

Lengua y Habla

Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.I.A.L.

No. 26, Vol. 1, Enero – Diciembre 2022



Presentación editorial

Alexandra ÁLVAREZ MURO

Contribuciones

- Codificación prosódica del foco oracional en narraciones infantiles en el español de Chile: un estudio exploratorio
Valeria COFRÉ VERGARA y *Fernando* ÁLVAREZ 1-31
- Sustantivos denominales de acción en *-ada*
Antonio FÁBREGAS 32-54
- Descripción y comparación de incluso e inclusive en español actual
Elena FELIU ARQUIOLA y *Enrique* PATO 55-86
- Hipérbaton en notas periodísticas deportivas: rasgos sintácticos,
Sara QUINTERO RAMÍREZ 87-100
- La autocontradicción en enunciados de doble negación: menos por menos da más
Valmore AGELVIS 110-120
- Catulo sujeto de la enunciación y Catulo sujeto narrativo
Mariel BALZA y *Valmore* AGELVIS 121-134
- La lengua juvenil en uso: un estudio del marcador conversacional “tipo” en el habla oral y escrita en las aulas de Argentina
Natalia DE LUCA 135-155
- Aproximación al saludo en el discurso reportado por hablantes de Caracas (Venezuela)
Jilmer MEDINA 156-187
- Estilo comunicativo en redes sociales de compra/venta de moda de segunda mano. El caso de Chicfy
Cristina VELA DELFA 188-207
- El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español
Narciso CONTRERAS 208-229
- A Psycholinguistic Note on the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition
Carlos GELORMINI LEZAMA 230-241
- El reto de las metáforas deportivas: Traducción automática vs. Traducción humana, *María* LABARTA POSTIGO 242-268
- Propuestas didácticas para la enseñanza del artículo determinado a los alumnos persas de español como lengua extranjera
Pardis PARVIZI 269-292
- Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes
Mauricio VASCONCELOS, *Virginia* GRÜNDLER, *Lorena* PIÑA y *Cecilia* TORRES 293-312

Editor

Universidad de los Andes. República Bolivariana de Venezuela

Directora

Alexandra Álvarez

Directora Asociada

Carmen Luisa Domínguez

Consejo Directivo

Alexandra Álvarez

José Álvarez

Carmen Luisa Domínguez

Enrique Obediente

Lourdes Pietrosemoli

Lino Urdaneta

Comité Asesor

Valmore Agelvis, Universidad de los Andes

Luis Barrera Linares, Universidad Católica Silva Henríquez

Valeria Belloro, Universidad Autónoma de Querétaro

María Alejandra Blondet, profesional independiente

Adriana Bolívar Universidad Central de Venezuela

Zuleica Camargo, Universidad Pontificia de São Paulo

Irma Chumaceiro, Universidad Central de Venezuela

Manuel Díaz Campos, Universidad de Indiana

Lucía Fraca de Barrera, Instituto Pedagógico de Caracas

Antonio Fábregas, Universidad de Tromsø-Universidad Ártica de Noruega

Ana María Fernández Planas, Universidad de Barcelona

Sandra Madureira, Universidad Pontificia de São Paulo

Elsa Mora Gallardo, Universidad de los Andes

Olga Muñoz, Universidad de los Andes

Hernán Martínez, profesional independiente

Enrique Obediente, Universidad de los Andes

Pamela Palm, Universidad de los Andes

José Luis Ramírez Luengo, Universidad Complutense de Madrid

Martha Shiro, Universidad Central de Venezuela

Félix Suárez, Parole Editores

Lionel Tovar, Universidad del Valle

Beatriz Vallés González, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Roger Vilaín, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Presentación editorial: ALEXANDRA ÁLVAREZ MURO

Contribuciones

1. COFRÉ VERGARA, VALERIA & FERNANDO ÁLVAREZ. Codificación prosódica del foco oracional en narraciones infantiles en el español de Chile: un estudio exploratorio. 1-31
2. FÁBREGAS, ANTONIO. Sustantivos denominales de acción en -ada. 32-54.
3. FELIU ARQUIOLA, ELENA & ENRIQUE PATO. Descripción y comparación de incluso e inclusive en español actual. 55-86.
4. QUINTERO RAMÍREZ, SARA. Hipérbaton en notas periodísticas deportivas: rasgos sintácticos. 87-109.
5. AGELVIS, VALMORE. La autocontradicción en enunciados de doble negación: menos por menos da más. 110-120.
6. BALZA, MARIEL & VALMORE AGELVIS. Catulo sujeto de la enunciación y Catulo sujeto narrativo. 121-134.
7. DE LUCA, NATALIA. La lengua juvenil en uso: un estudio del marcador conversacional “tipo” en el habla oral y escrita en las aulas de Argentina. 135-155.
8. MEDINA, JILMER. Aproximación al saludo en el discurso reportado por hablantes de Caracas (Venezuela). 156-187.
9. VELA DELFA, CRISTINA. Estilo comunicativo en redes sociales de compra/venta de moda de segunda mano. El caso de Chicfy. 188-207.
10. CONTRERAS, NARCISO. El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español. 208-229.
11. GELORMINI LEZAMA, CARLOS. A Psycholinguistic Note on the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition. 230-241.
12. LABARTA POSTIGO, MARÍA. El reto de las metáforas deportivas: Traducción automática vs. Traducción humana. 242-268.
13. PARVIZI, PARDIS. Propuestas didácticas para la enseñanza del artículo determinado a los alumnos persas de español como lengua extranjera. 269-292.
14. VASCONCELOS, MAURICIO, VIRGINIA GRÜNDLER, LORENA PIÑA & CECILIA TORRES. Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes. 293-312.

Este número (26) de nuestra revista *Lengua y Habla* es el segundo editado desde el exterior, lejos de su sede académica natural, la Universidad de los Andes, en Mérida. Me ha tocado a mi coordinarlo desde Montevideo. Sin embargo, es un esfuerzo de todos, de quienes permanecen trabajando con ahínco en Venezuela y de los de la diáspora. Con ello, queremos preservar el trabajo y la excelencia que ha sido nuestro norte durante tantos años. Nos motiva el deseo de mantener unida, mas allá de las adversas circunstancias, una comunidad del saber, de docencia e investigación que hoy se encuentra desplazada por el mundo, pero sin haber perdido el vínculo con sus casas de estudio. Sirva este número de *Lengua y Habla* para acercarnos a esos objetivos y mantener la esperanza.

En Fonética y Fonología, en un estudio que arroja luz sobre el desarrollo fonético de la prosodia, VALERIA COFRÉ VERGARA Y FERNANDO ÁLVAREZ analizan la codificación prosódica del foco oracional en narraciones infantiles en el español de Chile. Muestran características emergentes del modelo fonológico adulto con variación entre las diferentes edades en relación con la altura tonal y duración de la sílaba tónica. Señalan la importancia de atender el desarrollo del lenguaje durante toda la etapa escolar, pues los fenómenos pragmáticos y la organización informativa de los enunciados se desarrollan en forma tardía.

En Sintaxis, ANTONIO FÁBREGAS propone que en los nombres de evento simple derivados de sustantivos, *-ada* refleja una estructura en la que faltan núcleos sintácticos que describen un evento, pero aparece el núcleo que define una eventualidad con parámetros de tiempo y modo e introduce el argumento externo. ELENA FELÍU ARQUIOLA Y ENRIQUE PATO caracterizan *incluso* e *inclusive* como partículas focales escalares y comparan su empleo en el español actual. Constatan una diferencia significativa entre el español americano y el español europeo tanto en la frecuencia de uso de *incluso* e *inclusive*, como en el empleo de *inclusive* como partícula focal escalar y como adverbio de inclusión no escalar. SARA QUINTERO RAMÍREZ describe los rasgos sintácticos del hiperbaton en notas periodísticas deportivas. Encuentran que los más comunes son aquellos en los que hay una inversión del sujeto y el verbo. Su función es la de llamar la atención del lector, interesarlo y sorprenderlo.

En Pragmática y Discurso, VALMORE AGELVIS describe enunciados que desde el punto de vista logicosemántico son autocontradictorios. Se encuentran sobre todo en oraciones finales en las que el hablante sostiene el foco en el recorrido sintáctico e introduce un adverbio de negación para reforzarlo. MARIEL BALZA Y VALMORE AGELVIS muestran, con las herramientas teóricas de las ciencias del significado, la distancia que hay entre Catulo sujeto del enunciado y Catulo sujeto de la enunciación. Con ello desechan el tratamiento dado por la crítica de la autoreferencialidad como un desdoblamiento del autor. NATALIA DE LUCA explica el uso del marcador conversacional “tipo”, muy frecuente en el habla adolescente bonaerense. Evidencia con ello el repertorio rico y heterogéneo de recursos con el que cuentan los estudiantes. JILMER MEDINA estudia la realización

del saludo en el discurso reportado por hablantes caraqueños y encuentra que los enunciados empleados para saludar, al ser reproducidos en el discurso referido, presentan una función comunicativa distinta a la evidenciada cuando se producen en la interacción. CRISTINA VELA DELFA analiza, a través del caso de estudio de *Chicfy*, el estilo comunicativo de las interacciones verbales realizadas en aplicaciones para la compra/venta de artículos de segunda mano. Muestra que es un estilo comunicativo orientado hacia el refuerzo de la afiliación y la cercanía con el interlocutor.

En Lingüística Aplicada, NARCISO CONTRERAS diserta sobre el agrado y la corrección en la actitud del profesorado de español como lengua extranjera y como segunda lengua hacia las variedades del español. Los encuestados expresan agrado por las variedades más cercanas y consideran su variedad igual de correcta que el resto. Pero aprecian el valor de todas las hablas hispánicas. CARLOS GELORMINI LEZAMA ofrece una evaluación crítica de la hipótesis del período crítico en la adquisición de segundas lenguas y una interesante discusión que lo lleva a argumentar que el debate alrededor de este tema refleja que la existencia del periodo crítico puede ser tomado como prueba de la organización modular de la mente. MARÍA LABARTA POSTIGO estudia la traducción de expresiones metafóricas deportivas por humanos y por sistemas de traducción automática. Muestra que las expresiones metafóricas e idiomáticas continúan siendo un punto ciego de la traducción automática, por lo que una traducción de calidad depende del factor humano, bien sea mediante post-edición o traducción humana directa. PARDIS PARVIZI presenta una propuesta didáctica para delimitar los ámbitos del artículo en los contextos de uso, facilitando así la comprensión lingüística y su aplicación en la enseñanza del español como segunda lengua a los alumnos persas de español como lengua extranjera. MAURICIO DE VASCONCELOS Y SU EQUIPO analizan la interacción oral en clase de español como segunda lengua y lengua extranjera (ELSE) con estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes en Uruguay. Identifican características que contribuyen al desarrollo de la interacción oral: el anclaje de la situación comunicativa en contextos plausibles de acción estudiantil, trabajo desde culturas compartidas, actividades habilitadoras y diversidad de matrices de interacción que se supone que brindan oportunidades potenciales de aprendizaje.

Va nuestro especial agradecimiento a los colaboradores de este número y al personal de SaberULA, sin cuya labor no sería posible esta publicación.

Codificación prosódica del foco oracional en narraciones infantiles en el español de Chile: un estudio exploratorio

Prosodic coding of sentence focus in children's narratives in Chilean Spanish: an exploratory study

Valeria Cofré Vergara

Fernando Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Chile

(vacofre@uc.cl)

(fualvarez@uc.cl)

Resumen

Esta investigación indaga cómo se desarrolla en niños entre 4 y 10 años el uso de recursos prosódicos para organizar la información y marcar el foco oracional en una narración semi-espontánea. Para ello, se llevó a cabo un estudio exploratorio con tres niños de Santiago de Chile de 5, 7 y 9 años, que permitió identificar rasgos potencialmente representativos de diferentes estadios del desarrollo del lenguaje y, así, aventurar una hipótesis respecto al desarrollo de los recursos prosódicos en la marcación del foco. Las cláusulas segmentadas fueron analizadas acústicamente en cuanto a la alineación del pico tonal, la excursión tonal y duración de la vocal de la sílaba tónica de los focos oracionales. Respecto a la codificación prosódica del foco, específicamente en cuanto al tono y la duración, este estudio muestra características emergentes de un modelo fonológico adulto de asignación de acento y alineación del pico tonal, pero con variación fonética entre niños de diferentes edades, específicamente en relación con la altura tonal y duración de la sílaba tónica. Estos hallazgos son nuevos en el marco del estudio del desarrollo del lenguaje en español y arrojan luz sobre el desarrollo fonético de la prosodia.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje, Narración, Prosodia, Foco oracional

Abstract

In this research, we analyze the development of prosodic features to organize information and highlight sentence focus in semi-spontaneous narratives of children between 4 and 10 years old. We conducted experimental research with three children from Santiago de Chile aged 5, 7, and 9 years. We identified representative features of different stages of language development and, thus, proposed a hypothesis regarding the development of prosodic codification of the focus. We acoustically analyzed the segmented clauses for pitch alignment, pitch excursion, and vowel duration with the nuclear focus stress. As to the prosodic coding of focus, specifically regarding pitch and duration, this study shows emerging features of a phonological adult model of accent assignment and alignment of the tonal peak, but with phonetic variation among children of different ages, specifically regarding pitch high and duration of the tonic syllable. These findings are new within the framework of the study of language development in Spanish and shed light on the phonetic development of prosody.

Key words: Language development, Narratives, Prosody, Sentence focus

1. INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo se consideró que el desarrollo del lenguaje alcanzaba su punto cúlmine a los 6 años, antes del inicio de la etapa escolar (Nippold, 2006). Sin embargo, hoy en día, y a partir de una serie de investigaciones en la materia, resulta evidente que el lenguaje continúa desarrollándose durante la etapa escolar, la adolescencia e incluso en la adultez, sin que exista un límite claro para este proceso. Al desarrollo lingüístico que ocurre en los niños y adolescentes con posterioridad a los 6 años se le denomina DESARROLLO TARDÍO DEL LENGUAJE (Nippold 2004 y 2006, Aravena 2011). Diversas investigaciones en castellano y otras lenguas han demostrado que la codificación lingüística a nivel discursivo de la estructura de la información mediante recursos como, por ejemplo, la correferencialidad, no se alcanzan sino hasta después de los 9 años (Hickmann 2003, Aravena 2011, Berman 2015, entre otros). Esto evidencia la relevancia de atender el desarrollo del lenguaje durante la etapa escolar de los niños y adolescentes, puesto que fenómenos lingüísticos de orden más bien pragmáticos, que involucran también habilidades cognitivas y psicosociales, se desarrollan de forma tardía. Uno de estos aspectos es la ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN, fenómeno lingüístico relacionado con la organización informativa de los enunciados mediante la distribución de sus constituyentes.

La estructura de la información es un fenómeno tanto oracional como discursivo, pues da cuenta de las relaciones que establecen las oraciones a nivel textual. En este sentido, se manifiesta en todos los niveles de análisis lingüístico. Autores como Prince (1981), Chafe (1994) y Lambrecht (2000), entre otros, resaltan la importancia de factores pragmáticos interpersonales en la codificación lingüística de la estructura de la información, como por ejemplo la capacidad de inferir el grado de accesibilidad de un referente para el interlocutor. Así, investigaciones muestran que niños de 4 años ya despliegan mecanismos de referencia interoracionales (determinantes, artículos, pronombres, marcación de persona en verbos, entre otros), pero, aunque su uso es correcto a nivel local, suele tomarles años usarlos adecuadamente en el contexto de discursos extendidos; esto es, que tomen en cuenta el conocimiento de su interlocutor y garanticen la cohesión textual (Campbell *et al.* 2000, Matthews *et al.* 2009, en Berman 2015).

Los autores que abordan la estructura de la información concuerdan en que esta se relaciona con el grado de novedad de un referente en un discurso y usualmente se organiza a partir de términos binarios como tema y rema (Mathesius 1983, Daneš 1966, Halliday 1967, Firbas 1971, entre otros), dado y nuevo (Halliday 1967, Chafe 1974, Prince 1981, entre otros), presuposición y foco (Chosmky 1972, Jakendoff 1972). En esta investigación adoptaremos los términos TÓPICO y FOCO tal como las concibe Lambrecht (2000), esto es, como aquello de lo que se habla y aquello que es nuevo o informativo, respectivamente. Las funciones de tópico y foco inciden tanto en la estructura sintáctica como en la prosodia de la lengua (Halliday 1967, Zubizarreta 1999 y 2016, Lambrecht 2000, López 2016, Poletto y Bocci 2016, entre otros). A nivel de discurso, la información se organiza en unidades de información que se expresan mediante recursos de orden prosódico

(inflexiones tonales, acentos, pausas, etc.). Estas ideas están ampliamente extendidas en los estudios fonéticos y fonológicos sobre el análisis de la prosodia en diversas lenguas, con o sin énfasis en la estructura de la información (Ortiz-Lira 1994, Cutterden 1990, Ladd 2008, entre otros).

En cuanto a la codificación prosódica de la estructura de la información en castellano, existe consenso en que el acento nuclear cumple un rol fundamental en la designación fonológica del foco oracional (Martínez Celdrán y Fernández Planas 2007, Villalobos Pedroza 2019). Respecto del tópico, se han señalado dos cosas: una, que presenta acentos tonales (Ortiz-Lira 1994) y dos, que suele estar separado del dominio focal mediante un tono de frontera (Hülsmann 2019). En cuanto al foco, las investigaciones en la materia revelan que los rasgos acústicos que lo caracterizan son la alineación del pico tonal, la altura tonal y la duración de la sílaba tónica (Martínez Celdrán y Fernández Planas 2007, Villalobos Pedroza 2019).

A pesar de que existen numerosas investigaciones sobre el rol lingüístico de la prosodia en habla adulta, existen pocos estudios que den cuenta del uso de recursos prosódicos en niños y de cómo se desarrollan. Tal como señalan Höle *et al.* (2014); luego del auge de investigaciones sobre cómo codifican la estructura de la información los niños en los años 70, este tema fue abandonado por 30 años. La información con la que se cuenta es fragmentada e incompleta. Sin embargo, las investigaciones existentes sugieren que "(...) el desarrollo de la producción y comprensión de los marcadores lingüísticos de la información parece ser un proceso más bien largo en el proceso de adquisición de primeras lenguas" (Höle 2014: 562)¹. Los trabajos existentes se han desarrollado solo en un grupo reducido de lenguas, principalmente inglés, alemán, holandés, italiano y húngaro, mientras que, en otras lenguas como el castellano, existe muy poca información sobre esta materia. Esta investigación se propone, precisamente, contribuir al estudio del desarrollo de la prosodia en niños hispanohablantes y aportar datos en esta área incipiente.

La presente investigación describe cómo se desarrolla en niños de entre 4 y 10 años el uso de recursos prosódicos para delimitar unidades informativas y marcar el foco oracional en narraciones. Este objetivo se sustenta, por una parte, en que la prosodia es un rasgo fundamental en la codificación de la estructura informativa de la oración y del discurso (Zubizarreta 1999, Lambrecht 2000, Bello 2012), y, por otra, que la marcación del estatus informativo a nivel clausular y discursivo es relevante en el estudio del desarrollo del lenguaje. Para cumplir con este propósito, se llevó a cabo un estudio exploratorio con tres niños (4, 6 y 9 años) que permitió identificar algunos rasgos potencialmente representativos de diferentes estadios del desarrollo del lenguaje y permitió aventurar una hipótesis respecto al desarrollo de los recursos prosódicos en la delimitación de unidades informativas y en la marcación del foco oracional en español.

¹ "(...) the development of the production and comprehension of linguistic markers of information seems to be a rather long process in first language acquisition". Traducción propia.

2. MARCO CONCEPTUAL

Los fundamentos teóricos de esta investigación consideran tres dimensiones conceptuales clave: la noción de estructura de la información (2.1), el dominio de la prosodia (2.2) y el desarrollo tardío del lenguaje (2.3). A continuación, se presentarán cada una de estas dimensiones.

2.1. Estructura de la información

La estructura de la información se relaciona con la forma en que se codifican lingüísticamente aspectos cognitivos y pragmáticos de la comunicación. En palabras de Lambrecht (2000), la estructura de la información es “el componente de la gramática oracional en el cual proposiciones, en tanto representaciones conceptuales de estados de cosas, se encuentran emparejadas con estructuras lexicogramaticales en concordancia con el estado mental de los interlocutores que usan e interpretan estas estructuras en tanto unidades informativas en contextos discursivos dados” (5)². Según Belloro (2012), existen “dos componentes pragmático-discursivos fundamentales que afectan la morfosintaxis oracional: las relaciones entre los referentes (en términos de ‘tópico’ y ‘foco’), y los estatus pragmáticos de los referentes o su nivel de accesibilidad cognitiva (ej. ‘dado’, ‘inferible’, ‘identificable’, etc.)” (s.p.). Para efectos de esta investigación nos centraremos en el primero de estos componentes, la relación tópico-foco.

Entenderemos por tópico aquello de lo que trata la cláusula (Zubizarreta, 1999) o que constituye el centro de interés y sobre el que se predica en la oración (Belloro, 2012). Lambrecht (2000) señala que el tópico, en oposición a lo que habitualmente se entiende, no es lo presupuesto, sino el hecho de que lo que este denota funciona como centro de interés en el intercambio. Para definir el tópico oracional, usualmente se ha prestado atención, por un lado, a la oposición nuevo/conocido, y por otro, ‘específico/no específico’. Respecto a la primera oposición, los autores revisados coinciden en señalar que no da cuenta de la naturaleza del tópico, puesto que no tiene relación con una información conocida sino accesible desde el punto de vista cognitivo (Lambrecht 2000, Belloro 2012). En concordancia con esto, Zubizarreta (1999) señala que un sintagma nominal indefinido (que se vincula con la introducción de información nueva) puede constituir el tópico de una oración. En cuanto a la segunda oposición, la distinción ‘específico/no específico’, esta sí resulta adecuada ya que, en español, el tema debe ser siempre específico, por ejemplo, mediante el uso de modo indicativo en el predicado (Zubizarreta 1999:4219). Respecto a su codificación sintáctica, puede ocupar diferentes posiciones en la oración, pero ciertas posiciones están “reservadas” para el tópico oracional: por una parte, la posición periférica a la izquierda; por otra,

² “That component of sentence grammar in which propositions as conceptual representations of states of affairs are paired with lexicogrammatical structures in accordance with the mental states of interlocutors who use and interpret these structures as units of information in given discourse contexts”. Traducción propia.

sintagmas nominales escuetos (sin determinantes) en posición periférica, como el tema vinculante y la dislocación a la izquierda.

El segundo elemento relevante para la comprensión de la estructura de la información que abordaremos en este apartado es la noción de foco. Para definirlo es necesario tener en consideración la noción de presuposición. En todo discurso, existe un set de presuposiciones que el hablante o escritor considera compartidas con el interlocutor. En este sentido, el foco no se opone a lo presupuesto, sino que hace referencia a “aquel elemento que diferencia lo que se presupone y lo que se asevera” (Belloro 2012, s.p.). Esto resulta relevante ya que, como señala Lambrecht (2010), es perfectamente posible que el foco no constituya una información nueva o desconocida, sino simplemente el cambio de la relación entre presuposición y aseveración. En esta investigación, y en concordancia con lo planteado por Van Valin (2005) y Belloro (2012), consideraremos que existen tres tipos de foco: a) *foco predicativo*, cuando el foco oracional predica algo sobre un referente; b) *foco oracional*, cuando no hay tópico y toda la oración funciona como foco; y c) *foco estrecho*, cuando existe solo un elemento que diferencia la presuposición pragmática de la aseveración pragmática, el que se encuentra focalizado.

Finalmente, resulta relevante establecer que la prosodia juega un papel fundamental en la codificación de tópico y foco, específicamente el denominado acento nuclear, que corresponde al último acento principal del enunciado. Se distingue, así, entre formas no marcadas y marcadas tanto a nivel sintáctico como prosódico. La codificación Sujeto-Verbo sería la forma no marcada y la modificación de este orden sería la forma marcada (Silva Corvalán 1984, Zubizarreta 1999, Kim y Avelino 2003, Dufter y Gabriel 2016, entre otros), mientras que la posición del acento nuclear al final del enunciado sería la forma no marcada y la marcada se daría en otra posición al interior del enunciado y serviría para marcar el foco estrecho (Zubizarreta 1999).

2.2. Prosodia

2.2.1. Funciones de la prosodia

La prosodia es considerada como un fenómeno fónico complejo que resulta de la combinación de diversos rasgos suprasegmentales, fundamentalmente el tono (*pitch*), la intensidad, la duración, el ritmo y las pausas. Algunos autores, como Llisterri *et al.* (2005), distinguen entre tono o acento tonal (variación tonal en la sílaba) y melodía (variaciones tonales a lo largo del enunciado), y la combinación de acento y melodía daría como resultado la entonación. En la presente investigación asumiremos esta perspectiva. En cuanto a la relevancia lingüística de la prosodia, existe consenso en la literatura especializada en reconocer la importancia de estos rasgos en la producción lingüística oral, tanto a nivel gramatical como semántico y pragmático, estableciendo que su uso está regulado fonológicamente (Navarro Tomás 1944, Halliday 1967, Quilis 1981, Lambrecht 2000; López 2016, Poletto y Bocci 2016, entre otros). Se ha señalado que este fenómeno constituye el principal elemento de cohesión de la comunicación oral y cumple, además, dos funciones: una lingüística (llamada también distintiva o funcional) y otra expresiva. La primera tiene relación con

la capacidad de la entonación de distinguir significados (por ejemplo, interrogaciones absolutas de afirmaciones), mientras que la segunda tiene relación con la expresión de la subjetividad del hablante y se vincula con sentidos más bien pragmáticos (énfasis, ironía, atenuación, entre otros).

Entre las funciones lingüísticas de la entonación, Quilis (1981) reconoce cinco: una distintiva, una integradora, una delimitadora, una asociada a la sintaxis y una asociada al orden de las palabras. La relación entre prosodia y estructura de la información corresponde, según este autor, a la función integradora de la entonación. Para autores como Daneš o Frei (en Quilis 1981), el papel de la entonación en integrar las dos partes de una cláusula: tema (de lo que se habla) y propósito (lo que se dice del tema) o, como lo hemos llamado aquí, tópico y foco.

2.2.2. Estructura de la información y prosodia en castellano

En el análisis fonético de la codificación prosódica de la estructura de la información en castellano es posible encontrar diversas aproximaciones (Navarro Tomás 1944, Martínez Celdrán y Fernández Planas 2007, Escandell 2011, Güemes et al. 2016, Hülsmann 2019, Villalobos Pedroza 2019, entre otros), las que constituyen un corpus no articulado y diverso desde el punto de vista teórico y metodológico. Sin embargo, a pesar de esta diversidad, hay consenso en la literatura que se manifestaría mediante acentos tonales (*pitch accent*) o picos tonales. El énfasis perceptible en este componente estaría dado por alineamiento del pico tonal (en relación con el inicio y final de la sílaba), el ascenso tonal (movimiento tonal entre valle y pico) y duración y tono de juntura (Villalobos Pedroza 2019)³. Algunos autores en español han ofrecido distinciones más delicadas respecto del foco en esta lengua. Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007), por ejemplo, hacen una distinción entre foco ancho y foco estrecho, en función del número de componentes sintácticos que lo conforman.

Con relación al alineamiento del pico tonal, Face (2002; en Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007) señala que el alineamiento del pico tonal es el rasgo más relevante para analizar el foco ancho en castellano. El ascenso tonal comienza cerca del inicio de la sílaba tónica y el pico tonal, tanto en posición inicial como intermedia, se da en la sílaba postónica y solo se ubicaría en la sílaba tónica en posición final. Esta información es relevante puesto que los mismos Martínez Celdrán y Fernández Planas han demostrado que, en español, el pico tonal suele presentarse en la sílaba postónica. En cuanto al foco estrecho, Hülsmann (2019) y Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007) señalan que en este el pico tonal está siempre alineado con la sílaba tónica. Hülsmann agrega que la alineación tonal es más bien tardía (hacia el final de la sílaba), pero se daría siempre dentro de los límites de la sílaba tónica. Finalmente, Villalobos Pedroza (2019), señala que un rasgo característico de la codificación prosódica del foco es el alineamiento

³ Estos criterios son definidos por Villalobos Pedroza (2019) para su investigación. Sin embargo, es posible encontrar cierta concordancia con otros autores revisados, por lo que hemos optado por mantener esta nomenclatura.

temprano del pico tonal, es decir, el valor máximo de acento nuclear se alcanza antes del final de sílaba. Agrega que cuanto más anticipado se presente el pico, mayor es la percepción de énfasis, probablemente por incremento de la velocidad de subida del F0⁴.

Respecto de la excursión tonal, Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007) consideran que existe una diferencia tonal entre foco ancho y foco estrecho, en concordancia con lo presentado por Face (2000; en Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007). Este último señala que podrían darse diferencias entre 25 y 50 Hz promedio entre los dos tipos de foco, el que podría llegar a 100 Hz de diferencia según las investigaciones de Martínez Celdrán y Fernández Planas. Según Villalobos Pedroza (2019), la focalización en habla dirigida a niños se caracteriza por una excursión elevada en el acento nuclear, la que puede llegar hasta los 6 semitonos.

En cuanto a la duración, Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007) señalan que quienes han investigado el tema concuerdan en que este es el parámetro distintivo del foco estrecho en castellano y que no habría una diferencia significativa de altura tonal entre foco ancho y foco estrecho. Villalobos Pedroza (2019), por su parte, señala que, respecto de la duración y tono de juntura, lo que caracterizaría la codificación del foco en español sería la separación de la sílaba tónica por borde izquierdo, pues el foco es antecedido por una juntura nivel 2; esto es, se percibe un quiebre con la palabra prosódica anterior, ya sea por pausa, alargamiento de la sílaba de la izquierda o por elevación tonal de la palabra de la derecha.

En la presente investigación analizaremos los focos oracionales, predicativos y estrechos indistintamente, centrandó nuestro análisis en el comportamiento de los rasgos prosódicos en la sílaba y grupo tonal focal. Dado el carácter exploratorio del estudio, abordaremos los tres aspectos señalados por Villalobos Pedroza (2019) para la caracterización del foco oracional, con el propósito de determinar su presencia o ausencia en los discursos narrativos de niños.

2.3. Desarrollo del lenguaje

2.3.1. Desarrollo tardío del lenguaje: narraciones y enfoque funcional

El estudio del Desarrollo Tardío del Lenguaje (en adelante DTL), como se señaló, ocurre en los niños y adolescentes con posterioridad a los 6 años, y se centra en el nivel discursivo y en las funciones que las formas lingüísticas asumen en él (Aravena 2011), lo que lo ubica dentro del enfoque funcional del desarrollo del lenguaje. Según esta perspectiva, la adquisición del lenguaje consiste en aprender formas lingüísticas como herramientas que permiten alcanzar objetivos de carácter comunicativo, lo que vincula los cambios evolutivos en los niños y adolescentes principalmente con las propiedades semánticas y pragmáticas de las unidades lingüísticas a nivel

⁴ Algo similar señalan Gussenhoven, C. (2002), *Intonation and interpretation: phonetics and phonology*, y Xu, Y. & Xu, Ch. (2005). *Phonetic realization of focus in English declarative intonation*.

discursivo (Hickmann 2003). En el contexto del DTL y del enfoque funcional, la unidad de análisis la constituye el enunciado, en tanto unidad de conducta discursiva delimitada entonacionalmente, o la cláusula, en tanto unidad semántica y sintácticamente motivada (Berman 2015), en lo que se denomina *discursos extendidos*⁵.

Para efectos de esta investigación resulta relevante señalar que, en la producción de discursos extendidos, la estructura de la información toma un rol protagónico. Ninio y Snow (1996) establecen que el emisor debe determinar cuánto se puede asumir que es sabido por el interlocutor y, en consecuencia, cuán explícitos y completos deben ser nuestros enunciados. Hickmann (2003) señala que en discursos descontextualizados es necesario desplegar dispositivos lingüísticos que permitan regular el flujo de información entre enunciados, siguiendo al menos dos principios: la marcación del estado de la información (indicando el grado de presuposición en los diferentes componentes de sus enunciados) y la base de la información (distinguir entre información principal en foco e información secundaria).

En el estudio del desarrollo del lenguaje en discursos extendidos, las narraciones han ocupado un lugar protagónico, puesto que es posible encontrar formas narrativas primitivas desde muy temprana edad. Esto conlleva dos implicancias importantes: por una parte, se ha señalado que es un género familiar para los niños (Pavez et al. 2008), y, por otra, se ha llegado a proponer que constituyen la forma de pensamiento básica y universal (Ninio y Snow 1996). Applebee (1978; en Pavez et al. 2008) establece que a los 6 años ya es posible encontrar narraciones completas en su forma básica. Sin embargo, estudios más recientes en castellano han establecido que recién entre los 9 y 10 años los niños han alcanzado un dominio de la estructura narrativa básica, aunque su desarrollo se extiende durante la adolescencia (Pavez, et al. 2008, Aravena 2011).

En cuanto a los tipos de narraciones, podemos clasificarlas a partir de su estructura o de las formas de elicitación. Según el primer criterio, se distingue entre guiones (o narraciones breves de una secuencia de acciones dada), narraciones de anécdotas personales y narraciones de fantasía, verosímiles e inverosímiles, estas últimas de carácter espontáneo (Ninio y Snow 1996). Respecto de las formas de elicitación, es posible encontrar métodos más controlados, entre ellos la narración de libros ilustrados, como el *Frog, where are you?* de Mayer (1980), usado por Berman y Slobin (1994; en Berman 2015), y el racontado, usado por Pavez et al. (2008). Junto con estas, existen las narraciones de anécdotas personales, las que se elicitan a partir de un estímulo común para todos los sujetos que propicie el relato personal (por ejemplo, un video) y que, a diferencia de las narraciones más experimentales, son contadas con un propósito comunicativo, aunque se hace

⁵ Estos se caracterizan por ser conectados y descontextualizados, desplazados del aquí y el ahora y que, por lo tanto, no pueden sostenerse en el contexto inmediato o en los conocimientos compartidos con el interlocutor, lo que exige que el hablante despliegue mecanismos de cohesión textual (Ninio y Snow 1996, Pavez et al. 2008, Aravena 2011)

difícil compararlas pues pueden llegar a ser muy diversas, tanto en contenido como en su estructura y su extensión.

2.3.2. Desarrollo del lenguaje y estructura de la información

La codificación de la estructura de la información en discursos extendidos ha sido estudiada considerando, fundamentalmente, la introducción y mantención de referentes. Berman (2015) señala que la capacidad de tomar la perspectiva de otro es de desarrollo tardío y es, a la vez, fundamental para determinar cuánta información proveer sobre un referente, cuánto de esta es presupuesta y cómo codificar un determinado referente en virtud de su grado de activación en un discurso. En este sentido, algunas investigaciones muestran que niños de 4 años ya despliegan mecanismos de referencia (determinantes, artículos, pronombres, marcación de persona en verbos, entre otros), pero, aunque su uso es correcto a nivel local, suele tomarles años usarlos adecuadamente en el contexto de discursos extendidos, esto es, que tomen en cuenta el conocimiento de su interlocutor y garanticen la cohesión textual. Así, el desarrollo de la correferencia se alcanzaría en torno a los 9 años (Berman 2015) y, aún más, podría extenderse hasta la adolescencia (Hickmann 2003, Aravena 2011). Las razones para este desarrollo tardío, señala Berman, tendría que ver no solo con la complejidad de las estructuras lingüísticas que se ponen en juego, sino también con requerimientos de orden cognitivo, como retener información en la memoria a través de tramos de discurso, distinguir entre “lo nuevo” y “lo dado” (o presuposición y aseveración) y ser capaz de proporcionar información suficiente, pero no redundante, entre otros. La coordinación de las diferentes facetas del procesamiento de la información y, a la vez, codificarlas lingüísticamente de manera adecuada es una tarea difícil, señala Berman, incluso para niños en etapa escolar.

Respecto del desarrollo en castellano, destaca el trabajo de Aravena (2011). La investigadora analiza las narraciones de anécdotas personales de niños y adolescentes hispanohablantes entre 9 y 17 años (más un grupo control de adultos). Aravena concluye que los más jóvenes (9 a 10 años) están principalmente guiados por el nivel oracional y demuestran poca planificación, esto es, organizan la información en la medida que hablan, lo que se evidencia en una alta tasa de introducción de referentes nuevos (casi uno por cláusula). Observa, además, dificultad entre los hablantes de este grupo para distinguir lingüísticamente entre información nueva y dada, principalmente en el uso generalizado de sintagmas nominales definidos con funciones diversas. A medida que aumenta la edad de los sujetos, se evidencia una planificación más eficaz de la información en el discurso, lo que significa que orientan su narración a nivel discursivo. Esto redundaría en una mejor distinción entre referentes nuevos y dados, lo que se observa en una tasa menor de referentes nuevos y una mayor tasa de mantención de referentes a lo largo del discurso.

2.3.3. Desarrollo del lenguaje y prosodia

En cuanto al desarrollo del lenguaje y prosodia, específicamente en relación con la codificación de la estructura de la información, destacan las investigaciones recientes en inglés de Wonnacott

y Watson (2008) e Ito (2018), en alemán Ruitter (2010) y los estudios translingüísticos de Chen (2009 y 2011). La mayoría de estas investigaciones se han realizado con métodos experimentales o semiexperimentales, consistentes en la elicitación de enunciados mediante la descripción de imágenes o la repetición, a excepción del trabajo de Ruitter (2010), quien analizó la narración basada en libros ilustrados de 55 niños entre 5 y 7 años. Esta autora señala que, según sus análisis, los niños a los 5 años ya utilizan los recursos prosódicos adultos para marcar el estatus informativo de los referentes, lo que permitiría señalar que no habría diferencias significativas a nivel fonológico. Chen (2011), en cambio, señala que sí habría diferencias fonológicas entre los niños de 5 años y los adultos, las que se ven superadas ya a los 7 años. Ambas autoras coinciden en que habría diferencias fonéticas entre niños y adultos, principalmente en el tipo de acentos utilizados, la excursión tonal y la velocidad de ascenso de F0. En cuanto a la demarcación de frases entonacionales mediante el uso de pausas y tonos de frontera, Ruitter (2010) señala que los niños a los 7 años aún no han adquirido el modelo adulto, el que sería, a juicio de la autora, de adquisición más tardía.

En contraste con lo planteado por Ruitter (2010) y Chen (2011), Ito (2018) señala que en inglés, tal como se planteó respecto del desarrollo de recursos sintácticos para la codificación de la estructura de la información, la prosodia se desarrolla lentamente a lo largo de la infancia, adolescencia e, incluso, adultez. Esto se debe a que es un fenómeno que gana complejidad y sofisticación en la medida que los sujetos están más expuestos a la interacción social (Ito, 2018). Si bien investigaciones previas han establecido una adquisición temprana de la marcación prosódica (4 años) y una disminución del uso de la prosodia en la marcación de la estructura informativa en la medida que los niños adquieren recursos de orden sintáctico, en investigaciones llevadas a cabo por Ito en el 2012 y el 2014 (referidas en Ito 2018) se propone un desarrollo de la prosodia más bien tardío, fundamentado en fenómenos de naturaleza lingüística, social y cognitiva. Por una parte, este autor establece que el uso adecuado de recursos prosódicos en la marcación de la estructura de la información requiere que previamente se haya desarrollado conocimiento de orden semántico y pragmático que debe coordinarse con el nivel fonológico en la estructura prosódica. Por otra, señala que el procesamiento prosódico de la información está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo, específicamente a la asignación de atención y flexibilidad cognitiva, y requiere que el hablante sea capaz de prestar atención al contexto referencial y a los factores sociales (Ito, 2018). Dado que la investigación sobre el desarrollo de la codificación prosódica de la estructura de la información es aún incipiente en castellano, usamos estas investigaciones como punto de referencia para el diseño de la investigación.

3. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación es de tipo cualitativo con fines exploratorios. Se evaluaron las variaciones prosódicas observadas en las narraciones infantiles, con la finalidad de poder llegar a establecer una hipótesis sobre el desarrollo evolutivo de la prosodia en español.

3.1. Participantes

Para la realización de este trabajo, se seleccionaron 3 niños con edades entre 4 y 10 años. Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes: ser chilenos, hablantes de español de Chile, pertenecer a alguno de los niveles etarios a estudiar y pertenecer a establecimientos de dependencia particular pagados de la Región Metropolitana. Esto último buscaba garantizar condiciones socioeconómicas similares. La menor del grupo, FA de 4.8 años, asiste a un Jardín Infantil, VZ, de 6.10 años, asiste a 1° básico y VA, de 9.11 años, cursa 4° año básico. Los criterios de exclusión fueron: haber sido diagnosticados con TEL por parte de un fonoaudiólogo (logopeda) o evidenciar problemas de audición a nivel conversacional o de tartamudez. Sólo fue seleccionado un niño representativo de cada edad, sin estratificación socioeconómica.

La delimitación de la población se realizó a partir de dos principios: por una parte, atendiendo a los resultados de Chen (2009 y 2011) y Ruiter (2010), a los 5 años ya podría existir un desempeño prosódico similar al modelo adulto, por lo que se optó por elegir un primer hablante cuya edad fuera inferior a este límite. Por otra parte, a partir de lo informado por Aravena (2011) e Ito (2018), los mecanismos de codificación de la estructura informativa podrían ser de desarrollo tardío, lo que permitiría suponer que estos se encontrarán en un estado incipiente en los niños de 6 años y se irán desarrollando en la medida que aumentemos el rango etario hasta los 11 años.

3.2. Instrumento de recolección de datos

Para la realización de la presente investigación, se utilizó el análisis narrativo propuesto por Pavez et al. (2008), en el que se evalúa la superestructura narrativa mediante el recuento de tres cuentos ‘La ardillita glotona’, ‘El lobo friolento’ y ‘El sapito saltarín’. Para fines de esta investigación se utilizó el cuento ‘La ardillita glotona’, ya que tiene una superestructura que sólo posee un episodio, a diferencia de los otros dos. La evaluación se realizó mediante la técnica del recuento, según lo propuesto por Pavez et al. (2008), y las narraciones de los menores fueron grabadas en formato .wav para posteriormente ser analizadas mediante el software computacional Praat.

3.3. Procedimientos de análisis

Como primer paso se realizó un análisis sintáctico de las narraciones, el que se presenta en el Anexo 1. Este consistió en la separación de la narración en cláusulas, indicando el tipo de relación entre ellas y cómo se organizaban en función de los grupos de entonación. En cada cláusula se indicó, además, el foco oracional y el acento nuclear. La segmentación en grupos de información se realizó a partir de criterios sintácticos (en función de si los referentes ya habían sido mencionados en la narración) y en base a lo propuesto por Belloro (2012). Para efectos de esta clasificación, las oraciones complejas ‘Había/erose una vez una ardillita que era muy glotona/ que comía mucho’ y ‘prometió que nunca más...’ se consideraron como una sola oración, por el grado de implicación que conllevan: la primera constituye una unidad en tanto cláusula presentacional, y la segunda porque el verbo ‘prometió’ solo cobra sentido en función de la cláusula subordinada.

Posteriormente, los audios de las narraciones fueron etiquetados manualmente en Praat mediante el uso de TextGrid con los estratos cláusula, sílaba, vocal y posición del acento. Se estableció un rango para la extracción de datos de F0 entre 50 y 800 Hz, el que considera las variaciones tonales propias de la voz infantil. Luego fueron recogidos los datos de duración y F0 del núcleo vocálico de cada sílaba de la narración con un Script elaborado *ad hoc*. Esta decisión se fundamenta en que existe suficiente evidencia para respaldar que, desde el punto de vista acústico, la información de F0 se concentra en los núcleos vocálicos. La decisión de medir la duración solo de las vocales busca neutralizar la variabilidad de la duración silábica según su estructura. En cuanto a los valores de F0, se considerarán tanto los valores absolutos en Hz como relativos (no lineales) en semitonos (st), puesto que estos últimos son los que permitirán asumir la relevancia perceptiva de los cambios tonales. Se considera que un cambio de F0 resulta perceptivamente significativo a partir de 1,5 semitonos, según lo han demostrado diferentes estudios (Rietveld y Gussenhoven 1985, t'Hart et al. 1990, Pàmies et al. 2002, Fernández Planas y Martínez Celdrán 2007). Los datos obtenidos fueron extraídos a una planilla Excel, en la que se analizó la alineación del pico tonal, la altura tonal (en semitonos, para validar su significación perceptiva) y duración de la sílaba tónica con el acento nuclear del foco.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación consideran dos ámbitos de análisis: por un lado, un breve análisis de las narraciones según su estructura narrativa y complejidad sintáctica (4.1); por otro, la codificación prosódica de la estructura de la información (4.2). Este último aspecto se desglosa en valores generales de F0 (4.2.1), codificación del foco oracional (4.2.2), codificación de foco predicativo (4.1.3.1) y codificación de foco estrecho (4.2.3.2).

4.1. Estructura sintáctica

En cuanto a la estructura sintáctica de la narración, la menor F.A. presenta una narración del cuento “La ardillita glotona” con una presentación incompleta, un episodio incompleto y un final abrupto. Esto la ubica en la etapa de transición que corresponde al nivel 6 según el modelo de Pavez et al. (2008). El análisis de su narración según superestructura narrativa y la relación entre cláusulas y focos oracionales se presenta en Tabla 1, Anexo 1. En cuanto a la complejidad sintáctica, hay que señalar que en la narración de F.A. (4.8 años) se presentó solo una oración subordinada, correspondiente a la cláusula presentacional. El resto de las oraciones se corresponden siempre con un grupo de entonación separado por pausas; aunque no en todos los casos, como veremos más adelante, marcados por inflexiones tonales o tonos de juntura.

V.Z., de 6.10 años, desarrolla una narración con presentación y episodio completo más un final. Además de los elementos básicos en la presentación, muestra el atributo y en el episodio expresa la meta, elementos de tardía adquisición. Este rendimiento lo ubica en la etapa de estructuración en el nivel 13 según el modelo de Pavez et al. (2008). La Tabla 2 del anexo 1 presenta la segmentación de la narración de V.Z. En este caso nos encontramos con un número mayor de

cláusulas que grupos fónicos. En cuanto a la complejidad sintáctica, el hablante presenta dos cláusulas subordinadas⁶ y una yuxtapuesta. Además, aparecen focos coordinados al interior de una misma cláusula. Es importante señalar que el hablante no presenta una coincidencia sistemática entre grupos de entonación y cláusulas, puesto que agrupa las cláusulas subordinadas y las que presentan objetos coordinados en un solo grupo de entonación. Como consecuencia de lo anterior, las pausas suelen presentarse al interior de las cláusulas y responden a una necesidad fisiológica y no comunicativa o funcional.

Finalmente, V.A., de 9.11 años, presenta una narración caracterizada por una presentación completa, episodio completo y final. También presenta atributo y meta, lo que la ubica en la etapa 3 y en el nivel 13 según Pavez et al. (2008). La segmentación de la narración se puede observar en la tabla 3, Anexo 1. Esta hablante presenta mayor complejidad sintáctica que V.Z., con la aparición de mayor subordinación y coordinación de focos. Articula cada cláusula, salvo las mencionadas al comienzo de este apartado, como un grupo de entonación, separando mediante pausas las cláusulas subordinadas de su cláusula principal. En algunos casos, sin embargo, la hablante realiza pausas para planificar su narración o “se equivoca” y va corrigiendo su enunciado sobre la marcha.

La Tabla 2 presenta de forma cuantitativa la duración de las pausas por sujeto y un porcentaje de adecuación a la estructura sintáctica (posición correcta, PC).

	Max	Min	Promedio	% PC
4.8	4,590	0,345	1,615	55,55
6.10	2,928	0,146	0,926	58,82
9.11	1,825	0,201	0,53	58,82

Tabla 2. Duración de pausas, valores mínimos, máximos y promedio por hablante.

Tal como se señaló, los hablantes mayores tienden a tener un mayor porcentaje de pausas usadas funcionalmente, en relación con la estructura sintáctica de la narración. Sin embargo, mientras el hablante de 6.10 años incorpora pausas fisiológicas que no coinciden con la estructura sintáctica, la hablante de 9.11 incorpora pausas de planificación, las que tampoco coinciden con la estructura sintáctica.

4.2. Codificación prosódica del foco

En los siguientes apartados se presentan los datos de duración silábica y F0; en este último caso, se prestará atención a la alineación del pico tonal con la sílaba tónica y altura tonal. Para efectos

⁶ Esto no considera la cláusula presentacional ni la final ‘prometió que...’.

de la interpretación de la información, debe tenerse en cuenta que la sílaba tónica corresponde al denominado acento nuclear del foco, esto es, el último acento del segmento focalizado. A partir de él se definen las sílabas pre y postónicas.

4.2.1. Valores generales de Tono Fundamental

En primer lugar, revisaremos el comportamiento general de la entonación en los sujetos analizados. Los valores generales de valores en F0 y sus diferencias en semitonos se entregan en la Tabla 3.

	4.8			6.10			10.11		
	Prom.	Mín.	Máx.	Prom.	Min.	Máx.	Prom.	Min.	Máx.
Hz	315,58	280,60	414,68	339,55	185,76	448,15	281,04	108,35	511,37
Dif.Hz.		134,09			262,39			403,02	
Dif. st.		2,04			4,59			8,09	

Tabla 3. Valores de F0 (promedio, mínimo y máximo) por hablante y diferencias en Hz y st.

El promedio y los valores mínimos y máximos de cada hablante se representan en el Gráfico 1.

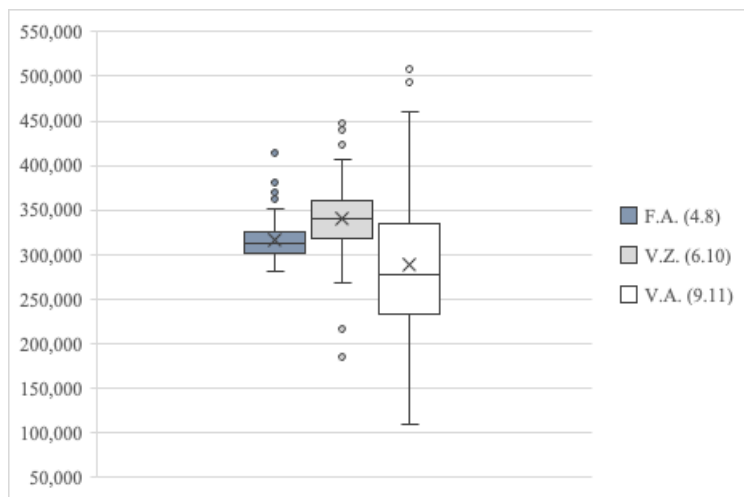


Gráfico 1. Rangos tonales de los tres sujetos. Se muestran valores atípicos, promedio y media.

Los valores generales muestran que existe una tendencia a ampliar el rango tonal a medida que avanza el rango etario. Un dato interesante es que este aumento se produce principalmente hacia los rangos bajos. Como se observa en el gráfico, F.A. (4.8) presenta valores concentrados en torno al promedio. Este desempeño prosódico sugiere, por una parte, que hay poca variación de valores absolutos de F0 tanto en las sílabas tónicas como en los tonemas, predominando, en este último caso, los tonemas de suspenso y, en menor medida, ascendentes.

En V.Z. (6.10), por otra parte, se aprecia un aumento del rango tonal hacia los valores bajos, pues el valor mínimo se ubica en torno a los 185 Hz y corresponde a un tonema descendente. Además, el promedio no se aleja demasiado del de F.A., lo que indica mayor variación tonal. El hablante presenta tonos marcadamente altos, en su mayoría tonemas ascendentes o sílabas tónicas focales o enfáticas. Aparecen, también, un par de tonos bajos correspondientes a tonemas descendentes. Una particularidad de este hablante es que, junto con el alargamiento de las sílabas finales, presenta dítonos, lo que acentúa la pendiente de los tonemas ascendentes. Un ejemplo de esto se presenta en la sílaba final “da” del Gráfico 2.

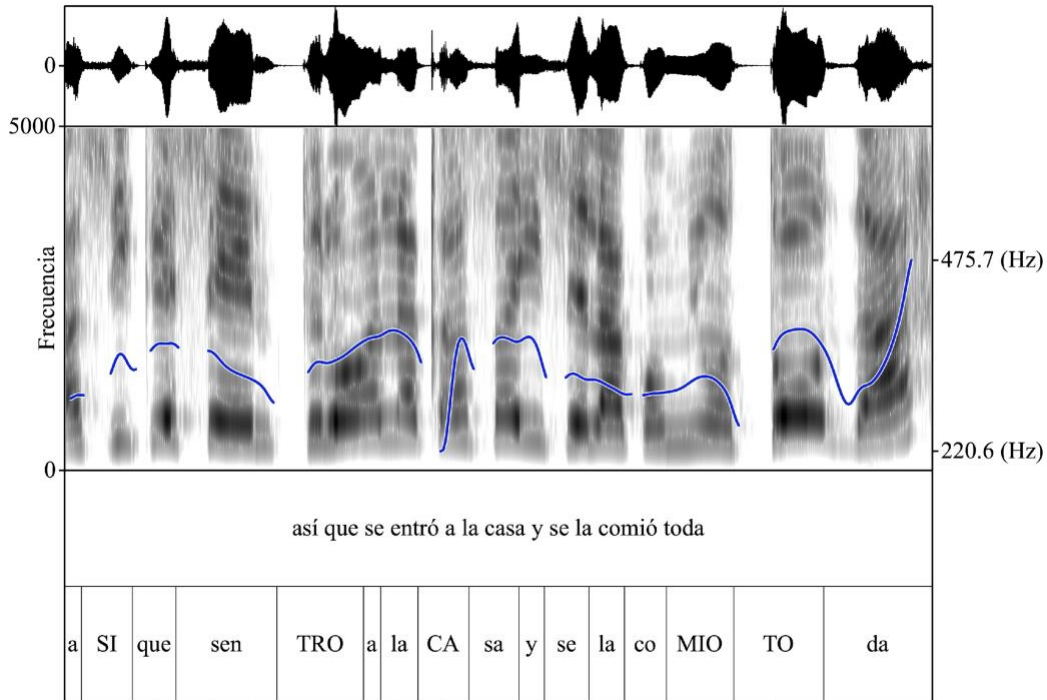


Gráfico 2. Espectrograma y F0 de V.Z (6.10) para el enunciado “... así que se entró a la casa y se la comió toda”

Como se puede apreciar en el ejemplo, la sílaba tónica presenta un valor de F0 alto en su centro, el cual desciende hacia el final de la sílaba. En la postónica y final de grupo de entonación se observa un tono descendente (con relación al valor de F0 de la sílaba tónica), seguido de un tono muy alto en la misma sílaba. Esta realización podría tener implicancias en la interpretación de la codificación del foco, pues el tono bajo al inicio de la postónica puede interpretarse como un intento de contraste entre sílaba tónica y tonema. Desarrollaremos esta idea más adelante.

En el caso de V.A. (9.11), el rango tonal se amplía aún más (cercano a los 8 st), con un marcado aumento hacia los tonos bajos del rango tonal. Así, a pesar de que el promedio no varía mayormente en relación con F.A. y V.Z., la hablante presenta tonos cercanos a los 100 Hz, lo que

da cuenta de una mayor variedad tonal, especialmente en el uso de tonemas descendentes. Esto apunta a una mayor ‘versatilidad’ en el uso de la entonación (tanto funcional como expresiva), así como un uso más frecuente y marcado de tonemas descendentes.

4.2.2. Codificación del foco oracional

Para los tres hablantes se observa un único enunciado con foco oracional, el primero de la narración. Las diferencias de duración y tono fundamental (en Hz y st) entre pretónica, tónica y postónica se observan en la Tabla 4.

	F.A. (4.8)			V.Z. (6.10)			V.A. (9.11)		
	Dur (sec)	F0 (Hz)	F0 (st)	Dur (sec)	F0 (Hz)	F0 (st)	Dur (sec)	F0 (Hz)	F0 (st)
PRE/TON	0,106	- 12,774	-0,205	0,05 9	35,348	0,585	-0,014	52,803	1,162
TON/POS	0,12	76,038	1,116	0,04 8	-7,906	-0,125	-0,148	- 152,08	-4,465

Tabla 4. Diferencias de duración y F0 entre sílabas *pretónica*, *tónica* y *postónica*.

Como se puede observar, tiende a haber un alargamiento progresivo hacia la sílaba final del enunciado, lo que indica que la duración no constituye un factor para la codificación del foco. El tono fundamental, por otra parte, muestra un aumento en la sílaba tónica y un posterior descenso en la postónica, lo que apuntaría a una alineación del pico tonal con la sílaba tónica en este tipo de foco.

Foco predicativo y foco estrecho

Los promedios de duración y F0 para la sílaba tónica en segmentos no focales, foco predicativo y foco estrecho se observan en la Tabla 5.

	F.A. (4.8)		V.Z. (6.10)		V.A. (9.11)	
	Dur (sec)	F0 (Hz)	Dur (sec)	F0 (Hz)	Dur (sec)	F0 (Hz)
NO FOCAL	0,145	283,09	0,12	347,909	0,067	260,692
PREDICATIVO	0,211	310,99	0,224	341,5	0,058	344,399
ESTRECHO	0,157	299,06	0,128	352,141	0,077	316,017

Tabla 5. Promedios generales de sílabas tónicas.

Estos valores muestran que la altura tonal es mayor en las sílabas tónicas finales de los segmentos con foco estrecho en todos los rangos etarios, mientras que solo las hablantes mujeres, F.A. y V.A., presentan mayor altura tonal en los focos predicativos. En el caso de la duración, se presenta como marca de foco predicativo solo en V.Z., lo que podría deberse al alargamiento que el hablante realiza en las sílabas finales de enunciado y no a una marca de foco propiamente tal. Las hablantes mujeres, por su parte, presentan también mayor duración en los focos estrechos, no así el hablante masculino.

Foco predicativo. A continuación, se revisan los valores promedio para el foco predicativo. La Tabla 6 presenta las diferencias de duración y tono fundamental (en Hz y st) entre sílaba pretónica, tónica y postónica para los segmentos correspondientes a foco predicativo en los tres hablantes.

	F.A. (4.8)			V.Z. (6.10)			V.A. (9.11)		
	Dur (sec)	Pitch (Hz)	Pitch (st)	Dur (sec)	Pitch (Hz)	Pitch (st)	Dur (sec)	Pitch (Hz)	Pitch (st)
PRE/TON	0,027	2,972	0,053	0,006	25,76	0,333	0,001	-14,67	-0,47
TON/POS	0,05	-1,012	-0,040	-0,048	-73,172	-1,167	0,058	-42,63	-0,93

Tabla 6. Diferencias de duración y tono fundamental (en Hz y st) entre sílabas pretónicas, tónicas y postónicas en focos predicativos.

Los valores presentados muestran que en los niños menores, F.A. y V.Z., tiende a haber una alineación del pico de tono fundamental con la sílaba tónica en los focos predicativos, pues los valores de F0 suben entre la pretónica y la tónica y luego descienden hacia la postónica. Esto puede apreciarse en los Gráficos 3 y 4.

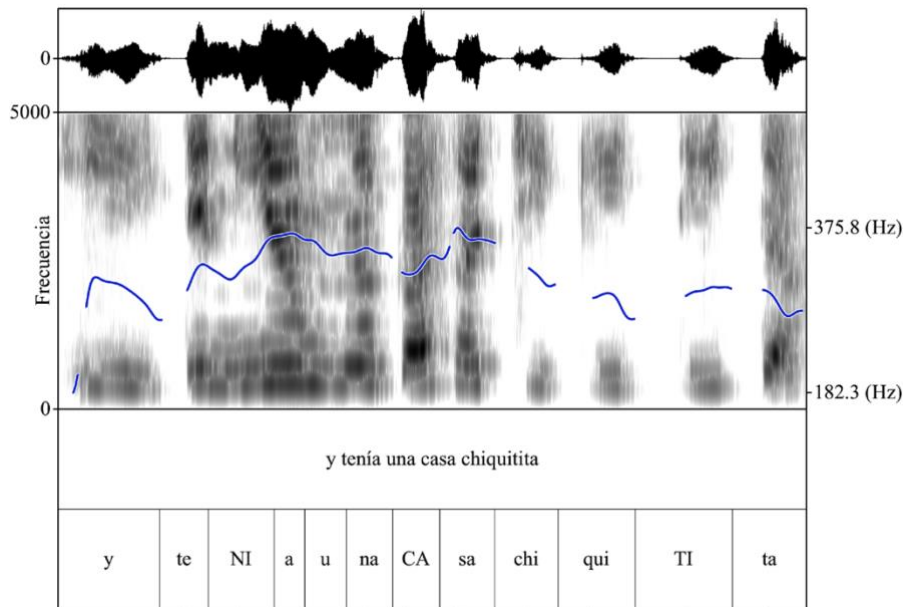


Gráfico 3. Espectrograma y F0 de F.A. (4.8) para el enunciado “... y tenía una casa chiquitita”

En el Gráfico 3 se observa claramente un ascenso del tono fundamental en la sílaba tónica “ti” y un posterior descenso en la sílaba final. Lo mismo ocurre en el Gráfico 4, en el que es posible observar un claro ascenso en la sílaba tónica final “chi”, acentuado por un dítono en la sílaba final “cas”, que parte en un tono bajo y sube hasta los 456 Hz.

La hablante mayor, por su parte, no presenta una alineación del pico tonal con la sílaba tónica, como puede observarse en el Gráfico 5.

En el gráfico se observa que el pico tonal se ubica en el final de la sílaba pretónica y desde ahí, hay un descenso continuo del tono. Estos resultados pueden vincularse al hecho de que V.A. presenta una segmentación de grupos de entonación y uso de tonemas mucho más funcional y similar al modelo adulto. De esta manera y dado que el foco predicativo se encuentra siempre en la parte final del enunciado, es muy probable que los valores se vean influidos por los tonemas descendentes característicos de los segmentos enunciativos.

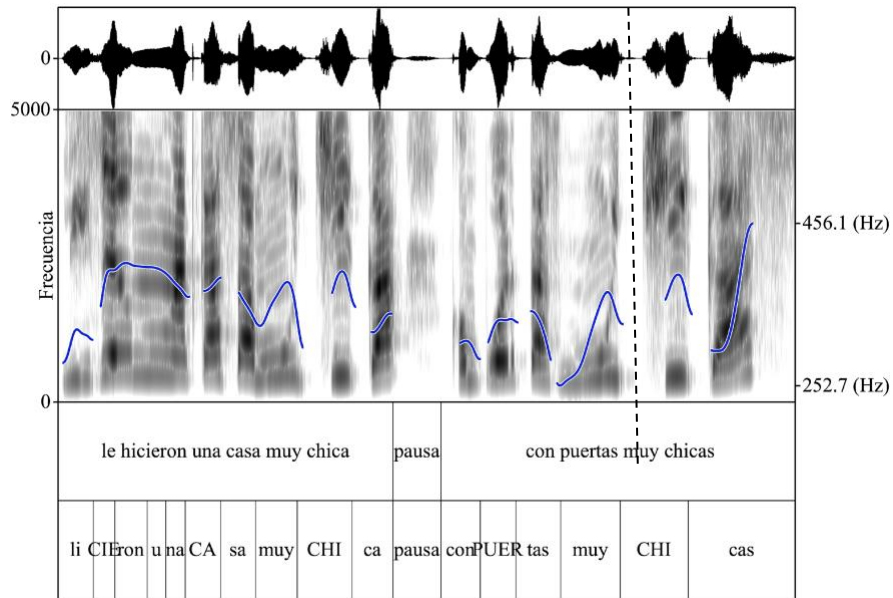


Gráfico 4. Espectrograma y F0 de V.Z. (6.10) para el enunciado "... le hicieron una casa muy chica.. con puertas muy chicas."

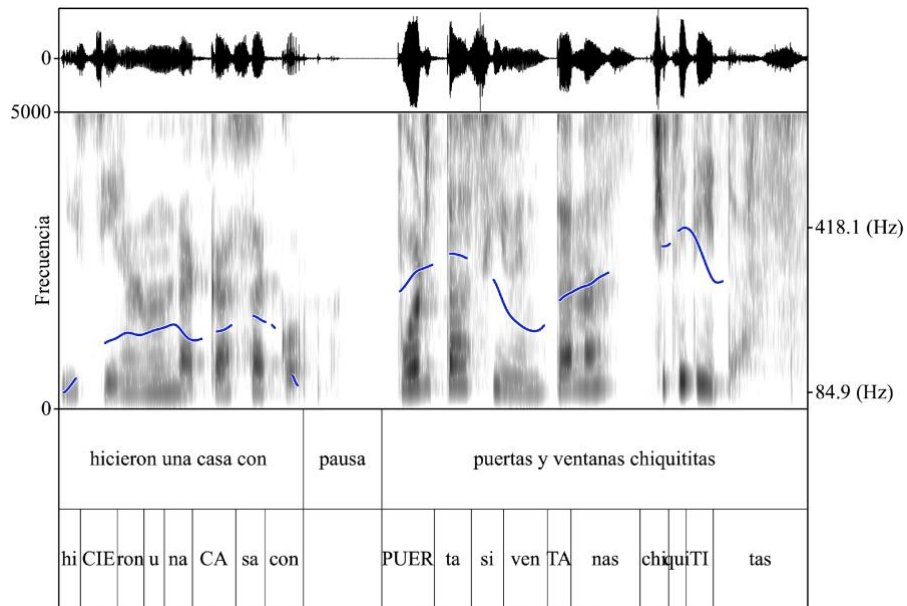


Gráfico 5. Espectrograma y F0 de V.A. (9.11) para el enunciado "... le hicieron una casa con... puertas muy chicas."

Foco estrecho. A continuación, se presentan los valores promedio para el foco estrecho. La Tabla 7 presenta las diferencias de duración y tono fundamental (en Hz y st) entre sílaba pretónica, tónica y postónica para los segmentos correspondientes a foco estrecho en los tres hablantes.

	F.A. (4.8)			V.Z. (6.10)			V.A. (9.11)		
	Dur (sec)	Pitch (Hz)	Pitch (st)	Dur (sec)	Pitch (Hz)	Pitch (st)	Dur (sec)	Pitch (Hz)	Pitch (st)
PRE/TON	-0,024	-8,962	-0,150	-0,057	41,77	0,588	-0,013	-18,079	-0,241
TON/POS	0,023	16,807	0,281	-0,026	3,589	0,227	0,009	5,949	0,091

Tabla 7. Diferencias de duración y tono fundamental (en Hz y st) entre sílabas pretónicas, tónicas y postónicas en focos estrechos.

Los valores presentados muestran que en los sujetos tienden a presentar los valores más altos de tono fundamental en la sílaba postónica, la que también es más larga en las dos hablantes mujeres. En el Gráfico 6 se muestra un ejemplo de foco estrecho en “entró” en F.A., pues “su casa” es un elemento dado.

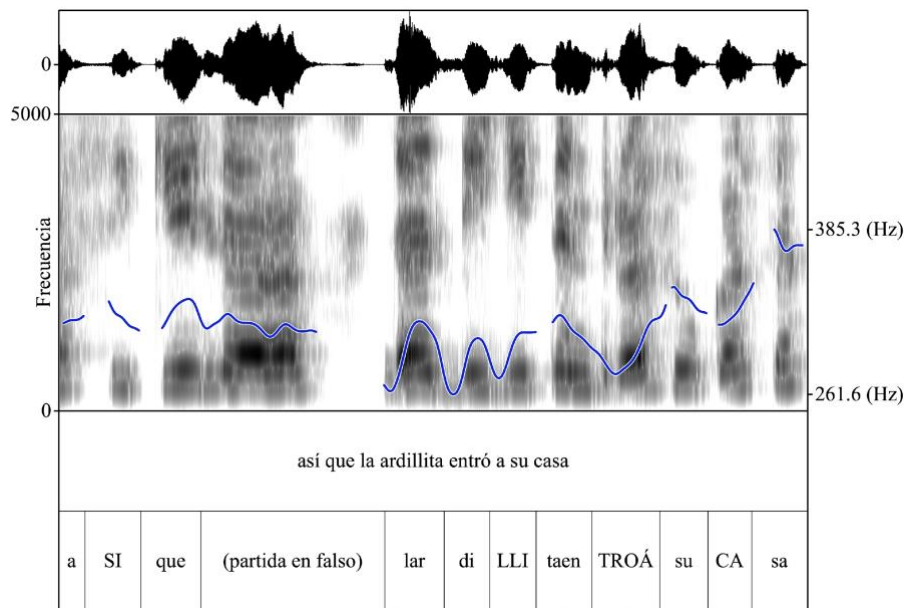


Gráfico 6. Espectrograma y F0 de F.A. (4.8) para el enunciado “... así que la ardilla entró a su casa”

El valor más alto se encuentra en la sílaba postónica (átona) “su”. El descenso del tono en la sílaba “ca” constata que el ascenso en la postónica no es resultado de la influencia del tonema, lo que permite afirmar que el pico tonal se encuentra desplazado a la derecha.

En el Gráfico 7 se muestra un ejemplo de foco estrecho en “toda” en V.A., pues “comida” es un elemento dado.

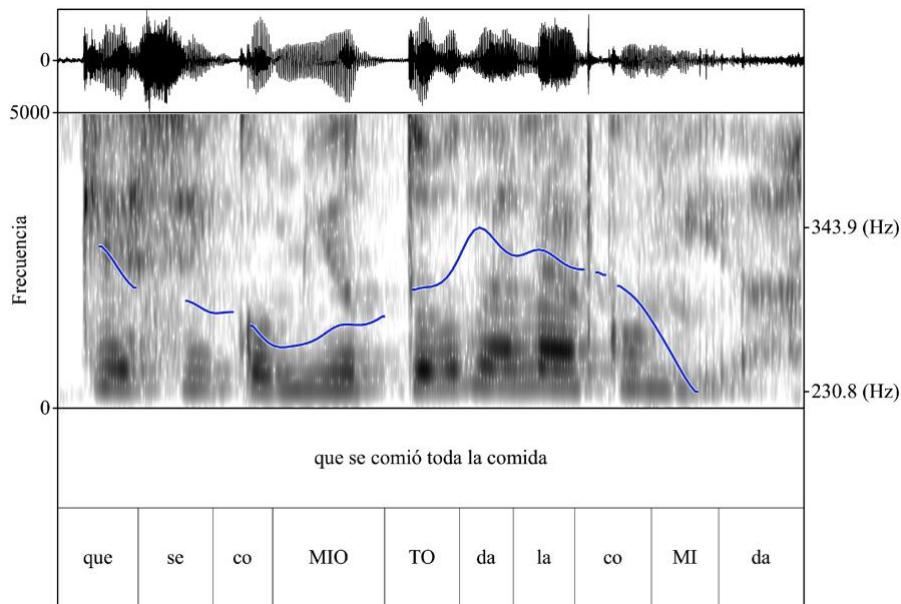


Gráfico 7. Espectrograma y F0 de V.A. (9.11) para el enunciado “... se comió toda la comida”

Al igual que el ejemplo anterior, el valor más alto se encuentra en la sílaba postónica (átona) “da”. De ahí en adelante el tono desciende hasta el final del enunciado. Esto permite constatar un claro acento tonal en el segmento focalizado, cuyo pico tonal se encuentra desplazado a la derecha.

Finalmente, el Gráfico 8 muestra dos ejemplos de foco estrecho: el primero en “entró” en V.Z., pues “la casa” es un elemento dado, y el segundo en “toda”.

En este caso, es preciso analizar ambos ejemplos por separado. En el primer foco estrecho, el pico tonal, al igual que el ejemplo anterior, se encuentra en la sílaba postónica (átona) “la”. Sin embargo, cuando el foco estrecho se encuentra en posición final de enunciado, como en “toda”, el pico tonal se encuentra alineado en la sílaba tónica, tal como ocurre en el foco predicativo. Una posible explicación a esto es que cuando los segmentos focales se encuentran en posición final de enunciado, el valor más alto se alinea con la tónica para permitir que el tonema se realice sin interferencia del acento focal.

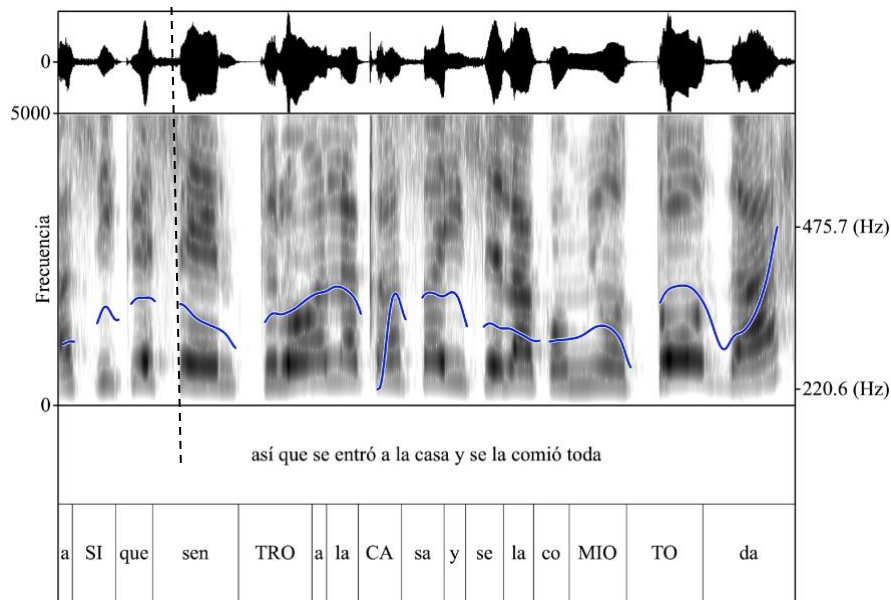


Gráfico 8. Espectrograma y F0 de V.Z. (6.10) para el enunciado "... así que se entró a la casa y se la comió toda."

5. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra investigación permiten afirmar que, tal como señalan las autoras revisadas (Hickmann 2003, Nippold 2004 y 2006, Pavez et al. 2008, Aravena 2011, Berman 2015), las narraciones infantiles no solo se complejizan en cuanto a su superestructura, sino también en las construcciones sintácticas que se utilizan. En el caso de la codificación del foco, nos encontramos con un uso progresivamente mayor de pronominalizaciones y codificación cero de sujetos y objetos, mayor presencia de cláusulas subordinadas y mayor coordinación de focos. De igual manera, es posible percibir un proceso de adaptación entre la prosodia y la sintaxis en el uso de pausas y tonemas, pasando de una entonación relativamente plana a una más versátil y de un uso fisiológico a uno funcional de las pausas. Una posibilidad de este cambio podría ser la mayor familiaridad de los niños con la lectura, y el uso de los signos de puntuación, y su correlato con pausas y tonemas. Mayor investigación en esta área resultaría relevante.

En cuanto a la codificación prosódica del foco, la alineación de pico tonal es el recurso predominante para la marcación del foco predicativo. En este caso, la duración aparece como un recurso presente en los dos niños menores, pero su uso no se mantiene en la hablante mayor, quien disminuye ostensiblemente la duración de sus sílabas. Por otra parte, los recursos tonales toman mayor protagonismo a medida que se avanza en edad y alcanzan mayor versatilidad y funcionalidad, en comparación a lo esperado para un hablante adulto. En sentido inverso, la duración va perdiendo protagonismo en la marcación del foco ancho. Esto contradice lo planteado por Face (2002), Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007), Hülsmann (2019) y Villalobos

Pedroza (2019), quienes apuntaban a la duración como el principal parámetro para la codificación del foco oracional, sin descartar la alineación del acento tonal como un factor relevante, aunque solo en posición final. Ahora bien, Ortiz-Lira et al. (2010) señalan que sería precisamente la altura y alineación del pico tonal el rasgo característico del foco ancho y estrecho en el castellano de Chile, lo que sería consistente con los hallazgos de esta investigación.

En cuanto al foco estrecho, la altura tonal aparece como el rasgo prosódico predominante para su codificación cuyo valor se daría siempre en la sílaba postónica. Si bien los autores revisados consignan también la altura tonal como el rasgo prosódico característico del foco estrecho, todos consignan que el valor más alto de F0 se alinea con la sílaba tónica, lo que se contradice con lo encontrado en este corpus. Ortiz-Lira et al. (2010) señalan que, en el español de Chile, el acento típico del foco estrecho se configura como un tono que asciende y alcanza su valor más alto de forma tardía en la misma sílaba tónica (L+H* según la notación ToBI), mientras que lo que se encuentra en este corpus es un desplazamiento del valor más alto a la postónica en todos los casos (L+>H* según la notación ToBI), excepto en posición final de enunciado. Esto podría significar que la alineación del pico tonal en focos en posición final de enunciado podría verse influenciada por el tonema final, es decir, se anticiparía el valor más alto del tono para diferenciarlo del tonema.

A partir de nuestros resultados, proponemos en la Figura 1. una hipótesis evolutiva que aborda tanto la complejidad sintáctica como el uso de la prosodia en general, así como los recursos específicos para la codificación del foco oracional.

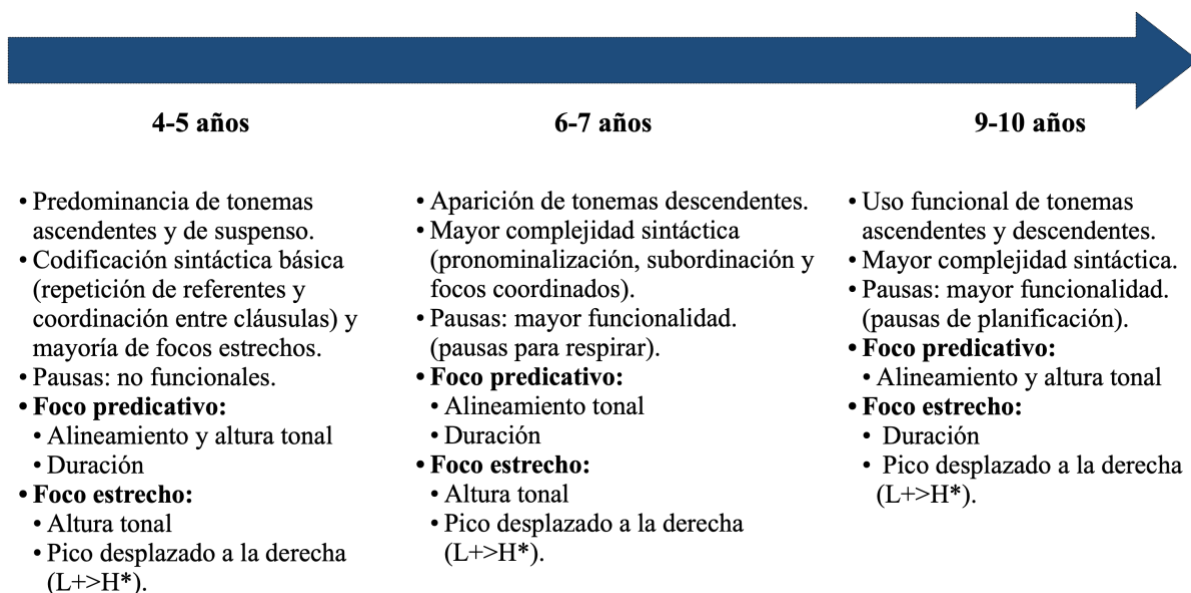


Figura 1. Propuesta de escala evolutiva

Estos resultados contradicen en general lo planteado por Chen (2009 y 2011) y Ruiter (2010) y son consistentes con lo planteado por Aravena (2011) e Ito (2018) en cuanto a que el desarrollo de los recursos prosódicos en la codificación de la estructura de la información es de desarrollo más bien tardío. Resultaría interesante contrastar estos resultados con una muestra de hablantes adultos desempeñándose en la misma tarea que permita establecer semejanzas y diferencias con el modelo prosódico adulto. Dado lo reducido de la muestra, resulta importante continuar con investigaciones en esta materia que permitan corroborar esta hipótesis y profundizar en el desarrollo de la prosodia en niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Aravena, Soledad. 2011. El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos* 44 (77). 215-232.

Belloro, Valeria. 2012. La estructura informativa. En Ricardo Mairal, Lilian Guerrero y Carlos González (eds.), *El funcionalismo en la teoría lingüística. La Gramática del papel y la referencia. Introducción, avances y explicaciones*, http://valeriabelloro.weebly.com/uploads/2/6/7/3/2673125/2011.belloroen_prensa-la_estructura_informativa_2xhoja.pdf (14 de marzo de 2022).

Berman, Ruth A. 2015. Language development and use beyond the sentence. En Edith L. Bavin and Letitia R. Naigles, *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 458-480.

Chafe, Wallace. 1974. Language and Consciousness. *Language* Vol. 50, N°1. 111-133.

Chafe, Wallace. 1994. Part Two: Flow. En *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: University of Chicago Press, 53-194.

Chen, Ajou. 2009. The phonetics of sentence-initial topic and focus in adult and child Dutch. En Marina Vigário, Sónia Frota and M. João Freitas (eds.). *Phonetics and Phonology: Interactions and interrelations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. 91-106

Chen, Ajou. 2011. Tuning information packaging: intonational realization of topic and focus in child Dutch. En Pilar Prieto y Núria Esteve-Gibert (eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. 1055-1083.

Chomsky, Noam. 1972. Deep structure, surface structure and semantic interpretation. En *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton. 62-119.

Cruttenden, Alan. 1990. "The functions of intonation. En *Intonation*, Cambridge: Cambridge University Press, 68-127.

Daneš, František. 1966. A three-level approach to syntax. En Josef Vachek (ed.), *Travaux Linguistiques de Prague: Vol. 1, L'Ecole de Prague d'aujourd'hui*, Paris: Librairie C. Klincksieck. 225-240.

Dufter, Andreas y Christoph Gabriel. 2016. Information structure, prosody, and word order. En Susann Fischer and Christoph Gabriel, *Manual of Grammatical Interfaces in Romance*, Berlin/Munich/Boston: De Gruyter, 416-456.

Escandell, María Victoria. 2011. Verum focus y prosodia: cuando la duración (sí que) importa. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 14. 181-202.

Firbas, Jan. 1971. On the concept of Communicative Dynamism in the theory of Functional Sentence Perspective. *Sbornik prací filosofické fakulty brněnské university A 19*, 135-144.

Güemes, Mercedes, Bárbara Sampedro, Cristian Cossio-Mercado y Jorge Guerlekian. 2016. La relación entre foco y prosodia: análisis de la percepción de las prominencias acentuales en un corpus del español de Buenos Aires. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 30. 129-139.

Halliday, M. A. K. 1967. Notes on transitivity and theme in English', Part 2. *Journal of Linguistics* 3, n° 2. 199-244.

Hickmann, Maya. 2003. *Children's Discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge Studies in Linguistics.

Hülsmann, Christoph. 2019. Tópicos y focos iniciales en el español hablado: funciones pragmáticas y correlatos formales. En Valeria Belloro (Ed), *La interfaz sintaxis-pragmática: estudios teóricos, descriptivos y experimentales*, Berlín/Munich/Boston: De Gruyter. 121-142.

Ito, Kiwako. 2018. Gradual development of focus prosody and affect prosody comprehension: A proposal for a holistic approach. En Pilar Prieto y Núria Esteve-Gibert (Eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition*, 247-270.

Jackendoff, Ray S. 1972. Focus and presupposition. En *Semantic interpretation in generative grammar*, Cambridge, London, Massachusetts: MIT Press. 229-278

Kim, Sahyang y Heriberto Avelino. 2003. An Intonational Study of Focus and Word Order Variation in Mexican Spanish. En Esther Herrera y Pedro Martín Butragueño (eds.), *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas*, México: El Colegio de México. 357-374.

Ladd, Robert. 2008. Part II: Phrasing and prominence. En *Intonational Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press, 211-309.

Lambrecht, Knut. 2000. *Information structure and sentence form*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llisterri, Joaquim, María J. Machuca, Carmen de la Mota, Montserrat Riera y Antonio Ríos. 2005. La percepción del acento léxico en español. *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis. Vol. 1.* 271-297.

López, Luis. 2016. Dislocation, en Caroline Féry y Shin Ishihara (eds.) *Oxford Handbook of Information Structure*. Oxford: Oxford University Press. 402-421.

Martínez Celdrán, Eugenio y Ana Fernández Planas. 2007. *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.

Mathesius, Vilém. 1983. Functional Linguistics. En Josef Vachek (ed.), *Praguiana, some basic and less known aspects of the Prague Linguistic School*. Amsterdam: John Benjamins. 121-142.

Mayer, Mercer. 1980. *Frog, where are you?* New York: Dial Books.

Navarro Tomás, Tomás. 1944. *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute.

Ninio, Anat y Catherine Snow. 1996. The pragmatics of connected discourse. En *Pragmatic development*, Oxford: Westview Press. 171-192.

Nippold, Marilyn. 2004. Research on later language development: International perspectives. En R.A Berman (ed.), *Language development across childhood and adolescence, Vol. 3*, Amsterdam: John Benjamins. 1-9.

Nippold, Marilyn. 2006. "Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. En Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*. 368-373.

Ortiz-Lira, Héctor. 1994. *A contrastive analysis of English and Spanish sentence accentuation*. Tesis de Doctorado, Manchester University, Manchester.

Ortiz-Lira, Fuentes y Astruc. 2010. Chilean Spanish intonation. En Pilar Prieto y Paolo Rosseano (eds.), *Transcription of intonation in the Spanish Language*, Munich: Lincom Europa.

Quilis, Antonio. 1981. Las funciones de la entonación. En *Homenaje a Ambrosio Rabanales BFUCh XXXI*. 443-460.

Pàmies Bertrán, Antonio, Ana María Fernández Planas, Eugenio Martínez Celadrán, Alicia Ortega Escandell y María de la Cruz Amorós Céspedes. 2002. Umbrales tonales en español peninsular. *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla, 272-278.

Pavez, María Mercedes, Carmen Julia Coloma, y Mariángela Maggiolo. 2008. “Capítulo 1: El discurso narrativo” y “Capítulo 2: El desarrollo narrativo en niños”. En *El desarrollo narrativo en niños*, Barcelona: Ars Médica. 1-70.

Poletto, Cecilia y Giuliano Bocci. 2016: “Syntactic and prosodic effects of information structure in Romance”, en Caroline Féry y Shinichiro Ishihara (eds.), *The Oxford handbook of information structure*, Oxford: Oxford University Press. 642–662.

Prince, Ellen. 1981: “Toward a taxonomy of Given-New information”. En Peter Cole (ed.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press. 223-254.

Rietveld, Toni y Carlos Gussenhoven. 1985. On the relation between pitch excursion size and prominence. En *Journal of Phonetics*, 13, 3. 299–308.

Ruiter, Laura E. de. 2010. *Studies on intonation and information structure in child and adult German*. Tesis de Doctorado, Radboud University Nijmegen, Nijmegen.

Silva Corvalán, Carmen. 1984. Topicalización y pragmática en español. En *Revista Española de Lingüística* 14, 1. 1-19.

T’Hart, Johan, René Collier y Antoine Cohen. 1990. *A perceptual study of intonation: an experimental-phonetic approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Valin, Robert. 2005. Information Structure. En *Exploring the Syntax–Semantics Interface*, Cambridge: Cambridge University Press. 68-88.

Villalobos Pedroza, Laura. 2019. La marcación de foco en el habla dirigida a niños: marcos léxicos y estrategias prosódicas. En Valeria Belloro (ed), *La interfaz sintaxis-pragmática: estudios teóricos, descriptivos y experimentales*, Berlín/Munich/Boston: De Gruyter. 283-310.

Wonnacott, Elizabeth y Watson, Duane. 2008. Acoustic emphasis in four-year olds. En *Cognition* 107. 1093-1101.

Zubizarreta, María Luisa. 1999. Las *funciones* informativas: tema y foco. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 4, Madrid: Espasa Calpe. 4215-4244.

Zubizarreta, María Luisa. 2016: Nuclear Stress and Information Structure. En Caroline Féry & Shinichiro Ishihara (eds.), *The Oxford handbook of information structure*. 165-184.

ANEXO 1

Superestructura Narrativa		Cláusulas F.A. (4.8 años)	Relación con la cláusula anterior	Número de grupo de entonación
Presentación	Personaje	1. <u>Había una ardillita</u>		1
	Atributo	2. <u>que comía mucho</u>	2. Hipotaxis (con ardillita) 3. Hipotaxis (con ardillita)	2 3
		3. <u>que tenía una casa chiquitita</u>		
Episodio	Acciones	4. y sus <u>amigos le dejaron comida</u> . 5. Le dejaron <u>mucha</u> comida, 6. así que la ardillita <u>entró a su casa</u> 7. y.... <u>se comió toda</u> la comida	4. Parataxis 5. Parataxis 6. Parataxis 7. Parataxis	4 5 6 7
	Estado	8. y se <u>puso gorda</u>	8. Parataxis	8
Final		9. y.... <u>prometió</u> 10. <u>que nunca más</u> le iba a quitar la comida	9. Parataxis 10. Hipotaxis	9

Tabla 1. Análisis de superestructura narrativa, cláusulas y grupos de entonación de F.A (4.8 años)

Superestructura Narrativa		Cláusulas V.Z. (6.10 años)	Relación con la cláusula anterior	Grupos de entonación
Presentación	Personaje	1. <u>Había una vez una ardillita</u>		1
	Atributo	<u>que era muy glotona</u>		
	Problema	2. y que <u>siempre se robaba la comida de sus amigos</u> .	2. Hipotaxis (con ardillita) Hipotaxis (con ardillita)	2
Episodio	Meta	3. así que sus amigos <u>decidieron darle una lección</u>	4. Hipotaxis de causalidad	3
	Acciones	4. y le hicieron <u>una casa muy chica</u> , con <u>puertas muy chicas</u>	5. Parataxis	4
		5. y tenía adentro de esa casa <u>mucha comida</u> ,	6. Parataxis	5
		6. así que <u>se entró</u> a la casa	7. Parataxis	6
		7. y se la <u>comió toda</u>	8. Parataxis	
	Estado	8. y luego <u>se puso muy gorda</u>	9. Parataxis	7
		9. <u>cuando terminó</u> .	10. Hipotaxis adverbial de tiempo	
Obstáculo	10. y <u>no pudo salir con sus amigos afuera a jugar</u>	11. Parataxis	8	
Resultado	11. <u>solo podía mirarlos</u> .	12. Parataxis	9	
Final		12. Así que <u>prometió</u> 13. <u>que nunca más</u> les iba a robar la comida	13. Hipotaxis de causalidad. 14. Hipotaxis	10
		14. y que <u>no iba a comer jamás tanto</u>	15. Hipotaxis (con prometió)	11

Tabla 2. Análisis de superestructura narrativa, cláusulas y grupos de entonación de V.Z (6.10 años)

Superestructura Narrativa		Cláusulas V.A. (9.11 años)	Relación con la cláusula anterior	Grupos de entonación
Presentación	Personaje	1. <u>Érase una vez una ardillita</u>		1
	Atributo	<u>que comía mucho</u>		
	Problema	2. <u>y le robaba la comida a sus amigos.</u>	Parataxis	
Episodio	Meta	3. <u>Entonces sus amigos le quisieron dar una lección.</u>	3. Parataxis	3
	Acciones	4. <u>Hicieron una casa con puertas y ventanas chiquititas.</u>	4. Parataxis	4
		5. <u>y adentro habían chocolates, tartas</u>	5. Parataxis	5
		<u>y todo tipo de... chocolates... y golosinas.</u>		6
		6. <u>Entonces la ardillita se puso tan contenta.</u>	6. Parataxis	7
		7. <u>que se comió toda la comida.</u>	7. Hipotaxis	8
		8. <u>y sus amigos la invitaron a jugar.</u>	8. Parataxis	9
	Estado	9. <u>Pero como la ardillita estaba tan gorda.</u>	8. Hipotaxis	10
	Obstáculo	10. <u>no podía ni salir por la ventanas ni por la puerta.</u>	9. Parataxis	11
Resultado	11. <u>La ardillita se puso tan triste</u>	10. Parataxis	12	
Final		12. <u>y prometió</u>	11. Parataxis	13
		13. <u>que nunca más iba a robar la comida.</u>	12. Hipotaxis	

Tabla 3. Análisis de superestructura narrativa, cláusulas y grupos de entonación de V.A (9.11 años)

Título del artículo: Codificación prosódica del foco oracional en narraciones infantiles en el español de Chile: un estudio exploratorio.

Prosodic coding of sentence focus in children's narratives in Chilean Spanish: an exploratory study

Autores:

Valeria Cofré Vergara

Fernando Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Chile

(vacofre@uc.cl)

(fualvarez@uc.cl)

Datos curriculares

Valeria Anaís Cofré Vergara es Licenciada en Letras y Doctora (c) en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialista en fonética española, en particular, en el estudio de la prosodia. Colaboró en la investigación “Intelegibilidad del habla disártrica” (2005-2012), en la Universidad de Chile, y en el proyecto “AMPER: Atlas Multimedia de Prosodia del Espacio Románico” en Chile (2007-2012), coordinado por el Dr. Domingo Román. Su tesis doctoral cuenta con el patrocinio de ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo). Se ha desempeñado como académica dictando clases de Fonética y Fonología Española y Lingüística general, entre otras.

ID Orcid: 0000-0002-3785-9017

Fernando Álvarez Durán es profesional fonoaudiólogo con 14 años de experiencia laboral en contextos educativos. Experiencia de coordinación comunal del Programa de Integración Escolar (PIE), tutor, ayudante, supervisor de prácticas profesionales y docente universitario. Director del diplomado en Motricidad Orofacial (MOUDD), investigador académico UC y presidente de la Asociación por la Superación de la Discapacidad ASUDIS. Estudiante de doctorado en lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Evaluador y tesista del FONDECYT 1200873, “La evolución de las habilidades lectoras en escolares chilenos de 2° y 3° básico y su impacto en la comprensión: un estudio longitudinal”.

ID Orcid: 0000-0003-3743-5713.

Sustantivos denominales de acción en -ada

Denominal action nouns in -ada

Antonio Fábregas

The Arctic University of Norway, UiT
antonio.fabregas@uit.no

Resumen

La existencia de nombres de evento simple derivados a partir de sustantivos mediante *-ada* (*niñada*, *tontada*, *puñalada*) presenta distintos problemas para nuestra comprensión de las relaciones entre verbos y sustantivos o, en general, la manera en que una lengua codifica una acción en un dominio nominal. Este trabajo propone que *-ada* refleja una estructura en la que faltan núcleos sintácticos que describen un evento pero aparece el núcleo que define una eventualidad con parámetros de tiempo y modo e introduce el argumento externo.

Palabras clave: eventos, nombres derivados, acción, nombres de evento simple, argumento externo

Abstract

The existence of simple event nouns derived from nouns through *-ada* (*niñada* 'childish action', *tontada* 'stupid action', *puñalada* 'stabbing') raises different problems in our understanding of the relation between verbs and nouns or, in general, the way in which languages codify an action in a nominal domain. This work proposes that *-ada* reflects a structure where the event-describing heads are missing but the head that defines an eventuality with time and world parameters and introduces the external argument is present.

Keywords: events, derived nouns, action, simple event nouns, external argument

1. EL PROBLEMA

Este trabajo tiene como objetivo el análisis de los sustantivos denominales de (1).

(1) pedr-ada (piedra), corn-ada (cuerno), gamberr-ada (gamberro), mon-ada (mono), canall-ada (canalla).

Estos sustantivos, como indica RAE & ASALE (2009: §5.9a-5.9i) denotan golpes y otras acciones consideradas características de la base. Su estructura suscita varias preguntas relevantes para nuestra comprensión de la manera en que el español expresa la idea de 'acción' dentro de un dominio nominal –véase, tanto para -ada como para sus equivalentes en romance, Meyer-Lübke (1890), Collin (1914), Scalise (1986), Rainer (1993), Samek-Lodovici (1997), Dubois & Dubois-Carlier (1999), Ippolito (1999), von Heusinger (2002, 2005), Grossmann & Rainer (2004), Scher (2006), Becker (2014, 2022) y Gaeta (2015)–. Para enunciar de forma clara estas preguntas comparémoslos con los nombres de evento simple no derivados (Grimshaw 1990), que se ejemplifican en (2).

(2) fiesta, accidente, conferencia, funeral, boda, huracán

Grimshaw (1990) llama a estos sustantivos, por oposición a aquellos que designan acciones pero se relacionan con verbos (*destruir ~ destrucción, asesinar ~ asesinato, chocar ~ choque*) 'nombres de evento simple'. Esta etiqueta trata de reflejar que, pese a que denotan acciones de la misma manera que pueden denotarlos los nombres derivados de verbos, no dan muestras de contener una estructura argumental desarrollada. El hecho de que estos nombres de evento simple denotan eventos se refleja en que, al igual que algunos nombres deverbales ('nombres de evento complejo', en esta terminología), pueden ser tomados como argumentos por predicados que imponen el requisito de eventividad. Este es el caso de *tener lugar*, que impone dicha condición a su sujeto (3), o de *presenciar*, que la impone a su objeto (4).

(3) a. *La mesa tuvo lugar ayer.	Nombre de objeto
b. La destrucción de los documentos tuvo lugar ayer.	Nombre de evento complejo
c. La boda tuvo lugar ayer.	Nombre de evento simple

(4) a. *Presenciamos la mesa.	Nombre de objeto
b. Presenciamos la destrucción de los documentos.	Nombre de evento complejo
c. Presenciamos la boda.	Nombre de evento simple

La ausencia de estructura argumental para los nombres de evento simple se manifiesta en que no hay un complemento obligatorio en ellos, frente a los nombres de evento complejo. En (5a), con nombre de evento complejo, se ha de interpretar un argumento interno y solo puede no expresarse explícitamente en sintaxis si se asume saliencia discursiva; por ello, en una forma indefinida que impide que en el contexto ya se haya hablado de la destrucción de cierto objeto, un nombre de evento complejo es agramatical. En cambio, los nombres de evento simple no dan lugar a agramaticalidad en esa misma estructura (5b).

(5) a. ??Presenciamos una destrucción.
b. Presenciamos una boda.

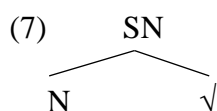
Dada esta propiedad, la cuestión es cómo surge la interpretación de paciente o agente cuando un nombre de evento simple se combina con ciertos sintagmas preposicionales, como en (6a) – donde el complemento con *de* se interpreta como el paciente– o (6b), donde se interpreta como el agente que organiza la fiesta.

- (6) a. el funeral de Violeta
b. la fiesta de Luis

Marantz (1997) propone que esta interpretación surge por la información semántica conceptual asociada al sustantivo –es decir, no está codificada en la estructura que subyace a él–: nuestro conocimiento del mundo nos dice que la acción que denominamos 'funeral' tiene normalmente un participante que no puede realizar acción alguna, y que las que llamamos 'fiesta' implican ciertas actividades organizadas por alguien de forma consciente. La diferencia con los nombres de evento complejo es que estos se derivan a partir de verbos que definen estructuralmente posiciones para introducir los participantes del evento que designan, mientras que los nombres de evento simple, al no proceder de verbos, pueden como mucho especificar en su significado no estructural que designan situaciones que involucran a algunos participantes.

Este sería el motivo de que un nombre de evento complejo requiera expresar sintácticamente su argumento interno –su base verbal proyecta una estructura donde se ha de satisfacer una posición argumental– mientras que los nombres de evento simple funcionen bien sin ellos: el requisito no es sintáctico, sino en todo caso de nuestra comprensión de la realidad externa a la gramática.

Los nombres de evento simple de (2) admiten un análisis muy sencillo de su estructura interna que es compatible con la intuición de Grimshaw (1990) y Marantz (1997): estructuralmente tendrían la misma estructura de los sustantivos no derivados, como *mesa* (7), y su única diferencia surgiría cuando se accede a la semántica conceptual de la raíz nominal (8): uno designa cierto objeto y el otro designa cierta acción.



- (8) mes-a <---> 'objeto sólido elevado y con cuatro patas, usado para apoyarse'
bod-a <---> 'acción donde dos personas contraen matrimonio'

El problema surge con los nombres derivados de (1). En ellos, el análisis simple de (7) no puede sostenerse por dos motivos inmediatos: para denotar eventos, en estos casos no basta la raíz – ya que las bases de dichos sustantivos no designan acciones, sino objetos o individuos (9)–.

- (9) niñ-o <---> 'persona de corta edad'
cuchill-o <---> 'instrumento cortante'

Estos sustantivos pasan a designar acciones solo en combinación con *-ada*. Esta forma, sin embargo, es morfológicamente compleja (contra Grossmann & Rainer 2004): contiene una

parte que corresponde a un participio en forma femenina (10a) y otra que, al igual que en otros participios (10b), es la vocal temática de primera conjugación.

- (10) a. *-da* (está cansa-*da*)
 b. *-a-* (está cans-*a-da*)

Esta descomposición es necesaria, dado que de lo contrario no se explica que la vocal que aparezca ante *-da* sea la que caracteriza la conjugación por defecto del verbo, *-a-*; si no fuera así, esta propiedad sería un accidente. Nótese, además, que en los casos en que el participio no está precedido por una vocal temática el significado es diferente, como en el posesivo de exceso *-udo* (*tripa* > *tripudo*). Todo análisis en que no se efectúe esta descomposición, además, pierda la generalización de que también se forman nombres de acción sobre verbos con la terminación de participio en femenino (*lavada*, *chupada*, *pasada*). El problema, desde esta perspectiva, es doble. En primer lugar, no es posible asignar la idea de acción que toman los nombres derivados con *-ada* al participio, porque *-do* / *-da* no expresan siempre acciones. Junto a nombres derivados que designan acciones (11a), el participio también puede expresar estados (11b), objetos resultantes (11c) o conjuntos de propiedades (11d), por lo que asociar la idea de acción a la terminación participial hace las predicciones equivocadas con respecto a esta variedad de significados, que no debería existir.

- (11) a. hornear un pastel > el horneado de un pastel
 b. parecerse a alguien > el parecido con alguien
 c. cocer > un cocido
 d. educar > educado 'con buenos modales'

En segundo lugar, hay que explicar por qué las raíces que subyacen a los nombres de acción derivados en *-ada* tienen una vocal temática pero no pueden categorizarse como verbos de forma independiente. Es decir, ¿por qué es posible (12a) cuando (12b) no lo es? En general, tener una vocal temática permite a la base flexionarse como verbo (13) incluso cuando una forma sin ella puede ser nombre o adjetivo.

- (12) a. gamberr-*o*
 b. gamberr-*a-da*
 c. *gamberr-*a-r*
 (13) a. limpi-*o*
 b. limpi-*a-do*
 b. limpi-*a-r*

El resto de este artículo está estructurado de la siguiente manera. En §2 describiremos las propiedades de los nombres de acción derivados con *-ada* para mostrar que se comportan como nombres de evento simple y aclarar otras de sus propiedades, que deben quedar cubiertas en el análisis. En §3 presentaremos nuestras suposiciones básicas sobre la estructura sintáctica de los eventos, donde, con Ramchand (2018), diferenciaremos dos áreas definidas respectivamente por los núcleos que describen una eventualidad y el núcleo que añade parámetros de tiempo y mundo a esa descripción. En §4, presentaremos el análisis y en §5 enunciaremos las conclusiones.

2. LAS PROPIEDADES DE LOS NOMBRES DE ACCIÓN DERIVADOS EN *-ADA*.

Comenzaremos presentando los rasgos de comportamiento que comparten directamente con los nombres de evento simple no derivados (§2.1) y después hablaremos de sus propiedades específicas, que se derivan de la presencia de una base que designa una clase de objetos o individuos.

Los nombres de evento simple derivados con *-ada* se dividen en dos grandes grupos: aquellos que designan golpes (14) y aquellos que designan acciones consideradas características de ciertas clases de individuos (15).

- (14) aldabada, azadada, badajada, ballestada, bastonada, brochada, cacerolada, calabazada (calabaza = cabeza), campanada, corazonada, cornada, cuchillada, culada, dentellada, escobada, espingardada, espolonada, estocada, gorrada, guantada, hocicada, hozada, lanzada, manotada, morterada, muletada, navajada, palada, patada, pedrada, pincelada, puñada, saetada, talonada, tijeretada...
- (15) americanada, andaluzada, animalada, asnada, babosada, baturrada, barraganada, bellacada, borregada, borricada, botaratada, bribonada, bufonada, burrada, cabezonada, cacicada, cadetada, canallada, chabacanada, charlotada, chiquillada, chochada, chulada, compadrada, fanfarronada, fantasmada, fantochada, frailada, gallegada, gauchada, gazmoñada, gitanada, gorrinada, granujada, gringada, horterada, huevonada, jeremiada, judiada, lombardada, macacada, mamarrachada, mariconada, marujada, monada, niñada, paletada, pasmarotada, pavada, payasada, putada, qui jotada, sinvergonzada, trastada, truhanada, valentonada, verdugada, vizcainada...

Aunque no son las únicas dos clases que pueden producirse en estas formaciones, sí son las más comunes.

2.1. Propiedades compartidas con los nombres de evento simple no derivados

Ya hemos visto en (3) y (4) que los nombres derivados en *-ada*, al igual que los sustantivos del tipo de fiesta, se combinan con predicados que exigen que uno de sus argumentos denote acciones. Veamos ahora la combinatoria con sintagmas preposicionales.

Al igual que los nombres de evento simple no derivados, estos nombres derivados no pueden introducir el agente mediante la preposición *por* (16); el uso de *por parte de* es marginal (17) y la preposición que claramente se prefiere es la neutral *de*, que como es bien sabido introduce cualquier clase de relación sin especificar la clase de participante de la que se trata (18).

- | | |
|---|---------------------------|
| (16) a. la destrucción de la ciudad por los soldados | Evento complejo |
| b. *la fiesta por Juan | Evento simple |
| c. *la gringada por Juan | Nombre de acción derivado |
| (17) a. la destrucción de la ciudad por parte de los soldados | Evento complejo |
| b. ??la fiesta por parte de Juan | Evento simple |
| c. ??la gringada por parte de Juan | Nombre de acción derivado |
| (18) a. *la destrucción de la ciudad de los soldados | Evento complejo |
| b. la fiesta de Juan | Evento simple |
| c. la gringada de Juan | Nombre de acción derivado |

Los nombres de evento simple deben ser contables siempre (Fábregas 2008). Usando como prueba los cuantificadores cardinales (19), que fuerzan lectura contable, y mucho en singular, que fuerza lectura no contable (20), es posible mostrar que la lectura de evento es imposible cuando el nombre de evento simple se toma como no contable (21).

- (19) Hubo tres guerras.
- (20) El niño da mucha guerra.
- (21) a. Tres guerras tuvieron lugar en la década de los cincuenta.
b. *Mucha guerra tuvo lugar durante el siglo XX.
(cf. Muchas guerras tuvieron lugar durante el siglo XX)

Esto mismo sucede con los nombres de evento simple derivados.

- (22) a. Esas canalladas tuvieron lugar mientras trabajaba allí.
b. *Mucha canallada tuvo lugar mientras trabajaba allí.

Esta propiedad es fuerte en otro sentido relevante, notado por Von Heusinger (2002, 2005): los nombres de acción en *-ada* implican la existencia de un evento individualizado –donde individualizado quiere decir que no existe otro evento del mismo tipo que se solape temporalmente con él–. La lectura de los nombres de acción en *-ada*, como veremos en la siguiente sección, es a menudo la instanciación específica en un instante temporal de una acción relacionada con la base.

Los nombres de evento simple, frente a los nombres de evento complejo, rechazan los modificadores temporospectuales con *durante* y *en* (23b). Esto mismo sucede con los nombres derivados en *-ada* (23c).

- | | |
|---|---------------------------|
| (23) a. la destrucción de la ciudad durante dos horas | Evento complejo |
| b. *la fiesta durante dos horas | Evento simple |
| c. *una canallada durante dos horas | Nombre de acción derivado |
| (24) a. la destrucción de la ciudad en dos horas | Evento complejo |
| b. *una fiesta en dos horas | Evento simple |
| c. *una gamberrada en dos horas | Nombre de acción derivado |

2.2. Diferencias con los nombres de evento simple

Las propiedades anteriores nos permiten establecer un paralelismo con los nombres de evento simple, pero existen también varias diferencias relevantes, que se siguen de que en el caso de los nombres de acción derivados existe ya una base nominal.

La primera diferencia es la integración de la entidad denotada por la base en la acción que designa el nombre derivado. En los sustantivos del tipo de *fiesta* esta cuestión no surge porque no se derivan a partir de otros sustantivos.

La inmensa mayoría de estos derivados fuerzan la interpretación de la base como el iniciador de la acción, sea como agente o como instrumento usado para ejecutarla. Este es el caso de

todos los derivados a partir de instrumentos que se citan en (14), como muestra el ejemplo de (25), y también el de todos los sustantivos que designan clases de individuos en (15), como se ve en (26).

(25) pat-a-da 'golpe dado con la pata'

(26) chiquill-a-da 'acción que se espera que haga un chiquillo'

Esto no quiere decir que no existan otras posibles interpretaciones de la base, aunque estas son excepcionales. En los derivados que designan golpes, ocasionalmente se interpreta la base como el lugar en el que se produce un golpe, como en *costalada* 'golpe dado en el costal de algo' o *pescozada* 'golpe dado en el pescuezo' –o, etimológicamente solo, *bofetada*–. No obstante, la tendencia a interpretar la base como instrumento se manifiesta en que también en estos sustantivos se emplean más habitualmente formaciones en -azo (*costalazo*) u -ón (*pescozón*). Nótese que, en el mismo sentido de tendencia a interpretar la base como instrumento, las formaciones de (27), que designan partes del cuerpo, se interpretan como golpes dados contra algo usando esa parte del cuerpo:

(28) morrada, panzada, trompada

Entre las formaciones que toman nombres de individuos, la tendencia siempre es interpretar la base como humana aunque designe animales en su sentido recto (*animalada*, *burrada*, *asnada*): aquí los sustantivos adquieren el sentido valorativo metafórico típico al aplicarlos a humanos (*ser un animal*, *ser un burro*, *ser un asno*). Cuando existe un comportamiento asociado típicamente a un personaje concreto, la base puede ser un nombre propio: *charlotada* 'payasada típica de Charlot' o *jeremiada* 'acción de lamentarse, como el profeta Jeremías'.

También en esta clase predominan claramente las formaciones donde la base se interpreta como el iniciador de la acción, pero excepcionalmente se encuentran casos en que el papel que desempeña es distinto. He localizado un único caso en que la base se interpreta como el receptor de la acción: *novatada* 'acción que se hace a un novato'. Hay unas pocas formaciones donde la base designa un lugar o periodo típico en que se producen esas acciones (29) y otras pocas en las que la base designa algún objeto que ayuda a definir la acción, normalmente consumiéndolo, usándolo o interactuando con él (30). De nuevo, dentro de la clase general de nombres de acción estas interpretaciones son excepcionales.

(29) carnavalada 'broma típica en carnavales', cuartelada 'acción típica de un comportamiento de cuartel', domingada 'acción típica en domingo', inocentada 'broma del Día de los Inocentes', maitinada 'interpretación musical durante los maitines'

(30) becerrada 'lidia de becerros', chocolatada 'evento en que se come chocolate', calçotada 'evento en que se comen calçots', humorada 'acción que usa el humor', mariscada 'evento en que se come marisco', novillada 'lidia de novillos', paparruchada 'acción que se interpreta como una paparrucha', riada 'crecida de un río'

Otra diferencia relevante con los nombres de evento simple es que la combinación con periodos de tiempo introducidos por la preposición *de* es más compleja en estos casos. Los nombres de evento simple, por designar acciones semánticamente, admiten modificadores con *de* y un periodo temporal –recuérdese que no los admiten con *durante*– (31).

(31) una fiesta de dos horas

Los nombres de acción derivados no se comportan de forma homogénea en esta propiedad. La mayoría –entre ellos, todos los de (14) y (15)– rechazan estos modificadores pese a que, en el mundo real, podemos concebirlos como extendidos en el tiempo.

(32) a. *una puñalada de un minuto
b. *una fanfarronada de diez minutos

Esto contrasta con otros, como *mariscada*, *chocolatada* y *becerrada*, que los admiten con facilidad –*humorada* lo admite marginalmente–.

(33) a. una mariscada de dos horas
b. una chocolatada de dos horas
c. una becerrada de dos horas
d. ?una humorada de dos horas

Intuitivamente, la agramaticalidad de (32a) se sigue del carácter puntual –es decir, instantáneo– de la noción de golpe, que por tanto no admite la combinación con modificadores que midan su duración interna. Por extensión, cabe pensar que lo que sucede en (32b) es también que gramaticalmente la acción que se construye a partir de *fanfarrón* es también puntual, es decir, no contiene un desarrollo interno. Desde este punto de vista, la agramaticalidad de (32b) se debe a los mismos motivos que impiden que (33a) sea gramatical pero hacen que (33b) lo sea: *llegar* es un verbo puntual –un logro–, mientras que *viajar* contiene duración interna.

(33) a. *una llegada de dos minutos
b. un viaje de tres horas

¿Qué hace, entonces, que *fanfarronada* –y todos los sustantivos de (14) y (15)– sean puntuales pero *mariscada* pueda tener extensión interna? Descriptivamente, existe otra diferencia entre ellos: los sustantivos de (14) y (15) están formados invariablemente sobre sustantivos contables, mientras que los sustantivos que admiten los modificadores de extensión interna o bien están formados sobre nombres no contables (*marisco*, *chocolate*, *humor*) o bien las bases se interpretan dentro de la acción como pluralidades de individuos: uno da una patada con una sola pata, pero una novillada o una becerrada implican un número indeterminado de novillos o becerros. Propongo que la existencia de extensión temporal o no dentro de la acción derivada está heredada a partir del carácter contable o no contable de la base. Cuando la base implica una cantidad indeterminada de la noción que expresa la base, el sustantivo resultante puede considerarse extendido en el tiempo, mientras que cuando esa entidad es atómica el sustantivo carece de estructura interna. Veremos en §4 cómo formalizo esta idea de forma explícita.

Este patrón de datos tiene otra faceta: la mayoría de las formaciones en *-ada* se interpretan como la instanciación puntual de un evento. Esto es evidente en el caso de los nombres de golpe, pero no solamente en ellos: es fácil interpretar *canallada* como una acción individualizada puntual que manifiesta en un instante la propiedad de ser un canalla (Von Heusinger 2005). Esta es una propiedad compartida por algunas nominalizaciones participiales deverbales, también femeninas: *una chupada*, de *chupar*, se interpreta como un lametón particular, no como la

acción continuada de chupar algo; *una lavada* se interpreta como una acción rápida y enérgica de lavar, y *una leída* se interpreta como una instancia breve y rápida de leer. Esta similitud interpretativa constituye otro argumento para descomponer *-ada* denominal en *-a-da*.

Pasemos a otra diferencia con los nombres de evento simples no derivados: el número de participantes que se asocian a los nombres de acción derivados es también más complejo que en el caso de los no derivados. Ya hemos visto que ambas clases de nombres de acción contrastan con los sustantivos deverbales en la posibilidad de introducir el argumento externo. La situación es distinta con los argumentos internos: los sustantivos que designan golpes pueden introducir el receptor del golpe con la preposición *a*.

- (34) a. La puñalada a Julio César tuvo lugar en el senado.
 b. Esa patada al balón tuvo lugar en el último momento.
 c. La cornada al torero tuvo lugar a las cinco de la tarde.

López (2015) propone que la capacidad de introducir con *a* al receptor del movimiento es común a todos los sustantivos que denotan golpes, pero consideramos que con derivados que no incluyen *-ada* y no proceden de bases verbales su combinatoria es menos natural que en (34). Compárese (35a), donde la base es verbal, y los casos de (34) con los de (35b) o (35c), donde la introducción de este sintagma preposicional es más marcada.

- (35) a. El empujón al árbitro tuvo lugar en el minuto 83. (cf. empujar)
 b. ?El paraguazo a Iñaki tuvo lugar en su casa. (cf. ejemplo 74a en López 2015)
 c. ?El cabezazo al estudiante tuvo lugar en clase.

La aceptabilidad de (35b, c) no es significativamente distinta de la que reciben los participantes interpretados como destinatario en sustantivos no derivados como los de (36):

- (36) un poema a María, una oda a Juan

En el análisis que presentaré en §4, esta propiedad se relaciona directamente con la estructura verbal parcial que subyace a *-ada*, en contraste con los nombres de golpe derivados directamente de sustantivos.

Pasemos ahora a presentar las bases teóricas que asumo en este trabajo.

3. TRASFONDO TEÓRICO

El análisis que propondremos tiene dos ingredientes principales. El primero es la descomposición del verbo léxico en dos regiones estructurales distintas, una dedicada a introducir argumentos y definir el aspecto léxico de la situación y otra especializada en proporcionar el espacio estructural para el argumento externo y asignar los parámetros de tiempo y mundo a la situación. El segundo es la propuesta de Von Heusinger (2002, 2005) de que el participio como nominalizador actúa como un individualizador del evento. Presentaremos brevemente cada uno de estos dos aspectos en las subsecciones que siguen.

3.1. La estructura sintáctica interna de un verbo léxico

Ramchand (2018) observa la siguiente generalización, muy sólida a través de las lenguas.

(37) Los afijos de tiempo, aspecto y modo se unen al verbo más externamente que los afijos que inciden sobre la estructura argumental o la *Aktionsart* del verbo.

Es decir: en español y las otras lenguas en las que hay sufijos de tiempo y sufijos verbales con incidencia en la estructura argumental o aspectual, el segundo se une siempre a la base antes que el primero. Un afijo verbal como *-ot-*, que convierte a un verbo semelfactivo en un verbo de actividad repetida, se une a la base verbal antes que el sufijo de tiempo *-ba* (38a). El orden inverso (38b) no solo es agramatical en español sino que tampoco se documenta en otras lenguas.

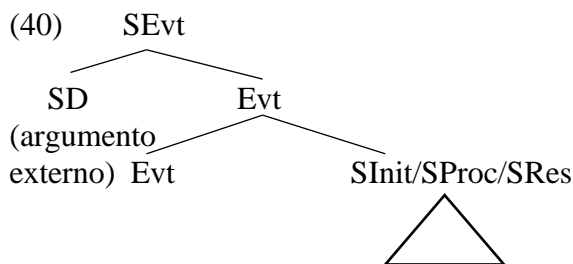
- (38) a. *tir-ot-e-a-ba* Base-afijo derivativo-verbalizador-vocal temática-tiempo
 b. **tir-e-ba-ot-(a)* Base-verbalizador-tiempo-afijo derivativo-vocal temática

Esta propiedad es sorprendente en los análisis semánticos estándar: tanto el tiempo como el afijo derivativo son propiedades predicadas del evento, y su significado se añade a la base mediante coordinación, como sucede siempre con la modificación restrictiva.

- (39) *tirar'(e) & repetición(e) & Pasado(e)*

La coordinación es conmutativa, por lo que (39) podría expresarse en un orden en que primero se predica una propiedad temporal del evento y luego se predica una valoración del evento. Sin embargo, el orden de (38b) es imposible.

La propuesta de Ramchand (2018) es dividir el verbo léxico en dos áreas distintas: un área baja, donde hay núcleos verbales que carecen de parámetro de tiempo y mundo pero introducen los argumentos verbales y definen las fases internas del evento, y un área alta manifestada como Evento (Evt) cuya función es añadir el parámetro de tiempo y mundo a la descripción del área baja.



Como se ve en (40), el área baja está formada por tres núcleos cuya presencia depende de las propiedades descriptivas del evento (Ramchand 2008): Proc(eso), que define un evento dinámico; Inic(io), que define un componente causativo sobre ese evento, y Res(ultado), que define el estado que sigue a la culminación del evento. Estos tres núcleos han de entenderse como descripciones parciales del evento –parciales porque no contienen información temporal–. El papel de Evt es el de añadir este parámetro, por lo que Evt puede verse como una función que toma descripciones eventivas parciales (llamémoslas E) y produce eventos con parámetro de tiempo y mundo (41).

- (41) $\text{Evt}(E)=e^{t,m}$

La generalización de que los morfemas que afectan al aspecto léxico y a la estructura argumental son más internos al verbo que los que indican el valor de tiempo, modo o aspecto gramatical se sigue de la estructura de (40): para introducir un afijo de tiempo, modo o aspecto gramatical el verbo léxico ya debe contener parámetros de tiempo y mundo, y esto no sucede hasta que Evt se introduce en la estructura. A la inversa, la estructura argumental y las fases del aspecto léxico se definen en Init, Proc y Res, que están estructuralmente más bajos. Por tanto, un afijo de tiempo, aspecto y modo se añadirá a la estructura necesariamente después de los afijos léxicos.

En Fábregas (2022) se argumenta que la vocal temática (42) es el morfema que en español se emplea para materializar el núcleo Evt.

- (42) a. cant-a
b. beb-e
c. viv-i

Así, en (42) la base verbal es la materialización de los rasgos de Init, Proc y Res –son los elementos que determinan el número y naturaleza del evento descrito, así como el aspecto léxico del verbo–, y el papel de la vocal temática es solo el de marcar esa descripción eventiva con los parámetros que posteriormente pueden ser modificados por el tiempo, el modo y el aspecto gramatical. Por este motivo, todos los verbos (léxicos) del español tienen que tener vocal temática, y este morfema es el que permite identificar la conjugación del verbo –que en el fondo no es más que el paradigma de formas combinadas con información de tiempo, modo y aspecto–: sin Evt, el verbo no podría conjugarse.

La diferencia entre las tres vocales temáticas se trata en Fábregas (2022) como una alternancia alomórfica condicionada morfológicamente. El morfema *-a* –la llamada primera conjugación– es el alomorfo por defecto, y por este motivo es la vocal temática que se une a los neologismos formados en español.

- (43) tick-(e)-ar, format-(e)-ar, reset-(e)-ar

Frente a la vocal temática *-a*, los alomorfos *-e* e *-i* están seleccionados idiosincráticamente por ciertas bases, que contienen diacríticos que hacen posible esta selección. No se forman neologismos verbales con la segunda y la tercera conjugación, por tanto, debido a que las bases usadas no tienen rasgos diacríticos almacenados en el léxico para efectuar esta selección.

- (44) a. cant- (sin rasgos de selección) ---> -a
b. beb- (rasgo diacrítico α) ---> -e
c. viv- (rasgo diacrítico β) ---> -i

3.2. *-da* como un individualizador

Una parte de nuestro análisis sobre *-ada* será una implementación sintáctica de algunos aspectos del análisis de von Heusinger (2002, 2005) para los nombres de acción derivados mediante *-ada*.

Específicamente, para el italiano, von Heusinger propone una entrada semántica común para su uso en las nominalizaciones de acción deverbales (45a) y denominales (45b).

- (45) a. entr-ata
entr-ada
b. ombrell-ata
paraguas-ada 'paraguazo'

$$(46) \text{ [[ata]]} = \lambda P \lambda e [P(e, x, y) \ \& \ \text{Indiv}(e)]$$

El papel del sufijo es el de construir una propiedad de eventos e individualizar esos eventos – es decir, forzar que sean contables–. Cuando la base es verbal, el evento ya está proporcionado por dicha base, y la propiedad también:

$$(47) \text{ ata(entrar)} = \lambda e [\text{entrar}(e, x, y) \ \& \ \text{Indiv}(e)]$$

Cuando la base es nominal, el sufijo tiene que crear un evento de acción (hacer, DO) donde integra la base como un participante involucrado de alguna manera en dicha acción.

$$(48) \text{ ata(paraguas)} = \lambda e [\text{DO}(e, x, y) \ \& \ \exists z [\text{paraguas}(z) \ \& \ \text{R}(e, z)] \ \& \ \text{Indiv}(e)]$$

Las diferencias entre (47) y (48) se siguen de que en el segundo la base denota un participante y no un evento. El sufijo reinterpreta la base como un participante z cuya existencia se afirma, y que desempeña algún papel no especificado (R) dentro del evento; dado que la base no es un predicado de eventos, el sufijo debe contener dicho predicado de eventos, que aquí es DO, como verbo ligero.

En esencia, adoptaremos la propuesta de von Heusinger (2002, 2005), pero evitando varios problemas que sugen de ella. El primero es que su propuesta no descompone la parte de *-ada* que corresponde a la vocal temática y la parte que corresponde al participio; su entrada semántica trata la suma de ambos como una unidad indescomponible. Esto hace perder la generalización de que *-a-* es una vocal temática por defecto en español; sin descomposición, el sufijo podría haber sido *-oda*, *-uda* u otra cosa.

El segundo problema es la asimetría de que en las bases nominales el sufijo debe especificar en su entrada una propiedad de eventos (DO), mientras que en las bases verbales esta información sería vacua o entraría en contradicción con la especificación de la base. Mientras que otras propiedades son compartidas por el sufijo deverbal y el denominal –como la individuación del evento–, esta asimetría resulta preocupante.

Pasemos, entonces, a mi análisis.

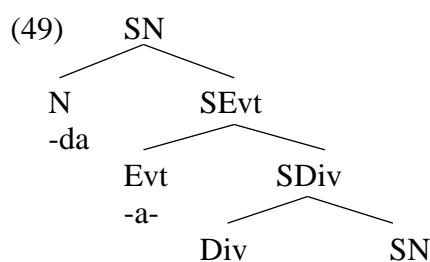
4. ANÁLISIS

Los problemas que presentan los nombres de acción denominales en *-ada* son los siguientes:

- a) La vocal temática parece estar presente, pero la base no es verbal (y no puede usarse como verbo)

- b) El papel que se asigna al participante nominal es variable, pero predominan las lecturas de agente o instrumento
 c) El evento siempre es contable
 d) Cuando el sustantivo de la base es contable, el nombre de acción derivado suele ser puntual, y cuando es masa, el nombre de acción puede tener extensión temporal interna

Mi propuesta es que (49) corresponde a la estructura de estas formaciones, donde SDiv(isor) puede estar o no presente dependiendo de la contabilidad del sustantivo usado en la base de formación (Borer 2005).

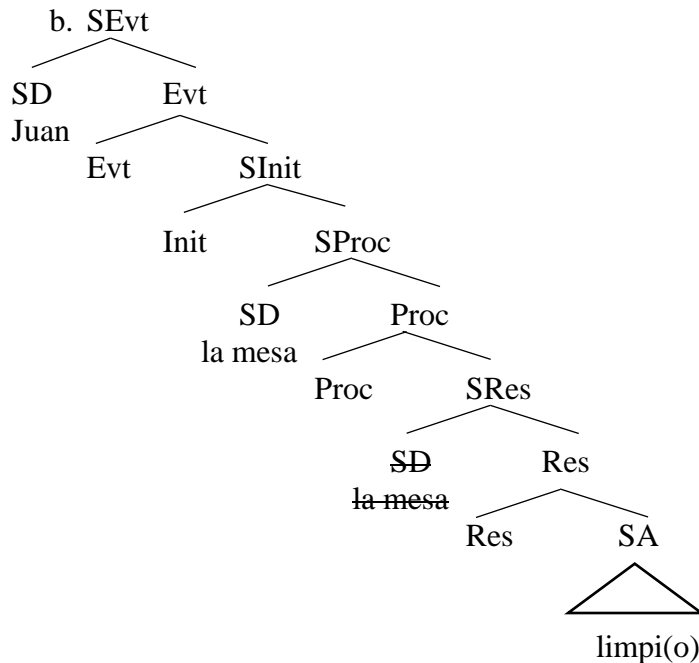


La denotación de SEvt y de SN -da es la siguiente:

- (50) $[[\text{Evt}]] = \lambda P \lambda e \lambda x [P(e) \ \& \ R(x,e)]$
 $[[\text{da}]] = \lambda e [P(e) \ \& \ \text{Indiv}(e)]$

Semánticamente, el SEvt toma una descripción parcial P –que es el contenido definido por Init, Proc, Res– y la convierte en una propiedad de eventos completos con parámetros de tiempo y mundo. También introduce un argumento –el argumento externo– pero no especifica la relación temática con el evento, que permanece subespecificada como R. Tomemos como ejemplo un verbo como *limpiar*.

(51) a. Juan limpia la mesa.



En el primer nivel, este verbo contiene —empezando por abajo— un estado resultante Res en que un paciente está limpio; este SRes está seleccionado por un núcleo Proc que indica que hay un evento que conduce a ese estado resultante, y que afecta a la misma entidad que termina estando limpia. El nudo más alto de la estructura es SInit, que introduce el componente de causa: debe haber una entidad externa que inicia ese proceso de limpiado.

En el segundo nivel, el SEvt aporta los parámetros de tiempo y mundo, lo cual convierte la descripción P en un evento davidsoniano combinable con flexión de tiempo, aspecto y modo. Adicionalmente, introduce sintácticamente el argumento externo, que se relaciona con ese evento atendiendo al significado aportado por el complemento de SEvt, que es Init; el resultado es que ese argumento externo se interpreta como un agente.

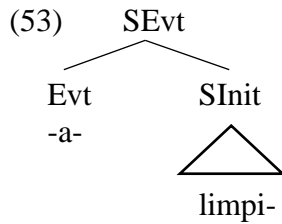
Por su parte, el papel de *-da* como sufijo de acción es el de tomar ese evento y predicar de él que está individualizado.

4.1. *-a-da* con bases verbales

En una nominalización de acción de verbal, la derivación es directa con las piezas que hemos propuesto. Tomemos por ejemplo *limpiar* > *limpiado*. En el nivel de Inic-Proc-Res, estos núcleos son predicados de eventos parciales, y por ello se interpretan como E y no e, ya que faltan los parámetros de tiempo y mundo.

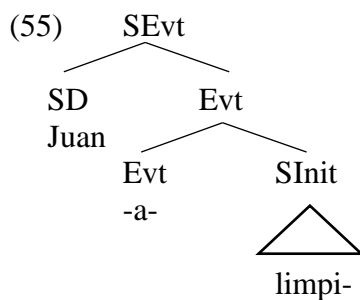
(52) $\exists E \lambda x [\text{Caus}(E,x) \ \& \ \text{Proc}(E, \text{mesa}) \ \& \ \text{Res}(E, \text{mesa}, \text{limpio})]$

Cuando se introduce Evt, este interpreta la descripción parcial de evento E como un predicado de eventos e. El complemento de Evt, que en este caso es SInit se interpreta como equivalente a P en su fórmula semántica (54):



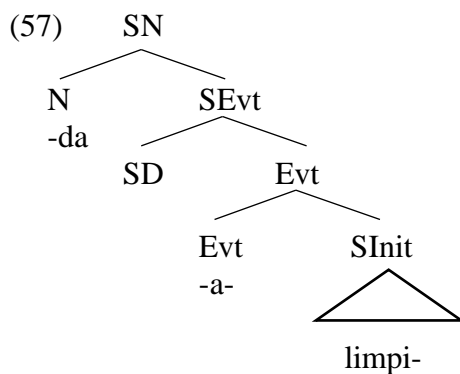
(54) $\lambda e\lambda x[\text{limpiar}(e) \ \& \ \text{Caus}(e, x)]$

La relación R que relaciona x con el evento se especifica ya en este punto Causa porque la descripción eventiva de SInit impone el valor causativo. En el siguiente paso derivativo, se introduce un participante que equivale a x en (54).



(56) $\lambda e[\text{limpiar}(e) \ \& \ \text{Caus}(\text{Juan}, e)]$

En el siguiente paso derivativo se introduce *-da*, que predica la individuación del evento. Como en este caso seguimos denotando un evento, no cambia el tipo semántico total y asumimos, como es estándar, que el evento se liga existencialmente en alguna posición funcional externa –tal vez el determinante que domina al SN–.



(58) $\exists e[\text{limpiar}(e) \ \& \ \text{Caus}(\text{Juan}, e) \ \& \ \text{Indiv}(e)]$

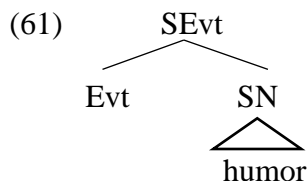
En este caso, la vocal temática que aparece es *-a-*, correspondiente a la conjugación no marcada. Por supuesto, dado que la base de formación es un verbo, la vocal temática que materializa Evt puede ser *-i-*, si el verbo selecciona con su diacrítico los alomorfos de segunda o tercera conjugación.

(59) una ven-i-da

(60) ven-[β] ----> -i

4.2. -a-da con bases nominales

Pasemos ahora a las bases nominales. La estructura difiere crucialmente en que en este caso no hay proyecciones descriptivas del evento (Init,Proc,Res). Por este motivo, cuando se introduce Evt en la derivación, este no encuentra un predicado de eventos que pueda satisfacer su entrada. Solo encuentra un predicado de individuos, que denota un participante (por el momento presentamos la derivación para un nombre masa, sin Div).



Cuando combinamos Evt con el participante, el participante satisface solo la posición argumental, pero no existen proyecciones en el complemento de Evt que puedan determinar qué clase de relación tiene ese participante con el evento.

(62) a. humor-a-da

b. $\lambda P\lambda e\lambda x[P(e) \ \& \ R(x,e)](\text{humor}) = \lambda P\lambda e[P(e) \ \& \ R(\text{humor},e)]$

En este punto se ha formado un constituyente en el que solo se especifica que hay un evento que se relaciona de alguna manera con 'humor'. No existe ninguna especificación en la fórmula acerca de qué describe ese evento, ni cuál es por tanto la relación entre el humor y ese evento. Por consiguiente, tanto la propiedad P como la relación con el participante deben rellenarse por el conocimiento del mundo del hablante, sin que esté especificado en la estructura semántica de la forma.

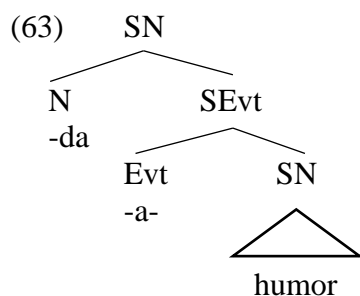
El conocimiento del hablante acerca de la realidad es por tanto lo que termina determinando la interpretación de la fórmula. Cuando el nombre que está en la base designa una entidad animada, la lectura más natural es la de que ese participante es el agente de alguna acción, y la propiedad P se interpreta como equivalente a 'hacer' (DO), dando lugar a las formaciones en que -ada se asocia con un acto que manifiesta cierto tipo de comportamiento (*canallada*). Cuando la base designa en el mundo real un objeto que típicamente se usa como instrumento, la interpretación favorecida de la relación R es la de instrumento, y la propiedad P se asocia con un golpe o movimiento violento (*lanzada*). Estas lecturas en que el participante es una entidad que causa o hace posible el evento pueden estar favorecidas por el hecho de que SEvt, en la medida en que introduce el argumento externo, suele emplearse para introducir agentes y causantes, teniendo en cuenta que la interpretación prototípica de los argumentos externos es la de agente.

Como la relación R está subespecificada semánticamente, esto hace posible otras interpretaciones que pueden estar favorecidas por una combinación del significado de la base y el conocimiento que tiene el hablante de los papeles que tienen, normalmente, los distintos tipos de participantes en acciones del mundo real. Si la base designa un alimento, es fácil interpretar que el evento es uno de consumir ese alimento, y la relación R es de paciente 'entidad que se

consume' (*mariscada*); si designa un periodo temporal, la relación R localiza en el tiempo la acción (*carnavalada*), y así sucesivamente.

En todos los casos, la vocal temática que materializa Evt es *-a-*, la que corresponde a la conjugación no marcada en español. Esto es esperable, toda vez que faltan en la estructura los nudos verbales Inic, Proc y Res, y la base de formación es un sustantivo que no puede codificar por tanto rasgos diacríticos que seleccionen las vocales temáticas marcadas *-e* e *-i*.

En el siguiente paso derivativo, introducimos la proyección nominal que se materializa como *-da*.



El papel semántico de este nudo sigue siendo el de individualizar el evento.

(64) $\lambda P \lambda e [P(e) \ \& \ R(\text{humor}, e) \ \& \ \text{Indiv}(e)]$

Asumo que, tal vez al nivel en que se introducen los determinantes, se produce cierre existencial del evento y de la propiedad P que no ha sido satisfecha en la estructura semántica del sustantivo.

(65) $\exists P \exists e [P(e) \ \& \ R(\text{humor}, e) \ \& \ \text{Indiv}(e)]$

Las propiedades distintivas de las nominalizaciones en *-ada* se siguen de la estructura sintáctica y su interpretación semántica. El hecho de que estos nombres de acción no admitan argumentos proyectados sintácticamente como tales se sigue de que, pese a que denotan un evento davidsoniano con tiempo y mundo, no están presentes las proyecciones Inic, Proc y Res que pueden introducir los argumentos sintácticamente. La única proyección con posibilidad de introducir un argumento es Evt, pero su único argumento está satisfecho ya por el sustantivo que aparece en la base, por lo que no tiene proyecciones libres para introducir otros argumentos.

En este sentido, la introducción de destinatarios en aquellas formaciones que designan un golpe se sigue exclusivamente de la estructura semántica asignada por el hablante.

(66) la lanzada a Jesucristo

En (66), la existencia de un evento e que se asocia con un P equivalente a 'golpear', debido al conocimiento del mundo que el hablante asocia a 'lanza', es lo que permite reinterpretar un complemento preposicional como el receptor de dicho golpe. En este sentido el sustantivo no es diferente de otros que expresan sentimientos, y por su valor conceptual permiten asociarse a destinatarios de ese sentimiento —el llamado a veces 'genitivo objetivo'—:

(67) el amor a Dios

4.3. Imposibilidad de proyectar la estructura como un verbo

Abordemos ahora la explicación de por qué la presencia de Evt no habilita a la base por sí sola para proyectar como un verbo léxico. Dentro de la derivación que hemos presentado, *-da* nominaliza la estructura, impidiendo que se proyecte tiempo, aspecto o modo por encima de Evt, pero la cuestión es qué impide que la estructura, una vez introducido Evt, siga la derivación sintáctica añadiendo la estructura funcional que expande el verbo en una cláusula finita. Esto es lo que permitiría que *humor-a* funcionara como un verbo (*humorar).

Mi respuesta a esta pregunta es que el SEvt construido sobre una base sustantiva, donde faltan Inic, Proc y Res, es una estructura deficiente en términos semánticos. La propiedad crucial es que P, la descripción del evento, está vacía semánticamente.

(68) $\lambda P\lambda e[P(e) \ \& \ R(\text{humor},e)]$

La fórmula solo ha satisfecho un participante, el único que definía el núcleo Evt. Si combinamos esta fórmula con morfemas de tiempo, el valor de verdad asociado a esta fórmula es imposible de determinar, sencillamente porque no tenemos ninguna descripción del evento que nos permita saber si el estado de cosas se verifica o no en el tiempo y mundo relevantes. El motivo es, sencillamente, que la estructura no describe ningún estado de cosas, por lo que estaría satisfecha vacuamente.

En contraste, en el caso de *limpi-a-da*, la base *limpi-a* contiene una descripción de un estado de cosas, a través de los nudos Inic, Proc y Res, lo cual permite que P esté satisfecho en la fórmula.

(69) $\lambda P\lambda e[P(e) \ \& \ R(x,e)]_{(S_{\text{Inic}} \text{limpi-})} = \lambda e[\text{limpiar}(e) \ \& \ \text{Caus}(x,e)]$

Por tanto, (69) sí puede combinarse con las proyecciones flexivas que construyen la cláusula, debido a que hay una descripción semántica suficiente de las propiedades del evento que permiten verificar el valor de verdad de un predicado que lo contenga.

En último término, pues, el problema se reduce a que formalmente no se ha asociado ningún significado al evento *humor-a*. En aquellos casos donde sí se ha convencionalizado un significado –como en *marisc-a* 'buscar marisco'– asumo que ese significado se ha codificado mediante la proyección de los nudos Inic, Proc y Res, que describen un estado de cosas.

4.4. Puntualidad

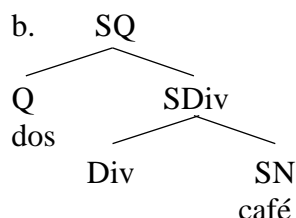
Para terminar el análisis, abordaremos el contraste de (70), que se da entre un nombre de acción cuya extensión temporal puede ser medida frente a uno que no.

- (70) a. una mariscada de dos horas
b. *una canallada de diez minutos

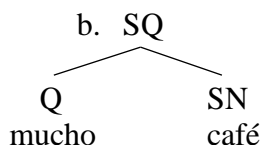
Ya hemos visto que este contraste depende de la contabilidad del nombre que está en la base. La cuestión es cómo se diferencian los nombres contables de los nombres no contables, y para ello seguimos a Borer (2005), que propone que los nombres contables se combinan con una

proyección Div(isor), que tiene el efecto de construir una entidad delimitada a partir de la descripción que proporciona el nombre léxico. De esta manera, el uso contable de *café* como 'taza de café' (71) corresponde a una estructura compleja en que el divisor produce una partición delimitada de cierta cantidad de café, y su uso no contable es la estructura que carece de Div (72).

(71) a. dos cafés



(72) a. mucho café



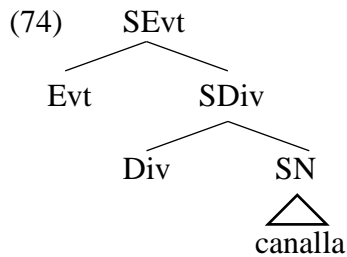
Semánticamente, Div designa la propiedad de la cuantización (Krifka 1998): construye una entidad delimitada tal que el conjunto de propiedades P no puede aplicarse a una parte de la entidad. Una parte de un niño no es un niño, una parte lo bastante pequeña de una taza de café no es una taza de café –no aceptaríamos que en un bar nos dieran unas gotas de café como si fuera un café–. Cuando el predicado no está delimitado, en cambio, unas gotas de café siguen siendo café.

Asumo la siguiente definición de cuantización (73, Filip 2011).

(73) $[[Div]] = \forall x,y[P(x) \ \& \ P(y) \ \rightarrow \ \neg y \prec_p x]$

Es decir, una propiedad cuantizada P es una propiedad tal que para dos entidades cualesquiera que cumplan la definición de P ninguna de ellas es una parte propia de la otra. En lo que sigue abreviaré esta fórmula como Cua(ntizado).

Para entender cómo la cuantización de la base da lugar a la puntualidad o falta de extensión temporal de la acción, veamos la derivación de un nombre de acción sobre un sustantivo contable.



El participante que se combina con Evt tiene la representación de (75): es una entidad descrita como P, y P está cuantizada –una parte de un canalla no es un canalla–.

$$(75) \lambda P\lambda e\lambda x[P(e) \& R(x,e)](\text{canalla}(a)) = \lambda P\lambda e[P(e) \& R(\text{canalla},e) \& \text{Cua}(\text{canalla})]$$

El predicado tiene que estar cuantizado, es decir, una parte de la entidad descrita con ese predicado no puede corresponder al mismo predicado. El problema es que P en el evento no está descrita como fórmula, y el hablante tiene que tomar el conocimiento conceptual que tiene de las entidades en el mundo real para deducir el contenido de P. Propongo que la cuantización del participante involucrado se refleja en que el contenido P del evento que se construye sobre él también se ve como cuantizado.

Dado que no hay proyecciones que describan fases de un evento (Inic, Proc, Res), la única forma de satisfacer la cuantización del evento es mediante la puntualidad. Veamos cómo.

Tomemos un nombre masa como *marisco*, en *mariscada*. Aquí no hay ninguna cuantización, por lo que una parte del evento puede corresponder también a una mariscada. Esto permite que la mariscada tenga extensión temporal: si la mariscada dura de dos a tres, también es mariscada la acción que se desarrolla entre las dos y cuarto y las dos y media.

Debido a que está cuantizado, *canallada* tiene que definirse de manera que no sea cierto que cualquier fragmento de la *canallada* también sea una canallada. Consecuentemente, no podemos concebir una canallada como extendida temporalmente, porque si la canallada durara diez minutos, la parte que corresponde a su segundo minuto también sería una canallada. La única salida para interpretar la cuantización es que la acción sea puntual, de manera que no haya ningún periodo temporal interno que pueda ser una parte de la canallada. De esta manera, la cuantización fuerza la interpretación puntual del sustantivo, y por ello rechaza cualquier modificador que mida la extensión temporal.

5. CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de presentar nuestras conclusiones. Hemos propuesto un análisis de los nombres de acción derivados en -ada en la que el sufijo nominal actúa igual que el -da en las nominalizaciones de evento como *limpiada*, y donde está presente solamente un núcleo verbal, Evt, que define la base como un evento pero carece de la capacidad para describir dicho evento. En contraste con los nombres de evento simple no derivados (*fiesta*), en estas formaciones hay algo de estructura verbal, lo cual explica que tengan más capacidad para asociarse con participantes que los nombres no derivados. En contraste con las nominalizaciones del tipo de

limpiada, la presencia de Evt no permite a la base funcionar como verbo porque falta una descripción de la propiedad P de eventos, ya que no están presentes los nudos Inic, Proc o Res.

Desde el punto de vista de mi análisis, resulta interesante plantearse la relación que los nombres de acción en -ada tienen con otros casos en que este constituyente se combina con bases nominales (Rainer 1993, Becker 2014): los nombres de medida (76a), los nombres colectivos (76b), los nombres de resultado (76c) y algunos adjetivos posesivos o similitudinales derivados de nombres (76d). En todos estos casos se identifica un segmento que podría corresponder a la vocal temática -a-, pero no hay lectura eventiva.

- (76) a. cuchar-ada
- b. yegu-ada
- c. naranj-ada
- d. dent-ado

Una posibilidad que relacionaría directamente estas formaciones con los nombres de acción que se han analizado aquí es la de tratar (76a), (76b) y (76c) como la versión de resultado del sufijo -da, que por tanto se comportaría igual que otros nominalizadores que doblan su uso como nombres de evento (77a) y nombres de resultado (77b); (76c), por su parte, podría analizarse como la versión estativa del sufijo, que de nuevo tiene un correlato en otros nominalizadores (77c).

- (77) a. destrucción 'acción de destruir'
- b. una construcción de piedra 'resultado de construir'
- c. protección 'estado de estar protegido'

Dejaremos la exploración de esta posible relación para investigación futura y concluimos aquí este trabajo, donde esperamos haber podido arrojar algo de luz sobre el problema de los nombres de acción derivados de sustantivos.

Referencias bibliográficas

Becker, Martin. 2014. O sufixo -ada em português: Aspectos semânticos e diacrônicos. En Mário Eduardo Viaro (ed.), *Morfologia histórica*, 118–153. São Paulo: Cortez.

Becker, Martin. 2022. Looking back and looking ahead: some thoughts on the suffix -ata in Romance. En Chiara Gianollo, Lukasz Jedrzejowski & Sofiana I. Lindemann (eds.), *Paths through meaning and form*, 22-26. USB Monographs: Köln.

Borer, Hagit. 2005. *In name only*. Oxford: Oxford University Press.

Collin, Carl S. 1914. *Étude sur le développement du suffixe -ata (it. -ata, prov., esp., port., -ada, frz. ée-, -ade) dans les langues romanes*. Lund: Lindstedt.

Fábregas, Antonio. 2010. Los nombres de evento: clasificación y propiedades en español. *Pragmalingüística* 18, 54-73.

Fábregas, Antonio. 2022. *Spanish verbalisations and the internal structure of lexical predicates*. Oxford / London: Routledge.

Filip, Hannah. 2011. Lexical aspect. En Robert I. Binnick (ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*, 721-752. Oxford: Oxford University Press.

Gaeta, Livio. 2015. Action nouns in Romance. In Peter O. Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word formation (HSK 40.2)*, 1209–1229. Berlin: De Gruyter.

Grimsahw, Jane. 1990. *Argument structure*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Grossmann, Maria & Franz Rainer. 2004. *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer.

von Heusinger, Klaus. 2002. The interface of lexical semantics and conceptual structure: Deverbal and denominal nominalizations. En Ewald Lang & Ilse Zimmermann (eds.), *Nominalisierung (ZAS Papers in Linguistics: ZASPiL 27)*, 109–124. Berlin: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft.

von Heusinger, Klaus. 2005. Morphology and the interface between conceptual structure and lexical semantics: The case of Italian nominalization of -ata. *Lingua e linguaggio* 4(2). 229–242.

Ippolito, Michaela. 1999. On the Past Participle Morphology in Italian. *MIT Working Papers in Linguistics* 33. 111-137.

Krifka, Manfred. 1998. The Origins of Telicity. En Susan Rothstein (ed.), *Events and Grammar*, 197-235. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

López, Luis. 2015. Parallel computation in word formation. *Linguistic Inquiry* 46(4). 657-701.

Marantz, Alec. 1997. No escape from syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 4. 201-225.

Meyer-Lübke, Wilhelm. 1890. *Grammatik der Romanischen Sprachen: Formenlehre, vol. 2*. Leipzig: O. R. Reisland.

RAE & ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rainer, Franz. 1993. *Spanische Wortbildungslehre*. Tübingen: Niemeyer.

Ramchand, Gillian. 2008. *First phase syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramchand, Gillian. 2018. *Situations in syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Samek-Lodovici, Vieri. 1997. A Unified Analysis of Noun- and Verb-based Italian Nominalization in -ata. *Arbeitspapier 80. Fachgruppe Sprachwissenschaft*. Universität Konstanz.

Scalise, Sergio (1986). *Morfologia e lessico. Una prospettiva generativista*. Bologna: Il Mulino.

Scher, Ana Paula. 2006. Nominalizações em *-ada* em construções com o verbo leve *dar* em português brasileiro. *Letras de Hoje, Porto Alegre* 41(1). 29–48.

Título del artículo: Sustantivos denominales de acción en -ada
(Denominal action nouns in -ada)

Autor

Antonio Fábregas
The Arctic University of Norway UiT
antonio.fabregas@uit.no

Datos curriculares

Antonio Fábregas (Madrid, 1978) es doctor en lingüística teórica y sus aplicaciones por la Universidad Autónoma de Madrid y el Instituto Universitario Ortega y Gasset (2005). Desde 2007 está asociado a la Universidad de Tromsø y al Centro de Excelencia en Lingüística Teórica (CASTL). Es catedrático de lingüística hispánica desde 2010 y su investigación se concentra en el análisis de los fenómenos tradicionalmente llamados 'morfología' desde la sintaxis, la fonología y la semántica formal. Es autor de más de un centenar de artículos y de siete monografías, entre ellas *Morphology: From Data to Theories* (2012, con Sergio Scalise), *Las nominalizaciones* (2016, Visor), *Morphologically complex adjectives in Spanish* (2020, John Benjamins) y *Spanish verbalisations and the internal structure of lexical predicates* (2022, Routledge).

Descripción y comparación de *incluso* e *inclusive* en español actual

*Description and comparison of *incluso* and *inclusive* in current Spanish*

Elena Felú Arquiola & Enrique Pato

Universidad de Jaén / Université de Montréal

efeliu@ujaen.es

enrique.pato-maldonado@umontreal.ca

Resumen

En este artículo se caracterizan *incluso* e *inclusive* como partículas focales escalares y se compara su empleo en el español actual mediante la combinación de datos procedentes del CORPES, fundamentalmente de lengua escrita, y datos de lengua oral procedentes del PRESEEA. Para el caso de *inclusive*, igualmente se distingue su uso como partícula focal escalar de su uso como mero adverbio de inclusión. En cuanto a la extensión geográfica de estos dos elementos, a partir de datos del CORPES se constata una diferencia significativa entre el español americano y el español europeo tanto en la frecuencia de uso de *incluso* e *inclusive* como en el empleo de *inclusive* como partícula focal escalar y como adverbio de inclusión no escalar. Esta diferencia se ve corroborada parcialmente por los datos del PRESEEA.

Palabras clave: español, gramática, adverbio, partícula focal, *incluso*, *inclusive*

Abstract

In this article, *incluso* and *inclusive* are characterised as scalar focal particles and their use in current Spanish is compared, through the combination of written language data from CORPES and oral language data from PRESEEA. In the case of *inclusive*, its use as a scalar focal particle is also distinguished from its use as a mere adverb of inclusion. As for the geographical extension of these two elements, a significant difference between American Spanish and European Spanish is confirmed using CORPES data, regarding two questions: on the one hand, the frequency of use of *incluso* and *inclusive*; on the other hand, the use of *inclusive* as a scalar focal particle and as a non-scalar adverb of inclusion. This difference is partially corroborated by the PRESEEA data.

Keywords: Spanish, grammar, adverb, focal particle, *incluso*, *inclusive*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las partículas focales han sido objeto de estudio desde distintas perspectivas, tanto sintácticas como pragmáticas. Este es el caso de *incluso*, que en la bibliografía especializada aparece caracterizado de diversas maneras: como adverbio de foco, como operador o cuantificador focal/presuposicional, como elemento escalar, como conector aditivo y como operador argumentativo (Herrero Blanco 1987; Sánchez López 1999; RAE 2005; RAE/ASALE 2009; Fuentes Rodríguez 2009; Ferrari *et al.* 2011; Portolés 2011, entre muchos otros). Por su parte, *inclusive* se presenta como escalar, aditivo y argumentativo, aunque no siempre se lista en los mismos inventarios o repertorios en los que aparece *incluso*, como veremos.

Desde el punto de vista histórico, según los datos del CORDE, hay que indicar que la forma *inclusive* se documenta desde 1391 en documentos notariales y ordenamientos legales aragoneses, como indica Pérez-Salazar (2010). Corominas (1973:164), en cambio, da la fecha de 1492. Por su parte, *incluso* aparece por primera vez en el corpus herediano (1376-1396), si bien se registra en textos latinos desde el siglo XI. Para Corominas (1973:164) el empleo adverbial de *incluso* sería muy reciente, y lo registra desde el siglo XV.

Según Pérez-Salazar (2010), *inclusive* se empleaba originariamente para indicar un límite temporal, espacial o cuantitativo (*No haya vacaciones si no fuere desde la vispera de Navidad inclusive, hasta el segundo dia despues de los Reyes, Fuero reducido de Navarra, 1530*), aunque poco a poco va ampliando sus funciones y empieza a comportarse como un conector aditivo y como un focalizador, uso que se generaliza en el siglo XIX (*La única persona con quien ella se atrevía a hablar algo de lo que le pasaba por dentro era don Tomás Crespo, libre, decía él, de todas las preocupaciones, inclusive la de no tenerlas, que era de las más tontas, Clarín, La Regenta, 1884-1885*). Por su parte, según García Pérez (2013), *incluso* presenta ya desde el siglo XVI, junto con su uso participial, un uso como focalizador (*Ahora bien, entre esos actos, no sólo figuran los de regir y enseñar a la plebe encomendada, y proveerla en lo espiritual, sino también el defenderla y preservarla de todos los peligros, aflicciones y opresiones, incluso corporales, y, sobre todo, aquellos males que impiden o pueden impedir la salud espiritual de sus ovejas, Fray Bartolomé de las Casas, Tratado sobre los indios que han sido hechos esclavos, 1552*). Los estudios históricos muestran que *inclusive* e *incluso* han ido poco a poco confluyendo en sus usos. Sin embargo, según Pons Rodríguez (2010:93), “hoy *inclusive* en el español peninsular es un adverbio con menor frecuencia de empleo que *incluso*; sin ser un término hiperculto ni tener la marcación diastrática de un latinismo crudo, ha sufrido la competencia de *incluso* y no ha desarrollado apenas ni su empleo focalizador ni, mucho menos, su uso como conector aditivo. En América, en cambio, las claves de su fortuna están justamente en la extensión de tales funciones”.

El objetivo de este artículo es precisamente comparar el empleo de *incluso* e *inclusive* en el español actual, fundamentalmente a partir de datos de lengua oral, con el fin de comprobar

si estos dos elementos comparten todas sus características y contextos de uso o si presentan particularidades específicas. De igual modo, nos interesa conocer también su extensión geográfica, para saber si hay diferencias de empleo entre *incluso* e *inclusive* en el mundo hispanohablante.

El trabajo comienza con una presentación de la distribución geográfica de *incluso* e *inclusive* según los datos del CORPES, así como de sus usos (§ 2). Después se lleva a cabo una descripción general de las características gramaticales y discursivas de estos elementos que suelen señalarse en la bibliografía (§ 3). A continuación, comparamos el empleo de *incluso* e *inclusive* a partir de los datos procedentes del PRESEEA, con el fin de caracterizar su funcionamiento en español oral actual (§ 4). Posteriormente ofrecemos unas consideraciones teóricas en cuanto al estatuto categorial de estos elementos (§ 5). Finalmente, presentamos las principales conclusiones alcanzadas (§ 6).

2. LAS PARTÍCULAS FOCALES *INCLUSO* E *INCLUSIVE*

2.1. Presentación

Las partículas focales, consideradas habitualmente adverbios en términos categoriales, son uno de los recursos lingüísticos con los que cuenta el español para hacer explícita la estructura informativa de la oración (foco/presuposición)¹. En la *NGLE* (§ 40.5f), *incluso* e *inclusive* aparecen caracterizados como adverbios focales de inclusión, junto con *también*, *tampoco*, *ni siquiera*, *hasta*, *todavía*, *aun*, *aún*. Por su parte, para Sánchez López (1999:1105) estas unidades, categorialmente adverbios, deben ser considerados cuantificadores focales o presuposicionales, porque “inducen la interpretación cuantificativa del elemento al que modifican por implicación de existencia (o inexistencia) de otros elementos”. Así, una oración como *Incluso María vino* implica que otras personas también vinieron. Tanto Sánchez López (1999) como la *NGLE* destacan el carácter escalar de *incluso*, pues este adverbio presupone una serie de alternativas al elemento al que modifica que se ordenan en una escala en la que *incluso* señala la posición más alta. Así, tal como se señala en la *NGLE* (§ 40.8b):

Los adverbios *aun*, *incluso*, *hasta* y *ni siquiera* se suelen denominar escalares porque su foco no solo presupone cierto conjunto de personas, cosas, propiedades o situaciones, sino que, además, queda situado en uno de los extremos de la escala o la jerarquía que se forma

¹ Puede verse el trabajo de Zubizarreta (1999), entre otros, para la caracterización de las funciones informativas en español.

implícitamente con esas nociones. Los otros elementos de la escala pueden estar o no presentes.

Las partículas focales pueden combinar tres contenidos semánticos (Bosque & Gutiérrez-Rexach 2009): por una parte, énfasis, pues resaltan un elemento de la oración; por otra, exhaustividad, pues implican todos los elementos involucrados; finalmente, alternatividad, pues se ofrecen posibilidades de contraste. Así, para el caso concreto de *incluso*, Ferrari *et al.* (2011) indican que este elemento resalta el constituyente focalizado (énfasis), lo incluye entre los elementos de la escala pragmática implicada (exhaustividad) y lo contrasta con los otros componentes de dicha escala (alternatividad). Para estas autoras, resulta fundamental la idea de contraexpectativa. En una oración como *Incluso María vino a la fiesta*, junto con el contenido proposicional aseverado (*María vino a la fiesta*), la presencia de *incluso* implica que otras personas también lo hicieron (alternatividad) y que, además, no esperábamos que María lo hiciera (contraexpectativa).

En cuanto a *inclusive*, la *NGLE* (§ 40.8e) señala que este elemento comparte uno de sus sentidos con *incluso*, en ejemplos como el siguiente, en el que funciona como adverbio de foco inclusivo escalar: *Siempre se encuentran unos pantalones para todo, inclusive para casarse* (Galdós, *Tristana*). En cambio, no es escalar “cuando se usa para indicar que uno o varios elementos no deben excluirse de un conjunto, a menudo presentado como enumeración: *A partir de ese día, y hasta el 5 de mayo inclusive, el horario de visitas se extenderá hasta las 23 los días de semana*” (*NGLE* § 40.8e).

Como indica Sánchez López (1999), el comportamiento escalar de los adverbios de foco o cuantificadores focales/presuposicionales vincula la gramática oracional con la gramática del discurso, pues la escalaridad está relacionada con el establecimiento de relaciones argumentativas. De este modo, en los estudios de pragmática y de análisis del discurso, *incluso* se trata como una partícula discursiva (DPDE 2008) o como un operador o conector discursivo (Fuentes Rodríguez 2009). En concreto, Fuentes Rodríguez (2009:186) distingue dos usos de *incluso* en su *Diccionario de conectores y operadores del español*:

- a) Como operador argumentativo (*incluso* 1), cuando precede o sigue al elemento al que modifica, sin necesidad de formar grupo entonativo propio. Por ejemplo: *y parece que él ha dejado clara su postura antes incluso de estudiarlo* (El País, 24-11-2004).
- b) Como conector aditivo² entre oraciones (*incluso* 2), siempre formando grupo entonativo propio. Ejemplo: *No creo que ningún gobierno acepte una receta única; no es el caso de las instituciones financieras internacionales que siempre recomiendan la misma. Incluso, a países que desean adscribirse a programas de*

² En un trabajo anterior, Fuentes Rodríguez (2003) aclara la diferencia existente entre operador y conector en la sintaxis discursiva. Así, para esta autora, los operadores tienen su ámbito dentro de su propio enunciado, mientras que los conectores ligan su enunciado con algo anterior, sea explícito o implícito.

estabilización del tipo Fondo Monetario Internacional (FMI), les piden cumplir las denominadas 'Estrategias de reducción de la pobreza' (La Tribuna, 21-12-2004).

En relación con *inclusive*, mientras que el DPDE (2008) no lo menciona entre las partículas discursivas del español, Fuentes Rodríguez (2009) distingue dos empleos de este elemento, similares a los de *incluso*:

- a) Como conector aditivo (*inclusive* 1). A su vez, tendría dos empleos: sumativo cuando aparece pospuesto, combinado con cantidades, fechas o números, para señalar que el último elemento es el final de una serie (*Desde enero a mayo, inclusive*³); argumentativo cuando expresa la adición de un elemento no esperado, situado en un punto alto de la escala, y enlaza oraciones, uso que comparte con *incluso* 2 (*Si transformamos la explicación del doctor Merlos en una situación del diario vivir podríamos exponer que es lógico que un joven se sienta triste por la muerte de alguien cercano o porque ha sufrido una desilusión sentimental. Inclusive, es normal que prefiera mantenerse alejado y callado por varios días*, Signo Vital, 13-02-2004).
- b) Como operador argumentativo (*inclusive* 2), similar a *incluso* 1, aunque menos frecuente: *Esto no solamente en la situación de pareja, sino que somos las responsables, las que llevamos las riendas en la casa y ahora inclusive en los trabajos* (Radio Acir, 28-10-2000).

Por nuestra parte, en este trabajo nos centraremos en la descripción de *incluso* e *inclusive* desde una perspectiva fundamentalmente gramatical, más que pragmática o discursiva, aunque en ocasiones será necesario hacer alusión a la doble vertiente de estos elementos.

2.2. Extensión geográfica y usos

Comenzaremos abordando la extensión geográfica de *incluso* e *inclusive*, para lo cual partiremos de los datos procedentes del CORPES XXI que se presentan en la Tabla 1.

Según se observa en la Tabla 1, en términos generales, en español actual *incluso* se documenta mucho más que *inclusive* (101237 casos de *incluso* documentados en el CORPES, frente a 4475 de *inclusive*). Si atendemos a las frecuencias normalizadas, podemos comprobar que los dos países que alcanzan frecuencias más elevadas de empleo de *incluso* son España (385,32) y Chile (309,22). En cuanto a *inclusive*, se registra especialmente en Paraguay (60,76), seguido de Ecuador (34,24) y Bolivia (30,45), mientras que en España su uso es muy minoritario (1,88).

³ El ejemplo es nuestro.

País	<i>incluso</i>		<i>inclusive</i>	
	Casos	Frecuencia	Casos	Frecuencia
España	46643	385,32	228	1,88
Chile	6233	309,22	161	7,98
Estados Unidos	1152	283,43	104	25,58
México	10430	279,73	880	23,60
Ecuador	2057	256,16	275	34,24
Perú	3046	251,94	308	25,47
Cuba	2868	251,54	119	10,43
Paraguay	1786	250,65	433	60,76
Argentina	7634	249,52	500	16,34
Bolivia	1611	237,01	207	30,45
Uruguay	1962	233,64	171	20,36
Costa Rica	1088	233,40	107	22,95
Colombia	5650	219,94	496	19,30
Venezuela	3219	209,95	341	22,24
Guatemala	1017	207,63	75	15,31
El Salvador	987	207,26	85	17,84
Panamá	522	194,09	58	21,56
Honduras	850	175,20	80	16,49
Nicaragua	776	171,76	54	11,95
Puerto Rico	690	161,39	100	23,39
Rep. Dominicana	1016	148,71	93	13,61
Totales	101237		4475	

Tabla 1. Número de casos y frecuencias normalizadas de *incluso* e *inclusive* por países, según el CORPES

Los datos procedentes de este corpus confirman parcialmente, por tanto, la descripción previa de Pons Rodríguez (2010) que mencionábamos en el apartado de Introducción. Así, *inclusive* es claramente un adverbio con menor frecuencia de empleo que *incluso* tanto en el español europeo como en el español americano, aunque en este último se utiliza con más frecuencia que en aquel, como muestran los datos de la Tabla 1. A continuación, ofrecemos en (1) y (2) algunos ejemplos de *incluso* e *inclusive*, respectivamente, procedentes de España y Paraguay:

- (1)
- a. le podéis poner *incluso* chocolate desgrasado (Cristina Mitre, *Capítulo 2 del podcast de Cristina Mitre con Victoria Lozada*, 2018, España).
 - b. El último día *incluso* nos bañamos, más por masoquismo que por placer (Rafael Ramos, *Diario de Londres*. La Vanguardia.com, 25-06-2001, España).
 - c. Hay músicos rurales con arpas, guitarras, algún acordeón e *incluso* algún violín (Luis M. Ferrer Agüero, *El emperador chino de occidente*, 2001, Paraguay).
 - d. De esta manera, las composiciones tienen una instrumentación básica e *incluso* algunas son solo de arpa (*ABC Color*, 04-05-2001, Paraguay).

- (2) a. Para todos, *inclusive* para los acusados, el proceso no es más que una formalidad (*El País*, 08-02-2002, España).
- b. ¡Qué importa! Yo puedo ser todos los ciegos. E *inclusive* todos los hombres... (Antonia Bueno, *Zahra: favorita de Al-Andalus*, 2005, España).
- c. Hoy el lugar tiene una universidad, una galería de arte llamada Scappini-Lamarca e *inclusive* cuenta con uno de los hospitales más prestigiosos del país (Juan M. Prieto, *La ciudad en que vivimos*, 2001, Paraguay).
- d. *Inclusive* Darío fue una de las víctimas. Este docente recibió un culatazo en la cabeza (ABC Color, 29-06-2001, Paraguay).

Los ejemplos de *inclusive* ofrecidos en (2), tanto de España como de Paraguay, se corresponden con el uso de este elemento como partícula focal escalar, similar a *incluso*. Como se puede observar, pueden aparecer en los mismos contextos, como en (1c) y (2b), ejemplos en los que *incluso* e *inclusive* –respectivamente– modifican a un sintagma nominal introducido por un cuantificador. Como veremos en el apartado siguiente, no es el único contexto que comparten estos elementos.

Por otra parte, en (3) presentamos ejemplos en los que *inclusive* no funciona como adverbio focal escalar, sino solo como adverbio de inclusión, pues indica que “uno o varios elementos no deben excluirse de un conjunto” (NGLE, § 40.8e). Es el uso que Fuentes Rodríguez (2009) denomina “sumativo”:

- (3) a. Los socios interesados podrán retirar sus localidades desde mañana hasta el viernes *inclusive* (*El Diario Vasco*, 13-03-2001, España).
- b. Ahora, estos sectores esperan que el Parlamento vuelva a sesionar de manera extraordinaria para prorrogar la Ley de Emergencia Nacional, que permitirá ampliar los pagos de subsidios hasta el 30 de junio de 2021, *inclusive* (Última Hora, 20-12-2020, Paraguay).

En su uso como adverbio de inclusión no escalar, *inclusive* resulta similar al adjetivo *incluido*. En ocasiones se emplea concordado, uso que no se considera normativo⁴. En el

⁴ Así, por ejemplo, en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) se indica lo siguiente: “Por ser adverbio, es invariable, de modo que no es correcto hacerlo concordar en número con el sustantivo al que se refiere”.

Cabe señalar que en algunos países como Colombia se registra un nuevo uso adjetival de *inclusive* (‘elegante, sofisticado’): *Nuestra HERMOSA chaqueta, te hace ver bien inclusive en días lluviosos* (Instagram). En este

CORPES hemos documentado dos ejemplos de este empleo concordado, ambos de España, como se observa en (4):

- (4) a. El costo total de la obra es de 1.400 millones de pesetas y el plazo de ejecución previsto iba en tres fases, de 2000 al 2001 *inclusives*, por lo que arrastra un leve retraso (*Faro de Vigo*, 07-01-2001, España).
- b. La planta cerrará por vacaciones del 26 de julio al 18 de agosto, *inclusives* (*El Periódico de Aragón*, 14-05-2004, España).

Como adverbio de inclusión no escalar, *inclusive* indica que los dos límites de un intervalo – o el último de sus límites– están incluidos en él, como se observa en (5a). Se combina frecuentemente con *ambos*, en cuyo caso <*ambos* + *inclusive*> aparecen entre pausas, bien en medio del enunciado, bien al final, lo que se refleja gráficamente mediante comas (5b) o paréntesis (5c):

- (5) a. Se trata de una convocatoria de propuestas abierta, por lo que éstas pueden presentarse en cualquier momento hasta el 14 de septiembre de 2001 *inclusive* (*Boletín Informativo Egeda*, 01-04-2001, España).
- b. Para ello hay que presentar la declaración del 2 de mayo al 30 de junio, *ambos inclusive*, e ingresar el 60% de la deuda fiscal al presentar la declaración (*El País*, 27-04-2003, España).
- c. Sólo nueve Capítulos del NCM explican más del 80% de las exportaciones argentinas al AP5 en el período que va desde 1990 a 2000 (*ambos inclusive*) (Gustavo Girado, *Comercio Argentina-Asia Pacífico*, 2003, Argentina).

Además, *inclusive* como adverbio de inclusión no escalar también puede emplearse para indicar que una o varias entidades se incluyen en un conjunto mencionado previamente. En estos casos, en los ejemplos del CORPES *inclusive* aparece pospuesto a un SN sin determinante (6a)⁵, a un pronombre personal (6b) o a un nombre propio (6c). El elemento modificado e *inclusive* forman grupo entonativo propio, separado por pausas del resto de la oración:

- (6) a. ¿Hay un compromiso auténtico con la salud del consumidor o es un inmenso escaparate para atraer a “la masa” (*niños inclusive*) hacia el consumo de productos de

uso ya no sería condenable su empleo flexionado, sino que sería esperable al tratarse de un adverbio. En Felú Arquiola & Pato (2020:195) se señala el interés del estudio del empleo concordado de *inclusive*.

⁵ No hemos documentado en el CORPES ningún ejemplo en que *inclusive* aparezca pospuesto a un SN con determinante, lo que no quiere decir que no sea posible dicha estructura.

cuestionable valor nutritivo y poco saludables? (*Contágate de Salud*, 26-10-2008, España).

b. Cada vez más enfermo tendía a ser innecesario para todos, *yo inclusive* (Vicente Verdú, *No Ficción*, 2008, España).

c. además, hay que tener un oído tan privilegiado como el que tenía Juan Rulfo; pero en el trabajo de poda, que tiene que haber sido angustioso, un trabajo guiado sin duda por el instinto, pueden también percibirse los modelos literarios (*Cervantes inclusive*) (Carlos Blanco Aguinaga, *De mal asiento*, 2010, España).

Cabe señalar que existe un contraste relevante entre los datos de *inclusive* de España y Paraguay procedentes del CORPES relacionado con los dos usos principales de este elemento, esto es, cuando es una partícula focal escalar (ejemplos de (2)) y cuando es meramente inclusivo (ejemplos de (3-6)). Así, de los 228 ejemplos de *inclusive* procedentes de España que se registran en este corpus, 86 se corresponden con casos en los que *inclusive* no es partícula focal escalar, sino adverbio inclusivo, como en (3a). En muchos de esos ejemplos aparece la fórmula *ambos inclusive*. En cambio, de los 433 casos de *inclusive* procedentes de Paraguay, solo 4 son casos no escalares como el de (3b). El resto de ejemplos se corresponden con el uso de *inclusive* como partícula focal escalar.

En suma, *inclusive* no solo se emplea con mucha frecuencia en Paraguay, sino que además se utiliza básicamente como partícula focal inclusiva escalar. En cambio, en España, además de emplearse *inclusive* mucho menos, cuando se utiliza el uso predominante es aquel en el que *inclusive* no es partícula focal escalar, sino simplemente adverbio de inclusión. Este hecho marcaría una diferencia neta en el uso de esta partícula en las variedades americanas y en las europeas. Volveremos sobre ello en el apartado 3.

3. CARACTERIZACIÓN GRAMATICAL

A lo largo de este apartado, presentaremos la caracterización gramatical general de *incluso* e *inclusive* en contraste, a partir de la revisión –y ampliación– de los rasgos señalados en la bibliografía principalmente para *incluso*.

3.1. Presencia de los elementos de la escala

Comenzaremos atendiendo a la presencia o no del resto de elementos que forman parte de la escala⁶ en la que *incluso* e *inclusive* marcan el elemento más alto. Tal como se señala en la *NGLE* (§ 40.8) para *incluso*, el resto de los elementos de la escala pueden estar enumerados

⁶ Se trata de lo que el DPDE (2008) denomina “elemento más esperable” en términos informativos.

(como *el señor feudal y sus nobles* en 7a), mencionados con un cuantificador (*todo* en 7b) o implícitos (7c):

- (7) a. El señor feudal y sus nobles e *incluso* un joven embajador italiano, al que los rusos le parecen unos salvajes, esperan (Roberto Bolaño, *Putas asesinas*, 2001, Chile).
- b. Da tiempo a hacer de todo, *incluso* leer una novela (Rafael Ramos, *Diario de Londres*, 21-05-2001, España).
- c. El siglo XX presenta en la música universal un desarrollo sin precedentes de la percusión. Stravinski compone «LA HISTORIA DEL SOLDADO», Varesse escribe una obra para grupo de percusión «IONIZACIÓN» y un gran número de importantes compositores acude a la percusión, creando obras donde estos instrumentos aparecen *incluso* como solistas (Ministerio de Cultura, *Guía de iniciación a la percusión*, 2003, Colombia).

En el caso de *inclusive*, también son posibles las tres opciones, como se observa en los ejemplos de (8): enumeración del resto de elementos de la escala (*el asiático y el negro* en 8a), expresión de dichos elementos mediante un cuantificador (*todos los avatares humanos* en 8b) y, finalmente, el resto de los elementos pueden quedar implícitos, como en (8c):

- (8) a. Ese espíritu "jingoísta", de celo nacional o de orgullo racial o cultural es aplicado aquí contra el asiático y el negro y, muchas veces, *inclusive* contra el propio indígena (Isaac Goldemberg, *El nombre del padre*, 2001, Perú).
- b. Todos los avatares humanos, *inclusive* los más sosos actos de rutina encajaban en un manual de guerra y se convertían en verdaderos operativos de combate que Maldonado planeaba con cruda meticulosidad (Jaime Espinel, *Cárdeno réquiem: entre toda la eternidad menos un día*, 2001, Colombia).
- c. En Ciudad Nueva han cambiado muchas cosas, dicen que *inclusive* Pituca Gómez quería vender el piano... (Juan Manuel Prieto, *La ciudad en que vivimos*, 2001, Paraguay).

3.2. Constituyentes a los que modifican

En cuanto al tipo de constituyente al que *incluso* e *inclusive* pueden modificar, hay que recordar que, tal como señala la *NGLÉ* (§ 40.5a), “los adverbios de foco se caracterizan por incidir sobre múltiples expresiones, sea a distancia o de forma contigua”. En concreto, Giammatteo *et al.* (2012) señalan que *incluso* presenta una selección categorial múltiple, es decir, que puede modificar distintos tipos de constituyentes, como indica también Portolés (2008): sintagmas nominales (9a), sintagmas adjetivos (9b), sintagmas adverbiales (9c), sintagmas preposicionales (9d), sintagmas verbales (9e), oraciones independientes (9f) y oraciones subordinadas (9g):

- (9) a. Llegó el camarero, que les leyó *incluso* los menús de restaurantes cercanos, ofreciéndose con mucho gusto para traerles lo que quisieran (Jorge Maronna y Luis María Pescetti, *Copyright: plagios literarios y poder político al desnudo*, 2001. Argentina).
- b. Y a aceptarlas con amor, porque si no las aceptamos, encontraremos otras, *incluso* más pesadas. No hay vida sin problemas (Luis María Celis, *Dos zafiros y un rubí*, 2001. Venezuela).
- c. Pero *incluso* así nadie podía tomar en serio, ni por un instante, la posibilidad de que si –como había sostenido el médico– “la piel es un tejido, entonces debe haber manera de destejerla de principio a fin” (Gabriel Schutz, *Una noche de luz clara y otros cuentos*, 2001. Uruguay).
- d. Ambas manifestaciones se extendieron a lo largo de los Estados Unidos, para luego difundirse por las ciudades de todos los continentes y cobrar gran protagonismo *incluso* en Latinoamérica (Alejandra Sandoval Espinoza, *Palabras escritas en un muro*, 2001, Chile).
- e. Haría cualquier cosa por él, por su felicidad; *incluso* renunciar a Michael, incluso eso (Luisa María Celis, *Dos zafiros y un rubí*, 2001, Venezuela).
- f. *Incluso* pasó un paño por la ventanilla delantera para que viera mejor (Roberto Bolaño, *Putas asesinas*, 2001, Chile).
- g. He pensado *incluso* que mi no claudicación causaba en el mismo Dios un gran júbilo (Guillermo Schlesinger, *Yo nunca me olvidaré de ti*, 2001, El Salvador).

Por su parte, en los datos del CORPES se comprueba que *inclusive* puede incidir sobre el mismo tipo de constituyentes que *incluso*, esto es, sintagmas nominales (10a), sintagmas adjetivos (10b), sintagmas adverbiales (10c), sintagmas preposicionales (10d), sintagmas verbales (10e), oraciones independientes (10f) y oraciones subordinadas (10g):

- (10) a. Se ausentaba a veces uno, dos, *inclusive* cuatro días, pero siempre volvía con un pan baguette, con su palidez extrema, con sus ojos negros cada vez más grandes, cada vez más llenos de futuro (José de Piérola, *Sur y Norte*, 2001, Perú).
- b. En los cuadros de Cárdenas hay demasiadas zonas abocetadas, no cabalmente terminadas, "desdetalladas" según Galaor Carbonell, que llenan la pintura de manchas que interrumpen la continuidad de conjuntos que en principio son interesantes e *inclusive* bellos (Álvaro Medina Colombia, *Certidumbres y ficciones en la pintura de Juan Cárdenas*, 2001. Colombia).
- c. Acá hay equipos mucho más importantes que muchos de Italia de la mitad de la tabla para abajo, *inclusive* económicamente (*El Universal*, 10-02-2001, México).
- d. Esta ha sido una práctica que viene de antes, *inclusive* de los tiempos del Chile republicano, pero que empezó a declinar en la medida en que la Academia Diplomática consolidó sus funciones (Gabriel Gaspar, *El diplomático, el militar, el marino y el aviador del siglo XXI*, 2001, Chile).

- e. Se amoldan a los gustos del cliente y a las posibilidades de hacer sus recorridos por caminos de herradura, collados entre nevados y lagos e, *inclusive*, subir a un glaciar fácil (César Morales Arnao, *Las cordilleras del Perú*, 2001, Perú).
- f. *Inclusive* apareció una novela que lo plagiaba, en la que aparecían copiados y entremezclados varios fragmentos de su libro (Jorge Maronna y Luis María Pescetti, *Copyright: plagios literarios y poder político al desnudo*, 2001, Argentina).
- g. Temía *inclusivo* que si me les desaparecía, ellos mismos se encargarían de hallarme (Rafael Hernández Rodríguez, *La muerte de un cardenal*, 2001, México).

Suele señalarse en la bibliografía (Sánchez López 1999; *NGLE*, § 40.5a, entre otros) que los adverbios de foco pueden incidir sobre una expresión contigua, pero también a distancia. Así sucede en el caso de *incluso* y de *inclusive*. Como se observa en (11a-b), estos elementos inciden directamente sobre el sintagma nominal que funciona como complemento directo:

- (11) a. Como buena poblana de clase media, la meta suprema de tu existencia era hacer un buen matrimonio y quién sabe si en tus locas fantasías no abrigaste *incluso* la ilusión de ser madre (Enrique Serna, *El orgasmógrafo*, 2001, México).
- b. Creo que sí, que debemos seguir hablando, acepto *inclusive* la difícil tarea que me está solicitando (Luis Hernáez, *Levadura y Mostaza*, 2001, Paraguay).

Por su parte, en los ejemplos de (12a-b), *incluso* e *inclusive* aparecen antepuestos al verbo. Sin embargo, la enumeración de (12a) nos lleva a interpretar que *incluso* afecta al sintagma nominal que funciona como complemento directo. En cuanto al ejemplo (12b), como es habitual con los adverbios de foco, *inclusive* puede tener alcance sobre todo el sintagma verbal (*abarque un partido completo, o dos*) o solo sobre el sintagma nominal que funciona como complemento directo (*un partido completo, o dos*):

- (12) a. En 1971 leí a Vallejo, a Huidobro, a Martín Adán, a Borges, a Oquendo de Amat, a Pablo de Rokha, a Gilberto Owen, a López Velarde, a Oliverio Girondo. *Incluso* leí a Nicanor Parra. ¡*Incluso* leí a Pablo Neruda! (Roberto Bolaño, *Putas asesinas*, 2001, Chile).
- b. Ahí se puede permitir un vacío momentáneo que *inclusive* abarque un partido completo, o dos, ¿por qué no? (Enrique Gastañag, *Clarín*, 19-02-2001, Argentina).

Otra característica sintáctica que comparten *incluso* e *inclusive* es la posibilidad de aparecer entre el verbo auxiliar y el verbo auxiliado de una perífrasis verbal, como se muestra en (13):

- (13) a. Obviamente, la ley no obliga a nadie a abortar, y a mi juicio debe *incluso* respetar la objeción de conciencia de los médicos del sistema de salud que se nieguen a practicar un aborto (Ricardo Cayuela Gally, *Letras Libres*, 2007, México).

- b. Yo tengo para mí / que el presidente // puede // y debe / *inclusive* / invitarnos a votar (*Radio Fórmula*, 26-03-2003, México).

3.3. Combinatoria con otros elementos

En cuanto a la combinatoria con otros adverbios focales inclusivos, el DPDE (2008) señala el hecho de que *incluso* puede modificar “a un sintagma ya modificado por otra partícula con un significado próximo”. Los datos del CORPES ofrecen bastantes ejemplos de la combinación de *incluso* con *hasta* (*incluso hasta*, *hasta incluso*), mientras que en el caso de *aun* (*incluso aun*, *aun incluso*) la combinación es menos frecuente. Mostramos ejemplos de todas estas posibilidades en (14):

- (14) a. Pero luego Buba aprendió algo de castellano y algunas mañanas, mientras desayunábamos, *incluso hasta* hablábamos de películas, que siempre ha sido uno de mis temas favoritos (Roberto Bolaño, *Putas asesinas*, 2001, Chile).
- b. Alcanza una velocidad máxima autolimitada de 80 kilómetros por hora y legalmente puede circular por cualquier vía (*hasta incluso* autopistas) (*El Mundo*, 03-01-2003, España).
- c. Ruth me decía que era muy importante que no la vigilara, *incluso aun* estando segura de que ella no me estaba viendo, porque era una niña muy sensible y perspicaz y se daría cuenta de que la estaba observando (Daniel Sánchez Arévalo, *La isla de Alice*, 2015, España).
- d. Por eso me lancé en su captura, *aun incluso* cuando sabía lo difícil de encontrarlo, y lo más arduo aún, negociar una hendidura de tiempo en medio de su torbellino habitual (*Revista Cine Cubano*, 01-01-2007, Cuba).

En el caso de *inclusive*, se documenta con más frecuencia también su combinación con *hasta* (*inclusive hasta*, *hasta inclusive*), mientras que con *aun* solo hemos encontrado un ejemplo en el CORPES, como se observa en (15):

- (15) a. Conocerás a mucha gente importante –me decían-. *Inclusive hasta* al Presidente, y a lo mejor, de ahí podría salirte algo bueno (Rafael Hernández Rodríguez, *La muerte de un cardenal*, 2001, México).
- b. Aunque el lugar es casi siempre catalogado como muy cerrado y *hasta inclusive* aislado (Juan Manuel Prieto, *La ciudad en que vivimos*, 2001, Paraguay).
- c. En general se apunta al carácter "no homogéneo" de los datos, ya que ni entre las mismas instituciones de una misma ciudad e *inclusive aun* registrados en los mismos plazos temporales, se obtienen las mismas observaciones (Patricia Scarponetti, *Estudios sobre condiciones de vida en la Argentina contemporánea*, 2019, Argentina).

También suele indicarse en la bibliografía (RAE 2005; Giammatteo *et al.* 2012) que los adverbios focales inclusivos como *incluso*, *hasta* y *aun* pueden estar seguidos de una oración subordinada introducida por un gerundio o por la conjunción *si*, construcción que suele tener valor concesivo o condicional. En (16) mostramos ejemplos de ambas posibilidades para el caso de *incluso*:

- (16) a. Júbilo, con gran habilidad, lo dejó ganar las primeras manos, *incluso teniendo* mejor juego que él (Laura Esquivel, *Tan veloz como el deseo*, 2001, México).
- b. Juan era demasiado joven para conocer la canción a la que ella se refería. *Incluso si* hubiera tenido su edad, probablemente tampoco la conocería (Lucía Etxebarria, *De Todo lo Visible y lo Invisible*, 2001, España).

En cuanto a *inclusive*, cabe señalar que puede aparecer igualmente en estos mismos contextos, según se observa en (17):

- (17) a. En el caso de los núcleos 5 y 9, se observan valores muy superiores a 1,00µg/g, con la mayor contribución debido a los materiales refractarios, tales como aluminosilicatos, lo que supone un origen litogénico, mientras que las fracciones biodisponibles y materia orgánica presentan valores por debajo de 1µg/g, *inclusive sumando* ambas fracciones (*Interciencia*, 04-2002, Venezuela).
- b. *Inclusive si* Seco Martínez no inicia ese fin de semana, ya nos dijo que estaría disponible para ayudarnos en el relevo (*La Estrella de Puerto Rico*, 04-06-2003, Puerto Rico).

Además de las combinaciones previas, también es posible documentar otros contornos como *incluso/inclusive así*, con el valor de ‘no obstante’, según se ejemplifica en (18):

- (18) a. Aunque llegue a pensar alguna vez que sea lo mejor, *incluso así*, qué mierda que te hayas ido (Pablo Aranda Ruiz, *La otra ciudad*, 2003, España).
- b. *Inclusive así* muchas universidades no entregaron información adecuada, pues cuando se acudió a la verificación se encontró que en relación a la investigación, no se cumplía con lo señalado en los informes (*El Mercurio*, 23-11-2009, Ecuador).

Finalmente, *incluso* e *inclusive* aparecen precedidos con mucha frecuencia por la conjunción copulativa *y/e*, especialmente en aquellos casos en que se enumera previamente el resto de miembros de la escala, como en los ejemplos de (19):

- (19) a. Riazor, Mendizorroza *e incluso* el Nou Camp de los días normales se les queda pequeño (Rafael Ramos, *Diario de Londres*, 26-11- 2001, España).

b. De acuerdo con los autores daneses, la influencia de la gran ciudad en la esquizofrenia puede deberse a múltiples causas, como las complicaciones en el parto, la dieta alimenticia, las infecciones e *inclusive* la exposición a materiales tóxicos (*El Peruano*, 27-11-2001, Perú).

3.4. Uso como unidades autónomas

El empleo de *incluso* y de *inclusive* como unidades autónomas (Portolés 2011), es decir, cuando aparecen en contextos interrogativos y exclamativos de manera independiente, es muy poco frecuente en español actual. Las búsquedas efectuadas en los corpus lingüísticos disponibles arrojan un solo caso en España (20). Este hecho nos indica que, aunque sea una posibilidad del sistema, en realidad los hablantes no hacemos uso de este mecanismo. Aparece en la lengua hablada y como réplica o respuesta al discurso precedente.

(20) ¿Una pista? Sí. Bueno, pues -no sé- Vamos a darla, venga. Toma, ¡toma una pista! Ahora mismo. Pues- no sé. Al- el teléfono al que tengo que llamar, por ejemplo, eso es una buena pista para ganarme el premio. Venga, sí, es una buena pista. Además, podéis llamar a- a- ¿cómo es? Al- A cobro revertido, incluso. ¿*Incluso?* ¿*Incluso!* Bueno, pues el teléfono es el siguiente: 5 5 2 1 6 2 3 (*Corpus del Español*, España).

3.5. Posiciones que ocupan

En cuanto a la posición, suele indicarse en la bibliografía sobre *incluso* que este elemento, además de aparecer antepuesto al constituyente al que modifica, también puede posponerse a él (DPDE 2008; Giammatteo *et al.* 2012), tal y como se observa, respectivamente, en (21a) y (21b). Esta doble posibilidad diferencia a *incluso* de otras partículas focales escalares inclusivas como *hasta*, que siempre aparece antepuesta al constituyente al que modifica:

(21) a. Decenas de hombres, jóvenes e *incluso* niños se mantenían apostados de cara a las vallas y los muros que, como una muralla interminable, separaban ambos territorios (Carlos Rubio Rosell, *Los Ángeles-Sur*, 2001, México).

b. En otro momento se establece un paralelo entre personajes como Julio César, Carlomagno, Henry VIII, Richelieu, Cromwell, Luis XIV, Fouché, Robespierre, o Nerón *incluso*, y Rodríguez de Francia (Luis María Ferrer Agüero, *El emperador chino de occidente*, 2001, Paraguay).

Además, *incluso* puede aparecer como elemento parentético o incidental tanto en posición inicial de la oración (22a), como en posición intermedia (22b) y en posición final (22c), aunque esta última se documenta en el CORPES con mucha menos frecuencia. En este uso incidental, de nuevo *incluso* se aleja de *hasta*, que carece de esta posibilidad:

- (22) a. *Incluso*, en las personas que ya han tenido ataques cardíacos, los ácidos grasos omega-3 pueden reducir el riesgo de muerte súbita (*El Siglo*, 04-03-2021, México).
- b. Que sea resistente. Tanto si optas por un cerámico como vinílico o, *incluso*, laminado (Alejandra Muñoz y Roser Vendrell, *El Mueble*, 2021, España).
- c. Y ahora me pregunto si ellos mismos la creen: si Dama Ding, si Rabindragore, si Liao la creen; si la creyó Samar, *incluso* (Martín Caparrós, *Sinfín*, 2020, Argentina).

Por su parte, *inclusive* puede aparecer igualmente antepuesto (23a) y pospuesto (23b) al constituyente al que modifica:

- (23) a. Sería exagerado decir que se trata del resultado de una investigación, ya que contiene sobre todo impresiones y tal vez *inclusive* imprecisiones y limitaciones, por lo que pido disculpas a los lectores (Juan Manuel Prieto, *La ciudad en que vivimos*, 2001, Paraguay).
- b. Eran tan mortalmente aburridas e insignificantes todo el tiempo, tan sumisas y algo malas, a ratos bastante malas *inclusive*, aunque se arrepentían en seguida, que yo pensaba: menos mal que después se van al cielo (Álvaro Pombo, *La fortuna de Matilda Turpin*, 2006, España).

De igual modo, *inclusive* presenta el mismo uso incidental que *incluso*, tanto en posición inicial de la oración (24a), como en posición intermedia (24b) y posición final (24c):

- (24) a. *Inclusive*, reunió a varios pobladores para juntos dar a conocer su oposición al traslado (*Guatemala.com*, 03-01-2020, Guatemala).
- b. Teníamos ya, *inclusive*, pasajes para los EE.UU. y Colombia (Rafael Hernández Rodríguez, *La muerte de un cardenal*, 2001, México).
- c. *La Señora* ha sugerido que los negocios se realicen en ese lugar y nadie debe tomar sus comentarios a la ligera, sus sugerencias deben cumplirse sobre cadáveres, *inclusive* (Guillermo Fadanelli, *Hotel DF*, 2011, México).

Sin embargo, mientras que *incluso* es partícula focal escalar en cualquier posición, en el caso de *inclusive* la posición, junto con el tipo de constituyente al que este elemento modifique, favorece o desfavorece su interpretación como partícula focal escalar. Así, cuando *inclusive* incide sobre sintagmas nominales o pronombres personales, la posición antepuesta parece favorecer su lectura como partícula focal escalar (25a), mientras que la posición pospuesta favorecería su interpretación como adverbio de inclusión no escalar (25b), equivalente a ‘incluido’:

- (25) a. Sí, mucho desgaste personal. He tenido *inclusive* problemas familiares (*Los Andes*, 11-02-2004, Argentina).
- b. El Easy de Bullrich y Cerviño abría a las diez, domingos *inclusive* (Gustavo Nielsen, *Auschwitz*, 2004, Argentina).

Se trata solo de una tendencia, pues, como se observa en el ejemplo de (26), en ocasiones cuando *inclusive* modifica a un sintagma nominal su interpretación es ambigua entre adverbio focal escalar y adverbio de inclusión no escalar, independientemente de la posición que ocupe:

- (26) En un nivel más bajo, pero en el entorno celestial, se encontraban los ángeles (*inclusive* Satanás como ángel caído), quienes interactuaban en favor o en contra de las personas (Jesús Rodríguez Sánchez, *Imágenes del cuidado pastoral y su influencia en la calidad del cuidado*, 2006, Puerto Rico).

Así, en (26) podemos entender *inclusive Satanás* como ‘incluso Satanás’ (adverbio focal escalar), con esa inferencia de contraexpectativa que mencionan Ferrari *et al.* (2011), aunque también podemos interpretar *inclusive Satanás* como ‘incluido Satanás’, sin ese componente de contraexpectativa.

Esta ambigüedad desaparece si se menciona explícita y claramente el resto de miembros de la escala, como sucede en el ejemplo de (27), en el que *inclusive*, pese a aparecer pospuesto a un nombre, se interpreta como adverbio focal escalar:

- (27) Quienes hemos tenido la voluntad, el deseo, el carácter o la suerte *inclusive*, de inclinarnos a sembrar la verdad o hacer el bien, debemos ser administradores espirituales de las grandes virtudes que engrandecen al hombre (Rafael Hernández Rodríguez, *La muerte de un cardenal*, México, 2001).

3.6. Entonación y prosodia

La descripción de la entonación de esta partícula, y de su prosodia, solo se puede llevar a cabo debidamente con textos orales, por lo que la descripción de este subapartado se verá completada en el apartado 5. Conviene señalar ahora que, en cuanto a su acentuación, se pronuncia con acento de intensidad en la *u*. Con respecto a su entonación, el DPDE (2008) distingue tres posibilidades: i) presenta el mismo contorno melódico que el miembro al que modifica (28a); ii) presenta contorno melódico propio, con pausa anterior y posterior (semianticadencia o anticadencia) (28b); y iii) en posición final presenta cadencia o semicadencia (28c). Por su parte, Fuentes (2009) distingue solo dos: cuando no forma grupo entonativo propio y cuando sí forma grupo entonativo propio. Los siguientes ejemplos muestran todas las posibilidades mencionadas:

- (28) a. *incluso* he tenido conversaciones con gente que están todo el tiempo mirando al móvil es que no / no prestas atención a lo que la otra persona te está diciendo / (Cristina Mitre, *Podcast de Cristina Mitre con Victoria Lozada*, Venezuela, 2018).
- b. José Miguel Blanco / de la Agencia EFE // para el portavoz del Gobierno // en relación con los presupuestos / querría saber si el Gobierno entiende la preocupación o / *incluso* / la crítica de algunas comunidades / también de algunas gobernadas por el PP / ante el acuerdo con el PNV / por el hecho de que pueda suponer un agravio comparativo // (*Conferencia de prensa del ministro de Educación, Cultura y Deporte*, España, 2017).
- c. entonces eeh yo me convierto a lo mejor en un personaje más secundario *incluso* // (RTVE *Imprescindibles*, España, 2016).

Como es sabido, todas estas pausas se indican en la escritura mediante una coma, un punto y coma o un punto, y en la transcripción de los textos orales mediante una barra simple (/) o doble (//), como veremos más adelante.

En cuanto a *inclusive*, en los datos del CORPES se documentan las tres posibilidades que se han mencionado para *incluso*: mismo contorno melódico que el miembro al que modifica (29a); contorno melódico propio, con pausa anterior y posterior (semianticadencia o anticadencia) (29b); y cadencia o semicadencia en posición final (29c).

- (29) a. Barry Bonds / hijo / también de uno que fue / extraordinario // en el bateo // como su padre // y este que *inclusive* estableció marca // (CORALES, *Amanecer*, Estados Unidos, 2001).
- b. yo tengo para mí / que el presidente // puede // y debe / *inclusive* / invitarnos a votar // como jefe de Estado y jefe de Gobierno de acuerdo con nuestro sistema presidencialista / pero nada más // (CORALES, *Radio Fórmula*, México, 2003).
- c. pues eso / eeh terminé al final / incluso metiéndome dentro de los programas en/ contacto con los informáticos que / porque hacían la el programa que estaba en una casa de Madrid / por ejemplo que venía tal // y ya yo / entraba y me y y modificaba *inclusive* // (PRESEGAL, SCOM_M32_023, España, 2009).

4. CARACTERIZACIÓN DE *INCLUSO* E *INCLUSIVE* EN EL REGISTRO ORAL

En los apartados precedentes hemos presentado la caracterización general de *incluso* e *inclusive* a partir de los datos del CORPES, fundamentalmente procedentes de textos escritos, a excepción de los ejemplos mencionados en el apartado dedicado a la entonación (§ 3.6). En este apartado completaremos la descripción de *incluso* e *inclusive* en sus usos orales con los datos del PRESEEA. El caso de *inclusive* resulta de mayor interés porque ha recibido mucha menos atención en la bibliografía especializada –ya hemos mencionado que no se recoge en

el DPDE (2008)–, por lo que no contamos con descripciones exhaustivas, a diferencia de lo que sucede con *incluso*.

4.1. Distribución geográfica de *incluso* e *inclusive* en el PRESEEA

El Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América es un corpus de lengua hablada compuesto por datos procedentes de 48 ciudades de España y América. Las búsquedas realizadas en este corpus, disponibles en línea, arrojan ejemplos de *incluso* e *inclusive* en 25 ciudades: 9 de España y 16 de ocho países hispanoamericanos (México, Guatemala, Cuba, Venezuela, Colombia, Perú, Uruguay y Chile). Estos datos aparecen resumidos en la siguiente tabla.

Ciudad	<i>incluso</i>		<i>inclusive</i>		Totales
	Casos	%	Casos	%	Casos
Ciudad de México	7	20 %	28	80 %	35
Cali	3	20 %	12	80 %	15
Mexicali	2	22.2 %	7	77.8 %	9
Barranquilla	15	39.5 %	23	60.5 %	38
Pereira (Colombia)	6	42.9 %	8	57.1 %	14
La Habana	40	46 %	47	54 %	87
Lima	20	47.6 %	22	52.4 %	42
Caracas	12	48 %	13	52 %	25
Monterrey	20	50 %	20	50 %	40
Medellín	11	64.7 %	6	35.3 %	17
Guadalajara (México)	21	70 %	9	30%	30
Madrid	21	70 %	9	30 %	30
Mérida (Venezuela)	39	75 %	13	25 %	52
Montevideo	33	76.7 %	10	23.3 %	43
Puebla	45	83.3 %	9	16.7 %	54
Las Palmas	45	90 %	5	10 %	50
Santander (España)	29	90.6 %	3	9.4 %	32
Alcalá de Henares	49	98 %	1	2 %	50
Granada	30	100 %	0	0 %	30
Málaga	46	100 %	0	0 %	46
Sevilla	53	100 %	0	0 %	53
Ciudad de Guatemala	91	100 %	0	0 %	91
Santiago de Chile	21	100 %	0	0 %	21
Santiago de Compostela	58	100 %	0	0 %	58
Valencia (España)	9	100 %	0	0 %	9
Totales	726	74.77 %	245	25.23 %	971

Tabla 2. Número de casos y porcentajes de *incluso* e *inclusive* por ciudades, según el PRESEEA

Lo primero que hay que señalar es que, desde el punto de vista estadístico, el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov da una de $D= 0.11068$ y un valor de $p= 0.88649$. Por ello, podemos convenir que no hay divergencia entre los datos de la muestra del PRESEEA analizada y una distribución normal. El valor de Kurtosis ($= 0.915001$) nos indica lo mismo.

En lo que concierne a su distribución geográfica, se comprueba que los porcentajes de empleo de *incluso* muestran que unas ciudades, en concreto las de España (Granada, Málaga, Sevilla, Santiago de Compostela, Valencia, Alcalá de Henares, Santander y Las Palmas), junto con Santiago de Chile y Ciudad de Guatemala, obtienen los porcentajes más elevados (entre el 90-100 %). A este respecto cabe indicar que Madrid –junto con Guadalajara (México)– presenta un porcentaje de uso de *incluso* del 70 %. Por otro lado, los porcentajes de *inclusive* más altos aparecen en Ciudad de México, Cali y Mexicali (entre el 77.8-80 %). Las demás ciudades de la tabla obtienen porcentajes medio altos (entre el 50-60.5 %) y medio bajos (entre el 16.7-35.3 %).

Como quedó indicado en el apartado 2.2 para los datos del CORPES, los datos de la lengua hablada muestran que también hay una diferencia clara entre los usos del español europeo (donde de prefiere la forma *incluso*) y los de las variedades americanas (donde se potencia el empleo de *inclusive*). Sin embargo, en América hay que hacer varias observaciones. Como hemos visto, algunas de las ciudades se comportan del mismo modo que las de España en la preferencia por el uso de *incluso*. Es el caso de Santiago de Chile y Ciudad de Guatemala, pero también el de Puebla, Montevideo y Mérida (Venezuela). Por otro lado, en unas cuantas ciudades los porcentajes de empleo de ambas formas son similares: La Habana, Lima, Caracas y Monterrey.

4.2. Empleo de *inclusive* en el PRESEEA

Comenzaremos prestando atención a la frecuencia con la que *inclusive* se emplea como partícula focal escalar y como adverbio de inclusión no escalar en este corpus. Así, cabe destacar que, de los 245 ejemplos de *inclusive* documentados, en 243 (99,18 %) este elemento se emplea como partícula focal escalar. Solo en 1 ejemplo su uso es claramente de adverbio de inclusión no escalar (30a), mientras que un segundo ejemplo puede resultar ambiguo (30b), pues en él *inclusive* puede equivaler a ‘incluida’. De este modo, los datos de lengua oral del PRESEEA confirman de forma general la tendencia observada en los datos del CORPES para Paraguay.

- (30) a. el calor se puede extender hasta mayo *inclusive* hasta junio ¿no? // eso es lo que no me gusta (LIMA_H13_047, 25-07-2009).
b. salimos / eeh / con unos amigos mi hermana *inclusive* / este que nos fuimos al cerro de Pan de... (MONV_M23_001, 14-12-2007).

En cuanto al tipo de constituyente al que *inclusive* modifica cuando es partícula focal escalar, en los 243 ejemplos del PRESEEA encontramos la siguiente distribución:

- a) Oración (O)⁷: 78 casos (32,09 %).
- b) Sintagma nominal (SN): 53 casos (21,81 %).
- c) Sintagma preposicional (SP): 40 casos (16,46 %).
- d) Adverbio o sintagma adverbial (Adv): 19 casos (7,81 %).
- e) Cláusula subordinada (CS): 16 casos (6,58 %).
- f) Pronombre (Pron): 14 casos (5,76 %).
- g) Sintagma verbal (SV): 14 casos (5,76 %).
- h) Sintagma adjetivo (SA): 7 casos (2,88 %).
- i) Parte de una perífrasis verbal (PV): 2 casos (0,82 %).

Como se observa en los datos anteriores, aunque *inclusive* puede combinarse con muchos tipos de constituyentes distintos, según se señaló en el apartado 3.2, en los datos del PRESEEA lo más frecuente es su combinación con una oración, seguida de su combinación con un sintagma nominal y con un sintagma preposicional. El resto de posibilidades se documentan en menor medida. Resulta llamativo el caso de la combinación de *inclusive* con un sintagma adjetivo, que presenta una frecuencia de aparición muy baja. En (31) ofrecemos ejemplos de cada uno de los tipos de constituyentes mencionados:

- (31) a. *O*: / lo podemos ver con / aquí que *inclusive* ya la gente se ha quejado / porque Medellín está mundialmente muy lenta / porque no hay vías / (MEDE_H13_002, 01-01-2008).
- b. *SN*: I: eeh le han quitado <simultáneo> su<alargamiento/> </simultáneo> E: <simultáneo> ¿el rosario? </simultáneo> I: su bolsita / su rosario / *inclusive* sus papeles que ella no es de acá / (LIMA_M31_009, 18-06-2010).
- c. *SP*: y aquí somos más del estilo gringo / que somos más al estilo de que / en la funeraria / *inclusive*<[e]>n el norte / fíjate lo que son las cosas / en el norte // se acostumbra más / el ataúd metálico (MONR_H23_066, 11-02-2008).
- d. *Adv*: I: vivimos mucho tiempo / *inclusive* ahí se casaron algunos de mis hermanos / (MEXI_M32_072, 26-06-2006).
- e. *CS*: jugábamos <silencio/> jugábamos eeh<alargamiento/ > todo <alargamiento/> el tiempo <silencio/> todo el tiempo // *inclusive* cuando estábamos en primaria / (CALI_H12_015, 28-08-2019).
- f. *Pron*: ellos son // personas muy adultas <silencio/> *inclusive* nosotros pues que // nosotros somos<alargamiento/> eeh / <vacilación/> a nosotros nos gusta<alargamiento/> la rumba<alargamiento/> (CALI_M33_071, 15-08-2019).
- g. *SV*: acá no / <énfasis> yo </énfasis> *inclusive* he querido muchas veces <énfasis> mudarme (LIMA_M22_023, 20-04-2010).

⁷ Consideramos oraciones y no sintagmas verbales aquellos casos en los que el verbo está en forma finita y el sujeto está omitido (allá pasábamos todo el día<alargamiento/> *inclusive* nos íbamos tan temprano que desayunábamos..., PERE_M32_050, 10-03-2014). Solo consideramos que *inclusive* modifica claramente a un sintagma verbal cuando aparece situado entre el sujeto explícito y el verbo, como en el ejemplo de (32b).

h. SA: es una fiesta // brutal brutalmente auténtica pero tiene un sentido *inclusive* religioso eh / (PUEB_H33_086, 22-07-2014).

i. PV: sentí como un <lengua= inglés> switch <lengua= inglés> que había cambiado en mi en mi mente y comencé *inclusive* a soñar en el idioma // (MEVE_M13_016, 01-05-2009).

Cabe señalar que son muy escasos los ejemplos en los que *inclusive* aparece entre pausas y presenta un contorno melódico propio. Así, según los datos del PRESEEA el empleo parentético o incidental de *inclusive* es muy minoritario, pues de los 243 ejemplos documentados en los que *inclusive* es partícula focal, solo en 16 de ellos (6,58 %) presenta uso incidental, como se muestra en (32).

(32) a. ... hasta juegos de de me<alargamiento/>sa / *inclusive* // decir vamos a sacar este<alargamiento/> ... (GUAD_M33_013, 24-02-2016).

b. ... eeh<alargamiento/> me gusta mucho // *inclusive* // eeh<alargamiento/> <silencio/> como te dije me gusta caminar (LHAB_M21_019, 20-05-2012).

En los 227 casos restantes (93,41 %), *inclusive* forma parte del mismo contorno melódico que el constituyente al que modifica, como vemos en (33):

(33) a. mis niños no son niños obesos // pero son niños / eh / *inclusive* saludables // (LHAB_M21_019, 20-05-2012).

b. a pesar de que yo he vivido en otros lugares he vivido *inclusive* fuera del país / pero no cambio la cultura nuestra (MEVE_M13_016, 01-05-2009).

En cuanto a la posición de *inclusive* cuando no presenta uso parentético o incidental, vimos en el subapartado 3.5 que, al igual que *incluso*, puede aparecer tanto antepuesto como pospuesto al constituyente al que modifica. Sin embargo, la frecuencia de aparición de *inclusive* en una y otra posición varía notablemente en los datos del PRESEEA. Así, de los 227 casos en que *inclusive* no tiene uso parentético, solo en 13 (5,72 %) aparece pospuesto al constituyente al que modifica, como se observa en los ejemplos de (34):

(34) a. con la cuestión de la amistad / sino el barrio en sí / el barrio *inclusive* / eeh yo he conocido a personas / que<alargamiento/> / han tenido<alargamiento/> / económicamente pues eran ¿qué le voy a decir? (MADR_H31_037, 29-01-2009).

b. bueno / pues en principio la gente se nota más contenta // se ve más gente //// eeh no sé como que nos cambia el humor *inclusive* (SANT_H11_037, 08-02-2019).

En cambio, en los 214 casos restantes (94,27 %) *inclusive* se sitúa antepuesto al constituyente al que modifica, como muestran los ejemplos de (35):

- (35) a. eh / es diferente // pero<alargamiento/> *inclusive* sigo manteniendo esas amistades // de / que de niña / ¿no?... (LHAB_M21_019, 20-05-2012).
- b. a mí me interesó mucho la // todo lo relacionado con / con los mayas / y tuve la oportunidad *inclusive* de hablar con / con varias personas de descendencia maya (MXLI_H13_003, 25-11-2015).

Pasemos a continuación a tratar la combinatoria de *inclusive* con *hasta*. Cabe señalar que en los datos del PRESEEA se documentan 15 ejemplos (6,17 % de los 243 ejemplos totales de *inclusive* como partícula focal) en los que estos dos elementos se combinan entre sí. De esos 15 casos, 13 (86,66 %) se corresponden con la combinación *inclusive hasta*, mientras que solo 2 (13,33 %) son casos de *hasta inclusive*. En (36) ofrecemos un ejemplo de cada caso:

- (36) a. / cosa o sea / curiosa porque me llamó la tención [*sic*] porque *inclusive hasta* en la caja / cuando el señor estaba haciendo fila / hasta me sonrió... (MONR_H23_066, 11-02-2008).
- b. I: <simultáneo> yo *hasta* </simultáneo> *inclusive* pensaba que era un maestro / del Politécnico (MEXI_M32_072, 26-06-2006).

En algunas ocasiones, *inclusive* y *hasta* no se encuentran adyacentes, aunque sí próximos entre sí, como se observa en (37):

- (37) a. I: sí / en paz y si lo recibes en paz // pues ha de ser / hasta agradable / *inclusive* / E: sí I: porque inmediatamente después de esa paz / no vas a tener oportunidad de pensar en nada // (MEXI_H33_030, 11-09-2007).
- b. el hermanito hace sus cosas también / me ayuda / *inclusive* sabe *hasta* cocinar // (LHAB_M21_019, 20-05-2012).

En suma, según los datos del PRESEEA, *inclusive* se emplea fundamentalmente como partícula focal, antepuesto al constituyente al que modifica y formando contorno melódico con él. Este constituyente suele ser con mucha frecuencia una oración y, de forma algo menos frecuente, un sintagma nominal o un sintagma preposicional.

4.3. Comparación de *incluso* e *inclusive* en el PRESEEA

La caracterización de *inclusive* e *incluso* en este corpus se puede completar si comparamos el empleo de estos dos elementos en las cuatro ciudades en las que los porcentajes son casi equivalentes (entre el 46 y el 54 %), según los datos de la tabla 2: Monterrey, La Habana, Caracas y Lima. De este modo podremos conocer si hay o no contextos sintácticos o usos específicos a cada forma. Para ello, prestamos especial atención al tipo de constituyente modificado.

En el caso de los datos de Monterrey (20 ejemplos de *inclusive* y 20 de *incluso*), se observa cierta tendencia al empleo de *inclusive* ante sintagmas preposicionales (8 casos) y de sintagmas nominales (7 casos), mientras que *incluso* en este contexto se registra algo menos (4 y 2 casos, respectivamente). En cambio, *incluso* aparece más ante sintagmas verbales (3 casos) y adverbios (3 casos), contextos en los que *inclusive* no se documenta.

En el caso de La Habana no se aprecian diferencias significativas en el tipo de constituyente que *inclusive* e *incluso* modifican, salvo en los sintagmas preposicionales, contexto en el que *inclusive* (11 casos de 47, 23,40 %) aparece con algo más de frecuencia que *incluso* (6 casos de 40, 15 %).

En cuanto a los datos de Lima, *inclusive* tiende a aparecer algo más frecuentemente modificando a oraciones (9 de 20 casos, 45 %) que *incluso* (4 de 22 casos, 18,18 %). En cambio, ante adverbios solo se documenta *incluso* (4 casos de 22, 18,18 %), mientras que no se registran ejemplos de *inclusive*. Finalmente, en relación con Caracas, cabe destacar que *incluso* e *inclusive* se registran sobre todo modificando a oraciones (8 de 12 casos para *inclusive*, 66,66 %, y 9 de 13 casos para *incluso*, 60,23 %).

Por lo que respecta al uso incidental y al uso pospuesto, cabe indicar que no se aprecian diferencias relevantes entre *inclusive* e *incluso*. Así, en los datos de estas cuatro ciudades ambas formas se emplean fundamentalmente antepuestas al constituyente al que modifican, formando parte del mismo contorno melódico que él, aunque se registran también algunos ejemplos de uso incidental (38) y de uso pospuesto (39) en el caso de los dos elementos:

(38) a. nos tratábamos de igual a igual porque<alargamiento/> / el gringo siempre era un aplastante <silencio/> entonces ahí ya<alargamiento/> // cambia y<alargamiento/> // *inclusive* / nos hacíamos bromas (LIMA_H21_014, 10-07-2010).

b. ¡claro que sí! // cuidarse // claro que sí // *incluso* / bueno / un pana me estaba diciendo / hoy que estábamos hablando... (CARA_H13_073, 08-01-2005).

(39) a. están tratando // de llevar a las personas a que // ahorren / el agua *inclusive* (LHAB_M21_019, 20-05-2012).

b. yo tengo veintinueve años <silencio/> <ruido = "micrófono"/> soy mayor que tú *incluso* (LIMA_M21_005, 28-06-2010).

En suma, a la luz de los datos del PRESEEA, cabe concluir que, en algunas variedades, *inclusive* e *incluso* son formas prácticamente equivalentes, tal y como sucede en las ciudades de Monterrey, La Habana, Caracas y Lima.

5. EL ESTATUTO CATEGORIAL DE ESTAS PALABRAS

En este apartado trataremos el estatuto categorial de *incluso* e *inclusive*. Como recuerdan Giammatteo *et al.* (2012), muchos autores han manifestado previamente la dificultad de clasificación que las partículas focales plantean. En concreto, el elemento *incluso* –así como las partículas exceptivas *excepto*, *menos* y *salvo*, que las autoras mencionadas describen simultáneamente– se ha tratado en la bibliografía como adverbio, como preposición imperfecta y como un subtipo de conjunción coordinante.

Para Bello y Cuervo (1925, § 143), por ejemplo, *incluso* (junto con *salvo* y *excepto*) es una preposición imperfecta, porque no rige “caso terminal” en el pronombre personal (*incluso yo* / **incluso mí*), pero también podría considerarse una conjunción porque liga elementos análogos. Por su parte, la forma *inclusive* no aparece recogida en su gramática; tampoco en las de Alarcos (2000) y Seco (1973). En cambio, para Alarcos (2000:217), aunque *incluso* adopta la atonicidad propia de las preposiciones y constituye con el nombre al que acompaña un adyacente circunstancial, no sería una preposición. Según Seco (1973:303, n. 1), *incluso* puede funcionar parcialmente como preposición –pronunciándose átona– cuando precede a nombres con los que forma un complemento adverbial (*Todos, incluso tú, estabais conformes*). Más tarde, este mismo autor (Seco 2011:255) indica que *incluso* es adverbio (*Incluso puedes llamarle*) y preposición (*Tengo todos los papeles, incluso la carta*). Por su parte, en la *NGLE* (2009) *incluso* e *inclusive* se clasifican como adverbios de foco.

Esta misma falta de consenso se comprueba en los diccionarios, donde unas veces *incluso* e *inclusive* aparecen codificados como adverbios y otras como preposiciones. En efecto, en el DLE tanto *incluso* como *inclusive* aparecen tratados como adverbios. También en el *Diccionario del español de México* *incluso* figura como adverbio (“El maestro nos ayudaba en todo, *incluso* a veces nos regalaba libros y comida”). Por su parte, en este repertorio lexicográfico *inclusive* se considera igualmente adverbio (“Pidió vacaciones del primero al quince de julio *inclusive*”) y como equivalente de *hasta* (“En ocasiones llueve *inclusive* en octubre”). Sin embargo, en el *Diccionario del español usual en México* *incluso* aparece codificado como preposición, lo mismo que sucede con *inclusive* en el *Diccionario breve de mexicanismos* y en el *Diccionario de americanismos*, donde *inclusive* se considera preposición (‘hasta, aun’) de empleo en México, El Salvador, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Bolivia, Paraguay y Chile.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si las formas *incluso* e *inclusive* son preposiciones, adverbios o conjunciones⁸. Para ello, partiremos de las diferencias que suelen señalarse en

⁸ Es interesante recordar que el *Esbozo* (1973:70) trataba a *incluso* como partícula, dentro de las “partículas incluyentes y excluyentes”. Como señala Pavón Lucero (1999:567), se trata de una etiqueta que habitualmente agrupa a adverbios, preposiciones y conjunciones a partir de tres características comunes: el hecho de que son clases de palabras invariables; el hecho de que establecen relaciones entre oraciones o entre constituyentes inferiores a la oración; finalmente, el hecho de que comparten la posibilidad de que el constituyente que

los estudios gramaticales entre estas clases de palabras. Comenzaremos con la preposición y el adverbio.

Como es sabido, la preposición es una forma invariable y generalmente átona, aunque existen algunas preposiciones tónicas como *según*. Introduce un término –o complemento, dependiendo de la perspectiva teórica adoptada– con el que forma un grupo sintáctico (SP). Además, establece una relación de subordinación con otro elemento, generalmente un V, un N, un A o un Adv. En ocasiones puede tener significado léxico, como *durante*, aunque otras preposiciones tienen significado fundamentalmente gramatical (*a, de*). En cuanto al adverbio, también es una forma invariable⁹ y en general tónica, aunque existen adverbios átonos como *muy*. Puede presentar significado léxico (*bien, lentamente*) o gramatical (*aquí*). Puede modificar a distintas categorías léxicas y sintagmáticas: al V (*comportarse bien*), al A (*muy alto*), al Adv (*muy rápidamente*), al N (*el anteriormente presidente*), al SP (*más hacia la derecha*), al SV (*comer patatas rápidamente*), a la O (*Honestamente, no te aguanto*). También admite modificadores y tiene ámbito (o alcance) sobre segmentos contiguos o a distancia.

Según esta descripción general de ambas categorías, *incluso* e *inclusive* podrían considerarse tanto preposiciones como adverbios en los ejemplos de (40), vacilación que, como hemos visto, se da en los diccionarios:

- (40) a. Tiene listos todos los papeles, *incluso* la carta de recomendación.
b. Tiene listos todos los papeles, *inclusive* la carta de recomendación.

La *NGLE* (2010:622) señala que los estudios tradicionales suelen considerar como preposiciones las partículas exceptivas, aunque “esta opción se considera hoy muy problemática”. Los argumentos que llevarían a descartar que las partículas exceptivas sean preposiciones serían los siguientes, que aplicamos al caso de *incluso* e *inclusive*:

- a) Pueden ir seguidos de un gerundio (*{incluso / inclusive} comiendo*), mientras que solo la preposición *en* presenta esa posibilidad.
b) Pueden ir seguidos de cualquier preposición (*{incluso / inclusive} durante ~ en ~ por el invierno*), libertad combinatoria que no es habitual entre las preposiciones.

introducen sea complemento circunstancial. Sin embargo, en nuestra discusión sobre el estatuto categorial de *incluso* e *inclusive* no tendremos en cuenta la etiqueta *partícula*, ya que no permite profundizar en el distinto comportamiento sintáctico de los elementos que se incluyen en esta metaclase.

⁹ Cabe señalar que los cuantificadores que modifican a adjetivos, considerados tradicionalmente adverbios, presentan con cierta frecuencia un uso concordado (*medios desnudos, demasiadas cansadas*), como se estudia con detalle en Felú Arquiola & Pato (2020).

- c) No admiten un pronombre en caso oblicuo (*{ *incluso* / *inclusive* } *ti*), a diferencia de la mayor parte de las preposiciones, aunque de forma similar a *según* y *entre*.
- d) Inciden sobre verbos en forma personal (*Julio hace de todo*, { *incluso* / *inclusive* } *canta*), mientras que las preposiciones carecen de esta posibilidad.
- e) Aparecen entre la preposición y su término o complemento (*Los tipos de interés en España sufrirán un incremento de {incluso / inclusive} cuatro puntos*).
- f) Aparecen en oraciones concesivas, con valor cuantificado (*No podría viajar {incluso / inclusive} aunque quisiera*).

Todas estas características alejan a *incluso* e *inclusive* de la clase de las preposiciones. La *NGLE* (2010:622) reconoce que “se suele considerar hoy más adecuado asignar las partículas exceptivas a la categoría de las conjunciones”. Examinemos a continuación si *incluso* e *inclusive* se ajustan o no a las características de las conjunciones. Como es sabido, la conjunción es una clase de palabras invariable, generalmente átona, que se emplea para conectar palabras, sintagmas u oraciones entre sí. La principal diferencia respecto de los adverbios es que las conjunciones no admiten cambios de posición sintáctica ni pausas incompatibles con el contexto sintáctico. En este sentido, en la *NGLE* (2009) se señala que las partículas exceptivas no aparecen pospuestas al elemento al que modifican (*excepto María* / **María excepto*), a diferencia de *incluso* e *inclusive*, que, como hemos visto en el subapartado 3.5, pueden anteponerse o posponerse al elemento al que modifican (*incluso María* / *María incluso*). En este aspecto, *incluso* e *inclusive* se alejan también de las conjunciones. Además, las partículas exceptivas se diferencian de *incluso* e *inclusive* en que estos últimos elementos pueden presentar un uso incidental o parentético sin combinarse con ningún otro elemento, como se vio en el subapartado 3.5 (*Teníamos ya, {incluso/ inclusive}, pasajes para los Estados Unidos*). En cambio, *excepto*, *menos* y *salvo* carecen de esta posibilidad.

En suma, consideramos que *incluso* e *inclusive* se alejan de la clase de las preposiciones y de la clase de las conjunciones, sobre todo por su libertad posicional y por el hecho de que pueden presentar un uso incidental sin combinarse con ningún elemento. Encajarían, por tanto, mejor en la clase de los adverbios, aunque, como ya señaló Bosque (2015), se trata de una clase muy heterogénea, casi un cajón de sastre, muchos de cuyos miembros no comparten la misma sintaxis. En este sentido, cabe llamar la atención sobre algunas diferencias sintácticas relevantes entre *incluso* y *hasta* cuando este último elemento es partícula focal, diferencias que se han ido mencionando en el apartado 3. Aunque ambos se caracterizan como adverbios focales en la *NGLE* (2009), *hasta* carece de la posibilidad de aparecer pospuesto al elemento al que modifica (*Vinieron todos, {hasta María/ *María hasta}*). Tampoco presenta uso incidental o parentético sin combinarse con ningún otro elemento (**Teníamos ya, hasta, pasajes para los Estados Unidos*). Este comportamiento reflejaría su origen categorial como preposición.

Tal y como señalan Giammatteo *et al.* (2012), las unidades que se tipifican como partículas focales de inclusión y exclusión (*también*, *solo*, *hasta*, *incluso*, *aun*, *ni siquiera*, etc.) tienen

orígenes categoriales diversos, desde los que han ido desarrollando la nueva función de focalizadores, sin perder del todo sus características de origen. Al constituir un conjunto heterogéneo, estas autoras optan por emplear la denominación de “paradigma no consolidado”, “puesto que no todas han alcanzado el mismo grado de especialización ni los comportamientos que presentan resultan estrictamente regulares y convergentes con los del resto” (Giammatteo *et al.* 2012:109). A este paradigma no consolidado hay que sumarle *inclusive*, como hemos mostrado en los apartados anteriores. En este sentido, consideramos que las partículas focales podrían entenderse como una clase transversal, tal como se propone en la *NGLE* (2009) para los cuantificadores, en la que se incluirían unidades categorialmente distintas¹⁰. Así, la etiqueta de “partícula focal” no sería una etiqueta categorial, sino funcional. No unificaría a los elementos incluidos en la clase transversal de las partículas focales por pertenecer a una misma clase de palabras, sino por el hecho de que su función es hacer explícita la estructura de foco de la oración, en la línea del empleo que de este término se hace en los estudios tipológicos e interlingüísticos (véase, por ejemplo, König 1991).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos caracterizado los elementos *incluso* e *inclusive* como partículas focales escalares y hemos comparado su empleo en español actual. Tras presentar brevemente las principales características de las partículas focales en general –denominadas adverbios focales en la gramática del español– a partir de una revisión bibliográfica sobre estos elementos, hemos mostrado que, mientras *incluso* es siempre partícula focal escalar de inclusión, *inclusive* puede ser también un adverbio de inclusión no escalar que indica bien los dos límites de un intervalo o el límite final (*del 26 de julio al 18 de agosto, inclusive*) o bien que una o varias entidades se incluyen en un conjunto mencionado previamente (*todos, yo inclusive*).

En cuanto a la extensión geográfica de estos dos elementos, a partir de los datos del CORPES hemos constatado diferencias significativas entre *incluso* e *inclusive* en relación con dos cuestiones. Por una parte, hemos comprobado que *inclusive* es claramente un adverbio con menor frecuencia de empleo que *incluso* tanto en el español europeo como en las variedades americanas, aunque en estas últimas se utiliza con más frecuencia, especialmente en Paraguay, Ecuador y Bolivia. En cambio, la frecuencia de uso de *inclusive* en España es muy baja. Por otra parte, al comparar los datos de empleo de *inclusive* en Paraguay y en España – los dos extremos–, hemos hallado diferencias que van más allá de la frecuencia de uso de este elemento, alta en Paraguay y muy baja en España. Así, hemos visto que *inclusive* se utiliza en España básicamente como adverbio de inclusión no escalar, mientras que en Paraguay se utiliza fundamentalmente como partícula focal escalar.

¹⁰ Así, se ha propuesto en la bibliografía que *o...o* y *ni...ni*, considerados habitualmente conjunciones coordinantes correlativas, se comportan como partículas focales (Conti Jiménez 2020).

Posteriormente, tomando como base los datos de CORPES, hemos comparado el comportamiento gramatical de *incluso* e *inclusive* a partir de la revisión y de la ampliación de los rasgos señalados en la bibliografía para *incluso*. Nos hemos centrado en las siguientes cuestiones: a) presencia o no del resto de elementos de la escala; b) tipo de constituyente a los que *incluso* e *inclusive* modifican; c) combinatoria con otros elementos, incluidas otras partículas focales de significado similar como *hasta*; d) uso como unidades autónomas; e) posición que ocupan respecto del elemento modificado (antepuesta o pospuesta; posibilidad de uso incidental sin combinarse con otro elemento); y f) entonación y prosodia. Hemos comprobado que *incluso* e *inclusive* (cuando este último es partícula focal escalar) coinciden en casi todos los aspectos, salvo en la cuestión de la posición del elemento modificado. En este sentido, cuando *inclusive* se combina con un sintagma nominal, la posición antepuesta parece favorecer su interpretación como partícula focal escalar, mientras que la posición pospuesta favorecería su interpretación como adverbio de inclusión no escalar (véase los ejemplos de (25)).

Hemos completado la descripción de *inclusive* y su comparación con *incluso* a partir de los datos de lengua oral del PRESEEA. Como se vio en los datos del CORPES para Paraguay, en el español oral *inclusive* se emplea básicamente como partícula focal escalar, mientras que su uso como adverbio de inclusión no escalar casi no se documenta. El análisis cuantitativo de los datos de *inclusive* en el PRESEEA pone de manifiesto que, en la lengua oral de los datos revisados en este corpus, *inclusive* se emplea fundamentalmente como partícula focal, antepuesto al constituyente al que modifica y formando contorno melódico con él. Este constituyente suele ser con mucha frecuencia una oración y, de forma algo menos frecuente, un sintagma nominal o un sintagma preposicional. Por último, hemos mostrado que en las cuatro ciudades en las que los porcentajes de *inclusive* e *incluso* son muy próximos (entre el 46 y el 54 %) –Monterrey, La Habana, Caracas y Lima–, estas unidades parecen ser formas prácticamente equivalentes, sin diferencias relevantes en cuestiones como el tipo de constituyente al que modifican, la posición que ocupan respecto de ese constituyente y su uso incidental sin combinarse con ningún otro elemento.

Finalmente, hemos discutido el estatuto categorial de *incluso* e *inclusive* y hemos comprobado que su comportamiento gramatical los aleja de las preposiciones y de las conjunciones fundamentalmente por dos aspectos: la posibilidad de que se pospongan al elemento al que modifican y el hecho de que puedan tener un uso incidental o parentético sin combinarse con ningún otro elemento. Parecería, por tanto, más adecuada su tipificación como adverbios, aunque el hecho de que otros elementos similares como *hasta* no compartan plenamente el mismo comportamiento sintáctico nos lleva a preferir la etiqueta funcional de “partículas focales”, clase transversal a la que pertenecerían elementos de orígenes categoriales diversos y comportamiento gramatical no del todo idéntico.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio. 2000. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Bello, Andrés & Rufino José Cuervo. 1925. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. París: Andrés Blot editor.
- Bosque, Ignacio. 2015. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez-Rexach. 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Briz Gómez, Antonio, Salvador Pons Bordería & José Portolés Lázaro (eds.) 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología. <http://www.dpde.es>
- Conti Jiménez, Carmen. 2020. ¿Coordinadores discontinuos en español? Problemas de análisis de los correlativos disyuntivos y copulativos. *Onomázein* 49. 88-114.
- Corominas, Joan. 1973. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CORPES XXI. *Corpus del Español del Siglo XXI*. Madrid: RAE. <http://www.rae.es>
- De Mello, George. 1990. *Español contemporáneo*. Lanham/London: University Press of America.
- Felú Arquiola, Elena & Enrique Pato. 2020. *En torno a la denominada “concordancia adverbial” en español: tres casos de variación*. Madrid: CSIC.
- Ferrari, Laura, Mabel Giammatteo & Hilda Albano. 2011. Operadores de foco: el caso de *incluso*, *hasta*, *solo* y *aun*. *Cuadernos de la ALFAL* 3. 30-41.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2003. Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *RILCE* 19.1. 61-85.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- García Pérez, Rafael. 2013. La evolución de los adverbios de foco en español: adverbios focalizadores de exclusión, inclusión y aproximación. En M. Pilar Garcés Gómez (ed.), *Los adverbios con función discursiva. Procesos de formación y evolución*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 317-388.

Giammatteo, Mabel, Laura Ferrari & Hilda Albano. 2012. Operadores de foco: aspectos léxico-sintácticos y procesos de gramaticalización. En Mabel Giammatteo, Laura Ferrari & Hilda Albano (eds.). *Léxico y sintaxis*. Mendoza: Editorial FFyL-UN Cuyo y SAL. 107-123.

Herrero Blanco, Ángel. 1987. ¿Incluso ‘incluso’? Adverbios, rematización y transición pragmática. *Estudios de Lingüística* 4. 177-227.

König, Ekkehardt. 1991. *The Meaning of Focus Particles: A Comparative Perspective*. Londres: Routledge.

Pavón Lucero, M. Victoria. 1999. Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. 565-656.

Pérez-Salazar Resano, Carmela. 2010. *Máxime* e *inclusive*: dos adverbios latinos en español. *ELUA* 24. 271-304.

Pons Rodríguez, Lola. 2010. La elaboración léxica desde modelos latinos: tres estudios de caso en el castellano medieval (*inclusive*, *exclusive*, *respective*). En Mónica Castillo Lluch y Marta López Izquierdo (eds.), *Modelos latinos en la Castilla medieval*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert. 81-111.

Portolés Lázaro, José. 2008. Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario. En M. Pilar Garcés Gómez (coord.), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*, 179-202. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Portolés Lázaro, José. 2011. Las partículas focales desde una perspectiva polifónica. En Heidi Aschenberg & Óscar Loureda (eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, 51-76. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

PRESEEA. *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. <https://preseea.linguas.net>

Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2021. *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: RAE. <http://www.rae.es>

Sánchez López, Cristina. 1999. Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1025-1128. Madrid: Espasa.

Seco, Manuel. 1973. *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

Seco, Manuel. 2011. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Zubizarreta, María Luisa. 1999. Las funciones informativas: tema y foco. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. 4217-4242.

Título del artículo: Descripción y comparación de incluso e inclusive en español actual
Description and comparison of incluso and inclusive in current Spanish.

Autores

Elena Felú Arquiola
Universidad de Jaén
efeliu@ujaen.es

Enrique Pato
Université de Montréal
enrique.pato-maldonado@umontreal.ca

Datos curriculares

Elena Felú Arquiola es Profesora Titular en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén. Su investigación se centra en la teoría morfológica y en la morfología del español, así como en sus relaciones con otros componentes de la gramática. Es autora del libro *Morfología y semántica léxica: la prefijación de auto-, co- e inter-* (2003, Ediciones UAM) y coautora (con Enrique Pato) de *En torno a la denominada “concordancia adverbial” en español: tres casos de variación* (2020, CSIC). Ha publicado capítulos de libros en Ariel, Peter Lang, Routledge y Cambridge Scholars Publishing y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales.

Enrique Pato es *professeur titulaire* (catedrático de Universidad) en la Université de Montréal. Doctor en Filología española por la Universidad Autónoma de Madrid (2003), su campo de investigación se centra en el estudio de la gramática de las variedades dialectales del español. Investigador principal en varios proyectos canadienses y europeos, ha coeditado varias monografías y actas de congresos y tiene publicados más de un centenar de trabajos (capítulos de libros, artículos en revistas nacionales e internacionales y actas).

Hipérbaton en notas periodísticas deportivas. rasgos sintácticos

Hyperbaton in sports newspaper articles: syntactic characteristics

Sara Quintero Ramírez

Universidad de Guadalajara

sara.quintero@academicos.udg.mx

Resumen

En la presente investigación, examinamos los hipérbatos empleados por periodistas de notas deportivas de diversos diarios del mundo panhispánico especializados en deportes. Igualmente, determinamos los rasgos sintácticos más relevantes de estas figuras retóricas en el marco del género discursivo antes aludido. Para ello, hemos conformado un corpus de cincuenta notas deportivas provenientes de diarios de diferentes países de habla hispana. En aras de analizar las notas periodísticas del corpus, leímos los materiales e identificamos los hipérbatos de los textos a fin de examinar qué elementos constitutivos de las estructuras en cuestión conformaban el hipérbaton, así como intentar dilucidar las funciones de esta figura en las notas periodísticas deportivas.

Palabras clave: hipérbaton, discurso deportivo, notas periodísticas, figuras retóricas, orden sintáctico.

Abstract

This research aims to identify the hyperbata journalists use in sports articles in different newspapers of the pan-Hispanic world specialized in sports. Likewise, we determine these rhetorical figures' most relevant syntactic features in the framework of the discourse genre mentioned above. For this purpose, we have constituted a corpus of fifty newspaper articles from different Spanish-speaking countries. To analyze the journalistic texts of the corpus, we read the materials and identified the hyperbata of the texts. We then examined the elements of the structures in question that constituted the hyperbaton. And try to elucidate the functions of this syntactic figure in sports newspaper articles.

Key words: hyperbaton, sports discourse, newspaper articles, rhetorical figures, syntactic order.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la información deportiva en el mundo entero, especialmente aquella publicada en la prensa, ha dado lugar a la creación de un lenguaje sectorial con variantes lingüísticas que influyen en el discurso de diferentes ámbitos (Guerrero Salazar, 2019). En efecto, los periodistas especialistas en el deporte se sirven de una multitud de expresiones connotativas a fin de atraer al auditorio (Mapelli, 2004: 173). En otras palabras, el discurso periodístico deportivo presenta un estilo adornado y cargado de diversas figuras retóricas (Medina Cano, 2010: 197; Suárez Ramírez & Suárez Muñoz, 2016: 102).

Entre las figuras ampliamente producidas por los periodistas deportivos, se encuentran la metáfora, la metonimia, la hipérbate, el símil, entre otras. Pero, no todas las figuras retóricas han sido estudiadas de la misma manera. Por un lado, la metáfora no solo resulta la figura más ampliamente analizada en el discurso deportivo, sino también la más abundante (Suárez Ramírez, 2015; Suárez Ramírez & Suárez Muñoz, 2016, entre otros). Por otro lado, una figura escasamente investigada en este discurso sectorial es el hipérbaton. En efecto, este último apenas es mencionado en trabajos sobre discurso deportivo. Y cuando esto sucede, se le examina junto a otras figuras retóricas sin realmente estudiarlo a fondo (cf. Guerrero Salazar, 2002; Naranjo de Arcos, 2011; Suárez Ramírez, 2015; Suárez Ramírez & Suárez Muñoz, 2016, entre otros).

Partiendo de la relevancia de las figuras retóricas en la producción del discurso periodístico deportivo, así como de la escasa investigación dedicada al hipérbaton, en este artículo tenemos el objetivo de identificar los hipérbatos más frecuentemente empleados por los periodistas deportivos en un corpus de cincuenta notas deportivas de diversos diarios del mundo panhispánico. Además, dilucidamos la función de esta figura sintáctica en los textos del corpus.

El orden que seguimos en este artículo es el siguiente: en primer lugar, se esclarece cómo las figuras retóricas contribuyen en la concepción del discurso periodístico deportivo, elucidando en específico el concepto del hipérbaton en los fundamentos teóricos. En segunda instancia, describimos cómo está conformado el corpus de notas periodísticas deportivas y cómo hemos procedido para analizarlo en el apartado de la metodología. En tercer lugar, presentamos los hipérbatos más recurrentes del corpus y hacemos dialogar nuestros resultados con aquellos de estudios anteriores. Finalmente, mostramos las conclusiones a las que nos ha permitido llegar el corpus que nos ocupa.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Figuras retóricas en el discurso deportivo

Las figuras retóricas resultan ampliamente producidas en los diversos medios de comunicación masiva dedicada a la difusión del deporte, especialmente en los diarios tanto en sus versiones impresas como digitales. Dichas figuras son expresiones connotativas que relacionan lo que sucede en el evento deportivo y la pasión que desea transmitir el periodista a su auditorio (Castañón Rodríguez, 2012: 353). A través de las figuras retóricas, el periodista

deportivo no solamente rompe con ciertos esquemas establecidos por las normas prescriptivas, sino que logra interesar a su público produciendo imágenes emblemáticas del mundo del deporte (Mapelli, 2004: 173).

A manera de ejemplo, Guerrero Salazar (2002: 377-379) examina y proporciona ejemplos de once figuras retóricas que se producen en el marco del periodismo deportivo, a saber: metáfora, sinécdoque, aliteración, comparación, personificación, hipérbaton, hipérbole, paranomasia, juego de palabras, paradoja y circunloquios.

Por su parte, Naranjo de Arcos (2011) analiza dieciséis figuras retóricas en crónicas periodísticas de diarios impresos en las que se da cuenta de los partidos entre Real Madrid y Barcelona, estas figuras son: metáfora, comparación, hipérbole, sinécdoque, anáfora, personificación, paranomasia, sinonimia, eufemismo, antítesis, onomatopeya, ironía, sarcasmo, transposición de campos léxicos, juegos de palabras y polisíndeton.

Por último, Suárez Ramírez (2015) también analiza once figuras retóricas de un corpus conformado por titulares deportivos de la versión digital de cuatro diarios altamente leídos en España. Las figuras que el autor analiza son: aliteración, elipsis, epíteto, hipérbole, juegos de palabras, metáfora, metonimia, paradoja, personificación, símil y sinécdoque.

En cuanto a la clasificación de las figuras retóricas, Mayoral (1994) las clasifica de acuerdo con el nivel de lengua que llegan a impactar de manera dominante. De tal suerte, encontramos figuras fonológicas como la aliteración y la cacofonía; figuras morfológicas como la anáfora y la paranomasia; figuras sintácticas como el pleonasma y el hipérbaton; figuras semánticas como la metáfora y la metonimia; por último, figuras pragmáticas como la prosopopeya.

Spang (2005), por su parte, distingue seis grandes grupos de figuras retóricas: a) de posición, como el hipérbaton y el quiasmo; b) de repetición, como la anáfora y el pleonasma; c) de amplificación argumentativa, tales como el oxímoron y la antítesis; d) de omisión, por ejemplo: la elipsis y el zeugma; e) de apelación, como la pregunta retórica y el apóstrofe y f) de sustitución, por ejemplo: la metáfora y la metonimia.

En la presente investigación, nos proponemos analizar exclusivamente el hipérbaton que se produce en notas periodísticas deportivas, ya que es una figura retórica que no ha sido suficientemente estudiada en el discurso deportivo. Así pues, nos dedicamos a ella en el siguiente apartado de este artículo.

2.2 Hipérbaton

El hipérbaton es definido por Beristáin (2006: 249) como una figura retórica que por medio del principio de *transmutatio* llega a variar el orden gramatical de los constituyentes de una oración, pues intercambia de posición sus sintagmas constitutivos. Ahora bien, como hemos mencionado anteriormente, Mayoral (1994) ubica el hipérbaton junto con el pleonasma, el epíteto y la elipsis entre las figuras retóricas de orden sintáctico. Por su parte, Spang (2005) lo sitúa entre las figuras de posición junto a la anástrofe, la tmesis, el paralelismo y el quiasmo.

El hipérbaton es definido por Múgica (2011: 44), como una figura a caballo entre la gramática y la retórica, ya que se define desde la concepción del *recte dicendi* hacia aquella del *bene dicendi*. Por un lado, esta figura pertenece a la gramática, más particularmente al nivel sintáctico, porque el orden más prototípico de las palabras de una expresión se ve modificado. Por otro lado, dicha modificación también repercute en el orden lógico de la comunicación de las ideas. En otras palabras, la configuración descrita por el hipérbaton produce un efecto de sentido sobre el receptor del texto y, por ello, se incluye entre las figuras retóricas.

Noguera Vivo (2005: 51) advierte que, en español, el hipérbaton es difícil de identificar, pues existen diversas posibilidades para construir una oración gramaticalmente aceptable. A pesar de la movilidad de constituyentes que permite el español en una oración, somos conscientes de que existe un orden no marcado con respecto a otros. En este sentido, Mejías Alonso (1980: 136) señala que el hipérbaton consiste en colocar los elementos de una oración en un orden poco habitual, pero sin perder la coherencia, modificando así la ubicación del verbo respecto del sujeto y sus respectivos complementos con la intención de producir efectos expresivos.

Para determinar que es un hipérbaton, es importante recurrir al orden sintáctico no marcado de una oración en español, esto es: *sujeto + verbo + objeto (directo/ indirecto)*, tal como lo establecen Hernanz & Brucart (1987: 75) en el caso de las oraciones declarativas, como se aprecia en los ejemplos (1-3). Por un lado, en el ejemplo (1) tomado del cuerpo de una nota periodística, se observa el orden: *sujeto + verbo + objeto directo*. Por otro lado, en (2), se advierte un titular periodístico que presenta la siguiente configuración: *sujeto + verbo + predicado nominal + complemento circunstancial de lugar*. Por último, el ejemplo (3) muestra otro titular con *sujeto + verbo + objeto indirecto*.

- (1) Venezuela sumó cinco preseas de oro, ocho de plata y nueve de bronce [Karate venezolano es subcampeón Centroamericano y del Caribe 2021 – *Meridiano*]
- (2) Boca sigue invicto en la Liga Nacional [*Olé*]
- (3) Burru le respondió a La Volpe [*Olé*]

Cabe señalar que el orden no-marcado de las oraciones imperativas e interrogativas es diferente (Hernanz & Brucart, 1987: 75–77). Por un lado, tanto en las interrogativas parciales como en las interrogativas totales, el orden *verbo + sujeto* resulta el más frecuente (Hernanz & Brucart, 1987: 75), como se advierte en (4). Por otro lado, las oraciones imperativas presentan el orden *verbo + sujeto* en caso de explicitar el sujeto (Hernanz & Brucart, 1987: 76) o simplemente el verbo con sus respectivos complementos, es decir con el sujeto omitido, tal como se aprecia en (5). Así pues, una variación en el orden antes aludido no solamente es considerado un hipérbaton, sino también un orden marcado. Para Godeb Rambaud (2000: 395), la marcación es vista como un recurso mediante el cual el usuario de la lengua resalta ciertos constituyentes lingüísticos que desea priorizar en su discurso.

- (4) ¿Cómo puede el ajedrez competir con otros deportes para atraer a nuevos jugadores, especialmente a los niños? [Judit Polgar: “El ajedrez hay que amarlo con entusiasmo” – *Marca*]

- (5) Descubre por qué Salvador Pérez no ganó el Guante de Oro [Descubre por qué Salvador Pérez no ganó el Guante de Oro – *Meridiano*]

La variación en el orden de los elementos constitutivos de la oración no resulta extraña para el uso general de la lengua. En efecto, existe una diversidad de estudios que evidencia lo anterior. Por un lado, con base en un corpus de entrevistas sociolingüísticas individuales realizadas a hablantes de Santiago, Chile, Silva-Corvalán (1984) advierte que la posición preverbal de complementos directos e indirectos constituye un orden común en su corpus y que este despliega diversos fines comunicativos como establecer cohesión en el discurso e indicar que el referente del complemento en cuestión no es el esperado.

Asimismo, podemos aludir al trabajo de Bentivoglio (2003) que lleva a cabo un análisis con base en un corpus del habla de Caracas, Venezuela. En su investigación, la autora señala que la presencia del sujeto pospuesto al verbo resulta significativa, ya que identifica 23% de las oraciones de su corpus con esta característica.

Por último, en un corpus de narraciones cortas de Eduardo Galeano, Borzi (2022) registra un total de 63 oraciones con sujeto pospuesto de un total de 110 casos de sujeto expreso, lo que representa 57.27% del corpus en cuestión. Para la autora, la posición del sujeto después del verbo implica que este tipo de fenómeno es bastante común en la narración y concluye que “en las resoluciones o codas el narrador pone en foco una entidad conocida, la perfila como sujeto y la pospone al verbo para redefinirla” (Borzi, 2022: 21).

Como podemos advertir en los estudios antes mencionados, la variación del orden no marcado es un fenómeno recurrente en español. En el marco concreto del periodismo, para Noguera Vivo (2005: 51), el hipérbaton es una figura ciertamente frecuente. El autor señala que cuando se utiliza de manera intencionada, se hace porque el periodista quiere darle a conocer al lector la relevancia de cierto elemento en su texto. “Se trata de un ‘traspíes’ intencionado en el camino de la lectura para que, a partir de ahí, el lector siga con más atención el relato”.

En manuales de estilo periodístico, tal como sucede en Martínez Albertos (2007), se hace hincapié en ciertas reglas estilísticas en las que se incluye la advertencia de evitar el hipérbaton. De tal suerte, se le recomienda al periodista que construya oraciones siguiendo el orden *Sujeto Verbo Objeto* (SVO). Si bien el orden SVO es la forma más frecuente y no marcada en español, esta no es garantía de claridad del mensaje que se comunica por ningún motivo. En efecto, el hipérbaton resulta una figura ampliamente producida en el periodismo general y el periodismo deportivo con fines de interesar al público lector e incluso sorprenderlo (Guerrero Salazar, 2002: 377).

En efecto, del Hoyo Hurtado (2002: 192) advierte cierta ventaja en el uso del hipérbaton en el periodismo, sobre todo en aquel de corte audiovisual, pues el hecho de seguir un orden marcado en los elementos constitutivos de una oración tiene una función de realzar el mensaje, así como de tornarlo más atractivo para el receptor.

3. METODOLOGÍA

3.1 Conformación del corpus

El corpus de este estudio está conformado por cincuenta notas periodísticas provenientes de diez diarios especializados en deportes; dichos diarios se publican en cinco países de habla hispana, a saber: Venezuela, México, España, Argentina y Perú. Es evidente que, al proceder de esta manera, dejamos fuera notas de diarios pertenecientes a otros países del panhispanismo. Sin embargo, consideramos que, con los materiales seleccionados, podemos describir de qué manera los periodistas deportivos recurren al hipérbaton al momento de redactar sus notas en español, aunque sea como una primera aproximación al fenómeno en cuestión. En efecto, somos conscientes de que el corpus es modesto y no toma en cuenta diarios de todos los países del ámbito panhispánico.

Las notas que consideramos para el corpus datan del 30 de octubre al 14 de noviembre de 2021. En otras palabras, se recogieron notas deportivas publicadas en el periodo de dos semanas. Es importante mencionar que, para la selección de los textos, se procedió al azar; es decir, escogimos las primeras noticias que se presentaban en los diferentes diarios durante los días que hicimos la búsqueda de las notas. Con dicha forma de proceder no seleccionábamos *a priori* ningún material que tuviera ciertas características respecto del uso del hipérbaton.

En específico, para el corpus, hemos tomado cinco notas de diez diarios deportivos. Los periódicos de los que hemos recogido los textos en cuestión son: *Sports Venezuela* y *Meridiano*, de Venezuela; *Ovaciones* y *Cancha*, de México; *Marca* y *El Diario Deportes*, de España; *Soy Deportes* y *Olé*, de Argentina; *Depor* y *El Bocón*, de Perú.

3.2 Procedimiento de análisis

Para llevar a cabo el análisis, en primer lugar, leímos las cincuenta notas periodísticas que conforman nuestro corpus e identificamos los hipérbatos expresados en los textos. Para determinar cómo registramos dichas figuras en el corpus, es importante señalar que lo hicimos basándonos en el orden sintáctico no marcado de una oración prototípica en español, esto es: SVO, tal como lo señalan Hernanz & Brucart (1987: 75), en oraciones declarativas, así como el orden no marcado VSO en oraciones imperativas e interrogativas (Hernanz & Brucart, 1987: 75–77).

Una vez que identificamos los hipérbatos del corpus, realizamos un conteo general de los mismos. De igual manera, procedimos a llevar a cabo un conteo de las construcciones sin variación de orden. Mención aparte merecieron aquellas construcciones con sujeto elíptico, pues su elisión justamente no nos permitió determinar el lugar que el autor del texto le reservaría a este en el marco de la oración. Con el parámetro de comparación entre los tres

conteos, pudimos determinar la relevancia del hipérbaton en el género discursivo de la nota periodística deportiva.

Asimismo, consideramos importante prestar especial atención a los usos del hipérbaton en el marco del titular. Y es que el titular, tal como lo señala Nadal Palazón (2011: 20), despliega una prominencia particular en el texto y hasta goza de cierta independencia sintáctica respecto del resto de la nota. Así pues, dada la naturaleza textual y la función discursiva del titular, así como su relativa autonomía respecto del resto de la nota, consideramos que este podría constituir un espacio particular en el texto total de la nota periodística.

Enseguida, nos propusimos realizar una clasificación de acuerdo con el tipo de constituyente que varía del orden no marcado de la oración. Posteriormente, hicimos un conteo específico a fin de determinar cuáles son los constituyentes que tienden a presentar mayor movilidad en la oración en el marco de las notas periodísticas deportivas.

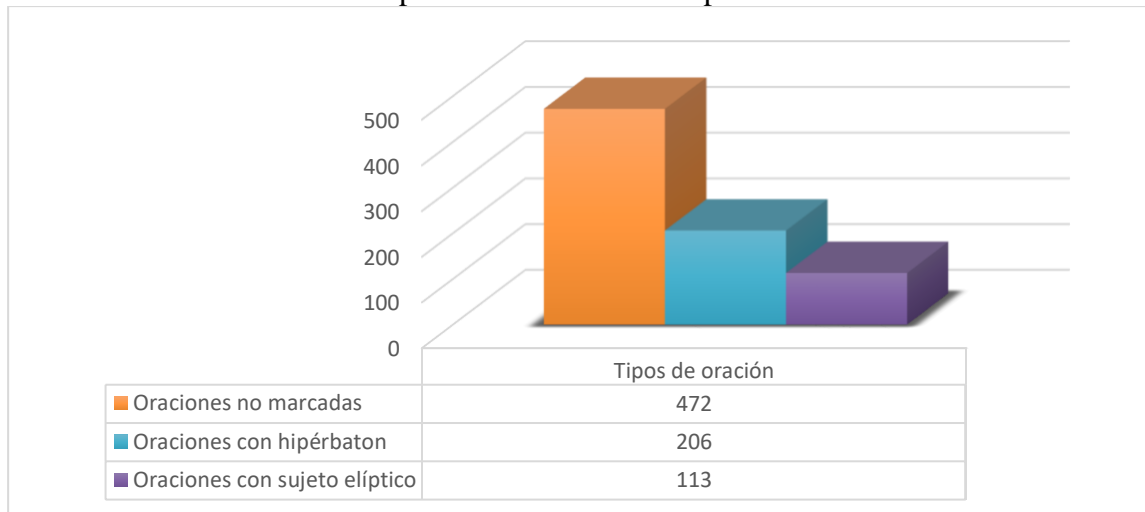
Por último, intentamos explicar la función discursiva de los hipérbatos utilizados en los textos del corpus. Para ello, se produjo un diálogo entre nuestros resultados y las explicaciones teóricas de los autores que hemos considerado en el presente estudio.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En esta sección del artículo, tal como hemos señalado en el apartado metodológico, procedemos con el conteo general de las oraciones no marcadas, de las oraciones hiperbáticas y aquellas oraciones con elisión de sujeto en el corpus. Asimismo, nos dedicamos a clasificar los hipérbatos encontrados con base en el tipo de constituyente marcado en las oraciones de las notas periodísticas. Debido al tipo de constituyente que actúa como elemento hiperbático, hemos decidido presentar tres secciones en este apartado, a saber: una sección dedicada al hipérbaton conformado por *verbo + sujeto*, otra sección en la que abordamos los hipérbatos constituidos por complementos circunstanciales independientemente de su tipo y una tercera sección centrada en los demás casos que hemos denominado como otros, ya que no resultan tan representativos de nuestros materiales.

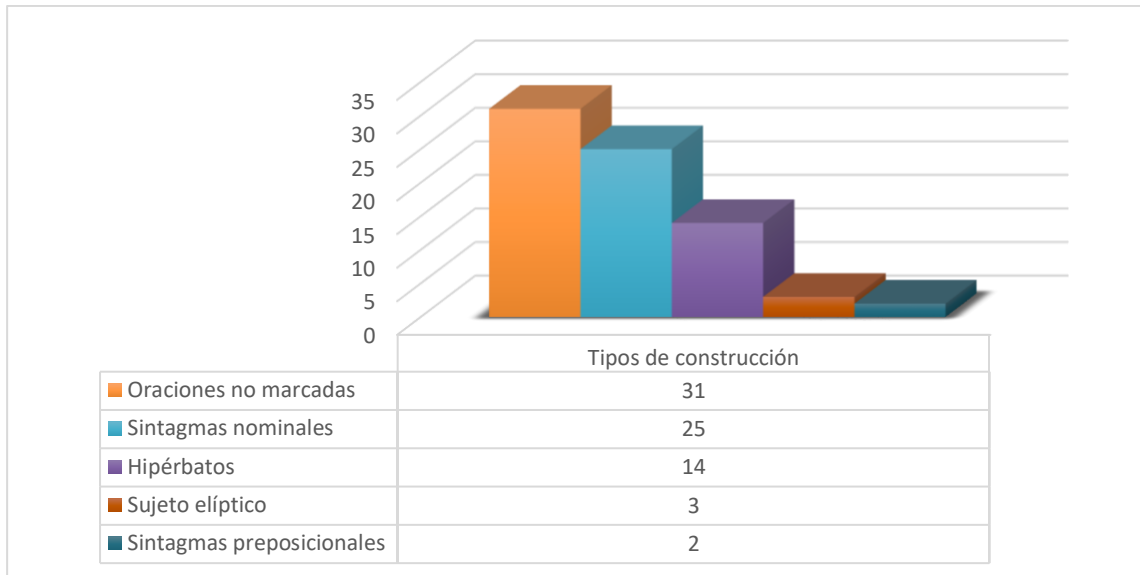
En primera instancia, registramos un total de 791 oraciones en el corpus que nos ocupa. De dichas oraciones, 472/791 (59.67%) presentan el orden no marcado de acuerdo con las elucidaciones de Hernanz & Brucart (1987). Asimismo, contabilizamos un total de 206/791 (26.04%) hipérbatos. Por último, encontramos 113/791 (14.29%) casos de oraciones con sujeto elíptico. En el gráfico 1, puede observarse la distribución de las construcciones constitutivas del corpus de notas periodísticas deportivas.

Gráfico 1. Distribución de los tipos de oración en el corpus



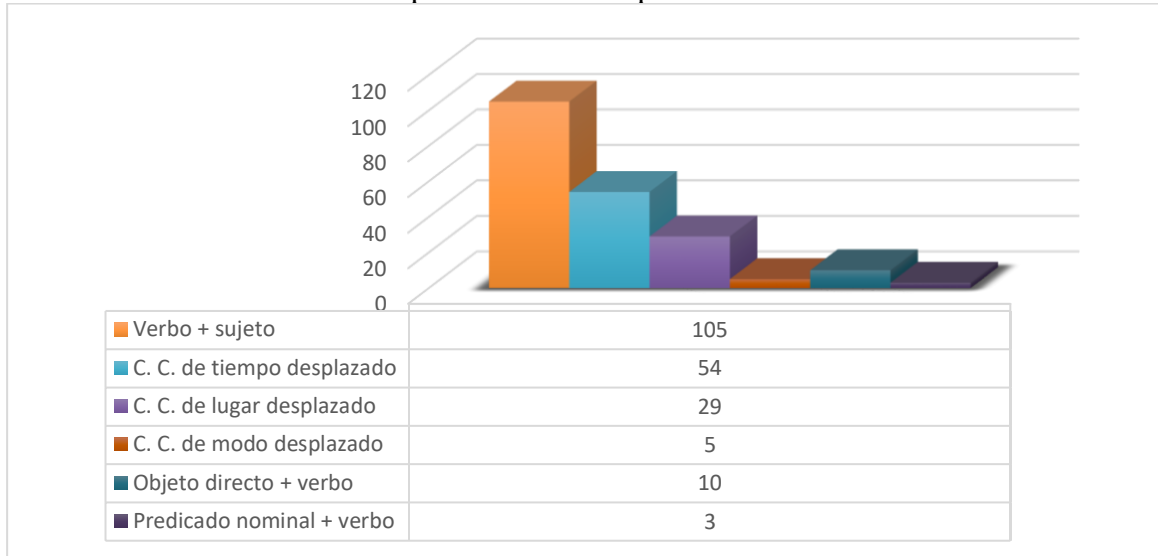
Como hemos señalado en el apartado metodológico, las construcciones que conforman los titulares merecen una especial atención. De los 50 titulares del corpus, identificamos un total de 75 construcciones, de las cuales 31/75 (41.33%) son oraciones que presentan un orden no marcado. 25/75 (33.33%) constituyen sintagmas nominales. Asimismo, 14/75 (18.67%) son hipérbatos. Igualmente, 3/75 (4%) recurren a oraciones con sujeto elíptico. Por último, 2/75 (2.67%) son sintagmas preposicionales. Estos datos se representan en el gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución de los tipos de construcción en los titulares



Ahora bien, en lo que concierne a las figuras hiperbáticas en el corpus, estas fueron clasificadas de acuerdo con el tipo de constituyente que varía del orden no marcado de las oraciones en español (Hernanz & Brucart, 1987: 75–77). Así pues, del total de hipérbatos registrados, se observan 105/206 (50.97%) en los que el verbo se encuentra antepuesto al sujeto de la oración, esto es un orden VS(O). Enseguida, en 54/206 (26.21%) ocasiones, se advierte el complemento circunstancial de tiempo desplazado ya sea a la parte inicial de la oración o entre el sujeto y el verbo. Igualmente, 29/206 (14.08%) veces registramos el complemento circunstancial de lugar al principio de la oración o entre el sujeto y el verbo. Asimismo, identificamos 10/206 (4.85%) oraciones en las que el objeto directo precede al verbo. Además, registramos 5/206 (2.43%) casos que presentan el complemento circunstancial de modo desplazado entre el sujeto y el verbo o entre el verbo y el objeto directo. Por último, hemos clasificado 3/206 (1.46%) hipérbatos en los que el predicado nominal se posiciona al inicio de la oración precediendo al verbo y al sujeto. En el gráfico 3, se pueden apreciar los diferentes tipos de constituyentes que forman hipérbaton en el corpus de nuestro estudio.

Gráfico 3. Distribución de los hipérbatos en el corpus



4.1 Oraciones con orden no marcado

Tal como se ha advertido anteriormente, las oraciones con orden no marcado representan 59.67% del corpus que nos ocupa. Ejemplos de estas se encuentran en (6-8), donde puede observarse claramente el orden SVO. En el ejemplo (6), se advierte una oración conformada por *Sujeto + Verbo + COD + CC + CC + CC*. En (7), la oración está constituida por *Sujeto + Verbo + COD + CC*. Por último, la oración de (8) despliega la siguiente configuración: *Sujeto + Verbo + CC + CC + CC + CC*.

- (6) Alianza Lima encontró la anotación del empate parcial ante Corinthians poco tiempo después, en la llave de cuartos de final de la Copa Libertadores Femenina. [¡Zurdazo y golazo! Sandy Dorador puso el 1-1 en el Alianza Lima-Corinthians – *El Bocón*]
- (7) La visita empató el marcador minutos más tarde. [«Cariaco» González, artífice de otro triunfo del Júnior con sus terminaciones – *Sports Venezuela*]
- (8) La Selección de rugby jugará ante Australia el 6 de agosto del 2022 en San Juan por el Championship. [Vuelven Los Pumas a jugar en la Argentina – *Olé*]

Como mencionamos anteriormente, los titulares periodísticos del corpus también presentan una mayoría de construcciones con orden no marcado. Ejemplos de este tipo de titulares se puede observar en (9-10).

- (9) Alianza Atlético oficializa a Penny como su nuevo arquero para la próxima temporada [*Depor*]
- (10) El Covirán Granada vence con firmeza en el Palacio [*El Diario Deportes*]

4.2 Oraciones con sujeto elidido

En lo que concierne al sujeto en español, de acuerdo con la RAE (2009: 2528), hemos de observar que el sintagma nominal que funge como sujeto generalmente se ubica en posición preverbal y, por lo general, al inicio de la oración. Ahora bien, al tratarse de una lengua pro-drop¹, en español el sujeto puede omitirse, ya que este puede determinarse por medio de la flexión verbal. Así pues, la concordancia de persona y número con el verbo es la manera más efectiva para determinar el sujeto de una oración en español².

Como hemos mencionado en el apartado metodológico, las construcciones con sujeto elíptico han sido consideradas aparte, ya que por la omisión del sujeto no podemos determinar el lugar que ocuparía este respecto del resto de los elementos de la oración en cuestión. Ahora bien, en este apartado, consideramos únicamente aquellas oraciones en las que hay sujeto elíptico y se sigue el orden no marcado del verbo y sus respectivos complementos³. En los fragmentos (11-13), se observan oraciones en las que no figura el sujeto; este puede recuperarse en alguna parte anterior del texto⁴.

- (11) Definición a quemarropa y centro clínico: las dos acciones de Cariaco González que lo hacen figura una vez más [...] *Capitalizó un balón suelto* mandando a guardar su sexto grito del torneo clausura colombiano. [«Cariaco» González, artífice de otro triunfo del Júnior con sus terminaciones – *Sports Venezuela*]
- (12) Hace unos días, el propio jugador indicó que tenía la voluntad de seguir vistiendo la ‘Franja’ [...] “Acabó mi contrato laboral, ya no hubo comunicación conmigo, entonces uno entiende que toca tomar otros rumbos, pero siempre hay que ser agradecidos y el cariño siempre estará presente. Mi primera opción siempre fue quedarme en ‘Muni’, lastimosamente esta vez no se pudo dar”, *dijo a Ovación*. [Se mueve el mercado en Arequipa: Melgar anuncia fichaje de Jean Pierre Archimbaud – *Depor*]
- (13) “El Pocho”, mote con el que se le conoce a su progenitor se sorprendió, su hijo tenía 16 años y nunca antes le había comentado ese deseo de ser jinete. *Habló con él, conversaron con varios entrenadores* y así comenzó la vida como jockey del joven aprendiz. [Jaime Lugo Jr.: No estaba en mis planes ser jinete – *Meridiano*]

4.3 Oraciones hiperbáticas: verbo + sujeto

Tal como se ha mencionado anteriormente, de las construcciones hiperbáticas que hemos registrado en el corpus, las oraciones en las que el verbo se encuentra antecediendo al sujeto constituye el hipérbaton más frecuente. En efecto, este tipo de hipérbaton representa más de la mitad de esta figura retórica en nuestros materiales.

¹ Del inglés *pronoun-dropping*, aludimos a las lenguas que no requieren la aparición obligatoria de un sujeto explícito (Degli Uomini, 2016).

² Sin embargo, el sujeto resulta necesario cuando retoma una función temática o remática en el texto precedente, así como en otras situaciones en las que la pura forma verbal no es suficiente para que el receptor del texto tenga claro su sujeto correspondiente.

³ Y es que en otras construcciones con sujeto elíptico en las que además se sigue un orden marcado del verbo con sus respectivos complementos, nos hemos enfocado en el elemento hiperbático.

⁴ En el caso de los titulares, solamente registramos uno que presenta tres oraciones con sujeto elidido.

En el corpus, fue común encontrar el verbo en posición inicial y precediendo al sujeto, como se muestra en los fragmentos (14-16). En el fragmento (14), se observa cómo el verbo *dominar* antecede al sintagma nominal *el conjunto onubense* que funge como sujeto de la oración. En el caso del ejemplo (15), se aprecia no solamente la presencia del verbo *sentenciar* antes del sujeto *el Recreativo*, sino también del sintagma nominal *el choque* que funge como objeto directo. Por último, el fragmento (16), despliega un ejemplo en el cual el verbo pronominal *enojarse* precede al sujeto (*el Flaco Conti*) en una oración coordinada.

- (14) El Recreativo de Huelva mantiene paso firme en la Tercera RFEF [...] *Dominó el conjunto onubense* de principio a fin, con varias ocasiones a balón parado y un disparo de Peter que despejó el guardameta visitante con los puños. [Crónica: Recreativo 2-0 Salerm Puente Genil: El Colombino sigue invicto – *El Diario Deportes*]
- (15) Juan Delgado entraba al partido por Pablo Gallardo en el Recre y Lolo Vázquez era sustituido por un tirón en el Sevilla C. *Sentenciaba el choque el Recreativo* tras una jugada desafortunada que acaba en el gol de Juan Delgado. El fútbol era injusto una vez más con el filial sevillista. Cristian Terán hacía el 1-4 en el 83. [Crónica: Sevilla C 1-4 Recreativo de Huelva: Goleada onubense bajo el diluvio – *El Diario Deportes*]
- (16) *Se enojó el Flaco Conti* y explotó en las redes sociales. El ex defensor de Colón, quien actualmente milita en el Bahía de Brasil, se mostró muy molesto por una mano involuntaria que terminó en penal en contra de su equipo frente a Flamengo [...] [El enojo del Flaco Conti: «contra todo y contra todos» – *Soy Deportes*]

Además de encontrar este tipo de hipérbaton al interior de las notas periodísticas, también es común encontrar esta figura retórica en el marco de los titulares periodísticos, como se aprecia en (17-21). En los cinco ejemplos aludidos, se observa cómo el titular comienza con el verbo y este es seguido de un sintagma nominal que figura como el sujeto de la oración. En el fragmento de (17), luego del sujeto de la oración, se aprecia un sintagma nominal (*histórico podio*) que despliega la función de objeto directo y un sintagma preposicional (*en México*) que actúa como complemento circunstancial de lugar. En los siguientes tres ejemplos (18-20), el titular está constituido por una oración coordinada. Por último, el ejemplo (21) presenta una perífrasis verbal formada por el verbo auxiliar *volver* + la preposición *a* + el infinitivo *jugar*. Dicha perífrasis se encuentra seguida por sintagma nominal (*Los Pumas*) que se desempeña como sujeto de la oración y que se ubica justo entre el auxiliar y la preposición.

- (17) *Logra Checo Pérez histórico podio en México* [*Cancha*]
- (18) *Ganaron Los Pumas* y cortaron la mala racha [*Soy Deportes*]
- (19) *Da Érik Lira zape a policía* y desata la polémica [*Cancha*]
- (20) *Hace Pumas* el milagro y califica al repechaje [*Ovaciones*]
- (21) *Vuelven Los Pumas a jugar* en la Argentina [*Olé*]

Asimismo, encontramos la presencia del verbo antes del sujeto en todos los casos en los que el periodista deportivo recurre al discurso directo de los personajes de sus notas⁵. De tal manera que luego de citar a alguna personalidad deportiva, el periodista se sirve de un verbo

⁵ Salvo en aquellos en los que hay omisión del sujeto.

de comunicación y posteriormente presenta el sintagma nominal que corresponde al sujeto de dicho verbo. Entre los *verba dicendi* que registramos en nuestros materiales se encuentran: *decir* (22), *declarar* (23), *sostener* (24), *escribir* (25) y *concluir* (26).

- (22) “Siempre fui de la idea de que hasta que los números den, vamos a pelear y tener confianza. Nunca damos nada por terminado hasta que dejemos de depender de nosotros mismos”, *dijo Ricardo Gareca* en una reciente conferencia de prensa. [¿Qué resultados le convienen a la selección peruana en esta fecha de Eliminatorias? – *El Bocón*]
- (23) “Las posibilidades están ahí, pero no estoy pensando en eso en este momento”, *declaró el venezolano* a la prensa de MLB. [Luis García, entre los finalistas para el Novato del Año de la Liga Americana – *Sports Venezuela*]
- (24) “Ha sido un gran trabajo de esta selección que sigue demostrando su compromiso y disciplina en cada competencia. Su esfuerzo se vio reflejado en este resultado que los ubicó como subcampeones centroamericanos”, *sostuvo el Pdte. De la Federación Venezolana de Karate*. [Karate venezolano es subcampeón Centroamericano y del Caribe 2021 – *Meridiano*]
- (25) “Después de 13 años vuelvo a la linda Sullana con mucha alegría e ilusión de lograr grandes cosas. Llego a dejarlo todo. Gracias al presidente por la oportunidad. Vamos Vendaval”, *escribió Valverde* en sus redes sociales. [Alianza Atlético oficializa a Penny como su nuevo arquero para la próxima temporada – *Depor*]
- (26) “Sos un monstruo, tal es así que saliste a la cancha de Boca con corbata roja y camisa blanca. Hay que darte el premio, el boludo de la fecha te ganaste ese día”, *concluyó el Cabezón*. [Burru le respondió a La Volpe: “Toda la vida fue un charlatán” – *Olé*]

En los ejemplos antes referidos (22-26), se advierte que la cita, el verbo de comunicación y el sujeto pueden resultar los únicos constituyentes del fragmento presentado por el periodista, como sucede en (24) y (26). Sin embargo, también es posible distinguir otros sintagmas que complementan la configuración antes señalada. De tal manera que en (22) y (25), los periodistas recurren a un sintagma preposicional (*en una reciente conferencia de prensa/ en sus redes sociales*, respectivamente) que actúa como complemento circunstancial de lugar. Asimismo, en el ejemplo (23), se observa la presencia de otro sintagma preposicional (*a la prensa de MLB*) que cumple la función de objeto indirecto.

Dados los resultados encontrados de manera contundente en nuestros materiales, así como nuestra observación no sistematizada de este fenómeno en otros corpus de notas periodísticas, consideramos que la forma no marcada de un fragmento periodístico que recurre al discurso directo es el siguiente: *cita directa + verbum dicendi + sujeto + (objeto indirecto/ complemento circunstancial)*. En otras palabras, consideraríamos como marcado un orden diferente en el que el sujeto se presentara antecediendo al verbo de comunicación.

Cabe señalar que, en el corpus que nos ocupa, la aseveración anterior también llega a ser válida para los casos en los que el periodista se sirve de fragmentos que aluden a discurso indirecto. En efecto, en los ejemplos (27-28), encontramos la siguiente configuración: *discurso indirecto + verbum dicendi + sujeto + (complemento circunstancial)*. En ambos ejemplos de discurso reportado, podemos advertir cómo la variación del orden prototípico de los elementos tiene una clara función pragmático-discursiva de destacar la información que efectivamente se quiere comunicar, es decir la información reportada.

- (27) Los votos de los capitanes y entrenadores de las selecciones nacionales, los aficionados y los medios de comunicación de todo el mundo se recogerán del 22 de noviembre al 10 de diciembre, *informó la FIFA este martes*. [Pone FIFA fecha para premios The Best – *Cancha*]
- (28) Llaneros de Guárico tenía estipulado su estreno en la Copa Superliga de Baloncesto este miércoles ante Diablos de Miranda, sin embargo, al igual que Cangrejeros de Monagas en la SLB anterior, deberá postergar su debut debido a siete casos positivos en las pruebas PCR recibidas el 05 de noviembre. Todos los casos son asintomáticos, *informó el departamento de prensa del torneo*. [Llaneros de Guárico deberá esperar por la Copa SLB: 7 casos positivos en los testeos – *Sports Venezuela*]

4.2 Complementos circunstanciales hiperbáticos

Si bien hemos registrado un número de casos muy diferente respecto de complementos circunstanciales de tiempo, lugar y modo que resultan hipérbatos en el corpus, nos parece conveniente presentar los tres tipos en esta sección, ya que el complemento circunstancial constituye una categoría muy compleja debido a la heterogeneidad de sintagmas nominales, adverbiales y preposicionales que llegan a fungir como circunstanciales en una oración, así como a la posición que pueden ocupar en la misma (Martí Sánchez, 1993: 263).

Asimismo, a manera de ejemplo, la Real Academia Española advierte que la mayoría de los complementos de lugar son adjuntos, es decir, no resultan indispensables en la construcción de una oración, tal es el caso del sintagma preposicional en: *escribió el libro en la mesa*, pero la misma Real Academia Española presenta excepciones de complementos de lugar que son argumentales, este es el caso del sintagma preposicional en: *puso el libro en esta mesa*, ya que dicho sintagma resulta indispensable en la oración, pues el significado del verbo exige su presencia (RAE 2009: 66).

Ante el panorama anterior, Martí Sánchez (1993: 266-270) señala que existen circunstanciales centrales y periféricos. Por un lado, los circunstanciales centrales o internos son considerados suplementos inherentes, ya que son regidos por el verbo principal de la oración. Sin dichos complementos, el sintagma verbal resultaría incompleto. Por otro lado, los circunstanciales periféricos o externos se caracterizan por su marginalidad, es decir porque son independientes del verbo. En otras palabras, el campo de incidencia de estos complementos no es el verbo, sino toda la oración constituida de *sujeto + verbo + complementos internos*.

Ahora bien, es comprensible que los circunstanciales de tiempo, lugar y modo que son periféricos no ocupen un lugar específico en la oración y presenten cierta movilidad sin forzosamente representar un orden marcado. Empero, los circunstanciales que hemos considerado como hipérbatos en el presente estudio son aquellos que al ubicarse en cierta posición de la oración han provocado un cambio de posición en el resto de los componentes o simplemente no siguen el orden no marcado SVO ya comentado por Hernanz & Brucart (1987: 75–77), como veremos a continuación.

Como hemos señalado anteriormente, los complementos de tiempo representan los circunstanciales hiperbáticos más abundantes de nuestros materiales. En el ejemplo (29), el sintagma preposicional *en el 27*, que hace alusión al minuto exacto del partido en el que suceden las acciones señaladas, aparece en posición inicial de la oración, posteriormente se observa el verbo *retirarse*, el sintagma adjetival *lesionado* y el sintagma nominal *Adri Arjona* que actúa como el sujeto de la oración. El fragmento de (30) presenta el sintagma nominal *este sábado desde las 16 horas* en posición posverbal, pero antecediendo al sintagma nominal que ejerce la función de sujeto de la oración: *la séptima y última fecha [...]*. En el ejemplo (31), se advierte el sintagma infinitivo *al perder con Serbia* que se localiza entre el sujeto *Portugal* y la perífrasis verbal *deber disputar*. En (32), el sintagma preposicional *en último turno de este miércoles* antecede al verbo *enfrentarse* que se localiza antes del sujeto de la oración *Atenas ante Peñarol*. Por último, el periodista que redacta el fragmento de (33) recurre al sintagma nominal *este sábado* para situarlo entre el verbo *tener* y el sintagma nominal que se desempeña como objeto directo.

- (29) *En el 27* se retiraba lesionado Adri Arjona y salía al partido Dani Sales. [Crónica: Sevilla C 1-4 Recreativo de Huelva: Goleada onubense bajo el diluvio – *El Diario Deportes*]
- (30) Se juega *este sábado desde las 16 horas* la séptima y última fecha de la fase clasificatoria del Torneo Regional del Litoral, Primera División. [TRL: Se va la última de la Primera Fase de Primera – *Soy Deportes*]
- (31) Portugal, *al perder con Serbia*, deberá disputar por lo menos dos partidos de Repéchaje. Te contamos el sistema y contra qué selecciones podría enfrentarse. [El camino que le queda a Cristiano para ir al Mundial – *Olé*]
- (32) Por otra parte, *en último turno de este miércoles* se enfrentan Atenas ante Peñarol en Córdoba. [Boca sigue invicto en la Liga Nacional – *Olé*]
- (33) Kylian Mbappé tuvo *este sábado* una de sus mejores presentaciones desde que es parte de la selección de Francia. [Kylian Mbappé convirtió cuatro goles e igualó hazaña de histórico Just Fontaine – *El Bocón*]

Los circunstanciales de lugar hiperbáticos no resultan tan abundantes como aquellos de tiempo, sin embargo, su recurrencia es significativa, como puede apreciarse en el gráfico 3. Ejemplos de estos se observan en (34-36), donde sintagmas preposicionales ocupan la posición inicial de la oración, posteriormente se advierte el verbo (*circular, estar y celebrarse* respectivamente) y después el sintagma nominal que funge como sujeto de la oración.

- (34) *En redes sociales* circula un video donde se ve al mediocampista de Pumas, Érik Lira, darle un zape a un policía que se encontraba resguardando a los jugadores en el acceso a vestidores del Estadio Olímpico Universitario. [Da Érik Lira zape a policía y desata la polémica – *Cancha*]
- (35) *Bajo los tres palos* estará Pedro Gallese, habitual titular que no tuvo mucha acción ante Bolivia debido a que los jugadores altioplánicos llegaron en pocas oportunidades a su portería. [Con el regreso de Yotún: el once que ensayó Ricardo Gareca antes de viajar a Venezuela – *Depor*]
- (36) *En el marco de la justa internacional*, se celebraron las elecciones de la Confederación Centroamericana y del Caribe de Kárate para el periodo 2021-2025, donde, por aclamación de 12 países, fue electo presidente el venezolano Lcdo. Arturo Castillo. [Karate venezolano es subcampeón Centroamericano y del Caribe 2021 – *Meridiano*]

Los pocos circunstanciales de modo hiperbáticos que registramos en nuestro corpus presentan la característica de ubicarse entre el sujeto y el verbo, tal como se aprecia en el ejemplo (37), o entre el verbo y el objeto directo. En el fragmento de (37), el sintagma adverbial *finalmente* que funge como circunstancial de modo en la oración se ubica entre el sintagma nominal que actúa como sujeto *García* y el verbo *debutar*.

- (37) *García finalmente* debutó ese año en las Grandes Ligas y hasta tomó la pelota en uno de los juegos de la postemporada. [Luis García, entre los finalistas para el Novato del Año de la Liga Americana – *Sports Venezuela*]

Por último, vale la pena mencionar el ejemplo de (38), en donde se advierte el sintagma adverbial *ayer* que ejerce la función de complemento circunstancial de tiempo y el sintagma preposicional *en México* que se desempeña como complemento circunstancial de lugar. Ambos sintagmas se ubican uno detrás de otro después del verbo *tener* y antes del objeto directo de la oración.

- (38) Carlos Sainz tuvo *ayer en México* un ritmo tan demoledor que Ferrari volteó una de sus máximas, la de asegurar plazas y puntos si sus dos pilotos están juntos y no permitir que se pasen. [Sainz se gana el respeto de Ferrari – *Marca*]

4.3 Otros hipérbatos

En este apartado, abordaremos dos situaciones de hipérbaton que no han resultado tan frecuentes en el corpus, pero cuya exposición vale la pena en este estudio. En primera instancia, nos referimos a los hipérbatos en los que el periodista desplaza el objeto directo a la posición inicial de la oración y, en segundo lugar, aquellos en los que el predicado nominal se ubica al inicio de la oración antes del verbo y el sujeto.

Por un lado, tal como se observa en (39-41), el hipérbaton en el cual el periodista ubica el objeto directo en posición inicial de la oración se presenta de distintas maneras. En el ejemplo (39), encontramos el sintagma nominal *el equipo* y el pronombre *lo*, ambos constituyentes de objeto directo de la oración, antecediendo al verbo y al sujeto. En el caso de (40), en el marco de una cita directa presentada en el titular, el sintagma nominal que actúa como objeto directo *el ajedrez* se sitúa antes del verbo; mientras que el pronombre de objeto directo *lo* se encuentra como enclítico de la forma no finita. Por último, en el titular de (41), se advierte el pronombre de objeto directo *lo* al comienzo de la oración a manera de catáfora, pues la situación a la que refiere el pronombre se encuentra después de la oración inicial.

- (39) *El equipo lo* completan André Carrillo y Gianluca Lapadula. El jugador del Al Hilal sumó relevantes minutos ante Bolivia que lo ayudarán a recuperar su mejor estado físico. [Con el regreso de Yotún: el once que ensayó Ricardo Gareca antes de viajar a Venezuela – *Depor*]
- (40) Judit Polgar: “*El ajedrez* hay que amarlo con entusiasmo” [*Marca*]
- (41) *Lo* sufrió Alianza Lima: Victoria Albuquerque convirtió el 3-1 de Corinthians [*El Bocón*]

Por otro lado, encontramos únicamente tres casos en los que el predicado nominal se encuentra en posición inicial de la oración, antecediendo al verbo *ser*. En el ejemplo (42), los dos sintagmas adjetivales que constituyen el predicado nominal de la oración se ubican antes del verbo. El sintagma nominal que actúa como sujeto se encuentra en posición posverbal. Con este tipo de hipérbaton, es evidente la intención del periodista de llamar la atención del lector respecto de cómo fue el cruce entre los dos exfutbolistas a través de los dos sintagmas adjetivales: *picante y muy picante*.

- (42) *Picante, muy picante* fue el cruce que protagonizaron Ricardo La Volpe y Oscar Ruggeri en el piso de ESPN F90. [Burru le respondió a La Volpe: “*Toda la vida fue un charlatán*” – *Olé*]

4.4 Discusión final

Como acabamos de ver en los resultados del corpus, el hipérbaton es una figura recurrente en el periodismo deportivo. Concordamos tanto con Guerrero Salazar (2002: 377) como con Noguera Vivo (2005: 51), en cuanto a que la función discursiva del hipérbaton consiste en sorprender al lector o al menos en llamar su atención a fin de darle a conocer la relevancia de cierto elemento en el texto periodístico. En efecto, como advierte Del Hoyo Hurtado (2002: 192), la variación del orden canónico de la oración tiene una tarea concreta de realce a fin de que el mensaje llegue “con gancho” a los lectores.

Del Hoyo Hurtado (2002: 192) señala que el hipérbaton es muy útil en las transmisiones de televisión, ya que además de interesar al lector mediante la modificación en el orden no marcado de la oración, el comentarista se sirve de otros recursos de la oralidad como la entonación a fin de que su mensaje llegue de manera precisa y explícita a la audiencia. Si bien en la prensa es imposible que el periodista se sirva de estos recursos propios de la oralidad, nosotros consideramos que, como bien señala Guerrero Salazar (2002: 377), en ningún momento el hipérbaton utilizado en nuestros materiales dificulta o entorpece la claridad de la nota periodística. En otras palabras, los recursos de la oralidad no resultan indispensables para que un texto en el que se utiliza el hipérbaton llegue a ser comprendido por el auditorio sin problema alguno.

Luego de analizar el corpus de notas periodísticas deportivas, expresamos nuestro acuerdo con Lapesa (1963: 200) y Romero Colmenares (2018: 77), en cuanto a que el hipérbaton es una figura retórica muy utilizada en el periodismo cuando se desea destacar un dato sustancial de la nota que no es el sujeto; esto se logra a través de variaciones en el orden más frecuente de los sintagmas constitutivos de la oración a fin de hacer hincapié en aquellos elementos de mayor interés y así llamar la atención del público lector (Lapesa, 1963: 200). En el caso concreto de nuestro corpus, los constituyentes en los que el periodista quiere hacer hincapié son las acciones del evento deportivo, por un lado, y las circunstancias espaciotemporales de dicho evento, por otro lado.

En efecto, decimos que los constituyentes que se desea destacar mayormente en las notas de nuestros materiales son las acciones de los eventos deportivos, ya que 105/791 oraciones, es decir 13.27% de nuestro corpus presenta el sujeto pospuesto al verbo. Esto representa más

de la mitad de los hipérbatos registrados. Asimismo, cabe resaltar que la mayoría de estos hipérbatos no solo despliegan el verbo antes del sujeto, sino que también lo presentan en posición inicial de la oración. De igual manera, vale la pena destacar el uso de este tipo de hipérbaton no solo en el desarrollo de la nota deportiva, sino en especial en el titular periodístico, pues hemos registrado 10/50 (20%) titulares con esta característica hiperbática.

Para nosotros, el resultado antes aludido no es inesperado, pues en un estudio sobre titulares en diarios panhispánicos, Nadal Palazón (2012: 190) advierte la frecuencia del verbo en posición inicial en titulares conformados de construcciones verbales de diarios publicados en español. Y es que como señala Pérez Jiménez (2014: 48): “[e]l orden de los elementos oracionales ofrece al periodista disímiles posibilidades en la creación de un titular más atractivo, singular y sintético, aunque su utilización debe responder al conocimiento profundo del lenguaje y el estilo periodístico”.

A manera de ejemplo, si comparamos nuestros resultados de la posición del sujeto respecto al verbo con aquellos de Bentivoglio (2003), basados en un estudio de un corpus del habla de Caracas, Venezuela, podemos observar cómo la autora registra 23% de oraciones en las que el sujeto se encuentra pospuesto al verbo; mientras que nosotros registramos casi 10 puntos porcentuales menos en nuestros materiales. Pese a la diferencia encontrada, consideramos que este tipo de construcción resulta significativa en las notas periodísticas deportivas, ya que en el presente estudio no hemos incluido en esta categoría de la clasificación (sujeto pospuesto al verbo) todos aquellos casos donde el elemento hiperbático recae esencialmente en el complemento de objeto directo (incluyendo los casos de discurso directo e indirecto), en el predicado nominal, así como en los diferentes circunstanciales que se sitúan en posición inicial y hacen que el sujeto ocupe una posición posverbal.

Asimismo, señalamos que los segundos constituyentes de nuestro corpus en los que se enfoca el periodista deportivo son las circunstancias de tiempo y espacio, ya que ambos tipos de complementos circunstanciales constituyen un poco más del 40% de los hipérbatos del corpus de nuestro estudio. Si bien los complementos circunstanciales hiperbáticos son externos o periféricos de acuerdo con las elucidaciones de Martí Sánchez (1993: 266-270), estos resultan muy relevantes en la nota periodística, pues tanto el tiempo como el lugar en los que se desarrolla un evento resultan informaciones importantes en las noticias publicadas por la prensa (Kovach & Rosenstiel, 2012) y el deporte no es, por ningún motivo, la excepción.

5. CONCLUSIONES

Luego de examinar la presencia del hipérbaton en un corpus de cincuenta notas periodísticas publicadas en diez diferentes diarios especializados en deportes, nos parece importante recapitular los principales hallazgos de nuestra investigación. Primeramente, recordemos que se encontró un total de 791 oraciones en el corpus, de las cuales 206 resultaron hiperbáticas. Dichas figuras fueron identificadas y clasificadas según el tipo de constituyente oracional que variaba del orden no marcado en español.

Los hipérbatos más comunes en nuestros materiales fueron aquellos en los que hay una inversión del sujeto y el verbo, ubicándose este último en posición inicial de la oración. Este tipo de hipérbaton constituye un poco más de la mitad de estas figuras retóricas en el corpus. Si consideramos la afirmación de Romero Colmenares (2018: 77), respecto de la función del hipérbaton de destacar un dato importante de la nota periodística, hemos de señalar que el principal constituyente destacado por los periodistas deportivos del corpus es el verbo, ya que la tarea primordial de la noticia deportiva es describir la actividad que acontece en las diferentes disciplinas deportivas.

Es relevante señalar que los complementos circunstanciales de tiempo y de espacio resultaron los segundos constituyentes hiperbáticos más frecuentes del corpus, representando un poco más del 40% de los hipérbatos de nuestros materiales. Por un lado, los circunstanciales de tiempo conformaron un poco más del 26% y, por otro lado, los circunstanciales de lugar constituyeron aproximadamente el 14%. Y es que como hemos afirmado anteriormente, tanto el tiempo como el lugar en los que se desarrolla un evento son consideradas informaciones relevantes en las noticias de cualquier ámbito del periodismo, incluido el ámbito deportivo.

Sin duda alguna, la función del hipérbaton en nuestras notas periodísticas es aquella de llamar la atención del lector, de interesarlo e incluso de sorprenderlo con la redacción de oraciones con un orden no prototípico. A través de esta figura retórica, el periodista le da a conocer al lector cuáles son los elementos de la nota en los que debe centrar su atención. En otras palabras, se realzan ciertos constituyentes para que el mensaje llegue “con gancho”, tal como señala Del Hoyo Hurtado (2002: 192).

Por último, estimamos que el estudio que aquí presentamos resulta original porque, hasta el momento, no hemos encontrado investigaciones centradas en el discurso deportivo que aborden esta figura retórica de manera detallada y mucho menos de forma exclusiva. Si bien sabemos que las características del corpus examinado no nos autorizan a presentar resultados contundentes, al menos sí nos han permitido exponer un primer acercamiento de este fenómeno en el marco de un género discursivo específico: la nota periodística deportiva. Sabemos, sin embargo, que es imperante realizar más investigaciones en torno al hipérbaton no solamente en la redacción de notas deportivas, sino también en otros géneros discursivos, así como en otro tipo de discursos.

Referencias bibliográficas

Beristáin, Helena. 2006. *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.

Castañón Rodríguez, Jesús. 2012. El lenguaje periodístico del deporte en el idioma español del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social*, 17, 343-358.

Degli Uomini, Mariano. 2016. Explicitación de pronombres sujeto en primera persona en el género “carta de lector”: propuesta de enseñanza para ELE. *SIGNOS ELE, Revista de Español como Lengua Extranjera*, 10, 1-21.

- Del Hoyo Hurtado, Mercedes. 2002. Usos y abusos del castellano en el periodismo audiovisual. *Mediatika*, 9, 185-199.
- Goded Rambaud, Margarita. 2000. Orden de palabras y categorización lingüística. *Revista española de lingüística aplicada*, Número Extraordinario 1, 395-408.
- Guerrero Salazar, Susana. 2002. El lenguaje deportivo, entre coloquial y literario. *Isla de Arriarán*, 19, 365-382.
- Guerrero Salazar, Susana. 2019. *Creatividad y juego en el discurso deportivo de la prensa*. Madrid: Arco Libros.
- Hernanz, María Lluïsa, & Brucart, José María. 1987. *La sintaxis. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- Kovach, Bill & Rosenstiel, Tom. 2012. *Los elementos del periodismo*. Madrid: Aguilar.
- Lapesa, Rafael. 1963. La lengua desde hace cuarenta años. *Revista de Occidente*, 8-9, 193-208.
- Mapelli, Giovanna. 2004. “Locuciones del lenguaje del fútbol”, En *Atti del XXI Congresso dell’AISPI, Letteratura della memoria. La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della penisola iberica in Italia*. Lippolis, Messina, 171-181.
- Martí Sánchez, Manuel. 1993. El complemento circunstancial y los complementos circunstanciales. *Anuario de estudios filológicos*, 16, 263-274.
- Mayoral, José Antonio. 1994. *Figuras retóricas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Medina Cano, Federico. 2010. “Los narradores deportivos y sus epopeyas cotidianas”. En Martínez, S. (Coord.), *Fútbol-espectáculo, Cultura y Sociedad*. México, D.F.: Afínita, 157-207.
- Mejías Alonso, Almudena. 1980. El estilo en la poesía de M^a Eugenia Vaz Ferreira. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 9, 135-148.
- Múgica, Nora. 2011. El hipérbaton, un punto de relación entre la gramática y la retórica. *Rétor*, 1(1), 43-58.
- Nadal Palazón, Juan. 2012. Rasgos formales de los titulares periodísticos: notas sobre diez diarios del ámbito hispánico. *Acta Poética*, 33(1), 173-195.
- Naranjo de Arcos, Alicia. 2011. *Tratamiento de la información deportiva en la prensa: la crónica como género prevalente. El caso de los encuentros de fútbol entre Real Madrid y F. C. Barcelona*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

Noguera Vivo, José Manuel. 2005. *Informar emociones. El lenguaje periodístico en la cobertura de catástrofes*. Buenos Aires: Comunicación LibrosEnRed.

Pérez Jiménez, Miledy. 2014. *Las características estilísticas del titular en el semanario ¡ahora!* Tesis de grado. Holguín: Universidad de Holguín.

Real Academia Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Romero Colmenares, Rosalina Rosalba (2018). *Incorrecciones lingüísticas en una muestra de noticias: análisis y propuesta didáctica para afianzar la escritura en los estudiantes de periodismo*. Tesis de posgrado. Panamá: Universidad de Panamá.

Spang, Kurt. 2005. *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: EUNSA.

Suárez Ramírez, Sergio. 2015. *Los titulares en los cibermedios deportivos. Principales figuras retóricas y su aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Extremadura: Universidad de Extremadura.

Suárez Ramírez, Sergio & Ángel Suárez Muñoz. 2016. *La retórica del titular deportivo en la prensa española. Documentación de las Ciencias de la Información*, 39, 83-118.

Anexo

Tabla 1. Enumeración *in extenso* del corpus de notas deportivas

Nombre del Diario	Título de la nota periodística	Fecha de publicación
Sports Venezuela	Apistos busca su segundo Simón Bolívar consecutivo	30 de octubre de 2021
	«Cariaco» González, artífice de otro triunfo del Júnior con sus terminaciones	1 de noviembre de 2021
	Vuelta a Venezuela: Jorge Abreu se adueñó del liderato en Valencia y quedó a un paso del título	6 de noviembre de 2021
	Luis García, entre los finalistas para el Novato del Año de la Liga Americana	8 de noviembre de 2021
	Llaneros de Guárico deberá esperar por la Copa SLB: 7 casos positivos en los testeos	9 de noviembre de 2021
Meridiano	La Fría del Sur remonta y clasifica a cuartos de final	5 de noviembre de 2021
	Una vez más Salomón Rondón lo volvió a hacer	8 de noviembre de 2021
	Karate venezolano es subcampeón Centroamericano y del Caribe 2021	8 de noviembre de 2021
	Descubre por qué Salvador Pérez no ganó el Guante de Oro	9 de noviembre de 2021
	Jaime Lugo Jr.: No estaba en mis planes ser jinete	9 de noviembre de 2021
Ovaciones	Detienen al cubano Arozarena en México por “una diferencia con un familiar”	4 de noviembre de 2021
	“Canelo” Álvarez hace historia como nuevo “rey” del peso super mediano	6 de noviembre de 2021
	Objetivo: liguilla	7 de noviembre de 2021
	Hace Pumas el milagro y califica al repechaje	7 de noviembre de 2021
	Nuevo escándalo del Tuca	9 de noviembre de 2021
Cancha	Logra Checo Pérez histórico podio en México	7 de noviembre de 2021
	Anuncia Carlos Ortiz que no jugará más en el 2021	9 de noviembre de 2021
	Curry anota 50 puntos en triunfo de Warriors	9 de noviembre de 2021
	Da Érik Lira zape a policía y desata la polémica	9 de noviembre de 2021
	Pone FIFA fecha para premios The Best	9 de noviembre de 2021
Marca	Judit Polgar: "El ajedrez hay que amarlo con entusiasmo"	31 de octubre de 2021
	Sainz se gana el respeto de Ferrari	8 de noviembre de 2021
	Cañizares: "Con respeto lo digo, si fuera Soler o Gayà no renovaría"	9 de noviembre de 2021
	Pau Gasol: "La siguiente parada del viaje es ser padre, que es lo más importante"	9 de noviembre de 2021
	Nzosa celebrará su mayoría de edad con un nuevo contrato profesional	9 de noviembre de 2021
	Carlos Alcaraz hace bueno el favoritismo y pasa por encima de Rune	9 de noviembre de 2021

El Diario Deportes	Crónica: Sevilla C 1-4 Recreativo de Huelva: Goleada onubense bajo el diluvio	30 de octubre de 2021
	Crónica: Recreativo 2-0 Salerm Puente Genil: El Colombino sigue invicto	8 de noviembre de 2021
	Crónica: Pozo Murcia Costa Cálida 1-2 Jaén Paraíso Interior: Victoria de garra	8 de noviembre de 2021
	El Covirán Granada vence con firmeza en el Palacio	10 de noviembre de 2021
	El Recre se adapta a la Tercera División	10 de noviembre de 2021
Soy Deportes	En un encuentro clave para su futuro, Delfino metería cuatro variantes para enfrentar a Colón	30 de octubre de 2021
	Vergüenza (video): El presidente de Huracán Las Heras renuncia luego de los tiros	1 de noviembre de 2021
	Ganaron Los Pumas y cortaron la mala racha	13 de noviembre de 2021
	El enojo del Flaco Conti: «contra todo y contra todos»	13 de noviembre de 2021
	TRL: Se va la última de la Primera Fase de Primera	13 de noviembre de 2021
Olé	Boca sigue invicto en la Liga Nacional	10 de noviembre de 2021
	Claypole venció a Alem en el cierre del torneo	11 de noviembre de 2021
	Increpó al árbitro, lo corrió por toda la cancha y luego se disculpó	11 de noviembre de 2021
	Burru le respondió a La Volpe: “Toda la vida fue un charlatán”	14 de noviembre de 2021
	El camino que le queda a Cristiano para ir al Mundial	14 de noviembre de 2021
Depor	Alianza Atlético oficializa a Penny como su nuevo arquero para la próxima temporada	12 de noviembre de 2021
	Baja sensible: Alexander Callens quedó descartado del Perú vs. Venezuela, por lesión	13 de noviembre de 2021
	Se mueve el mercado en Arequipa: Melgar anuncia fichaje de Jean Pierre Archimbaud	13 de noviembre de 2021
	Con el regreso de Yotún: el once que ensayó Ricardo Gareca antes de viajar a Venezuela	14 de noviembre de 2021
	Se queda el ‘León’: Universitario anunció la renovación de Iván Santillán para la temporada 2022	14 de noviembre de 2021
El Bocón	Ángelo Campos recibe su primera convocatoria ocho años después de su increíble atajada ante Uruguay	13 de noviembre de 2021
	Kylian Mbappé convirtió cuatro goles e igualó hazaña de histórico Just Fontaine	13 de noviembre de 2021
	¡Zurdazo y golazo! Sandy Dorador puso el 1-1 en el Alianza Lima-Corinthians	13 de noviembre de 2021
	¿Qué resultados le convienen a la selección peruana en esta fecha de Eliminatorias?	13 de noviembre de 2021
	Lo sufrió Alianza Lima: Victoria Albuquerque convirtió el 3-1 de Corinthians	14 de noviembre de 2021

Título del artículo: Hiperbaton en notas periodísticas deportivas. rasgos sintácticos
Hyperbaton in sports newspaper articles: syntactic characteristics

Autora: Sara Quintero Ramírez
Universidad de Guadalajara
sara.quintero@academicos.udg.mx

Datos curriculares

Sara Quintero Ramírez realizó estudios de Maestría en Lingüística Aplicada y de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en la Universidad de Guadalajara. Labora desde 1999 como catedrática de esta misma casa de estudios. Actualmente, colabora en tres programas de maestría y en dos programas de licenciatura. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores desde 2014. Ha publicado tres libros de autoría única, así como diversos artículos en revistas arbitradas e indizadas de carácter internacional. Por último, ha participado en diversos congresos y simposios tanto en México como en el extranjero.

La autocontradicción en enunciados de doble negación: menos por menos da más

Self-contradiction in double negative sentences: Less for less gives more

Valmore Agelvis

Universidad de los Andes

valmore.agelvis@gmail.com

Resumen

El asunto objeto de este trabajo consiste en una descripción parcial de enunciados que desde el punto de vista logicosemántico son autocontradictorios. Este fenómeno es localizable sobre todo en oraciones *inales* en los que el hablante sostiene el *foco* en el recorrido sintáctico e introduce un adverbio de negación para reforzarlo. Empleo el concepto de *distancia sintáctica* y *foco* para referirme a la manera en que los bloques sintácticos o períodos se coordinan para expresar la proposición. En ese recorrido, el hablante de las autocontradictorias introduce, generalmente, una subordinada adverbial para asegurar la finalidad de asegurar lo expuesto anteriormente. Tal *intensificación* del contenido semántico lo logra con el adverbio de negación y la proposición termina autocontradiéndose. La autocontradicción no solo se da en oraciones complejas, también puede aparecer en enunciados sencillos cuando el hablante coordina mal, el entañamiento de una parte de la oración con prefijos de negación y luego encuentra lexemas que entañan una negación paradigmática del elemento antecedente. Por último, como complemento las descripciones logicosemántica y la funcional, apelo a la noción funcional para explicar la no percepción por parte del receptor de esta contradicción.

Palabras clave: autocontradicción, entañamiento, verdad, distancia sintáctica, intensificador, foco.

Abstract

The object of this work consists of a partial description of statements that, from the logical-semantic point of view, are self-contradictory. This phenomenon can be found mainly in final sentences in which the speaker focuses on the syntactic path and introduces a negation adverb to reinforce it. I use the concept of syntactic distance and focus on how the syntactic blocks or periods coordinate to express the proposition. In this journey, the speaker of self-contradictions generally introduces an adverbial subordinate to ensure the purpose of providing what was stated above. Such an intensification of the semantic content is achieved with the adverb of negation, and the proposition contradicts itself. Self-contradiction does not only occur in complex sentences. It can also appear in simple sentences when the speaker poorly coordinates, entails a part of the sentence with negation prefixes, and then finds lexemes that entail a paradigmatic negation of the antecedent element. Finally, as a complement to the logical-semantic and functional descriptions, I appeal to the functional notion to explain the recipient's non-perception of this contradiction.

Keywords: self-contradiction, entailment, functional, truth, syntactic distance, intensifier.

1. PRESENTACIÓN DEL ASUNTO: ALGORITMO DE LAS CONEXIONES EN ORACIONES COMPUESTAS

Hay un tipo de enunciados que pueden llegar a albergar una contradicción semántica en su seno sin proponérselo, haciendo que su significado termine proponiendo lo contrario de lo que se presume es su intención comunicativa. Quiero referirme a enunciados que desde el punto de vista lógico semántico incurrir en esta autocontradicción. La aparición de estas emisiones no necesariamente está en oraciones complejas, aunque allí son muy comunes, sino que también se dan en enunciados simples. El asunto puede focalizarse en cuanto dos proposiciones **p** y **q** están en una relación de contradicción, porque uno de ellos niega al otro. El *entrañamiento*, dice Lyons (1997:144), «se ha definido como una relación entre proposiciones, también como una relación entre aseveraciones»; aseveraciones del tipo $p \Rightarrow q$

Dadas las proposiciones:

Caín mató a Abel (**p**)

Abel murió (**q**)

La primera proposición (**p**) implica necesariamente, o *entraña*, la segunda proposición (**q**): *si sucede que Caín mató a Abel*, entonces ha de suceder por necesidad que Abel muriese. El *entrañamiento* es una relación que se establece entre **p** y **q**, donde **p** y **q** son variables que sustituyen a proposiciones, de tal manera que si la verdad que **q** se infiere necesariamente de la verdad de **p** (y la falsedad de **q** se infiere de la falsedad de **p**), entonces **p** *entraña* **q**. El término relevante aquí es ‘necesariamente’ (Lyons 1997:143).

Quine (2002:208-209) puntualiza esta relación de *necesidad*. Dice Quine que un enunciado de la forma ‘necesariamente’ «es verdadero si y solo si el enunciado componente regido por ‘necesariamente’ es *analítico*, y un enunciado de la forma ‘posiblemente’ (...) es falso si y solo si la negación del enunciado componente regido por ‘posiblemente’ es falso si y solo si la negación del enunciado componente por ‘posiblemente’ es *analítico*». Ahora tenemos otro término jugando en nuestro concepto de *entrañamiento*: *analítico*. Estas proposiciones son necesarias u ocasionalmente verdaderas o no. Es *analítico* si en el predicado está contenido el sujeto, como en (ejemplo de Lyons, obra citada):

Todas las muchachas son hembras.

Los *semas* que contiene el lexema ‘muchacha’ son: +/hembra/ + *humano*/ + /no adulto /, de manera que puede sustituirse por

Todo humano hembra no adulto es hembra.

Lo opuesto a *analítico* es *sintético* y se define como todo aquello que no es *analítico*.

Napoleón fue derrotado en Waterloo

Las relaciones de *entrañamiento* que se establecen entre ambas proposiciones (**p** y **q**) pueden resumirse de esta manera:

Relaciones sustitutivas de proposiciones: hiponimia e incompatibilidad (ambas entrañables); ‘perro’ es hipónimo de ‘animal’, puedo sustituir (**f**) uno por el otro (**p**). Un una expresión **f**, es un hipónimo de otra expresión **g** si y solo si **f** entraña **g**:

a) $f \Rightarrow g$

‘perro’ entraña ‘animal’ es una relación simétrica de significado verdadera, no obstante ‘animal’ no entraña ‘perro’, no es simétrica, ya que ‘animal no entraña ‘perro’. En el caso de relaciones simétricas, donde es reciprocidad va en un entrañamiento en ambas direcciones se llama *simétrica*: ‘cachorro’ entraña ‘cría de perro’:

b) $f \Leftrightarrow g$

Relaciones de incompatibilidad: entrañamiento y negación

c) $f \Rightarrow \sim g$ y además $g \Rightarrow \sim f$

‘Rojo’ y ‘azul’ se definen como incompatibles. Lo rojo es necesariamente no azul y viceversa. La complementariedad es un caso de incompatibilidad, expresado de esta manera:

d) $\sim f \Rightarrow g$ y, además, $\sim g \Rightarrow f$

En una escena de la película de animación Shrek (III), Pinocho (un personaje que no puede mentir porque el crecimiento de su nariz evidencia la veracidad semántica de lo que dice), es interrogado por el príncipe Encantador sobre el paradero de Shrek:

E: Dónde está Shrek?

P: Bueno, yo no se dónde no está.

E: ¿Estás diciéndome que no sabes dónde está Shrek?

P: No, sería inexacto suponer que no podría dejar de decir que no es casi parcialmente incorrecto.

E: ¿Sí sabes dónde está?

P: Oh, por el contrario, definitivamente, diría que rechazo la idea de que sea posible con cierta falta de improbabilidad.

En este ejemplo, la marioneta abusa de la negación del entrañamiento y su negación (‘Yo no se dónde no está’ $\sim f \Rightarrow \sim g$, lo cual es verdad). Shrek puede estar en todos los lugares que Pinocho no sabe, pero sabe en cual sí está. Saber entraña el no saber paradigmáticamente. Lyons explica que la complementariedad que establecen dos miembros: (i) ‘casado’ entraña la negación de ‘no casado’; además ‘no casado’ entraña la negación de ‘casado’ y (iii) la negación de ‘casado’ entraña ‘no casado’. Finalmente (iv) la negación de ‘no casado’, entraña ‘casado’. Esta serie de relaciones lógicas de entrañamiento son las que la marioneta explota para no caer en contradicción y burlar el interrogatorio del príncipe Encantador. La negación de la negación supone un resultado positivo: *menos por menos da más*, conforme a la ley de los signos.

Complementariedad graduable: dos antónimos negados es contradictoria

e) $f^+(x,y) \Rightarrow g^+(y,x)$

‘comprar’ (x,y,z) \Rightarrow ‘vender’ (y,z,x): x vendió un y a z, luego, z compró un y a x.

2. AUTOCONTRADICCIÓN, INTENSIFICADORES Y DISTANCIA SINTÁCTICA

Acá nos interesa la relación de contradicción donde la relación entre proposiciones termina, por razones sintácticas y de reiteración semántica, generando doble negación: dada una proposición con un verbo o palabra que carece de alguna propiedad entrañable en su antónimo (‘evitar’ supone que carece de propiedad presente en ‘propiciar’). Intentaré explicar un poco más este asunto. He registrado un conjunto de enunciados en los que sus palabras o verbos preferidos por las cláusulas en relación contradictoria: *evitar, impedir, dejar, equivocarse, obviar, abstenerse, dejar, imposible, desconocimiento, ignorancia, incompetencia, erradicación, atormentar, equivocarse, caso omiso*. Todas caracterizadas por la negación de alguna propiedad entrañable por obra de:

1. Algún artificio sintáctico como la introducción de un adverbio de negación en un relator distante de la oración principal. Se trata de una *distancia sintáctica-foco* que se establece al introducir un elemento en la fase subordinada condicional del elemento ‘necesario’ puesto en la oración principal. Tal distancia se ve acompañada por un adverbio de negación que busca intensificar el argumento inicial (apódosis):

- i) ‘Aquí les estoy mostrando como es que la manguera se rompió y todo el aire lo saca de este lado, por eso es que de un momento a otro *deje de ver que la llanta no inflaba*’
- ii) ‘Debemos estar atentos para impedir que errores como estos no vuelvan a ocurrir’
- iii) ‘Lleve su cuerda, para evitar que no se le caigan los lentes’

2. También puede apreciarse el asunto de la autocontradicción en el choque de ese adverbio de negación con un uso de un prefijo que niega la propiedad semántica del lexema y que su antónimo si tendría plenitud semántica. Caso de ‘imprudencia’, ‘desconocimiento’. La coordinación entre el elemento léxico prefijado y su correferente también se encuentra en contradicción. El entrañamiento del elemento léxico, anulado con el prefijo (‘in’, ‘des’), desencaja su coordinación semántica.

- iv) ‘Falta de imprudencia’
- v) ‘Sin desconocimiento de sus funciones’

3. Igualmente puede explicarse la autocontradicción por la concurrencia en un enunciado de formas lexicosemánticas en las que su carga semántica es de valor negativo: ‘quitar’, ‘erradicar’, ‘ignorar’, ‘negativa’, ‘dejar’. Son palabras con carga semántica de valor negativo. Enunciados como:

- vi) ‘¿Hasta cuando va a dejar de atormentarme?’
- vii) ‘Falta de imprudencia’

viii) ‘Sin hacer caso omiso’

ix) ‘Invade además el español un territorio marcado a sangre y fuego por el serbio, sin participar en esta edición *por su negativa a no vacunarse contra el coronavirus*’.

No intento agotar los casos de la autocontradicción, ni su explicación. Esto no es sino un rápido muestreo sobre el asunto. Son muchos los ejemplos de este tipo de construcción en oraciones complejas de con subordinadas *inales* o de choque de entranamientos porque no armonizan las negaciones semánticas de los enunciados. En algunos casos aflora la contradicción por la introducción de un adverbio de negación en la parte condicionada (prótesis) de la estructura sintáctica que sigue al condicionante (apódosis). Lo que su antónimo entranía, este lo desentranía paradigmáticamente. El *entranamiento* de elementos que no resisten la coordinación de cláusulas, lleva a contradicción semántica y, por lo tanto, a la negación lógica del contenido en *perspectiva*. Lyons (1997) llama la atención sobre el concepto de *entranamiento* y llama a reparar en él con mucha atención en las teorías del significado. Pondré un ejemplo de este tipo de oraciones con autocontradicción para ilustrar la sucesión de bloques-cláusulas y la manera como va distanciándose sintácticamente la prótesis de la apódosis en la medida que van subordinándose para complementar la oración. Retomemos el enunciado iii):

‘Lleve su cuerda, para evitar que no se le caigan los lentes’

(Ud.)	lleve	su cuerda	para	(ud.)	evitar	que NO se le caigan los lentes
			prep.			conj.
S	V	OD	SAdv	S	V	OD

Lyons (1997:147) nos dice que a la lingüística deberían interesarle no solo las proposiciones ‘necesariamente’ verdaderas en si mismas, sino también las proposiciones analíticamente verdaderas (que incluyen las verdades lógicas). Además de las verdades lógicas de las proposiciones, se pueden catalogar como verdaderas proposiciones que lo son por necesidad natural o física (por ley natural, dice Lyons 1997:147:) «No se ha de confundir nunca el estatus epistemológico de una proposición con su valor veritativo... por las suposiciones ontológicas aceptadas en general en una sociedad». Pone como ejemplo Lyons: ‘todos los seres humanos son mortales’ como verdad por necesidad natural.

3. LA DOBLE NEGACIÓN, INFORMAL, CONVERSACIONAL, GRAMÁTICA Y HUMOR

La gramática del español contempla el uso de negaciones dobles en una misma oración. Esa doble negación combina el adverbio ‘no’ con otras formas, como en ‘Javier no compra nada en oferta’. Se usa para reforzar el efecto negativo buscado por el locutor. Algunos estudios piensan que la doble negación lleva a producir un efecto semántico contrario, es decir, positivo (como la ley de los signos en matemáticas, donde menos por menos da más). No obstante, en gramática la cosa no funciona así, sostienen. Si no se produce contradicción entre los componentes *condicionante* y *condicionado*, la oración es coherente. Hay casos en que se provoca la contradicción para general algún efecto irónico, cómico, poético, etc. Como los versos de Huidobro (*Altazor*):

Los cuatro puntos cardinales
son tres
norte y
sur

Acá el condicionante o antecedente se contradice. Los cuatro puntos cardinales (**p**) pasa a definirlos dice *son tres* y luego los enumera: *norte y sur*; resulta que la extensión de cuatro termina siendo solo dos. La contradicción puede general humor, como en la frase de Mario Moreno (Cantinflas): *falta de ignorancia*. *Falta* ya supone carencia y lo que falta es algo que no hay: ignorancia. Esa doble negación en la emisión está calculada por el emisor y su resultado es el humor. Si falta ignorancia, hay sabiduría, entonces se viola el efecto semántico que parece estar en la intención. Se atribuye a Salvador Dalí esta frase irónica contra Picasso. Evidentemente la prótasis niega la apódosis, resultando en un texto contradictorio:

‘Picasso es comunista, yo tampoco’

La autocontradicción o doble negación parece ser un asunto del lenguaje informal y oral. Puede producirse por descuido, cuando el hablante reitera o intensifica algo. Allí hay una oportunidad de cometer el desliz. Es raro en textos de escritura formal, donde se es más cuidadoso y revisado. Se observa en transcripciones periodísticas, en noticieros en vivo, tanto en España como en América.

Abundan en el lenguaje ejemplos de textos clamorosamente incoherentes o contradictorios a la hora de juzgarlos con el *Modus Ponens*: *conocer a través de la causa* (Eco, 1992:49). Un texto va de A hacia B y ninguna fuerza hará que vaya de B hacia A. Debe admitirse el principio de identidad ($A = A$), el principio de no contradicción (imposible que sea A y no A al mismo tiempo) y el principio del *tercero excluido* (A verdadero o A falso. Si **p**, entonces **q**. Algunos textos humorísticos, poéticos, *non sense* o jitanjáfora (como llamó Alfonso Reyes a estas piezas juguetonas con el significado) explotan esos principios para conseguir algunos efectos semánticos intencionalmente. Los diálogos de besugos de la poesía surrealista son un ejemplo de la violación de los principios del *Modus*.

Menos por menos da más

En matemáticas, la ley de signos dice que más por más da más ($+ \times + = +$); más por menos da menos ($+ \times - = -$); menos por más da más ($- \times + = +$) y, finalmente, menos por menos da más ($- \times - = +$).

Esta última ley de signos podría resumir lo que me propongo describir. No intento trasladarla mecánicamente al lenguaje, pero sirve para ver la lógica de la operación. Esto mismo lo encontramos en Lyons (1997): menos por menos da más. Una ley según la cual, la contraposición de contrarios negativos arroja un producto positivo. Nuestros enunciados acá revisados entrañan en cada una de los elementos constitutivos una negación. Ya sea porque el causal entraña contenidos semánticos negativos o por la inserción incoherente de un adverbio de negación que al hacerse correferencial del antecedente, lo niega, dando como resultado una operación semántica ‘positiva’, contraria a lo que **p** afirma y **q** se encarga de negar.

Hay una pérdida de coherencia por una intención de reforzamiento del contenido. El emisor del enunciado quiere producir un efecto al potenciar el contenido y se entrampan semánticamente, generando el efecto contrario. Esto no significa que, gracias a lo que Davidson (1990) llama *autonomía del significado*, el interlocutor no capte esa autocontradicción y se forme una representación mental equivalente a la intención del emisor. Hay aquí dos maneras de explicar el fenómeno de la comunicación. Una en el plano puramente de la estructura lógica semántica del enunciado y otra en el plano interactivo. Acá centro mi interés en el aspecto lógico semántico, sin acudir al detalle empírico de la interacción comunicativa. «Una proposición lógicamente verdadera (o falsa) es aquella cuyo valor veritativo está determinado únicamente por la *forma lógica* de la proposición» (Lyons, 1997:146). Desde el punto de vista de la forma lógica de la proposición es un análisis; desde el punto de vista de la interacción, el resultado es otro. Trataré de hacer ambas aproximaciones: una descripción formal y una descripción pragmática. Por un lado, con oraciones complejas y con frases u oraciones simples. Por otro lado, cuando mi información me dice que ante emisiones autocontradictorias el interlocutor no las percibe como anómalas. En este punto podría someterse a una investigación empírica para profundizar en este asunto de la percepción y la intención.

Son muy frecuentes estas oraciones autocontradictorias con doble negación, mucho más de lo que la semanticidad y gramaticalidad chomskiana podrían prever y yo esperar. Una vez que uno las ha detectado, puede percibir las con más facilidad; no obstante, no constituyen una fuente de tensión conversacional. No he visto, en las redes o en los estudios lingüísticos, atención sobre este asunto. Quizá por el rasgo conversacional en que se dan o en un ambiente de emisión informal.

4. DESENTAÑAR EL LEXEMA Y EL COMPONENTE PRAGMÁTICO FUNCIONAL

He venido sosteniendo que la autocontradicción surge por el juego de elementos cargados de negación en su entañamiento. Al analizar el entañamiento de iii) ‘Lleve su cuerda para evitar que no se le caigan los lentes’), vemos que paradigmáticamente ‘evitar’ entaña que ‘todos los lentes pueden caerse’ ($f \Rightarrow g$) ‘evitar’ (con el uso de una cuerda) que los lentes caigan es una relación en la que f evita g . F entaña ‘*impedir*’. Ahora bien f es verdadero, una cuerda sujeta dos cosas, las ata. Todo $f \Rightarrow g$. El punto de la intensificación del deseo de la persona que ofrece en venta (‘lleve’ o compre) la cuerda le hace reiterar el valor del seguro que significa la cuerda (no se le caerán los lentes) con la introducción del adverbio de negación ‘no’ y allí crea la autocontradicción. Se desentaña f (seguro de lentes o cuerda) y pasa a significar inseguro (pérdida, riesgo). Se cumple la ley de los signos en cuanto que multiplicar dos signos negativos da un valor positivo. La interpretación logicosemántica sería algo así como: ‘Lleve su cuerda para que pierda sus lentes’, en lugar de ‘Lleve su cuerda, para evitar la caída de sus lentes’.

Evidentemente ese valor de verdad no es coherente con las intenciones ontológicas de la relación comercial. Dice Davidson (1990: 176) que «No puede ser correcta una teoría de la interpretación que haga a un hombre sentir ante una gran cantidad de oraciones falsas». El valor de falsedad derivado del análisis logicosemántico no siempre, ni en todo contexto, es el que los destinatarios interpretan. De hecho, ese enunciado de los lentes y la cuerda lo

escuché en una playa en Cartagena de Indias y pude comprobar que algunas personas negociaron ‘cuerdas’ para asegurar sus lentes. Agrega Davidson: «Hasta podríamos llegar a especificar condiciones que son necesarias y suficientes para hacer una aserción: por ejemplo, yo pienso que para hacer una aserción un hablante debe representarse a sí mismo como creyendo lo que dice». Podríamos agregar que, funcionalmente, las personas operan con capacidad para determinar si se trata de una broma, de una ironía, etc. Las personas interpretan sobre la base de nociones de un asertivo a pesar de las anomalías lógicas con que están contruidos los enunciados. Gramaticalidad o semantividad en casos en que la base funcional y ontológica impera en la interpretación, no son como condición suficiente. «Esto significa que no puede haber forma de discurso, que a fuerza de su significado convencional, pueda usarse para un propósito dado, como hacer una aserción o formular una pregunta» (Davidson, *Ob. cit.*:127). «Los conceptos de verdad objetiva, y de error, necesariamente emergen en el contexto de la interpretación» (Davidson, *Ob. cit.*: 177).

Quisiera ahora introducir una explicación adicional a los conceptos de *intensificación* y *distancia sintáctica*. En el hilo sintáctico, he dicho, el sujeto introduce el adverbio de negación para reforzar el valor de seguro (‘para evitar que no’). David Eagleman en *Incógnito. La vida secreta del cerebro* (2011) (Eagleman es un neurocientífico dedicado a demostrar que la percepción y la atención no van a la par siempre) demuestra que la percepción como una capacidad no mecánica del ojo y el cerebro. Podremos trasportar lo que él dice del sentido de la vista al la del oído sin entrar en contradicción. La percepción auditiva no necesariamente va de sonido en sonido o de palabra en palabra. Los estímulos sonoros pueden estar orientados por el cerebro que verifica las expectativas e introduce las anticipaciones necesarias. Filtramos mucha información por irrelevante. *Ceguera al cambio* llama Eagleman a la actitud del sujeto que desecha pequeños cambios en la escena de lo que ve. Circula profusamente en los diarios y en las redes desafíos en los que se introducen pequeños cambios en una escena repetida para que sean descubiertos por el receptor. A algunas personas les cuesta más que a otras y si no nos advierten, no las vemos o no las oímos. El ejemplo clásico en este asunto de la percepción lo encontramos en la imagen *pato-conejo* de Wittgenstein. Vemos una u otra, dice Wittgenstein, no las dos.

Al pasar este principio de *ceguera al cambio*, podemos explicar la relación interpretativa en el plano interpretativo oral e informal que caracterizan a estos enunciados autocontradictorios. Aun cuando el enunciado se autocontradiga, las personas no notan ese sutil juego de coordinaciones entre elementos porque operan con un *contexto de interpretación* que les hace buscar significado de manera no lógica ni literal. Hace que el oyente saque a relucir la *suposición* en lugar que la lógica pura en la que menos por menos da más.

No parece que este tipo de enunciados autocontradictorios se produzcan por incompetencia lingüística, o que se expliquen desde el punto de vista sociolingüístico. En mi experiencia los puedo localizar en todos los estratos, desde un vendedor ambulante de clase baja, hasta un profesional universitario como periodistas. Es más frecuente que por situaciones de informalidad, oralidad y cuando el hablante intensifica el foco, entonces se confunden los hablantes al coordinar bloques en el continuum sintáctico y allí ocurre el hecho de la contradicción. Por otro lado, en enunciados sencillos donde la contradicción aflora sin que el hablante se de cuenta de ello, se trata de operaciones semánticas que descuidan, no atienden la plenitud de lo que se dice, como en:

vi) ‘¿Hasta cuándo va a dejar de atormentarme?’ o

vii) ‘Falta de imprudencia’

Allí podemos ver que el adverbio interrogativo ‘cuándo’ precedido de la preposición ‘hasta’ marcan un límite temporal abierto y constituye una colocación bastante común. Un momento añorado en el que alguien ‘deja’ de ‘atormentar’ a alguien. No obstante, lo que efectivamente se dice es que alguien no atormenta a alguien y no se sabe hasta cuando no la atormentará. Suponemos que la intención es que *x* no sabe hasta cuándo va a dejar de ser atormentada por *y*. Así, la representación mental entrañada es que todo acto de atormentar es una experiencia desagradable. Por tanto, analíticamente, $p \Rightarrow q$ estaría planteada de la siguiente manera: alguien (*x*) que atormenta (*y*). Entonces el entrañamiento de la relación entre los dos componentes sería debería ser sufrir, ya que lo tormentoso entraña una experiencia de sufrimiento. *Pero ese entrañamiento se revierte al introducir ‘dejar’, que supone la acción de abandonar, finalizar y al entrar en relación con ‘atormentarme’ da como resultado que temporalmente no hay plazo para no atormentar (para que *x* siga en paz y tranquilidad). Igual ocurre con enunciados como ‘Si mal no me equivoco’, ‘Sin hacer caso omiso’, ‘Falta de imprudencia?’ (con el desentrañamiento por la prefijación (‘in’ (n troca en m por anteceder a p), negación del sustantivo ‘prudencia’. También en los enunciados*

x) ‘Día mundial contra la erradicación de la pobreza’

Si ‘erradicación’ y ‘pobreza’ entran en relación causa-efecto, entonces se entraña eliminar *q* por efectos de la acción de *p* (toda pobreza es erradicable por la acción de una campaña que llama la atención social sobre esa situación de carencia). La relación sería que la pobreza (*q*) desaparece por efectos de la acción de *p*; pero al anteponer la preposición ‘contra’ a la acción de ‘erradicación’ el resultado semántico es contrario. *Ir* (‘contra’), que es *oposición*, entran en cortocircuito y el resultado semántico no es el esperado. ‘Contra la erradicación’ (negativo por negativo) aplicado a la ‘pobreza’. Desde el punto de vista lógico, se iría contra la erradicación de la pobreza y no por la erradicación de la pobreza. Analíticamente, se desentraña el valor supuesto y altruista de combatir la pobreza.

Como explicación a tal autocontradicción, he ofrecido la idea de la intensificación. El hablante pretende aportar más intensidad en un juego de entrañamientos que se oponen y yerra. También he pensado que la distancia semántica puede confundir al hablante (y al oyente también) en cuanto en que la *tesis* y la *antítesis* están un poco distantes para coordinar elementos de base semántica negativa.

Ahora introduciré el concepto de *grado de confirmación*. Lo tomo de Putnam (2001:22). Putnam dice que el *grado de confirmación* que los hablantes asignan de hecho a un enunciado puede ser simplemente una función de sus experiencias sensoriales... la noción de *circunstancias epistémicas* suficientemente buenas es una noción que «incorpora el mundo». Ningún hablante pensaría que una persona quiere contradecirse para decir falsedades: el levantamiento de significado *incorpora el mundo*, extensionalmente. Hay autocontradicción en enunciados de ese tipo que abordamos aquí porque el entrañamiento se anula por el juego de elementos negativos en los componentes en relación.

5. CONCLUSIONES

Sacar conclusiones en un trabajo como este, de base cualitativa y descriptivo fundamentalmente, parece redundante. Las conclusiones ya están en los supuestos que me he propuesto resaltar (y que he expuesto a lo largo de la descripción). No quiero parecer redundante. Por ello solo mencionaré brevemente, como para poner en dos platos, lo que creo es lo demostrado de este trabajo; como para llenar las formalidades.

1. Por un lado, la propuesta de la *distancia sintáctica y el foco* para apuntalar lo que la descripción ha encontrado entre la apódosis y la prótasis. Esta conclusión se centra en las oraciones compuestas, específicamente. En el hilo sintáctico el hablante intenta una reiteración o intensificación de su proposición e introduce un adverbio de negación. Entonces cae en la trampa de negar lo que ha afirmado. Ocurre un desentrañamiento o negación de la verdad afirmada en inicialmente en **p** y se niega por distintos artificios, de manera que **p** termina como $\sim p$ cuando $\sim q$ niega su antecedente.

2. Igualmente ocurre cuando el hablante en su afán de dar más fuerza semántica hace que dos elementos choquen en el caso de los prefijos que niegan el entrañamiento del contenido y luego se confunde con un elemento léxico que también juega con lo contrario, con lo negativo semántico. Esta conclusión sería común a registros oracionales compuestos como registros sencillos. El juego de entrañamientos y la armonización coherente entre los términos en juego pueden confundir al hablante.

3. Especialmente esclarecedor es la comprensión del asunto más allá de su visión logicosemántico. Muchos hablantes no reparan en la autocontradicción y dan por satisfecha la plenitud semántica del enunciado desde el punto de vista interactivo. No perciben la contradicción lógica, quizá por lo que hemos argumentado de Davidson (1990): «Los fenómenos hacia los que debemos dirigirnos son los intereses y actividades extralingüísticos a los que sirve el lenguaje» (p. 139). Ese elemento teórico explicaría la no percepción de la autocontradicción en un acto de habla básicamente oral e informal.

4. Podría ser interesante diseñar una investigación de naturaleza empírica donde se observe el comportamiento de los hablantes en textos formales, así como también en un corpus estratificado para indagar cómo se comportan los hablantes ante enunciados autocontradictorios (no humorísticos o irónicos, etc.).

5. Finalmente, es notorio que este tipo de enunciados no son un error, constituyen una condición que el hablante no puede soslayar y, sin darse cuenta, genera un enunciado auto contradictorio. Los datos que tengo no muestran que sean generados por mala educación, por condición social o por otras variables. A cualquier hablante le puede ocurrir esto por sobre intensificar semánticamente la oración.

Referencias bibliográficas

Davidson, D. (1990). *De la verdad y de la interpretación*. Barcelona: Gedisa.

Eagleman, D. (2011). *Incógnito. Las vidas secretas del cerebro*. Editorial Digital Titivillus.

Lyons, J. (1977). *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.

Putnam, H. (2001). *La trenza de los tres cabos*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Quine, W. (2002). *Desde el punto de vista lógico*. Barcelona: Paidós.

Título del artículo: La autocontradicción en enunciados de doble negación:
menos por menos da más.

Self-contradiction in double negative sentences: Less for less is more

Autor

Valmore Agelvis

Universidad de los Andes

valmore.agelvis@gmail.com

Datos curriculares

Valmore Agelvis Carrero es Licenciado en Letras (UCV-Caracas-Venezuela 1982). Magister en Lingüística (ULA, 1988). Doctor en Filología Española por la Universidad de La Coruña UDC-España 2006. Profesor Titular del Departamento de lingüística de la ULA desde 1990. Coordinador del Doctorado en lingüística de la ULA en varios períodos. Docente e Investigador en las áreas de semiótica, semántica y pragmática. Ha publicado artículos, entre otros: *El significado performativo en el discurso político. Significado indirecto y las implicaturas con significado presumible en el discurso político venezolano (2021 Lengua y Habla n° 25)*; *La beligerancia: semiótica de la emergencia política (Anuario GRIAL N° 10-2016)*, *Las implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas en las manchetras del diario El Nacional en Lengua y Habla N° 19*, así como Libros en la Editorial Universitaria (*Semiótica del discurso lúdico, Los textos expositivos*).

Catulo sujeto de la enunciación y Catulo sujeto narrativo

Catullus enunciation subject and Catullus narrative subject

Mariel Balza y Valmore Agelvis

Universidad de los Andes, Mérida

balzamariel@gmail.com

valmore.agelvis@gmail.com

Resumen

El discurso poético de Catulo ha llamado la atención de filólogos, críticos e historiadores a lo largo de toda la tradición literaria. El presente trabajo realiza una aproximación a la narratividad instaurada en la obra de Catulo para demostrar, con herramientas teóricas de las ciencias del significado, la distancia entre Catulo sujeto del enunciado y Catulo sujeto de la enunciación. Se desecha así el tratamiento dado por la crítica de la autoreferencialidad como un desdoblamiento del autor, que confundía “la sinceridad de la obra catuliana con su autobiografía” (Soler, 1993). Debido a los pocos datos biográficos se presenta una traducción entrecomillas de la vida del poeta.

Palabras clave: Sujeto, correspondencia, representaciones mentales, significado.

Abstract

Catullus's poetic discourse has drawn the attention of philologists, critics, and historians throughout the literary tradition. We approximate the narrativity established in the work of Catullus. With theoretical tools of the sciences of meaning, we demonstrate the distance between Catullus, the subject of the statement, and Catullus, the subject of the enunciation. We discard the treatment given by critics of self-referentiality as a splitting of the author confused "the sincerity of the Catulian work with his autobiography" (Soler, 1993). Due to the few biographical data, we want to present a quoted translation of the poet's life.

Keywords: Subject, correspondence, mental representations, meaning, semiotics.

1. CATULO, UN *POETA NOVI*

Catulo representó, en su momento, una reacción a la tradición poética latina. La escuela moderna de los “neotéricos” estaba capitaneada por él y se caracterizaban por su admiración a los poetas líricos griegos, especialmente los líricos arcaicos Alceo y Safo, y el poeta lírico alejandrino Calímaco. Este grupo de jóvenes poetas deseaban cambiar la poesía latina, y en una medida considerable lo lograron, de la mano de Catulo, quien era el más sobresaliente de ellos, incluso, los mismos lectores de la Antigüedad, así lo consideraban, a pesar de sus ataques a César y a Cicerón, su poesía era estudiada e imitada aún en tiempos de Tácito (E. J. Kennedy y Clausen, 1989, p. 206).

Son los *novi* herederos de los alejandrinos, imitadores sobre todo de Calímaco y Euforión, quienes se centraban no ya en acciones bélicas, como la antigua epopeya, sino más bien en lo amoroso, concediendo protagonismo a las mujeres, siendo el epigrama (erótico o satírico), uno de los géneros más favorecidos (Cristóbal, V., 2006, p. 12).

Es así como los novísimos representaron una reacción que se alzó contra los hábitos e ideales arcaizantes profesados por la escuela enniana. La “escuela moderna”, la de los *poetae novi*, trasplantó a Roma la polémica de los antiguos y los modernos que en un tiempo dividiera a los literatos de Alejandría. Y es que sus reformas resultaron muy palpables en la lengua, el estilo y sobre todo en el motivo literario. Precisamente, la configuración del discurso poético, en especial en Catulo, intenta crear sentido, fuerza y referencia a su manera, jugando con la autoreferencialidad. Por ello, esta caracterización de la sinceridad de la obra catuliana será algo innovador que no sólo sorprenderá, sino que además confundirá.

Es un poeta diferente, que no sólo cultiva una gama de géneros, entre los que se encuentran el lírico, yambo, epigrama y elegía, sino que, además, se presenta como víctima de la pasión amorosa, logrando armonizar elementos discursivos para expresar las pasiones amorosas que, para el momento, tal como se evidenciaba en el teatro griego, eran exclusivamente de las mujeres (Kligner, 1956).

2. POEMAS SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS

A fines de desarrollar los objetivos planteados en este trabajo, hemos seleccionado los *Carmina* 8, 16, 58, 76 y 85 del *liber Catulli*¹ debido a que presentan en ellos juegos

¹ Las traducciones son nuestras, sin embargo, hemos tomado como referencia las traducciones y críticas de Soler (1993), Galán (2013) y Ramírez de Verger (2000). El texto latino de los *Carmina*, han sido tomados de la edición digital del Perseus Digital Library. C. Valerius Catullus, *Carmina*, ed. E. T. Merrill (1893): <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:phi0472.phi001.perseus-lat1> (17/08/2021, 2:40 pm).

discursivos en donde se instauran los sujetos narrativos, junto a un riquísimo vocabulario en el que se evidencia la naturaleza cambiante de los significados, oportuno para nuestra investigación. A continuación, una breve presentación de cada uno de ellos:

2.1. *Carmen 8*

Se le considera un poema de despedida junto con el C. 76 y el C. 11, en el que el autor habla de una dolorosa separación de su amada. Por otra parte, la sencillez con que está escrito el poema, su llaneza, su cuidada simetría que encierra una “profunda y contenida emoción” es lo que más destaca la crítica. El enunciado “romántico” del v. 5: *amata nobis quantum amabitur nulla*, se convertirá en un clásico lema de la poesía amorosa de todos los tiempos (Soler, p. 13).

Miser Catulle, desinas ineptire,
et quod vides perisse perditum ducas.
fulsere quondam candidi tibi soles,
cum ventitabas quo puella ducebat
5amata nobis quantum amabitur nulla.
ibi illa multa tum iocosa fiebant,
quae tu volebas nec puella nolebat.
fulsere vere candidi tibi suelas.
nunc iam illa non vult: tu quoque, impotens, noli,
10nec quae fugit sectare, nec miser vive,
sed obstinata mente perfer, obdura.
vale, puella! iam Catullus obdurat,
nec te requiret nec rogabit invitam:
at tu dolebis, cum rogaberis nulla.
15scelesta, vae te! quae tibi manet vita!
quis nunc te adibit? cui videberis bella?
quem nunc amabis? cuius esse diceris?
quem basiabis? cui labella mordebis?
at tu, Catulle, destinatus obdura. C.8

¡Miserable Catulo, deja de hacer tonterías,
y lo que ves perdido considéralo perdido!.
Brillaron un día, radiantes soles para ti,
Cuando frecuentabas a la joven con quien
estabas, amada por nosotros como ninguna otra será amada.

Allí ocurrían muchas cosas divertidas,
que tú querías y la joven no rechazaba.
En verdad brillaron para ti radiantes soles.
Ahora ella ya no quiere: tú, impotente, tampoco quieras,
ni persigas a la que huye, no vivas miserable,
sino que con mente obstinada resiste, no cedas.
¡Adiós, joven! Ya Catulo no cede,
no te buscará ni te pedirá lo que no quieras:
pero te dolerá, cuando ninguna cosa te pida.
¡Ay de ti! ¡Qué vida te espera!
¿Quién se acercará a ti ahora? ¿A quién le parecerás hermosa?
¿A quién amarás ahora? ¿De quién se dirá que eres?
¿A quién vas a besar? ¿A quién le morderás los labios?
Pero tú, Catulo, determinado, no cedas. C. 8

2.2. Carmen 16

Es uno de sus poemas más polémicos, por los términos obscenos utilizados para amenazar y rechazar la opinión de los personajes enunciados, Aurelio y Furio, quienes han acusado a Catulo de poco decente y poco hombre debido a sus poemas. Además, es en este poema donde Catulo hace un interesante distanciamiento de la figura del poeta-autor con el personaje-poema, marcando así una importante distancia entre vida-poesía. Asimismo, Catulo argumenta que por escribir versos sensuales y delicados no implica que sea “poco macho” (*marem > mas* -raíz de «masculino», «marido», etc., significa macho, también referido a los animales), con lo que se completa las ofensas y amenazas lanzadas en el verso del inicio y repetidas al verso final (Galán, 2013).

Pedicabo ego vos et irrumabo,
Aureli pathice et cinaede Furi,
qui me ex versiculis meis putastis,
quod sunt molliculi, parum pudicum.
nam castum esse decet pium poetam
ipsum, versiculos nihil necesse est,
qui tum denique habent salem ac leporem,
si sunt molliculi ac parum pudici
et quod pruriat incitare possunt,
non dico pueris, sed his pilosis,
qui duros nequeunt movere lumbos.
vos quod milia multa basiorum
legistis, male me marem putatis?
pedicabo ego vos et irrumabo. C. 16

Yo les daré por el culo y ustedes me la chuparán,
Aurelio pervertido y maricón Furio,
que me consideraste poco decente,
por mis versitos que son sensuales.
En efecto, conviene que el poeta mismo sea piadoso y casto,
más no es necesario que sus versos lo sean.
Pues, finalmente, tienen sal y belleza,
si son sensuales y delicados,
así pueden provocar comezón,
no digo a los jóvenes, sino a esos velludos,
que no son capaces de mover sus duros lomos.
¿Porque ustedes leyeron muchos miles de mis besos, me consideran poco hombre?
Yo les daré por el culo y ustedes me la chuparán. C. 16

2.3. Carmen 76

Es considerada la primera elegía romana², que resalta el tono de melancolía y sufrimiento, lo cual refleja con el uso del verbo *excrucies*, el verbo implica la noción de sufrimiento por tortura, pues posee la misma raíz de *crux*, (cruz)³. Pertenece al igual que el C. 8 a los poemas de despedida o renuncia amorosa, donde el autor realiza un juego discursivo importante para elaborar su narrativa amorosa. Al utilizar el término *salus*, en este caso la salud equivale a estar libre del amor que, correspondientemente, se presenta como «*peste y peniciem*», otorgándole nuevas representaciones mentales a estos términos, lo que le permitirá manifestar la situación reflexiva que instaura para hablar de su problemática amorosa.

Si qua recordanti benefacta priora voluptas
est homini, cum se cogitat esse pium,
nec sanctam violasse fidem, nec foedere in ullo
divum ad fallendos numine abusum homines,
multa parata manent in longa aetate, Catulle,
ex hoc ingrato gaudia amore tibi.
nam quaecumque homines bene cuiquam aut dicere possunt
aut facere, haec a te dictaque factaque sunt:

² Martínez (2007) nos habla de la gran polémica que ha suscitado este poema, pues unos críticos como Lyne, Williams o Commager, lo han considerado un fracaso compositivo (p. 114). Sin embargo, hay quienes lo consideran uno de los más intimistas, que, a través de su estructura de carácter retórico-psicológico, logra un gran alcance que conduce de la meditación tranquila a la oración apasionada (Albrecht, 1997, p 334).

³ La crucifixión es una forma de ejecución ampliamente usada en la Roma Antigua y en culturas vecinas del Mediterráneo. Fue utilizada como un castigo infligido a las personas de baja condición, como los esclavos, su fin era exponer a la víctima a una muerte particularmente lenta, horrible y además pública (Frederick, 2010).

omnia quae ingratae perierunt credita menti.
quare cur tu te iam amplius excrucies?
quin tu animo offirmas atque istinc teque reducis
et dis invitis desinis esse miser?
difficile est longum subito deponere amorem;
difficile est, verum hoc qua libet efficias.
una salus haec est, hoc est tibi pervincendum;
hoc facias, sive id non pote sive pote.
o di, si vestrum est misereri, aut si quibus unquam
extremam iam ipsa in morte tulistis opem,
me miserum adspicite et, si vitam puriter egi,
eripite hanc pestem perniciemque mihi!
hei mihi subrepens imos ut torpor in artus
expulit ex omni pectore laetitas.
non iam illud quaero, contra ut me diligat illa,
aut, quod non potis est, esse pudica velit:
ipse valere opto et taetrum hunc deponere morbum.
o di, reddite mi hoc pro pietate mea. C. 76

Si para el hombre que recuerda las buenas obras del pasado
es un placer, cuando piensa que es piadoso,
que no ha violado la sagrada fidelidad, ni ha hecho un mal uso
del nombre divino para engañar a los hombres bajo ningún pacto,
(entonces) muchas alegrías están dispuestas para ti en tu larga vida,
Catulo, a causa de este ingrato amor.

Pues todas las cosas que los hombres puedan decir o hacer bien
para quien sea, esas ya han sido dichas y hechas por ti. Todas estas
cosas han muerto confiadas a un corazón ingrato.

Entonces ¿por qué pues, vas a seguir sufriendo por más tiempo?

¿Por qué no haces un esfuerzo y te retiras de ahí y aún con los
dioses en contra dejas de ser infeliz?

Difícil es renunciar a un largo amor;

Difícil es, en verdad, pero lógralo como puedas.

Esta es tú salvación, tú debes vencer esto. Lo harás, ya sea que puedas o no.

¡Oh dioses! Si son compasivos, o si alguna vez llevaron
auxilio en el último (instante de) la misma muerte,

mírenme miserable y, si correctamente he vivido,

líbrenme de esta peste rápidamente.

Que por una parálisis en todo mi cuerpo, expulsó las alegrías de todo mi pecho.

Ya no deseo esto: que ella quiera amarme, o lo que no es posible, que quiera ser modesta.

Yo (solo) deseo ser fuerte y quitarme de encima esta terrible enfermedad.

¡Oh dioses, concédanmelo por mi piedad! C. 76

3. SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN Y SUJETO DEL ENUNCIADO

Las expresiones: *sujeto de la enunciación* y *sujeto del enunciado* son frecuentemente usadas para diferenciar las diferenciadas instancias entre el sujeto de la vida (enunciación) y el sujeto inscrito en el texto, responsables de hacer los desembragues y administrarlos en los enunciados.

Desde una tradición “más filosófica” el término sujeto hace referencia a un “ser”, a un “principio activo”, capaz no sólo de poseer cualidades, sino también de efectuar actos y con la capacidad del pensamiento. Este sentido le es conferido en psicología o en sociología y a él se le pueden vincular las nociones de sujeto hablante, en lingüística, y de sujeto cognoscente (o epistémico), en epistemología. Aunque Greimas y Courtés (1990) afirman que la epistemología excluye las particularidades individuales capaces de caracterizar al sujeto, sin embargo, tratan de definirlo como “un lugar abstracto donde se encuentran reunidas las condiciones necesarias para garantizar la unidad del objeto que el sujeto puede constituir. Semejante concepción fundamenta la idea que la lingüística tiene del sujeto de la enunciación (o de su simulacro, instalado en el discurso)” (p. 395).

Otra definición que podemos destacar es el sujeto, que aparece como un actante cuya naturaleza depende de la función en la que se inscribe. De esta manera la existencia de un sujeto discursivo que puede ocupar en los enunciados, frases, posiciones actanciales diversas (es decir, incluso la de no sujeto), logrando mantener su identidad a lo largo del discurso (o de una secuencia discursiva) (Greimas y Courtés, 1990, p. 145).

En cualquier caso, el sujeto estará inscrito explícita o implícitamente en una enunciación. Según Greimas y Cortés (1990) la enunciación “es el lugar en el que residen las estructuras semionarrativas, formas que, al actualizarse como operaciones, constituyen la competencia semiótica del sujeto de la enunciación” (p. 145). Y aquí debemos resaltar lo que estos lingüistas afirman, pues si la enunciación es el lugar donde se ejerce la competencia semiótica, ella misma “será al propio tiempo la instancia de la instauración del sujeto de la enunciación” (p. 145). Es decir, que es en la enunciación donde se sitúa al sujeto de la enunciación, a partir de diversos procedimientos conocidos como embragues, procedimientos capaces de instituir en el discurso un espacio, un tiempo, incluso otros sujetos. Además, es en la enunciación donde se encuentra “el depósito de las figuras del mundo y de las configuraciones discursivas que permiten al sujeto de la enunciación ejercer su saber-hacer figurativo”. (Greimas y Courtés, 1990, p. 145).

En otras palabras, nada puede decirse sin ese “depósito” de oportunidades narrativas. Antes de la enunciación el sujeto sólo tiene un caos, un stock amplio de pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, mientras que el sujeto del enunciado ni siquiera existe. Es por esto que el sujeto de la enunciación, no es el mismo del enunciado. La esencia del sujeto del enunciado es narrativa, siempre está en un cambio constante, tratando de producir “efectos de sentido”, pues está condicionado al enunciado.

4. CATULO SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN Y CATULO SUJETO DEL ENUNCIADO

Benveniste (1999) plantea que “es en la instancia del discurso en que *yo* designa el locutor donde éste se enuncia como sujeto” (p. 182). En esta cita vemos que se establece una clara distinción entre el locutor (el sujeto de la enunciación) y el sujeto del enunciado. El locutor está puesto en relación con la apropiación y, podríamos pensar entonces, con la intencionalidad, mientras que el sujeto, con el efecto (Benveniste, 1999, p. 184).

Así, por ejemplo, en el discurso de Catulo observamos: “¡Adiós, joven! Ya Catulo no cede, no te buscará ni te pedirá lo que no quieras: pero te dolerá, cuando ninguna cosa te pida.” (C. 8). Notamos entonces, en un primer momento una coincidencia en los nombres, pues Catulo, el autor y sujeto de la enunciación se refiere a un personaje en tercera persona, que lleva su mismo nombre y que además lo convierte en el sujeto del enunciado.

Ahora bien, si deseamos aproximarnos a esa “identidad” del sujeto, tenemos que hacerlo desde la enunciación, y la enunciación definida por Benveniste (1999) es “poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización” (p. 83). Catulo, el autor es quien pone a funcionar la lengua, y esta relación entre el locutor y su lengua es la que determina los caracteres lingüísticos del enunciado (Benveniste, 1999, p. 83).

También es importante distinguir, pues es pertinente en este trabajo, entre la enunciación propiamente dicha y la enunciación enunciada, simple simulacro que imita, en el discurso, el hacer enunciativo: el “yo”, el “aquí” o “el ahora”, encontrados en el discurso enunciado, que a juicio de Benveniste (1999) no representan, en absoluto, al sujeto, al espacio o al tiempo de la enunciación. La enunciación enunciada debe ser considerada como una sub-clase de enunciados, que se ofrecen como el metalenguaje descriptivo (pero no científico) de la enunciación” (p. 146). En este sentido, Catulo, el personaje y sujeto del enunciado no representarían ni el espacio, ni el tiempo, ni al sujeto de la enunciación, quien es Catulo, el autor.

Es importante destacar la habilidad del poeta, al que Benveniste (1999) llamaría locutor, pues logra apropiarse del aparato formal de la lengua para enunciar su posición de locutor (p. 84). Esto nos permite confirmar que es en la realización individual, única y personal que la enunciación se define en relación con la lengua, como un proceso de apropiación. Catulo se apropia de la lengua, y al hacerlo, inevitablemente empleará expresiones que indiquen cierta relación con el mundo, pues “esta apropiación de la lengua es, en el locutor, la necesidad de referir por el discurso, porque la referencia es parte integrante de la enunciación”. (Benveniste, 1999, p. 84).

En efecto, en los versos de Catulo, es evidente que el locutor maneja todos los medios que conoce, modificando su lengua, haciendo referencia a su mundo, a su existencia, integrando en la estructura de su discurso un elemento distintivo: el sujeto del enunciado que en

“apariencias” coincide con él en la vida real, del cual, en algunas ocasiones se distancia. Como es el caso en los siguientes versos: “Me consideraste poco decente, por mis versitos que son sensuales. En efecto, conviene que el poeta mismo sea piadoso y casto, mas no es necesario que sus versos lo sean” (C. 16). Es decir, lo que la narrativa pide en el enunciado es diferente a lo que la vida le pide al sujeto de la enunciación. No es necesario que el Catulo sujeto del enunciado, que ofende, ama y sufre en los versos, sea el mismo Catulo, poeta y personaje histórico. Cuando Catulo usa su identidad (nombre) en el enunciado lo hace por *decisión* narrativa pues procura, “referencia, sentido y fuerza” de la que habla Frege (en Davidson 1990: 123).

5. ACTO INDIVIDUAL DE APROPIACIÓN

Es importante destacar otra afirmación de Benveniste (1999): “el acto individual de apropiación de la lengua introduce al que habla en su habla. He aquí un dato constitutivo de la enunciación. La presencia del locutor en su enunciación hace que cada instancia de discurso constituya un centro de referencia interna. Esta situación se manifestará por un juego de formas específicas cuya función es poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación (p. 84).

- a) **Relación yo-tú para instaurar sujetos en el discurso:** Es evidente que Catulo, como locutor en su enunciación realiza distintos juegos de formas para efectuar constantes referencias internas en su discurso. De esta manera observamos en otros versos de Catulo, cómo en cada acto enunciativo el sujeto cambia: “Muchas alegrías están dispuestas para ti en tu larga vida, Catulo, a causa de este ingrato amor.” (C.76). En estos versos el sujeto de la enunciación (Catulo-autor), se dirige a Catulo-personaje, sin embargo, unos versos más adelante Catulo, el autor, asume su papel como Catulo personaje y ruega: “¡Oh dioses! Si son compasivos, o si alguna vez llevaron auxilio en el último (instante de) la misma muerte, mírenme miserable y, si correctamente he vivido, líbrenme de esta peste rápidamente.” (C.76).

En efecto, en el momento en el que el locutor se constituye como sujeto en su discurso, también instituye al otro. Así lo afirma Benveniste (1999): “Está primero la emergencia de los indicios de persona (la relación yo-tú), que no se produce más que en la enunciación y por ella: el término “yo” denota al individuo que profiere la enunciación, el término “tú”, al individuo que está presente como alocutario” (p. 84). En este caso, el “yo” estaría identificado con el Catulo-autor-sujeto-histórico y el “tú”, al Catulo-personaje-ficticio, individuo señalado como alocutario.

- b) **Relación yo-tú para influir sobre el alocutario:** Esta relación *yo-tú* es posible observarla además en otros poemas como el C. 52 y de forma especial en el C. 76. Es en este poema donde aflora una compleja emotividad, observamos cómo cambia su

papel de sujeto del enunciado al alocutario y en el verso siguiente es el mismo sujeto histórico-enunciador quien habla en primera persona.

Tal como lo afirma Benveniste (1999): “El enunciador se sirve de la lengua para influir de algún modo sobre el comportamiento del alocutario, dispone para ello de un aparato de funciones” (p. 87). Catulo sujeto de la enunciación le habla a Catulo-alocutario para influir de manera tajante en su comportamiento errático, pues según se nos informa en el poema Catulo-alocutario persigue, busca y le insiste a una mujer que no siente lo mismo. Además, utiliza la interrogación, una enunciación construida para suscitar una "respuesta": “¿Por qué pues, vas a seguir sufriendo por más tiempo? ¿Por qué no haces un esfuerzo y te retiras de ahí y aún con los dioses en contra dejas de ser infeliz?” (C. 76). Así, utiliza este recurso para encontrar una explicación del porqué no abandona de una vez por todas ese ingrato amor, si no le da más que desprecios. Este es un proceso lingüístico que al mismo tiempo “es un proceso de comportamiento de doble entrada que participan de este aspecto de la enunciación” (Benveniste, 1999, p. 87).

De igual manera, encontramos “órdenes, llamados, concebidos en categorías como el imperativo, el vocativo, que implican una relación viva e inmediata del enunciador y el otro, en una referencia necesaria al tiempo de la enunciación” (Benveniste, 1999, p. 87). Así, por ejemplo, notamos cuando en el C. 8 “Desdichado Catulo, deja de cometer locuras y lo que ves perdido, dalo por perdido”, o cuando ordena “Catulo, aguanta sin ceder”. Y es en este mismo poema donde notamos una acentuación de la relación discursiva del Catulo sujeto de la enunciación con el Catulo alocutario: “Brillaron un día, radiantes soles para ti, Cuando frecuentabas a la joven con quien estabas... Allí ocurrían muchas cosas divertidas, que tú querías y la joven no rechazaba, brillaron, en verdad, radiantes soles para ti” C.8. Es así como el enunciador instauro en su discurso a un personaje también llamado Catulo, utilizando un mecanismo narrativo generado en la misma enunciación⁴.

Así pues, Catulo, el poeta veronés, instaurado en un tiempo y espacio determinado, quien a su vez es el sujeto de la enunciación, hace uso de las estructuras narrativas para darle al texto su significado. El enunciador utiliza un programa narrativo en donde hay un personaje llamado también Catulo, esto es una estrategia discursiva. Insistimos en esto, la decisión de

⁴ Mejías (2001) nos presenta un análisis del *yo-tú* instaurado en el discurso poético de Catulo, específicamente en el C. 8, su tratamiento es situar en la narratividad un “desdoblamiento del yo”, que permita justificar el discurso pasional y sincero, propio de la elegía. Sin embargo, nuestro análisis apunta a distanciar el sujeto del enunciado con el sujeto de la enunciación.

Catulo, de nombrar Catulo a su personaje es una *decisión* discursiva, pues aporta elementos que *él quiere* poner de relieve en lo estrictamente narrativo: la fuerza ilocutiva.

Observamos en el discurso poético de Catulo que hay un simulacro, una enunciación enunciada, en la cual no hay *correspondencia* entre el discurso enunciado y el espacio-tiempo de la enunciación. Por lo tanto, el “yo” instaurado en el discurso de su enunciado no siempre representa al sujeto de la enunciación. Es decir, Catulo sujeto de la enunciación no es el mismo Catulo, sujeto del enunciado pues no hay correspondencia entre ambos actantes. Él mismo se deslinda y lo hace porque quiere crear identidad.

6. CORRESPONDENCIA ENTRE LO REAL Y LO TEXTUAL

Al realizar una lectura detallada de los poemas de Catulo, encontramos un *corpus* cargado de emotividad e intensidad, donde el autor utiliza diversas estrategias discursivas para cargar sus versos de expresión y novedad. Catulo, autor de los poemas, llama al sujeto del enunciado igual que al sujeto narrador, es decir, Catulo. Llegando a afirmar sucesos íntimos del sujeto del enunciado y provocando un “efecto de sinceridad”⁵ que, a juicio de Galán (1999), marcará a la poesía elegíaca posterior, comandada por Horacio y los elegíacos del siglo de Augusto (p. 62).

Sin embargo, de acuerdo a su narratividad, Catulo sólo pretende construir un simulacro de identidad, pues es una elegía, por lo tanto, necesita crear un “efecto de sinceridad”, para que parezca como real. Sobre este punto, cala perfectamente las consideraciones teóricas de Davidson (1990), quien argumenta que “si un asertor necesariamente se representa a sí mismo creyendo lo que dice, uno tendría que describir las convenciones siguiendo la forma en que uno puede representarse a sí mismo creyendo lo que uno dice” (p. 126). Catulo en su enunciación utiliza a un personaje, llamado igual que él, y en su discurso, introduce afirmaciones tan personales que llegan a ser consideradas verdaderas, logrando instaurar ese tan indispensable “efecto de sinceridad”, que incluso, hasta un experimentado lector podría ser engañado.

Asimismo, Davidson (1990) señala que “dado que el indicativo no es tan poderoso como para que su mero empleo constituya una aserción, lo que debe agregarse para producir aserción no puede ser una simple cuestión de convención lingüística” (p.126). Distinguimos entonces una astuta estrategia discursiva donde los papeles del sujeto de la enunciación y sujeto del enunciado cambian. No es suficiente con que el poeta llame al narrador de su discurso, igual que él, ni que afirme que le conoce lo suficiente. Debe ir más allá, por eso Catulo usa todas las estrategias que dispone en su lengua y en medio de una emotividad desbordada, y dirigiéndose al Catulo-alocutario, de forma sorpresiva, toma la palabra para convertirse en el

⁵ Ver Martínez A. (2007).

“yo-Catulo-sujeto del enunciado” y pedir desesperadamente a los dioses que lo observen, que se compadezcan de él:

Difícil es renunciar a un largo amor;
Difícil es, en verdad, pero lógralo como puedas.
Esta es tú salvación, tú debes vencer esto. Lo harás, ya sea que puedas o no.
¡Oh dioses! Si son compasivos, o si alguna vez llevaron
auxilio en el último (instante de) la misma muerte,
mírenme miserable y, si correctamente he vivido,
líbrenme de esta peste rápidamente.
Que por una parálisis en todo mi cuerpo, expulsó las alegrías de todo mi pecho.
Ya no deseo esto: que ella quiera amarme, o lo que no es posible, que quiera ser modesta.
Yo (solo) deseo ser fuerte y quitarme de encima esta terrible enfermedad.
¡Oh dioses, concédanmelo por mi piedad! C. 76

Notamos en un primer momento un intento de aconsejar al interlocutor: “Difícil es renunciar a un largo amor/difícil es, en verdad, pero lógralo como puedas”, luego una orden: “Lo harás, ya sea que puedas o no”. Y para nuestra sorpresa cambia inmediatamente de estrategia y se dirige en primera persona a los dioses implorando compasión y auxilio: “¡Oh dioses... mírenme miserable y, si correctamente he vivido, líbrenme de esta peste rápidamente... concédanmelo por mi piedad!”, pide además, en primera persona, que se le libere de esa *pestem*, asumiendo ambos papeles, del sujeto del enunciado y del sujeto de la enunciación: “Ya no deseo esto: que ella quiera amarme.../Yo (solo) deseo ser fuerte y quitarme de encima esta terrible enfermedad” (C. 76). Ya no aconseja, ya no da órdenes, en los últimos versos del poema, suplica.

Esta aparente coexistencia del sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación, es recurrente en Catulo, aparece en diversas partes de sus poemas, donde se narra en dísticos elegíacos amores y desgracias. Es por ello, que han identificado en la obra de Catulo, una extensión de los sentimientos, pensamientos e incluso datos autobiográficos del autor, una especie de “desdoblamiento del yo” en la que además se combina elementos de objetividad. El poeta se vale de todo tipo de oraciones para hacer aserciones, en especial de enunciados expresivos⁶,

⁶ En el esquema-triádico de la comunicación lingüística, propuesto por el psicólogo K. Bühler (adoptado y aumentado por R. Jakobson), la función **expresiva** -opuesta a las funciones referencial (relativa a lo que se habla) y conativa (centrada en el destinatario)- es aquella que, vinculada directamente al destinador, apunta a una expresión directa de la actitud del sujeto con respecto a lo que habla» (Jakobson). (Greimas y Courtés, 1990, p. 170).

conforme lo exige el género elegíaco, donde la fuerza expresiva es vital para crear esos efectos de veracidad o sinceridad⁷.

Este es un aspecto que marcará la elegía posterior, no en vano se le considera a Catulo introductor en Roma de la poesía lírica. Pues según Galán (1999), junto a importantes biógrafos e historiadores, Catulo es el primer poeta en incluir subjetividad en las elegías y lo hace desde un punto de vista “autobiográfico”⁸. Sin embargo, Catulo va más allá de una “simple” “reconstrucción del yo”. Es sólo un artilugio compositivo para dotar de fuerza expresiva sus poemas donde “aparentemente” aparece su vida real. En efecto, la elegía amerita una patemización extrema y necesita que el autor haga sentir que se trata de algo muy personal y lo hace a través de esa identificación del sujeto del enunciado con el sujeto de la enunciación, que no necesariamente es una correspondencia con lo real⁹.

Para “poner a funcionar la lengua”, el sujeto de la enunciación debe apelar a lo que su lengua dispone para ese acto: enunciados bajo restricciones narrativas, virtualidades conceptuales, etc.”. Por ejemplo, si Catulo sujeto empírico de la vida romana y la época ciceroniana quiere decir algo, necesita de un narrador, no puede decir nada sin un narrador, de manera que ese narrador ya no será Catulo, entonces Catulo decide llamar Catulo a ese narrador, construyendo de tal manera cierta identidad que le proporcione a su discurso una fuerza emotiva. Así es como hemos visto una coincidencia Catulo-Catulo, la cual ha sido identificada, por diversos críticos como una “autoreferencialidad” del autor, o un “desdoblamiento del yo”, o en todo caso un “alter ego”. Y sería así, si fuesen idénticos, pero no lo son, pues no tienen las mismas propiedades: uno es de la vida y el otro (enunciado) es de naturaleza narrativa.

El poeta busca identidad en su discurso y por ello nombra a su narrador igual que él, Catulo. Creando así el efecto ilocutivo propio de la elegía, que dota a sus textos de cierto efecto de veracidad para molestar a sus adversarios (reales o fingidos) o conmover a su público. Según

⁷ Goodman (1990) nos habla sobre la idea de “verdad”, el autor comenta que una versión verbal es “verdad cuando no viola ninguna creencia que no sea irrenunciable ni tampoco quebrada ninguno de los preceptos o de las pautas normativas que le van asociadas” (p. 37). Es decir, Catulo expresa en sus enunciados pensamientos anclados en la lógica y en la normativa de su época, por lo tanto, no es de extrañarnos que muchas de sus afirmaciones hayan sido consideradas verdaderas, aun cuando no lo fueran.

⁸ La tarea de la autobiografía consiste en elaborar un yo, que es el reemplazo construido por la memoria de aquel que en realidad vivió los hechos que se recuerdan. Sin embargo, como afirma Rodríguez (2000), “la primera trampa en esa reconstrucción es la ilusión de racionalidad y lógica que le asigna la narración al texto. Se confunde la narratividad con la conciencia verídica”. En otras palabras, no importa si esa representación hace referencia a alguien que en realidad haya existido, cuando comienza la narración inicia la ilusión, aún en textos autobiográficos no podemos asegurar que estamos ante enunciados verídicos (p. 15).

⁹ Aún sí así fuera, no hay correspondencia unívoca entre sujeto narrativo y autor del texto.

Frege “una aplicación adecuada del lenguaje requiere que atendamos a tres características de las oraciones: referencia, sentido y fuerza” (citado por Davidson, 1990, p 123). Es así como evidenciamos que la aparente autoreferencia en Catulo está sustentada en el sentido que Catulo quiere para sus poemas y la fuerza que logra autoreferenciándose es una estrategia narrativa, no desdoblamiento.

En el C. 16 el mismísimo Catulo-autor se distancia de la identidad que ha querido establecer en sus versos y afirma sabiamente que eso que él escribe es escritura, no biografía: “Es verdad que, si conviene que el poeta piadoso sea casto personalmente, en nada es forzoso que lo sean sus versos”. Entonces, él no es él, esos son sólo unos “versos”. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva y bajo las consideraciones teóricas de Davidson (1990), hemos identificado que no hay tal correspondencia entre el texto y la realidad; que Catulo sujeto del enunciado, no es el mismo Catulo sujeto de la enunciación, puesto que el autor empírico, ser viviente y cambiante, utiliza el yo narrativo con su mismo nombre para dar fuerza ilocutiva (expresividad). Catulo autor es el Catulo de la vida real y Catulo de papel es el Catulo de la narratividad, no impera como “correspondencia”.

Así pues, hemos visto cómo Catulo-autor, logra apropiarse del aparato formal de la lengua y utiliza estrategias discursivas para darle a su texto significado, al instaurarse en su discurso un narrador llamado también Catulo. Por lo que, afirmamos que en efecto existe identidad entre el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación, pero no esencia. Rechazamos la posibilidad de ver en esa estrategia discursiva una “extensión del yo” o un “alter ego” referido al Catulo-autor, pues no está haciendo biografía, es sólo un proceso de composición genialmente elaborado, donde no hay correspondencia entre el texto y la realidad. Catulo sujeto del enunciado es sólo una representación mental, creado para dar fuerza ilocutiva, mas no existe una correspondencia ontología-obra que resulte biográfica.

7. CONCLUSIONES

No poco se ha especulado sobre Catulo, las incógnitas en torno a su biografía y su texto poético ha dado paso a múltiples interpretaciones de su obra y de su vida. Llegando, incluso, a confundir vida-obra de manera errónea. Hemos logrado realizar un acercamiento teórico al discurso poético de Catulo para demostrar que esa confusión es un error, pues Catulo sujeto de la enunciación no es el mismo Catulo sujeto del enunciado.

Catulo, sujeto de la enunciación se encuentra en una instancia previa, pues antes de la enunciación el sujeto sólo tiene un caos, un estado previo de un casi-sujeto, que nada puede decir sin ese “depósito” de oportunidades narrativas que se le brinda. Mientras que, la esencia de Catulo, sujeto del enunciado, es narrativa y lo que la narrativa pide en el enunciado es diferente a lo que la vida pide al sujeto de la enunciación. Es por esto que, lo histórico-biográfico no pertenece al texto en sentido estricto: ni la vida del autor explica el texto ni el texto explica la vida del autor. Por tanto, no podemos buscar historia en la poesía, pues en un poema no hay verdades o mentiras, no hay hechos, sólo hay sentimientos.

Así pues, hemos evidenciado, con criterios teóricos, que cuando Catulo usa su identidad en el enunciado lo hace por *decisión* narrativa, es una técnica narrativa que usa el autor pues debe darle un aporte de “efectos de sentido” a su discurso poético, ya que ofrece *fuerza ilocutiva* a la elegía que cultiva. Entonces, es evidente que el uso de la autoreferencia es sólo una estrategia y no “desdoblamiento”. Catulo no sólo introduce su propio nombre, incluso también otros, sacados de la mitología griega, de la literatura, de su círculo social, con el fin de otorgar a su poesía un efecto de sentido ilocutivo-performativo fuerte. De esta manera, Catulo es Catulo en la vida real y Catulo de papel (u otros personajes) es Catulo de narratividad o de papel, no impera como *correspondencia*. En este sentido, podemos concluir que, en Catulo vs Catulo, hay *identidad*, pero no *esencia*.

De la misma forma como ocurre con las palabras, un término puede ser el mismo al transcurrir el tiempo, sin embargo, los contenidos varían, pues las representaciones mentales de antes no son las de hoy. Así mismo pasa con Catulo, la *esencia* Catulo es cambiante e histórica, mientras que la del personaje, la del papel, es narrativa, mantiene la identidad con el otro Catulo, pero no la *esencia*. Identidad del nombre, pero no de las *esencias* que los *identificarían*.

Es evidente la genialidad de Catulo, su obra poética es conocida por ser innovadora para su tiempo, su estilo, la métrica, el lenguaje, los temas, las pasiones, etc., toda una gama de elementos que le sirvieron a Catulo-autor para construir dentro de su narratividad un simulacro de interacción. Él conoce la lengua, conoce los estados mentales y recurre a todos los recursos para confundir, no sólo sobre quién es el actor, el observador o el sujeto de la narración, sino también para hacer dudar sobre quién es el verdadero destinatario del texto. En efecto, el destinatario abierto nos introduce en un ámbito dialógico más amplio y mucho más rico en técnica narrativa. Saca al poema del intimismo y lo vuelve a esa narratividad (tú-yo) de un público amplio, que bien podrían ser los mismos espectadores o lectores.

Asimismo, es evidente el carácter manipulador de sus poemas, pues en la narrativa instaurada en sus discursos vemos a un sujeto mostrándose conforme con un estado de cosas, no rompiendo con ese estado: es cursivo, conservador y muestra su orgullo por esa adhesión a la moral romana. Todo lo contrario, a la lectura que hemos tenido de un Catulo transgresor o revolucionario para su época. Esto tiene un sentido: Catulo adversaba la tradición poética del momento, mas no las creencias instauradas en la sociedad romana, a la que él pertenecía. Lo que él buscaba era transformar el imaginario poético del momento, tal como era concebida la poesía, mas no las creencias instauradas en la sociedad.

De ahí que el tratamiento de las pasiones en sus poemas haya sido de forma única, siendo el precursor de grandes elegíacos romanos. Instauro en sus discursos a un sujeto que siempre está polarizado en las emociones; odia y ama, por lo que entra en conflicto o contradicción. A partir de nuestro análisis dejamos en evidencia a un sujeto que no es racional, es pasional, contradictorio, sensitivo, antes que cognitivo. Las pasiones juegan también un papel importante en la construcción de su narratividad y esto es evidente en las emociones que

despierta una lectura a sus poemas, bien sea para alegrar, conmover o escandalizar. Catulo no escribió sus poemas sólo para sus contemporáneos, tal como él lo afirmaba, y la prueba más eficaz, es que aún hoy sus poemas despiertan el interés de críticos y lectores.

Referencias bibliográficas

Benveniste, É. 1999. *Problemas de la lingüística general II*. México: Siglo Veintiuno editores.

Catulo. *Poesía Completa*. (Traducción y notas de Galán L.: 2013). Buenos Aires: Colihue.

Catulo. *Catulli Carmina*. (Traducción y notas de González, G: 2002). Madrid: Babab.

Catulo. *Poemas*. (Traducción y notas de Arturo Soler Ruiz: 1993). Madrid: Gredos.

Catulo. *Poesías*. (Traducción y notas de Ramírez de Verger: 2000). Madrid: Alianza Editorial.

Cristóbal, V. 2006. *Catulo*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Davidson D. 1990. *De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Gedisa.

Goodman, N. 1990. *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Greimas, A. y Courtés, J. 1990. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Kenny, E. J. y Clausen W.V. 1989. *Historia de la literatura clásica*, Madrid: Gredos.

Kligner, F. 1956. *Römische Geisteswelt*. Munich.

Martínez A. 2007. "La construcción de la espontaneidad y del sentido en el Carmen LXXVI de Catulo" en Myrtia. Universidad Nacional de La Plata-Conicet (Argentina). 22.105-115.

Mejías, E. 2001. "Instalación de la subjetividad en el Poema VIII de Catulo". Praesentia. Universidad de Los Andes. 4-5 Enero-Diciembre.1-8.

Rodríguez F. 2000. "El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial". En Filología y Lingüística XXVI. 2. 9-24.

Título del artículo: Catulo sujeto de a enunciación y Catulo sujeto narrativo
Catullus enunciation subject and Catullus narrative subject

Autores

Mariel Balza & Valmore Agelvis
Universidad de los Andes, Venezuela
Balzamariel@gmail.com
Valmore.agelvis@gmail.com

Datos curriculares

Mariel Balza es Magister en lingüística por la Universidad de Los Andes (2022). Licenciada en Letras mención lenguas y literaturas clásicas (2013). Fue docente Instructor a Dedicación Exclusiva, en la cátedra de Latín de la Escuela de Letras, del departamento de Clásicas. Fue colaboradora en el proyecto editorial el *Diccionario General de la Literatura Venezolana*, coordinado por Víctor Bravo (2013). Ha investigado sobre la retórica deliberativa en los discursos paulinos, específicamente en la epístola dirigida a los Gálatas. Recientemente ha enfoca su línea de investigación en la la semiótica, la pragmática, la semántica y la filosofía del lenguaje.

Valmore Agelvis es Licenciado en Letras (UCV-Caracas-Venezuela 1982). Magister en Lingüística (ULA, 1988). Doctor en Filología Española por la Universidad de La Coruña UDC-España 2006. Profesor Titular del Departamento de lingüística de la ULA desde 1990. Coordinador del Doctorado en lingüística de la ULA en varios períodos. Docente e Investigador en las áreas de semiótica, semántica y pragmática. Ha publicado artículos, entre otros: *El significado performativo en el discurso político. Significado indirecto y las implicaturas con significado presumible en el discurso político venezolano (2021 Lengua y Habla n° 25)*; *La beligerancia: semiótica de la emergencia política (Anuario GRIAL N° 10-2016)*, *Las implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas* en las manchetras del diario *El Nacional* en *Lengua y Habla* N° 19), así como Libros en la Editorial Universitaria (*Semiótica del discurso lúdico, Los textos expositivos*).

La lengua juvenil en uso: un estudio del marcador conversacional “*tipo*” en el habla oral y escrita en las aulas de Argentina

Youth language in use: a study of the conversational marker “tipo” in oral and written speech in the classrooms of Argentina

Natalia De Luca

Universidad de Buenos Aires

ndeluca@unsam.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación de mayor alcance acerca del estudio del marcador conversacional *tipo*, palabra muy frecuente en el habla adolescente bonaerense. Así este artículo busca analizar, desde un enfoque pragmático-semántico (Portolés y Zorraquino, 1999) qué funciones comunicativas cumple el marcador conversacional *tipo* en dos géneros conversacionales enmarcados en consignas escolares compartidas —una centrada en un diálogo oral y otra centrada en una transposición de lo oral a lo escrito— en dos comunidades de práctica áulicas de estudiantes del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Describimos las funciones discursivo-interaccionales de *tipo* que emergen en el habla oral en cada grupo y, también, en la escritura escolar de un texto teatral analizamos de qué manera *tipo* aparece (o no) y qué valor cobran las decisiones de los estudiantes en un nuevo género discursivo. Así, esta transposición genérica nos permitirá observar las tensiones entre lo oral, lo escrito y la puesta en juego de una conciencia lingüística crítica de estudiantes (Fairclough, 1992) a partir del trabajo con diversos géneros discursivos.

Palabras clave: marcador del discurso, marcador conversacional, análisis del discurso, oralidad y escritura.

Abstract

This article presents partial results of more extensive research on the study of the conversational marker “*tipo*” ‘type,’ a widespread word in Buenos Aires adolescent speech. Thus, this article analyzes, from a pragmatic-semantic approach (Portolés and Zorraquino, 1999) which communicative functions the typical conversational marker fulfills in two conversational genres framed in shared school slogans. One centers on an oral dialogue, and the other on a transposition of the oral to the written - in two classroom practice communities of high school students in Buenos Aires, Argentina. We describe the discursive-interactional functions of “*tipo*” that emerge in oral speech in each group. And in the school writing of a theatrical text, we will also analyze how “*tipo*” appears (or not) and what value the students' decisions take on in a new discursive genre. Thus, this generic transposition will allow us to observe the tensions between what is orality and writing and the putting into play critical linguistic awareness of students (Fairclough, 1992) from work with different discursive genres.

Keywords: discourse marker - speech analysis - orality and writing - conversational marker

1. INTRODUCCIÓN

El habla juvenil ha sido objeto de diferentes miradas y juicios: muchas veces desde juicios negativos y prescriptivos, emanados desde los medios de comunicación, en el que se intenta demostrar que los jóvenes atentan contra la lengua con usos alejados de la norma y la academia; otras miradas destacan su capacidad de creatividad lingüística en el que constantemente crean nuevas palabras o usos, producto de modas, grupos de pertenencia específicos, etc. Indefectiblemente, el habla juvenil es un mundo rico para explorar, en el que la lengua de manera constantemente demuestra su cambio incesante. En este marco, el presente trabajo se propone estudiar qué funciones discursivas presenta el marcador conversacional *tipo* en las interacciones orales y escritas de jóvenes argentinos, entre 14 a 17 años.

El análisis de las funciones discursivas que desempeña este marcador no se realizará a partir de una oposición entre oralidad y escritura, sino según el papel que se les asignan en los distintos géneros discursivos, relacionados con la esfera escolar. Esto permitirá observar cómo los estudiantes realizan de manera consciente elecciones lingüísticas que traslucen representaciones sobre los géneros en los cuales participan. En efecto, lejos de pensar los géneros discursivos como moldes en los que se puede entrar y salir, se entiende el género como un marco orientador para la producción y recepción del discurso, en el que cada enunciado es particular y ese enunciado singular se puede acercar más o menos a uno o a varios géneros (Briggs y Bauman, 1996). En este sentido, reparar en el poder de los géneros discursivos permitirá apreciar la disponibilidad de un amplio repertorio de recursos con el que cuenta cada grupo de hablantes, recursos que son re/construidos y re/configurados por estos hablantes en cada situación comunicativa concreta.

2. El marcador *tipo* y sus antecedentes

El primer antecedente específico lo aporta Stine Huseby (2010) quien, a partir del Corpus COLAba (Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Buenos Aires) del Proyecto COLA de la Universidad de Bergen, ha analizado cómo los jóvenes de Buenos Aires aplican el 21 marcador *tipo* en las conversaciones coloquiales y qué funciones desempeña en los intercambios. En este trabajo, se plantea la existencia de seis usos/funciones de *tipo* como marcador del discurso: atenuante, ejemplificador, aproximador, intensificador, marcador de cita directa, y retardador (esta última es la que mayor frecuencia de uso encuentra en el corpus analizado). Julieta Fernández (2017) estudia el marcador pragmático *tipo* y examina sus funciones a partir de cómo lo usan diez adultos jóvenes hablantes nativos de la lengua (de 18 a 25 años), en el contexto de la expresión oral y de interacciones escritas mediadas por la tecnología con jóvenes adultos que aprenden español como segunda lengua. A partir del análisis del corpus, comprueba que es un marcador pragmático funcionalmente complejo con distribución flexible y descubre algunas funciones comunicativas recurrentes en el habla oral: indica vacilación, introduce un ejemplo, marca la vaguedad, puede ser el prólogo de una explicación o reformulación o también introducir una cita. Sin embargo, en interacciones por computadoras demostró que la frecuencia de uso de este marcador es más baja que en la oralidad; solo se lo usó como un marcador de vaguedad y en un grado mucho menor

para la reformulación. En la misma línea, Castelano y Ladeira (2010) estudiaron las funciones de *tipo* (junto con *como*) en narraciones orales en portugués y comprobaron que este marcador funciona como: (i) marca secuencial; (ii) inserción y finalización del discurso informado; (iii) marco de elementos discursivos; (iv) marca de vacilación; y (v) marca que inserta la secuencia explicativa. En general, explican que este marcador tiende a buscar una mayor comprensión en la oralidad y su orientación pragmática intenta ordenar el discurso y lograr la comprensión en la interacción oral.

También, Moreda Leirado y Vázquez Veiga (2018) analizan y describen los valores adquiridos en los últimos años por el marcador discursivo *tipo* entre los jóvenes brasileños y en contextos específicos: tweets. Las autoras comentan que este marcador es muchas veces considerado por los propios hablantes como un "vicio lingüístico" prescindible. Su análisis revela la polifuncionalidad de este marcador que se utiliza para incluir citas, aproximar, atenuar o intensificar, reformular y abrir o cerrar mensajes, expresando así significados actitudinales, discursivos o textuales e interactivos, vinculado al control de la interacción. Por último, según Laura Kornfeld (2013), existen palabras como *onda*, *tipo* o *como*, que son utilizadas en distintos ámbitos categoriales (nominal, adjetival, adverbial, verbal, oracional) para suavizar el impacto del significado de una palabra o de toda la aserción. Destaca, además, que estas unidades han atravesado procesos de gramaticalización para llegar a ser atenuadores, a partir de otros significados funcionales o de un significado léxico-conceptual. Si bien no las considera como marcadores del discurso, reconoce que en el ámbito juvenil argentino estos atenuadores se encuentran cercanos a las muletillas. En este sentido, muestra que este uso atenuador de *tipo* puede aparecer virtualmente en cualquier parte de la oración, siempre que no interrumpa sintagmas y ofrece algunos ejemplos que nos permitirán problematizar en nuestro corpus de análisis la cercanía entre el uso expletivo y el marcador. (Kornfeld, 2013: 33).

Como vemos, si bien existen algunas investigaciones, aún hoy es un marcador que está en proceso de desarrollo y que requiere una mayor profundización dadas su vigencia y frecuencia de uso.

3. LOS MARCADORES EN GÉNEROS CONVERSACIONALES: ABORDAJE TEÓRICO

La investigación parte del estudio y análisis de los marcadores del discurso —en particular, de los marcadores conversacionales— a partir de los desarrollos de la Pragmática (Reyes, 1995; Escandell Vidal, 1996; Verschueren, 1999; Portolés, 2004). Tomaremos como punto de partida la definición de *marcadores conversacionales*, establecida por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y caracterizados aquellos que aparecen con frecuencia en la conversación, es decir, una situación comunicativa peculiar, con propiedades específicas, determina o favorece la presencia de una serie de marcadores. Este tipo de marcador se encuentra dentro de la categoría de *marcadores conversacionales* y que reúne algunas características fundamentales: (a) desde el punto de vista prosódico, se encuentran limitados como incisos por la entonación el habla oral, se percibe una pausa posterior al marcador y a veces también una anterior; mientras que en la escritura la

entonación se refleja habitualmente situando el marcador entre comas, aunque en algunas ocasiones el signo de puntuación puede estar ausente; (b) morfológicamente, son unidades lingüísticas invariables que pertenecen a diferentes categorías gramaticales; (c) sintácticamente, son unidades no integradas en la oración con un grado de autonomía que, según estos autores, varía para cada marcador; además no presentan una posición fija y tampoco pueden recibir especificadores ni adyacentes complementarios; (d) por último, desde el aspecto semántico, son elementos que evidencian un significado de procesamiento, es decir, guían de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos que conectan (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4796).

Si bien desde el *Diccionario de la Lengua Española* (DEL - RAE), *tipo* es definido como un sustantivo que significa (entre otras acepciones) “modelo, ejemplar”, comprobaremos en el presente artículo que esta palabra también se desempeña en algunos usos como un marcador del discurso. Para ello, nos basaremos en los rasgos anteriormente propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999) que permiten caracterizarlo desde una dimensión pragmático-semántica y, por lo tanto, describir las funciones discursivas-comunicativas que desempeña, atravesadas tanto por el significado de este marcador como por el papel que este cumple en los intercambios comunicativos. En otras palabras, esta perspectiva supone un estudio pragmático pues nos permite describir la relación que se establece entre las distintas formas lingüísticas y sus usos (Verschueren, 1999; Reyes, 1995; Portolés, 2004), así como también observar de qué manera un sustantivo, como pieza léxica, asume una función gramatical hasta convertirse en un marcador mediante el proceso de gramaticalización (Company, 2004). Históricamente, el surgimiento de muchos marcadores del discurso puede explicarse como un proceso orientado hacia el polo gramatical; siguiendo a Brinton y Traugott (2005) podemos dar cuenta que la formación de algunos marcadores del discurso se construyen a través de fenómenos de gramaticalización en tanto cumplen la función de aportar información pragmático-discursiva en forma codificada y mediante un morfema específico y que, por tanto, pasa a formar parte del repertorio de unidades gramaticales de la lengua española. Este enfoque es relevante porque las autoras, también reconocen el sector léxico y el gramatical poseen zonas compartidas que manifiestan cambios aún que están en curso y que se direccionan a uno de los polos; mediante esta conceptualización, el modelo da cuenta de los casos en que muchas veces simplemente no se alcanza ninguno de los extremos.

Del mismo modo, retomamos a Kress (2005) quien plantea que la naturaleza de los medios orales y de los medios escritos ha ido mutando; de hecho, las relaciones entre oralidad y escritura no son concebidas desde una perspectiva antagónica sino como un continuo modal que se reconfigura y actualiza constantemente en relación con otros modos semióticos según los contextos de situación y los contextos de cultura (Halliday, 1978). Para ello, partimos del concepto de *continuo oral-escrito* que propone Tannen (1982) para señalar que tanto la expresión oral como la expresión escrita pueden mostrar formas basadas en una o en otra; así, menciona que cierta estrategia de la tradición escrita se integra al uso público de la lengua oral, mientras que la lengua escrita, a su vez, integra estrategias comunicativas propias de lo oral. Tal como plantea Halliday (1985), la relación

entre los diversos modos semióticos no debe ser pensada dicotómicamente, sino que es dinámica y se actualiza a partir de las peculiaridades del contexto y los requerimientos de la interacción. Desde este enfoque, nos permite pensar que no existen marcadores conversacionales “propriadamente orales” o “propriadamente escritos”, sino que un marcador puede usarse tanto en una interacción oral como en ciertos pasajes de ciertos géneros escritos o géneros digitales – multimodales.

4. LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN: SU SELECCIÓN Y RECOLECCIÓN

El corpus de análisis se desprende de una experiencia realizada en dos cursos de Lengua y Literatura de nivel secundario en el ciclo orientado de escuelas privadas –una en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otra en el Gran Buenos Aires, a los que llamaremos de aquí en adelante Grupo Lanús y Grupo Pompeya, conformados por estudiantes de entre 15 y 18 años. Con el fin de rastrear los usos de marcadores conversacionales se diseñó una experiencia que permitió recolectar:

(a) *Grabaciones de conversaciones* entre duplas alumnos en clase, producidas en el marco de una consigna escolar que pretendía que ellos interactuaran durante dos a tres minutos sobre un tema a elección o sobre algunos eventos posibles.

(b) *La transposición genérica* de dicha conversación a un texto teatral en un solo acto. Las transcripciones no han sufrido ninguna transformación ortotipográfica sino que están reproducidas tal cual las escribieron los estudiantes.

En el caso de los materiales provenientes de la secuencia se priorizaron las producciones orales y escritas de 11 duplas de estudiantes entre ambos cursos. Se seleccionaron las grabaciones en función de la espontaneidad y la fluidez en los diálogos orales (es decir, que no se vieran sobreactuados teniendo en cuenta que lo escucharía una docente), aunque esto afectara a que la transposición modal a una versión escrita en forma de texto teatral no evidenciara transformaciones textuales significativas en relación con el cambio de género discursivo; en otras palabras, siempre se seleccionó de los mismos alumnos, su grabación y su transposición. En todos los casos, los estudiantes permitieron posteriormente el trabajo de esta investigación con la aceptación de su publicación.

5. DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES DISCURSIVAS DEL MARCADOR *TIPO* EN LA ORALIDAD

En los diálogos cara a cara, el marcador *tipo* ha sido usado por los estudiantes y no ha presentado una función discursiva única. De los diálogos analizados emergen regularidades discursivas en relación con la orientación discursiva de *tipo* y esto nos permitió observar que sus usos se distribuyen según estén centrados en el enunciador o centrados en el enunciatario. En el caso de los usos centrados en el enunciador, hablaremos de: (a) función discursiva explicativa o (b) función

discursiva atenuadora; en el caso de los usos centrados en el enunciatario, encontramos un empleo discursivo específico al que denominaremos (c) función cómplice.

(a) Función explicativa

En tres diálogos de nuestro corpus se ha evidenciado que el marcador *tipo* condensa un valor explicativo que habilita la inserción de un nuevo segmento discursivo en el mismo turno conversacional. En estos casos, el mismo enunciador explica, amplía o precisa el contenido de la unidad informativa precedente.

En el Diálogo#1¹, Mayra y Thiago² dramatizan una situación conflictiva, en la que se observa el uso de *tipo* con función explicativa.

Diálogo#1 Mayra y Thiago (Grupo Lanús) – Fragmento

Thiago: ¿Quién es este “mi amor”?

Mayra: Es...es un amigo

Thiago: Y ¿Por qué lo tenés agendado así?

Mayra: Porque... no sé... de... no sé, o sea... igual lo agendé antes de que nosotros dos saliéramos

Thiago: Y ¿por qué no lo borraste?

Mayra: Porque me olvido... *tipo*, estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos y esas cosas, igual hay un montón de pibes que les hablé antes de estar con vos...

La charla se enmarca en una situación con un tinte más dramatizado sobre la aparición de un contacto en el celular de Mayra. En la última intervención de este fragmento, aparece el marcador *tipo* para aportar más información y que la interpretación se torne más efectiva. Ese “olvido” que menciona Mayra logra ser ampliado e introducido mediante ese marcador, en tanto añade una explicación que justifica su olvido y que le permite, tras una pausa previa, detallar en qué consiste y, a su vez, intentar convencer a su interlocutor a través de una secuencia de situaciones enumeradas (“estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos y esas cosas”). Es interesante cómo, en este sentido, el marcador *tipo*, que se encuentra encerrado entre dos pausas (una más extensa al principio y otra posterior más breve), detiene brevemente el discurso para, a través de una explicación, persuadir a su interlocutor de que se trató de una supuesta distracción involuntaria

1 Cabe destacar que se opta por una transcripción normalizada que sigue los signos ortográficos convencionales. Las marcas gráficas —tales como el punto, la coma o los puntos suspensivos— intentan reproducir las pausas que se realizan en el habla oral transcrita. Para la reproducción de las pausas, se emplea: la coma como una pausa breve; el punto seguido como una pausa mediana y los puntos suspensivos como una pausa extensa, perceptiblemente más larga que la coma y el punto.

2 De aquí en adelante, los nombres verdaderos de los participantes se sustituyen por pseudónimos con el fin de garantizar el anonimato de los estudiantes. Esto habría que indicarlo en el texto principal.

sin mayor importancia. En la misma línea, en el Diálogo#2 también se presenta el uso de *tipo* con la intencionalidad argumentativa de ampliar una explicación.

Diálogo#2. Luciana y Maia (Grupo Pompeya) – Fragmento

Luciana: Bueno boluda, pero viste que... como que estoy con este chico y yo siento que lo quiero, todo... pero ahora me cortó está saliendo con mi vecina.

Maia: ¿Qué?

Luciana: Sí, está saliendo con mi vecina... Si, está saliendo con ella yo estoy re impactada porque, *tipo*... yo le contaba todo y ahora mi amiga está saliendo con mi ex y estoy re mal.

Luciana, quien exterioriza sus sentimientos y le cuenta a Maia sobre la relación de su amiga con su ex, manifiesta en su segunda intervención el impacto que le produjo este hecho. A través de la pausa y luego del empleo del marcador *tipo* busca explicar el porqué de su impacto e introducir su argumento clave: “yo le contaba todo y ahora mi amiga está saliendo con mi ex y estoy re mal”. Aunque podría interpretarse que el marcador *tipo* está orientado a incluir una reformulación equivalente al contenido del anterior segmento discursivo, una interpretación contextualizada muestra que la función de *tipo* es la de introducir la verdadera causa del enojo.

En el Diálogo#1 y en el Diálogo#2, la pausa antepuesta y pospuesta al marcador *tipo* permite a los hablantes detener el discurso para posteriormente ampliar la información, traslucir su intención comunicativa (en el Diálogo#1 argumentar por qué tenía agendado a otros hombres y en el Diálogo#2 explicar el enojo) y orientar la interpretación del interlocutor. Una función explicativa semejante del marcador *tipo* se observa en el Diálogo#3, en el que Antonella y Mariana conversan sobre la supuesta pérdida de la tarjeta SUBE (Tarjeta nacional de transporte que permite viajar por el territorio argentino):

Diálogo#3. Antonella y Mariana (Grupo Pompeya) – Fragmento

Mariana: Hola Anto, ¿todo bien?

Antonella: Sí, sí, bien... ¿vos?

Mariana: Emm... no, ¿porque te acordás que te dije que iba a ir a comprar ropa?

Antonella: Sí, ¿qué pasó?

Mariana: Bueno, acabo de terminar de comprar, todo re bien la compra... o sea compré un montón de cosas, pero cuando me quiero subir al colectivo... *tipo*, había perdido la SUBE y había dejado toda la plata, entonces no sé cómo volver ahora...

Tras recurrir a Antonella y anticiparle que está ante un problema, Mariana necesita ampliar la información, con el fin de recibir la ayuda. En este sentido, el marcador *tipo* condensa un valor explicativo, en tanto, le permite justificar el porqué del llamado y de ese pedido indirecto:

“Entonces no sé cómo volver ahora”. Nuevamente, *tipo* se ubica encerrado entre pausas y esa interrupción en su discurso crea la expectativa y las condiciones para introducir la intención comunicativa y orientar la interpretación del mensaje. El marcador *tipo* se vuelve un signo indicial a partir de una entonación-guía que ayuda a que el destinatario realice las inferencias apropiadas para interpretar el mensaje comunicado.

(b) Función atenuadora

En otros casos, *tipo* se aleja de valores explicativos para representar un valor atenuador en el hilo de la conversación. Uno de los interlocutores busca moderar lo que él mismo dijo o lo que uno de sus interlocutores ha enunciado, con el fin de mitigar el efecto de lo dicho o de salvaguardar la imagen de uno de los participantes. Así se presenta en el Diálogo#4:

Diálogo#4. Candela y Abril (Grupo Pompeya) – Fragmento

Candela: Decile a tu mamá que te deje porque si no le vamos a quemar el rancho...

Abril: Dale...

Candela: Pará, no me dijiste qué más va a ver en la convención aparte... de Sailor Moon ¿Va a haber algo más?

Abril: Sí, iba a haber concursos de cosplays, podés jugar videojuegos... muchas cosas...

Candela: Ahh, y, pará... tu mamá no se puede enojar de tus notas de Matemática porque ella sabe *tipo* que te cuesta matemática...que es raro que se haya enojado esta vez

Candela y Abril dialogan sobre la convención a la que quieren asistir, pero se encuentran con la dificultad de que la madre de Abril no la deja ir por tener bajas las calificaciones de Matemática. En este momento es cuando Candela plantea sutilmente que, en verdad, a Abril le “cuesta” esa materia y que no es la falta de estudio. Justamente, a partir del “ella sabe *tipo* que te cuesta matemática...que es raro que se haya enojado esta vez”, el marcador funciona como una expresión atenuadora que intenta mitigar con el argumento “te cuesta Matemática” con el fin de salvar la imagen de la interlocutora y no decir que es “vaga” o que no es tan “capaz” o “habilidosa” en esa disciplina. En el Diálogo#5, entre Matías y Mayra, también la atenuación se construye para suavizar lo dicho sobre los padres de Mayra:

Diálogo#5. Matías y Mayra (Grupo Lanús) – Fragmento

Matías: ¿Y qué onda tu viejo? ¿No te deja salir?

Mayra: Mi viejo depende de mí mamá... si mi mamá le dice que no voy, él dice que no... si no sí... pero tendríamos que ver, si venís y la convencés a mi mamá seguro que sí me dejan los dos. Lo peor es que tengo 17 años y todavía no me dejan por materias... siempre son re vigilantes y gorra.

Matías: Es que...*tipo* son medios exigentes pero bueno no quieren que la bardees, vos estás re cebada de joda últimamente.

Mayra cuenta que no la dejan salir, también por sus notas bajas, y recurre a una calificación contundente de sus padres: “siempre son re vigilantes y gorra”. Sin embargo, Matías a partir del empleo del marcador *tipo* intenta suavizar la imagen que delineó su amiga y propone “tipo son medios exigentes” lo cual le posibilita resguardar, por un lado, el perfil de los padres de su amiga y justificar el porqué de su pensamiento (“no quieren que la bardees, vos estás re cebada de joda últimamente”). Y, por otro lado, atenúa y acomoda el registro más informal y coloquial de Mayra “vigilantes y gorra” para convertirlo en “medios exigentes”, el cual le da un tinte más formal para el marco de un habla oral, pero que indefectiblemente demuestra que es consciente de que están grabando un audio para una consigna escolar que será escuchado por la docente. Mientras en el Diálogo#4, Candela introduce el uso de *tipo* con función atenuadora para cuidar su propia imagen y la imagen de su compañera (no calificarla como “incapaz” en Matemática), en el Diálogo#5 el marcador *tipo* está a cargo de Matías, como interlocutor que no ha emitido el juicio en cuestión, pero que, de todos modos, busca mitigar los dichos de Mayra sobre sus padres en la conversación. Así podríamos destacar que la introducción de *tipo* con función atenuadora puede interpretarse como una reparación autoiniciada o heteroiniciada.

(c) Función “cómplice”

En tres diálogos de nuestro corpus la función discursiva del marcador *tipo* no se agota en el turno del enunciador, sino que requiere la atención, el acuerdo de opinión o la complicidad con el enunciatario. El uso del marcador *tipo* apuesta a la compleción del interlocutor frente a una propuesta, argumento o juicio de valor de quien emite el enunciado. En el Diálogo#6 entre Ciro y Santiago se registra el uso de *tipo* con esta función “cómplice”.

Diálogo#6. Ciro y Santiago (Grupo Pompeya) – Fragmento

Ciro: Boludo sabés las ganas que tengo yo de ir a bailar viste corte... a bailar, romper la discoteca... todas las guachas, pero no sé boludo me da cosita

Santiago: Pero tu viejo... de última lo convencemos, yo si quiero *tipo* le digo algo...le digo que nada, que nos vamos a poner las pilas que yo te voy a ayudar...

Ciro y Santiago buscan formas de convencer al padre de Ciro para que lo deje salir. Mientras Ciro cuenta su problema, Santiago toma la palabra y le dice de qué manera en particular piensa ofrecerle su ayuda. A través del marcador *tipo*, Santiago busca la complicidad y acuerdo de un plan común con Ciro (*de última lo convencemos [...] que nos vamos a poner las pilas que yo te voy a ayudar*) a través de actividades grupales y tareas compartidas. Algo semejante sucede en el Diálogo#7 entre Jahir y Marcos que presentamos a continuación.

Diálogo#7. Jahir y Marcos (Grupo Lanús) – Fragmento

Jahir: Eh... después Sociología con B. que no le entiendo nada... o sea, habla y creo que habla, en chino básico

Marcos: Y ¿qué más?

Jahir: Ehh después, Metodología también con ella

Marcos: Si es re pesada, no, no la banco más yo...

Jahir: Nos manda a hacer esos ensayos de mil páginas que no sé qué poner ni de título

Marcos: Sí, ¿y qué más?

Jahir: Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me re cagó **tipo** ... para mí no era para ponernos un 1 de actitudinal se re cebó...

Jahir y Marcos conversan sobre el desempeño académico escolar y se centran en la situación de Jahir. Mientras este comenta sus notas bajas y su situación particular e impresiones acerca de las diversas asignaturas, aparece el marcador *tipo* con un valor coincidente al que ya había aparecido en el Diálogo#6 entre Santiago y Ciro. El marcador *tipo* le permite a Jahir explicitar su punto de vista (*Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me re cagó tipo para mí no era para ponernos un 1 de actitudinal se re cebó*) y valorar la situación de manera grupal porque es una situación que afectó a todos y además juzgarla desde su punto de vista individual.

En el Diálogo#8, Lucía y Emma construyen colectivamente el valor que obtiene el marcador *tipo* en su primera ocurrencia en la siguiente interacción:

Diálogo#8. Emma y Lucía (Grupo Pompeya) – Fragmento

Lucía: ¡Sí! Y te quería preguntar si querías venir conmigo...

Emma: ah, y ¿a dónde es?

Lucía: Por todo el mundo *tipo*...

Emma: Viajar así... por todos lados

Lucía: ¡Sí! A donde vos quieras, *tipo* vos elegís dónde precisamente

Tras la pregunta de Emma, Lucía responde con una generalización (*por todo el mundo*) que inmediatamente intenta acotar a partir de la introducción de *tipo*, aunque es Emma la que completa esa unidad de información; así podemos observar que, en algunos casos el marcador *tipo* funciona —parafraseando a Sacks, Schegloff y Jefferson, (1974)— como una reparación heteroiniciada. En otras palabras, Lucía introduce *tipo* con una función cómplice para que Emma pueda determinar a qué se refiere “todo el mundo” dentro de esa inmensidad. Este uso de *tipo* en posición de cierre de turno conversacional también podría leerse como un marcador de control de contacto, en el sentido que Portolés (2016) asigna a esta clasificación. En cambio, en la última intervención de Lucía (*¡Sí! A donde vos quieras, tipo vos elegís dónde precisamente*), el marcador *tipo* revela una función discursiva de explicación (semejante a la que hemos descrito en el Diálogo#1 y el Diálogo#2): la estudiante busca ampliar y explicar el segmento discursivo precedente dentro de su mismo turno.

Si bien los marcadores son unidades con un grado de autonomía, no integradas en la oración y sin una posición fija (Portolés, 1998; y Martín Zorraquino y Portolés, 1999), en los diálogos analizados observamos que *tipo* se encuentra mayormente en una posición intermedia en el turno conversacional, a excepción de uno de los usos de *tipo* en posición final en el Diálogo#8. Sin embargo, en relación con la posición en el enunciado, *tipo* se presenta en diferente orden: (a) inicial, como se observa en Diálogo#1, Diálogo#3 (*tipo* se vincula sin pausa con el resto de la emisión o bien a partir de una pausa breve con curva tonal ascendente); (b) intermedio, como en el #Diálogo4y en el #Diálogo6 (*tipo* se intercala sin ninguna pausa en el turno); (c) final, como en el Diálogo#2, Diálogo#5, (*tipo* se aparta de la unidad de información siguiente a través de una pausa marcada más extensa). En el único caso en el que *tipo* aparece en una posición final del turno conversacional y del enunciado (Diálogo#8) se registra una interrupción de Emma en la que busca completar de manera colaborativa (“cómplice”) la explicación de Lucía.

En síntesis, los diálogos analizados nos permiten hipotetizar que las funciones discursivas del marcador *tipo* varían según estén centradas en el enunciador o en el enunciatario. Los usos de *tipo* anclados en el enunciador nos permiten descubrir un contraste entre dos funciones: mientras en la función explicativa el enunciador introduce *tipo* para brindar un mayor detalle que precise y acote la interpretación del interlocutor en el discurso, en la función atenuadora, el enunciador recurre al marcador para insertar una mitigación sobre los dichos propios o ajenos en el curso de la

conversación. En cambio, la función “cómplice” —que se centra en el enunciatario— descansa en el vínculo entre los participantes: el enunciador introduce *tipo* con el fin de que el interlocutor complete la emisión, acuerde en un punto de vista o en un juicio de valor compartido con el enunciador.

5. EL MARCADOR CONVERSACIONAL *TIPO* EN LA ESCRITURA ESCOLAR: ¿QUÉ DECISIONES TOMAN LOS ESTUDIANTES EN UNA TRANSPOSICIÓN GENÉRICA?

Contrastar dos géneros conversacionales (uno dialogal oral y otro dialogal escrito) posibilita detectar el abanico de recursos entre los que optan más o menos conscientemente los alumnos de cada comunidad de práctica escolar. Este repertorio lingüístico complejo (Gumperz y Hymes, 1964) está formado por el conjunto heterogéneo de recursos semióticos que los hablantes poseen para comunicarse --escritos, orales, gestuales, visuales, entre otros-- y que son seleccionados pragmáticamente en cada situación comunicativa.

Toda consigna escolar plantea un desafío y se erige como un contrato, un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos (Grafein, 1981; Alvarado, 2003). Frente al desafío de escritura propuesto, los estudiantes debieron delimitar primero en qué consistía el problema: cuál era el objetivo de la tarea que debían completar, reconocer el género discursivo y en qué situación comunicativa se debía enmarcar su nueva creación. Según Maite Alvarado (2003), pensar en el proceso de escritura implica reflexionar sobre la representación que los hablantes tienen sobre el género y texto que se va a escribir a partir de diferentes procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Ahora bien, tras el análisis de los datos se observaron tres acciones a las que recurrieron las duplas de estudiantes en relación con los usos del marcador *tipo*: (a) suprimirlo, (b) sustituirlo, (c) conservarlo.

(a) Suprimir el marcador *tipo*

Los estudiantes evidenciaron reconocer que el cambio de género exigía algunas modificaciones en cuanto al registro, el tono, el tema y la relación entre los participantes. Así en el Texto#1 se observan varias modificaciones entre el diálogo oral cara a cara de Celeste y Ana —con muchos rasgos propios de la coloquialidad (muletillas, vacíos, condensación del turno)— y el texto teatral escolar.

Texto#1. Celeste y Ana (Grupo Pompeya) – Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Celeste: Bueno. Surri... ¿te acordás que hace un montón yo me hablaba con él?... bueno y que dejamos de hablar porque iba a volver con la ex</p> <p>Ana: Sí...</p> <p>Celeste: Bueno, coso, fui a Apple y cuando estoy yendo... o sea salgo del baño y voy al guardarropa ¿Viste? Voy al guardarropa, paso por el pasillito que hay para ir al guardarropa y... lo veo a Surri tipo chocamos miradas, corte nos conocemos, pero no sabía de dónde pero después me di cuenta que era él. Y coso... entonces tipo... nos miramos, pero no lo salude, tipo... le pase por al lado así haciéndome la linda, porque no lo iba a saludar porque él me dejó por la ex... ¿Entendés?</p> <p>Bueno, entonces... paso, que se yo y ... ahre me olvidé lo que estaba... ¿Por qué parte estaba? Ah, bueno, bueno y paso y lo veo y paso y lo veo y coso... y nada quedamos ahí mirándonos y después veo que se va. Yo estaba guardando la campera, bueno... me doy vuelta y él seguía ahí tipo en ese pasillito y agarra ... y coso, paso por al lado de él y estaba con la novia, entonces no sé de dónde me conocería la novia porque, porque o sea nunca me pudo hablar hablado a mí... o sea porque, corte... o sea dejé de hablar con Surri cuando... cuando él me dijo que iba a volver con la ex, entonces pasé, bueno... Y cuando paso veo, o sea la ignoro a él y a la novia y paso y veo que la novia empieza a gritar...</p> <p>Ana: Ah no, es re tonta la piba</p>	<p>Celeste: ¿recordas que yo antes hablaba con Surri hasta que nos contaron que volvía con la ex?</p> <p>Ana: si amiga</p> <p>Celeste: resulta que el otro día lo encontré en Apple y despues de tanto tiempo lo vi y Ø pasé por al lado haciendome la distraida pero siempre glamorosa y para que vea que se perdio tremendo camión (deben reirse ambas). Sin embargo despues me percaté que estaba la chica esta y cuando me vio me empezó a gritar.</p> <p>Ana: Ay amiga que feo que las mujeres seamos asi y no solidarias entre nosotras porque ellos nos miran y parece que seriamos culpables de algo.</p>

Estas variaciones que realizaron a partir del cambio de género dan cuenta de una brecha intertextual (Briggs y Bauman, 1992) entre ambas versiones, es decir, que las modificaciones y decisiones lingüísticas que ejecutaron revelan la representación que poseen de la escritura escolar y de la configuración del destinatario. En cuanto a los marcadores, no solo han eliminado el marcador *tipo* sino también todos los marcadores y conectores que reconocieron como coloquiales (*ahre, tipo, o sea, corte*); aunque, por el contrario, han incorporado otros que reconocieron más formales para la imagen que poseen de la escritura) como, por ejemplo, la inclusión de “sin embargo”. Asimismo, todas las vacilaciones e imprecisiones, que estaban promovidas por la menor planificación que suponía la conversación, fueron elididas de manera que la organización de las ideas también cambió y se tendió a economizar lingüísticamente el intercambio. También,

es interesante cómo la segunda intervención de Celeste, que en la conversación había sido extremadamente larga, ahora fue condensada y resumida como si su transformación hubiera respondido a una secuencia marcada por la típica estructura narrativa (una situación inicial, un conflicto y una resolución). El orden que ejecutaron en el texto teatral, ya alejado de las muletillas y proformas propias del habla oral, fue acompañado por reformulaciones léxicas para adecuarse comunicativamente a los “nuevos” destinatarios; por ejemplo, (a) “Haciéndome la linda” >> “haciéndome la distraída pero siempre glamorosa y para que vea que se perdió tremendo camion” o (b) “ah, bueno, bueno y paso y lo veo y paso y lo veo y coso...” >> “despues me percate que estaba la chica esta”. Estos giros que se conectan con la versión oral anterior maximizan la distancia entre ambos géneros y ponen de relieve fisuras intertextuales que destacan el distanciamiento del registro y estilo.

Asimismo, este ejemplo destaca una función propia de las narraciones literarias que es la función didáctica: las estudiantes eligen cerrar con una moraleja que propone una crítica a la sociedad (*que feo que las mujeres seamos así y no solidarias entre nosotras porque ellos nos miran y parece que seríamos culpables de algo*). En este sentido, las modificaciones propuestas configuran un destinatario activo que reconozca el marco del estilo formal a partir de las variaciones en registro y que también sea capaz de entretenerse y de descifrar “el aprendizaje”. Así, construyen una imagen proyectada “a medida” para la docente destinataria a la que buscan acercarse empáticamente mediante referencias a los códigos lingüístico e ideológico (Alvarado y Yeannotegui, 1999) que consideran valorados por ella: por un lado, a través de ciertas elecciones léxicas (“glamorosa”, “elasticidad”, “recordás”, etc.); por otro lado, a través de las evaluaciones de cierre (“no me voy a machetear más y voy a estudiar”, “que feo que las mujeres seamos así y no solidarias entre nosotras”, etc.).

(b) Sustituir el marcador tipo

A diferencia del Texto#1, en el que el marcador era elidido junto con la oración de la que formaba parte, en otros textos los estudiantes deciden sustituirlo por otro que mantenga su función comunicativa. Así se observa a continuación en el Texto#2 en el que Mayra y Thiago optan por mantener el valor de tipo como reformulación ejemplificativa.

Texto#2. Thiago y Mayra (Grupo Lanús)- Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Thiago: Y ¿por qué no lo borraste?	Thiago: y por qué no lo borraste?
Mayra: Porque me olvido... <i>tipo</i> , estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos y esas cosas, igual hay un montón de pibes que les hablé antes de estar con vos...	Mayra: porque me olvido <i>por ejemplo</i> estoy con el celular y me olvido de borrar los contactos igual hay un montón de amigos que les hable antes de que nosotros fuéramos novios

En este texto, los estudiantes realizan pocas modificaciones; no obstante, se destaca el reemplazo del marcador *tipo* por *por ejemplo*. El cambio no altera la interpretación ni su significado pues

“por ejemplo” mantiene el valor reformulativo y explicativo que se le asigna a *tipo* en el diálogo oral. La elección de “por ejemplo” podría interpretarse doblemente: por un lado, adaptan su estilo a un público destinatario adulto y desconocido que, tal vez, no comparta sus mismas claves y códigos lingüísticos identitarios; por otro lado, reconocen que es necesario un estilo más formal que se adecue al conocimiento que ellos asignan al género texto teatral. Esta estrategia se revela también en el Texto#3 de Luciana y Maia cuando sustituyen *tipo* por *o sea*.

Texto#3. Luciana y Maia (Grupo Pompeya) – Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Luciana: Bueno boluda, pero viste que... como que estoy con este chico y yo siento que lo quiero, todo... pero ahora me cortó está saliendo con mi vecina...</p> <p>Maia: ¿Qué?</p> <p>Luciana: Sí, está saliendo con mi vecina... Sí, está saliendo con ella yo estoy re impactada porque, <i>tipo</i>... yo le contaba todo y ahora mi amiga está saliendo con mi ex y estoy re mal...</p>	<p>Luciana: Estoy mal porque estaba saliendo con mi vecino y me entere que está saliendo con mi vecina</p> <p>Maia: (grita) ¿Qué?</p> <p>Luciana: Si está saliendo con mi vecina y estoy re impactada porque ella sabía de mi relación <i>o sea</i> contaba todo y ahora ella misma está saliendo con mi ex (llora)</p>

Tal como había sucedido con Mayra y Thiago, entienden que a partir de su conocimiento como hablantes, en la escritura del texto teatral escolar es conveniente evitar ciertas palabras que se adecuan a un estilo propio del género. Esta sustitución parece indicar que, desde su perspectiva, algunos marcadores pueden corresponder más a un modo verbal-oral y otros más a un modo escrito. También, en el Texto#4, Candela y Abril realizan esta misma operación y reemplazan el marcador *tipo* por *o sea*:

Texto#4. Candela y Abril (Grupo Pompeya) – Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Candela: Pará, no me dijiste qué más va a ver en la convención aparte... de Sailor Moon ¿Va a haber algo más?</p> <p>Abril: Sí, iba a haber concursos de cosplays, podés jugar videojuegos... muchas cosas...</p> <p>Candela: Ahh, y, pará... tu mamá no se puede enojar de tus notas de matemática porque ella sabe <i>tipo</i> que te cuesta matemática...que es raro que se haya enojado esta vez</p>	<p>Candela: Contame en detalle que va a haber además de la convención</p> <p>Abril: concursos y podes jugar. Quiero llorar que no puedo ir y me tengo que poner las pilas y eso me pasa porque soy re queso en matemática y encima no me pongo las pilas (se agarra la cabeza)</p> <p>Candela: yo creo que tus papás no se van a enojar por eso por que saben tu situación <i>o sea</i> te cuesta matemática desde que te conozco ¿Te acordas el año pasado? Siempre dice que no y después afloja.</p>

En el Texto#4 se da una situación particular, en tanto, en el diálogo oral cara a cara, *tipo* adquiriría un valor atenuador, es decir, para mitigar que a Abril, en verdad, le cuesta Matemática y suavizar la imagen que se construía de ella desde una voz que no era la propia. Sin embargo, cuando realizan la actividad de transposición genérica modifican el contenido conversacional y, desde sus propias palabras, Abril introduce la valoración de que “es queso” para esa materia. Así al estar ya reconocido por Abril, en la intervención de Candela, el valor atenuador se desliza hacia un valor reformulativo-explicativo y esto les permite sustituir “*tipo*” por “o sea”.

Al igual que ocurría en los textos anteriores, las estudiantes juegan con su repertorio lingüístico rico y variado que les permite optar entre recursos que indexicalizan diferentes identidades sociales y representaciones sobre los géneros. Las estudiantes juegan con las construcciones (*Pará, no me dijiste que más va a ver en la convención aparte por Contame en detalle que...*) y delinear un estilo formal que se acomoda a la situación enunciativa de la consigna. Por un lado, en esta actividad muestran un habla más formal que les permite acercarse a sus destinatarios y construir un perfil asociado a la lengua estándar que aprenden en la escuela. Por otro lado, les permite delinear una imagen de sí como adultos racionales (autores de un texto teatral), mediante la alusión la función didáctica que enseñan la mayoría de los géneros literarios en la escuela, y como estudiantes reflexivos que conocen las consecuencias académicas de sus acciones.

(c) Mantener el marcador *tipo*

Si bien hasta aquí en los textos analizados se observa una tendencia a la eliminación o sustitución del marcador *tipo*, en las actividades de transposición genérica del diálogo oral al texto teatral escolar que examinaremos a continuación (Texto#10, Texto#11, Texto#12), se opta por conservar este marcador.

Texto#5. Jahir y Marcos (Grupo Lanús)- Fragmento	
Diálogos	Transposición: texto teatral escolar
<p>Jahir: Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me re cagó <i>tipo</i>... para mí no era para ponernos un 1 de actitudinal se re cebó...</p> <p>Marcos: Para mi sí, la vivimos jodiendo</p>	<p>Jahir: Y después Físicoquímica que nos puso un 1 de actitudinal a todos y eso me arruino. Te juro que no era para tanto <i>tipo</i> no era para ese 1 que a muchos nos hundió</p> <p>Marcos: Para mi si porque no somos una promo tranquila en el aula</p>

En el Texto#5 Jahir y Marcos mantienen el marcador *tipo* originalmente empleado en su diálogo. La función “cómplice” que asignamos a *tipo* en el diálogo oral revela que este marcador, al introducir una valoración individual que necesita ser completada por el enunciatario, no permite ser fácilmente sustituida o eliminada. En este texto, se registran también modificaciones en el plano léxico: “cagó” por “arruinó” y “hundió”, la eliminación del verbo “cebar” o la construcción “la vivimos jodiendo” por “no somos una promo tranquila”. Ante la mirada de nuevos destinatarios-lectores (incluida la docente) construyen un cambio en su perfil a partir de estas

modificaciones léxicas: el reemplazo de “joder” por “no son tranquilos” borra su agentividad como sujetos activos que pueden “molestar” a una docente y los aleja de una mirada negativa como alumnos “rebeldes” e “irrespetuosos”.

En el Texto#6, como vemos a continuación, Ciro y Santiago también mantienen el marcador *tipo* que emplearon en su diálogo oral y no renuncian a su uso en la transposición genérica.

Texto#6. Ciro y Santi (Grupo Pompeya)	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Ciro: Boludo sabés las ganas que tengo yo de ir a bailar viste corte... a bailar, romper la discoteca... todas las guachas, pero no sé boludo me da cosita</p> <p>Santiago: Pero tu viejo... de última lo convencemos, yo si quiero <i>tipo</i> le digo algo...le digo que nada, que nos vamos a poner las pilas que yo te voy ayudar...</p>	<p>Ciro: Santi no sabes las ganas que tengo de salir este finde pero estoy complicado porque no me puse las pilas a tiempo y ahora tengo las consecuencias</p> <p>Santi: Pero a tu papá podemos convencerlo <i>tipo</i> le juramos que nos vamos a poner las pilas y que yo te voy a ayudar ¿Decis que se va a copar?</p>

En el Texto#6, el marcador *tipo* se conserva casi sin modificaciones en relación con el diálogo original: mantiene la función “cómplice” con el fin de explicar el procedimiento grupal y plantear una estrategia entre ambos de cómo van a lograr su objetivo compartido. Así, Santi mediante el marcador *tipo* le propone a Ciro (a la manera de un “¿dale que...?”) que apruebe el plan a implementar y, al mismo tiempo, busca motivarlo para llevarlo a cabo. Ahora queda abierto el turno y está en el terreno de Ciro ver cómo se concreta el intercambio.

En el Texto#7, Silvia y Brenda también conservan el marcador *tipo* que emplearon en el diálogo original.

Texto#7. Brenda y Silvia (Grupo Lanús)	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Brenda: mentira nunca te vi bailar</p> <p>Silvia: naa, mucho naa, soy muy dura jaja</p> <p>Brenda: Es verdad, para la coreo de gimnasia estabas <i>tipo</i></p> <p>Silvia: Dejame</p>	<p>Brenda: nunca te vi bailar</p> <p>Silvia: es que no tengo mucha elasticidad</p> <p>Brenda: Para la coreografía de gimnasia estabas <i>tipo</i> (baila)</p> <p>Silvia: no vale reírse porque para esa coreografía todos nos esforzamos y hasta a veces pagamos</p>

En el Texto#7, se destaca la transformación de un estilo más informal a uno más formal: por ejemplo, (a) “Soy muy dura” >> “no tengo elasticidad”; (b) “coreo” >> “coreografía”. Sin embargo, en el texto teatral deciden no reemplazar el marcador *tipo*: en su turno, Brenda lo replica y agrega una acotación que permite visualizar su contenido discursivo indicial, poniendo en palabras el movimiento de bailar. A su vez, en su turno Silvia, reconoce la intención humorística del gesto, pero la acota con una evaluación de cierre que explicita la complicidad y una interpretación negociada entre ambas compañeras.

6. CONCLUSIONES

El análisis del marcador *tipo* realizado en el presente artículo ha permitido delinear algunas conclusiones.

En primer lugar, en los datos analizados observamos que en el diálogo oral emergió el marcador *tipo* con tres funciones discursivas diferentes: (a) función explicativa, que posibilita la inserción de un nuevo miembro discursivo en la cadena enunciada para explicar y ampliar informativamente el segmento textual precedente, ya sea con un valor ejemplificatorio, de justificación o de inserción de un argumento; (b) función atenuadora, que busca moderar lo que el mismo interlocutor dijo o lo que uno de sus interlocutores ha enunciado, con el fin de mitigar el efecto de lo dicho o de salvaguardar la imagen de uno de los participantes; y (c) una función “cómplice” que, frente a una propuesta, argumento o juicio de valor de quien emite el enunciado, apuesta a la compleción y/o cooperación del interlocutor.

Estas funciones discursivas de *tipo* permitieron observar que sus usos se distribuyen según estén centradas en: (a) el enunciador --función explicativa y función atenuador--, en las que el marcador sirve para expresar una intención comunicativa orientada al completar el contenido semántico o pragmático en la misma intervención; (b) el enunciatario --función “cómplice”--, en la que el marcador apunta en un sentido indicial a que el interlocutor colabore y complete el sentido semántico y pragmático.

En segundo lugar, en cuanto a los lugares que toma *tipo* en los enunciados y en los turnos conversacionales, observamos que los hablantes lo emplean mayormente en posición media. Sin embargo, en el plano del enunciado se observa una distribución concordante con las funciones discursivas que encontramos: cuando *tipo* expresa una función explicativa, tiende a ubicarse en una posición inicial; cuando cumple una función atenuadora se ubica en posición inicial o intermedia; cuando desempeña una función “cómplice” se ubica en posición final de turno y final de enunciado. Los usos de *tipo* en posición final de enunciado y final de turno, en cierta medida, sugieren un valor cercano a los marcadores de control de contacto que identifica Portolés (2016) y que se caracterizan por manifestar la relación entre los participantes de la conversación (Portolés, 2016: 696)

En tercer lugar, es relevante destacar cómo las diferentes duplas de estudiantes, a través de una secuencia de operaciones de producción y transformación genérica, han repensado y revisado sus estrategias comunicativas en función de un estilo asociado a cada género discursivo. En ambas producciones escolares (el diálogo oral y el texto teatral), los estudiantes se valieron de los recursos lingüísticos de su repertorio para adecuarse a las permisibilidades de cada género. En este sentido, se señalan dos aspectos claves a considerar: cómo la representación del género condiciona la selección de recursos dentro de su repertorio lingüístico, y cómo sus elecciones y decisiones en los dos textos se ven atravesadas por la situación comunicativa escolar-académica en la que se enmarcó la experiencia. Por un lado, el conocimiento de los géneros le permitió a cada dupla reflexionar sobre las potencialidades que cada uno ofrece. A partir de la transformación de un diálogo oral cara a cara en texto teatral escolar (literario, ficcional y basado en secuencias dialogales), en sus producciones identificaron sus componentes estructurales (trama dialogal, acotaciones, descripción de cuadros y escena). De hecho, la inclusión de acotaciones y la descripción de las escenas y cuadros permitieron reescribir ese primer diálogo cara a cara (como género primario) agregándole información para que la futura representación sea legitimada como un texto teatral por la audiencia. En el caso de las acotaciones, estas tuvieron distintos usos: evitar digresiones o abruptos cambios de tema que habían sucedido en su conversación espontánea, aportar una instrucción a los actores.

También reconocieron la necesidad de construir una función didáctica asociada a la literatura infanto-juvenil y transformar las experiencias personales de sus conversaciones orales hasta construir una moraleja que “deje una enseñanza” a los oyentes/lectores de su historia. Por otro lado, más allá de su conocimiento sobre los géneros discursivos, prevalece en sus producciones un saber concreto como “estudiantes” sobre el sistema escolar y académico. Por ejemplo, el respeto a las convenciones gráficas de la ortografía, la puntuación o las mayúsculas, y el uso de un léxico en las conversaciones orales que se aleja de un estilo coloquial o que evita el uso de palabras consideradas “malsonantes” en la escritura escolar. En los diferentes géneros sobrevuelan las expectativas que ellos asignan a la docente; quizás a esto se deba también que en algunos momentos hayan dramatizado —en clave de géneros más novelescos— algo que intentaba ser más espontáneo o que emplearan un estilo académico en un habla que pretendía ser coloquial e informal.

En resumen, el análisis contrastivo de las producciones orales y escritas de ambos grupos evidenció el repertorio rico y heterogéneo de recursos con el cuentan estos estudiantes y que les permitió producir variaciones en las estructuras discursivas (las elecciones léxicas y de estilo, en función del grado de formalidad y de la situación comunicativa propuesta para texto). Tal como afirma Tannen (1982), las estrategias que se encuentran en un texto oral pueden encontrarse también en un texto escrito, o bien, estrategias similares del texto escrito pueden encontrarse también en un texto hablado.

Referencias bibliográficas

Briggs, Charles & Bauman, Richard. 1996. “Género, intertextualidad y poder social”. *Revista de investigaciones folclóricas*, 11. 78-108.

Brinton, Laurel & Traugott, Elisabeth. (2005). *Lexicalization and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Company, Concepción. 2004. “¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español”. *Revista de Filología Española*, 34.1

Escandell Vidal, María Victoria. 1996. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Fairclough, Norman. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Routledge.

Fernández, Julieta. 2017. “The language functions of tipo in Argentine vernacular”. *Journal of Pragmatics*, 114. 87–103.

Fernández Bernárdez, Cristina & Vázquez Veiga, Nancy. 1995. “¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral”. *Lenguaje y textos*, 6-7.3-11.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1985. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Huseby, Stine. 2010. Las funciones de tipo como marcador del discurso en el lenguaje juvenil de Buenos Aires: Un estudio descriptivo. Tesis de Maestría. The University of Bergen). Consultado el 9 de agosto de 2022. < <https://core.ac.uk/display/30896990>>

Kornfeld, Laura Malena. 2013. “Atenuadores en la lengua coloquial argentina”. *Lingüística*, 29(2), 17-49

Lobo Castelano, Karine & Ladeira, Wânia Terezinha . 2010. Funções discursivointeracionais das expressões “assim”, “tipo” e “tipo assim” em narrativas orais. *Revista Letra Magna*, 12. 1-17

Martín Zorraquino, María Antonia & Portolés, José. (1999). “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

Portolés, José. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Portolés, José. 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.

Portolés, José. 2016. "Marcadores del discurso", en Gutiérrez-Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 1 (pp. 689-699). Londres/Nueva York: Routledge

Reyes, Graciela. 1995. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco libros.

Sacks, H., E. Schegloff, & G. Jefferson (1974). "Conversational analysis." *Language*, 50.

Tannen, Deborah. 1982. The oral/literate continuum in discourse, en Tannen, D. (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ: Ablex.

Verschueren, Jef. 1999. *Para entender la pragmática*, Madrid: Gredos.

Título del artículo: La lengua juvenil en uso: un estudio del marcador conversacional “*tipo*” en el habla oral y escrita en las aulas de Argentina.

Youth language in use: a study of the conversational marker “tipo” in oral and written speech in the classrooms of Argentina.

Autora

Natalia De Luca

Universidad de Buenos Aires

ndeluca@unsam.edu.ar

Datos curriculares

Magíster en Análisis del Discurso (UBA). Profesora en Castellano, Literatura y Latín (ISPJVG), especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y en Ciencias del Lenguaje (ISPJVG). También se desempeña como docente en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Austral, en diferentes materias tanto de grado como de posgrado. Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Lingüística (UBA) y participando en diversos proyectos de investigación que toman como objeto el análisis de las interacciones mediadas y multimodales en las clases de lengua del nivel secundario y en la formación docente.

Aproximación al saludo en el discurso reportado por hablantes de Caracas (Venezuela)

Approach to greetings in reported speech by speakers from Caracas (Venezuela)

Jílmer Medina

Universidad de Los Andes, Venezuela

jilmermedina22@gmail.com

Resumen

Estudiamos la realización del saludo en el discurso reportado por hablantes caraqueños. Para llevar a cabo esta investigación empleamos 102 citas pertenecientes al *Corpus Sociolingüístico de Caracas: PRESEEA-Caracas 2004-2010*. Analizamos los datos, en primera instancia, describiendo el contexto de realización, la función y las características del saludo en las citas, posteriormente, establecimos una relación no causal entre este y variables de tipo lingüístico y sociológico. Observamos que los enunciados empleados para saludar al ser reproducidos en el discurso referido presentan una función comunicativa distinta a la evidenciada cuando se producen en la interacción. Notamos, además, que la ausencia de un verbo de reporte y el estilo directo favorece la citación de los saludos emitidos en eventos discursivos pasados. En cuanto a los factores sociales, los datos demuestran que hombres y mujeres, por igual, reproducen los saludos cuando tratan de recrear lo dicho en conversaciones previas. Los entrevistados pertenecientes al grado de instrucción 1 y 2 proporcionaron un 90% de los casos y los informantes de entre 20 y 34 años mencionan con más frecuencia los saludos cuando intentan reproducir lo dicho en interlocuciones anteriores. *Palabras clave:* saludos, actos de habla, discurso reportado.

Abstract

We studied the greetings in reported speech by speakers from Caracas. We used 102 quotations from the Caracas Sociolinguistic Corpus (*Corpus sociolingüístico del habla de Caracas, PRESEEA-Caracas 2004-2010*). We analyzed the data determining the context of completion, the function, and the characteristics of the greeting in the quotes. Later, we established a non-causal relationship between our cases and linguistic and sociological variables. When reproduced in the referred speech, we observe that the utterances used to greet present a different communicative function than the one evidenced when produced in the interaction. We note, moreover, that the absence of a reporting verb and the direct discourse favor the almost exact reproduction of the greetings emitted in past speech events. Regarding social factors, the data shows that men and women equally reproduce greetings when they try to recreate previous conversations. Respondents belonging to educational levels 1 and 2 provided 90% of the cases, and informants between 20 and 34 mentioned greetings in a higher percentage when trying to recreate past interlocutions. *Keywords:* greetings, speech acts, reported speech.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de socialización del individuo supone no solo el dominio de un código lingüístico específico, sino que —progresivamente— el ser humano (como “hombre social”)¹ debe hacerse de un POTENCIAL DE COMPORTAMIENTO que posibilite la interacción de aquel con otros individuos de su misma especie (Halliday, 2001 [1982]: 24). En los términos de Halliday (1975: 146), “La forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer”. De igual forma, Halliday (2001 [1982]: 25) advierte que “No solo conocemos nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos”. En tal sentido, la persona “socializada” (en el sentido hallidayano del término) pasa a formar parte de diversas prácticas prestablecidas socioculturalmente, a las cuales subyace una valoración ritual por parte de sus respectivos usuarios, y que son necesarias para garantizar “el equilibrio social y las relaciones amistosas” (Leech, 1983).

Al tomar en cuenta las ideas descritas en el párrafo anterior, es pertinente traer a colación lo expuesto por Goffman (1979 [1971]: 79) respecto a los RITUALES INTERPERSONALES, los que, a juicio del autor, “tienen un carácter de diálogo”, pues al producirse una ofrenda, esto es cuando un individuo da una señal de interés, corresponde al receptor de la misma valorar afectivamente tanto el mensaje recibido como la relación entre semejantes que lo origina. En paralelo, no se debe olvidar que los rituales interpersonales generalmente se enmarcan en una situación de contacto social, la cual se produce cuando “los individuos se dirigen espontáneamente los unos a los otros” (*id.*: 85). De acuerdo con la teoría goffmaniana, “el contacto forma parte de algo más complejo, esto es, un contacto social en el que interviene un intercambio de palabras u otros rituales de reconocimiento y la ratificación de la participación mutua en un estado abierto de conversación” (*ibid.*).

A juicio de Goffman, la clase definida como RITUALES DE APOYO puede ser ejemplificada mediante la práctica del saludo (*id.*: 88). Cuando dos individuos se muestran “favorablemente dispuestos” el uno al otro y pretenden tratarse, a menudo estos señalan el inicio de un EVENTO COMUNICATIVO² intercambiando saludos (*id.*: 91).³ Así pues, por medio de dichos enunciados se establecerá un “contacto abierto” de mayor accesibilidad entre los hablantes inmersos en

¹ cf. Halliday (1975: 22).

² En los términos de Álvarez (2007: 50), un evento comunicativo es tal dado un conjunto determinado de componentes que (encuadrados en un mismo contexto) poseen en común un fin comunicativo, un tópico, una variedad lingüística, unos participantes, unas claves y unas mismas reglas interaccionales.

³ Es decir, a criterio de Goffman, el saludo (y también la despedida) funcionan como “marcos rituales”.

la interlocución (*id.*: 92). En palabras de Goffman, “El inicio de un encuentro señala el comienzo de un período de mayor acceso entre los participantes [...] Así, cuando dos individuos se reúnen para formar una «compañía», es evidente que se exponen a un acceso mayor, y por lo general, al hacerlo, se saludan” (*ibid.*).

En atención a los planteamientos recién expuestos, resulta de interés la importancia sociocultural que tiene el saludo en los diversos ámbitos de la coexistencia humana, pues dicha práctica no se puede elidir cuando la accesibilidad aumenta y el intercambio conversacional se realiza. De hecho, es tal la importancia del saludo como “marco ritual” de las interlocuciones que, cuando los enunciados de estas son reportados en eventos comunicativos posteriores, algunos hablantes reproducen casi textualmente los saludos empleados para iniciar la conversación rememorada, imitando —inclusive— las prominencias acústicas características de tales actos.

Al considerar lo previamente expuesto, nos llama poderosamente la atención que casi la totalidad de saludos presentes en el *Corpus Sociolingüístico de Caracas: PRESEEA-Caracas 2004-2010*⁴ se realizan como parte de citas en las que los informantes recrean eventos comunicativos previos al momento histórico en el que las entrevistas fueron realizadas. Por tal motivo, pareciera que algunos participantes de la data mencionada consideran necesario memorar con exactitud los “marcos rituales” mediante los cuales se iniciaron las interlocuciones reportadas.

Entre las referencias consultadas para efectos del presente estudio, nada se dice sobre la realización del saludo en el discurso referido. La mayoría de trabajos dedicados al tema estudian la función de dicho acto en la interacción y lo hacen, por lo general, desde un enfoque etnográfico y sociolingüístico, por tan solo mencionar algunos ejemplos tomemos por caso a Firth (1972), Laver (1981), Akindele (1990), Duranti (1997), Oviedo (2007), Pinto (2008), Araújo, Quinto & Pontes (2013), Michno (2017), Adukpo, Kumi & Wumbei (2019) y, finalmente, Vázquez Carranza (2020). Desde el punto de vista prosódico, el saludo ha sido estudiado en las investigaciones de Bibiri, Mocanu & Turculeț (2016) y Medina, Dávila, Romero & Mora (2018). En diacronía, también se han realizado importantes contribuciones respecto al saludo, verbigracia, podemos considerar el caso de Zieliński (2019 y 2021). En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, los saludos y las despedidas han sido analizados por Pihler Ciglič, Collewaert & Castele (2021).

Si bien es cierto que cada vez es mayor el interés entre los especialistas por comprender el saludo desde diversas perspectivas (evidentemente siempre atendiendo al trasfondo sociopragmático que concierne al tema), nada se sabe del saludo cuando se realiza como

⁴ Para una descripción pormenorizada del corpus PRESEEA-Caracas, véase Bentivoglio & Malaver (2006 y 2012) y Gallucci, González & Malaver (2013). Sobre el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América PRESEEA*, puede resultar beneficiosa la lectura de Moreno Fernández (1997 y 2005) y PRESEEA (2003).

parte de una cita. Con ello en mente, mediante el siguiente trabajo (de tipo descriptivo-correlacional) pretendemos estudiar cómo es el saludo en el discurso reportado, sus particularidades y las variables sociolingüísticas que eventualmente pueden incidir en su realización. Para abordar la inquietud anterior, fue empleada una muestra de 38 hablantes del corpus PRESEEA-Caracas, estratificados según edad, sexo y grado de instrucción. En las entrevistas analizadas se identificaron 102 reportes, cada uno de los cuales contiene una forma de saludo particular producida en un evento comunicativo previo a la realización de las entrevistas.

En virtud de lo anterior, el trabajo acá desarrollado pretende responder los siguientes interrogantes: i) ¿cuál es la función y cuáles son las características del saludo reportado?, ii) ¿este evidencia una forma “prototípica” o los hablantes se valen de diversos recursos léxicos para establecer la comunicación fática?, iii) ¿qué factores determinan la reproducción de los saludos en el discurso referido?, iv) ¿tal hecho obedecerá a factores lingüísticos (como p. ej. el ESTILO DE LA CITA y el MARCO INTRODUTOR⁵ de esta) o a condicionantes sociales como el sexo, el grado instruccional o la edad de quien reporta? A la resolución de las preguntas anteriores consagramos los apartados subsiguientes del presente estudio, el cual, además de la corriente introducción, incluye tres apartados teóricos dedicados a la descripción del saludo (§ 2), la función sociopragmática de este en el coloquio (§ 3) y los mecanismos de citación (§ 4). Posteriormente, efectuamos una explicación pormenorizada tanto del corpus (§ 5) como de la metodología empleada (§ 6). La investigación finaliza con la discusión de nuestros resultados (§ 7) y las conclusiones obtenidas una vez analizados los casos de estudio (§ 8).

2. EL SALUDO Y SUS TIPOS

En opinión de Zieliński (2019: 155), las fórmulas de saludo pueden ser “entendidas como unidades discursivas” empleadas para “abrir el canal comunicativo de las relaciones sociales”. Según el referido autor, los saludos son elementos “morfosintácticamente complejos” que pueden abarcar desde interjecciones (p. ej. *hola*) y expresiones de carácter apelativo (verbigracia, *buenas noches*), hasta enunciados completos como «beso las manos de vuestra alteza» (*id.*: 160). En palabras de Zieliński, cuando las formas de saludo se implantan en una comunidad lingüística, estas se “reorganizan” en función de determinados parámetros de orden social y cultural, lo que determina el empleo y valoración de las mismas por parte de los grupos sociales (*id.*: 161).

Con base en los planteamientos propuestos por Haverkate (1994: 73, 74), el saludo constituye “un acto expresivo idiosincrático”, de carácter “universal” integrado al “componente verbal”

⁵ El marco introductor básicamente consiste en el mecanismo o recurso lingüístico empleado para encabezar el reporte emitido. Ampliaremos sobre el tema más adelante, *vid* § 4.

y a la interacción social de todos los grupos culturales. Tal cual plantea el referido autor, el saludo posee en la comunicación dos funciones principales, a saber: i) abrir el intercambio comunicativo minimizando la “tensión social” entre dos personas que podrían no cruzar palabra alguna al encontrarse y ii) dependiendo de la fórmula empleada por los interactuantes, el saludo puede constituir un indicador de posición social.⁶

Los saludos ocupan una posición inicial en la SUPERESTRUCTURA⁷ conversacional y, dentro de los distintivos ACTOS ILOCUCIONARIOS PRIMARIOS⁸ (Searle, 1969, 1976), aquellos forman parte de los llamados ACTOS EXPRESIVOS. Adviértase que por medio de los saludos se instaura la comunicación llamando la atención de quien los recibe, conviene recalcar entonces que tales enunciados forman parte de la llamada FUNCIÓN APELATIVA o CONATIVA del lenguaje (Jakobson, 1975: 355), por medio de la cual se considera “la orientación hacia el DESTINATARIO”.

Debemos especificar también que, de acuerdo con Goffman (1979 [1971]: 96), en situaciones donde prevalece el conocimiento mutuo los saludos pueden clasificarse como DE PASO⁹ y DE SORPRESA. Los primeros, al formar parte de la actividad diaria, surgen como consecuencia de una “intersección rutinaria” entre los interactuantes, en tal sentido, dicha clase de saludo no se emplea aspirando a la reciprocidad, dado que constituye un “ritual de mantenimiento” en favor de la relación establecida previamente entre los conocidos, quienes se saben propensos al encuentro diario (*ibid.*). Por otra parte, los saludos de sorpresa se realizan cuando los interactuantes asumen como poco probable la posibilidad de coincidir en un sitio determinado.

Según Haverkate (1994: 91), el saludo es una categoría que adolece de “contenido proposicional variable”. En consonancia con esta última afirmación, es preciso referir a lo

⁶ De hecho, Vázquez Carranza (2020: 184), en referencia a Duranti (1997), establece que por medio de los saludos se definen también las identidades y las relaciones sociales que entablan los hablantes en la interacción, afirmación que puede hacerse extensiva a las despedidas.

⁷ cf. van Dijk (1983: 141).

⁸ Los actos ilocucionarios primarios se clasifican en REPRESENTATIVOS (asegurar, explicar, describir, etc.); EXPRESIVOS (saludos, agradecimientos, felicitaciones y disculpas); COMISIVOS (promesas, apuestas, ofrecimientos, amenazas, amedrentamientos, entre otras acciones); DECLARATIVOS (tal es el caso de los nombramientos) y, finalmente, DIRECTIVOS (exhortaciones, mandatos, consejos, solicitudes, instrucciones y demás expresiones por medio de las cuales determinado hablante intenta que su destinatario lleve a cabo una acción específica).

⁹ Respecto a los saludos de paso, Goffman (1979: 93) establece que estos constituyen un “caso marginal”, dado que al producirse estas prácticas, la accesibilidad aumenta solo “en teoría”, pues, una vez producido el contacto, es probable que se vuelva a perder cuando los interactuantes sigan su propio camino.

planteado por Lyons (1973) para quien expresiones del tipo *¿cómo está usted?* constituyen fórmulas social y situacionalmente restringidas en cuanto a la obligatoriedad de su empleo. Por tal motivo, al ser el saludo una forma “demarcativa” de ciertas interacciones, sugiere Lyons, “parece bastante razonable decir que ‘¿cómo está usted?’ no tiene ningún significado. [...] Sería trivial insistir que debe ‘significar’ algo por encima de su ‘uso’” (*id.*: 427, 428).

Como criterio para el análisis semántico de las fórmulas de saludo, Haverkate (1994: 74) hace referencia al SIGNIFICADO LÉXICO. Al respecto, el mencionado teórico afirma que la extensión de las fórmulas empleadas para saludar oscila normalmente entre una palabra (verbigracia, *hola*) y dos o más términos, tal cual se evidencia en *¿qué tal?*, *¿cómo te va?*, etc. En virtud de lo previamente expuesto, podemos colegir (y esta es nuestra postura para efectos del presente trabajo), que las fórmulas de saludo pueden ser i): MONOLÉXICAS, es decir, constituidas por una sola palabra (una interjección) y ii) COMPUESTAS, las cuales pueden estar formadas por dos o más constituyentes, tal es el caso de *qué tal*, *cómo te va*, entre otras posibilidades. Conforme expresa Haverkate, la diferencia entre uno y otro tipo de saludo radica en que los monoléxicos carecen “de contenido proposicional; son fórmulas que sólo se pueden utilizar para saludar. La segunda categoría consta de fórmulas que literalmente especifican preguntas sobre la vida personal del interlocutor, particularmente sobre su salud o bienestar” (*ibid.*).

Además, según Haverkate, el saludo supone una práctica basada en “formulas rutinarias” hasta cierto punto inalterables en el conocimiento de los hablantes (*id.*: 73). Así pues, es de capital importancia destacar en este punto el carácter tradicional¹⁰ que poseen los saludos como parte de los hábitos lingüísticos que practica toda persona en sociedad. Sobre el tema, Kabatek (2006: 153) señala que cuando dos individuos se encuentran durante el día “y su intención o finalidad comunicativa es la de expresar un saludo, esa finalidad no encuentra la solución sólo en el acervo léxico y gramatical del español, produciendo enunciados correctos como “emito un saludo para usted” o algo semejante, sino que dirá “buenos días” según una tradición establecida más allá de las reglas de la lengua”. En tal sentido, a criterio del referido autor, enunciados como *buenos días* no constituyen un simple saludo, sino que los mismos suponen un acto lingüístico relacionado con otras prácticas textuales que —a su vez— se identifican con una misma tradición (*id.*: 158).

Finalizamos esta sección con los planteamientos de Álvarez (2014 [2005]: 443) toda vez que, según la autora, entre las rutinas propias de la cortesía se encuentran los saludos. Al respecto, Schrader-Kniffki (2003, *apud* Álvarez 2014 [2005]: 443) establece que dichos enunciados funcionan como claves para introducir rituales y también permiten la integración de los

¹⁰ Es decir, como una TRADICIÓN DISCURSIVA. Este concepto, a grandes rasgos (y siguiendo a Kabatek, 2004: 251), indica que la producción de un texto supone pasar su respectiva intención comunicativa no solo por el “filtro de la gramática y el léxico de una lengua determinada”, sino que dicha tarea implica además “moldear” el discurso partiendo de una tradición textual y de un acervo cultural específicos para tal fin (*ibid.*).

interactuantes en el “espacio social”. En referencia a Held (1995), Schrader-Kniffki señala que el saludo no es una parte del evento comunicativo, sino que más bien constituye una forma de expresar la fuerza ilocucionaria imperante en este. Con ello en mente, dedicamos la siguiente sección a la descripción del saludo como un acto de habla cortés.

3. EL SALUDO EN LA INTERACCIÓN

Como tendremos oportunidad de observar más adelante, la función comunicativa del saludo en las citas discrepa considerablemente respecto al papel que juega dicho acto en el contexto interlocutivo. Por ende, consideramos necesario reflexionar sobre el motivante sociopragmático que subyace al empleo del saludo en la interacción, para, posteriormente, comprender el cambio en cuanto al comportamiento del mencionado “ritual” una vez recreado en los reportes. En virtud de lo anterior, dedicamos este apartado a la revisión de algunos postulados inherentes a la TEORÍA DE LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA que explican el sentido del saludo en su situación original de enunciación.

De acuerdo con Calsamiglia & Tusón (1999: 159, 160), en los postulados de Erving Goffman radica el origen de la reflexión sobre la manera en que el ser social se construye a sí mismo mediante la interacción con otros. Dicho proceso se manifiesta a través de la IMAGEN con la que cada individuo (o “actor” según los términos de la teoría goffmaniana) se presenta en la interacción. La imagen social se debe preservar y mantener mediante rituales, proceso denominado “elaboración de la imagen” (*ibid.*). Según Calsamiglia & Tusón, los planteamientos anteriormente presentados constituyen el basamento principal para la teoría sobre la cortesía de Brown & Levinson (1987 [1978]). Empero, las bases goffmanianas de dicho postulado no solo se limitan a la noción de imagen, sino que además se incorporó el concepto (evidentemente etológico) del TERRITORIO. Este último, para Calsamiglia & Tusón, “se entiende como el espacio material, psicológico y simbólico por el que se mueve el sujeto social, formando el ámbito personal que siente como propio” (*id.*: 161).

Kerbrat-Orecchioni (1991, *apud* Álvarez 2014 [2005]: 195, 196) señala que Brown & Levinson para su teoría de la cortesía parten de los postulados propuestos por Erving Goffman de “territorio” e “imagen” (o rostro) y los rebautizan como IMAGEN NEGATIVA y POSITIVA, respectivamente. Esta última, de acuerdo con Haverkate (1994: 18), refiere a la imagen que un individuo tiene de sí mismo y la cual aspira a que sea reconocida y reforzada por los participantes del grupo social que integra. Por su parte, en palabras del referido autor, la imagen negativa consiste en el deseo individual de que los actos personales no se vean impedidos por otros. Las actividades que puedan afectar negativamente la imagen se conocen como ACTOS AMENAZADORES DE LA IMAGEN (FTA). En adición a lo anterior, Kerbrat-Orecchioni (2004) complementa el modelo propuesto por Brown & Levinson al incluir los ACTOS REFORZADORES DE LA IMAGEN (FFA), los cuales se relacionan con la imagen y la cortesía positiva. Así pues, en palabras de Álvarez (2014 [2005]: 198), “Todo acto de habla puede entonces ser descrito como un FTA, o un FFA, o un complejo de estos dos componentes”.

En referencia a la teoría de la cortesía formulada por Brown & Levinson (1987 [1978]), Calsamiglia & Tusón (1999: 166) establecen que la CORTESÍA POSITIVA¹¹ constituye una “compensación” orientada hacia la imagen positiva del destinatario, particularmente al hecho de que sus deseos se perciban en la interacción como algo anhelado por todos los participantes. Tal compensación se evidencia cuando el emisor satisface parcialmente los deseos del destinatario indicando que los propios de aquel coinciden con los de este último. Por su parte, en el caso de la CORTESÍA NEGATIVA, la compensación se dirige a la imagen negativa del receptor, específicamente “hacia su deseo de que no se dificulte su libertad de acción ni se estorbe su atención” (*id.*:167).

Dicho lo anterior, y tomando en cuenta los planteamientos expuestos en la sección previa, podemos observar que el saludo cumple una función social de gran relevancia, toda vez que (en palabras de Haverkate, 1994), dicha práctica minimiza el riesgo de generar “tensión social” entre los hablantes. De esta última afirmación podemos inferir que el saludo en la interacción supone una actividad discursiva en la que está implicada la imagen social, pues tal acto (a nuestro criterio) forma parte de los rituales socialmente convenidos para que un individuo “construya” su cara pública.

Consideramos también que el saludo le permite a sus respectivos enunciatarios salvaguardar tanto las imágenes propias como las de sus interlocutores. Por una parte, el emisor cuando saluda (consciente de las normas interaccionales) exhibe una imagen educada hacia sus semejantes y aspira a que la misma sea reconocida y reforzada por los participantes del grupo social que integra (es decir, el enunciatario exalta su cara positiva, por lo que realiza una actividad de autoimagen). Tengamos presente que la imagen positiva consiste en “el deseo de tener el aprecio de los demás y de que se cumplan los deseos personales” (Álvarez, 2014 [2005]: 75).

En simultáneo, mediante las formas empleadas para saludar, el locutor se asegura de que sus deseos no sean impedidos por otros (es decir, salvaguarda su imagen negativa), pues dicha figura se encarga de no imponer su presencia al no invadir el espacio personal de nadie, dado que gracias al saludo se reduce la eventual “tensión social” que pueda generar un encuentro imprevisto, hecho que minimiza el riesgo de una posible aversión hacia el saludador por parte de sus interlocutores, la cual podría ir en detrimento del deseo personal concerniente al enunciatario de que sus deseos no se vean impedidos por quienes lo rodean. Con base en lo expuesto por Álvarez, recordemos que la imagen negativa consiste en “el deseo de cada uno de no ser invadido en su espacio personal, de no ser agredido y la necesidad de que no se lesione la libertad de acción de cada cual” (*ibid.*).

¹¹ O VALORIZANTE, de acuerdo con Albelda Marco (2004: 346, 347).

También, gracias a los saludos se ven favorecidas las imágenes del destinatario, pues al no ser saludado se vulneraría la cara positiva de este, ya que no se estaría reconociendo ni reforzando la imagen que tiene de sí mismo al ser ignorado y no “alabado” dentro del grupo. Sobre el tema, Vázquez Carranza (2020: 184) establece que la teoría de los actos de habla considera los saludos como señales de reconocimiento para quien los recibe. En consecuencia, al ser el posible destinatario del saludo inadvertido deliberadamente, se le estaría coartando su libertad de acción en la interacción (es decir, se generaría una afrenta a su imagen negativa), pues al no recibir saludo, el eventual receptor de este queda imposibilitado para participar activa y libremente en el evento comunicativo, dada la ausencia de una señal que lo faculte para ello. A nuestro entender, acá se puede vislumbrar la situación de “tensión social” que describe Haverkate (1994), visible cuando la gente omite adrede los saludos. En virtud de lo anterior, estos pueden catalogarse como un FFA (tanto para su enunciatario como para quien los recibe), pero la ausencia de dichos enunciados una vez ocurrido el encuentro entre las partes puede ser interpretada como un FTA hacia sus posibles receptores.

Creemos, igualmente, que el saludo no solo representa una actividad de imagen, pues también funciona como un operador pragmático de cortesía lingüística. En relación con ello, es pertinente traer a colación lo expuesto por Leech (1983) quien distingue cuatro tipos de ACTOS DE CORTESÍA VERBAL,¹² entre los que destacan los llamados ACTOS SOCIALES, es decir, aquellos que van en favor de las “relaciones amistosas”, siendo principal exponente de dicha categoría el saludo. Paralelamente, consideramos que este puede ser concebido como un acto de cortesía verbal positiva o valorizante, pues su emisión —desde nuestra perspectiva— supone una “compensación” orientada a la imagen positiva del destinatario, pues este es reconocido y “alabado” desde el principio de la interlocución, por lo que sus deseos se perciben como algo anhelado por todos los participantes, particularmente por quien saluda. Dicha “compensación” mediante una forma empleada para saludar se evidencia cuando el emisor “satisface” parcialmente los deseos del destinatario, pues este quiere que se le reconozca como un miembro activo y de relevante importancia dentro de la interlocución, dado que —evidentemente— nadie desea ser ignorado. De igual forma (y a nuestro entender), la producción del saludo constituye un acto de cortesía verbal negativa para quien lo recibe, pues el destinatario al ser saludado es reconocido y, por ende, instado a participar en la comunicación, por lo que su libertad de acción no se interfiere desde el inicio mismo de la interacción. Ya expuesto el funcionamiento del saludo en esta, el siguiente apartado trata

¹² A saber: i) COMPETITIVOS, los cuales entran en conflicto con la cortesía, como ordenar, pedir, preguntar, solicitar, exhortar, etc.; ii) SOCIALES, que apoyan la cortesía (agradar, felicitar, saludar, entre otros); iii) INDIFERENTES, que ni apoyan ni van en contra de la cortesía (p. ej. anunciar, declarar e informar); y, por último, iv) CONFLICTIVOS, aquellos que van en contra de las buenas relaciones entre los interlocutores, verbigracia, amenazar, acusar, reñir, burlar, etc.

sobre los mecanismos principales para la citación y los marcos introductores registrados en el habla de Caracas según la propuesta de Gallucci (2010 y 2012b).

4. SOBRE EL ESTILO DIRECTO E INDIRECTO Y EL MARCO INTRODUCIDOR DE LAS CITAS

Según Gallucci (2017: 221), las gramáticas contemporáneas dedicadas al tratamiento de nuestra lengua no refieren directamente al discurso reportado, sino que dichas obras aluden a los mecanismos mediante los cuales este se realiza, principalmente nos referimos al estilo directo (en adelante ED) y al indirecto (en lo subsiguiente EI).

En opinión de la referida autora, el discurso referido será reconocible

en la medida en que haya un contexto de reproducción narrativa que le permita, al sujeto que refiere, la inclusión de lo dicho previamente –o de lo inventado– por alguien o por él mismo [...] en cualquier acto de enunciación real o ficcional –como en el caso de los personajes literarios, por ejemplo–. (*id.*: 236).

A criterio de Gallucci (2012b: 18), el ED y el EI son dos manifestaciones de la “reflexividad lingüística”. Según la autora, el primero se reconoce como la reproducción objetiva y textual de una enunciación anterior, aunque vale puntualizar que los hablantes logran producir nuevamente el enunciado, más no la enunciación original reportada. Específicamente en la oralidad, dice Pendones de Pedro (1992: 13), el locutor hace un esfuerzo por restituir los gestos y las diversas marcas prosódicas pertenecientes al enunciado reproducido. En opinión de dicha lingüista, el ED se trata de una “falacia discursiva” en la que el hablante pareciera reconstruir el evento comunicativo en el que se produjo el mensaje rememorado.

De acuerdo con Gallucci (2012a, 2013 y 2017), las gramáticas contemporáneas suelen definir el ED como una reproducción literal de palabras o pensamientos.¹³ A pesar de ello, dice Gallucci (2017: 227),

en los textos gramaticales la noción de *literalidad* se podría sustituir por *verosímil* o, incluso, se podría prescindir de esta palabra, pues no concentra lo esencial de la cita directa. Con Méndez-García de Paredes (2009: 489) consideramos que la literalidad no es un rasgo pertinente del ED y, además, la citación es siempre, por su propia naturaleza, una segunda mención se haga en ED o EI.

¹³ Particularmente, puede resultar beneficiosa la lectura de Gallucci (2017), pues la autora hace una revisión minuciosa de cómo se ha vinculado el ED con la noción de literalidad y cómo la misma se ha ido matizando a lo largo del tiempo en algunas de las principales obras dedicadas al español contemporáneo.

Por su parte, como se expresa en la gramática académica, el EI “se caracteriza por presentar la voz del narrador” y aquel constituye un mecanismo por medio del cual “se reproducen las palabras pronunciadas adaptándolas al sistema de referencias deícticas del hablante” (NGLE, § 43.9c, RAE 2009: 3274). Según Gallucci (2012b: 18), por medio del EI los hablantes no pretenden citar fielmente el enunciado original, sino que estos buscan “traducir las palabras que dijo otro”, o —en términos similares— parafrasear el sentido del texto¹⁴ reportado.

En adición a lo anterior, es pertinente traer a colación las ideas de Maldonado González (1999: 355), para quien el ED suele estar constituido por un VERBO DE REPORTE,¹⁵ generalmente conjugado, más una cita directa marcada mediante algún mecanismo tipográfico (en la escritura), o a través de una pausa en la oralidad. Análogamente, el EI se forma por un verbo de reporte, el cual puede o no estar conjugado, más una cita indirecta con frecuencia encabezada por la conjunción subordinante *que* (*ibid.*), “marco introductor prototípico” de la citación en EI conforme plantea Gallucci (2017: 215).

Según Gallucci (2010 y 2012b), en el habla oral de Caracas, las citas son encabezadas por al menos cinco marcos introductores distintos, los cuales se describen y ejemplifican a continuación:¹⁶

- i) Con un verbo de reporte (generalmente *decir*):
«...me llaman pa’ *decirme* / <cita> *hola ¿cómo estás?* </cita>» (CARA_M11_007).
- ii) En ausencia de un verbo de reporte (∅):
«...diariamente que nos veíamos ∅ <cita> *hola / hola* </cita>» (CARA_H21_013).
- iii) Mediante la conjunción copulativa *y* + *sintagma nominal*:
«...un fiscal público / *y yo* <cita> *aah / mucho gusto / mucho gusto / y mucho gusto / bienvenidos* </cita>» (CARA_M21_021).
- iv) A través de la secuencia *y* + *que*:
«...que era mi antigua casa / ella / bueno / desde el primer día así / **y que** <cita> *aah / hola* </cita>» (CARA_H13_077).
- v) Por medio de un marcador discursivo, generalmente *entonces*:
«...*entonces* <cita> *hola / ¿cómo estás?* </cita>» (CARA_M13_081).

¹⁴ Conforme a lo expuesto por Halliday (2004: 3), se entiende por *texto* a cualquier instancia de la lengua, bien sea oral o escrita.

¹⁵ Cuya clasificación fue adaptada por Beke (2011: 156) bajo los siguientes rótulos: i) VERBOS DE DISCURSO, expresan cualquier hecho en el que se comunique algo, como *plantear*, *afirmar*, *decir*; ii) VERBOS DE INVESTIGACIÓN, reportan dicha actividad, como p. ej. *analizar*, *calcular*, *explorar*, *observar*, *mostrar*, etc. y iii) VERBOS DE COGNICIÓN, los cuales refieren a procesos mentales como *creer*, *pensar*, *ver*, entre otros.

¹⁶ Los testimonios expuestos en este apartado forman parte de las citas contentivas de saludos analizadas para la presente investigación.

Así pues, una vez establecidos los intereses del corriente estudio y los planteamientos teóricos que lo vertebran, a continuación describimos de forma pormenorizada el corpus objeto de nuestro análisis.

5. CORPUS

La muestra que analizamos está constituida por 38 transcripciones pertenecientes al *Corpus Sociolingüístico del habla de Caracas (PRESEEA-Caracas, 2004-2010)*, dirigido por Paola Bentivoglio e Irania Malaver, el cual forma parte del *Proyecto sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA)*. Dichas transcripciones, dadas las características del referido corpus, están estratificadas según grupo generacional (20 a 34, 35 a 54 y 55 años ó más); sexo (masculino - femenino) y grado de instrucción (1= analfabetas o con estudios de primaria, 2= enseñanza secundaria, 3= universitarios). En el cuadro 1 se evidencia con mayor detalle la información recién indicada:¹⁷

Cuadro 1

Muestras de PRESEEA-Caracas en las cuales se identificaron citas contentivas de saludos

Grupo etario	20-34		35-54		55 o +	
Sexo	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Grado de Instrucción						
Grado de instrucción 1	H11_003 (11 citas)	M11_007 (1 cita)	H21_013 (10 citas)	M21_019 (1 cita)	H31_028 (1 cita)	M31_032 (1 cita)
	H11_004 (1 cita)	M11_009 (1 cita)	H21_015 (3 citas)	M21_021 (7 citas)		M31_033 (2 citas)
	H11_005 (3 citas)	M11_011 (1 cita)				M31_035 (1 cita)
	H11_006 (2 citas)					M31_036 (1 cita)
Grado de instrucción 2		M12_046 (3 citas)	H22_051 (1 cita)	M22_060 (2 citas)		

¹⁷ Indicamos el número de citas contentivas de saludos bajo el nombre de cada muestra.

		M12_0 47 (2 citas)				
		M12_0 48 (2 citas)				
Grado de instrucción 3	H13_07 3 (2 citas)	M13_0 79 (4 citas)	H23_08 5 (1 cita)	M23_09 1 (5 citas)	H33_0 97 (1 cita)	M33_10 3 (1 cita)
	H13_07 5 (3 citas)	M13_0 81 (5 citas)	H23_08 8 (2 citas)	M23_09 2 (1)	H33_0 99 (2 citas)	M33_10 6 (1 cita)
	H13_07 7 (6 citas)	M13_0 83 (4 citas)		M23_09 5 (1)	H33_1 01 (3 citas)	
					H33_1 02 (3 citas)	

En las entrevistas mencionadas en el cuadro anterior se identificó un total de 102 citas poseedoras de 102 saludos (uno para cada reporte). A continuación explicamos los criterios que empleamos para la elección de nuestros casos.

5.1. Criterios para la selección de la muestra

Debemos recalcar que, siguiendo un criterio discursivo, identificamos en cada cita los enunciados empleados para saludar, siendo estos nuestra unidad de análisis, ello mediante la herramienta de búsqueda del software Microsoft® Word®. Posteriormente, se efectuó nuestro intencional (u opinático) en función de los siguientes criterios:

i) Que en la cita se reportase un evento discursivo previo iniciado mediante alguna forma de saludo, tal y como se aprecia en:

«... empezamos a conocernos / y yo le digo / <cita> *hola ¿cómo estás?* </cita>»
(H21_013).

«... yo saludaba <cita> *buenos días / buenas noches* </cita>» (M31_035).

ii) Igualmente, seleccionamos citas en las que se plantearan situaciones hipotéticas de las cuales se infiere la importancia y obligatoriedad del saludo al este ser omitido como “marco ritual”. Lo anterior se puede observar en:

«... eso viene de tu casa y / y viene de que tú lo quieras aprender / de que < cita > aah no / porque entré en una camioneta¹⁸ / ay yo no conozco a nadie aquí / yo no voy a dar los *buenos días* </ cita >» (H21_015).

«... entonces en vez de darme un beso y decirme que < cita > *hola* José </ cita > / no < alargamiento > < cita > estás muy gordo < alargamiento >» (H22_051).

iii) Atendiendo a la clasificación planteada por Haverkate (véase *supra*, § 3), consideramos para nuestra investigación tanto las formas monolíticas del tipo *hola* y *épale* (que pueden ir o no acompañadas de un sintagma nominal)¹⁹ como las formas compuestas por dos o más términos, tal es el caso de *cómo estás*, *buenos días*, *qué más*, *qué hubo*, entre otras.

iv) Como solo se identificaron tres despedidas²⁰ en las citas estudiadas, dichos actos de habla se omitieron del presente análisis, pues estudiarlos implicaría sobrepasar nuestros objetivos.

v) Por último, descartamos aquellas citas en las cuales se identificaron formas que, a simple vista, podrían interpretarse como una suerte de saludo. No obstante, dichas estructuras, dentro del reporte, no se comportan como “marcos rituales” de una interlocución previa, sino que forman parte de actos de habla interjectivos, tal es el caso de los siguientes ejemplos:

«< cita > ah / *¡épale!* / dame < alargamiento > dame un pe < palabra_cortada > un bolívar ahí </ cita >» (H31_028).

«< cita > *jepa!* P. *jepa!* *jeeh!* por ahí no se agarra / *jeeh!* </ cita >» (M23_091).²¹

Establecidas las pautas previas, en el siguiente apartado indicamos el procedimiento y las variables consideradas para la realización del presente estudio.

¹⁸ Es decir, en un autobús.

¹⁹ Tal y como se aprecia en «*hola amor*», «*épale cuñado*», entre otros ejemplos.

²⁰ *Bye, bye* (H11_003), *hasta luego* (H21_015) y *adiós* (H33_097).

²¹ Véase el *Manual de la Nueva Gramática de la lengua española* (§ 32.1.1a, 32.4.2b, 32.5.1, RAE 2010: pp. 623 y 630) para mayores detalles sobre las formas *epa* y *épale* como actos interjectivos.

6. Metodología

6.1. Diseño de la investigación

Una vez seleccionados los casos de estudio, para acometer el tratamiento del saludo en el discurso reportado fue necesario establecer dos fases metodológicas distintas, una cualitativa y otra de tipo cuantitativo, tal y como se explica a continuación:

- Fase I

En este periodo de la investigación requerimos reflexionar sobre las características, el comportamiento y la función comunicativa del saludo en el contexto de la cita. Tarea en nada baladí, toda vez que difícilmente se puede cuantificar aquello que no se conoce a cabalidad.

- Fase II

Para comenzar este apartado del corriente estudio describimos y contabilizamos los tipos de saludos presentes en las citas analizadas. Para ello partimos de la ya conocida dicotomía compuesta por los saludos monoléxicos (SM), p. ej. *hola, epa, épale*, etc., y los saludos compuestos (SC), verbigracia: *qué hubo, buenas tardes, cómo le va*, etc., aunque — adicionalmente— fue necesario distinguir una tercera categoría contentiva de los saludos cuya formación requiere, en simultáneo, de un constituyente monoléxico y uno compuesto (en lo que sigue SMC), tal cual se aprecia en *¡hola, cómo estás!* y *¡epa, qué tal!*.

Además, para identificar los factores que eventualmente podrían condicionar la realización del saludo en los reportes examinados, fue imperativo considerar variables lingüístico-discursivas como el estilo de la cita y el marco introductor de esta. En paralelo, tomamos en cuenta el sexo, el grupo etario y el grado instruccional (variables atinentes al corpus utilizado) para determinar si existe algún patrón distribucional en los reportes respecto a los factores sociológicos mencionados.

Una vez establecido el comportamiento del saludo reportado en relación con las variables sociolingüísticas, calculamos las frecuencias absolutas y relativas concernientes a la asociación entre los factores indicados. Finalmente, ya obtenidas las cifras totales y porcentuales, efectuamos descripción cualitativa de estas y aquellas.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. Caracterización del saludo en el discurso reportado: “recontextualización”, funcionamiento y forma

La reproducción de un acto discursivo previo (bien sea propio o ajeno) implica que su realización se lleve a cabo en una situación de enunciación diferente al marco contextual en

el que inicialmente se produjo el texto rememorado. Según Gallucci (2017: 226), “cuando citamos, reconstruimos otro enunciado, que siempre es una segunda mención extraída de su contexto original de emisión e insertada en otra situación comunicativa”. En tal sentido, según la autora (y en consonancia con los planteamientos de Reyes, 2002), independientemente de que se reporte con fidelidad determinado texto, tal hecho involucra solo “una parte del acto lingüístico en el que estaban las palabras, ya que la reproducción no puede incluir ni todo el contexto ni todas las intenciones, connotaciones, recuerdos de conversaciones anteriores o, en los escritos, de lecturas anteriores, etc., que intervienen en los procesos de producción e interpretación” (*id.*: 227). A criterio de Gallucci (2013: 97), en la cita

la imagen verbal que se reproduce nunca será completa y fiel, pues su producción tiene lugar a través de una inevitable “recontextualización” del texto citado. Es decir, en virtud de que el texto original aparece en el texto citador como una imagen desprovista de gran parte de su entorno, su significado puede ser diferente e incluso opuesto al que tenía en su situación original.

Teniendo en mente lo anterior, y de acuerdo con Gallucci (2017: 230), al ser la cita un “acto de manipulación” por medio del cual un texto se abstrae de su contexto enunciativo primario, ello implica que dentro del reporte se origine “un nuevo marco enunciativo cuyas ilocuciones y efectos perlocutivos son nuevos” (*ibid.*).

Si comprendemos los saludos en el discurso referido partiendo de la información recién expuesta, podemos observar que tales actos se realizan en un contexto disímil en comparación con el marco espacio-temporal en el que originalmente fueron emitidos. Podríamos afirmar, entonces, que se produce una “recontextualización” del saludo en la cita, pues, si empleamos las palabras de Gallucci (2017: 226) para glosar nuestro objeto de estudio, este constituye “una segunda mención extraída de su contexto original de emisión e insertada en otra situación comunicativa”.

Debemos incidir en el hecho de que el enunciado producido para saludar es disociado de la situación en la que se produjo inicialmente, esta última constituida por unos componentes comunicativos²² discordantes (al menos en los casos que estudiamos) con los elementos integrantes del evento discursivo en el que se produce la cita. De los reportes analizados por medio del presente trabajo se puede inferir que los saludos presentes en aquellos se realizaron primitivamente en la interacción de dos o más participantes (con relaciones sociales simétricas), en medio de entornos físicos y situacionales donde prevalecía la informalidad y,

²² Partiendo del MODELO SPEAKING (Hymes, 1974), específicamente nos referimos a la situación (*situation*), los participantes (*participants*), los fines o metas comunicativas (*ends*), los actos de habla (*acts*), las claves (*keys*), los instrumentos (*instrumentalities*), las normas imperantes en el evento discursivo (*norms*) y la forma en que este se configura en función de su género (*genre*).

en la mayoría de los casos, el conocimiento mutuo y la solidaridad. Sin embargo, al rememorarse los saludos en las citas, estos se producen ya no como parte del coloquio (con una función social y pragmática específica discutida previamente),²³ antes bien dichos enunciados se emplean como una descripción de un hecho comunicativo previo enmarcada en una situación diametralmente distinta (una entrevista semidirigida) en la que se reproduce solo una porción del acto lingüístico inicial (en concreto, una parte del texto empleada para saludar), pues sería imposible “implantar” en la entrevista el resto de elementos comunicativos caracterizadores del contexto en donde se produjeron por primera vez los saludos rememorados por medio de las citas.

En virtud de lo expuesto con anterioridad, podemos aducir también que al reproducirse el saludo en el discurso referido aquel adquiere una función distinta en este, pues — originalmente— el enunciado usado para saludar fungió como un acto de habla expresivo, con interés en la imagen social de los interactuantes (tal cual se explicó en la sección 3 del corriente estudio), empero, al reportarse el saludo en la cita, este es despojado de su intención sociopragmática primigenia, por lo que ya no funciona como un acto de habla expresivo y de cortesía verbal, toda vez que (dentro del reporte) el saludo constituye más bien un acto de habla representativo, en concreto, un recurso empleado para describir parte del texto emitido al inicio de un evento discursivo pasado.

A pesar de lo dicho en el párrafo anterior, ello no nos impide vislumbrar la función sociopragmática y el carácter tradicional que el saludo desempeñó inicialmente en el marco de la intercomunicación citada. Lo anterior se puede apreciar —a nuestro entender— a través de:

i) El reporte de situaciones comunicativas pasadas en las que no se empleó al menos una forma de saludo, hecho visible en:

1) «... llegaba directo / sin hablar / sin preguntar / sin ni siquiera decir <cita> *buenos días* </cita> ni nada /» (M33_106).

2) «... entonces en vez de darme un beso y decirme que <cita> *hola José* </cita>/ no<alargamiento/> <cita> *estás muy gordo*<alargamiento/>» (H22_051).

ii) Mediante la formulación de situaciones hipotéticas en las que se evidencia una omisión deliberada de saludos, tal cual se observa en:

²³ Véase *supra*, § 3.

3) «...el *buenos días* / el *buenas tardes* / el hasta luego / aunque esto no / no va con el estudio / realmente / eso posiblemente no te lo enseñan en la escuela / eso viene de tu casa y / y viene de que tú lo quieras aprender / de que < cita > aah no / porque entré en una camioneta / ay yo no conozco a nadie aquí / yo no voy a dar los *buenos días* </ cita > /» (H21_015).

4) «...yo digo que esos niños que son así / que no respetan / van un sitio y no respetan y / y / y / mmm / no tienen educación en ningún sentido en nada / donde llegan ni < cita > *buenas tardes* / *buenos días* </ cita >» (M21_019).

iii) Por medio de valoraciones positivas referentes al empleo del saludo como “marco ritual” tradicional, lo cual se ejemplifica a través de los siguientes casos:

5) «... o sea / y cuando das los buenos días es como abrir una puerta / ¿sabes? / porque siempre hay alguien que se siente a gusto / < cita > *buenos días* </ cita >» (H21_015).

6) «... pero tú sabes / mira tú sabes qué es agradable / yo tengo un celular por ahí / < cita > *hola papá bendición* </ cita >» (H33_099).

De los testimonios anteriores podemos colegir que los informantes, por medio del discurso reportado, valoran —quizá de forma indirecta— cómo la realización u omisión del saludo puede ir en favor o en detrimento, respectivamente, tanto de las relaciones sociales gestadas entre los interactuantes como de las imágenes que estos puedan construir en el plano interlocutivo. Con dicha afirmación en mente, y a la luz de nuestras pruebas textuales, es posible identificar cómo pudo haberse visto afrentada la imagen negativa del enunciatario en (2) al encontrarse con otra persona y, en lugar de ser saludado, recibió una crítica sobre su aspecto físico. Por el contrario, en (5) y (6) se puede observar un eventual refuerzo hacia la imagen positiva de quienes posiblemente reciban un saludo, al ser estos reconocidos y “alabados”. En (3), por su parte, se valora como un indicio de educación ciudadana y comedimiento el hecho de que una persona salude (es decir, se concibe la realización de este acto como un refuerzo para la imagen positiva de quien lo produce), aunque de darse la situación contraria, es decir, que alguien no salude (tal cual se aprecia en 1), la persona que omita la realización de dicho ritual exhibirá abiertamente su desinterés e irrespeto por la imagen propia y la de sus semejantes, lo cual (desde el punto de vista social) generará una sanción hacia el “infractor”, al punto de calificarlo como “maleducado”, hecho apreciable en (4).

Para recapitular lo hasta ahora expuesto, el saludo en las citas estudiadas por medio del presente análisis constituye un acto de habla representativo empleado para reproducir una parte del texto dicho en determinada situación comunicativa (real o hipotética). Por ende —insistimos— en el contexto descrito el saludo ya no representa una actividad relacionada con la imagen social de los interactuantes y, menos aún, un recurso cortés. A pesar de ello, no debemos obviar que algunos de los testimonios estudiados nos permitieron reconocer la valoración sociopragmática que efectúan sus respectivos enunciatarios sobre la práctica u omisión del saludo, bien sea alabando el cumplimiento de dicha tradición o, por el contrario,

reprobando el hecho de que la misma sea soslayada al producirse el encuentro entre dos o más individuos, independientemente de que estos aspiren a la reciprocidad conversacional o no.²⁴ Ahora bien ¿cuál es la finalidad de citar un saludo?

Sabemos que al reportar un acto comunicativo previo, los hablantes se valen de diversos mecanismos para reproducir con mayor precisión determinado texto y así lograr cierta verosimilitud respecto al contenido memorado. Un medio para ello es el empleo del ED, pues dicha técnica, según la gramática académica, supone un recurso caracterizado “por la voluntad del hablante o del narrador de expresar literalmente la información que se transmite, de tal modo que la reproducción de las emisiones lingüísticas sea lo más exacta posible” (NGLE, § 43.9e, RAE 2009: 3275). A propósito de ello, Gallucci (2013: 91) señala que en las narraciones examinadas a través de su trabajo, es acusado el empleo “de citas en estilo directo que funcionan como recurso vivificador de las anécdotas que cuenta el hablante”.

Si trasvasamos las ideas expuestas en el párrafo anterior a nuestro objeto de estudio, consideramos que en los casos analizados (similar a lo que sucede con el ED) el saludo podría ser descrito también como un recurso empleado para “vivificar” los hechos descritos y, en general, para hacer más exacta y verosímil la interlocución reproducida mediante la cita, ello al punto de emitir hasta el “marco ritual” que dio comienzo a aquella. Desde nuestra perspectiva, enunciar el saludo le permite a los entrevistados reflejar en el reporte ciertos aspectos psicológicos que pudieron prevalecer al producirse la situación comunicativa recreada, pues indicios como la forma de saludo empleada (SM, SC o SMC), el grado de formalidad inherente a esta y su entonación, constituyen factores mediante los cuales se puede colegir si el encuentro rememorado en el discurso referido generó entre los interactuantes (particularmente en el saludador) alegría, sorpresa, malestar, desconcierto, entre otras emociones. Lo anterior, a criterio de quien acá reseña, es una forma de reproducir lo dicho con verosimilitud, pero también de “vivificar” el testimonio, es decir, de recrear no solo parte del texto, sino también algo de la escena original en marco de la cita.

Ya vimos cómo cambia la función del saludo al ser “implantado” en el reporte, pero ¿también varía su forma? Para responder la incógnita recién planteada, en primera instancia es preciso reflexionar sobre los movimientos o “traslaciones” que efectúan los enunciatarios para adaptar su discurso al contexto enunciativo inmediato en el cual se produce una cita. De acuerdo con Alarcón Neve (2019: 193), específicamente en el EI se recurre “a la subordinación que exige movimientos deícticos y de referencias pronominales así como ajustes temporales y modales en el verbo de lo reportado o reproducido respecto al verbo que reporta”. Así, verbigracia, la expresión en ED «María dijo: *aquí podemos acampar*»

²⁴ Recordemos que en opinión de Vázquez Carranza (2020: 183), cuando se produce un saludo o una despedida en la “interacción social” no queda otra opción a su respectivo destinatario más que contestar con un acto similar. Los saludos y las despedidas, en opinión del autor, pueden ser ignorados deliberadamente, empero, tal acción sería “marcada” desde el punto de vista sociológico.

corresponde a «María dijo que *allá podíamos* acampar», esta última posibilidad —como se observará— en EI. El ejemplo anterior evidencia que el reporte mediante la técnica recién indicada requeriría por parte del emisor llevar a cabo una serie de alternancias para adaptar el texto citado a su “sistema de referencias deícticas”,²⁵ pues el enunciatario necesitaría cambiar tanto el tiempo del verbo en la subordinada (*podemos ~ podíamos*) como el adverbio (*aquí ~ allá*), ello con la intención de que el contenido del reporte coincida con el punto de vista del hablante en lo que respecta al tiempo y al lugar en el que se produce la cita.

Si aplicamos lo anteriormente expuesto a nuestro objeto de estudio podríamos hacernos la siguiente pregunta ¿varía la forma del saludo cuando este es reportado en EI? Como respuesta a dicho interrogante debemos recalcar que, aunque cambia la función y el contexto enunciativo en el cual se inserta, el saludo en el discurso referido mediante el EI mantiene su forma (al menos en nuestros casos), pues los enunciados empleados para saludar son citados con exactitud por parte de los entrevistados. Empero, la afirmación anterior está sujeta a ciertas implicaciones sobre las cuales debemos reflexionar, pues en el caso de los SM (p. ej. *hola, epa, épale*), estos no tendrían por qué cambiar su forma al ser empleados en la citación mediante el EI para hacerlos coincidir con las referencias espacio-temporales que maneja el enunciatario (es decir, no ocurre la alternancia que anteriormente discutimos respecto a los elementos gramaticales que realizan deixis), pues los SM (de tipo interjetivo) no presentan desinencias contentivas de información temporal, modal y aspectual que permitan una eventual adaptación de dichos saludos a los “puntos de anclaje contextual” de quien reporta.

De igual manera, en nuestros casos observamos que los SC (del tipo *buenos días, qué tal, cómo estás*) tampoco evidencian cambios formales al ser “implantados” en las citas de EI. Sin embargo, creemos que la tendencia recién descrita no puede hacerse extensiva a todos los SC realizados como parte del discurso referido, ya que podríamos imaginar la situación en la que un SC contentivo de verbo (p. ej. *estar* y *andar*) presente ciertas modificaciones respecto a su forma cuando sea reportado en EI, pues cabe la posibilidad de que el tiempo verbal deba ser adaptado al contexto temporal desde el cual determinado hablante enuncie la cita, ello se aprecia en casos como «me preguntó: ¿cómo *estás?*, ¿cómo *andas?*», cuyo equivalente en EI podría ser «me preguntó que cómo *estaba* y que cómo *andaba*».

Desde luego, debemos advertir que esta aparente “invariabilidad” en los casos estudiados habría que comprobarla con una muestra más amplia de saludos reportados y, de igual forma, observar si en otras lenguas tanto las formas monoléxicas como las compuestas evidencian el mismo comportamiento que nuestros ejemplos al ser citadas en EI. Una vez descrito nuestro objeto de estudio en cuanto a su función y características, consagramos el siguiente apartado a la revisión de los tipos de saludos presentes en los testimonios examinados.

²⁵ Maldonado (1999, *apud* Gallucci 2012a: 208).

7.2. Tipos de saludos registrados en las citas

Con la intención de ejemplificar los tres tipos de saludos que identificamos por medio del presente estudio, a continuación presentamos algunos testimonios conspicuos:

- *Saludos monoléxicos (SM)*
 - 7) «< cita > ¡epa / bicho! / habla </ cita >» (H11_003).
 - 8) «se saludan entre tíos < cita > ¡épale! </ cita >» (H11_005).
 - 9) «entonces empecé a picarle el ojo / < cita > hola </ cita >» (H21_013).
- *Saludos compuestos (SC)*
 - 10) «< cita > se le saluda mi capitán / ¿cómo amanece? </ cita >» (M21_021).
 - 11) «muy educados < cita > buenos días / buenas noches </ cita >» (M31_033).
 - 12) «< cita > mira / ¿qué tal? </ cita >» (H13_075).
- *Combinación de SM y SC (SMC)*
 - 13) «< cita > hola / hola / ¿qué tal? </ cita >» (M12_046).
 - 14) «< cita > hola / buenos días / ¿cómo estás? </ cita >» (M13_081).
 - 15) «este / A. T./ y entonces < cita > ¿qué hubo? / ¿cómo estás? / este / no sé qué </ cita >» (H33_102).

Vistos los casos previos, ahora nos corresponde contabilizar las frecuencias absolutas y relativas respecto al uso de uno u otro tipo de saludo en la muestra tratada. Es importante destacar que solo efectuaremos el cálculo anteriormente referido. No es nuestro objetivo establecer las causas que posiblemente pudieron haber condicionado el empleo de un SM, SC o SMC por parte de los hablantes. Cierto es que las citas estudiadas nos permitieron determinar que los saludos reproducidos en las mismas se originaron en eventos comunicativos caracterizados por la informalidad, el conocimiento mutuo y la simetría social entre los interactuantes, lo cual explica que las formas citadas sean las que prototípicamente usamos en la cotidianidad para generar cercanía y solidaridad (*hola, cómo estás, qué hubo, etc.*). Sin embargo, además de la información anterior, desconocemos los condicionamientos psicológicos (emociones y preferencias) que pudieron haber intervenido en la elección de un tipo de saludo específico por parte de nuestros informantes en los eventos comunicativos que posteriormente aquellos recrearon mediante el discurso referido. Aclarado el punto, en el cuadro 2 presentamos la cuantificación de la muestra analizada en función del tipo de saludo:

Cuadro 2

Tipos de saludos		
Saludo	Total	%
Saludos monoléxicos (SM)	25	24.5%
Saludos compuestos (SC)	54	53%
Combinación de SM y SC (SMC)	23	22.5%
	102	

En el cuadro anterior se puede apreciar el evidente predominio de los SC en las citas examinadas. Con frecuencias similares respecto a su empleo, los SM y los SMC (conjuntamente) representan un 47 % de los casos (menos de la mitad). De lo anterior se desprende que los entrevistados se valen de diversos mecanismos (heterogéneos en cuanto a su constitución y características) a la hora de saludar. Ya mencionada la información previa, a continuación exponemos el comportamiento de los datos analizados en función de las variables lingüísticas.

7.3. Distribución de las citas contentivas de saludos en función de las variables lingüísticas estilo directo e indirecto y marcos introductores

Es importante destacar que en las 102 citas portadoras de saludos se evidenciaron realizaciones tanto del ED como del EI. En atención a ello, seguidamente exponemos algunas ocurrencias de las tantas registradas en el corpus objeto del presente análisis:

- *Citas en ED contentivas de saludos*

- 16) «... pero ellos me dicen / <cita> ¿qué pasó vago? / coño ¿no piensas volver con nosotros? / </cita>» (H11_003).
 17) «... con mi cara de gafa / no / yo llego es / <cita> ¡buenos días / llegué yo / si no me han visto! </cita>» (M21_021).
 18) «... y así ahorita en el Facebook / bueno todo el mundo aparece, ahí sí <cita> hola ¿cómo estás? / ¿dónde estabas? / ¿qué pasó? </cita>» (M22_060).
 19) «... se le cae el bolso y le digo <cita> buenos días / mire / este / ¿usted trabaja aquí? </cita>» (H33_101).

- *Citas en EI poseedoras de saludos*

- 20) «... así casi que lo puntual / así como *que* / <cita> ¿cómo le va? </cita>» (M11_009).
 21) «... decía y *que* este <alargamiento/> <cita> hola me llamo Mary / soy una niña de ocho años / [...] </cita>» (M12_048).
 22) «... y hay unos chiquiticos que casi hablan y *que* <cita> hola </cita>» (M13_083).
 23) «... tampoco que yo era así tan loquita de / no *que* <cita> épale ¿cómo están? </cita>» (M23_091).

Expuestos los testimonios anteriores, en el siguiente cuadro presentamos las frecuencias absolutas y relativas referentes al uso del estilo directo e indirecto en los reportes analizados:

Cuadro 3

Variable estilo de la cita		
Estilo	Total	%
Estilo Directo	80	79%
Estilo Indirecto	22	21%
	102	

En relación con la atribución de la palabra, el cuadro 3 evidencia que la mayoría de las citas contentivas de saludos (80, específicamente) fueron formuladas en ED. Es de puntualizar que solo un 21% de los reportes están encabezados mediante la conjunción *que*, marca lingüística atribuida a las citas en EI. Por ende, dentro de la muestra analizada, es evidente el uso mayoritario del ED, el cual parece favorecer la rememoración fiel y exacta del saludo empleado como parte de un evento comunicativo previo. Lo anterior puede obedecer a las características mismas del ED, mediante el cual —como sabemos— los hablantes pretenden reproducir textual, verosímil y objetivamente lo dicho por ellos mismos o por otros con anterioridad (*vid* § 4). En paralelo, debemos considerar el hecho de que, según los hallazgos de Gallucci (2013: 111),²⁶ el ED presenta un acusado empleo a la hora de relatar anécdotas. Aplicando la afirmación anterior a nuestro objeto de estudio, no debe sorprendernos entonces que los saludos analizados se realicen en su mayoría mediante el ED, ello dado el matiz “anecdótico” característico de los casos.

Respecto a la segunda variable lingüística examinada en este apartado, vale puntualizar que en las 102 citas poseedoras de saludos se registraron los 5 marcos introductores propuestos por Gallucci (2010 y 2012) para el habla de Caracas. En virtud de lo anterior, consideramos oportuno exponer algunas ocurrencias que ilustran lo recientemente dicho:

- *Citas introducidas mediante un verbo de reporte:*

24) «...yo le *digo* / <cita> *tocayo / ¿cómo está hoy?* </cita>» (H11_005).

25) «...ella no dice nada a menos que tú le *preguntes* / <cita> *¿qué tal?* </cita>» (H13_075).

- *Citas en las que se observa ausencia de un verbo de reporte (∅):*

26) «...y yo no sé / conozco a las personas (∅) <cita> *hola ¿cómo estás?* / y tal </cita>» (M31_036).

27) «...somos así como que (∅) <cita> *hola / ¿cómo estás?* </cita>» (M12_047).

- *Citas encabezadas por la secuencia y + sintagma nominal:*

28) «...y yo <cita> *¿qué pasó menor?* </cita>» (H11_003).

29) «...y ella <cita> *¡hola!* </cita> y / bueno / pasaron dos años» (H13_077).

- *Citas iniciadas a través de la secuencia y + que:*

30) «...soy la niña santa que va visitar a su abuela / y *que* <cita> *hola abuela* </cita>» (M13_083).

31) «...el tipo montado en un árbol / y *que* <cita> *¿cómo estás mi amor?* </cita>» (H23_085).

²⁶ En una muestra tomada de PRESEEA-Caracas (2004-2010).

- Citas introducidas por un marcador discursivo

Antes de exponer los casos atinentes a este punto, conviene destacar que Gallucci (2012b) menciona el adverbio temporal *entonces* como único marcador discursivo introductor de cita, según lo evidenciado en los datos estudiados por la referida lingüista. No obstante, siguiendo la caracterización ofrecida por Domínguez (2005),²⁷ en la presente investigación —adicionalmente— registramos los siguientes marcadores discursivos empleados para introducir un reporte: i) MARCADOR CONECTOR CONSECUTIVO *ASÍ*, ii) MARCADORES DE INCONCLUSIÓN (verbigracia, y *broma*, y *tal*, y *yo no sé qué más*); iii) MARCADORES METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES (p. ej. *este*, *esto*, *bueno*); iv) MARCADORES ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD (tal es el caso de *¡mira!*) y, finalmente, v) MARCADOR ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN, ORDENADOR DE APERTURA (*NO*). Indicada la información previa, véanse los siguientes ejemplos:

32) «... siempre están ahí pegados / ahí en la pared y *broma* <cita> *¿qué pasó?* ha <palabra_cortada/> / *háblame* / y *tal* / *¿qué más?* / ve / pendiente de qué </cita>» (H11_003).

33) «... fue así que todos los chamos me agarraron casi me tumban / y *yo no sé qué más* <cita> *hola Janette* </cita> que *yo no sé qué más* y *tal* / o sea fue así» (M12_046).

34) «...y *entonces* <cita> *¡hola china!* / que no sé qué / que no sé qué más </cita>» (M23_091).

A continuación, en el cuadro 4 presentamos las frecuencias registradas respecto a la distribución de los reportes contentivos de saludos en función de los 5 marcos introductores considerados como parte del análisis en curso:

Cuadro 4

Variable marco introductor de la cita		
Marco introductor	Total	%
- Verbo de reporte	25	25%
- Ø verbo de reporte	53	52%
- <i>Y</i> + sintagma nominal	3	3%
- <i>Y</i> + <i>que</i>	6	6%
- Marcadores discursivos	15	15%
	102	

En el cuadro 4 puede observarse que un 52% de los casos estudiados son introducidos en ausencia de un verbo de reporte (como p. ej. *decir*). De tal hecho podría inferirse que, al emplearse dicho constituyente, los informantes pretenden reproducir fielmente el “marco

²⁷ Véase Domínguez (2005) para una revisión de las categorías mencionadas.

ritual” iniciador del discurso citado, ello con la presumible intención de que el destinatario pueda reconocer claramente dentro de la entrevista la inserción de una interlocución previa “recreada” casi con exactitud, lo cual se logra, entre otros aspectos, mediante la producción de los saludos²⁸ empleados al comienzo del evento comunicativo rememorado. En este sentido, desde nuestra perspectiva, podría suponerse que en el corpus analizado los saludos funcionan como una suerte de marca lingüística para la identificación de una cita dentro de la superestructura conversacional, aun cuando aquella sea introducida en ausencia de una forma verbal que indique claramente su inicio. Ya comentada la posible incidencia de las variables lingüísticas sobre nuestro objeto de estudio, en lo que sigue discutiremos qué tan explicativos e intervinientes resultan ser los factores sociales en la realización de este.

7.4. Situación de las citas portadoras de saludos respecto a las variables sociales

En lo subsiguiente comentaremos el patrón distribucional que siguen los 102 reportes analizados en función del sexo, grado instruccional y grupo etario de los informantes. Respecto a la primera variable mencionada, en el cuadro 5 exponemos los resultados obtenidos al estudiarla como posible factor condicionante para la realización del saludo en el discurso referido:

Cuadro 5

Distribución de las citas contentivas de saludos en función del sexo de los hablantes

Sexo	Total	%
Mujeres	47	46%
Hombres	55	54%
	102	

Conforme a los resultados evidenciados en el cuadro 4, se puede observar que fueron los hombres quienes produjeron mayor número de citas en las cuales se recrean eventos comunicativos previos comenzados a través de saludos. Sin embargo, la muestra se torna bastante simétrica en lo que al sexo se refiere, pues es de precisar que las mujeres aportaron un 46% de los casos (apenas un 8% menos que los hombres). No obstante, es importante destacar que, de acuerdo con los resultados obtenidos por Gallucci (2010), en PRESEEA-Caracas los hablantes masculinos utilizan más las citas que las mujeres, lo cual explica que la relativa predominancia de testimonios producidos por hombres en nuestra investigación no se relaciona con una preferencia de estos hacia la reproducción del saludo cuando reportan lo dicho con antelación, sino que la prevalencia del sexo masculino en los datos acá analizados se origina en una tendencia de los hombres hacia la citación (en general) dentro

²⁸ Es importante destacar que, inclusive, en la reproducción de los saludos contenidos en las citas se imitan hasta las marcas prosódicas características del enunciado original.

del corpus arriba mencionado. A continuación, presentamos por medio del cuadro 6 los resultados obtenidos según la categoría de análisis “grado instruccional”:

Cuadro 6

Distribución de las citas contentivas de saludos en función del grado instruccional de los hablantes

Grado	Total	%
Grado 1	47	46%
Grado 2	10	10%
Grado 3	45	44%
	102	

En relación con la variable ya mencionada, nuestro corpus presenta una situación bastante particular, pues los grados 1 y 3 proporcionan, respectivamente, un 46 % y un 44% de las 102 citas estudiadas. Por su parte, el grado 2 solo posee 10 reportes en cuya producción se evidencian saludos. Parece, entonces, que la realización de estos como parte del discurso referido sí puede estar condicionada por el grado instruccional de los informantes. Con respecto al grupo etario, véase el siguiente cuadro:

Cuadro 7

Distribución de las citas contentivas de saludos en función del grupo etario de los hablantes

Grupo generacional	Total	%
Grupo 1 (20 a 34)	51	50%
Grupo 2 (35 a 54)	34	33%
Grupo 3 (55 ó más)	17	17%
	102	

Conforme a lo expuesto en el cuadro 7, se puede apreciar que la repartición etaria de la muestra tratada favorece a los hablantes de entre 20 a 34 años, pues estos tendieron en mayor porcentaje (50%) a la reproducción de saludos cuando reportaron eventos comunicativos previos a sus respectivas entrevistas. Llama la atención, igualmente, que solo un 17% de los ejemplos analizados fue proporcionado por los hablantes del grupo 3. En un rango intermedio se encuentran los informantes de entre 35 a 54 años, quienes aportaron un 33% de las citas (34 casos). Ya expuestos nuestros resultados, a continuación presentamos las conclusiones obtenidas por medio del presente trabajo.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Como respuesta a los interrogantes de estudio planteados en el apartado introductorio del presente trabajo, es preciso establecer las siguientes conclusiones. El saludo en el discurso referido experimenta un proceso de “recontextualización” al ser disociado de su situación enunciativa original. La “implantación” del saludo en la cita constituye *per se* una segunda

mención de este en un evento comunicativo discordante con relación a los componentes y al marco espacio-temporal en el que primitivamente se produjo el texto recreado.

En virtud de lo anterior, y al reproducirse en el reporte, el enunciado empleado para saludar cambia respecto a su ilocución y efectos perlocutivos, pues este deja de constituir un acto de habla expresivo (con interés en la imagen social) y pasa a funcionar ya en el marco de la cita como un acto de habla representativo, cuyo uso pretende solo describir y recrear lo dicho previamente con la mayor precisión y verosimilitud posible. No obstante, debemos advertir que mediante algunas de las citas estudiadas se puede evidenciar la valoración efectuada por sus correspondientes enunciatarios con relación a la práctica del saludo y cómo esta puede condicionar las relaciones sociales y las imágenes que los hablantes gestionan en la interacción.

Observamos también que la forma del saludo (al menos en nuestros casos) no experimenta cambios al ser reportado en EI, a diferencia de lo que sucede con los elementos gramaticales deícticos los cuales requieren adaptarse a la perspectiva del hablante para la citación a través del referido mecanismo. Debemos comentar, además, que los informantes de las muestras analizadas (por lo que apreciamos en sus reportes) se valen de diversos mecanismos léxicos para saludar. En los ejemplos estudiados se registraron ocurrencias tanto de SM como de SC. Empero, debe puntualizarse que igualmente se observó (en un mismo acto de habla) la combinación de SM y de SC e, inclusive, la reduplicación de una misma estructura como parte de un SMC, tal es el caso de «hola / hola / ¿qué tal?». ²⁹ En tal sentido, el saludo en la muestra descrita constituye —a nuestro criterio— un “marco ritual” multiforme.

Respecto a la posible incidencia que los factores lingüísticos puedan ejercer sobre nuestro objeto de estudio, concluimos que el ED parece favorecer la reproducción de los enunciados empleados para saludar en interlocuciones previas, quizá ello se deba a las características inherentes al mecanismo de citación mencionado, por medio del cual los hablantes siempre pretenden reproducir de forma fiel y exacta las palabras (propias o ajenas) emitidas con anterioridad. De igual modo, según nuestras pruebas textuales, la ausencia de un verbo de reporte como marco introductor parece condicionar el uso del saludo para encabezar las citas.

Sobre la distribución de los ejemplos estudiados en relación con las variables sociales, adviértase que tanto hombres como mujeres en casi la misma proporción reportan los saludos producidos en eventos comunicativos previos o supuestos. Como solo hay 8 casos de diferencia entre uno y otro grupo, ello nos impide determinar una tendencia clara, y quizá definitiva, en este sentido. Por su parte, los grados de instrucción 1 y 3 proporcionaron un 90% de los casos y los hablantes de entre 20 a 34 años tienden en mayor porcentaje (50%) a la reproducción de los saludos cuando citan dentro del discurso general. A la luz de lo

²⁹ Muestra M12_046.

anterior, y con el fin de adelantar algunas hipótesis para estudios ulteriores y más ambiciosos, parece que el sexo no condiciona la realización del saludo en el discurso referido, aunque la edad y el grado instruccional sí podrían ser considerados como factores explicativos de tal hecho.

Finalizamos esta investigación recalcando la necesidad de llevar a cabo trabajos que analicen el saludo en el contexto de la cita a partir de una muestra más amplia. Somos conscientes de que estas conclusiones, a nuestro modo de ver preliminares, se derivan de tan solo 38 hablantes, un número reducido para generalizar acerca del tema que nos ocupa y sobre la población de Caracas. Se podría, *a posteriori*, pensar en estudios sobre el saludo reportado que abarquen otras variedades del español y que analicen una mayor cantidad de datos obtenidos mediante técnicas diversas (además de la entrevista semidirigida) y empleando otros materiales como las fuentes literarias.

Referencias bibliográficas

Adukpo, John, Erica Kumi & Charles Kwesi Wumbei. .2019. Greetings or information exchange in Ewe community. *Journal of African Studies and Ethnographic Research* 1(1): 22-39.

Akindele, Femi. 1990. A sociolinguistic analysis of Yoruba greetings. *African Languages and Cultures*, 3(1): 1-14.

Araújo, Alexandra, Michely Quinto & Valdecy Pontes. 2013. La cortesía social lingüística en saludos y despedidas entre hablantes mexicanos. *Hispanistas* 16 (53): s. p.

Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2019. Discurso reproducido y la expresión de la intencionalidad de personajes. Una historia recontada por niños y jóvenes en edad escolar. *Lingüística* 35 (2): 191-213.

Albelda Marco, Marta. 2004. *La intensificación en el español coloquial*. Valencia: Universidad de Valencia. Tesis doctoral.

Álvarez, Alexandra. 2007. *Textos sociolingüísticos*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico (ULA).

Álvarez, Alexandra. 2014 [2005]. *(Des) Cortesía: Teoría y praxis de un sistema de comunicación*. 3ª ed. Mérida: Universidad de Los Andes.

Beke, Rebecca. 2011. El conocimiento ajeno en las disciplinas. En Bolívar, Adriana & Rebecca Beke (comps.). 2011. *Lectura y escritura para la investigación*, 131-162. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (UCV).

Bentivoglio, Paola & Irania Malaver. 2006. La sociolingüística de corpus en Venezuela: un nuevo proyecto. *Lingua Americana* 19: 37-46.

Bentivoglio, Paola & Irania Malaver. 2012. Corpus sociolingüístico de Caracas: PRESEEA Caracas 2004-2010. Hablantes de instrucción superior. *Boletín de Lingüística* 37-38: 144-180.

Bibiri, Anca-Diana, Mihaela Mocanu & Adrián Turculeț. 2016. The intonation of Romanian greetings: A sociolinguistics approach. *International Journal of Cognitive and Language Sciences* 10(4): 1123–1131.

Brown, Penelope & Stephen C. Levinson. 1987 [1978]. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: University Press.

Calsamiglia, Elena & Amparo Tusón. 1999. Las relaciones interpersonales, la cortesía y la modalización, cap. 6. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Domínguez, Carmen Luisa. 2005. *Sintaxis de la Lengua Oral*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (ULA).

Duranti, Alessandro. 1997. Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of Linguistic Anthropology* 7 (1): 63–97.

Firth, Raymond. 1972. Verbal and bodily rituals of greeting and parting. En Jean Sybil La Fontaine (ed.). 1972. *The interpretation of ritual, Essays in Honour of A. I. Richards*, 1–38. Londres: Routledge.

Gallucci, María José. 2010. Discurso directo e indirecto en el habla de Caracas (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Central de Venezuela (UCV), Caracas.

Gallucci, María José. 2012a. Estilo directo e indirecto en interacciones orales: Estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología* 47 (2): 205 – 233.

Gallucci, María José. 2012b. Yo Digo: “Bueno, vale, de Venezuela, Caracas, y del interior, Petare”. Las citas en estilo directo e indirecto en el español hablado en Caracas. *Núcleo* 29: 11-37.

Gallucci, María José. 2017. El discurso referido en la tradición gramatical hispánica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 4 (2): 213 – 256.

Gallucci, María José, Carla González & Irania Malaver. 2013. Corpus sociolingüístico “PRESEEA Caracas 2004-2010” hablantes de grado 1 de instrucción. *Boletín de Lingüística* 25 (39, 40): 92 – 107.

- Goffman, Erving. 1979 [1971]. *Relaciones en público*, Madrid, Alianza.
- Halliday, Michael. 1975. Estructura y función del lenguaje. En Lyons, John (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173 [capítulo 7]. Madrid: Alianza. [[traducción de Halliday 1970. Language structure and language function. John Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*, 140-165. Harmondsworth: Penguin.]]
- Halliday, Michael. 2001 [1982]. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. 1ra edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres. Hodder Headline Group.
- Haverkate, Henk. 1994. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid Editorial Gredos.
- Held, Gudrun. 1995. *Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bit und Dankestrukturen*. Tübingen: Narr.
- Hymes, Dell. 1974. Towards ethnographies of communication. En Dell Hymes (ed.). 1974. *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*, 3- 29. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, Roman. 1975. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Kabatek, Johannes. 2004. Tradiciones discursivas jurídicas y elaboración lingüística en la España medieval. *Cahiers d'études hispaniques médiévales* 27: 249-261.
- Kabatek, Johannes. 2006. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. En Guiomar Ciapuscio, Konstanze Jungbluth, Dorothee Kaiser & Célia Lopes (eds.). 2006. *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*, 157-172. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana- Vervuert.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1991. La politesse dans les interactions verbales. En Sorin Stati, Edda Weigand & Franz Hundsnurscher (eds.). 1991. *Dialoganalyse III*, 39-51. Tübingen: Neimeyer.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2004. Es universal la cortesía. En Diana Bravo & Antonio Briz (eds). 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 39- 53. Barcelona: Ariel.

- Laver, John. 1981. Linguistic routines and politeness in greeting and parting. En Florian Coulmas (ed.). 1981. *Conversational routine*, 289–304. The Hague: Mouton.
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Lyons, John. 1973. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Maldonado González, María Concepción. 1999. Discurso directo y discurso indirecto. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (coords.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3), 3551-3595. Madrid: Espasa- Calpe.
- Medina, Jílmer, Yaymar Dávila, Vania Romero & Elsa Mora. 2018. El saludo venezolano: ritual multiforme de la prosodia visual. *Lengua y Habla* 22: 1-26.
- Michno, Jeff. 2017. Greeting and leave-taking in Texas: Perception of politeness norms by Mexican-Americans across sociolinguistic divides. *Spanish in Context* 14 (1): 1–27.
- Moreno Fernández, Francisco. 1997. Metodología del «Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América». En *Trabajos de sociolingüística hispánica*, 137-161. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social. El corpus «PRESEEA». *Oralia* 8: 123-139.
- Oviedo, Alejandro. 2007. Los rituales de saludo y despedida de los Sordos berlineses. *Lenguaje* 35 (2): 35–69.
- Pendones de Pedro, Covadonga. 1992. La heterogeneidad enunciativa: algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada. *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante* 8: 9-24.
- PRESEEA. 2003. [En línea]. *Metodología del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA)*. Versión revisada. Disponible en <http://www.linguas.net/preseea> [Consulta: 23 de marzo de 2022].
- Pihler Ciglič, Barbara, Kim Collewaert & An Vande Castele. 2021. Las estrategias de apertura y cierre en el discurso oral digital de los aprendientes de ELE. En Andrzej Zieliński (ed.). 2021. *Las fórmulas de saludo y de despedida en las lenguas románicas. Sincronía, diacronía y aplicación a la enseñanza*. 277 – 294. Berlín: Peter Lang.
- Pinto, Derrin. 2008. Passing greetings and interactional style: A cross-cultural study of American

English and peninsular Spanish. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 27(4): 371–388.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. [Versión en línea]. Disponible en: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi/> [Consulta: 14 de septiembre de 2022].

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española - Manual*. Madrid: Espasa Calpe.

Reyes, Graciela. 2002. *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Schrader-Kniffki, Martina. 2003. *Spanish-Zapotekische Bitt- und Dankeshandlungen. Sprachkontakt und Höflichkeit in einer amerindischen Kultur Mexikos*. Frankfurt: Iberoamericana – Vervuert.

Searle, John. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5 (1): 1- 23.

van Dijk, Teun. 1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Vázquez Carranza, Ariel. 2020. Saludos y despedidas: tipología y contraste entre datos intuitivos y observacionales. *Pragmática sociocultural: Revista internacional sobre lingüística del español* 8 (2): 182-203.

Zieliński, Andrzej. 2019. Hacia una tipología de las fórmulas de saludo en la historia del Español. *Pragmática sociocultural: Revista internacional sobre lingüística del español* 7(2): 155–181.

Zieliński, Andrzej. 2021. Las fórmulas de saludo y de despedida en las lenguas románicas. En Andrzej Zieliński (ed.). 2021. *Las fórmulas de saludo y de despedida en las lenguas románicas. Sincronía, diacronía y aplicación a la enseñanza*, 13 – 53. Berlín: Peter Lang.

Título del artículo: Aproximación al saludo en el discurso reportado por hablantes de Caracas (Venezuela)

Approach to greetings in reported speech by speakers from Caracas (Venezuela)

Autor

Jílmer Medina

Departamento de Lingüística

Universidad de Los Andes, Venezuela

jilmermedina22@gmail.com

Datos curriculares

Jílmer Johán Medina Ceballos es Licenciado en Letras (Mención Lingüística) por la Universidad Central de Venezuela (UCV) y actualmente cursa estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad de Los Andes (ULA). Formó parte del cuerpo de investigadores en el Instituto de Filología “Andrés Bello” (IFAB-UCV), dentro del Departamento de Lexicografía y desempeñó labores docentes en la Escuela de Letras de dicha universidad. Actualmente labora como profesor adscrito al Departamento de Lingüística en la Universidad de Los Andes, donde imparte los cursos de Sociolingüística, Español de América e Historia de la Lengua Española.

Estilo comunicativo en redes sociales de compra/venta de moda de segunda mano. El caso de Chicfy

*Communicative style in social networks for buying/selling second-hand fashion.
The case of Chicfy*

Cristina Vela Delfa

Universidad de Valladolid

cristina.vela@uva.es

Resumen

A través del caso de estudio de Chicfy, red social para la comercialización de moda femenina, en este trabajo se analiza el estilo comunicativo de las interacciones verbales realizadas en aplicaciones para la compra/venta de artículos de segunda mano. Partiendo del marco teórico de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982a, 1982b; Tannen, 1985, 1996) y de los conceptos de estilo comunicativo y gestión del vínculo comunicativo, se examina tanto la realización de los principales actos de habla como las estrategias de cortesía desarrolladas por los usuarios. Para ello se ha recogido un corpus conformado por 254 secuencias transaccionales de Chicfy producidos en los años 2017 y 2018, Para su análisis optamos por una estrategia que prioriza la dimensión cualitativa, aunque también realizamos algunos cálculos de frecuencia. Los resultados apuntan a la identificación de un estilo comunicativo caracterizado por un repertorio de estrategias orientadas hacia el refuerzo de la afiliación y la cercanía con el interlocutor, algo propio de la cultura comunicativa española que, además, parece reforzarse en entornos digitales de comunicación.

Palabras clave: pragmática, actos de habla, cortesía, interacciones verbales, interacciones digitales.

Abstract

Through the case study of Chicfy, a social network for the commercialization of women's fashion, this paper analyzes the communicative style of verbal interactions carried out in applications for the purchase/sale of second-hand items. We examined the performance of the main speech acts and the courtesy strategies following the theoretical framework of interactional sociolinguistics (Gumperz, 1982a, 1982b; Tannen, 1985, 1996) and the concepts of communicative style and management of the communicative link developed by users. We collected a corpus of 254 Chicfy sequences produced in 2017 and 2018. For its analysis, we opted for a strategy that prioritizes the qualitative dimension, although we also made some quantitative calculations. The results point to the identification of a communicative style characterized by a repertoire of strategies aimed at reinforcing affiliation and closeness with the interlocutor, something typical of the Spanish communicative culture that, moreover, seems to be supported in digital communication environments.

Keywords: pragmatics, speech acts, politeness, verbal interactions, digital communication.

1 1. INTRODUCCIÓN

Las compras a través de internet son cada vez más frecuentes. En ellas se están haciendo un hueco las aplicaciones destinadas a la compra/venta de artículos de segunda mano, que se afianzan con el auge de la economía colaborativa.

En lo que concierne a España, el mercado de la segunda mano en línea incluye tanto aplicaciones específicas, por ejemplo, *Wallapop*, como espacios habilitados en redes sociales de tipo generalistas. Dentro de este rico panorama cambiante, el ecosistema de aplicaciones ha ido evolucionando con los años hacia la especialización, con opciones destinadas a un público más específico. Este fue el caso de Chicfy, red social para la compra/venta de moda femenina, cuyas destinatarias potenciales eran mujeres jóvenes que consumían ropa de forma frecuente.

Chicfy nació en 2013 y alcanzó su apogeo en torno a los años 2016 y 2017, con seis millones de perfiles de usuarias activas (Cruz Benito et al., 2016). Llegó a ser una de las aplicaciones para la compra/venta de ropa de segunda mano más usadas entre las jóvenes españolas, hasta que cerró en noviembre de 2019 cuando fue adquirida por *Vinted*, una empresa de origen lituano, que absorbió todos sus perfiles activos.

Desde el punto de vista comunicativo, en Chicfy se identificaban dos espacios discursivos relevantes: la descripción de los productos y los comentarios. En este trabajo nos interesamos particularmente por estos últimos, ya que a partir de ellos se desarrollan las transacciones comerciales; buscamos analizar el estilo comunicativo desplegado por las interlocutoras que participan en este tipo de intercambios. No pretendemos realizar un trabajo comparativo entre las interacciones comerciales presenciales (Placencia, 2004) y las mediadas por tecnología, pero queremos saber hasta qué punto ciertas modificaciones en los parámetros ofrecidos por las aplicaciones, por ejemplo, el carácter público o privado, el grado de extimidad (Miller, 2010) o algunos rasgos del entorno digital pueden influir en las elecciones lingüísticas y marcar un determinado estilo comunicativo.

En cuanto al marco teórico empleado, hemos adoptado una perspectiva ecléctica que combina presupuestos teóricos de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982a, 1982b; Tannen, 1985, 1996) y de la pragmática sociocultural, la etnografía de la comunicación y la microsociología del lenguaje (Goffman, 1981), con las propuestas para el estudio de la (des)cortesía del programa EDICE (Bravo, 1998 y Bravo, 2001). De estos planteamientos teóricos retenemos, en particular, algunos conceptos como el estilo comunicativo, la imagen pública o el par afiliación/autonomía. El concepto de estilo, en general, y de estilo comunicativo, en particular, ha sido usado con matices muy distintos en distintos modelos teóricos, pero siempre, en todos ellos, desde una perspectiva variacionista que, en este trabajo, aplicamos al ámbito de las interacciones digitales. El estilo es el resultado de un conjunto de elecciones que establecen una ejecución lingüística concreta y que, al menos en la perspectiva funcionalista, se enmarca en un determinado registro y en una retórica de efectividad comunicativa (Carrillo Guerrero, 2005). En lo que concierne a este trabajo

nuestra intención es determinar hasta qué punto estas elecciones lingüísticas están determinadas por el medio, digital, el tenor interpersonal, y los roles asumidos por las participantes en las interacciones.

Nuestra hipótesis de trabajo explora la idea de que Chicfy era una red social que generó una comunidad de práctica en la que las participantes compartían un repertorio de estrategias pragmáticas comunes, orientadas hacia el refuerzo de la afiliación y la búsqueda del reconocimiento del grupo. Este marcado carácter femenino del grupo estudiado podría estar asumiendo una especial relevancia en la elección del estilo comunicativo (Tannen, 1990).

En su concepción y desarrollo, Chicfy constituía una comunidad virtual, ya que sus participantes manifestaban ciertos intereses comunes y se identificaban como iguales (Caro Castaño, 2012), por ello, cabría esperar que estas características se reflejaran tanto en el paratexto de la plataforma como en el estilo comunicativo dominante, más particularmente, en la elección de ciertas estrategias lingüísticas, en la construcción de la identidad y en la forma de relacionarse.

Trabajamos con un corpus de 254 interacciones, conformadas por un total de 1325 intervenciones. Los datos se recogieron entre 2017 y 2018. Para su análisis, optamos por un análisis que priorizó la dimensión cualitativa, aunque también se realizaron algunos cálculos de frecuencias. Somos conscientes de que se trata de un corpus pequeño, válido para un estudio exploratorio, pero cuyos resultados pueden contribuir a la caracterización del estilo digital (Cantamutto, 2018). Además, dadas las circunstancias, y teniendo en cuenta el hecho de que la aplicación cerró en el transcurso de la investigación, estos datos adquieren un valor testimonial, ya que, como señalara Scolari (2008), de alguna manera, el análisis del discurso digital tiene algo de arqueología de fenómenos comunicativos contemporáneos y de fijación de fenómenos emergentes y cambiantes.

Nuestro trabajo se estructura en cuatro partes. Tras la introducción, en la segunda, sintetizamos el marco teórico. A continuación, en la tercera, presentamos nuestro diseño metodológico. En la cuarta presentamos los principales resultados de nuestro análisis. Por último, en la quinta, se recogen las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO: ESTILO COMUNICATIVO, ACTIVIDADES DE IMAGEN Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

Los estudios en torno a los estilos comunicativos (Gumperz 1982a, 1982b; Tannen 1984, 1985, 1996) exploran la concurrencia de ciertos fenómenos discursivos característicos de un grupo social o de una persona. Así, el estilo comunicativo se concreta en la elección de algunas estrategias comunicativas como parte de la identidad cultural de los miembros de una determinada comunidad (Bravo, 1998: 315) y como mecanismos particulares para la gestión de los vínculos comunicativos en el seno de esa comunidad.

Placencia (2008: 579) define la gestión interrelacional o gestión del vínculo comunicativo como el modelo “según el cual en las relaciones sociales los participantes pueden buscar crear, mantener, realzar, amenazar o poner en peligro o simplemente descuidar las buenas relaciones con su interlocutor”. Así, mediante el análisis de la gestión interrelacional (Spencer-Oatey, 2002, Fant y Granato, 2002), pueden identificarse las estrategias pragmáticas que los hablantes seleccionan para alcanzar sus metas comunicativas y gestionar sus intercambios comunicativos.

Para la comprensión del funcionamiento de la gestión del vínculo comunicativo, resultan determinantes las aportaciones realizadas por las teorías de la cortesía verbal, que buscan explicar los procesos de gestión y mantenimiento de imagen pública de los interlocutores a partir de la noción de *self* (sí mismo), trabajada en Goffman (1974). La imagen es el resultado de un proceso de elaboración (*face work*), en el que esta imagen puede dañarse, transformarse o mejorarse; todo ello como resultado de la representación que, desde fuera de ella, construyen los otros a partir de la interacción. De esta forma, la construcción de la identidad comunicativa emerge como una tarea cooperativa, en la que la imagen propia está influida por la imagen que los demás nos devuelven (Ridao Rodríguez, 2019).

En tal sentido, el modelo de cortesía propuesto por Brown y Levinson (1987) distingue la imagen negativa de la imagen positiva: la primera como la necesidad de independencia; la segunda, como la necesidad de ser apreciados por los demás y de que los otros tengan una buena impresión de nosotros. Junto con la propuesta de Brown y Levinson (1987), otro de los modelos de cortesía, quizás más difundido en el ámbito hispánico, es el de Bravo (1999, 2001, 2002). En él se plantea una caracterización de la imagen desde una perspectiva sociocultural y se distinguen dos categorías: la autonomía y la afiliación. Siguiendo a Bravo (2003), estas categorías podrían definirse de la siguiente manera:

- a) Autonomía: conductas que revelan la forma en que una persona desea verse y ser percibida por los otros, como un individuo con contorno propio dentro de un colectivo.
- b) Afiliación: conductas que revelan la manera en que una persona desea verse y ser percibida por los otros, como parte del colectivo en el que se integra.

Como sintetiza Vivas Márquez (2014), estas son dos categorías vacías que solo se saturan de contenido cuando son usadas para analizar un grupo o comunidad de habla concreta. Así, en relación con el español de España, los estudios de Fant (2000), Bravo (1998, 2001) o Hernández-Flores (2002) concluyen que para la categoría de autonomía destaca el valor de autoafirmación y para la categoría de afiliación el componente de confianza. En esta misma línea cabe destacar la distinción entre culturas de acercamiento y de alejamiento, que introduce Haverkate (1994) y desarrolla Briz (2004), y la diferencia entre la cortesía mitigadora y la valorizante (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2004).

Aunque las categorías de autonomía y afiliación parezcan una reelaboración de las categorías de Brown y Levinson (1987), lo cierto es que superan la dicotomía inicial. En este marco, la cortesía se explica como un conjunto de actividades de imagen que buscan el equilibrio

comunicativo a través de la atenuación y el realce. Pero la cortesía no es la única actividad de imagen posible; la (des)cortesía, o conjunto de estrategias orientadas a dañar la imagen del destinatario, y las actividades de autoimagen o autocortesía, completan el repertorio (Hernández Flores, 2013).

Teniendo en cuenta todos estos factores, podemos afirmar que el estilo comunicativo es el resultado de la variación en las elecciones realizadas por los hablantes en el desarrollo de una interacción verbal (Verschuere 1999). Un sistema de elecciones complejo, continuo, dinámico, influido por múltiples factores sociales e individuales, que atraviesa todos los niveles de lengua y en el que la gestión de la imagen pública y del vínculo comunicativo, a través de las actividades de imagen, cobra un papel fundamental.

Estas cuestiones pueden verse modificadas en las interacciones digitales, según apuntan algunos estudios (Yus, 2014). Las prácticas comunicativas generadas en las redes sociales de internet hacen emerger estilos comunicativos relacionados no solo con la manera en que sus participantes construyen y difunden su identidad, sino también con los entornos comunicativos generados por las propias aplicaciones a través del diseño de lo que se viene a conocer con el nombre de *affordances* (Shi et al., 2020). De tal forma que, en estos intercambios comunicativos, los participantes seleccionan sus estrategias en relación con cada acto de habla y con cada contexto comunicativo en función de las peculiaridades de la aplicación involucrada en el intercambio.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este trabajo se analiza un corpus formado por 254 publicaciones y los sucesivos comentarios generados por ellas que conforman un corpus integrado por 1325 intervenciones. Desde un punto de vista metodológico, consideramos intervenciones tanto a las publicaciones iniciales producidas por usuarias de la red, es decir, las descripciones de los productos, como a los comentarios que, en forma de publicación en la red, generan. Tratar de adaptar las categorías de análisis producidas para el estudio de la comunicación presencial a los entornos digitales siempre es difícil y requiere de compromisos: por ello, en este trabajo denominamos interacción al conjunto de todas las intervenciones que se organiza en un mismo hilo. Si bien, somos conscientes de que en algunos de ellos pueden producirse oscilaciones entre los participantes activos en el transcurso de los intercambios, consideramos que existe un vínculo mantenido, derivado de la dependencia de la publicación inicial, que garantiza la continuidad.

Como indicábamos más arriba, la actividad comunicativa en la red social Chicfy se organizaba en torno a publicaciones en las que se presentaban los diferentes productos ofertados. En ellas, las dueñas de los perfiles incluían una fotografía y una pequeña descripción del producto que vendían. Las demás usuarias de la red social podían marcar estas publicaciones como favoritas, para recibir alertas de la actividad comunicativa que generaban. Esta actividad comunicativa comprendía el conjunto de los intercambios comunicativos realizados entre las dueñas de los perfiles y las usuarias interesadas en los productos que ofertan.

El corpus analizado en este trabajo se recogió entre noviembre de 2017 y marzo de 2018. Para la conformación de corpus se implementó el procedimiento siguiente. En noviembre de 2017, se creó un perfil en la red social con el fin de proceder a la recogida de los datos y a la observación de las interacciones. Utilizando este perfil, y a través de la herramienta de búsqueda de la aplicación, se implementó un rastreo partir de cinco descriptores: ‘chaqueta de vestir’, ‘jersey’, ‘vestido de verano’, ‘botas’ y ‘bolso’. De entre los resultados obtenidos se seleccionaron 400 publicaciones pertenecientes a cerca de 300 perfiles de usuarias diferentes. Estas publicaciones fueron marcadas como favoritas en el perfil creado para la observación, de manera que se tuvo alerta y constancia de toda la actividad comunicativa que produjeron dentro del periodo de tiempo observado. Después, en marzo de 2018, se recogió el corpus, en el que se incluyeron las descripciones de los productos y los intercambios originados hasta la fecha de cierre de la observación o hasta la de venta del producto, si es que este hecho se había producido. Dado que 146 publicaciones no dieron lugar a ningún comentario, la muestra final quedó conformada por 254 interacciones, según la definición *ad hoc* del término que explicamos anteriormente, es decir, interacciones en torno a 254 productos, que integraban las publicaciones iniciales y las reacciones correspondientes que estas habían generado.

Cada una de estas publicaciones se incorporó manualmente como un registro en una hoja *excel*. En cada registro se incluyó información relativa a tres categorías de elementos: la foto del producto, la descripción del producto y los intercambios comunicativos generados en torno al producto.

Como el objetivo de este trabajo no consistía en realizar un análisis multimodal de las imágenes, esta categoría no ha sido estudiada de forma pormenorizada.

Por su parte, la segunda categoría, a saber, la presentación del producto constaba de dos partes. La primera de ellas era una suerte de titulillo, destacado en negrita, que las usuarias incluían, a sugerencia de la plataforma, y que facilitaba la posterior recuperación de la entrada en las búsquedas. Algunos ejemplos serían: “chaqueta hm” o “americana roja”. La segunda parte consistía en una descripción del producto que solía contener estas secciones:

- 1) secuencias descriptivas en las que se representaba verbalmente el producto: con referencia a la talla, a las medidas, a la composición, al estado de uso de la prenda.
- 2) secuencias evaluativas sobre el producto: con adjetivos que valoraban algunos aspectos destacados.
- 3) etiquetas que ayudaban a localizar los productos en las búsquedas. Como en otras redes sociales, las etiquetas deben incluir la marca # delante de la palabra.

La tercera categoría incluía los intercambios comunicativos que se generaron alrededor de la foto y la descripción de la prenda. Fue posible identificar distintas clases de comentarios. En primer lugar, los comentarios que consistían en una oferta de compra y que daban lugar a secuencias transaccionales destinadas a acordar la venta del producto; en segundo lugar, otro grupo de comentarios que no buscaban generar transacciones pero que servían para asegurar la presencia de las participantes en la red y que eran, generalmente, comentarios positivos

sobre los productos. En tercer lugar, se distinguía un grupo de comentarios, producidos por las propias vendedoras, y que servía para despertar el interés de sus seguidoras por alguna de las prendas que ofertaban. Estos solían orientarse bien a recordar cualquiera de las promociones temporales ofrecidas por la aplicación, como la reducción o eliminación de los gastos de envío durante un tiempo, bien a presentar promociones que surgían de la iniciativa particular de las vendedoras, por ejemplo, rebajas si se compraban lotes de productos. Teniendo en cuenta esta diversidad, consideramos tres marcas para clasificar las entradas de nuestro corpus. Así hemos distinguido entre, las intervenciones transaccionales, las intervenciones evaluativas y el resto de las intervenciones.

En la tabla 1 se describe la muestra analizada en este trabajo.

Tabla 1. Descripción de la muestra analizada

Fotos	Total: 254				
Descripciones	Total: 254	Títulos: 254	Etiquetas: 127	Sec. descriptivas: 201	Sec. evaluativas: 137
Interacciones	Total: 254	Comentario: 1325	Sec. transaccionales: 375	Sec. evaluativas: 145	Otras: 32

A lo largo de nuestra observación, hemos percibido que la fidelidad a la red social de las distintas usuarias es muy desigual. Y, por ello, aunque la plataforma avisaba de la totalidad de los comentarios producidos, tanto a las dueñas de los perfiles como a las usuarias que habían marcado como favorito algunos de sus productos, estas alertas no son atendidas de forma estable y algunos comentarios quedan sin respuesta. Por esta circunstancia, no siempre hemos encontrado relación de pertinencia condicional entre los distintos turnos que se encadenan en la sucesión de mensajes: en muchos intercambios la continuidad estructural entre el elemento iniciativo y reactivo de un par se rompe con la inclusión de secuencias laterales e interrupciones, algo que caracteriza la interacción digital y que fue descrito muy tempranamente por Herring (1999). Asimismo, muchas intervenciones iniciativas quedan sin atender, lo que genera conflictos comunicativos. En la mayoría de las ocasiones, no obstante, esos conflictos son ignorados y no tienen mayores consecuencias para el intercambio o son solucionados en otras interacciones.

El corpus de análisis ha sido sometido a un tratamiento mixto. Por un lado, se ha procedido a un análisis lexicométrico. Una vez compilado el corpus de descripciones de los productos ofertados, a través de la herramienta *AntConc*, llevamos a cabo el análisis de frecuencias. Previamente efectuamos un filtrado de las *stopwords* (palabras vacías semánticamente como

artículos, pronombres, preposiciones, etc.). Por otro lado, se ha procedido a un análisis cualitativo de los actos de habla y a una clasificación y caracterización de sus estrategias de realización.

4. RESULTADOS

4.1. Estilo comunicativo en las descripciones de los productos

Como indicábamos anteriormente, en nuestra muestra encontramos 254 descripciones de productos, es decir, en todas las entradas analizadas había una descripción. Algunas de ellas eran muy simples: 24 solo incluían el titulillo. El resto de las entradas estaban conformadas por secuencias descriptivas, en ocasiones combinadas con secuencias evaluativas. A continuación, recogemos tres ejemplos prototípicos de estas descripciones:

(1) Jersey H&M

#chicas#jersey#h&m#Beige#XS#puetsounavez

Jersey color beige, cuello alto, manga larga, aberturas en los laterales más larga para trasera, tallaXS, también vale S o M de sisa 59¹

(2) Jersey terciopelo negro

en terciopelo negro y con bordados. Es ideal y sienta fenomenal

(3) Americana roja zara

#puetsounavez·#buenestado

Rojo intenso, tallaS, medidas 58sisa y 75largo.

¿Quieres ir al trabajo con estilo? Es preciosa y perfecta para dar un poco de color a tu armario.

El análisis de las secuencias descriptivas nos revela que, en relación con la frecuencia de aparición, las posiciones iniciales fueron ocupadas, en este orden, por palabras relativas a los dominios semánticos de la talla, referencias a las medidas y adjetivos de color. Para un corpus total de 7234 ítems, las ocurrencias relativas fueron de 175 (tallas), 131 (medidas) y 326 (colores, agrupándolos todos), respectivamente.

Sin embargo, más allá de los campos semánticos, en lo que concierne al análisis del estilo comunicativo, nos interesaban particularmente las características de las secuencias evaluativas. Para su análisis, nos fijamos en la frecuencia de algunos adjetivos, que no se incluían en la descripción inicial de los productos, sino que servían para evaluarlos subjetivamente. Nos llamó la atención el hecho de que entre las palabras más frecuentes estuviera el adjetivo “precioso”, con 231 ocurrencias. También tienen una frecuencia elevada otros adjetivos valorativos como ‘bonito’ (151²), ‘ideal’ (64), ‘elegante’ (61), ‘especial’ (43),

¹ Los ejemplos conservan la redacción y ortografía originales. No se han corregido para adaptarlos a la norma estándar de la lengua.

² Ponemos entre paréntesis el número relativo al conteo de apariciones de esa forma. Así *bonito* (151) significa que esta palabra tiene 151 ocurrencias.

‘moderno’ (32), ‘guay’ (21), ‘chulo/i’ (19). Asimismo, se analizó la frecuencia de algunos verbos como ‘gustar’ (52), ‘encantar’ (68), ‘sentar’ (52).

Consideramos que todas estas palabras transmiten una evaluación positiva respecto del producto que se vende y, lo que es más importante, conllevan implícitamente una invitación a reaccionar con una valoración positiva, es decir, favorecen la aparición de estrategias afiliativas. Estas se concretan en reacciones emocionales que, en el caso de nuestro corpus, se expresan mediante una adjetivación profusa y la selección de verbos que formulan sentimientos positivos. También algunos adverbios como ‘bien’ (56) y ‘fenomenal’ (42) pueden asumir esta función. De hecho, adjetivos con connotaciones negativas manifiestan una presencia muy escasa en nuestro corpus: ‘malo’ (3), ‘viejo’ (5), ‘desastre’ (1). La abundancia de estos recursos evaluativos positivos parece reforzar la orientación afiliativa de esta red social, como veremos más adelante.

Asimismo, como muestra el contraste de frecuencia entre ‘gustar’ (52) y ‘encantar’ (68), el estilo comunicativo se orienta hacia la intensificación de las emociones positivas, como sucede en otras redes sociales. Esta intensificación se vincula con la función evaluativa de la gradación, que remite a la manera en que los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus categorizaciones semánticas y la orientación de sus enunciados.

En nuestro corpus los recursos destinados a mostrar intensidad son muy abundantes. Como se ilustra con los siguientes datos de frecuencias de los cuantificadores ‘muy’ (73) y ‘mucho’ (53). Los aumentativos y los diminutivos son también recursos de intensificación muy frecuentes en nuestro corpus que, además, pueden explicarse desde otras perspectivas: tienen que ver con la dimensión emocional que estos procedimientos morfológicos adquieren en español (Aleza Izquierdo, 2016). Hemos documentado 94 ejemplos de apreciativos en las descripciones, de los cuales únicamente 16 servían para indicar tamaño, el resto se usaban con función expresiva, para focalizar en el valor del producto adjetivado.

La focalización en las descripciones sirve para destacar algunos aspectos especialmente relevantes de los productos. Veamos los siguientes ejemplos:

(4) en terciopelo negro con bordados. Es ideal y sienta fenomenal

(5) lana buenísima y manguita francesa

(6) Impecable, fondo de armario imprescindible

En (4), se destaca un rasgo relativo al material ‘terciopelo’, seguido de un adjetivo de color. A continuación, se ofrece información sobre un elemento diferenciador del jersey, que tiene ‘bordados’. Aunque son tres rasgos objetivos, la selección, y la ordenación a la que se procede, implica una valoración positiva que se refuerza a continuación mediante el adjetivo ‘ideal’ y el adverbio ‘fenomenal’. En (5) se valora la calidad de la lana, de la que se dice que es ‘buenísima’ y se focaliza en un rasgo distintivo del producto “manguita francesa”. En ambos casos se opta por una intensificación emocional a través de los apreciativos: el

aumentativo en primer lugar, y el diminutivo afectivo, en segundo lugar. En (6) se opta por una estrategia estilística más sobria. Se destaca el estado de la prenda y su utilidad, pero se termina con un adjetivo valorativo que incita a la adquisición del producto ‘imprescindible’.

4.2. Análisis de las interacciones: actos de habla en comentarios y reacciones

Como hemos apuntado anteriormente, en el corpus analizado las interacciones comunicativas constan, además de las descripciones, de mensajes iniciativos, producidos por las interesadas en los productos, y comentarios reactivos elaborados por las dueñas de los perfiles. Estos intercambios combinan, principalmente, secuencias transaccionales, destinadas a la compra del producto, con mensajes de carácter evaluativo, que comentan el producto, y se organizan en torno a la foto y a la su descripción. De manera marginal identificamos también otras secuencias con funciones comunicativas variadas.

Como se mencionó anteriormente, nuestro corpus está formado por 254 interacciones, en torno a 254 productos que completan un total de 1325 intervenciones. Para el análisis de estas secuencias comunicativas hemos procedido a un doble marcado. Primero hemos identificado la orientación comunicativa de la secuencia, distinguiendo entre transaccionales, evaluativas y otras, y, posteriormente, hemos registrado los actos de habla dominantes de cada secuencia. Siguiendo este método, hemos identificado 375 secuencias transaccionales, 145 secuencias evaluativas y 32 secuencias que deben incluirse en otras categorías. Una vez clasificadas las secuencias, las hemos caracterizado en función de los actos de habla que contenían. Por su elevada frecuencia, hemos focalizado nuestro análisis en tres actos de habla: peticiones, aceptaciones/rechazos y cumplidos. Aunque también hemos considerado una cuarta categoría, la de otros actos de habla, que incluye disculpas o invitaciones, entre otros.

A continuación, en las siguientes secciones presentamos los resultados del análisis de las estrategias de realización de cada uno de estos actos de habla. Atendemos a la manera en que estos actos de habla se efectúan, es decir, si los sujetos tienden a la elección de estrategias directas o indirectas, y a la forma en que se atenúan o se intensifica su fuerza ilocutiva. Todos estos fenómenos resultan muy significativos en la caracterización de estilo comunicativo de esta red social.

4.2.1. Secuencias transaccionales: las peticiones

Las secuencias transaccionales suelen presentar dos orientaciones principales: 1) requerir información complementaria del producto y 2) solicitar una rebaja del precio. En los dos casos se corresponden con enunciados que contienen actos de habla directivos de petición o pedido.

Las peticiones están muy extendidas en la vida cotidiana y pueden formularse de manera diversa en función del tipo de petición y en relación con factores microsociales, como la distancia social, o macrosociales, como la afiliación regional, la etnia, la edad, el tipo de actividad o el género discursivo (Placencia 2019: 7). Por todo ello, los actos de pedido

constituyen un espacio privilegiado para el estudio de las estrategias de cortesía y para definir, en función de ellas, el estilo comunicativo.

En las peticiones se puede diferenciar tres elementos diferentes: por un lado, un acto central o nuclear; por otro lado, varias acciones que lo acompañan o movimientos de apoyo y, por último, también, en algunas ocasiones, alertadores, que preceden al acto de habla nuclear y que sirven para llamar la atención de los interlocutores sobre este (Blum-Kulka et al, 1989). La manera en que se realizan los movimientos de apoyo provoca que asuman funciones muy distintas. Así, en palabras de Placencia (2019: 9), “esta categoría sirve para atenuar o agravar el pedido, comunicando al mismo tiempo filiación o cercanía con el interlocutor, respeto y/o distancia, etc.”. En cuanto al acto nuclear de la petición, es menester reconocer que existe una amplia flexibilidad en su realización. Blum-Kulka et al (1989) distinguen tres tipos de estrategias: directas, convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas.

En nuestro corpus hemos identificado 521 actos de habla de pedido, que han sido analizados en función de las categorías descritas más arriba. Se obtuvieron los siguientes resultados: 246 eran peticiones directas, 188 contenían estrategias convencionalmente indirectas y 87 no convencionalmente indirectas.

En la tabla 2 recogemos la distribución de las estrategias de realización del acto nuclear, según el tipo de petición: información sobre la prenda o petición de rebaja de precio.

Tabla 2. Tipos de estrategia elegida en los actos de habla de pedido

Tipo de estrategia	Información prenda	Negociación precio	Total
Estrategia directa	167	79	246
Estrategia convencionalmente indirecta	34	154	188
Estrategia no convencionalmente indirecta	8	82	87

Los ejemplos que recogemos a continuación se corresponden con intervenciones iniciativas que incluyen un acto directivo de petición. Así, en el ejemplo 7, se pide información complementaria sobre el tamaño del producto; mientras que en los ejemplos ejemplo 8 y 9, se solicita una bajada de precio del producto comentado. En el primer caso, se opta por una estrategia directa y, en el segundo, por una estrategia indirecta.

(7a) guapi, no encuentro las medidas, es una S pequeña?

(7b) Da bastante talla

(8a) Hola! Bajarías algo?

(8b) no puedo cielo 😞😞

(9a) Por 15 lo compro hoy

(9b) Imposible, esta nuevo. Me costaron casi 70 euros, yo no le he dado uso lo vendo por un precio ridículo 😞 con las comisiones y todo no me sale a cuenta

En el ejemplo 7a, “guapi” es un alertador, en forma de vocativo, mientras que “no encuentro las medidas” funciona como un movimiento del apoyo del acto central, “¿es una S pequeña?”.

Asimismo, de los tres ejemplos anteriores, 7a sería una petición directa; 8a, una petición convencionalmente indirecta, que recurre al condicional como estrategia de indirección; y 9a, una convencionalmente indirecta, ya que selecciona la oferta de un precio alternativo como forma indirecta de pedir una rebaja.

En cualquier caso, los ejemplos 7, 8 y 9 ilustran una tendencia de nuestra muestra, que se evidencia en el conteo de frecuencias, a saber, que las estrategias directas predominan en los actos de petición de información sobre características de las prendas, mientras que las estrategias indirectas se prefieren en las secuencias destinadas a negociar los precios. Esta diferencia podría estar justificada por el hecho de que las peticiones de información manifiestan un menor grado de imposición que las negociaciones de precio. Debido a su mayor grado de amenaza a la imagen del interlocutor, las solicitudes de rebaja constituyen actos que comprometen la armonía comunicativa y, por ello, tienden a seleccionar estrategias indirectas. No obstante, llama la atención que, incluso en estos contextos, se seleccione una estrategia directa en 79 ocasiones, optándose por no mitigar la amenaza implícita que conlleva este acto de habla en una diada, a priori, disimétrica como es la de comprador/vendedor. Esta situación podría estar poniendo de manifiesto la propensión de esta red social hacía un estilo comunicativo basado en el acercamiento. De igual modo, también llama la atención que las aceptaciones y, muy particularmente los rechazos, como segundas partes no preferidas para las peticiones, suelen realizarse también de forma directa, lo que viene a confirmar lo apuntado por otros estudios sobre el discurso digital, que sostienen que este se caracteriza por la horizontalidad (Herring et al. 2013 o Mancera Rueda, 2015).

Además, en buen número de casos de nuestro corpus, las peticiones de rebaja constituyen actos de habla complejos que no se resuelven en un turno, sino que abren paso a una secuencia más amplia, destinada a la negociación del precio del producto. En este proceso de negociación, el acercamiento comunicativo como estrategia estilística tiende a reforzarse en los sucesivos turnos.

El tipo de estrategia elegida en el acto de habla principal también influye en el tipo de movimientos de apoyo seleccionados. De esta forma, hemos observado una mayor cantidad de movimientos de apoyo destinados a atenuar la petición, en las secuencias destinadas a negociar el precio de las prendas. En ellas es común que los actos de pedido de rebaja se combinen con movimientos de apoyo, destinados a justificar esta solicitud. Al mismo tiempo, las peticiones pueden acompañarse de cumplidos, acto de habla que analizaremos a continuación, como estrategias de cortesía valorizante que buscan reparar la armonía perdida por la fuerte imposición de la petición. (Placencia, 2019)

Como sostiene Placencia (2019:11), los movimientos de apoyo pueden servir como mecanismos de autopresentación e, incluso, de argumentación, y van destinados a que el interlocutor realice la petición solicitada. Vemos los siguientes ejemplos:

(10a) es superbonito. Me encanta pero se me va de presupuesto, déjame en 10 porfi. Se que vale más pero voy justita.

(11a) me lo bajarías un poco? Me interesa mucho pero lo veo carillo.

En 10a el pedido se rodea de un cumplido “es superbonito” y una justificación “se me va de presupuesto” que se parafrasea el final “voy justita”. El acto nuclear “déjame en 10” se atenúa con la expresión de cortesía “porfi”. Tanto en 10a como en 11a, el uso de “pero” marca la dimensión argumentativa de la intervención. Así, en 10a la interlocutora defiende que el producto no merece una rebaja –busca reforzar los lazos de afiliación– pero que ella la necesita y, por eso, apela a la solidaridad como estrategia comunicativa.

También los saludos y otros tipos de alertadores tienen esta función. El ejemplo 12a se abre con un saludo informal, que refuerza el estilo de acercamiento, y se cierra con una forma de tratamiento nominal en función vocativa ‘guapi’, muy empleada en esta red social. Con ella se apela a la pertenencia a una comunidad, es decir, se refuerza la afiliación como estrategia comunicativa.

(12a) hola, tienes pensado hacer ofertas? Si compro dos prendas me rebajas algo? Un rebajita, guapi???

Por último, entre las estrategias de modificación interna del acto central, cabe destacar el empleo de diminutivo, como en los ejemplos 12a y 11a. El diminutivo como estrategia de atenuación e intensificación expresiva se identifica en no pocas ocasiones con un estilo comunicativo femenino, aunque lo cierto es que el uso del diminutivo como estrategia de atenuación es muy versátil. Así, en el caso concreto de 12a, la interlocutora podría estar haciendo un guiño a la campaña publicitaria que popularizó esta red social. Particularmente relevante fue el eslogan de su anuncio en televisión, en el que aparecían varias chicas jóvenes bailando mientras intercambiaban su ropa: “Hazme una rebajita/¡claro que sí, guapi!”. Esta frase, que se hizo muy popular, recogía un apelativo, “guapi”, muy empleado por la propia comunidad de habla de la red, y se valía del diminutivo (rebajita, guapi) como parte de las estrategias corteses orientadas a mitigar el acto de habla de petición.

4.2.2. Secuencias transaccionales: aceptación/rechazo

Hasta el momento nos hemos fijado en la primera parte de los intercambios de pedido, pero merece la pena plantearse también qué sucede con las segundas partes de estos intercambios. Una determinada intervención iniciativa elige una respuesta preferente, que se corresponderá con la más esperable. A esta intervención se la conoce como segunda parte preferida, en oposición a las segundas partes despreferidas, que se corresponderían con las respuestas menos esperables (Gallardo Paúls,1993).

En un acto de pedido, la segunda parte preferida es la aceptación, mientras que el rechazo, como segunda parte despreferida, requiere de una labor de imagen mayor para el mantenimiento de la armonía comunicativa.

En 7b observamos una respuesta preferida que se realiza de forma directa, mientras que 8b y 9b se cierran con sendos rechazos a la petición. En ambos casos el rechazo se acompaña de movimientos de apoyo destinados a la atenuación. Por ejemplo, en 8b, encontramos el apelativo cariñoso “cielo”, junto con el uso del emoji de cara sonriente reduplicado. En 9b, la estrategia es más compleja: el acto nuclear es directo, “imposible”, pero va acompañado de una serie de justificaciones que atenúan su fuerza ilocutiva. En ambos casos se recurre al emoji como estrategia de atenuación del acto de habla del rechazo (Sampietro, 2017).

Según Félix-Brasdefer (2019:22), los rechazos se organizan en torno a tres categorías: a) rechazos directos, b) rechazos indirectos y c) expresiones afiliativas. En nuestro corpus hemos identificado 277 rechazos de los que 56 fueron directos y 211 indirectos con la combinación de distintas estrategias de indirección, entre ellas, la justificación, las disculpas o la apelación a las condiciones futuras, tal y como se ilustra en la tabla 3. Como vemos, la opción más común consiste en la formulación de rechazos indirectos, con justificaciones o con disculpas. Aunque también llama la atención la abundancia de expresiones afiliativas positivas que pueden combinarse tanto con rechazos directos como indirectos.

Tabla 3. Tipos de estrategia elegida en los actos de habla de rechazo

Tipo de estrategia	Subestrategia	Total
Rechazos directos		56
Rechazos indirectos	Justificación	80
	Disculpas	78
	Condición futura	45
	Alternativas	34
	Deseo	16
Expresiones afiliativas	Expresión positiva	47
	Agradecimiento	12

En nuestro corpus, también tenemos ejemplos en los que se acepta la propuesta, como en 13a y 14a.

(13a) Claro te puedo bajar cinco. Voy a reservártelo y me avisas cuando a hacer la compra. Te van a encantar sienta superbien!!!!

(14a) Si te llevas más cositas puedo hacerte precio, mira mi armario tengo muchas cositas bonitas.

Como vemos, incluso en estos actos de habla, que no suponen una amenaza para la armonía comunicativa, se recurre a estrategias de cortesía positiva que refuerzan los lazos afiliativos. Así, en 13a se produce una aceptación directa reforzada con el emoji de la cara sonriente. En 14a, por el contrario, se procede a una aceptación condicionada en la que se incluye un diminutivo “cositas”.

En 13a, además, la aceptación va acompañada de un agradecimiento indirecto por la compra del producto “te van a encantar sienta superbién”.

4.2.3. Secuencias evaluativas: el cumplido

Además de los actos de pedido, en nuestro corpus hemos encontrado secuencias cuyo objetivo principal es estrechar vínculos entre los miembros de la comunidad y, de forma indirecta, difundir los perfiles y los productos. Por estas razones, en ellas, uno de los actos de habla más abundantes son los cumplidos. Estos mensajes tienen mucha importancia para la generación de la afiliación grupal. En los siguientes ejemplos, se alaban las prendas y también a las vendedoras que, a menudo, se retratan luciéndolas.

(15a) Me encanta!!!!!!! 😊😊😊
(16a) qué bonito estampado

Como define Maiz-Arévalo (2019:27), “los cumplidos son actos de habla expresivos en los que el hablante enuncia una opinión positiva o de admiración hacia el oyente”. En nuestro corpus, estos cumplidos tienen una doble funcionalidad. Por un lado, forman parte de comentarios cuyo objetivo es estrechar los vínculos entre los miembros de la comunidad, ya que los cumplidos tienen un valor afiliativo muy marcado y se relacionan con la cortesía positiva. Pero también, por otro lado, pueden usarse para difundir los perfiles y los productos de las usuarias que llevan a cabo el cumplido. Los ejemplos 17a y 18a ilustran este empleo.

(17a) preciosa la americana, yo tengo en mi armario unos pantalones de pinzas que le van muy bien

(18a) estos estampados son ideales. Los tengo en la 36, si quieres pasarte por mi armario.

4.2.4. Otros actos de habla

Además de actos de habla de pedido, aceptación, rechazo y cumplido, encontramos 32 secuencias que incluyen actos de habla de otros tipos. Entre ellos, invitaciones, como la que se incluye en 19a, consejos, disculpas, agradecimientos o promesas. El ejemplo 22a ilustra este último tipo:

(19a) nada, te lo guardo hasta principio de mes, lo dejo reservado
Los distintos actos de habla se combinan entre sí en secuencias como la que recogemos en (23):

(20a) Hola guapa vas a vender pronto algún vaquero boyfriend?

(21b) Hola!!! No, de momento no

(21a) vale pues seguiré buscando....porque los de camuflaje sigues sin pensar venderlo?

(21b) jajajajajaja sigo sin pensar en venderlos

(21a) bueno guapa pues ya hablamos. Tienes cosas preciosisimass

En estas secuencias se priorizan las estrategias afiliativas: tanto en los vocativos como en los saludos. Así, el alentador “guapa” precede a una petición directa para atenuar el grado de imposición del acto directivo. Se eligen estrategias de acercamiento comunicativo (Briz, 2004, Albelda Marcos), al optarse por la formulación directa de algunos actos de habla, como, por ejemplo, los rechazos. También lo vemos en (21b): “Hola!!! No, de momento no”. Asimismo la propuesta de (21a) “vale pues seguiré buscando....porque los de camuflaje sigues sin pensar venderlo?” colabora con ese estilo directo, ya que se insiste sobre una invitación precedente. La interlocutora responde con un comentario jocoso que sigue la broma y refuerza la relación de reciprocidad. El último turno del intercambio cierra la secuencia con una despedida que invita al reencuentro futuro y con un cumplido reforzado por una estrategia doble: el aumentativo y la reduplicación de la “s” final.

5. CONCLUSIONES

Los datos que acabamos de presentar nos revelan que en las peticiones de información sobre las prendas predominan las estrategias directas, mientras que, en las secuencias de negociación de los precios, que ponen más en riesgo la armonía comunicativa, se prefieren las estrategias convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas. Asimismo, aunque se admite un alto porcentaje de rechazos directos, lo más común es que estos vengan acompañados de alguna justificación o disculpa. Las estrategias afiliativas, además, se refuerzan con la abundancia de actos de habla expresivos de carácter positivo destinados a fortalecer la cercanía.

Además, conviene recordar que estos comentarios, siempre públicos, son la única vía de comunicación directa de la que disponen las usuarias, y que, a través de ellos, deben realizarse las negociaciones que estarán siempre expuestas a los ojos de la comunidad, lo que autorregula también el tipo de estrategia empleadas. Así, predominan las destinadas a reforzar la imagen positiva de los interlocutores, por ejemplo, los halagos o los apelativos cariñosos, que sirven para marcar la tendencia a la afiliación grupal en esta comunidad de habla. La forma de tratamiento nominal más usada en la muestra analizada es “guapa” o su alternativa “guapi”. De hecho, esta forma puede ser considerada en sí misma una marca de pertenencia a la red.

Como muestra de un estilo comunicativo colaborativo y cercano, Chicfy recurre al empleo de emoticonos y emojis con carga emocional positiva, como en (15a). Estos se sitúan

frecuentemente en la posición final de intervención, para subrayar su orientación pragmática, aunque también son abundantes después de actos de habla amenazadores de la imagen negativa.

De igual manera resulta común el empleo de signos de exclamación en posición final, como vimos en el ejemplo (13) o después de los saludos de apertura. Estos recursos pueden combinarse entre sí, exclamaciones y emojis, por ejemplo, para aumentar el efecto emocional del enunciado, como en (15).

En conclusión, el análisis de nuestro corpus revela que Chicfy constituía una comunidad de habla cohesionada que reforzaba valores como la afiliación, la solidaridad y la cortesía positiva. El sesgo femenino de la red pondría en relación su estilo comunicativo con algunos de los rasgos que Tannen (1990) proponía para el estilo comunicativo femenino, por ejemplo, su carácter colaborativo, que pronto se convirtió en una seña de identidad de esta comunidad discursiva. Hasta el punto de que la propia campaña publicitaria elegida para su difusión adopta esta estrategia. Sería interesante contrastar estos resultados con los obtenidos en otras redes sociales con más participación masculina para confirmar hasta qué punto el género de las participantes podría estar condicionando algunas de las estrategias comunicativas identificadas. Igualmente, convendría contrastar los resultados con los obtenidos en el análisis de interacciones comerciales presenciales a fin de determinar si constituyen rasgos específicos del estilo digital.

Referencias bibliográficas

Albelda Marcos, Marta. 2004. "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal". En Bravo, Diana y Briz, Aleza-Izquierdo, M. (2016). El diminutivo en el español de Santo Domingo. *Circulo de Linguística aplicada a la comunicación*, 67, 3. Antonio (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 109-133.

Aleza-Izquierdo, Milagros. 2016. "El diminutivo en el español de Santo Domingo". *Circulo de Linguística aplicada a la comunicación*, 67, 3.

Blum-Kulka, Soshana, House, J., & Kasper, G. 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (Vol. 31). Ablex Pub.

Briz Gómez, Antonio. 2004. "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación" En Bravo, Diana y Briz, Antonio (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 109-133.

Bravo, Diana. 1998. "¿Reírse juntos?: Un estudio de las imágenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos". En Henk Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (eds.): *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos*. Diálogos Hispánicos. Amsterdam: Rodopi. 315-364.

Bravo, Diana. 2001. "Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español", *Oralia: Análisis del discurso oral* 4, 299-314.

Brown, Penelope; Levinson, Stephen. 1987. *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.

Cantamutto, Lucía. 2018. *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense*. Tesis doctoral. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Caro Castaño, Lucía. 2012. "La encarnación del yo en las redes sociales digitales: identidad mosaico". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación* 91, 59-68.

Carrillo Guerrero, Lázaro. 2005. "Marco comunicativo del estilo en el uso de la lengua", *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 13-14, 135-153.

Fant, Lars. 2000. "La repetición como recurso para la negociación de identidades en la conversación espontánea", *XIV Romanistkongressen, Stockholm*, 10-15.

Fant, Lars y Granato, Luisa. 2002. "Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual". *SIIS IV*, 1.

Félix-Brasdefer, J. César. 2019. "Los rechazo". En Placencia, M. E., & Padilla, X. A. (eds.): *Guía práctica de pragmática del español*. Londres: Routledge, 18-27.

Gallardo Paúls, Beatriz. 1993). La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, (21), 189-220.

Goffman, Erving. 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gumperz, Jonh. 1982a. *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.

Gumperz, Jonh. 1982b. *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.

Haverkate, Henk. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Haverkate, Henk. 2004. "El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmalingüística de la cultura española". En Diana Bravo y Antonio Briz (eds.), *Pragmática sociocultural*. Barcelona: Ariel, 5-14.

Herring, Susan. 1999. "Interactional coherence in CMC". In *Proceedings of the 32nd Annual*

Hawaii International Conference on Systems Sciences. 1999. HICSS-32. Abstracts and CD-ROM of Full Papers (pp. 13-pp). IEEE.

Herring, Susana., Stein, D., & Virtanen, T. 2013. "Introduction to the pragmatics of computer-mediated communication". *Handbook of Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin: Mouton de Gruyter, 3-31.

Hernández Flores, Nieves. 2002. La cortesía en la conversación española de familiares y amigos: La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario. Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet. 2002

Hernández Flores, Nieves 2013. "Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa/Facework: characteristics and typology in communicative interaction", *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics* 1(2). 175-198.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1996. *La conversación*. París: Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2004 "¿Es universal la cortesía?" En D. Bravo, Diana y A Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, 39-53.

Mancera Rueda, Ana. 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(1), 50-70.

Maiz-Arévalo, Carmen. 2019. "Los cumplidos". In Placencia, M. E., & Padilla, X. A. (eds.): *Guía práctica de pragmática del español*. Londres: Routledge, 18-27.

Miller, Jaquees. y Brodsky. Graciela. 2010. *Extimidad*. Barcelona: Paidós. 2010.

Placencia, María Elena. 2004. "Rapport-building activities in corner shop interactions", *Journal of Sociolinguistics*, 8(2), 215-245.

Placencia, María Elena. 2008. "Hola María": racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito", *Discurso & Sociedad*, 2(3), 573-608.

Placencia, María Elena. 2019. "Los pedidos". En Placencia, M. E., & Padilla, X. A. (eds.): *Guía práctica de pragmática del español*. Londres: Routledge, pp. 18-27.

Ridao Rodrigo, S. 2019. "El legado de Erving Goffman en el ámbito de la pragmática". *Aposta*, (83), 76-90

Sampietro, Agnese. 2017. "Emoticonos y cortesía en los mensajes de WhatsApp en España". En Mabel Giammatteo, Patricia Gubitosi y Alejandro Parini (Eds). *El español en la Red*. Madrid: Iberoamericana, pp. 279-302.

Scolari, Carlos Alberto. 2008. *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Spencer-Oatey, Helen. 2002. "Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations", *Journal of pragmatics* 34(5), 529-545.

Shi, X., Carliner, S., & Wan, W. 2020. "Internet-Mediated Genre Studies: An Integrative Literature Review (2005–2019)". *IEEE Transactions on Professional Communication*, 63(4), 279-295.

Tannen, Deborah. 1985. *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Norwood-N : J., Ablex. 1985

Tannen, Deborah. 1990. *You just don't understand: Women and men in conversation*. Nueva York: Morrow

Tannen, Deborah. 1996. *Género y Discurso*. Barcelona: Paidós.

Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics*. London: Edward Arnold / New York: Oxford University Press.

Vivas Márquez, Julia, 2014. "Análisis de las categorías de autonomía y afiliación en las interacciones verbales de la red social Facebook", *Anuario de estudios filológicos* 37. 285-303.

Título del artículo: Estilo comunicativo en redes sociales de compra/venta de moda de segunda mano. El caso de *Chicfy*

Communicative style in social networks for buying/selling second-hand fashion. The case of Chicfy

Autora: Cristina Vela Delfa
Universidad de Valladolid
cristina.vela@uva.es

Datos curriculares

Cristina Vela Delfa es Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid. Ha dado clase en diferentes universidades españolas (Universidad Alfonso X el Sabio o la Universidad Antonio de Nebrija). Es profesora Contratada Doctora del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valladolid. Ha desarrollado estancias de investigación en la Universidad de Universidad de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (Francia), la Universidad de Nueva York (EEUU) y la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Pertenece al grupo de investigación Lalingap, con el que ha participado en numerosos proyectos europeos en el área de la lingüística aplicada, particularmente, en intercomprensión en lenguas románicas. Investiga aspectos pragmáticos y discursivos de la interacción digital escrita. Es autora de números artículos. Acaba de publicar la monografía, *La comunicación por correo electrónico. Análisis discursivo de la correspondencia digital* (en iberoamericana) y *Los emojis en la interacción digital escrita* (en Arco Libro). Es presidenta de la Red de Estudios sobre Comunicación Digital y dirige la Revista REDD (Revista de Estudios del Discurso Digital).

El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español

Pleasure and correction: the attitude of ELE/L2 teachers towards the varieties of Spanish

Narciso M. Contreras Izquierdo

Universidad de Jaén

ncontrer@ujaen.es

Resumen

La actitud lingüística del profesorado, entendida como el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas, sobre la lengua y sobre los distintos fenómenos de la misma, puede condicionar aspectos cruciales de su labor docente como la elección, de entre las distintas variedades que conforman el idioma, del modelo de lengua que se presente en clase para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En las últimas décadas, se aprecia un creciente interés por el estudio de dichas actitudes, principalmente de los hablantes y, en menor medida, de los docentes de ELE/L2, en el ámbito hispanohablante. Nuestro trabajo analiza el agrado y la corrección, aspectos centrales en la configuración de las actitudes, de un grupo de 137 profesores en formación o en activo de ELE/L2, destacando como principales conclusiones el denominado “principio o efecto de proximidad”, pues los encuestados expresan su agrado por las variedades más cercanas, así como la consideración positiva de la variedad hablada como defensa de lo propio. Igualmente, se aprecia la asunción del valor intrínseco de todas las hablas hispánicas.

Palabras clave: actitud lingüística; profesorado ELE/L2; variedades del español

Abstract

The language attitudes of the teaching staff understood as the set of general evaluative beliefs, positive or negative, about the language and its different phenomena, can condition crucial aspects of their teaching work. These aspects include the choice, among the different varieties that make up the language, of the language model presented in class for the development of the communicative competence of the students. In recent decades, there has been a growing interest in studying these attitudes in the Spanish-speaking world, mainly among speakers and, to a lesser extent, among SFL teachers. Our work analyzes the pleasantness and correctness, central aspects in the configuration of attitudes, of a group of 137 teachers in training or active in ELE/L2. We highlight the so-called "proximity principle" as the main conclusion since the respondents express their liking for the closest varieties and the favorable consideration of the spoken variety as a defense of their own. Likewise, the assumption of the intrinsic value of all Hispanic languages is appreciated.

Keywords: language attitudes; SFL teachers; varieties of Spanish

1. INTRODUCCIÓN

La amplia extensión geográfica y social del español dota a nuestro idioma de una riquísima variabilidad diasistemática en todos los niveles lingüísticos (Coseriu, 1981; Moreno, 2017), destacando, sin duda, la variación diatópica o dialectal, que es la más fácilmente perceptible por los hablantes.

La trascendencia de esta variabilidad se refleja en la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, pues el profesor debe decidir sobre la variedad o variedades que presenta en clase para que sus estudiantes puedan comunicarse adecuadamente con hablantes de distintas procedencias y características sociales en situaciones diversas (Andión, 2008, 2017; Balmaseda, 2009; Beaven & Garrido, 2000; Blanco, 2000; Cerdeira & Ianni, 2009; Flórez, 2000; Instituto Cervantes, 2006, 2012; Moreno, 2000, 2010, 2017; Santiago, 2009; Vázquez, 2008).

En este sentido, diversos estudios (Andión, 2008; Balmaseda, 2009; Blanco, 2000; Flórez, 2000; Santiago, 2009) constatan que, a pesar del convencimiento general de la importancia de la variación lingüística, entre los docentes se aprecia cierto desconocimiento de cuestiones básicas y claves de dicho fenómeno, así como reticencias hacia el estudio de otras variedades que no sean las propias o a la pertinencia del establecimiento de un modelo como norma central o estándar.

En las últimas décadas, ha cobrado protagonismo el estudio de la actitud lingüística del profesorado, aunque es cierto que en el caso del español todavía son escasos los estudios al respecto. Dicha actitud debe entenderse como el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas sobre diversos aspectos del idioma que condicionan su comportamiento en la práctica docente, y que, por tanto, estimamos que pueden influir en el tratamiento de la variación y las variedades en el aula.

En nuestro trabajo, nos centraremos en dos factores que condicionan de forma determinante las actitudes lingüísticas de los hablantes y que son la naturaleza más o menos agradable de las lenguas (el agrado) y la corrección en su uso (Hernández, 2004; Moreno, 2017: 361; Preston, 2010; Sobrino, 2018: 82-4). Más concretamente, este estudio se basa en el análisis de la información obtenida mediante un cuestionario a 137 profesores de ELE/L2, tanto en activo como en formación, tomando en consideración diversas variables como el origen, edad, sexo, titulación y experiencia docente. Dicho cuestionario incluye, entre otros aspectos, cuestiones de tipo perceptual, cognitivo y afectivo sobre el agrado y la corrección sobre la variación del español.

2. LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL Y SU IMPORTANCIA EN ELE/L2

Las lenguas son concebidas desde un plano teórico como complejos diasistemas lingüísticos constituidos por distintas formas y usos determinados por factores como la evolución temporal, el origen geográfico, factores sociales y la situación comunicativa (Coseriu, 1981; Moreno, 2017). En el caso del español, nuestra lengua se extiende por una amplia geografía, por lo que presenta numerosas variedades diatópicas caracterizadas por diversos rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxicos y pragmático-discursivos.

En este plano diatópico, es posible distinguir dos grandes macrovariedades geográficas en el ámbito hispanohablante: la primera es el español castellano (también denominado “septentrional”, “centro-norteño”, “de tendencia conservadora”, “superdialecto A”), que abarca la variedad del centro y norte peninsular y, en su mayoría, las continentales e interiores americanas. La segunda es el español atlántico (o “meridional”, “de tendencia evolutiva”, “costero-insular”, “superdialecto B”) que aúna variedades americanas (zonas costeras e insulares) y españolas peninsulares (Andalucía) e insulares (Canarias) (Moreno, 2000).

No obstante, esta división general no muestra la complejidad, riqueza y diversidad interna del mosaico dialectal del español, pues estas macrovariedades presentan usos propios de territorios de menor extensión, por lo que es posible distinguir hasta ocho importantes subvariedades: en España, la castellana, la andaluza y la canaria; en América, la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena (Moreno, 2000, 2014, 2020; Moreno & Otero, 2016).

Ante esta realidad, desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, nos parece totalmente necesario que el docente disponga de conocimientos teóricos, sin ser un especialista, de las variedades de la lengua. Entre otros aspectos, debe saber sobre la diversidad dialectal, la selección del modelo lingüístico de referencia, los rasgos característicos de dicho modelo y su relación con otras normas o la pertinencia de la presentación de otras variedades (Andión, 2013; Balmaseda, 2009; Blanco, 2000; Flórez, 2000; Santiago, 2009). Pero además, y como señalan algunos autores (Andión, 2017: 33; Vázquez, 2008: 5), debemos tomar en consideración la responsabilidad del profesorado en la percepción que los alumnos tengan sobre las sociedades hispanohablantes, puesto que dicha percepción puede generar actitudes positivas o negativas hacia dichas sociedades y, por ende, hacia sus variedades lingüísticas, afectando a su aprendizaje.

En este sentido, el PCIC (2006) reconoce la pluralidad y diversidad de normas cultas en el territorio hispanohablante y recomienda a los docentes aprovechar dicha diversidad para la enseñanza de la lengua (Moreno, 2017: 385 y ss.). No obstante, y a pesar de esta concepción plural, en el PCIC predomina la variedad centro-norte peninsular, ya que esta posee rasgos comunes compartidos por las restantes normas cultas y tiene una gran proyección. Además, otra posible deficiencia en este sentido es la intensa bipolarización en la categorización de las variedades, con la oposición de la hispanoamericana frente al español norteño peninsular (Águila, 2018: 59-60).

Del mismo modo, el Instituto Cervantes, en el documento sobre competencias clave del profesorado (2012: 13), manifiesta que “el profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas”. Todo ello, como vemos, apunta a la necesidad de desarrollar una conciencia sociolingüística plural sobre los diversos usos lingüísticos del español, conciencia en la que incide de forma determinante la actitud del profesorado.

3. LA ACTITUD LINGÜÍSTICA

Como hemos avanzado, las decisiones que debe adoptar el docente y que afectan a la variedad o variedades que presente en el aula están basadas, en parte, en la actitud lingüística, entendida como un conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas sobre las lenguas,

las variedades, los fenómenos y los comportamientos lingüísticos en sociedad, que es adquirida mediante la socialización, aunque también subyace en ella una base subjetiva (Andión, 2013, p. 160; Cestero & Paredes, 2018: 53-4; Chiquito & Quesada, 2014: 5; Jové, 2019; Moreno, 2009: 834, 2012: 92, 213 y ss.).

Tradicionalmente, se diferencian dos tendencias en la conceptualización y caracterización de la actitud. La primera es la conductista, que la considera la respuesta del individuo a un estímulo en situaciones sociales; mientras que la segunda, la mentalista, defiende que es un estado mental que provoca la reacción del individuo ante un estímulo y que está integrada por tres elementos: i. El componente cognitivo (la percepción, el conocimiento, las creencias y estereotipos del individuo); ii. El componente afectivo (la valoración afectiva, relacionada con las emociones y sentimientos); iii. El componente conativo (la actuación, el comportamiento y reacciones del sujeto) (Andión, 2013; Blas, 2005; Cestero & Paredes, 2014, 2018b; Chiquito & Quesada, 2014; Hernández, 2004; Jové, 2019; López Morales, 1989; Rojas, 2012; Sobrino, 2017, 2018).

En nuestro estudio, siguiendo la tendencia de otros trabajos en el ámbito panhispánico (Andión, 2013; Cestero & Paredes, 2014, 2015, 2018b; Jové 2019; López Morales, 1989: 235), adoptamos la mentalista y, por tanto, consideramos la actitud como la acción (dimensión conativa) de aceptación o rechazo de un hecho lingüístico, basada en las creencias, positivas o negativas, hacia el hecho en cuestión, que provienen de los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del hablante (dimensión cognitiva), y/o de valoraciones relacionadas con la afectividad propias y de su comunidad de habla (dimensión afectiva).

Por otro lado, la investigación sobre las actitudes lingüísticas cuenta con cierto desarrollo y tradición en el análisis de los procesos de variación y cambio lingüísticos, aunque en el ámbito del español no ha alcanzado cierto grado de interés hasta bien entrado el siglo XXI, (Amorós & Quesada, 2019; Cestero & Paredes, 2014, 2015, 2018, 2018b; Chiquito & Quesada, 2014; Hernández, 2004; Moreno & Moreno, 2004; Sobrino, 2017, 2018), principalmente de la mano de disciplinas como la dialectología perceptiva y la sociolingüística cognitiva, englobadas en la *folk-linguistics* (lingüística popular), centrada en el análisis de la percepción del hablante sobre el idioma, las variedades y el uso de la lengua a través de sus opiniones y creencias (Moreno, 2012, 2015; Preston, 2010).

En cuanto a la posible influencia de la actitud en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en los últimos 25 años, el desarrollo de la perspectiva cognitiva ha contribuido de forma considerable a su análisis, revelando que dicha actitud repercute de manera decisiva en las decisiones adoptadas por el profesorado sobre qué y cómo enseñar, incluso más que los conocimientos adquiridos. Por este motivo, consideramos esenciales estos estudios para hacer consciente al docente de la importancia y la influencia de sus pensamientos en su actividad como paso previo para su posible mejora (Barcelos & Kalaja, 2011; Pizarro, 2010: 27; Villalba, Hincapié & Molina, 2017: 2).

A pesar de la importancia de todo ello, el estudio de las actitudes de los profesores de EL2/LE hacia las variedades diatópicas de la lengua está poco desarrollado, ya que la preocupación por estas cuestiones es relativamente reciente (Andión, 2013; Beaven, 2000; Cestero & Paredes, 2015, 2018; Costa & Andión, 2019; Jové, 2019; Manjón, 2020), por lo que esperamos que nuestro trabajo contribuya a la ampliación del conocimiento en este ámbito.

Sobre esta base, y tomando en consideración los estudios sobre dialectología perceptual al respecto (Hernández, 2004; Moreno, 2017; Preston, 2004, 2010; Rojas, 2012; Sobrino, 2018) abordaremos el análisis de dos factores centrales que determinan en gran medida las actitudes lingüísticas de los hablantes, que son la naturaleza más o menos agradable de las lenguas, lo que se denomina “agrado”, y la corrección en su uso.

Comenzando por el primer factor, las muestras de agrado hacia una variedad se asocian a la valoración sentimental del hablante, que puede desencadenar actitudes positivas o negativas (Sobrino, 2018: 83-4; Rojas, 2012: 100-1). Es por esto por lo que Sobrino (2018: 83-4) señala que dicha valoración se establece en un eje de solidaridad (agrado-desagrado). Esto significa que dicha valoración es de carácter fundamentalmente afectivo y, por tanto, posiblemente subjetivo y se basa en la identificación emocional con una variedad, por lo que es posible observar reacciones de naturaleza emocional, tales como la de considerar que una forma de hablar suena agradable o desagradable.

En este sentido, autores como Blas (2005: 324) o Hernández (2004: 39) señalan que frente a la hipótesis del valor inherente, que sostiene que algunas variedades lingüísticas son intrínsecamente más atractivas y agradables que otras, parece imponerse la hipótesis de las connotaciones sociales y la hipótesis del valor impuesto, que postulan que los juicios estéticos de las variedades lingüísticas son el resultado de una compleja red de connotaciones sociales que provocan, por ejemplo, que una variedad se considere mejor que otra en función del prestigio o estatus del grupo social que la emplee.

En cuanto a la corrección, esta noción está estrechamente vinculada al concepto de norma lingüística (Sobrino, 2018: 85), que sería lo común de las realizaciones personales de un grupo social más o menos amplio. Para Coseriu (1962), la norma es el sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y que varía según la comunidad. Esta norma puede establecerse por imposición de alguna institución (norma prescriptiva), que estipula qué debe decirse y qué no (Mangado, 2007: 41 y ss.) o por convención social, y se basa en el uso, esto es, en lo que se dice.

Desde una perspectiva institucional, Moreno (2017: 389) señala que, para el mundo hispánico, la corrección se determina según lo que la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) admiten como correcto. La polémica reside en que, durante siglos, y hasta fechas relativamente recientes, una parte importantísima de los preceptos académicos estaba fundamentada en el español de España y, más concretamente, en el español de Castilla, con lo que son muchos los usos lingüísticos que escapan a su tratamiento o que simplemente quedan fuera de la norma.

No obstante, esta tendencia prescriptiva de las instituciones académicas va derivando hacia una perspectiva más descriptiva, pues admiten que la norma, “el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes”, surge, se adopta y se impone por convención de los hablantes y por el uso comúnmente aceptado, y no “por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística” (DPD, 2005: Introducción).

En esta norma establecida por convención social, fundamentada en el uso, el concepto de corrección lingüística aparece supeditado al estatus y al prestigio de las personas que hablan las lenguas o variedades en cuestión. Esto significa que la corrección que los sujetos perciben

en ciertos rasgos idiomáticos o en variedades lingüísticas los predispone a valorar dichos rasgos o variedades de manera positiva (a mayor corrección) o negativa (a menor corrección), por lo que su establecimiento depende más de factores sociales o extralingüísticos que de intralingüísticos. De este modo, podemos afirmar que la corrección es social, no lingüística, puesto que una forma lingüística se evalúe como “correcta” o “incorrecta” se debe solo a apreciaciones subjetivas y, por tanto, arbitrarias (Blas, 2005: 325; Hernández, 2004: 33; Rojas, 2012: 102; Sobrino, 2018: 83-4).

Por otro lado, un hecho a tener muy en cuenta, es que en el ámbito hispanohablante los usos son múltiples (tantos como variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas), por lo que no habrá una sola norma idiomática, sino muchas, y así el español tendría un carácter plurinormativo o pluricéntrico (Mangado, 2007: 44), algo también reconocido por las academias de la lengua en el DPD (2005: Introducción): “Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas [...]”.

4. METODOLOGÍA

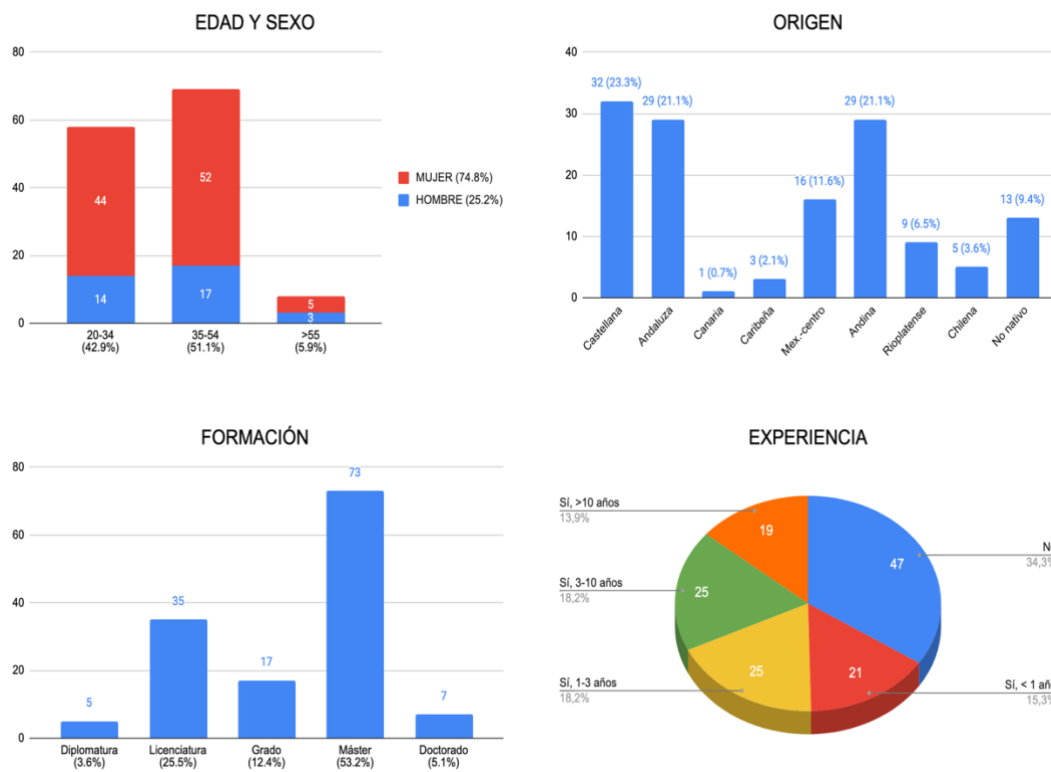
Para recopilar información sobre la actitud del profesorado de ELE/L2 sobre las variedades del español, elaboramos un cuestionario formado por 30 preguntas de carácter mixto, con preguntas cerradas y abiertas, pues así el encuestado dispone de mayor libertad para exponer su opinión (Blas, 2005: 327). Para su confección, tomamos como referencia los estudios previos al respecto (Amorós & Quesada, 2019; Andión, 2013; Beaven, 2000; Chiquito & Quesada, 2014; Hernández, 2004; Sobrino, 2018), adaptándolos a nuestros intereses. De este modo, el cuestionario incluye asuntos de tipo perceptual, cognitivo y afectivo sobre la identidad dialectal y el conocimiento y contacto con otras variedades del español. Igualmente, contiene una serie de cuestiones centradas en las actitudes hacia las variedades del español, incluyendo la propia, para así intentar conocer las creencias, opiniones y preferencias al respecto. Finalmente, nos interesamos por las prácticas docentes de los encuestados, en concreto por la variedad que enseñan en clase y las razones de esta elección.

El cuestionario fue confeccionado mediante la aplicación *Google Forms* y, para la recolección de datos, se siguió un procedimiento de selección aleatorio, remitiendo un mensaje por correo electrónico a potenciales informantes solicitando su colaboración. Este método del cuestionario a distancia contribuye a reducir la paradoja del observador, riesgo que se produce con otros instrumentos como las entrevistas cara a cara, en las que el entrevistador puede influir en las respuestas del encuestado, que puede fingir estar de acuerdo con una cuestión para ganar el reconocimiento del investigador (Garrett, 2005; Schmid, 2014: 156-7). Tras ello, recibimos 137 respuestas válidas, cantidad que puede considerarse adecuada para los fines de esta investigación y poder así analizar las características del universo investigado.

Por lo que se refiere a las variables de estudio, incluimos las que se manejan tradicionalmente en las investigaciones de dialectología perceptual, tales como el sexo, la edad, la instrucción formal y la procedencia (Quesada, 2014: 265), añadiendo nosotros la experiencia laboral en el ámbito de ELE/L2 por el interés para nuestro análisis. En la Figura 1 podemos apreciar la configuración de la muestra, con las distribuciones y las proporciones de los datos recogidos.

Figura 1

Variables de estudio (sexo, edad, procedencia, nivel de instrucción y experiencia)



Como podemos apreciar, en cuanto al sexo, el porcentaje de mujeres (74.8%) prácticamente triplica el de los hombres (25.2%), tal y como sucede generalmente en las Humanidades. En cuanto a la edad, predomina el grupo etario comprendido entre los 35 y los 45 años, que constituye algo más de la mitad de la muestra (51.1%), seguido por el grupo entre los 20 y los 34 años (42.9%). Finalmente, los encuestados mayores de 55 años solo representan el 5.9% del total de la muestra.

La procedencia constituye una variable fundamental por la significativa información geolingüística que aporta, así como por la orientación panhispánica que representa. Para su análisis empleamos la clasificación de Moreno (2014, 2020), quien divide el español en ocho importantes variedades dialectales o geolectales: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena.

En este sentido, las cifras relativas al origen evidencian notables diferencias en el número de encuestados de cada variedad, algo que se debe a la imposibilidad de recoger muestras proporcionales al número de hablantes de las ocho comunidades geolectales. Así, predominan los de la variedad castellana (23.3%), seguida por la andaluza (21.1%) y la andina (21.1%), la

mexicano-centroamericana (11.6%), la rioplatense (6.5%), la chilena (3.6%), la caribeña (2.1%) y la canaria (0.7%). No obstante, a pesar de estas diferencias por zonas, existe un porcentaje idéntico del 45,2% de hispanohablantes de las tres variedades españolas y de encuestados de países hispanoamericanos. A esto se añade que un 9.4% de los encuestados no son hablantes nativos de español, predominando los de procedencia brasileña (6) y estadounidense (2).

Atendiendo a la formación, predominan los encuestados con estudios de máster (52.2%), seguidos por los que han cursado una licenciatura (25.5%) o un grado (12.4%) y una diplomatura (3.6%). Finalmente, un 5.1% son doctores. En cuanto a la rama de los estudios, la mayoría los ha realizado en el ámbito de las filologías, principalmente las hispánicas, y menos en otros idiomas como el inglés, el francés o lenguas extranjeras, así como en el de la traducción y la interpretación, la formación de profesorado de educación primaria y la pedagogía. Por lo que se refiere a los estudios de posgrado, la práctica totalidad ha cursado másteres y doctorados en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE/L2. Por todo ello, estimamos que el nivel formativo de nuestra muestra puede considerarse alto.

Finalmente, otra variable importante se refiere a la experiencia en este campo, pues consideramos que la práctica docente puede, en alguna medida, modificar las creencias y actitudes del profesorado en cuanto a la consideración de las variedades del español y su tratamiento en el aula. De este modo, nuestra muestra presenta una amplia variedad en este sentido, ya que un 34.3% no tiene experiencia, frente a un 65.7% que sí la tiene, dividiéndose estos últimos entre el 15.3% con menos de un año de labor docente, un 18.2% entre uno y tres años, también un 18.2% entre tres y diez años y un 13.9% con más de diez años.

Los datos recogidos se tabularon en un documento Excel, tomando en consideración, para el cálculo y análisis cuantitativo y porcentual, el número de respuestas obtenidas en cada pregunta, y se aplicaron pruebas de confiabilidad estadística cuando lo estimamos necesario. Por lo que se refiere a las respuestas abiertas, como es habitual en estos casos, el análisis se realizó de forma analítica y reflexiva.

5. ANÁLISIS Y COMENTARIO

Como marco general de nuestro análisis, debemos tener en cuenta que la percepción de los hechos y fenómenos lingüísticos por parte del hablante estriba en gran medida en la perspectiva cognitiva que este adopte. De este modo, desde la teoría de los prototipos (Cuenca & Hilferty, 1999: 42 y ss.; Moreno, 2012: 220-21), las variedades podrían categorizarse en un nivel básico y central (mexicano, argentino, chileno...), puesto que es el más fácil y rápidamente reconocible; un nivel superordinado (español caribeño, español de España, español de América...) y un nivel subordinado (habanero, santiaguero, madrileño...).

No obstante, esta categorización depende de lo que el individuo identifique como centro y periferia, conceptos fundamentales del cognitivismo: el centro puede ser el habla propia y las periféricas las que se alejan progresivamente de aquella (Moreno, 2012: 220-21), aunque dicho centro y periferia también podrían estar determinados por el prestigio asignado social e históricamente a las distintas variedades (López, 1998: 13-14).

Del mismo modo, por su interés y su posible aplicación a este campo, también estimamos adecuado tomar en consideración el modelo focal que, con una base sociolingüística cognitiva, propone tres tipos de perspectivas, visiones o lentes, que producen otras tantas percepciones de la realidad (Moreno, 2015: 220 y ss.). Con la perspectiva monofocal predomina la visión de la realidad más cercana y una percepción reducida de lo más lejano. Un ejemplo es el hablante que apenas conoce otras variedades además de la suya. Con la bifocal se amplía la visión, pues se percibe tanto la variedad lingüística propia como las de individuos pertenecientes a comunidades de habla diferentes. En este caso, el hablante conoce otro ámbito dialectal, siendo capaz de comprender lo ajeno y ofrecer valoraciones sobre su propia realidad lingüística. Finalmente, la multifocal permite percibir la variedad propia así como un amplio número de variedades de la misma lengua. Para que se produzca esta última perspectiva, es necesario que el hablante disponga de un amplio conocimiento sobre las variedades, lo que le habilitará para percibir diferentes matices de las mismas.

5.1. Agrado

En nuestro cuestionario, se incluyen dos cuestiones sobre qué variedad/es del español le gusta/n y no le gusta/n especialmente, dando la oportunidad a los encuestados de expresar libremente lo que estimen oportuno al respecto.

En primer lugar, en cuanto a la consideración positiva del agrado ante las diversas variedades, destacamos el número de encuestados que, o bien responden “ninguna” ($n = 9$) o no contestan a esta cuestión ($n = 34$). En este segundo caso, podríamos entender que no tienen ninguna preferencia, por lo que los unimos a los que han contestado “ninguna”, sumando un total de 43 encuestados (31.3%).

Por lo que se refiere a la distribución según las variables, por lo que se refiere al origen, prácticamente se da el mismo número de encuestados de origen español ($n = 19$) que hispanoamericano ($n = 22$) y solo dos de origen no hispanohablante.

En cuanto al sexo, esta respuesta predomina más entre las mujeres ($n = 32$) que entre los hombres ($n = 11$), pero debemos tener en cuenta que, en las cifras totales de encuestados se produce esta misma proporción del triple de mujeres, por lo que podemos concluir que el sexo no es tampoco una variable que influya en este caso.

Por lo que respecta a la edad, se aprecia cierta preponderancia del grupo de entre 20 y 34 años ($n = 23$), frente a 18 del grupo etario comprendido entre los 35 y 54 años y solo dos mayores de 55 años.

En otro número de casos significativo ($n = 24$), los encuestados responden que les gustan todas las variedades y, por lo general, se repite la riqueza cultural de las variedades para apreciarlas (1-3):

(1) Me gustan todas, porque cada una alberga la peculiaridad cultural de la nación que la posee (mujer, Argentina, 43).

(2) Todas me gustan ya que cada una representa la cultura de esa zona geográfica. Para mi es una forma de conocer a la gente y relacionarme con ella (mujer, León, 31).

(3) Todas. Todas ellas aportan riqueza cultural (mujer, España, 30).

Si atendemos de nuevo a la posible influencia de las variables de nuestro estudio, sí que podemos apreciar en este caso una mayor tendencia en el caso de encuestados de origen español (n = 15) frente a los hispanoamericanos (n = 8), y solo una respuesta por parte de un encuestado no hispanohablante.

Del mismo modo, las mujeres (n = 19) presentan una mayor tendencia a esta respuesta que los hombres (n = 5), de la misma forma que los encuestados comprendidos entre los 35 y 54 años (n = 13), por solo 9 respuestas del grupo de entre 20 y 34 años y solo dos mayores de 55 años.

Orientándonos ahora al grupo de encuestados que sí precisan una o varias variedades que son de su agrado, podemos dividirlos en los que se decantan por las americanas en general (n = 8) o por las propias de un país o zona (Colombia, 7; Argentina, 5; Chile, 4; México, 4; Andina, 3; Venezuela, 3; Perú, 2; Uruguay, 2; Bolivia, 1; Caribe, 1; Centroamérica, 1; Rioplatense, 1; Santo Domingo, 1).

Del mismo modo, encontramos respuestas que prefieren las variedades del español del otro lado del atlántico, tanto de forma general, refiriéndose al español de España (n = 9), como al andaluz (n = 16), castellano (n = 8), canario (n = 7), extremeño (n = 2).

En ambos casos, las respuestas parecen evidenciar distintas perspectivas cognitivas adoptadas por los encuestados, tanto desde el punto de vista la categorización prototípica, atendiendo a posibles diferencias centros y periferias, como a distintas perspectivas o visiones del modelo focal comentadas anteriormente.

En este sentido, en la dialectología perceptual se maneja el principio o efecto de proximidad, según el cual los hablantes suelen reconocer y considerar las áreas cercanas más fácilmente que otras, aunque dicha proximidad no debe entenderse solo desde el punto de vista geográfico, sino también psicológico, ya que países lejanos pueden sentirse parecidos o cercanos por cuestiones históricas, sociales, medios de difusión (cine, radio, tv, anuncios) que acortan distancias (Montgomery, 2012: 640, 662; Quesada, 2014: 304-5; Sobrino 2018: 107-8). En nuestro caso, podemos apreciar claramente dicho principio de proximidad en respuestas que muestran su agrado por las variedades más cercanas geográficamente. Así, entre los españoles destaca ampliamente la elección de las variedades andaluza, canaria y castellana y, cuando señalan alguna hispanoamericana, se refieren en general al español de Hispanoamérica o, muy puntualmente, a la variedad argentina y a la chilena. Por su parte, los hispanoamericanos se decantan mayoritariamente por la colombiana, la mexicana y la argentina y, cuando se remiten a alguna española, se refieren en general al español de España o prefieren la castellana. Finalmente, en el caso de los no hispanohablantes, muestran su agrado mayoritariamente por el español de España y, en menor grado, por el castellano, andaluz, chileno y mexicano.

Por lo que se refiere a las razones por las cuales los encuestados señalan dichas variedades, la principal suele ser el agrado por los elementos fonéticos y prosódicos (4-6):

(4) Alguna americana, porque tiene una prosodia muy suave (hombre, España, 38).

(5) Canario, me gusta como suena (mujer, España, 29).

(6) La variedad caribeña en las mujeres y rioplatense en los varones. Porque a mi parecer la variedad caribeña tiene mucha sensualidad y calidez, de otro lado la variedad rioplatense me suena amigable y cortés en su forma culta (hombre, Perú, 36).

No obstante, también se alude a la riqueza lingüística y cultural que aportan (7-8):

(7) Todas, porque son enriquecedoras de la lengua (mujer, España, 45).

(8) Todas me gustan ya que cada una representa la cultura de esa zona geográfica (mujer, España, 31).

Otros motivos aludidos son la pureza, el carácter conservador o de modelo (9-11):

(9) Castellano por su pureza (mujer, Ecuador, 46).

(10) Castellano y andino, son más conservadoras (mujer, Venezuela, 54).

(11) El castellano porque es el dialecto oficial de España y más usado para enseñar la lengua a los extranjeros (mujer, Egipto, 24).

Finalmente, resultan interesantes los factores afectivos aludidos (12-13), o incluso cierto chovinismo lingüístico (14):

(12) Variedad andina, porque está ligada a mi historia personal (mujer, Colombia, 33)

(13) Personalmente me gusta la variedad canaria por su sonoridad y porque está relacionada con una simpatía especial porque tengo buenos amigos allí. Está directamente relacionada con la amistad (mujer, España, 48).

(14) La mía, porque es mía (mujer, Argentina, 34).

Siguiendo con el factor del agrado, analizamos ahora las respuestas en el sentido contrario, es decir, aquellas en las que los encuestados señalan qué variedades no les gustan y por qué. En el caso de los españoles, la inmensa mayoría, o no indica ninguna ($n = 14$) o expresan que ninguna le desagrada ($n = 35$), reafirmando incluso de forma explícita la opinión de que todas les gustan expresada en la cuestión anterior.

En este sentido, es posible que escondan su desagrado (como en el ejemplo 15) para ganar el reconocimiento del entrevistador, a pesar de que la encuesta sea anónima, hecho que se denomina “deseabilidad social” (*social desirability bias*) (Garrett, 2005; Schmid, 2014: 156-7).

(15) El madrileño, el catalán y el granaíno. Prefiero no decir la razón (mujer, España, 45).

En el caso de expresar una variedad que les desagrada, se señala el andaluz ($n = 5$), catalán ($n = 4$), argentino ($n = 3$), madrileño ($n = 3$), extremeño ($n = 1$), justificándolo con rasgos principalmente relacionados con la corrección (16-17):

(16) El habla de Madrid, me parece un poco pedante a veces (mujer, España, 29).

(17) No me gusta el murciano, el extremeño y el andaluz de algunas zonas del este andaluz. Creo que son dialectos poco esmerados en la corrección del habla, tanto en su gramática, en su sintáctica, como en su fonética (hombre, España, 55).

En el caso del catalán, entendemos que los encuestados se refieren al español hablado en Cataluña (como en el ejemplo 18), y parece evidenciarse en cierta medida la problemática lingüística asociada a la identidad territorial que describen trabajos como los de Blas (2005, 2009), Moreno (2005) o López (2020).

(18) Quizá, por la imagen que todo ello ha creado, no me gusta tanto la variedad del español de Cataluña (mujer, España, 23).

De todos modos, como vemos, no existen respuestas suficientes para poder determinar tendencias en cuanto a las variedades que desagradan.

Por lo que respecta a los hispanoamericanos, al igual que ocurría con el grupo anterior, mayoritariamente no responden ($n = 23$) o no indican ninguna ($n = 7$). En el caso de señalar alguna variedad que desagrada, el número de ellas es algo mayor que en el caso de los encuestados españoles, destacando la variedad chilena ($n = 8$), la colombiana ($n = 2$), la costa de ese mismo país ($n = 2$), la caribeña ($n = 2$) y la mejicana ($n = 2$). En el resto de casos, solo encontramos una respuesta: andina, argentina, boliviana, dominicana y venezolana.

Las razones aludidas para este desagrado son, principalmente de tipo fonético, prosódico y de grado de comprensión (19-22):

(19) Variaciones en las que la omisión o el debilitamiento de los sonidos consonánticos distorsiona el lenguaje hablado (América costera, en su mayoría) (hombre, Bogotá, 40).

(20) Ciertas variantes de la variedad andina, porque a mi gusto son un poco ásperas y rudas (hombre, Perú, 36).

(21) El español de los países del Caribe porque su fonética es diferente (mujer, Colombia, 53).

(22) El español de Chile, no se pronuncia adecuadamente, más difícil de entender (mujer, Perú, 42).

Por otro lado, y como también apreciábamos en las respuestas del grupo de origen español, podemos concluir que encontramos aquí el principio de proximidad, pues solo en contadas ocasiones los encuestados hispanoamericanos se refieren a la variedad del español peninsular en general ($n = 2$) a la andaluza ($n = 1$) o a la canaria ($n = 1$).

En otro orden de cosas, también nos parece reseñable cierta actitud de “autoodio”, concepto que describe la actitud de rechazo hacia uno mismo, la propia cultura y/o la propia lengua (Jové, 2019: 22-3), ya que en diversos casos, los encuestados, principalmente de origen colombiano, dominicano o chileno, señalan su propia variedad como la que les desagrada (23):

(23) Me parece que la chilena independiente de ser mi país de origen, debido a que hablamos muy rápido y como señalé anteriormente usamos muchos modismos, por ende el idioma deriva mucho, un caso similar es lo que sucede con venezolanos, cubanos y colombianos (mujer, Chile, 34).

Finalmente, en el caso de los no hispanohablantes, y siguiendo la tendencia expuesta hasta ahora, la mayor parte no responde ($n = 5$) o indican que ninguna ($n = 3$), señalando muy puntualmente alguna variedad como el murciano ($n = 1$), la del español de Uruguay ($n = 1$) o del Caribe ($n = 1$).

5.2. Corrección

En cuanto a la corrección, y desde un punto de vista cognitivo (López, 1998; Sobrino, 2018), el español parece ajustarse al modelo prototípico clásico de una muestra central, la variedad castellana o española, entendida como el prototipo, el español más correcto y de mayor estatus que presenta todos los rasgos y una serie de muestras periféricas que solo incorporan algunos de ellos y que, por tanto, son menos correctos y disfrutan de menor prestigio.

Para indagar sobre este tema, en nuestro cuestionario incluimos una cuestión en la que preguntamos si la variedad que habla el encuestado le parece más, menos o igual de correcta que el resto de variedades, ofreciendo la posibilidad de que comente su respuesta.

De manera general, un altísimo porcentaje de encuestados (80.6%, $n = 108$) considera que la variedad que habla es igual de correcta que el resto, frente a un 15.7% ($n = 21$) que opina que es más correcta y un 3.7% ($n = 5$) para los que su variedad es menos correcta. Esto confirma lo evidenciado en estudios como los de Sobrino (2018: 110-1) en cuanto a la consideración de la variedad propia, ya que los hispanohablantes tienden a ubicar en lugares destacados la variante que los identifica tanto en el eje del estatus (corrección-incorrección) como el de la solidaridad (agrado-desagrado) como un acto de defensa de lo propio y la identificación con la variedad de lengua que emplean.

Ante estos datos, nos planteamos si las variables manejadas influyen en esta diferencia, por lo que hemos realizado la prueba de Chi cuadrado para comprobar si hay dependencia de alguna variable y, de ser así, completamos el estadístico con la prueba V de Cramer para determinar si dicha dependencia es pequeña o grande (Tabla 1).

Como podemos observar, existe correlación entre las respuestas obtenidas y el origen de los encuestados ($\chi^2 = 0.0187$), aunque la intensidad de dicha correlación sea baja ($V_{Cramer} = 0.21$). En cuanto al sentido de esta relación, destaca el hecho de que ningún encuestado de origen español considera su variedad menos correcta. Igualmente, llama la atención que prácticamente el doble de encuestados de origen hispanoamericano (22%), frente a los de origen español (11.1%), opinan que su variedad es más correcta que el resto.

Esto podría significar, como señalan Chiquito & Quesada (2014: 16), que se está desarrollando una especie de democracia lingüística y un creciente conocimiento de que cada país hispanohablante tiene también su propia identidad y riqueza lingüísticas, frente a la tradicional consideración del castellano como variedad ejemplar y prestigiosa por antonomasia,

constituyendo un modelo suprarregional en la comunidad hispánica, visión muy extendida dentro y fuera de España (Chiquito & Quesada, 2014; Moreno, 2010).

Tabla 1
Variables y corrección

VARIABLES	MÁS (15.7%)	MENOS (3.7%)	IGUAL (80.6%)	χ^2	V Cramer
ORIGEN				0.0187	0.21
España	11.1%	0	88.8%		
Hispanoamérica	22%	5%	72.8%		
Extranjero	8.3%	16.6%	75%		
SEXO				1.98E-06	0.081
Hombre	20.5%	2.9%	76.4%		
Mujer	14%	4%	82%		
EDAD				0.3807	-
20-34	8.7%	5.2%	85.9%		
35-54	20.5%	2.9%	76.4%		
>55	22.2	0	77.7%		
FORMACIÓN				1.17E-22	0.256
Diplomatura	0	0	100%		
Licenciatura	28.5%	2.8%	68.5%		
Grado	0	5.8%	94.1%		
Máster	11.1%	4.1%	84.7%		
Doctorado	60%	0	40%		
EXPERIENCIA				0.2334	-
No	21.7%	2.1%	76.6%		
<1	9.5%	14.2%	76.1%		
1-3	16%	0	84%		
3-10	12%	4%	84%		
>10	11.7%	0	88.2%		
VARIABLES	MÁS (15.7%)	MENOS (3.7%)	IGUAL (80.6%)	χ^2	V Cramer
ORIGEN				0.0187	0.21
España	11.1%	0	88.8%		
Hispanoamérica	22%	5%	72.8%		
Extranjero	8.3%	16.6%	75%		
SEXO				1.98E-06	0.081
Hombre	20.5%	2.9%	76.4%		
Mujer	14%	4%	82%		
EDAD				0.3807	-
20-34	8.7%	5.2%	85.9%		
35-54	20.5%	2.9%	76.4%		
>55	22.2	0	77.7%		
FORMACIÓN				1.17E-22	0.256
Diplomatura	0	0	100%		
Licenciatura	28.5%	2.8%	68.5%		
Grado	0	5.8%	94.1%		
Máster	11.1%	4.1%	84.7%		
Doctorado	60%	0	40%		
EXPERIENCIA				0.2334	-
No	21.7%	2.1%	76.6%		
<1	9.5%	14.2%	76.1%		
1-3	16%	0	84%		
3-10	12%	4%	84%		
>10	11.7%	0	88.2%		

Esta creencia se enmarca en cierto etnocentrismo (Cerdeira & Ianni, 2009: 368-9), concepto que designa la actitud colectiva que rechaza las formas culturales (morales, religiosas, sociales, estéticas, etc.) alejadas de las propias. Más concretamente, en el ámbito lingüístico, este etnocentrismo se materializa en el “lectocentrismo” del castellano, fenómeno glotopolítico que Andión (2017: 33) define como “la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras”.

Por lo que respecta al sexo, dicha correlación es igualmente baja ($VCramer = 0.081$), apreciándose una ligera diferencia entre los hombres (20.5%) y las mujeres (14%) en la consideración de la mayor corrección de su variedad frente al resto.

En cuanto a la edad, aunque los datos estadísticos no confirman la correlación, sí que es apreciable el aumento del porcentaje de encuestados que consideran su variedad más correcta conforme aumenta la edad, pasando del 8.7% entre el grupo de 20-34 años, al 20.5% de los de entre 35 y 54 años y el 22.2% de los mayores de 55 años.

Del mismo modo, sí que parece existir influencia con una intensidad media ($VCramer = 0.256$) de la variable “formación”, destacando el 60% de encuestados con grado de doctor que defienden la corrección de su variedad frente al resto. No obstante, las diferencias en cuanto a los porcentajes en esta variable no permiten establecer una tendencia en cuanto a su correlación con las respuestas obtenidas, por lo que es probable que esta variable esté influida, de algún modo, por el resto.

Finalmente, la experiencia tampoco parece influir en la actitud de los hablantes ante la consideración de la corrección de su variedad, aunque podríamos destacar que la actitud más positiva (21.7%) se encuentra entre los encuestados sin experiencia, reduciéndose esta conforme aumenta la experiencia docente.

Pasando a analizar con más detalle las respuestas obtenidas, entre los encuestados de origen español que opinan que su variedad es igual de correcta, encontramos abundantes testimonios de la opinión de que la corrección o incorrección no están relacionadas con el origen de los hablantes, sino con la formación y educación del individuo, por lo que se deben tolerar y respetar las distintas variedades geográficas, ya que estas además aportan riqueza al idioma. Igualmente, es interesante destacar las diversas alusiones al prestigio como factor que influye positiva o negativamente en la consideración sobre la corrección de las variedades (24-27):

(24) No creo que haya una mejor manera de hablar que otra. Una lengua se caracteriza por sus diversas variaciones y formas de hablarlas. Es lo que la enriquece (mujer, España, 24).

(25) Que yo sea andaluza no me supone ni me parece un prestigio inferior que la variante gallega, vasca o canaria. Me parece que el español y todas las variedades se encuentran al mismo nivel y es lo que embellece nuestra lengua (mujer, España, 25).

(26) Creo que algunos acentos están desprestigiados por ser zonas con menor nivel económico y eso hizo que se asociara el habla con ser pobre y tener pocos estudios. Pero no pronunciar una s al final no hace menos correcta a una variedad (mujer, España, 29).

(27) No se trata de la variedad en sí, sino de los conocimientos que se tengan y del uso que se dé a dicha variedad (hombre, España, 36).

Frente a estas opiniones, los encuestados españoles que opinan que su variedad es más correcta suelen referirse al castellano, sin rasgos diferenciadores, relacionando la corrección con el grado de conocimiento y cultura (28-30):

(28) Simplemente hablo castellano normal, pero he incorporado los tiempos compuestos cosa que los gallegos no hacemos, no tengo grandes acentos, ni dejes, ni laísmos, ni artículos antes de nombres propios. Pero esto es una pena, parece que carece uno de identidad cuando le falta algún rasgo territorial (mujer, España, 27).

(29) Hablo castellano, que es una lengua que integra a toda la población de España e Hispanoamérica, no busca una separación social con tintes ideológicos (mujer, España, 52).

(30) La corrección de la lengua está directamente ligada al nivel competencial de su uso, cultural, social etc. (hombre, España, 54).

Por su parte, entre los encuestados hispanoamericanos que consideran su variedad igual de correcta que el resto, en general coinciden con las apreciaciones de los españoles, argumentando que no existen variedades dialectales más correctas que otras, que todas aportan riqueza al idioma, y que las consideraciones sobre la incorrección se basan en prejuicios lingüísticos. Del mismo modo, relacionan el grado de corrección con la educación del hablante (31-34):

(31) Todas las variedades son correctas siempre y cuando se apeguen al lenguaje culto incluso dentro de su misma variedad (hombre, Perú, 36).

(32) Conseguimos el propósito comunicativo, lo demás son prejuicios basados en aspectos extralingüísticos (mujer, Chile, 36).

(33) [...] No hay un español dialectal mas o menos correcto (mujer, Argentina, 64).

(34) Dependiendo del bagaje cultural y de la formación se puede hablar un español más elevado y más correcto (mujer, Colombia, 45).

Por otro lado, algunas opiniones (35-36) confirman lo señalado anteriormente, esto es, el desarrollo de cierta democracia lingüística frente a la tradicional consideración del castellano como variedad ejemplar (Chiquito & Quesada, 2014; Moreno, 2010).

(35) Cada lengua tiene sus particularidades y no es adecuado valorar una por encima de otra, esto sería muy colonialista (mujer, Colombia, 53).

(36) Antes existía el concepto de un español más o menos correcto pero ahora se impulsa la igualdad (mujer, México, 59).

En cuanto a las opiniones referidas a la consideración de su variedad como más correcta, destacan aquellas procedentes de México y Perú, y que se basan en el empleo del estándar, uso de menos regionalismos y extranjerismos, sin rasgos marcados (37-39):

(37) Menos regionalismos, un poco más standard (hombre, México, 33).

(38) Acento plano, estándar, más claridad, uso correcto de la gramática (mujer, Perú, 42).

(39) De entrada, decimos las palabras completas (mujer, México, 43).

Finalmente, las razones aducidas para considerar su variedad menos correcta, algo que destaca entre los encuestados chilenos, son el empleo de modismos y pronunciación considerada no correcta (40-41):

(40) Utilización de muchos modismos, con frecuencia se cortan las palabras (mujer, Chile, 26).

(41) Me parece que la chilena independiente de ser mi país de origen, debido a que hablamos muy rápido y como señalé anteriormente usamos muchos modismos, por ende el idioma deriva mucho (mujer, Chile, 34).

6. CONCLUSIONES

La realidad lingüística variable del español es un hecho que obliga al profesorado de ELE/L2 a considerar este factor en su labor docente, pues como señala Moreno Fernández (2007: 62), “cuanto mejor se conozca el uso de una lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza”. Para ello, debemos considerar la posible influencia de la actitud del docente, y más concretamente aludiendo a dos factores básicos como son el agrado y la corrección, en las decisiones adoptadas sobre qué y cómo enseñar, pues puede provocar reacciones positivas o negativas sobre diversas variedades lingüísticas.

En el caso del agrado, se aprecia una tendencia general a no considerar agradable o desagradable ninguna variedad, aunque también observamos, en cierto grado, el denominado “principio o efecto de proximidad”, pues los encuestados expresan su agrado por las variedades más cercanas, centrándose en aspectos como la fonética y la prosodia, la riqueza cultural o el carácter modélico. Del mismo modo, aunque es cierto que de forma mucho más reducida, hemos encontrado algunas muestras de “autoodio”.

Por lo que respecta a la corrección, un alto porcentaje de encuestados consideran su variedad igual de correcta que el resto, frente a porcentajes mucho más reducidos que la consideran más o menos correcta. Esto confirma lo evidenciado en otros estudios (Sobrino, 2018: 110-1) en cuanto a la consideración positiva de la variedad hablada como defensa de lo propio.

Por tanto, coincidiendo con los resultados de diversos estudios (Chiquito & Quesada, 2014: 16), los encuestados parecen ir asumiendo el valor intrínseco de todas las hablas hispánicas, hecho que debería tener su reflejo en el aula de ELE/L2, pues sería preocupante que los docentes pudieran difundir estigmas lingüísticos a los discentes (Andión, 2013: 177). Para ello, se deben evitar los “fundamentalismos lingüísticos localistas” (Martínez, 2013: 125), desarrollando para ello una “sensibilidad a la alteridad propia (como miembro de una

comunidad lingüística) y a la ajena (estudiantes); adoptando como bandera el relativismo cultural” (Cerdeira & Ianni, 2009: 369). De esta manera, mostraremos en el aula el español como un idioma diverso, rico y variado en sus manifestaciones lingüísticas y culturales.

Referencias bibliográficas

Águila Escobar, Gonzalo. 2018. Los sonidos del español en ELE y su concreción en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en la nueva gramática de la lengua española. *Porta Linguarum* 30: 57-70.

Amorós-Negre, Carla & Miguel Á. Quesada Pacheco. 2019. Percepción lingüística y pluricentrismo: análisis del binomio a la luz de los resultados del proyecto *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-Speaking Latin America (LIAS)*. *Estudios Lingüísticos. Universidad de Alicante* 33: 9-26.

Andión Herrero, María A. 2008. Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 21: 9-26.

Andión Herrero, María A. 2013. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46/(82): 155-189.

Andión Herrero, María A. 2017. Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español-LE/L2. En Enrique Balmaseda *et al.* (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 131-140). ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla.

Balmaseda Maestu, Enrique. 2009. La formación panhispánica del profesor de español. En Agustín Barrientos *et al.* (coords.), *El profesor de español LE-L2*, 239-254. Universidad de Extremadura-ASELE.

Barcelos, Ana & Paula Kalaja. 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39(3): 281-289.

Beaven, Tita & Cecilia Garrido. 2000. El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En María A. Martín & Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 181-190. Universidad de Zaragoza-ASELE.

Blanco, Carmen. 2000. El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. En María A. Martín & Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar? norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 209-216. Universidad de Zaragoza-ASELE.

Blas Arroyo, José L. 2005. *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Blas Arroyo, José L. 2009. Manifestaciones de la identidad lingüística en el mundo hispánico. En José J. Bustos & Silvia Iglesias (eds.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, 119-157. Madrid: Editorial Complutense.

Cerdeira, Paula & José V. Ianni. 2009. Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En Agustín Barrientos *et al.* (coords.), *El profesor de español LE-L2*, 363-371. Universidad de Extremadura-ASELE.

Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2014. Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. En D. da Hora, J. Lopes y R. Marques (Eds.), *Estudios Lingüísticos e Filológicos. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (pp. 1-13). ADALTECH-ALFAL,

Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2015. Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context* 12(2): 255-279.

Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2018. Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología* 53(2): 45-86.

Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2018b. Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología* 53(2): 11-43.

Chiquito, Ana B. & Miguel A. Quesada. (eds.) 2014. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, *Bergen Language and Linguistic Studies* (BeLLS), 5. <https://bit.ly/2It09sl> (16 de octubre de 2021).

Coseriu, Eugenio. 1962. Sistema, norma y habla. En Eugenio Coseriu, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, 11-113. Madrid: Gredos.

Coseriu, Eugenio. 1981. Los conceptos de “dialecto”, “nivel” y “estilo de lengua” y el sentido propio de la Dialectología. *Lingüística Española Actual* 3: 1-32.

Costa Venâncio da Silva, Bruno R. & María A. Andión Herrero. 2019. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 14: 29-43.

Cuenca, María J. & Josepp Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Flórez Márquez, Óscar. 2000. ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano? En María A. Martín & Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 311-316. Universidad de Zaragoza-ASELE.

Garrett, Peter. 2005. Attitude measurements. En U. Ammon *et al.* (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, 1251-1260. New York: Mouton de Gruyter.

Hernández Campoy, Juan M. 2004. El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 8: 29-56.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. <https://bit.ly/31wSt5p> (25 de octubre de 2021).

Jové Navarro, Joel. 2019. *Creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español*. Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/128213> (15 de septiembre de 2021).

López García-Molins, Ángel. 1998. Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de los prototipos. *La Torre* 3(7-8): 7-29.

López García-Molins, Ángel. 2020. *Repensar España desde sus lenguas*. Barcelona: El Viejo Topo.

López Morales, Humberto. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Mangado Martínez, José J. 2007. Norma idiomática y lengua oral. En Enrique Balmaseda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 39-64. Universidad de La Rioja-ASELE.

Manjón-Cabeza Cruz, Antonio. 2020. Valoraciones de futuros profesores de español hacia las variedades cultas de su lengua. Datos de Granada. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 34: 131-152.

Martínez Pérsico, Marisa. 2013. Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania* 5(3): 111-130.

Montgomery, Chris. 2012. The effect of proximity in perceptual dialectology. *Journal of Sociolinguistics* 16(5): 638-668.

Moreno Fernández, Francisco & Jaime Otero Roth. 2016. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, Francisco & Juliana Moreno Fernández. (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual* XXVI (1): 5-38.

Moreno Fernández, Francisco. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, Francisco. 2009. Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación. En Montserrat Veyrat & Enric Serra (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (vol. II), 839-854. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco. 2012. *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Moreno Fernández, Francisco. 2014. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco. 2015. La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española. En Kirsten Jeppesen & Jan Lindschouw (Eds.), *Les variations diasytématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*, 217-237. Estrasburgo: Éditions de linguistique et de philologie.

Moreno Fernández, Francisco. 2017. Variedades del español y su enseñanza en ELE. En Ana M. Cestero & Inmaculada Penedés (eds.), *Manual del profesor de ELE*, 357-405. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, Francisco. 2020. *Variedades de la lengua española*. Routledge.

Pizarro Carmona, Mercedes. 2010. Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires* 12(15): 27-38.

Preston, David. R. 2004. Language with an Attitude. En J. K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*, 40-66. MA & Oxford: Blackwell.

Preston, David. R. 2010. Perceptual dialectology in the 21st century. En Christina Anders, Markus Hunt & Alexander Lasch (eds.), *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, 1-30. Berlín: Mouton de Gruyter.

Quesada Pacheco, Miguel A. 2014. División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de Filología* XLIX (2): 257-309.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas* [citado como DPD]. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Santillana Ediciones Generales.

Rojas, Darío. 2012. Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: agrado y variedades geográficas del español. *Anuario de Lingüística Hispánica* XXVIII: 99-116.

Santiago Guervós, Javier de. 2009. Qué enseñar a los que van a enseñar. En Ángel Barrientos *et al.* (coords.), *El profesor de español LE-L2*, 101-106. Universidad de Extremadura-ASELE.

Schmid, Désirée. 2014. Percepción y actitud lingüística: el castellano serrano en contraste con el castellano costeño en el Ecuador. *e-CRIT* 6: 145-157.

Sobrino Triana, Roxana. 2017. *Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico*. Tesis doctoral. University of Bergen. <https://bit.ly/3oqje4s> (16 de octubre de 2021).

Sobrino Triana, Roxana. 2018. Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 5(2): 89-119.

Vázquez, Graciela. 2008. ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín. <https://bit.ly/3rERsDc> (25 de octubre de 2021).

Villalba, Félix, Diana Hincapié & Guillermo Molina. 2017. Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Actualidades Investigativas en Educación* 17(3): 1-19.

Título del artículo: El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español.

Pleasure and correction: the attitude of ELE/L2 teachers towards the varieties of Spanish

Autor

Narciso M. Contreras Izquierdo

Universidad de Jaén

ncontrer@ujaen.es

Datos curriculares

Narciso Contreras Izquierdo es Profesor del Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén, Licenciado en Filosofía y Letras (Universidad de Granada), Experto Universitario en Enseñanza del español como lengua extranjera (UIMP) y Doctor en Filología Hispánica (Universidad de Jaén). Docente en varias universidades y centros extranjeros. Actualmente, imparte docencia en varios másteres en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y la formación de profesorado. Principales líneas de investigación: lexicografía, la terminología y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), en las que he publicado más de medio centenar de trabajos. Miembro del Consejo Editorial y del Consejo de Redacción de diversas revistas especializadas de investigación en la lengua española, la lingüística aplicada y la enseñanza del español como lengua extranjera.

<https://orcid.org/0000-0001-8461-9844>

A Psycholinguistic Note on the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition

*Una nota psicolingüística sobre la hipótesis del período crítico
en la adquisición de una segunda lengua*

Carlos Gelormini Lezama, PhD

Universidad de San Andrés

cgelormini@udesa.edu.ar

Abstract

The goal of this note is to offer a brief, critical assessment of the critical period hypothesis for second language acquisition. Four key elements as put forward by Hakuta (2003) are discussed: (1) clearly defined beginning and end points of the period, (2) an abrupt discontinuity at the end (3) the shutting down of the specific language learning mechanism at the end, and (4) the robustness to environmental variation within the period. It is argued that the debate over this issue reflects the fact that the existence of a critical period may be taken as an argument in favor of the modular organization of the mind.

Keywords: psycholinguistics, critical period hypothesis, second language acquisition, modularity, connectionism.

Resumen

El objetivo de esta nota es ofrecer una evaluación crítica y acotada de la hipótesis del período crítico en la adquisición de segundas lenguas. Se discuten las cuatro nociones básicas de Hakuta (2003) para evaluar la existencia de un período crítico: (1) un principio y un final claramente establecidos, (2) una discontinuidad abrupta al final de período, (3) el cierre del mecanismo de adquisición propiamente lingüístico al final, y (4) la robustez frente a la variedad del estímulo durante el período. Se argumenta que el debate alrededor de este tema refleja que la existencia del período crítico puede ser tomado como prueba de la organización modular de la mente.

Palabras clave: psicolingüística, período crítico, adquisición de segundas lenguas, modularidad, conexionismo.

1. INTRODUCTION

The purpose of this paper is to discuss the validity, applicability and relevance of the concept of ‘critical period’ in the process of second language acquisition. First, I discuss the notion of critical period as originally proposed by Lenneberg (1967) for first language acquisition. Second, I summarize some of the evidence for and against the critical period hypothesis (CPH) with reference to the process of second language acquisition. Third, I address the controversial issue of the purportedly modular organization of the mind and its relation to the CPH. In this article, I will follow the classical distinction between the acronyms L2A and SLA: the former refers to the process of second language acquisition whereas the latter refers to the field of linguistics devoted to the study of this topic.

2. TWO HYPOTHESES FOR LATERALIZATION

Cognitive, sensory and linguistic functions in the human brain are said to be lateralized: the two hemispheres of the cortex are in charge of performing different tasks. The left hemisphere is especially involved with analytic, time-based processing whereas the right hemisphere is particularly concerned with more holistic, spatially-based processing (e.g., Amunts et al., 1999, 2004; Broca, 1865; Corballis, 2004; Josse et al., 2004, 2008). While sub-cortical structures such as the basal ganglia and thalami appear to perform the same role on each side of the brain, higher level functions such as language are predominantly located on the left neocortex (Binder et al., 1996, 1997, 2000; Gandour et al., 2002; McManus, 1991). For the majority of human beings, language functions are localized in the left hemisphere.

Two different hypotheses have been proposed to account for the process of lateralization. The invariance hypothesis suggests that lateralization is present at birth and does not increase with experience. Only if the left hemisphere is damaged over a wide area involving both anterior and posterior locations, can the right hemisphere absorb language functions (Corina et al., 1992). The maturation hypothesis, on the other hand, states that both hemispheres are quite similar at birth with respect to language and that the left hemisphere specializes for linguistic functions as the outcome of a process of maturation. The claim of the maturation hypothesis is that the specialization of the left hemisphere for language is acquired slowly through experience. Extreme instances of hemidecortation in adults imply the complete loss of speech abilities. However, children are able to recover, at least partially, which suggests that the brain is not lateralized at birth but that lateralization occurs during a certain critical period (Lenneberg, 1967).

The critical period hypothesis can thus be regarded as a version of this maturation hypothesis. Lenneberg (1967) argued that learning a language was a maturational process, similar to motor development, and that there was a critical period between eighteen months and puberty during which language had to be acquired. Once this period finishes “automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear” (Lenneberg, 1967:176). One central element in Lenneberg’s theory is the notion that language develops quickly due to maturational processes that

are specific to the domain of language. This limitation on the acquisition of language does not parallel other processes of learning. Lenneberg (1967) claimed that “there are many skills and tasks that are much better learned during the late teens than in early childhood and a great deal of general learning has no age limitation whatever” (Lenneberg, 1967:176).

Language development seems to exhibit at least three of the properties of biologically given behaviors (Chomsky, 1976, Lenneberg, 1967). First, there is an orderly progression of stages, which operates at different levels: phonology, morphology, syntax, etc. Second, development is to a certain degree independent of external stimuli. Third, there exists a critical period beyond which the ability to acquire the behavior is significantly impaired.

Some evidence for the CPH - in the case of first language acquisition - comes from feral children who were not exposed to language during the critical period. None of these children are able to fully acquire language and their performance never reaches the level of a normal adult native speaker (Pinker, 2007). There is also some evidence from deaf children who coo and babble but abruptly cease after six months. Another piece of strong evidence offered by Lenneberg (1967) to support the CPH comes from the studies of recovery after traumatic aphasia. Patients between four and ten years of age suffer from similar symptomatology to that of adult aphasics but the chances of recovery from an acquired aphasia are significantly higher in children than in adult patients. However, Snow y Hoefnagel-Hohle (1978) offered some evidence from second language learning against the critical period hypothesis, the topic to which we now turn.

3. THE CRITICAL PERIOD IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Hakuta (2003) proposed that for the critical period hypothesis to apply in L2A, four conditions must be satisfied. First, there should be a clearly specified beginning and end points for the period. Second, this period should end up with an abrupt decline in L2A. Third, there ought to be evidence of qualitative differences in the process of learning inside and outside the critical period. Fourth, there should be robustness to environmental variation inside the critical period.

There appears to be nothing nearly similar to a clearly defined beginning and/or end point. Lenneberg (1967) suggested that the critical period began at eighteen months coinciding with the development of syntactic complexity and that it ended at puberty. Johnson and Newport (1989) considered age 15 to be the end of the critical period while Pinker (1994) established that it began at age 6 and ended at puberty. One of the reasons that specifically obscures the issue of the onset of the critical period is that for some authors the beginning of this period is signaled by the beginning of the process of language acquisition in general while for other authors the critical period really starts when there is “a characteristic acceleration in linguistic development” (Hyltenstam and Abrahamsson, 2003: 558).

Singleton (1989) offers a discussion of different onsets – in the plural – in the areas of phonology, grammar, lexicon, and discourse. His claim is that different aspects of language have different onsets, which reflects the notion put forward by Seliger (1978) that there are different critical

periods, again in the plural. Seliger (1978) coined the notion of multiple critical periods to account for the fact that each of the sub components of language, such as phonology, morphology or syntax, has its own differentiated critical onset. Similarly, Yang (2019) argues that the CPH could have different effects on each of these specific domains.

The second element of a critical period requires that the pattern of decline in second language acquisition ought to produce an abrupt discontinuity. A general decline in the ability to learn is not enough to claim that there is a critical period. The CPH predicts a rapid decline at the end of the critical period which should be significantly different from the general monotonic and continuous decline that comes with age and that continues throughout the life span. The discrepancy among researchers with respect to the end point of the critical period suggests that establishing such a point is not a straight forward matter, possibly, one could argue, because there is no abrupt decline in the process but just a steady and predictable decline. With respect to the end point, it should also be noted that Krashen (1973) claimed that the process of lateralization is complete much earlier than puberty.

The third element requires the shutting down of the specific language learning mechanism. As a consequence, if learning occurs outside the critical period, then this must be the outcome of alternative mechanisms. Thus, there ought to be obvious differences in the patterns of acquisition between children and adult L2 learners. The existence of aspects of the language system that adults could not possibly learn would provide us with strong evidence for this third element of the critical period.

In regard to the fourth element, the robustness to environmental variation inside the critical period, the CPH predicts a threshold level of exposure with similar outcomes, even with considerable environmental variation. The CPH predicts that environmental variation should play a larger role outside the critical period where outcomes would become more variable depending on the quantity and quality of the stimuli.

4. JOHNSON AND NEWPORT AND THE MATURATIONAL VERSION OF THE CPH

Johnson and Newport (1989) described two different versions of the CPH. The exercise version claims that if the capacity for acquiring language is not exercised during the critical period, it will disappear with maturation. The maturational state version which is the most extended version of the CPH, claims that the capacity for acquiring any language is affected by maturation. "If native like levels are to be achieved, the acquisition of a first or second (or third, etc.) language must begin early in life, since the human capacity for learning languages declines with maturation, whether exercised in early life or not. Thus, this version of the CPH predicts non-native proficiency levels for anyone first exposed to the L2 after a critical period" (Hyltenstam and Abrahamsson, 2003: 557).

Johnson and Newport (1989) conducted a seminal study which gave support to the hypothesis of a critical period in L2A. They studied native speakers of Korean and Chinese who had immigrated to the United States between 3 and 39 years old. The production of these subjects was analyzed

within a grammaticality judgment task. The results showed that prior to 15 there was a negative correlation with age, but after 15 there was no correlation at all. These findings are quite consistent with the first two conditions outlined above: there appears to be a clearly defined end point, after which there is an abrupt decline. In addition, adult learners showed greater variability in learning outcomes than children, which may be taken as evidence for robustness to environmental variation.

These authors concluded that their data supported the maturational state version of the CPH. This means that the capacity to acquire language – any language – declines regardless of whether we receive input during the critical period or not.

SOME PROBLEMS FOR THE CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS IN L2A

The notion that there is an age-related decline in the success with which individuals master a second language is not, in itself, controversial. What raises controversy is whether this pattern of decline meets the conditions required by the notion of a critical period. Therefore, showing that old people are worse learners than children is, in itself, quite irrelevant to the question of whether there is a critical period for language acquisition.

Interestingly, Snow (1983) argued that children were not better than adults at acquiring a second language. His argument relied on the fact that children spend much more time being exposed to language than adults, which makes the comparison difficult to evaluate. Snow and Hoefnagel-Hohle (1978) compared the performance of English young children between three and four years old and adults in their first year of living in the Netherlands learning Dutch. The young children scored lowest of all. Adults had an initial advantage in learning a second language, but this difference was not correlated with regards to ultimate attainment.

Feral children seem to serve both as evidence and counterevidence for the CPH. On the one hand, they can never acquire language to reach the competence of a normal child. When they do acquire some fragmentary language, their verbal abilities are extremely rudimentary. This would seem to support the CPH. However, feral children can constitute a strong example against the CPH. Genie, one of the best studied feral children, did manage to acquire, at least, some language, despite all the physical and mental abuse of which she was a victim (Curtiss, 1977). Genie's case could also be taken as supportive of a weaker version of the CPH suggesting that there may be some distinctive features and restrictions in the process of language acquisition when it takes place outside this period. But once we have accepted the possibility of a weak version of the CPH, we are, strictly speaking, outside the domain of a biological critical period.

Hakuta et al. (2003) tested the CPH for second language acquisition based on data from the 1990 U.S. Census using responses from 2.3 million immigrants with Spanish or Chinese language backgrounds. The analyses tested the prediction that the line regressing second-language attainment on age of immigration would be markedly different on either side of the end of the critical period. The data from this study suggest that the ability to acquire a second language shows a continuous decline with age and not a sharp drop-off break at puberty. The general conclusion of this study was that “the pattern of decline in second – language acquisition failed to produce the

discontinuity that is an essential hallmark of a critical period” (Hakuta et al., 2003:31). The data from this study count as strong evidence against the first two elements of the critical period hypothesis for L2A.

Klein (1986) acknowledges that L2A is more difficult after puberty but he argues that “the biological explanation can be replaced or supplemented by arguments of social nature” (Klein, 1986: 10). Again, what is at stake when discussing the CPH is not just any decline in the ability to acquire a second language. As discussed above, this hypothesis goes beyond the obvious notion that old people are generally worse learners than children. Very often empirical studies which are presented as evidence for the CPH can also be explained in terms of social, psychological, or educational factors. For example, it has been argued that it may well be the case that adult learners are less willing to give up their linguistic identity (Klein, 1996).

The third element of a critical period in L2A predicts that there should be qualitative differences between child and adult learners. However, a number of studies have shown that this is not really the case. Hakuta (2001) argues that the crucial question to determine the viability of this third condition is whether adult learners show more evidence of negative transfer than children because, according to the CPH, children supposedly have direct access to the L2 whereas adults must go through their L1. However, children learning an L2 seem to be subject to positive and negative transfer as much as adults do (Bialystok and Hakuta, 1994).

In another study Bailey et al., (1974) compared the performance of adult and child learners of English as an L2 on a test of morphosyntax. The results showed a noticeable similarity in the performance between children and adults. “Overall, this study provides support for the fact that child and adult learners progress along similar paths of development” (Hakuta, 2001: 200).

White and Geneese (1996) used sentences containing ‘wanna’ contractions and asked adults who had learned English at different ages to judge the grammaticality of those sentences. Some sentences contained structures such as “*Who do you wanna feed the dog?”, where the trace between *want* and *to* turns the use of the contraction ungrammatical. Although overall more adults fail to recognize the ungrammaticality of these sentences compared to child learners, a third of the adults performed as high as children and as high as English native speakers. This means that “adults are capable of learning abstract rules that theory would say are accessible only with specialized language acquisition mechanisms” (Hakuta, 2001: 202).

With regards to environmental variation the CPH assumes that this should have minimal effects: if the learner receives sufficient stimuli, the process of learning will be complete independent of the amount of stimuli. Hakuta (2001) argues that the 1900 Census data showed that socioeconomic factors played a major role in L2A, suggesting that there is sensitivity, as opposed to robustness, to environmental variation.

Hakuta (2001) draws a categorical conclusion by claiming that “the evidence for a critical period for L2 acquisition is scanty, especially when analyzed in terms of its key assumptions. There is no

empirically definable end point, there are no qualitative differences between child and adult learners, and there are large environmental effects on the outcomes” (Hakuta, 2001: 203).

6. DISCUSSION: THE CPH AND THE MODULARITY DEBATE

The CPH debate is not only a dispute over the existence of the critical period. On a deeper level, what is being discussed is the validity of the modularity hypothesis (Chomsky, 1995; Fodor, 1983). Mistakenly or not, the CPH has been used as a powerful tool in the heated debate over the purportedly modular organization of language in the mind.

The concept of modularity is central to the field of psycholinguistics (Allot and Smith, 2021; Fodor, 1983; Smith and Allot, 2016). The notion of module can be understood in different ways. It can be regarded as a self-contained set of processes by which some input is turned into an output without any outside help. A module is thus independent of processing occurring outside and displays a purely bottom-up type of processing. There is no reverse information flow between modules and processing at any given level is assumed to be essentially free of influence from processing decisions about the input on any other level.

In sharp contrast, the connectionist position involves interactive processes in which feedback plays a crucial role (Plaut, 2003; Rumelhart and McClelland, 1986; Zerilli, J. 2019). According to this view, earlier stages of processing, such as parsing, can be influenced by later stages such as pragmatic knowledge. Connectionism regards processes of language as interacting with one another. Processing at any level takes into account any and all information from other levels. Comprehension would be the outcome of a process that integrates information deriving from bottom-up analysis of the data, together with top-down information deriving from the higher levels. For this model, the role of context and feedback are fundamental in the study of language. Interestingly, Swain (1985, 1995) claimed that comprehensible input, as put forward by Krashen (1973) is an essential component in language acquisition, but she further argued that the output is necessary because it allows the learner to test the relevant hypotheses and to accommodate or change the underlying rules of language production.

An important issue, very frequently neglected in the literature, is the difference between neurological modularity and psychological modularity (Bates, 1994; Bates and Dick, 2002;). Neurological modularity refers to the idea that certain processes are localized in specific parts of the brain. This goes back to the old idea of the localization of the functions from 19th century phrenology. Psychological modularity is related to the modular organization of psychological processes. It is crucial to make this difference because a set of processes can be distributed across different areas of the brain (against neurological modularity) but the functioning of the process can display a modular fashion. Nevertheless, it is theoretically more elegant to believe that if the biological substrate displays a certain organization –either modular or interconnected– then the psychological phenomena will reproduce the same structure. However, of course, this might not be the case.

The CPH appears to fit nicely into a theory that regards language processes as displaying a modular fashion. Within a modular view, it is almost natural to claim that an isolated module in charge of the acquisition of language has a biologically determined shelf life. It is easy to postulate a time during an organism's life span when it is more sensitive to environmental influences or stimulation than at other times. Jackendoff (1994) expresses this point in a very clear manner: "If there is one [a critical period], it provides strong support for a specialized capacity for learning language, separate from the general-purpose learning capabilities that remain active throughout the life span" (Jackendoff, 1994: 118). On the other hand, claiming that language processes are essentially very similar to any other cognitive process makes it difficult to explain why the capability to acquire language would fall drastically at puberty with no decline in other cognitive skills. Connectionism does not isolate language so any process that affects language ought to, in principle, show up in other cognitive areas.

There is a strong bias in the literature that has obscured the investigations of the critical period for L2A. Studies that are intended to provide evidence for the CPH are, for the most part, based on the modularity hypothesis. If the study offers evidence against the CPH, the theoretical framework is usually connectionism. One of the reasons why the CPH cannot be disentangled from views on the general organization of the mind is the confusion of three different concepts: innateness, localization and domain specificity (Bates, 1994). Innateness entails that our ability to acquire a language is determined by our genes, and mediated by a form of neural organization that is specific and unique to our species. Localization implies that our ability to process language is localized in specific regions of the brain. Proponents of domain specificity go beyond these two claims and suggest that our localized language abilities are discontinuous from the rest of the mind. Within this same biolinguistic perspective, the faculty of language is defined as a mental organ or as a computational cognitive mechanism (Bolhuis et al., 2014).

Fodor's (1983) version of modularity unifies innateness, localization and domain specificity. In this view, language is innate, localized and domain-specific. However, all logical combinations of innateness, domain specificity and localization are, in principle, possible and should therefore be subject to empirical inquiry. Localization can perfectly be the result of experience. The process of learning may serve to set up neural networks that are localized as well as domain-specific, but not necessarily innate. Tomography studies of brain activity have shown a region of visual cortex that is specialized for words that follow the spelling rules of English (Petersen, Fiez and Corbetta, 1992). It would be unacceptable to claim, based on these findings, that English spelling is innate. However, this organ seems to be localized in a domain specific module. The system might be innate and domain specific but not localized. There may be a strong innate predisposition to set up domain-specific functions in a form that is broadly distributed across many different cortical regions. The confusion of these three elements in the field of SLA implies that very often studies that provide evidence for just, for example, locality, are mistakenly offered as proof of innateness or domain specificity.

7. CONCLUSION

The critical period hypothesis in L2A is an old hypothesis that has been able to weather more than one storm. The general consensus appears to be that the critical period is a much stronger hypothesis in the realm of L1 acquisition than in L2A. The CPH, whether it proves true or false, has been food for thought for many linguists interested in L2A. Arguing for the CPH is a tool to be used against the hypothesis that language processes can be best accounted for by means of a connectionist model. Arguing for the CPH, as suggested by Jackendoff, is a strong argument for the biolinguistic and modular perspective put forward by Chomsky (Bolhuis et al, 2014, 2015).

References

- Allott, N., & Smith, N. 2021. Chomsky and Fodor on Modularity. *A Companion to Chomsky*. 529-543.
- Amunts K, Schleicher A, Burgel U, Mohlberg H, Uylings HB, Zilles K. 1999. Broca's region revisited: cytoarchitecture and intersubject variability. *Journal of Comparative Neurology* 412. 2. 319–341.
- Amunts K, Weiss PH, Mohlberg H, Pieperhoff P, Eickhoff S, Gurd JM, Marshall JC, Shah NJ, Fink GR, Zilles K. 2004. Analysis of neural mechanisms underlying verbal fluency in cytoarchitectonically defined stereotaxic space—the roles of Brodmann areas 44 and 45. *Neuroimage* 22. 1. 42–56.
- Bailey, N., Madden, C., and Krashen, S. 1974. Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 23. 235 -243.
- Bates, E. 1994. Modularity, domain specificity, and the development of language. *Discussions in Neuroscience* 10. 136-149.
- Bates, E., & Dick, F. 2002. Language, gesture, and the developing brain. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology* 40. 3. 293-310.
- Bialystok, E. and Hakuta, K. 1994. *In other words: the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Binder JR, Frost JA, Hammeke TA, Rao SM, Cox RW. 1996. Function of the left planum temporale in auditory and linguistic processing. *Brain* 119. 1239-1247.
- Binder JR, Frost JA, Hammeke TA, Cox RW, Rao SM, Prieto T. 1997. Human brain language areas identified by functional MRI. *Journal of Neuroscience* 17. 353-362.

Binder JR, Frost JA, Hammeke TA, Bellgowan PSF, Springer JA, Kaufman JN, Possing ET. (2000). Human temporal lobe activation by speech and nonspeech sounds. *Cerebral Cortex* 10. 512-528.

Bolhuis, J., Tattersall, I., Chomsky, N., and Berwick, R. 2014. How could language have evolved? *PLoS Biology*, 12, e1001934.

Bolhuis, J. J., Tattersall, I., Chomsky, N., and Berwick, R. 2015. UG or not to be, that is the question. *PLoS Biol.* 13:e1002063. doi: 10.1371/journal.pbio.1002063

Broca, P. 1865. Sur la faculté du langage articulé. *Bulletin Sociology and Anthropology* 6, 337-393.

Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Corballis MC. 2004. The origins of modernity: Was autonomous speech the critical factor? *Psychological Review* 111.543-522

Corina, D.P., Vaid, J., and Bellugi, U. 1992. The linguistic basis of left hemisphere specialization. *Science* 255. 1258-60.

Curtiss, Susan. 1977. *Geni : a psycholinguistic study of a modern-day wild child*. New York: Academic Press.

Fodor, J. 1983. *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge: MIT Press.

Gandour, J. T., Wong, D., Lowe, M., Dzemidzic, M., Sathamnuwong, N., Tong, Y., Lurito, J. 2002. Neural circuitry underlying perception of duration depends on language experience. *Brain and Language* 83. 2. 268-290.

Hakuta, K. and Pease-Alvarez, L. 1994. Proficiency, choice and attitudes in bilingual Mexican-American children. In G. Extra and L. Verhoeven (eds.), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences. North-Holland, Amsterdam. 145-164.

Hakuta, K. 2001. A Critical Period for Second Language Acquisition? In D. Bailey, J. Bruer, F. Symons and J. Lichtman (eds.), *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co. 193-205.

Hakuta, K., Bialystok, E., Wiley, E. 2003. Critical Evidence: a test of the critical period hypothesis for second language acquisition. *Psychogloicial Sicence* 14. 1. 31-38.

Hyltenstam, K., and Abrahamsson, N. 2003. Maturational Constraints in SLA. Doughty, C. and Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. 539- 588.

Jackendoff, R. 1994. *Patterns in the Mind*. New York. Basic Books.

Johnson, J. S. and Newport, E.L. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21. 60-99.

Johnson, J. S. and Newport, E.L. 1991. Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of second languages. *Cognition* 30. 215-58.

Josse G, Tzourio-Mazoyer N. 2004. Hemispheric specialization for language. *Brain Research Review* 44. 1-12.

Josse, G, Seghier, ML, Kheri, F, Price, CJ. 2008. Explaining function with anatomy: language lateralization and corpus callosum size. *Journal of Neuroscience* 28.14132-9.

Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, W. 1996. Language Acquisition at different ages. In D. Magnusson (Ed.), *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 88-108.

Krashen, S. D. 1973. Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning* 23. 1. 63-74.

Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.

McManus, I. C. 1999. Handedness, cerebral lateralization, and the evolution of language. In M. C. Corballis and S. E. G. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution*. Oxford University Press. 194–217.

Petersen, S. E., Fiez, J.A., and Corbetta, M. 1992. Neuroimaging. Current opinion in neurobiology. *Special issue on Cognitive Neuroscience* 2. 217-222.

Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. New York: William Morrow. Plaut, D. C. 2003. Connectionist modeling of language: Examples and implications. In *Mind, Brain, and Language: Multidisciplinary Perspectives* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates. 143–167.

Rumelhart, D. E., and J. L. McClelland. 1986. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Cambridge. MA: MIT Press.

Seliger, H. W. 1978. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (ed.), *Second Language Research*. New York: Academic Press. 11-19.

Singleton, D. 1989. *Language Acquisition. The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Smith, N., & Allott, N. 2016. *Chomsky: Ideas and ideals*. Cambridge University Press.
- Snow, C. E. & Hoefnagel-Hohle, M. 1978. Critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49. 1263-1279.
- Snow, C. E. 1983. Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. In Bailey, K., Long, M., and Peck, S. (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, MA: Newbury House. 141-150.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. New York: Newbury House. 235–256.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidelhofer (eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.
- White, L. and Genesee, F. 1996. How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12. 233-265.
- Yang, F. 2019. The Age Factor on Second Language Acquisition and Its Implications for Pedagogy. A Review and Future Research Directions. *International Journal of Information and Education Technology* 9. 3. 227-230.
- Zerilli, J. 2019. Neural reuse and the modularity of mind: Where to next formodularity? *Biological Theory* 14. 1-20.

Título del artículo: A Psycholinguistic Note on the Critical Period Hypothesis
in Second Language Acquisition

Una nota psicolingüística sobre la hipótesis del período crítico en la adquisición de una segunda lengua

Autor

Carlos Gelormini Lezama, PhD
Universidad de San Andrés
cgelormini@udesa.edu.ar

Datos curriculares

Carlos Gelormini Lezama es doctor en Lingüística por la Universidad de Carolina del Sur y licenciado en psicología por la Universidad de Buenos Aires. Profesor asociado y director de la licenciatura en comunicación en la Universidad de San Andrés. Recibió la beca doctoral Fulbright (Estados Unidos) la beca postdoctoral de Conicet (Argentina) y la beca postdoctoral de la Fundación Carolina (España), entre otras. Ha publicado en las revistas científicas internacionales indexadas de mayor impacto dentro de la psicolingüística: *Journal of Memory and Language*, *Journal of Psycholinguistic Research*, *Cognition*, *PloS ONE*, *Behavioral and Brain Functions*, *Language, Cognition and Neuroscience* y *Frontiers in Human Neuroscience*, entre otras.

El reto de las metáforas deportivas: Traducción automática vs. Traducción humana

*The challenge of translating sports metaphors:
Machine Translation vs. Human Translation*

María Labarta Postigo

Universidad de Valencia, IULMA
maria.labarta@uv.es

Resumen

En este trabajo se estudian las diferentes posibilidades de traducir expresiones metafóricas deportivas. Tomando como base ‘*The TV-Corpus*’ y el corpus recopilado en trabajos anteriores sobre series de TV por Internet, se llevan a cabo una selección de expresiones idiomáticas deportivas especialmente difíciles de traducir (p. ej., *to knock it out of the park*). El presente análisis se centra en la traducción de este tipo de expresiones realizada por humanos, por un lado y por sistemas de TA, por otro. El objetivo del análisis es estudiar la dimensión metafórica de la expresión y comparar los resultados obtenidos por las diferentes traducciones. Finalmente, discutimos el alcance y los límites de los sistemas de TA para realizar traducciones adecuadas y precisas de metáforas y expresiones idiomáticas, en comparación con las posibilidades de la traducción humana. Los resultados muestran que las expresiones metafóricas e idiomáticas continúan siendo un punto ciego de la TA, por lo que una traducción de calidad depende del factor humano, bien sea mediante post-edición o traducción humana directa.

Palabras clave: traducción automática, traducción humana, metáfora, locución, deporte, series de TV por internet, subtitulación.

Abstract

This paper studies different possibilities for translating sports metaphors in fictional TV series. The study focuses on ‘*The TV-Corpus*’ and a corpus compiled by the author in previous works on Internet TV series. The analysis focuses on the translation of this type of expression carried out by humans, on the one hand, and machines, on the other. I compare the translations of these systems with some human translations provided in the translated subtitles broadcast in the corresponding series from Netflix, Amazon Prime, and others. The analysis aims to study the metaphorical dimension of the expression and compare the results obtained by the different translations performed by the MT systems and by a human translator. Finally, I discuss the scope and limits of MT systems to achieve adequate and accurate translations of metaphors and idiomatic expressions compared with the possibilities of human translation. The analysis results show that metaphorical and idiomatic expressions remain a blind spot of machine translation. Hence, a quality translation depends on the human factor, either through post-editing or direct human translation.

Key words: machine translation, human translation, metaphor, idiom, sports, internet TV-series, subtitling.

1. INTRODUCCIÓN

Es fascinante cómo los diálogos de ficción en las series de TV por internet en inglés están impregnados de expresiones idiomáticas, locuciones o *idioms* de todo tipo. Aparecen en prácticamente todos los géneros y subgéneros fílmicos, aportan gran expresividad a los diálogos ficticios, y son esenciales para entender su comprensión. En publicaciones recientes (Labarta Postigo 2020, 2021) señalaba la importancia de traducir bien las expresiones idiomáticas en las series de televisión, pues una traducción errónea, inadecuada, o bien, elidida resta calidad a la serie e incluso puede interferir en la comprensión del diálogo correspondiente.

Muchas de estas expresiones idiomáticas tienen su origen en algún deporte practicado en los países de habla inglesa y son a menudo culturalmente específicas de una región o comunidad lingüística. Ello hace que, en ocasiones, sean extremadamente difíciles de traducir adecuadamente, especialmente para los sistemas de TA. Como afirman Fuentes-Luque y Santamaria (2020: 66), estas herramientas y las de traducción asistida por ordenador han evolucionado y mejorado en los últimos años, y son un claro indicador de la inclusión de la tecnología en el día a día de los traductores. Sin embargo, las expresiones metafóricas e idiomáticas siguen siendo uno de sus mayores retos, en parte por su especificidad cultural, así como por otras razones que discutiremos a lo largo del artículo.

Tomando como punto de partida de la investigación The TV-Corpus y un corpus propio extraído de 20 series de drama y crimen, ofrecidas por los dos gigantes del streaming, Netflix y Amazon, este trabajo estudia la dimensión metafórica de los *idioms* o locuciones en series de TV originales en inglés y su traducción al español en los subtítulos. El objetivo es analizar las traducciones realizadas por sistemas de TA y por traductores humanos, para estudiar las diferencias desde la perspectiva metafórica e idiomática entre los diálogos originales y los subtítulos traducidos tanto de forma automática como humana. El trabajo se concentrará en una selección de *idioms* relacionados con el campo semántico de deportes populares en EEUU, el béisbol y el fútbol americano. La razón de elegir estos deportes es, de un lado, que debido a su gran popularidad han sido fuente de creación de *idioms*, que han proliferando a lo largo de los años, y que siguen usándose en el inglés informal con frecuencia. De otro lado, por no tener estos deportes una popularidad comparable en otros países, las expresiones idiomáticas son culturalmente específicas, y a veces incomprensibles, incluso en su significado literal para oyentes ajenos a aquella cultura deportiva.

Estudiaremos el origen y significado literal y figurado de una selección de *idioms*, así como algunos aspectos gramaticales, para después realizar un análisis contrastivo de sus posibles traducciones. Los objetivos de esta investigación son:

- Comparar las traducciones de los cuatro sistemas de TA entre sí y discutir las diferencias en términos de exactitud, precisión y calidad.
- Analizar las diferencias y similitudes entre la traducción de una misma expresión idiomática por un traductor humano y por los sistemas de TA.

- Estudiar las diferencias desde la perspectiva metafórica e idiomática entre los diálogos originales y los subtítulos traducidos.

El artículo se divide en cinco secciones más. A continuación se ofrece una visión general sobre las metáforas, *idioms* del deporte, y los retos de su traducción. La sección tres describe el corpus en el que se basa la investigación y la metodología de análisis. El análisis detallado se presenta en la cuarta sección, mediante figuras y tablas que contienen las diferentes traducciones en su contexto. La quinta sección expone la discusión e interpretación de los resultados del análisis contrastivo y finalmente en la sección 6 se resumen las conclusiones.

2. METÁFORAS, *IDIOMS* Y DEPORTES

Los deportes juegan un papel esencial en muchas de las sociedades actuales y son fuente para la creación de metáforas de todo tipo para la vida cotidiana. Cada país o región suele tener al menos un deporte mayoritario, del que surgen gran número de estas expresiones. En casi toda Europa y en buena parte de los países latinoamericanos el deporte por excelencia es el fútbol, por ello denominado metafóricamente el deporte rey. La frase ‘El fútbol es una metáfora de la vida’, atribuida a Jean Paul Sartre, se repite a diario en los diferentes medios de comunicación. En el marco de la metáfora conceptual (Lakoff, 1980, 1993) se podría ir más allá y decir ‘el fútbol es la vida’. Partiendo de esta metáfora conceptual podemos encontrar múltiples expresiones metafóricas e idiomáticas, como por ejemplo ‘estar fuera de juego’, ‘meterle un gol a alguien’, ‘desviar pelotas’, etc. Sin embargo la traducción de muchas de ellas resultaría difícil en países donde este deporte es minoritario, como por ejemplo en los EEUU. Allí los deportes más populares son el béisbol y el fútbol americano, que son, a su vez, fuente de una gran cantidad de metáforas y expresiones idiomáticas de la vida cotidiana. La metáfora conceptual en los EEUU sería, por tanto, ‘*life is baseball*’, o bien, ‘*life is American football*’. Ocurriría lo mismo con su traducción a lenguas de lugares donde estos deportes no son tan populares, como veremos a través de los ejemplos del análisis. El foco del presente análisis es la traducción (inglés-español) de expresiones idiomáticas relacionadas con los dos deportes más populares en EEUU.

Como ya explique en mi anterior trabajo (Labarta Postigo 2021) son muchas y diferentes las definiciones de este tipo de unidades fraseológicas. Seguiré aquí la corriente anglo-norteamericana, en la que una posible definición es la siguiente según Fernando and Flavell (1981: 48): “*A pure idiom is a non-literal set expression whose meaning is not a compositional function of its syntactic constituents but which always has a homonymous literal counterpart.*” Es decir, los *idioms* o locuciones son expresiones hechas, cuyo significado global no es deducible de la composición o suma de sus elementos constitutivos. Además de su significado figurativo, siempre tienen un significado literal homónimo. Al igual que otras unidades fraseológicas, las locuciones son figuras retóricas que van más allá del significado literal de las palabras que las forman. La mayoría de las locuciones son metafóricas y tienen un significado figurativo, como veremos en los siguientes ejemplos.

En el léxico futbolístico ‘meter un gol’ tiene el significado literal de marcar un punto según las reglas del juego. A su vez, es una expresión idiomática del español coloquial. El

significado figurado de la expresión ‘meter un gol a alguien’ según el diccionario de la RAE es “Obtener un triunfo sobre él, a veces con engaño”. Es decir, ‘meter un gol’ tiene un significado en la terminología futbolística del español, y a su vez, es un giro idiomático, cuyo significado nada tiene que ver con la suma de los significados de los términos que lo componen. Su traducción literal al inglés, *to score a gol*, tampoco tiene un sentido figurado en esa lengua, ya que no existe como *idiom* en inglés. En el caso de que la expresión idiomática fuera traducida por su significado literal, no tendría sentido para el receptor. Sin embargo, sí existe una expresión idiomática con ese sentido figurado similar en inglés: ‘*to put one over on sb*’. Según el diccionario Collins “*If someone puts one over on you, they make you do or believe something by telling you things that are not true.*”

Para finalizar este apartado se hará mención de la particularidad de las locuciones a nivel gramatical. A diferencia de los refranes o los proverbios, su fijación léxica es relativa y ya que admiten flexión y otros cambios gramaticales. Volviendo al ejemplo del párrafo anterior, podríamos pensar en las siguientes variaciones de la locución ‘meterle un gol a alguien’, con cambios gramaticales de tiempo verbal, persona verbal y número del sustantivo: ‘al jefe le metieron un gol en la reunión de ayer’, te van a meter un gol en la próxima reunión’ y ‘no paran de meterle goles por ser tan buena persona’.

Corpas (1997: 93-94) distingue entre locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales. Esto implica que las locuciones están sujetas a cambios gramaticales, como hemos visto en los ejemplos anteriores. Estos cambios pueden ser de género, número, persona verbal, de objeto directo y/o indirecto (p. ej. ‘tomarle el pelo a alguien’) y semánticos (p. ej. ‘mirar con buenos/malos ojos’). Esta particularidad de las locuciones contribuye a la dificultad de su traducción de una lengua a otra, especialmente a la de los sistemas de TA.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El marco teórico de esta investigación se basa en la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff & Johnson (1980), Lakoff (1993); en el trabajo de Gibbs sobre metáforas y cultura (Gibbs, 1996, 1997, 2001) y sobre el significado idiomático y literal de los *idioms*, (Gibbs, 1989, 1990); en varios enfoques para diferentes tipos y objetivos de traducción (Baker, 1992; Trim, 2007; Newmark, 1988; van Lawick, 2006; Conca y Guia, 2014; Corpas, 2000; Díaz Cintas y Anderman, 2009; en trabajos sobre subtítulos (Díaz Cintas y Ramael, 2014, 2020; Dwyer 2017); así como en la metodología de análisis desarrollada y descrita por la autora en dos estudios anteriores (2020, 2021).

Para llevar a cabo el presente análisis, se ha hecho una selección de expresiones idiomáticas o metafóricas deportivas que aparecen con frecuencia en las series de TV. Los resultados de un estudio anterior (Labarta Postigo 2021) sobre la traducción de locuciones del inglés al español y al portugués en material fílmico sugerían la necesidad de desarrollar un corpus mayor, con el fin de poder realizar un análisis más exhaustivo. En este artículo se ha ampliado enormemente el corpus de referencia, pues partimos del mayor corpus de inglés informal (aparte de otros corpus de English-Corpora.org): *The TV-Corpus*ⁱ. La razón de elegir este corpus es su amplitud. Según los datos de su descripción, es unas 33 veces más grande que

la parte de conversación del BNC (incluyendo su actualización de 2014). *The TV-Corpus* contiene 325 millones de palabras extraídas de 75.000 episodios de televisión desde los años 50 hasta la actualidad. A estos datos añadiré mi propio corpus, resultado de varios trabajos previos de la autora sobre series de televisión subtituladas del año 2000 hasta la fecha.

Para el análisis se han seleccionado diez expresiones idiomáticas, que en suma alcanzan un total de 4860 ocurrencias en *The TV-Corpus*. Uno de los criterios de selección ha sido que estuvieran relacionadas con el campo semántico de los deportes más populares en los Estados Unidos. El otro criterio ha sido su frecuencia de uso en las series de TV. Las diez expresiones seleccionadas aparecen con una frecuencia de entre 144 y 1074 en *The TV-Corpus*. Para el análisis detallado se han ordenado las diez expresiones según su número de ocurrencias en el corpus de referencia de mayor a menor. La primera cuenta con 1074 ejemplos, mientras que de la décima tenemos 144 ejemplos.

El análisis contrastivo de las traducciones se realizará de acuerdo con a cuatro sistemas de TAⁱⁱ en línea, (1) Google, (2) DeepL, SpanishDict (3) y (4) Systran, por un lado, y por otro, la del traductor humano. Ésta última será la versión de los subtítulos en español ofrecida en la correspondiente serie de *Netflix* o *Amazon Prime*.

Con el fin de realizar un análisis detallado y preciso, y de proporcionar la suficiente información para los sistemas de TA, se considerará en el análisis el contexto ampliado, en el que aparece la expresión. Este puede variar de extensión según el ejemplo, ya que se ha seleccionado en cada caso un recorte del diálogo/texto lo suficientemente amplio, para permitir su comprensión y su sentido figurado.

4. ANÁLISIS

El análisis de cada expresión idiomática comenzará con una introducción sobre la frecuencia de aparición en el corpus, la tipología de locución (verbal, nominal, adverbial) y, en su caso, de posibles variantes y/o formas flexionadas, que serán ilustradas con ejemplos del corpus.

El primer subapartado estará dedicado al origen y uso de la expresión. Se explicará, en primer lugar, el origen de la expresión y su significado terminológico en el ámbito deportivo específico. Seguidamente, se expondrá su significado figurado como expresión idiomática y (significado en el habla, uso de la lengua) Para obtener dicha información nos hemos apoyado en las siguientes fuentes: el diccionario Merriam-Webster, diccionario Cambridge, el diccionario Collins, el apartado sobre *idioms* de la página web *grammarist*ⁱⁱⁱ, así como las páginas web *Baseball Rules Academy*^{iv} y *The American Football Association*^v.

El segundo subapartado está dedicado al análisis contrastivo. Con el fin de optimizar su visualización, expondremos una tabla comparativa con cada uno de los *idioms* analizados. En cada tabla expondremos, por un lado, la expresión idiomática en inglés con el contexto necesario para su interpretación, por otro, las traducciones de los cuatro sistemas de TA^{vi}, así como la del traductor humana. Esta última será la versión ofrecida en los subtítulos de la serie en español por la plataforma de *streaming*. Para la mejor comprensión del análisis, se

introducirán algunos ejemplos con la captura de pantalla correspondiente al uso del *idiom* en las series analizadas y los subtítulos en inglés y español. Dicha figura precederá la tabla contrastiva, mientras que una breve interpretación de los datos comparados finalizará este subapartado.

4.1. *Rain check*

'*Rain check*' es el *idiom* que aparece con mayor frecuencia en el corpus con un total de 1015 ejemplos, más 59 escrito junto ('*raincheck*'), es decir un total de 1074. La mayoría –un total de 1003– son de series posteriores al año 2000. También en el corpus de la autora contamos con múltiples ejemplos de '*rain check*', de los cuales hemos elegido, para ilustrar el análisis, el que aparece en la figura 1.

En principio se trata de una locución nominal, sin embargo '*rain check*' (literalmente 'cheque de lluvia') se puede integrar en un sintagma verbal con diferentes verbos que conservan su significado dentro de la expresión. Como locución es creativa y se usa con frecuencia con los verbos '*take*' y '*get*', entre otros. En la mayoría de los ejemplos encontrados en el corpus aparece en su forma breve o con el verbo *to take*, pero también encontramos algunos ejemplos con otros verbos:

- (1) *Hug for ten minutes. No, give me a rain check on the hug. There's something I got to do.*
- (2) *Well, I hope that, uh, I can get a rain check on dinner sometime soon.*
- (3) *No, I'll have to take a raincheck on the beer, mate.*
- (4) *I'll need him full-time, so could he have a rain check on your spiritual guidance days?*
- (5) *Can we do a rain check? We're looking at the plans for her house.*

Parece ser que con paso del tiempo se ha verbalizado la expresión, ya que en el corpus aparecen ejemplos recientes (todos ellos en series posteriores a 2010), en los que *rain check* es verbo:

- (6) *How much are you gon na want to kill me - if I need to rain check tonight? (The Vampire Diaries, 2014).*
- (7) *Let's rain check for Friday (Thirteen, 2016)*
- (8) *Can we rain check on that idea (The Flight attendant, 2020).*

También encontramos algunos ejemplos en los que *rain check* tiene la función de complemento de nombre, o función sintáctica de modificar a un nombre (ej. fiesta de neones): '*Can we do a neon-party rain check*', de la serie *Lucifer* (2016).

4.1.1 *Campo cultural. Origen, significado y uso*

La expresión idiomática '*rain check*' o '*to take a rain check*' tienen sus orígenes en los juegos de béisbol del siglo XIX. Si llovía y se posponía un juego, el dueño de la entrada tenía opción a un *rain check*, 'cheque de lluvia', que podría usar posteriormente como entrada para otro juego. Las locuciones de este tipo son específicas de determinada cultura o sociedad. Pertenecen al conocimiento convencionalizado de una cultura particular y, por lo tanto, son difíciles de traducir o, de hecho, intraducibles como metáforas (Labarta Postigo 2021). Su

significado es la acción de posponer o aplazar un encuentro o cita. Actualmente se suele utilizar para no aceptar una cita, y, de manera informal, o con un toque de humor, pedir posponerla para otro momento.

4.1.2 Análisis contrastivo

Figure 1: *Idiom rain check* vs. subtítulos en español

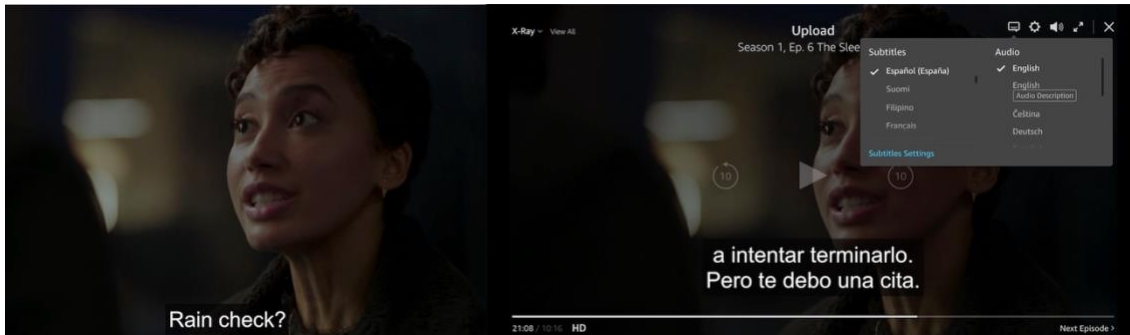


Tabla 1: Serie Upload, Amazon Prime, T1, E6 *The Sleepover*. Tiempo: -10:18.

Subtítulos originales:				
<i>Would you like to get out of here and go back to my place?</i>				
<i>I'm so behind on work stuff, so I think I'm gonna stay here and just try to get through some of it. Rain check? Okay.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
-¿Quieres salir de aquí y volver a mi casa? -Estoy muy atrasado con las cosas del trabajo, así que creo que voy a quedarme aquí y tratar de pasar algo. ¿Lo dejamos para otro día? -Sí.	-¿Quieres salir de aquí y volver a mi casa? -Estoy tan atrasado con las cosas del trabajo, así que creo que me quedaré aquí y trataré de superar algunas de ellas. Control de lluvia? -Okey	¿Te gustaría salir de aquí y volver a mi casa? -Estoy muy atrasado en las cosas del trabajo, así que creo que me quedaré aquí y trataré de superar algo de eso. ¿Control de lluvia? -Bien.	¿Te gustaría salir de aquí y volver a mi casa? -Estoy tan atrasado en cosas de trabajo, así que creo que me voy a quedar aquí y solo tratar de superar algo de eso. ¿Control de lluvia? -Está bien.	- ¿Nos vamos y te vienes a mi casa? - La verdad es que acabo de darme cuenta de que tengo trabajo atrasado. Así que me voy a quedar a intentar terminarlo. Pero te debo una cita. -

Google, SpanishDict y Systran realizan una traducción literal del *idiom*: ‘Control de lluvia’. Solamente DeepL acierta con el sentido figurado de la expresión idiomática y la idea de posponer la cita: ‘¿lo dejamos para otro día?’. Esta última es la más parecida a la opción del TH, y podría ser, por tanto aceptable y adecuada.

4.2. To play ball

La frecuencia total es de 1207 (con algunas excepciones con el significado literal). Encontramos 882 ocurrencias de *play ball*, 222 de *playing ball* y 103 de *played ball*.

En este caso se trata claramente de una locución verbal, que puede usarse en infinitivo, gerundio o con el verbo conjugado. Siguen algunos ejemplos de las diferentes variaciones flexivas extraídas del corpus de subtítulos:

- (9) *I need you and her to play ball, and I need you to help convince her.*
- (10) *Getting the tape isn't a problem but playing ball with people intent on ignoring personal liberties sure as hell is.*
- (11) *I'm not gon na play ball. So you might as welljust finish this right now.*
- (12) *Play ball with us and then you may not have to go to jail for murder*

4.2.1. Campo cultural. Origen, significado y uso

Según la página oficial de las reglas del béisbol, '*play ball*' es la expresión que se utiliza para iniciar un partido de béisbol. Cuando el árbitro dice '*play ball*' empieza el juego, que dura hasta que éste diga '*time*' y lo pare por alguna razón.

Actualmente la expresión se usa en el sentido de que alguien quiera cooperar, colaborar o no en alguna cuestión. Según el diccionario Collins, el uso negativo de esta expresión, es decir, si alguien alguien se niega a jugar (*don't play ball*), es que no está dispuesto a hacer lo que alguien quiere que haga. Por su parte el diccionario Cambridge indica literalmente: aceptar trabajar o ayudar a alguien de la manera que ha sugerido (*to agree to work with or help someone in the way they have suggested*).

4.2.2 Análisis contrastivo

Figure 2: *Idiom play ball* vs. subtítulos en español



Tabla 2. Serie *The Blacklist*, Netflix S3 E2, *Marvin Gerard*, No. 80. Tiempo -29.06

Subtítulos originales:				
<i>Take the deal. For you and for Charlene. Take it and move on. If you accept the terms, Harold, they'll drop the investigation. If you refuse to play ball, pending the outcome, you'll be reassigned, paper pushing at the CJIS. Cubicle, potted plant - - a dead end, Harold. You're better than that. Yes, I am.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
Acepta el trato. Por ti y por Charlene. Tómallo y sigue adelante. Si aceptas los términos, Harold, dejarán la investigación. Si te niegas a jugar , a la espera del resultado, serás reasignado, a hacer papeleo en el CJIS. Cubículo, planta en maceta - - un callejón sin salida, Harold. Eres mejor que eso.	Acepta el trato. Para ti y para Charlene. Tómallo y sigue adelante. Si aceptas los términos, Harold, abandonarán la investigación. Si te niegas a jugar a la pelota , a la espera del resultado, serás reasignado, empujando el papel en el CJIS. Cubículo, planta en maceta - - un callejón sin salida, Harold. Eres mejor que eso.	Acepte el trato. Para ti y para Charlene. Tómelala y sigue adelante. Si aceptas los términos, Harold, ellos abandonarán la investigación. Si usted se niega a jugar la pelota , en espera del resultado, será reasignado, el papel empujando en el CJIS. Cubículo, planta en macetas - un callejón sin salida, Harold. Eres mejor que eso.	Acepta el trato. Para ti y para Charlene. Tómallo y sigue adelante. Si aceptas los términos, Harold, dejarán la investigación. Si te niegas a jugar a la pelota , a la espera del resultado, te reasignarán, papel empujando en el CJIS. Cubículo, planta en maceta - un callejón sin salida, Harold. Eres mejor que eso.	Acepta el trato. Por ti y por Charlene. Acéptalo y pasa página. Si aceptas, retirarán la investigación. Si te niegas y esperas al resultado...serás transferido a hacer papeleo en el CJIS. Un cubículo. Una maceta. Un callejón sin salida, Harold. Te mereces algo mejor. Sí, es verdad

Los cuatro sistemas de TA hacen una traducción literal de la expresión. Al no ser ‘Jugar a la pelota’ no es un giro idiomático o locución en español, la traducción en este caso es inadecuada, e incluso errónea. En el caso del TH no se traduce la expresión idiomática. Aunque la traducción es correcta, se pierde la parte metafórica del original.

4.3. *To be out of one's league*

Hay un total de 891 ocurrencias de las siguientes variaciones de esta expresión: *out of my league* (336); *out of your league* (368); *out of her league* (20); *out of his league* (108); *out of our league* (44) y *out of their league* (15).

En este caso se trata de una locución verbal, con variaciones, por un lado de flexión verbal dependiendo del sujeto, por otro, de persona y número, según el posesivo de 'league', como muestran los siguientes ejemplos:

(13) *Are you serious? You called me a lowlife and said I was out of your league.*

(14) *I know he's out of my league. He's too good for me. He's too smart.*

(15) *We were underdressed and out of our league. This was a mistake. We need to bail.*

(16) *No! Out of your league anyway.*

4.3.1 *Campo cultural. Origen, significado y uso*

'*To be out of one's league*' está probablemente relacionado con el deporte del béisbol, que se divide en ligas relacionadas con diferentes niveles de habilidad y profesionalidad. Según la página web *Grammarist*, una de las primeras versiones del *idiom* fue "*batting out of one's league*", que se relaciona claramente con el béisbol. Obviamente podría estar relacionado con otros deportes que también tengan la clasificación por ligas.

El diccionario Collins no incluye esta expresión, pero sí el Cambridge, que apunta a que algo o alguien es demasiado bueno o caro para uno. Merriam-Webster ofrece un significado semejante "*not at a level where one is as good as someone else at something*". Es decir, la expresión metafórica se usa para describir una situación en la que uno intenta unirse o competir con personas más inteligentes, más guapas o más cualificadas que uno mismo. Por lo general, se aplica al intento de salir con una persona más preparada, más guapa o con más dinero que uno mismo. También se utiliza para describir una situación en la que uno no puede estar a la altura de un trabajo de élite o no puede permitirse comprar algo caro.

4.3.2 *Análisis contrastivo*

Figura 3: *Idiom out of one's league* vs. subtítulos en español



Tabla 3. Serie *Sherlock*, Amazon Prime, T4, E1, *The Six Thatchers*. Tiempo: +26.47

Subtítulos originales: <i>I've withheld this information from you until now, Mr Kingsley, but I think it's time you knew the truth. What do you mean? Have you ever wondered if your wife was a little bit out of your league? - Well... - You thought she was having an affair. I'm afraid it's far worse than that - your wife is a spy.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
-Le he ocultado esta información hasta ahora, Sr. Kingsley, pero creo que es hora de que sepa la verdad. -¿Qué quiere decir? -¿Se ha preguntado alguna vez si su mujer estaba un poco fuera de su alcance? -Bueno... -Usted pensaba que ella tenía una aventura. Me temo que es mucho peor que eso - su esposa es una espía.	-Le he ocultado esta información hasta ahora, señor Kingsley, pero creo que es hora de que sepa la verdad. ¿Qué quieres decir? ¿Alguna vez te has preguntado si tu esposa estaba un poco fuera de tu alcance? - Bueno... - Pensaste que estaba teniendo una aventura. Me temo que es mucho peor que eso: su esposa es una espía.	-Señor Kingsley, he ocultado esta información hasta ahora, pero creo que es hora de que sepa la verdad. ¿Qué quiere decir con eso? ¿Alguna vez se ha preguntado si su esposa estaba un poco fuera de su liga? - Bueno... - Pensaste que estaba teniendo una aventura. Me temo que es mucho peor que eso - su esposa es espía.	-Le he ocultado esta información hasta ahora, Sr. Kingsley, pero creo que es hora de que sepa la verdad. -¿Qué quieres decir? -¿Alguna vez te has preguntado si tu esposa estaba un poco fuera de tu alcance? -Bueno... -Pensaste que estaba teniendo una aventura. Me temo que es mucho peor que eso - tu esposa es una espía.	-Me había reservado la información, pero creo que es hora de que lo sepa ya. - ¿A qué se refiere? - ¿Se ha preguntado si su mujer es demasiado buena para usted? - Bueno... - Pensaba que tenía una aventura. Es mucho peor, su mujer es una espía.

Ninguno de los sistemas de TA ofrece una traducción apropiada en este caso. Por una parte SpanDict realiza una traducción literal de la expresión ‘¿alguna vez se ha preguntado si su esposa estaba un poco fuera de su liga?’, que resulta ser totalmente errónea y dificulta la comprensión del diálogo. Los otros tres sistemas traducen ‘*out of your league*’ por ‘fuera de tu alcance’, que podría ser una interpretación del significado figurado de la locución inglesa, pero que tampoco resulta adecuada en este contexto. La TH ‘demasiado buena para usted’ podría ser una aproximación al significado explícito de la expresión, pero no resulta completamente acertada, ni refleja el significado metafórico de la expresión.

Se ha observado que esto sucede también en los subtítulos traducidos a otros idiomas. Los traducidos de alemán, sueco, danés, noruego, francés e italiano optan por interpretar más o menos adecuadamente el significado explícito de la expresión idiomática. Solamente en los subtítulos del portugués de Brasil encontramos una expresión idiomática. Al ser de otro campo semántico se trataría de una equivalencia parcial, ‘*muita areia para seu caminhão*’ (muchacha arena para su camión). Esta traducción no solo expresa el significado del *idiom* original, sino que traslada al portugués el sentido figurado con connotación humorística.

4. 4. *To knock/hit it out of the park*

Existen 416 ocurrencias de esta expresión en el corpus, si bien habría que descontar alguna excepción por tener un sentido literal.

Se trata de una locución verbal. La mayoría de los ejemplos son con el verbo *to knock* or *to hit*. Veamos a continuación algunos ejemplos de las variaciones verbales:

(17) *Charlie, that was great. It was really great. You really knocked it out of the park. You took a small part and you hit it out of the park. You can't ask for better than that.*

(18) *You're gon na do great. You're gon na knock it out of the park. You're gon na dominate.*

(19) *You have time to take one of those test-tutoring courses. Then you'll knock it out of the park.*

(20) *How was that? Elizabeth: Good. Excellent, actually. She's knocking it out of the park.*

En ocasiones se usa la expresión sin verbo: *out of the park*. En este caso, podríamos decir que la locución tiene un uso adverbial, como muestra el siguiente ejemplo:

(21) *How was the meeting? Out of the park.*

4.4.1 *Campo cultural. Origen, significado y uso*

La expresión idiomática '*out of the park*' o '*to knock it out of the park*' tiene su origen en juego del béisbol. En este deporte, un *home run* se produce cuando un bateador golpea una bola hacia las gradas. En algunos casos, el bateador no sólo batea un *home run*, sino que además golpea la pelota con tanta fuerza que ésta se sale estadio. A esa espectacular jugada es a la que hace referencia la expresión metafórica.

En la vida cotidiana '*to knock it out of de park*' significa hacer algo extraordinariamente bien. Según el Cambridge Dictionary, se trata de una expresión informal que significa: "*to do something extremely well: I feel like I can write anything for this actor, and she'll knock it out of the park. If I don't hit this out of the park, I'm finished.*"

4.4.2 *Análisis contrastivo*

Figura 4: *Idiom out of the park* vs. subtítulos en español



Tabla 4: Serie *Flesh and Bone*, Amazon Prime, T1, E2: *Cannon Folder*, Tiempo: -8:40

Subtítulos originales ^{viii} :				
- [slurred] My dad's never missed a Steelers game since 1975.-You have a favorite team? - I do not. - Geez. Really? [chuckles] Since I was Little, we went every game. [...] - The terrible towel? The towel? [chuckles]- Us fans, we're super superstitious about that thing. It's got like, mystical powers. Want me to half in twos for yinz? The duck. It died. So good. Youse guys knocked it out of the park [chuckles] - Please arrive in five minutes. Room 1132.				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
- [...se deslizó]. Mi padre nunca se ha perdido un partido de los Steelers desde 1975. -¿Tienes un equipo favorito? - No lo tengo. - Dios. ¿De verdad? [risas]. Desde que era pequeño, íbamos a todos los partidos. [...] ¿La toalla terrible? ¿La toalla? [Risas] Nosotros los fans, somos súper supersticiosos con esa cosa.Tiene como, poderes místicos. - ¿Quieres que te lo cuente de dos en dos? - El pato –Murió. Qué bien. - Ustedes lo sacaron del parque. [risas] - Por favor, lleguen en cinco minutos. Habitación 1132	- [balbuceando] Mi papá nunca se ha perdido un juego de los Steelers desde 1975. -¿Tienes un equipo favorito? - Yo no. - Caray. ¿En serio? - [risitas] - Desde que era pequeño, íbamos a todos los partidos. [...] ¿La terrible toalla? ¿La toalla? [risitas] Nosotros, los fans, somos supersupersticiosos con eso.Tiene poderes místicos. - ¿Quieres que la mitad en dos por yinz? - El pato –Murió. Tan bueno. - Ustedes lo sacaron del parque. [risitas] - Por favor llegue en cinco minutos. Habitación 1132	- [Slurred] Mi padre nunca se perdió un juego de Steelers desde 1975. -¿Tiene un equipo favorito? - No lo hago. - Geez. ¿En serio? - [chuckles] - Como era pequeño, fuimos a cada partido. [...] ¿La terrible toalla? ¿La toalla? - [chuckles] - Nosotros los fans, somos super supersticios sobre esa cosa. Es como, poderes místicos - ¿Quiere que yo a la mitad de dos por yinz? - El pato. Murió - tan bueno - los chicos de Youse lo golpearon fuera del parque. [chuckles] - Llegue en cinco minutos. Habitación 1132	Mi padre nunca ha perdido un partido de los Steelers desde 1975. - ¿Tienes un equipo favorito? - Yo no. - Caray. ¿En serio? - [risas] - Desde que era Pequeño, fuimos a cada partido. [...] ¿La toalla terrible? ¿La toalla? - [risas] Nosotros los fans, somos súper supersticiosos con esa cosa. Tiene como, poderes místicos. - ¿Quieres que sea mitad en dos para Yinz? - El pato - Murió - Muy bien - Ustedes lo tiraron del parque. [risas] - Por favor, llegue en cinco minutos. Habitación 1132	Mi padre no se perdió un partido de los Steeles deste el 75. - ¿Es de algún equipo? - Pues no ¿de verdad? De pequeña iba a todos los partidos. [...] La toalla terrible. ¡La toalla!. (risas) Los forofos somos muy supersticiosos con eso. Tiene poderes mágicos. ¿Lo parto para los dos? El pato ha muerto. Que bueno. Lo han cazado en el parque. (risas) - Sube en cinco minutos. Habitación 1132

En este caso ninguno de los cuatro traductores ofrece una traducción adecuada de la expresión idiomática, a pesar de estar contextualizada. Las cuatro son traducciones erróneas: 'lo sacaron, lo golpearon fuera del parque, o lo tiraron fuera del parque'. Tampoco la traducción humana ofrecida por los subtítulos acierta con el sentido metafórico de la expresión: 'Lo han cazado en el parque'. Como indicamos en el apartado 4.2.1 se usa el *idiom* para decir que algo es excelente. La escena correspondiente a este diálogo es de una pareja

que está saboreando un plato de pato en un restaurante. La protagonista que muestra la figura 4, algo embriagada, se dirige a los camareros, para felicitarlos por la calidad del plato. Una posible traducción de la expresión idiomática en inglés sería ‘está exquisito’. Ninguna de las traducciones de la tabla tiene que ver con el significado figurado de la expresión original.

4.5. *To play hardball*

El corpus contiene un total de 324 ocurrencias, contando 139 de *play hardball* y 74 de *playing hardball*.

Se trata de una locución verbal. Veamos las variaciones flexivas posibles en los siguientes ejemplos:

(22) *You want to play hardball? Forget the money. We booked 20/20 instead.*

(23) *I mean, he's playing hardball right now. He's way, way smarter than we gave him credit for.*

(24) *Any volunteers? You really play hardball, don't you?*

(25) *You want to play hardball, we'll play hardball. It's really him Did you see what I just saw?*

(26) *She found out Anya was married to a wife-beater, and sent him his wife's love note.*

En algunas ocasiones se usa la forma breve *hardball*. Se podría hablar en este caso de un uso nominal de la expresión, como muestra el ejemplo 27:

(27) *That 's hardball. Not to mention dangerous and stupid.*

4.5.1 *Campo cultural. Origen, significado y uso*

‘*Play hardball*’ es otra denominación de jugar el béisbol americano, en contraposición al juego de ‘*softball*’, que se juega con una pelota más grande y blanda. El término parece haber sido utilizado por primera vez en sentido figurado por el columnista del periódico estadounidense Robert Ruark en 1949. El término ‘*play hardball*’ se hizo popular en la década de 1970, ya que los redactores de los discursos del presidente Nixon lo utilizaron a menudo.

El significado figurado en inglés americano según el diccionario de Collins es: “*any ruthless, aggressive, highly competitive form of politics, business, etc. esp. in the phrase play hardball, to engage in some activity in a ruthless, highly competitive way.*”

El uso informal de la expresión es el de emplear métodos y tácticas despiadadas para tener éxito, utilizar cualquier medio necesario para alcanzar el éxito, no tener piedad al intentar obtener algo que se desea.

4.5.2 Análisis contrastivo

Figura 5: *Idiom play hardball* vs. subtítulos en español



Tabla 5: Serie *Suits*, Netflix, T5, E11. *Blowback*. Tiempo -24.51

Subtítulos originales:				
<i>I'm representing Mike. So you saw him. - Last night. - And? He's hanging in. I just need this bail hearing to go smoothly. What do you mean, go smoothly? What's going on? The prosecutor's playing hardball. She's trying to keep him without bail. Harvey, Rachel is not doing well. You have to get him out of there.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
-Represento a Mike. -Así que lo viste. - Anoche. - ¿Y? -Está aguantando. Sólo necesito que esta audiencia de fianza vaya sin problemas. ¿A qué te refieres con ir sin problemas? ¿Qué está pasando? El fiscal está jugando duro. Está tratando de mantenerlo sin fianza. Harvey, Rachel no está bien. Tienes que sacarlo de ahí.	-Estoy representando a Mike. -Así que lo viste. - Anoche. - ¿Y? -Está aguantando. Solo necesito que esta audiencia de fianza transcurra sin problemas. -¿Qué quieres decir con ir sin problemas? ¿Que esta pasando? - El fiscal está jugando duro. Ella está tratando de retenerlo sin derecho a fianza. - Harvey, Rachel no está bien. Tienes que sacarlo de ahí.	-Estoy representando a Mike. -Así que usted lo vio. - Anoche. -¿Y? -Él está colgando. Sólo necesito esta audiencia de libertad bajo fianza para ir sin problemas. -¿Qué quiere decir, vaya sin problemas? ¿Qué está pasando? - El fiscal está jugando al hardball. Ella está tratando de mantenerlo sin fianza. -Harvey, Rachel no está haciendo bien. Tienes que sacarlo de allí.	-Estoy representando a Mike. -Así que lo viste. -Anoche. - ¿Y? -Está colgando en. Solo necesito que esta audiencia de fianza vaya sin problemas. -¿Qué quieres decir con ir sin problemas? ¿Qué está pasando? - El fiscal está jugando duro. Ella está tratando de mantenerlo sin fianza. -Harvey, Rachel no lo está haciendo bien. Tienes que sacarlo de allí.	-Represento a Mike. -¿Entonces lo viste? -Anoche . -¿Y? -Lo lleva bien. Solo necesito que esta audiencia de fianza salga bien. -¿Qué significa que salga bien? ¿Qué ocurre? - La fiscal no tiene piedad. Quiere dejarlo sin fianza. -Harvey, Rachel no está nada bien. Tienes que sacarlo de ahí.

SpanishDict realiza una traducción literal de la expresión completa ‘El fiscal está jugando al hardball’, que resulta incorrecta por incluir ‘*al hardball*’. Los otros tres sistemas traducen simplemente ‘El fiscal está jugando duro’, que sí es una traducción posible. La expresión ‘jugar duro’ se entiende perfectamente en su sentido figurado en español. La TH es adecuada, ya que utiliza una equivalencia parcial de la original: ‘La fiscal no tiene piedad’, se conserva el sentido figurado en la traducción a través de una expresión metafórica de índole religiosa.

4.6. *Curve ball / Curveball*

El corpus contiene 130 ejemplos de *curve ball* y 166 de *curveball*, es decir, un total de 296, si bien habría que restar algunas excepciones, donde la expresión tiene un sentido literal. Se trata de una locución nominal. Las variantes que encontramos en este caso tienen que ver con la forma de escribir la locución, junto o en dos palabras. Veamos algunos ejemplos de estas dos formas de escritura con diferentes verbos y formas verbales (*to be, to trough someone, to hit, to give someone, to apologize for, to wait for*):

(28) *This is not the biggest curve ball that life is going to throw you. Buddy, don't close.*

(29) *OK? But right now, life... is just throwing you a curveball*

(30) *I can't hit a curve ball. Say, you wan na get your hands off my girl?*

(31) *I apologize for the curve ball.*

(32) *Now I'm waiting for, like, the curveball to come in and be, like, blueberries*

(33) *Tell me about Sugar Horse. What is it? No idea. Curve ball, control question maybe?*

4.6.1 *Campo cultural. Origen y significado*

Según el diccionario Merriam-Webster una ‘*curve ball*’ (bola curva) en béisbol es un lanzamiento lento o moderadamente rápido. La bola se lanza con efecto, para que se desvíe hacia abajo, y normalmente hacia la izquierda, cuando se lanza con la mano derecha. Cuando se lanza con la mano izquierda, se busca el efecto de desviarla hacia abajo y hacia la derecha. El significado metafórico de esta expresión es el de enfrentar a alguien con una situación, pregunta o problema difícil de forma inesperada.

4.6.2 *Análisis contrastivo*

Figura 6: *Idiom curve ball* vs. subtítulos en español



Tabla 6. Serie *Flesh and Bone*, Amazon Prime 2015, T1, E1: *Bulling trough*, Tiempo: - 17.00

Subtítulos originales: -"Giselle" is good business. It is beloved. -And it's been done to death. I'm sorry, but you can't resuscitate that... thing with a defibrillator. I know we committed. I apologize for the curve ball. I also know this is an exciting new venture for you, but you have to remember I've been doing this a very, very long time.				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
"Giselle" es un buen negocio. Es querida. Y se ha hecho hasta la muerte. Lo siento, pero no puedes resucitar esa... cosa con un desfibrilador. Sé que nos comprometimos. Me disculpo por la bola curva. También sé que esto es una nueva aventura emocionante para ti, pero tienes que recordar que he estado haciendo esto mucho, mucho tiempo.	"Giselle" es un buen negocio. es amado. Y se ha hecho hasta la muerte. Lo siento, pero no puedes resucitar esa... cosa con un desfibrilador. Sé que nos comprometimos. Me disculpo por la bola curva. También sé que esta es una nueva aventura emocionante para ti, pero debes recordar que he estado haciendo esto por mucho, mucho tiempo.	Giselle es un buen negocio. Es amado. Y se ha hecho hasta la muerte. Lo siento, pero no puedes resucitar eso... cosa con un desfibrilador. Sé que nos hemos comprometido. Pido disculpas por la bola curva. También sé que esto es una nueva aventura emocionante para usted, pero usted tiene que recordar que he estado haciendo esto un tiempo muy, muy largo.	Giselle es un buen negocio. Es amado. Y se ha hecho hasta la muerte. Lo siento, pero no puedes resucitar eso... cosa con un desfibrilador. Sé que nos hemos comprometido. Pido aproveche por la bola curva. También sé que esto es una nueva aventura emocionante para usted, pero usted tiene que recordar que él estaba haciendo esto un tiempo muy, muy largo.	"Giselle" es muy taquillero. Gusta...mucho. Y se ha hecho hasta matarlo. Perdone, pero es imposible resucitarlo con un desfibrilador. Se que nos comprometimos. Le pido disculpas por el cambio. Sé que es un nuevo negocio apasionante para usted,...pero debe recordar que llevo haciendo esto...desde hace mucho, mucho tiempo y...

Los cuatro sistemas de TA hacen una traducción literal, cuyo significado quizá podría deducirse por el contexto, pero no corresponde a ninguna locución en español. En la HT no se traduce la expresión metafórica en absoluto, sino que realiza interpretación del sentido figurado de la misma dando un significado explícito "le pido disculpas por el cambio", con lo cual se pierde la dimensión metafórica de la expresión original.

4.7. To run interference

El corpus contiene un total de 193 ocurrencias de esta expresión, la suma de 137 de *run interference* y 56 de *running interference*.

Se trata de una locución verbal. Veamos las variaciones flexivas posibles en los siguientes ejemplos:

(34) *You need someone like me to run interference, keep the idiots out of your hair.*

(35) *I'll ask Detective Carter to run interference.*

(36) *So far, we got some rich folks running interference for their brat.*

(37) *You're next unless I run interference for you*

(38) *I'll run interference if CBI shows.*

4.7.1. Campo cultural. Origen, significado y uso

Según el diccionario Merriam Webster este *idiom* tiene su origen en el fútbol americano. En el fútbol, describe el esfuerzo de los jugadores ofensivos para impedir que los jugadores defensivos alcancen al jugador en posesión del balón.

Parece ser que esta expresión se utilizó por primera vez en el fútbol, a principios de la década de 1890. A mediados del siglo XX se amplió a usos no deportivos.

Actualmente tiene un uso informal en el inglés americano y significa prestar ayuda o ayudar a despejar el camino a otro, o abrirle camino despejando posibles obstáculos.

4.7.2. Análisis contrastivo

Figura 7: *Idiom run interference* vs. subtítulos en español

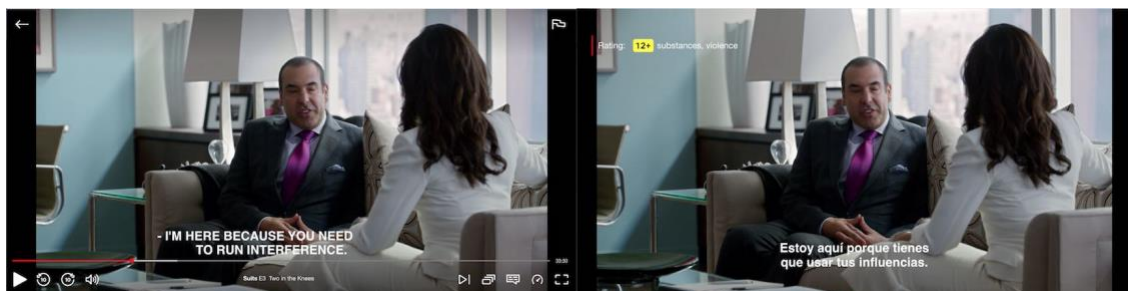


Tabla 7: Serie *Suits*, Netflix, T4, E3. *Two in the knees*. Tiempo: -33.30

Subtítulos originales: <i>Something's not right. Why are you here? I'm here because you need to run interference. I thought you just said you worked it out. No, not with me, with Adam Grieves at the S.E.C. He has it in for Malone.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
Algo no está bien. ¿Por qué estás aquí? Estoy aquí porque necesitas interferir. Pensé que habías dicho que lo habías resuelto. No, no conmigo, con Adam Grieves en la S.E.C. Él la tiene con Malone.	Algo no está bien. ¿Por qué estás aquí? Estoy aquí porque necesitas intervenir. Pensé que había dicho que lo había resuelto. No, no conmigo, con Adam Grieves en la S.E.C. Él la tiene con Malone.	Algo no está bien. ¿Por qué estás aquí? Estoy aquí porque necesitas hacer interferencias. Pensé que usted acaba de decir que lo ha resuelto. No, no conmigo, con Adán se aflige en el S.E.C. Lo tiene para Malone.	Algo no está bien. ¿Por qué estás aquí? Estoy aquí porque tienes que hacer interferencias. Pensé que habías dicho que lo habías resuelto. No, no conmigo, con Adam Grieves en el S.E.C. Lo tiene para Malone.	Algo no va bien. ¿Por qué estás aquí? Estoy aquí porque tienes que usar tus influencias. Acabas de decir que lo habías resuelto. Conmigo no, con Adam Grieves de la Agencia de Valores. en la S.E.C. Le tiene manía a Malone.

SpanishDict y Systran traducen literalmente la expresión, con un resultado cómico en este contexto ‘Estoy aquí porque necesitas hacer interferencias/ tienes que hacer interferencias’. DeepL traduce la expresión por ‘intervenir’ y Google por ‘intervenir’, las dos son en realidad correctas en cuanto al significado explícito del *idiom* original, sin embargo no reflejan el sentido exacto de los subtítulos originales ni la idiomaticidad. La traducción humana es más adecuada, pero también en ésta se pierde la metáfora.

4. 8. *To step up to the plate*

El corpus contiene un total de 166 ocurrencias de esta expresión, la suma de 134 ejemplos con *step out of the plate*, y 22 con *stepping up to the plate*.

Se trata de una locución verbal, con posibles variaciones flexivas, como muestran a continuación algunos ejemplos del corpus:

(39) *Look, Brick's got to step up to the plate here. You got to talk to him.*

(40) *It's my fault. I haven't been stepping up to the plate. Devon, I need you to be strong.*

(41) *Well, step up to the plate, sexy mama. - Seduce the man.*

(42) *Oh, I'm sure someone will step up to the plate. Maybe you. Oh. I don't think so.*

4.8.1. *Campo cultural. Origen, significado y uso*

Según el diccionario Merriam-Webster este *idiom* tiene su origen en el béisbol, donde se refiere a “*to move into position next to home plate in order to bat*”. Con frecuencia se usa en sentido figurado en inglés americano “*to refer to showing readiness to meet a challenge (as*

by increased effort or improved performance)”. Según este diccionario, su primer uso en este sentido figurado data de 1968.

4.8.2. Análisis contrastivo

Figura 8: *Idiom step up to the plate* vs. subtítulos en español

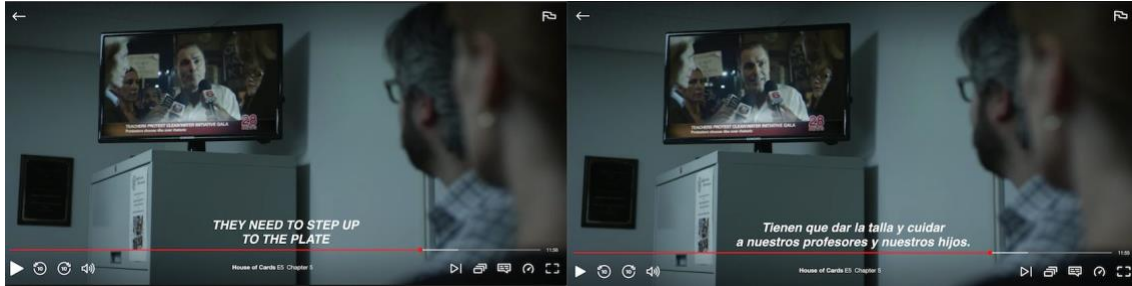


Tabla 8. Series *House of cards*, T1, E5. *Rotten Tomatoes*.Tiempo: -11.56

Subtítulos originales:				
<i>REPORTER: Several dozen union sympathizers, led by labor lobbyist, Martin Spine/Ia, attempted to disrupt the gala. They need to step up to the plate and take care of our teachers and our children. The protest dissipated [...](when fundraiser attendees offer food and drink to picketers. FRANCIS: Doesn't matter what side you're on, everybody's got ta eat. Turn it off.)</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
REPORTERO: Varias docenas de simpatizantes de los sindicatos, liderados por el grupo de presión laboral, Martin Spine/Ia, intentaron interrumpir la gala. Tienen que dar un paso al frente y cuidar de nuestros profesores y nuestros hijos. La protesta se disipó [...].	REPORTERO: Varias docenas de simpatizantes sindicales, encabezados por el cabildero laboral, Martin Spine/Ia, intentaron interrumpir la gala. Necesitan dar un paso al frente y cuidar de nuestros maestros y nuestros niños. La protesta se disipó [...].	REPORTERO: Varias docenas de simpatizantes sindicales, liderados por el cabildero laboral, Martin Spine/IA, intentaron interrumpir la gala. Necesitan subir al plato y cuidar de nuestros maestros y nuestros niños. La protesta se disipó [...].	REPORTERO: Varias decenas de simpatizantes sindicales, encabezados por el lobista obrero, Martin Spine/ISpinela, intentaron interrumpir la gala. Necesitan subir al plato y cuidar de nuestros maestros y nuestros hijos. La protesta se disipó [...].	Varias decenas de simpatizantes sindicales guiados por el cabildero Martin Spinella, intentaron interrumpir la gala. Deben asumir el reto y ocuparse de nuestros maestros y nuestros niños. La protesta se disipó [...].

SpanishDict y Systran realizan traducciones literales de la expresión, cuyo resultado es una frase absurda: ‘Necesitan subir al plato y cuidar de nuestros maestros y nuestros hijos’. Google y DeepL traducen la expresión inglesa por ‘dar un paso al frente’, que sí tiene sentido en este contexto. El TH por su ofrece una interpretación acertada del sentido figurado del *idiom* ‘asumir el reto’, si bien se pierde el sentido metafórico. En otra versión de subtítulos

traducidos (opción *European Spanish*) se da una equivalencia parcial de la expresión: ‘tienen que dar la talla’.

4.9. *To drop the ball*

El corpus contiene un total de 149 ocurrencias de esta expresión, la suma de 109 ejemplos con *drop the ball*, y 40 con *dropping the ball*.

Se trata de una locución verbal, con posibles variaciones flexivas, como muestran a continuación algunos ejemplos del corpus:

(43) *I didn't want to drop the ball on Dreyfuss, I thought a two-pronged assault was right.*

(44) *They need hard evidence, and I don't want my department to drop the ball.*

(45) *I felt like I was dropping the ball as your assistant, so I brought in Carol here to help.*

(46) *This is great. You people drop the ball and then you start pointing the finger at us.*

(47) *You are well aware that I do not drop the ball on things like this, Remy.*

4.9.1 *Campo cultural. Origen, significado y uso*

Su origen es el béisbol, dónde tiene una connotación negativa. Si durante el partido de béisbol uno de los jugadores del campo (*fielder*) deja caer la pelota, el otro equipo puede ganar ventaja corriendo por las bases.

La expresión ha dado origen a un uso informal en el inglés americano con el significado de cometer un error, tener un fallo, o perder una oportunidad en un momento crítico.

4.9.2 *Análisis contrastivo*

Figura 9: *Idiom drop the ball* vs. subtítulos en español

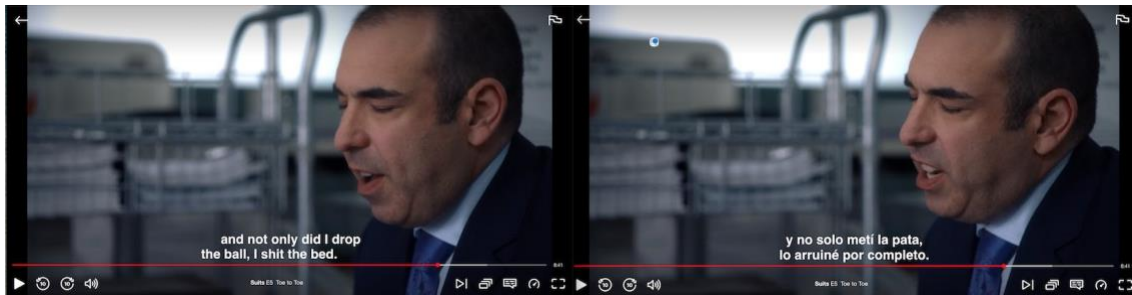


Tabla 9. Serie *Suits* 2015, Netflix ,T5, E5. *Toe to toe*. Tiempo: -8.41

Subtítulos originales: <i>Louis, you can't hide in here forever. I have to because I made a promise to Harvey, And not only did I drop the ball, I shit the bed.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
Louis, no puedes esconderte aquí para siempre. Tengo que hacerlo porque le hice una promesa a Harvey, y no sólo dejé caer la pelota , me cagué en la cama.	Louis, no puedes esconderte aquí para siempre. Tengo que hacerlo porque le hice una promesa a Harvey, y no sólo dejé caer la pelota , me cagué en la cama.	Louis, no puedes esconderte aquí para siempre. Tengo que hacerlo porque hice una promesa a Harvey, y no sólo me caí la pelota , me midió la cama.	Louis, no puedes esconderte aquí para siempre. Tengo que hacerlo porque le hice una promesa a Harvey, y no sólo dejé caer la pelota , me cago en la cama.	Louis, no puedes esconderte para siempre. Eso debo. Le hice una promesa a Harvey y no solo metí la pata , lo arruiné por completo.

SpanishDict da una traducción gramaticalmente errónea ‘me caí la pelota’. Los otros tres sistemas realizan una traducción literal del *idiom* ‘dejé caer la pelota’, que no tiene correspondencia idiomática en español. El traductor humano traduce con una equivalencia parcial, cuyo sentido figurado corresponde con el de la expresión inglesa: metí la pata.

4. 10. *To touch base*

El corpus contiene un total de 144 ocurrencias de esta expresión, la suma de 122 ejemplos de *touch base* y 22 de *touching base*.

Se trata de una locución verbal. Veamos a continuación las variaciones flexivas posibles en algunos ejemplos del corpus:

(48) *No problem. I'll call you later to touch base? Appreciate it, Jason.*

(49) *New question or are we still touching base? That is touching base. Seeing how you are.*

(50) *She gets nervous whenever we don't touch base a few times a day*

(51) *Touch base with kang tomorrow, see if he's serious.*

4.10.1 *Campo cultural. Origen, significado y uso*

Según el Merriam-Webster, se cree que la frase tiene alguna relación con el béisbol, donde tanto el corredor como el jardinero tienen que ‘tocar la base’ para estar a salvo o registrar un fuera (*out*). Una de las reglas del béisbol es que un corredor ofensivo queda ‘*out*’ si no está pisando una base y un jugador defensivo lo toca con la pelota. O si tiene que desplazarse hacia una base, y un jugador defensivo tiene la pelota y pisa esa base.

Los diccionarios Cambridge y Merriam-Webster coinciden en que ‘*to touch base*’ significa establecer contacto o comunicarse con alguien. Normalmente de forma breve, para saber cómo está o qué piensa sobre algo. El diccionario Collins dice que se usa especialmente cuando te comunicas con alguien con quien no te has comunicado recientemente. El Merriam-

Wester por su parte indica que se utiliza a menudo en el mundo de los negocios. Un ejemplo de este último diccionario sería ‘*let's touch base next week.*’

4.10.2 Análisis contrastivo

Figura 10: *Idiom touch base* vs. subtítulo en español



Tabla 10. Serie *Gilmore girls*, Netflix, S6, E4. *Always a Godmother, never a God*. Tiempo: -8.43

Subtítulos originales:				
<i>Wonderful. Right this way. So, I always like to take a few minutes before my baptisms to get to know the godparents a little bit. Of course, I already know you two, but I just want to touch base and make sure you understand the obligations of what you're getting into here today.</i>				
DeepL	Google	SpanishD	Systran	TH
Maravilloso. Por aquí. Siempre me gusta tomarme unos minutos antes de mis bautizos para conocer un poco a los padrinos. Por supuesto, ya los conozco a ustedes dos, pero sólo quiero tocar la base y asegurarme de que entienden las obligaciones en las que se están metiendo hoy.	Maravilloso. Justo por aquí. Entonces, siempre me gusta tomar unos minutos antes de mis bautizos para conocer un poco a los padrinos. Por supuesto, ya los conozco a ustedes dos, pero solo quiero tocar la base y asegurarme de que comprendan las obligaciones de lo que se están metiendo aquí hoy.	Maravilloso. De esta manera. Así que, siempre me gusta tomar unos minutos antes de mis bautismos para conocer un poco a los padrinos. Por supuesto, ya los conozco a dos, pero sólo quiero tocar la base y asegurarme de que entienden las obligaciones de lo que están entrando hoy aquí.	Maravilloso. Por aquí. Así que siempre me gusta tomar unos minutos antes de mis bautismos para conocer un poco a los padrinos. Por supuesto, ya los conozco a ustedes dos, pero sólo quiero tocar la base y asegurarme de que entiendan las obligaciones de lo que están entrando hoy aquí.	Fantástico. Por aquí. Siempre dedico unos minutos antes de los bautizos para conocer un poco a los padrinos. Claro que ya os conozco. Pero solo quería asegurarme de que entendéis los compromisos que vais a adquirir hoy.

En este caso los cuatro sistemas de TA realizan una traducción literal y, por tanto errónea de la expresión idiomática: ‘solo quiero tocar la base’. El traductor humano traduce el significado explícito de la expresión, ofreciendo una traducción adecuada, pero sin connotación metafórica.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados del análisis son elocuentes y demuestran la gran dificultad que supone traducir expresiones idiomáticas específicas del béisbol y fútbol americano. Una gran parte de las traducciones realizadas por los sistemas de TA son literales y erróneas. En cuanto a la TH en los subtítulos traducidos al español, observamos una tendencia general hacia la reducción de locuciones y expresiones metafóricas, e incluso algunos errores de traducción, por no interpretar adecuadamente la metáfora deportiva.

Uno de los resultados sorprendentes, de acuerdo a los datos obtenidos del análisis contrastivo, es comprobar que las diferencias de calidad, precisión y exactitud de las traducciones analizadas no siempre corresponden a la dicotomía TH vs. TA, sino que puede haber grandes diferencias entre las TA entre sí. Se puede dar el caso de que tres sistemas se aproximen a la traducción correcta y uno de ellos falle, como por ejemplo, en 4.5.2. Deepl, Google y Systran traducen correctamente ‘*The prosecutor’s playing hardball*’ por ‘el fiscal está jugando duro’, mientras que SpanishDict traduce ‘El fiscal está jugando al hardball’, lo cual es totalmente erróneo. En este caso la opción del TH es ‘El fiscal no tiene piedad’, con el mismo significado que las tres TA correctas.

En otras ocasiones las diferencias fundamentales se reparten paritariamente. Un ejemplo de ello, en el que dos sistemas yerran y dos aciertan, está en el análisis contrastivo del apartado 4.8.2. La frase ‘*They need to step up to de plate and take care of our teachers...*’ es traducida por los sistemas SpanishDict y Systran por ‘Necesitan subir al plato y cuidar de nuestros maestros...’, lo cual no tiene ningún sentido. Google y Deepl ofrecen una traducción mucho más acertada en este caso: ‘Tienen que dar un paso al frente y cuidar de nuestros profesores/maestros’. La TH aquí es por significado explícito: ‘Deben asumir el reto y ocuparse de nuestros maestros...’. En el apartado 4.7.2 sucede algo similar. Sin embargo, lo más frecuente en el análisis contrastivo es que los cuatro sistemas de TA no realicen una traducción correcta, adecuada o precisa. Esta puede incluso llegar a ser totalmente errónea en los cuatro casos, como observamos en la tabla 10. ‘*I just want to touch base*’ se traduce por ‘solo quiero tocar la base’, lo cual no tendría ningún sentido en el contexto fílmico al que pertenece. Otro ejemplo similar está en la tabla 6. Todas las traducciones realizadas coinciden en ‘pedir disculpas por la bola curva’, sin considerar el sentido figurado de ‘*curve ball*’. El TH interpreta correctamente el sentido figurado de la locución en ese contexto, pero sin connotación metafórica: ‘le pido disculpas por el cambio’. En la tabla 9 sucede algo similar, cuando ‘*I drop the ball*’ es traducido literalmente por los cuatro sistemas de TA. La expresión ‘dejar caer la pelota’ no es idiomática en español, con lo cual no resultaría adecuada para los subtítulos. El TH encuentra en este caso una expresión idiomática de otro ámbito semántico, pero que refleja el sentido figurado de la expresión inglesa.

Como decíamos anteriormente, nos encontramos con que las diferencias de calidad, precisión y exactitud de las traducciones analizadas no siempre corresponden a la dicotomía TH vs. TA. En ocasiones puede haber más similitud entre la TH y alguno de los sistemas de TA, que entre las realizadas por los sistemas de TA entre sí. Este es el caso del *idiom* analizado en el apartado 4.1. La traducción de ‘rain check’ realizada por el sistema DeepL es correcta y adecuada en ese contexto (‘¿lo dejamos para otro día?’). Si la comparamos con la TH (‘te debo una cita’), comprobamos que ambas tienen un significado explícito similar al de la expresión idiomática. Sin embargo, los otros tres sistemas realizan en este caso una traducción literal de la expresión (‘¿control de lluvia?’), que al ser errónea hace incomprensible el texto en cuestión.

Finalmente contamos con un ejemplo de análisis en el que ninguna de las traducciones es correcta. La tabla 2 es una muestra de otro análisis contrastivo en el que cuatro traducciones realizadas por parte de los sistemas de TA están lejos del sentido figurado de la expresión original ‘you knocked it out of the park’ dirigida a los camareros y refiriéndose a lo exquisito, excelente que está el plato de pato guisado que se están comiendo los protagonistas de la escena. La particularidad de este análisis es que tampoco el TH acierta con la traducción correcta, ya que en lugar de halagar las aptitudes culinarias del chef, dice ‘lo han cazado en el parque’. Esta es una muestra evidente de la dificultad que supone traducir un giro idiomático del béisbol como ‘out of the park’, también para el traductor humano, ya que en el caso de no estar familiarizado con el deporte ni con la expresión, los sistemas automatizados tampoco pueden ayudarle.

En resumen, podemos concluir que los resultados del análisis muestran que las expresiones metafóricas e idiomáticas continúan siendo un punto ciego de la TA. Por ello, una traducción de calidad dependería del factor humano, bien sea mediante post-edición o traducción humana directa. Aun así, puede resultar complicada, como hemos visto en el último ejemplo comentado sobre las traducciones de ‘out of the park’.

Referencias bibliográficas

Baker, Mona. 1992. *In other words – A Coursebook of Translation*. New York: Routledge.

Conca, Maria & Guia, Josep. 2014. *La fraseología. Principis, mètode i aplicacions*. Valencia: Bromera /Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Cambridge Dictionary [versión en línea].
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.

Collins Dictionary [versión en línea].
<https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/>.

Corpas, Gloria. 1997. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

- Corpas, Gloria. 2000. Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología. En G. Corpas (ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 483-522). Granada: Comares.
- Díaz Cintas, Jaume y Anderman, Gunilla. 2009. *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Díaz Cintas, Jaume y Remael, Aline. 2014. *Audiovisual Translation: Subtitling*. London/New York: Routledge.
- Díaz Cintas, Jaume y Remael, Aline. 2020. *Subtitling. Concepts and Practices*. London/New York: Routledge.
- Dwyer, Tessa. 2017. *Speaking in Subtitles: Revaluating Screen Translation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fernando, Chitra & Flavell, Roger. 1981. *On Idiom. Critical Views and Perspectives*. Exeter: University of Exeter.
- Fuentes-Luque, Adrián & Santamaria, Alexandra. 2020. Machine translation systems and guidebooks: an approach to the importance of the role of the human translator. *Onomázein Special Issue VII. Tourism, Discourse, Languages and Translation*, 63-82.
- Gibbs, Raymond W., Nayak, N. P. & Cutting, C. 1989. How to kick the Bucket and Not Decompose: Analyzability and Idiom Processing. *Journal of Memory and Language* 28, 576-593.
- Gibbs, Raymond W., & O'Brien, Jennifer E. 1990. Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition* 36, 35-68.
- Gibbs, Raymond W. 1996. Why many concepts are metaphorical. *Cognition* 61, 309-319.
- Gibbs, Raymond W., Bogdanovich, J. M., Sykes, J. R., & Barr, D. J. 1997. Metaphor in Idiom Comprehension. *Journal of Memory and Language* 37, 141-154.
- Gibbs, Raymond W. 2001. Proverbial themes we live by. *Poetics* 29, 167-188.
- Labarta Postigo, María. 2020. A metaphorical map of subtitling. Idiom vs. explicit meaning in translated filmic texts. *Babel* 66 (1), 46-69
- Labarta Postigo, María. 2021. ¿Se te ha ido la olla? o ¿você é maluco? vs. are you (fucking) nuts?: La traducción de locuciones del inglés en series de TV por internet. *Lengua y Habla* 25, 319-343.

Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George. 1993. The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.) (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam-Webster Dictionary [versión en línea]. <https://www.merriam-webster.com>

Newmark, Peter. 1988. *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall International.

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española, 23.ª ed., [versión en línea], <https://dle.rae.es>

Trim, Richard. 2007. *Metaphor Networks. The Comparative Evolution of Figurative Language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Van Lawick, Heike. 2006. *Metàfora, fraseologia i traducció. Aplicació als somatismes en una obra de Bertold Brecht*. Aachen: Shaker Verlag, Beihefte zur Zeitschrift für Katalanistik.

ⁱ <https://www.english-corpora.org/tv/>

ⁱⁱ (1) <https://translate.google.es/>, (2) <https://www.deepl.com/translator>, (3) <https://www.spanishdict.com/translate/SpanishDict>, (4)

<https://translate.systran.net/translationTools/text?lang=es>

ⁱⁱⁱ <https://grammarist.com>

^{iv} <https://www.americanfootballassn.com>

^v <https://baseballrulesacademy.com>

^{vi} La TA de cada texto del análisis se presenta en la tabla correspondiente tal y como la proporciona el sistema de TA, sin que haya sido realizada ninguna corrección. Sirva esta aclaración no sorprenderse de que algunas traducciones contengan errores de diferente índole, que no están sistemáticamente señalados ni corregidos.

^{vii} La escena correspondiente a este ejemplo muestra a una pareja cenando en un restaurante. En el momento del diálogo les han servido un guiso de pato. Claire, la protagonista ha bebido mucho y se le traba la lengua al hablar, cuando felicita a los camareros por la calidad del pato. Esto explica algunas palabras de los subtítulos, como ‘*Youse guys*’ en lugar de ‘*You guys*’.

Título del artículo: El reto de las metáforas deportivas: Traducción automática vs. Traducción humana
The challenge of translating sports metaphors: Machine Translation vs. Human Translation

Autora

María Labarta Postigo
Universidad de Valencia, IULMA
maria.labarta@uv.es

Datos curriculares

María Labarta Postigo es profesora de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia (UV, España). Se licenció en Filología Germánica e Hispánica en la Universidad Libre de Berlín (FU, Alemania), donde también completó sus estudios de doctorado en Lingüística e Informática. Antes de trabajar en la UV, fue profesora durante varios años en la FU Berlin. Ha realizado proyectos de investigación en otras universidades extranjeras de: Nueva Zelanda (UC), EEUU (UC Berkeley, CUNY), Brasil (UFBA, UERJ), Argentina (UBA) y Noruega (UiO). Sus principales áreas de investigación son la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, la Comunicación Intercultural y el Análisis Crítico del Discurso, la Traducción Audiovisual y la Traducción Multilingual

Propuestas didácticas para la enseñanza del artículo determinado a los alumnos persas de español como lengua extranjera

Didactic proposals for teaching the definite article to Iranian students of Spanish as a foreign language

Pardis Parvizi

Universidad de Teherán

pardisparvizi@ut.ac.ir

Resumen

El artículo determinado en español se presenta como un desafío tanto en la enseñanza como en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En este trabajo, que está basado en la metodología analítica-empírica, nos proponemos presentar una propuesta didáctica que permita delimitar los ámbitos del artículo en los contextos de uso, facilitando así la comprensión lingüística y su aplicación en la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. La formulación de esta propuesta didáctica es el resultado de mi investigación como docente universitaria y tiene como objetivo ampliar de materiales específicos al respecto. De tal manera que esta propuesta didáctica, sirva como una herramienta lingüística que consolide el conocimiento del estudiante persa en la comprensión del papel, las funciones y de los valores del artículo en español.

Palabras clave: Lingüística aplicada; artículo determinado; propuesta didáctica; lengua persa; español como segunda lengua.

Abstract

The definite article in Spanish is one of the challenges for teaching and learning Spanish as a foreign language. In this study, which is based on the analytical-empirical methodology, we will provide a new framework for understanding linguistics and determining the functional areas of the definite article in order to facilitate the teaching and learning of the Spanish language. The presentation of this didactic proposal is the result of my research as the university professor and is intended to provide specific resources on this subject. In such a way that this integrated didactic proposal serves as a linguistic tool, helps to improve the knowledge of Iranian learners in understanding the roles, functions and values of the definite article in Spanish language.

Keywords: Applied linguistics; definite article; didactic proposals; Persian language; Spanish as a second language.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo determinado en español es un tema de interés y a la vez un desafío en la enseñanza a los aprendices extranjeros cuyas lenguas no cuentan con artículo determinado o con algún elemento análogo, como ocurre en la lengua persa. La diversidad de funciones y valores de esta categoría gramatical en la lengua española, ha hecho que los manuales dirigidos a los alumnos de español como segunda lengua extranjera se hayan concentrado principalmente en el contraste entre la determinación y la indeterminación del artículo, basados en la gramática tradicional, como señala Rodríguez García (2021):

En cualquier caso, el aspecto en común que presentan los manuales de ELE es la dicotomía de valores ‘determinado’ o ‘definido’ frente a ‘indeterminado’ o ‘indefinido’, que supone un contraste arraigado en la tradición y que se ha trasladado también a las gramáticas pedagógicas para aprendices extranjeros de español, así como a las explicaciones referentes al artículo del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) (Rodríguez García, 2021, p. 387).

Hasta la fecha, muchos trabajos de investigación se han publicado sobre el artículo determinado en español con distintos enfoques y herramientas de análisis como son las dificultades del español para hablantes de alemán (Barros, 2003) y hablantes ingleses (Capón, M.L. y Gil M., 2003); los usos y valores en alumnos rusos (Galaeva, 2011), en estudiantes checos (Poplužníková, 2014); en conceptualización y valores esenciales (Santiago Alonso, 2016); en lenguas sin artículo determinado como el serbio (Santiago Alonso, 2018); y en el artículo determinado, indeterminado y cero (Jurado Gamero, 2020). O bien trabajos de corpus sobre análisis de errores en alumnado sinohablante (Baqué Ruiz, 2013), en alumnos polacos (Zimny, 2017), en alumnos serbios (Rubinjoni Strugar, 2017), en rusohablantes (Castanedo Vega, 2019), en italianos (Petrini, 2020), y en estudiantes checos y eslovacos (Rodríguez García, 2021). También, en investigaciones sobre la adquisición en la lengua en alumnos eslovenos (Santiago Alonso, 2009) y en aprendientes chinos (Xiuchuan, 2015). Estudios de lingüística contrastiva español-italiano (Francesca Pepe, 2020), y en español-esloveno (Santiago Alonso 2014). Así como también, propuestas didácticas para estudiantes checos (Aurová, 2015); estudiantes polacos de E/LE (Grodek, 2018); estudiantes japoneses (Saori, 2018), y estudiantes coreanos del nivel B2 (Aguilar Parrales, 2020). Los cuales son solo una muestra de los últimos trabajos realizados acerca del artículo determinado en los alumnos extranjeros. Por lo que, la cantidad de estos estudios al respecto confirma la complejidad del artículo determinado en sus valores y funciones y, también en la dificultad de uso que provoca este elemento lingüístico en los alumnos extranjeros, en particular, para el alumnado que en su lengua materna carece de un elemento análogo al artículo determinado.

Sin embargo, pese a los diversos estudios, coincidimos con Santiago Alonso (2016), que señala que los lingüistas solo “han ido delimitando los valores esenciales del artículo, aunque es necesario un cambio de perspectiva en la descripción gramatical de este operador” (p.131). En esta misma línea, Solís (2011) opina que las propuestas reflejadas hasta la fecha por los

gramáticos “se presentan como si justificaran todos los usos posibles del artículo” pero “no tienen validez sistemática, pues sus principales debilidades explicativas radican en su naturaleza más pragmática que gramatical” (p. 381). Nosotros también compartimos estas ideas, sobre todo, la de Santiago Alonso (2016) donde sostiene que “hay una ausencia de propuestas sistemáticas” (p. 131).

Por tal motivo, el presente estudio nace de la necesidad de ofrecer propuestas, basadas en un marco metodológico empírico, que permitan sistematizar y comprender el rol del artículo determinado en español a los estudiantes persas.

Nuestro trabajo tiene como objetivo crear una propuesta que facilite la enseñanza del artículo para el profesor en el aula, así como también para la creación de futuros materiales didácticos. Con tal fin, nos basaremos en la teoría vigente de la gramática española, en estudios específicos de las distintas vertientes teóricas y, también en base a nuestras investigaciones publicadas sobre esta materia y, a nuestra experiencia como docente universitaria.

2. CARACTERIZACIÓN

El artículo, en cuanto a su origen, aparece como una nueva categoría con las lenguas romances, puesto que, en latín no existía el artículo y, donde los *adjetivos demostrativos* funcionaban como actualizador de forma no obligatoria (Jesús de Bustos Tovar, 2004, p. 263). El artículo en español es una clase de palabras que está en toda la lengua, de modo que, su uso “alcanza casi un 14% de todas las palabras usadas en cualquier texto oral o escrito de español” (Sarmiento y Sánchez, 2005, p. 8), pues, es obvio que se cometan más errores en el uso de artículo que en otras clases de palabras.

Por la complejidad de esta categoría gramatical y por sus usos variados, existe una extensa bibliografía sobre el artículo determinado en español que ha tenido y tiene una evolución constante en la lengua desde la aparición de la primera Gramática Española de Antonio de Nebrija (1492) hasta nuestros días. En la historia de la gramática prevalecieron dos teorías contrapuestas en cuanto al artículo para delimitar su rol. La primera es la doctrina de LO CONSABIDO de Bello (1847) donde la oposición en la lengua se establece entre ‘*el/un*’ (determinado/indeterminado). El autor afirma que el artículo proviene del pronombre latino *ille* de tercera persona ‘*él*’ y que en ocasiones puede SUSTANTIVARSE Esta teoría fue compartida históricamente por la RAE (1973), Lenz (1920), Seco (1953), Lapesa (1958a), Lázaro Carreter (1980), Fernández Ramírez (1987a), Bosque y Moreno Cabrera (1990), Garrido Medina (1987), entre otros. Mientras que la segunda teoría es la de Alonso (1933) quien sostiene que la oposición se establece con ‘*el/cero*’, donde el rol del artículo es la de anunciar el nombre y no la determinación-indeterminación. La teoría de Alonso (1933) fue fortalecida con nuevos estudios por Alarcos (1970) donde manifiesta que el artículo es un MORFEMA LIBRE y dependiente del sustantivo al que se une. En esta misma línea se encuentran Alcina y Blecua (1975), Hernández (1984) y Álvarez Martínez (1986), entre otros.

Actualmente, la discusión sobre la oposición del artículo entre ‘*el/un*’ y ‘*el/cero*’ ha quedado superada con los estudios de Bosque (1999) y Leonetti (1999a), entre otros. Manteniendo la tradición histórica, la Nueva Gramática Española (2009) señala la existencia de dos artículos ‘*el/un*’ y que el papel fundamental del artículo es especificar si lo designado por el sustantivo o grupo nominal es información *consabida* o no. Por tanto, la oposición entre ‘*el/un*’ es lo que posibilita distinguir si el objeto es consabido, o si por el contrario el objeto es desconocido. A la vez, admite que en algunos contextos debe añadirse *la ausencia del artículo* (\emptyset) como un tercer elemento que se opone a las formas de oposición antes mencionadas con *el/un*, de tal modo que, la oposición puede ser reflejada con ‘*el/un/cero*’ (“*Hoy he recibido la carta ~ Hoy he recibido una carta ~ Hoy he recibido carta*”) (pp. 1023-1025, §14.1a). También la Nueva Gramática (2009) establece que el artículo tiene la función SUSTANTIVADORA y no la de TRANSPOSITOR de un nombre. Y que no debe considerarse al artículo como MORFEMA NOMINAL, porque esta interpretación es problemática, dado que se pueden insertar segmentos entre el artículo y el sustantivo (p. 1028, §14.1m).

Pero, el debate sobre el artículo no queda allí, porque hay diferentes interpretaciones sobre el artículo neutro ‘*lo*’, al cual Bello (1847) considera que ‘*lo*’ es un Nombre porque de la misma forma que “de los demostrativos *este, ese, aquel*, nacen los sustantivos *esto, eso, aquello*, de *él* o *el* nace el sustantivo *ello* o *lo*” (§277). Afirmación compartida por Lázaro Carreter (1980) señalando que el signo *lo* junto con *ello* y algunos más como *algo* son diferentes con el artículo (*el/la/los/las*) y que forman una clase funcional de los sustantivos neutros. También, añade que ‘*lo*’ tiene el rasgo categorial neutro y siempre es término primario del sintagma (p. 58). Pero, tal afirmación no es compartida por Alarcos (1970) que impugna a Bello afirmando que el pronombre y el artículo son signos diferentes, aunque sean homófonos, considerando que la forma /*lo*/ pertenece al grupo de los artículos y funciona como /*el, la, los, las*/ y, pese a que el artículo /*lo*/ y el pronombre /*lo*/ en castellano son homófonos, sin embargo, son dos signos distintos y se deben analizar por separado (pp. 235-236).

Con un enfoque moderno, pero que mantiene los postulados de la gramática tradicional de la RAE (1973), Leonetti (1999b) afirma que el artículo ‘*lo*’ pertenece al paradigma de los artículos y es la forma CLÍTICA E INVARIABLE de los artículos masculino y femenino ‘*el*’ y ‘*la*’ (pp. 66-68). Sobre la categoría sintáctica de ‘*lo*’, Leonetti (1999a) sostiene que ‘*lo*’ permite denotar distintas clases de entidades, grados o cantidades y, parece más propia del pronombre que del artículo, ya que ‘*lo*’ es núcleo del SN (p. 834).

Así, el artículo determinado ‘*el*’ sólo puede funcionar como primer presentador si existe un conocimiento compartido entre los interlocutores o si el contexto lo permite, como en: *Abra la puerta, Hoy ha salido el sol*; estos sustantivos ya han sido presentados en el contexto y en el conocimiento enciclopédico, respectivamente, y no necesitan el actualizador *UN*.

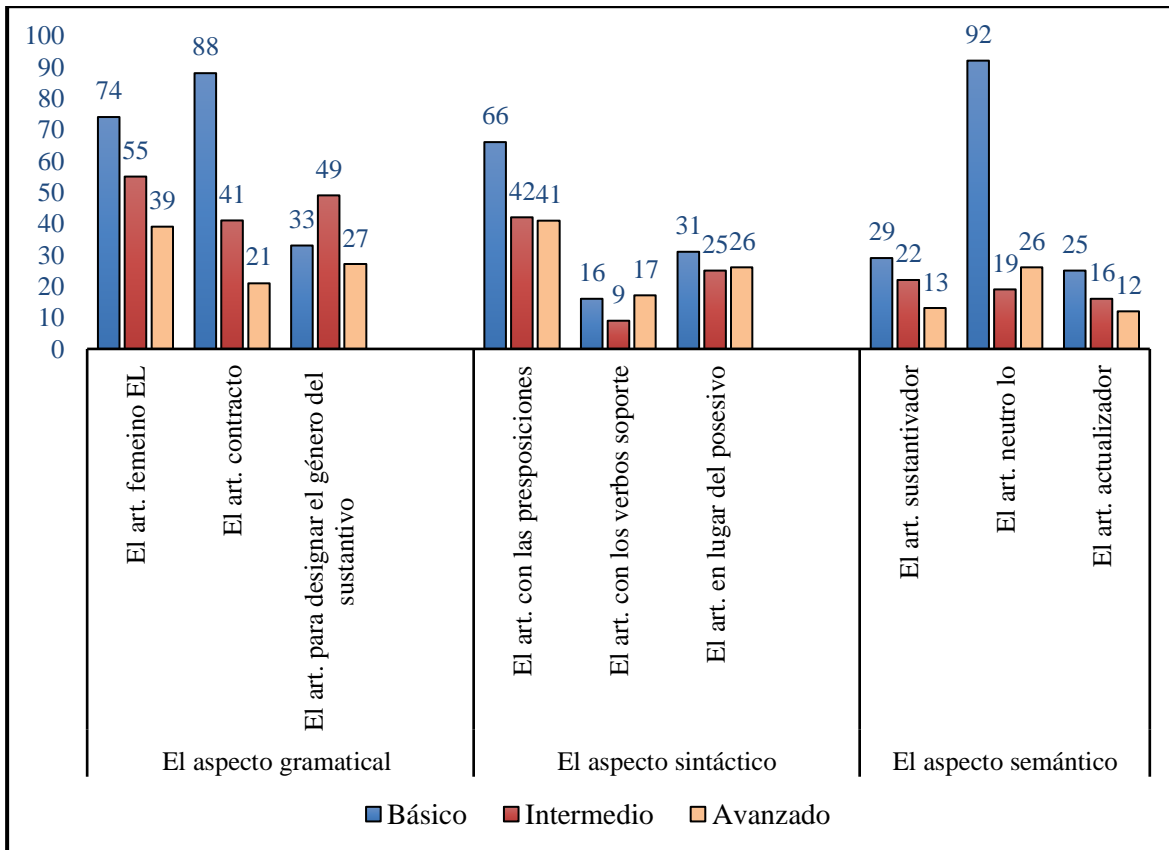
Estos son sólo algunos de los temas de debate en torno al artículo determinado donde en la actualidad, la definición más extendida y también compartida por la Nueva Gramática

Española (2009) es la de Leonetti (1999a) quien señala que “el artículo definido determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso.” (p. 791).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se encuadra dentro de la Lingüística Aplicada con el objetivo de formular propuestas para los problemas lingüísticos en la enseñanza. El método empleado para este trabajo es el analítico-empírico donde se analiza el artículo y se clasifican según la función lingüística que realiza en la comunicación. Hay que saber que en un análisis previo de corpus con el que damos sustento al presente trabajo, se evaluaron mediante un cuestionario, 58 estudiantes universitarios persas de español como segunda lengua (2L), de nivel básico, intermedio y avanzado, donde los fallos de los informantes se clasificaron en tres aspectos: gramaticales, sintácticos y semánticos (Parvizi, 2014). El siguiente gráfico corresponde a ese estudio e indica los porcentajes de errores de los alumnos en el uso del artículo determinado registrados en el corpus mencionado.

Gráfico 1. Los fallos de los alumnos en los tres aspectos



Como se observa en el Gráfico (1), en el *aspecto Gramatical*, que corresponden a la normativa de la lengua española se han registrado en los tres niveles con un alto porcentaje en el uso del artículo femenino *El* (73,7%; 55%; 39%), el artículo contracto (87,5%; 41%; 20,5%) y el artículo para designar el género del sustantivo (33%; 49%; 27%). Los fallos en *el aspecto Sintáctico*, básicamente ocurrieron con las preposiciones (67%; 42%; 41%), con los verbos soporte (16%; 9%; 17%) y, con el artículo en lugar del posesivo (31%; 25%; 26%). Finalmente, en el *aspecto Semántico*, los fallos se relacionan con el artículo sustantivador (29%; 22%, 13%), con el artículo neutro *lo* (92%; 19%, 26%), y con el artículo en la actualización del nombre (25%; 15%; 12%). En total, se registraron 2430 usos del artículo determinado, con 1613 (66%) casos de usos correctos y 817 (34%) casos de usos incorrectos (Tabla 1) (Parvizi, 2014).

Tabla 1. Usos del artículo determinado por los alumnos persas

Usos	%	N.º de casos
Correctos	66	1613
Incorrectos	34	817
Total	100	2430

En consecuencia, luego de analizar los fallos que se produjeron en el corpus, donde los alumnos emplearon las estrategias de su lengua materna, entendimos la necesidad de presentar propuestas de forma esquemática que resuelvan estas dificultades, lo cual nos llevó a hacer la presente investigación.

4. APORTES A LA ENSEÑANZA DEL ARTÍCULO DETERMINADO

La lengua persa carece de artículo definido y también de género gramatical. Krámský (1972) sostiene que en la tipología de lenguas basadas en la categoría *determinante/indeterminante*, existen numerosas lenguas que o bien no expresan prácticamente esta categoría o bien la expresan de forma débil. Según el autor, entre las lenguas indoeuropeas, la mayoría de las lenguas iránicas, el persa entre otras, expresan la categoría de *determinante/indeterminante* sin fuerza y de una forma marginal (p. 187). En realidad, la determinación se cumple en la lengua persa, solo con la presentación de los nombres en forma escueta (Guivi y Anvari, 2021, p. 83). Y en cuanto al género gramatical, Golfām (2015) afirma que la lengua persa carece de morfema de género gramatical. Sin embargo, los nombres mantienen el sentido sexuado de hombre y mujer, como: *pedar* (padre), *mādar* (madre), *barādar* (hermano), *xāhar* (hermana), etc. En el caso de los animales, se pospone *macho* o *hembra* para designar el género sexuado de los animales: *asbe nar/asbe māde* (caballo macho/caballo hembra), *šir nar/šire māde* (león/leona), etc. (pp. 67-69). La falta del morfema de género gramatical en persa, dificulta mucho más el aprendizaje del artículo determinado en el alumnado persa, porque siguiendo las estrategias de la lengua de origen, los alumnos no establecen la

concordancia en cuanto al género y número entre los determinantes, el nombre y el adjetivo como elementos del sintagma nominal en español. En la misma línea, Gutiérrez Araus (2019) apunta que la concordancia es “una de las dificultades que presenta el español en el aprendizaje de estudiantes extranjeros cuyas lenguas no tienen los mismos morfemas nominales o no tienen morfemas nominales” (p. 119).

Con lo cual, no existe experiencia cognitiva sobre un elemento equivalente al artículo definido en español. Por esta razón, debe ponerse un mayor énfasis en explicar las funciones que puede realizar el artículo determinado ya que, en español, el artículo aparece en todo el sistema de la lengua y con su aparición, activa distintas interpretaciones semánticas, cumpliendo diversas funciones sintácticas (Álvarez Martínez, 1986, p. 205).

Para la formulación de esta nueva propuesta, tendremos en cuenta toda la teoría al respecto, con especial atención a la teoría de Determinación-Indeterminación de Bello (1847), y los estudios posteriores de sus continuadores y, también la teoría de Alonso (1933) sobre *Esencia-Existencia*, fortalecida por Alarcos (1970). A estas dos teorías centrales, incorporaremos los estudios de Lázaro Carreter (1980), Leonetti (1999a), Bosque (1999), la Nueva Gramática Española (2009) y todos los estudios actuales que tienen enfoques innovadores que ayudan a nuestra proposición.

Si bien el tema de la oposición en la lengua española entre Determinado-Indeterminado es un tema superado ya hace muchos años, debemos reconocer que estas dos teorías centrales (*el/un* y *el/cero*) han posibilitado un estudio profundo sobre el artículo.

Sin embargo, pese a que estas teorías sobre el artículo ‘*el*’, en algunos casos se contraponen entre sí, según nuestra perspectiva no se contradicen, sino que se complementan. Porque a los ojos de quienes como docentes enseñamos la lengua española como 2L, las explicaciones y los distintos puntos de vista teóricos y prácticos sobre el artículo determinado, así como la función, los valores, la referencia, etc. se presentan de una forma muy dispersa que complica el estudio y la posterior aplicación en la clase, en nuestro caso en los alumnos nativos persas.

Por tanto, para sistematizar las funciones del artículo determinado, hemos desarrollado una propuesta, denominada *Escenarios* que permitirá un encuadre lingüístico según la función que realiza en la comunicación dirigida a los docentes del alumnado persa.

5. DEFINICIÓN DE LOS ESCENARIOS DE USO DEL ARTÍCULO

Como vimos, hay diferentes interpretaciones en cuanto al estatus categorial del artículo determinado, pero si tenemos en cuenta que todas estas interpretaciones son válidas, entenderemos que el artículo definido es pendular en cuanto a su estatus categorial, es decir, el artículo, como parte integrante de la lengua, puede comportarse como una *variable formal*, una *variable de referencia/señalamiento*, o como una *variable sustantiva* dentro del discurso y, una vez que aparece se puede distinguir el papel que tiene el artículo en cuanto al estatus

categorial en el contexto de uso; esto quiere decir que, esta categoría quedará establecida al momento del enunciado o de la enunciación.

Como resultado de mis investigaciones, publicaciones y de mi experiencia de docente, intentaré brindar un esquema, como una propuesta para los aprendices persas. Para ello, basaremos nuestros aportes en tres escenarios diferentes en los cuales interviene el artículo:

- 1) *Escenario formal*: el uso del artículo determinado está exigido por la lengua y la normativa gramatical, anunciando el nombre, (ej.: *el árbol, la mesa, el pájaro, la mano*).
- 2) *Escenario comunicativo*: el artículo determinado puede aparecer con distintos valores comunicativos, entre ellos, con valor *determinativo consabido* (¿Te gustó *la* comida?); o con valor *deíctico* (Cierra *la* ventana), o con valor *anafórico* (Compré *una* camisa en la tienda, pero a mi madre no le gustó *la* camisa), etc.
- 3) *Escenario funcional*: siguiendo la teoría de Bello (1847), el artículo puede sustantivarse, por tanto, se convierte en *pronombre* (“El criado que me recomendaste no se porta bien, no tengo confianza en *él*”) y, también como *antecedente* (“Los que no moderan sus pasiones son arrastrados a lamentables precipicios”) (§273, §324).

El término *Escenario* se emplea en el presente trabajo para evitar el uso del término CONTEXTO o CONTEXTUALIZACIÓN porque éstos responden a otras teorías asociadas al contexto o ENTORNO LINGÜÍSTICO y EXTRA-LINGÜÍSTICO. La idea de los *escenarios* es para emplear conceptos modernos esquemáticos a la enseñanza de español como 2L, donde el artículo puede cumplir diferentes roles o papeles según el escenario en el que aparece. Los tres *Escenarios* se observan en la figura (1):

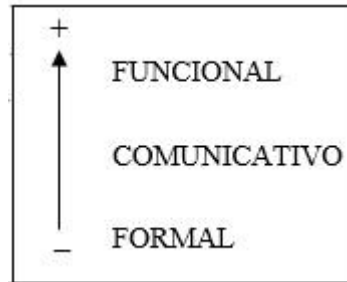
Figura 1. Escenarios de participación del artículo determinado



En la figura (1), vemos que el valor *formal* del artículo se encuentra al otro extremo del valor *funcional*, ya que el artículo en el *escenario formal* está asociado a la exigencia de la lengua española y sus normas gramaticales como un simple presentador. Además, el artículo en este escenario está vaciado de contenido semántico y se comporta como un morfema libre (SIGNIFICANTE); en tanto que, en el *escenario funcional*, el artículo adquiere valor sustantivo (SIGNIFICADO). Ahora bien, en el plano *comunicativo*, el artículo está asociado al valor

determinativo, de señalamiento y de referencia. El artículo en este *escenario* tiene mayor valor semántico que en el *formal*, pero sin llegar a cumplir funciones análogas al sustantivo, como sí lo hace en el *escenario funcional*.

Figura 2. El valor semántico del artículo según los Escenarios

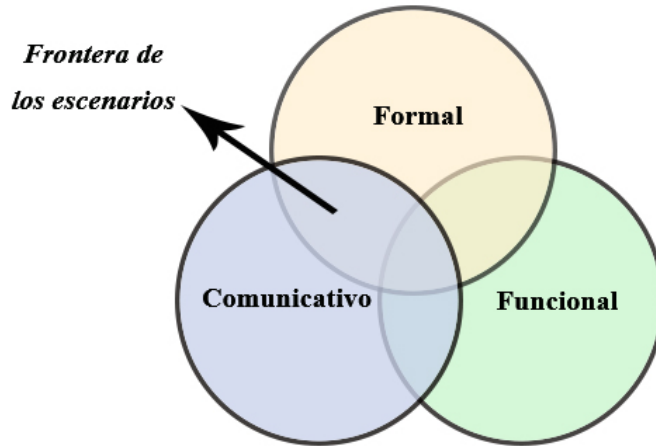


La figura (2) muestra que el artículo, como elemento lingüístico, pasa por diferentes *Escenarios* con diversos valores. Es de notar que nuestra interpretación esquemática no intenta polemizar con ninguna teoría establecida sobre el artículo, sino que integramos las distintas teorías en un nuevo enfoque con el fin de obtener una herramienta de análisis que permita organizar el estudio del artículo determinado, ya que es complejo explicar el concepto del artículo a los alumnos nativos que carecen de tal elemento lingüístico. Entre otras cosas, el nuevo enfoque permitirá encontrar diferencias y similitudes entre las estrategias lingüísticas de ambas lenguas. Así, es posible explicar algunos conceptos mediante analogía semántica, es decir, donde el artículo puede tener un valor equivalente a la lengua de los nativos, tales como el artículo en función de posesivo, de pronombre, de demostrativo o de sustantivo, etc.

Creemos y está probado por los gramáticos, según las distintas interpretaciones, que el artículo se presenta como un morfema libre (Alarcos, 1970), como determinante (consabido, anafórico, deíctico, etc.), en este punto coinciden todos los gramáticos y, como sustantivo (Bello, 1847). En realidad, si integramos las diversas teorías probadas y vigentes, vemos que el artículo definido pasa, básicamente, por tres *Escenarios* o estados (*Formal/Comunicativo/Funcional*).

En los tres *escenarios* que hemos definido, el artículo no siempre tiene una frontera rígida, por ejemplo, el valor formal del artículo, en algunos casos, también puede contener valores que correspondan a otros *escenarios* (comunicativo y funcional o viceversa), como se observa en la figura (3).

Figura 3. Límites de los escenarios según el uso del artículo



La figura (3) nos indica las fronteras donde el artículo puede estar cumpliendo más de una función. Sin embargo, trataremos de resolver cada caso según la función más prototípica del artículo en el escenario de situación, esto es, si su uso está más cercano al plano *formal*, al *comunicativo* o al *funcional*, donde en una misma oración, las distintas apariciones de artículo pueden estar representando distintos roles (en los escenarios). Por ejemplo, si observamos la frase célebre de Bello (1847, §273) “El criado que me recomendaste no se porta bien, no tengo confianza en él”, inferimos, por el contexto oracional, que ‘*el criado*’ es consabido entre los interlocutores. Con lo cual, para el receptor del contexto oracional, el artículo cumple el rol determinativo y corresponde al *Escenario Comunicativo*. Mientras que, para nosotros como lectores, ‘*el criado*’ no es conocido; en este caso, el artículo corresponde al *Escenario Formal*, ya que cumple el rol de anticipar el nombre en género y número como un morfema libre. Como vemos, el criterio para saber en qué *escenario* aparece el artículo determinado depende exclusivamente del receptor (nosotros) que escucha o lee el mensaje.

En todos los escenarios, el artículo logra la determinación. La división que realizamos en este trabajo se debe a conceptos lingüísticos donde los procedimientos son distintos. En el escenario *formal* la determinación es un proceso lógico, en el escenario *comunicativo*, la determinación es consabida o en muchos casos determinada por el contexto de los hablantes (Cierra la ventana) y, en el escenario *funcional*, la determinación es anafórica o se produce por inferencia pragmática.

5.1. El artículo en el escenario formal

La presencia del artículo definido en la oración o en el discurso implica que el sustantivo se encuentra determinado, sin embargo, en el escenario que hemos denominado *Formal*, el rol principal del artículo no es la determinación (aunque la logre), sino que la aparición del artículo está motivada por las exigencias del idioma español, por lo que su valor semántico es muy bajo. Pues, el *Formal* es un escenario restringido donde el artículo aparece como un morfema libre o *significante* que carece del mínimo valor de *significado*. En este caso, el rol del artículo definido es limitado a los aspectos morfológicos para concordar con el nombre en cuanto al género y número. Así, el artículo es exigido por el idioma español para que la oración sea válida (ej.: el niño corre/*niño corre).

Ahora bien, en persa no existe el artículo definido y, tampoco existe el género gramatical. Por tanto, el hablante nativo persa solo piensa en el concepto u objeto (el significado) de la palabra y el mensaje que quiere comunicar, sin atender al aspecto formal del artículo para concordar en género y número con el nombre como exige el español. Esto también ocurre con los hablantes nativos españoles, con la diferencia de que éstos piensan solo en el concepto o representación mental, pero a la hora de comunicar lo mentado sienten la necesidad idiomática de expresar el artículo, mientras que los alumnos persas no sienten esta necesidad mental. Porque en español como señala Alonso (1933), el artículo es un preformador del nombre y es solo una necesidad idiomática, puesto que hay situaciones en que el hablante está indeciso o dubitativo y dice:

¿... el... el... o bien el... las...? el hablante no tiene todavía seguridad ninguna respecto del objeto intencional de su próxima representación y sin embargo está cierto del papel en que esta representación tendrá en el desarrollo lineal de su pensamiento. Está cierto de su forma. Dicho con otras palabras: entrevé un complejo de categorías lingüísticas en la cual la vacilante representación próxima (por vacilación de la referencia al objeto, por perplejidad del pensar, etc.) va a corporizarse. Concretamente me refiero a las categorías de género y de número que pueden corregirse en tales momentos de vacilación (Alonso, 1933, p. 129).

Por tanto, si lo analizamos desde la perspectiva teórica de Alonso (1933), vemos que la situación desde lo mentado es diferente en persa y en español ya que, en persa, el concepto mentado pasa de virtual a real expresado con la ausencia (\emptyset niño, \emptyset casa...). Esto quiere decir que, en persa se hace real en la enunciación sin pensar en ningún artículo y tampoco en ninguna concordancia de género, mientras que, en español, como señala Fuentes Rodríguez (1999) la exigencia de la lengua pide el artículo determinado (*el* niño, *la* casa...) para lograr la concordancia con el mundo real (p. 87).

El concepto de este Escenario en el rol *Formal* que representa el artículo determinado es fundamental en los primeros años de la enseñanza del estudiante de español como 2L para poder acuñar el concepto del artículo en el conjunto de categorías lingüísticas. Sobre todo, la concordancia en género y número, su empleo en la oración y la comprensión de la lectura. Al no haber equivalencia en persa al artículo determinado en español ni tampoco la concordancia de género y número, lo conveniente es profundizar en las normas gramaticales vigentes de la RAE (2009). También, existe poco tratamiento y ejercitación en los manuales iniciales dedicados a los aprendices extranjeros sobre la concordancia, muy necesaria en lenguas que carecen del concepto de artículo, como señala Jurado Gamero (2020, p. 27), por lo que el docente deberá poner mayor énfasis al respecto.

5.2. El artículo en el escenario comunicativo

El artículo en el Escenario *Comunicativo* se encuentra ligado a las relaciones del campo referencial. El señalamiento con el artículo determinado se produce para apuntar a un objeto consabido entre los interlocutores, o para referir sobre acontecimientos aludidos con anterioridad (anáfora) o con posterioridad (catáfora), o en situaciones de habla concreta donde el contexto permite que mediante el artículo se determine el objeto. Es un *Escenario* donde el artículo establece una relación de apuntador o señalador del nombre en el discurso, en el cual pueden intervenir aspectos pragmáticos. En estos contextos, el artículo se acerca a los demostrativos y expresa la determinación.

En el plano comunicativo, en este escenario, el artículo permite mayores interpretaciones y es más frecuente la oposición entre ‘*el/un/Ø*’ (¿*Tienen {las/unas/Ø} camisas de manga larga?*). La elección entre ‘*el/un/Ø*’ permite definir o restringir el campo semántico al que apunta el hablante, por ejemplo, con *las*: el campo semántico se restringe a un objeto determinado y “consabido” (*las camisas*), con *unas*: a algunas camisas o varias camisas que son desconocidas o indeterminadas y, con ‘*Ø*’: a la clase *camisas*.

Hay que tener en cuenta que, una de las mayores virtudes del artículo es la eficiencia comunicativa, que como variación lingüística perduró desde su origen romance hasta el español actual. Al respecto, Jurado Gamero (2020) sostiene que “podemos afirmar que la causa de esta variación y, por tanto, la causa que desencadenó el nacimiento del artículo, no fue otra que la intención comunicativa.” (p. 9-10).

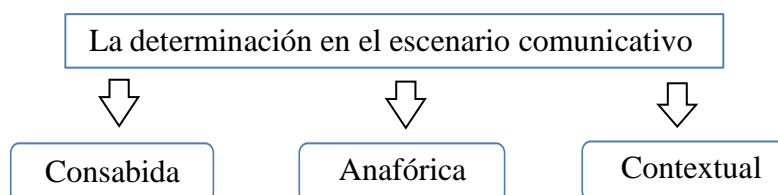
El artículo definido, en el *Escenario Comunicativo*, en algunos casos, tiene equivalencias mostrativas a las que se realizan con los demostrativos en la lengua persa; de hecho, las referencias en persa se realizan con los demostrativos ‘*in/ān*’ (*este/aquel*). Si bien los demostrativos en persa constan de solo dos grados de distancia (cercanía y lejanía), a diferencia del español que tiene tres grados (*este/ese/aquel*) (cercanía, medianía y lejanía), permiten establecer relaciones anafóricas y de señalamiento contextual semejantes a las del artículo determinado en español. Por tanto, la aparición del artículo en el *Escenario*

Comunicativo se puede estudiar en ciertos casos, con algún contraste entre las estrategias lingüísticas del español y la lengua persa.

Entendemos que el artículo definido en el *Escenario Comunicativo* cumple con mayor claridad la función determinativa de “objeto consabido” establecido por Bello (1847). Esto es, cuando el artículo participa en este *escenario*, el objeto debe ser consabido por los interlocutores, ya sea por el saber compartido, porque se mencionó antes (anafórico) o por el contexto (deíctico). O como señala Leonetti (2021) por la *unicidad*, o sea, “si los datos relevantes para la unicidad se toman de la situación de habla, compartida por hablante e interlocutor” (p. 22). En todos los casos, el objeto o cosa de lo que se habla es localizable en forma determinada, concreta e inequívoca. Si se cumplen estas condiciones, diremos que el artículo definido se encuentra en el *Escenario Comunicativo* y su función prototípica es la Determinación. Pues, este *escenario* está ligado con la interpretación que se hace del nombre mediante el artículo determinado y, el receptor infiere que el objeto es conocido, de esta forma, se establece la determinación.

Podemos decir que, a diferencia del *Escenario Formal*, donde el artículo es exigido por la lengua, el *Escenario Comunicativo* es interpretativo por excelencia y, la interpretación del hablante y del oyente son fundamentales para lograr la determinación del objeto, ya sea por REFERENCIA ANAFÓRICA, o por el contexto EXTRALINGÜÍSTICO. En toda comunicación existen muchos supuestos que comparten los hablantes, por ejemplo, si formulamos una pregunta a los españoles en la cual se usa el artículo determinado, como en: ¿Han leído ustedes el Quijote? las respuestas pueden ser varias (Sí, lo hemos leído/ hemos leído algunos capítulos; No, no lo hemos leído; etc.), porque todos conocen el referente determinado (Quijote). Sin embargo, si la misma pregunta se la hacemos a los hablantes persas, es posible que desconozcan la existencia del Quijote, por tanto, el objeto para ellos es desconocido. Este problema se debe necesariamente a dos cuestiones: la primera es que, para anunciar la novedad en español debe emplearse como primer presentador el artículo indeterminado *un*, (Hay *un* libro llamado *El hidalgo don Quijote de la Mancha*, ¿han leído ustedes el *Quijote*?). La segunda es que, el artículo determinado puede aparecer como primer presentador siempre que el nombre esté en el conocimiento compartido de los hablantes, o que se haya actualizado por el contexto, o que antes se haya mencionado este nombre en el discurso. Pues, el *Escenario Comunicativo* es interpretativo, ya que en este ejemplo es válida la determinación en un contexto (España), mientras que en otro (Irán) la determinación falla y solo puede cumplir con la formalidad de la lengua, ya que el artículo presenta un sustantivo masculino y singular (*el Quijote*) pero no tiene valor interpretativo o semántico.

Figura 4. Aspectos de la determinación en el Escenario Comunicativo



El esquema que se muestra con la figura (4) para los tipos de determinación, puede ser un punto de partida para que el alumnado persa pueda hacer una relación al concepto de este *Escenario* con las estrategias nativas de su lengua.

En persa, cuando el hablante supone que la información no es consabida por el oyente, antepone el signo indefinido ‘*yek*’ al sustantivo [*yek* + nombre] para presentar la novedad en el discurso (1a), mientras que en español se presenta con [*un/una* + nombre] como se observa en la forma literal (Lit.):

(1)

(a) *Diroz dar haiāt yek dočarxe didam.* (persa)

[Lit.: Ayer en patio *una* bicicleta vi.]

Ayer vi *una* bicicleta en el patio. (español)

Pero, cuando el hablante supone que la información es consabida para el oyente, el sustantivo aparece en forma desnuda [\emptyset + nombre] como en (2b), mientras que en español la presentación es con el artículo determinado [*el/la* + nombre]:

(2)

(b) *Diroz dar haiāt \emptyset dočarxe rā didam.* (persa)

[Lit.: Ayer en el patio \emptyset bicicleta vi.]

Ayer vi *la* bicicleta en el patio. (español)

Con la noción del *Escenario Comunicativo* el estudiante puede adquirir la destreza de emplear estrategias de la lengua española con el uso adecuado del artículo. Ya que, en persa, las estrategias del *Escenario Comunicativo* se realizan con otros elementos de la lengua entre ellos los Demostrativos. Es decir, este *Escenario* invita a un aprendizaje

superador que necesita de contrastes y analogías entre ambas lenguas y diversos ejercicios. Cabe destacar que el estudio del *Escenario Comunicativo* es recomendado para los estudiantes de Nivel Intermedio, donde los alumnos ya tienen un nivel superior que el básico. Pues, para comprender el concepto del artículo en el *Escenario Comunicativo* se sugiere trabajar con materiales didácticos de un nivel superior que los textos básicos, como los textos literarios, siempre y cuando no sean difíciles de comprender y desanimen al alumnado.

5.3. El artículo en el escenario funcional

En el escenario funcional analizaremos el rol del artículo en las construcciones con elipsis nominal. Es un escenario donde la ausencia del artículo no es admitida (*los que callan/*Ø que callan*). Pues, se trata de un Escenario restringido en el cual el artículo determinado funciona como verdadero sustantivo o pronombre. El término *sustantivarse* es utilizado por la gramática tradicional de Bello (1847) y se ha mantenido hasta la actualidad, aunque la Nueva Gramática Española (2009) considera que no debe interpretarse que el artículo se convierte en sustantivo sino como ELEMENTO NOMINALIZADOR permitiendo que palabras que no pertenecen a la categoría de nombre se puedan constituir en grupos nominales aportando los rasgos de género y número al grupo nominal (p. 1028, §14.1n).

Las construcciones con el artículo determinado que se ajustan a la clasificación propuesta para el *Escenario Funcional* son las siguientes:

[Artículo + Adjetivo]: *El malo*

[Artículo + Adverbio]: *El ayer*

[Artículo + Prep. *de*]: *La de Sevilla*

[Artículo + *Que*]: *El que venga hoy* (sin antecedente expreso)

Y las construcciones con *lo*:

[*lo* + Adjetivo]: *Lo necesario*

[*lo* + Adverbio]: *Lo lejos*

[*lo* + Prep. *de*]: *Lo de Sevilla*

En todas estas construcciones, el artículo determinado cumple el papel análogo al sustantivo (núcleo), o indica que existe un sustantivo elidido (núcleo elíptico), o bien transpone a núcleo a la palabra que le sigue, según la interpretación teórica que se haga del Sintagma Nominal (SN).

Existen distintas interpretaciones sobre el rol del artículo en las construcciones donde el nombre se encuentra elidido. Una de las polémicas entre los gramáticos radica en que si el artículo 'el' y el pronombre de tercera persona 'él' constituyen una misma unidad lingüística, como manifiesta Bello (1847), y que presenta distintos valores (artículo/pronombre) según la circunstancia, o si, por el contrario, se tratan de dos signos diferentes con funciones distintas, como afirma Alarcos (1970, p. 203).

Sin entrar en esta discusión teórica, consideramos que para el *Escenario Funcional*, la teoría de Bello (1847), históricamente sostenida por la RAE, resulta más rentable a nuestros fines didácticos. Por tanto, los alumnos persas pueden asociar los usos del artículo determinado en español con las estrategias de su lengua nativa.

Si aceptamos que el artículo funciona como sustantivo en las construcciones con nombre elidido y que, además, puede convertirse en pronombre, tendremos un punto de contacto con la lengua persa para que los alumnos puedan adquirir el concepto del artículo determinado en este escenario, relacionándolo con las estrategias de su lengua nativa en las que se utiliza el pronombre (*este, ese, aquel*). Por ejemplo, la expresión sustantivada en español: *la bella* [art. + adj.], se traduce en persa: *zane ziba* (mujer bella), en este caso, vemos que el artículo ocupa el lugar del sustantivo:

Español: [la] *bella*

Persa: [mujer] *bella*

El corchete en los dos sintagmas muestra la posición del nombre (núcleo), donde *bella* se mantiene en su función de adjetivo en ambas lenguas. Como se ha dicho antes, considerar al artículo determinado como núcleo del SN resulta más práctico desde el aspecto didáctico para explicar la función del artículo a los estudiantes persas. No obstante, con esta interpretación no se cuestionan otras interpretaciones sobre la nuclearidad, como la teoría de la transposición de Alarcos (1970), en el cual el núcleo del sintagma es el adjetivo *bella* (en *la bella*) transpuesto a la categoría de nombre por el artículo determinado (p. 239). Tampoco se cuestionan las estructuras superficiales y profundas, señaladas por Lázaro Carreter (1980, p. 57) donde en el mismo ejemplo (*la bella*), el artículo funciona como determinante, el adjetivo mantiene su función de adyacente y el núcleo del sintagma se encuentra en la estructura profunda (*la [mujer] bella*), mientras que en la estructura superficial está ausente o es igual a cero (*la [Ø] bella*).

Si bien, este *Escenario* es el más complejo en cuanto a la comprensión de los estudiantes de español como 2L y se recomienda su estudio para el Nivel Avanzado, dada su complejidad de abstracción, es a la vez, como hemos señalado, el punto de contacto más cercano entre la lengua persa y la lengua española en relación a la función del artículo, porque en este *Escenario Funcional*, el artículo cumple un rol pronominal, de pronombre o de antecedente

(“*El que quiera ir a Sevilla*”/“*Aquel que quiera ir a Sevilla*”) donde ‘*el*’ es el antecedente y ‘*que*’ es el relativo.

El uso del artículo determinado como antecedente de *que* relativo tiene la función equivalente al pronombre demostrativo. Así, lo entiende Fernández Ramírez (1987b) afirmando que, en español, los pronombres que realizan señalamiento deíctico son ‘*este, ese, aquel*’, donde «*aquel*» alterna el señalamiento con el artículo ‘*el*’. Esto es, la relación directa entre el artículo y el pronombre que se encuentra en: *el que* ↔ *aquel que*. El autor menciona que la en estas dos secuencias podemos ver que el artículo funciona como pronombre y permite alternancia (p. 95). Esta opinión también es sostenida por Lapesa (1958b, p. 393), por ejemplo:

(3) *Aquel que* quiera ir a la fiesta puede hacerlo.

(4) *El que* quiera ir a la fiesta puede hacerlo.

Estos usos pronominales del artículo determinado con ‘*que*’ relativo (*el que*) pueden asociarse con los usos pronominales en persa. Por lo que el alumno, aprendiendo el rol del artículo en cada *Escenario* podrá relacionar en forma análoga ambas construcciones. ‘*El que*’ se expresa en persa mediante ‘*kasi ke*’ (quien que) o ‘*ān ke*’ (aquel/aquella que) y el referente de este último puede aludir a la *persona* o *cosa*: [*ān* {*kas/chiz*} *ke*] [aquella {*persona/cosa*} que], por ejemplo:

(5)

(a) *kasi ke* mijāhad berawad, berawad. (persa)

[Lit.: *Quien que* quiere marcharse, que se vaya.]

(b) *Ān (kas) ke* mijāhad berawad, berawad. (persa)

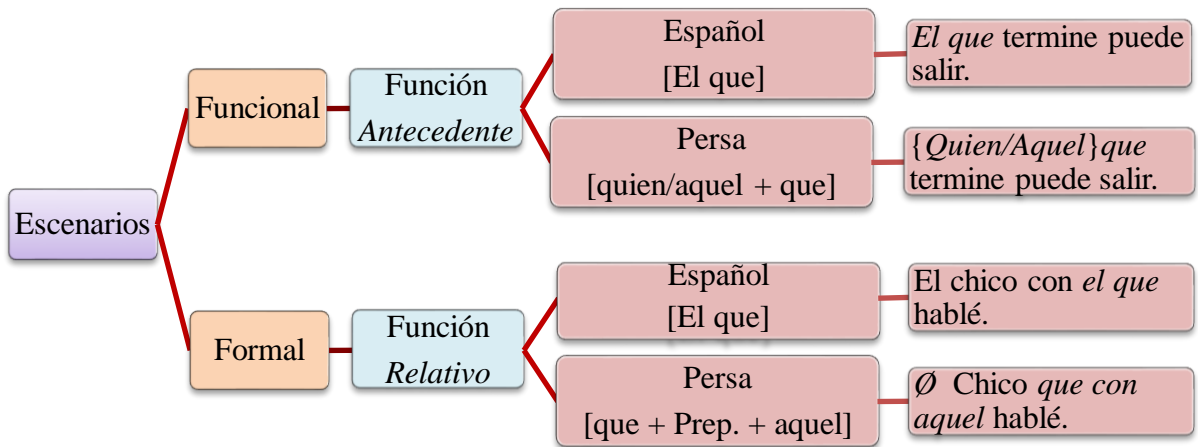
[Lit.: *Aquella (persona) que* quiere marcharse, que se vaya.]

Los ejemplos de la autora en (5a) y (5b) son equivalentes con la versión en español “*el que* quiera marcharse, que se vaya.”

El problema fundamental de los estudiantes en el escenario funcional es el uso del artículo determinado con el relativo *que*, porque ‘*ke*’ (que) en persa funciona como nexos, pues, en

este caso, existe una analogía con el relativo ‘*que*’ en español, de tal forma que, los aprendices persas lo utilizan en español automáticamente por la interferencia de la lengua materna. Como señala Barquero (2021): “Los aprendices de un idioma se dejan influir por la cultura (lenguacultura) de su(s) lengua(s) materna(s) y transfieren en muchísimas ocasiones la pragmática de la L1 a la de la lengua meta, que no siempre resulta ser idéntica” (p. 7). Por lo cual, los estudiantes deben, en primer lugar, adquirir el uso del artículo determinado junto con el relativo *que* y, en segundo lugar, saber distinguir las diferencias que existen en la distribución sintáctica y el valor semántico del artículo determinado en las expresiones relativas: a) el artículo como antecedente del relativo ‘*que*’ (*el que*); b) el artículo y el relativo forman un solo elemento gramatical (*el que*), donde el artículo indica los rasgos de género y número del antecedente expreso (nombre).

Figura 5. Construcciones oracionales equivalentes en español y persa ‘el + que’



En la figura (5) se presentan los dos usos del artículo con el relativo *que* en español. El primer ejemplo (*El que termine puede salir.*) corresponde al *Escenario Funcional* y el artículo cumple la función pronominal de antecedente, expresando el máximo valor semántico, donde la oración es sustantiva (primer caso de Bello (1847), en el cual el artículo y el relativo forman dos palabras) (§324). El segundo ejemplo, (*el chico con el que hablé*) corresponde al *Escenario Formal*, en el cual la oración es adjetiva y el artículo funciona como un morfema libre y permite concordar los rasgos léxicos de género y número del relativo ‘*que*’ (segundo caso de Bello (1847), en el cual el artículo y el pronombre relativo ‘*que*’ forman una sola palabra) (§325). Ahora bien, ‘el que’ del *Escenario Funcional*, se representa en persa con [quien/aquel + que] (*Quien/Aquel que termine puede salir*). Por otro lado, [el que] del *Escenario Formal*, se sustituye por [que + Prep. + aquel] en persa, en las construcciones con el antecedente explícito (animado/no animado) (*∅ Chico que con aquel hablé.*), donde existe variación del orden sintáctico, es decir, en estos casos, el nexos ‘*ke*’ (que) se antepone a la preposición y también a ‘*ān*’ (aquel).

El contraste de las dos expresiones de ‘*el que*’ en el escenario funcional y formal en español y en persa (figura 5), permite al alumnado persa observar las diferentes funciones del artículo (*antecedente/relativo*) y, además, sirve de guía para que el docente ayude al alumno y, que éste último pueda establecer la equivalencia con su lengua nativa en este escenario.

6. CONCLUSIONES

La propuesta presentada en este trabajo logra una sistematización de todos usos, valores y funciones en los cuales participa el artículo determinado y, pretende ser un aporte a la difícil tarea de resolver cuestiones en el aprendizaje en lenguas como el persa que carecen de esta categoría lingüística.

Como hemos señalado a lo largo del trabajo, cada Escenario se presenta para fortalecer los conocimientos en cada nivel de estudio, donde para el nivel inicial es fundamental para profundizar en los conceptos del *Escenario Formal*, para el nivel Intermedio es necesario el manejo del *Escenario Comunicativo* y, para el Nivel Avanzado es recomendable el estudio de los casos del *Escenario Funcional* que conlleva a una mayor abstracción mental de procesos, operaciones y funciones del artículo determinado.

Con nuestra propuesta didáctica, hemos querido abarcar de forma universal todos los usos y contextos del artículo determinado, de modo que, el docente en el aula tenga una herramienta lingüística que le permita orientar al alumnado, para que éste asocie las estrategias persas frente a las estrategias de la lengua española con artículo. Este paso es muy positivo porque no se trata meramente de contrastes de casos, sino que sistematiza los procesos lingüísticos propios de la lengua española y permite revelar la verdadera naturaleza lingüística del artículo determinado en la lengua española.

Por último, esperemos que este trabajo sea motivo de nuevas investigaciones, para lograr materiales didácticos específicos, destinados a la docencia del español como lengua extranjera.

7. Referencias bibliográficas

Aguilar Parrales, Bilson Alejandro. 2020. *Propuesta de una unidad didáctica de la enseñanza-aprendizaje de los artículos determinados e indeterminados para estudiantes coreanos del nivel B2*. Tesis doctoral. <https://repositorioiidca.csuca.org/Record/RepoUNANM16064> [Consulta 28/10/2021].

Alarcos Llorach, Emilio. 1970. El artículo en español. En *Estudios de gramática funcional del español* (pp. 223–234). Madrid: Gredos.

- Alcina Franch, Juan & Blecua, José Manuel. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, Amado. 1933. Estilística y gramática del artículo en español. En *Estudios Lingüísticos (Temas españoles)* (pp. 125, 160). Madrid: Gredos.
- Álvarez Martínez, María Ángeles. 1986. *El artículo como unidad funcional en el español de hoy*. Madrid: Gredos.
- Aurov, Miroslava & Martínez Córdoba, María. 2015. Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27. 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337554> [Consulta 12/05/2022].
- Baqué Ruiz, Elena María. 2013. *Análisis de errores chino-español: el alumno sinohablante ante el artículo*. Trabajo de maestría. <https://idus.us.es/handle/11441/23374> [Consulta 10/10/2021].
- Barquero, Antonio. 2021. La pragmática y la enseñanza del ELE en el contexto escolar alemán. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Esp.* 21, 5–18. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163705001/92163705001.pdf> [Consulta 12/03/2022].
- Barros, Esther. 2003. *Dificultades del español para hablantes de alemán*. Madrid: Ediciones SM.
- Bello, Andrés. 1847. *Gramática de la lengua Castellana (destinado al uso de los americanos). Con las notas de Rufino José Cuervo*. Madrid: EDAF.
- Bosque, Ignacio. 1999. El nombre común. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva De La Lengua Española (sintaxis Básica De Las Clases De Las palabras) Volumen I* (pp. 3, 75). Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, Ignacio & Moreno Cabrera, Juan Carlos. 1990. Las construcciones con lo y la denotación del neutro. *Lingüística*, 2, 5–50. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/02_Linguistica_001-334.pdf [Consulta 25/11/2021].
- Bustos Tovar, Jesús José de. 2004. La escisión latn-romance. El nacimiento de las lenguas romances: El castellano. En *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Capn, María Luisa & Gil, Manuela. 2003. *Dificultades del español para hablantes de inglés*. Madrid: Ediciones Sm.

Castanedo Vega, Claudia. 2019. *Análisis de errores durante la adquisición del español en rusohablantes de nivel B1 en el aula de ELE: el uso del artículo*. Trabajo de maestría. <http://hdl.handle.net/10902/18002> [Consulta 09/03/2022].

Fernández Ramírez, Salvador. 1987a. *Gramática española. 3.1. El Nombre (volumen preparado por José Polo)*. Madrid: Arco-Libro.

Fernández Ramírez, Salvador. 1987b. *Gramática española. 3.2. El Pronombre (volumen Preparado Por José Polo)*. Madrid: Arco-Libro.

Francesca Pepe, Chiara. 2020. Análisis pragmático-contrastivo del uso del artículo en español y en italiano. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 42–59. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163705003/html/> [Consulta 08/12/2021].

Fuentes Rodríguez, Catalina. 1999. *La complejidad del artículo*. Anuario de Estudios Filológicos. Extremadura: Universidad de Extremadura.

Galaeva, Elena. 2011. El artículo en español para hablantes rusos: usos y valores. *Cuadernos de rusística española*, 7, 73–79. <https://doi.org/10.30827/cre.v7i0.85> [Consulta 22/02/2022].

Garrido Medina, Joaquín. 1987. *Aspectos semánticos y sintácticos del artículo en español*. Tesis Doctoral. UCM, Servicio De Reproducción De Tesis Doctorales. (El trabajo original publicado en 1984).

Golfām, A. 2015. *Principios de la gramática persa*. Teherán: SAMT.

Grodek, Anna. 2018. *Propuesta de presentación de los artículos españoles a los aprendientes polacos de E/LE*. Trabajo de maestría. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6528> [Consulta 07/01/2022].

Guivi, H. A., & Anvari, A. 2021. *Gramática de la lengua persa (Vol. 2)*. Teherán: Instituto cultural Fātemi.

Gutiérrez Araus, María Luz. 2019. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros. (Trabajo original publicado en 2005).

Hernández Alonso, César. 1984. *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta 02/01/2022].

Jurado Gamero, Irene. 2020. *El artículo del español: Artículo determinado, artículo indeterminado y artículo cero. estudio y propuesta didáctica para su enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE* (p. 89). Trabajo de maestría. Universidad de Islandia. <https://skemman.is/handle/1946/35457> [Consulta 05/01/2022].

Krámký, Jiri. 1972. *The Article and the Concept of Definiteness in Language*. Oxford: Mouton.

Lapesa, Rafael. 2000a. Del demostrativo al artículo. En R. Cano Aguilar y M. T. Echenique Elizondo (Eds.) *Estudios de morfosintaxis histórica del español, Tomo I* (pp. 360, 387). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en 1958).

Lapesa, Rafael. 2000b. El, la, lo como antecedente de relativo en español. En R. Cano Aguilar y M. T. Echenique Elizondo (Eds.), *estudios de morfosintaxis histórica el español. Tomo I* (pp. 388–401). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en 1958).

Lazaro Carreter, Fernando. 1980. El problema del artículo en español. En *Estudios De Lingüística* (pp. 27, 59). Barcelona: Crítica.

Lenz, Rodolfo. 1920. *La oración y sus partes (estudios de gramática general y castellana)*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Revista de Filología Española.

Leonetti Jungl, Manuel. 1999a. El Artículo. En *Gramática descriptiva de la lengua española (sintaxis básica de las clases de las palabras), volumen I*. (pp. 787–890). Madrid: Espasa Calpe.

Leonetti Jungl, Manuel. 1999b. *Los determinantes (cuadernos de lengua española)*. Madrid: Arco- Libros.

Leonetti Jungl, Manuel. 2021. La definitud débil y el aprendizaje del artículo definido. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 15 (31), 15–32. <https://doi.org/10.26378/rnlac11531456> [Consulta 07/03/2022].

Nebrija, Antonio de. 1992. *Gramática de la lengua castellana (ed. preparada por A. Quilis)*. Madrid: Cultura Hispánica D.L.

Parvizi, Pardis. 2014. El artículo determinado en español en los estudiantes persas. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 59(1576-4737), 92, 118. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v59.46710

Petrini, Moana. 2020. *Análisis de errores en el uso de los determinantes en producciones escritas de hablantes itálofonos de E/LE*. Trabajo de maestría. <http://hdl.handle.net/2445/172309> [Consulta 20/05/2022].

Poplužníková, Adéla. 2014. *El uso del artículo indefinido y determinado en la lengua española y su interpretación incorrecta por los estudiantes checos*. [Trabajo de Tesina] <https://dspace.tul.cz/handle/15240/14509> [Consulta 21/02/2022].

Real Academia Española. 2006. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. (Trabajo original publicado en 1973).

Real Academia Española. 2009. El artículo (I). Clases de artículos. Usos del artículo determinado. En *Nueva gramática de la lengua española. Morfología Sintaxis I*. (pp. 1023-1086). Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

Rodríguez García, Cristina. 2021. Errores en el uso del artículo con aprendices de español checos y eslovacos. *Etudes Romanes de Brno, I*, 381–399. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/144096> [Consulta 20/03/2022].

Rubinjon Strugar, Vlatka. 2017. *Análisis de errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/42348> [Consulta 09/12/2021].

Santiago Alonso, Gemma. 2009. La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores. *Journal for Foreign Languages, I*(1-2), 35–51. <https://doi.org/10.4312/vestnik.1.35-51> [Consulta 15/11/2021].

Santiago Alonso, Gemma. 2014. Contrastive analysis as a didactic tool: acquisition problems of the Spanish article in Slovene learners. *Linguistica, 54*(1), 397–410. <https://doi.org/10.4312/linguistica.54.1.397-410>[Consulta 28/04/2022].

Santiago Alonso, Gemma. 2016. El artículo en español: problemas de conceptualización y valores esenciales. *Verba Hispanica, 24*(1), 125–145. <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.125-145> [Consulta 30/04/2022].

Santiago Alonso, Gemma. 2019. El serbio, una muestra para lenguas sin artículo determinado. *Verba Hispanica, 26*(1), 276–279. <https://doi.org/10.4312/vh.26.1.276-279> [Consulta 22/12/2021].

Saori, Kobashi. 2018. *Enseñanza y aprendizaje del artículo en español por parte de estudiantes japoneses*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49357/1/T40268.pdf> [Consulta 12/01/2022].

Sarmiento González, Ramón y Sánchez Pérez, Aquilino. 2005. *Gramática práctica del español actual*. Madrid: SGEL.

Seco, Rafael. 1953. *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

Solís, García, Inmaculada Concepción. 2011. *El concepto de referencia y su utilización en la didáctica del español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/12648> [Consulta 14/03/2022].

Xiuchuan, Lu. 2015. *La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/667866> [Consulta 10/03/2022].

Zimny, Ágata. 2017. *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42281/> [Consulta 11/04/2022].

Título del artículo: Propuestas didácticas para la enseñanza del artículo determinado a los alumnos persas de español como lengua extranjera.

Didactic proposals for teaching the definite article to Iranian students of Spanish as a foreign language

Autora

Pardis Parvizi
Universidad de Teherán
pardisparvizi@ut.ac.ir

Datos curriculares

Pardis Parvizi es profesora asistente en el Departamento de la Lengua y Literatura Española en la Universidad de Teherán; Doctora en la Lingüística española en la Universidad de Sevilla (España-2012). Autora del libro de *Gramática Española: Clase de Palabras* en persa. También, ha publicado varias investigaciones, en persa y en español, sobre la Enseñanza de *ELE* y, el sexismo lingüístico en español, sobre el cual ha realizado una ponencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el 26/05/2022. Le interesan los estudios en el campo de la lingüística aplicada, la enseñanza de *ELE* y la sociolingüística.

Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes

Approach to oral interaction in S2/FL in courses for migrants

Mauricio de Vasconcellos

CFE, Udelar, UCU

maurodevas@gmail.com

Virginia Gründler

DGES, CFE, Udelar

vir.grundler@gmail.com

Lorena Piña

DGES, DGETP

loreropina@gmail.com

Cecilia Torres

DGES, Udelar

ctorresrippa@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza la interacción oral en clase de español como segunda lengua y lengua extranjera (en adelante, ELSE) con estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes en Uruguay. Nuestro enfoque de interacción oral se basa en el punto de vista comunicativo intercultural. Analizamos cuatro aspectos de dos propuestas diferentes de interacción oral: la situación comunicativa, el propósito de la actividad, la perspectiva intercultural y la dinámica de la interacción oral. La metodología es cualitativa y descriptiva. De acuerdo con la exposición teórica, identificamos características que contribuyen al desarrollo de la interacción oral. Estos son el anclaje de la situación comunicativa en contextos plausibles de acción estudiantil, trabajo desde culturas compartidas, actividades habilitadoras y diversidad. de matrices de interacción que se supone que brindan oportunidades potenciales de aprendizaje.

Palabras clave: ELSE, interculturalidad, migrantes, interacción oral, integración lingüística

Abstract

This paper analyzes oral interaction in Spanish as a second and foreign language (from now on, ELSE) class with non-Spanish-speaking migrant and refugee students in Uruguay. Our oral interaction approach builds on the intercultural communicative point of view. We analyze four aspects of two different oral interaction proposals: the communicative situation, the purpose of the activity, the intercultural perspective, and the dynamics of oral interaction. The methodology is qualitative and descriptive. According to the theoretical exposition, we identify characteristics that contribute to the development of oral interaction. These are the anchoring of the communicative situation in plausible contexts of student action, work from shared cultures, enabling activities, and diversity. of interaction matrices that are assumed to provide potential learning opportunities.

Keywords: S2/FL, interculturality, migrants, oral interaction, linguistic integration

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión que se desarrolla en este trabajo¹ parte de nuestra experiencia como practicantes en el marco del Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas, opción Español Lengua Extranjera, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (de aquí en adelante, FHCE) de la Udelar.² Pretendemos, por lo tanto, un primer acercamiento al abordaje de la interacción oral en los cursos cuatrimestrales que se ofrecen actualmente a migrantes y refugiados —en el sentido en que Edwards (2016) entiende estas nociones— en convenio entre el Inefop (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional) y la Udelar. La primera edición, organizada en dos niveles (inicial e intermedio) con un total de 92 horas para cada curso, comenzó en abril y terminó en julio de 2019.

El recorte en este estudio obedece a que en las clases de ELSE destinadas a esta población la enseñanza centrada en lo oral (como vehículo de aprendizaje y como destreza a desarrollar) se vuelve primordial debido a la heterogeneidad del alumnado que se recibe (se manejan distintas lenguas de origen o distintos sistemas de escritura) y a sus necesidades (Béacco, 2008; Adami, 2009). Esto incide en la planificación del curso, que reviste características especiales (De Vasconcellos *et alii*, 2020). De este modo, nos proponemos estudiar qué aspectos se relevan a partir del análisis de las tareas propuestas y su consonancia con las características del estudiantado y las necesidades de que de este derivan y, al mismo tiempo, con el enfoque didáctico del curso, que busca atender dichas necesidades. No obstante, dado que se trata de una primera aproximación a la temática, el foco del estudio se centra en las actividades propuestas: qué situación(es) comunicativa(s) plantean, qué propósitos persiguen, cómo se presenta el abordaje intercultural de la propuesta y qué tipo(s) de interacción oral se proponen. En futuras instancias, que exceden a este artículo, nos centraremos en el análisis de las interacciones orales surgidas a partir de las actividades.

Dado el fenómeno de movimiento poblacional que ha vivido el Uruguay en los últimos años (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), se ha presentado la necesidad de proveer cursos de ELSE a migrantes y refugiados, si bien este grupo continúa siendo una minoría en la ola migratoria, ya que la mayoría proviene de países hispanohablantes (Uriarte, 2018: p. 45). No obstante, se destacan algunos programas específicos llevados adelante durante 2014 y 2015 por parte del gobierno, cuya población objetivo eran migrantes no hispanohablantes (Montealegre y Uriarte, 2017: pp. 41-54).

Nuestra reflexión se inscribe, entonces, en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras, en el entendido de que se trata de un espacio en el que se entrecruzan y problematizan las prácticas de

1 El presente artículo surge de una ponencia realizada en las Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: VIII Jornadas de Investigación y VII de Extensión, VI Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado, Universidad de la República, Montevideo Uruguay, que tuvieron lugar el 7, 8 y 9 de octubre de 2019.

2 Esta propuesta de posgrado se implementa en el marco del proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, en el área de fortalecimiento de lenguas, específicamente, en la línea INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRAntes) del Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, Udelar). Durante el año 2021, Virginia Grindler y Cecilia Torres han desarrollado sus propuestas de investigación en el marco de la línea INMIGRA.

reflexión sobre la lengua y el lenguaje con la práctica pedagógica (Kleiman, 1998; Serrani, 2014). Esta opción de situar nuestra reflexión en la didáctica de las lenguas extranjeras, asimismo, se justifica por su condición de disciplina influenciada por otras áreas del conocimiento, tales como la lingüística y la historia, que en conjunto iluminan el foco de nuestro interés: el aprendizaje de la lengua extranjera (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: p. 121). Buscaremos estudiar qué tipo de cursos se ofrecen a partir del análisis de los programas correspondientes, para luego observar cómo se llevan a la práctica estas propuestas. Para nuestro análisis, realizaremos un abordaje metodológico cualitativo de corte descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) en el entendido de que en este estudio los trabajos descriptivos aportan el carácter comprensivo y explicativo de la enseñanza de la lengua (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: p. 119).

2. LOS CURSOS DEL CONVENIO INEFOP-UDELAR

El análisis de los programas de los cursos básico (con dos grupos) e intermedio permite delinear a grandes rasgos los objetivos con los que fueron propuestos, así como la población a la que están destinados. La pertinencia del convenio que da lugar al dictado de las clases se explica por el hecho de que la Udelar forma parte desde 2014 de la Comisión de Refugiados (CORE), por lo que se dictan desde el CELEX (Centro de Lenguas Extranjeras, FHCE) cursos de español para la población de refugiados no hispanohablantes que se han ido instalando en el Uruguay desde 2012.

Las características de estos grupos muestran que se trata de una población que llega de manera escalonada. Esto llevaba, como se observaba en los cursos de español para migrantes y refugiados dictados por la FHCE, a una organización de la planificación de las clases diferente a la del resto de los cursos, teniendo siempre en cuenta que estas clases eran una puerta de ingreso a la cultura de la comunidad de acogida. Pensados como continuación de estos cursos, los de Inefop-Udelar buscan brindar herramientas al estudiantado para que pueda ejercer el derecho de acceso a los servicios públicos, de salud y empleo en condiciones de igualdad con la población local.

Esto supone trabajar sobre la lengua a partir de las necesidades concretas del estudiantado y proponer el trabajo de recursos para desenvolverse en situaciones comunicativas concretas (la visita al médico, la elaboración del currículum, la realización de trámites, entre otros). Por lo tanto, el trabajo por tareas, en el marco de un enfoque comunicativo, se presenta como la propuesta de abordaje más adecuada. Se hace énfasis en el hecho de que la enseñanza de la lengua se enmarca en el aprendizaje de los códigos que habilitan la interacción social exitosa entre esta población y la comunidad de acogida, de ahí la importancia de la interculturalidad como base de la planificación de los cursos. El curso aborda el trabajo sobre la interacción laboral, dado que se trata de un convenio con Inefop. No obstante, no se limita a este tipo de intercambios únicamente.

Respecto de la población que conformó los cursos, se continúa con la característica de grupos heterogéneos en lo que concierne a sus lenguas de origen, así como a su formación (aunque ambos cursos exigen que el estudiante cuente con Primaria completa). Por este motivo, se hace hincapié en el trabajo sobre la interacción oral, a nivel de comprensión y producción.

Específicamente, se propone, en la comprensión, expresión e interacción oral, centrarse en el trabajo sobre expresiones frecuentes y de uso cotidiano. Se debe trabajar con el estudiante en el manejo de forma eficaz de expresiones que le permitan vehicular información a través de conversaciones sencillas. Lo mismo puede decirse acerca de la comprensión y expresión de instrucciones.

Este trabajo implica la explicitación de diferentes registros lingüísticos, así como la explicitación de las diferencias entre la lengua oral y la escrita, las cuales se insertan en los usos de la oralidad y la escritura de la comunidad de acogida. En este marco, se debe reflexionar, a partir del rol que ocupan la oralidad y la escritura en la comunidad —y especialmente, en su vínculo entre sí (Ornani, 2006: pp. 32-39)—, cómo representarlas en el aula, ya que se debe tener en cuenta que las normas del habla no coinciden con las de la escritura (Dámaso Martínez, 2006: pp. 40-47). Implica, también, el acercamiento a los distintos géneros discursivos (Bajtín, 2002) en uso.

3. INTERACCIÓN ORAL EN LA CLASE DE ELSE

Nos proponemos analizar, desde esta perspectiva, qué aspectos del manejo de la interacción oral (Govea y Sánchez, 2006: pp. 208-223) se privilegian en las clases de ELSE (Fernández, 2012: pp. 5-12), con el objetivo de que el estudiante (migrante/refugiado) se inserte en la comunidad. Lo dicho anteriormente debe ser considerado desde la idea según la cual el manejo de los géneros discursivos en la oralidad y la escritura (Fleischer Feldman, 2013: pp. 71-94) varía según la comunidad (Behares y Brovotto, 1994: pp. 7-25), por lo que al trabajar sobre la interacción oral también se trabajan aspectos culturales. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera siempre supone el acercamiento entre culturas (Orlando, 2002: pp. 57-72).

Partimos de los supuestos de que el uso de la lengua en tanto actividad social y cultural, y específicamente, en lo que refiere a la interacción oral según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) —de aquí en adelante, MCER— es fundamental para la formación de estudiantes autónomos. Es, en este sentido, que consideramos primordial el trabajo docente basado en la educación intercultural (Aguado y Mata, 2017), puesto que esta implica una mirada y comprensión de la diversidad humana y el análisis de qué ocurre entre los individuos y grupos que pertenecen a culturas diferentes y, sin embargo, comparten un espacio común (Aguado, 2008). Es necesario que nuestro rol docente como mediadores sociales e interculturales refleje el desarrollo, por parte de nuestros estudiantes, de la competencia intercultural al momento de plantear actividades de interacción oral en la clase de ELSE (según el MCER), en tanto que esta implica el conocimiento adecuado para afrontar emergentes en el encuentro de miembros de culturas diferentes basado en principios de tolerancia y respeto (Unesco, 2017: p. 20).

Asimismo, y en línea con lo que afirma Martín Peris (2004: p. 23) la autenticidad de la lengua y de la interacción en la clase de lenguas (esta última considerada como espacio social), no es menor a la que ocurre fuera de ella por el contexto en el que se plantea. Por lo tanto, no se necesita salir del

salón de clase para ir en busca de la lengua auténtica. Pero sí es esencial que lo que se les plantee a los estudiantes en el aula de ELSE se corresponda con los procesos por los cuales pasarían de forma natural en cuanto a la interacción (Bordón, 2015). Además, la relevancia de lo que se trabaja en la clase debe tener una estrecha relación con el currículo del curso en el que está inscripto el estudiante, así como también con sus intereses y necesidades para lograr promover la motivación autónoma (Ryan y Deci, 2017).

4. LA INTERACCIÓN ORAL EN UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y POR TAREAS

El trabajo sobre la interacción oral no puede desvincularse de las demás destrezas comunicativas enmarcadas en el enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1999: pp. 64-86; Ruiz Bikandi, 2000: pp. 101-136). Específicamente, pensamos en una planificación de este tipo de cursos siguiendo lo propuesto desde el enfoque por tareas (Estaire, 2009).

En este se trata de acercar a los estudiantes, usuarios de la lengua, a las estructuras lingüísticas tal y como estos lo harán a la hora de poner en juego la lengua en un enfoque comunicativo, de acuerdo con las necesidades que a estos se les presenten. Lo más atinado a la hora de emprender la enseñanza de la lengua extranjera basada en el enfoque por tareas será realizar un listado de tareas que esos estudiantes necesitaran realizar. Luego se hará un análisis de las tareas, del que se extraerán los contenidos, los cuales se estudiarán de acuerdo con las necesidades de realizar una tarea determinada (Estaire, 2011: pp. 1-26).

Como ya se mencionó, ambos cursos están centrados en el manejo de la interacción oral. Para estimular el desarrollo de las destrezas asociadas a esta, se propone un curso pensado como taller (nótese que cada curso cuenta con un cupo de hasta 25 estudiantes) en el que se promueva el trabajo por subgrupos. Se plantea la posibilidad de estimular el manejo de la lengua oral a través de estrategias y actividades. Entre estas, se destacan las simulaciones y los juegos de rol.

Se debe analizar, por ende, con qué propósito se presentan las propuestas de trabajo sobre la interacción oral, a partir de qué insumos y con qué modelo de lengua como soporte. En este punto se debe reflexionar respecto del rol del material y el objetivo de su uso para presentar modelos que vehiculen los usos propios de la comunidad, a partir del cual pueden surgir reflexiones centradas en la interculturalidad (Franzoni, 1992).

En nuestro contexto endolingüe de enseñanza de ELSE, en el que la lengua objeto de estudio circula socialmente fuera del aula, los estudiantes se enfrentan a una gran variedad de situaciones comunicativas. Por lo tanto, existe una especial retroalimentación entre los formatos y modelos que se presentan en la clase y la experiencia de los estudiantes fuera de esta.

La adquisición de la interlengua en la interacción oral depende de numerosos factores, por lo que está sometida a muchas variables. Entre estos, se destacan la edad, el grado de instrucción, la motivación, los estilos de aprendizaje y la experiencia lingüística previa del estudiante (es decir,

las lenguas que maneja, cómo las aprendió, en qué contexto las maneja). Tal como lo explica Licerias (2008: p. 10), no existen en la actualidad estudios centrados en la descripción y explicación de la gramática de la interlengua: hay una gran cantidad de variables que inciden en su conformación, por lo que es difícil lograr muestras que permitan un análisis sistemático si se piensa en lograr datos que se puedan generalizar.

Sí se destaca la diferencia que plantea aprender la lengua en un contexto natural (fuera del aula, por lo que se piensa en la adquisición de una segunda lengua) y en uno institucional (por lo que se piensa generalmente en la adquisición de una lengua extranjera). Este último se caracteriza por la presentación de un input organizado y sistematizado con miras a facilitar el manejo de la lengua. En el caso de los cursos que se comentan en esta presentación, ambos contextos conviven, ya que los estudiantes asisten a clases de español en un contexto endolingüe. En este sentido, el trabajo sobre la interacción oral en un contexto institucional puede facilitar la adquisición de las opciones paramétricas y los aspectos idiosincráticos del español (Licerias, 2008: p. 6).

5. LA TEORÍA DEL FILTRO AFECTIVO: UNA PERSPECTIVA DESDE EL AULA CON MIGRANTES Y REFUGIADOS

Con respecto a la interacción oral en el aula, es importante recordar que el estudiante debe sentir que cuenta con los insumos y la confianza necesaria para desenvolverse exitosamente en una lengua extranjera. Desde la *teoría del filtro afectivo* comprobamos la importancia de tener en cuenta lo postulado por Krashen (1982), sobre todo si se trata de población migrante y refugiada. A esto se suma que la interacción oral debería darse en un espacio pedagógico donde es fundamental que el estudiante se encuentre a gusto y motivado para lograr participar, preguntar, cuestionar y desenvolverse (Cicurel, 2002).

En distintas oportunidades, nos hemos preguntado acerca de la implementación de estrategias favorables para la interacción entre alumnos cuyas lenguas de origen muchas veces complejizan la comunicación/interacción, sobre todo en los inicios, en los que el nivel de español es muy básico. Una de las respuestas que encontramos fue pensar en estrategias que propicien tanto lo lúdico como lo afectivo.

Tanto previamente a la realización de un juego como al finalizarlo es posible sistematizar los conocimientos trabajados, reforzando de esta forma el aprendizaje alcanzado. Sin embargo, “se atribuye al juego una función de relleno entre una y otra actividad, de utilidad para recuperar energías y motivar antes de continuar con el trabajo serio, vinculado al concepto de cansancio” (Caon y Rutka, 2004, p.22). En las clases de ELSE para migrantes y refugiados, el juego no puede ocupar este espacio periférico, dado el valor que supone como recurso para el estímulo del desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Todo proceso de aprendizaje de una lengua da lugar a una interacción de mayor o menor grado entre estudiantes y docentes, es decir, entre los participantes de la clase. La interacción puede ser

verbal (conversación, diálogo), pero también no verbal, como es el caso de los gestos, la mirada, la mímica. Por lo tanto, hay una doble función de la interacción: la que vehiculiza el intercambio educativo y la que busca poner en práctica y desarrollar destrezas comunicativas. Su abordaje y puesta en práctica forman parte de diversos factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, en el aula de ELSE el alumno (y, para nosotros, también el docente) aprende a ensanchar el horizonte lingüístico, personal, social y a manejar, en mayor o menor grado, los embates a su identidad que le proporciona el contacto con una lengua otra (Klett, 2005).

En oportunidades, la repetición mecánica por parte de los estudiantes, guiados por el docente, no sería la estrategia más adecuada, sin embargo, en la clase de lengua, docentes y alumnos movidos por la necesidad de comunicarse transforman la lengua en objeto, segmentándola, explicándola, repitiéndola. Podemos apreciar así de qué forma se modifica, lo que podría considerarse la enunciación normal, por lo tanto, pensamos en esta como aquella que se produce fuera del aula:

A la enunciación normal de la clase, se agrega la enunciación correspondiente al juego de roles. Los nuevos enunciadores que surgen de estas actividades se adosan a los que tradicionalmente están presentes en el aula: el profesor y el alumno ya sea en sus papeles de docente y aprendiente, o bien asumiendo sus identidades reales de seres de carne y hueso (Klett, 2005, p.4).

Los alumnos interactúan transmitiendo sus experiencias respecto a la temática abordada en clase, pero también al crear un mundo ficticio reservado a este ámbito y en el que todo vale al momento de interactuar y comunicar en la lengua extranjera. Cada nuevo enunciado que produce el estudiante, de forma espontánea o bien arrancado por el docente, es fruto de su gran esfuerzo.

Creemos que una práctica docente que busque fortalecerse debe apuntar a la reflexión colectiva e individual, es decir que debe ser autorreflexiva, ya que no basta con la experiencia que podamos tener para un mejor desempeño docente. Tal y como sostiene Cicurel (2002) es posible distinguir el lugar de los aprendientes mediante la observación de sus marcas discursivas, como lo son la entonación o la duda: estas nos recuerdan su lugar y el del individuo en proceso de aprendizaje.

Mediante la apelación a las experiencias de los alumnos, al mismo tiempo que comparten el relato de las suyas, el estudiante habla de sí mismo, se presenta, contribuye a la construcción de su identidad y a la de su grupo como clase. Por lo tanto, contribuye al aprendizaje. Finalmente, nos parece importante subrayar que participar de una clase de lengua exige una actitud de dejarse llevar por la enunciación que la caracteriza, pues es este tipo de enunciación la que da lugar a las diversas formas de interacción que se suscitan en ella.

6. INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE ELSE

El componente cultural subyace a la enseñanza de lenguas extranjeras en tanto que cultura y lengua se presuponen mutuamente. Así lo proponen especialistas en el área de didáctica de lenguas extranjeras, quienes proponen una terminología para dar cuenta de este fenómeno. Byram y Morgan (1994: p. 22) aportan el término *lengua-cultura* para expresar cuán ineludible el factor cultural es en todo proceso de aprendizaje de una lengua. El neologismo *languaculture*, asimismo, es propuesto para remitir a las lenguas y su relación y su vínculo con diferentes fenómenos culturales (Risager, 2005: p. 190).

En las últimas décadas, el contexto global ha estado signado por la internacionalización del mercado, la globalización cultural habilitada por los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, el flujo migratorio y un continuo contacto entre comunidades con entornos culturales diversos (Méndez García, 2015; Patricio Tato, 2014). Ello plantea nuevos retos a las posibilidades del binomio lengua-cultura y su tratamiento en el aula de lenguas para dar respuestas a una necesidad imperiosa de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta necesidad coadyuva la transición hacia un enfoque intercultural, orientado al desarrollo de la competencia intercultural, entendiéndose como “la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Guilherme, 2000: p. 297).

A la demanda de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980) se suma, de esta manera, la necesidad de desarrollar una competencia intercultural, que posibilite una apertura del hablante hacia las culturas otras y que evite la percepción del otro sobre la base de etnocentrismos o constructos estereotipados con el fin de posibilitar la comprensión del otro cultural (Klett, 2011: p. 56).

El rasgo distintivo entre la dimensión intercultural y la multiculturalidad es que, mientras esta última contempla la coexistencia de dos o más grupos culturales en una misma sociedad sin una necesaria interacción entre ellos, la dimensión intercultural destaca el contacto entre estos grupos, por el cual se establecen relaciones sociales con la convicción de que la diversidad cultural trae consigo un mutuo conocimiento y la resolución de conflictos (Trovato, 2016: p. 14). La perspectiva intercultural favorece, de esta manera, un espacio de intersección entre dos o más culturas y habilita la exploración de la cultura propia a la luz de la cultura extranjera (Klett, 2011: p. 54)

En relación a lo anterior, Byram *et alii* (2002: p. 13) proponen un desglose de la competencia intercultural en el que destaca la concienciación crítica cultural que implica la descentralización cultural para habilitar una evaluación crítica de la(s) cultura(s) propia(s) y ajena(s) que contribuyen al conocimiento tanto de las lenguas culturas otras como de las propias. En esta misma línea, Puren (2004: p. 57) va un paso más allá de la interacción entre culturas como medio para la exploración, conocimiento y entendimiento, y plantea el eventual cuestionamiento y modificación de aspectos de la cultura propia a la luz de la cultura extranjera.

La competencia mediadora está íntimamente relacionada con la competencia intercultural, enfatizada por el enfoque intercultural al concebir el aprendiente de otra lengua-cultura que se

aprende. El MCER (2002: p. 14) ya anunciaba la mediación como un tipo de actividad lingüística además de la interacción, la producción y recepción, de esta manera reconociendo la dimensión social del lenguaje en la coconstrucción de significados. Por su parte, North y Piccardo (2016) articulan la mediación en un contexto amplio, razón por la cual esta no se reduce solo a la dimensión lingüística, y la identifican como aquella que se centra en facilitar el entendimiento entre personas.

7. EJEMPLO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS EN CADA CURSO

Luego de analizar los programas de los cursos propuestos procederemos al comentario de una actividad de interacción oral de cada nivel, la cual fue proporcionada por los docentes (Mauricio de Vasconcellos para el nivel intermedio y Virginia Gründler para el nivel básico). El análisis se centrará en el estudio de la consigna (cómo se le propone al estudiante la tarea) y qué objetivos se busca lograr con las actividades, así como su vínculo con la secuencia didáctica.

7.1. Actividad de interacción oral para el nivel básico

Una de las últimas actividades para trabajar la interacción oral en la clase de ELSE de este curso consistía en hablar de las tareas laborales actuales, o las que les gustaría realizar a los estudiantes en caso de no tener trabajo al momento en el que esta se propuso. Si bien solamente se había pensado en proponer la primera parte de la consigna, se incluyó la segunda debido a que en ese momento no todos los estudiantes tenían trabajo.

Los objetivos de la actividad fueron repasar lo dado en el curso hasta ese momento, relacionar dichos temas con lo laboral y, a su vez, continuar el trabajo con actividades que permitan el desarrollo de la competencia oral en ELSE. Para lograr de forma más efectiva los objetivos mencionados anteriormente se les ofreció a los estudiantes utilizar un organizador gráfico, que permitiera ordenar claramente la información que se les pedía que comunicaran. Si bien su uso era opcional, todos los estudiantes optaron por utilizarlo, pues manifestaron que de esa manera se sentían más seguros. Esto es, se les explicaba la consigna a los estudiantes y el contenido del organizador gráfico, después ellos optaban o no por utilizarlo, y finalmente, hablaban del tema propuesto.

Una vez que cada estudiante terminaba, los demás le hacían preguntas acerca de lo expuesto. El organizador gráfico contiene el nombre de cada estudiante en el centro y luego subtemas del tema central propuesto. Además, al final se dejó un subtema en blanco para que cada estudiante agregara alguno que le resultara relevante de acuerdo con su situación personal. Si bien el objetivo principal en esta propuesta es la interacción oral, se les ofreció a los estudiantes el uso de un organizador gráfico en el entendido de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma es importante el trabajo integrado de las diferentes competencias.

Dado que se trata de una actividad de cierre de curso, se construyó el input a partir de expresiones lingüísticas trabajadas previamente. Los modelos de lengua corresponden a un registro informal,

como si los estudiantes les estuvieran brindando información básica a sus colegas sobre los datos más relevantes de su trabajo. Es una actividad vinculada a lo laboral, en el marco de lo propuesto para el curso por Inefop. Se centra en la capacidad del estudiante de preguntar y dar información básica sobre sí mismo, así como en lograr intercambiarla con los demás. El patrón de interacción era estudiante-estudiantes (uno expone al grupo), y luego, estudiante-estudiante (diálogo).

Figura I: organizador gráfico de la actividad de nivel básico



7.2. Secuencia con interacción oral para el curso de nivel intermedio

La secuencia de actividades a analizar se inscribe en una planificación sobre la ciudad, que abarca contenidos transversales de las unidades temáticas 2 (descripción de lugares), 3 (interacción en la vida cotidiana) y 4 (intercambio de opiniones con otros).

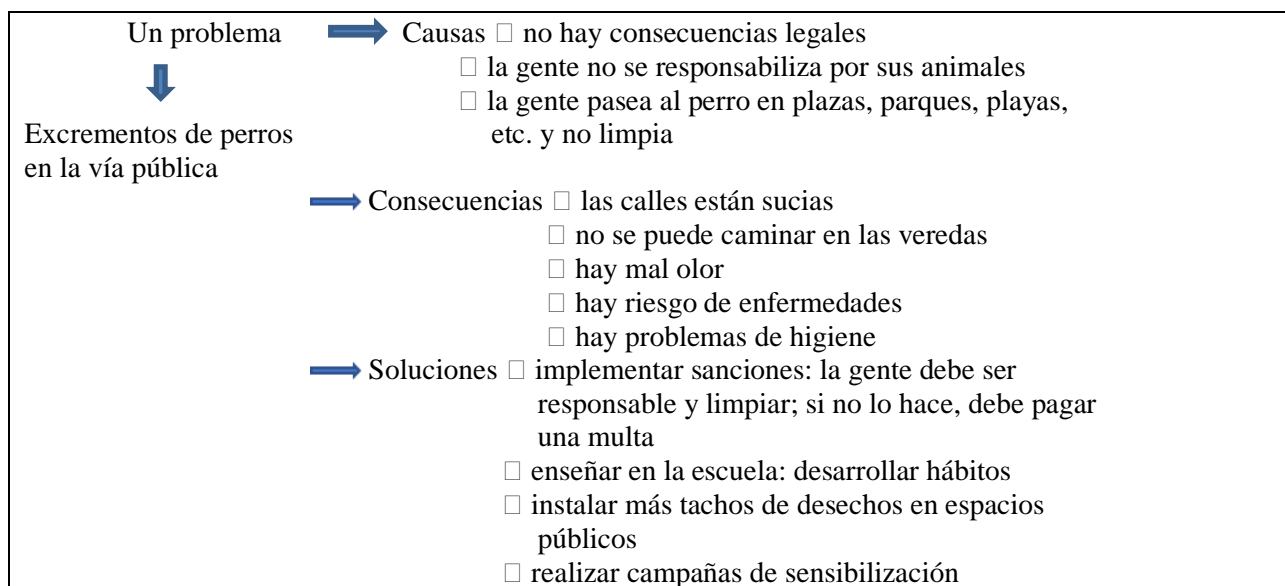
La propuesta cuenta con cuatro partes. En la primera, se muestran fotografías que representan diversos problemas que afectan el medio ambiente. Para cada fotografía, se pide a los alumnos que identifiquen el problema y compartan datos e información que sepan en referencia al problema. Este trabajo se realiza en dos partes: primero en pequeños grupos, y luego se comparte la información con toda la clase. Las fotografías representan problemas ecológicos a escala global: vertederos de desechos fuera de la ciudad, el tráfico, deforestación, inundaciones, manipulación genética de alimentos. El patrón de interacción es estudiante-estudiante y luego estudiantes-profesor.

En la segunda parte se pide a los alumnos que, en pequeños grupos, piensen en esos problemas a nivel local. Para ello, se les pide que identifiquen la manera en que uno de los problemas en las ilustraciones repercute en sus ciudades de origen: las posibles causas, las consecuencias que presentan y las soluciones que se han encontrado. El patrón de interacción es alumno-alumno, y luego alumnos-profesor. Se comparte lo trabajado con todo el grupo.

En la tercera parte, en pequeños grupos, los alumnos deberán pensar e identificar problemas en la ciudad en la que residen actualmente: Montevideo. El patrón de interacción es alumnos-alumnos y alumnos-profesor. El profesor toma nota de los aportes en el pizarrón.

Finalmente, se procede al trabajo en pequeños grupos. Cada grupo deberá elegir uno de los problemas de la actividad anterior y pensar en sus causas, consecuencias, y proponer una solución. Hacemos un ejemplo entre todos en el pizarrón. El patrón de interacción es alumno-alumno, en pequeños grupos y luego con todo el grupo.

Figura II: esquema en el pizarrón de la actividad de nivel intermedio



El propósito de la secuencia es lograr hablar sobre el entorno que rodea al estudiante (la ciudad) e intercambiar opiniones sobre los diferentes aspectos globales que impactan en él. Asimismo, se pretende desarrollar la identificación de problemas, el análisis de posibles causas y consecuencias, y proponer soluciones para mejorarlo. La discusión en grupos fue planificada para promover el desarrollo de habilidades sociales y la competencia intercultural (en lo que refiere, por ejemplo, a los gestos, turnos de habla y tonos de voz). Asimismo, se comparte información sobre cómo se solucionan estos problemas en la comunidad de origen de cada uno.

El modelo de lengua fue proporcionado de forma oral, a partir del vocabulario que fue surgiendo con la primera actividad. El registro de lengua propuesto y manejado es informal, dado que obedece al intercambio de opiniones entre pares.

7.3. Síntesis comparativa de las actividades propuestas

El cuadro de la figura III, que se desarrolla a continuación, presenta de manera sintética la cristalización de diferentes aspectos en ambas actividades estudiadas. Si bien, como ya se aclaró, las actividades fueron implementadas en grupos de diferentes niveles, una descripción de estos aspectos en relación con cada actividad arrojaría luz sobre el trabajo de la interacción oral en los contextos de los grupos en que se trabaja.

Se acuerda prestar atención a los siguientes aspectos de las actividades: a) la situación comunicativa, en el entendido de que el contexto situacional provee de autenticidad al acto comunicativo que exige la tarea de interacción oral propuesta en el aula y determina, asimismo, b) el propósito y alcance de la actividad (Tarone, 2005: 485); c) el trabajo intercultural al que la actividad habilita también es foco de atención en este cuadro, ya que es en él donde operan los saberes y comportamientos socioculturales cuyo conocimiento permite el diálogo entre culturas (Alarcón y Barros, 2008; García de la Santa, 2013); por último, d) los esquemas de interacción proporcionados, pues de la variedad de estos esquemas depende el potencial de la interacción oral que ocurre en el aula. Si bien la variedad de los intercambios orales, ya sea en pares, con todo el grupo o con el profesor, aportan a la competencia interactiva, el balance entre estas formas y el desplazamiento del profesor fuera del centro de la actividad es crucial para evitar el control desigual de los intercambios orales (Nunan, 1989: 27-28).

La selección de la situación comunicativa en la que se inserta la actividad pedagógica (a saber, la rutina laboral y el entorno en que nos insertamos) reflejan un acercamiento a la lengua en su uso en contextos de actividad social y cultural, necesarios para contribuir a la integración del alumnado migrante y refugiado en el contexto sociocultural uruguayo. Este es uno de los primeros aspectos a destacar en ambas tareas, ya que se cumpliría así con uno de los objetivos específicos de este curso y de todo curso de lengua destinado a la población migrante y refugiada.

En este sentido, el diseño de la actividad para el grupo de nivel básico se sitúa en la esfera laboral, permitiendo así el intercambio sobre aspectos que atañen directamente a su vida cotidiana, ya se trate de alumnos que están en posesión de un trabajo o aquellos que aún lo están buscando, pues ambas situaciones forman parte de la experiencia vital inmediata y de integración de este alumnado. Asimismo, formar opiniones propias (y lograr vehiculizarlas de manera efectiva) sobre los problemas del entorno y, especialmente, el vínculo que mantenemos con él atañe a la situación de ciudadano migrante en proceso de integración, quien debe aprehender y definir su vínculo con el entorno y evaluar su responsabilidad con los problemas que presenta.

Figura III: Cuadro comparativo de actividades

Aspectos relevados	Actividad de nivel básico	Actividad de nivel intermedio
Situación comunicativa	La rutina laboral en contextos formales	El vínculo con el entorno: opiniones formales
Propósito de la actividad	Revisar los contenidos del curso y relacionarlos con el ámbito laboral.	Revisar contenidos trabajados previamente. Hablar sobre el entorno e intercambiar opiniones al respecto.
Abordaje intercultural	Diferentes formatos en el ámbito laboral. Selección de la información pertinente en cada caso. División de tareas en el marco de cada trabajo.	Diversas maneras para solucionar problemas del entorno. La expresión de opiniones de manera formal en el debate con el otro.
Interacción oral	Estudiante-estudiantes (pequeños grupos) Estudiante-estudiante/profesor (con toda la clase)	Estudiante-estudiante (con toda la clase) Estudiante-profesor Estudiantes-estudiantes (en pares)

En ambas propuestas se busca involucrar al alumnado en actividades verosímiles en el mundo, contribuyendo a la autenticidad del trabajo con las muestras de lengua y las tareas auténticas (Martín Peris, 2004) que el estudiante debe realizar fuera del aula, lo que constituye el fin último de este curso en la integración de la población migrante. Este aspecto está reflejado en el abordaje intercultural de una y otra actividad. La actividad para el grupo de nivel intermedio, al orientarse a la propuesta de una solución para el entorno en que estamos insertos, contribuye a la formación de la ciudadanía en tanto que propone acciones sociales conjuntas de intercambiar y proponer soluciones en el nivel social (Casanova, 2004). Por su parte, la actividad para el grupo de nivel básico proporciona la oportunidad de intercambiar información sobre las actividades específicas del trabajo que realizan o les gustaría realizar a cada estudiante, fomentando de esta manera una instancia de comunicación sobre el mundo a la vez de abrir espacios de *intersticios de culturas* (García de la Santa, 2013; Miquel y Sanz, 2004) que habilitan el trabajo intercultural en la clase de lengua.

En relación con el patrón de interacción a las que las actividades habilitan, podemos afirmar que están condicionados por los niveles de los grupos. Ambas propuestas recurren a organizadores gráficos para ordenar la información y el trabajo que se realiza sobre la oralidad, sea esta de naturaleza meramente expositiva (por ejemplo el último estadio de la actividad de nivel intermedio consiste en exponer las soluciones que se idearon para los diferentes problemas identificados en el entorno) o interactiva (como en el desarrollo de la actividad propuesta para el nivel básico, en la que los estudiantes deben intercambiar información sobre las actividades que realizan, lo que necesariamente implica un intercambio mediante preguntas y respuestas).

Los patrones de interacción que proyectan las actividades, básicamente, de dos tipos: entre estudiantes y estudiantes-profesor. Quizá estos patrones no revelen nada sorprendente, ya que en la tareas pedagógicas, aunque pensadas con el fin de que los alumnos utilicen la lengua para hacer cosas posibles en el mundo actual, no dejan de ser actividades en el aula que están pautadas por las instrucciones del profesor y cuyos participantes son el profesor o los mismos compañeros. Sin embargo, un acercamiento a la forma que tal interacción adquiere en el desarrollo de la actividad arroja luz sobre los diferentes roles que los alumnos adoptan y permite evaluar el grado en que estos patrones contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, profundizando en el caudal creativo o potencial expresivo del alumnado (Martínez Agudo, 2003).

En ambas actividades vemos que no se produce una interacción basada en el intercambio mano a mano entre el profesor y el alumno. Este esquema, cuando es controlado por el docente, se estructura en base a la pregunta del docente y respuesta del alumnado. Este tipo de patrón no da lugar a la agencia del alumno, ya que este no iniciaría la comunicación ni controlaría la interacción mediante sus propias preguntas (Davies y Pearse, 2000). Las fases de las actividades propuestas que se plantean con patrón de interacción en las que interviene el profesor, por lo menos en la planificación de las actividades, fueron concebidas como instancias en que el docente adopta un rol igual al del resto de la clase, con quienes un alumno comparte la información durante su turno de exposición, o un rol de facilitador en aquellos momentos en que el alumno que tiene la palabra experimenta dificultad para articular el mensaje.

Como último aspecto en relación con los patrones de interacción, la concepción de las actividades reflejan la intención de proporcionar instancias de interacción libre y autónoma entre los estudiantes, a saber aquellos momentos en que la actividad implicaba intercambiar y negociar significados entre grupos sin la participación del profesor. Aunque no se estudian en este análisis muestras o transcripciones de las interacciones entre los estudiantes, que podría complementar este tipo de análisis a futuro, los alumnos emplean en estas instancias estrategias propias para compensar los vacíos de lengua para expresar lo que quieren en la lengua extranjera, recurren al uso de diccionarios bilingües en los celulares o, en último caso, solicitan ayuda al profesor.

8. CONCLUSIONES

En resumen, nos propusimos analizar la interacción oral en clases de ELSE en los cursos que se llevan a cabo en FHCE en convenio con Inefop, con adultos migrantes y refugiados, organizados en dos niveles: básico e intermedio. Nuestro análisis parte de los postulados del enfoque comunicativo y por tareas, desde una perspectiva intercultural.

Destacamos la pertinencia de los cursos de ELSE en el marco de una educación en derechos y de formación ciudadana dado que están orientados a brindar al estudiante herramientas para una comunicación adecuada en el contexto sociocultural en el que se inscribe. En el trabajo de aula, un clima de trabajo que respete tiempos y percepciones singulares durante los intercambios orales está en el foco y es inherente al trabajo con cualquier población y, particularmente, con una población en situación de vulnerabilidad como esta, ya sea laboral o de acceso a la vivienda. Una aproximación cautelosa al trabajo de aula que contemple las características del alumnado migrante puede evitar de esta manera que en el desarrollo de la interacción oral primen la ansiedad, la vergüenza, el miedo a equivocarse u otro tipo de emociones, que perjudican la comunicación entre pares y con el docente, a sabiendas de que manejan escasamente la lengua y no cuentan con una cultura compartida. Este trabajo intenta un análisis del grado en que las propuestas seleccionadas promueven la interacción en el aula, siguiendo los preceptos arriba mencionados.

El análisis de las actividades ilumina la conexión entre el objetivo del curso, a saber: la integración lingüística del alumnado migrante, y el anclaje de la situación comunicativa en los contextos potenciales de la realidad sociolingüística en que los alumnos pueden actuar. Este anclaje habilita, además, un trabajo en los intersticios de las culturas presentes en el aula al proveer oportunidades de intercambio de opiniones y experiencias, ya sean en relación con la vida laboral o el entorno en el que vivimos. Asimismo, las propuestas proveen actividades de andamiaje, que cumplen una doble función de organizar la interacción y contribuir al logro de los objetivos de la actividad, ya que alumnos con diferentes niveles de conocimiento de la lengua pueden beneficiarse de ellas. Por último, las diferentes matrices de interacción configuran diferentes roles comunicativos en el alumnado, desde aquellas con más control de los intercambios orales por parte del profesor a las más libres, lo que se traduce en más oportunidades de uso comunicativo de la lengua extranjera.

Un posterior estudio que profundice lo aquí planteado puede servir de complemento para analizar hasta qué punto se cumple con el objetivo de cada propuesta. De este modo, las transcripciones de las presentaciones orales pueden brindar insumos respecto de cómo las actividades, tal como fueron propuestas, permitieron el desarrollo de los estudiantes en la interacción oral presentada en esta ocasión en cada clase. Por otro lado, dado que una de las limitaciones de este estudio radica en la especificidad de los cursos abordados, sería conveniente a futuro ampliar el rango de propuestas analizadas a partir de la inclusión de actividades de interacción oral en otros cursos para migrantes y refugiados que se dicten en el Uruguay. Creemos que trabajos futuros podrían beneficiarse del estudio de una muestra mayor de propuestas de actividades y de transcripciones de alumnos.

Referencias bibliográficas

- Adami, Hervé. 2009. *La formation linguistique des migrants*. París: CLE International.
- Aguado, Teresa. 2008. Educación Intercultural, en Colectivo Yedra (coord.), *Glosario de educación Intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Aguado, Teresa y Patricia Mata. 2017. *Educación Intercultural*. Madrid: UNED.
- Alarcón, Luisa y Esther Barros. 2008. La interculturalidad en la enseñanza de ELE. *Actas del Congreso Programa de Formación para el Profesorado de ELE*. Berlín: Instituto Cervantes de Berlín. 63-69.
- Bajtín, Mijail. 2002. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Béacco, Jean-Claude. 2008. Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants, en Séminaire International sur l'intégration linguistique des migrants adultes. Estrasburgo, 26 y 27 de junio de 2008. Consultado en <<https://rm.coe.int/1680306efe>> el 15/10/2016.
- Behares, Luis y Claudia Brovetto. 1994. Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya: anotaciones para un programa de investigaciones, en Behares, Luis y Claudia Brovetto (comps.), *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 7-25.
- Bordón, Teresa. 2015. La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas, en *RILE, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 4. 9-30.
- Byram, Michael., Bella Gribkova y Hugh Starkey. 2002. Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, Michael y Carol Morgan. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- Canale, Michael y Merrill Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching, en *Applied Linguistics* 1. 1. 1-47.
- Caon, Fabio y Sonia Rutka. 2004. *La lingua in gioco*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Casanova, María Antonieta. 2004. Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes, en Rayzábal, María Victoria, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid. 19-34.

Cicurel, Francine. 2002. La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe, en *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16. 1-15.

Dámaso Martínez, Carlos. 2006. La diversidad lingüística en la oralidad y la escritura del castellano. Diálogo con David W. Foster, en *Lenguas Vivas*. *Revista del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* 6. 40-47.

Davis, Paul y Eric Pearse. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

De Vasconcellos, Mauricio; Virginia Gründler, Lorena Piña y Cecilia Torres. (2020). Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados, en Masello, Laura (comp.), *Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas*. Montevideo: FHCE. 55-70.

Dolz, Joaquim; Roxane Gagnon y Santiago Mosquera. 2009. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, en *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Edwards, Adrián. (2016). ¿'Refugiado' o 'migrante'? ¿Cuál es el término correcto?. Recuperado de <<http://www.acnur.org/noticias/noticia/refugiado-o-migrante-acnur-insta-a-usar-el-termino-correcto/>>. Consultado el 20/09/17.

Estaire, Sheila. 2009. El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Editorial Edinumen.

Estaire, Sheila. 2011. Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas, en *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. N.º 12, pp. 1-26. Consultado en <<http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>> el 16/10/2017.

Fernández, Claudia. 2012. La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur, en *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística* 22. 5-12.

Fleischer Feldman, Carol. 2013. Metalenguaje oral, en Olson, David y Nancy Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. Traducción de Gloria Vitale. 71-94.

Franzoni, Patricia. 1992. Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada. Campinas: Unicamp.

García de la Santa, Carlos. 2013. La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE, en *Actas del Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio. 135-144.

Govea, Lidia y Francisco Sánchez. 2006. La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula, en *Laurus. Revista de educación* 12. 22. 208-223.

Guilherme, Manuela. 2000. Intercultural competence, en Byram, Michael (ed.), *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.

Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hymes, Dell. 1972. On Communicative Competence, en: Pride, John y Janet Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Londres: Penguin. 269-293.

Instituto Nacional de Formación Docente-Secretaría de Políticas Universitarias. 2016. Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Kleiman, Angela. 1998. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional, en Signorini, Inés. (org.), *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. 267-302.

Klett, Estela. 2005. Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera, en III Coloquio Nacional de Investigadores en estudios del discurso. Bahía Blanca 4, 5 y 6 de agosto de 2005. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Klett, Estela. 2011. Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras, en Klett, Estela (comp.), *Proyecto Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Consultado en <www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898> el 20/09/2019.

Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Ángeles: University of Southern California.

Liceras, Juana. 2008. Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica, en Félix Villalba y Maite Hernández (eds.), *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. La expresión oral en L2* I. 1. 3-62.

Martín, Susana. 2011. La evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística en L2, en Cestero Mancera, Ana; Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (eds.), *La lengua, lugar de encuentro: Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 2995-3003.

Martín Peris, Ernesto. 2004. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?, en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 0. 18. 1-37.

Martínez Agudo, Juan de Dios. 2003. Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15. 139-160.

Méndez García, María. 2015. La interculturalidad como elemento clave en la enseñanza de lenguas, en *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Rabat: Instituto Cervantes de Rabat. 20-26.

Ministerio de Desarrollo Social. 2017. Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Montevideo: MIDES.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Miquel, Lourdes y Neus Sanz. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, en *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 0. 1-13.

Montealegre, Natalia y Pilar Uriarte. 2017. Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio, en *Revista uruguaya de antropología etnográfica* II. 1. 41-54.

North, Brian y Enrica Piccardo. 2016. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe Project, en *Language Teaching* 49. 455-459.

Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orlando, Virginia. 2002. Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras, en Masello, Laura (comp.), *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Universidad de la República. 57-72.

Ornani, Carla. 2006. Entre la escritura y la oralidad, el metamedium, en *Lenguas Vivas. Revista del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* 6. 32-39.

Patricio Tato, María Silvina. 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en *Porta Linguarum* 21. 215-226.

- Puren, Christian. 2004. Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva coaccional, en Klett, Estela; Marta Lucas, y Ana María Vidal (comps.) *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos. Conferencias y foros. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas*. Buenos Aires: Araucaria Editora. 55-69.
- Richards, Jack y Theodore Rodgers. 1999. Communicative Language Teaching, en *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 64-86.
- Risager, Karen. 2005. Languaculture as a key concept in language and culture teaching, en Preisler, Bent; Anne Fabricius, Hartmut Haberland, Susanne Kjarbeck y Karen Risager (eds.), *The Consequences of Mobility. Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde Universitet. 185-196.
- Ruiz Bikandi, Uri. 2000. La competencia comunicativa, en Ruiz Bikandi, Uri (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis. 101-136.
- Ryan, Richard y Deci, Edward. 2017. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Nueva York: The Guilford Press.
- Serrani, Silvana. 2014. La noción de cultura, la lengua y los estudios hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti, en *Intersecciones. Revista da APEESP* 2. 15-39.
- Tarone, Elaine. 2005. Speaking in a Second Language, en Hinkel Eli (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 485-502.
- Trovato, Giuseppe. 2016. *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Unesco. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Traducción de Jenny Vargas.
- Uriarte, Pilar. 2018. Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo, en *Revista electrónica de la Secretaría de Investigación Postgrado, FHyCs-UNaM* 11. 42-60.

Título del artículo: Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes
Approach to oral interaction in S2/FL in courses for migrants

Autores

Mauricio de Vasconcellos
CFE, Udelar, UCU
maurodevas@gmail.com

Virginia Gründler
DGES, CFE, Udelar
vir.grundler@gmail.com

Lorena Piña
DGES, DGETP
loreropina@gmail.com

Cecilia Torres
DGES, Udelar
ctorresrippa@gmail.com

Datos curriculares

Virginia Gründler es profesora de inglés (IPA), especialista en Enseñanza de Lenguas, mención ELE (Udelar) y magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (UAM). Dicta cursos de inglés como lengua extranjera en Enseñanza Secundaria desde 2001 y, en Formación Docente, desde 2017. Entre 2018 y 2021 dictó cursos de ELSE para migrantes y refugiados en diversas instituciones en la IM, Udelar y ANEP. Se desempeña actualmente en el proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Udelar) en el área de fortalecimiento de lenguas, específicamente, en la línea INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRantes) del Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, Udelar). Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación y enseñanza-aprendizaje en las lenguas extranjeras.

Lorena Piña es profesora de educación media en la especialidad de español (Instituto de Profesores Artigas), especialista en enseñanza de lenguas, mención ELE y estudiante de la maestría de Psicología y Educación (Udelar) y del posgrado en Educación: Especialización en Liderazgo, Gestión e Innovación educativa (UM). Es docente de Idioma Español en la Enseñanza Secundaria desde 2010 y se desempeña actualmente en el Centro de Recursos para estudiantes con baja visión de esta misma organización, además de ocupar la subdirección de la Escuela Técnica Cerro, Maestro Nicasio García (Universidad del Trabajo del Uruguay). Entre 2017 y 2019 llevó adelante el dictado de clases de ELSE a migrantes y refugiados, a partir del cual se ha especializado en el estudio de las prácticas de *letramento* con esta población.

Cecilia Torres es Magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad y egresada del Diploma de Especialización de Enseñanza de Lenguas, mención ELE, ambos posgrados ofrecidos por la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Actualmente cursa el Doctorado en Literatura de la Universidad del Buenos Aires. Es docente de los cursos de ELE y ELSE de la Universidad de la República. Ha publicado artículos en revistas y libros en torno a los estudios de traducciones realizadas en Uruguay, así como de la enseñanza de ELSE a migrantes y refugiados. Se desempeña actualmente en el proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Udelar) en el área de fortalecimiento de lenguas, específicamente, en la línea INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRANTES) del Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, Udelar).

Mauricio de Vasconcellos es profesor de inglés y literatura (IPA), traductor público en inglés, especialista en Enseñanza de Lenguas, mención ELE y estudiante de la maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (Udelar). Dicta cursos de lengua inglesa en Enseñanza Secundaria desde 2000 y de lengua y literatura inglesa en Formación Docente desde 2012. Desde 2019 dicta cursos de ELE para alumnado de intercambio y población migrante (UCU, Udelar). Es actualmente profesor adjunto de Español Lengua Extranjera en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Sus temas de interés es el abordaje de la interculturalidad en las clases de lenguas extranjeras.