3788 BNM)], a 1500, *apud* CORDE)
- b. GIL No se irá la fiesta en frores;
 las torrijas han olido.
 Ya se acaban, yo me esfuerzo.
 éstas vienen con venablos.
 ¿Habéis parido? ¡*Diablos!*
 ¿Tres acodís a mi almuerzo? (Antonio Mira de Amescua, *El conde Alarcos*, c.1629, España, *apud* CDH)

De hecho, el primer ejemplo claro en que interviene *diablo(s)* en una exclamación en los corpus académicos corresponde a *¡qué diablo!*, y es de la primera mitad del siglo XVI¹⁴:

- (13) a. Citeria ¡Ola, çe!
 ¡çe! ¡*qué diablo*, ya se fue! (Jaime de Huete, *Comedia Tesorina*, c 1528, *apud* CORDE)
- b. –Aguijad, amo Marcelo, pese a la puta de mi cara, que juro a mí pecador, más esperado habéis sido vos y essotra que sereno tras ñublado.
 Marcelo Pues, ¡*qué diablos!* ¿Tantos ves que venimos? ¿No ves que vengo solo? (Lope de Rueda, *Comedia llamada de “Los engañados”*, España, 1545-1565, *apud* CDH)

Por otra parte, el uso de *diablo(s)* en construcciones exclamativas del tipo *¡qué diablo(s)!* pudo proporcionar un paralelismo formal para su introducción junto al

13 En otras ediciones encontramos “¿Habéis parido diablos?” (ed. de Julia González García, Alicante: BVMC, 2014, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-conde-alarcos-0/>).

14 Hemos utilizado para esta búsqueda el CDH, que permite encontrar una palabra seguida de un signo de puntuación, dejando un espacio entre la palabra y el signo (en este caso *diablo o diablos !*).

interrogativo *qué*. En cualquier caso, tanto las exclamaciones *¡diablo(s)!*, *¡qué diablo(s)!* como el empleo de *diablo(s)* como intensificador de una palabra interrogativa son usos eminentemente coloquiales, difíciles de encontrar en textos que no reproduzcan el diálogo espontáneo y no correspondiente a un registro elevado. Probablemente todos estos usos estaban ya asentados en los siglos XIV y XV y que se documente uno u otro no implica que sea cronológicamente anterior. Los usos de *diablo(s)* como intensificador de las palabras interrogativas comienzan, lógicamente, a encontrarse en textos en los que hay una imitación del diálogo, por ello no es raro encontrarlos en novelas de caballerías, en las que hay abundante diálogo, en la *Celestina*, y después en otras obras que se inscriben dentro del género de la comedia celestinesca, dado que se trata de un conjunto de obras en las que hay un acercamiento a la reproducción en prosa de la conversación de la época, incluyendo el habla de las clases populares representada por el mundo de los criados. Por lo que se refiere a la forma del intensificador, aunque en el siglo XVI sigue siendo frecuente el uso de *diablo* en singular, son ya más los ejemplos que utilizan la forma del plural, *diablos*. Limitándonos al caso más frecuente, aquel en que el interrogativo *qué* va seguido del elemento intensificador, el CORDE registra, en el siglo XVI, 17 ejemplos de *qué diablo* y 39 de *qué diablos*¹⁵. Y el predominio del plural *diablos* se hace aún más intenso en el siglo XVII, aunque la utilización minoritaria de la forma *diablo* en singular llega incluso hasta nuestros días.

El siguiente ejemplo que se recoge en el CORDE, ahora en interrogativa directa (que no espera respuesta), procede también de una comedia celestinesca:

- (14) Menedemo.– ¿Por astrologías me entras? ¿Y *quién diablos* te enseñó hablar desa manera? Mira, mira, ¿y esa es la conclusión que pones? A otra réplica como esa nos amaneçe

15 El CORDE devuelve 24 ejemplos al pedirle la secuencia *qué diablo* o *Qué diablo*, pero solo 18 corresponden a la construcción que nos ocupa. Devuelve además 41 ejemplos de *qué diablos* o *Qué diablos*, de los que 39 corresponden a esta construcción.

aquí (*Comedia Thebayda*, 1521¹⁶,
apud CORDE)

Y aparece después en diversas ocasiones siguiendo a los pronombres *qué* y *quién* y al adverbio *dó* en la *Comedia Tesorina* (c. 1528) de Jaime de Huete:

- (15) a. habla, diablo, sin llorar./ *¿qué diablos has?* (Jaime de Huete, *Comedia Tesorina*, c 1528, *apud* CORDE)
 b. *¡Quién diablos la ha d'entender, que habla siempre embudeando!* (Jaime de Huete, *Comedia Tesorina*, c 1528, *apud* CORDE)
 c. *¡Válgaos el diablo, morruda! ¿De dó diablos lo sé yo?* (Jaime de Huete, *Comedia Tesorina*, c 1528, *apud* CORDE)

Hay también un ejemplo de *qué diablos* en *La Lozana andaluza* (1528) de Delicado, y es especialmente intenso su empleo en la *Segunda Celestina* de Feliciano de Silva (1534), donde además de *qué diablos* y *quién diablos* encontramos *cuándo diablos* y *cómo diablos*:

- (16) a. Celestina. *¿Fuesse ya Crito?*
 Elicia. *¿Cuándo diablos se havía de ir?*, antes está en el sobrado * escondido (Feliciano de Silva, *Segunda Celestina*, 1534, *apud* CORDE)
 b. Poncia. *¡Válala el diablo! Y aun con eso no quiere ella dezir nada del otro mundo ni de todo lo que vio en él.*
 Polandria. *¿Cómo diablos dirá lo que no vio?* (Feliciano de Silva, *Segunda Celestina*, 1534, *apud* CORDE)

Aunque menos frecuente que el sustantivo *diablos* en plural, hallamos también ejemplos en esta misma época de *qué diablo* o *quién diablo* con el sustantivo en singular y el mismo valor:

- (17) a. Hermano, vamos adelante. *¿A qué diablo, señor, vos paráis aí?, ¿no vistes en la priessa que nos vimos oy de mañana?* (*Libro del conde Partinuplés*, c. 1500, *apud* CORDE)
 b. *–¿Qué diablo es esto, que después que comigo estás no me dan sino medias blancas, y de antes una blanca y un maravedí hartas veces me pagaban? En ti debe estar esta desdicha* (*Lazarillo de Tormes* a 1554, *apud* CORDE)

Como ya vimos en los escasos ejemplos medievales, también en el siglo XVI casi todas las obras en que se registra esta construcción son obras dialogadas o que incluyen diálogos, en las que hay una cierta aproximación a la oralidad y vemos en diversas ocasiones cómo un personaje muestra sorpresa, enfado o rechazo ante lo dicho por otro interlocutor, como sucede en las novelas de caballerías o una novela picaresca como el *Lazarillo*. Entre las obras completamente dialogadas encontramos sobre todo comedias celestinescas, otros textos teatrales y diálogos renacentistas. En otras obras se hallan las construcciones estudiadas en fragmentos en que se reproducen parlamentos en estilo directo. Y se concentran especialmente en las comedias en que aparece un mayor reflejo del habla coloquial de personajes populares. El hecho de que, frente a una notable documentación de este empleo desde muy finales del siglo XV, en la *Celestina*, y especialmente en el siglo XVI, hallemos escasos ejemplos medievales anteriores muy probablemente no se debe a que la construcción tuviera poca intensidad de empleo, sino a que, como construcción eminente coloquial y ajena al registro elaborado, no había alcanzado apenas representación en la escritura. No obstante, la existencia de construcciones muy similares en otras lenguas, como *che diavolo* en italiano, *que diable* en francés, *que diabo* en portugués o *what the devil* en inglés¹⁷, hacen pensar en un origen común, y probablemente más

16 1521 es la fecha de edición de la comedia. El CORDE da como fecha de la *Thebayda* c. 1500. Algunos investigadores han propuesto que la fecha de composición es probablemente anterior a la fecha de su impresión.

17 Hemos ejemplificado con el interrogativo *qué* o su equivalente en los distintos idiomas, pero, igual que en español, puede ser cualquier otro pronombre o adverbio interrogativo el que hallemos en estas construcciones.

antiguo de lo que los ejemplos del CORDE permiten asegurar. El *OED*, s. v. *devil*, recoge el uso de *devil* tras una palabra interrogativa “As an expression of annoyance, irritation, dismay, or strong surprise” desde finales del siglo XIV (primero precediendo directamente a la palabra interrogativa, más tarde, desde el siglo XV, el sustantivo comenzará a ir precedido de artículo):

- (18) a. a1393 J. GOWER *Confessio Amantis* (Fairf.) III. l. 663 (MED) Sche began the wode rage, And axeth him *what devel* he thoghte (*apud OED*)
 b. a1500 (▷a1460) *Towneley Plays* (1994) I. xiii. 150 *What the dewill* is this? He has a long snowte! (*apud OED*)

Y señala que este empleo procede probablemente del francés, donde se documenta antes: “Probably after similar expressions in French; compare e.g. Old French, French, Middle French comment diable (12th cent.), où diable (13th cent.), French que diable (14th cent. as que diables)” (*OED*, s. v. *devil*).

Resulta interesante observar que en la traducción de la *Confessio Amantis* realizada por Juan de Cuenca en el siglo XV, se traduce la expresión inglesa con el castellano *qué diablo*:

- (19) E ella, luego, començó en la furioosa brauesa et preguntóle que *en qué diablo* pensaua (John Gower, *Confesión del amante*, traducción de Juan de Cuenca, ed. de Elena y Manuel Alvar, Madrid, Real Academia Española (BRAE, Anejo 45), 1990, p. 300b)

lo que nos indica que la construcción que encuentra en inglés le resulta totalmente natural en español, como la construcción de amplio uso que probablemente era en el coloquio vivo. Y es una construcción muy adecuada para mostrar el enojo de la mujer, en un contexto en el que se reproducen, aunque sea en estilo indirecto, sus palabras. Y de hecho, Juan de Cuenca recurre de nuevo a este procedimiento unas pocas líneas más abajo, en un pasaje en el que ya no aparece

esta construcción en el texto inglés, haciendo una pequeña *amplificatio* sobre el original:

- (20) et eotonceos quexándose ella porque no la fablaua, preguntóle oy eotua amortecido o *qué diablo avía*, et, oo eota color, le echo el cántaro de agua por encima¹⁸ (John Gower, *Confesión del amante*, traducción de Juan de Cuenca, ed. de Elena y Manuel Alvar, Madrid, Real Academia Española (BRAE, Anejo 45), 1990, p. 300b)

En el siglo XVII, las traducciones del *Quijote* nos permiten seguir viendo cómo de un modo automático la secuencia interrogativo + *diablos* se traduce en otras lenguas con una expresión prácticamente equivalente. Así, la traducción francesa de Oudin de la primera parte del *Quijote* y la de Rosset de la segunda utilizan interrogativo + *diable* en los pasajes en que Cervantes escribe interrogativo + *diablos*, y en la traducción italiana de Franciosini se utiliza interrogativo + *diavolo* y en alguna ocasión *che diamene/diamine*¹⁹. Vemos a continuación algunos pasajes en que Cervantes utiliza *qué diablos*, *quién diablos* y *cómo diablos* y sus traducciones francesa e italiana²⁰:

18 And sche was wroth that he so ferde,/ And axed him if he be ded;/ And al the water on his hed/ Sche pourede oute and bad awake (John Gower, *Confessio amantis*, ed. de Russell A. Peck, Toronto/ Buffalo/ London: University of Toronto Press/ Medieval Academy of America, 1980, p. 169).

19 *Diamine* en el italiano moderno, exclamación de sorpresa, impaciencia o desagrado. Es forma eufemística de *diavolo*, formada a partir de un cruce de *diavolo* y *domine*.

20 También en las primeras traducciones inglesa y alemana vemos construcciones semejantes, aunque con ligeras diferencias. Ciñéndonos al primer ejemplo, en la traducción inglesa encontramos: “*What a diuell*, quoth Sancho, what reuenge should we take, if these be more then twentie, and we but two and peradventure but one & a halfe” (Trad. inglesa, Thomas Shelton, London: William Stansby 1612, p. 115), donde se introduce un artículo indeterminado delante del sustantivo *diuell* y se convierte en una exclamación independiente, no se mantiene la estructura interrogativo + *diablo* + *de* + SN, sino que el interrogativo se repite delante de la palabra *revenge*, ‘venganza’. En la traducción alemana encontramos “*Was zum Teuffel* haben wir vor Raach zu üben /antwortet Santscho, da

- (21) a. *¿Qué diablos de venganza* hemos de tomar –respondió Sancho– si estos son más de veinte, y nosotros no más de dos, y aun quizá nosotros sino uno y medio? (Cervantes, *Quijote*, I, XV, ed. F. Rico, Barcelona, Crítica, 2001, p. 160)
- b. No sé *qué diablos* ha sido esto (Cervantes, *Quijote*, I, XLIII, ed. F. Rico, Barcelona, Crítica, 2001, p. 505)
- c. *¿Qué diablos es* esto? (Cervantes, *Quijote*, II, 11, ed. F. Rico, Barcelona, Crítica, 2001, p. 711)
- d. *¿Quién diablos* te había de conocer, Ricote, en ese traje de moharracho que traes? (Cervantes, *Quijote*, II, LIII, ed. F. Rico, Barcelona, Crítica, 2001, p. 1069)
- e. *¿Cómo diablos* puede ser eso que decís, estando el gigante dos mil leguas de aquí? (Cervantes, *Quijote* I, XXXV, ed. F. Rico, Barcelona, Crítica, 2001, p. 415)
- f. *Quel Diable de vengeance* prendrons-nous, respondit Sancho, si ceux-là sont plus de vingt, & nous ne sommes que nous deux, & peut estre encor ne sommes nous qu'un & demy (Trad. francesa de Oudin, Paris, 1614, p. 143)
- g. *ie nesçay quel diable* a esté cecy (Trad. francesa de Oudin, Paris, 1614, p. 559)
- h. *Quel diable* est cecy? (Trad. Francesa de F. de Rosset, París, 1618, p. 114)
- i. *Qui diable* te cognostroit, Ricole, auec cet habite desguisé que tu portes (Trad. Francesa de F. de Rosset, París, 1618, p. 631)
- j. *Comment diable* se peut faire ce que vous dictes, estant le Geant à deux mille lieuës d'icy (Trad. francesa de Oudin, Paris, 1614, p. 487)
- k. *Che Diauol* de uendetta uolete uoi, che noi facciamo, rispose Sancio, se loro

- sono più di uenti & noi due soli, & fors'anco uno e mezzo? (Trad. Italiana de Franciosini, Venecia, 1622²¹, p. 127)
- l. Non sò *che diamene* sia stato questo, (Trad. Italiana de Franciosini, Venecia, 1622, p. 559)
- m. *Che diauolo* è questo? (Trad. Italiana de Franciosini, Venecia 1625, p. 98)
- n. *Chi diauolo* t'haueua a conoscere con quest'habito da mattaccino? (Trad. Italiana de Franciosini, Venecia, 1625, p. 554)
- ñ. *Come diamin* può esser questo, se il Gigante è lontano di qui due mila miglia? (Franciosini, 1622, p. 422)

La existencia de la misma construcción en diversas lenguas románicas, como el italiano, el francés y el español, y la utilización del mismo sustantivo (*diavolo*, *diable*, *diablo(s)*) hace pensar en un origen común. No puede excluirse que la expresión se haya creado en alguna lengua romance (tal vez el francés, donde está documentado con más antigüedad) y después se haya extendido a las otras; pero parece muy probable que el origen común esté ya en el latín tardío²².

3. ELEMENTOS INTENSIFICADORES EN EL ESPAÑOL CLÁSICO Y SIGLOS XVIII Y XIX

En el español medieval, el único sustantivo que se documenta usado como intensificador de una palabra interrogativa es *diablo(s)*, en singular o en plural. A partir del siglo XVI empezamos a encontrar, todavía en pequeña medida, otros elementos. El primero de ellos es el sustantivo *demonio*, sinónimo de *diablo*, pero menos popular y frecuente que este en el español medieval (*DCECH*, II, pp. 441-442). La primera documentación que encontramos

doch dieser wol mehr als zwanzig sind und unser nicht mehr als zweene/ ja werweiß ob nicht kaum anderthalben seynt? (Pahsch Bastel von der Sohle, pseudónimo de Joachim Caesar, Frankfurt, Verlegung Thomae Matthiae Gotzen, 1648, p. 177), donde aparece también la palabra *Teufel* 'diablo', pero no siguiendo directamente a la palabra interrogativa, sino precedido de preposición + artículo, *zum*, como corresponde a la estructura fijada para el mismo valor pragmático en alemán.

21 La traducción de Franciosini de la primera parte del *Quijote* se publicó en Venecia en 1622. En 1625 se publicaron la primera y segunda parte juntas.

22 Unceta (2016, pp. 233-235) señala el uso interjetivo del sustantivo *malum* ('problema, desgracia, castigo') dentro de un enunciado interrogativo para mostrar desacuerdo o reproche en latín, lo que puede indicar un primer paso hacia la construcción que estudiamos, pero no documenta el uso de *diabolus* en este empleo ni la construcción palabra interrogativa + sustantivo enfático.

en el CORDE presenta la forma del sustantivo en singular:

- (22) Señora Águeda, ¿qué's esto?, ¿*qué demonio* habéis urdido y tramado acá? (Lope de Rueda, *Comedia llamada Medora*, 1545, *apud* CORDE)

Aunque, del mismo modo que vimos con *diablo(s)*, la intensificación con el sustantivo plural es claramente más frecuente, al menos desde el siglo XVII:

- (23) ¿*Quién demonios* me mandó a mí bolver con este hombre, aviendo passada la otra vez tantos desafortunios...? (Alonso Fernández de Avellaneda, *Don Quijote de la Mancha*²³, 1614, *apud* CORDE)

El uso de *demonio(s)* se mantiene en niveles bajos hasta el siglo XIX. Su crecimiento es notable en este siglo y sobre todo en el siglo XX. En el español actual, aunque su empleo sigue siendo inferior al de *diablo(s)* en estos casos, se aproxima a él. En los datos del CREA, que reúne textos entre 1975 y 2004, encontramos 261 ejemplos de *qué demonio** o *Qué demonio** frente a 334 de *qué diablo** o *Qué diablo**²⁴,

23 Frente a este ejemplo de Avellaneda es curioso observar que en el *Quijote* cervantino aparece siempre la construcción con palabra interrogativa + *diablos*.

24 Es cierto que en algunos casos no corresponden a la construcción ahora estudiada, pero son poco numerosos y apenas afectan a la comparación estadística. Hay algunos usos interjectivos: "Sí señor, este es un buen lugar para refrescarse un poco, un buen lugar para atizarse unas cervecitas, ¡*qué demonios!*" (José María Guelbenzu, *El río de la luna*, 1981, *apud* CREA), otros en que puede entenderse que el sustantivo sigue manteniendo su categoría gramatical y su valor léxico (aunque también es posible la lectura como enfatizador de la palabra interrogativa): "Y qué prefieres, ¿convertirte en una cualquiera? No comprendo *qué demonio* se te ha metido en el cuerpo para pensar como piensas" (José Luis Tomás García, *La otra orilla de la droga*, 1984, *apud* CREA), otros en que nos hallamos ante estructuras del tipo sustantivo calificador + *de* + sustantivo, probablemente procedentes de un genitivo aposicional latino y en las que se da una calificación afectiva (construcciones estudiadas por Lapesa 2000 [1962]): "¡Sin darse cuenta, dice! ¡*Qué demonio* de hombre!" (Fernando Fernán Gómez, *El viaje a ninguna*

en CORPES XXI encontramos 762 casos de *qué diablo** frente a 533 casos de *qué demonio**.

El predominio de la forma plural de los sustantivos intensificadores es claro, pero aún se encuentra en algún caso el uso de la forma del singular. En CORPES XXI se recogen 22 casos en 20 documentos de *qué demonio* (de los cuales solo 8 son casos indudables de elemento enfatizador de la partícula interrogativa) y 23 en 14 documentos de *qué diablo* (17 correspondientes al esquema que estudiamos), frente a 511 casos de *qué demonios* y 739 casos de *qué diablos*.

Encontramos también, a partir del siglo XVII, la forma *diantre(s)*²⁵, variante eufemística de *diablo(s)*, y a partir del XVIII *demontre(s)*, variante eufemística de *demonio(s)*. En el CORDE hay ejemplos de su uso como elementos intensificadores de la palabra interrogativa a partir del siglo XVIII. El primer autor en el que documenta el CORDE el uso de *diantres* como enfatizador de una palabra interrogativa es el padre Isla, que lo usa con cierta frecuencia en su *Fray Gerundio de Campazas*. Y aunque su uso no es intenso, seguimos encontrándolo en el español actual:

- (24) a. ¿*Dónde diantres* fue a encontrar unos textos tan a pelo, tan al intento y que hablan de pan de electores con tanta claridad que los entenderá el más zafio batueco de los que van a vender miel a la villa de Béjar? (José Francisco de Isla, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas alias Zotes*, 1758, *apud* CORDE)

parte, 1985, *apud* CORDE). En estos últimos ejemplos, el hecho de que aparezca *demonio* en singular, raro en el español moderno, apunta hacia la probable interpretación como construcción distinta de la enfatizadora de la palabra interrogativa, pero no es una prueba concluyente.

25 El CORDE solo registra un ejemplo de *diantre* a comienzos del siglo XVII en Guamán Poma de Ayala, y no vuelve a documentarlo hasta mediados del XVIII. La forma eufemística *diantre* existe también en francés. Dado que la documentación en esta lengua es anterior (El TLFi lo documenta desde 1524 en *Le Pionnier de Seurdre*) y su uso es frecuente en el siglo XVII (frente al escasísimo empleo en español) probablemente nos hallemos ante un préstamo del francés.

- b. *¿Para qué diantres voy a ir a Papeete o adonde sea?* (Jordi Serra i Fabra, *El regreso de Johnny Pickup*, 1995, *apud* CREA)

También a partir del siglo XVIII se documenta en el CORDE *demontries* como intensificador de una palabra interrogativa:

- (25) *¿Qué demontries les ha dicho / que hacen tantos aspavientos?* (Ramón de la Cruz, Zarzuela “La Mesonerilla”, 1769, *apud* CORDE)

Y como en el caso anterior, con un uso reducido, sigue hallándose en el español actual:

- (26) *¿Y de qué demontries tiene que arrepentirse si él nunca fue más allá de las visas?* (Rafael Ramírez Heredia, *La mara*, 2004, México, *apud* CORPES XXI)

Menos frecuentes que las anteriores son las variantes eufemísticas *dianche(s)* y *demonche(s)*. El CORDE solo recoge 14 ejemplos de *dianche(s)*, y entre ellos solo en una ocasión aparece en el tipo de construcciones que estudiamos:

- (27) No sé *qué dianche* me has hecho
Que en los mayores enojos,
Cuando mas loco de agravios,
Estoy de amores mas loco (Romances,
en *Primavera y flor de los mejores romances*, 1621-1629, *apud* CORDE)

CREA aún recoge cinco casos de *dianche(s)* y uno más CORPES XXI, pero no dentro de esta construcción.

La forma *demonche*, aunque documentada más tarde en CORDE, en la segunda mitad del XVIII, se registra a partir de entonces con mayor frecuencia, pero en un lapso de tiempo menor (57 ejemplos en 25 documentos en CORDE, todos ellos entre 1761 y 1927. No se registran ejemplos en CREA y un único ejemplo en CORPES XXI). Desde el XIX aparece en algunos casos como elemento enfatizador de una palabra interrogativa:

- (28) Blas solía decir: “Yo no sé *qué demonches* tien esta Paula: ella no es del todo bien encarará ni se pasa de lista; pero la verdá es que yo no la cambiaría por la mejor moza del lugar” (José María de Pereda, *Tipos y paisajes*, 1871, *apud* CORDE)

El primer término usado como enfatizador de una palabra interrogativa no relacionado por su significado con *diablo* ni con el ámbito de la religión es *carajo*²⁶, palabra que en principio designaba el pene, dentro del léxico relativo al sexo, que también proporciona numerosos términos tabú o considerados malsonantes. En el español medieval y clásico, *carajo* se usa con frecuencia para referirse al miembro viril, muchas veces junto a *coño*, referido a la vulva y vagina del aparato genital femenino:

- (29) Señora, flor de madroño,
yo querría sin sospecho
tener mi *carajo* arrecho
bien metido en vuestro *coño* (Alfonso de Villasandino (1375-a1425), «Poesías» (*Cancionero de Baena*), *apud* CDH)

²⁶ Pato (2020, pp. 29-30) señala otros sustantivos enfatizadores de un elemento interrogativo en el siglo XVI (*rábanos*) y XVII (*cuentos* y *narices*), pero los ejemplos que proporciona no corresponden a este uso. En “El Sancho fuese al torno, y, tocando, respondiéronle: –Ave María. Dijo el vizcaíno: –No pides Ave María, *que rábanos* quieres, que mi tío mesa aguardas (Juan de Timoneda, *Buen aviso y cuentacuentos* (sic), 1564)”, *que* no es un interrogativo y *rábanos* es un sustantivo léxico, CD de *quieres*. En “Cervino: Si acaso pasaren algunos a caballo, entraos luego en el patio, hace llamar a mi mujer con algún achaque y entretenedla, desde abajo, con cualquier conseja [...] / Inocencio: ¡Pues *qué cuentos* sé yo para eso! Tendréla dos horas con un palmo de oído escuchándome (Diego Alfonso Velásquez de Velasco, *El celoso*, 1602)”, *qué* es un determinante exclamativo que acompaña a *cuentos*, sustantivo que mantiene su valor léxico y funciona como CD de *sé*. En “Aldonza: ¡Ay triste de mí! Leonor, mi mal crece de hora en hora. / Leonor: ¿Qué sientes? / Aldonza: Don Juan agora me ha parecido peor. ¡*Qué narices!* (Juan Ruiz de Alarcón, *Quien mal anda en mal acaba*, c. 1628)”, nos hallamos ante una construcción exclamativa, no ante una oración interrogativa. Además, *narices* mantiene su valor léxico. Aldonza indica que don Juan le ha parecido peor (más feo) y señala un defecto físico del mismo, unas horribles narices.

Sin embargo, en los corpus académicos deja de mostrarse documentación de esta palabra desde la segunda década del siglo XVII y, tras un hiato temporal notable, vuelve a aparecer a finales del XVIII, a partir de 1790, pero ya no como sustantivo que se refiere al miembro viril, sino como exclamación:

- (30) Oyendo semejante desparpajo,
el cura un brinco dio, soltó dos coces,
y salió por la iglesia dando voces
y diciendo: – ¡Carajo! (Félix María de Samaniego, *El jardín de Venus*, 1790, *apud* CORDE)

Y a partir de aquí aparece prácticamente siempre como exclamación. Su valor léxico originario parece que se ha ido olvidando, y no es conocido por gran parte de los hablantes. Posiblemente esto permite que se documente con mayor facilidad en la lengua escrita, al dejar de ser un término tabú, y que comencemos a encontrarlo como elemento enfatizador de palabras interrogativas. El CORDE y el CDH no recogen este uso de *carajo* hasta el siglo XX, en singular y en plural. El primer ejemplo que ofrecen es el siguiente:

- (31) ¿Qué *carajo* quiere que hagan?
(Enrique Serpa, *Contrabando. Novela*, Cuba, 1938, *apud* CORDE)

Y con la forma del plural:

- (32) ¿qué se siente cuando una bala de plomo, y luego otra, y otra más, se te clavan en la barriga y en el pecho, *qué carajos* se siente? (Carlos Fuentes, *La región más transparente*, 1958, *apud* CORDE)

Pero la búsqueda avanzada en Google Libros (https://books.google.es/advanced_book_search) nos permite hallar dos ejemplos del siglo XIX:

- (33) a. Con los hombres de ley no puede uno entenderse; y así, *ipara qué, carajo! sirven las Constituciones* y

papeles, si son incapaces de poner remedio a un mal que se sabe existe (*Epistolario de Diego Portales*, tomo 3, 1821-1827 [carta escrita a A. Garfias, en Valparaíso, 6 de diciembre de 1834]. Google Libros no permite la visualización directa del fragmento, pero sí puede leerse la carta íntegra en <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0001800.pdf>)

- b. ¿*qué carajo* haré en tal caso? [...] ¿*Qué carajo* he de alegrar? (“Algo para probar al extranjero cómo la palabra *carajo* no es nada”, Tomás Segarra, *Poesías populares colegidas*, Leipzig, F. A. Brockhaus, 1862, p. 263)

A pesar de la extraña puntuación del primer ejemplo, que cierra la exclamación tras *carajo*, parece tratarse de un uso enfatizador del elemento interrogativo *para qué* en una interrogativa retórica²⁷. El segundo ejemplo es parte de una composición en que precisamente se habla del uso frecuente y variado de *carajo* (no solo en la función de intensificador de una palabra interrogativa), lo que hace ver que el desarrollo de estos empleos ha de ser muy anterior, aunque debido al carácter coloquial de los mismos rara vez se registren en los textos escritos. Es de hecho un uso que encontramos tanto en España como en Hispanoamérica, frente a otros enfatizadores de aparición más reciente, que no son siempre comunes a todas las áreas hispanohablantes.

Entre los siglos XVII y XIX observamos un crecimiento formal de los elementos que pueden funcionar como intensificadores de una palabra interrogativa indicando sorpresa con diversos matices, pero, excepto *carajo*, que se documenta como enfatizador de una palabra interrogativa en el siglo XIX, todos tienen en común el hecho de tratarse de sinónimos de *diablo(s)*, como sucede en el caso de *demonio(s)*, o variantes formales de los anteriores, como *diantre(s)*, *demontre(s)*, *dianche(s)* y *demonche(s)*. Todos

²⁷ No sería imposible que se tratara de una exclamación introducida parentéticamente dentro de una oración interrogativa: “¿*para qué, ¡carajo! sirven las Constituciones y papeles*, si son incapaces de poner remedio a un mal que se sabe existe?”, pero nos parece interpretación menos probable.

ellos comparten también con *diablo(s)* la posibilidad de funcionar como interjecciones, ya sea con la forma del sustantivo aislado, ya acompañado del determinante exclamativo *qué*. No creemos que en cada caso se haya producido de un modo independiente y espontáneo el paso del sustantivo a los usos interjetivos, como interjección impropia, y su posterior fijación como elemento enfatizador de las palabras interrogativas. Probablemente, siguiendo el camino abierto por *diablo(s)*, las distintas palabras equivalentes a ella en significado léxico han copiado analógicamente sus restantes comportamientos y han ido ocupando los nuevos contextos de uso. Y la aparición de *carajo* en estas mismas estructuras está mostrando cómo una palabra que parte de un valor léxico distinto, pero que se utiliza en construcciones exclamativas con valor semejante al de *diablo(s)* o *demonio(s)*, puede pasar también a funcionar como elemento enfatizador de la palabra interrogativa. Y muestra también cómo en el español moderno comienzan a abrirse paso los elementos procedentes del dominio léxico del sexo, que irán desplazando, como términos tabú fuertemente enfáticos y connotados negativamente, a los del dominio léxico de la religión a lo largo de los siglos XX y XXI.

4. ELEMENTOS INTENSIFICADORES EN EL ESPAÑOL MODERNO: SIGLOS XX Y XXI

En el español moderno, crece enormemente el número de elementos utilizados como enfatizadores de una palabra interrogativa y se empiezan a utilizar sustantivos no relacionados semánticamente con el término *diablo* o *demonio*. Comenzamos a documentar estos nuevos elementos enfatizadores desde el XIX, pero es sobre todo en el siglo XX, y especialmente en su segunda mitad, cuando encontramos en los corpus académicos documentación de nuevos giros enfatizadores de la interrogación. Es probable que algunos de ellos se hayan formado antes, pero su carácter eminentemente oral hace que no se registren con facilidad en la lengua escrita, especialmente aquellos en los que intervienen

términos generalmente considerados como malsonantes e inapropiados en la conversación educada. De este modo, solo comenzaremos a encontrar secuencias como *qué coño* cuando vayan siendo más frecuentes los textos que intentan reflejar la lengua oral en todos sus registros. El primer ejemplo que recoge CORDE es de 1930:

- (34) – ¡No sé *qué coño* pasa aquí con Currito! (Ramón J. Sender, *Imán*, 1930, *apud* CORDE)

pero su uso debe ser anterior, pues recoge también un ejemplo de 1914 de la construcción con *concho*, forma eufemística para evitar el uso de *coño*²⁸:

- (35) *¿Qué concho* tenía que hacer aquí tanto cura? (Felipe Trigo, *Jarrapellejos*, 1914, *apud* CORDE)

Por otra parte, la formación más o menos reciente de algunos de estos esquemas explica que, a diferencia de los más antiguos, algunos no alcancen una difusión geográfica general en el ámbito hispanohablante, sino que su uso esté limitado a determinados territorios. Pato (2020) presenta una lista amplia, aunque no exhaustiva, como él mismo señala, de este tipo de elementos y estudia la distribución de alguno de ellos²⁹.

En la mayor parte de los casos, estos intensificadores son sustantivos que han

²⁸ También hay varios casos de la exclamación *¡Qué concho!* en la misma obra. Aunque esta forma eufemística es poco frecuente hoy en día, todavía recoge un caso CORPES XXI: “– ¡Ése es el problema, Luisi! Que en los espejos retrovisores no te ves; sólo se ven los coches que vienen detrás... Y los coches, visto uno, vistos todos. Así que, si no te puedes ver, ¡para qué concho vas a mirar en los espejos retrovisores!” (Luisa Bodega Estévez, Luisa *et al.*, «Cuestión de pilotas (o por qué las mujeres conducen mejor que los hombres)». *La maruja liberá*, 2005, *apud* CORPES XXI).

²⁹ Pato (2020, pp. 21-28), basándose en los datos de CE Web/Dialectos, estudia concretamente el uso de *carajos* (solo en plural), *demonios*, *narices* y *puñetas*, la intensidad de su empleo en los distintos países y la frecuencia de los interrogativos con los que se combina.

pasado primero a utilizarse como interjecciones impropias y, siguiendo el modelo marcado por *diablo(s)*, *demonio(s)* y sus variantes formales, adquieren la nueva función de enfatizadores de elementos interrogativos.

Los ámbitos léxicos de los que proceden estos elementos intensificadores son la religión, de donde proceden los intensificadores más antiguos, *diablo(s)*, *demonio(s)* y sus variantes, y dentro de los documentados más recientemente *hostias*, que se registra por primera vez en los corpus académicos en 1979³⁰: “Hombre con bata (Comenta cultamente.) ¿*Qué hostias* querrán éstos ahora?” (Alfonso Sastre, *Análisis de un comando*, 1979, *apud* CREA); el sexo, de donde proceden *coño*, *cojones*, *pollas*, usados en España, y otras variantes léxicas en otros países, como *verga(s)*, *pinga(s)* (“¿Se puede saber *qué pinga* estabas haciendo con mi marido en la azotea?”, Jesús Díaz, *La piel y la máscara*, Cuba, 1996, *apud* CREA) o *concha* en Argentina. Aunque todos ellos son vulgares y podemos considerar que están en el grado más alto de rechazo dentro de la conversación educada, puede haber algunas diferencias entre ellas. Así, en el español peninsular, *cojones* parece utilizarse más que *coño* para indicar extrañeza, como vemos en la pregunta sobre el conocido dicho “verde y con asas” para indicar que algo es evidente, cuando realmente muy pocas personas saben a qué se hace referencia con esa descripción: “El refrán verde y con asas me resulta curioso. Se supone que es para hablar de algo obvio y sin equívocos, de algo que está muy claro. Pero... ¿*qué cojones* es verde y con asas?” (“¿*Qué cojones* es verde y con asas?”, <<https://www.bloqnum.com/posts/%C2%BFque-cojones-es-verde-y-con-asas/>>), en tanto que *coño* parece marcar una mayor dosis de agresividad hacia el interlocutor; si bien son matices difíciles de precisar y que pueden cambiar según la percepción de los distintos hablantes.

30 El CORDE recoge en los años 30 un uso de *qué* + sustantivo/adjetivo + *ni qué hostias* en construcción de rechazo: “-¡No! ¡No! -¡Eso es muy grave!/- ¡*Qué grave ni qué hostias!*!” (César Falcón, *El agente confidencial*, c 1933, *apud* CORDE). Aunque no es exactamente el uso que estudiamos aquí, es un uso relacionado, lo que hace pensar que también el uso como enfatizador de la palabra interrogativa sería ya corriente en esta época.

Relacionado con el sexo, pero también con actividades o profesiones consideradas deshonorosas, está el uso del intensificador *putas* (“¡*Qué!* ¿*Cómo* diablos sabe mi nombre? ¿*quién putas* se lo dijo?, ¿*acaso* usted es de la policía?”, Óscar Aguilar Bulgarelli, *A las puertas del infierno*, 2002, Costa Rica, *apud* CORPES XXI) y en algunas áreas de Sudamérica *pucha*, exclamación frecuente para indicar desagrado, probablemente en su origen alteración eufemística de *puta*³¹, llega a emplearse también, aunque con escasa frecuencia, como reforzador enfático de la interrogación mostrando enfado o desagrado (“Mientras lo veía exponer me puse a pensar: ¿*quién pucha* es este tipo de ojos saltones y con un estilo súper amigable al que la gente escucha con tanta atención?”, Gera Ferreira, “El debut de una mirada”, *Sotobosque*, <https://www.sotobosque.uy/post/cine-ojosdemadera>, Uruguay).

Del ámbito escatológico procede *mierda*, también en plural, usado como intensificador de una palabra interrogativa. El CORPES XXI lo recoge con frecuencia, más en textos hispanoamericanos, pero también en textos españoles³² (“¿*Qué* hace, Ubilluz, *por qué mierda*

31 En el CORDE se recogen diversos testimonios de *hi de pucha* en los siglos XVI y XVII, el primero de ellos en la *Égloga o farsa del Nacimiento de Nuestro Redemptor* (1514), de Lucas Fernández. No vuelve a registrar ejemplos hasta el siglo XIX, todos ellos procedentes de textos sudamericanos, especialmente argentinos, uruguayos y chilenos, en los que *pucha* se emplea como exclamación. Aunque recoge algunos ejemplos de España, proceden todos del *Diario de un emigrante* de Delibes (1958), en que se narran las peripecias de una pareja de españoles en Chile y se refleja un uso del país sudamericano. Parece que esta forma, surgida en el español clásico (o al menos documentada a partir de esa época), arraigó en Hispanoamérica, en tanto que dejó de tener uso en España. Por otra parte, el uso sudamericano parece reducido a su empleo como exclamación, con olvido del originario valor del sustantivo.

32 En otras lenguas, como el inglés, también se observa históricamente el crecimiento de variantes formales en las fórmulas interrogativas reforzadas con sustantivos. Así, junto a *devil*, que aparece en los textos más antiguos (más tarde precedido de artículo, *the devil*), encontramos después *the dickens*, variante eufemística de este término, *the hell* (a partir del siglo XVIII, según el *OED*), también dentro del ámbito religioso, *the heck* (variante eufemística de *the hell*), y más recientemente *the fuck*, dentro del

habla con el prisionero?”, José de Piérola, “En el vientre de la noche”, *Sur y Norte*, 2001, Perú, *apud* CORPES XXI; “ya se me olvidó para qué mierdas te quería”, Luis Enrique Gutiérrez Ortiz Monasterio, *Sensacional de maricones*, 2005, México, *apud* CORPES XXI). Algunos elementos se crean como modificaciones eufemísticas del término original, como sucede con *corcho* o *concho* en lugar de *coño*³³, y otros, sin ser modificaciones formales de elementos considerados malsonantes o inapropiados en la conversación educada, presentan características semánticas muy variadas, pero suelen ser más bien términos eufemísticos, que permiten cierta intensificación de la partícula interrogativa sin ser palabras

ámbito sexual (documentado por primera vez en el *OED* en la primera mitad del siglo XX), o *the shit*, dentro del ámbito escatológico (documentado en el *OED* en la segunda mitad del siglo XX). Pinker (2007, p. 358) comenta para el inglés que “Many bafflingly ungrammatical profanities must have originated in more intelligible religious profanities during the transition from religious to sexual and scatological swearing in English speaking countries”. Sobre los usos expletivos de *fuck*, *fucking*, *fucking well* y *the fuck* v. Mackenzie (2019). El paso de insultos, juramentos, exclamaciones y expletivos del dominio de la religión al sexual y escatológico se ha producido igualmente en español.

33 Los términos eufemísticos no siempre tienen la misma distribución que el término al que sustituyen. Así, *corcho* y *concho* se utilizan como interjecciones o como enfatizadores de la interrogación, pero nunca como sustantivos con el valor léxico de ‘coño’. E incluso la sustitución eufemística puede tener un ámbito menor: *caray* y *caramba*, eufemismos por *carajo*, se utilizan como interjecciones (solas, o precedidas del exclamativo *qué*), pero no se utilizan como sustantivos (aunque tampoco *carajo* se utiliza en muchas áreas en el español actual con el valor de ‘pene’) ni como enfatizadores de palabras interrogativas. En el CORPES XXI aparece un único ejemplo de *caramba* como enfatizador del elemento interrogativo-exclamativo entre los 768 que recoge de esta palabra: “mi pregunta es / una de dos / o el Gobierno se hace autocrítica por su actuación de hace ocho años / o ¡qué *caramba* está pasando aquí!” (Rueda de prensa del Consejo de Ministros del Gobierno Español del viernes 12 de diciembre de 2003. Periodista no identificado, *apud* CORPES XXI) y no hay ninguno de *caray* (del que se recogen 539 ejemplos) con este uso (Sobre *caramba* v. DCECH I, 849b s. v. *carajo*; sobre *caray* y *caramba* v. Moreno de Alba, 1992, p. 225. El DRAE 2001 señala explícitamente que estos dos términos son eufemismos por *carajo*, en cambio el DLE se limita a decir que son “interjección eufemística”, pero no señala por qué término están).

generalmente consideradas malsonantes, y pueden usarse, con una gradualidad difícil de precisar, en registros menos vulgares o situaciones relativamente más formales. Entre ellas estarían *puñetas*, *leches*, *narices*, *cuernos*, o *cresta*, uso característico de Chile, que pueden marcar cierto grado de agresividad: “- Lo que yo digo -dije- es *qué puñetas* vais a hacer en Ginebra, si os estáis viendo todo el día aquí” (Juan García Hortelano, *El gran momento de Mary Tribune*, 1972, *apud* CDH), “tú no encuentras nada mejor que arrancarte con la cabeza abierta y tomar el primer avión a Santiago. ¿*Qué cresta* estás haciendo allí?” (Nona Fernández, *Mapocho*, 2002, Barcelona, Editorial minúscula, 2020, p. 15); “¿*qué leches* haces aquí?”; “¿*qué narices* haces aquí?”; pero menor que el que marcarían términos como *coño*, *cojones*, *hostias*. Otros términos que muestran una menor agresividad son *rayos*, *corcho*, *castañas* o *porras*: “¿*Qué rayos* haces aquí?”, “¿*qué corcho* haces aquí?”, “Lo mas (sic) seguro es que te quedes en el anonimato. Diran (sic) los de “jolvud” ¿*Donde* (sic) *castañas* queda eso?” (*Libertad digital*, comentarios al artículo “Joel Joan quiere que el cine catalán compita por separado en los Oscar”, 04-12-2009, <https://www.libertaddigital.com/sociedad/joel-joan-quiere-que-el-cine-catalan-compita-por-separado-en-los-oscar-1276378047/1.html>); “Ay, que me meo. Si yo fuese un ángel, ¿*qué porras* iba a hacer en esta casa?” (Antonio Gala, *Los buenos días perdidos*, 1972, *apud* CORDE³⁴).

34 Este es el único ejemplo que recoge el CORDE. CREA y CORPES XXI no recogen ningún ejemplo. Aunque sin duda no es uno de los intensificadores más frecuentes, sí sigue teniendo cierto uso en el español europeo. El CE web/dialectos recoge 14 ejemplos de la secuencia *qué porras* (aunque numera hasta 16, no aparecen ejemplos numerados como 7 y 15). En 11 de ellos *porras* es intensificador enfático del interrogativo, tanto en interrogativas directas como indirectas, en algunos casos en construcciones causales o finales (¿*por qué porras...?*, ¿*para qué porras...?*) y en una ocasión también siguiendo a un *qué* determinante interrogativo seguido de *de* + sustantivo: “¿*qué porras de objetividad, veracidad e imparcialidad* ni qué ocho cuartos en Telemadrid...!” (“Nuevo Consejo en una Telemadrid que sigue incumpliendo pluralidad, veracidad e imparcialidad, por @salvemostelega”, *Periodísticos*, 24 de julio de 2013, *apud* CD web/Dialectos). En 3 ocasiones ¡*qué porras!* aparece en uso interjeectivo. La mayoría de los ejemplos son españoles y algunos que aparecen como tomados de blogs de otros países probablemente están escritos también por españoles.

Incluso *diablos* y *demonios*, los términos más antiguos del grupo, podrían entenderse como de agresividad y vulgaridad baja “¿Qué *diablos* haces aquí?”, “¿Qué *demonios* haces aquí?”.

5. QUÉ + PARTICIPIOS Y ADJETIVOS

Una innovación respecto al esquema tradicional de creación de elementos enfatizadores de las palabras interrogativas lo hallamos en la utilización, en determinadas áreas hispanohablantes, especialmente México y Centroamérica, de participios, como *fregados* y *chingados*. Y, abierto el camino a esta construcción, hallamos también la utilización del participio *jodidos*, usado con especial intensidad en Guatemala³⁵. La variante *jodido*, en singular, parece usual en Nicaragua³⁶:

- (36) a. no sé *pa' qué fregados* lo quieres (Wilebaldo López, *Vine, vi... y mejor me fui*, México, 1975, *apud* CREA)
- b. Bueno, ¿Y *qué fregados* pasó con el muerto? (Juan José Aboytia, “Incredulidad”, *Contiene escenas de ficción explícita*, México, 2006, *apud* CORPES XXI)
- c. – N'hombre, es buena gente.
– Qué buena gente ni qué la pinga. A

35 CORPES XXI recoge 7 ejemplos de *jodidos* como elemento enfatizador en la secuencia *qué jodidos*, todos procedentes de Guatemala. El CE (*Web/Dialectos*) confirma que es un uso especialmente arraigado en Guatemala, pues recoge 17 ejemplos de *qué jodidos* en Guatemala (aunque cuenta 19 ejemplos solo recoge realmente 17), de los que 16 corresponden a este empleo y uno está en una exclamación; frente a 12 ejemplos en México (aunque señala 16), de los que 8 corresponden a esta construcción, y uno en otros países centroamericanos (El Salvador, Nicaragua y Panamá). Otro ejemplo de este uso que aparece en Chile, y otros dos en Argentina, procedentes de blogs, no nos permiten saber el origen de quienes usan estas expresiones, pero al menos en uno de los casos que etiqueta como procedente de Argentina, se usa en el mismo texto el término *patojo* como ‘niño’, que es típicamente centroamericano y de algunas zonas de México.

36 Hallo un ejemplo en un texto de Sergio Ramírez y CORPES XXI recoge 4 ejemplos en una novela de la nicaragüense Marisela Quintana. El CE (*Web/Dialectos*) solo recoge ejemplos de este uso en Nicaragua, del que podemos ver 9 ejemplos.

poco cree que así nomás suelta uno lo que trae dentro? ¿Qué *chingados* va a entender? (Carlos Fuentes, *La región más transparente*, México, 1958, *apud* CORDE)

- d. –¿Se puede saber en *qué jodidos* estás pensando? (Mario Toledo, *Los adoradores de la muerte*, Guatemala, 2001, *apud* CORPES XXI)
- e. –¿De *qué jodido* estás hablando? – preguntó Caupolicán (Sergio Ramírez [Nicaragua], *El cielo llora por mí*, México: Alfaguara, 2008, p. 286)

Resulta curioso señalar que la NGLÉ (2009, p. 3190), que señala el uso del término *fregados* en estas construcciones, se refiere a él como sustantivo, pues lo engloba en la lista de “sustantivos enfáticos, no necesariamente coincidentes en todos los países hispanohablantes” que acompañan a los pronombres y adverbios interrogativos. Pero en este caso no se trata ya de sustantivos, sino de participios³⁷, y el punto de partida de su empleo en estas construcciones estará, probablemente, en el hecho de ser también palabras de carácter negativo, de carácter insultante o agresivo y, concretamente en los casos de *chingados* y *jodidos*, también dentro del ámbito léxico del sexo, de donde proceden en el español moderno una buena parte de los términos utilizados en este tipo de construcciones. Como en gran parte de ellos, el término enfatizador está generalmente en plural. Y, como otros términos enfatizadores de las palabras interrogativas, también pueden aparecer en exclamaciones del tipo *¡Qué fregados!* o *¡Qué chingados!*³⁸, pero siempre acompañados del pronombre exclamativo, a diferencia de *¡diablos!*, *¡coño!*, *¡hostias!*, *¡cojones!*, *¡leches!*, etc., que pueden construirse también sin él.

Menos frecuente es el empleo de adjetivos como enfatizadores negativos de una

37 Aunque como tantos participios y adjetivos que pueden aplicarse a personas a menudo se usen también como sustantivos.

38 El *Diccionario de americanismos* recoge la exclamación *¡qué fregados!*, que define como “loc. interj. Mx. Expresa enojo, extrañeza o duda”. En el CE (*Web/Dialectos*) se recogen tres casos de la interjección *¡qué chingados!*

palabra interrogativa y se trata de adjetivos que, aplicados a personas, también pueden funcionar como sustantivos. Entre ellos se da el uso de *puto*, probablemente apoyado en su uso intenso como elemento malsonante intensificador negativo de un sustantivo, uso frecuente en el español actual y de notable antigüedad en la lengua³⁹ y en el empleo, más intenso, de *putas* (probablemente a partir de su uso como sustantivo) en este tipo de construcciones. Como intensificador de una palabra interrogativa solo recoge dos ejemplos mexicanos el CE Web/Dialectos, con variación de número: “una cosa es que la gente sea huevona y otra muy distinta que no haya *en que puto trabajar o a quien putos vender le algo*” (“Diputada del PRI dice que “es pobre el que quiere”, *apud* CE Web/Dialectos), “Don beto el boticario ps que no es el abogado del hazme aste?? *para que putos vemos sus posts entos??*” (“Imágenes de la explosión en San Luis Rio Colorado”, *apud* CE Web/Dialectos); pero no es difícil hallar más en la web. También alcanza este uso en México *pinche*, generalmente en plural: “*Quién pinches nos iba a decir que iba a pasar esto, Yeyo*” (Antonio Ortuño, *Olinka*, Barcelona, Planeta, 2019, p. 176).

6. PRONOMBRE O ADVERBIO RELATIVO + ELEMENTO INTENSIFICADOR

Como apuntamos en la introducción, los elementos enfatizadores que podemos encontrar junto a una palabra interrogativa pueden acompañar también a un pronombre relativo que introduce una oración en función sustantiva o a un adverbio relativo.

Estas construcciones son también antiguas. El primer ejemplo que encontramos es de 1614 y procede del *Quijote* de Avellaneda:

39 En *La Celestina* (1499, acto I), la alcahueta le dice a Pármeno: “¡*Putos días vivas, bellaquillo! ¿Y cómo te atreves?*” (*La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea, apud* CORDE). Otros ejemplos del siglo XV se recogen en CORDE y CDH. Posiblemente a este empleo apunta también el texto del *Fuero de Santa María de Cortes* (1182, copia de 1341): “*Verba vetata sunt fodido en culo et puto gaffo*” (“Fueros hechos por los vecinos de Cortes”, *apud* CDH), aunque no podemos descartar que se trate de una yuxtaposición o incluso que sea *gafu* en uso adjetivo el término que modifica a *puto*.

(37) Quiero, pues, antes, y es mi voluntad –respondió Sancho–, ¡o sobervio y descomunal gigante, o soldado, o lo que diablos fueres!, ya que te me has dado por vencido, que vayas a mi lugar y te presentes delante de mi noble muger y fermosa señora Mari Gutiérrez (Alonso Fernández de Avellaneda, *Don Quijote de la Mancha*, 1614, *apud* CORDE)

El CORDE no vuelve a ofrecer ejemplos de esta construcción, lo que sin duda se debe a su frecuencia de uso, mucho más baja que aquella en que el elemento enfatizador acompaña a una palabra interrogativa, pero sí encontramos un ejemplo de *quien diablos* del siglo XIX:

(38) “Señor obispo, esos teólogos o cánones o *quien diablos serán* hablaron i charlaron sin escupir” (*Neo-Granadino*, vol. VI, nº 234, Bogotá, 25 de enero de 1853, <https://books.google.es/books?id=qKRL8EcSHyIC&pg=PA447&dq=%22o+quien+diablos%22&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjN5OnemPjrAhWNyYUKHeKzBTIQ6wEwA3oECAIQAAQ#v=onepage&q=%22o%20quien%20diablos%22&f=false>)

otro con el intensificador *demonios* de comienzos del siglo XX en la BVMC, el CREA recoge ejemplos a partir de 1975, y el CORPES XXI presenta ejemplos actuales. Son también numerosos los ejemplos que pueden verse en el *Corpus del español* de Davies, especialmente en el subcorpus *Web/Dialectos*.

El valor de esta construcción es semejante al de un relativo indefinido o inespecífico: *quienquiera que, dondequiera que, comoquiera que* y también *lo que quiera que*, etc.⁴⁰, pero,

40 Incluso pueden hallarse ejemplos en que las dos construcciones se suman, apareciendo el elemento enfatizador entre el relativo y *quiera*: “[H]ay algo que me quema las entrañas, algo que no podré reparar jamás y por lo que pagaré allá *donde diablos quiera que* vaya a dar con lo que de mí quede cuando ya ni mis huesos sean reconocibles” (Raúl Tristán, *Las nueve lunas de Belcebú*, Zaragoza, Mira Editores, 2008, p. 28, *apud* Google Books).

de modo semejante a lo que hemos visto en las construcciones con palabra interrogativa, añade el matiz de sorpresa, asombro o indignación y, en cualquier caso, pone de relieve el desconocimiento por parte del emisor de lo señalado por el relativo.

El relativo que aparece con más frecuencia acompañado de un elemento intensificador es *lo que*, pero pueden aparecer también otros. La estructura en que con más frecuencia encontramos un adverbio o sustantivo relativo acompañado de una palabra enfatizadora es aquella en que aparece como último elemento de una serie en coordinación disyuntiva. El elemento anterior (o con menos frecuencia los elementos anteriores) hacen una aproximación al ser, concepto, lugar o momento al que el emisor quiere referirse, pero no hay una seguridad en que se acierte plenamente en su presentación. Con menor frecuencia puede aparecer con el valor de enfatización del elemento desconocido sin aparecer en una estructura disyuntiva. El verbo de la oración subordinada encabezada por el relativo en construcción disyuntiva está en subjuntivo, dado que el referente es inespecífico, aunque excepcionalmente aparece el indicativo⁴¹ (v. 38, con futuro de probabilidad). En las construcciones, mucho menos frecuentes, en que *lo que* es equivalente al interrogativo *qué*, como sucede cuando acompaña a un verbo que puede introducir una interrogativa (indirecta o modal), sí aparece el indicativo (39d). Acompañando a otros verbos, en los que esta equivalencia no sea posible, aunque no aparezca en estructura disyuntiva se utiliza el subjuntivo. El verbo que más frecuentemente aparece en las oraciones introducidas por

lo que + enfatizador es *ser*, aunque pueden aparecer algunos otros. También en las construcciones introducidas por *donde* + palabra enfatizadora es *ser* el verbo que predomina, aunque también muestran una frecuencia relativamente elevada *estar* o *ir* y de modo más ocasional pueden aparecer también otros verbos. Las construcciones introducidas por *como* casi siempre se presentan en coordinación disyuntiva junto a un sustantivo que implica una denominación, generalmente, pero no necesariamente, un nombre propio: se presenta primero una denominación tentativa y a continuación se introduce la oración con *o como* que pone en duda el acierto de la primera denominación y abre la posibilidad de existencia de otras denominaciones. Son, por tanto, oraciones que ocupan el lugar de un sustantivo, no introducen una oración modal que se refiera al verbo principal. Muy rara vez aparece una construcción con *como* + elemento enfatizador sin la aparición previa de un sustantivo que suponga una denominación. Los verbos que con más frecuencia aparecen en este caso en la oración subordinada son *llamarse*, *decir* y *escribir* (estos últimos en construcción pasiva refleja).

- (39) a. Ea..., salga a relucir *lo que demonios* fuere (Emilia Pardo Bazán, “Entre humo”, *Cuentos de la tierra* (obra póstuma), en «La noche», 6 diciembre 1911, *apud* BVMC)
- b. A ver qué dicen estos hijos de puta de carceleros, o *lo que demonios sean* los muy brutos (Alfonso Sastre, *El viaje infinito de Sancho Panza*, 1984, España, *apud* CREA)
- c. [L]o respeto, quien quiera ser revolucionario, quien quiera apoyar a Fidel, Raúl o *quien diablos sea* quien dicte hoy, pues que apoye, es su derecho (PeterPsych, *Tesis sobre P.I.D. y la polémica Paul-Faul*, <http://peterpsych.blogspot.com/2013/07/tesis-sobre-pid-y-la-polemica-paul-faul.html>, 2013, España, *apud* CE: Word/Dialects)
- d. Yo no sabía *lo que diablos estaba haciendo*, pero empecé a conducir (Luciana De Luca, Luciana; Megan

41 También los relativos indefinidos prototípicamente introducen una oración con subjuntivo, hasta el punto de que la NGLE afirma que “los relativos indefinidos (*quienquiera*, *cualquiera*, *dondequiera*, etc.: § 22.12) solo admiten la interpretación inespecífica e imponen el modo subjuntivo en la relativa”. No obstante, pueden documentarse ejemplos en los que introducen relativas con indicativo: “Este instrumento es extraordinario, algo único: el diseño es hermoso, el cálculo astronómico exacto y la forma en que está diseñado y construido te deja boquiabierto. *Quienquiera que lo hizo*, lo hizo extremadamente bien” (“Alta tecnología... de hace 2.100 años”, *El País*, 30-11-2006, accesible en línea).

- Medrano, «Sir Anthony», *Alma magazine*. Miami: almamagazine.com, 2007-06, Estados Unidos, *apud* CORPES XXI)
- e. Que deberías haber quitado el flash para no quemar *lo que demonios fuera* eso (Idoia Bilbao, *Asesinato en el spa*, 2007, España, *apud* CORPES XXI)
- f. Volvió la cara y vio que algunos de los ojos que se asomaban por encima de su hombro parpadeaban de ternura, de emoción, de envidia o de sarcasmo, o de *lo que demonios sintieran* aquellos seres apagados (Germán Sánchez Espeso, *La mujer a la que había que matar*, 1991, España, *apud* CREA)
- g. Nosotros no tenemos la culpa de que no llegara la revolución, Amalia; de que la justicia se haya tomado un descanso y haya decidido no pasarse todavía por la tierra, quedarse un rato más en Marte, en Saturno, o *donde coño sea* que esté veraneando (Rafael Chirbes, *Los viejos amigos*, 2003, España, *apud* CORPESXXI)
- h. está cagao, porque teme que perderá las elecciones en noviembre o *cuando carajo sean* las elecciones... (Que vaina con este dictador. - Blog de Martorano. Construyendo y, <http://juanmartorano.blogspot.com/2008/06/que-vaina-con-este-dictador.html>, 2008, Venezuela, *apud* CE: Word/Dialects)
- i. Tolo quedate *donde mierda estés* y nunca pero nunca más se te ocurra volver por la parte feliz de Avellaneda (*Todo pasa - La Redó!*, <http://www.laredo.net/todo-pasa-44873/>, *apud* CE: Word/Dialects)
- j. me meto en el Kremlin, la Plaza Roja o *donde diablos guarden la momia de Lenin* (Batiduende y el Ataque del pezon ninja electrico.: ¿Que mierda le pasa a este plato?, <http://batiduende.blogspot.com/2006/07/que-mierda-le-pasa-este-plato.html>, 2006, Ecuador, *apud* CE: Word/Dialects)
- k. Y falta la doctora Kitklass o *como demonios se llame* (*Casiopea - Temporada 16 de Hospital Central. Preguntas*, <http://www.filmica.com/casiopea/archivos/008251.html>, España, *apud* CE: Word/Dialects)
- l. Charla, ponencia, curso, conferencia, masterclass, clase magistral o *como demonios queramos llamarlo* sobre El Oficio de Guionista (EL OFICIO DE GUIONISTA – 2013 TOUR | Bloguionistas, <http://bloguionistas.wordpress.com/2013/05/23/el-oficio-de-guionista-2013-tour/>, *apud* CE: Word/Dialects)
- m. las discusiones se tornan banales en torno a si Aimé conoce o no conoce a Vanderbroele (o *como carajo se escriba*) (*Caliente | Relato del presente - perfil.movil*, <http://blogs.perfil.com/relatodelpresente/2013-09-03-1697-caliente/>, *apud* CE: Word/Dialects)

En cuanto a los elementos enfatizadores que podemos encontrar en estas construcciones, son los mismos que hemos visto en el caso de las palabras interrogativas. En el ejemplo más antiguo, del siglo XVII, encontramos *diablos*, que sigue teniendo vitalidad en la actualidad. Posteriormente se suman nuevos enfatizadores, como *demonios* y otros que pueden tener una difusión general o usarse exclusiva o preferentemente en determinadas áreas. En los ejemplos anteriores podemos ver, además de *diablos* y *demonios*, el uso de *coño*, *mierda* y *carajo*. Podemos añadir algunos ejemplos más, en que vemos otros enfatizadores como *cuernos*, *hostias*, *cojones* o *leches*, e incluso participios como *jodidos* o *chingados* en áreas como México o Centroamérica, donde se ha desarrollado este nuevo esquema:

- (40) a. Y el otro está pendiente de Manuel y *lo que cuernos sea* que esté haciendo (Eduardo Sacheri, *Lo mucho que te amé*, 2020, Argentina, Barcelona, Afaguara, 2020, p 149)
- b. Que el materialismo histórico no haya previsto al sistema burocrático (o *como hostias lo quieras llamar*) no niega al materialismo histórico (*Desocupación y resistencia obrera en la URSS | Rolando Astarita*, <http://rolandoastarita.wordpress.com/2011/02/23/desocupacion-y-resistencia-obrera-en-la-urss/>, 2011, Argentina, *apud* CE: Word/Dialects)

- c. Adelante pregunta lo que quieras, te dejó elegir entre dos fraudes: 1 - Calentamiento/enfriamiento/cambio climático, o *como cojones quiera que lo llamen* ahora, 2 - VIH-SIDA (*La pizarra de Yuri: Conspiraciones y conspiranoias*, <http://lapizarradeyuri.blogspot.com/2009/09/conspiraciones-y-conspiranoias.html>, 2009, España, *apud* CE: Word/Dialects)
- d. En castellano siempre ha existido el masculino genérico o *como leches se llame ahora*, y me parece una importante economía de tecleo (*Lo que esperamos los hijos de nuestros padres*, <http://webalia.com/familia/lo-que-esperamos-los-hijos-de-nuestros-padres/gmx-niv97-con9141.htm>, 2007, España, *apud* CE: Word/Dialects)
- e. Algunos, incluyendo un par de cuates, creen que en la escuela, instituto, colegio, internado o *lo que jodidos sea...* a sus hijos les deben y tienen que EDUCAR!!! (“decalogo para crear un hijo delincuente”. | Espyder, <http://espyder.chapinware.com/2008/03/25/decalogo-para-crear-un-hijo-delincuente/>, 2008, Guatemala, *apud* CE: Word/Dialects)
- f. Iván estaba hasta la madre de que se burlaran de él y, sobre todo, de su mujer, o de su hombre, o de *lo que chingados fuera* (Pedro Miguel, “Navegaciones. El último suspiro del conquistador / VIII”, *La jornada*, 29 de octubre de 2009, <https://www.jornada.com.mx/2009/10/29/opinion/040o1soc>, México)

7. CONCLUSIONES

Las construcciones con sustantivo enfatizador de una palabra interrogativa (pronombre, determinante o adverbio) parten muy probablemente del latín tardío, a partir de usos exclamativos de la palabra *diabolus*, que darían lugar a la formación de una interjección impropia. La interjección podía usarse intercalada entre la palabra interrogativa y el resto de la oración y, eliminada después la pausa entre la palabra

interrogativa y el sustantivo, pasaría a sentirse como intensificador del interrogativo que le precedía. Tenemos así dos procesos consecutivos de pragmaticalización (sustantivo --> interjección --> expletivo enfatizador). Al pragmaticalizarse un sustantivo como interjección pierde su valor léxico para aportar solo un valor pragmático, expresivo, y al constituir por sí mismo enunciado no juega un papel sintáctico dentro de una oración. Cuando la interjección se pragmaticaliza como elemento enfatizador de la palabra interrogativa, se convierte en expletivo, formalmente parte de un constituyente oracional, pero sin función sintáctica propia, y mantiene el valor pragmático de expresar los sentimientos del emisor. Esta es la situación que encontramos durante un tiempo prolongado en las distintas lenguas romances, en las que las formas léxicamente procedentes del latín *diabolus* aparecen en estas construcciones enfáticas, y también en inglés, donde probablemente la construcción *what (the) devil* es préstamo del francés. No es imposible que se haya producido este proceso independientemente en los distintos romances a partir de un mismo lexema fuertemente marcado dentro del tabú de la religión, pero nos parece menos probable que suponer un origen común. Asentado este uso con las palabras interrogativas, el elemento enfatizador puede llegar a acompañar también a un pronombre o adverbio relativo, formalmente emparentados con los anteriores.

En el caso del español, *diablo* es el único término que hallamos en época medieval enfatizando a un pronombre o adverbio interrogativo. La única modificación formal que hallamos es su empleo con la forma plural del sustantivo (*qué diablos, quién diablos*, etc.) a finales de la Edad Media. Este uso del plural crece en el siglo XVI, hasta hacerse claramente mayoritario en el XVII. Posteriormente, se dará la introducción de una palabra sinónima de la anterior, *demonio*, que encontramos en estas construcciones en el siglo XVI y que desde el XVII, siguiendo el patrón de *diablo*, comienza a utilizarse más frecuentemente en plural. Hasta el siglo XIX solo encontramos como sustantivos enfatizadores de las palabras interrogativas *diablo(s)*, *demonio(s)* y sus



variantes eufemísticas *diantre(s)*, *demontre(s)*, *dianche(s)* y *demonche(s)*. A partir del XIX empezamos a encontrar otros sustantivos, ya no relacionados léxicamente con *diablo(s)* o *demonio(s)*, ni pertenecientes en su mayor parte al ámbito religioso. El primer término que encontramos correspondiente a otro dominio léxico es *carajo*, en principio en relación con el tabú del sexo. Como otras palabras tabú, se utiliza como interjección y, siguiendo el patrón proporcionado por los términos pertenecientes al ámbito de la religión, va introduciéndose también en las construcciones en las que un elemento formalmente correspondiente a la categoría de los sustantivos se utiliza como expletivo enfatizando a una palabra interrogativa. Mientras que términos como *diablo* o *demonio* han ido perdiendo fuerza expresiva y sentimiento de elemento tabú, otros, pertenecientes a otros ámbitos, como el sexo, representan un tabú más fuerte, lo que les permite utilizarse como interjección, solas o reforzadas con el determinante exclamativo *qué*, y entrar también en las construcciones con interrogativo reforzado, proceso que vemos por primera vez con el sustantivo *carajo*. Pero precisamente el constituir un tabú más fuerte, una expresión claramente malsonante y estigmatizada en el lenguaje cuidado, pudo propiciar un rechazo de su utilización en la lengua escrita, hasta que, tras ir decayendo su empleo con el valor léxico originario de ‘pene’, no conocido ya por una gran parte de los hablantes, se interpreta solo como interjección y elemento enfatizador. Su introducción relativamente temprana en estas construcciones permite que se halle en todas las áreas hispanohablantes. En el siglo XX es cuando encontramos un mayor crecimiento del número de elementos que pueden utilizarse en las construcciones enfatizadoras. Muchos de ellos están relacionados con el tabú del sexo: *coño*, *cojones*, *huevos*, *pollas*, etc.; en relación con el léxico escatológico encontramos *mierda*, y solo *hostias* en relación con el ámbito religioso, aunque muchos hablantes la sienten como palabra malsonante, pero no ponen en relación su uso como interjección e intensificador de palabras interrogativas con su significado original. Y, como sucedió con *diablo(s)* y *demonio(s)*, encontramos formas eufemísticas como *corcho* y *concho* en lugar

de *coño*. También se documentan a partir del siglo XX otras palabras de diversa índole y con diverso grado de aceptación en registros menos vulgares, como *puñetas*, *leches*, *narices* o *cuernos*, como refuerzo de las palabras interrogativas. Este incremento en el número de elementos que pueden utilizarse como enfatizadores de las palabras interrogativas muestra la pérdida de vigor del tabú de la religión y el aumento de la eficacia del tabú del sexo y el escatológico, en relación con cambios sociales que llevan de una sociedad con un fuerte dominio de las ideas religiosas a una sociedad más laica. Se ha producido el aprovechamiento de un esquema palabra interrogativa + elemento enfatizador, firmemente asentado ya desde época medieval en la estructura *qué*, *quién*, *cómo*, *dónde*, *cuándo* + *diablo(s)*, para producir una serie de variantes en las que se cambia el elemento enfatizador, formalmente perteneciente a la categoría gramatical del sustantivo, por otro elemento de características semejantes, que ha pasado también a utilizarse como exclamación impropia. La suavización de un determinado elemento, que va sintiéndose como menos agresivo, facilita la aparición de nuevos términos, en muchos casos cargados de mayor fuerza expresiva o agresividad, pero en otros más bien atenuadores (*rayos*, *corcho*).

En todos estos casos hay un cambio en el término intensificador concreto que se use, pero no en la estructura enfatizadora: palabra interrogativa + elemento enfatizador formalmente sustantivo. Sí se producirá un cambio en el esquema formal en los usos, característicos de México y Centroamérica, en los que, en lugar de un elemento perteneciente a la categoría formal de los sustantivos, se introducen participios o adjetivos junto a la palabra interrogativa: *qué*, *quién*, *cuándo*, *dónde*, *cómo*, etc. + *fregados*, *chingados*, *jodidos*, *puto(s)*, *pinche(s)*. Se parte también de la estructura anterior en la que tenemos un interrogativo reforzado y se cambia un elemento por otro que tiene igualmente gran fuerza pragmática y expresiva, a partir también de ámbitos léxicos tabú, pero ya no resulta necesario mantener formalmente el esquema inicial con sustantivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Cortés, Á. (1999). Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3 (pp. 3993-4050). Espasa.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- BVMC = Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <https://www.cervantesvirtual.com> (15-02-2022).
- CDH = Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013). *Corpus del Nuevo diccionario histórico*, <http://web.frl.es/> (diciembre 2021).
- CE Web/Dialectos = Davies, M. (2016). *Corpus del español: Web/Dialectos*. <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/> (diciembre 2021).
- CORDE = Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español*, <http://corpus.rae.es/cordenet.html> (diciembre 2021).
- CORPES XXI = Real Academia Española. *Corpus del español del siglo XXI*, <https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi> (diciembre 2021).
- CREA = Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual*, <http://corpus.rae.es/creanet.html> (diciembre 2021).
- DCECH = Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- DLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Espasa.
- DRAE 2001 = Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Girón Alconchel, J. L. (1988). *Las oraciones interrogativas en el español medieval*. Gredos.
- Herrero Ruiz de Loizaga, F. J. (2014). *Quia, ca, qué va*. Elipsis y gramaticalización de elementos interjectivos de negación. En J. L. Girón Alconchel y D. M. Sáez Rivera (eds.). *Procesos de gramaticalización en la historia del español* (pp. 233-262). Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954871988-010>
- Hopper, P. J. (1991). On some principles of Grammaticalization. En E. Clot Traugott y B. Heine (eds.). *Approaches to grammaticalization, vol. I: Focus on Theoretical and methodological issues* (pp. 17-35). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.19.1.04hop>
- Lapesa, R. (2000 [1962]). Sobre las construcciones *el diablo del toro, el bueno de Minaya, ¡ay de mí!, ¡pobre de Juan!, por malos de pecados*. En R. Lapesa. *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, R. Cano Aguilar y M.^a T. Echenique (eds.) (pp. 137-153). Gredos.
- López Bobo, M.^a J. (2002). *La interjección. Aspectos gramaticales*. Arco/Libros.
- Mackenzie, J. L. (2019). The syntax of an emotional expletive in English. En J. L. Mackenzie y L. Alba-Juez (eds.). *Emotion in discourse* (pp. 55-86). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.302.03mac>
- Moreno de Alba, J. G. (1992). Caray. En *Minucias del lenguaje* (p. 225). Fondo de Cultura Económica. Accesible en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/obra/suma/r2/buscar.asp?word2=%A1caray!>
- NGLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- OED = *Oxford English Dictionary* (2000-). Oxford University Press, <http://oed.com>
- Pato, E. (2020). *¿Qué demonios quieres?* Sobre la modificación nominal enfática en español. *RILEX Revista sobre investigaciones léxicas*, número extraordinario 1, 11-35. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.3.5513>.
- Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Viking Penguin.
- Sánchez López, C. (2019). *¿Qué demonios...? o las interrogativas malsonantes del español*. En M.^a C. Cazorla Vivas, M.^a Á. García Aranda y M.^a P. Nuño Álvarez (eds.). *Lo que hablan las palabras*. Estudios

de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro (pp. 515-529). Axac.

TLFi: Trésor de la langue Française informatisé, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.

Unceta Gómez, L. (2016). Cuando los sentimientos irrumpen: análisis de las interjecciones secundarias en las comedias de Plauto. En B. García Hernández y M.^a A. Penas Ibáñez (eds.). *Semántica latina y románica. Unidades de significado conceptual y procedimental* (pp. 213- 241). Peter Lang.



Estructuras sin verbo en español oral: diferencias en contextos dialógicos y monológicos

Verbless utterances in oral spanish:
Differences between dialogic and monologic contexts

Resumen

En los corpus orales encontramos multitud de enunciados que no podemos clasificar fácilmente bajo el concepto tradicional de oración, en su mayoría a causa de la ausencia de un verbo que permita reconstruir su estructura gramatical. El objetivo de este artículo es, por un lado, proponer una tipología de las estructuras sin verbo que encontramos en un corpus de español oral, a partir de sus propiedades sintácticas; y por otro, observar las frecuencias de aparición de cada tipo en cada uno de los géneros del corpus, que dividimos en dos bloques: monológicos y dialógicos, según el tipo de interacciones que contenga. Para ello, distinguimos dos tipos principales: las frases averbales y los fragmentos. Por un lado, las frases averbales expresan con su sintaxis todo su contenido semántico, y por el otro, los fragmentos recuperan una parte de su contenido de un enunciado precedente, ya sea por elipsis o por anáfora, y distinguimos subtipos de ambos. Una vez establecida la tipología, extraemos los ejemplos de estructuras sin verbo del corpus, anotando el género al que pertenecen, el tipo al que corresponde, y si se encuentra en una proposición principal o subordinada. El resultado es una base de datos de las frecuencias de cada tipo de estructura sin verbo en cada uno de los géneros del corpus. El análisis de estos datos ha permitido extraer interesantes conclusiones sobre las propiedades de estas unidades, señalando algunas restricciones sintácticas, como sus diferencias en la capacidad de aparecer en subordinadas. Además de las conclusiones sintácticas, varias conclusiones originales se desprenden del análisis de frecuencias en los géneros del corpus, como cuáles son las estructuras que se emplean con mayor y menor frecuencia en español oral y en qué tipo de contextos. Cabe destacar también la gran diferencia en las frecuencias de uso de estas unidades en ambos géneros: la proporción es variablemente baja en los monológicos y alta o muy alta en los dialógicos, lo que permite caracterizar ambos tipos a partir de las frecuencias de estructuras averbales.

Palabras clave:

Lingüística; sintaxis; investigación lingüística.

Autoría

ÓSCAR GARCÍA MARCHENA

Tunghai University, Taiwan

oscar.garcia.marchena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0461-0650>

Para citar este artículo:

García Marchena, Ó.D. (2023). Estructuras sin verbo en español oral: diferencias en contextos dialógicos y monológicos, *ELUA*, 39, 109-127.

<https://doi.org/10.14198/ELUA.22393>

Recibido: 01/04/2022

Aceptado: 14/10/2022

© 2023 Óscar Daniel García Marchena



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

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

Corpus studies in oral speech face the difficulty of dealing with a large number of utterances that cannot be easily classified as clauses, mainly because many of these utterances lack a verb that would allow us to reconstruct its syntactic structure. The aim of this work is, on the one hand, to propose a typology of Spanish verbless utterances, based on the examples found in a reference corpus and on the analysis of their syntactic properties; and on the other hand, it aims to point out the frequencies of these utterances in each genre of the corpus, which we divide into two groups: monologic and dialogic, based on the kind of interactions they contain. In order to do this, we distinguish two main types: verbless clauses and fragments. On the one hand, verbless clauses express all their semantic content through the linguistic material that is present in their structure. On the other hand, fragments recover part of their semantic content from a preceding utterance, either by means of ellipsis or anaphora. These types are subsequently classified into subtypes, and once the typology is established, we extract the examples of verbless utterances from the corpus, indicating the genre of the corpus where they are found, their type, and whether they appear in main or subordinate clauses. The result is a database with the frequencies of each type of verbless utterances in each one of the corpus genres. The analysis of these data has allowed us to draw interesting conclusions concerning the properties of these units, pointing out some syntactic restrictions, such as the differences in their ability to be embedded. Apart from the conclusions about their syntactic properties, some original deductions emerge from the analysis of frequencies in the corpus genre. For example, we can identify the most and the least frequent structures in the different types of contexts. Besides, a significant finding of this work is to point out the large difference in the frequencies of these two kinds of genres: the proportion is relatively low in the monologic genres, and high or very high in the dialogic genres, which suggests that both types can be identified by their proportion of verbless utterances.

Keywords:

Linguistics; syntax; linguistic research.

1. INTRODUCCIÓN

Para el lingüista que se dispone a analizar la lengua oral en corpus, puede resultar sorprendente la frecuencia de enunciados que no corresponden con el concepto sintáctico de oración, definida como estructura compuesta por un predicado verbal y por un sujeto, ya sea sintáctico o morfológico. La presencia masiva de casos atípicos nos obliga a refinar nuestros instrumentos de análisis y a buscar unidades sintácticas que permitan analizar estos casos, que en su mayoría tienen un factor común: la ausencia de núcleo verbal. Por otro lado, no solo el investigador en lingüística se enfrenta a este problema; también el creador de aplicaciones de procesamiento del lenguaje natural con análisis de diálogos se encuentra con la necesidad de formalizar estas estructuras averbales. En estos casos surge la pregunta siguiente: si estos enunciados carecen de verbo, ¿cuál es la estructura que une los diferentes sintagmas que los forman?

Encontrar un análisis sintáctico coherente de las estructuras sin verbo tan frecuentes se revela de este modo como una necesidad tanto para la lingüística teórica como para la lingüística aplicada.

La diversidad de casos que encontramos en los corpus del lenguaje oral es tan grande que es necesario clasificarlos según sus diferentes características formales. Si comenzamos por distinguirlos por sus propiedades sintácticas, encontramos una primera característica básica: algunos enunciados tienen un predicado elíptico (1, 2). En (1), la respuesta de B es interpretada gracias a la recuperación del significado del verbo *vamos* de la oración precedente. Igualmente, en (2), el contenido léxico del verbo *llamar* es recuperado de la pregunta del hablante A.

- (1) A: -Nos vamos a Palma. B: -¿A Palma cuántos días?
 (2) A: -¿Y nos llama, Concepción? B: -Desde Águilas, de Murcia.

Frente a estos enunciados con verbo elíptico, encontramos casos en los que todo el contenido semántico está expresado por el material lingüístico explícito en la estructura sintáctica. En algunos de estos casos podríamos imaginar un verbo copulativo elíptico, como en los ejemplos (3, 4). Sin embargo, los análisis recientes de estas unidades (Laurens 2008, García Marchena 2015) señalan y argumentan la inutilidad de teorizar sobre la elipsis de un elemento vacío de significado como es el verbo copulativo. En lugar de un análisis elíptico de enunciados como (3 – 4), estos estudios proponen un análisis de esos enunciados como estructuras averbales, que tendrían unas restricciones sintácticas particulares, como un orden de palabras definido. Si bien algunos de estos enunciados contienen un verbo conjugado, notamos que estos verbos se encuentran subordinados a un núcleo principal no verbal, por lo que podemos determinar que se trata de estructuras averbales que pueden subordinar oraciones. Estas estructuras se caracterizan por tener un predicado no verbal como núcleo, realizado en los ejemplos (3, 4, 5) por los adjetivos *encantado*, *imposible* y *atento* respectivamente:

- (3) Encantado siempre de estar con ustedes.
- (4) ¡Imposible que sea inocente!
- (5) Así que todo el mundo muy atento.

Un tercer tipo de estructuras sin verbo, al menos en la proposición principal, es aquel formado por un adverbio de negación *sí* o *no* como núcleo, que puede ir acompañado por otros elementos no obligatorios (6, 7). Finalmente, un cuarto tipo estaría compuesto por las construcciones con interpretación existencial, como (8, 9). Estas construcciones están compuestas por un sintagma nominal existencial, que puede estar acompañado por un sintagma preposicional indicando las coordenadas de espacio o tiempo donde tiene lugar la existencia de la entidad denotada por el SN (8, 9):

- (6) A: -Te hicieron una foto con una anaconda, ¿no? B: -No, una boa.
- (7) A: -¿Vienes? B: -Quizás sí.

- (8) Fuerte aplauso para José Ramón.
- (9) A mi derecha, el ministro, José Luis Corcuera.

El objetivo de este artículo es doble: por un lado pretende aportar una clasificación y descripción sintáctica de los tipos de enunciados sin verbo que encontramos en español oral, a partir de los numerosos ejemplos del corpus CORLEC. Por otro lado, este estudio presenta la frecuencia de uso de cada tipo en cada uno de los diferentes géneros del corpus. Este trabajo de análisis, clasificación y recuento de frecuencias permitirá responder a las siguientes preguntas:

- A. ¿Podemos clasificar los enunciados sin verbo de un corpus oral solo mediante criterios sintácticos? ¿O necesitamos completar esta tipología con criterios discursivos?
- B. ¿Es posible subordinar estas estructuras sin verbo? ¿Qué consecuencia tiene esta propiedad en su caracterización sintáctica?
- C. ¿Qué tipos de enunciados son más frecuentes en cada género del corpus? Podemos distinguir los géneros dialógicos y monológicos a partir de las frecuencias de estas unidades? ¿Qué conclusiones podemos extraer sobre estas diferencias?

Para esta tarea de análisis, clasificación y recuento de frecuencias, hemos elegido el Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC) (Marcos-Marín 1992), elaborado por la Universidad Autónoma de Madrid en 1992. El corpus está disponible en línea con acceso gratuito, y consta de una transcripción con puntuación de producciones heterogéneas de la lengua oral. Es un corpus de importancia considerable, tanto por su tamaño (1 078 780 palabras que forman 63 291 enunciados) como por su diversidad lingüística, ya que está compuesto por 17 géneros, que podemos clasificar en monológicos o dialógicos. De este modo, hemos clasificado los textos en uno u otro tipo, según el número de locutores que



intervienen. Así, un género es indudablemente monológico si en él interviene un solo locutor, y dialógico si hay varios que toman la palabra en proporciones variables pero significativamente similares. Podríamos considerar también un tercer tipo de géneros, para los casos con varios locutores en los que uno de ellos acapara la mayor parte de las intervenciones. Sin embargo, no encontramos casos de géneros parcialmente monológicos en el corpus CORLEC, sino que cada género es claramente identificable bajo la clasificación binaria de dialógico o monológico.

Podemos de este modo clasificar como monológicos los géneros siguientes del corpus CORLEC: los textos religiosos, los documentales, los cursos de universidad, las lecciones de ciencias, las emisiones de radio sobre derecho, los discursos políticos, los cursos técnicos y los programas informativos de televisión. Por otro lado, hemos clasificado como dialógicas las secciones que incluyen cursos de instituto, programas de televisión de juegos, entrevistas, instrucciones y conversaciones informales. Aunque el corpus no dispone de los archivos de audio, sí contiene anotaciones de fenómenos de disfluencia, como son los enunciados solapados, las autocorrecciones, los titubeos y las oraciones inconclusas. Estas anotaciones nos permiten separar las estructuras que carecen de verbo de aquellos enunciados en los que la falta de verbo puede deberse a una de estas disfluencias.

El artículo se organiza en seis secciones: tras esta primera sección de introducción, la segunda sección esboza el estado de la cuestión, y describe las unidades que permiten analizar las estructuras sin verbo tal y como aparecen descritas en la literatura sobre el fenómeno en español, pero también en inglés y en francés, ya que las estructuras averbales han sido analizadas por numerosos trabajos sobre estas lenguas. La tercera sección consiste en una presentación detallada de la tipología que acabamos de esbozar aquí; la cuarta describe el corpus CORLEC y los géneros que lo componen. La quinta presenta el análisis de los casos del corpus, donde se detalla la diversidad y las frecuencias de cada tipo, y, por último, la sexta sección expone las conclusiones, tratando de responder a las preguntas apuntadas anteriormente.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Conceptos

Las construcciones sin verbo no parecen corresponder a la definición tradicional de oración en sintaxis, como estructura compuesta de sujeto y predicado. Por esta razón, estas unidades han sido objeto de estudio de áreas lingüísticas diferentes: la sintaxis y el análisis del discurso, donde han recibido descripciones y análisis distintos. Por un lado, los enunciados sin verbo han sido estudiados extensamente en el marco de la sintaxis oracional, donde la literatura es ingente y difícil de abarcar, especialmente en lo que atañe a la elipsis oracional. Por otro lado, los modelos discursivos se centran en la relación sintáctica, semántica y discursiva de estas unidades con su contexto inmediato, ya sea lingüístico o situacional. Por último, los modelos formales y computacionales de análisis lingüístico se han interesado recientemente por el análisis del diálogo, donde estas construcciones se revelan particularmente frecuentes. Este interés reciente de los modelos formales por la sintaxis del diálogo ha motivado la extensión de los formalismos de análisis lingüístico para incluir las construcciones sin verbo. A continuación describimos cinco conceptos que permiten abarcar la diversidad de las construcciones sin verbo, tal y como los presentan los estudios más recientes: enunciado, periodo, oración, frase, elipsis, fragmento y profrase.

2.1.1. Enunciado y periodo

La distinción entre enunciado y oración está generalizada y comúnmente admitida: el enunciado es una unidad del discurso y la oración es una unidad de la sintaxis (Bosque 2010). Enunciado y oración corresponden así a dos perspectivas de análisis diferentes del lenguaje. De este modo, cuando nos interesamos por el análisis sintáctico del material lingüístico presente en el enunciado, recurrimos al concepto de periodo (Gutiérrez Ordóñez 2018) que incluye la oración y otros elementos enunciados con ella, como pueden ser los sintagmas periféricos (dislocados a la izquierda o derecha de la oración),

los vocativos, las interjecciones (Fuentes Rodríguez 2017) y todo tipo de disfluencias, como repeticiones, correcciones, etc. (Beliao y Lacheret 2013). El análisis del periodo es así objeto de la *macrosintaxis*, que expande la sintaxis intraoracional (es decir, la *microsintaxis*). Por otro lado, algunos autores, como Fuentes Rodríguez (2017), emplean el concepto de enunciado para designar la unidad que componen los elementos que pueden aparecer formando un enunciado por sí misma, es decir, como sinónimo de periodo.

2.1.2. Oración y frase

Como unidad central de la sintaxis, la oración describe una estructura sintáctica completa compuesta por un predicado saturado por su sujeto (Gutiérrez Ordóñez 1987). En español, este sujeto puede estar presente sintácticamente (como pronombre) o morfológicamente (como desinencia verbal). Por otro lado, el concepto de *frase*, empleado en la lengua común como sinónimo de oración o enunciado, es utilizado por la gramática de referencia (Bosque 2010) como sinónimo de sintagma (como en *frase nominal*), y particularmente para designar las construcciones sin verbo que constituyen por sí mismas un enunciado, como las expresiones interjetivas expresivas del tipo *Vaya con el muchachito* (Bosque 2010, p. 13). Por otro lado, el término más neutro de *construcción* permite designar una estructura sintáctica, más o menos lexicalizada, que puede ser empleada independientemente en un enunciado, o como parte de él (González Escribano 2006).

2.1.3. La elipsis

La literatura sobre la elipsis verbal es especialmente prolífica, especialmente en el campo de la lingüística anglosajona, y más particularmente en estudios generativistas como Merchant (2004). Muchos de los fenómenos de elipsis de la lengua inglesa se encuentran también en español, por lo que numerosos trabajos han aplicado los análisis del inglés a nuestra lengua (Brucart 1999). Algunos de los ejemplos de este estudio son el *gapping* o vaciado, la reducción del sintagma verbal coordinado, el *sluicing* (elipsis de

sintagma verbal con pronombre interrogativo) y el *stripping* (elipsis del sintagma verbal con partícula de polaridad). Sin embargo, como señala Bosque (1984), el inglés y el español difieren de modo significativo en el modo de expresar la elipsis, sobre todo en el uso del verbo auxiliar *do* inglés, que no tiene correspondencia en nuestra lengua.

Gran parte de los estudios sobre la elipsis en la tradición anglosajona tratan de explicar la ausencia de verbo en coordinación, y se sirven de tres conceptos fundamentales para analizar este fenómeno: *target* (meta), *source* (fuente) y *remnant* (residuo) (Bilbúe 2018). La *meta* designa el elemento elíptico, que es interpretado pero está ausente. No entraremos en la discusión sobre si lo que está ausente es una parte de la estructura sintáctica (elipsis) o solo una parte de la cadena fónica (elisión), como defiende Brucart (1999). La *fuelle* designa el segmento interpretado, que se encuentra al exterior de la estructura elíptica (normalmente, en una oración coordinada o en un enunciado precedente), mientras que el *residuo* hace referencia al material lingüístico que está presente en la estructura elíptica. Por ejemplo, en *Él irá al cine y yo ___ al concierto*, la meta es el verbo elíptico indicado aquí por el espacio subrayado; la fuente es el verbo *irá* del primer término de la coordinación, y el residuo, la totalidad del segundo término de la coordinación (*yo al concierto*) (Bilbúe 2018).

Mucho se ha discutido sobre si la elipsis es solo una cuestión de recuperación de contenido semántico o si hay unas restricciones sintácticas regulares en las estructuras elípticas; es decir, si la elipsis es de naturaleza semántica o sintáctica. Los estudios de lingüística del discurso conciben frecuentemente la elipsis como un fenómeno semántico (Stainton 2006), mientras las corrientes generativistas defienden una elipsis sintáctica (Merchant 2004). Frente a estos modelos de análisis que conciben la elipsis como un fenómeno exclusivamente de uno u otro tipo, estudios como Kehler (1996) defienden que la elipsis es sintáctica en unos casos (en los que encontramos unas propiedades sintácticas definidas, como un paralelismo entre la estructura elíptica y la estructura fuente) y semántica en otros, en los que la estructura elíptica y la estructura fuente



mantiene tan solo una relación semántica, sin ese paralelismo formal.

2.1.4. El fragmento

Los estudios que tratan de describir la lengua oral, especialmente en diálogos, encuentran numerosos enunciados sin verbo, como el de las respuestas del interlocutor B en (10) y (11):

(10) A: -¿Tú fumas? B: -Desde los catorce años.

(11) A: -El viaje dura una semana. B: -Una semana y media.

La inmensa variedad de estructuras sintácticas que encontramos en estos enunciados es tal que no podemos considerarlos construcciones (que serían estructuras con grandes limitaciones de variación sintáctica y semántica). Tampoco podemos considerarlos frases, pues no son estructuras independientes, sino que recuperan parte de su contenido semántico de la oración precedente, que es aquí la pregunta enunciada por A en (10, 11). Así, podemos ver que estos enunciados presentan estructuras con elipsis extraoracional, que estudios recientes sobre la elipsis (Fernández y Ginzburg 2002; Schlangen 2003) denominan *fragmentos*.

Ya que el análisis de diálogos en corpus orales, donde estas unidades son particularmente importantes, es bastante reciente, el concepto de fragmento es utilizado de modo variable por diversos autores, según el tipo de análisis que realicen. Así, obras como Fernández y Ginzburg (2002) y Schlangen (2003), que tienen como objetivo proponer una formalización (e implementación informática) del diálogo, elaboran una tipología de unidades averbales basada en criterios diversos: discursivos, como Schlangen (2003), o mezclando criterios sintácticos y discursivos, como Fernández y Ginzburg (2002).

Sin embargo, los últimos trabajos sobre fragmentos en lenguas romances describen los fragmentos como unidades sintácticas capaces de formar un enunciado por sí mismas pero que recuperan parte de

su contenido semántico de una oración precedente (García Marchena 2015 y Botalla 2019). En estos trabajos, el análisis sintáctico de los fragmentos se basa en una concepción de la elipsis como una disimetría entre las estructuras sintáctica y semántica: se trata de estructuras disimétricas, que expresan un contenido semántico oracional con una estructura sintáctica no oracional, que contiene menos de lo que expresa, ya que carecen del verbo, que es el núcleo del predicado.

Más allá de las clasificaciones discursivas que pueden hacerse de los fragmentos, varios estudios distinguen dos tipos de fragmentos según una diferencia sintáctica fundamental (Bilbille 2018; Botalla 2019; García Marchena 2015): la presencia o no de un correlato en la oración fuente. Los ejemplos anteriores ilustran esta diferencia: en (11), el fragmento enunciado por B, “Una semana y media”, es correferente al sintagma *una semana* de la oración anterior. Esta correferencia entre dos sintagmas nominales tiene una consecuencia semántica: la interpretación del fragmento como corrección de la información dada por el enunciado precedente. Sin embargo, el ejemplo (10) no presenta ningún correlato entre los dos enunciados, sino que añade una información complementaria, una matización del contenido expresado por el enunciado anterior.

2.1.5. La profrase

Palabras como *quien*, *donde*, *cuyo*, *así* y *eso* tienen en común la propiedad de ser anafóricas, pero pertenecen a categorías gramaticales diferentes: respectivamente, pronombre interrogativo, adverbio interrogativo, determinante relativo, adverbio de modo y pronombre demostrativo. Para hablar de esta propiedad anafórica común, algunos autores emplean el término *proforma*, que captura con precisión el carácter anafórico (con el prefijo *pro*) y la variedad de categorías sintácticas (*forma*) (Bogard 2015). Sin embargo, el término no permite precisar la naturaleza del contenido recuperado por la anáfora, ya que estas unidades pueden hacer referencia

a significados muy diferentes: una persona, un lugar, un modo, etc.

Varios estudios sobre los equivalentes de los adverbios *sí* y *no* en francés (Lefeuvre 1999), cuyos usos no parecen diferir sustancialmente del español, advierten la necesidad de distinguir las profrases *sí* y *no*, anafóricas a un contenido oracional, de las proformas que son anafóricas solo a una entidad (*quien, donde, eso*) o a un contenido adverbial (*así*). Las gramáticas de referencia del español clasifican estas unidades como *adverbio* (Bosque 1984) o más frecuentemente como *partículas de polaridad* (Brucart 1999). Sin embargo, los estudios sobre la elipsis española muestran que estas unidades juegan un rol esencial en la expresión de la elipsis extraoracional (Zorraquino 1994), lo que hace que sea deseable indicar explícitamente esta propiedad que tienen *sí* y *no* de ser anafóricos a un contenido oracional, y emplear para ellos el término *profrase*, en lugar de *partícula de polaridad*.

3. EL CORPUS

El corpus CORLEC ha sido seleccionado para este trabajo por la variedad de géneros que lo componen y por su tamaño considerable, que hacen de éste un corpus de referencia representativo del español peninsular oral. Sin embargo, las más de un millón de palabras que lo componen están repartidas en géneros de tamaño desigual, como se puede apreciar en la tabla (1): de los 17 géneros del corpus, el género *conversación informal* cubre un tercio del total, cuatro géneros cubren entre 5–10%, y cuatro géneros no llegan al 2% (religión, instrucciones, administración, documental). Igualmente, podemos observar que los enunciados que lo componen tienen diferentes tamaños según el género: Algunos de ellos están compuestos por enunciados largos, como las entrevistas, las clases de la universidad, el deporte y los documentales, con unas 28 – 31 palabras por enunciado, mientras que los enunciados de la administración, las instrucciones y los concursos televisivos no tienen más de 9 – 12 palabras de media.

Género	Enunciados	% / corpus	Palabras	Palab / Enun
Informal	21 193	33.49%	269 500	12.72
Entrevistas	5 591	8.83%	171 200	30.62
Concursos	5 195	8.21%	61 200	11.78
Instituto	4 749	7.50%	58 300	12.28
Debate	4 379	6.92%	93 500	21.35
Noticias	3 352	5.30%	72 600	21.66
Técnico	2 766	4.37%	43 100	15.58
Publicidad	2 404	3.80%	30 800	12.81
Política	2 361	3.73%	53 500	22.66
Derecho	2 318	3.66%	35 200	15.19
Ciencia	2 148	3.39%	36 000	16.76
Universidad	1 968	3.11%	61 200	31.1
Deporte	1 873	2.96%	58 300	31.13
Documental	995	1.57%	28 600	28.74
Administración	684	1.08%	5 780	8.45
Instrucciones	678	1.07%	6 600	9.73
Religión	637	1.01%	12 100	19
TOTAL	63 291	100%	1 078 780	17.04

Tabla (1): Medidas de géneros del corpus CORLEC

En este corpus tan heterogéneo podemos distinguir dos tipos de géneros: por un lado, los géneros dialógicos, donde dos hablantes intercambian enunciados; y por otro, los monológicos, donde un hablante es responsable de la mayoría de las producciones. La división no es completamente binaria, ya que en ocasiones encontramos tres participantes simultáneos o más en algunos géneros dialógicos, como las conversaciones informales. A pesar de estas diferencias, la mayoría de los diálogos del corpus están compuestos de intervenciones de dos participantes, por lo que la distinción entre dialógico y monológico parece la más adecuada para este análisis. Entre los géneros dialógicos, que constituyen el 72.8% del corpus, encontramos la administración, el deporte, la publicidad, el debate, las clases de instituto, los concursos, las entrevistas, las instrucciones y las conversaciones informales. Entre los monológicos, el 27.2% restante, distinguimos los géneros periodísticos de religión, documentales, periodístico, clases de universidad, ciencia, derecho, política y técnica.

A continuación observamos la distribución de cada uno de los tres tipos de estructuras averbales en el corpus: fragmentos, frases

Género	Exist	Ilocut	Modal	F anaf	F - correl	F + correl	TOTAL
Dialógicos							
Deporte	10.89%	3.47%	1.82%	1.49%	1.01%	2.19%	20.88%
Entrevistas	0.45%	1.27%	2.15%	3.79%	3.33%	3.83%	14.81%
Debate	0.66%	1.55%	1.37%	2.03%	3.01%	2.79%	11.42%
Publicidad	5.03%	2.66%	2.20%	1.04%	1.16%	3.99%	16.10%
Conv. Informal	1.61%	1.16%	2.40%	1.86%	2.39%	4.65%	14.07%
Instituto	2.34%	0.69%	1.16%	1.71%	3.14%	7.22%	16.26%
Concursos	2.12%	2.50%	2.44%	1.08%	2.12%	5.95%	16.21%
Instrucción	6.19%	11.80%	9.00%	17.55%	2.51%	1.18%	48.23%
Administración	7.75%	3.80%	2.34%	0.88%	7.02%	5.85%	27.63%
Media	4.12%	3.21%	2.76%	3.49%	2.85%	4.18%	20.62%
Monológicos							
Universidad	0.81%	0.41%	0.51%	0.36%	0.61%	1.63%	4.32%
Documental	1.61%	1.01%	1.51%	0.80%	1.41%	1.81%	8.14%
Política	0.68%	0.47%	0.51%	0.47%	0.76%	0.85%	3.73%
Noticias	1.40%	1.28%	0.39%	1.01%	0.66%	0.60%	5.34%
Religión	0.16%	0.31%	1.73%	1.10%	1.26%	2.35%	6.91%
Ciencia	1.54%	0.56%	2.37%	0.98%	1.26%	4.14%	10.85%
Técnico	0.98%	2.13%	0.29%	0.47%	1.88%	1.66%	7.41%
Derecho	1.77%	1.77%	1.04%	1.08%	0.86%	1.38%	7.89%
Media	1.12%	0.99%	1.04%	0.78%	1.09%	1.80%	6.82%

Tabla (2): Porcentajes de frecuencias relativas por género

existenciales y frases averbales, así como de sus subtipos. Entre los fragmentos, distinguimos tres tipos: los fragmentos que no tienen correlato, los que sí lo tienen y los que recuperan contenido por anáfora, gracias a un adverbio polar. Entre las frases averbales, distinguimos las modales y las existenciales (apreciativas o epistémicas) de las ilocutivas. La tabla (2) muestra el porcentaje de cada tipo de estructura averbal respecto al total de enunciados que componen cada género del corpus. Las secciones siguientes exponen los resultados más notables del cálculo de frecuencias de cada tipo de estructura.

4. TIPOLOGÍA DE ESTRUCTURAS AVERBALES

Los estudios dedicados a las estructuras averbales del español tienden a incluir enunciados empleados en contextos muy diferentes, como la paremiología y los titulares de prensa (Brucart 1999). Como revelan estos trabajos, los enunciados averbales de la lengua escrita tienen estructuras y propiedades

diferentes de los que encontramos en la lengua oral. Si bien los usos paremiológicos y las estructuras averbales de la lengua escrita han recibido cierta atención en la literatura (Brucart 1999), son pocos los estudios sintácticos que describen la variedad de estructuras averbales del español oral (González-Rivera 2020). A continuación presentamos la tipología que resulta de la extracción de todos los enunciados sin verbo del corpus CORLEC, que hemos clasificado por las propiedades que los diferencian.

4.1. Clasificación a partir del corpus oral

Cuando tratamos de extraer cada una de las unidades oracionales de un corpus oral, lo primero que llama la atención es la profusión de elementos no oracionales, como los vocativos, las interjecciones y los marcadores discursivos. Generalmente, estos elementos se encuentran acompañando oraciones y estructuras averbales en un mismo enunciado, y, salvo algunos casos que señalaremos, no expresan un contenido proposicional ni forman parte de

su estructura sintáctica. Por esto, comenzamos por distinguir estas unidades no frásticas de los enunciados formados por estructuras sin verbo con contenido proposicional, es decir, con una interpretación predicativa (donde un predicado selecciona una entidad, generalmente su sujeto) o existencial (que establece la existencia de una entidad, incluyendo opcionalmente alguna información complementaria) (Beyssade y Marandin 2006). Quedan así excluidas de esta clasificación los vocativos, las interjecciones y los marcadores discursivos. Tampoco tratamos aquí los fenómenos de disfluencia, que constituyen un fenómeno de características diferentes y variadas cuyo alcance va más allá del objetivo de este artículo.

Una vez delimitadas las unidades con contenido proposicional, procedemos a clasificar aquellas que carecen de verbo en su estructura principal, o proposición matriz, y las repartimos en cuatro tipos atendiendo al modo en que expresan su contenido proposicional: en primer lugar, enunciados con predicado elíptico, también llamados fragmentos (1, 2); en segundo lugar, enunciados con un predicado no verbal, que constituyen las llamadas frases averbales (3, 4, 5); en tercer lugar, enunciados que recuperan su contenido predicativo por anáfora (es decir, los formados por profrases) (6, 7); y por último, enunciados sin verbo con interpretación existencial (8, 9).

Además, es posible refinar esta clasificación básica según criterios sintácticos: entre los fragmentos podemos distinguir dos tipos: aquellos con correlato (sintagma correferente con un segmento de la fuente) (1) y aquellos sin él (2). Hasta este punto parece posible clasificar los enunciados sin verbo sintácticamente. Sin embargo, si nos limitamos al análisis sintáctico, dejaríamos de lado ciertas diferencias interesantes entre las frases averbales (3, 4, 5), cuya descripción puede ser enriquecida si tenemos en cuenta el contenido semántico que vehiculan, ya que encontramos frases averbales con contenido evaluativo (3) y epistémico (4). Por último, encontramos un tercer tipo de frases averbales bien diferentes de las anteriores, que se caracterizan no por vehicular un contenido semántico regular, sino por expresar un acto

de habla directo (5). Aquí, la frase averbal *Todo el mundo muy atento* expresa una orden, un acto de habla directivo, como expondremos a continuación.

Para hacer que esta clasificación sea lo más simple y coherente posible, agrupamos cada tipo y subtipo por sus propiedades comunes. Primero agrupamos cada tipo por sus propiedades sintácticas; segundo, por sus diferencias semánticas; y por último, por sus características ilocutivas. De este modo, podemos distinguir tres grandes grupos: fragmentos, frases existenciales y frases averbales.

En primer lugar, los fragmentos son aquellos que recuperan un contenido predicativo del contexto precedente, ya sea por elipsis o por anáfora. Por una parte, los fragmentos que recuperan parte de su contenido por elipsis pueden tener correlato (11) o no tenerlo (10). Por otra, los fragmentos que recuperan contenido semántico por anáfora lo hacen gracias a las propiedades anafóricas especiales de su núcleo, que es una profrase (también llamada “partícula de polaridad”) (12).

En segundo lugar, las frases existenciales reciben una interpretación existencial, como (13), que es interpretada como *Hay falta personal*.

En tercer lugar, las frases averbales son aquellas que expresan una predicación por sí mismas, sin recuperar contenido de su contexto. Entre ellas podemos distinguir dos tipos: la frase averbal modal y la frase averbal ilocutiva. El primer tipo, la frase averbal modal, expresa un contenido modal, que puede ser de dos tipos. Por un lado, puede vehicular una modalidad apreciativa (también llamada axiológica o bulomaica) (14), y por otro, una modalidad epistémica (un juicio subjetivo sobre el compromiso con la verdad de un contenido proposicional) (15) (Bybee y Fleischman 1995).

El segundo tipo de frase averbal, la frase averbal ilocutiva, está compuesto por aquellos casos en los que el contenido proposicional no tiene una mera función informativa ni expresa una modalidad, sino que realiza un acto de habla específico, como la orden de (16). En los ejemplos siguientes, identificamos la estructura



averbal en cuestión con un subrayado para distinguirla de otros elementos del enunciado:

- (10) A: -¿Tú fumas? B: -Desde los catorce años.
- (11) A: -El viaje dura una semana. B: -Una semana y media.
- (12) A: -¿Quién era el bueno? B: -Hombre, el Sadam no.
- (13) ¡Falta personal!
- (14) ¡Qué poca inteligencia la tuya!
- (15) Por supuesto que haremos un programa.
- (16) Todos a la habitación.

El esquema siguiente presenta la clasificación de estos siete tipos básicos de enunciados averbales, seguidos por el número del ejemplo que ilustra cada tipo:

1. Fragmentos
 - a. Sin correlato (10)
 - b. Con correlato (11)
 - c. Con anáfora (12)
2. Frases existenciales (13)
3. Frases averbales
 - a. Modales
 - i. Apreciativas (14)
 - ii. Epistémicas (15)
 - b. Ilocutivas (16)

4.2. Frases averbales y actos de habla

Como hemos visto en el ejemplo (16), las frases averbales pueden no tener una función informativa, sino realizar un acto de habla como dar una orden. Podríamos de este modo enriquecer la clasificación de frases averbales describiendo el tipo de acto de habla realizado. Sin embargo, no es fácil decidir cuál de las múltiples clasificaciones de actos de habla seguir. Un punto medio entre los objetivos de simplicidad y precisión es el ofrecido por Searle (1975), que distingue cinco tipos que recogen todos los casos presentes en el corpus y que subsumen los demás actos de habla. Primero, los actos representativos, que afirman o explican un contenido (17);

segundo, los comisivos o compromisivos, en los que el hablante se compromete a realizar una acción, como la invitación de (18); tercero, los actos expresivos, que expresan la actitud del hablante respecto a un contenido (19); cuarto, los actos directivos, que dan una orden o piden que se haga algo (20); y por último, los declarativos, con los que el hablante produce un cambio en la situación de enunciación (21).

- (17) Encantado de conocerte.
- (18) ¿Una copa para relajarte?
- (19) Los jóvenes, a cumplir 100 años.
- (20) ¡La camisa, por dentro!
- (21) ¡Tú, castigado!

4.3. Dificultades de clasificación

En ocasiones puede resultar difícil identificar las estructuras averbales o distinguir si un enunciado contiene una o varias estructuras. Esta dificultad resulta más evidente en los fragmentos, que solo pueden ser identificados en su contexto de producción. De este modo, un enunciado como *¿Una cerveza?* puede ser identificado, si es tomado fuera de contexto, como una frase averbal comisiva, del mismo tipo que (18), o como un fragmento con correlato, como en (22). Otras dificultades que podemos encontrar al clasificar las estructuras averbales son las siguientes: en primer lugar, distinguir las diferentes estructuras presentes en un mismo enunciado; y en segundo lugar, distinguir un fragmento, que tiene contenido semántico proposicional, de un marcador discursivo, que no lo tiene.

- (22) A: - ¿Qué podemos beber? B: -¿Una cerveza?

4.3.1. Un enunciado, varias estructuras

Si bien es común utilizar en macrosintaxis el concepto de *enunciado* para designar cualquier tipo de estructura sintáctica que puede ser enunciada por sí misma (Fuentes Rodríguez 2017), es indispensable tener en cuenta que el *enunciado* describe un objeto discursivo, y no sintáctico, es decir, que

designa el material fónico producido por la acto de enunciar. Un enunciado puede estar formado por una oración o más, como en (23), y puede estar acompañado por interjecciones, vocativos o marcadores discursivos, como en (24), pero también por una estructura averbal (25), varias estructuras averbales (26), o una combinación de varias estructuras con verbo y sin él, como en (27), que contiene una oración, un fragmento sin correlato (*siempre después*) y un fragmento con correlato (*siempre*). Así pues, es común encontrar enunciados con varios fragmentos, donde cada uno realiza un acto de habla diferente, como en (28), donde el enunciado de B contiene dos estructuras: una respuesta (*no*) y una precisión (*hoy no*):

- (23) No sé; apúntalo, de todas formas.
 (24) Venga, Chiqui, dime esto.
 (25) A: -Hay uno ahí. B: -Estupendo.
 (26) ¡Huy, por favor! ¡Qué bárbaro! ¡Qué horror!
 (27) Yo jamás le pongo sal, siempre después. Siempre.
 (28) A: -¿No te quieres ir hoy a dormir a casa de Lolita? B: -No, hoy no.

A veces, en los ejemplos transcritos, puede resultar difícil distinguir las estructuras independientes de los sintagmas dislocados, como en (29, 30). La puntuación de (29) representa la prosodia particular de un tipo de interrogativa no estándar, con dislocación a la derecha de un SN (*un aguardiente*), que es anafórico a la proforma interrogativa *qué*. Sin embargo, si la prosodia indicara una mayor pausa entre el SN final y la pregunta, nos encontraríamos con una estructura diferente, con dos estructuras: una oración interrogativa (*¿El guano qué era?*) seguida de un fragmento, que constituiría la respuesta realizada por el mismo hablante (*¿Un aguardiente?*), lo que debería estar representado con la puntuación de (30). De este modo podemos apreciar cómo la puntuación es determinante para representar adecuadamente la estructura marcada por la prosodia:

- (29) ¿El guano qué era, un aguardiente?
 (30) ¿El guano qué era? ¿Un aguardiente?

4.3.2. Fragmentos y orden de palabras

Un modo de distinguir si nos hallamos ante uno o dos fragmentos en el interior de un mismo enunciado es prestando atención al orden de palabras. Con frecuencia, encontramos en el corpus fragmentos con correlato (31) y con anáfora (32) que tienen un sintagma especificador a su izquierda, del mismo tipo que podemos encontrar en un sintagma verbal: un sintagma preposicional (31), (32), un adverbio (33) o incluso un pronombre sujeto (34).

- (31) A: -¿Quién ha ganado? B: -Por suerte María.
 (32) A: -¿Ha ganado María? B: -Por suerte no.
 (33) A: -¿Vas a venir? B: -Seguramente no.
 (34) A: -¿Vais a venir? B: -Yo no.

Por otro lado, los sintagmas que se encuentran a la derecha del fragmento no forman una estructura con ellos, sino que constituyen otra estructura, como en (35), donde *mañana* es un fragmento con elipsis que aporta una precisión a la respuesta realizada por el fragmento con anáfora *no*. No obstante, no todos los sintagmas que se encuentran a la izquierda de un fragmento constituyen su especificador, como sería el caso de (36). Si el sintagma de la izquierda está separado por una pausa (representada por una coma), en ese caso el sintagma formaría un fragmento diferente, como es el caso de *a las seis* en (37). Si bien el significado final de estas estructuras es el mismo, ambas difieren en los actos de habla que realizan y en las presuposiciones que activan:

- (35) A: -¿Nos vemos hoy? B: -No, mañana.
 (36) A: -¿Nos vemos a las seis? B: -A las seis sí.
 (37) A: -¿Nos vemos a las seis? B: -A las seis, sí.

4.3.3. Frases averbales modales y marcadores discursivos

Otra de las dificultades que encontramos a la hora de identificar las estructuras averbales

es la distinción entre las frases averbales y los llamados marcadores discursivos. Estos marcadores discursivos constituyen un grupo heterogéneo, entre los que Zorraquino y Portolés-Lazaro (1999) distinguen marcadores epistemológicos como *claro*, y marcadores de apreciación o depreciación como *muy bien*. Estas unidades tienen unas propiedades bien definidas y diferentes de los fragmentos: primero, no expresan ninguna predicación; segundo, carecen de contenido proposicional; y tercero, realizan una función más fáctica que referencial, como en (38) y (39) (Jakobson 1963). Estos ejemplos realizan solamente un acto de habla, como el acto de mostrar acuerdo (38) o de indicar que se ha comprendido y aceptado el contenido de la intervención anterior (39) (Fernández y Ginzburg 2002). Estas unidades constituyen en efecto marcadores discursivos y no frases averbales.

Sin embargo, también encontramos casos en los que estas mismas unidades sí que tienen un contenido proposicional, e incluso se articulan sintácticamente, pudiendo tener un sujeto (40), pudiendo subordinar un fragmento (41) o incluso una oración (42). En estos casos, estas unidades constituyen frases averbales, dotadas de un contenido proposicional completo, como en (41) y (42). Vemos de este modo como estos dos tipos de marcadores discursivos corresponden a frases averbales (epistémica y apreciativa, respectivamente), empleadas con decoloración semántica, es decir, solo por su valor ilocutivo y no por su contenido semántico:

- (38) A: -No vamos a pedir poco, hombre. B:
-Claro.
- (39) A: -Y éste es el número de referencia. B:
-Muy bien.
- (40) Tú claro.
- (41) Claro que sí.
- (42) Pues claro que tengo que aprender alemán.

4.3.4. Frases averbales con o sin sujeto

Otra dificultad en el análisis de las frases averbales modales es determinar la naturaleza del SN que puede acompañar al sintagma predicativo. Encontramos ejemplos

donde la frase averbal está formada solo por el sintagma predicativo, tanto en las modales apreciativas (43) como en las ilocutivas (45), y ejemplos en los que la estructura incluye un SN, que puede preceder o seguir al predicado (44, 46). Además, en algunos casos es posible encontrar un pronombre sujeto precediendo el sintagma predicativo (47).

- (43) ¡Qué bonito!
(44) ¡Magnífica la intervención!
(45) ¡Quieto!
(46) ¡Las manos quietas!
(47) ¡Tú callado!

En estos casos, tanto el SN como el pronombre expresan un contenido que satura el predicado que le acompaña. Sin embargo, no basta este argumento para identificarlo como el sujeto de estos predicados averbales, ya que podrían ser sintagmas dislocados correferentes a un sujeto no expresado. Los estudios de Laurens (2008) y García-Marchena (2015) analizan estos casos, y observan propiedades de estos sintagmas nominales como la prosodia y la movilidad. Sin entrar en el detalle de estos análisis, esbozamos aquí sus conclusiones: el SN postnuclear, a la derecha del núcleo predicativo (44), comparte propiedades con el sujeto de la oración (con un verbo como núcleo), mientras que el prenuclear, a su izquierda (46), se comporta como un sintagma dislocado, consecuencia de una estructura informativa particular, la topicalización (Lambrecht 1994). Igualmente, el pronombre que precede al sintagma predicativo (47) estaría dislocado, del mismo modo que lo está el pronombre sujeto de los verbos en imperativo.

En cualquier caso, podemos notar que el sujeto no es obligatorio, y puede estar presente (44), estar simplemente ausente (43, 45), o estar ausente pero con un sintagma o pronombre dislocado correferente (46, 47). De este modo, al igual que en español el sujeto de una oración no tiene por qué estar realizado sintácticamente, el sujeto de la frase averbal no tendría por qué estarlo tampoco. Si argumentamos que en la oración el sujeto está expresado morfológicamente

por la desinencia verbal, lo mismo puede decirse de las frases averbales con un adjetivo como núcleo predicativo, que concuerda en género y número con su sujeto (43 – 47). Podemos así concluir que, aparezca o no su sujeto, estas estructuras constituyen frases averbales.

5. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS DEL CORPUS

Una vez establecida la tipología de estructuras averbales a partir de los ejemplos del corpus, el recuento de frecuencias de cada tipo en cada género del corpus nos permitirá conocer los contextos y la frecuencia con la que estos se emplean en la lengua oral, así como la diferencia de usos entre contextos monológicos y dialógicos. Asimismo, distinguimos las frecuencias de aparición en proposiciones principales y en subordinadas, lo que nos indicará qué estructuras averbales son capaces de subordinarse fácilmente y cuáles no lo hacen o lo hacen raramente.

Presentamos a continuación las frecuencias de cada tipo: la frase averbal existencial, las frases averbales modales e ilocutivas, y los tres tipos de fragmentos: fragmentos con anáfora, fragmentos con elipsis sin correlato, y fragmentos con elipsis y correlato.

5.1. La frase existencial

La distribución de casos del primer tipo de estructura averbal, las frases existenciales (48 – 52), en el corpus sugiere que estas unidades son de una frecuencia no despreciable al oral en los contextos dialógicos, donde aparecen con una media del 4.12%. Por el contrario, en géneros monológicos son más inusuales, con una media de tan solo un 1.12%. Con todo, los 1233 ejemplos de frase existencial encontrados muestran que las frases averbales existenciales no son un fenómeno marginal. Sí que lo es, sin embargo, su aparición en proposiciones subordinadas, ya que encontramos tan solo 7 casos en todo el corpus, sobre todo en contextos dialógicos de cierta espontaneidad, como las conversaciones informales. En vista de esta frecuencia tan sumamente baja y reducida a

estos contextos, no resulta arriesgado suponer que estas frases averbales no se subordinan, y que los escasos casos que encontramos son atribuibles a disfluencias.

- (48) ¡Falta personal!
- (49) A mi derecha, el ministro, José Luis Corcuera.
- (50) 15 minutos tan solo para las once de la mañana.
- (51) ¡Dios mío, mi madre!
- (52) ¿Alguna pregunta?

Podemos destacar también que, si bien las frases existenciales son poco frecuentes al oral, sí que son notablemente frecuentes en ciertos géneros, especialmente en las retransmisiones deportivas (10.89%), en la administración (7.75%), las instrucciones (6.19%) y la publicidad (5.03%). No parece casual que esta mayor frecuencia se dé en el deporte, un género que en este corpus se caracteriza por la ausencia de imagen que acompañe la enunciación. Si aceptamos esta relación como causal, podríamos aducir que la frecuencia de frases existenciales está motivada por el objetivo del locutor de recrear visualmente una acción, como es el caso de las radiodifusiones deportivas de este corpus.

5.2. La frase averbal

El corpus CORLEC revela una gran variedad de frases averbales, tanto ilocutivas como modales, en contextos variados, y tanto en oraciones principales como en proposiciones subordinadas. Observemos primero la distribución de ejemplos de frases averbales ilocutivas y después, de las modales.

5.2.1. La frase averbal ilocutiva

Podemos decir que las frases averbales ilocutivas (53 - 56) son algo menos frecuentes al oral que las frases existenciales, ya que una media del 3.21% de los enunciados en géneros dialógicos del corpus son de este tipo, frente a solo un 1% de los enunciados de géneros monológicos. Encontramos un total de 969 casos de estas unidades en el corpus, de las que el 96% aparecen en



proposiciones principales y solo un 4% en proposiciones subordinadas, especialmente en conversaciones informales, debates e instrucciones. Las frases averbales ilocutivas son especialmente frecuentes en instrucciones, donde constituyen el 11.8% de los enunciados; mucho más que en los demás géneros, aunque su frecuencia también es significativa en administración (3.80%) y deporte (3.47%).

Estas frases averbales pueden estar compuestas únicamente de un sintagma predicativo con un núcleo no verbal, como en (53), o pueden estar acompañadas de un pronombre o SN que constituye el sujeto (dislocado o no) de estas frases (García Marchena 2015; Laurens 2008), como *tú* en (54), *las manos* en (55) o *trato* en (56). Aunque la mayoría de los casos del corpus carecen de este sintagma, alrededor de un 20% del total de las frases averbales ilocutivas sí lo tienen.

- (53) ¡A comer!
- (54) Tú, a ver si repartes.
- (55) ¡Quietas las manos!
- (56) Trato hecho.

5.2.2. La frase averbal modal

Las frases averbales modales (57 - 60) son algo menos frecuentes que las ilocutivas en los géneros dialógicos del corpus (2.76%), aunque similar en los monológicos (1.04%). Entre todas las modales, las apreciativas (59 - 60) son ligeramente más abundantes que las epistémicas (57 - 58) (1.44% frente a 1.33% en géneros dialógicos y 0.61% frente a 0.43% en géneros monológicos). Aunque constituyan menos de un 2% del total de enunciados del corpus, las 1179 frases averbales modales (806 apreciativas y 373 epistémicas) muestran una gran diversidad sintáctica. Por ejemplo, 74 de estos ejemplos aparecen en subordinación (un 6.28% del total), sobre todo en géneros dialógicos, aunque también se encuentran casos esporádicos en contextos monológicos. La tabla (3) muestra las proporciones de los dos tipos de frases averbales modales, juntos y por separado, en cada género del corpus.

- (57) A: -Vas a casa? B: -Yo seguro.
- (58) -Seguro que yo voy a ir a casa.
- (59) ¡Qué suerte!
- (60) Preciosa tu falda.

Como sucedía con la frase averbal ilocutiva, las modales destacan por su frecuencia en el género instrucciones (9% de todos los enunciados que lo componen). Las epistémicas, que son menos frecuentes que las apreciativas en general, son mucho más frecuentes aquí (6.05% epistémicas vs. 2.95% apreciativas). Otros géneros en los que la frecuencia de las frases averbales modales es significativa son los concursos (2.44%), las conversaciones informales (2.40%), la administración (2.34%) y la publicidad (2.20%).

Género	Epistémicas	Apreciativas	MODAL
Dialógicos			
Deporte	0.75%	1.07%	1.82%
Entrevistas	0.98%	1.16%	2.15%
Debate	0.69%	0.69%	1.37%
Publicidad	0.92%	1.29%	2.20%
Conv. Informal	0.50%	1.91%	2.40%
Instituto	0.32%	0.84%	1.16%
Concursos	0.31%	2.14%	2.44%
Instrucción	6.05%	2.95%	9.00%
Administración	1.46%	0.88%	2.34%
Media	1.33%	1.44%	2.76%
Monológicos			
Universidad	0.20%	0.30%	0.51%
Documental	0.80%	0.70%	1.51%
Política	0.25%	0.25%	0.51%
Noticias	0.12%	0.27%	0.39%
Religión	0.31%	1.41%	1.73%
Ciencia	0.84%	1.54%	2.37%
Técnico	0.25%	0.04%	0.29%
Derecho	0.69%	0.35%	1.04%
Media	0.43%	0.61%	1.04%

Tabla (3): Frecuencias relativas de frases averbales modales

Otro aspecto importante de la diversidad sintáctica de estas unidades es la presencia o ausencia del SN que puede acompañar el sintagma predicativo, como en (60). Como en las frases averbales ilocutivas, alrededor

de un 20% de ellas tienen ese SN, frente al 80% que carece de él. Además, como cabe esperar, las modales con SN se subordinan más difícilmente que las que no lo tienen: solo 18 de las modales subordinadas tienen un sintagma nominal.

5.3. Los fragmentos

Podemos dividir los fragmentos, es decir, los enunciados sin verbo que recuperan su contenido predicativo de un enunciado anterior, en tres tipos, un tipo con anáfora (61, 62) y dos tipos con elipsis: uno con correferente (63) y uno sin él (64). Recordemos que el correlato es un elemento del fragmento que es correferente a un segmento de la oración fuente, de donde se recupera parte del contenido semántico. Por ejemplo, en el fragmento de (63), subrayado, *nada* es el correlato, ya que es el elemento correferente con el pronombre interrogativo *qué* del enunciado anterior.

(61) A: -Vienes a casa? B: -Yo sí.

(62) Yo pienso que hoy no.

(63) A: -¿Qué dices? B: -Yo nada.

(64) Todo eso coordinadamente y con tranquilidad.

5.3.1. Fragmentos con anáfora

Los fragmentos con anáfora son tan frecuentes en proposiciones subordinadas como en principales, ya que de los 1136 casos del corpus, 495 se encuentran subordinados, como en el ejemplo (7d). La frecuencia de estos fragmentos es bastante alta en géneros dialógicos (casi 3.5% de sus enunciados) y bastante baja en géneros monológicos (solo el 0.78%, con sus 126 casos). Su frecuencia es sorprendentemente alta en el género de instrucciones (17.5%), y significativa en entrevistas (3.79%) y debates (2.03%). Esta diferencia entre géneros monológicos y dialógicos resulta evidente y denota dos usos diferentes de estos fragmentos, cuyo núcleo es una profrase (*sí* o *no*). En los géneros monológicos, estos fragmentos se emplean frecuentemente como recurso retórico, donde el hablante presenta dos voces o perspectivas contrastadas.

5.3.2. Fragmentos con elipsis sin correlato

Los fragmentos con elipsis y sin correlato son menos frecuentes, y como es común en el resto de las estructuras averbales, más comunes en géneros dialógicos (2.85%) que monológicos (1.09%). Además, pueden aparecer en subordinación, aunque son poco frecuentes, con tan solo 55 casos en todo el corpus. Son muy frecuentes en el género de administración, y también aparecen significativamente en entrevistas (3.33%), instituto (3.14%) y debates (3.01%).

5.3.3. Fragmentos con elipsis y correlato

Los fragmentos con elipsis y correlato son los fragmentos más frecuentes, tanto en contextos dialógicos, con un 4.18% de sus enunciados, como en monológicos (1.80%). En contraste, estos fragmentos rara vez aparecen subordinados: 12 de los 14 casos de todo el corpus se dan en contextos dialógicos. La frecuencia de estos fragmentos es particularmente alta en los géneros siguientes: instituto (7.22%), concursos (5.95%), administración (5.85%), conversación informal (4.65%), publicidad (3.99%) y entrevistas (3.83%).

5.4. Conclusiones del análisis cuantitativo

Si observamos en el corpus las frecuencias de aparición de todas las estructuras sin verbo juntas, resulta sorprendente que el porcentaje total de estructuras sin verbo sea tan alto: de media, más de un 20% de todos los enunciados dialógicos del corpus, y casi un 7% de los monológicos. Resulta extraordinario constatar que estas unidades hayan recibido tan poca atención en la literatura, si las comparamos con los estudios sobre la oración. Una de las razones puede ser la nueva perspectiva en el estudio de la elipsis interoracional de estudios como Bilbúe (2018) y Botalla (2019), que distinguen dos tipos sintácticos de casos de elipsis (con y sin correlato), y consideran las oraciones elípticas (es decir, los fragmentos) como unidades diferentes de las oraciones, con propiedades distintas.

Otro motivo es posiblemente la aplicación reciente de análisis sintácticos formales a estructuras propias de la lengua oral (Abeillé y Delaveau 2021), que justifica la inclusión de las estructuras con adverbios polares como núcleo (del tipo *Yo sushi no*) como un tipo de fragmentos, ya que estos recuperan su significado de enunciados precedentes, de modo similar a las oraciones elípticas. Además de esto, podemos citar dos motivos principales que han hecho posible este descubrimiento: la disponibilidad de corpus orales transcritos, gracias al desarrollo de herramientas de explotación digital de los últimos años y el interés de la sintaxis formal por las estructuras de la lengua oral (Abeillé y Delaveau 2021; Fernández y Ginzburg 2002). Por último, conviene notar que de esta alta proporción de estructuras averbales quedan fuera los casos de disfluencia como el solapamiento, la repetición, etc., que podrían incrementar considerablemente este porcentaje.

Entre todas las estructuras averbales, los tipos más frecuentes son los fragmentos con correlato (4.18%), las frases existenciales (4.12%) y los fragmentos con anáfora (3.49%), en contextos dialógicos. En contraste, en los monológicos, solo destacan los fragmentos con

correlato (1.80%), mientras que los anafóricos se distinguen por su poca frecuencia (0.78%). Si bien parece lógico que las estructuras con adverbios polares no sean frecuentes en contextos monológicos, es interesante observar que los géneros dialógicos utilizan ampliamente ambas estrategias de cohesión textual, elipsis y anáfora, mientras que los monológicos emplean mayoritariamente la elipsis. Otro elemento caracterizador de la diferencia entre tipos de géneros es la presencia de frases existenciales, mucho más frecuente en diálogos.

Por último, si observamos los géneros con mayor frecuencia de estructuras averbales en el gráfico (1), notamos que un género se destaca por su proporción de estas estructuras: los diálogos de instrucciones, donde más de un 48% de los enunciados son averbales. Le siguen los diálogos en la administración y las retransmisiones deportivas, con frecuencias por encima de la media (27.63% y 20.88% respectivamente). El gráfico (1) muestra también la situación en géneros monológicos: si el género *ciencia* destaca ligeramente por su abundancia de estructuras averbales, es notable sobre todo que su frecuencia es particularmente baja en dos géneros: los cursos universitarios y los discursos políticos. Estos dos géneros se distinguen sintácticamente

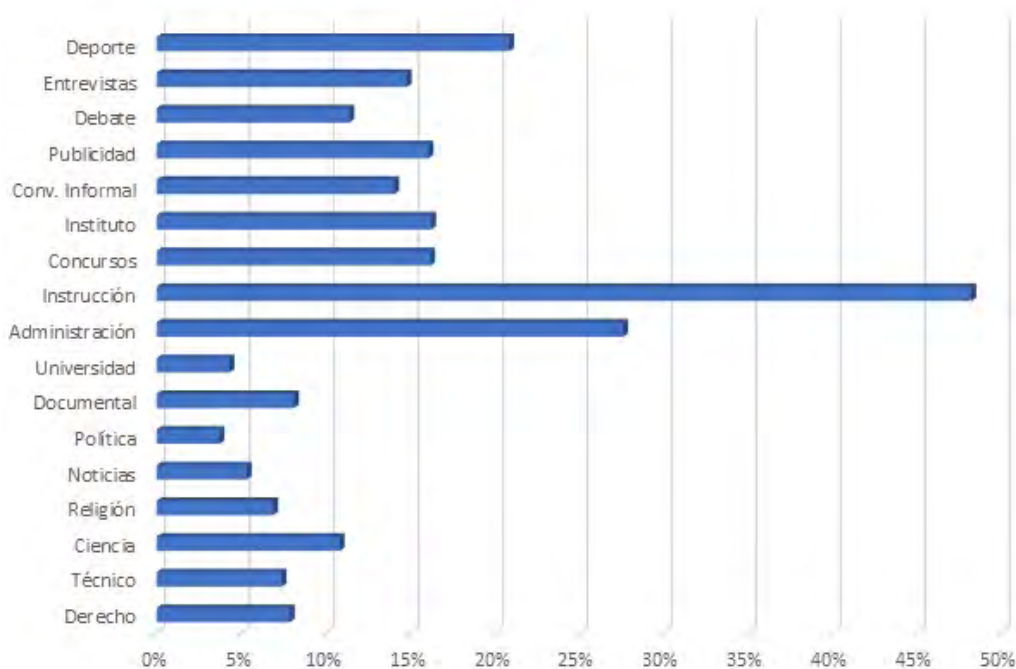


Gráfico (1): Frecuencias del total de estructuras averbales en cada género del CORLEC

de los demás géneros orales en el bajo uso que hacen de procedimientos de cohesión textual o dialógica. Por el contrario, los géneros que más utilizan estos procedimientos son los diálogos de instrucciones, de la administración y de las retransmisiones deportivas. Sin embargo, contrariamente a lo que podría pensarse, en las conversaciones espontáneas la frecuencia no es tan elevada.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las propiedades que distinguen las diferentes estructuras averbales ha mostrado que es posible elaborar una tipología basada en criterios sintácticos, que puede ser enriquecida con criterios semánticos y discursivos. La importancia de una clasificación como esta reside en mostrar que los enunciados averbales son unidades sintácticas, y pueden ser comparadas con otras unidades sintácticas, como las oraciones.

De este modo, el recuento de frecuencias de corpus sugiere que algunas estructuras pueden subordinarse fácilmente, como lo hacen las oraciones, mientras que otras no pueden subordinarse en absoluto o lo hacen con poca frecuencia. Concretamente, no se subordinan las frases averbales existenciales (0.57% de los casos, atribuibles a disfluencias) ni los fragmentos con correlato (0.58%); sí se subordinan, aunque con poca frecuencia, las frases averbales ilocutivas (4% del total), las modales (un 6.3%) y los fragmentos sin correlato (4%). En contraste, los fragmentos anafóricos se subordinan sin ningún problema (43.5%).

El hecho de que las frases averbales existenciales no se subordinen parece evidente si tenemos en cuenta que estas no tienen contenido predicativo y que las subordinadas siempre lo tienen. La subordinación parece pues una propiedad exclusiva de las estructuras predicativas. Por otro lado, el hecho de que los fragmentos con correlato no puedan subordinarse pero los que no lo tienen sí pueden sugiere que esta imposibilidad está causada por restricciones en la anáfora y la correferencia. Esta restricción en las oraciones con elipsis extrafrástica que son los fragmentos está presente también en la elipsis oracional y

ha recibido una atención extensiva, desde el estudio de Ross (1967) y más recientemente el de Abels (2017), lo que anuncia una prolífica futura línea de investigación. Por otra parte, las bajas frecuencias de subordinación del resto de estructuras averbales, de alrededor de un 5%, sugiere que las frases averbales y los fragmentos sin correlato son *construcciones*, es decir, unidades sintácticas con ciertas restricciones formales como esta.

Aparte de estas conclusiones de carácter sintáctico, el cálculo de frecuencias en el corpus ha permitido también sacar conclusiones sobre el amplio uso de las estructuras averbales en contextos dialógicos: alrededor de un 4% de todos los enunciados son frases existenciales, otro 4% los fragmentos con anáfora, y otro 4% los que tienen elipsis y correlato. Otra conclusión notable es la proporción de estructuras sin verbo que aparecen en los dos tipos de géneros, dialógicos y monológicos. Con gran variación entre cada uno de los géneros, la diferencia entre los dos tipos es destacable: en los géneros monológicos encontramos entre un 4 y un 11%, mientras que en los dialógicos el rango se extiende entre el 11 y el 48%. Esta distribución sugiere que la frecuencia de aparición de estructuras averbales puede servir para caracterizar por sí misma un género como perteneciente a un tipo u otro, aunque la solidez de esta asociación debe ser corroborada con datos de otros corpus orales.

En definitiva, los resultados de este análisis ofrecen respuestas a las cuestiones esbozadas en la introducción: en primer lugar, podemos en efecto clasificar la totalidad de estructuras averbales con criterios sintácticos, aunque un análisis semántico y discursivo puede servir para afinar esta descripción. En segundo lugar, vemos que las restricciones de subordinación nos permiten distinguir los fragmentos (oraciones con elipsis verbal) de las frases averbales (construcciones con restricciones sintácticas), así como descubrir otras restricciones de subordinación. En tercer lugar, hemos visto cuáles son las estructuras averbales más frecuentes y cómo el recuento de sus frecuencias pueden contribuir a caracterizar un género como monológico o dialógico.



Por último, es interesante constatar que este estudio abre puertas a diversas líneas de investigación futuras. En primer lugar, sería deseable completar este estudio con el de las frecuencias de aparición de estas unidades en corpus de lengua escrita, y anotar las diferencias no solo de los tipos de estructuras averbales, que serán sin duda diferentes, sino también las diferencias en los procedimientos de recuperación de contenido, que son de hecho procedimientos de cohesión textual. El gran interés de esta comparación estaría en indicar si hay diferencias en los usos de estructuras con anáfora y correferencia para notar las diferencias en la construcción de cohesión discursiva en registros orales y escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeillé A. y Delaveau A. (2021). Les phrases non verbales. En A. Abeillé y D. Gordad (eds.). *La grande grammaire du français* (pp. 55-79). Actes du Sud.
- Abels, K. (2017). Movement & Islands. En J. van Craenenbroeck y T. Temmerman (eds.). *The Oxford Handbook of Ellipsis*. Oxford University Press.
- Beliao, J. y Lacheret. A. (2013). Disfluency and discursive markers: when prosody and syntax plan discourse. *DiSS 2013: 6th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*. <https://doi.org/10.13140/2.1.3405.0564>
- Beyssade, C. y Marandin, J. (2006). The speech act assignment problem revisited: Disentangling speaker's commitment from speaker's call on addressee. En O. Bonami y C. Hofherr (eds.). *Empirical Issues in Syntax and Semantics 6* (pp. 37-68). CNRS Publications.
- Bilbiie, G. (2018). *Grammaire des constructions elliptiques: Une étude comparative des phrases sans verbe en roumain et en français*. Freie Universität Berlin Universitätsbibliothek.
- Bogard, S. (2015). Los clíticos pronominales del español. Estructura y función. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 63(1), 1-38. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v63i1.1189>
- Bosque, I. (1984). Negación y elipsis. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 2, 171-199. <https://doi.org/10.14198/ELUA1984.2.07>
- Bosque, I. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Botalla, M. (2019). Modélisation de la production des énoncés averbaux: le cas des compléments différents [Unpublished doctoral dissertation]. Université Sorbonne Paris Cité.
- Brucart, J. (1999). La elipsis. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2787-2863). Espasa.
- Bybee, J. y Fleischman, S. (1995). *Modality in Grammar and Discourse*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.32>
- Fernández R. y Ginzburg J. (2002). Non-sentential utterances: A corpus study. *Traitement Automatique des Langues: Dialogue*, 43(2), 13-42. <https://doi.org/10.3115/1118121.1118124>
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 5-34. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57301>
- García Marchena, O. (2015). Phrases averbales et fragments de l'espagnol oral. Étude de corpus. [Tesis doctoral inédita. Université de Paris Cité].
- González Escribano, J. (2006). Sobre la construcción sintáctica. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 56, 115-162.
- González-Rivera, M. (2020). Verbless exclamatives in Spanish beyond the syntax-semantic interface. En J. J. Colomina-Almiñana y S. Sessarego (eds.). *Language Patterns in Spanish and Beyond. Structure, Context and Development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003091790-11>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1987). ¿Es necesario el concepto «oración»? *Revista Española de Lingüística*, 14(2), 245-270.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 3-18. <https://doi.org/10.5209/CLAC.61344>
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique générale*. Éditions de Minuit.

- Kehler, A. (1996). Coherence and the coordinate structure constraint. En *Proceedings of the 22nd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. <https://doi.org/10.3765/bls.v22i1.1329>
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620607>
- Laurens, F. (2008). French predicative verbless utterances. En S. Müller (ed.). *Proceedings of the 15th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar. National Institute of Information and Communications Technology, Heihanna* (pp. 152-172). CSLI Publications. <https://doi.org/10.21248/hpsg.2008.9>
- Lefeuve, F. (1999). *La phrase averbale en français*. L'Harmattan.
- Marcos-Marín, F. (1992). *Corpus de referencia de la lengua española contemporánea: Corpus oral peninsular* [Informe técnico]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Merchant, J. (2004). Fragments and ellipsis. *Linguistics and Philosophy*, 6, 661-738. <https://doi.org/10.1007/s10988-005-7378-3>
- Ross, J. R. (1967). *Constraints on Variables in Syntax*. [Tesis doctoral no publicada, Massachusetts Institute of Technology].
- Schlangen, D. (2003). *A Coherence-Based Approach to the Interpretation of Non-Sentential Utterances in Dialogue*. [Tesis doctoral no publicada, University of Edinburgh].
- Searle, J. (1975). A Taxonomy of Illocutionary Acts. En K. Gunderson (ed.). *Language, Mind, and Knowledge*, vol. 7 (pp. 344-369). University of Minneapolis Press.
- Stainton, R. (2006). Neither Fragments nor Ellipsis. En L. Progovac et al. (eds.). *The Syntax of Nonsententials* (pp. 93-116). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/la.93.06sta>
- Zorraquino, M. (1994). Sintaxis, semántica y pragmática de algunos adverbios oracionales asertivos en español actual. En V. Demonte (ed.). *Gramática del español*. El Colegio de México.
- Zorraquino, M. y Portolés-Lázaro J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4212). Espasa.



El papel de la aclaración en los intercambios dialógicos

The role of clarification in dialogical exchanges

Resumen

El estudio de la aclaración en habla dialógica se ha abordado desde la perspectiva que examina la petición de aclaración, en función de su prerrogativa de resolver dificultades de comunicación, aunque este acto puede no ser explícitamente solicitado. En el marco de los estudios sobre la reformulación, considerada como una categoría compleja en la que se incluyen distintos valores, se ha examinado también la aclaración. Sin embargo, no todo fenómeno de reformulación es necesariamente aclaratorio, ni toda aclaración requiere una reformulación propiamente dicha. No nos consta, por lo tanto, que este acto en sí —que puede ser “autoiniciado” si el hablante lo formula por iniciativa propia y que no necesariamente es un segmento reformulado— haya recibido mucha atención. Este trabajo se plantea examinar cualitativa y cuantitativamente las funciones que desempeña la aclaración en la conversación. Para su identificación, se ha empleado un esquema de anotación pragmática que permite identificar el movimiento aclaratorio (denominado *clarify*) como una enunciación mediante la cual el hablante amplía o simplemente refuerza un movimiento precedente (una respuesta o una señal de asentimiento) o proporciona más información aclarando un aspecto mencionado en otro(s) turno(s) de habla, suyo(s) o de su interlocutor. El análisis se centra en un corpus constituido por diálogos de habla semiespontánea en que dos participantes tienen que colaborar para llegar a un objetivo común. En este tipo de diálogo, el umbral de tolerancia de incomprensiones es muy bajo, ya que la comprensión mutua resulta decisiva para alcanzar la meta. Los resultados muestran que este acto desempeña un papel crucial en el entendimiento mutuo no solamente en la transmisión del contenido proposicional, sino también en el desarrollo de la estructura conversacional, en los ejes epistémico y evidencial-inferencial, en la dimensión metalingüística y en la de la interacción entre los interlocutores, ya que su aporte puede consistir exclusivamente en poner de manifiesto la disposición a cooperar, mostrando apoyo al interlocutor, ratificando su punto de vista y sellando el acuerdo y el entendimiento mutuo.

Palabras clave:

Aclaración; funciones discursivas; diálogo

Autoría

IOLANDA ALFANO

Università degli Studi di Salerno, Italia
ialfano@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0001-6141-327X>

Para citar este artículo:

Alfano, I. (2023). El papel de la aclaración en los intercambios dialógicos, *ELUA*, 39, 129-146.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.22930>

Recibido: 09/06/2022
Aceptado: 13/07/2022

© 2023 Iolanda Alfano



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

The study of clarification in dialogical speech has been approached from the perspective that examines clarification requests, for its prerogative to solve understanding difficulties, although this act may not be explicitly requested. Within the framework of studies on reformulation, considered as a complex category in which different values are included, clarification has also been examined. However, not every phenomenon of reformulation is necessarily clarifying, nor does every clarification require a reformulation *per se*. As far as we know, the speech act of clarification which may be ‘self-initiated’ if the speaker formulates it on their own initiative and which is not necessarily a reformulated segment has not received much attention.

The purpose of this paper is to examine qualitatively and quantitatively discourse roles that clarification plays in conversation. A pragmatic annotation scheme has been used to identify the clarifying move (called ‘clarify’) as an enunciation by which the speaker amplifies or simply reinforces a preceding move (a response or an expression of assent) or provides further information by clarifying an aspect mentioned in another turn(s) of speech, their own or the interlocutor’s. The analysis focuses on a corpus constituted by semi-spontaneous speech dialogues in which two participants have to collaborate in order to reach a common goal. In this type of dialogue, the threshold of tolerance of misunderstandings is very low, as mutual understanding is decisive for reaching the goal. The results show that this act plays a crucial role in mutual understanding not only in the transmission of propositional content, but also in the development of conversational structure, in the epistemic and evidential-inferential axes, in the metalinguistic dimension and in the dimension of interaction between the interlocutors, since its contribution may consist exclusively in showing willingness to cooperate, showing support for the interlocutor, ratifying their point of view and sealing the agreement and mutual understanding.

Keywords:

Clarification; discourse functions; dialogue

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Aclarar: etimológicamente del latín *acclarare* (*ad+clarus+ar*), poner claro o más claro. Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española (2014), entre otras acepciones, encontramos ‘Disipar o quitar lo que ofusca la claridad o transparencia de algo’, ‘Aguzar los sentidos y facultades’ y ‘Explicar algo, hacerlo fácil de comprender’. Así pues, se trata de un recurso muy eficaz y muy empleado en los intercambios comunicativos no solamente porque permite explicarse mejor y dar detalles sobre algo, sino también porque pone de manifiesto la voluntad de cooperar con el interlocutor y facilita una conducta estratégicamente cortés. Cada vez que aclaramos algo, tratamos de clarificar un acto ilocutivo, más o menos complejo, que forma parte del contexto lingüístico y que generalmente precede el segmento aclaratorio. Las peticiones de aclaración, *clarification requests*, han recibido atención y se han analizado como

una manera de solventar dificultades de comunicación. Cuando no se comprende del todo un mensaje, es necesario solicitar una aclaración, que facilita el entendimiento mutuo. Se han investigado los contextos y las causas por las que surgen las peticiones de aclaración en los corpus de interacción entre personas, para sistematizar el abanico de formas y funciones posibles de cara al diseño de los sistemas de diálogo “persona-máquina” (Purver *et al.* 2001; Schlangen 2004). Entre las posibles formas de estas peticiones, es muy interesante observar que se encuentran descritos también los silencios, si aparecen en ciertas condiciones y duran significativamente más que las pausas silentes, o vacías, fisiológicas de la alternancia de turnos (Schettino *et al.* 2020). No nos parece, en cambio, que las aclaraciones —que pueden constituir la resolución de una petición o bien una clarificación ofrecida espontáneamente— hayan recibido la misma atención.

De entrada, podríamos afirmar que si necesitamos aclarar sin que se nos lo solicite de forma explícita es porque tememos que surjan dudas o malentendidos y creemos que es útil, o incluso necesaria, una forma de paráfrasis y de explicitación. En realidad, si consideramos que proporcionar informaciones es solo uno de los propósitos comunicativos y que creamos y comunicamos varios significados en la interacción, se hace patente que, cuando llevamos a cabo un acto de habla de clarificación, estamos realizando una actividad compleja, que nos permite cumplir varias funciones discursivas en distintos niveles. Objetivo de este trabajo es analizar cualitativa y cuantitativamente las funciones de las aclaraciones en interacciones dialógicas en español.

Entre las distintas formas de oralidad, la conversación dialogal representa, sin duda alguna, un ámbito privilegiado de análisis, ya que, con las palabras de Tusón, “es la forma prototípica en que se manifiestan las lenguas, su forma primera de existencia y el modo universal de uso lingüístico” (Tusón 2002, p. 133). Desde el punto de vista estructural, como ya ponían de relieve los analistas de la conversación (Sacks *et al.* 1974), los intercambios dialógicos poseen unos rasgos distintivos en la alternancia de turnos, que nos parecen, simplificando un poco, reconducibles a la falta de planificación previa. Los hablantes van interpretando y estructurando sus intervenciones sobre la marcha en una interacción secuencial, ya que se desarrolla a lo largo del tiempo, y dinámica, puesto que se centra en un proceso constante de negociación y adaptación recíprocas (Bazzanella 2002; Voghera 2017). Por sus rasgos inherentes —que se materializan en interrupciones, reinicios, solapamientos, ritmo variable, etc.—, la conversación se caracteriza por su condición dinámica y no lineal, que impide reducirla a la suma o sucesión de conducta de los interactuantes (Gallardo 1992).

Con el objetivo de investigar el papel de la aclaración en las interacciones, se ofrece una descripción de las distintas funciones discursivas que puede cumplir a través de un análisis de algunos diálogos grabados en

lengua española. Se detallan a continuación la técnica de recogida y el corpus objeto de estudio.

2. MÉTODO EXPERIMENTAL

2.1. Técnica de recogida y corpus de trabajo

El corpus empleado se ha recogido mediante una técnica pensada para distraer la atención de la grabación, el denominado juego de los siete errores, *Spot the difference dialogues* (Péan *et al.* 1993). Los dos participantes se sitúan puestos de espaldas para que no se puedan ver y tengan que servirse únicamente de la comunicación verbal. Se les proporcionan dos láminas que difieren en pequeños detalles y la tarea que los interlocutores tienen que llevar a cabo consiste en descubrir las diferencias entre los dos dibujos¹. De ahí que se produzca una interacción que pertenece a un contexto situacional y pragmático específico, ya que todo el diálogo está condicionado por la necesidad de llevar a cabo la tarea asignada y la conversación resulta “orientada” hacia una dirección predeterminada. Si se comparan estas conversaciones con las prototípicas interacciones espontáneas cotidianas, resultan bastante limitadas desde el punto de vista léxico y sintáctico, pero se caracterizan por un discreto nivel de espontaneidad en otros niveles, gracias a que los hablantes, que normalmente se conocen entre sí y mantienen una relación entre iguales (como veremos más adelante, se trata de colegas universitarias), sobre todo al cabo de un rato, se centran en el juego y generalmente dejan de preocuparse por la grabación. En lo que se refiere, por ejemplo, al nivel fónico y a la estructuración de la textura dialógica, se puede afirmar que estas conversaciones son asimilables a las interacciones espontáneas cara a cara. Si consideramos la escala de la variación situacional propuesta por Briz (2010), se da entre los participantes una relación de igualdad, se planifica sobre la

1 Las viñetas empleadas para recoger el corpus pertenecen al proyecto CLIPS, *Corpora e Lessici dell'Italiano Parlato e Scritto* (Albano Leoni 2003; Savy y Cutugno 2009).



marcha y el tono resulta del todo informal y caracterizado por un bajo control de la producción lingüística; sin embargo, el marco de interacción, claramente, no es cotidiano y el fin principal de la conversación no es de naturaleza interpersonal. Tener que encontrar detalles particulares que difieren entre los dos dibujos sirviéndose únicamente de la interacción verbal requiere, sin duda, una atención enfocada a la resolución de la tarea. Esta necesidad implica algunas características específicas de este tipo de texto, que Bazzanella y Baracco (2004) resumen de la siguiente manera:

- 1) máximo esfuerzo cooperativo,
- 2) alta frecuencia de interrupciones colaborativas,
- 3) uso de la ironía como terreno común,
- 4) satisfacción por el cumplimiento de la tarea con frecuente ratificación,
- 5) centralidad de la problemática referencial (debida a la necesaria referencia a los objetos presentes en las viñetas), con consecuente elevado porcentaje de grupos nominales,
- 6) papel crucial de la comprensión mutua.

Sobre este último aspecto cabe hacer hincapié para entender los motivos de la elección de este tipo de habla en la presente investigación. El umbral de tolerancia de incomprensiones en este tipo de diálogo es muy bajo, ya que la comprensión mutua resulta decisiva para alcanzar la meta y no se puede basar en otros recursos de naturaleza no verbal, como los kinésicos y proxémicos. En este contexto, por lo tanto, las aclaraciones ocupan un lugar especial y parece más que razonable avanzar la hipótesis de que resultan también muy frecuentes.

El corpus empleado está constituido por cuatro diálogos procedentes del corpus *DiEspa*² de la variedad barcelonesa de español, de una duración aproximada de quince minutos

² *Diálogos en Español*, consultable en la siguiente dirección electrónica: <<http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/dati/791-corpus-diespa-dialogos-en-espanol>> [04/04/2020].

cada uno. Se han entrevistado ocho hablantes con un número total de 985 turnos, 1648 movimientos conversacionales³, de los cuales 212 de aclaración (véase la Tabla 1).

Duración total	Hablantes	Turnos	Movimientos	Aclaraciones
1 h (aprox.)	8	985	1648	212

Tabla 1: El corpus de trabajo

2.2. Hablantes

Pese a la dificultad inherente de evaluar de forma fiable si y cómo un hablante conoce y emplea las lenguas de su repertorio, se eligieron los hablantes de manera que formaran un grupo homogéneo en lo que se refiere al uso del castellano y del catalán. Se seleccionaron los informantes mediante un cuestionario construido para controlar las principales variables sociolingüísticas en situaciones de bilingüismo, basado especialmente en Viladot (1981) y Alonso (2008). Todas las informantes (de sexo femenino por su mayor presencia en la facultad en la que se realizó la selección) se consideraban hablantes nativas de castellano, lengua que habían aprendido en casa y en la primera infancia, conjuntamente con el catalán, aprendido más tarde, entre los seis y diez años, solamente por una de las hablantes⁴. Tenían edades comprendidas entre los 19 y 22 años (edad media: 19,6) y habían nacido en Barcelona o en Sabadell y residido en la

³ Con el término *movimiento* (o *jugada conversacional* (*conversational move*) nos referimos a la unidad mínima de la conversación —turno o fragmento de turno— que realiza una función específica para la consecución de un objetivo comunicativo (Carletta *et al.* 1996). Un movimiento conversacional se correspondería con el *subacto* en la propuesta de segmentación de las unidades conversacionales del grupo de investigación Val.Es.Co (Grupo Val. Es.Co. 2014). De todas maneras, la terminología que se encuentra en la bibliografía sobre el tema es muy variada. Para una discusión sobre diferentes usos de estos términos relacionados con el inglés *move*, véase Gallardo (1996).

⁴ Preferían el castellano al catalán en el entorno familiar y en otros contextos, puesto que, en la mayoría de los casos, al menos uno de los padres no era catalán y había nacido en otras zonas de España.

provincia de Barcelona y alrededores durante toda su vida.

2.3. El procedimiento

Las grabaciones se llevaron a cabo en la cámara insonorizada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universitat Autònoma de Barcelona, siguiendo las recomendaciones detalladas por Cerrato (2007) y Cutugno (2007). Después de proporcionar a las informantes todas las instrucciones necesarias, se les hizo sentar de manera que se sintieran cómodas, recomendándoles que no se comunicaran con la investigadora, sino que solamente hablaran entre sí en la lengua objeto de estudio, centrándose en la tarea propuesta. Las grabaciones se realizaron mediante la grabadora digital portátil M-Audio Microtrack 24/96, empleando dos micrófonos individuales Shure WH20QTR en dos canales distintos. Los diálogos grabados se transcribieron manualmente siguiendo las convenciones desarrolladas en el ámbito del ya mencionado proyecto CLIPS por Savy (2006), autora a la que remitimos para una explicación exhaustiva de los principios y criterios seguidos en la transcripción.

2.4. Definición de aclaración

El marco de partida que consideramos ahonda sus raíces en los principios fundamentales procedentes de varias aportaciones pragmáticas —del Análisis Conversacional al Análisis del Discurso, del Principio de cooperación de Grice, a la Teoría de los actos de habla— y desarrolla un método de identificación y anotación pragmática de los segmentos de la enunciación generalmente definidos como actos dialógicos (*dialogue acts*), retomando y reforzando la noción de actos de habla. ¿A qué categoría de acto ilocutivo pertenece el acto de habla de la aclaración? Ante todo, no estamos lidiando con actos elementales, sino con actos complejos, que pertenecen a un nivel textual mayor. No se trata de unidades mínimas que se puedan considerar de manera aislada: un acto aclaratorio siempre consiste en volver sobre un aspecto o una característica relacionada con otro(s) acto(s) de habla.

Se trata de un proceso que parece difícil de acomodar en la taxonomía de Searle. Eemeren y Grootendorst (1984) consideran que Searle los colocaría en una subclase de los *asertivos*, subrayando el rasgo extra de la relación con el contexto. La solución que les parece más natural es ubicarla en la clase de Austin de los *expositivos*, que se utilizan en actos de exposición que involucran la expresión de visiones, la conducción de argumentos y la clarificación de usos y de referencias. Definir, interpretar, explicar cuentan como *declarativos de uso*, que “[...] pueden ocurrir en cualquier etapa de la discusión, ya que en cualquier etapa de la discusión es posible que los interlocutores fallen en entenderse unos a otros en mayor o menor medida, de modo que tienen una necesidad de amplificación, explicación, precisión, y así sucesivamente” (Eemeren y Grootendorst 1984, p. 235)⁵. Por lo tanto, los actos en cuestión no se vinculan con una etapa particular de la discusión, pero pueden contribuir a la resolución de una disputa. Los autores consideran dos grupos de declarativos de uso: 1) los actos que contribuyen al alcance del efecto ilocutivo de los actos ilocutivos y 2) los actos de habla donde se requiere la ejecución de uno o más de los actos de habla referidos en 1). El caso número 2) sería un caso especial de acto directivo, mientras que nos parece que el número 1) encaja perfectamente con la aclaración, cuyo propósito es asegurar la comprensión mutua de los actos de habla de los interlocutores: el efecto ilocutivo debe provocar que el oyente entienda el acto de habla del hablante.

Eggs y Slade (1997, p. 213) incluyen los actos objeto de estudio dentro de las *reacting moves*⁶. Denominan *clarifying* la intervención mediante la cual obtener la información adicional necesaria para comprender una intervención precedente, es decir, la petición

5 La página indicada se refiere a la traducción al español de Santibañez y Molina (2013).

6 Apunta en la misma dirección la ya mencionada propuesta del Grupo Val.Es.Co. (2014), que considera que la progresión de la conversación obedece a una dinámica de acción y reacción. La aclaración constituiría una intervención reactivo-iniciativa o bien solamente reactiva, ya que supone una reacción a una intervención anterior y puede dar pie a una nueva intervención.



de aclaración. En cambio, las funciones discursivas de nuestro interés recaen en las categorías de la *resolving move*, que cumple la función de proporcionar aclaraciones o consentimiento (que por lo tanto resuelve la precedente petición), y de la *developing move*, que indica un alto nivel de aceptación de lo que precede al ampliarlo de varias maneras, como ejemplificando, añadiendo más información y proporcionando una calificación causal o condicional.

En algunos casos, resultan aclaratorios los actos que se sirven de operaciones de reformulación. Sin embargo, no todo fenómeno de reformulación es necesariamente aclaratorio, ni toda aclaración requiere una reformulación propiamente dicha. Entre las “operaciones estratégicas discursivas complejas” (Briz 1998, p. 216) destaca la reformulación, como un proceso mediante el cual se retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra manera y con una función discursiva determinada. Como ponen de relieve varios autores (entre ellos, Norén 1999), la delimitación de esta relación discursiva no es unívoca porque, por un lado, depende de la interpretación y, por otro, el abanico de funciones discursivas identificadas está determinado por el tipo de corpus y por la perspectiva de análisis que se adopte.

A partir de la propuesta de Gülich y Kotschi (1983), la bibliografía en torno a este tema se ha configurado tradicionalmente en torno a la división entre reformulación parafrástica (en adelante, RP) y no parafrástica (RNP). Sin embargo, lejos de designar una simple dicotomía, los dos términos incluyen funciones discursivas muy diversas. “[L]a reformulación se configura como una categoría compleja en la que se incluyen valores diversos como la identificación, la especificación, la aclaración, la corrección, la conclusión o consecuencia, la recapitulación, la reconsideración o la pérdida parcial o total de pertinencia de lo expresado previamente” (Garcés 2008, p. 71).

Además, no todos los autores emplean los términos RP y RNP de la misma manera (Fernández 2000, p. 266). En líneas generales, la RP establecería una relación de equivalencia semántica entre el segmento de referencia y el reformulado, mientras que la RNP marcaría

un cambio de perspectiva enunciativa con respecto al discurso anterior. Dependiendo de la relación que se establezca entre el segmento reformulado y el de referencia, se han identificado varios tipos de RP y de RNP. Pons (2013, p. 156) reúne y examina la casuística de los principales tipos y subtipos que se encuentran en diferentes propuestas teóricas y pone de relieve la dificultad de establecer límites concretos entre las categorías formuladas, llegando a defender la existencia de un único tipo de reformulación, que ocupa el ámbito entre los conceptos de paráfrasis y de corrección. “[...] la reformulación es una función que se extiende entre dos fronteras: la paráfrasis en su frontera izquierda y la corrección en su límite derecho. La frontera izquierda linda con la noción de identidad (es decir, $\alpha = \beta$); la frontera derecha con la de negación (es decir, $\sim\alpha, \beta$)” (Pons 2013, p. 157). En este ámbito, ha recibido una atención especial el estudio de los marcadores de reformulación, ya que el proceso suele ir acompañado de marcadores discursivos específicos. Considerando los del inglés, Saz (2003, p. 234) examina los de aclaración como un subtipo de los de explicación y añade que el segmento reformulado puede resultar semánticamente más simple o más complejo que el de referencia. Finalmente, también la repetición se inscribe entre los procedimientos reformuladores, tanto de RP como de RNP: comporta formular más de una vez lo mismo e, incluso en las repeticiones aparentemente idénticas, se puede reelaborar con una cierta novedad discursiva⁷.

Volviendo a la aclaración, sin que necesariamente esté relacionada con tipos de reformulaciones, en lo que se refiere al esquema de anotación pragmática monodimensional Pr.A.T.I.D., *Pragmatic Annotation Tool for Italian Dialogues* (Savy 2010), el movimiento denominado *clarify* constituye una enunciación mediante la cual el hablante amplía o simplemente refuerza un movimiento precedente (una respuesta o una señal de asentimiento) o proporciona más información aclarando un aspecto mencionado

7 Sobre el fenómeno de la repetición considerada como procedimiento reformulador, véase Camacho (2009).

en otro(s) turno(s) de habla, suyo(s) o de su interlocutor. Por lo tanto, caben en esta categoría “anche aggiunte a scarso contenuto informativo, del tipo *anche a me, anche per me, anch'io*, quando seguono degli *acknowledge* semplicemente rafforzandoli” (De Leo y Savy 2007, p. 43).

Un movimiento cercano en el esquema adoptado es el de la explicación, etiquetada como *explain*. De hecho, es cierto que ambos movimientos explican algo, intentando hacerlo fácil de comprender, pero lo que diferencia un movimiento *clarify* de un *explain* es que su contribución informativa no es tan sustancial como para constituir un *explain*, ya que proporciona información adicional. Además, el *clarify* se realiza como un movimiento de *cierre*, mientras que el *explain* como uno de *apertura* (cf. § 2.5).

Para identificar las aclaraciones en nuestro corpus dialógico, nos basamos en esta propuesta de anotación, que analizamos a continuación deteniéndonos en la estructura y en los rasgos que presenta, también con el fin de distinguirlo de movimientos cercanos como la explicación.

2.5. Identificación de los ítems de aclaración

Con el objetivo de individuar los movimientos conversacionales aclaratorios, se extrajeron los ítems etiquetados como *clarify* (Savy 2010). El esquema de referencia se basa en la tripartición jerárquica entre movimientos, juegos y transacciones (*moves, games y transactions*), desarrollada por el equipo de Edimburgo en el esquema de anotación *Map-Task* (Carletta *et al.* 1996). Los movimientos conversacionales se definen como expresiones orientadas a un determinado propósito; los juegos conversacionales son estructuras formadas por un conjunto de movimientos conversacionales con un propósito común; finalmente, las transacciones son conjuntos de juegos conversacionales que realizan algunos de los propósitos generales de la conversación. Siguiendo al equipo de Edimburgo y a Malouf (1995), la unidad transacción coincide con

la exploración de un *nuevo tópico*⁸. Por lo tanto, es posible reconocer una estructura textual jerárquica organizada en dos niveles principales: por un lado, un primer nivel determinado por los tópicos de la conversación que van formando las transacciones y, por otro, un segundo nivel dentro de cada transacción en la que se explora un tópico.

En este marco, el diálogo se considera dividido en turnos, a su vez constituidos por uno o más *movimientos* dialógicos, cuya etiqueta indica la función comunicativa prevalente de cada acto dialógico. La asignación de la etiqueta depende del contexto y del cotexto lingüístico y de las condiciones de su efectiva realización.

El esquema de anotación Pr.A.Ti.D. concibe tres niveles distintos de caracterización de los movimientos. En el primer nivel, se configuran como movimientos de apertura, de cierre o autónomos. En este último caso, se trata de un movimiento que no condiciona el desarrollo del diálogo, sino que se sitúa como entre paréntesis (por ejemplo, un comentario con el que el hablante se habla a sí mismo, *self-talk*). En el segundo nivel, los movimientos se realizan a través de categorías que codifican la contribución primaria del acto lingüístico y pueden ser de apertura (*Influencing*, si solicitan una contribución en la acción o *Question*, si solicitan una contribución comunicativa) y de cierre (*Understanding*, si proporcionan una contribución metacomunicativa o *Answer*, si proporcionan una contribución comunicativa). Por último, en el tercer nivel, se realizan los movimientos terminales, que codifican una específica función comunicativa dentro del desarrollo microtextual del diálogo. La sucesión de apertura y cierre no es rígida, como si la conversación fuese una simple secuencia de pares adyacentes, sino que está previsto que a una apertura puede seguirle otra apertura, si el interlocutor contradice las

⁸ La noción de *tópico discursivo o global (Discourse Topic)* se ha formulado en marcos distintos, asumiendo sentidos diferentes. La bibliografía sobre el tema es demasiado extensa como para exponerse aquí de manera exhaustiva, así que para un análisis de la definición en el contexto de los diálogos enfocados a la resolución de una tarea, nos limitamos a remitir a Savy y Alfano (2019).



expectativas del hablante (por ejemplo, si a una pregunta no le sigue una respuesta).

El movimiento terminal *clarify* se encuentra colocado como un acto de cierre. Es de cierre y no puede constituir una apertura, porque, por definición, su función discursiva es la de añadir algo a otra cosa, proporcionar una contribución acerca de un aspecto o una característica de un tópico que, necesariamente, ya se ha introducido en la conversación. De hecho, en cuanto a la etapa de exploración de un tópico, un movimiento *clarify* se puede emplear en las fases del manejo y del cierre, pero nunca en la etapa de la introducción (Savy y Alfano 2019).

En el ejemplo siguiente⁹, extraído de DGtdA06ES, los tipos de movimientos conversacionales están indicados en cursiva con sus etiquetas entre corchetes. En (1) aparecen tanto un movimiento *clarify* como un *explain* y se puede apreciar la diferencia entre los dos en este esquema de anotación:

- (1)
 p2#22: y<yy> no tiene<ee> nada en el conductor , o sea no se ve<ee> nada de lo que hay en el interior del coche [*explain*]
 p1#23: no [*acknowledge*] , sólo se ve el<ll> esto para mirar por dentro [*clarify*] {<laugh> el no sé cómo se llama} [*query_w*]
 p2#24: el retrovisor [*reply_w*]
 p1#25: sí [*acknowledge*] eso [*fatic*]
 p2#26: vale [*acknowledge*]

9 Las transcripciones ortográficas de los diálogos cuentan, entre otras cosas, con la representación de los solapamientos, pero los eliminamos para que los ejemplos resultaran de más inmediata lectura. Recapitulamos a continuación los símbolos principales; para más detalle, remitimos a Savy (2006). “P1” y “p2” indican los dos hablantes y la almohadilla seguida del número la división en turnos. Los elementos vocalizados no léxicos (risas, chasquidos de la lengua, respiros, tos, aclaramientos de la garganta) se encuentran indicados en inglés entre paréntesis angulares. Dígase lo mismo para las pausas silenciosas breves (<sp>) y largas (<lp>), las pausas llenas con vocalización (<eeh>) y con nasalización (<ehm>), los alargamientos de la última vocal o consonante (<vv>), las señales de asentimiento (<eh> <ah> <mh> <ahah> <mhmh>) y de exclamación (<oh!> <ah!> <eh!>). Finalmente, el asterisco indica palabras pronunciadas con errores o lapsus.

Mediante un *explain* el hablante abre un juego o una transacción conversacional describiendo lo que ve en el interior del coche de su dibujo (§ 2.1); su interlocutor asiente y manifiesta acuerdo (*acknowledge*) y luego proporciona una contribución informativa adicional, es decir, que no se ve nada tampoco en su dibujo, excepto el espejo retrovisor (*clarify*).

Desde el punto de vista formal, la estructura básica de un procedimiento de aclaración en este marco corresponde a un esquema del tipo:

(Movimiento A: respuesta o señal de asentimiento) + Movimiento B: ampliación del movimiento A

El movimiento A puede estar presente o permanecer implícito. El movimiento B recibe la etiqueta *clarify* y constituye el objeto de estudio de este trabajo. Ambos pueden estar constituidos por diversas categorías léxicas y sintagmáticas.

En principio, un movimiento aclaratorio podría ser “autoiniciado” o “heteroiniciado”, dependiendo de que el hablante lo formule por iniciativa propia o por petición de otro. Examinamos en este trabajo únicamente los “autoiniciados”, ya que una aclaración provocada por la solicitud de otro interlocutor o por un malentendido de este constituiría otro movimiento y, por lo tanto, quedaría diferenciada mediante otra etiqueta.

3. RESULTADOS

Para desentrañar las funciones discursivas de la aclaración en el marco considerado, examinamos las apariciones del movimiento *clarify* en nuestro corpus de trabajo (212, véase la Tabla 1) y las analizamos distinguiendo su función específica en su contexto efectivo de realización. Ilustramos a continuación las varias funciones que identificamos (§ 3.1) y su frecuencia de aparición en nuestro corpus (§ 3.2).

3.1. Análisis cualitativo

Una clasificación más detallada de las intenciones comunicativas permitió poner de

relieve que bajo la misma etiqueta *clarify*, cuya finalidad comunicativa primaria es expresar de una manera más inteligible lo que está formulado en términos que podrían resultar oscuros para el interlocutor, se cumplen funciones discursivas bien distintas en varios niveles. Al igual que para otros tipos de movimientos, cabe precisar que también las aclaraciones pueden cumplir funciones primarias y secundarias. A pesar de que puedan desempeñar múltiples funciones en el discurso, consideramos que es posible reconocer su función prevalente en el desarrollo textual, gracias a un análisis cotextual y contextual, en el que los rasgos prosódicos desempeñan un papel crucial.

Ahora bien, distinguimos las siguientes funciones discursivas: *informativa*, *interaccional*, *metatextual*, *modalizadora* y *procedimental* y las ilustramos a continuación.

El primer tipo de aclaración, que definimos *informativa*, proporciona una contribución informativa acerca de un tópico ya mencionado en el discurso. Por lo tanto, sirve para aportar más información a lo que se ha dicho anteriormente en el nivel del contenido proposicional expresado (véase el ejemplo 2, extraído de DGtdA05ES¹⁰).

- (2)
p2#38: ¿ cómo tiene las piernas el hombre ? [*query_w*]
p1#39: <eeh> tiene las piernas cruzadas <sp> [*reply_w*] **la derecha sobre la izquierda** [*clarify*] ¿ y en tu dibujo ? [*info_request*]

El hablante p1 en el turno número 39, además de contestar explicando cómo tiene las piernas el hombre del dibujo, añade que la derecha está cruzada sobre la izquierda.

De manera análoga, en el ejemplo (3), extraído de DGtdA05ES, el hablante p1 en el turno 89 realiza dos movimientos y mediante el segundo (*clarify*) proporciona más información ampliando su respuesta (*reply_w*):

¹⁰ Conviene recordar que en los ejemplos siguientes los tipos de movimientos conversacionales se indican en cursiva con sus etiquetas entre corchetes. Además, el movimiento objeto de estudio, *clarify*, se indica en negrita.

- (3)
p2#88: <eeh> ¿ dónde tiene la mano puesta ? [*query_w*]
p1#89: <tongue-click> yo puedo ver la mano derecha que está aguantando la especie esta de televisor [*reply_w*] **pero la mano izquierda no se ve** [*clarify*]
p2#90: vale [*acknowledge*]

Se desprende claramente de ambos ejemplos que estas aclaraciones resultan cruciales si pensamos en la tarea, ya que, al desambiguar referentes, permiten hallar las diferencias entre las dos viñetas (§ 2.1): en (2) cuál pierna esté cruzada sobre cuál y en (3) de qué mano se trate.

El segundo tipo de aclaración, que denominamos *interaccional*, no aporta información nueva y no resulta eficaz en el nivel de la transmisión del contenido proposicional, sino que sirve prevalentemente en la dimensión de la interacción, de la atención hacia la relación con el interlocutor.

En lo que se refiere a su estructura, el movimiento B, el *clarify*, refuerza lo que expresa el movimiento A. Tal vez aprovecha el mecanismo de la repetición y desempeña básicamente una función fática, muy a menudo en coaparición con señales de acuerdo, de respuesta positiva o de asentimiento (*ya, sí, claro*, etc.), como en el ejemplo siguiente (4) extraído de DGtdA03ES:

- (4)
p2#62: cinco , sí , igual <breath> [*over*] vale [*acknowledge*] ¿ *er el general de la estatua tiene una espada en la mano ? [*query_y*]
p1#63: sí [*reply_y*]
p2#64: ¿ y un<nn> casco ? [*query_y*]
p1#65: sí [*reply_y*] **un casco también** <tongue click> [*clarify*]
p2#66: <mh> [*fatic*]

Si nos fijáramos solamente en la dimensión del contenido proposicional, a menudo podríamos eliminar este tipo de aclaraciones y el resultado seguiría siendo aceptable y equivalente. Sin embargo, se hace patente que este movimiento, casi “vacío” desde el



punto de vista de la transmisión de contenido proposicional, refuerza la relación entre los interlocutores y pone de manifiesto la disponibilidad y la voluntad de cooperar para alcanzar una meta comunicativa común. Funciona, además, como un mecanismo de cortesía positiva. De hecho, su aporte a la conversación se centra en apoyar al interlocutor que posea el turno y en expresar acuerdo confirmando solidaridad, ratificando el punto de vista del interlocutor y aclarando que se considera adecuado (de ahí el empleo de las repeticiones léxicas).

Al colocarse básicamente en la dimensión interaccional, su función discursiva no sería *stricto sensu* aclaratoria, pero la incluimos en esta categoría, tal y como concebido por Savy (2010), considerando que aclara en la medida en que sirve para reafirmar y consolidar el contenido proposicional expresado por otro movimiento.

El tercer tipo de aclaración, que denominamos *metatextual*, no aporta exactamente una información nueva en la transmisión de contenido proposicional, como en el tipo que hemos definido *informativo*, sino que su función se vincula a la organización de la actividad discursiva y puede servir para cumplir varias subfunciones, analizadas en el marco de los estudios sobre la reformulación (§ 2.4).

Con las palabras de Calsamiglia y Tusón (2002, p. 310), la reformulación constituye una “operación reflexiva en que la referencia se hace sobre un enunciado emitido anteriormente, en una clara muestra de función metacomunicativa”. Cabe señalar que en nuestro corpus siempre se trata de una reformulación que se consideraría parafrástica (RP), ya que en el caso de la no parafrástica (RNP) —en la que se reinterpreta asumiendo una nueva perspectiva hasta llegar a una parcial rectificación, corrección o a un distanciamiento—, estaríamos ante un movimiento conversacional diferente en el esquema adoptado, que no recibiría la etiqueta *clarify* (sino que se identificaría con un *correct* o un *object*). Asimismo, queda fuera de nuestros objetivos el análisis de las repeticiones totales, que tampoco recibirían la etiqueta *clarify* (Savy 2010).

En lo que atañe a su estructura, el movimiento B está vinculado a la organización de la actividad discursiva y puede cumplir varias subfunciones, que se analizan a continuación.

En primer lugar, un *clarify* en esta dimensión se emplea para parafrasear. Dependiendo de la relación semántica que se establezca entre el movimiento aclaratorio y el de referencia, siguiendo los tipos de relación de paráfrasis (variación, expansión y reducción) identificados en el marco de la RP por Gülich y Kotschi (1983, p. 328), se pueden distinguir tres tipos de movimientos aclaratorios, que denominamos *paráfrasis*, *especificación* y *generalización*.

En el primer caso, de mera paráfrasis, los rasgos semánticos de los dos movimientos pueden ser equiparables, como en el ejemplo siguiente (5), extraído de DGtdA05ES:

- (5)
 p1#35: ¿ de qué color tiene el pelo el hombre ? [query_w]
 p2#36: <tongue-click> bueno , la imagen es en blanco y negro , supongo que negro [reply_w] <sp> **oscuro** [clarify]
 p1#37: #<p2#36> vale# [acknowledge]

En este contexto, *oscuro* se puede considerar equivalente a *negro*, ya que la imagen es en blanco y negro. Asimismo, el movimiento aclaratorio puede ser semánticamente más preciso y específico que la expresión de referencia (6) o, más bien, más explícito (7)¹¹, cumpliendo la subfunción que denominamos de especificación:

- (6)
 p2#188: <breath> qué raro [comment] y tú tienes un retrovisor dentro y yo tengo uno fuera [explain]
 p1#189: <tongue click> sí [acknowledge] bueno , yo tengo los dos , tanto el de dentro como el de fuera [clarify]
 p2#190: <ah> vale , vale [acknowledge] pero ¿ el de fuera de la izquierda o el de la derecha? [info_request]
 p1#191: el de la izquierda [reply] **el del conductor** [clarify]

11 Ambos ejemplos se han extraído de DGtdA03ES.

p2#192: <vocal> sí , sí [acknowledge] yo también [clarify] <sp> pero no tengo de dentro [over]

El asiento del conductor normalmente se sitúa en la parte izquierda del vehículo, pero el movimiento *el del conductor* ayuda en la desambiguación del referente *espejo retrovisor*, ya que la derecha y la izquierda pueden depender de la orientación del referente y del punto de vista del hablante.

(7)

p1#3: <breath> yo tengo el dibujo uno <sp> y soy dueña de un perro [explain]

p2#4: <vocal> ¿; en tu dibujo aparece una mujer ?! [hold]

p1#5: no [reply_n] <tongue click> **soy un hombre** [clarify]

p2#6: <ah!> {<laugh> vale} [acknowledge]

En principio, afirmar que no se trata de una mujer implicaría que es un hombre, pero el movimiento aclaratorio sirve para explicitarlo y permite ponerlo de manifiesto.

Además, aunque es menos común, el movimiento aclaratorio puede ser semánticamente más genérico que la expresión de referencia (subfunción de generalización), como en el ejemplo que sigue (8), extraído de DGtdA04ES:

(8)

p2#198: y <ehm> está diferenciada la espalda del brazo , ¿ no ? [check] <sp> como por una costura [explain]

p1#199: como una costura <sp> [hold] <ah!> vale , sí , [acknowledge] **como con una línea** <mh> [clarify]

p2#200: #<p1#199> sí [acknowledge]

El término *costura* desorienta a la hablante p1, que en un primer momento no entiende y se detiene realizando un movimiento conversacional de relleno y de aplazamiento para tomar tiempo (*hold*). Luego supera el obstáculo, acepta la explicación de la interlocutora con unas señales de asentimiento (*acknowledge*) y añade que es “como una línea”, que le parece más pertinente para describir el referente en cuestión.

Siempre en la misma dimensión, un *clarify* puede servir para ejemplificar (subfunción de ejemplificación), como en el ejemplo (9), extraído de DGtdA06ES:

(9)

p2#184: <tongue-click> y las dos chimeneas son como <sp> un triángulo encima y un rectángulo abajo [explain]

p1#185: sí [acknowledge] **como unas flechas** [clarify] <sp> mirando para arriba , ¿ no ? [check]

p2#186: sí <breath> [reply_y]

Finalmente, el movimiento aclaratorio puede resumir y recapitular (subfunción de recapitulación), como en el ejemplo (10), extraído de DGtdA05ES:

(10)

p2#108: yo sólo veo una línea [explain]

p1#109: no yo , parece ser que es una como una tapadera del televisor <breath> [object]

p2#110: vale [acknowledge] entonces tenemos ya tres diferencias [over] **que es : el árbol <sp> la tapadera <sp>** [clarify] y ¿ qué más era ? [self-talk] <ah!> y el retrovisor [over]

p1#111: y <lp> sí <tongue-click> <breath> [acknowledge]

Mediante el movimiento *clarify*, la hablante p2 recapitula las diferencias encontradas hasta el momento de la enunciación¹². En este punto del diálogo, llevan varios minutos hablando y la recapitulación cumple una función aclaratoria, ya que ayuda a recordar cuáles son los elementos en los que se hallan las diferencias.

La delimitación de estas subfunciones plantea varios problemas, ya que se trata de categorías vecinas, cuyos límites pueden resultar difíciles de establecer, incluso en una situación comunicativa específica como la que consideramos en este trabajo. En

¹² Conviene recordar que las interacciones del corpus están enfocadas a la resolución de una tarea, que consiste en descubrir las diferencias entre dos dibujos (§ 2.1).



definitiva, basándonos en un análisis del contexto conversacional, consideramos cinco subfunciones de la función metatextual, que aparecen recogidas en la Tabla 2.

	Subfunciones (función <i>metatextual</i>)
<i>Paráfrasis</i>	Reformula (no añade nada semánticamente)
<i>Especificación</i>	Precisa, especifica y/o explícita
<i>Generalización</i>	Generaliza, expande
<i>Ejemplificación</i>	Denomina y ejemplifica
<i>Resumen</i>	Resume y recapitula

Tabla 2: Subfunciones de la dimensión *metatextual*

El cuarto tipo de aclaración (*modalizadora*) cumple una función de incorporación de la perspectiva y de la actitud del hablante en la modalidad epistémica y evidencial-inferencial: sirve para modular la fuerza y el grado de certeza de la aseveración y, por ende, el grado de compromiso, la asunción de responsabilidad e implicación frente al contenido proposicional expresado. En el ejemplo (10), extraído de DGtdA05ES, se ilustra una aparición de este tipo, con una función modalizadora en el eje de la modalidad epistémica y de la evidencialidad¹³:

- (10)
 p2#90: vale [acknowledge] ¿ y las teclas del televisor son todas del mismo color ? [query_y]
 p1#91: <tongue-click> las <eeh> ocho primeras que están en la parte superior , debajo de la pantalla , #<p2#92> son negras# y debajo de estas hay <eeh> tres blancas [reply] **buena** , **parecen blancas** [clarify]
 p2#92: #<p1#91> <mhmh>

13 Como es sabido, no existe unanimidad sobre la relación que se establece entre la evidencialidad y la modalidad epistémica. Con las palabras de Pietrandrea (2003, p. 28), “L’evidenzialità qualifica la fonte che giustifica l’asserzione di una proposizione, la modalità la genuina credenza del parlante circa la verità della proposizione”. Aun reconociendo que existe una compleja correspondencia entre las dos, se prefiere aquí mantenerlas separadas, al menos desde un punto de vista teórico.

La hablante p1 no llega a corregirse, ya que no niega que las teclas sean blancas, pero expresa su bajo grado de certeza y de compromiso frente a su enunciado de respuesta. Además del predicado *parecer*, se sirve del marcador *buena* para matizar la información previa.

Finalmente, definimos *procedimental* el último tipo de aclaración, en el sentido de que sirve únicamente para dar instrucciones al interlocutor sobre cómo procesar un movimiento precedente, proporciona una clarificación metalingüística que sirve para justificar y explicar el hecho mismo de decir lo que se acaba de decir, sin aportar más información en el nivel del contenido proposicional expresado. El ejemplo en (11), extraído de DGtdA03ES, muestra una aparición de este tipo:

- (11)
 p1#129: sí , el perro no tiene ni nada en el en la cola , ¿ no ? ningún [check]
 p2#130: ¿ cómo nada en la cola ? [hold] ; tiene cola ! [reply]
 p1#131: sí , sí [acknowledge] **pero me refiero a que es todo del mismo color el perro** [clarify]
 p2#132: <laugh> <sp> ah sí , sí [acknowledge]

La Tabla 3 sintetiza las funciones identificadas en su dimensión de análisis y ofrece una breve explicación de los varios tipos de movimientos identificados.

Dimensión		Función
Contenido proposicional	<i>informativa</i>	Aporta información nueva sobre un tópico dado
Relación e interacción entre los interlocutores	<i>interaccional</i>	Expresa disponibilidad y pone de manifiesto la voluntad a cooperar
Estructura conversacional	<i>metatextual</i>	Estructura la información (parafrasea, especifica/particulariza/explicita, expande/generaliza, denomina/ejemplifica recapitula/resume)

Dimensión		Función
Modalidad epistémica y evidencialidad	<i>modalizadora</i>	Modula la fuerza y el grado de certeza y de compromiso frente al contenido proposicional expresado
Metalingüística	<i>procedimental</i>	Proporciona instrucciones de interpretación

Tabla 3: Dimensión y funciones de la aclaración

3.2. Análisis cuantitativo

Pasamos ahora a ilustrar los datos desde un punto de vista cuantitativo para evaluar el papel que desempeña la aclaración en estos intercambios dialógicos y para detallar de qué manera se distribuyen las varias funciones y subfunciones discursivas identificadas tras el análisis cualitativo. En primer lugar, observaremos la frecuencia de aparición del acto objeto de estudio sobre el total de los movimientos de cierre en cada diálogo. En segundo lugar, nos fijaremos en la distribución de las funciones discursivas identificadas dentro de los cuatro diálogos. Finalmente, ilustraremos el conjunto de los datos asumiendo una perspectiva global, que prescinda de las específicas interacciones dialógicas.

La Figura 1 muestra la frecuencia de aparición de las aclaraciones sobre el total de los movimientos de cierre en cada diálogo.



Figura 1: Frecuencia de aparición (%) de las aclaraciones (*clarify*) sobre el total de los movimientos de cierre (*End*) en cada dialogo

Se desprende muy claramente de la Figura 1 que la frecuencia de aparición no varía de manera destacable en los cuatro diálogos,

sino que se sitúa alrededor del 20% (que es exactamente el valor medio entre los cuatro). Independientemente del diálogo, un movimiento de cierre sobre cinco es de aclaración.

A continuación, se ilustra la distribución de las funciones discursivas identificadas dentro de los cuatro diálogos (véase la Figura 2).

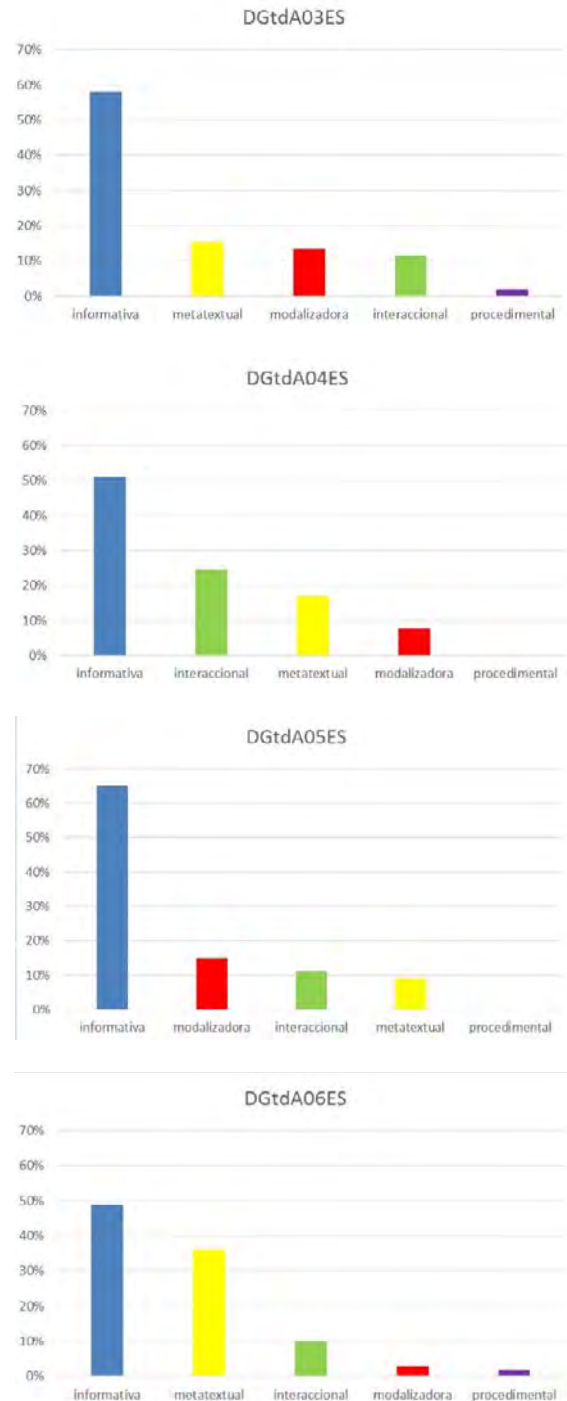


Figura 2: Frecuencia de aparición (%) de las funciones discursivas de la aclaración dentro de cada diálogo

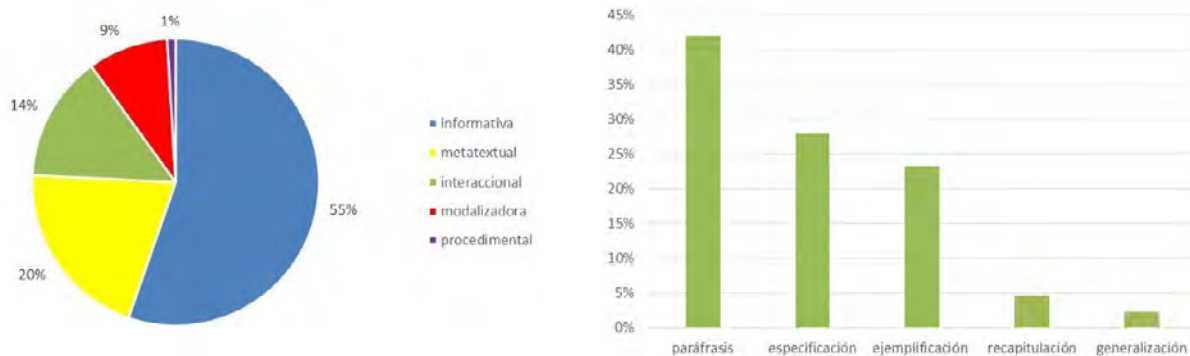


Figura 3a: Frecuencia de aparición (%) de las funciones discursivas de la aclaración en el corpus de trabajo (en la izquierda). Figura 3b: Frecuencia de aparición (%) del tipo metatextual (en la derecha)

Analizando la frecuencia de aparición de las funciones discursivas, se hace patente que la función más empleada es la informativa. No sorprende que sea así, considerado el tipo de situación comunicativa y sus objetivos. A pesar de eso, comparando las distribuciones en los distintos intercambios dialógicos, es posible apreciar que existen distribuciones distintas, ligadas a elecciones idiosincrásicas de los hablantes en los específicos contextos de emisión. En el diálogo DGtdA04ES, por ejemplo, en comparación con los demás, la función interaccional resulta más empleada (25%), seguida de las funciones metatextual (17%) y modalizadora (8%). En cambio, si confrontamos DGtdA06ES con los demás diálogos, podemos apreciar que las hablantes recurren frecuentemente a movimientos aclaratorios con función metatextual (36%), seguida la función interaccional (10%); poco empleadas tanto la función modalizadora (3%) como la procedimental (2%). Finalmente, DGtdA03ES y DGtdA05ES presentan una configuración bastante similar: además de la neta y compartida prevalencia de aclaraciones con función informativa, las funciones modalizadora e interaccional se encuentran empleadas en alrededor del 10% de los casos.

La Figura 3 ilustra la frecuencia global de aparición de las diferentes funciones discursivas identificadas (Figura 3a) y detalla la distribución de las subfunciones del tipo *metatextual* (Figura 3b).

Considerando el conjunto de los datos, además de la clara prevalencia de la función

informativa, se puede observar un discreto empleo de la función metatextual (20%), seguida de la interaccional (14%), de la modalizadora (9%) y, finalmente, de la función procedimental, numéricamente marginal en este corpus (1%). Analizando la distribución de las subfunciones identificadas en la dimensión metatextual, se hace patente que los hablantes recurren a menudo a la paráfrasis como medio estratégico que ayuda a regular únicamente la formulación en sí (42% de los casos) o bien a especificar (28%) y ejemplificar (23%). En cambio, no resulta imprescindible, en el contexto examinado, resumir y recapitular (5%) y es muy poco frecuente que los hablantes amplíen un movimiento conversacional semánticamente más genérico que el acto o los actos de referencia (en tan solo el 2% de los casos).

4. DISCUSIÓN

A la hora de interpretar los datos tanto cualitativa como cuantitativamente es imprescindible considerar el tipo de habla del corpus de trabajo. Suponíamos que en esta situación comunicativa afloraría un número elevado de apariciones y los resultados confirman esta expectativa, ya que, como ya se ha comentado, el tipo de tarea que se les exige a los interlocutores no permite el mínimo nivel de incompreensión. Conseguir encontrar pequeñas diferencias, de hecho, requiere un gran esfuerzo de cooperación, que se centra básicamente en la transmisión

de contenido proposicional acerca de los varios referentes presentes en las viñetas del juego y de sus características. Por lo tanto, era del todo esperable que los hablantes atendieran predominantemente a esta dimensión. De hecho, el primer dato que llama la atención en la distribución de las varias funciones identificadas es la prevalencia de la función informativa, que llega al 55% de los casos. Teniendo en cuenta las exigencias comunicativas específicas de los intercambios examinados, esperaríamos una marcada prevalencia de la dimensión ligada a la transmisión del contenido proposicional. Los resultados obtenidos indican que, siguiendo nuestras expectativas, los hablantes atienden mayormente a esta dimensión frente a las demás. Sin embargo, considerando el tipo de corpus examinado, nos parece muy interesante observar que el restante 45% de aclaraciones cumple otras funciones discursivas.

En primer lugar, el recurso a aclaraciones metatextuales (20%) indica claramente la relevancia del papel que este tipo de acto desempeña en la conversación. El proceso de construcción discursiva necesita aclaraciones hasta el punto que un movimiento sobre cinco, en esta situación comunicativa, cumple esta función en la conversación. Cotejando las subfunciones identificadas en esta dimensión, se puede apreciar que estos movimientos actúan para asegurar el orden y la organización del discurso, y el avance de la conversación en general, sirviéndose especialmente de mecanismos de paráfrasis, especificación, explicitación y ejemplificación. En segundo lugar, el empleo de aclaraciones interaccionales (14%) nos parece muy significativo en la medida en que corrobora el hecho de que la dimensión relacional de la conversación es ineludible. Poner de manifiesto la disponibilidad y la voluntad a cooperar mediante las que podríamos definir también *metaaclaraciones* construye un clima positivo y ayuda la dinámica conversacional, ya que ratifica el entendimiento y sella el acuerdo. Finalmente, si no consideramos la informativa, el tercer tipo más frecuente de función que aparece en nuestro corpus es la modalizadora (9%), que los hablantes emplean prevalentemente para disminuir su responsabilidad porque no

están seguros de algo y no consideran que su interpretación y deducción sean o bien correctas o bien unívocas.

El último tipo de función identificada, la que se realiza en la dimensión metalingüística, resulta muy poco empleado. En la situación comunicativa considerada, por lo tanto, los hablantes no necesitan a menudo proporcionar aclaraciones que sirvan como instrucciones para que el interlocutor sepa cómo procesar lo que acaba de escuchar. Nos parece razonable creer que como el contexto es muy específico, restringido y explícitamente compartido, resulta innecesario este tipo de movimiento.

Por un lado, la elección del tipo de habla considerada nos permitió recoger un número relativamente elevado de aclaraciones, pero, por otro lado, cabe señalar que no permitió el estudio de algunos mecanismos pragmáticos. Si pensamos, por ejemplo, en las estrategias de cortesía, especialmente la negativa, cabe reconocer que en la situación considerada se reduce el grado de imposición y la potencial amenaza intrínsecos de ciertos actos de habla: el objetivo de la conversación es compartido por los interlocutores y los supuestos riesgos interaccionales resultan limitados gracias a una forma de cooperación que persigue un beneficio mutuo y un coste equivalente para los dos interlocutores. Además, la distancia social y el poder relativo entre los interlocutores son muy bajos, al tratarse de unas relaciones entre pares y con un cierto grado de familiaridad. Sin embargo, hemos ido viendo que el tipo que definimos interaccional se puede considerar también una táctica de cortesía positiva.

Asimismo, si consideramos las categorías pragmáticas de la atenuación y de la intensificación como estrategias de negociación comunicativa y de refuerzo argumentativo al servicio de los hablantes para minimizar o maximizar la fuerza ilocutiva y el papel de los participantes en la enunciación en función de la meta prevista¹⁴, tenemos que considerar

14 Como es sabido, las nociones de atenuación e intensificación se han empleado con distintas acepciones, que no se pueden afrontar aquí, para las cuales remitimos a la bibliografía indicada en el ámbito del proyecto Es.VaG.Atenuación, (<http://esvaratenuacion.es/material/bibliografiageneral/>) (fecha de consulta, 14/07/2020).



que, muy a menudo, se emplean para reducir obligaciones, responsabilidad y riesgos interaccionales. Eso implica que tienen lugar en un marco de interacción cotidiano, mientras que en un juego, por definición, se anula o se reduce drásticamente el nivel de riesgo. Además, el nivel de inmediatez comunicativa es muy elevado y queda automáticamente justificado por la tarea.

Caffi (2009, p. 214) considera que es posible aislar en un acto de habla tres grandes ámbitos en los que se puede producir la mitigación, es decir, i) contenido proposicional, ii) indicador de ilocución, iii) origen deíctico del yo, aquí, y ahora de la enunciación. Ahora bien, el distanciamiento y la menor asunción de responsabilidad en el contexto situacional considerado se expresan básicamente en la dimensión de la transmisión de contenido proposicional y apuntan en la dirección de una modulación epistémica, que incluimos en nuestro análisis en la función discursiva que definimos *modalizadora*. Cabe ceñir, por lo tanto, nuestros resultados a los tipos de conversaciones cuyo fin principal no sea el interpersonal.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia que el acto de habla examinado tiene en las interacciones dialógicas y se ha discutido la técnica de obtención de datos adoptada para recoger el corpus y las repercusiones de esta elección sobre resultados. Se eligió para el análisis un tipo de habla en el que se tolera un umbral de incomprensión muy bajo y proporcionar aclaraciones, incluso si no se han solicitado explícitamente, constituye una exigencia para alcanzar la meta comunicativa. Considerado el contexto situacional, se ha interpretado como un dato esperado la mayor presencia del tipo que proporciona una contribución informativa, ampliando algo dicho anteriormente en la dimensión de la transmisión del contenido proposicional. Asimismo, se ha subrayado también la unicidad de cada intercambio dialógico y el hecho de que las funciones discursivas de las aclaraciones y su distribución dependen de

las elecciones idiosincrásicas de los hablantes. Además, dada la extensión reducida y el contexto situacional específico del corpus examinado, es preciso considerar con cautela los resultados obtenidos.

A pesar de estas limitaciones, las funciones discursivas que se han ido trazando pueden constituir un primer esbozo para un análisis de los aspectos funcionales del acto de aclarar en otros tipos de conversaciones, prototípicamente coloquiales, que se entablen en un marco de interacción cotidiano, que traten temáticas variadas y no especializadas y cuyo fin comunicativo sea prevalentemente de naturaleza interaccional.

A través de un análisis basado en categorías pragmáticas codificadas según un esquema de anotación, hemos identificado cinco funciones discursivas desempeñadas por la aclaración, avanzando la hipótesis de que en otros contextos situacionales aflorarían funciones de las aclaraciones más directamente relacionadas con las estrategias de cortesía negativa y con los mecanismos tácticos de la atenuación y de la intensificación.

En suma, el acto de aclarar se configura como un acto dialógico complejo, que desempeña un papel destacable en el entendimiento mutuo no solamente en la transmisión del contenido proposicional, sino también en la propia construcción de la estructura conversacional, es decir, en el metatexto, tanto ayudando a entrelazar secuencias en el nivel del discurso, como regresando al enunciado anterior, para que pueda llegar a ser comprendido e interpretado adecuadamente por el interlocutor.

Asimismo, este acto estratégico complejo funciona para mostrar la perspectiva y la actitud del hablante en la modalidad epistémica y evidencial-inferencial, modulando la fuerza y el grado de certeza de la aseveración y, por ende, el grado de compromiso, la asunción de responsabilidad e implicación frente al contenido proposicional expresado. Además, sirve para dar instrucciones metalingüísticas de procesamiento, clarificando una elección lingüística. Por último, si bien no menos importante, ofrecer aclaraciones favorece el avance de la conversación, ya que sirve,

incluso a veces exclusivamente, para poner de manifiesto la disposición a cooperar, mostrando apoyo al interlocutor, ratificando su punto de vista y sellando el acuerdo y el entendimiento mutuo.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a Renata Savy, hoy y para siempre, por discutir juntas las premisas de este trabajo y por estar a mi lado durante muchos años de recorrido de investigación científica, que no habría sido posible sin ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano Leoni, F. (2003). Tre progetti per l'italiano parlato. En N. Maraschio y T. Poggi Salani (eds.). *Italia linguistica anno Mille. Italia linguistica anno Duemila, Atti del XXXIV Congresso Internazionale di Studi della SLI* (pp. 675-683). Bulzoni.
- Alonso, J. (2008). *Estudi experimental del ieisme en parlants bilingües català-castellà*. [Trabajo de curso no publicado, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Bazzanella, C. (2002). *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Guerini e associati.
- Bazzanella, C. y Baracco, A. (2004). Contesto, inferenze e sviluppo dialogico. En F. Albano Leoni, M. Pettorino y R. Savy (eds.). *Il Parlato Italiano. Atti del Convegno Nazionale* (pp. 1-19). D'Auria.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Ariel.
- Briz Gómez, A. (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas. En I. Fonte y L. Rodríguez Alfano (compiladoras). *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje* (pp. 21-56). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Caffi, C. (2009). *Sei lezioni*. Carocci.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camacho Adarve, M. M. (2009). *Análisis del discurso y repetición: palabras, actitudes y sentimientos*. Arco Libros.
- Carletta, J., Isard, A., Isard, S., Kowtko, J., Doherty-Sneddon, G. y Anderson, A. (1996). *HCRC Dialogue structure coding manual*. [Technical Report, 82, Human Communication Research Center, University of Edinburgh]. <https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/eagles/maptask.htm> (14/07/2020).
- Cerrato, L. (2007). *Sulle tecniche di elicitazione di parlato semispontaneo*. [Technical Report, CLIPS] <http://www.clips.unina.it> (14/07/2020).
- Cutugno, F. (2007). *Criteri per la definizione delle mappe, esempi di mappe e di vignette per il gioco delle differenze*. [Technical Report, CLIPS] <http://www.clips.unina.it> (14/07/2020).
- De Leo, S. y Savy, R. (2007). *PraTiD_Normario per annotazione pragmatica*. <http://www.parlaritaliano.it> (area STRUMENTI, sezione Pra.Ti.D, file PraTiD_Normario per annotazione pragmatica.pdf) (12/05/2020).
- Eemeren, F. H. van y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. De Gruyter/Foris. [Trad. al español de Santibáñez Yáñez, C. y Molina, M. E. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas: Un modelo teórico para el análisis de discusiones*. Universidad Diego Portales].
- Eggs, S. y Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. Cassell.
- Fernández Bernárdez, C. (2000). "Quiero decir" como marcador de reformulación. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 16 (2), 263-288. <https://doi.org/10.15581/008.16.26792>
- Gallardo Paúls, B. (1992). El dinamismo conversacional: subsunción y feed-back. Carácter acumulativo de los elementos conversacionales. *Comunicación y Sociedad*, 5 (1-2), 51-75. <https://doi.org/10.15581/003.5.35545>
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Episteme.

- Garcés Gómez, M.P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana-Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278661>
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de lingüística del español*, 35, 13-73.
- Gülich, E. y Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305-351.
- Malouf, R. (1995). *Towards an analysis of multi-party discourse*. [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.8.4024\(04/01/2019\)](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.8.4024(04/01/2019)).
- Norén, C. (1999). *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Péan, V., Williams, S. y Eskenazy, M. (1993). The design and recording of ICY, a corpus for the study of intraspeaker variability and the characterisation of speaking styles. En *EUROSPEECH '93, 3rd European Conference on Speech Communication and Technology*, 627-630. <https://doi.org/10.21437/Eurospeech.1993-152>
- Pietrandrea, P. (2003). *La modalità epistemica. Cornici teoriche ed applicazioni all'italiano*. [Tesis doctoral, Università di Roma Tre].
- Pons Bordería, S. (2013). Un solo tipo de reformulación. *Cuadernos AISPI*, 2, 151-170.
- Purver, M., Ginzburg, J. y Healey, P. (2001). On the means for clarification in dialogue. En *Proceedings of the SIGDIAL Workshop*, 1-10. <https://doi.org/10.3115/1118078.1118094>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. (versión 23.3 en línea). <https://dle.rae.es> (12/06/2020).
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Savy, R. y Cutugno, F. (2009). CLIPS. Diatopic, diamesic and diaphasic variations in spoken Italian. En M. Mahlberg, V. González-Díaz y C. Smith (eds.). *Proceedings of the 5th Corpus Linguistic Conference* (pp. 1-24). Universidad de Varsovia.
- Savy, R. (2006). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. En F. Albano Leoni y R. Giordano (eds.). *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp. 1-37). Liguori.
- Savy, R. (2010). Pr.A.T.I.D: a coding scheme for pragmatic annotation of dialogues. En N. Calzolari et al. (eds.). *Proceedings of the 7th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 2141-2148).
- Savy, R. y Alfano, I. (2019). La estructura conversacional en los intercambios dialógicos: un análisis de las estrategias discursivas en el desarrollo textual. En A. Cabedo Nebot y A. Hidalgo Navarro (coords.). *Pragmática del español hablado. Hacia nuevos horizontes* (pp. 85-98). Universitat de València.
- Savy, R. y Cutugno, F. (2009). CLIPS. Diatopic, diamesic and diaphasic variations in spoken Italian. En M. Mahlberg, V. González-Díaz y C. Smith (eds.). *Proceedings of the 5th Corpus Linguistic Conference* (pp. 1-24). Universidad de Varsovia.
- Saz Rubio, M. M. del (2003). *An Analysis of English Discourse Markers of Reformulation*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Schettino, L., Di Maro, M. y Cutugno, F. (2020). Silent pauses as clarification trigger. En *Proceedings of Laughter and Other Non-Verbal Vocalisations Workshop* (pp. 51-54).
- Schlangen, D. (2004). Causes and strategies for requesting clarification in dialogue. En *Proceedings of the SIGDIAL Workshop* (pp. 136-143).
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153. <https://doi.org/10.1558/sols.v3i1.133>
- Viladot, M. À. (1981). *El bilingüisme a Catalunya. Investigació i psicologia*. Laia.
- Voghera, M. (2017). *Dal parlato alla grammatica*. Carocci.

Alternancia argumental/predicativa en la estructura de constituyentes de los SSPP(con) en español

Argumental/predicative alternation in the structure of constituents of the SSPP(con) in Spanish

Resumen

El objetivo de este trabajo es ofrecer una descripción gramatical exhaustiva para un conjunto de construcciones formadas por un verbo y un SP subcategorizado encabezado por la preposición *con* (e.g. *discutir con*). Concretamente, nuestra propuesta se centra en estudiar y describir de un modo más preciso los diferentes SSPP (*con*) que acompañan a verbos, según puedan considerarse Argumentos o Predicados y, más excepcionalmente, Adjuntos. Para ello empleamos una metodología descriptivista que permita incorporar herramientas teóricas de corte formal al análisis de dichas construcciones, más especialmente la posibilidad de configurar cláusulas reducidas a partir del contraste SP (*con/sin*). Los resultados de esta descripción y su correspondiente análisis tienen su reflejo en una clasificación de expresiones encabezadas por la preposición *con* que toma como base caracterizadora las particularidades léxico-sintácticas de los núcleos verbales a los que se asocian. En este sentido, hemos querido discriminar el estatus sintáctico de los distintos SSPP (*con*) en función de su naturaleza subcategorizada o no seleccionada, distinción que pondrá el foco en aquellas que constituyen un argumento regido o expresan 'estado'/'situación'. Así, también formarán parte de este paradigma clasificatorio verbos que seleccionan régimen alterno (a partir de SSPP (*con*) y CD/CI) y otros que alternan sintagmas preposicionales encabezados por *a/con*. Finalmente, han sido incluidos usos que presentan alternancia verbal y adjetival, lo que permite establecer interesantes contrastes en relación con la selección argumental que ejercen verbos y adjetivos como *simpatizar/simpático* sobre SSPP (*con*). Del mismo modo, verbos terminativos y verbos no subcategorizadores de régimen ofrecen asociaciones gramaticales opuestas respecto de la aparición de sintagmas encabezados por *con*. En definitiva, con este estudio pretendemos ofrecer una clasificación léxico-sintáctica de verbos que se combinan con SSPP (*con*) que tenga en cuenta no solo el significado conceptual del verbo, sino también su Estructura Argumental, su comportamiento sintáctico y el estatus léxico-sintáctico del SP, así como las posibles alternancias preposicionales.

Autoría

EMILIO CABEZAS HOLGADO

Universidad Autónoma de Madrid, España
emilio.cabezas@uam.es
<https://orcid.org/0000-0001-9547-3262>

MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO

CAMBRONERO

Universidad Complutense de Madrid,
España
mcano12@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-1527-6336>

Para citar este artículo:

Cabezas Holgado, E., Cano Cambronero, M^a.Á. (2023). Alternancia argumental/predicativa en la estructura de constituyentes de los SSPP(*con*) en español, *ELUA*, 39, 147-162.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.22583>

Recibido: 10/05/2022

Aceptado: 13/07/2022

© 2023 Emilio Cabezas Holgado,
María de los Ángeles Cano Cambronero



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Palabras clave:

Preposición, régimen, predicado, alternancia preposicional,

Abstract

The aim of this paper is to offer an exhaustive grammatical description for a set of constituents formed by a verb and a subcategorized Prepositional Phrases headed by the preposition *con* “with” (e.g. *discutir con* “to argue”). Specifically, our proposal focuses on studying and describing in a more precise way the various PPs (*con*) that appear with verbs, according to whether they can be considered Arguments or Predicates and, more exceptionally, Adjuncts. For this purpose, we use a descriptive methodology that allows us to incorporate formal theoretical tools to the analysis of these constructions, more especially the possibility of configuring reduced clauses from the Prepositional Phrase (*con/sin* (“with/without”)) contrast. The results of this description and its corresponding analysis are reflected in a classification of expressions headed by the preposition *con* that takes as a characterizing base the lexical-syntactic particularities of the verbal nuclei to which they are associated. In this sense, we wanted to distinguish the syntactic status of the different Prepositional Phrases (*con*) based on their subcategorized or non-selected nature, a distinction that will focus on those that constitute a governed argument or express “state/situation”. Thus, verbs that select alternate regimen (from PPs (*con*) and DC/IC) and others that alternate prepositional phrases headed by *a/con* will also form part of this classificatory paradigm. Finally, uses that present verbal and adjective alternation have been included, which allows establishing interesting contrasts in relation to the argumentative selection exercised by verbs and adjectives such as *simpatizar/simpático* (“sympathise/sympathetic”) on Prepositional Phrases (*con*). In the same way, terminative verbs and non-subcategorizing prepositional verbs offer opposite grammatical associations regarding the occurrence of phrases headed by *con*. In short, with this study we intend to offer a lexical-syntactic classification of verbs that are combined with Prepositional Phrases (*con*) that takes into account not only the conceptual meaning of the verb, but also its Argument Structure, its syntactic behaviour and the lexical-syntactic status of the PP, as well as the possible prepositional alternations.

Keywords:

Preposition, verbal government complement, predicate, prepositional alternation

1. INTRODUCCIÓN

El interés de este trabajo radica en ofrecer una descripción gramatical exhaustiva para un conjunto de construcciones verbales formadas por un verbo y un SP (*con*), como el ejemplo de (1):

- (1) Luis se casó con María

El SP (*con*) de (1) se considera un Complemento de Régimen Preposicional (CRP), que está seleccionado por un verbo simétrico. Los predicados simétricos, como *casarse*, se denominan también colectivos porque sus argumentos designan conjuntos de personas o cosas. Todos denotan estados, acciones o procesos que requieren la participación de

varios seres (*Nueva Gramática de la Lengua Española*: §36.7b, *NGLE*, en adelante). Nótese que muchos de estos verbos admiten una doble variante. En una de ellas, tenemos dos argumentos coordinados (*Luis y María se casaron*), en la otra variante los argumentos se presentan separados, de forma que el segundo constituyente es un SP (*con María*, en (1)).

Por otra parte, en trabajos más específicos dedicados al estudio de las preposiciones, como el de Cabezas (2015b), se ha propuesto que los SSPP (*con*) encabezan Predicados, sin discriminar los usos propiamente predicativos (2a), de los que en realidad encabezan argumentos (3a), es decir, complementos de régimen. A diferencia del CRP, cuya función está orientada a saturar la relación predicativa que establece con su verbo rector a partir

de la semántica de la preposición que rinde como núcleo sintagmático; los predicados no presentan naturaleza argumental y el rasgo semántico que los define es el de ‘estado’ ‘situación’ o ‘propiedad’¹. Ahora bien, si tal como sostiene Autor (*op. cit.*), los SSPP (*con*) encabezan siempre predicados, no podemos dar cuenta del contraste que hay entre (2b) y (3b), que muestra que <viajar con> y <casarse con> no son el mismo tipo de construcción y en las que el SP (*con*) tiene un estatus léxico-sintáctico diferente.

- (2) a. Luis viajó con María = Luis y María viajaron juntos
 b. Luis viajó sin María = Luis y María no viajaron juntos
- (3) a. Luis se casó con María = Luis y María se casaron (el uno con la otra)
 b. #Luis se casó sin María ≠ Luis y María no se casaron (el uno con la otra)

En efecto, el contraste de (2b) y (3b) pone de manifiesto la necesidad de diferenciar entre ambas construcciones verbales. Así, un verbo como *viajar* puede combinarse con un SP (*con*) que constituye un predicado no seleccionado (2a). Nótese que la *NGLE* (§36.7) considera que este SP tiene el estatus de Adjunto y, más concretamente, de complemento circunstancial de compañía. En cambio, el ejemplo de (2b), en el que el verbo aparece con un SP (*sin*) demuestra que no es adecuado hablar de Adjunto sino de Predicado. La preposición *sin* encabeza siempre predicados que expresan ‘separación’ o ‘extracción’, de modo que tales sintagmas describen un ‘estado’ de “privación” o “carencia” (Cabezas 2015b). En el caso de (2b), la preposición *sin* alterna con la preposición *con*, expresando valores opuestos a ella. Esto es, como se muestra en el par mínimo de (2a, b), la alternancia semántica *con/sin* está determinada por la adición de polo positivo y negativo².

¹ En este artículo utilizamos comillas simples (‘’) para referirnos a valores léxicos y/o sintácticos, y comillas dobles (‘‘’’) para nociones de significado (puramente semánticas).

² La preposición *sin* encabeza SSPP compatibles con verbos de volición, orientación prospectiva o

Por su parte, la construcción verbal de (3a) es, como decimos, semántica y sintácticamente diferente de (2a). Aquí, el verbo tiene un significado recíproco (o simétrico) y subcategoriza un SP (*con*) que sí tiene carácter argumental. Esta lectura recíproca se advierte en su compatibilidad con la secuencia *el uno con la otra*. Ahora bien, a diferencia de (2b), la alternancia con *sin* no es aceptable; en otras palabras, la lectura marcada como inadecuada en (3b) no se refiere a que “Luis y María no se casaron”, sino a que “no lo hicieron el uno con la otra”.

Teniendo presente este escenario descriptivo, nuestra propuesta se centra en estudiar y describir de un modo más preciso los diferentes SSPP (*con*) según puedan considerarse Argumentos o Predicados y, más excepcionalmente, si los hubiera, aquellos que realmente pueden interpretarse conceptualmente como verdaderos complementos circunstanciales o Adjuntos. Esta propuesta se apoya en una serie de pruebas léxico-sintácticas, como la mencionada anteriormente respecto a la alternancia *con/sin*, y se ilustra a partir de un detallado estudio empírico desplegado a lo largo del trabajo. Con nuestro estudio pretendemos ofrecer una clasificación léxico-sintáctica de verbos que se combinan con SSPP (*con*) que tenga en cuenta la Estructura Argumental (EA) de los verbos y el estatus léxico-sintáctico del SP, ya que no es suficiente con hablar de predicados simétricos o de predicados que seleccionan un SP (*con*). En otras palabras, se hace necesaria una clasificación más fina, en la que también se estudien en detalle las alternancias preposicionales. Los siguientes ejemplos ilustran justamente estas diferencias estructurales y semánticas de las que hablamos:

- (4) a. Mis tierras limitan con las de Luis en ese kilómetro
 b. Me encontré {a/con} Luis

de percepción en construcciones que integran un predicado seleccionado léxicamente:

- a. El documento lo quiero *sin notas ni comentarios*
 b. A Luis lo imagino dentro de diez años *sin pareja ni hijos*
 c. Sus vecinos lo vieron anoche *sin ropa*



- c. Consulté {a/con} mi abogado
- d. Confundí a Luis con su primo
- e. Me enfrenté {a/con} Luis

En una primera aproximación, las construcciones verbales de (4) no constituyen una clase homogénea, a pesar de que en todas ellas se reconoce un SP (*con*), y son, a su vez, semántica y sintácticamente diferentes de las (2a) y (3a). Por ejemplo, en (4a) el SP (*en*) parece necesario desde el punto de vista semántico, dando lugar a una construcción con sentido de confluencia, que es diferente de los verbos simétricos como *casarse*. Por su parte, en (4b) tenemos un verbo que presenta alternancia CD/SP (*con*) y que además admite la forma no pronominal cuando selecciona CD (*Encontré a Luis vs. *Encontré con Luis*)³; mientras que en (4c) el verbo admite la posibilidad de combinarse bien con un CI o bien con un SP (*con*), sin cambios aparentes de significado. En cambio, en la construcción de (4d), el verbo *confundir* parece que tiene una doble EA, al seleccionar semánticamente dos argumentos: en este caso un CD y un CRP. Por último, en (4e) el verbo exhibe una alternancia preposicional que no tiene un efecto directo en la sintaxis, en tanto que la construcción se analiza siempre como <verbo + CRP(a/con)>; se trata, por tanto, de una alternancia léxica. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de construcciones verbales que acabamos de comentar, el artículo se organiza como sigue:

3 Nótese que la agramaticalidad en la variante no pronominal de *encontrar* a partir de su incompatibilidad con SSPP (*con*) se debe a ciertas particularidades semánticas y aspectuales que permiten confrontar gramaticalmente ambas variantes (pronominal/no pronominal). Así, la variante pronominal, a diferencia de la no pronominal, presenta valor [+dinámico] —similar al de verbos de desplazamiento como *dirigirse*, *avanzar* o *acercarse*— rasgo que la hace compatible con formas no personales de gerundio en construcciones ‘durativas’ (cfr.: *Estuve encontrándome a María durante semanas/#Estuve encontrando a María durante semanas*). En este sentido, el evento que desencadena dicha variante permite su alternancia con nombres de naturaleza ‘dinámica’ formados a partir de un sufijo apreciativo: {#¿Encontraste {a/*con} tu hermano ayer?/¿Te encontraste {a/con} tu hermano ayer?}, Sí, tuve un encontronazo muy desagradable con él. Adviértase que esta última paráfrasis conserva el régimen *con*, con el cual alterna únicamente la variante pronominal.

en el apartado 2 llevamos a cabo una sucinta revisión sobre las preposiciones *con* y *sin*, para explicar que no solo se diferencian en su valor semántico, sino también en relación al estatus léxico-sintáctico del SP que encabezan. A partir de esta descripción, en el apartado 3 nos centramos en los verbos que subcategorizan un SP (*con*) y diferenciamos tres clases léxico-sintácticas de verbos: 3.1. Verbos simétricos, 3.2. Verbos de ‘agregación’ y 3.3. Verbos de ‘prolongación’. Por su parte, el apartado 4 está dedicado a los verbos que subcategorizan un régimen alterno, de modo que establecemos diferencias entre alternancias de tipo sintáctico o léxico. En el apartado 5 estudiamos un amplio grupo de verbos que expresan reacciones emocionales o psicológicas y que se combinan habitualmente con un SP (*con*). Como veremos, la particularidad de estos verbos es que pueden construirse también con un predicado nominal. Por último, incluimos un sexto apartado en relación con la gramática de verbos de sentido “resultativo” que subcategorizan SSPP (*con*) y el apartado 7, dedicado a los verbos que no seleccionan régimen *con*, pues muestran alternancia sintáctica y semántica con SSPP (*sin*). El artículo acaba con el apartado 8 donde presentamos las principales conclusiones.

2. LAS PREPOSICIONES *CON* Y *SIN*

Una de las asunciones que vertebra este trabajo es que las preposiciones tienen un valor semántico y, en consecuencia, ejercen una contribución semántica específica. Por tanto, debería ser posible siempre “aislar” un valor semántico primario en el núcleo de un SP que adopte traslaciones de sentido (véase Cabezas 2015a). En el caso de la preposición *con*, esta recoge la totalidad del sentido de ‘adición’, entendido como particularidad léxica que describe un estado de ‘agregación’, ‘añadidura’ o ‘continuación’. Como se refleja en la *NGLE* (§29.7f), son muchos los verbos que introducen *con* como complemento de régimen y denotan estados, acciones o procesos en los que intervienen varias personas o cosas conjuntamente. Más concretamente, la *NGLE* habla de nociones como ‘confrontación’, ‘mezcla’, ‘reunión’, ‘unión’ y otras similares que ponen de manifiesto variantes más

específicas de los conceptos abstractos que la preposición expresa. En (5) pueden verse algunos ejemplos:

- (5) a. Juan discutió con María
‘confrontación’
b. El equipo se mezcló con el público
‘mezcla’
c. Juan se reunió con María
‘reunión’
d. El equipo se juntó con el público
‘unión’

El SP (*con*) que aparece en estas oraciones es un argumento que desempeña la función de CRP. Como es sabido, la función sintáctica de CRP la desempeña un grupo preposicional léxicamente seleccionado; es decir, obligatorio o necesario para que las propiedades semántico-léxicas del predicado se vean satisfechas, y de carácter argumental (Hernanz y Brucart; Demonte; Di Tullio; Fernández Leborans; Rodríguez Ramalle; Bosque y Gutiérrez-Rexach; entre otros).

Asimismo, también se ha señalado en la *NGLE* (§29.7f-g) que la preposición *con* introduce adjuntos o complementos circunstanciales de compañía (6a) y de instrumento, medio y/o manera (6b-d).

- (6) a. Juan paseó con María
‘compañía’
b. Juan escribe con pluma
‘instrumento’
c. Juan clavó el clavo con un martillo
‘medio’
d. Juan clavó el clavo con paciencia
‘manera’

Ahora bien, hay que recordar que más arriba hemos cuestionado el estatus de adjunto del SP (*con*) que aparece con verbos como *pasear*, *caminar* o *viajar* y hemos afirmado que se interpreta más bien como un predicado no seleccionado, de ahí que pueda alternar con un SP (*sin*): e.g. *Pasear {con/sin} {alguien/nadie}*. Esto es, la noción de carencia, inherente al significado de *sin*, le permite alternar con la preposición *con* y expresar valores opuestos a ella. Asimismo, adviértase que no hay ningún caso de SP (*sin*) seleccionado léxicamente,

a diferencia de lo que ocurre con los SSPP (*con*), de ahí que en este trabajo consideremos estos verbos como verbos que no seleccionan régimen, sino que se combinan con predicados no seleccionados (véase el apartado 7). Por su parte, los ejemplos de (6b-d) son similares en la medida en que también exhiben esta alternancia *con/sin*, como se ve en los ejemplos de (7):

- (7) a. Juan escribe {con/sin} pluma
b. Juan clavó el clavo {con/sin} el martillo
c. Juan clavó el clavo {con/sin} paciencia

En definitiva, los verbos de (6) no pueden describirse ni estudiarse junto con verbos que sí seleccionan como CRP un SP (*con*). Esto es, los ejemplos y los contrastes que acabamos de describir demuestran de nuevo que se hace necesaria una clasificación de verbos más exhaustiva y centrada no solo en el significado conceptual, sino también en su comportamiento sintáctico y en las restricciones y/o (in)compatibilidades que muestran dichos verbos para seleccionar o combinarse con SSPP (*con*) y con otro tipo de complementos.

3. VERBOS QUE SUBCATEGORIZAN SP(CON)

Hemos visto en los apartados anteriores que los verbos de significado recíproco (o simétrico) admiten una variante en la que subcategorizan un SP (*con*), como *casarse con* o *discutir con*. La *NGLE* (§36.7b) establece un total de nueve clases semánticas en las que pueden clasificarse estos verbos: (i) unión o adición (*unir(se)*), (ii) combinación o mezcla (*combinar(se)*), (iii) acuerdo, cooperación, coincidencia o correspondencia (*casarse*), (iv) reunión (*reunir(se)*), (v) enfrentamiento y contacto (*enfrentar(se)*), (vi) comunicación (*contactar*), (vii) sustitución (*reemplazar*), (viii) disposición u orden (*limitar*), (ix) similitud, afinidad, cercanía o parentesco (*comparar*). Asimismo, la Nueva Gramática señala que algunas de estas clases léxicas de verbos

exhiben una alternancia preposicional, como ocurre, por ejemplo, con los verbos de la clase (i), que a menudo alternan con la preposición *a*, o los verbos de la clase (vii), que muestran alternancia con *por*, como se ve en (8) y (9) respectivamente:

- (8) Rumanía y Grecia se unieron {a/con} el bando aliado
- (9) El coche se chocó {con/contra} la estatua

Aunque la *NGLE* no entra en detalle sobre estas alternancias, veremos en los próximos apartados que pueden observarse diferencias de significado y también diferencias de nivel sintáctico; de ahí que en este trabajo consideremos que los verbos que exhiben un régimen alterno conforman otra clase léxico-sintáctica y su descripción gramatical no debería, pues, abordarse junto con la de los verbos que subcategorizan siempre y únicamente un SP (*con*). En otras palabras, aunque algunos verbos pueden mostrar alternancias léxicas como las de (8) y (9) que no tienen a priori consecuencias para el análisis sintáctico, en la medida en que en ambos casos el SP desempeña la misma función sintáctica de CRP, puede darse el caso de que la alternancia preposicional implique cambios en la sintaxis. Esto es lo que ocurre en el ejemplo de (4b) *supra* que repetimos en (10):

- (10) Me encontré {a/con} Luis

En efecto, en (10) se puede observar cómo el SP(*a*) desempeña la función de CD, pudiendo ser sustituido por el pronombre *lo* (*Me encontré a Luis = Me lo encontré*); mientras que el SP (*con*) es un CRP. Teniendo presente estos contrastes y los datos que hemos adelantado en los apartados anteriores, nos preguntamos aquí si la clasificación semántica de verbos de la *NGLE* puede y debe reducirse, buscando no solo que los verbos se agrupen de acuerdo a un significado conceptual básico, sino también de acuerdo a un comportamiento sintáctico y distribucional compartido. En este sentido, tal y como avanzamos al principio

del artículo, consideramos que se hace necesaria una clasificación más fina, donde también se tengan en cuenta las alternancias preposicionales. En otras palabras, en una primera aproximación, parece que las clases semánticas en las que se dividen los verbos de significado recíproco pueden reducirse y, más importante, articularse a partir de las propiedades semánticas y sintácticas que exhiben las diferentes construcciones verbales. Específicamente, en este trabajo proponemos que los verbos que subcategorizan siempre un SP (*con*) y que, en consecuencia, no admiten un régimen alterno se pueden clasificar en (i) verbos ‘simétricos’, (ii) verbos de ‘agregación’, y (iii) verbos de ‘prolongación’. Por su parte, entendemos que otros verbos con un significado básico relacionado que exhiben alternancia preposicional o una doble EA deben constituir clases léxico-sintácticas diferentes, tal y como argumentaremos a continuación.

3.1. VERBOS ‘SIMÉTRICOS’

En (11) tenemos una lista de verbos que pertenecen a la misma clase léxico-sintáctica, en la medida en que comparten un significado básico —significado simétrico o recíproco— y un comportamiento sintáctico:

- (11) aliarse, asociarse, ayudarse, besarse, casarse, charlar, chocarse, citarse, comprometerse, comunicarse, concordar, confabularse, confraternizar, congeniar, congraciarse, convivir, contactar, conversar, coquetear, debatir, discutir, emparentarse, entenderse, hablar, juntarse, mezclarse, negociar, pelearse, quedar, reconciliarse, relacionarse, reñir, reunirse, romper, tropezarse

En efecto, los verbos de (11) se construyen con un SP (*con*) en la variante en la que el sujeto designa un solo individuo (*Luis discutió con María vs. Luis y María discutieron*). Ciertamente, desde el punto de vista semántico, es posible establecer subgrupos en función de algunas nociones como ‘contacto’ (*besarse, coquetear, relacionarse, etc.*), ‘unión’

(*casarse, emparentarse, comprometerse*, etc.), ‘comunicación’ (*charlar, hablar, comunicarse, conversar*, etc.), entre otras. Asimismo, desde el punto de vista morfológico, algunos de estos verbos se caracterizan por mostrar variante pronominal con *se* cuando subcategorizan un SP (*con*), como ocurre con *besarse* (e.g. *Juan *(se) besó con María*) o *comprometerse* (e.g. *Juan *(se) comprometió con María*). Igualmente, en varios verbos simétricos de (11) es posible identificar el prefijo *con-*, o su variante *co-*, que aporta la información semántica de “conjuntamente”, como ocurre por ejemplo en *convivir* o *confraternizar*. Ahora bien, crucialmente, hay una propiedad que comparten los verbos de (11) y que explica que todos ellos se agrupen en torno a la misma clase léxico-sintáctica y es el hecho de ser compatibles con complementos de cláusula reducida (CR) simétrica (12b).

- (12) a. Luis se relacionó/discutió con María.
b. Luis y María se relacionaron/discutieron [*el uno con la otra*] CR.

A este respecto, conviene señalar que la CR [(ART (ículo)) *un-o/a(s)* Prep. (ART) *otro-o/a(s)*]⁴ presenta el mismo rendimiento sintáctico que la –igualmente– CR [*ellos/as entre ellos/as*]. Así, véanse los datos de (13):

4 Se ha sugerido que este tipo de estructura posee el estatus sintáctico de un SP “desambiguador”, para lo cual se han propuesto dos argumentos sintácticos. El primero atiende al comportamiento de dichas estructuras en el ámbito de la coordinación (a), mientras el segundo se apoya en que estos SSPP parecen cumplir el mismo papel que cualquier argumento preposicional (b):

- a. No sé si hablaban de ti o el uno del otro
b. Dependen {de Pedro/el uno del otro}

Sin embargo, lo cierto es que, respecto al supuesto comportamiento “homocategorial” de las estructuras coordinadas, estas permiten de forma natural vincular mediante conjunción coordinada elementos de distinta categoría gramatical: e.g. *Es mejor permanecer lejos y aislados/Prefero quedarme cerca y con compañía*. (Véase Cabezas, 2021). Por otro lado, la estructura [(ART (ículo)) *un-o/a(s)* Prep. (ART) *otro-o/a(s)*] puede asociarse a verbos que no seleccionan SP en su estructura argumental pero sí admiten otro tipo de Cláusula Reducida (CR): e.g. *Los vasos los coloqué {boca abajo/unos {sobre/encima de} otros}*.

- (13) a. Los estudiantes solo se relacionan [ellos entre ellos]
b. Mis hermanas siempre discuten [ellas entre ellas]

De este modo, tanto en (12b) como en (13) nos encontramos con estructuras de CR de naturaleza predicativa⁵ orientadas a los SSDD *Luis y María/los estudiantes/mis hermanas*, función que se pone de manifiesto ante verbos psicológicos (14a), de percepción (14b) y pseudocopulativos (14c):

- (14) a. A mis hermanas las imaginaba [la una con la otra/ellas entre ellas], discutiendo, como siempre
b. Vi a mis estudiantes [los unos con los otros/ellos entre ellos] y me sentí satisfecho de su buena relación
c. Luis y María se pusieron [el uno con la otra/*ellos entre ellos⁶] como fieras

Nótese en (14) que la variante [(ART (ículo)) *un-o/a(s)* P (ART) *otro-o/a(s)*], frente a [*ellos/as entre ellos/as*], es compatible tanto con SSDD plurales como múltiples, pues su configuración morfológica permite atraer concordancia natural para todas las combinaciones de género y número posibles, esto es, está sujeta,

5 En Cabezas (2014) se describe el valor ‘simétrico’ de los SSPP (*entre*) a partir de su conmutación por estructuras de CR con valor predicativo. Así, las construcciones encabezadas por *entre* predicán de un SD en el interior de un CRP o un CD implícitos seleccionados por verbos de transitividad oblicua (a) o directa (b):

- a. Juan y Luis conversan (con ellos mismos) *entre sí*
b. Juan y Luis se golpearon (a ellos mismos) *entre sí*

Dichos complementos pueden expresarse “parcialmente” a partir, únicamente, del complemento de preposición seleccionada por el verbo, como se muestra en (a’) y (b’).

- a’. Juan y Luis conversan *ellos entre ellos*
b’. Juan y Luis se golpearon *ellos entre ellos*

6 Nótese que esta expresión provoca la agramaticalidad de (14c) por tratarse de una construcción con verbo –no ‘simétrico’– de ‘posición’, cuya lectura adquiere sentido recíproco únicamente a partir de la estructura concordada [(ART (ículo)) *un-o/a(s)* P (ART) *otro-o/a(s)*].

respecto del SD del que predica, a concordancia de género y número⁷, como se muestra en (15):

- (15) a. Luis y María se ayudan el uno a la otra
 b. Luisa y María se ayudan la una a la otra
 c. Mis hermanos y mis primas se ayudan los unos a las otras
 d. Mis hermanas y mis primas se ayudan las unas a las otras

3.2. Verbos de ‘agregación’

Los verbos que forman parte de esta subclase expresan “anexión” y se caracterizan por ser compatibles con un SP (*en*) que especifica el punto de dicha anexión. Véanse algunos ejemplos en (16):

- (16) coincidir, colaborar, colindar, cooperar, fundirse, juntarse, limitar, lindar, turnarse, unirse

Si observamos los ejemplos de (17), el SP (*en*) resulta semánticamente necesario, dando lugar a una construcción con sentido de confluencia.

- (17) a. La línea {se junta/se une} con la transversal *en el mismo plano*
 b. Mis tierras limitan con las de Luis *en ese kilómetro*
 c. Coincido con Luis *en lo que dice*
 d. Colaboré con la empresa *en su proyecto*

Este SP (*en*) posee naturaleza predicativa, de modo que establece relación de predicación con los SSDD *la línea/mis tierras/Ø (yo)* a partir del valor léxico de ‘locación/ubicación’, pues permite su conmutación por adverbios pronominales propiamente ‘locativos’ (cfr. Autor, 2015a, en prensa). Así, véanse las secuencias de (18):

- (18) a. La línea {se junta/se une} con la transversal {aquí/ahí/allí}
 b. Mis tierras limitan con las de Luis {aquí/ahí/allí}
 c. # Coincido con Luis {aquí/ahí/allí}
 d. # Colaboré con la empresa {aquí/ahí/allí}

Se hace preciso señalar que (18c) y (18d) ofrecen resultados ambiguos—inapropiados en la interpretación deseada— en paráfrasis con adverbio pronominal. Esto se debe a que los SSPP (*en*) de los que parte la variación no expresan valores de ‘locación’ rectos, sino metaforizados o figurados; esto es, la “localización/ubicación” expresada por dichos sintagmas no posee una correspondencia extralingüística unívoca. Sin embargo, sí es posible en estos casos la conmutación parafrástica mediante el adverbio relativo ‘locativo’:

- (19) a. *Donde* yo coincido con Luis es *en lo que dice*
 b. *Donde* yo colaboré con la empresa fue *en su proyecto*
 c. *En lo que dice* es *donde* yo coincido con Luis
 d. *En su proyecto* es *donde* colaboré con la empresa

Así, los ejemplos de (19) muestran dicha conmutación en estructuras de oración pseudoescindida (a, b) y escindida (c, d), en

⁷ En Ignacio Bosque, “Sobre las oraciones...” (*op. cit.*) se describen algunas propiedades morfológicas de la estructura *el uno P el otro*, entre las que se encuentran la atracción de concordancia de género y número; si bien este autor, por la naturaleza no marcada del masculino, no considera gramatical secuencias en las que dicha atracción se produce sobre sujetos coordinados de distinto género:

- a. Juan y María se ayudan el uno al otro
 b. *Juan y María se ayudan el uno a la otra
 c. Juana y María se ayudan la una a la otra

Por otra parte, Bosque señala que tal restricción desaparece cuando no existe sintagma recíproco: e.g. *Las obligaciones de los unos con los otros/Las obligaciones de los unos con las otras*.

las que el SP (*en*) se sitúa en posición focal⁸ interna o marcada⁹, respectivamente.

3.3. Verbos de ‘prolongación’

Estos verbos expresan “expansión” de un pensamiento o proceso mental. Se incluyen en esta subclase verbos como *soñar con* o *contar con*, entre otros.

- (20) a. Sueño siempre con dragones
b. Quiero contar con tu asesoría para mi empresa

Adviértase que *soñar* puede subcategorizar en ocasiones SSPP (*en*) cuando se trata de usos con infinitivo y emplearse como transitivo

8 En Cabezas (2015c) se clasifican las oraciones escindidas encabezadas por construcción preposicional a partir de la naturaleza sintáctica de su Foco. Así, los casos de Foco Predicativo (FP) se corresponden con SSPP ‘locativos’/‘situacionales’ que presentan la particularidad de constituir antecedentes de relativos adverbiales. Dichos relativos describen ‘estado’ o ‘disposición’ de un argumento Objeto integrado en la relativa libre (cfr.: *En mi casa...donde (estaba)/Sin ropa...como (estaba)/Sobre mis hombros...como (estaba)/Tras mi séquito...donde (estaba)*). En este sentido, la excepción la representa la preposición *con*, pues como preposición ‘aditiva’ permite encabezar sintagmas que puedan interpretarse como “participantes complementarios” del argumento del que predicar y con el que se asocian al evento denotado por el verbo: e.g. *Con mi madre... con quien (viajaba) = Mi madre y {yo/él} {viajábamos/viajaban} (juntos)*.

9 En Fernández Leborans (2001, pp. 285-306) se señala que respecto a la disposición sintáctica de los constituyentes en oraciones copulativas, hay que tener en cuenta que, a diferencia de las de orden recto –las atributivas, en denominación genérica–, las especificativas pueden admitir tres posiciones para el Foco –la expresión referencial–. Estas tres posiciones para el Foco en las oraciones especificativas son las mismas posiciones que puede ocupar el constituyente focal de las llamadas oraciones escindidas, porque cualquier forma de escindida es una oración especificativa. Son pseudoescindidas (ReLES) las de (a), escindidas (CopES) las de (b) y escindidas con Foco precopular las de (c):

- a. Quien es el culpable es ANTONIO / Quien ha dicho eso es MARÍA
b. Es ANTONIO quien es el culpable / Es MARÍA quien ha dicho eso
c. ANTONIO es quien es el culpable / MARÍA es quien ha dicho eso

si el CD seleccionado es de tipo clausal (cfr.: *Soñé en ir al Caribe/Soñé que me querías*¹⁰). No obstante, lo cierto es que el valor léxico de ‘prolongación’, tanto en los casos de *soñar* como de *contar*, se manifiesta a partir de una lectura de “dilatación” o “extensión”. Así, los ejemplos de (21) muestran dicho comportamiento semántico bajo la forma de construcciones nominales o usos trasladados para uno y otro verbo:

- (21) a. En mis sueños hay de todo: brujas, dragones y demás criaturas
b. Luis cuenta con una extensa carrera académica

Nótese que, en relación con (21b), *contar*, cuando significa “tener años de edad”, puede funcionar como transitivo y así se recoge en el *Diccionario Panhispánico de Dudas, DPD* (RAE, 2005): «*Abandonamos la aldea cuando yo contaba siete años*» (FdZCubas Alttillos [Esp. 1983]) (s.v. contar). Por su parte, *soñar* presenta una variante pronominal que selecciona, del mismo modo, un SP (*con*) como complemento argumental. Se trata, en este caso, de usos ‘psicológicos’ que permiten de manera natural la elisión de dicho complemento, lo que favorece la lectura de “sufrir pesadillas” (cfr.: *Anoche me soñé con el asesino de la película/No veo películas de terror porque después me sueño*). En cualquier caso, la variante pronominal¹¹ suele orientar su sentido hacia el de “hecho fuertemente deseado”: e.g. *Me sueño con mi casa pagada/Me sueño con terminar de pagar mi casa/Me sueño con que termino de pagar mi casa*.

10 En Cabezas (2015b) se nos recuerda que tanto *soñar* como *contar* se emplean en la lengua literaria de forma transitiva (este último con la acepción de “tener en cuenta a alguien, considerar”). Obsérvese que con *contar* resulta más natural la inclusión de clíticos (pro-clíticos) o doblados (SSPP):

- a. Soñé a ti y a mí/Nos soñé
b. (Te) cuento a ti y a mí/Nos cuento (a nosotros)

11 En el *DPD* (s.v. soñar) se señala que en la lengua general culta no se emplea la forma pronominal. A este respecto, *soñarse* se registra con cierta frecuencia en el español coloquial americano y en algunas áreas dialectales del oeste español.

4. VERBOS QUE SUBCATEGORIZAN UN RÉGIMEN ALTERNO

Si volvemos sobre los ejemplos (8)-(10) dijimos ahí que algunos verbos que se construyen con un SP (*con*) exhiben en ocasiones alternancias de carácter léxico-sintáctico en las que no solo hay un cambio de preposición, sino que dicho cambio responde a una diferente configuración sintáctica. En este sentido, parece adecuado establecer distintas subclases de verbos en función de si el verbo selecciona un SP (*con*), cuyo estatus es el de CRP, o si selecciona un CD o CI, e incluso si el verbo tiene una doble EA y necesita seleccionar dos argumentos para satisfacer su significado. A continuación, revisamos en detalle estas subclases.

4.1. Verbos de ‘alternancia CD/SP(*con*)’

Nos referimos a verbos como los de (22):

- (22) acertar, cargar, encontrarse, quedarse, tratar

Por un lado, alguno de estos verbos como *encontrarse* puede seleccionar bien un SP(*a*), que funciona sintácticamente como CD de persona y, por tanto, se puede sustituir por el pronombre *lo*, como se ve en (23a), o bien un SP (*con*) que desempeña la función de CRP (23b):

- (23) a. Me encontré *a Luis* / Me *lo* encontré
b. Me encontré *con Luis*

En algunos casos, la preposición conlleva cambios de significado; así, por ejemplo, en *traté a la víctima*, el significado del predicado se acerca más a la acepción de “proceder con una persona de determinada manera, de obra o de palabra” (s.v. *tratar*, *Diccionario de la Lengua Española*, *DLE*). Por su parte, en *traté con la víctima*, el significado es, más bien, el de “comunicarse o relacionarse con alguien” (s.v. *tratar*, *DLE*). Asimismo, verbos como *quedarse*, *acertar* o *cargar* se construyen habitualmente con un SN con función de CD, o con un CRP,

en ambos casos un argumento. Obsérvense los ejemplos de (24):

- (24) a. Se quedó el libro / Se quedó con el libro
b. Acertó la respuesta / Acertó con la respuesta
c. Cargó la escopeta / Cargó con la escopeta

En la mayoría de los casos, estas alternancias sintácticas no conllevan aparentemente cambios de significado, aunque una revisión detallada en diferentes corpus del español nos proporciona ejemplos en los que sí pueden apreciarse ligeras diferencias, como ocurre con los de (24c). En el caso de *cargar la escopeta*, el verbo se especializa para el significado de “introducir la carga o el cartucho de un arma de fuego” (s.v. *cargar*, *DLE*). Por su parte, en *cargar con la escopeta*, el significado del verbo es más bien “llevar, tomar o echarse sobre sí algún peso” (s.v. *cargar*, *DLE*).

4.1.1. Verbos de doble EA: CD + SP (*con*)

Los verbos que se incluyen en este epígrafe con frecuencia aparecen en construcciones de doble EA, en las que se reconoce un SN que funciona sintácticamente como CD y un SP (*con*) que tiene también carácter argumental; es decir, los verbos de (25) exhiben doble transitividad (directa y oblicua), como se puede comprobar en los ejemplos de (26):

- (25) Abrochar, acoplar, acordar, alternar, amarrar, asociar, atar, coeditar, combinar, comparar, compatibilizar, conectar, confrontar, confundir, consensuar, contraponer, contrastar, cotejar, cuadrar, encajar, enlazar, ligar, pactar, pegar, solapar, sumar
- (26) a. Asociar un objetivo con una estrategia
b. Contrastar una respuesta con otra
c. Enlazar un argumento con otro

Desde el punto de vista semántico, parece que en los ejemplos de (26) el SP (*con*) resulta, como decimos, necesario para satisfacer el

significado del verbo, aunque a veces pueda estar implícito en tanto que puede recuperarse léxicamente de acuerdo con el contexto. Asimismo, se hace preciso señalar que algunos de estos verbos, como por ejemplo *contrastar* y *enlazar*, pueden emplearse de forma oblicua, al seleccionar únicamente un SP (*con*). Así ocurre en los ejemplos de (27):

- (27) a. Este argumento contrasta con el anterior
b. Mi argumento enlaza con el tuyo

En cambio, no sucede lo mismo con otros verbos de (25), que pueden emplearse como oblicuos solo en construcción pasivo-refleja: e.g. *Su enfermedad se asocia a ciertos hábitos*.

4.2. Verbos de ‘alternancia CI/SP (con)’

A diferencia de los verbos del apartado 4.1, que muestran alternancia de CD/SP (*con*), los verbos de (28) pueden construirse bien con un CI, que puede sustituirse por el pronombre de dativo *le*, bien con un SP (*con*), sin apenas diferencias de significado. Véanse los ejemplos de (29):

- (28) consultar, contactar, hablar
- (29) a. {Consulté/Contacté/Hablé} *a mi abogado* / *Le* {consulté/contacté/hablé}
b. {Consulté/Contacté/Hablé} *con mi abogado*

En algunos casos, como ocurre con el verbo *consultar*, la presencia del CI o del SP (*con*) implican la existencia de un CD (en cursiva), aunque este esté implícito:

- (30) a. Consulté *el asunto* a mi abogado (*Le* consulté el asunto)
b. Consulté *el asunto* con mi abogado

4.3. Verbos de ‘alternancia SP(a)/SP(con)’

Por último, y aunque en menor medida, también encontramos en español verbos que

alternan entre un CRP encabezado por la preposición *a* y uno cuyo núcleo es *con*.

- (31) a. Me enfrenté {a/con} Luis
b. Me uní {a/con} los más críticos de clase
c. Me vinculé {a/con} el partido mayoritario

Obsérvese que los verbos de (31) en su variante no pronominal presentan doble transitividad (directa y oblicua), al igual que sucedía en los ejemplos de (26). Ahora, en cambio, el SP que funciona como CRP alterna entre *a* y *con*. Así se muestra en las construcciones verbales de (32):

- (32) a. Uní el cable {a/con} las cuerdas
b. Vinculé sus palabras {a/con} determinados actos.

Otra de las alternancias léxicas más frecuentes es la de *con/contra*¹², como se ve en los ejemplos de (33) y (34):

- (33) batallar, chocarse, colisionar, combatir, competir, golpearse, lidiar, luchar
- (34) a. El coche se chocó {con/contra} el árbol
b. El avión colisionó {con/contra} el rascacielos
c. Luchar {con/contra} el enemigo
d. Luchar con los aliados contra el enemigo

¹² En Cabezas (2015b) se señala que la preposición *con* puede emplearse con valor ‘direccional’ cuando se conmuta por *contra*. Encabeza, por lo tanto, en estos casos expresiones de ‘orientación’ respecto de un objeto equivalentes a ‘enfrente de’ o ‘mirando hacia’. Así, puede expresarse el sentido de ‘confrontación’ en casos que no se enmarcan en contextos de enfrentamiento: e.g. *Se dio {con/contra} la pared*. En este sentido, se hace obligado diferenciar sintácticamente lectura de ‘confrontación’ y lectura recíproca para los usos de *contra* en dichos contextos, pues la primera se corresponde con usos que no son conmutables por construcción coordinada: cfr.: *Luis se dio {con/contra} la pared/#Luis* y *la pared se dieron* vs. *Luis luchó {con/contra} su enemigo/Luis y su enemigo lucharon*.

A diferencia de los predicados de (32a, b), en los que puede hablarse de una alternancia léxica sin diferencias aparentes de significado, no parece ocurrir lo mismo con un verbo como *luchar*. Esto es, por un lado, parece que *luchar* es un verbo que selecciona semánticamente un SP encabezado por la preposición *contra*. En cambio, el SP (*con*) con el que a veces se combina no tiene ese mismo estatus argumental, sino que es, más bien, un complemento no seleccionado y, más concretamente, un predicado. Justamente, esto explica que pueda coaparecer en la misma oración con el SP (*contra*), como ocurre en (34d), y, en segundo lugar, que pueda alternar con la preposición *sin*: e.g. *Luchar {con/sin} los aliados contra el enemigo*.

5. VERBOS QUE SELECCIONAN UN SP(CON) Y PRESENTAN ALTERNANCIA VERBAL Y ADJETIVAL

En español, hay un número considerable de verbos que expresan reacciones emocionales o psicológicas que se combinan habitualmente con un SP (*con*). En (35) tenemos algunos ejemplos:

- (35) alegrarse, conformarse, contentarse, empatizar, encariñarse, enfadarse, enloquecer, enojarse, entristecerse, entusiasmarse, incomodarse, irritarse, obsesionarse, simpatizar, sincerarse

Los verbos de (35) son en su mayoría pronominales y, como decimos, es habitual que muchos de ellos seleccionen un SP (*con*) y en este sentido son similares a los verbos del apartado 3. Así se muestra en los ejemplos de (36):

- (36) a. María se encariñó con la mascota de su vecina
b. María se contentó con la subida de salario
c. María se entusiasmó con su nuevo trabajo

Se ha señalado en la *NGLE* (§36.7g) que algunos de estos verbos seleccionan la

preposición *con* en alternancia con *por*, y a veces también con *de*, como en *alegrarse {con/de/por} algo*. Aunque una revisión a partir de diferentes corpus parece sugerir que muchos de estos verbos, como los de (37b, c), entre otros, se resisten a combinarse con SSPP encabezados por *de* y *por*:

- (37) a. María se sinceró/se obsesionó con su vecina
b. *María se sinceró/se obsesionó por su vecina
c. *María se sinceró/se obsesionó de su vecina

Pese a todo, consideramos que se hace necesaria una diferenciación entre las distintas construcciones verbales, en tanto que algunos de estos SSPP están seleccionados o subcategorizados por el verbo, mientras que otros son claramente prescindibles desde el punto de vista léxico-semántico, lo que les otorga el carácter de adjuntos. En este sentido, verbos como *conformarse*, *contentarse*, *empatizar*, *obsesionarse* o *simpatizar*, seleccionan un SP (*con*) que resulta necesario para que las propiedades semántico-léxicas del predicado se vean satisfechas. En cambio, en predicados verbales como los de (38a) y (39a), el SP es claramente un adjunto causal, como se demuestra con los datos de (38b) y (39b):

- (38) a. María se alegró por Luis
b. María se alegró no {por mí, sino por ti/porque ganara el premio}

- (39) a. María se irritó por el comentario
b. ¿Por qué se irritó María?

Por otra parte, la característica que hace de estos verbos un grupo homogéneo que puede estudiarse al margen de los verbos incluidos en el apartado 3 y 4 es que pueden construirse también con un predicado nominal. Esto es, es posible apreciar una alternancia morfológica entre la construcción con adjetivo y la construcción verbal. Así se refleja en los ejemplos de (40):

- (40) a. Luis es empático con su hermana
a'. Luis empatiza con su hermana

- b. Luis está enfadado con María
- b'. Luis se enfadó con María
- c. Luis está loco con la música
- c'. Luis enloqueció con la música

Es interesante notar que en algunos casos se comparte EA pero con matices semánticos regulados por el complemento (argumento) de preposición. A diferencia de los pares de (40), no se puede hablar de sinonimia total en construcciones como *estar contento con el trabajo*, que equivale a “disfrutar”; en tanto que *estar contento con el premio* es sinónimo de “contentarse” o “conformarse”. Asimismo, es habitual que la construcción adjetival, en la que el adjetivo subcategoriza un CRP (*con*), no tenga contrapartida verbal, como ocurre en *es amable/cruel/suficiente/ con...* A veces, el hecho de que en la lengua ya contemos con una unidad léxica que cubre ese espacio semántico puede explicar esa ausencia. Por ejemplo, la construcción nominal *es suficiente con* parece a priori equivaler semánticamente a *basta(r) con*.

6. VERBOS TERMINATIVOS

Aparece también el régimen *con* en algunos verbos de sentido resultativo. Así, en la *NGLE* (36.7k) se recogen los usos de {*acabar* ~ *terminar*} *con un problema / saldarse con ocho muertos palestinos y una veintena de heridos*. Se trata, en este caso, de verbos que seleccionan un SP (*con*) sin posibilidad de ser conmutado por un constituyente clausal, como lo muestran los ejemplos de (41):

- (41) a. Por fin acabé con el artículo/*Por fin acabé con {escribir/que escribiera} el artículo
- b. Terminé con la discusión en un instante/*Terminé con {discutir/que discutiera} en un instante
- c. El accidente se saldó con un fallecido/*El accidente se saldó con {fallecer/que falleciera} una persona

Nótese que *saldarse* tan solo puede seleccionar argumentos con rasgo [-animado] en la posición de sujeto sintáctico (cfr.: {*La*

*explosión/*Luis*} *se saldó con un fallecido*/ {*Los ERE/*Mis primos*} *se saldaron con dos mil despidos*.) En este sentido, *acabar* y *terminar* presentan un comportamiento semántico singular en relación con la subcategorización de un SP (*con*) de persona, pues, mientras el primero tiende a adquirir el significado de “matar”, el segundo pasa a denotar “finalizar relación”: e.g. *Luis {acabó/terminó} con María*. No obstante, es preciso señalar que en determinados contextos uno y otro verbo orientan el valor ‘terminativo’ hacia el sentido de “unirse en relación sentimental” (cfr.: *Luis no buscaba pareja, pero al final {acabó/terminó} con María*.) Por otro lado, es habitual que estos verbos pasen a designar “poner fin, destruir, exterminar, aniquilar”. Véanse los datos de (42):

- (42) a. Los disgustos {acabaron/terminaron} con Pedro
- b. Esta presión va a {acabar/terminar} con mi carrera
- c. Las infecciones han {acabado/terminado} con su vida

Al respecto de los ejemplos de (42), es frecuente en el español de Cuba y República Dominicana el empleo de *acabar* con el sentido de “hablar mal de alguien”, lo que permite usos como *Mi hermano acabó con Luis todo el día/Acabar con Fulano* (s.v. *acabar*, *DLE*).

7. VERBOS QUE NO SELECCIONAN RÉGIMEN

En los apartados 1 y 2 hemos hecho mención a diferentes verbos que se combinan con un SP(*con*) que no tiene naturaleza argumental; es decir, que no puede considerarse un legítimo CRP. Asimismo, hemos visto también que en la *NGLE* este SP (*con*) es considerado un adjunto; más concretamente, un complemento de compañía (e.g. *Luis viajó*

13 Puede advertirse cierto carácter perifrástico (o semi-perifrástico) en estos usos, en los que es obvia la presencia tácita de una forma de participio proveniente de verbo inacusativo con valor de ‘cambio de estado’: e.g. *Luis no buscaba pareja, pero al final {acabó/terminó} {casado/enrollado/liado} con María*.

con María), de instrumento (e.g. *Luis escribe con pluma*), de medio (e.g. *Luis clavó el clavo con un martillo*) y/o manera (e.g. *Luis clavó el clavo con paciencia*). En este sentido, hemos adelantado al principio del artículo que es más apropiado pensar que este SP (*con*) constituye realmente un predicado no seleccionado. Recuértese que los predicados no presentan naturaleza argumental y el rasgo semántico que los define es el de ‘estado’, ‘situación’ o ‘propiedad’. Justamente, el hecho de no considerarse argumentos, explica que puedan estar seleccionados o no. Hay que recordar que una prueba léxico-sintáctica que demuestra la no selección del SP (*con*) es su posibilidad de alternar con SP (*sin*). En (43) recuperamos los ejemplos de (2) supra:

- (43) a. Luis viajó con María = Luis y María viajaron juntos
 b. Luis viajó sin María = Luis y María no viajaron juntos

Tanto en (43a) como en (43b) el SP no puede concebirse como un CRP legítimo, sino como un predicado no seleccionado. De hecho, a diferencia de la preposición *con*, que puede introducir argumentos, predicados y adjuntos, la preposición *sin* encabeza invariablemente predicados que describen un ‘estado’ de “privación” o “carencia” (Autor, 2015b), aunque hemos visto en el apartado 2 que es habitual en la descripción gramatical del español que ese SP (*con*) en (43a) se considere un complemento circunstancial de compañía. En este trabajo insistimos en la necesidad de diferenciar entre adjuntos y predicados (no)seleccionados a partir de la naturaleza semántica de estos últimos y el comportamiento sintáctico que exhiben. Así, las secuencias de (44) muestran usos predicativos para SSPP (*con/sin*) desde la lectura atributiva que estos sintagmas favorecen como expresiones de ‘estado’, ‘situación’ o ‘propiedad’.

- (44) a. Luis estuvo {con/sin} María viajando por todo el mundo
 b. Luis estuvo {con/sin} su perrito paseando toda la mañana
 c. Luis estaba {con/sin} la mascarilla gritando a pleno pulmón

Es importante mencionar que no cabe la opción de asignar una función sintáctica de adjunto —de compañía/instrumento— a ninguno de los SSPP (*con/sin*) integrados en estas oraciones, pues la estructura atributiva —a través de cópula sintáctica— desde la que establecen la relación de predicación con el SN *Luis* revela el hecho de que ocupan posiciones propias de predicado secundario, como se pone de manifiesto en las paráfrasis de (45):

- (45) a. Luis {viajó/sin} María por todo el mundo
 b. Luis paseó {con/sin} su perrito toda la mañana
 c. Luis gritaba {con/sin} la mascarilla a pleno pulmón

Por otro lado, la naturaleza predicativa de estos sintagmas permite su asociación con verbos volitivos, psicológicos y de percepción en construcciones que dislocan un Objeto sintáctico y semántico al que dichos SSPP orientan su predicación. Véanse, a este respecto, los datos de (46):

- (46) a. A Luis lo {quiero/prefiero} {con/sin} su pareja
 b. A Luis lo {imagino/concibo} {con/sin} título nobiliario
 c. A Luis lo {vi/escuché} {con/sin} energía

Otro tipo de verbos que no seleccionan (o subcategorizan) SSPP (*con*) se han descrito en las gramáticas como constituyentes “en la frontera entre los complementos de régimen y los complementos circunstanciales de instrumento” (NGLE: §36.7j). Se trata de expresiones como *premiar con un viaje*, *amenazar con el despido* o *correr con los riesgos*, que parecen subcategorizar un SP (*con*) que sature el predicado expresado por los verbos *premiar*, *amenazar*, *correr*. No obstante, lo cierto es que los dos primeros verbos no seleccionan constituyente alguno, pudiendo emplearse de forma natural sin

SSPP (con)¹⁴: e.g. *Premiaron a María por su trabajo/Amenazaron a sus empleados durante la reunión*. En este sentido, la expresión denotada por los supuestos sintagmas argumentales encabezados por *con* puede verse conmutada por construcciones de gerundio:

- (47) a. *Premiaron a María {con un viaje/llevándola de viaje}*
 b. *Amenazaron a los empleados {con el despido/recordándoles su posible despido}*

Adviértase en (47a, b) que ambos tipos de construcción —SP y construcción de gerundio— ocupan posiciones de adjunto —complemento circunstancial— con sentido de modalidad o “procedimiento”. Por su parte, *correr*, en *correr con {los riesgos/los gastos}*, no constituye una estructura de <verbo, complemento>, sino que se trata de una locución verbal en la que, naturalmente, no es posible la dislocación de la estructura a la manera de un predicado verbal legítimo (cfr.: *Luis, con mi empresa, estuvo colaborando durante años/#Luis, con los {riesgos/gastos}, estuvo corriendo durante años/¿Con {quién/qué} colabora tu hermano?/#¿Con qué corre tu hermano?*). En relación con este comportamiento, es posible encontrar correspondencia verbal para *correr* en ambos usos: *correr con los riesgos = arriesgar*, y *correr con los gastos = financiar*.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos demostrado la necesidad de clasificar de una manera más fina y exhaustiva las construcciones verbales formadas por un verbo y un SP (*con*)

14 En la *NGLE* (§36.7j) se señala que la interpretación semántica del complemento en *premiar con un viaje* (donde el viaje constituye el premio) se extiende, aunque de forma más laxa, a expresiones como *cubierto con una sábana humedecida en agua tibia*. Sin embargo, en este caso nos encontramos con una estructura de <Núcleo Adj, Complemento de Adj>. En cualquier caso, el verbo *cubrir* no selecciona de manera natural un SP(*con*), pues es posible su asociación con otro tipo de estructuras adjuntas: e.g. *Lo cubrí con una sábana/Lo cubrí poniéndole una sábana*.

subcategorizado. Concretamente, el estudio empírico que hemos desarrollado y que se sustenta en diferentes pruebas de carácter léxico-sintáctico —véase la alternancia *con/sin*, la (in)compatibilidad con estructuras de cláusula reducida simétrica, etc.— ha puesto de manifiesto la importancia de ofrecer una clasificación de verbos que tenga en cuenta no solo el significado conceptual, sino también su EA, su comportamiento sintáctico y, crucialmente, el estatus léxico-sintáctico del SP (*con*). En este sentido, la descripción detallada de los datos nos ha permitido ilustrar los contrastes y diferencias que existen entre los distintos SSPP(*con*) que acompañan a verbos y cuestionar que, en muchos casos, tales SSPP, a pesar de no estar subcategorizados, no pueden concebirse como adjuntos, sino que se trata más bien de predicados no seleccionados. Asimismo, hemos argumentado a partir de los datos que los verbos que exhiben un régimen alterno conforman otra clase léxico-sintáctica y su descripción gramatical no debería, pues, abordarse junto con la de aquellos verbos que subcategorizan siempre y únicamente un SP (*con*); de ahí la necesidad de tener en cuenta las alternancias preposicionales y diferenciar entre alternancia léxica o sintáctica. En definitiva, hemos demostrado que las clases semánticas en las que se dividen los verbos que se combinan con un SP (*con*) y que se han propuesto en la gramática descriptiva del español deben revisarse para articularse a partir de las propiedades semánticas y, más crucialmente, sintácticas que exhiben las diferentes construcciones verbales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabezas Holgado, E. (2014). Construcciones encabezadas por la preposición ‘entre’: valores y restricciones sintácticas. *ELUA*, (28), 39-56. <https://doi.org/10.14198/ELUA2014.28.02>
- Cabezas Holgado, E. (2015a). *La preposición I*. Arco Libros.
- Cabezas Holgado, E. (2015b). *La preposición II*. Arco Libros.
- Cabezas Holgado, E. (2015c). Construcciones preposicionales en oraciones escindidas: el

- valor existencial. *ELUA*, (29), 35-51. <https://doi.org/10.14198/ELUA2015.29.02>
- Cabezas Holgado, E. (2021). *La coordinación*. Arco Libros.
- Cano Cambronero, M^a A. y Cabezas Holgado, E. (2022). Intransitividad y predicación. Sobre régimen preposicional y SP(con). *Nueva Revista de Filología Hispánica* (70/2), 533-562. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v70i2.3809>
- Bosque, I. (1985). Sobre las oraciones recíprocas en español. *Revista Española de Lingüística*, 15(1), 59-96.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, F. J. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Akal.
- Demonte, V. (1991). *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Alianza.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Edicial.
- Fernández Leborans, M.^a J. (2001). Sobre formas de ambigüedad de las oraciones escindidas. *ELUA*, (15), 285-306. <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.15.12>
- Fernández Leborans, M.^a J. (2005). *Los sintagmas del español II. El sintagma verbal*. Arco Libros.
- Hernanz, M.^a Ll. y Brucart, J. M.^a (1987). *La sintaxis, I. Principios teóricos. La oración simple*. Crítica.
- Rae y Asale (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Santillana.
- Rae y Asale (2009). *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*. Espasa.
- Rae y Asale (2014). *Diccionario de la lengua española (DLE)*. (23.^a edición). Espasa. Accesible en red: <http://www.rae.es>.
- Rodríguez Ramalle, M.^a T. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Castalia.

La llegada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a Ecuador (1863-1910): gramáticas, canon y series textuales

The arrival of the Brothers of the Christian Schools in Ecuador (1863-1910): grammars, canon and textual series

Resumen

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas se instalaron en Ecuador en torno al año 1863 para hacerse cargo de la enseñanza primaria, merced a las iniciativas del gobierno del presidente Gabriel García Moreno, quien confió la educación a distintos órdenes religiosos a falta de un cuerpo de maestros formados que pudieran emprender la necesaria reforma educativa. Estas realizaron una enorme tarea de diseño y ordenamiento curricular y, al mismo tiempo, generaron una vastísima producción intelectual y manualística que se proyectó sobre prácticamente todas las materias escolares, entre ellas la gramática. En concreto, *Ortología y Analogía. Compendio del tratado teórico-práctico de la lengua castellana* (París, 1887); *Gramatiquilla infantil teórico-práctica de la lengua castellana* (París, 1888); *Gramática de la lengua castellana: curso medio teórico-práctico, sintaxis, prosodia y ortografía, libro del alumno* (París, 1890-1010); *Sección práctica del compendio del tratado teórico-práctico de gramática de lengua castellana: segundo libro del alumno* (Quito, 1890). La producción gramatical de los Hermanos corre a cargo de Francisco Febres Cordero (1854-1910), el “Hermano Miguel”, gramático prácticamente desconocido en el ámbito de la historiografía lingüística hispánica. En este trabajo, por un lado, se contextualiza la serie de textos gramaticales que publicó, atendiendo tanto al ideario de la institución lasaliana que los inspira como a las coordinadas políticas y educativas ecuatorianas en que se gestaron; por otro lado, utilizando los instrumentos metodológicos de la teoría del canon y de la investigación con series textuales, se analiza la recepción y adaptación en este contexto del ideario gramatical de sus modelos y fuentes europeas, tanto francesas como españolas. Entre los principales resultados, puede comprobarse el peso inicial de la tradición racionalista francesa en Ecuador frente al de la tradición académica, predominante en el ámbito hispánico de aquella época; destaca asimismo la temprana introducción del análisis lógico en el país, frente al retraso secular de las gramáticas canónicas hispánicas (como las de la Academia o Bello) en lo que respecta a la sintaxis.

Autoría

ESTEBAN T. MONTORO DEL ARCO
Universidad de Granada, España
montoro@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-9744-2408>

Para citar este artículo:

Montoro del Arco, E.T. (2023). La llegada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a Ecuador (1863-1910): gramáticas, canon y series textuales, *ELUA*, 39, 163-186.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.22905>

Recibido: 06/06/2022
Aceptado: 14/07/2022

© 2023 Esteban T. Montoro del Arco

Financiación: Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D “La gramatización del español en la América del Sur hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon” (HISPANAGRAMA-II) (PID2020-118849GB-I00), financiado el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN) / Agencia Estatal de Investigación (AEI) / 10.13039/501100011033/.



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Palabras clave:

Historia de la gramática; Gramaticografía; Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermano Miguel; Ecuador, sintaxis, análisis lógico.

Abstract

The Brothers of the Christian Schools settled in Ecuador around the year 1863 to take charge of primary education, through the initiatives of the government of President Gabriel García Moreno. He entrusted education to various religious orders that could undertake the necessary educational reform, due to the lack of a body of trained teachers in his country. These orders undertook an enormous task of curricular design and organization and, at the same time, generated a vast intellectual and manual production that was projected on practically all school subjects, including grammar. More precisely, *Ortología y Analogía. Compendio del tratado teórico-práctico de la lengua castellana* (Paris, 1887); *Gramaticuilla infantil teórico-práctica de la lengua castellana* (Paris, 1888); *Gramática de la lengua castellana: curso medio teórico-práctico, sintaxis, prosodia y ortografía, libro del alumno* (Paris, 1890-1010); *Sección práctica del compendio del tratado teórico-práctico de gramática de lengua castellana: segundo libro del alumno* (Quito, 1890). The person responsible for the grammatical production of the Brothers was Francisco Febres Cordero (1854-1910), “Brother Miguel”, a practically unknown grammarian in the field of Hispanic linguistic historiography. In this paper, on the one hand, the series of grammatical texts he published is contextualized, taking into account both the ideology of the Lasallian institution that inspired them and the Ecuadorian political and educational environment in which they were developed; on the other hand, the reception and adaptation in this context of the grammatical ideology of its European models and sources, both French and Spanish, is analysed by using the methodological instruments of the theory of the canon and research with textual series. Among the main results, this work highlights the initial weight of the French rationalist tradition in Ecuador compared to that of the academic tradition (this one predominant in the Hispanic sphere of that time); as well as the early introduction of French logical analysis in Ecuador, compared to the secular delay regarding to syntax of the Hispanic canonical grammars, such as those from the Academy or Andrés Bello.

Keywords:

History of Grammar, Grammaticography, Brothers of the Christian Schools, Brother Miguel, Ecuador, Syntax, Logical Analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación historiográfica sobre la gramática en Hispanoamérica despertó cierto interés hacia el último cuarto del siglo xx, a partir de los trabajos generalistas, aunque pioneros, de Rabanales (1978), Parodi (1981), Lope Blanch (1989), Kovacci (1991) o Álvarez Martínez (1994), entre otros. Sin embargo, en los últimos tiempos, merced a diversos proyectos de investigación a uno y otro lado del Atlántico, se está reconstruyendo de una forma más precisa y sistemática la historia de la enseñanza de la gramática en cada uno de los países americanos. Es el caso del proyecto Hispanagrama (Zamorano, Montoro, Martínez-Atienza y Vila 2020), con el que se persigue la contextualización de la enseñanza

de la gramática en cada país americano de habla hispana y la catalogación de los tratados destinados a este fin, publicados en la segunda mitad del siglo xix y la primera del xx. En el marco de este proyecto, se persigue delinear los hitos de la enseñanza del español particularmente en el Ecuador.

Durante mucho tiempo, la producción textual de los países de esta área ha sido preferentemente abordada por su aportación a la lingüística misionera, como reflejan estudios dedicados a la lengua quechua en el país andino (Ortiz Arellano 2001; Ciucci y Muysken 2011). Son muy escasos aún, por contra, los que se ocupan de la producción lingüística sobre el español y su enseñanza, exceptuando acercamientos puntuales a la obra de

algunos autores, como Pedro Fermín Cevallos (Martínez González 1996), Aurelio Espinosa Pólit (Zamorano Aguilar 2013) o José S. Ortiz (Zamorano Aguilar 2018). Por ello, en este trabajo tratamos de poner el foco en los comienzos de la enseñanza reglada o institucional, y para ello abordamos la importante labor de conjunto que ejercieron en el Ecuador finisecular los Hermanos de las Escuelas Cristianas, orden de gran influencia pedagógica y organizativa para las congregaciones enseñantes, que se instaló en este país en torno al año 1863 para hacerse responsable de la enseñanza primaria.

En primer lugar, atenderemos a las coordenadas políticas y educativas en las que se gestaron sus tratados gramaticales y que rodean a los Hermanos, tanto en Francia como en Ecuador. En segundo lugar, analizaremos la recepción y adaptación en el contexto ecuatoriano de las ideas gramaticales provenientes de Europa, con o sin la mediación de los tratadistas españoles, detallando la producción lasaliana en el país y su configuración programática, a imagen de los modelos europeos, de una serie textual vinculada a los distintos niveles escolares que se fijaron desde el poder, la cual se extiende después a otros países americanos de formas diversas (Canadá, Colombia, Argentina). En tercer lugar, expondremos brevemente las características generales de los tratados que conforman esta serie lasaliana en Ecuador.

2. CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCATIVO E INSTITUCIONAL

2.1. La comunidad lasaliana en Europa

Los primeros seminarios de maestros surgen, como es sabido, en Francia (concretamente en Reims) a finales del siglo XVII con Juan Bautista de La Salle (1651-1719), teólogo y pedagogo francés que dedicó su vida a la formación de maestros. Fue el fundador de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, instituto religioso católico dedicado a la educación de niños y jóvenes, especialmente sin recursos, que recibió aprobación formal por parte de la Iglesia a través de una Bula Papal (titulada *In Apostolicae Dignitatis Solio*) en 1725, por parte de Benedicto XII.

Tras la Revolución Francesa, concretamente entre 1792 y 1805, la situación legal del instituto de La Salle, como la del resto de las órdenes, quedó en suspenso. Como es sabido, el Comité de Instrucción Pública le concedió una gran importancia a las cuestiones educativas, pues se consideraban fundamentales para la formación de ciudadanos que se convirtieran en futuros miembros activos de la sociedad y la política; así, una de sus primeras disposiciones en esta línea fue la publicación de un decreto, a través de la Convención Nacional, de creación de una Escuela Normal en París “para aprender, bajo los profesores más hábiles de todas las clases, el arte de enseñar” (según decreto relativo al establecimiento de Escuelas Normales, de 30 de octubre de 1794) y la publicación, al año siguiente, de un reglamento sobre las Escuelas Normales en Francia.

Sin embargo, Napoleón frustró los proyectos revolucionarios y emprendió una reorganización de la enseñanza en Francia para la que se aseguró la colaboración de la institución lasaliana, al menos en lo que concierne a la enseñanza primaria; así, los Hermanos retomaron su labor durante la era napoleónica (1799-1815) y participaron con el restablecimiento de una red de escuelas elementales por toda Francia, fomentando la enseñanza práctica propia de sus principios didácticos, y en particular de los distintos oficios, su seña de identidad.

Tras la caída de Napoleón en 1814, con la restauración borbónica (gobiernos de Luis XVIII, entre 1814-1824, y Carlos X, entre 1824 y 1830), el clero consolidó su posición de nuevo y volvió a tomar las riendas de la educación, volviendo en cierto modo así al modelo del Antiguo Régimen, puesto que, en palabras de Melcón Beltrán (1992, p. 32), “la enseñanza se reducía a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana y los maestros apenas recibían una preparación superior”. Además, se les concedió una situación de privilegio, especialmente a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, quienes incluso fueron autorizados para establecer Escuelas Normales propias (según una Ordenanza de 26 de noviembre de 1823)¹.

¹ La doctrina lasallista estuvo inscrita en el movimiento normalista. Destacados pedagogos



Sin embargo, el ascenso de la burguesía al poder, y su consolidación bajo la monarquía de Luis Felipe (1830-1848), cambió de nuevo la orientación de la política educativa francesa. La escuela recibió un impulso muy notable y se contribuyó al desarrollo de las Escuelas Normales, provocando, por contra, la pérdida de influencia de congregaciones como la de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. De hecho, como informa Bédel (2007), en el último cuarto del XIX, entre 1886 y 1891, fueron quedando progresivamente excluidos de las escuelas públicas de Francia², coincidiendo, como contrapartida, con su expansión fuera del país galo: a finales del siglo XIX ya se hallaban establecidos en 35 países del mundo y la congregación contaba con más de catorce mil miembros. En este proceso de expansión exterior, Ecuador fue un país especialmente importante, pues constituyó la puerta de entrada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en América, como vamos a ver a continuación.

2.1. El contexto político y educativo ecuatoriano

Ecuador se independizó del dominio español el 24 de mayo de 1822 y se integró en sus comienzos en la “Gran Colombia”, sometiéndose durante ocho años a la política y las leyes de este país. El sistema de educación pública en Ecuador, por tanto, se establece a partir de los años 30 del siglo XIX, una vez constituido ya como país independiente, con el gobierno de Vicente Rocafuerte (de 8 de agosto de 1835 a 31 de enero de 1839): a partir de la orden de 20 de febrero de 1836, se oficializa una enseñanza pública reglada en escuelas primarias y secundarias, así como en universidades. No obstante, hay que tener en cuenta que tenían una ardua tarea por delante,

españoles de la época, como Rufino Blanco y Sánchez, dedicaron artículos y obras a glosarla. *Vid.*, por ejemplo, Blanco y Sánchez (1919).

² De hecho, con la Ley Combes del 7 de julio de 1904, se prohíbe en Francia la enseñanza a los miembros de las congregaciones religiosas y se determina el cierre de los establecimientos de los Hermanos Cristianos en un plazo de diez años (Alzate, Gómez y Romero 2012, p. 6).

en tanto que, como señala Toscano Mateus (1953, p. 37) se calcula que hacia 1836 un 90 % de la población no sabía leer ni escribir.

Pero es en el último cuarto del siglo XIX cuando se afrontan las grandes reformas políticas en el Ecuador, que favorecieron un clima adecuado para el desarrollo de un sistema educativo “moderno”, entendido como aquel que cuenta con la preparación de un cuerpo de especialistas dedicados a la tarea de enseñar. Este período viene precedido de la fundamental acción política del presidente Gabriel García Moreno, cuya actividad se extiende aproximadamente entre 1860 y 1875. Este polifacético estadista (abogado, político, periodista, escritor, poeta), de talante muy conservador, ejerció una gran influencia en el Ecuador de la segunda mitad del XIX, tanto en su período en el poder (1859-1865) como en los años posteriores. Aunque criticado³, se le considera el gran modernizador y constructor del estado ecuatoriano, debido a que emprendió múltiples reformas legales, económicas, administrativas y técnicas.

En lo que respecta a la educación, tras su estancia en Francia se convenció de que la instrucción pública era uno de los deberes esenciales del gobierno y se convirtió en el artífice de importantes cambios. Así, en 1869 creó la universidad técnica, dotando de un carácter netamente práctico a la educación superior. Con respecto a la educación primaria y secundaria, consciente de la falta de un cuerpo de maestros bien formados que pudieran emprender las tan necesarias reformas, la confió a distintas órdenes religiosas, lo que favoreció a la postre la producción de materiales educativos y gramáticas escolares. Asimismo, impulsó la fundación de la Academia Ecuatoriana de la Lengua, que se hizo oficial el 4 de mayo de 1875 y fue la segunda academia correspondiente en América, después de la colombiana.

³ Pedro Henríquez Ureña denunció la admiración que este estadista despertó en Europa y le acusa de haber instaurado, según sus palabras “una especie de teocracia despiadada”, pero le reconoce “una estricta honestidad en asuntos pecuniarios, cosa todavía usual en sus tiempos” y le concede haber creado un buen número de escuelas, entre otras muchas reformas (Henríquez Ureña 2007 [1945], p. 192).

La Compañía de Jesús llegó a Quito en 1862⁴ y se le encargó la organización de la enseñanza secundaria; y los Hermanos Cristianos lo hicieron al año siguiente, en 1863. Abrieron inicialmente sus escuelas en Quito, Cuenca y Guayaquil (Vargas 1965, p. 369) y llegaron a fundar colegios también en Ambato, Riobamba, Ibarra, Latacunga, Guaranda, Loja y Portoviejo. Estas órdenes emprendieron una enorme tarea de diseño y ordenamiento curricular y, al mismo tiempo, generaron una vastísima producción intelectual y manualística que se proyectó sobre prácticamente todas las materias escolares (Paladines Escudero 1991), entre ellas la de la lengua española y la gramática.

El reconocimiento a su labor fue inmediato. Ya en 1965, Francisco Javier León, ministro de Relaciones exteriores y de Gobierno durante la presidencia de García Moreno, les dedica estas palabras:

[...] el establecimiento en la República de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ha operado un cambio radical en la educación primaria, por la superioridad del método empleado por estos infatigables obreros de la civilización, método que va introduciéndose en las escuelas de esta capital y causando resultados favorables. Sensible en extremo es que a pesar de los esfuerzos constantes del Gobierno y de los Concejos Municipales de Latacunga, Ambato, Guayaquil, no se haya podido aumentar el número de tan distinguidos profesores para establecerlos en los cantones que los han pedido con instancia, votando al efecto, de sus rentas naturales, la cantidad necesaria para traerlos de Europa, en donde no se encuentran hermanos libres para contratarlos. (Francisco Javier León, *apud* Vargas 1965, p. 370-371)

4 Como es sabido, los jesuitas fueron expulsados en 1767 por Carlos III, a través de la *Pragmática sanción*. Los intentos de retorno al Ecuador se produjeron, no sin dificultades (incluyendo nuevas expulsiones), entre 1850 y 1862, año este último en el que Gabriel García Moreno les concede las competencias educativas mencionadas.

En 1871, año en que se dispuso que la enseñanza primaria fuera gratuita, la labor de los hermanos lasallistas resultaba digna de elogio, en comparación además con la situación de otras órdenes religiosas, a excepción de los jesuitas. Así lo expresaba el propio León:

LA escuela dirigida por los Hermanos Cristianos merece especial mención, puesto que en ella está fundada la esperanza de padres de familias que se encuentran altamente satisfechos de los benéficos resultados del humanitario instituto de que os hablo. En esta escuela, que consta de seiscientos alumnos, no solo se da la instrucción necesaria para que los niños aprendan las primeras letras, sino también la conveniente para que puedan emprender con provecho las diferentes carreras de la vida; no solo se cultiva la inteligencia de los niños, sino que también se labra su corazón, sembrando en él las semillas de la virtud. Los infatigables obreros que tienen a su cargo este establecimiento [sic] se han visto en la necesidad de aumentar una nueva clase para satisfacer las necesidades de la enseñanza, porque la inmensa concurrencia de alumnos les hacía difícil darla con provecho. (León 1871, p. 25).

Es más, ya para entonces se reclama desde el ámbito político una escuela de magisterio dirigida por los Hermanos:

ESTE es el lugar oportuno para indicaros la urgente necesidad que hay de establecer en esta capital una escuela de pedagogía dirigida por los Hermanos Cristianos, donde se formen profesores idóneos para las escuelas que deben establecerse. No se ocultará a vuestra penetración la falta de hombres para la difícil carrera del profesorado, dotados de instrucción suficiente y de las cualidades que son indispensables para cultivar el corazón y la inteligencia de la niñez, é inspirar confianza a los padres de familias que con justicia repugnan confiar sus hijos a los maestros que carecen de instrucción y buenas costumbres. Triste, pero



necesario es decirlo, que actualmente en muchas parroquias [sic] rurales están servidas las escuelas por hombres que no saben ni los primeros rudimentos de lo que deben enseñar, y que no es extraño hallar alguno vicioso é indolente. Una buena escuela pedagógica establecida en Quito será el núcleo del cual se repartirá la moral al pueblo y se trasportará la instrucción hasta en los lugares mas cortos y miserables de la República. (León 1871, p. 25-26).

García Moreno, en definitiva, ideó y llevó a cabo un plan metódico de organización educativa que, a su muerte, acaecida en 1875, experimentó grandes vaivenes políticos, lo que dejó en cierto desamparo legal, y económico, a las instituciones educativas, particularmente las religiosas.

No obstante, durante el gobierno de José María Plácido Caamaño, entre los años 1883 y 1888 —dentro, por tanto, del llamado “período progresista” (1883-1895)—, se creó el Ministerio de Educación Pública y la educación primaria experimentó un gran avance, tanto por el número de escuelas de nueva creación como por la proporción de estudiantes por número de habitantes; y se amplió la oferta tanto en la educación superior, con la creación de facultades de Ciencias en las Universidades de Quito, Guayaquil y Cuenca, como en la técnica, con colegios de Artes y Oficios en Quito, Riobamba y Cuenca (aparte de una escuela especial de obreros en Guayaquil). El normalismo, es decir, la formación de docentes en las escuelas normales de maestros, que se inicia en España en los años treinta⁵, llega

⁵ Recordemos que en España no se crea la Escuela Normal Central de Madrid hasta 1839; a partir de ese año, se produjo una rápida difusión del movimiento normalista, de modo que a la altura de 1845 ya existían 42 escuelas normales en provincias (Cossío 1915, p. 165). Con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (conocida como «Ley Moyano») se ordena la creación de una escuela normal en cada provincia y las normales se reconocieron como escuelas profesionales, de modo que los estudios realizados en estos establecimientos facultaban para el ejercicio docente en las escuelas públicas. La Ley Moyano sugiere además la creación de escuelas normales femeninas, aunque, como informa Escolano Benito (1982, p. 63) ya se habían fundado algunas con anterioridad de forma espontánea en ciudades como

a América ya en la década de los sesenta y setenta (*vid.*, para Colombia, Báez Osorio 2004), pero en el Ecuador no se establece hasta este momento: en 1889 se formó la Escuela Normal de Varones y en 1901 la Normal de Señoritas, que darían paso a su vez al surgimiento de las escuelas normales rurales.

Conforme avanzaba el siglo, la presencia de las órdenes religiosas terminó despertando la animadversión de determinados sectores. Así, en 1889, justamente cuando se está implantando el movimiento laico normalista, se publica en Quito un opúsculo anónimo titulado *Defensa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, atribuido a Manuel Febres Cordero, el “Hermano Miguel” (*vid.* más adelante, 3.1), en el que se rebaten ciertas acusaciones de monopolio hacia esta congregación en lo que respecta a la enseñanza primaria. Estas acusaciones fueron vertidas originalmente en un artículo anónimo publicado por partes entre los meses de marzo y abril en el periódico *El Horizonte* de Portoviejo, titulado “Los libros del monopolio. Aritmética mercantil de los hermanos cristianos”. Aunque el objeto principal de la crítica es uno de sus manuales escolares en concreto, la *Aritmética Mercantil*, la defensa adopta sin embargo un carácter general y en ella se vislumbra la posición que desde su perspectiva tenían en el panorama educativo del país americano:

Ignoramos igualmente en qué sentido llama “El Horizonte” *Libros del Monopolio* á las obras publicadas por los Hermanos para uso de sus alumnos; pues si algunos de ellos se han presentado á la aprobación del Supremo Consejo General de Instrucción Pública, ha sido tan sólo en señal de acatamiento á la autoridad legítima, sin que hayamos pretendido jamás que fuesen textos obligados y forzosos para todas las escuelas primarias de la República; tanto más cuanto las aprobaciones dadas á algunos de los textos en nada han influído para excitar á los

Pamplona (1847), Logroño (1851), Álava, Cáceres y Zaragoza (1856) y Cádiz, Segovia y Teruel (1857). A ellas se unen a partir de dicha ley 18 escuelas más en los años siguientes, aparte de la Escuela Central de Maestras, creada en 1858.

maestros á adoptarlos, y ningún decreto ha emanado ni del Consejo General ni del Supremo Gobierno declarando que tal ó cual texto se imponía como obligatorio para las escuelas. Hay más: actualmente mismo las escuelas nacionales, municipales y privadas gozan de la más completa libertad para adoptar los textos que quieran, y aun varios profesores han compuesto obras elementales para sus propios alumnos, con lo cual tienen los maestros en qué escoger lo que más les conviene; que si varios de ellos toman nuestros textos, no nos tenemos nosotros la culpa de la preferencia. (Hermanos de las Escuelas Cristianas 1889, p. 3)

En efecto, los libros publicados por los Hermanos Cristianos, fundamentados en las más modernas corrientes gramaticales europeas, estaban muy bien considerados y plenamente consolidados en el país. Era pues la propia congregación, y no sus textos, la que despertaba recelos por parte del sector más liberal.

Aunque los diversos gobiernos potenciaron el desarrollo de la educación superior, en detrimento de la primaria, según un informe realizado en 1892 por el ministro Elías Lazo, los Hermanos contaban con más de siete mil alumnos⁶. Sin embargo, el primer gobierno de Eloy Alfaro (23 de agosto de 1895-31 de agosto de 1901) supuso un golpe definitivo para la institución lasallista y para los órdenes enseñantes en general. Bajo el gobierno de este dictador, se impuso el laicismo, si bien de forma represiva y en contra de la opinión de las mayorías. El clero sufrió la parte más dura de sus reformas y vio ampliamente mermadas sus atribuciones en la educación⁷.

6 “Los Hermanos Cristianos contaban en sus escuelas con siete mil alumnos repartidos así: Escuela de Quito, 1525; de Tulcán, 446; de Ibarra, 438; de Latacunga, 380; de Ambato, 509, más 64 de la Escuela Dominical; Riobamba, 652; Guaranda, 273; Azogues, 430; Cuenca, 567; Loja, 418 y Guayaquil 858 alumnos” (Vargas 1965, p. 383).

7 “A la formulación de la enseñanza laica había precedido el hecho consumado de la privación de sus escuelas a los Hermanos Cristianos en Quito, Tulcán, Ibarra, Otavalo, Ambato, Riobamba, Guayaquil y Loja. Tan sólo subsistieron los de Latacunga, Azogues y Cuenca. En Quito, el ilustrísimo señor González

Los Hermanos Cristianos se vieron privados de sus escuelas de Quito, Tulcán, Ibarra, Otavalo, Ambato, Riobamba, Guayaquil y Loja, y subsistieron las de Latacunga, Azogues y Cuenca. Se cambiaron los planes de estudios y se dio un impulso a la creación de colegios normales para la formación de maestros y maestras.

La enseñanza fue definitivamente monopolizada por el estado en 1898, y la iglesia católica, bastante mermada por diversas leyes (entre ellas, la “Ley de Beneficencia”, promulgada en 1908 bajo el segundo gobierno de Alfaro, por la que se declaraban del Estado todos los bienes raíces de las Comunidades Religiosas), se vio obligada a promover por su cuenta la educación religiosa frente a la enseñanza laica oficial.

3. LA SERIE GRAMATICAL DE LOS HH. CC. EN ECUADOR

3.1. Manuel Febres Cordero, el “Hermano Miguel”

La etapa más productiva de los HH. CC. en Ecuador va desde su entrada en el país, en 1863, hasta el final de siglo, con el fin de la primera etapa de gobierno del general Eloy Alfaro. En estos cerca de 40 años, en los que gozaron del necesario apoyo gubernamental, los Hermanos publicaron distintos tratados para la enseñanza de la lengua española y de la gramática en particular y sus manuales se hicieron muy populares.

Detrás de los principales manuales lingüísticos de la orden lasaliana en Ecuador

Calisto, compadecido de los mil quinientos niños que quedaban sin escuela, tomó a su cargo sostenerla con fondos de la Curia, en un local provisional y con el pago de veinte sures mensuales a cada hermano profesor. Comenzó, de este modo, la Iglesia a promover por su cuenta la educación católica de la niñez frente a la enseñanza oficial, definitivamente laica. Manabí fue la Provincia más afectada por la transformación liberal. Después de diez años de labor educacional emprendida y costada por su celoso Obispo, fue éste perseguido y hubo de abandonar la Diócesis y tras él salieron las Franciscanas de Chone, las Benedictinas de Rocafuerte, Calceta y Jipijapa y los padres del Sagrado Corazón. Toda la Provincia quedó sin escuelas y las parroquias sin curas” (Vargas 1965, p. 389).



estaba Manuel Febres Cordero, conocido como “el Hermano Miguel”. Este gramático nació en Cuenca, Ecuador (1854) y murió en Premià de Mar (Barcelona, España), en 1910. Su figura es bien conocida en el ámbito histórico-religioso, aunque no tanto para la historia de las ideas gramaticales hispánicas en particular, si bien su labor manualística ha sido en general muchas veces ponderada (Rodríguez Castelo 1978)⁸. Pertenecía a una familia acomodada, que además contaba con un destacado papel político en la reciente república ecuatoriana (su abuelo fue uno de sus fundadores).

Su familia se opuso a su decisión de entrar en el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a la llegada de estos a su ciudad natal en 1863, pero finalmente recibió los hábitos en 1868, siendo el primer natural ecuatoriano en entrar en este instituto. Pronto dio muestras de sus capacidades y, en plena época de expansión de los Hermanos en el Ecuador, se destacó primero como alumno y posteriormente como profesor y escritor. En 1871 empezó la redacción de textos escolares y tradujo del francés el Reglamento para los alumnos denominado “Conduites des ecoles”.

Cuando el Hermano Miguel comienza su labor docente, era patente la necesidad de un primer texto de gramática española para la enseñanza escolar en Ecuador. Así, para cubrir esta necesidad se publica en 1875 la *Gramática de la lengua castellana con un método de análisis gramatical y lógico, seguida de algunas nociones de literatura, escrita para el uso de las clases superiores de instrucción primaria y para los colegios y liceos de la República del Ecuador, por los Hermanos de las Escuelas Cristianas* (París, 1875), cuya autoría quizá no le corresponde en exclusiva a Febres Cordero (vid. más adelante, 3.2.1). De hecho, aunque los manuales de la comunidad lasaliana no vengán firmados por él, a Francisco Febres Cordero se le suele atribuir la autoría de todos sus tratados gramaticales,

⁸ Para más información sobre su vida, pueden consultarse las numerosas biografías del religioso ecuatoriano: *Un religioso ecuatoriano* (1915), *Un religioso de la misma congregación* (1926), *Hermanos de las Escuelas Cristianas* (1939), *Albornoz* (1955), *Muñoz Borrero* (1974), *Guerrero Gala* (1977), *Rodríguez Castelo* (1978, 1984), *Salvador Lara* (1985) y *Ocampo López* (2011).

pero lo cierto es que se hace necesaria una labor de reconstrucción y aclaración de su producción (vid. más adelante, 3.2.1).

Tras pronunciar los Votos trienales en 1879, el 8 de diciembre de 1882 Febres Cordero profesó como Hermano Cristiano y desde entonces empezó a escribir numerosos textos pedagógicos, inicialmente publicados en Quito y posteriormente en París y otros países americanos, que a partir del siglo xx aparecieron como parte de la “Colección lasaliana” de la editorial G. M. Bruño. También en este punto se vierten a veces informaciones contradictorias: mientras hay autores que asumen sin más que el Hermano Miguel estaba detrás de “G. M. Bruño”, bajo cuyo nombre se publicaron sus tratados posteriormente (Torres Cruz 2013, p. 39; Ocampo López 2011), otros señalan que era el nombre de “uno de los Superiores Generales de esa Congregación” (Salvador Lara 1985, p. 40).

En efecto, el Hermano Gabriel-Marie (Edmond Jean-Antoine Brunhes) se encargaba de firmar, como “F. G. M.”, los manuales redactados bajo su período como Superior de la comunidad, si bien en Hispanoamérica, y posteriormente en España, aparecieron bajo la autoría de “Bruño” (Alzate, Gómez y Romero 2012, p. 78). Estos países representaban, junto a Canadá (Aubin 2000), los principales mercados editoriales para la venta de los libros escolares lasalianos, una vez que la formación vio mermadas sus posibilidades en Francia. Posteriormente, la editorial “Bruño” surge en España y su primera publicación es justamente un tratado de lengua española, las *Lecciones de Lengua Castellana por G. M. Bruño 1^{er} año. Curso elemental. Libro del maestro* (1898). G. M. Bruño constituía, pues, tanto el autor corporativo de los manuales (representando, a través del nombre de uno de sus hermanos, a la propia comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas) como el propio sello editorial de la congregación, que se servía a su vez de distintas imprentas, ya fuera en París, en España, en Ecuador o en Colombia. En Argentina, sin embargo, los tratados lasalianos se publicaron directamente bajo las siglas H. E. C., que representaban a los “Hermanos de las Escuelas Cristianas” (cfr. H. E. C. 1919, 1930a, 1930b).

Así, tras su participación en la elaboración del primer manual de gramática, el Hermano

Miguel publicó una primera adaptación escolar de este texto, en la que intentó hacer asequible a los estudiantes el aprendizaje de tan árida materia, excesivamente teórica, un opúsculo que llevó por título *Gramatiquilla infantil teórico-práctica de la lengua castellana* (Quito, 1885). Esta obra fue aprobada por el Consejo General de Instrucción Pública y declarada texto oficial para las escuelas de la República del Ecuador el 30 de enero de ese mismo año. Posteriormente proyectó la publicación de un *Compendio*, cuya publicación fue paulatina. Hasta el momento hemos localizado las siguientes partes: *Compendio del tratado teórico-práctico de Gramática. Ortología y Analogía. Segundo libro del alumno* (Quito, 1890); *Sección práctica del compendio del tratado teórico-práctico de gramática de lengua castellana: segundo libro del alumno* (Quito, 1890); *Sintaxis. Compendio de Gramática castellana. Curso de segundo año* (Quito, 1894).

Según informa Ocampo López (2011, p. 28), tras cuarenta años de ejercicio profesional en las escuelas de Cuenca y Quito y con una producción manualística amplia y diversa a sus espaldas, el Hermano Miguel fue trasladado en 1907 a Europa, con la misión de dirigir la publicación de libros para la congregación y de componer nuevos tratados. Tras pasar por las sedes de París, en Francia, y Lembecq-lez-Hal, en Bélgica, fue trasladado de nuevo a Barcelona, aquejado de problemas de salud, donde murió a finales de enero de 1910. Ya en el siglo xx, fue beatificado por el papa Pablo VI el 30 de octubre de 1977 y canonizado por el papa Juan Pablo II el 21 de octubre de 1984.

3.2. El texto inicial de la serie ecuatoriana: la *Gramática de la lengua castellana* (1875)

3.2.1. Autoría

El primer texto de la serie lasaliana en Ecuador aparece mencionado en la bibliografía de forma muy confusa⁹. Viene atribuida

⁹ En primer lugar, fue apodada como “gramática de pergamino” por el material con el que fue publicada, y la menciona Torres Cruz (2013, p. 38), como “una *Gramática de la Lengua Castellana para la enseñanza a nivel escolar*” (subrayado en el original), aunque no se

en la *BICRES V* al “hermano José” (Esparza y Niederehe, 2015, p. 187), en tanto que este es citado en el paratexto de aprobación de la obra que viene firmado por el ministro León y que precede al “Prefacio”:

El consejo General de Instrucción pública, en su sesión de 8 del que rige, tuvo á bien declarar como texto, no solo para las Clases superiores de Instrucción primaria, sino también para los Colegios y Liceos de la República, la Gramática Castellana compuesta por el H^{no} José, Visitador de las Escuelas Cristianas, á cuyo nombre la presentó el H^{no} Jeremías para el objeto indicado. (HH. CC. 1875, p. II)

Aunque a veces los panegiristas del hermano Miguel han atribuido el anonimato de sus libros a su extraordinaria humildad, lo cierto es que, en Francia, a partir de 1838 y al menos hasta 1905, los manuales escolares de los Hermanos de las Escuelas Cristianas aparecen firmados no con los nombres de sus autores reales, sino con los de los diversos superiores generales que residían en París (Alzate, Gómez y Romero 2012, p. 76).

Por añadidura, tradicionalmente se ha afirmado que el único autor de este texto fue el Hermano Miguel, pero, aunque lo fuese en su parte medular (Muñoz Borrero 1974), teniendo en cuenta además que tendría dieciséis

encuentran más ediciones de este texto con dicho título. No es un caso aislado. Paladines Escudero (1991, p. 208), por ejemplo, mezcla sin ton ni son presuntos títulos, denominaciones alternativas y descripciones propias en su presentación de la bibliografía gramatical de este autor (repárese en el uso de la cursiva en el original): “La obra metodológica del Hermano Miguel en el área de la gramática fue ingente, por decir lo menos, pues legó un *Compendio de gramática*, un *Epítome de gramática castellana*, una *Gramatiquilla infantil del alumno y del maestro*, una *Gramática teórica*, una *Gramática práctica*, una *Gramática: ortología y analogía*, para el alumno y el profesor, una *Gramática: sintaxis, prosodia y ortografía*, una *Gramática verde*, por el color de la pasta, una *Sintaxis para la segunda enseñanza*, una *Prosodia, métrica y ortografía* y la obra más importante, la llamada *Gramática de pergamino*, conocida así por ser éste el material de sus pastas”. A ella se refiere también probablemente Ocampo (2011, p. 25) al señalar que “El texto de *Lengua y Literatura española* fue adoptado por el Gobierno ecuatoriano para todas las escuelas del Ecuador”.

años cuando fue escrita, hoy se reconoce la coautoría de un grupo de profesores formado para tal fin, así como de otros miembros de la congregación, entre otros el hermano francés Hartemán-León, según señalan Rodríguez Castelo (1978) y Arteaga Tobón (2013, p. 23).

3.2.2. Fuentes y canon

En el “Prefacio” a esta obra se aprecian tanto las motivaciones de los Hermanos como sus aspiraciones y limitaciones. En primer lugar, se hacen eco de dos modelos de enseñanza de la gramática que parecen funcionar como autoridades o referentes doctrinales principales para la congregación: a) la tradición española, representada por la Real Academia Española, en la que se apoyan para justificar la necesidad del aprendizaje gramatical para expresarse en la lengua española y contribuir a su pureza; y, asimismo, las gramáticas no académicas del canon decimonónico (principalmente, Salvá y Bello); b) el bagaje pedagógico previo de los HH. CC. en la enseñanza del francés, mediante el que “se han formado tratados elementales con los respectivos análisis gramaticales y lógicos que forman tres cursos, á saber: el de los principiantes, el de las clases medias y el de las superiores” (HH. CC. 1875, p. v).

Ambas tradiciones coinciden en la gradación de los saberes gramaticales según las distintas etapas en las que se dividía el sistema escolar (elemental, intermedio, superior) y en la producción de manuales específicos acordes con esta distribución. Los Hermanos manifiestan, por tanto, la necesidad de contar tanto con una buena doctrina gramatical de base, representada por una gramática “grande”, como la de producir manuales para cada una de los niveles educativos y etarios¹⁰.

10 En el caso español, la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como “Ley Moyano”, estructura la enseñanza en tres niveles y provoca la publicación en ese mismo año por parte de la Academia, cuyos textos pasan a ser obligatorios, del *Epítome de la Gramática de la lengua castellana (ERAE)* y del *Compendio de la Gramática de la lengua castellana (CRAE)*, manuales destinados a los alumnos de primera y segunda enseñanza, respectivamente (Garrido Vélchez 2012).

Sin embargo, teniendo en cuenta siempre el contexto ecuatoriano, ni una ni otra tradición parecen serles de utilidad, por los motivos que exponemos a continuación:

a) Desde un punto de vista *doctrinal*, los tratados no académicos a su alcance (Mata y Araujo, Salvá y Bello), según declaran, resultan demasiado teóricos, y no colman las necesidades básicas de los alumnos:

Mas en el Ecuador no teníamos una obra que sirviese de texto para ninguna de estas clases; pues el pequeño catecismo de Mata y Araujo es imperfecto y deficiente, inadecuada para las escuelas, aunque por otra parte muy estimable, la gramática de Salvá, y bastante metafísica, y, por lo mismo, poco acomodada á la inteligencia de los niños, la del eminente filólogo colombiano [sic] don Andrés Bello. (HH. CC. 1875, p. V-VI)

Al citarlo como el “pequeño catecismo” de Mata y Araujo, se refieren probablemente al *Nuevo epítome de gramática castellana* (1805), pero es difícil precisar cuál de las múltiples ediciones de este tratado consultaron, hecho importante puesto que este presenta cambios relevantes a través de las sucesivas ediciones que conoce desde su *editio princeps* (Zamorano Aguilar 2009). La presencia de Mata y Araujo entre las fuentes del canon explícito de los Hermanos atestigua una vez más, en todo caso, la relevancia de la gramática general y del logicismo proveniente de Francia en los comienzos de la gramática escolar ecuatoriana (Zamorano Aguilar 2013).

b) Desde un punto de vista *pedagógico*, aunque se tengan en cuenta los textos académicos, la serie no está completa, según la estructuración en tres niveles (elemental, intermedio y superior) que se proyecta desde su propia tradición en las escuelas de Francia. En concreto, la Academia no dispone de un texto adaptado a las “clases superiores” junto al *Compendio* (segunda enseñanza) y al *Epítome* (primera enseñanza o elemental). Es decir, los Hermanos no consideran que la *GRAE*, que frente al *Epítome* y al *Compendio* es el manual destinado a la enseñanza

superior en el contexto español, sea un texto adecuado para tal fin:

Podíamos haber adoptado la gramática de la última edición de la Academia española, y no hubiéramos vacilado en ello, si hubiésemos podido conseguir la que sirve para las clases superiores, juntamente con el *Compendio* destinado á la segunda enseñanza, y el *Epítome* dispuesto para la elemental (HH. CC. 1875, p. III-IV).

c) Desde un punto de vista *normativo*, se refleja ya la necesidad acuciante de adaptarse a la realidad educativa ecuatoriana. No solo por las necesidades específicas de un contexto en el que es necesario construir el sistema educativo desde cero, sino porque es preciso atender a las particularidades idiomáticas ecuatorianas, con un punto de vista bastante purista: “Hemos hecho tambien un catálogo de los errores de pronunciacion que se cometen en el Ecuador, á fin de corregir un vicio que tanto afea la hermosura y gallardea [sic] de la línua [sic] castellana” (HH. CC. 1875, p. VI).

Dada la inadecuación de los textos señalados, declaran, pues, servirse de la última edición de la *GRAE* para la parte doctrinal de la obra (posiblemente la de 1870), y lo expresan en términos de respeto a su autoridad, como era, por otra parte, típico en los prólogos gramaticales del XIX, particularmente en los americanos:

Nos hemos visto, pues, en la necesidad de trabajar esta gramática, tomando por base la de la última edición de la Academia española. Así es que no hemos adoptado la nomenclatura, el tecnicismo ni las innovaciones que se han hecho últimamente, por filosóficas que parezcan; pues no queremos ni podemos seguir un rumbo distinto del trazado por la primera y más respetable autoridad en materia de lenguaje. (HH. CC. 1875, p. VI)

La Academia, sin embargo, resulta insuficiente en un aspecto fundamental, el de la sintaxis, como manifestó a lo largo del XIX el gremio de los maestros (Montoro del Arco 2019), dado que seguía anquilosada en

el modelo renacentista basado en el orden y las relaciones de régimen y concordancia. Así, aunque declaran plegarse a la autoridad de la corporación y no adoptar “la nomenclatura, el tecnicismo ni las innovaciones que se han hecho últimamente, por filosóficas que parezcan”, afirman que las cuestiones sintácticas beben, muy sintomáticamente, de otras fuentes que se mencionan así: “en cuanto á los principios y reglas de concordancia y régimen, etc., hemos consultado las gramáticas de Salvá, Bello y la de Don Pedro María Torrecilla, destinada para el estudio de los franceses, y confesamos que hemos aprovechado mucho de estas obras importantes” (HH. CC. 1875, p. vi). Ninguna, sin embargo, incide explícitamente en el análisis lógico y gramatical que sí se incluye en este tratado como parte de la sintaxis.

Los primeros manuales de análisis lógico y gramatical en España surgen en la década de los 40 del XIX (Montoro del Arco y García Folgado 2009; García Folgado y Montoro del Arco 2011), aunque este dispositivo ya fue progresivamente introducido con anterioridad en algunos tratados gramaticales (Calero Vaquera y Zamorano Aguilar 2010), pero los Hermanos no hacen referencia alguna a estos textos en la *Gramática* (1875), de modo que resulta mucho más plausible que todo el apartado de “Nociones de análisis lógico”—y aun el tratado entero, como vamos a ver—estuviera basado en la gramática francesa y no en las fuentes declaradas.

En efecto, en este caso coinciden el *canon histórico externo* (Zamorano Aguilar 2010), formado por los gramáticos de prestigio intelectual considerados como referentes en materia gramatical en esta época (RAE, Salvá, Bello), y el *canon histórico interno*, puesto que estos mismos autores son citados como fuentes explícitas en el “Prefacio”; no se declara, sin embargo, la fuente que inspira implícitamente toda la obra en realidad, perteneciente a la de la propia tradición manualística de los Hermanos en Francia, y que podríamos considerar como parte de un canon no tanto interno como “íntimo”, por la conexión dentro del propio colectivo religioso: la *Grammaire française élémentaire suivie d'une méthode d'analyse grammaticale raisonnée, à l'usage des écoles chrétiennes* atribuido a F. P. B. (Frère Philippe



Bransiet), cuya presencia en la *Gramática* (1875) vamos a mostrar a partir de la comparación de las arquitecturas de ambas obras.

3.2.3. Arquitectura

La *Gramática* de 1875 es, como hemos indicado, un volumen muy extenso con el que los Hermanos trataron de rellenar un hueco en los comienzos de su labor pedagógica en Ecuador. Intentaron cubrir contenidos más allá de lo estrictamente gramatical, apartándose así de las fuentes gramaticales directas europeas y acercándose más bien al modelo textual del manual escolar. Por ello, junto con los contenidos propiamente gramaticales, recogen un apartado de “Literatura”¹¹, que incluye cinco partes (tabla 1), de forma quizá especular con respecto a la gramática propiamente dicha, aunque esta última ocupa un porcentaje mucho más sustancial de la parte doctrinal de la obra (un 71,6 %) (tabla 1).

Centrándonos en la parte gramatical, los HH. CC. dividen la gramática en cinco partes (analogía, sintaxis, ortografía, prosodia y lexicología) apartándose así de sus fuentes canónicas y de la ortodoxia gramatical, al menos desde dos puntos de vista: desde Nebrija, el número de apartados era habitualmente cuatro y su orden de aparición estaba justificado avanzando desde las unidades de descripción más breves a las más amplias (ortografía, prosodia, analogía, sintaxis). La *GRAE* de 1771 (así como la de 1854) se apartó

11 Arteaga Tobón (2013, p.23) se hace eco precisamente de la existencia de rivalidades en la época, que llevaron a acusaciones de plagio a la congregación, atribuyendo la fuente de este apartado literario a Pedro Felipe Monlau y Roca, autor de unos *Elementos de literatura ó arte de componer en prosa y verso* (1842) y *Elementos de literatura ó Tratado de retórica y poética para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza* (1856): “¿Hubo rivalidades literarias o políticas debidas a los “enemigos” de los Hermanos al interior del Ecuador? Queda así plasmada la querrela de plagio en la Gramática del Pergamino: “Urgidos [los Lasallanos] por las necesidades de la enseñanza, y sin mayores pretensiones de creatividad, copian párrafos enteros de la Gramática de la Real Academia y, por si ello pareciese poco, incorporan en el Complemento, con muy pocas variantes, la literatura de Pedro Felipe Monlau y Roca, quien, a su vez, saqueó sin escrúpulos a Gómez y Hermosilla”.

[GRAMÁTICA]	PÁGS.	LITERATURA	PÁGS.
Nociones preliminares	1-6	Introducción	549
Parte primera. De la analogía	7-183	Parte primera. Elementos de lógica	550-568
Parte segunda. De la sintaxis	184-460	Parte segunda. Elementos de gramática general	568-569
Parte tercera. Ortografía	461-516	Parte tercera. Elementos de retórica	570-672
Parte cuarta. Prosodia	517-532	Parte cuarta. Composición literaria	673-712
Parte quinta. Lexicología	533-548	Parte quinta. Principales épocas de la literatura	713-765
	n = 548		n = 217

Tabla1. Arquitectura de la *Gramática* (1875) de los HH. CC.

de esta tradición reduciendo por primera vez los contenidos estrictamente gramaticales a la “Analogía” y la “Sintaxis”, si bien recuperaron las cuatro partes clásicas a partir de la *GRAE* de 1870 (Garrido Vilchez 2010, p. 242).

Lo cierto es que en la *Gramática* de 1875 la Analogía y la Sintaxis tienen realmente un mayor peso específico, como se comprueba por su extensión (juntas suponen un 82,8 % del bloque gramatical, *vid.* tabla 1) frente a los brevísimos apartados siguientes de “Ortografía” y “Prosodia”, a los que añaden un pequeño tratado de formación de palabras denominado “Lexicología” (estos tres apartados juntos representan un 16 % del bloque de gramática), por lo que la influencia académica parece patente. No obstante, esta división en cinco partes corresponde, por eliminación, a la *Grammaire complète de la Langue Espagnole* de Pedro-Maria de Torrecilla (1859), una de las fuentes declaradas en el prólogo, quien se ocupa en su obra voluntariamente solo de la analogía y la sintaxis pero reconoce en el apartado de “Préliminaires” la existencia de las otras tres partes, ordenadas además siguiendo la tradición nebrisense: “elle se compose de cinq parties principales: l’Orthographe, la Prosodie, la Lexicologie, l’Analogie et la Syntaxe” (Torrecilla 1859, p. 1-2).

Al margen de la división, el texto de 1875 parece surgir como traducción o ligera

adaptación de los textos gramaticales previos de los propios Hermanos Cristianos. Aunque estos en Francia se sirvieron de distintos manuales al comienzo para la enseñanza de la lengua francesa, en especial los *Éléments de la grammaire française* de Charles François Lhomond (1780)¹², y se dedicaron inicialmente a cuestiones ortográficas y morfológicas (clases de palabras), la sintaxis propiamente dicha, expuesta a través de la práctica del análisis lógico y gramatical, se introduce a partir de la *Grammaire française élémentaire à l'usage des écoles chrétiennes* de Mathieu Bransiet —que fue hermano Superior entre 1834 y 1874— y Louis Constantin (su predecesor), publicada en 1836, cuyo título, siguiendo a Chervel (2000, p. 80), refleja este hecho a partir de 1845 (22ª ed.): *Grammaire française élémentaire suivie d'une méthode d'analyse grammaticale raisonnée, à l'usage des écoles chrétiennes*. Bransiet es el autor de las obras publicadas posteriormente bajo las siglas F. P. B. (Frère Philippe Bransiet)¹³. Sin descender a aspectos puramente doctrinales, que excederían los límites de este trabajo, nos vamos a referir a dos aspectos arquitecturales que apoyan esta tesis: el sistema de gradación de los contenidos por niveles y la estructura general de ambas obras.

En primer lugar, la *Grammaire* de Bransiet pretende ser una obra *total*, de la que puedan servirse a un tiempo los estudiantes de los tres niveles (elemental, intermedio y superior), a través de la distinción tipográfica de los contenidos correspondientes a cada uno. Así, en la edición de 1858, toda la obra al completo constituiría el curso superior, mientras que los contenidos del curso intermedio van

12 El manual de Lhomond fue considerado como la gramática nacional en Francia, tras ganar un concurso de la Convención Nacional en 1792, y fue recomendado oficialmente para la enseñanza en 1795. Desde entonces, fue reeditado y revisado constantemente y estuvo vigente hasta finales del siglo XIX.

13 Hemos tomado como referencia la edición de F. P. B. (1858), publicada en Montreal, por varias razones: en primer lugar, se aproxima temporalmente al texto ecuatoriano que analizamos y, en su estructura, no difiere de la primera edición canadiense (L. C. y F. P. B. 1842?); en segundo lugar, refleja ya en el título la inclusión de un tratado de análisis lógico; en tercer lugar, utiliza el método erotemático de preguntas y respuestas, presente en la *Gramática* de 1875 pero no en la primera edición canadiense.

marcados con un asterisco al comienzo y los del elemental con dos asteriscos (imagen 1).

*1. La *Grammaire* (a) est l'art d'exprimer ses pensées par la parole et par l'écriture, conformément à l'usage et aux règles établies (b).

ARTICLE 1er.—DU LANGAGE PARLÉ.

**2. On exprime ses pensées par la parole au moyen des sons combinés de la voix.

3. Un son vocal est l'émission d'une certaine quantité d'air, modifié ou non par les organes de la parole (c).

*4. Il y a deux sortes de sons, les sons simples et les sons articulés ou composés.

[...]

2. *Comment exprime-t-on ses pensées par la parole ?*
3. *Qu'est-ce qu'un son vocal ?*
4. *Combien y a-t-il de sortes de sons ?*

Imagen 1. Articulación tipográfica de los tres niveles educativos (F. P. B. 1858)

La *Gramática* (1875) adopta este mismo sistema, si bien, a) incorpora las preguntas propias del método erotemático antes de las respuestas (imagen 2), en lugar de ubicarlas separadas a continuación (imagen 1); y b) frente al modelo francés, altera levemente la disposición de las marcas, de modo que en este caso un solo asterisco corresponde a las “clases ínfimas”, dos a las “clases medias” y tres a las “clases superiores” (imagen 2), que no tenían marca alguna en el tratado de Bransiet de 1858 (imagen 1).

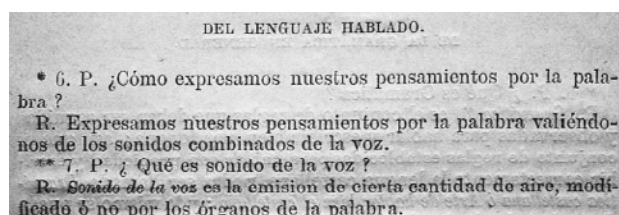


Imagen 2. Articulación tipográfica de los tres niveles educativos (HH. CC. 1875)

En segundo lugar, si nos centramos en los apartados de analogía y de sintaxis, puede comprobarse que la estructura general de ambas obras es bastante parecida. En la tabla 2 hemos tratado de exponer las coincidencias y diferencias entre sus apartados.

Las diferencias más llamativas se deben al esfuerzo que hacen los autores de la *Gramática* (1875) por incluir la teoría sintáctica académica

<i>GRAMMAIRE</i> (1858)	PÁGS.	<i>GRAMÁTICA</i> (1875)	PÁGS.
Notions préliminaires	1-5	Nociones preliminares	1-5
Première partie. Classification et Orthographe		Parte primera. De la analogía	
		I. De las partes de la oración en general	7-9
I. Du nom ou substantif	5-11	III. Del Nombre	13-35
II. De l'article	12-13	[II. Del Artículo]	[10-13]
III. De l'adjectif	13-23	IV. Del Adjetivo	36-55
IV. Du pronom	23-28	V. Del Pronombre y adjetivos pronominales	56-67
V. Du verbe	28-72	VI. Del Verbo	68-140
VI. Du participe	72-74	VII. Del Participio	141-148
VII. De l'adverbe	74-77	VIII. Del Adverbio	149-154
VIII. De la proposition [sic]	77-79	IX. De la Preposicion	155-157
IX. De la conjonction	79-80	X. De la Conjunction	158-168
X. de l'interjection ou exclamation	80-81	XI. De la Interjeccion	168-169
		XII. Mutacion de las partes de la oracion	170-175
Deuxième partie. Divers petits traités relatifs a l'orthographe, a la ponctuation et a l'Analyse			
I. Signes orthographiques et majuscules	82-85		
II. De la ponctuation	86-90		
III. Petit traité de prononciation	90-99		
IV. Remarque sur l'orthographe d'usage	99-102		
V. Des homonymes, des homographes, des synonymes et des onomatopées	103-105		
VI. De la construction	105-106	XIII. De las figuras de diction	175
VII. Notions d'analyse grammaticale	107-116	XIV. Nociones de análisis gramatical	176-183
		Parte segunda. De la sintáxis	
		I. De la Sintáxis en general	184-185
VIII. Notions d'analyse logique	117-124	II. Nociones de análisis lógico	186-218
		III. De la Concordancia	219-232
		IV. Del Régimen	233-252
		V. De la Construcccion	253-261
		VI. De las Oraciones	262-270
		VII. De la Sintaxis figurada	271-287
Troisième partie. Syntaxe			
I. Du nom	125-135	IX. Sintáxis del Sustantivo	299-302
II. De l'article	135-139	[VIII. Sintáxis del Artículo]	[288-298]
III. De l'adjectif qualificatif	139-145	X. Sintáxis del Adjetivo	303-308
IV. De l'adjectif déterminatif	146-154		
V. Du pronom	155-164	XI. Sintáxis del Pronombre	309-338
VI. Du verbe	164-181	XII. Sintáxis del Verbo	339-346
		XIII. Correspondencia de los modos y tiempos	347-363
VII. Du participe	182-190	XIV. Sintáxis del Participio	364-366
		XV. Uso de ciertos verbos	367-377
VIII. De l'adverbe	190-197	XVI. Sintáxis del Adverbio	378-394
XI. De la preposition	197-201	XVII. Sintáxis de la Preposicion	394-409
X. De la conjonction	202-205	XVIII. Sintáxis de la Conjunction	409-413
XI. De l'interjection	205-207	XIX. Sintáxis de la Interjeccion	414-415

Tabla 2. Estructuras de la *Grammaire* (F. P. B. 1858) y la *Gramática* (HH. CC. 1875)

basada en las nociones de orden natural/figurado y las relaciones de régimen, concordancia y construcción. Aparte, en el tratado de 1875, frente a lo que ocurre en el modelo francés, ya se ha incluido el análisis lógico como parte integrante de la sintaxis, tanto en la estructura general de la obra (tabla 2) como en la definición que se hace de esta parte de la gramática¹⁴, proceso que se produce paulatinamente en la gramática española a lo largo del siglo XIX, como reflejan los propios títulos de los tratados de análisis de dicho período (Montoro del Arco 2010, 2019):

464. P. ¿Qué es Sintáxis?

R. Sintáxis (1) es la parte de la Gramática que trata del arreglo de las palabras, de la construcción de las proposiciones, de las relaciones lógicas que las frases tienen entre sí, y de las leyes generales y particulares que deben observarse para que el lenguaje y el estilo sean correctos, puros y elegantes. (HH. CC., 1875, p. 184)

El texto francés, por tanto, se ve incrementado en su versión ecuatoriana en tres aspectos: en primer lugar, con la inclusión de un amplio apartado literario (*vid.* tabla 1); en segundo lugar, por la incorporación, junto a la analogía y la sintaxis, de los otros dos apartados canónicos de la tradición gramatical previa y del modelo académico inmediatamente anterior (ortografía y prosodia) y de un tercero dedicado a la formación de palabras (lexicología); en tercer lugar, dentro del apartado sintáctico, por el encaje de la tradicional teoría sintáctica académica en el modelo logicista francés.

El resultado es una obra muy extensa para lo habitual en este tipo de tratados, de hasta 781 páginas, lo que provocó las críticas de determinados sectores. Así, en el “postscriptum” que figura al final del opúsculo anteriormente mencionado (*vid.* 2.1) —la *Defensa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* (1889)—, se añade una apreciación sobre los manuales de

gramática utilizados por la congregación, como consecuencia de los comentarios del articulista añadidos al número 53 del periódico donde se los criticaba, *El Horizonte* de Portoviejo. En él podemos advertir la inconveniencia que para el censor representa el uso de los primeros manuales de los Hermanos, y se afirma que sus primeros libros eran textos en francés con palabras castellanas, de “una monstruosidad inusitada” e incluso “filones inagotables de disparates”:

Seguidamente nos comunica la noticia de que “en la primera oportunidad empezará “El Horizonte” el examen de la Gramática y compendio de dichos Hermanos, por ser libros de una monstruosidad inusitada; y como esta materia no es tan árida como la de los números, podemos extendernos más. No todo se lo ha de llevar la política y la administración; es indispensable consagrar horas de trabajo á la enseñanza pública. Si alguno de nuestros colegas de Guayaquil se nos adelantara en el trabajo que proyectamos, veríamos con mucha satisfacción esta prueba de patriotismo; porque dichas Gramáticas son filones inagotables de disparates. (Hermanos de las Escuelas Cristianas 1889, p. 27)

En suma, este tratado constituye un primer paso en el proyecto gramatical de los Hermanos en Ecuador, caracterizado por: a) un respeto inicial, si bien quizá aparente, a la autoridad académica y las gramáticas del canon; b) la necesidad de adaptación a los destinatarios de este nuevo espacio, tanto desde un punto de vista didáctico como desde el punto de vista de los contenidos; c) la inclusión de aspectos sintácticos no considerados por la Academia que, sin embargo, eran ya moneda corriente en la gramática escolar (análisis lógico).

3.3. Serie textual prospectiva

Al cabo de quince años, a la altura de 1889, el Hermano Miguel se defiende así de las críticas sufridas a partir del primer tratado de 1875:

Ante todo prevendremos al público que las antedichas Gramáticas fueron escritas en 1873, é impresas sólo en 1875, y que

14 “496. La *syntaxe* (a) est la partie de la grammaire qui s’occupe de l’ordre, de l’arrangement des mots dans le discours, et de l’orthographe partielle qui en résulte pour chacun de ces mots” (F. B. P. 1858, p. 125).

hace por tanto 14 años que salieron á luz. Claro es que contienen algunos errores, siendo como son de 1.^a edición, por lo cual estando ya agotada dicha obra, publicamos otro curso completamente distinto en 1885, titulado “Gramatiquilla infantil teórico-práctica”, para los niños principiantes; y en 1887 el “Compendio del tratado teórico-práctico de Gramática,” correspondiente á los cursos preparatorio y elemental, advirtiendo que el Curso superior está en preparación, y muy adelantado. (Hermanos de las Escuelas Cristianas 1889, p. 28)

En su texto, Manuel Febres justifica a la perfección la oportunidad de considerar hoy los tratados posteriores como una serie textual, puesto que todos ellos constituyen jalones de un programa de actuación que, aunque se inicia con la adaptación directa, y quizá apresurada, de una obra amplia y compleja de origen francés, pronto se adecua a las exigencias del contexto ecuatoriano. Esta labor la desarrolla a lo largo del último cuarto de siglo, y el autor, aparte de recibir influencias que modifican progresivamente sus presupuestos teóricos, adapta la doctrina a las necesidades inmediatas.

En primer lugar, la referencia en plural a las “Gramáticas” escritas en 1873 parece remitir a la existencia de un *Epítome* inicial de los HH. CC. que, sin embargo, no hemos conseguido localizar hasta el momento¹⁵. Se le ha atribuido al Hermano Miguel (Albornoz 1955), pero su autoría es cuanto menos dudosa, en la medida en que, como hemos apuntado más arriba a propósito del tratado de 1875, Febres Cordero era muy joven por aquella época como para asumir esta labor y apenas comenzaba su trabajo en la congregación.

La obra que parece iniciar la auténtica serie del Hermano Miguel es la célebre *Gramatiquilla*

¹⁵ Aparece en la *BICRES V* (Esparza y Niederehe 2015) con el título de *Epítome de la gramática castellana dispuesto para la enseñanza de las clases ínfimas de instrucción primaria de la República del Ecuador por los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, con fecha de 1875 (París: V. Goupy). Según parece rezar en su portada, fue “Obra aprobada y declarada como texto por el Concejo General de Instrucción pública en 8 de Agosto de 1873”.

infantil teórico-práctica de la lengua castellana (Quito, 1885; publicada en París a partir de la tercera, 1888). Esta obra elemental fue caracterizada por Gabriel Cevallos García como “travesura de sabio contemplativo, milagro de sencillez, como la luz”. En efecto, se trata de una obra singular, en la que Febres Cordero se aparta de los modelos al uso y exhibe muestras de una libertad con la que imprime su sello personal a las obras lasalianas, apartándose de la metodología más tradicional. Como entiende uno de sus biógrafos, “Su alejamiento de los centros donde se aplica y perfecciona la pedagogía moderna es causa de que se advierta, en más de un punto de los libros del Hermano Miguel, cierto apego mínimamente fiel a los procedimientos antiguos” (Un Religioso de la misma Congregación 1926, p. 125).

En este tratado, curiosamente no hace referencia a las obras anteriores —ni a la *Gramática* (1875) ni al *Epítome* (1875)— y anuncia ya su propio proyecto de elaboración de diversos textos orientados a la progresión formativa de los estudiantes, esto es, para la enseñanza primaria, media y superior: “El Curso teórico-práctico de Gramática castellana, que está en preparación, constará de tres grados, siendo el primero la “Gramatiquilla infantil” que hoy damos á luz; el segundo, para los cursos preparatorio y elemental, y el tercero, para el medio y superior” (HH. CC. 1885).

La *Gramatiquilla*, en su primera edición, contiene una “sección teórica” y otra “sección práctica” (tabla 3). La primera se divide en las partes clásicas, a las que se une al comienzo la “Ortología” (Ortología, Analogía, Sintaxis, Prosodia, Ortografía), de modo que, aun manteniendo cinco partes, no coincide con la estructura de la *Gramática* (1875); la segunda pretende ilustrar los contenidos de la primera parte a través de diversos ejercicios, como correlato a cada uno de los apartados contemplados. Aparte, contiene un apéndice con las “Respuestas de los ejercicios contenidos en la sección práctica de la Gramatiquilla infantil”, en el llamado “Libro del maestro”, que no aparece en el posterior “Libro del alumno” (*vid.* por ejemplo, HH. CC. 1895).

El segundo jalón de la serie del Hermano Miguel es el *Compendio*. Este, sin embargo, se

SECCIÓN TEÓRICA	Págs.	SECCIÓN PRÁCTICA	Págs.
Preliminares	1		
ORTOLOGÍA	1		
De las letras, sílabas y palabras	1	I. Vocales y consonantes	28
		II. Sílabas	29
		III. Diptongos	30
ANALOGÍA	2		
Del Artículo	2	IV. Artículo	
		V. <i>La Mona</i> (Fábula)	32
Del Sustantivo	3	VI. Sustantivo	35
		VII. Sustantivo propio	36
		VIII. Sustantivo común	37
		IX. Género de los sustantivos	39
		X. <i>El loro y el Grillo</i> (Fábula)	40
		XI. Género femenino	42
Del Adjetivo	5	XII. Número de los sustantivos	43
		XIII. Adjetivo	44
		XIV. Adjetivo calificativo	46
		XV. <i>El Gusano de seda y la Araña</i> (Fábula)	47
		XVI. Género de los adjetivos	49
		XVII. Adjetivos demostrativos	51
		XVIII. Adjetivos posesivos	52
		XIX. Adjetivos numerales	54
		XX. <i>El Chico, el Mulo y el Gato</i> [Fábula]	55
		XXI. Adjetivos indefinidos	57
Del Pronombre	8	XXII. Pronombres personales	58
		XXIII. Pronombres relativos	60
Del Verbo	9	XXIV. Verbo	61
		XXV. <i>La Serpiente y la Lima</i> [Fábula]	63
		XXVI. Verbos transitivos é intransitivos	64
		XXVII. Conjugaciones	65
Del Participio	21	XXVIII. Participio	67
		XXIX. Gerundio	68
		XXX. <i>El Cangrejo</i> [Fábula]	69
De las partes invariables	21	XXXI. Adverbio	71
		XXXII. Preposición	73
		XXXIII. Conjunción	74
		XXXIV. Interjección	75
		XXXV. <i>Trabajar para su daño</i> [Fábula]	76
SINTAXIS	22		
Estructura de la oración	22	XXXVI. Sujeto, Complementos	79
Concordancia	23	XXXVII. Concordancia	80
PROSODIA	24	XXXVIII. Acentuación y puntuación	82
ORTOGRAFÍA	25		
Uso de las mayúsculas	25	XXXIX. Mayúsculas, puntuación	83
Principales signos de puntuación	25		
Uso de los acentos	26	XL. <i>El Lobo y el Pastor</i> [Fábula]	85

Tabla 3. Estructura de la *Gramatiquilla* (1885)

publicó por partes. Proyectando la división contemplada en el texto del nivel elemental (Ortología, Analogía, Sintaxis, Prosodia, Ortografía), comienza con un primer volumen dedicado a las dos primeras partes, por orden, la Ortología y la Analogía: *Compendio del tratado teórico-práctico de Gramática. Ortología y Analogía. Segundo libro del alumno* (HH. CC. 1890); parece que la ejercitación, como ocurría con la *Gramatiquilla*, ocupa un lugar importante en el modelo de enseñanza del Hermano Miguel (como, en realidad, en el ideario general del Instituto de La Salle), de modo que la siguiente entrega es un volumen de ejercicios que recibe el mismo nombre del apartado de la *Gramatiquilla* (“Sección Práctica”): *Compendio del Tratado teórico-práctico de Gramática. Sección práctica. Segundo libro del alumno* (Quito, 1890); finalmente, cierra la serie ecuatoriana, hasta donde hemos podido precisar, la *Sintaxis. Compendio de Gramática castellana. Curso de segundo año* (Quito, 1894; segunda edición: Valparaíso, 1901, Imprenta de San Vicente de Paúl). Quedarían pendientes, para terminar la serie, por un lado, los textos dedicados al resto de las partes (prosodia y ortografía) y, por otro, el texto gramatical correspondiente al nivel superior o universitario.

Sirviéndonos del modelo epistemológico elaborado por Zamorano Aguilar (2017), la serie textual inicial de los HH. CC. en Ecuador, por tanto, quedaría como sigue, al menos

provisionalmente, pues consignamos las ediciones localizadas hasta la fecha (tabla 4).

En primer lugar, hemos de considerar una serie *preparatoria o retrospectiva*, formada en este caso por textos-fuente que de algún modo inciden en la forma y el contenido del primer texto publicado en Ecuador por los Hermanos Cristianos, y que hemos considerado de referencia, la *Gramática* de 1875. Esta primera serie está formada por tres tipos de fuentes. Como “precedentes”, esto es, como obras que están de algún modo presentes, si bien no son totalmente asimiladas o utilizadas en el texto analizado, encontramos la tradición académica (B) y la tradición no académica (C) del canon histórico de la época. En la primera, la académica, se hallan los tres manuales escolares por antonomasia, dedicados a los distintos niveles educativos (la gramática “grande”, esto es, la *GRAE*, y los textos elaborados por la corporación a partir de las necesidades derivadas de la “ley Moyano”: el *ERAE* y el *CRAE*). De entre ellos, y a falta de un análisis más profundo del texto de referencia, parece que los Hermanos solo se sirvieron de la gramática grande, en lo que respecta a la sintaxis. En la segunda, la no académica, aparecen los autores más representativos del XIX, Salvá (C1) y Bello (C2), en una tradición que hemos denominado “hispanica”, frente a la académica “española”, por el origen diverso de ambos gramáticos, conocidos a uno y otro lado del Atlántico.

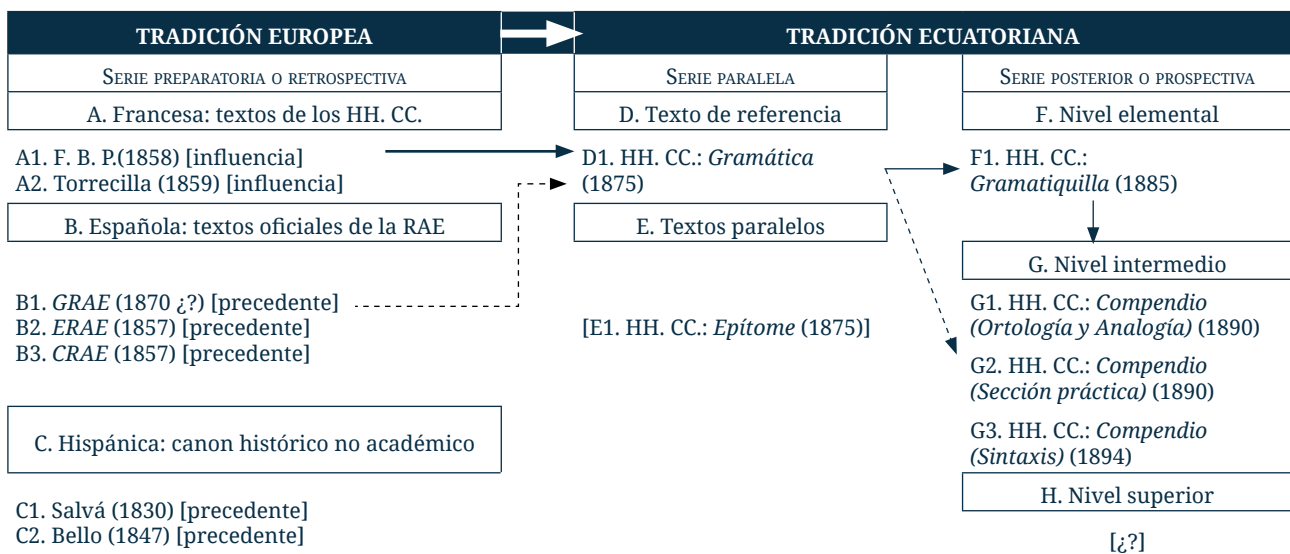


Tabla 4. Serie textual de los HH. CC. en Ecuador

Finalmente, la tradición francesa recibe la consideración de “influencias”, en tanto que, como hemos intentado demostrar, sirvieron de modelo y fueron asimilados y utilizados en la conformación del texto de 1875, especialmente en el caso de la gramática francesa de la propia congregación (aunque no forme parte de las fuentes explícitas).

La serie propiamente ecuatoriana se compone inicialmente de dos textos. El primero es la *Gramática* de 1875 (D1), que hemos considerado “texto de referencia” o texto base (Hassler 2002), por atribuírsele, si bien parcialmente, al Hermano Miguel y ser el punto de partida del discurso textual gramatical de los Hermanos Cristianos en Ecuador, así como el texto más extenso. A este se le une, paralelamente, un texto que no hemos podido analizar, el del *Epítome* de 1875, que, por las fechas en que debió ser publicado, probablemente se sirve también de los mismos modelos franceses. En todo caso, no parece haber tenido repercusión en la serie posterior, dado que pronto sería desplazado, a juzgar por sus continuas ediciones¹⁶, por la obra que se ocupa del mismo nivel educativo elemental, la *Gramatiquilla* de 1885.

La serie textual prospectiva representa por fin la concreción y diversificación de la gradación de los contenidos inscrita en la arquitectura de la *Gramática* de 1875, que sigue a su vez la del modelo francés. El primero de los textos publicados, la *Gramatiquilla* (1885) (F1), que inicia esta serie, está atravesado por la personalidad de su autor, el Hermano Miguel, que parece apartarse de la gramática de 1875 en un proceso de recontextualización de las ideas gramaticales precedentes exigido por las necesidades inmediatas del nuevo contexto ecuatoriano y el distinto tipo de receptor de las obras. Y los textos posteriores, las diversas partes del *Compendio* (G1, G2, G3),

parecen ser una proyección de la estructura prefigurada en la *Gramatiquilla*. Cubren los apartados de ortología, análisis y sintaxis, aunque la serie, en principio, habría quedado incompleta en la medida en que no se halla un hipotético tratado dedicado a la ortografía y la prosodia, como tampoco hemos llegado a encontrar un tratado específico para la educación superior publicado en Ecuador.

Estas partes sí se encuentran, sin embargo, en dos ediciones parisinas: en el *Libro del maestro* (HH. CC. 1907), en el que se publican de forma conjunta los dos volúmenes (*Ortología y Analogía y Sintaxis, prosodia y ortografía*), así como en el libro del alumno, que lleva por título *Gramática de la lengua castellana por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Curso medio teórico-práctico. Sintaxis, prosodia y ortografía. Libro del alumno*, de fecha incierta (fecha por la Biblioteca Nacional de Colombia de forma aproximada entre 1890 y 1910). Su publicación podría coincidir con la fecha de traslado del Hermano Miguel a Europa, de modo que, de este modo, quedaría completo el nivel intermedio.

Sin embargo, los textos del curso superior aún figuran “en preparación”, según se desprende del anuncio de la contracubierta del libro del alumno (imagen 3), en fechas ya muy cercanas al año de la muerte del Hermano Miguel.

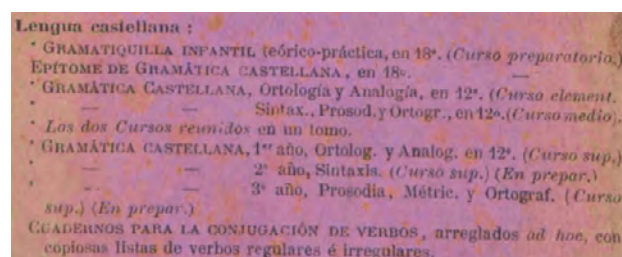


Imagen 3. Contraportada de la *Gramática* (HH. CC., ¿1890-1910?)

Hay que apuntar, además, que esta gradación terminó cristalizándose y presentándose de forma más visible en los títulos que los Hermanos Cristianos publicaron en otros países, como en el caso argentino: *Lecciones de lengua castellana. Curso elemental*; *Lecciones de lengua castellana. Curso medio*; *Lecciones de lengua castellana. Curso superior* (H. E. C. 1919, 1930a, 1930b).

16 Según datos de Arteaga Tobón (2013, p. 14) se publicaron en Ecuador hasta 4000 ejemplares de la *Gramatiquilla* entre los años 1884 y 1886. Hemos encontrado catalogadas las siguientes ediciones y reimpressiones (todas ellas publicadas en París, Procuraduría General): 1888 (3ª), 1891 (4ª), 1892, 1893, 1895 (5ª), 1897 (6ª), 1898 (7ª), 1900 (8ª), 1902 (9ª), 1903 (10ª), 1904 (11ª), 1907 (12ª), 1909 (13ª), 1917 (15ª).

4. CONCLUSIONES

Ecuador constituye la puerta de entrada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en América. Llegaron auspiciados por el gobierno de una nación joven con el encargo de organizar la enseñanza primaria, de modo que con ellos despegaba en el país andino la enseñanza institucional, uno de cuyos pilares era la publicación de tratados de todo tipo, entre ellos lingüísticos.

La gramática, entre otras materias como la aritmética, ocupa un papel fundamental en este nuevo contexto, dada la raigambre francesa del Instituto de La Salle, que fue permeable a las nuevas corrientes de pensamiento. Entendida como “arte de pensar”, constituyó una materia fundamental en el ideario posrevolucionario y, sobre todo a partir de los Ideólogos (Lhomond, Letellier, Noël y Chapsal, etc.), los procedimientos analíticos —que vinculaban la gramática general y la lógica— se consideraron ya parte esencial del conocimiento gramatical, y así fueron incluidos en la legislación y los diferentes planes de estudio (Delesalle y Chevalier 1986).

Por tanto, los Hermanos Cristianos ya incorporaron en Francia este saber analítico en sus primeros tratados de gramática francesa, como reflejan los títulos de sus obras escolares de referencia en el país galo y en el resto de los países francófonos de su esfera, como Canadá, en los que se menciona sintomáticamente la inclusión de un “méthode d’analyse grammaticale et d’analyse logique”. No era el caso, sin embargo, de las fuentes gramaticales hispanas que manejaron los Hermanos a su llegada a Ecuador, donde el método de análisis brillaba por su ausencia. Así las cosas, tomaron seguramente la decisión de traducir y adaptar inicialmente sus propios textos franceses al español para hacer frente a la enseñanza en un nuevo contexto, esta vez hispanohablante, pero al mismo tiempo no quisieron obviar las fuentes canónicas hispánicas más importantes a su alcance en la época: la RAE, Bello y Salvá, entre otras.

En consecuencia, el primer texto que publicaron en Ecuador, la *Gramática* de 1875, sin duda acusa la rapidez e inmediatez con la que hubieron de actuar a su llegada.

El resultado es la combinación de las varias fuentes textuales mencionadas junto con un tratado de literatura, inspirado en este caso en fuentes españolas, cuya coincidencia en general con los originales les valieron ciertas acusaciones de plagio, aparte de críticas por las dimensiones de un tratado que terminó percibiéndose como un pastiche. El carácter justificado o no de estas opiniones deberá ser evaluado más adelante cuando se realice el cotejo preciso del texto ecuatoriano con el original francés. No obstante, no podemos abstraernos del contexto político: pueden deberse también al deseo por parte de los sectores más liberales de arrebatarles a las instituciones religiosas las competencias educativas que tuvieron durante el último tercio del XIX en Ecuador.

La impronta del principal gramático de la congregación en aquel momento, Manuel Febres Cordero, “el Hermano Miguel”, no se dejaría ver hasta el siguiente texto, la *Gramatiquilla* (1885), pues, sin renunciar a la enseñanza de la sintaxis desde los niveles más elementales, se aparta de los modelos de la *Gramática* de 1875, utilizando un discurso muy orientado a los escolares, y da inicio a una serie textual dedicada a cada uno de los restantes niveles educativos instituidos en Ecuador a imagen de los modelos europeos: el intermedio, con un *Compendio* que habría de publicarse en varias partes (Ortología y Analogía; Sintaxis; Ortografía y Prosodia; Sección práctica); y el superior, que al parecer no terminó viendo la luz en su país, aunque sí en otras latitudes.

Como ya se advertía para otros autores ecuatorianos posteriores, como Aurelio Espinosa Pólit (Zamorano Aguilar 2013), en la recepción de las ideas lingüísticas europeas en Hispanoamérica se adivina el peso de la tradición racionalista francesa, frente a la académica predominante en el ámbito hispánico, si bien esta no deja de estar presente. No obstante, el propósito principal que guía desde el comienzo la labor gramatical específica del Hermano Miguel, en el seno de la institución lasaliana, es sin duda la superación de una gramática excesivamente teórica a través de un proceso de transposición didáctica que desemboca en una gramática “acomodada a la inteligencia de los niños” y basada en la práctica, como no podía

ser de otro modo en un país con necesidades educativas tan básicas a finales del XIX, lo que explica en gran parte el éxito inmediato que sus tratados tuvieron no solo en Ecuador, sino en gran parte de Hispanoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- Bransiet, Mathieu (1845). *Grammaire française élémentaire, suivie d'une méthode d'analyse grammaticale raisonnée, à l'usage des écoles chrétiennes* (22e. éd.). Tours: A. Mame.
- Constantin, Louis y Mathieu Bransiet (1836). *Grammaire française élémentaire, suivie d'une Méthode d'analyse grammaticale raisonnée à l'usage des Écoles chrétiennes*. Paris: A. Saintin.
- F[rère]. P[hilippe]. B[ransiet] (1858). *Grammaire française élémentaire avec une méthode d'analyse grammaticale et d'analyse logique. A l'usage des Écoles Chrétiennes*. Montréal: J. B. Roland.
- H[ermanos de las]. E[scuelas]. C[ristianas]. (1919). *Lecciones de lengua castellana. Curso medio (15.ª edición)*. Buenos Aires: Editorial Moly y Lasserre.
- H[ermanos de las]. E[scuelas]. C[ristianas]. (1930a). *Lecciones de lengua castellana. Curso elemental (12.ª edición)*. Buenos Aires: Librería José Moly, sucesores B. & A. Moly.
- H[ermanos de las]. E[scuelas]. C[ristianas]. (1930b). *Lecciones de lengua castellana. Curso superior (8.ª edición)*. Buenos Aires: Editorial Moly y Lasserre.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (¿1890-1910?). *Gramática de la lengua castellana. Curso medio teórico-práctico. Sintaxis, prosodia y ortografía. Libro del alumno*. París: Procuraduría General.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1875). *Gramática de la lengua castellana con un método de análisis gramatical y lógico seguida de algunas nociones de literatura, escrita para el uso de las clases superiores de instrucción primaria y para los colegios y liceos de la República del Ecuador*. París: Imprenta de Víctor Goupy.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1885). *Gramatiquilla infantil teórico-práctica de la lengua castellana. Libro del maestro*. Quito: Imprenta del Clero.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1889). *Defensa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Quito: Imprenta de Bolívar, por F. Rivadeneira.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1890). *Compendio del Tratado teórico-práctico de Gramática. Sección práctica. Segundo libro del alumno*. Quito: Imprenta de las EE. CC.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1894). *Sintaxis. Compendio de Gramática castellana. Curso de segundo año*. Quito: Imprenta de las EE. CC., por J. Sáenz R.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1895). *Gramatiquilla infantil teórico-práctica de la lengua castellana (Quinta edición corregida). Primer libro del alumno*. París: Procuraduría General.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1907). *Gramática de la lengua castellana. Curso elemental teórico-práctico. Ortología y Analogía. Curso medio teórico-práctico. Sintaxis, prosodia y ortografía. Libro del maestro*. París: Procuraduría General.
- L[ouis]. C[onstantin]. y F[rère]. P[hilippe]. B[ransiet]. (1842?). *Grammaire française élémentaire, suivie d'une méthode d'analyse grammaticale raisonnée, à l'usage des écoles chrétiennes*. Montréal: Louis Perrault.
- Torrecilla, Pedro Maria de (1859). *Grammaire complète de la Langue Espagnole*. París: Jacques Lecoffre et C.^{ie} / Charles Douniol.

Fuentes secundarias

- Albornoz, V. M. (1955). *El Hermano Miguel. Francisco Febres Cordero Muñoz*. Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Álvarez Martínez, M.^a Á. (1994). *La gramática española en América*. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Alzate Piedrahita, M.^a V., M. Á. Gómez Mendoza y F. Romero Loaiza (2012). *G. M. Bruño. La edición escolar en Colombia. 1900-1930*. Ecoe Ediciones.

- Arteaga Tobón, H. E. (2013). San Miguel Febres Cordero FSC ¿pionero de la más grande empresa de manuales escolares de América Latina? *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 7, 8-26.
- Aubin, P. (2000). La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type: Les frères des Écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles. *Histoire de l'éducation*, 85, 10-11. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1232>
- Báez Osorio, M. (2004). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Rhela*, (6), 179-208.
- Bédel, H. (2007). *Los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia y el servicio educativo a "los artesanos y los pobres" mediante la enseñanza técnica*. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Blanco y Sánchez, R. (1919). *San Juan Bautista de La Salle como educador (1719-1919) con algunas notas bibliográficas referentes a la vida del santo y a las obras pedagógicas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Tip. De la «Revista de Arc., Bibl. y Museos».
- Calero Vaquera, M.^a L. y A. Zamorano Aguilar (2010). *El término 'análisis' en las gramáticas de la tradición hispánica – estudio metalingüístico*. En K. Wieland et al. (eds.). Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos (pp. 13-29). Buske.
- Chervel, A. (2000). *Les Grammaires françaises 1800-1914. Répertoire chronologique. – 2e édition revue et augmentée*. Institut national de recherche pédagogique.
- Ciucci, L. y Muysken, P. C. (2011). Hernando de Alcocer y la Breve declaración del Arte y Bocabulario de la lengua del Ynga conforme al estilo y uso de la provincia de Quito. El más antiguo manuscrito de quichua del Ecuador. *Indiana*, (28), 359-393.
- Cossío, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas.
- Delesalle, S. y Chevalier, J.-Cl. (1986). *La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914*. Armand Colin.
- Escolano Benito, A. 1982. Las escuelas normales: siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76.
- Esparza Torres, M. Á. y H.-J. Niederehe (2015). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V)*. John Benjamins.
- García Folgado, M.^a J. y E. T. Montoro del Arco (2011). Aproximaciones a la enseñanza del análisis: los Principios del análisis lógico de Ramón Merino (1848). En G. Hassler (ed.). *History of Linguistics 2008. Selected papers from the eleventh International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS XI, 28 August-2 Septiembre 2008)* (pp. 303-315). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sihols.115.28gar>
- Garrido Vílchez, G. B. (2010). *Las gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Garrido Vílchez, G. B. (2012). De la Gramática al Epítome: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857. *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV/2, 101-115.
- Guerrero Gala, E. J. (1977). *Hermano Miguel: el santo de la Inmaculada*. Villena.
- Hassler, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. Á. Esparza Torre, B. Fernández Salgado y H.-J. Niederehe (eds.). *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Vigo, 7-10 de febrero de 2001 (pp. 559-586). Helmut Buske Verlag.
- Henríquez Ureña, P. (2007 [1945]). *Historia cultural y literaria de la América hispana* (Ed. de Vicente Cervera Salinas). Verbum.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1939). *El siervo de Dios Hermano Miguel*. La Salle.
- Kovacci, O. (1991). *Estado actual y perspectivas de los estudios gramaticales en Hispanoamérica*. En Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española. Pabellón de España.
- León, F. J. (1871). *Exposición del ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al congreso constitucional de 1871*. Imprenta Nacional.

- Lope Blanch, J. M. (1989). *La investigación lingüística en Hispanoamérica*. En J. M. Lope Blanch, Estudios de lingüística hispanoamericana (pp. 65-84). UNAM.
- Martínez González, A. (1996). *Sobre la norma lingüística: el español del siglo XIX y la norma purista de P. F. Cevallos*. En A. Martínez González (coord.). *Estudios de Filología Hispánica (Estudios lingüísticos y literarios)* (pp. 11-48). Universidad de Granada.
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Montoro del Arco, E. T. (2010). Bases para el estudio variacionista de los corpus historiográficos: el caso del análisis lógico y gramatical. *Revista argentina de historiografía lingüística (RAHL)*, II/2, 107-124.
- Montoro del Arco, E. T. (2019). El análisis gramatical desde la perspectiva de un gramático de provincias. José Ramón Palmí Pérez (1872-1950). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 29.2, 259-291.
- Montoro del Arco, E. T. y M.^a J. García Folgado (2009). El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, castellano y latín). En J. Villoria (ed.). *Quaderni del CIRSIL, Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa. Atti delle giornate di Granada, novembre 2008* (pp. 143-159). Comares.
- Muñoz Borrero, E. (1974). *Con los pies torcidos por el camino recto: vida del Hermano Miguel*. Editorial Santo Domingo.
- Ocampo López, J. (2011). G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los Textos Escolares. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 15-32. <https://doi.org/10.19053/01227238.1581>
- Ortiz Arellano, P. G. (2001). *El quichua en el Ecuador. Ensayo histórico-lingüístico*. Ediciones Abya-Yala.
- Paladines Escudero, C. (1991). *Sentido y trayectoria del pensamiento ecuatoriano*. UNAM.
- Parodi, C. (1981). *La investigación lingüística en México (1970-1980)*. UNAM.
- Rabanales, A. (1978). Repercusión de las corrientes lingüísticas contemporáneas en Iberoamérica. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 29, 219-257.
- Rodríguez Castelo, H. (1978). *El Hermano Miguel, lingüista*. Publitécnica.
- Rodríguez Castelo, H. (1984). *El hermano Miguel, una vida ejemplar*. Meridiano.
- Salvador Lara, J. (1985). El hermano Miguel, santo patrono de alfabetizadores, catequistas, gramáticos y académicos. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 41, 33-57.
- Torres Cruz, D. L. (2013). Textos de lengua castellana. Instrumentos para consolidar un proyecto nacional. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 22, 27-46. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2153>
- Toscano Mateus, H. (1953). *El español en el Ecuador*. Consejo Superior de Investigación Científicas.
- Un Religioso de la misma Congregación (1926). *Una gloria americana. Biografía abreviada del Siervo de Dios Hermano Miguel de las Escuelas Cristianas (Segunda edición notablemente ampliada)*. Luis Gili.
- Un religioso ecuatoriano (1915). *El Hermano Miguel del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas 1854-1910*. Imprenta de Manuel Tasis.
- Vargas, José María (1965). *Historia de la cultura ecuatoriana*. Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Luis de Mata y Araujo en el marco de la gramática general del siglo XIX. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 19.1, 87-120.
- Zamorano Aguilar, A. (2010). Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño y F. Durán López (eds.). *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)* (pp. 421-466). Visor.
- Zamorano Aguilar, A. (2013). Ideas lingüísticas en Hispanoamérica: el modelo de Espinosa Pólit. *Estudios Filológicos*, (51), 131-143. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132013000100010>

- Zamorano Aguilar, A. (2017). Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables. *Beitrag sur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27.1, 115-135.
- Zamorano Aguilar, A. (2018). Notas sobre reflexión sintáctica en la América latina de finales del XIX: Ecuador. *Romance Philology*, 72, 93-110. <https://doi.org/10.1484/J.RPH.5.115123>
- Zamorano Aguilar, A., E. T. Montoro del Arco, M.^a Martínez-Atienza de Dios y N. Vila Rubio (2020). Hispanagrama: las ideas gramaticales en los países de la América del Pacífico. *Anales de Lingüística* (Universidad de Cuyo, Argentina), 4, 249-271. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/analeslinguistica>



La lengua de explicación en la presentación del vocabulario y sus efectos en la adquisición léxica en español LE/L2

The language of explanation in vocabulary presentation and its effects on vocabulary acquisition in spanish FL/L2

Autoría

MATÍAS HIDALGO GALLARDO

Escuela Oficial de Idiomas (EOI) "Madrid-Embajadores", España

mhidalgogallardo@educa.madrid.org

<https://orcid.org/0000-0001-6129-4979>

Resumen

En un contexto de revalorización léxica, este estudio analiza los efectos de la lengua de explicación (L1 o L2) en la fase de presentación del vocabulario. Para ello, se evalúa el impacto a corto y medio plazo de tres métodos directos de presentación léxica (listado de palabras, ejemplos y texto glosado), que se sirven, bien de la traducción en L1 (italiano), bien de definiciones en L2 (español), y de un método indirecto (inferencia por contexto) en la recuperación y reconocimiento de vocabulario en español por parte de 161 estudiantes de español como lengua extranjera de nacionalidad italiana. Además del efecto de la lengua de instrucción y del método de presentación, se examinan la influencia del tipo de instrucción (intencional o incidental) y el grado de adquisición del conocimiento productivo frente al receptivo y del conocimiento formal frente al semántico. Dichos estudiantes realizaron una serie de pruebas de clasificación lingüística, cuyos resultados arrojaron un nivel intermedio (B1-B2). Las unidades meta evaluadas son de naturaleza monoverbal y presentan niveles muy bajos de frecuencia, incluso representan variedades dialectales del español. Los informantes fueron sometidos a dos pruebas: un test inmediato tras la intervención didáctica y otro postergado una semana. En ambos se midieron cuatro constructos de naturaleza productiva y receptiva que daban cuenta de la conexión forma-significado (por orden, se evaluó la recuperación de la forma, la recuperación del significado, el reconocimiento formal y, finalmente, el reconocimiento semántico). Los resultados revelan beneficios significativamente mayores para los métodos intencionales, con protagonismo del texto glosado. El conocimiento receptivo (frente al productivo) y el semántico (frente al formal) se adquiere con mayor facilidad. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en función de la lengua de explicación. Asimismo, se constata una leve disminución general en el recuerdo léxico a medio plazo, con mayor propensión al olvido por medio de la lista.

Palabras clave:

Lengua materna; método de presentación; enseñanza del vocabulario; aprendizaje intencional; aprendizaje incidental

Para citar este artículo:

Hidalgo Gallardo, M. (2023). La lengua de explicación en la presentación del vocabulario y sus efectos en la adquisición léxica en español LE/L2, *ELUA*, 39, 187-204. <https://doi.org/10.14198/ELUA.23700>

Recibido: 12/10/2022

Aceptado: 20/10/2022

© 2023 Matías Hidalgo Gallardo



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

In a context of lexical reevaluation, this study analyses the effects of the language of explanation (L1 or L2) on vocabulary presentation. For that purpose, an Italian-speaking sample of 161 participants was analysed and short-term and medium-term effects of three direct methods of vocabulary presentation (word list, examples and glossed text), with either L1 translation (Italian) or L2 definitions (Spanish), and one indirect method (guessing from context) were assessed regarding Spanish vocabulary recall and recognition. Apart from the impact of the teaching language (L1 vs L2) and of the presentation method, the influence of the type of teaching (intentional or incidental) and the degree of acquisition for productive knowledge vs receptive knowledge and for formal knowledge vs semantic knowledge were evaluated. A placement test showed that all the participants have an intermediate level of Spanish (B1-B2). The target units tested are single words and present very low levels of frequency, even representing dialectal varieties of Spanish. The informants were subjected to two tests: a test immediately after the didactic intervention and another one a week later. Both tests measured four constructs: form recall, meaning recall, formal recognition and semantic recognition. Results revealed statistically significant greater gains for intentional learning and, within this direct learning, for the glossed text method. Receptive knowledge (versus productive knowledge) was more easily acquired and meaning acquisition (versus form acquisition) was also easier. No significant differences were verified with regard to the language of explanation. A slight reduction of general lexical retention between the immediate test and the post-test was observed and the List-method groups were more prone to vocabulary oblivion.

Key Words:

Mother tongue; method of presentation; vocabulary teaching; intentional learning; incidental learning

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos autores sostienen que comprender exitosamente un texto —oral o escrito— en lengua extranjera requiere conocer el 95-98 % de las palabras que lo componen (Hu y Nation 2000, Laufer y Ravenhorst-Kalovski 2010). Según Nation (2006), se necesitarían conocer las 3000-4000 familias de palabras más frecuentes para alcanzar el 95 % de cobertura. A cifras similares han llegado otros autores como Schmitt y Schmitt (2014) o, en el caso concreto del español, Davies (2005). Todo esto manifiesta que el desarrollo de la competencia léxica es parte integral del proceso de adquisición de una lengua extranjera/lengua segunda (LE/L2) (Hu y Nation 2000), con esencial protagonismo del vínculo forma-significado (Schmitt 2008), algo que se materializa fundamentalmente en la fase de presentación. Sin embargo, pese a que cada vez contamos con más investigaciones sobre la praxis léxica de aula, todavía existe poca concreción sobre las acciones más efectivas para el aprendizaje léxico en LE/L2 (de Groot 2006), más aún en relación con los métodos de presentación léxica y en el caso de la lengua cervantina.

En torno a dichas acciones, se han venido sucediendo distintas líneas de pensamiento. Con la aparición del enfoque comunicativo, y auspiciado por la ‘hipótesis del *input*’ (Krashen 1985), la enseñanza de lenguas extranjeras viró hacia una praxis basada en el aprendizaje incidental, pues se concedió prioridad a la inferencia del significado por contexto (Schmitt 1997). La llegada del enfoque léxico (Lewis 1993 y 1997), por su parte, supuso una revalorización de este componente y, junto con el ‘procesamiento del *input*’ (VanPatten y Cadierno 1993, VanPatten 2004), amplió los horizontes del enfoque comunicativo —del que es heredero— incorporando la idea de conciliación entre el aprendizaje indirecto y directo del léxico. Surge así uno de los grandes debates en relación al vocabulario: aprendizaje incidental vs. aprendizaje intencional; debate que parece inclinarse a favor del segundo tipo (Nation y Meara 2002, Hulstijn 2003, Laufer 2006, Barcroft 2009, Hidalgo-Gallardo 2020a, 2020b y 2021), al demostrar ser un potente método de conexión entre forma y significado (Laufer y Shmueli 1997, Webb 2007a). Asimismo, con el método incidental existe riesgo de experimentar una pobre retención del vocabulario nuevo a

largo plazo (Nagy, Anderson y Herman 1987); de inferir erróneamente y, en consecuencia, de un aprendizaje equivocado (Kelly 1990, Paribakht y Wesche 1999); o de que el vocabulario nuevo pase inadvertido (Schmidt 1993, Laufer y Shmueli 1997). Ante esta realidad, varios autores hacen hincapié en una complementación de ambas tipologías (Nation 2001, Barcroft 2012, Hidalgo-Gallardo 2020b y 2021).

En el seno de los métodos directos de aprendizaje, surge un segundo debate acerca de si presentar el léxico en contexto o sin él (Nation 2001, Schmitt 2008, Webb 2007b), con un mayor respaldo de las tareas contextualizadas al suponerseles mayor eficacia por implicar una mayor complejidad (Robinson 2005) y nivel de participación (Hulstijn y Laufer 2001). El trabajo descontextualizado, en cambio, ha sido criticado precisamente por privar de un contexto que favorezca adquirir el uso real del léxico (Oxford y Crookall 1990), aunque también han sido catalogado como un método rápido y eficiente para adquirir vocabulario en una L2 (Carter y McCarthy 1988).

Existen distintos medios de vinculación entre la forma en L2 y su significado, pero las opciones más extendidas implican o una definición en L2 o la traducción en L1, surgiendo otro gran debate lingüístico: el papel de la lengua materna (Butzkamm 2003). La exposición adicional a la lengua meta asociada a la definición en L2 hace que este sea un método muy aceptado (Joyce 2015); mientras que la traducción en L1, sobre todo tras la convicción del enfoque comunicativo sobre su poca contribución al aprendizaje (Marqués-Aguado y Solís-Becerra 2013), no ha contado con dicha aceptación. Incluso, ha sido descrita como un elemento que “encourages lazy minds and so inhibits the transfer of the new item to long-term memory” (Gefen 1987, p. 42). Sin embargo, esta percepción ha sido objeto de reevaluación en los últimos años (cfr. Cook, 2010).

Ante esta realidad de contrastes metodológicos, en este estudio específico sobre estudiantes italófonos de español como LE/L2, pretendemos: (1) analizar los efectos en la adquisición léxica de la conexión forma-significado a corto y medio plazo de distintos

métodos de presentación del vocabulario (tres intencionales y uno incidental); (2) verificar —dentro de los métodos directos— la efectividad de distintos grados de contextualización (lista, ejemplos o texto glosado); y (3) comprobar el impacto de la lengua de explicación del vocabulario (traducción en L1 —italiano— o definición en L2 —español—). Con todo ello, hipotetizamos que el aprendizaje intencional se revelará más efectivo que el incidental (Hulstijn 2003; Laufer 2006, Barcroft 2009, Hidalgo-Gallardo 2020a, 2020b y 2021); que, en el seno de las modalidades directas, un mayor grado de contextualización, al contar con una mayor complejidad y procesamiento (Robinson 2005, Hulstijn y Laufer 2001), reportará una mejor retención que la del listado; que el conocimiento receptivo será más fácilmente adquirido que el productivo (Laufer, Elder, Hill y Congdon 2004, Webb 2005, Hidalgo-Gallardo 2020a, 2020b y 2021); que el conocimiento semántico hará lo propio con respecto al formal (VanPatten 1995, Barcroft 2002, Hidalgo-Gallardo 2020b y 2021); y que la explicación en L1, es decir, con traducción, revelará mayores ganancias (Seibert 1930, Prince 1996, Laufer y Shmueli 1997, Kongtawee y Sappapan 2018).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Métodos de presentación

No son ingentes los estudios en español LE/L2 que den cuenta de la fase de presentación del *input* léxico. Barcroft (2003) y Sánchez, Pérez y Robles (2019) evalúan el impacto del realce del aducto, mientras que Barcroft y Sommers (2005) analizan el impacto de la variabilidad acústica (*input* oral), pero no nos constan análisis de la presentación intencional frente a la incidental que consideren, además, distintos grados de contextualización textual, como es el caso que nos ocupa. Sí encontramos, empero, investigaciones para otros idiomas —fundamentalmente el inglés— sobre diferentes modelos de presentación, con cierta disparidad en sus conclusiones. Una de las precursoras fue la de Seibert (1930), quien reporta mejores resultados de retención léxica a través el uso de listados que mediante oraciones. Décadas más tarde, Griffin (1992) apunta que la



eficacia de los métodos comparados —listas y oraciones— es dispar en función del nivel de los aprendices y de la tarea involucrada (*i. e.* ejercicios de recuperación o reconocimiento). En un trabajo donde se cotejan la efectividad de listas con traducción en L1 y oraciones con explicación en L2, Prince (1996) halla mayores ganancias derivadas de la primera modalidad, aunque en este caso habría que considerar los posibles efectos extra ocasionados por lengua de explicación —traducción en L1— más allá del mero método de exposición.

Por su parte, Laufer y Shmueli (1997) señalan mayores beneficios para los métodos con especial foco en la forma (oraciones y lista) con respecto a los más contextualizados (textos, texto adaptado e inferencia por contexto). Sin embargo, en esta investigación, a diferencia de en nuestro estudio, en ningún momento se les pidió a los informantes que trataran de recordar el vocabulario expuesto. He (1998) comprueba que el uso de listado y la agrupación en campos semánticos son más propicios para la memorización de un mayor volumen de palabras que el contexto, mientras que servirse de este último es mejor para la retención léxica, con peores resultados, en cambio, para la lista. Zhang (2004), quien compara el empleo de lista con traducción, lista con ejemplos elaborados por los profesores y lista con ejemplos producidos por los alumnos, corrobora que el método sin ejemplos (lista con traducción) genera mejores resultados a corto plazo, pero es más propenso al olvido, por lo se recomienda valerse de ejemplos. En Webb (2007b), en cambio, no se encuentra ninguna diferencia significativa entre el empleo de listas y el de oraciones glosadas. Baleghizadeh y Naseh (2011) aprecian mejores resultados tras la exposición a varios contextos oracionales que tras el simple empleo de un listado, lo que parece entrañar cierto influjo de la recurrencia y variedad contextual aparte del método de presentación. Lu (2012) coteja distintos canales de presentación (texto, audio e imágenes) y descubre mejores efectos generales de la presentación con imágenes. Por su parte, Liu y Qin (2014) evalúan el uso de listado acompañado de ejemplos oracionales, la presentación con imágenes/cómics/vídeos y la inferencia por contexto y observan que a corto plazo las

diferencias no son significativas, pero, a largo plazo sí destaca el modelo basado en imágenes/cómics/vídeos. Más recientemente, centrado en la enseñanza de ELE y exclusivamente mediante métodos escritos, Hidalgo-Gallardo (2020a) compara el uso del listado de palabras —con explicación en español de las unidades— con la inferencia por contexto y corrobora mejores resultados de método intencional. El mismo autor extiende este estudio (Hidalgo-Gallardo 2020b) e incorpora el trabajo con ejemplos oracionales y con un texto glosado en el análisis de los métodos de presentación. En sus conclusiones expresa que el aprendizaje intencional supera al incidental, con especial protagonismo del método de texto glosado. Asimismo, Hidalgo-Gallardo (2021) también introduce la variable lengua materna (italiano o chino mandarín) en los mismos métodos de presentación mencionados —con explicación en L2— y observa que los italófonos se benefician más del texto con glosas, mientras que los sinohablantes hacen lo propio con los ejemplos oracionales. Además, en todos sus trabajos se constata mayor propensión al olvido mediante el empleo de listas.

2.2. L1 vs. L2

Como hemos advertido, el uso de la L1 o la L2 como medio de instrucción en la didáctica de lenguas es uno de los grandes debates en este campo (Butzkamm 2003), por lo que existen posiciones hasta antagónicas. Sin embargo, pese a que, bajo el paraguas del enfoque comunicativo, encontramos argumentos en contra tales como que desarrolla cierta dependencia (Rivers y Temperley 1978) o una actitud perezosa (Gefen 1987), es cierto que en los últimos años la recurrencia a la traducción en L1 ha sido objeto de una reevaluación (Cook 2010) y se apoya su viabilidad (Swan 1997) y su uso en el aula (Galindo Merino 2012). Butzkamm (2000, p. 86) es tajante al respecto: “teachers can banish the native language from the classroom, but cannot banish it from the students’ minds. It would even be counterproductive, since it would mean trying to stop them thinking altogether”. De hecho, se ha demostrado que la L1 se activa durante el proceso de aprendizaje de vocabulario en L2 (Sunderman y Kroll 2006),

fenómeno observable en el desarrollo de la interlengua del alumnado (Selinker 1972) y en los procesos de transferencia de su LM a su LE/L2 (Selinker 1969); incluso en personas bilingües se activa la traducción de forma espontánea e inconsciente (Thierry y Wu 2007). Es más, permitir cambiar de código lingüístico en el aula mejora la fluidez de las producciones verbales (De Bruin, Samuel y Duñabeitia 2018).

Hemos podido apreciar que muchos de los trabajos que analizan distintos métodos de presentación léxica ya incluían entre los factores de análisis la lengua de instrucción o explicación, es decir, diferenciaban entre el ofrecimiento de traducciones en L1 o definiciones en L2. Así, entre otros, Seibert (1930) nota mejores resultados para la lista con traducción que para las oraciones en L2; Prince (1996) constata un mejor rendimiento de las listas con traducción que de las oraciones en L2 (sin traducción del vocablo); en Laufer y Shmueli (1997), las glosas traducidas a la L1 arrojan mejores resultados que las definiciones en L2; Grace (1998) observa datos más positivos en el uso de oraciones traducidas que en la inferencia por contexto; Ramachandran y Rahim (2004) destacan el valor de la traducción frente a la definición, aunque con cautela, puesto que las definiciones eran sacadas de diccionarios para nativos, algo que puede dificultar el aprendizaje (en nuestro estudio, en cambio, las definiciones fueron creadas *ad hoc* acorde al nivel de los informantes); Sawada (2009) obtiene mejores resultados con el uso de la traducción en vocabulario presentado oralmente; Zhang (2014) también encuentra mejores resultados para la lista con traducción (frente a ejemplos en L2); Kongtawee y Sappapan (2018) revelan mayores ganancias mediante el uso de hiperglosas en L1 para la comprensión lectora. Joyce (2015), por su parte, no halla diferencias significativas en función de la lengua empleada (L1 o L2) en el estudio del vocabulario.

3. METODOLOGÍA

3.1. El presente estudio

Es este estudio se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de instrucción (incidental o intencional) es más efectivo para el

aprendizaje de vocabulario a corto y medio plazo?

2. ¿Qué método de presentación (listado, ejemplos o texto) del vocabulario es más efectivo para el aprendizaje léxico a corto y medio plazo?
3. Dado que las pruebas de evaluación léxica se centran en diferentes constructos, ¿qué tipo de conocimiento será más fácilmente adquirido: el productivo o el receptivo? ¿Se adquirirá más fácilmente el conocimiento formal o el semántico?
4. ¿Qué lengua de explicación (L1 o L2) reportará mayores ganancias?

3.2. Perfil de la muestra

En el test inmediato participaron 161 estudiantes de ELE itálofonos con una media de edad de 18.3 años. Se descartó a los informantes que conocían alguna de las unidades meta (16 universitarios). El 78.3 % se identificó como mujeres y el 21.7 %, como varones. Un 60 % de la muestra cursaba estudios preuniversitarios y un 40 % estudiaba en la universidad. La prueba diagnóstica DIALANG (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>) indicó que su nivel de español era B1-B2 de acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. La muestra se agrupó en siete grupos (siguiendo sus propias clases o grupos de estudio). Cada grupo fue expuesto aleatoriamente a un método de presentación (§ 3.3.2.). En el postest, la muestra se redujo a 121 informantes (un 78.5 % eran mujeres y un 60 % preuniversitarios), pues no todos los alumnos que formaron parte del test estaban presentes en la prueba a medio plazo, al no estar esta anunciada.

3.3. Diseño de la investigación

3.3.1. Unidades meta

Se conformó un glosario de 15 unidades monoverbales con muy baja frecuencia según el Corpus del Español (www.wordandphrase.info/span/) (Tabla 1). En una fase previa, 76 estudiantes de distintas nacionalidades con un



Tabla 1. Listado de palabras objeto de aprendizaje

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
ajar	23 927	cerote	20 531	figonear	33 720
algaraza	35 895	chochear	37 017	jeta	16 738
amente	39 366	descojonarse	33 589	sonsolillo	No registrada
cachas	36 407	enteco	37 879	tute	35 001
carca	37 507	espichar	35 999	vacile	35 014

nivel B2-C1¹ de español evaluaron la pertinencia de dicho léxico mediante una adaptación del *The Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht y Wesche 1993) y del texto de los métodos textuales de presentación. Se seleccionaron las quince palabras más desconocidas de un total de treinta, pero solo nueve formaron parte de las pruebas de vocabulario. Las seis restantes sirvieron como distractores para atenuar los efectos de una respuesta aleatoria, es decir, para que no se pudiera responder con todas las palabras indiscriminadamente. Las palabras meta no guardaban relación alguna entre sí.

3.3.2. Métodos de presentación

Los métodos de presentación se administraron en dos variantes según la lengua de explicación: una versión con traducción en L1 (italiano) y otra con definición en L2 (español):

- Lista: un listado con las 15 palabras meta acompañadas de una explicación (traducción en L1 o definición en L2). El orden de las palabras fue aleatorio para reducir posibles efectos de un aprendizaje secuencial. Duración: 10 minutos.
- Ejemplos: las palabras meta acompañadas bien de una traducción en L1 o de una definición en L2, en orden aleatorio, se insertaron en un ejemplo. Duración: 15 minutos.

- Texto glosado: las 15 palabras meta aparecían aleatoriamente en uso dentro de un texto creado ex profeso. Una glosa al margen daba su explicación (en L1 o en L2). La extensión del texto era de 304 palabras, por lo que las quince palabras meta representaban menos de un 5 % del contenido del texto, cifra acorde con el principio de comprensibilidad del 95-98 % de Hu y Nation (2000) y Nation (2006). Duración: 20 minutos.
- Inferencia por contexto: se trataba del mismo texto usado en el método de *Texto glosado*, pero carente de toda explicación al ser un método incidental, por lo que la lengua de explicación no entra en juego en esta modalidad. Duración: 20 minutos.

3.3.3. Pruebas de vocabulario

La evaluación del conocimiento léxico consistió en dos pruebas sin aviso previo: un test inmediato tras la intervención didáctica con los métodos y un postest una semana después. En ambos se midieron cuatro constructos de naturaleza productiva y receptiva que daban cuenta de la conexión forma-significado y que fueron cuidadosamente secuenciados con el fin de evitar un efecto aprendizaje (Webb 2005 y 2007b). Así, primero se valoró el conocimiento productivo (pruebas 1 y 2) y luego el receptivo (pruebas 3 y 4). Estas se estructuraron, en este orden, de la siguiente forma:

- Prueba 1. Recuperación de la forma (RpF): medía el conocimiento productivo formal y se pidió a los informantes que escribieran las palabras cuyo significado encajara en el hueco que aparecía en un breve contexto.

¹ Se seleccionaron estudiantes del mismo nivel o superior para garantizar la adecuación de las unidades meta. Dichos estudiantes contaban con certificaciones lingüísticas que dejaban constancia de sus niveles. En concreto, 40 de ellos poseían un nivel B2 y 36, un nivel C1 (de acuerdo al MCER).

- b) Prueba 2. Recuperación del significado (RpS): medía el conocimiento productivo semántico y los participantes debían explicar (preferiblemente en español, aunque era posible hacerlo también en su lengua materna) el significado de la palabra meta en cuestión, que estaba inserta en un pequeño contexto oracional que no permitía inferir el significado a través de dicho contexto.
- c) Prueba 3. Reconocimiento de la forma (RmF): medía el conocimiento receptivo formal. Se proporcionó un cuadro con las quince palabras meta y se les pidió a los estudiantes que completaran el hueco que aparecía en un breve contexto valiéndose de alguna de las opciones propuestas.
- d) Prueba 4. Reconocimiento del significado (RmS): medía el conocimiento receptivo semántico y los sujetos debían elegir, entre cuatro opciones posibles, aquella que explicara mejor el significado de la palabra meta en cuestión, que aparecía en las mismas condiciones contextuales que en la prueba 2.

En cada constructo se evaluaron nueve ítems, con un total de 36 ítems. La puntuación consistió en asignar un punto a cada respuesta correcta y cero a los errores o preguntas sin contestar. No hubo penalización por respuesta errónea, no contestada o indicada como desconocida, y en el caso de la prueba 1 se consideraron correctas las respuestas aproximadas a la palabra meta en cuestión (Webb 2009, p. 366). Para prevenir un efecto recuerdo, el orden de los ítems fue alterado entre los constructos y entre el test y el postest. En la medida de lo posible, según criterios de nivel de lengua, se alteraron los enunciados entre test y postest y las opciones propuestas en las tareas de reconocimiento del significado fueron diferentes a las explicaciones de la fase de tratamiento.

3.4. Procedimiento

Para garantizar la eficacia de los instrumentos de investigación, se llevó a cabo una prueba piloto con 48 estudiantes universitarios de nivel B1-B2. A través de este pilotaje se pulieron las instrucciones, se reafirmó la pertinencia de

las unidades meta y del texto de los métodos textuales y se determinaron los tiempos de administración. Tras esto, se implementó la intervención didáctica. Primero, se informó a los participantes del objetivo general de la prueba y se les dieron las instrucciones pertinentes —cumpliendo con los principios éticos de una buena investigación (Rasinger 2019)—. Seguidamente, se administró un cuestionario sociolingüístico para definir el perfil del informante. Este cuestionario incluía un pretest léxico-gramatical que los informantes interpretaron como una prueba de nivel. La sección de léxico suponía una adaptación del *Eurocentres Vocabulary Size Test* (Meara y Jones 1990) y buscaba recopilar información sobre su (des)conocimiento de las unidades meta. La sección gramatical perseguía no sugerir a los informantes que el estudio era sobre adquisición del vocabulario. Posteriormente, se administraron los tratamientos de presentación léxica, donde se indicó que se trataba de una tarea de lectura individual en la que no estaba permitido el uso de ningún dispositivo de consulta. Se insistió, además, en que no podían tomar notas de ningún tipo, al ser tareas receptivas. En los métodos directos de presentación se instó a que intentaran recordar las palabras, algo que no se pidió al grupo del método indirecto. Inmediatamente después de los tratamientos, se realizó el test de evaluación. Una semana después, se aplicó el postest.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados cuantitativos de las pruebas a corto y a medio plazo. Se aportan descriptivos estadísticos generales por método de presentación, constructo y lengua de explicación y se añaden análisis de la significatividad mediante diferentes pruebas de ANOVA (al seguir los datos una distribución normal).

4.1. Resultados del test

4.1.1. Resultados del test en función del método de presentación

Los resultados totales del test inmediato (Tabla 2) registraron una efectividad media de



22.37 aciertos de 36 posibles. Una desviación típica media de 9.07 implicó una notable dispersión en las respuestas. En la correlación entre el método de presentación (variable independiente) y el promedio de aciertos totales (variable dependiente), los resultados favorecieron al método de Texto glosado y perjudicaron al de Inferencia por contexto. Los puntajes entre los métodos de Ejemplos y de Lista se ubicaron muy próximos. El análisis de varianza (ANOVA) determinó diferencias significativas generales entre los aciertos y el método ($F(3, 157) = 13.192, p = 0.000$). Las comparaciones múltiples post hoc (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) indicaron que estas fueron significativas entre el método de Inferencia por contexto —con un nivel de aciertos claramente inferior— y el resto de métodos ($p = 0.004$ para el listado, $p = 0.002$ para los ejemplos y $p = 0.000$ para el texto con glosas), pero también en el seno de los métodos directos en la confrontación del empleo del texto con glosas y los demás: Lista ($p = 0.004$) y Ejemplos ($p = 0.006$).

Tabla 2. Media y desviación típica en función del método de presentación (test)

Método	N	Media*	Desviación típica
Lista	46	21.63	8.10
Ejemplos	52	22.04	9.99
Texto glosado	42	27.71	6.86
Inferencia por contexto	21	14.14	5.28
Total	161	22.37	9.07

*Nota: puntuación máxima = 36

4.1.2. Resultados del test por método y lengua de explicación

Si ahondamos en los efectos de la lengua de explicación (Tabla 3) —por lo que el método de Inferencia por contexto queda fuera de este análisis, lo que reduce la muestra a 140 individuos—, comprobamos que los totales para la explicación en L1 y en L2 estuvieron muy próximos, con una ligerísima superioridad para la lengua materna. En el contraste intramétodos, observamos que la explicación en L1 también aportó resultados más positivos

tanto en el método de Texto glosado como en el de Ejemplos, pero no así en el uso de la Lista. Sin embargo, según la ANOVA factorial univariante ($F(2, 134) = 0.142, p = 0.868$), estas diferencias en función de la lengua de explicación no fueron significativas, algo que confirmaron también las comparaciones por pares.

Tabla 3. Media y desviación típica por método y lengua de explicación (test)

Método	L	N	Media*	Desviación típica
Lista	L1	22	21.27	9.10
	L2	24	21.96	7.24
	Subtotal	46	21.63	8.10
Ejemplos	L1	27	22.22	10.46
	L2	25	21.84	9.66
	Subtotal	52	22.04	9.99
Texto glosado	L1	22	28.32	5.45
	L2	20	27.05	8.23
	Subtotal	42	27.71	6.86
Total	L1	71	23.82	9.15
	L2	69	23.39	8.67
	Total	140	23.61	8.89

*Nota: puntuación máxima = 36

4.1.3. Resultados del test por método y constructo

La Tabla 4 nos permite adentrarnos en los efectos de los métodos de presentación en las dimensiones analizadas. Verificamos que el Texto glosado destacó sobre los demás en todas ellas. El método inferencial fue, en cambio, el que peores resultados arrojó. Los métodos de Lista y de Ejemplos, de nuevo, se ubicaron —con cierta alternancia— bastante próximos. Observamos, además, una mayor facilidad en el reconocimiento semántico, mientras que el conocimiento más complejo fue el de la recuperación formal.

Para determinar si existía alguna diferencia genérica significativa entre los tratamientos, se llevó a cabo un análisis multivariante de varianza (MANOVA), que reveló una diferencia unísona significativa entre los distintos métodos de presentación

Tabla 4. Media y desviación típica por método de presentación y constructo (test)

Método	N	RpF		RpS		RmF		RmS	
		M*	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Lista	46	3.52	2.29	6.11	2.50	5.02	2.56	6.98	1.86
Ejemplos	52	3.88	2.99	5.96	2.87	5.23	2.71	6.96	2.24
Texto glosado	42	5.33	2.64	7.07	1.84	7.21	2.22	8.10	1.32
Inferencia por contexto	21	1.62	1.47	3.05	1.53	3.95	1.75	5.52	1.63
Total	161	3.86	2.77	5.91	2.64	5.52	2.65	7.07	1.99

*Nota: puntuación máxima = 9

($F(15, 227) = 5.659, p = 0.000$). Estas diferencias también se observaron en cada constructo por separado. Así, en el test de recuperación de la forma ($F(3, 157) = 10.349, p = 0.000$), las comparaciones post hoc (prueba DH de Tukey, al asumirse varianzas iguales) ratificaron que las diferencias en los puntajes promedios fueron estadísticamente significativas entre el método de Inferencia por contexto — con el menor número de aciertos— y el resto de métodos directos (Lista, $p = 0.027$; Ejemplos, $p = 0.004$; y Texto glosado, $p = 0.000$) y, además, entre el método de texto con glosas y los métodos del listado ($p = 0.006$) y de los ejemplos ($p = 0.034$). En la prueba de recuperación del significado ($F(3, 157) = 13.623, p = 0.000$), también el DHS de Tukey (al asumirse varianzas iguales) mostró que estas diferencias se apreciaban exclusivamente entre el método con resultados más bajos, el de Inferencia, y todos los demás ($p = 0.000$ en contraste con los tres métodos: Lista, Ejemplos y Texto glosado). En la medición del reconocimiento formal ($F(3, 157) =$

$10.551, p = 0.000$), las comparaciones post hoc (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) reflejaron significatividad en las diferencias entre el método de Texto glosado, con la puntuación media más alta, y el resto: Lista ($p = 0.000$), Ejemplos ($p = 0.001$) e Inferencia ($p = 0.000$). Por lo que se refiere al test de reconocimiento semántico ($F(3, 157) = 9.314, p = 0.000$), se repitieron las diferencias significativas (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) entre el método de Inferencia por contexto y los métodos de Lista ($p = 0.017$), de Ejemplos ($p = 0.016$) y de Texto glosado ($p = 0.000$); y también entre el método con glosas y los tratamientos con la lista ($p = 0.027$) y con los ejemplos ($p = 0.019$).

4.1.4. Resultados del test por método, constructo y lengua de explicación

A primera vista (Tabla 5), los datos totales reportaron mayores ganancias para el uso de la L1 en todos los constructos salvo para

Tabla 5. Media y desviación típica por método, constructo y lengua de explicación (test)

Método	L	N	RpF		RpS		RmF		RmS	
			M*	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Lista	L1	22	3.41	2.34	6.05	2.59	5.14	3.11	6.68	1.96
	L2	24	3.63	2.28	6.17	2.46	4.92	2.00	7.25	1.75
	Subtotal	46	3.52	2.29	6.11	2.50	5.02	2.56	6.98	1.86
Ejemplos	L1	27	3.93	3.10	6.11	3.26	5.22	2.82	6.96	2.07
	L2	25	3.84	2.94	5.80	2.43	5.24	2.65	6.96	2.46
	Subtotal	52	3.88	2.99	5.96	2.87	5.23	2.71	6.96	2.24
Texto glosado	L1	22	5.55	2.32	7.27	1.55	7.32	2.15	8.18	1.01
	L2	20	5.10	2.99	6.85	2.13	7.10	2.34	8.00	1.62
	Subtotal	42	5.33	2.64	7.07	1.84	7.21	2.22	8.10	1.32
Total	L1	71	4.27	2.76	6.45	2.65	5.85	2.87	7.25	1.86
	L2	69	4.13	2.78	6.23	2.37	5.67	2.50	7.36	2.02
	Total	140	4.20	2.76	6.34	2.50	5.76	2.68	7.31	1.93

*Nota: puntuación máxima = 9



el reconocimiento semántico. En función del método de presentación, la exposición del léxico mediante una lista pareció beneficiarse más de explicaciones en la L2, a excepción de la tarea de reconocimiento formal. En el caso de los Ejemplos, la L1 apoyó una mayor retención de los constructos productivos formal y semántico, mientras que la L2 hizo lo propio con la dimensión receptiva formal, pero no hubo diferencias de rendimiento lingüístico en el reconocimiento semántico. En el extremo opuesto hallamos el método de Texto glosado, pues los mejores promedios se obtuvieron con explicaciones en la L1. La MANOVA ($F(8, 262) = 0.418, p = 0.910$) nos indicó que las diferencias observadas en función de la lengua de explicación para cada uno de los métodos y constructos no fueron significativas en ninguno de los contrastes.

4.2. Resultados del postest

En esta fase las comparaciones temporales se precisaron tomando como referencia los datos obtenidos por los 121 sujetos muestrales que participaron en ambas pruebas.

4.2.1. Resultados del postest en función del método de presentación

Los resultados totales del postest (Tabla 6) registraron una reducción en la efectividad media de retención léxica con un promedio de 21.51 aciertos. Una desviación típica media de 8.49 siguió indicando una alta dispersión en las respuestas. Los informantes que trabajaron mediante el Texto glosado fueron los más beneficiados, mientras que quienes se valieron del método de Inferencia por contexto obtuvieron menos ganancias. Los puntajes entre los métodos de Ejemplos y de Lista se posicionaron, de nuevo, muy próximos entre sí. La ANOVA ($F(3, 117) = 5.191, p = 0.002$) reportó que estas diferencias generales fueron significativas, aunque, según la DHS de Tukey (al asumirse varianzas iguales), solamente en el contraste entre el texto con glosas y los demás métodos: listado, ($p = 0.010$), oraciones ($p = 0.033$) y deducción por contexto ($p = 0.010$).

Si indagamos en la evolución temporal de los datos, vemos que el recuerdo tras una semana

fue menor que el inmediato (de 22.71 aciertos a 21.51), tendencia que afectó también a los métodos de Lista —el que más adoleció de este olvido—, Ejemplos y Texto glosado, pero no a la Inferencia por contexto, que aumentó su promedio en un 29.5 %. La ANOVA de medidas repetidas ($F(3, 117) = 8.975, p = 0.000$), que nos permitió analizar la significatividad de esta evolución diacrónica según los métodos, determinó que la desmemoria derivada del listado ($p = 0.000$) y del texto glosado ($p = 0.006$) fue significativa, así como el mejor recuerdo de la inferencia contextual ($p = 0.001$).

Tabla 6. Cotejo de los resultados entre el test y el postest en función del método de presentación

Método	N	Media*		Desviación típica	
		Test	Postest	Test	Postest
Lista	37	23.00	19.76	6.86	8.56
Ejemplos	31	20.45	20.32	10.59	9.45
Texto glosado	37	28.11	25.76	6.94	6.77
Inferencia por contexto	16	13.94	18.06	5.47	6.62
Total	121	22.71	21.51	9.00	8.49

*Nota: puntuación máxima = 36

4.2.2. Resultados del postest por método y lengua de explicación

Tras el lapso de una semana (Tabla 7), el promedio total favoreció a la explicación en L2, aunque se trata de un dato muy cercano al de la explicación en L1. Esta relativa supremacía de la lengua extranjera difirió de los resultados del test, donde la lengua materna salía levemente beneficiada. La L2 pareció algo más provechosa a medio plazo en el caso del método de Lista y del método de Texto glosado, mientras que en el método de Ejemplos destacó, también mínimamente, la explicación en L1. No obstante, de acuerdo con la ANOVA factorial univariante ($F(2, 99) = 0.062, p = 0.940$), estas diferencias lingüísticas de los rendimientos entre métodos no fueron significativas.

Temporalmente, la reducción en los promedios generales se replicó también

al incorporar la influencia de la lengua de explicación, independientemente de que esta fuera en L1 o en L2. El único caso donde se produjo una mejora de los resultados fue el tratamiento por medio de ejemplos en el caso de explicaciones en L1. Por su parte, pese a que la ANOVA de medidas repetidas ($F(2, 99) = 1.497, p = 0.229$) arrojó falta de significatividad general, las comparaciones por pares indicaron que sí fueron significativas para la desmemoria producida en el método de Lista, tanto en L1 ($p = 0.008$) como en L2 ($p = 0.003$), y para el olvido manifestado en el método de texto con glosas, aunque solo cuando las explicaciones se dieron en lengua materna ($p = 0.004$).

Tabla 7. Cotejo de los resultados entre el test y el postest por método y lengua de explicación

Método	L	N	Media*		Desviación típica	
			Test	Postest	Test	Postest
Lista	L1	16	23.06	19.75	7.95	9.67
	L2	21	22.95	19.76	6.10	7.86
	Subtotal	37	23.00	19.76	6.86	8.56
Ejemplos	L1	18	19.50	20.33	10.83	9.66
	L2	13	21.77	20.31	10.54	9.54
	Subtotal	31	20.45	20.32	10.59	9.45
Texto glosado	L1	20	28.40	25.20	5.72	6.00
	L2	17	27.76	26.41	8.32	7.72
	Subtotal	37	28.11	25.76	6.94	6.77
Total	L1	54	23.85	21.96	9.04	8.70
	L2	51	24.25	22.12	8.38	8.67
	Total	105	24.05	22.04	8.68	8.64

*Nota: puntuación máxima = 36

4.2.3. Resultados del postest por método y constructo

La Tabla 8 verifica que el método de Texto glosado se mantuvo como el más efectivo en la retención léxica en todas las dimensiones. Contrariamente, salvo en el constructo de recuperación formal, donde la Lista obtuvo el peor rendimiento, el método de Inferencia por contexto fue el que menos retentiva léxica manifestó. El empleo de ejemplos oracionales y del listado —a excepción del caso ya mencionado para este último— se ubicaron

nuevamente en posiciones intermedias. Estos datos, además, reafirmaron la mayor facilidad de adquisición del componente receptivo semántico y la mayor dificultad del constructo productivo formal, patrón de dificultad que se repitió en cada constructo.

El análisis multivariante de varianza manifestó una diferencia unísona significativa entre los distintos métodos de presentación ($F(12, 302) = 2.742, p = 0.002$), diferencias significativas también en cada constructo por separado. En la recuperación formal ($F(3, 117) = 3.641, p = 0.015$), las comparaciones *post hoc* (prueba DH de Tukey, al asumirse varianzas iguales) limitaron la significatividad al contraste entre el método de Texto glosado y el de Lista ($p = 0.010$). En la medición de la prueba de recuperación semántica ($F(3, 117) = 5.970, p = 0.001$), la prueba *a posteriori* de Games-Howell (al asumirse varianzas desiguales) reflejó que estas diferencias se ampliaron al contraste del método de glosas con los demás: Lista, $p = 0.043$; Ejemplos, $p = 0.008$; e Inferencia por contexto, $p = 0.001$). La prueba de reconocimiento formal ($F(3, 117) = 3.970, p = 0.010$), mediante las comparaciones *post hoc* (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales), replicaron los resultados de significatividad de la recuperación de la forma, es decir, estas se dieron únicamente entre el Texto glosado y la Lista ($p = 0.014$). Por su parte, en el test de reconocimiento semántico ($F(3, 117) = 4.560, p = 0.005$), dichas diferencias (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) se materializaron entre el método de Texto glosado y los métodos de Ejemplos ($p = 0.032$) y de Inferencia por contexto ($p = 0.007$).

Cronológicamente, todos los métodos directos se vieron afectados por una merma generalizada en los promedios —más marcada en el caso del listado—. No obstante, el empleo de ejemplos oracionales presentó una excepción a esta línea en las tareas de reconocimiento, tanto formal como semántico. También manifestó una mejora de la puntuación el método inferencial, cuyos promedios prosperaron en todos los constructos. La ANOVA de medidas repetidas ($F(3, 117) = 7.604, p = 0.000$) apuntó significatividad en estas diferencias evolutivas dentro de la tarea de recuperación formal, que se concretaron en la pérdida de recuerdo que



Tabla 8. Cotejo de los resultados entre el test y el postest por método y constructo

Método	N	RpF				RpS				RmF				RmS			
		M*		DT		M*		DT		M*		DT		M*		DT	
		T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT
<i>Lista</i>	37	3.81	2.00	2.22	2.54	6.57	5.38	2.06	2.70	5.30	5.19	2.37	2.86	7.32	7.19	1.33	1.93
<i>Ejemplos</i>	31	3.52	3.16	3.13	2.92	5.52	4.84	3.09	2.82	4.97	5.55	2.76	2.61	6.45	6.77	2.39	1.96
<i>Texto</i>	37	5.59	4.00	2.64	2.73	7.19	6.84	1.85	1.88	7.27	7.00	2.17	2.27	8.05	7.92	1.37	1.23
<i>Inferencia</i>	16	1.69	2.44	1.45	2.56	3.00	4.25	1.63	1.98	3.94	5.13	1.88	2.09	5.31	6.25	1.66	1.44
Total	121	4.00	2.97	2.80	2.79	6.02	5.54	2.61	2.57	5.64	5.83	2.61	2.62	7.06	7.18	1.93	1.77

*Nota: puntuación máxima = 9

se desprende del empleo de la Lista ($p = 0.000$) y del Texto glosado ($p = 0.000$). También fueron significativas en el caso de la recuperación semántica ($F(3, 117) = 5.552, p = 0.001$), específicamente para la desmemoria acaecida en los informantes que trabajaron con la Lista ($p = 0.001$) y en el mejor recuerdo externalizado por la Inferencia por contexto ($p = 0.015$). El mismo escenario hallamos con respecto al constructo de reconocimiento de la forma ($F(3, 117) = 4.351, p = 0.006$), localizado esta vez en el mejor recuerdo del método de Ejemplos ($p = 0.040$) y del método inferencial ($p = 0.003$). En la última tarea, la de reconocimiento semántico, pese a que la ANOVA de medidas repetidas ($F(3, 117) = 2.635, p = 0.053$) no reportó diferencias significativas, las comparaciones por pares sí las señalaron en el incremento de la puntuación obtenida por los estudiantes que trabajaron inferencialmente ($p = 0.011$).

4.2.4. Resultados del postest por método, constructo y lengua de explicación

La influencia de la lengua de explicación en los resultados (Tabla 9) nos señaló cierto equilibrio entre la L1 o de la L2, ya que la lengua materna benefició la recuperación semántica y el reconocimiento formal, mientras que la lengua extranjera hizo lo propio con la recuperación formal y el reconocimiento semántico. Del mismo modo, también apreciamos fluctuaciones en la supremacía de una lengua u otra en relación con los métodos de presentación y según el constructo analizado. El único método que presentó uniformidad fue el de Texto glosado, con predominio de la L2 en todas las dimensiones. No obstante, el análisis multivariante de

varianza ($F(8, 192) = 1.391, p = 0.203$) aclaró que las diferencias apreciadas según la lengua vehicular de explicación en los resultados que contrastan método y constructo no fueron estadísticamente significativas.

También pudimos analizar la evolución temporal de los resultados en función de la lengua de explicación y comprobamos que la tendencia general fue la desmemoria, aunque el uso de la L1 mejoró los resultados generales del reconocimiento formal, mientras que el de la L2, los del reconocimiento semántico. Asimismo, también dentro de cada método se dieron algunos casos de mejora de los resultados: en el método de Lista, las explicaciones en L2 reportaron un aumento de los promedios en las tareas de reconocimiento, tanto formal como semántico; en el método de Ejemplos, las definiciones en L1 produjeron un mejor recuerdo en las pruebas de recuperación formal, de reconocimiento formal y de reconocimiento semántico, constructo en el que también se incrementó el promedio cuando las explicaciones eran en L2; y en el método de Texto glosado, la mejoría se derivó del uso de la L2. La ANOVA de medidas repetidas, por su parte, estableció que las diferencias temporales debidas al influjo de la lengua de explicación no fueron significativas en la medición de la recuperación de la forma ($F(2, 99) = 1.814, p = 0.168$). Sin embargo, las comparaciones por pares sí localizaron diferencias significativas en el olvido manifestado por el método de Lista, tanto para la L1 ($p = 0.000$) como para la L2 ($p = 0.000$), y por el método de Texto glosado, aunque en este caso solo cuando las explicaciones eran en L1 ($p = 0.000$). Una realidad parecida se produjo en la recuperación semántica, con una ANOVA

Tabla 9. Cotejo de los resultados entre el test y el postest por método, constructo y lengua de explicación

Método	L	N	RpF				RpS				RmF				RmS			
			M*		DT		M		DT		M		DT		M		DT	
			T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT	T	PT
Lista	L1	16	3.88	1.94	2.22	2.44	6.38	6.06	2.25	2.65	5.69	5.19	2.89	3.21	7.13	6.56	1.54	2.45
	L2	21	3.76	2.05	2.28	2.67	6.71	4.86	1.95	2.69	5.00	5.19	1.90	2.64	7.48	7.67	1.17	1.28
	Subtotal	37	3.81	2.00	2.22	2.54	6.57	5.38	2.06	2.70	5.30	5.19	2.37	2.86	7.32	7.19	1.33	1.93
Ejemplos	L1	18	3.22	3.28	3.02	2.91	5.28	4.78	3.46	3.08	4.61	5.67	2.85	2.57	6.39	6.61	2.30	2.00
	L2	13	3.92	3.00	3.35	3.06	5.85	4.92	2.58	2.53	5.46	5.38	2.67	2.76	6.54	7.00	2.60	1.96
	Subtotal	31	3.52	3.16	3.13	2.92	5.52	4.84	3.09	2.82	4.97	5.55	2.76	2.61	6.45	6.77	2.39	1.96
Texto	L1	20	5.65	3.65	2.37	2.50	7.35	6.80	1.53	1.74	7.30	6.95	2.25	2.24	8.10	7.80	1.02	1.24
	L2	17	5.53	4.41	3.00	3.00	7.00	6.88	2.21	2.09	7.24	7.06	2.14	2.38	8.00	8.06	1.73	1.25
	Subtotal	37	5.59	4.00	2.64	2.73	7.19	6.84	1.85	1.88	7.27	7.00	2.17	2.27	8.05	7.92	1.37	1.23
Total	L1	54	4.31	3.02	2.73	2.67	6.37	5.91	2.62	2.62	5.93	6.00	2.85	2.72	7.24	7.04	1.81	1.97
	L2	51	4.39	3.08	2.89	3.01	6.59	5.55	2.21	2.60	5.86	5.86	2.37	2.68	7.41	7.63	1.86	1.50
	Total	105	4.35	3.05	2.79	2.83	6.48	5.73	2.42	2.60	5.90	5.93	2.61	2.69	7.32	7.32	1.83	1.77

*Nota: puntuación máxima = 9

de medidas repetidas no significativa ($F(2, 99) = 2.466, p = 0.090$), pero con significación de la desmemoria reflejada por los informantes que trabajaron con el listado y explicaciones en L2 ($p = 0.000$). Esta prueba paramétrica tampoco fue significativa ($F(2, 99) = 2.487, p = 0.063$) en la tarea de reconocimiento formal, aunque sí lo fue el mejor recuerdo producido cuando los estudiantes trabajaron con ejemplos oracionales cuyo léxico meta estaba explicado en la L1 ($p = 0.006$). Por el contrario, en el último constructo, el de reconocimiento semántico, tanto las medidas repetidas ($F(2, 99) = 0.292, p = 0.748$) como las comparaciones por pares no arrojaron significatividad alguna en la evolución cronológica de los datos.

5. CONCLUSIONES

Los promedios en función del método de presentación arrojaron, tanto en el test como en el postest, mayores ganancias para el método de Texto glosado, mientras que el de Inferencia por contexto se reveló menos efectivo. El listado y las oraciones demostraron rendimientos muy cercanos en posiciones intermedias. Asimismo, estos valores fueron confirmados estadísticamente, lo que supone que los métodos directos entrañan más beneficios que el indirecto —probablemente debido al mayor esfuerzo memorístico de

los primeros—, con superioridad del método directo con mayor grado de contextualización. Esto confirma nuestras hipótesis de partida sobre la mayor eficacia de los métodos explícitos, corroborando así los resultados de Hulstijn (2003), Nation y Meara (2002), Barcroft (2009) o Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021), y sobre los mayores beneficios cuanto mayor es el contexto, algo que se cumplía parcialmente en Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021) y que difiere de los resultados de Laufer y Shmueli (1997). La falta de diferencias significativas entre los métodos en posiciones intermedias, es decir, entre la Lista y los Ejemplos concuerda con los resultados obtenidos por Webb (2007b).

El análisis por constructos, donde también destacó positivamente el método de Texto glosado, constató mayor facilidad en la tarea de reconocimiento semántico, mientras que lo más complejo fue la recuperación formal, realidad que quedó confirmada en los resultados del test y del postest y que ratifica nuestra hipótesis. Esta tendencia de menor dificultad de las tareas receptivas coincide con lo señalado por Laufer *et al.* (2004, p. 208) sobre la mayor dificultad de la producción léxica con respecto a la recepción, pues la primera supone un escalafón más en el proceso de aprendizaje de una palabra, y con lo apuntado por Webb (2005, p. 34) sobre la predisposición a conseguir un conocimiento

más receptivo si las tareas de aprendizaje son receptivas, como ocurre en esta investigación. Asimismo, la ventaja adquisitiva observada en el conocimiento semántico frente al formal —fenómeno que también hipotetizamos— encaja con lo indicado por VanPatten (1995) y Barcroft (2002) sobre la adquisición del valor semántico y se corresponde con los resultados previos de Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021).

La inclusión de la variable lengua de explicación (traducción en L1 o definición en L2), pese a que las explicaciones en L1 parecían sobresalir en los promedios generales, no se revelaron estadísticamente significativas ni en las diferencias entre métodos ni entre constructos, ya sea en el contexto cortoplacista o en el medioplacista, lo que coincide con lo obtenido por Joyce (2015) y refuta nuestra presunción previa.

Si nos centramos en la evolución temporal, se verificó un leve descenso en la media general de aciertos, así como un decrecimiento del recuerdo léxico para los tratamientos recibidos (significativo en el caso de la Lista y del Texto glosado), excepto para la submuestra que dedujo por contexto el significado del vocabulario meta, quien experimentó un incremento significativo de la retención léxica en casi todos los constructos (a excepción de la recuperación formal). De aquí se desprende que con el paso del tiempo el uso de listas de palabras puede ser más propenso al olvido, lo que coincide con lo observado por Zhang (2004) e Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021), tal vez por la menor predisposición de este método a la creación de asociaciones léxico-semánticas. También se ha constatado peor recepción por parte del alumnado, que las considera desmotivadoras (Méndez Santos, 2020). Además, la constatación de un aumento de la retención léxica asociada con la inferencia contextual puede deberse a un ‘efecto aprendizaje’ provocado por la repetida aparición de las palabras meta en las pruebas de evaluación, lo que apunta que la mera exposición al léxico y su inferencia por contexto no son suficientes, sino que se hace necesario un trabajo explícito y repetitivo de este que complementa el aprendizaje indirecto, algo que ya reclamaba Nation (2001, p. 375) hace casi dos décadas.

En última instancia, cabe destacar la dispersión de las respuestas de los informantes reflejada por las desviaciones típicas, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar las diferencias individuales de los discentes (Sanaoui 1995), por lo que habría que someter —siendo una futura línea de actuación que contemplamos— a un mismo grupo de informantes a diferentes tratamientos o intervenciones para evitar generalizar resultados que, quizá, se deban a factores particulares. Otros campos pendientes de indagación serían las posibles diferencias en función del nivel en lengua extranjera (Carter 1987, Griffin 1992); la influencia del tipo de unidad léxica (categoría gramatical, tamaño, unidades fraseológicas, etc.) y la relación entre ellas (semántica, temática, sin relación) (Tinkham 1997); y explorar nuevos métodos de presentación más allá del canal escrito. Asimismo, en relación con la evaluación, habría que extender la capacidad evaluadora de las pruebas hacia el análisis del componente sintáctico y gramatical (Webb 2005 y 2009). En el aspecto formal de los instrumentos, habría que considerar también sustituir los contextos por definiciones en L2 o sinónimos de alta frecuencia (Schmitt 2019) para así mitigar escollos originados por el mayor esfuerzo cognitivo propio de la inferencia o adivinación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baleghzadeh, S. y Naseh, M. (2011). The Effect of Three Consecutive Context Sentences on EFL Vocabulary-Learning. *TESL Canada Journal*, 28(2), 74-89. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1073>.
- Barcroft, J. (2002). Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition. *Language Learning*, 52(2), 323-363. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00186>.
- Barcroft, J. (2003). Distinctiveness and Bidirectional Effects in Input Enhancement for Vocabulary Learning. *Applied Language Learning*, 13(2), 47-73.
- Barcroft, J. (2009). Effects of Synonym generation on Incidental and Intentional vocabulary learning during Second Language reading.

- TESOL Quarterly, 43(1), 79-103. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00228.x>.
- Barcroft, J. (2012). *Input-Based Incremental Vocabulary Instruction*. TESOL International Association.
- Barcroft, J. y Sommers, M. S. (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(3), 387-414. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050175>.
- Butzkamm, R. (2000) Bilingual method. En M. Byram y A. Hu (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching* (pp. 84-87). Routledge.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>.
- Carter, R. (1987). Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching. *Language Teaching*, 20, 3-16. <https://doi.org/10.1017/S0261444800004225>.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Davies, M. (2005). Vocabulary Range and Text Coverage: Insights from the Forthcoming Routledge Frequency Dictionary of Spanish. En D. Eddington (ed.). *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 106-115). Cascadilla Proceedings Project.
- De Bruin, A. Samuel, A. G. y Duñabeitia, J. A. (2018). Voluntary language switching: When and why do bilinguals switch between their languages? *Journal of Memory and Language*, 103, 28-43. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.07.005>.
- de Groot, A. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x>.
- Galindo Merino, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Monografías ASELE, 15. ASELE.
- Gefen, R. (1987). Increasing vocabulary teaching in Israel schools. *English Teachers Journal*, 35, 38-43.
- Grace, C. A. (1998). Retention of words meanings inferred from context and sentence-level translations: implications for the design of beginning-level CALL Software. *The Modern Language Journal*, 82(4), 533-544. <https://doi.org/10.2307/330223>.
- Griffin, G. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Tesis doctoral, University of Warwick.
- He, J. (1998). 词汇呈现方式对词汇记忆影响的实验研究. *山东外语教学*, 2, 60-63.
- Hidalgo-Gallardo, M. (2020a). Efectos de las listas de palabras en el aprendizaje del vocabulario en L2. *MarcoELE*, 30, enero-junio.
- Hidalgo-Gallardo, M. (2020b). Efectos del método de presentación léxica en la recuperación y reconocimiento del vocabulario en español LE/L2 para itálofonos *RILEX*, 3(1), 47-73. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.1.5377>.
- Hidalgo-Gallardo, M. (2021). Impacto del método de presentación y de la lengua materna en la adquisición de vocabulario en español L2. *Sintagma*, 33, 63-82. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2021.33.04>.
- Hu, M. y Nation, I. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. En C. Doughty y M. Long (eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00164>.
- Joyce, P. (2015). L2 vocabulary learning and testing: the use of L1 translation versus L2 definition. *The Language Learning Journal*, 46(3), 217-227. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1028088>.
- Kelly, P. (1990). Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis. *System*,



- 18(2) 199-207. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90054-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90054-9).
- Kongtawee, P. y Sappapan, P. (2018). The effects of L1 and L2 hypertext glosses on reading comprehension and vocabulary retention among Thai secondary school students. *AWEJ. Arab World English Journal*, 9(3), 367-380. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.24>.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(4), 149-166. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.149>.
- Laufer, B. y Ravenhorst-Kalovski, G. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Laufer, B., y Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28, 89-108. <https://doi.org/10.1177/003368829702800106>.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., y Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202-226. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Liu, L. y Qin, X. (2014). 词汇呈现方式对英语词汇学习影响的实证研究. *外语届*, 2, 67-75.
- Lu, J. (2012). 信息呈现方式与大学生词汇记忆效果的相关研究. *教育理论与实践*, 32, 42-44.
- Marqués Aguado, T. y Solís-Becerra, J. (2013). An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 38-48. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1161>.
- Meara, P. y Jones, G. (1990). *Eurocentres Vocabulary Size Test*. 10KA. Eurocentres.
- Méndez Santos, M.^a C. (2020). Acercamiento a la desmotivación del alumnado adulto en el aprendizaje formal de léxico de español como lengua extranjera. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 3/II, pp. 102-124. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.2.5652>
- Nagy, W., Anderson, R. y Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-70. <https://doi.org/10.3102/00028312024002237>.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>.
- Nation, I. y Meara, P. (2002). Vocabulary. En N. Schmitt (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 35-54). Arnold. <https://doi.org/10.4324/9780429424465-3>
- Oxford, R. y Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7, 9-30. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i2.566>.
- Paribakht, T. y Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 1(1), 9-27. <https://doi.org/10.18806/tesl.v1i1i.623>.
- Paribakht, T. y Wesche, M. (1999). Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224. <https://doi.org/10.1017/S027226319900203X>.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, 478-493. <https://doi.org/10.2307/329727>.
- Ramachandran, S. D. y Rahim, H. A. (2004). Meaning recall and retention: the impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35(2), 161-78. <https://doi.org/10.1177/003368820403500205>.

- Rasinger, S. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Akal.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing: A Review of Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28. <https://doi.org/10.2307/329390>.
- Sánchez, C., Pérez, M., y Robles, P. (2019). The effects of word frequency and typographical enhancement on incidental vocabulary learning in reading. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 14-31. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590000>.
- Sawada, K. (2009). Vocabulary acquisition through listening and its relation to learning channel preferences. Tesis doctoral, Temple University, Filadelfia.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Learning Teaching Research*, 12, 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>.
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>.
- Schmitt, N. y Schmitt, D. (2014). A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>.
- Seibert, L. (1930). An experiment on the relative efficiency of studying French vocabulary in associated pairs versus studying French vocabulary in context. *Journal of Educational Psychology*, 21, 297-314. <https://doi.org/10.1037/h0070517>.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sunderman, G. y Kroll, J. (2006). First language activation during second language lexical processing: an investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 387-422. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060177>.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language acquisition and use. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge University Press.
- Thierry, G. y Wu, Y. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12530-12535. <https://doi.org/10.1073/pnas.0609927104>.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second language research*, 13(2), 138-163. <https://doi.org/10.1191/026765897672376469>.
- VanPatten, B. (1995). Input Processing and Second Language Acquisition: On the relationship between form and meaning. En P. Hashemipour, R. Maldonado, y M. van Naerssen (eds.). *Festschrift in Honor of Tracy D. Terrell* (pp. 170-183). McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610195>
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The*



- Modern Language Journal*, 77(1), 45-57. <https://doi.org/10.2307/329557>.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>.
- Webb, S. (2007a). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>.
- Webb, S. (2007b). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11(1), 63-81. <https://doi.org/10.1177/1362168806072463>.
- Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal*, 40(3), 360-376. <https://doi.org/10.1177/0033688209343854>.
- Zhang, B. (2014). 韦汉. 英语词汇教学的呈现方式研究. *外语与外语教学*, 4, 24-27.



Reseñas

Book review: Paul Baker (ed.), 2012, *Contemporary Corpus Linguistics*

MARIA-CRINA HERTEG

Para citar esta reseña:

Herteg, M.-C. (2023). Book review: Paul Baker (ed.), 2012, *Contemporary Corpus Linguistics*, *ELUA*, 39, 207-215. <https://doi.org/10.14198/ELUA.21511>

Autoría

MARIA-CRINA HERTEG

1 Decembrie 1918 University of din Alba Iulia, Romania
crina.herteg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3929-0055>

Ficha bibliográfica:

Contemporary Corpus Linguistics,
Paul Baker (Editor), Continuum, 2012, Print
ISBN 9781441181336, 368 pp.

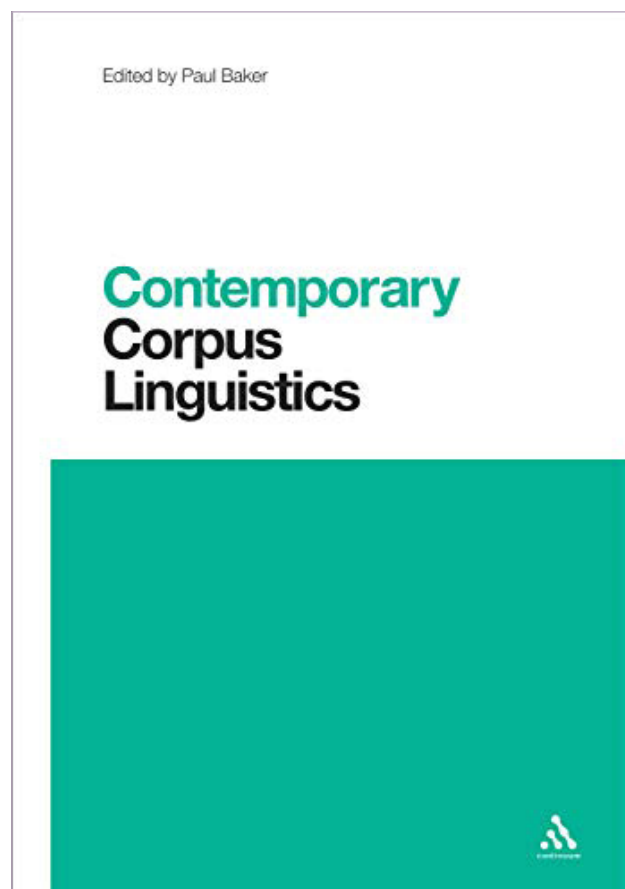
Recibido: 12/12/2021

Aceptado: 26/01/2022

© 2023 Maria-Crina Herteg



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Palabras clave: corpus linguistics, annotation, corpus-building procedures.

This work is an instrumental resource in the field of Corpus linguistics, tackling different facets of corpus linguistics. The underlying idea is that almost every aspect pertaining to linguistics can be approached from a corpus-based perspective.

This book is well structured and balanced and it makes a smooth transition from one

chapter to another in terms of using corpora in different types of linguistic, literary and SLA analyses, and analyses of collocational patterns.

In the Introduction, the editor announces the aims of the book and analyses the articles which are included in the volume. The volume comprises contributions

tackling linguistic issues with the help of corpora such is the chapter authored by Alice Deignan. It also contains theoretical contributions in the field of corpus linguistics, annotation, corpus-building procedures and contributions pertaining to computational linguistics. Jonathan Culpeper shows how pragmatics can be analysed with the help of corpora, while Laurence Anthony focuses on the tools corpus linguistics works with, concordancers. Paul Baker identifies three types of contributions pertaining to the broad area of corpus linguistics: computational linguistics, corpus linguistics theory, linguistics using corpora.

In addition, it is a plea for using corpora in a plethora of analyses, touting their merits and warning against the perils of intuition in CMT (Deignan, 2012) and dictionary compilation (Hanks, 2012). Consequently, another idea analysed throughout the book is the difference between invented vs. authentic data. Three major areas of linguistics praise the merits of authentic data, CMT, as evident from Deignan's contribution, dictionary compilation, as evident from the chapter authored by Peter Hanks and last, but not least teaching, i.e., designing teaching material on the basis of corpora as evident from Randi Reppen's contribution. The book also pinpoints the idea that the advent of corpus linguistics and the use of corpora is the result of the increasing electronic data. These data can shed a new light on the way linguistic phenomena are perceived and can open new vistas of analysis. From the book we could observe that corpora facilitate all types of analysis. The comparison between the traditional approach and the corpus-based one to develop linguistic and literary studies is present in the book, for example, in Chapter 11, authored by Yukio Tono, which highlights the fresh perspective corpora bring in the analysis of SLA.

The advantages of using corpora as evident from the book are: they enable the statistical measurements and deepen the analysis, offering, for this reason, a fresh perspective. The book extols the virtues of corpora in undertaking linguistic, pragmatic (Jonathan Culpeper), stylistic analyses (Michaela Mahlberg) and contribution to teaching.

The methods the contributors resort to and introduce are: keyness method (Jonathan Culpeper), statistical analysis (Yukio Tono) and the types of corpora introduced in the book range from self-made corpora to ready-made ones (Oxford English corpus), also referred to as off-the-shelf corpora (Oakey, 2012). In addition, corpora are classified according to their use in monitor, parallel, specialised, and comparative corpora.

On the other hand, the book also addresses the status of corpus linguistics. In particular, Laurence Anthony discusses the standpoints adopted along the time by corpus linguists who see Corpus linguistics as a theory or as a branch of applied linguistics. Another idea tackled throughout the book is that corpora can be applied in the analysis conducted in different genres.

From the outset, Paul Baker notes the increasing number of contributions in the field of corpus linguistics mentioning the fact that the boundaries between them become more and more flexible. Paul Baker also notices that the number of linguists using corpora in their analysis is increasing. The author points out the idea that almost every field of linguistics can be approached from a corpus perspective. This idea pervades throughout the whole: cognitive linguistics, metaphor analysis, language learning, corpus stylistics, dictionary creation, translation.

The second chapter is authored by Alice Deignan and is entitled *Searching for metaphorical patterns in corpora*. This contribution approaches the theory of Conceptual metaphors from a corpus perspective. In the Introduction, Alice Deignan stresses the fact that the study of metaphors has been a topic of considerable interest across a range of academic disciplines. She then inventories academic disciplines which tackled metaphor analysis: corpus linguistics, applied linguistics, philosophy. Alice Deignan discusses how metaphor theory can contribute to corpus-based language description, the challenges that investigating metaphors pose for corpus linguistic techniques can contribute to metaphor theory. The author also explains that CMT works by establishing mental connections at the level of thought between

semantic area or domains known as Source Domains and Target Domains. The author also touches upon metonymy and the contribution of corpus linguistics to the study of metaphors. She underlines the fact that corpus linguistics contributes to and enhances the study of metaphors.

Deignan also makes reference to metaphor identification procedures and she indicates the method developed by the Pragglejaz group and the method propounded by Deignan (2005a). She then points out the difference between these two methods which basically consists in the role of the surrounding context in metaphor identification, namely the Pragglejaz method takes into account the contextual meaning of each word in the text, while Deignan (2005a) does not consider the surrounding context. The author examines other identification methods, the traditional approach to analysing word meaning in a corpus, the sampling based approach used by Charteris-Black (2004). Referring to the automatic identification of metaphors in a corpus the author discusses the difficulty of the undertaking and states that a small number of researchers are making progress in this area. Finally, Alice Deignan resumes the statement that cognitive linguistic theorists rely on intuition, while corpus linguistic theorists consider intuition a poor guide to language in use.

Chapter 3 is entitled *Corpora and Critical Discourse Analysis* and is authored by Gerlinde Mautner. It analyses how CDA can benefit from corpus linguistic techniques. The author adopts a critical stance and stresses the limitation of this approach. The author mentions the fact that both Corpus linguistics and CDA are relatively new approaches to linguistic enquiry and shows that they developed independently. However, she believes that despite their independent development these two branches can cooperate fruitfully as they share the social aspect of language. The author emphasises the fact that CDA's interests mainly pertain to in-depth analysis and the importance of extralinguistic context. At the other point of the continuum Corpus linguistics works with large sets of data and for this particular reason it cannot meet CDA's requirements. Gerlinde Mautner observes that

CDA researchers were reluctant to resort to the use of Corpus linguistic potential in their investigations at least at the inception of using corpora. She then enumerates and inventories corpus-based contributions to CDA. In the Concluding Caveats, the author touts the merits of corpus linguistic techniques in CDA as opposed to manual analysis. The author concludes by stating that corpus-driven approaches give researchers the perspective to make the results more reliable.

Chapter 4, *Corpus Stylistics and the Pickwickian Watering Pot*, is a fine example of how corpus linguistic techniques can contribute to stylistic analysis. By resorting to corpus linguistic techniques, Michaela Mahlberg extends the object of analysis which otherwise would have remained restricted to only one text. In other words, the author analyses the words watering pot in Pickwick Papers in terms of frequency and collocations. Michaela Mahlberg offers an interesting analysis of literary pieces by resorting to corpora. The extended analysis consists in the fact that with the help of concordances the author analyses the word watering pot in a corpus consisting of 23 novels written by Dickens. The concordancing software enables the author to analyse the distinction of watering pot across the text in the Dickens corpus in terms of occurrences, collocations. The author complements her analysis by investigating clusters, repeated sequences of words. The author believes that the clusters in each groups share formal and functional similarities. Such clusters can be used as pointers to local textual functions. They can be interpreted as building blocks of textual worlds in the sense that the clusters point to aspects of the world of Dickens that is built through the labelling of characters and themes, characters' speeches, references to time and place. In the Conclusion, Michaela Mahlberg mentions the main aim of the article and reinforces the basic idea presented throughout the article, that the potential of corpus stylistics lies in the combination of different approaches.

Chapter 5, *The Metalanguage of Impoliteness: Using Sketch Engine to Explore the Oxford English Corpus*, pertains to the area of pragmatics analysed with the help of



corpora. Jonathan Culpeper opines that large corpora are needed in order to conduct studies on impoliteness devices and impoliteness metalinguistic expressions. The author conducts the study on OEC Oxford English Corpus and works with Sketch Engine. From the beginning Culpeper underlines that the chapter contributes and expands on corpus analysis of metalanguage. The author states the idea that scholars have not done much to investigate lay people's metalanguage for politeness and even less for impoliteness. Also, he generates a comprehensive range of terms using *thesauri*. The next step the author takes is to use the corpus-based approach on a subset of the term list, this subset consists of the words rude(ness) and impolite(ness) and he examines their frequencies and co-textual characteristics such as collocations and genre distribution. Based on previous research conducted by Culpeper *et al.* (2003), the author provides a list of labels of impoliteness. The author does not pay heed to the frequency of the labels being more interested to discover the range of labels that were used. To widen the scope of his research, Jonathan Culpeper used Social Sciences Citation Index combined with the Arts and Humanities Citation Index.

Chapter 6, *Issues in the design and development of software tools for corpus studies: The case for collaboration*, is written by Laurence Anthony and describes AntConc, a freeware, standalone, multiplatform corpus toolkit developed by the author in collaboration with some of the leading corpus linguists in the world.

The author is particularly interested in the technical aspects of corpus linguistics and describes the AntConc tool from its inception to the present day. In the Introduction, the author refers to the role corpora played in the study of language over the past 40 years. The emergence of Corpus linguistics in 1960s entailed a revolution in the study of language and it was the result of two factors: corpora and the way in which corpora are stored and analysed. Laurence Anthony underlines the fact that nowadays most of the corpora are electronic and shows that computer science and engineering contributed a lot to the way in which corpora are stored and analysed.

He advances the idea that corpus linguists are more likely to contribute to the creation and development of software than engineers, arguing that corpus linguists have a better understanding of what they want to analyse, why they want to analyse it and who will be using the software (Anthony, 2012: p. 88-89).

In the first part of the chapter, the author refers to the place of Corpus linguistics as discussed by corpus linguists and underlines that a number of researchers consider it a methodology and he indicates here Kennedy (1998), Meyer (2002) and Scott & Tribble (2006), while Tognini-Bonelli (2001) considers Corpus linguistics as a branch of applied linguistics (Anthony, 2012: p. 90). The author foregrounds the idea that a poorly constructed corpus will lead to poor results (Anthony, 2012: p. 90).

On discussing about the functionalities of corpus tools, the author gives examples of previous research conducted in the field and cites Biber *et al.* (1998) who state that the programs can be written without a special aptitude in computer science or mathematics (Biber *et al.* 1998 as cited in Anthony 2012: p. 93).

The author presents the facilities, the functionalities and the aim of the concordancer: N-gram, keyword generations and the fact that it can work with almost all languages in the world (Anthony, 2012: p. 95). The software has been designed for classroom environment and has continuously been developed based on teachers' feedback. The features include: sorting KWIC concordance line by chapter position, the ability to adjust colours, font sizes and font styles so that learners would always be able to easily see the results of searches on a central projector, the ability to handle annotated data and produce lemma lists. The author concludes by saying that AntConc can be valuable for learners, but also includes a robust set of features for serious corpuswork. He also stresses the fact that AntConc is in a continuous process of development based on the increasing requests and suggestions the author of the software receives from users.

In Chapter 7, *Compatibility between Corpus Annotation Efforts and its Effects on Computational Linguistics*, Adam Meyer focuses

on the annotation of corpora differentiating between manual annotation and automatic statistics-based analysis. The author discusses the aspects which have effects on annotation: the way the information is recorded and which corpora are used. The author distinguishes between two annotation approaches: single-theory approach and *a la carte* approach focusing on the features of these approaches as well as on the research groups who use them. The author enumerates all the features the ideal corpus should have and highlights the idea that unfortunately there is no such corpus.

In Chapter 8, *Spoken Corpus Analysis: Multimodal Approaches to Language Description*, Irina Dahlmann and Svenja Adolphs aim to analyse another facet of corpus linguistics: multimodal corpora. The authors point out the idea that spoken and written corpora are concerned to textual representations while multimodal corpora “allow us to reflect on and evaluate some of the methods for analysing textual renderings of spoken discourse established so far” (Dahlman and Adolphs, 2012: p. 125). From the outset the authors emphasise the fact that Corpus linguistics have influenced the way in which we study and describe language by expanding the range of data and by enabling researchers to analyse both written and spoken texts. In addition to written and spoken corpora, the multimodal corpora enable researchers to analyse aspects such as gesture, prosody and kinesics.

The authors mention the difference between other current research on spoken corpora and their undertaking by referring to the fact that compared to other research that focuses on orthographic transcriptions they aim to illustrate the gains achieved by pause annotation for the description of MWE candidate *I think* as captured in spoken English. The corpus they use in their analysis is ENSIC, English Native Speaker Interview Corpus which contains transcriptions and recordings of 35 interviews.

In Chapter 9, *Fixed Collocational Patterns in Isolexical and Isotextual Versions of a Corpus*, David Oakey shares the belief that in order to conduct comparative studies of the discourse functions of fixed collocational

patterns a comparable amount of corpus data is necessary. The author introduces two approaches for conducting such research: 1. to subdivide existing normative corpora to allow comparisons to be made between different registers or between genres. The author draws attention to the fact that the unequal data analysed might lead to the fact that the results of the analysis might be biased in favour of the subcorpus with the greatest number of texts or tokens. The author also identifies a second approach to conducting an analysis of discourse functions of fixed collocational patterns, namely to balance the number of tokens in each subcorpus by using text samples. The aim of the chapter is to report on a comparative study of fixed collocational patterns. The author conducts his analysis on a corpus comparing research articles from eight academic disciplines. In the Introduction, the author makes reference to previous work on collocation in English and highlights the importance of corpora in conducting such research. There are two methodological approaches to corpus-informed comparisons of the role of such collocations. The author showcases two aspects that may influence the result of the analysis of collocations using data from existing “off-the-shelf” corpora. Thus, according to the author, the amount of data from each corpus is unequal and the studies may be inaccurate. Another aspect pointed by the author is that corpus compilers achieve a balanced number of tokens by using text samples with the result that discourse features from the parts of the texts are not included in the sample are not represented in the corpus. The author outlines the fact that the development of corpora has facilitated the analysis of collocations. Furthermore, the analysis of collocations has been refined focusing on their role in discourse rather than in language as a whole. Oakey (2002) conducted a corpus-based work on a selection of lexical phrases in a subset of the BNC. The findings of the research were that extended collocations with the same form as Nattinger and DeCarrico’s lexical phrases were indeed used in academic writing, but these extended collocations performed more than one identifiable discourse function. David Oakey provides some tips to be taken into account



by corpus designers in order to avoid bias, mention is made of the size criteria in the case of comparative corpora.

Chapter 10, *Corpus Linguistics and Language Variation* is written by Michael P. Oakes. The author points out the similarities between the Brown corpus and the LOB corpus, referring to the number of words they comprise, the contents the fact that they were assembled using identical sampling methods.

Chapter 11, *Integrating Learner Corpus Analysis into a Probabilistic Model of Second Language Acquisition*, authored by Yukio Tono deals with research taken in the field of learner corpora. The author makes reference to the JEFLL corpus (Japanese EFL learner corpus) and provides details with reference to its incorporation and to its structure. The author discusses the issue of multifactorial analysis in relation to SLA and Tono (2002) is indicated as one of the main authors to have dealt with the issue and to have emphasised the value of multi-factorial corpus analysis as a methodological innovation. The author enumerates the factors that influence the SLA pointing out the following ones: environmental variables, linguistic or cross-linguistic factors. The author claims that corpus linguistics can provide a very strong empirical basis for SLA. According to Yukio Tono, the data driven nature of corpus linguistics is one of its strengths, namely findings are supported by a large amount of attested language use data. In the final part of the chapter the author argues that learner corpus research should be able to make a significant contribution to a probabilistic view of SLA theory based on Bayesian reasoning.

Chapter 12, *English Language Teaching and Corpus Linguistics: Lessons from the American National Corpus* is authored by Randi Reppen. The chapter in its entirety praises the merits of corpora in the classroom as an efficient tool of teaching and showcases the benefits of corpora and corpus information in classroom teaching. The author exemplifies with activities designed on the basis of ANC and analyses the dissimilarities and similarities between ANC and BNC. The major similarity is that ANC was built following the same structure as BNC. Among the dissimilarities Randi Reppen

mentions the age of the electronic texts included in the two corpora pointing out that ANC contains newer information. Referring to the use of corpora in the learning process Randi Reppen mentions the concept DLL, Driven Language Learning introduced by Tim Johns and which prompts learners to act as “language detectives” and discover patterns of language use that are revealed by concordance lines. The author provides examples of activities that rely on the use of corpora or corpus analysis used as a source of teaching materials. The author also addresses a series of questions which cover the following aspects: the existence of a particular grammar structure that students need to practise. The author presents a set of activities aimed to outline the way that corpora can be used in order to bring register awareness into the classroom. Among the advantages of using corpora in the classroom, mention should be made of the fact that they raise students’ awareness of different registers, variation of English. In addition to helping students differentiate between different registers, corpus-based activities facilitate their comprehension of the linguistic features pertaining to different registers. The author provides insights and designs tasks based on corpora which are meant to be used as examples by teachers embarking on teaching relying on corpora.

Chapter 13, *The Impact of Corpora on Dictionaries*, by Patrick Hanks tackles the use of corpora in designing dictionaries and the benefits corpora bring to dictionary compilation. Patrick Hanks warns against the perils of using invented data in the compilation of dictionaries. The author stresses the idea that nowadays with such a variation of corpora and benefitting from large corpora, it is very unwise to resort to intuition rather than benefit from a large body of evidence. The author provides insights on lexicographical work on the basis of his experience as a lexicographer.

Chapter 14, *Using Corpora in Translation Studies: The State of the Art* is written by Richard Xiao and Ming Yue and deals with the issue of corpora in translation studies. The chapter intermingles theoretical aspects pertaining to corpora, such as types of corpora as well as practical ones. The

theoretical aspects pertaining to translation studies comprise translation strategies and translation universals. The chapter starts with an incursion in translation studies, the different branches of translation studies. In the first part of the contribution the authors intersperse theoretical aspects of translation studies with the major trends in translation studies, i.e., the descriptive and prescriptive trends. The authors categorise the main types of corpora used in translation studies and clarify the confusion surrounding the classification parallel vs. comparable corpora and comparable vs. comparative corpora, illustrating these classifications and definitions with examples. The authors identify the factors contributing to the convergence between corpus research and translation studies, showing that corpora applied in translation studies favour contrastive analysis. Among other advantages that corpora bring to translation studies mention should be made of the fact that they contribute to the creation of terminological databases and banks, pinpointing the fact that terminology management tools are the product of corpus research. In addition, they can also be used as a basis for translation evaluation and review. The authors also make an inventory of the types of corpora used in translation studies, as well as of research and researchers that resorted to corpora in translation studies. The authors particularise the analysis of the corpus data with evidence from the English-Chinese translation of fiction.

Chapter 15 is written by Andrew Hardie and is titled *Corpus Linguistics and the Languages of South Asia: Some Current Research Directions*. This contribution addresses the application of corpus linguistics methodologies to the languages of South Asia and as well as challenges and difficulties in corpus analysis in South Asian countries. Andrew Hardie mentions the stumbling blocks in compiling corpora in South Asian countries: the writing system of the South Asian countries and the fact that those countries use multiple languages. The author undertakes a short corpus-based investigation in order to show the kinds of avenues of analysis that are open to the South Asian researcher using corpus data. Andrew Hardie makes reference to aspects related

to corpus construction and analysis, such as corpus annotation, more specifically POS tagging and parsing.

The contribution authored by Robert Lew, *The Web as Corpus vs Traditional Corpora: Their Relative Utility for Linguists and Language Learners*, (Chapter 16) compares the world wide web as a corpus to traditional corpora, looking at the advantages and disadvantages they bring forth. The author observes the expansion of the world wide web as a corpus witness and considers it is beginning to become a real competitor to traditional corpora. The chapter also examines the advantages and disadvantages of the world wide web as a corpus focusing on the target users, whom the author divides into experienced users, linguists and less experienced ones, language learners. The author draws attention to the fact that corpora are becoming more and more accessible to language-related professions: translators, teachers. Technical aspects pertaining to corpus compilation are analysed such as linguistic representativeness and the balancing of corpora.

In Chapter 17, *Building and Analysing Corpora of Computer-Mediated Communication*, Brian King outlines the incompatibilities that emerge between CMC data and corpus study. The author makes an inventory of scholars who have provided general and specialised advice on the topic of corpus construction. Among them, mention should be made of Biber *et al.* 1998, Kennedy 1998, McEnery and Wilson 2001, Baker 2006. The author resumes an idea often dealt with throughout the volume, that corpus analysis minimises intuition (King 2012, p.303). The author opines that the sociolinguistic analysis he was carrying out could have been done without resorting to corpora, but he chose to resort to corpus analysis for the specific reason that corpus analysis eliminates intuition. Moreover, he opts for a combination of qualitative and quantitative analyses. The use of intuition and corpus analysis is shrouded in metaphor “the lavender-coloured glasses” metaphor which encompasses the following entailments: the eyes = the intuition, the spectacles/ the lenses are those which hide the unexpected



linguistic patterns, the corpus-driven analysis favours the unbiased overview. The author shares some of the problems he encountered while he was compiling the corpus. The corpus comprises data collected from the “public” spaces of a number of queer chat-rooms. The author also explains his choice of tagger which is not quite appropriate for the content of the corpus he used as a basis for his analysis. As taggers require data that contain grammatically and orthographically “correct” constructions, while chat-room data is often “messy”. The author opted for carrying out an examination of an untagged word list and grouped words that had similar semantic functions together by hand. Brian King also raises the issue of ethical aspects in comprising a corpus, such as gaining permission to use sources. He also explains the solutions which made the compilation of his corpus both ethically and practically possible. The author explains which are the main challenges for corpus analysis highlighting the fact that turn-taking in chat-rooms makes corpus analysis difficult. He adds cyberortography and addressivity and explains what the latter refers to. The author resumes the aims of the contribution: to examine who was using various word categories, how frequently and in which situations. The author introduces the system he used for conducting his analysis.

In a nutshell, the book provides a plethora of perspectives on corpus linguistics and it pleads for the use of corpora in a large array of research, ranging from linguistic to pedagogic research.

REFERENCES

- Anthony, L. (2012). Issues in the design and development of software tools for corpus studies: The case for Collaboration. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 87-104). Continuum.
- Baker, P. (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis*. Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781350933996>
- Baker, P. (2012). *Contemporary Corpus Linguistics*. Continuum.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489>
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Palgrave-MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230000612>
- Culpeper, J., Bousfield, D., & Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, 35(10-11), 1545-1579. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00118-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00118-2)
- Culpeper, J. (2012). The Metalanguage of Impoliteness: Using Sketch Engine to Explore the Oxford English Corpus. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 64-86). Continuum.
- Dahlmann, I., & Adolphs, S. (2012). Spoken Corpus Analysis: Multimodal Approaches to Language Description. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 125-139). Continuum. <https://doi.org/10.4324/9780203526149>
- Deignan, A. (2005a). *Metaphor and Corpus Linguistics*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.6>
- Hanks, P. (2012). The Impact of Corpora on Dictionaries. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 214-236). Continuum.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. Longman.
- King, B. (2012). Building and analysing corpora of computer-mediated communication. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 301-320). Continuum.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Meyer, C.F. (2002). *English Corpus Linguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606311>
- Oakes, M.P. (2012). Corpus Linguistics and Language Variation. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 159-183). Continuum.

- Oakey, D. (2012). Fixed Collocational Patterns in Isolexical and Isotextual Versions of a Corpus. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 140-158). Continuum.
- Scott, M., & Tribble, C. (2006). *Textual Patterns. Key Words and Corpus Analysis in Language Education*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sc1.22>
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sc1.6>
- Tono, Y. (2002). *The Role of Learner Corpora in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: The Multiple Comparison Approach*. Unpublished PhD thesis. Lancaster University.
- Tono, Y. (2012). Integrating Learner Corpus Analysis into a Probabilistic model of Second Language Acquisition. In P. Baker (Ed.), *Contemporary Corpus Linguistics* (pp. 184-203). Continuum.



Reseña del libro: Casado Velarde, Manuel (2021). *Curso de semántica léxica del español*

DAVID PRIETO GARCÍA-SECO

Para citar esta reseña:

Prieto García Seco, D. (2023). Reseña del libro: Casado Velarde, Manuel (2021). *Curso de semántica léxica del español*, *ELUA*, 39, 217-222. <https://doi.org/10.14198/ELUA.21468>

Autoría

DAVID PRIETO GARCÍA-SECO

Universidad de Murcia, España

davidprieto@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-7417-2791>

Ficha bibliográfica:

Casado Velarde, Manuel (2021). *Curso de semántica léxica del español*.

Pamplona: EUNSA (261 páginas,

ISBN: 978-84-313-3572-4).

Recibido: 02/12/2021

Aceptado: 26/01/2022

© 2023 David Prieto García-Seco



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

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Palabras clave: semántica, significado, relaciones paradigmáticas.

Uno de los motivos que empujaron a Manuel Casado Velarde a escribir este *Curso de semántica léxica del español* y que justifican la oportunidad de su publicación es, según se indica en la Presentación, «la notoria escasez de visiones de conjunto de la semántica léxica del español» (p. 13). Aunque en las últimas dos

décadas se han publicado algunos manuales u obras de conjunto sobre semántica léxica del español —ahí están los *Apuntes de semántica léxica* (2007) de Escandell Vidal u otros trabajos que dedican uno o varios apartados a la semántica léxica (Del Teso Martín, 2002: cap. 3; De Miguel, 2009: 117-131, 159-188;

Carriazo Ruiz y Julià Luna, 2021: caps. 2, 3 y 8), incluso el propio Casado Velarde publicó en 2018 un librito, de ochenta páginas, llamado *Apuntes de semántica léxica del español*, muy ampliamente superado ahora por el *Curso* que reseñamos—, es cierto que son realmente pocos los panoramas generales sobre semántica léxica del español, y sobre todo que incluyan los estudios de los últimos años.

Por otra parte, en la Presentación del *Curso* también se explicitan otros puntos importantes de la obra, como que se trata de un trabajo «de carácter introductorio y con enfoque didáctico» (p. 13). Asimismo, se deja claro —si es que el título no lo hace ya— qué tipo de semántica se va a abordar (la atinente a los aspectos sistemáticos del significado de las unidades léxicas) y cuál no (la semántica gramatical y la composicional). Tampoco se atiende en este estudio al nivel pragmático, es decir, se dejan fuera «los aspectos de contenido lingüístico dependientes de las múltiples, efímeras e imprevisibles exigencias de las situaciones comunicativas» (p. 14).

El *Curso* se estructura en nueve capítulos. En el primero se abordan distintas cuestiones generales en torno al «lenguaje natural humano» con el propósito de enmarcar los contenidos de los siguientes capítulos. Partiendo principalmente de los planteamientos de Coseriu, se explican brevemente diversos rasgos del lenguaje humano: por un lado, la semanticidad, la alteridad y la creatividad como rasgos universales esenciales y primarios del lenguaje; y, por otro lado, la historicidad y la materialidad como rasgos secundarios y derivados de los tres primeros. También se habla de los tres planos del lenguaje que conviene distinguir: el nivel universal, el histórico y el individual (respectivamente, lenguaje, lengua y habla), y se explican los saberes correspondientes de cada uno de aquellos niveles (*saber elocutivo*, *saber idiomático* y *saber expresivo*).

El capítulo 2 se dedica, en primer lugar, al signo lingüístico (sus dos caras; la relación, planteada por Platón, entre el nombre y la cosa; su arbitrariedad; la iconicidad de algunas palabras; etc.). Seguidamente, se explican diversos conceptos relativos al contenido lingüístico y, sobre todo, se trata de establecer

distinciones entre conceptos como *designación y significado*, *concepto y significado*, *significado y sentido*, *extensión e intensidad*, *significado léxico y significado gramatical*, *léxico y vocabulario*, etc. Destaca en este capítulo el apartado 2.5, en el que se exponen de manera esencial los diferentes planteamientos teóricos sobre la semántica léxica. Siguiendo a Cruse (2004), se habla, en primer lugar, de dos tipos de semantistas: aquellos que distinguen entre el significado y el conocimiento enciclopédico —el autor se encuentra entre ellos— y aquellos que no distinguen entre el contenido idiomático y lo enciclopédico. A propósito de este segundo grupo, se mencionan brevemente algunos rasgos de la semántica cognitiva y la de los prototipos. Entre otros aspectos, se informa sobre diversos métodos para el análisis semántico, como el análisis componencial de los significados, y se muestran algunas propuestas: la definición lexicográfica como el método de análisis más utilizado desde Aristóteles, en el que se hace uso del género próximo o significado genérico y, por otro lado, los componentes periféricos o diferencias específicas; o la propuesta de la «definición analítica» de Alain Polguère en *Lexicologie et sémantique lexicale* (2016). Finalmente, en el mismo apartado 2.5, se ofrecen algunas nociones básicas sobre otros métodos de análisis semántico, como el de los llamados primitivos semánticos, el de los campos semánticos —al que el autor confiere un tratamiento especial dedicándole un capítulo aparte—, la semántica composicional, el «enfoque interpretativo dinámico» (*dynamic construal approach*) y el planteamiento conductista.

El capítulo 3 se dedica a la semántica estructural. Tras explicar el propósito de la semántica léxica, que no es otro que el de identificar las estructuras semánticas del léxico de una lengua y describir el tipo de relaciones establecidas entre las unidades léxicas (hiponimia-hiperonimia, meronimia-holonimia, solidaridad léxica, antonimia, etc.), se realizan, nuevamente, algunas distinciones importantes en la semántica léxica: la distinción entre cosa y palabra, entre sincronía y diacronía, entre lengua histórica y lengua funcional, etc. Partiendo del hecho de que el léxico de una lengua no

es una «mera colección aleatoria de unidades atomísticas en un espacio semántico» (p. 78), sino que está organizado mediante relaciones de significado recurrentes, el autor muestra, y ejemplifica con casos del español, las oposiciones semánticas coserianas, que asumen las oposiciones fonológicas postuladas por Trubetzkoy (graduales, equipolentes y privativas). Basadas también en su fonología, se mencionan las oposiciones bilaterales y multilaterales, proporcionales y aisladas. Por otro lado, se atiende a los tipos de estructuras lexemáticas, partiendo de las establecidas por Coseriu (1981): las estructuras paradigmáticas y las estructuras sintagmáticas —a ellas se dedica todo el capítulo 7—. Antes de responder a la pregunta de si existe una macroestructura global del léxico de una lengua (cuestión que abre camino al siguiente capítulo, el de los campos semánticos), se presentan varias propuestas actuales basadas en planteamientos principalmente onomasiológicos, que recorren, a diferencia de los semasiológicos, el camino que va del significado a la unidad léxica: los «formatos semánticos» de Simone (2017), la Teoría Sentido-Texto del Mel'čuk (Mel'čuk y Milićević, 2020) o el «Proyecto de definiciones mínimas» de Bosque y Mairal (2012).

El capítulo 4 se ocupa de las relaciones paradigmáticas primarias, y para ello se atiende aquí, y en otros apartados, al concepto de campo semántico o campo léxico —y a las críticas que ha recibido—, además de explicar las nociones de campo asociativo y familia léxica. El resto del capítulo se dedica a los principales conceptos que deben tenerse en cuenta en relación con los campos semánticos (lexemas, archilexemas, semas, sememas), a los distintos tipos de campos, a las lagunas léxicas y a algunos de los campos léxicos del español, llevados a cabo o bien en el marco de la lexemática europea o bien en el marco de la Teoría del Lexicón Generativo, con atención, en este último caso, al proyecto del *Diccionario electrónico multilingüe de verbos de movimiento* (DICEMTO).

Los clasemas y las clases léxicas son el objeto de estudio del capítulo 5. Partiendo de que el clasema constituye un elemento de naturaleza semántica general y abstracta que desempeña un papel crucial en la estructuración sintáctico-

semántica de las clases léxicas, se exponen distintas clases semánticas de verbos, sustantivos y adjetivos. En relación con las clases léxicas de los verbos, se alude, por un lado, a los transitivos, intransitivos y los «adlativos» ('hacia el agente de la acción': *comprar, recibir, tomar, coger*), los «ablativos» ('desde el agente de la acción': *vender, dar, dejar, soltar*), y, por otro lado, a la valencia de los verbos como clase léxica (avalentes, monovalentes, bivalentes o trivalentes en virtud de los actantes requeridos por el predicado) o a la clase léxica formada por los verbos que implican un complemento de tiempo (*durar, tardar, transcurrir*, etc.) o uno de lugar (*atravesar, bordear, caber*, etc.). También en relación con los verbos, se habla de la clasificación semántica adoptada por *NGLE* basada en el aspecto léxico o modo de acción (actividades, realizaciones, consecuciones y estados) o de los verbos de lengua y comunicación (*verba dicendi*). En cuanto a los sustantivos, además de referirse a la división entre contables y no contables, el autor menciona, a partir de *NGLE*, otras clasificaciones: argumentales, eventivos, cuantificativos y clasificativos. Finalmente, Casado Velarde atiende, de nuevo basándose en la *NGLE*, a las clases semánticas de los adjetivos, que, al igual que las anteriores, entrañan restricciones combinatorias (calificativos y relacionales).

El capítulo 6 se dedica a las relaciones semánticas paradigmáticas y a otras relaciones semánticas. Se tratan aquí las relaciones semánticas recurrentes y que presentan un valor estructurador del léxico de una lengua, como la de inclusión (hiponimia/hiperonimia, meronimia/holonimia), la de identidad (sinonimia) y la antonimia. Aunque se estudian, como relaciones jerárquicas, la relación de inclusión y la de parte-todo (meronimia/holonimia), se explica que esta última no supone en realidad una relación *semántica* de inclusión, sino de inclusión *referencial*, y se muestran las diferencias entre ambas relaciones con ejemplos oportunos. Respecto de la sinonimia, se tratan cuestiones bien conocidas como las siguientes: la controversia en torno a la existencia de sinónimos, la necesaria diferencia entre sinonimia e identidad referencial, el estudio



de la sinonimia en el ámbito de una lengua funcional según la plantea Coseriu y queda explicada en el capítulo 3, la diferencia entre denotación y connotación o el concepto de *sinonimia parcial* o *parasinonimia*. En relación con la antonimia, el autor aborda cuestiones como la complejidad del propio concepto o la clasificación y caracterización de los distintos tipos de opuestos: los polares o graduables (*alto/bajo*), los complementarios (*par/impar*), los inversos o relacionales (*médico/paciente*) y los direccionales (*ascender/descender*).

Como queda dicho, en el capítulo 3, entre otras cuestiones de la semántica estructural, se habían mencionado los tipos generales de estructuras lexemáticas, de manera que se hablaba entonces de las estructuras paradigmáticas y las estructuras sintagmáticas o combinatorias. Pues bien, el capítulo 7 se dedica a estas últimas, a las llamadas por Coseriu (1981) *solidaridades léxicas* o *lexemáticas*. Tras explicar en qué consisten las solidaridades léxicas («fenómenos sintagmáticos condicionados paradigmáticamente», p. 159) y deslindarlas del «sentido común extralingüístico» (p. 160), Casado Velarde expone, con una rica ejemplificación, los tres tipos de solidaridades distinguidas por Coseriu (de afinidad, de selección y de implicación) y las restricciones combinatorias que imponen.

El capítulo 8 se ocupa de la variabilidad contextual del significado léxico y, concretamente, de la significación múltiple. Antes de abordar el fenómeno de la significación múltiple, el autor hace unas breves consideraciones sobre la homonimia. El capítulo, no obstante, se centra casi exclusivamente en la polisemia. Tras tratar algunas cuestiones previas de importancia —como la dificultad de delimitar las distintas acepciones de un lexema o la igualmente difícil tarea de distinguir entre significados de lengua o invariantes semánticas y significados de habla o valores contextuales—, se muestran, en primer lugar, las diversas pruebas que pueden realizarse «para decidir si los valores semánticos más o menos diferentes que suele presentar en el uso un lexema se pueden considerar propiamente significados distintos (invariantes de contenido) o meras variaciones contextuales (acepciones, matices,

sentidos)» (pp. 185-6). Por otro lado, se exponen, siguiendo principalmente a Ullmann (1972[1962]), las distintas fuentes que dan lugar a la polisemia: a) la aplicación del significado originario de un lexema a la designación de realidades no contempladas inicialmente, b) la especialización en un determinado ámbito, c) los empleos figurados y d) el préstamo semántico. Finalmente, Casado Velarde se ocupa de los distintos tipos de polisemia en virtud de la relación que mantienen entre sí los significados de una palabra. Así, se refiere, partiendo de Cruse (2004), a los siguientes cuatro tipos de polisemia: lineal, no lineal, sistemática e interna, además de aludir a lo que Cruse denomina *facet* («facetas del significado»), que, sin ser meras modulaciones contextuales del significado, suponen distinciones relevantes en el contenido de algunas palabras.

Finalmente, el capítulo 9 se centra en el cambio semántico. Son dos sus apartados principales: uno dedicado al cambio semántico autóctono y otro al cambio semántico alógeno. En relación con los cambios semánticos autóctonos, que son los que más espacio ocupan al autor, se exponen los siete siguientes fenómenos: metáfora, metonimia, sinécdoque, ironía, eufemismo, disfemismo y elipsis. Fundamentalmente, se detiene en la metáfora, como corresponde a un procedimiento especialmente productivo para el cambio semántico. Entre otros aspectos tratados, se habla de los tres estadios en que se puede manifestar una metáfora (creación individual, generalización y desaparición de la imagen originaria) o de la clasificación tradicional establecida por Ullmann (1972[1962]): metáforas antropomórficas, metáforas animales, metáforas que van de lo material y concreto a lo abstracto y metáforas sinestésicas. Además de mostrar, con mayor o menor extensión, los siete procedimientos mencionados, se dedica algún espacio a los cambios semánticos producidos entre parónimos, a la etimología popular y a los desplazamientos semánticos causados por cambios culturales. En cuanto al cambio alógeno, se dedican tres páginas al préstamo semántico, basándose principalmente en los trabajos de Gómez Capuz (1998 y 2005). Tras una breve caracterización del fenómeno, se distingue

entre los préstamos semánticos análogos y los préstamos semánticos homólogos.

Aunque el presente *Curso* trata de proporcionar una visión de conjunto de la semántica léxica del español, en la que se incluyen algunas de las aportaciones de las últimas escuelas, es manifiesto que estamos ante un trabajo de marcado corte estructural y, más concretamente, seguidor de las aportaciones de Eugenio Coseriu al campo de la semántica. Desde el comienzo mismo del libro se indica: «En las páginas que siguen se ofrece una aproximación a la semántica léxica del español, en una de las versiones —la más extendida— que viene cultivándose en Europa desde la segunda mitad del siglo xx» (p. 13). Esta información espacial y temporal y la alusión, en el mismo párrafo, a las «diversas lenguas funcionales o sistemas [...] que integran el idioma» revelan claramente el enfoque predominante del libro, que no es otro que el estructural, como se aprecia, sobre todo, en los capítulos 3, 4, 5 y 7. Ahora bien, no se excluyen, como queda dicho, otros marcos teóricos que difieren de la semántica estructural, como, entre otros, la teoría contextualista, la teoría «minimalista» (p. 39) o la semántica cognitiva y la de los prototipos (p. 52 y ss.), si bien hay que decir que el autor dedica escasas páginas a estos otros planteamientos y, además, suele posicionarse al respecto, como se observa en el siguiente fragmento: «Aunque la teoría de los prototipos ha venido tratando de desbancar el predominio de los planteamientos semánticos basados en Aristóteles, su propuesta no ofrece realmente mucha utilidad para el análisis semántico (Cruse 2004)» (p. 54).

Aunque en un trabajo de estas características no se puede, desde luego, profundizar en todo y, además, este no es su propósito, consideramos que alcanza su objetivo principal: ofrecer una visión de conjunto sobre la semántica léxica del español y exponer, ejemplificándolos convenientemente, los conceptos principales que operan en este campo. Por otro lado, en relación con el «carácter introductorio» del *Curso* expreso en la Presentación (p. 13), hay que destacar varios aspectos. Como es natural, para la elaboración de un trabajo como el que reseñamos es necesario manejar un buen número de estudios de diversa índole. En el

Curso del profesor Casado Velarde se maneja, en efecto, una rica bibliografía, y no solo de trabajos clásicos, que por lo general son conocidos por todos, sino también actuales. Ello permite al lector, si lo desea, acudir a estudios fundamentales sobre esta o aquella materia y profundizar en ella. Especialmente interesante es la aportación bibliográfica de las últimas tendencias en estudios semánticos, como la que se cita, por ejemplo, en el apartado que ofrece una aproximación onomasiológica al léxico (p. 86 y ss.). Hay, no obstante, algunas erratas en la bibliografía, como, por ejemplo, la repetición de la referencia «Coseriu, Eugenio (2002), “Discurso de investidura” [...]», que, además de ocupar el lugar que le corresponde, aparece por error entre Coseriu (1985[1977]) y Coseriu (1987b). No se recoge en la bibliografía, a propósito, un «Coseriu (1987a)». Más preocupante que las erratas son los desajustes existentes entre las obras citadas en los capítulos y las recogidas en la sección «Referencias bibliográficas». En la página 214 se cita a Carbonero (1979), pero no figura en la bibliografía. Parece, no obstante, que el autor está citando el artículo de Pedro Carbonero Cano «Léxico autónomo procedente de combinatoria léxica». Uno de los capítulos en que se aprecian más desajustes de este tipo es el 9, y concretamente en el apartado 9.3, dedicado al préstamo semántico. En la página 220, a propósito de préstamos semánticos acaecidos en voces como *versátil*, *cosmético*, *agresivo* y *ejecutivo*, se cita a Lodaes (1993), pero tampoco aparece tal trabajo en la bibliografía. Se trata, sin duda, del artículo de Juan Ramón Lodaes «Penúltimos anglicismos semánticos en español», que, según manifiesta una suerte de subtítulo del trabajo, versa «Sobre *conductor*, *cosmético*, *ganga*, *parafernalia*, *perfil*, *plausible*, *puntual* y *versátil*». Igualmente, en el mismo apartado de los préstamos semánticos, se manejan y se citan, como cabía esperar, los trabajos de Gómez Capuz, concretamente dos, de 1998 y 2005, o, en la nota 302, un trabajo de Seco (2000-2001), pero ni este ni aquellos se consignan en la bibliografía. Esperemos que, si el *Curso* alcanza una segunda edición, puedan salvarse las erratas existentes —puede encontrarse alguna otra también en el texto: «Gómez Capuz (20015: 48-50)» (p. 222)— y, sobre todo, enmendar los desajustes indicados

entre las obras citadas y las recogidas en la bibliografía.

Si, además de la utilidad para «los docentes de la lengua española» (p. 14), consideramos —como pensamos que hay que hacer— a los alumnos universitarios como destinatarios potenciales del *Curso*, otra de sus virtudes como obra introductoria consiste en diferenciar de manera oportuna conceptos que no pocas veces se usan indistintamente, como sucede con *concepto* y *significado*, *significado* y *sentido*, *extensión* e *intensión*, *significado léxico* y *significado gramatical*, *léxico* y *vocabulario*, *campo semántico* y *familia léxica*, etc.

Resulta especialmente útil el «Índice de materias y términos» que figura al final del *Curso* (pp. 251-261). Pondremos un ejemplo. Si se acude al término *significado*, encontramos remisiones a significado analógico, categorial, conceptual, del hablante, equívoco, estructural, gramatical, idiomático, implícito, instrumental, intencional, léxico, literal, óntico, pragmático, procedimental, unitario y unívoco. Solo se escapan a este índice muy pocas materias que deberían haberse recogido en él, como el concepto de *colocación*, tratado, en relación con las solidaridades léxicas, en la página 174.

El *Curso* de Casado Velarde es, en definitiva, una obra que constituye un buen panorama general de la semántica léxica del español, en la que, además definir y ejemplificar oportunamente conceptos fundamentales del campo en cuestión, se ofrece una aproximación a diversos planteamientos teóricos, entre los que predomina como queda dicho el estructural, y todo ello con una abundante bibliografía que invita al lector a seguir adentrándose en el fascinante mundo de la semántica de las unidades léxicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. y R. Mairal (2012). Definiciones mínimas. En F. Rodríguez González (ed.), *Estudios de lingüística española. Homenaje a Manuel Seco* (pp. 119-132). Universidad de Alicante.
- Carbonero Cano, P. (1979). Léxico autónomo procedente de combinatoria léxica. *Estudios Paraguayos*, VII (1), 177-185.
- Carriazo Ruiz, J. R. y C. Julià Luna (2021). *Manual de semántica de la lengua española*. Editorial Universitaria Ramón Aceres/UNED.
- Casado Velarde, M. (2018). *Apuntes de semántica léxica del español*. EUNSA.
- Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Cruse, A. (2004). *Meaning in Language*. Cambridge University Press.
- De Miguel, E. (ed.) (2009). *Panorama de la lexicología*. Ariel.
- Del Teso Martín, E. (2002). *Compendio y ejercicios de semántica I*. Arco Libros.
- Escandell Vidal, M.^a V. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. UNED.
- Gómez Capuz, J. (1998). *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos*. Universidad de Valencia.
- Gómez Capuz, J. (2005). *La inmigración léxica*. Arco/Libros.
- Lodares, J. R. (1993). Penúltimos anglicismos semánticos en español. *Hispanic Journal*, 14 (1), 101-111.
- Mel'čuk, I. y J. Milićević (2020). *An Advanced Introduction to Semantics. A Meaning-Text Approach*. Cambridge University Press.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69t90p>
- Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Seco, M. (2000-2001). La importación léxica y la unidad del idioma: anglicismos en Chile y en España. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXVIII, 253-280.
- Simone, R. (2017). Word as a stratification of formats. En R. d' Alessandro et al. (eds.). *Di tutti i colori. Studi linguistici per Maria Grossmann* (pp. 335-347). Utrecht University Repository.
- Ullmann, S. (1972[1962]). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.

Reseña del libro: Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2020). *La opinión pública en la red. Análisis pragmático de la voz de los ciudadanos*

NACHO ESTEBAN FERNÁNDEZ

Para citar esta reseña:

Esteban Fernández, N. (2023). Reseña del libro: Mancera Rueda, Ana y Pano Alamán, Ana (2020). *La opinión pública en la red. Análisis pragmático de la voz de los ciudadanos*, *ELUA*, 39, 223-230. <https://doi.org/10.14198/ELUA.21604>

Autoría

NACHO ESTEBAN FERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid, España
igesteba@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3299-134X>

Ficha bibliográfica:

Mancera Rueda, Ana y Pano Alamán, Ana (2020). *La opinión pública en la red. Análisis pragmático de la voz de los ciudadanos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 272 páginas. ISBN: 978-84-9192-174-5.

Recibido: 28/12/2021

Aceptado: 26/01/2022

© 2023 Nacho Esteban Fernández



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Palabras clave: pragmática, polifonía, actos de habla.

La opinión pública en la red es el tercer libro en coautoría de Ana Mancera Rueda y Ana Pano Alamán (vid. 2013a, 2013b). Esta nueva publicación está formada por doce capítulos

de autoría alterna en los que las autoras exponen y actualizan los resultados de sus múltiples estudios sobre la comunicación a través de internet. Según su introducción, la

obra se dirige a “analistas del discurso público, expertos en *marketing* digital y periodistas especializados en información digital”, así como a aquellos alumnos que aspiren a ser lo anterior, sin olvidar a estudiantes, docentes e investigadores de la Pragmática, el Análisis del Discurso, Filología y disciplinas afines (p. 15).

Dada esta heterogeneidad de públicos, las autoras adoptan un enfoque divulgativo, con títulos llamativos e incluso humorísticos —y un recurso excesivo al diccionario académico—, lo cual no les impide profundizar en numerosos conceptos asentados de la Pragmática, como la coherencia y la cohesión, la polifonía, los actos de habla, la intensificación y la atenuación, la escritura oralizada, las teorías sobre cortesía y descortesía o el humor verbal, a la vez que hacen un repaso de la evolución y funcionamiento de diversos tipos de webs (plataformas de iniciativas ciudadanas, foros, blogs, redes sociales...) y géneros digitales (comentarios en noticias y vídeos, reseñas...). Esta exposición teórica se acompaña de abundantes ejemplos que ilustran cada uno de los rasgos identificados, además de una bibliografía completa y actualizada, de modo que aquí solo se citarán publicaciones de las propias autoras o que no aparezcan referenciadas.

En el primer capítulo, introductorio, Pano Alamán reflexiona sobre la transición de los medios tradicionales a los medios sociales y las interacciones, mutuas influencias, hibridaciones y nuevas formas (Administración digital, redes sociales, medios digitales...) a las que ha dado lugar. Desde una concepción habermasiana de la opinión pública, se ha constatado su evolución hacia una autocomunicación de masas en la esfera pública digital, lo que no significa una ausencia de impacto *offline*, como certifica la profusión de noticias basadas en publicaciones de las redes sociales. En concreto, la conversación política informal parece haber adquirido relieve como representación de la democracia participativa, una visión que contrasta con el recurso contumaz a las emociones en el debate político actual, que explica a su vez el interés por las herramientas de análisis automático de sentimientos en textos *online*. Este ciberpesimismo se acentúa con los múltiples

problemas de privacidad, manipulación, desinformación y polarización observados en la comunicación digital.

Los dos capítulos siguientes amplían la incursión en la opinión pública en la red, como reza el título de la obra, examinando las peticiones publicadas en diferentes plataformas de movilización ciudadana e interacción con las instituciones. Tal y como evidencian varios sucesos en Occidente de las dos últimas décadas (p. ej. el 15M en España), las tecnologías cívicas están redefiniendo la esfera pública (Sánchez Duarte *et al.* 2015). Uno de los ejemplos más claros es la relación de los ciudadanos con la Administración, que evoluciona paulatinamente del trámite burocrático unidireccional a la posibilidad de exigirle responsabilidades —en materia de transparencia, verbigracia—.

En el segundo capítulo, Pano Alamán estudia aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión (estructura informativa, marcadores discursivos...) en peticiones formuladas a través de herramientas de participación cívica, como Iniciativa Ciudadana Europea, en las que aprecia cierta semejanza estilística con correos electrónicos breves. El optimismo que trasluce su aportación discuerda con algunos datos que proporciona Mancera Rueda sobre la plataforma Change.org en el tercer capítulo. Según cifras de 2017, Change.org acogía una media de 600 peticiones mensuales en España; sin embargo, tanto su efectividad como la validez de las firmas es dudosa, por no mencionar la merma de credibilidad que supone la existencia de peticiones patrocinadas o lúdicas. Más cuestionable es la valoración de la autora sobre algunas iniciativas que considera “polémicas” (p. 72); precisamente una de las líneas de investigación sobre este tipo de plataformas podría centrarse en aquellas con una ideología marcada, como es el caso del *lobby* ultraconservador HazteOír (hoy CitizenGO).

Siguiendo las investigaciones de la autora en torno a este género emergente (Mancera Rueda 2020b), observa la analista que las estrategias de argumentación y la utilización de la narración y la descripción son similares en la mayoría de las peticiones. Su organización macroestructural suele enmarcarse con un

título y una peroración de carácter apelativo, con fórmulas de cortesía ritualizada, uso del imperativo, etc. Para garantizar una mayor efectividad, los textos deben ser breves; a menudo incluyen asimismo elementos prestados de Twitter, como etiquetas o menciones a perfiles de personajes públicos —precedidas del símbolo de la almohadilla y de la arroba, respectivamente—, lo cual revela el peso de esta red social en la difusión de las peticiones.

Otros entornos digitales productivos para el análisis pragmático son las listas, tabloneros y foros de debate (Pano Alamán 2008; Nishimura 2010). Los dos primeros existen desde prácticamente los inicios de internet y fueron el germen de los foros, ya a mediados de los 90; hoy en día siguen gozando de cierto tráfico webs como *Stormfront* o 4chan —refugios del radicalismo ultraderechista gracias a su ínfima moderación—, pero también foros académicos de acceso restringido (p. ej. en la intranet de muchas universidades) e incluso agregadores de noticias como Reddit, con un funcionamiento asimilable (Kiesling *et al.* 2018).

En el cuarto capítulo, Pano Alamán equipara el funcionamiento de estos espacios de debate con los comentarios de los lectores en medios digitales. Si bien existen algunas diferencias en cuanto a extensión, visualización e intención, mantienen como características comunes una naturaleza conversacional y polilógica, la condensación argumentativa, la brevedad y la coloquialidad. Se trata de otro género emergente que empodera al lector como prosumidor al permitirle glosar, cuestionar o secundar textos supuestamente informativos con otros de carácter marcadamente argumentativo (Mancera Rueda 2009, 2012; Pano Alamán 2018). A diferencia de las cartas al director, los comentarios disfrutan de una inmediatez sin filtros, lo que favorece una mayor oralidad (*vid. infra*); no obstante, constituyen textos evaluativos más próximos al discurso planificado, con características del registro oral debido a su informalidad (Ehret y Taboada 2020).

A modo de experimento, Pano Alamán compara un corpus de comentarios extraídos de las ediciones digitales de tres grandes medios españoles con publicaciones de

cuatro foros españoles. Su foco de interés es la dimensión intertextual y heteroglósica que adoptan estos textos para generar una conversación en vez de “una mera yuxtaposición de opiniones” entretejiendo mensajes de otros usuarios —generalmente en estilo indirecto libre— y referencias al acervo cultural en tanto “conocimiento compartido o como argumento para rebatir una opinión” (p. 82). Los usuarios adoptan en ellos estrategias discursivas al servicio de la coherencia textual y la argumentación, es decir, su discurso queda modalizado en función de la posición del hablante en relación con sus interlocutores, algo que también se ha observado en entornos deliberativos como Wikipedia (Sepehri Rad y Barbosa 2011; Al-Khatib *et al.* 2018).

Cronológicamente simultáneos a los foros, también los blogs han vivido una evolución con el paso de las décadas. Su revolución comenzó con la creación de LiveJournal y Blogger a finales de siglo; en la primera década de los 2000 aparecen los primeros *flogs* o blogs fotográficos (Fotolog, Flickr...), WordPress, *The Huffington Post* (entonces blog y agregador de noticias) y redes sociales de microblogueo —como LinkedIn, de carácter profesional, y Twitter—, así como blogs de opinión en periódicos, videoblogs (*vlogs*) y prácticas como el blogueo en directo o *liveblogging*. Al igual que los foros, los blogs buscan crear un modo conversacional, pero con una tasa elevada de interacción, para lo cual explotan la comunicación multimedia, la exposición de la intimidad y mecanismos de intensificación, sobre todo en el nivel discursivo (Pano Alamán 2017), con los que captar la atención del lector y animarle a comentar, lo cual puede resultar complicado con un discurso más moderado.

Posiblemente debido a la alternancia de autoras en cada capítulo, los blogs se abordan en el sexto, mientras que los dos capítulos dedicados a las reseñas (quinto y séptimo) —género estudiado por Mancera Rueda (2018)— se presentan de manera discontinua. El séptimo capítulo guarda relación con el sexto al tratar una faceta complementaria de la intensificación: la atenuación. Como los comentarios en medios digitales, las reseñas constituyen textos evaluativos y argumentativos y, por tanto, se prestan a la



utilización de mecanismos lingüísticos de protección de la imagen, de tal modo que el reseñista se presenta a sí mismo como ecuánime y constructivo en vez de excesivamente crítico o exigente.

Por convenciones del género, en ocasiones parece que el reseñista incluya alguna crítica para resultar más creíble; también es concebible que, por cortesía o autoimagen, compense la crítica con la mención de un aspecto positivo. Las respuestas de las empresas son poco frecuentes, quizá por ser tan delicadas: una respuesta adecuada puede neutralizar una crítica y mejorar la valoración de la empresa, por lo que requieren planificación (Hidalgo Downing 2020) y tacto —esto es, estrategias de atenuación—. Los principales tipos de actos de habla que pueden encontrarse en las reseñas se recogen en el quinto capítulo: aunque predominan los actos asertivos, también pueden encontrarse actos directivos en forma de consejos —que la autora vincula perspicazmente con los consejos publicados en el extinto Yahoo! Respuestas—, además de actos expresivos y comisivos (sobre todo en las respuestas de agradecimiento, disculpa y promesa de mejora por parte de las empresas).

Las reseñas son un género de especial trascendencia por su impacto comercial, que ha derivado en la proliferación de prácticas cuestionables: reseñas lúdicas, autorreseñas, reseñas a competidores, reseñas patrocinadas o directamente pagadas... Las reseñas falsas suponen una distorsión del mercado (Vivas 2019) que pone en jaque su utilidad misma, razón por la cual se están desarrollando herramientas para su detección automática a partir de índices lingüísticos (Abri *et al.* 2020).

Los cinco últimos capítulos del libro estudian distintos aspectos de las redes sociales más relevantes en 2020. En comparación con lo visto hasta ahora, son muy numerosas las investigaciones —principalmente etnográficas— sobre redes sociales “generalistas”, como las pioneras hi5 (Köhl y Götzenbrucker 2014) o MySpace (Thelwall 2009a, 2009b; García-Martín y García 2015) o las más recientes Tumblr y Pinterest (Duffy 2013), cada una con enfoques diferenciadores: centrados en la imagen en el caso de Tumblr y Pinterest, en la música en el caso de

MySpace (a partir de 2005) y más similares a Facebook en el caso de hi5 —popular en América Latina— o de la española Tuenti (Torrego 2011; García-Martín y García 2015), reconvertida en operadora móvil desde 2012. Menor interés han suscitado redes sociales más especializadas, como las diseñadas para públicos no heterosexuales (Miller 2015) o VampireFreaks (Whissell 2012), que durante dos décadas conectó a personas del ambiente gótico y emo.

Las redes sociales están siendo el escenario de una innovación lingüística de proporciones dromológicas (McCulloch 2019; Benito Moreno 2021). Por un lado, conforman verdaderos paisajes lingüísticos polilógicos que conectan a hablantes de todo el mundo, tanto de lenguas diversas como de la hispanofonía (Pano Alamán 2016). Por otro lado, su inmediatez se corresponde con una concepción coloquial del lenguaje (Mancera Rueda y Pano Alamán 2013b; Pano Alamán 2020), que da como resultado “textos escritos oralizados” (p. 151) en los planos fonográfico, morfosintáctico y léxico. Aunque en el octavo capítulo Pano Alamán analiza este rasgo de las redes sociales no profesionales en comentarios de YouTube, es previsible que una mayor inmediatez conlleve una coloquialidad más acusada; por ejemplo, en los chats que acompañan a las emisiones en directo en YouTube o Twitch o, ya en entornos más privados, dentro de videojuegos o en aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp y Telegram. De igual modo, la presencia cada vez más destacada de contenido multimedia y el uso creciente de internet en móviles y otros dispositivos debería traducirse en análisis multimodales de la comunicación mediada por tecnología; de otra forma, la Lingüística difícilmente podrá atender a las especificidades semióticas de entornos nuevos como TikTok.

Como señalaban Mancera Rueda y Pano Alamán (2014), las redes sociales proveen interesantes corpus de estudio, sobre todo de la (des)cortesía (Mancera Rueda 2015); así, los capítulos noveno y décimo se ocupan de los cumplidos en Instagram y Facebook, y los dos últimos, de la descortesía y el humor verbal en Twitter. Instagram es precisamente otro ejemplo de red social marcadamente

multimodal y de acceso preferente a través del móvil. Personas de a pie y, particularmente, celebridades invierten esfuerzo y tiempo en ella para construir la imagen social deseada, a la cual sus seguidores reaccionan fundamentalmente con actos expresivos —explícitos e implícitos— de cumplido o insulto, de acuerdo con el análisis de Ocaña Llor (2019) sobre famosos en Facebook. En el noveno capítulo, Mancera Rueda aprecia en Instagram sobre todo respuestas con cortesía ritual (saludos, felicitaciones, agradecimientos y cumplidos) y a veces estratégica (peticiones), aparte de recursos de intensificación mediante la escritura ideofonemática (alargamientos, onomatopeyas, emoticonos...). Dayter (2014), por su parte, constata la presencia de estrategias atenuadoras en autocumplidos propios de una comunidad específica de práctica en Twitter.

Redes sociales como Instagram, Facebook y, posiblemente en menor medida, Twitter (cf. Mancera Rueda y Pano Alamán 2013a) son principalmente adulatorias en el sentido de que predominan los comentarios positivos entre contactos —cabe preguntarse si por solidaridad o por narcisismo—, en especial cuando se conocen entre sí (Maíz Arévalo 2013). Un ejemplo podrían ser las felicitaciones de cumpleaños en Facebook (Theodoropoulou 2015; Karamalak 2016; Banikalef 2021). En el décimo capítulo, Pano Alamán confirma los hallazgos de Maíz Arévalo (2013) sobre los elogios en Facebook: frente a la conversación cara a cara, las respuestas suelen ser implícitas (emoticonos, GIF, botón de “Me gusta”...), lo que acaba fomentando “una marcada polarización ideológica” y cámaras de eco (p. 183). También es posible la falta de respuesta gracias a la naturaleza asíncrona del canal (Maíz Arévalo 2013), si bien algunas organizaciones deciden responder públicamente a las críticas, como sucede en las reseñas.

Debido a su impacto mediático, Twitter ha atraído una gran atención académica. Algunos de los aspectos analizados por las dos autoras de la obra son su carácter conversacional (Mancera Rueda y Pano Alamán 2013c; Pano Alamán y Mancera Rueda 2014b), la presencia de cortesía (Mancera Rueda 2014) y el recurso a la ironía (Pano Alamán 2015), el humor y la descortesía, especialmente en perfiles

paródicos (Pano Alamán y Mancera Rueda 2014a; Mancera Rueda 2017). En el undécimo capítulo, Mancera Rueda repasa en la frecuencia de los insultos y amenazas dirigidos a periodistas y políticos, en particular cuando son mujeres. Distingue este tipo de agresiones, de finalidad generalmente disuasoria, de la violencia verbal o el discurso de odio, también frecuente en varios de los entornos analizados (Burnap y Williams 2016).

Mancera Rueda analiza asimismo en el último capítulo los memes políticos en Twitter como contenidos humorísticos (Pano Alamán y Mancera Rueda 2016; Mancera Rueda 2020a), a veces movidos exclusivamente por una voluntad de troleo (cf. Fichman y Sanfilippo 2016), que exigen una competencia metapragmática y sociocultural. También en este caso pueden encontrarse ejemplos rayanos en el discurso de odio, como puede ser el meme de Vox contra feministas, personas y medios de izquierdas o personas LGTB (p. 221). Según la autora, muchos de estos memes “no poseen la estructura prototípica de los memes al uso”, es decir, una imagen con texto blanco superpuesto (p. 217); resulta, sin embargo, dudoso que en la actualidad estas imágenes macro sigan gozando de la centralidad prototípica de antaño.

El libro concluye con unas “Reflexiones finales” sobre cómo internet ha posibilitado crear nuevos espacios de afinidad y una mayor interacción ciudadana. Es difícil aventurar las repercusiones lingüísticas y comunicativas del discurso digital, con apenas unas décadas de vida, pero las investigaciones van revelando algunas tendencias (fragmentación, condensación, multimodalidad, hipertextualidad...), no sabemos aún si generalizables a la comunicación desde otro tipo de dispositivos tecnológicos.

Recapitulando, los puntos fuertes de *La opinión pública en la red* pueden resumirse en la conciliación de su profundidad teórica, que ofrece una panorámica completa, sólidamente referenciada y profusa en ejemplos, con una vocación divulgativa, la cual permite a estudiantes y profesionales de la lengua acercarse a conceptos sociológicos y antropológicos a la par que facilita a públicos no especializados un acceso de calidad a la disciplina



lingüística de la Pragmática. Se echa en falta, en cambio, una mayor insistencia en los aspectos metodológicos y éticos de las investigaciones ciberetnográficas: posibilidades y limitaciones de cada medio y modo de acceso, recopilación y contextualización de datos, remediación, triangulación, posible etnocentrismo en el análisis, anonimización de usuarios, etc.

Ya se han ido mencionando algunas vías de investigación complementarias a las aquí presentadas, como la polarización identitaria y el discurso de odio en entornos digitales radicalizados —no necesariamente aislados de los usados por otros usuarios (medios digitales, foros, redes sociales...)—; las reseñas falsas; el estilo discursivo de publicaciones y emisiones en directo y la interacción sincrónica con el público; el troleo, o simplemente webs de tráfico significativo menos analizadas (Reddit, Wikipedia, LinkedIn...). Dado el rápido avance de las tecnologías, es de esperar que en poco tiempo puedan incorporarse nuevas investigaciones a las revisadas a lo largo de estas páginas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abri, F.; Gutiérrez, L. F.; Namin, A. S.; Jones, K. S., y Sears, D. R. W. (2020). Linguistic features for detecting fake reviews. En *19th IEEE International Conference on Machine Learning and Applications* (pp. 352-359). CPS. <https://doi.org/10.1109/ICMLA51294.2020.00063>.
- Al-Khatib, K.; Wachsmuth, H.; Lang, K.; Herpel, J.; Hagen, M., y Stein, B. (2018). Modeling deliberative argumentation strategies on Wikipedia. En *Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)* (pp. 2545-2555). ACL. <https://doi.org/10.18653/v1/P18-1237>.
- Banikalef, A. A. (2021). How do Jordanians express their birthday wishes on Facebook? A sociolinguistic study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 717-725. <https://doi.org/10.17263/jlls.904052>.
- Benito Moreno, C. de (2021). 'The Spanish of the Internet': is that a thing? Discursive and morphosyntactic innovations in computer mediated communication. En Perez, D. *et alii* (eds.). *English and Spanish: world languages in interaction* (pp. 258-286). Cambridge UP. <https://doi.org/10.1017/9781108623469.013>.
- Burnap, P. y Williams, M. L. (2016). Us and them: identifying cyber hate on Twitter across multiple protected characteristics. *EPJ Data Science*, 5(11), art. 11. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-016-0072-6>.
- Dayter, D. (2014). Self-praise in microblogging. *Journal of Pragmatics*, 61, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.021>.
- Duffy, M. (2013). Microblogging: Tumblr and Pinterest. *The American Journal of Nursing*, 113(6), 61-64. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000431274.68030.90>.
- Ehret, K. y Taboada, M. (2020). Are online news comments like face-to-face conversation? A multi-dimensional analysis of an emerging register. *Register Studies*, 2(1), 1-36. <https://doi.org/10.1075/rs.19012.ehr>.
- Fichman, P. y Sanfilippo, M. R. (2016). *Online trolling and its perpetrators: under the cyberbridge*. Rowman & Littlefield.
- García-Martín, J. y García, J. N. (2015). Use of Facebook, Tuenti, Twitter and Myspace among young Spanish people. *Behaviour and Information Technology*, 34(7), 685-703. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.993428>.
- Hidalgo Downing, R. (2020). Variación de estilo en interacciones digitales: huéspedes y hoteles en reseñas TripAdvisor. *Doxa Comunicación*, 31, 361-380. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n31a18>.
- Karamalak, O. (2016). Facebook birthday postings from a language ecology perspective in Russian, German, American English, and French. *Journal of Language and Education*, 2(3), 71-81. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-3-71-80>.
- Kiesling, S. F.; Pavalanathan, U.; Fitzpatrick, J.; Han, X., y Eisenstein, J. (2018). Interactional stancetaking in online forums. *Computational Linguistics*, 44(4), 683-718. https://doi.org/10.1162/coli_a_00334.
- Köhl, M. M. y Götzenbrucker, G. (2014). Networked technologies as emotional

- resources? Exploring emerging emotional cultures on social network sites such as Facebook and Hi5: a trans-cultural study. *Media, Culture and Society*, 36(4), 508-525. <https://doi.org/10.1177/0163443714523813>.
- Maíz Arévalo, C. (2013). 'Just click 'like': computer-mediated responses to Spanish compliments". *Journal of Pragmatics*, 51, 47-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.003>.
- Mancera Rueda, A. (2009). Manifestaciones de descortesía y violencia verbal en los foros de opinión digitales de los diarios españoles. *Discurso & Sociedad*, 3(3), 437-466: <http://hdl.handle.net/11441/60828>.
- Mancera Rueda, A. (2012). Impoliteness in Spanish digital mass media. En Fernández Amaya, L. et alii (eds.). *New perspectives on (im) politeness and interpersonal communication* (pp. 91-113). Cambridge Scholars.
- Mancera Rueda, A. (2014). Cortesía en 140 caracteres: interacciones en Twitter entre periodistas y prosumidores. *Revista de Filología*, 32, 163-180: <http://hdl.handle.net/11441/60587>
- Mancera Rueda, A. (2015). Los estudios sobre (des)cortesía y actividades de imagen en las redes sociales: notas para un estado de la cuestión. *Textos en Proceso*, 1, 50-70. <https://doi.org/10.17710/tep.2015.1.1.3man>.
- Mancera Rueda, A. (2017). La usurpación de la identidad con fines paródicos en la red social Twitter: ¿manifestaciones de descortesía verbal? *RILCE*, 33(2), 537-565. <https://doi.org/10.15581/008.33.2.537-65>.
- Mancera Rueda, A. (2018). La atenuación lingüística en las reseñas digitales de hoteles y restaurantes en español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 73, 53-76. <https://doi.org/10.5209/CLAC.59059>.
- Mancera Rueda, A. (2020a). Estudio exploratorio de las estrategias de encuadre discursivo en memes humorísticos publicados en Twitter durante las elecciones generales de noviembre de 2019 celebradas en España. *Dígitos*, 6, 197-217. <https://doi.org/10.7203/rd.v1i6.180>.
- Mancera Rueda, A. (2020b). La argumentación lingüística en el discurso promocional difundido a través de la plataforma Change.org. *Cuadernos AISPI*, 16(2), 87-105. <https://doi.org/10.14672/2.2020.1699>.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013a). *El discurso político en Twitter: análisis de mensajes que "trinan"*. Anthropos.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013b). *El español coloquial en las redes sociales*. Arco Libros.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013c). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, 53-80. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v56.43867.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2014). Las redes sociales como corpus de estudio para el análisis del discurso mediado por ordenador. En López Poza, S. y Pena Sueiro, N. (eds.). *Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro* (pp. 305-315). SIELAE.
- McCulloch, G. (2019). *Because Internet: understanding the new rules of language*. Riverhead.
- Miller, B. (2015). 'They're the modern-day gay bar': exploring the uses and gratifications of social networks for men who have sex with men. *Computers in Human Behavior*, 51, 476-482. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.023>.
- Nishimura, Y. (2010): Impoliteness in Japanese BBS interactions: observations from message exchanges in two online communities. *Journal of Politeness Research*, 6, 35-56. <https://doi.org/10.1515/jplr.2010.003>.
- Ocaña Loor, J. G. (2019). The compliment as a social strategy: a discourse analysis of on-line compliments and insults. *Odisea*, 20, 35-64. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i20.2834>.
- Pano Alamán, A. (2008). Estrategias comunicativas y lingüísticas en listas y foros de debate en internet. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 33, 28-44. <https://webs.ucm.es/info/circulo/no33/pano.pdf>.
- Pano Alamán, A. (2015). Ironía verbal y actividad de imagen en el discurso de

- políticos y ciudadanos españoles en Twitter. *Pragmática Sociocultural*, 3(1), 59-89. <https://doi.org/10.1515/soprag-2015-0002>.
- Pano Alamán, A. (2016). Actitudes lingüísticas sobre el español en Estados Unidos en comentarios a vídeos de YouTube. *Cuadernos AISPI*, 8, 197-216. <https://doi.org/10.14672/8.2016.1101>.
- Pano Alamán, A. (2017). La intensificación en los blogs de contenido cultural de la prensa digital española y argentina. En Giammatteo, M.; Gubitosi, P., y Parini, A. (eds.). *El español en la red* (pp. 49-74). Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954877386-003>.
- Pano Alamán, A. (2018). Opinión y atenuación en los comentarios de la prensa digital española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 73, 103-124. <https://doi.org/10.5209/CLAC.59061>.
- Pano Alamán, A. (2020). Marcadores discursivos y español coloquial en las redes sociales. *Doxa Comunicación*, 31, 381-401. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n31a19>.
- Pano Alamán, A. y Mancera Rueda, A. (2014a). Identidades falsas en Twitter: la ironía y el humor verbal como mecanismos paródicos. *Discurso & Sociedad*, 8(3), 508-536. <http://hdl.handle.net/11441/60826>.
- Pano Alamán, A. y Mancera Rueda, A. (2014b). La 'conversación' en Twitter: las unidades discursivas y el uso de marcadores interactivos en los intercambios con parlamentarios españoles en esta red social. *Estudios de Lingüística del Español*, 35(1), 234-268: <http://hdl.handle.net/11441/52721>
- Pano Alamán, A. y Mancera Rueda, A. (2016). Humor and advertising in Twitter. An approach from the General Theory of Verbal Humor and Metapragmatics. En Ruiz Gurillo, L. (ed.). *Metapragmatics of humor: current research trends* (pp. 35-56). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ivitra.14.03ala>.
- Sánchez Duarte, J. M.; Bolaños Huertas, M.^a V.; Magallón Rosa, R., y Anderica Caffarena, V. (2015). El papel de las tecnologías cívicas en la redefinición de la esfera pública. *Historia y Comunicación Social*, 20(2), 193-209. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51396.
- Sepehri Rad, H. y Barbosa, D. (2011). Towards identifying arguments in Wikipedia pages. En *Proceedings of the 20th International Conference Companion on World Wide Web* (pp. 117-118). ACM. <https://doi.org/10.1145/1963192.1963252>.
- Thelwall, M. (2009a). MySpace comments. *Online Information Review*, 33, 58-76. <https://doi.org/10.1108/14684520910944391>.
- Thelwall, M. (2009b). Homophily in MySpace. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60, 219-231. <https://doi.org/10.1002/asi.20978>.
- Theodoropoulou, I. (2015). Politeness on Facebook: the case of Greek birthday wishes. *Pragmatics*, 25(1), 23-45. <https://doi.org/10.1075/prag.25.1.02the>.
- Torrego, A. (2011). Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Tonos digital*, 21. <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-3-torrego.htm>.
- Vivas, M. (2019). ¿Opiniones desinteresadas?. *OCU-Compra Maestra*, 453, 10-15.
- Whissell, C. (2012). Could we have seen it coming? And should we watch for it?: Changes in the posts of Fatality666, the Dawson College shooter. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 109-114. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v06i09/59318>.

Reseña del libro: Valero Fernández, P. (dir.^a) (2022).
*Guía para la clase de español con fines específicos:
 ciencias de la salud*

HEESOO KIM

Para citar esta reseña:

Kim, H. (2023). Reseña del libro: Valero Fernández, P. (dir.^a) (2022). *Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias de la salud*, *ELUA*, 39, 231-233. <https://doi.org/10.14198/ELUA.22518>

Autoría

HEESOO KIM

Universitat de Barcelona, España
 hkimkim15@alumnes.ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-3914-4012>

Ficha bibliográfica:

Valero Fernández, P. (dir.^a) (2022). *Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias de la salud*. Jaén: Eris Ediciones. 217 páginas

Recibido: 20/04/2022

Aceptado: 05/10/2022

© 2023 HeeSoo Kim



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Palabras clave: español de la salud, fines específicos, lengua de especialidad.

A continuación, se reseña el segundo volumen de la colección *Guía para la clase de español con fines específicos: ciencias de la salud*, dirigido por Valero Fernández (2022) y publicado por parte de la editorial Eris Ediciones.

El presente libro, publicado en formato electrónico, se dirige a profesores de español con fines específicos (en adelante, EFE) con el fin de que estos dispongan de orientaciones teóricas y prácticas útiles para su quehacer



diario en las clases de español orientadas a profesionales de las distintas especialidades de las ciencias de la salud. Para ello, este manual consta de nueve capítulos y cada uno trata de diferentes campos sanitarios, empezando por el más general, la medicina, seguido de otros más particulares, como son la enfermería, la farmacia, la fisioterapia, la logopedia, la nutrición, la odontología, la podología y, por último, la veterinaria.

Todos los capítulos se organizan de un modo uniforme: se presenta, primero, una introducción para describir el escenario laboral; después la evolución histórica de la profesión, el contexto de uso de la lengua de especialidad y, finalmente, las situaciones en las que se emplea dicha lengua. En el siguiente párrafo, a modo de ejemplo, se recoge la introducción del capítulo de la lengua de especialidad de la medicina:

El nacimiento y el desarrollo de la lengua de especialidad de la medicina es paralelo al avance de la ciencia y a las necesidades que tienen los profesionales de este campo del saber a la hora de transmitir el conocimiento adquirido. Dado que la medicina como ciencia avanza en la explicación racional de las regularidades del mundo que observa e incorpora todos los éxitos tecnológicos para el control de las enfermedades y la curación de muchas de ellas, el discurso que emplea para expresar los conceptos propios debe ser objetivo, preciso y claro (...). (Ruiz, 2022, p. 11).

Una vez planteada esa introducción a la disciplina y el contexto de uso, se pasa a ofrecer un análisis detallado de la lengua de especialidad. En esos apartados se detallan la comunicación verbal (léxico, semántica, morfología, sintaxis y ortotipografía), la no verbal (rasgos paralingüísticos, proxémicos y kinésicos) y el análisis multimodal. Desde este modo, nos acercamos a los neologismos (*nutrifobia*, *hepatomegalia*, *gastropatía*), los sintagmas terminológicos (*modelo de intervención*, *línea de gravedad*, *técnica de movilización activa*), las abreviaturas (*caps.* [cápsulas], *comp.* [comprimidos], *top.* [vía

tópica]), los rasgos semánticos (uso de epónimos, por ejemplo, tales como *síndrome de Williams*, *maniobra de Masako*, *afasia de Wernicke*), las construcciones sintácticas (oraciones impersonales con *se* [*Se hace necesaria la intervención*] o los sintagmas explicativos prototípicos ([*Parte desde la base del tercer metatarsiano, en la zona dorsal del pie, hasta el tubérculo del escafoides*]), junto con las características kinésicas más representativas de la interacción entre los interlocutores (gestos, expresión facial, posturas, etc.) o la relevancia del color o de la imagen en la interpretación del mensaje (radiografías, hemogramas, tomografías axiales computarizadas).

Posteriormente, al final de cada capítulo se hallan recursos útiles para encontrar rápidamente información de calidad (no olvidemos que la *Guía* es el resultado del trabajo interdisciplinar entre lingüistas y logopedas, fisioterapeutas, farmacéuticos, veterinarios, enfermeros, etc.). En este apartado encontramos un listado de obras en papel y un exhaustivo material digital para la consulta de definiciones y textos reales, además de enlaces a clases magistrales, ponencias, *webinarios*, congresos, obras normativas y publicaciones especializadas. Se detalla también la documentación de trabajo que maneja el especialista en su día a día para que los profesores tengan en cuenta cada matiz importante de la lengua de especialidad. Algunos ejemplos de estos documentos que se manejan habitualmente son la historia clínica, la historia de enfermería, la hoja de informe de alta, la hoja de consentimiento informado, la anamnesis o el informe de enfermería del alta hospitalaria. Este apartado cobra una gran importancia para la figura del docente, ya que, gracias a esta especificación de la documentación de trabajo, el profesorado sentirá que conoce mejor el entorno profesional de su alumnado, así como sus principales labores desempeñadas.

Tras esta información teórica y contextual, además de bibliográfica, en cada capítulo se localizan seis propuestas didácticas en las que los estudiantes pueden practicar situaciones reales de su trabajo en la lengua de destino, el español. En cada actividad se desglosa el

material necesario para llevarla a cabo, los objetivos, una breve descripción en la que se incluyen las directrices y los pasos previos (recomendables) para afrontar la actividad y, por último, el método de trabajo aconsejable. Algunas muestras de actividades son juegos de rol (paciente-farmacéutico/nutricionista/veterinario), elaboración de glosarios de las distintas lenguas de especialidad, simulación de entrevistas a reconocidos especialistas, debates especializados (*¿Dejar de comer carne por completo o no? ¿Qué preguntas son típicas en la ejecución de una anamnesis?*), entre otras. En definitiva, las propuestas didácticas servirán de inspiración para la creación de otras actividades por parte de los docentes, quienes, por su formación y sus experiencias, modularán las tareas en función de las particularidades concretas de su público meta.

Para culminar cada capítulo, se detallan las referencias bibliográficas usadas para el análisis de cada lengua de especialidad; y, además, se ofrece un listado de obras recomendadas para que los profesores consulten más recursos. Este guiño hacia el docente refleja una vez más la utilidad de la *Guía* para el desarrollo de las clases de español con fines específicos.

Por último, al final del volumen, se hallan disponibles nueve glosarios, cada uno con 50 términos de su especialidad médica. Podemos ver un ejemplo en la entrada *cama de paja* y su definición “área de descanso que se hace

con paja para que el ganado descanse. En esta instalación los animales son libres”, en relación al capítulo de veterinaria, u otro en la entrada de *absorción* y su definición de “proceso por el cual el medicamento pasa al torrente sanguíneo desde el lugar de administración”, en el caso del español de la farmacia.

Para finalizar esta reseña, se desea poner en valor la utilidad de la *Guía*. Si nos situamos en el punto de vista del profesorado, es evidente que se trata de una herramienta imprescindible para la enseñanza del español con fines específicos en el aula. El profesor, por consiguiente, cuenta con recursos actuales de fácil acceso (la mayoría de ellos en forma de hipervínculos) y, al mismo tiempo, concretos de la lengua de especialidad con la que se está trabajando, a diferencia de otros materiales en los que se aglutina el área de las ciencias de la salud de manera general (piénsese en el curso prototípico de *Español para/de la salud* frente a lo que en la *Guía* nos encontramos; esto es, *Español de la enfermería*, *Español de la logopedia*, *Español de la podología* o *Español de la odontología*). Por otro lado, esta *Guía* es recomendable para los docentes de español como lengua extranjera en general, no solo para quienes enseñan EFE, ya que se puede profundizar en el conocimiento y en el perfeccionamiento del español y en las particularidades lingüísticas y no lingüísticas de los sectores laborales de posibles futuros estudiantes.



Reseña del libro: Pontrandolfo, G. y Piccioni, S. (2022). *Comunicación especializada y divulgación en la red: aproximaciones basadas en corpus*

RICARDO-MARÍA JIMÉNEZ-YÁÑEZ

Para citar esta reseña:

Jiménez-Yáñez, R.M. (2023). Reseña del libro: Pontrandolfo, G. y Piccioni, S. (2022). *Comunicación especializada y divulgación en la red: aproximaciones basadas en corpus*, *ELUA*, 39, 235-237.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.22808>

Autoría

RICARDO-MARÍA JIMÉNEZ-YÁÑEZ
Universidad Internacional de Cataluña, España
rmjimenez@uic.es
<https://orcid.org/0000-0002-8065-1289>

Ficha bibliográfica:

Pontrandolfo, G. y Piccioni, S. (2022).
Comunicación especializada y divulgación en la red: aproximaciones basadas en corpus. London & New York: Routledge. 220 páginas, ISBN 9780367190767.

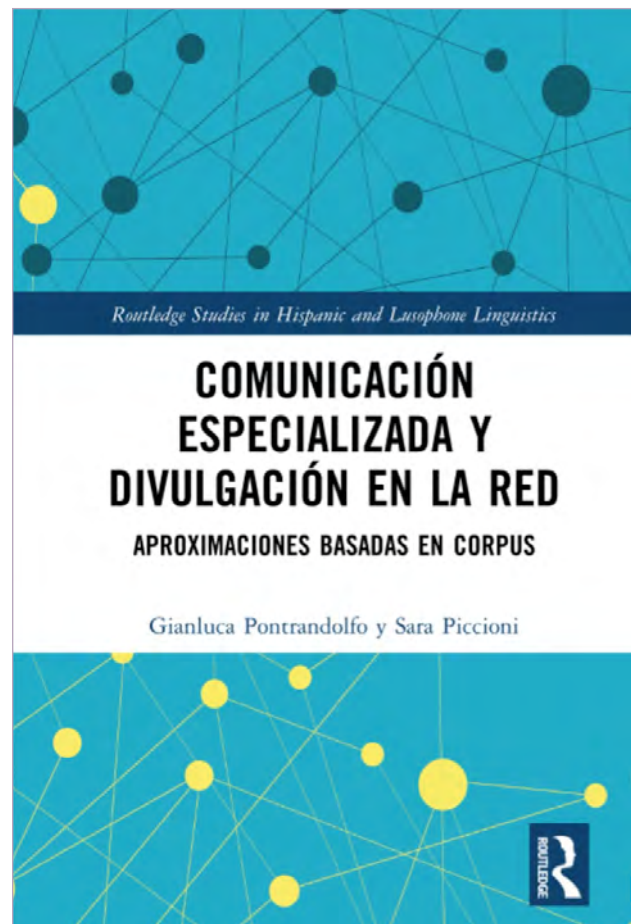
Recibido: 25/05/2022

Aceptado: 25/10/2022

© 2023 Ricardo-María Jiménez-Yáñez



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Palabras clave: recontextualización, divulgación y Lingüística de Corpus.

En el siglo XIX, su St. John Henry Newman (2014, p. 195) en *The idea of University* consideraba con acierto que «escribir es una manera superior a cualquier otra de estimular las facultades mentales, el talento lógico, la

originalidad, la capacidad de ilustración y la articulación de los temas». El estudio de esa manera superior de estimular las facultades mentales se sigue abordando desde enfoques y perspectivas novedosos. Y eso es lo que han

hecho los profesores Pontrandolfo y Piccioni en el volumen que se reseña.

Tres son los personajes que dialogan en este volumen: recontextualización, divulgación y Lingüística de Corpus. La relación estrecha entre los dos primeros se centra en el estudio de la recontextualización discursiva al divulgar temas especializados. Una de las manifestaciones, como señalan los autores en la introducción (p. 2), es la reformulación del discurso que permite adecuar el texto a las condiciones y exigencias del contexto. Siguiendo con la metáfora literaria, el tercer personaje –la Lingüística de Corpus– permite el estudio que se plasma en este volumen.

El objetivo del estudio que nos ocupa es una caracterización discursiva de la comunicación especializada y la divulgación a través de una serie de estudios de caso que adoptan una metodología basada en el análisis del corpus WebLesp¹, en concreto dentro de los llamados *Estudios del Discurso Asistidos por Corpus* (EDAC), en los que el doctor Pontrandolfo es un especialista destacado.

Los autores no han pretendido analizar cómo los hablantes interactúan en espacios en línea ni cómo la tecnología transforma la comunicación, sino «estudiar las recontextualizaciones discursivas puestas en marcha a la hora de comunicar a un público lego temas específicos de los cuatro ámbitos sectoriales seleccionados» (p. 3).

Este libro contribuye al estudio de la comunicación divulgativa desde la Lingüística de Corpus, cuyos principios metodológicos contribuyen, sin duda, a aportar nuevas perspectivas al estudio de distintos marcos teóricos.

Los investigadores, que adoptaron como referencia teórica los estudios sobre la divulgación, crearon un corpus monolingüe especializado y aplicaron las teorías (algunos aspectos como la metáfora o la polifonía) a los cuatro ámbitos de estudio: Medicina, Derecho, Economía y ciencias ambientales.

La primera parte del capítulo 1 (*Divulgación y géneros digitales*) ofrece una panorámica

muy acertada de los principales enfoques al estudio de la divulgación. La segunda se centra en los géneros digitales divulgativos, y en los cambios que la difusión de las nuevas tecnologías ha determinado en la comunicación y mediación del conocimiento especializado en la red.

El objetivo del capítulo 2 (*Diseño, estructura y usos del corpus de comunicación digital especializada WebLesp*) es sentar las bases metodológicas de la investigación basada en el corpus de este volumen. Con este fin, se introducen las principales premisas teóricas y metodológicas de la Lingüística de Corpus para justificar por qué se han elegido estas técnicas. A continuación, se presenta WebLesp, un corpus electrónico que reúne textos representativos de la comunicación digital especializada en español en los cuatro ámbitos del saber mencionados. Cabe señalar que este corpus se diferencia de otros «por presentar una variedad de géneros capaces de dar cuenta del continuum divulgativo» (p. 43) e incluye solo géneros publicados en la red. En la segunda parte del capítulo se proponen una serie de aplicaciones prácticas del corpus, disponible en una plataforma abierta que utiliza el programa *Sketch Engine*²: se utilizan las principales herramientas de análisis proporcionadas por la Lingüística de Corpus (listados de frecuencia, colocaciones, concordancias y palabras clave). Sin duda, este capítulo resulta una aportación brillante a los estudios de Lingüística de Corpus en lengua española.

La divulgación médica centra el análisis del capítulo 3 (*Divulgación médica: la metáfora en el discurso sobre cáncer de mama*). Este capítulo propone un estudio basado en corpus de la metáfora en el discurso médico sobre el cáncer de mama, a partir de una comparación de los usos metafóricos propios de la comunicación divulgativa y especializada.

El análisis detallado de las metáforas bélicas arroja luz sobre las siguientes características del uso metafórico divulgativo: en primer lugar, mayor visibilidad de las metáforas asociadas al organismo; en segundo lugar, la representación dicotómica del cáncer

1 El corpus es accesible en: <https://corpora.unich.it/sito/corpus-weblesp-es.html>

2 El programa es accesible en: <https://www.sketchengine.eu/>

como una batalla que se gana o se pierde y la omisión de los conceptos de control de la enfermedad, vigilancia y alianza terapéutica; por último, el predominio de metáforas con función pedagógica y expresiva.

El capítulo 4 (*Voces discursivas en la divulgación jurídica: entre reformulación y polifonía*) analiza algunos mecanismos polifónicos en el discurso jurídico sobre el divorcio en España mediante una comparación entre la comunicación especializada y divulgativa, y el 5 (*Tendencias discursivas en la divulgación macroeconómica*) se aproxima empíricamente al discurso divulgativo de la macroeconomía.

Finalmente, en el capítulo 6 (*Divulgación y ciencias ambientales: encuadres dominantes en el discurso sobre cambio climático*) se exploran las representaciones discursivas que destacan en la comunicación divulgativa en el ámbito de las ciencias ambientales. En concreto, se analizan los encuadres discursivos en textos divulgativos sobre el cambio climático.

Cada estudio de caso aporta hallazgos al comparar la comunicación especializada y la divulgativa, una perspectiva escasamente explorada. Los investigadores han elegido con acierto los ámbitos de estudio; además, hacen calas con rigor científico en aspectos relevantes de la sociedad: la familia y el matrimonio, la vida, el clima y la economía. El volumen contribuye, en el ámbito de la Lingüística española, al estudio de la naturaleza de la divulgación, fenómeno en el que es conveniente seguir profundizando.

El libro es interesante para investigadores noveles y expertos, y para alumnos y profesores interesados en el análisis del discurso divulgativo y en la Lingüística de Corpus por la innovación del estudio y el rigor del análisis.

REFERENCIAS

Newman, St J. H. (2014). *La idea de la Universidad. II. Temas universitarios tratados en lecciones y ensayos ocasionales*. Ediciones Encuentro (Traducción al español del original publicado en 1873).





Número **39**
2023

Colaboraciones

Doina Repede

Carmen Conti Jiménez

Antonio Fábregas

Dámaris Mayans

Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga

Óscar García Marchena

Iolanda Alfano

Emilio Cabezas Holgado

María de los Ángeles Cano Cambronero

Esteban T. Montoro del Arco

Matías Hidalgo Gallardo

Maria-Crina Herteg

David Prieto García-Seco

Nacho Esteban Fernández

HeeSoo Kim

Ricardo-María Jiménez-Yáñez



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

