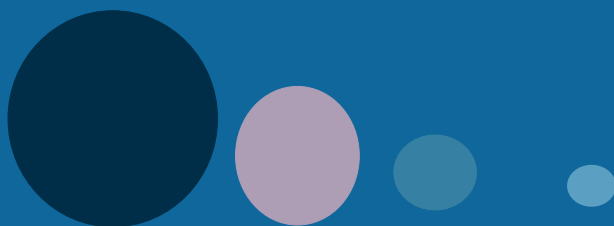


ELUA



E  
34 L  
ELUA Estudios de Lingüística  
A Universidad de Alicante

2020



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



**ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA**  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
(ELUA)

2020

NÚMERO 34

REVISTA DE LENGUA ESPAÑOLA  
Y LINGÜÍSTICA GENERAL



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

DIRECTORA

Leonor Ruiz Gurillo

SECRETARIA

Larissa Timofeeva Timofeev

RESPONSABLE DE RESEÑAS

M<sup>a</sup> Mar Galindo Merino

CONSEJO DE REDACCIÓN

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

CONSEJO ASESOR

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

ISSN: 0212-7636

Depósito legal: A-15-1985

Diseño de la cubierta: Xose. A. Padilla García

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

Composición e impresión: Compobell, S.L.

Normas para envío, evaluación y edición de contribuciones:

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

## ÍNDICE

### ARTÍCULOS

¿Perífrasis cuasisinónimas? Una regresión logística aplicada a las incoativas expresadas con <i>ponerse</i> y <i>meterse</i> .....	9
<i>Marie Comer</i>	
Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG) .....	39
<i>Iria da Cunha</i>	
Precisiones para una caracterización lingüística de la neología semántica.....	73
<i>María Tadea Díaz Hormigo</i>	
La creación léxica en una lengua artificial: el <i>dothraki</i> , de <i>Juego de Tronos</i> .....	95
<i>Leticia Gándara Fernández</i>	
La entonación de los enunciados declarativos de foco amplio en el habla limeña ....	117
<i>Olga Lucía Garzón Acuña y Eva Patricia Velásquez Upegui</i>	
Valoraciones de futuros profesores de español hacia las variedades cultas de su lengua. Datos de Granada.....	131
<i>Antonio Manjón-Cabeza Cruz</i>	
Concordancia variable en español de herencia: estudio del grupo nominal .....	153
<i>Juan Pablo Orejudo</i>	
El estudio de los discursos alimentarios desde una perspectiva crítica .....	175
<i>Susana Rodríguez Barcia</i>	
Los reformuladores de recapitulación en el corpus Preseea de Granada.....	193
<i>Natalia Ruiz González</i>	
<b>RESEÑAS</b> .....	213
Martínez, M., Zamorano, A. (coords.) (2018). <i>Teoría y metodología para la enseñanza de ELE</i> . Editorial En Clave-ELE: España (María Gabriela Amador Solano).....	215

Feliu Arquiola, Elena (ed.) (2018). <i>Problemas de demarcación en morfología y sintaxis del español. Demarcation problems in morphology and Spanish syntax</i> . Peter Lang, Serie Fondo Hispánico de Lingüística y Filología. 198 Páginas. (Abigail Carretero).....	221
Jiménez-Yáñez, Ricardo-María (2020). <i>Comunicar en la universidad y en la vida profesional</i> . Pamplona: Eunsa. 337 Páginas (Blanca Gallostra Acín).....	227
Serrano-Dolader, D. (2019). <i>Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2</i> . Londres/Nueva York: Routledge. 350 Páginas (Leticia González Corrales) .....	233
González-Fernández, Adela y Rodríguez-Tapia, Sergio (eds.) (2019). <i>Estudios lingüísticos en torno al turismo: terminología, cultura y usuarios</i> . Valencia: Tirant Humanidades. 290 Páginas (Cristina Rodríguez Faneca).....	237
Cifuentes Honrubia, J. L. (2018). <i>Construcciones con clítico femenino lexicalizado</i> . Madrid: Verbum. 422 Páginas (Julio Torres Soler) .....	241

#### **IN MEMORIAM**

In Memoriam. Manuel Alvar Ezquerro ..... <i>Ana Isabel Navarro Carrasco</i>	251
In Memoriam. Manuel Alvar Ezquerro ..... <i>Equipo editorial</i>	253
In Memoriam. Olivia Manzanaro García ..... <i>Leonor Ruiz Gurillo y Larissa Timofeeva Timofeev</i>	255

## INDEX

### PAPERS

- ¿Near-synonymous periphrases? A logistic regression applied to inchoatives expressed with *ponerse* and *meterse* ..... 9  
*Marie Comer*
- An ICT tool for the writing of the Final Degree Project (TFG) ..... 39  
*Iria da Cunha*
- Clarifications for a linguistic characterisation of semantic neology..... 73  
*María Tadea Díaz Hormigo*
- The lexical creation in an artificial language: the *dothraki*, of *Game of Thrones* ..... 95  
*Leticia Gándara Fernández*
- Intonation of broad focus declarative statements in Lima's speech..... 117  
*Olga Lucía Garzón Acuña and Eva Patricia Velásquez Upegui*
- Evaluations of future Spanish teachers towards the varieties of their language. Granada data..... 131  
*Antonio Manjón-Cabeza Cruz*
- Agreement variability in Spanish as a heritage language: study of nominal phrases.. 153  
*Juan Pablo Orejudo*
- The study of food discourses from a critical perspective..... 175  
*Susana Rodríguez Barcia*
- Reformulators of recapitulation in the Preseea corpus of Grenade..... 193  
*Natalia Ruiz González*

### REVIEWS

- Martínez, M., Zamorano, A. (coords.) (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. Editorial En Clave-ELE: España (María Gabriela Amador Solano)..... 215

Feliu Arquiola, Elena (ed.) (2018). <i>Problemas de demarcación en morfología y sintaxis del español. Demarcation problems in morphology and Spanish syntax</i> . Peter Lang, Serie Fondo Hispánico de Lingüística y Filología. 198 Páginas (Abigail Carretero).....	221
Jiménez-Yáñez, Ricardo-María (2020). <i>Comunicar en la universidad y en la vida profesional</i> . Pamplona: Eunsa. 337 Páginas (Blanca Gallostra Acín).....	227
Serrano-Dolader, D. (2019). <i>Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2</i> . Londres/Nueva York: Routledge. 350 Páginas (Leticia González Corrales) .....	233
González-Fernández, Adela y Rodríguez-Tapia, Sergio (eds.) (2019). <i>Estudios lingüísticos en torno al turismo: terminología, cultura y usuarios</i> . Valencia: Tirant Humanidades. 290 Páginas (Cristina Rodríguez Faneca).....	237
Cifuentes Honrubia, J. L. (2018). <i>Construcciones con clítico femenino lexicalizado</i> . Madrid: Verbum. 422 Páginas (Julio Torres Soler) .....	241
 <b>IN MEMORIAM</b>	
In Memoriam. Manuel Alvar Ezquerro ..... <i>Ana Isabel Navarro Carrasco</i>	251
In Memoriam. Manuel Alvar Ezquerro ..... <i>Equipo editorial</i>	253
In Memoriam. Olivia Manzanaro García ..... <i>Leonor Ruiz Gurillo y Larissa Timofeeva Timofeev</i>	255



# ARTÍCULOS



## ¿PERÍFRASIS CUASISINÓNIMAS? UNA REGRESIÓN LOGÍSTICA APLICADA A LAS INCOATIVAS EXPRESADAS CON *PONERSE* Y *METERSE*

### ¿NEAR-SYNONYMOUS PERIPHRASES? A LOGISTIC REGRESSION APPLIED TO INCHOATIVES EXPRESSED WITH *PONERSE* AND *METERSE*

MARIE COMER

Universidad de Gante

Marie.Comer@Ugent.be

<https://orcid.org/0000-0001-6806-7576>

Recibido: 27/06/2019

Aceptado: 30/04/2020

#### Resumen

El presente artículo propone un estudio de corpus sobre dos construcciones incoativas cuasisinónimas en español con *ponerse* y *meterse* ('to put'). Partiendo del principio universal de la economía lingüística, el documento pretende identificar empíricamente las variables que potencialmente determinan la elección del hablante entre los dos verbos a la hora de expresar un evento incoativo. Se investiga si la elección depende de un conjunto de variables relacionadas con el sujeto, el auxiliar, el infinitivo y/o la naturaleza de la propia perífrasis. La diferencia entre los cuasisinónimos está determinada principalmente por el grado de asociación entre el auxiliar y el infinitivo, la connotación (negativa vs. neutra) subyacente de la construcción, el tipo de oración (afirmativa vs. negativa), el as-

#### Abstract

The present article proposes a corpus-based study of two near-synonymous inchoative constructions in Spanish with *ponerse* and *meterse* ('to put'). Starting from the universal principle of linguistic economy, the paper aims to empirically identify potentially influencing variables that determine the native speaker's choice between the two verbs when expressing an inchoative event. It is investigated whether and to what extent the choice is governed by a set of variables related to the subject, the auxiliary, the infinitive and/or the nature of the periphrasis itself. The difference between the near-synonyms is shown to be mainly determined by the degree of association between the auxiliary and the infinitive, the (negative vs neutral) connotation underlying the construction, the sentence

**Para citar este artículo / To cite this article:** Comer, Marie (2020). ¿Perífrasis cuasisinónimas? Una regresión logística aplicada a las incoativas expresadas con *ponerse* y *meterse*. ELUA, 34: 9-38. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.1>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.1>

pecto gramatical del auxiliar y el género textual en el que aparece la perífrasis.

**PALABRAS CLAVE:** perífrasis incoativas, ponerse, meterse, regresión logística, cuasisinonimia.

type (affirmative vs. negative), the grammatical aspect of the auxiliary and the textual genre in which the periphrasis appears.

**KEYWORDS:** inchoative periphrasis, ponerse, meterse, logistic regression, near-synonymy.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una perífrasis verbal se define tradicionalmente como “la unión de dos o más verbos que sintácticamente constituyen un solo núcleo del predicado” (Gómez Torrego 1988: 9), unidos entre sí con o sin un nexos preposicional (Torrego 1988, 1999; Yllera 1980; RAE/ASALE 2009; Zieliński 2014: 19-20). En general, en la literatura que trata de las perífrasis verbales en las lenguas romances hoy en día existen abundantes estudios dedicados a las perífrasis aspectuales incoativas, a las que pertenecen *ponerse* y *meterse* seguidos de infinitivo (vid. Gómez Torrego 1988; Gómez Manzano 1992; García González 1992; Peeters 1993; Saunier 1996, 1999; Lamiroy 1999; Llorente Vigil 1999; Fogsgaard 2001, 2002; Verroens 2011; Aparicio, Coll-Florit & Castellón 2014; Aparicio 2016, por citar algunos). Ambas construcciones con *ponerse* y *meterse* aparecen listadas en el *Diccionario de Perífrasis Verbales* de Carrasco Gutiérrez *et al.* (2006: 202-205, 218-223) y corresponden a la definición de perífrasis como una categoría radial propuesta por Garachana (2017: 36), al ser construcciones (i) de significado procedimental unitario (no composicional), (ii) en las que ninguna parte es conmutable por otro elemento, y (iii) cuya selección de argumentos depende del predicado verbal (constituido por la unión del auxiliar y del auxiliado).<sup>1</sup> Sin embargo, la literatura previa ha prestado especial atención al estudio de *ponerse* (desatendiendo a *meterse*) y, además, se ha centrado sobre todo en las similitudes de las dos perífrasis, no tanto en sus diferencias. Las restricciones semánticas que se alegan para caracterizar al sujeto y al infinitivo a primera vista parecen solaparse y ser válidas tanto para [*ponerse a + INF*] como para [*meterse a + INF*]. Así, la literatura asume que ambos verbos tienden a rechazar sistemáticamente infinitivos de estado (1a-c), y que ambos necesariamente requieren un esfuerzo, una decisión o una intencionalidad por parte de un sujeto-agente que comienza la acción, de ahí la agramaticalidad de ejemplos como (2).

- (1) a. \***Se pone a ser** de noche. [Carrasco Gutiérrez *et al.* 2006: 222]  
 b. \*Jorge **pone** la botella **a estar** fresca. [Lamiroy 1991: 133]  
 c. \*Se resolvían en sus asientos porque **se metían a tener** hambre. [Carrasco Gutiérrez *et al.* 2006: 203]
- (2) Después de casarse, \***se puso a engordar** sin darse cuenta. [Carrasco Gutiérrez *et al.* 2006: 221]

<sup>1</sup> No obstante, este segundo criterio es objeto de debate. Gómez Torrego (1988: 111), por ejemplo, alega que el infinitivo de *meterse* es conmutable por un pronombre (*Juan se metió a vender coches: Juan se metió a eso*), por lo que no cumple con uno de los criterios definitorios establecidos por varios autores (vid. Gómez Torrego 1988; García Fernández 2012; Carrasco Gutiérrez *et al.* 2006). Otro tanto sucede con *ponerse* (*Se puso a leer el periódico: Se puso a eso*). Sin embargo, aunque todos consideran que [*ponerse a + INF*] es una auténtica perífrasis verbal (RAE/ASALE 2009; Lluïsa Hernanz 1999: 2201; Gómez Torrego 1999: 3373-3374), no todos están de acuerdo en el carácter perifrástico de [*meterse a + INF*]. Por tanto, el criterio de la conmutación nominal y pronominal no parece ser un criterio coherente.

- (3) Aun así, haciendo abstracción de las preferencias que *ponerse* y *meterse* tienen en común, destacan también diferencias entre las dos construcciones. Así por ejemplo, cuando funcionan como auxiliares incoativos, observamos que *ponerse* y *meterse* algunas veces pueden alternar (como en 3a-3b), pero otras veces no transmiten los mismos matices (3c), como veremos más adelante: *se mete* vs. *se pone a solucionar lo que no es de su competencia*. De ahí se deduce que se trata de perífrasis cuasisinónimas cuya intersección común es solo parcial:
- (4) a. Yo me senté en una silla -ese día las sillas estaban cojas- y **me puse a pensar** en el abuelo.  
[CORPES XXI 1]  
b. Declaraciones del Cardenal Cipriani: "Un ministro de salud que reparte píldoras abortivas tiene que irse a su casa". Se ve que el hombre no se ha enterado que en este país el gobierno es (o debería ser laico). No se meta a predicar en mis colegios y yo no **me meteré a pensar** en su iglesia. [*Sketch engine*]  
c. Yo creo que el Ayuntamiento de Aranda tiene bastantes más problemas en la ciudad para **meterse a solucionar** los que no son de su competencia. [*Sketch engine*]

A la luz de estas constataciones, el objetivo de esta contribución será aclarar y averiguar, por medio de una profunda investigación empírica, las semejanzas y divergencias más destacadas en el uso de estos dos cuasisinónimos, tanto en el plano semántico como sintáctico.

Pocos estudios lingüísticos se han volcado en este tema y, como se ha dicho más arriba, todas las obras existentes se basan en ejemplos introspectivos y contruidos *ad hoc*. Falta, por tanto, un enfoque empírico e integrador que dé cuenta del comportamiento semántico-sintáctico de estos verbos en su uso real y que permita corroborar o no las intuiciones previas por medio de resultados cuantitativos y fiables, así como revelar tendencias subyacentes. Nuestro estudio estará marcado por un enfoque no solamente cualitativo, sino también cuantitativo y estadístico.

## 2. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para el presente estudio, se ha compilado y anotado manualmente un corpus. En concreto, se ha extraído la totalidad de los ejemplos incoativos de *poner* y *meter* presentes en cuatro corpus diferentes, que incluyen tanto textos orales como escritos (de ficción y de no ficción): CORPES XXI, Corlec, CoralRom y Sketch engine. Todos los ejemplos provienen del siglo XXI.<sup>2</sup> El proceso de búsqueda se ha limitado a los datos procedentes del español europeo. Como se puede ver en la Tabla 1, el total de ejemplos en el que se basará la regresión logística se eleva a 3646. Salta a la vista la discrepancia considerable entre el número de ejemplos incoativos encontrados con *ponerse* y con *meterse*.

<sup>2</sup> Los ejemplos citados de los corpus CORPES XXI, Corlec y CoralRom se encuentran numerados y con su referencia exacta en la bibliografía. Por el contrario, *Sketch engine*, un corpus en línea que incluye ejemplos escritos contemporáneos provenientes de foros, blogs y sitios en Internet, no señala el año exacto de los ejemplos, pero todos ellos provienen del siglo XXI. Solo hemos seleccionado los usos incoativos del español peninsular como macro-variedad (i.e. de sitios cuyo enlace se termina en.es).

ponerse	meterse
2925	721
3646	

Tabla 1. Frecuencia de los dos verbos para el estudio de caso

Cabe añadir que el presente corpus solo contiene las perífrasis incoativas prototípicas de *ponerse* y *meterse*, que corresponden a la definición de Garachana (2017: 64-65) propuesta arriba. Por tanto, se han excluido del corpus los ejemplos incoativos de tipo (4), que se sitúan a medio camino entre el uso locativo y el uso incoativo, al presentar la estructura [Aux – CLOC – (a + INF)].

- (4) Se puede tener muy buen ojo clínico, como el que tienen muchos médicos, pero no poseer la capacidad para **meterse en un laboratorio a investigar**. [CORPES XXI 2]

Son ejemplos en los que el evento de ‘ponerse o meterse en un lugar *a* empezar una acción’ equivale al de ‘ponerse o meterse en este sitio *para* hacer algo’. En estos casos, una parte de la construcción es conmutable por otro elemento y el significado del todo no es unitario, sino composicional: a una oración de significado locativo se suma una subordinada de finalidad encabezada por *para*.

La técnica de regresión logística (RL) constituye el método de estadística confirmatoria más adecuado para detectar las diferencias de uso entre *ponerse* y *meterse*. Conlleva una variable dependiente binaria (llamada *response variable*) y una serie de variables independientes o predictoras (*predictor variables*). El método permite analizar con precisión la relación entre ambos, al medir el impacto que tiene determinada variable predictora en la variable dependiente cuando concurren otras variables predictoras (Divjak 2010: 319; Fischer 2010: 50).

Dentro del marco de la Lingüística Cognitiva, la RL binaria resulta particularmente eficaz en los estudios dedicados a la cuasisinonimia léxica, la alternancia de construcciones sintácticas o la polisemia (vid. Grondelaers, Speelman & Geeraerts 2002; Heylen 2005; Arppe 2008; Glynn 2010; Szmrecsanyi 2010; Speelman & Geeraerts 2009; Klavan 2014; Levshina 2015). En estos casos, la variable dependiente adquiere dos posibles valores. Puede por ejemplo tratarse de verbos (p.ej. *doen* ‘hacer’ vs. *laten* ‘dejar’) o sustantivos (p.ej. *bike* vs. *bicycle*), pero también de alternancias fonológicas (p.ej. la realización o no de la *r* final en palabras inglesas) o de construcciones enteras (p.ej. la alternancia del dativo: *he gave me money* vs. *he gave money to me*) (Speelman 2014: 489). La RL se utiliza para sopesar la influencia de ciertas variables predictoras en esta elección y para identificar aquellas variables que mejor predicen la elección por uno u otro miembro lingüístico. Estos predictores pueden ser categóricos o numéricos, lo que les permite representar un amplio abanico de características morfosintácticas, semánticas o pragmáticas de la pareja lingüística estudiada.

Así pues, se intentará descubrir en el presente estudio, por medio de una RL binaria, qué factores incrementan la probabilidad de que *meterse* o *ponerse* aparezcan en un determinado contexto incoativo. El objetivo será identificar aquellas variables que favorecen el empleo de uno u otro verbo en su uso perifrástico actual.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Para una explicación más detallada de la técnica, remitimos a las obras de referencia de Speelman & Geeraerts (2009), Speelman (2014) o Baayen (2008).

### 3. VARIABLES PREDICTORAS DEL MODELO

Pasamos a la presentación de las variables predictoras que se retomarán en el modelo estadístico. Distinguimos una variable predictora morfosintáctica (analizada en 3.1) y nueve variables semánticas (3.2). Los parámetros semánticos se subdividen en diferentes categorías en función de si se relacionan con el sujeto (3.2.1), el auxiliar (3.2.2), el infinitivo (3.2.3) o la naturaleza de la perífrasis entera (3.2.4).

#### 3.1. Factores morfosintácticos: grado de asociación

El primer parámetro, a saber, el grado de asociación entre el auxiliar y su(s) infinitivo(s), se basa en la literatura. Siguiendo a Bybee & Torres Cacoullous (2009) y Torres Cacoullous (2000), en sus estudios sobre las construcciones de gerundio [p.ej. *estar V-ndo*], tal criterio supone dos posibilidades: la unión del auxiliar con un único gerundio (p.ej. *estoy comiendo* y *estoy bebiendo*) o su unión con varios gerundios coordinados a la vez (*estoy comiendo y bebiendo*). En general, se asume que una rección de múltiples gerundios por un solo auxiliar conlleva un grado de asociación más bajo. Así, Torres Cacoullous (2000: 36) afirma:

What is important is that in multiple gerund constructions, there is not a one-to-one relationship between an auxiliary and an *-ndo* form, since the same auxiliary appears to be in construction with two or more gerunds, each one vying for a connection with the auxiliary. The lack of a one-to-one relationship between the auxiliary and the *-ndo* form detracts from their identification as a fused unit. [Torres Cacoullous 2000: 36]

De este modo, la presencia de uno o más gerundios regidos permite medir el grado de fusión de las construcciones, y lo mismo vale para las perífrasis de infinitivo aquí estudiadas. Así, aplicando el parámetro a *ponerse* y *meterse*, una múltiple rección del infinitivo (5) implicaría un grado de asociación más bajo, puesto que la vinculación entre el auxiliar y varios infinitivos coordinados no es muy estrecha. Por el contrario, cuando un auxiliar incide sobre un solo infinitivo (6), existe una cohesión más fuerte entre ambos constituyentes, de modo que será más elevado su grado de asociación y, con ello, su grado de fusión.

(5) A continuación, **se pone a abrir** cajones **y a registrar** sus contenidos. [CORPES XXI 3]

(6) Quise distraerme con la tele. **Me puse a buscar** el mando a distancia. [CORPES XXI 4]

Además, el auxiliar en (6) tiene un alcance estructural (o *structural scope*) más reducido que el auxiliar en (5), donde aparece con dos formas infinitas. La relación entre un auxiliar y un solo infinitivo refleja entonces – de acuerdo con el criterio de condensación de Lehmann (1995) – un estadio de gramaticalización más avanzado.<sup>4</sup> En cambio, una múltiple rección del infinitivo implicaría lo contrario: el auxiliar tiene un alcance estructural más amplio y, en consecuencia, un grado de gramaticalización más bajo.

Todos los ejemplos del corpus se han etiquetado en función de su aparición con uno o varios (dos o más) infinitivos. La Tabla 2 presenta los porcentajes absolutos y relativos del

4 Sin embargo, señalamos, siguiendo a Traugott (2015), que la gramaticalización de las perífrasis verbales afecta a la construcción al completo y no solo al auxiliar.

parámetro. Lo más frecuente para ambos verbos es la construcción con un solo infinitivo, pero el grado de asociación de *meterse* es más bajo que el de *ponerse* (un 16,4% de infinitivos múltiples con aquel, frente al 3% con este). A primera vista, *meterse* presenta entonces un alcance estructural más amplio y, por tanto, un grado de gramaticalización menor que *ponerse*.

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
1_INF	2837	97	603	83,6
Múltiples_INF	88	3	118	16,4
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X^2 = 119,91, df = 1, p = 2,200e-16$$

Tabla 2. Grado de asociación

## 3.2. Factores semánticos

### 3.2.1. Factores relacionados con el sujeto: animacidad

En lo tocante a la animacidad del sujeto o  $SN_1$ , se han analizado los ejemplos en función de la capacidad o no del sujeto para provocar un cambio de estado por sí mismo. Es decir, se ha tenido en cuenta si la naturaleza semántica del  $SN_1$  es animada (humanos, animales), inanimada (concreta y abstracta) o si se trata de una oración impersonal.

Los nombres colectivos se han clasificado según se refieran a un conjunto de seres animados (p.ej. *la muchedumbre*) o a entidades inanimadas (p.ej. *la mercancía*). Se ha determinado la índole semántica tanto de sujetos explícitos (7) como implícitos (sujetos nulos o tácitos) (8). Asimismo, se ha determinado la naturaleza semántica de sujetos asociados tanto con un auxiliar conjugado (7-8) como no conjugado (9), aun cuando, estrictamente hablando, las formas de infinitivo no poseen un sujeto sintáctico. En oraciones con sujetos tácitos o auxiliares no conjugados, es el contexto lingüístico el que permite deducir si se trata de un participante animado o inanimado. Así, (8) y (9) se han clasificado ambos como ejemplos con un  $SN_1$  animado. Los enunciados con un sujeto impersonal (10) se han categorizado por separado, como un tercer grupo, junto a los animados y los inanimados. Esta categoría ‘impersonal’ se aplica a los predicados que denotan fenómenos naturales (meteorológicos), como (*ponerse a llover; nevar; granizar; amanecer, atardecer*, etc.

- (7) La doctora Rutheford-Klein se puso a auscultar el pecho del paciente, luego se levantó y salió de la habitación para regresar de inmediato con un inhalador para el asma. [CORPES XXI 5]
- (8) Abrieron las ventanas y [Ø] se pusieron a respirar con fruición aquel aire incierto de comienzos del verano. [CORPES XXI 6]
- (9) El profesor ferrolano Jesús Neira acaba de recibir la Gran Cruz al Mérito Civil, por haberse metido a ayudar a una mujer que estaba siendo maltratada. [*Sketch engine*]



(10) A dos manzanas de su casa [Ø] se puso a diluviar. [CORPES XXI 7]

El resultado se resume en la Tabla 3, que comporta tres regresores o niveles de análisis: [animado], [inanimado] e [impersonal].

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
animado	2791	95,4	712	98,8
inanimado	114	3,9	9	1,2
impersonal	20	0,7	0	0
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 35,369, df = 2, p = 2,088e-08$$

Tabla 3. Animacidad del sujeto

Con ambos verbos, la expansión semántica de los sujetos es casi nula. El paradigma de *ponerse* y *meterse* está ampliamente dominado por la presencia de sujetos animados (humanos y animales). Los sujetos inanimados e impersonales, en cambio, se presentan solo muy pocas veces (en el caso de *ponerse*) o son completamente ausentes (p.ej. los impersonales con *meterse*).

### 3.2.2. Factores relacionados con el auxiliar: aspecto gramatical

Por otro lado, resulta interesante investigar hasta qué punto las perífrasis con *ponerse* y *meterse* difieren en cuanto al aspecto verbal del auxiliar. Los ejemplos se han dividido en dos clases: [imperfectivo] o [perfectivo]. El aspecto imperfectivo comprende todas las perífrasis incoativas en las que el auxiliar aparece en un tiempo simple, menos el pretérito perfecto simple (p.ej. *pone*, *ponía*). En cambio, el aspecto perfectivo se reserva para las perífrasis cuyo auxiliar se conjuga en un tiempo compuesto o en pretérito perfecto simple (p.ej. *he puesto*, *puse*) (Gili Gaya 1961; Rojo 1990: 23).

En general, se acepta que los tiempos perfectivos favorecen la conceptualización de una situación como un todo, sin distinguir las diferentes etapas que la componen; se percibe así la situación en su totalidad, sin recurrir a su constitución temporal interna. En cambio, con un tiempo imperfectivo el enfoque radica precisamente en la estructura interna de la situación (Comrie 1976: 16; Lúcia Esteves 2004: 20). La oposición básica en el ámbito aspectual se explica entonces por la presencia (*imperfectivo*) o ausencia (*perfectivo*) de una referencia explícita a la estructura temporal interna del evento (Comrie 1976: 21, 24).<sup>5</sup>

5 Como consecuencia de esta caracterización, se ha asociado el aspecto perfectivo con un evento puntual o momentáneo, y con situaciones de corta o limitada duración, debido a que no refleja la estructura temporal interna de una situación, sino que la reduce a un solo 'punto'. El aspecto imperfectivo, por su parte, se ha asociado con una lectura más durativa del evento. Sin embargo, esta opinión no es compartida por todos los lingüistas. Así, Comrie (1976: 16-17), Rojo (1990: 33), Slawomirski (1983: 100) y Lúcia Esteves (2004: 20-21), entre otros, rechazan el carácter puntual o durativo como rasgo pertinente de la oposición entre *llegué* y *llegaba*, por ejemplo, o *se puso a llover* y *se ponía a llover*. Lo tachan de 'impropiedad', al considerar que ambos aspectos pueden en

De este modo, en (11a) se conceptualizarían las fases temporales internas de la acción de *hablar*, pero no ocurriría lo mismo en (11b).

- (11) a. Pero tus niños **se ponen a hablar** en catalán entre ellos cuando yo estoy delante, le dije. Ay, Rosario, también lo hacen delante de mí, son niños. [CORPES XXI 8]  
 b. Al anochecer, Laura acudió al Corte Inglés de Nuevos Ministerios, a la sección de sábanas y toallas. Ella y Sedal **se pusieron a hablar** junto a las cortinas de baño. [CORPES XXI 9]

Obsérvense los porcentajes obtenidos del análisis en la Tabla 4.

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
perfectivo	1390	47,5	184	25,5
imperfectivo	1535	52,5	537	<b>74,5</b>
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 114, df = 1, p = 0,000$$

Tabla 4. Aspecto gramatical

Destaca a primera vista una diferencia importante entre los dos verbos: *meterse* parece decantarse mayoritariamente por los tiempos imperfectivos, mientras que con *ponerse* el aspecto gramatical presenta más equilibrio en el corpus.

### 3.2.3. Factores relacionados con el infinitivo

#### 3.2.3.1. Dinamicidad del infinitivo

La cuarta variable es la naturaleza del infinitivo que forma parte de las perífrasis estudiadas. Como ya explicamos en la introducción, la literatura asume que ambos auxiliares incoativos tienden a expresar mayoritariamente actividades totalmente voluntarias, realizadas por un sujeto agentivo y con capacidad de decisión, pero rehúyen en cambio los infinitivos estáticos. Esto implicaría que son precisamente los infinitivos dinámicos, que expresan actividades o realizaciones (antes que estados), y de preferencia de aspecto durativo (no puntual), los que resultarían más apropiados para ocupar el lugar de [INF] de la construcción incoativa con *ponerse* o *meterse*.

principio expresar un evento durativo (p.ej. *De joven, Ana tocó/tocaba la guitarra*, Roasto 2013: 33). En términos de Slawomirski (1983: 100): “El error que más comúnmente se comete es la identificación de imperfectividad con duratividad, y, sobre todo, de perfectividad con puntualidad o terminatividad.” Además, incluso otros, como Rojo (1990: 33, 35), habían propuesto que los imperfectivos favorecen la interpretación atética de un evento, al expresar “una situación (vista como) no terminada”, mientras que los tiempos perfectivos favorecen la interpretación tética al expresar “una situación (vista como) terminada.” Naturalmente, en nuestro caso estamos ante perífrasis incoativas que, de todos modos – sea cual fuere su aspecto – expresan el inicio de una acción (y no el final), por lo que resulta difícil aplicar rígidamente la noción de telicidad (y la de un término o punto final) a las construcciones aquí estudiadas. Por esa razón, se interpretarán los resultados del análisis a la luz de la definición unánimemente aceptada y más aplicable de ambos aspectos gramaticales, a saber, el enfoque o no en la estructura interna del evento.

Sin embargo, las consideraciones sobre *ponerse a* y *meterse a* en la literatura se basan en ejemplos introspectivos. Resulta interesante, por tanto, verificar y medir empíricamente hasta qué punto los infinitivos de las dos perífrasis expresan dinamicidad. Con este objetivo, se han clasificado los infinitivos en cuatro categorías semánticas según el grado de transferencia de energía que expresan: alto (transitivos e inergativos) o bajo (inacusativos y copulativos).<sup>6</sup> Recuérdese que los verbos inergativos son aquellos verbos intransitivos que se construyen con un sujeto-agente; las actividades o procesos que denotan (p.ej. *reír*; *llorar*; *saltar*; *toser*) dependen de la voluntad del agente. Los verbos inacusativos, por el contrario, se construyen con un sujeto paciente o tema (afectado o no afectado) que experimenta la acción; en general, denotan estados o eventos no agentivos (logros) y cubren dos clases semánticas verbales: los verbos de cambio (o ubicación) (p.ej. *romper(se)*, *abrir(se)*, *hundir(se)*, *secar(se)*, *crecer*, *hervir*, *palidecer*, *florecer*, *caer*, *levantar(se)*, *oscurecer*) y los verbos de existencia y aparición (p.ej. *aparecer*, *llegar*, *existir*, *ocurrir*, *venir*, *emerger*) (Mendikoetxea 1999: 1579-1580).

Para la clasificación de los ejemplos, seguimos a Mendikoetxea (1999: 1577) quien señala que “la clasificación de un verbo como transitivo o intransitivo es algo intrínseco a su significado e independiente del uso concreto de ese verbo.” Es decir, en todos los casos, los infinitivos se han analizado independientemente de su contexto semántico o de la semántica del sujeto (animado o no). Así, en el ejemplo (12), *escribir* se considerará como transitivo a pesar de la ausencia de un OD explícito, porque se sobreentiende que alguien escribe algo. Paralelamente, los verbos intrínsecamente intransitivos (*morir*, *vivir*, *dormir*) que aparecen con un OD externo o tautológico (13) se han clasificado como intransitivos, de acuerdo con su índole intransitiva inherente fuera del contexto.

- (12) Trabajaría de nueve a siete, y llegaría a casa demasiado cansado como para **ponerse a escribir**. [CORPES XXI 10]
- (13) Poco importa que Santa Teresa de Jesús declare en su autobiografía "que en cosa de la fe, contra la menor ceremonia de la Iglesia que alguien viese yo iba, por ella **me pondría yo a morir** mil muertes." [CORPES XXI 11]

Cabe subrayar que los verbos transitivos presentan el grado más elevado de dinamicidad, seguidos de los verbos inergativos, los inacusativos y, por último, los copulativos (Langacker 1991; Enghels 2007: 31, 45, 186). Así, los infinitivos [TR] e [INERG] se han considerado como dinámicos, pero los infinitivos [INAC] y los [COP], como no dinámicos.

6 Nótese que el criterio de la (in)transitividad de los infinitivos se trata aquí dentro del análisis semántico, pero está vinculado también a la sintaxis. Así, García-Miguel (2015: 294) incluye en la categoría de construcciones transitivas las configuraciones sintácticas siguientes: [S V OD], [S V OD<sub>Proposición</sub>], [S V OD OI] y [S V OD OBL]. Por su parte, las construcciones intransitivas pueden formalizarse como sigue: [S V], [S V ATR], [S V: Cita], [S V OBL], [S V OI] [siglas adaptadas al español].



Figura 1. Grado de dinamicidad de los infinitivos

Los resultados de las construcciones con *ponerse* y *meterse* se presentan en la Tabla 5. Los auxiliares se combinan mayoritariamente con infinitivos transitivos e inergativos (dinámicos), pero casi no se asocian con infinitivos no dinámicos (inacusativos y copulativos)

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
TR	1477	50,5	528	73,2
INERG	1388	47,5	166	23
INAC	58	2	22	3,1
COP	2	0,1	5	0,7
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$X^2 = 244,18$ ,  $df = 3$ ,  $p = 2,200e-16$

Tabla 5. Dinamicidad del infinitivo

### 3.2.4. Factores relacionados con la perífrasis completa

#### 3.2.4.1. La negatividad asociada con la perífrasis

Pasamos a los parámetros que tienen que ver con la perífrasis en su totalidad. En primer lugar, los ejemplos incoativos se han dividido en dos clases, según el matiz semántico que expresen: la categoría [neutro-positivo] y la categoría [negativo]. La diferencia entre el matiz positivo y el matiz neutro muchas veces es borrosa, y por eso se han agrupado en una clase. Los ejemplos neutros son los que no se asocian con una connotación particularmente positiva o negativa; su significado incoativo es neutro (14). Los ejemplos positivos, por su parte, tienen un infinitivo que expresa una acción positiva, cuya ejecución conllevará una consecuencia positiva para el agente o para las personas implicadas (15-16).

- (14) Esta mañana, lo he visto otra vez. Un perro jugueterón que, agobiado por el calor, **se ha metido a chapotear** en el estanque del parque. [*Sketch engine*]<sup>7</sup>

7 Al discutir el ejemplo (14) con hablantes nativos, estos consideraban que no contenía una incoativa, porque *meterse* sería sinónimo de *introducirse*. Lo mismo vale para (16), donde *meterse* podría interpretarse como ‘entrar en el campo para felicitar a los campeones’ y (18), donde se entendería el verbo como ‘introducirse en el portón’. Si bien admitimos que estos ejemplos presentan una persistencia del uso locativo de *meter*, como explicamos en

- (15) Para zanjar de una vez por todas la cuestión, hubo un momento en que Lorena **se puso a dar brincos de felicidad** por el jardín mientras en nombre de los dos gritaba: "¡Somos felices! ¡Asquerosamente felices! Felices, felices, felices. [CORPES XXI 12]
- (16) Si ganáis la Champions seré de los primeros en **meterme a felicitaros**, como felicitaría a un amigo culé. [*Sketch engine*]

En cambio, los ejemplos que se vinculan con una connotación negativa o peyorativa pertenecen a uno de los dos grupos siguientes. El primero de ellos está formado por los ejemplos incoativos cuyo infinitivo expresa inherentemente una acción negativa; este es el caso, por ejemplo de *atacar, robar, desvalijar, denostar, matar, pillar, drogarse, pontificar, insultar*, etc. Así, en las frases (17-18) se efectúa una acción negativa y el infinitivo de la incoativa se interpreta inherentemente como negativo.

- (17) Me llamaron a las cuatro y media de la mañana. Una voz de hombre **se puso a insultarme**. [CORPES XXI 13]
- (18) Eran alrededor de las 9:30 de la mañana que sucedió el hecho, los hombres aprovecharon que el portón estaba abierto para **meterse a desvalijar** la casa, para lo cual golpearon en la cabeza a la persona que se encarga del oficio de la casa. [*Sketch engine*]

El segundo grupo de casos negativos es más amplio y comprende los ejemplos cuyo infinitivo en sí es neutro fuera del contexto, pero cuya acción incoativa es percibida como negativa. Esto es el caso, por ejemplo, cuando el narrador (u otra persona de la historia) desprecia la acción y la interpreta como negativa (19-20): *estudiar* y *crear* en sí no son infinitivos negativos, pero en esta frase los personajes no consideran positiva la acción incoativa. En (21), *usar* es también un infinitivo neutro, pero el evento se percibe como negativo, porque es susceptible de desencadenar consecuencias negativas. Asimismo, es posible que resuene un tono de reproche, porque el sujeto empieza a entrometerse en algo o a ocuparse de un tema/una profesión/una actividad que no es de su incumbencia y fuera de su área de especialidad (22), o a hablar de algo sin tener los conocimientos necesarios (23) y/o sin fundamento (haciendo afirmaciones infundadas por falta de conocimiento o experiencia) (24).

- (19) Juan no parecía del todo satisfecho con la idea de que su mujer **se pusiera a estudiar** filosofía. [CORPES XXI 14]
- (20) Me parece una pérdida de tiempo **meterse a crear** una consola, el mercado no da para una cuarta consola (PS3, XBOX 360, Wii), estas ideas para mi q [sic] estan en fase de prueba. [*Sketch engine*]
- (21) El peligro es que **meterse a usar** en este lenguaje SI atiza la xenofobia. [*Sketch engine*]
- (22) [...] reafirmaba que la Iglesia nunca debía **meterse a hacer política**, aunque desde el Gobierno español seguramente piensen justo lo contrario. [*Sketch engine*]

---

las paginas 2-3, son ejemplos que se han incluido en el análisis como perífrasis, porque formalmente tienen la estructura ‘meterse + a + infinitivo’, incluso si están dentro de un contexto locativo, con un CLOC que precede o sigue (o que queda implícito). Solo se han descartado del análisis los ejemplos que tienen un CLOC intercalado entre Aux e INF (*meterse en un lugar a hacer algo*).

- (23) Tal y como yo veo todo esto, su error en este caso ha sido **meterse a hablar de algo de lo que no tiene ni zorra**, y por ello coincido con vosotros en que bien podrían llevarse los demonios. [*Sketch engine*]
- (24) El año 2009 sería un año ideal para que las religiones se quitaran las vendas de los ojos. Que dejen de hacer el gilipoyas acojonando a la gente con que van a ir al infierno si se ponen condón o si son homosexuales y que usen su entramado social para ayudar a que el mundo sea un lugar mejor. Por qué coño **se meterán a hablar de sexo y de familia, si los curas no tienen (oficialmente) ni lo uno ni lo otro**. [*Sketch engine*]

Los datos cuantitativos de la clasificación global entre [neutro-positivo] y [negativo] se presentan en la Tabla 6:

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
Neutro/+	2615	<b>89,4</b>	205	28,4
Negativo	310	10,6	516	<b>71,6</b>
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 376,07, df = 1, p = < 2,200e-16$$

Tabla 6. Negatividad del evento incoativo

De estos primeros resultados podemos deducir que las dos perífrasis parecen ser polos opuestos en cuanto al matiz que transmiten: *ponerse* expresa mayoritariamente acciones incoativas neutras (o positivas), mientras que *meterse* aporta claramente una connotación negativa en la mayoría de sus contextos de uso. Veremos más adelante si este efecto también se corrobora en el modelo de regresión logística y si, en el plano cualitativo, los dos verbos presentan también diferencias en cuanto a la distribución de los dos subgrupos negativos señalados más arriba.

Además, con el fin de minimizar los posibles fallos de nuestra clasificación, que se basa en buena medida en una interpretación subjetiva de la semántica del contexto, hemos recurrido a una segunda anotación para mejorar la fiabilidad del análisis (Glynn 2010; Zeschel 2010). Así, un hispanohablante nativo ha repetido el análisis, codificando de forma independiente un muestreo arbitrario de 200 ejemplos del mismo corpus. Esta persona no conocía el objetivo del análisis y se le pidió que clasificara las perífrasis incoativas con *ponerse* y *meterse* según el matiz que apreciaba: neutro/positivo o negativo. Posteriormente, se compararon los resultados con nuestro propio análisis y se calculó el grado de concordancia entre ambas codificaciones, para evaluar la precisión de los análisis. Se empleó para ello el test de *kappa* (Cohen 1960), que indica la fuerza de la concordancia y varía entre  $\kappa = 0$  (si no hay concordancia alguna) y  $\kappa = 1$  (si la concordancia es total). En general, un *kappa* de 0,7 o superior indica una coincidencia muy aceptable entre los codificadores (Enghels & Jansegers 2013: 975). La concordancia entre los dos muestreos analizados, referidos a la clasificación de los ejemplos en términos de su negatividad, es bastante elevada ( $\kappa = 0,715$ ).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> De acuerdo con Landis & Koch (1977), la fuerza de la concordancia se interpreta como sigue:  $< 0,2$  (pobre);  $> 0,2 \leq 0,4$  (suficiente);  $> 0,4 \leq 0,6$  (media);  $> 0,6 \leq 0,8$  (considerable);  $> 0,8 \leq 1$  (muy buena). En cambio, según

Así pues, con esta segunda anotación hemos podido reforzar nuestra clasificación y con ello, los resultados obtenidos.

### 3.2.4.2. La negación asociada con la perífrasis

Este parámetro semántico se relaciona estrechamente con el anterior. Es de suponer que un matiz peyorativo a menudo se asocia con la presencia de una partícula de negación en la frase, como se advierte en los ejemplos anteriores (25) o (22). Sin embargo, hemos constatado que no siempre debe ser así, es decir, que un ejemplo de connotación peyorativa no siempre es una frase negativa (ver (26), o los ejemplos (23) y (24) más arriba) y viceversa, una frase negativa (construida con una partícula negativa como *no*, *nunca*, etc.) no siempre contiene una connotación peyorativa, sino que también puede ser neutra (27a-b).

- (1) [...] pero **no te metas a tratar** de intermediar entre ellos, porque entonces aún puede salpicarte más la situación, y este es un tema que los dos tienen que saber solucionar. [*Sketch engine*]
- (2) ¿Por qué **se metería a husmear** en donde nada se le había perdido? [CORPES XXI 15]
- (3) a. Supongo que tiene algún tipo de explicación que cualquier psicólogo aficionado encontraría en dos patadas, pero **nunca me he puesto a pensarlo**. [CORPES XXI 16]  
 b. Este chico vale para todo. Juega al fútbol, posa como nadie y ahora también diseña...  
 </p><p> Siendo el marido de Victoria y un 'fashionista' empedernido, Beckham no podía estar mucho tiempo **sin meterse a diseñar** alguna que otra línea de ropa, ¿verdad? Y más si tenemos en cuenta que a las 'celebrities' les ha dado por crear modelitos a diestro y siniestro. </p><p> Pues bien, el guapísimo futbolista quiere crear una línea de trajes de alta costura para que todos los hombres tengan tanto gusto a la hora de vestir como él y, ¿sabes que quién ha sido la idea? Pues de su mujercita, Victoria, ¿de quién sino? [*Sketch engine*]

Por tanto, hemos analizado los ejemplos también en función de este criterio, para verificar si una perífrasis se asocia más con la negación que la otra. En los ejemplos negativos, la perífrasis incoativa se combina con una partícula de negación (como *no*, *ni*, *jamás*, *nunca*, *sin*, etc.) que incide sobre el auxiliar. Así, este parámetro cuenta dos regresores: [con\_negación] y [sin\_negación].

Observéanse los resultados en la Tabla 7: *ponerse* aparece con abrumadora preferencia en frases afirmativas (no negativas), mientras que *meterse* se combina con frecuencia con una partícula de negación (obviamente mucho más que *ponerse*: el 65,2% vs. el 2,9%). Es posible que los resultados de este parámetro estén interrelacionados con los anteriores, es decir, con la negatividad expresada.

---

Fleiss (1981), la interpretación es la siguiente: < 0,40 (pobre); > 0,40 ≤ 0,75 (de suficiente a buena); y > 0,75 (excelente).

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
Con_negación	86	2,9	470	<b>65,2</b>
Sin_negación	2839	<b>97,1</b>	251	34,8
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 352,41, df = 1, p = < 2,200e-16$$

Tabla 7. Negación del evento incoativo

### 3.2.4.3. Duración del evento incoativo

El penúltimo parámetro semántico que se añade al modelo es la duración del evento incoativo. Los ejemplos (28a) y (28b) se refieren al ingreso en una carrera universitaria: la acción de empezar estudios superiores. Por el contrario, en ejemplos como (29), que expresan también la acción de ‘ponerse a estudiar’, se trata más bien de una actividad temporalmente delimitada que tiene lugar en un determinado momento (esa noche); por tanto, la incoativa en (29) no es durativa, no se prolonga en el tiempo.

- (28) a. Paula.-(Fulminándola con la mirada.) Por eso **me puse a estudiar**, Amanda. Cuando me casé con tu padre ya era licenciada en Filología. Ya escribía. [CORPES XXI 17]  
 b. Bardem terminó COU con esfuerzo y **se metió a estudiar** Artes y Oficios porque lo que quería era ser pintor, después trabajó como portero de discoteca y bailarín de streaptease. [CORPES XXI 18]
- (29) "Podría haberlo hecho perfectamente", dice su padre. Escondía los libros debajo de la cama y, a media noche, encendía la luz de su dormitorio y **se ponía a estudiar** con un nudo en el estómago que a menudo la hacía correr hasta el baño. [CORPES XXI 19]

Así pues, se han clasificado los ejemplos en dos categorías, de acuerdo con la duración del evento incoativo. Los dos regresores se denominan [actividad\_delimitada] y [actividad\_prolongada]. Los resultados obtenidos son los siguientes:

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
actividad_delimitada	2778	<b>95</b>	666	<b>92,4</b>
actividad_prolongada	147	5	55	7,6
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 7,49, df = 1, p = 0,006$$

Tabla 8. Duración del evento incoativo



A primera vista, *ponerse* y *meterse* no se diferencian mucho en cuanto a este parámetro. Los ejemplos de actividad prolongada, que expresan un cambio profundo y durativo en la vida de alguien, resultan más bien escasos. Ambas perífrasis se emplean en general para expresar acciones incoativas delimitadas, antes que prolongadas.

#### 3.2.4.4. Género textual

En último lugar, resulta interesante detectar si existe una correlación entre el uso de las perífrasis con *ponerse/meterse* y el género discursivo. De esta manera, los ejemplos incoativos del corpus se han etiquetado en función del contexto discursivo en el que aparecen: la narración (30), el diálogo (31) o el estilo indirecto (32).

- (30) En momento posterior ya **se metió** a fondo **a desgranar** su política de austeridad. [CORPES XXI 20]
- (31) Doña Perfecta.- Lo único que voy a negarte es la intención que me has atribuido. ¿Con qué derecho **te metes** tú **a juzgar** lo que sólo conoces por conjeturas? ¿Eres Dios para conocer las intenciones? [CORPES XXI 21]
- (32) La dirigente popular, en declaraciones a los periodistas en la sede nacional del PP, exigió al PSOE que actúe con "responsabilidad" y solicitó a los socialistas y al resto de formaciones en Navarra que se pongan a trabajar a fin de "ser útiles" para los ciudadanos de esta autonomía. [CORPES XXI 22]

Sin embargo, como se puede ver abajo, en la Tabla 9, las perífrasis incoativas en el estilo indirecto son tan infrecuentes que por motivos prácticos las agrupamos en la categoría de los diálogos. Por tanto, el parámetro se añade al modelo con dos regresores diferentes: [narración] y [diálogo], incluyendo en esta última clase tanto los diálogos propiamente dichos (indicados por medio de comillas o guiones) como el estilo indirecto (introducido por *que*).

Por lo demás, se puede apreciar una marcada diferencia entre *ponerse* y *meterse*: en el corpus, *meterse* aparece con más frecuencia en diálogos, mientras que la distribución de *ponerse* entre narración y diálogos parece más equilibrada.

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
diálogo	1345	46	505	<b>70</b>
narración	1577	53,9	211	29,3
estilo indirecto	3	0,1	5	0,7
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 147, df = 2, p = 0,000$$

Tabla 9. Género discursivo de la incoativa

## 3.2.4.5. Tabla de recapitulación

En suma, la descripción de todos los parámetros expuestos hasta aquí nos lleva a la siguiente tabla de recapitulación de las nueve variables incluidas en el modelo.

No	Variable	Índole			Etiquetaje de los regresores
1	Asociación	Catagórica	c/	2 niveles	1_INF, múltiples_INF
2	Animacidad_SN <sub>1</sub>	Catagórica	c/	3 niveles	animado, inanimado, impersonal
3	Aspecto_verbal	Catagórica	c/	2 niveles	imperfectivo, perfecto
4	Dinamicidad_INF	Catagórica	c/	4 niveles	TR, INERG, INAC, COP
5	Negatividad	Catagórica	c/	2 niveles	+/neutro, -
6	Negación	Catagórica	c/	2 niveles	con negación, sin_negación
7	Duración	Catagórica	c/	2 niveles	delimitada, prolongada
8	Género_textual	Catagórica	c/	2 niveles	diálogo, narración

Tabla 10. Síntesis de las variables predictoras morfosintácticas y semánticas y sus niveles

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se ha ejecutado un análisis de RL, modelando la elección verbal en función de las ocho variables predictoras implicadas. En el modelo construido, *meterse* funciona como el “nivel de éxito” en el modelo (o *success outcome*) y *ponerse*, como el “nivel de referencia” (o *reference level*).<sup>9</sup> Con vistas a obtener la mejor modelación estadística, construimos varios modelos previos y eliminamos en cada etapa los predictores que no contribuyen significativamente al efecto global en la variable respuesta.<sup>10</sup> De este modo, se eliminaron del modelo los predictores Animacidad\_SN<sub>1</sub>, Dinamicidad\_INF y Duración: la diferencia entre las dos perífrasis no se encuentra en el tipo de sujeto (animado) o de infinitivo (dinámico) o en la duración (temporalmente delimitada) del evento incoativo.

Esto significa que se han conservado en el modelo definitivo cinco predictores estadísticamente significantes ( $p < 0,05$ ) y con buenos indicios AIC (*Akaike's Information Criteria*): Asociación, Negatividad, Negación, Aspecto\_verbal y Género\_textual. Además, el modelo revela también dos interacciones, que se discutirán más adelante. La Tabla 11 resume las estadísticas que permiten evaluar la calidad global del modelo.

Número de observaciones	3646
Null deviance	5680,9 (on 4439 df)
Residual deviance	3822,4 (on 4426 df)
Likelihood Ratio test statistic	1858,50
AIC	3850,4

<sup>9</sup> Esta ha sido una elección arbitraria. También habríamos podido escoger *ponerse* como “nivel de éxito”.

<sup>10</sup> Para más información sobre este procedimiento, llamado *backward stepwise regression*, véase por ejemplo Burnham & Anderson 2002.

p-value (chi squared)	p < 0,0001
C	0,834
D <sub>xy</sub>	0,669

Tabla 11. Resumen de estadísticas del modelo de RL

Los datos de la Tabla 11 muestran que el modelo de regresión logística es fiable y que predice bien la preferencia por uno de los dos verbos. Primero, la desviación – o la variación no explicada – del modelo con cinco predictores (*residual deviance*) es menor que la de un modelo con un solo intercepto, sin predictores (*null deviance*). Segundo, el valor del *Likelihood Ratio test statistic* corresponde a un valor elevado de 1858,5, lo que indica a su vez que el modelo construido es mejor que un modelo sin predictor alguno. Además, el valor *p* que lo acompaña es mucho más bajo que el umbral aceptado de 0,05 ( $p < 0,0001$ ). Por tanto, el modelo final es muy significativo. Por otro lado, el índice de concordancia C tiene un valor elevado, de 0,834; de acuerdo con la escala propuesta por Hosmer & Lemeshow (2000: 162), un C cuyo valor está entre 0,8 y 0,9 es indicio de un modelo estadístico excelente (*excellent*). Por su parte, el Dxy de 0,669 es aceptable porque supera el límite mínimo de 0,6, aunque no holgadamente.

Por último, la tabla de clasificación presentada abajo revela que el modelo construido predice correctamente el 90,5% de los datos en (comparado con solo un 66,2% en un modelo con un único intercepto). Además, la elección por *ponerse* se predice correctamente con mayor exactitud que la por *meterse* (94,8% vs. 72,7%), probablemente porque disponemos de más casos analizados con *ponerse*.<sup>11</sup>

Observado	Predicho		Correcto (%)
	<i>Ponerse</i>	<i>Meterse</i>	
<i>Ponerse</i>	2775	150	94,8
<i>Meterse</i>	197	524	72,7
Total correcto			90,5

Tabla 12. Tabla de clasificación para el modelo construido

Así pues, pese a que algunos parámetros analizados hayan sido descartados y se ignoren, el modelo final resulta ser un modelo fiable y fuerte en términos de calidad y potencial de predicción. Además, los valores VIF (*Variation Inflation Factors*) no señalan ningún riesgo potencial de multicolinealidad, al presentar todos ellos un valor inferior a 2,5 (esto es, inferior al umbral admitido de 4). Por consiguiente, podemos pasar a la descripción y discusión de los resultados del modelo, que se encuentran resumidos en la Tabla 13.

<sup>11</sup> Los porcentajes se han calculado a partir de las cifras absolutas que nos ofrece R. Así, por ejemplo, del total de 2925 casos con *ponerse*, R indica que en 2775 la predicción se realizará correctamente. Así, el 94,8% es el resultado del cálculo  $(2775/2925) * 100$ . El porcentaje 90,5% (total correcto) se obtiene a partir de la suma de los casos predichos correctamente de cada verbo  $(2775+524)$ , dividida por el total  $(2775+150+197+524)$  y luego multiplicada por 100.

	<b>Coefficiente estimado</b>	<b>95% IC</b>	<b>SE</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
(Intercepto)	-0,99	- 1,11/-0,87	0,06	-15,97	<0,0001
Asociación: múltiples_INF (Ref. level: 1_INF)	0,67	0,32/1,00	0,17	3,80	<0,0001
Negatividad: negativo (Ref. level: neutro/positivo)	2,13	1,96/2,29	0,08	25,31	<0,0001
Negación: negación (Ref. level: sin_negación)	1,70	1,42/1,99	0,15	11,61	<0,0001
Aspecto_verbal: perfecto (Ref. level: imperfectivo)	-0,69	-0,84/-0,53	0,08	-8,61	<0,0001
Género_textual: narración (Ref. level: diálogo)	-0,58	-0,74/-0,43	0,08	-7,43	<0,0001

Tabla 13. Modelo de regresión logística con los coeficientes estimados para el nivel de éxito *meterse*, así como los *standard errors* (SE), los 95% intervalos de confianza (IC) de los coeficientes, Wald test statistic (z) y la probabilidad p.

Los coeficientes estimados y los gráficos tienen que interpretarse en función del nivel de éxito *meterse*: un coeficiente positivo indicará que la variable tiene un efecto positivo sobre la aparición de *meter* en un contexto dado, es decir, que aumenta la probabilidad de que encontremos el verbo *meter* si esa variable predictora está presente. Por el contrario, un coeficiente negativo indicará lo contrario: disminuye la probabilidad de encontrar *meter*.<sup>12</sup> Cuanto más se aleja de cero el coeficiente (en sentido positivo o negativo), más fuerte será el efecto (Glynn 2010: 260). En este sentido, los coeficientes elevados (en términos absolutos), que tienen un efecto estadísticamente significativo, indican una influencia fuerte sobre la probabilidad de encontrar uno de los dos verbos, mientras que los coeficientes cercanos a cero indican una influencia más débil.

#### 4.1. Asociación

El grado de asociación es el primer parámetro que parece distinguir ambas perífrasis incoativas. Así, cuando dos o más infinitivos se encadenan y se asocian con el mismo auxiliar, aumenta la probabilidad de encontrar *meterse*. El coeficiente estimado es 0,67 y el efecto es muy significativo ( $p < 0,0001$ ). Se visualiza en la Figura 2:

<sup>12</sup> “A negative regression coefficient means that predictor decreases the probability of that outcome” (Divjak 2010: 320).

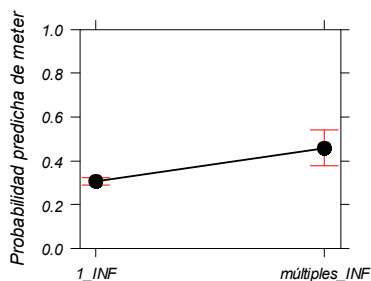


Figura 2. Grado de asociación en el modelo de RL

Los casos de baja asociación – con dos o más infinitivos regidos por un mismo auxiliar, sin que este auxiliar se repita ante cada infinitivo – se combinan más frecuentemente con *meterse* que con *ponerse* (33). Por el contrario, la múltiple rección es menos frecuente con *ponerse*, que entra más fácilmente en predicados complejos con un solo infinitivo (34) de modo que *ponerse* parece tener un grado (algo) más elevado de asociación que *meterse* y, en consecuencia, parece ser el verbo más gramaticalizado de los dos respecto a este parámetro.

- (33) Debía de importar más de conseguir que la gente tenga más trabajo y haya menos paro así muchos no tendrían que **meterse a cultivar** plantas o **a delinquir** porque podrían llevar su vida honradamente. [*Sketch engine*]
- (34) CHARLES. Joder, yo también me he puesto nervioso... ¡Todos **nos hemos puesto a temblar** en cuanto hemos visto aparecer al señor Kowalski en el comedor! [CORPES XXI 23]

#### 4.2. Negatividad asociada con la perífrasis

El segundo parámetro que tiene una influencia en la elección entre las dos perífrasis es la negatividad. Se trata del predictor más fuerte del modelo, con un coeficiente estimado de 2,13. El efecto se visualiza en la Figura 3: una connotación negativa asociada con la perífrasis aumenta considerablemente la probabilidad de encontrar *meterse*.

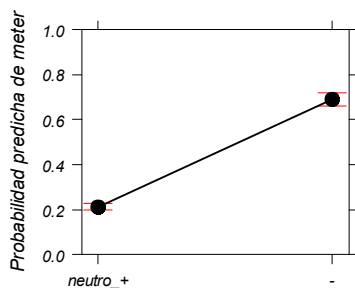


Figura 3. Negatividad en el modelo de RL

Así pues, la negatividad parece muy característica de la perífrasis con *meterse* (35). Por el contrario, las incoaciones neutras y/o positivas son preferentemente expresadas por *ponerse*, como muestra (36).

- (35) Por otro lado, vale, no sois jueces, pero entonces no deberíais **meteros a criticar el trabajo de un Juez**, porque probablemente ha estudiado la materia y vuestra única visión es un artículo de un periódico escrito por alguien que tampoco sabe Derecho. [*Sketch engine*]
- (36) [...] de repente **se puso a sonreír** y a querer rescatar el cono menos derretido de su helado, que ya dejaba ríos de coco en las baldosas. [CORPES XXI 24]

Volvamos ahora a los dos grupos diferenciados dentro de la categoría [negativo], a saber, (i) el grupo de ejemplos con un infinitivo inherentemente negativo y (ii) el grupo de ejemplos cuya incoación es percibida como negativa. Si miramos más en detalle el conjunto de los distintos ejemplos negativos en función de estas dos categorías, se hace patente otra diferencia notable entre las dos construcciones:

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
Infinitivo negativo	296	95,5	176	34,1
Percepción negativa	14	4,5	340	65,9
<b>Total</b>	<b>310</b>	<b>100</b>	<b>516</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 298, df = 1, p = 0,000$$

Tabla 14. Clasificación de los ejemplos negativos de *ponerse* y *meterse*

Es decir, cuando la perífrasis con *ponerse* expresa una connotación negativa, resulta que en casi la totalidad de los casos (el 95,5%), el infinitivo es inherentemente negativo (acciones como *reñir*, *chismorrear*, *sollozar*, *cavilar*, etc. 37a-b). Dicho de otro modo: [*ponerse* + infinitivo] casi nunca expresa una acción incoativa que se perciba como negativa por el hablante u otro participante del diálogo, pero cuyo infinitivo sea neutro fuera de ese contexto (solo un 4,5% del corpus con *ponerse*) (38a-b):

- (37) a. Ahora **nos ponemos a reñir**, pero enseguida nos reconciamos. [CORPES XXI 25]  
b. -¿**Nos vamos a poner a chismorrear?** [CORPES XXI 26]
- (38) a. ¿Porque a usted por qué **se pone a hacer una cosa que no sabe?** [CORPES XXI 27]  
b. "Si no sabe qué es lo que se supone que su programa ha de hacer, es mejor que **no se ponga a escribirlo.**" [CORPES XXI 28]

Con *meterse*, en cambio, la segunda categoría de ejemplos asociados con una percepción negativa está mucho más representada (el 65,9%). Cada uno de los subtipos mencionados destacan con este verbo: o bien la acción iniciada se percibe como negativa, porque del contexto se infiere claramente que el narrador u otra persona de la historia la desprecia por

una razón u otra (39a), o bien la percibe como negativa, porque es susceptible de acarrear consecuencias negativas para él u otros participantes implicados (39b). En otros casos, la percepción negativa es innegable, porque el agente empieza a efectuar una acción sin tener los conocimientos necesarios o requeridos para realizarla (39c). A veces, además, hay alguien que no sabe de lo que pretende hablar y lo hace sin fundamento (39d) o se ocupa de una profesión o una actividad que no es de su incumbencia (i.e. que está fuera de su área de especialidad) y esta intromisión se percibe como muy negativa (39e).<sup>13</sup> Finalmente, [*meterse* + infinitivo] se emplea también para desaconsejar algo a alguien o disuadirle de una acción; en estos casos, resalta una vez más la percepción negativa del hablante sobre la acción (39f-g).

- (39) a. De todos modos, tengo amigos, grandes cinéfilos a los que respeto, que prefieren que les saquen una muela que meterse a ver una de Rohmer. [*Sketch engine*]  
 b. La verdad es que el estrés que supone, sin apenas acabar la temporada, **meterse a pensar** donde se estará dentro de unos meses. [*Sketch engine*]  
 c. Y lo que siempre he dicho: Zapatero a tus zapatos, si no sabes de salud no te metas a asegurar la salud de la gente. [*Sketch engine*]  
 d. Juiador: pues no lo compres, ¿porqué [sic] critican el Iphone los que no lo tienen? Es algo que jamás he comprendido. Yo tengo un Iphone con muchísimas ventajas y algún defecto criticable... pero jamás **me meteré a criticar algo que no utilizo o que tajantemente digo que no voy a utilizar**. Es como cuando de pequeño te niegas a comer algo porque 'no te gusta' y tu madre te dice: "¿pero lo has probado?" [*Sketch engine*]  
 e. En ese caso el ayuntamiento no debería **haberse metido a ser** patrón museístico, para eso está el estado. [*Sketch engine*]  
 f. [...] "si buscas seguridad y comodidad personal, **mejor no te metas a emprender**, porque las iniciativas empresariales implican no dormir bastantes noches". [CORPES XXI 29]  
 g. Si odias el agua no te metas a nadar. Simple. [*Sketch engine*]

En la mayoría de estos ejemplos, además, el infinitivo en sí no es realmente negativo fuera del contexto en que aparece (*ver, pensar, asegurar, nadar, emprender*, etc.). Son infinitivos neutros, pero aparecen en un contexto que se percibe como negativo por el hablante u otro participante.

En suma, los resultados empíricos demuestran un contraste importante en el comportamiento de *ponerse* y *meterse* para este parámetro, no solo en el matiz subjetivo asociado (negativo vs. neutro), sino también en el tipo de negación expresado.

### 1.1 Negación asociada con la perífrasis

El tercer parámetro que el modelo de regresión logística mostró como parámetro válido es la presencia de una partícula de negación. Es decir, la probabilidad de *meterse* no solo au-

13 Está claro que *criticar* en (39d) es un infinitivo inherentemente negativo, por lo que el ejemplo también se podría haber clasificado en el primer grupo. No obstante, como se añade claramente un matiz de ‘falta de conocimiento’, el hablante percibe la actividad negativamente y por ello lo clasificamos mejor en el segundo grupo, junto con los ejemplos de (39); en nuestra opinión, predomina la idea de ‘entrometerse’ en algo que no es de su incumbencia y sin permiso, por lo que nos parece más próximo al segundo grupo. El tono de reproche que se advierte por parte del hablante (es decir, su percepción negativa) se impone sobre la negatividad del infinitivo en estos casos.

menta significativamente cuando se añade una connotación peyorativa, sino también cuando se añade una negación a la frase. El efecto de esta variable es de 1,67 y, como muestra la Figura 4, destaca como el tercer parámetro que distingue ambas perífrasis.

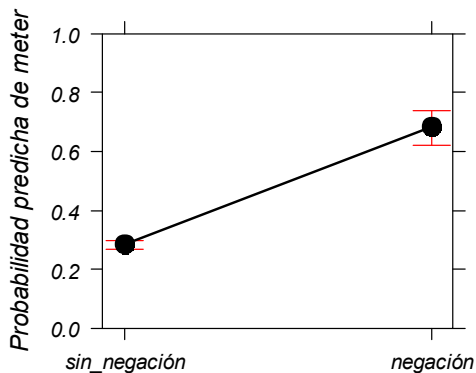


Figura 4. Negación en el modelo de RL

Así pues, *meterse* tiende a aparecer más en oraciones negativas (40), mientras que, por el contrario, *ponerse* aparece con más frecuencia en contextos afirmativos (41).

- (40) Lo primero: Mejor en una escuela de cine que apaleando perros. No sé si me entendéis. Si no tenéis otra cosa en mente, ¿por qué no probar si de verdad os gusta? **No me meteré a recomendar** escuelas. Cada uno ya sabrá el tiempo y dinero del que dispone, y cuáles son sus prioridades. [*Sketch engine*]
- (41) **Me puse a llorar** desconsolada mientras subía con vosotros y tres o cuatro amigos más por las Ramblas, hacia la plaza de Cataluña. [CORPES XXI 30]

#### 4.4. Aspecto gramatical

La cuarta variable que distingue las dos perífrasis es el aspecto gramatical. La Figura 5 muestra que un tiempo imperfectivo tiende a aumentar la probabilidad de la aparición de una perífrasis con *meterse* más que con *ponerse*. Se trata, por ejemplo, del presente de indicativo o el presente de subjuntivo (42). Con *ponerse*, se observa lo contrario: se conjuga con más frecuencia en tiempos verbales perfectivos, como el pretérito perfecto simple o el pluscuamperfecto (43).

- (42) - No quiero comprender nada. Si **me meto a comprender** me hago hermanita de la caridad o me voy de misionera a la India. [CORPES XXI 31]
- (43) Los años **se pusieron a pasar** más y más rápido. [CORPES XXI 32]



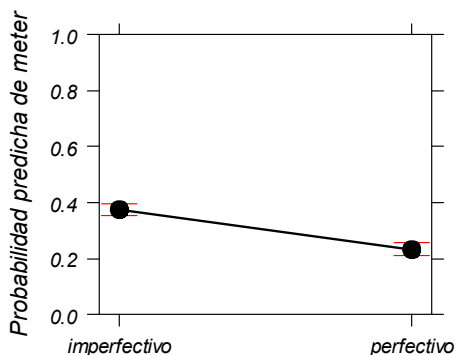


Figura 5. Aspecto gramatical en el modelo de RL

Así pues, dentro del lapso de tiempo en el que tiene lugar el evento incoativo, la perífrasis con *ponerse* tiende a interpretarse como un todo (sin fases intermedias distinguibles) cuando ocurre en un tiempo perfectivo. Por el contrario, la incoativa expresada con *meterse* atiende más a la estructura interna del evento. Aun así, el efecto es algo menos fuerte que el de la negatividad y la negación.

#### 4.5. Género textual

Finalmente, el último parámetro que se ha tenido en cuenta en el modelo es el género textual en el que se inscribe la perífrasis. En diálogos, esta tiende a construirse más fácilmente con *meterse*, mientras que en la narración parece predominar *ponerse*.

- (44) -¡Ah, qué horror! -exclamó mi madre-. ¿Quién **se mete** ahora **a separar** a esas dos furias? ¿Por qué no lo hacen ya? [CORPES XXI 33]
- (45) Calló y **se puso a comer** su ensaladilla con pausada delectación y exquisitos modos. [CORPES XXI 34]

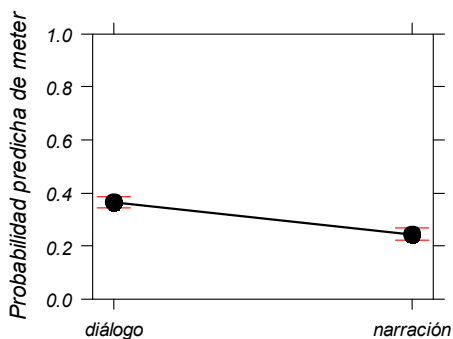


Figura 6. Género textual en el modelo de RL

#### 4.6. Interacción género textual \* aspecto verbal

Por otro lado, además del efecto significativo individual de los parámetros anteriores, se encuentran en R dos interacciones entre algunas de estas variables. En primer lugar, parecen interactuar el género discursivo (diálogo vs. narración) y el aspecto gramatical. *Meterse* aparece más que *ponerse* en tiempos verbales imperfectivos, y es sobre todo en los diálogos donde es más evidente este efecto.

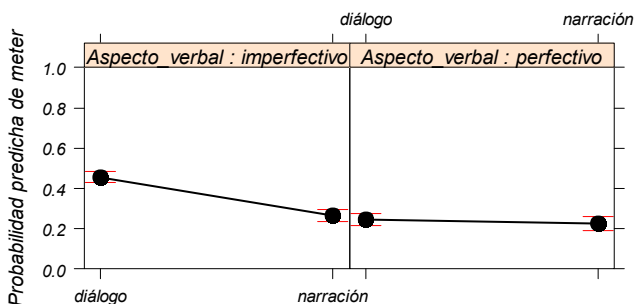


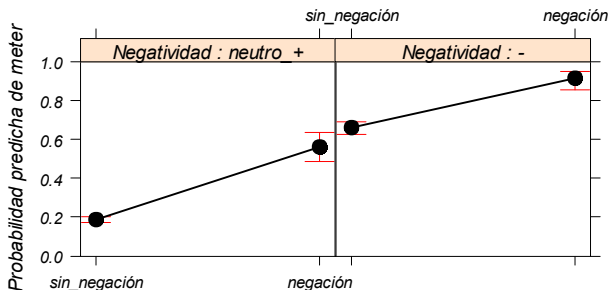
Figura 7. Género textual \* Aspecto gramatical en el modelo de RL

Aun así, la presencia de esta interacción en el modelo tampoco está injustificada, ya que es precisamente en los diálogos donde son más abundantes los tiempos imperfectivos (como el presente de indicativo o de subjuntivo) (46).

- (46) “si eres concejal de obras, y lo que sabes de verdad es burocracia del empleo, si **te metes a elegir** cosas para la cual no estas capacitado...das estos resultado,...vamos a ser inteligentes...y zapatero a tus zapatos, sino asesórate o.....”. [Sketch engine]

#### 4.7. Interacción negatividad \* negación

En segundo lugar, también parecen entrar en interacción la expresión de un matiz negativo con *meterse* y la presencia de una partícula de negación en la frase.



### Figura 8. Negatividad \* Negación en el modelo de RL

Así, de la Figura 8 se deduce que *meterse* aparece preferentemente en contextos de negación (esto es, contextos no afirmativos). Además, si se añade a la perífrasis el matiz peyorativo, la probabilidad de encontrar *meterse* aumenta aún más. Esta interacción no debe sorprender, pues los contextos de negatividad implican a menudo consejos negativos (47):

- (47) Yo jamás me metería a ver una película (¡de casi tres horas!) con esos veinte minutos de presentación, por las razones expuestas. [*Sketch engine*]

## 5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN FINAL

En conclusión, la regresión logística aplicada a los ejemplos incoativos ‘prototípicos’ (esto es, sin CLOC intercalado entre el auxiliar y el infinitivo) nos ha permitido detectar y corroborar algunas diferencias entre las perífrasis con *ponerse* y *meterse*. *Meterse* resulta estar menos gramaticalizado que *ponerse*, al presentar un grado más bajo de asociación y regir más frecuentemente varios infinitivos a la vez, sin repetición del auxiliar. *Meterse* destaca también como el verbo semánticamente más especializado y marcado de los dos cuasisinónimos. Se decanta por los contextos semánticamente negativos o percibidos como tales, mientras que *ponerse* aparece más en contextos más neutros (o positivos). Esta distinción (negativo vs. neutro) motiva el uso de los dos verbos en los ejemplos (3a-c), expuestos en la Introducción (cf. *supra*).

Asimismo, el evento incoativo expresado con *meterse* se asocia muchas veces con una partícula de negación, reforzando el tono de reproche hacia la intromisión del agente en algo o su falta de competencia. Aparece también con mucha mayor frecuencia que *ponerse* en diálogos y, por otro lado, suele conjugarse en un tiempo verbal imperfectivo. En el plano semántico, sin embargo, los verbos no difieren en el tipo de sujeto-agente que inicia la acción (animado), en el tipo de infinitivo (dinámico) o en el tipo de evento incoativo (más bien delimitado).

Así pues, la diferencia principal en el uso de las dos perífrasis reside en el contexto y en el matiz que transmiten. Cabe añadir que la negatividad atestiguada con *meterse* parece encontrarse también en usos no perifrásticos del verbo (pseudo-copulativos (48) o locativos (49), por ejemplo), es decir, que probablemente la negatividad se asocia más con el lexema de *meter* en general. Esto confirmaría los planteamientos de otros autores como Grijelmo (2000: 75), quien lo define como “un verbo vulgar, negativo en todos sus contextos de uso”.

- (48) -Un cabrón con pintas -corroboraba Ricart. Este tipo perdió el contacto con la llamada clase obrera hace veinte años. No sabe lo que cuesta el pan, o el vodka, o la leche, o el autobús. Y ahora **se ha metido** a economista. [CORPES XXI 35]
- (49) Nada más empezar, Martín Goyeneche, director clínico, entró a degüello contra Lluvia. ¿Quién era ella para **meterse** en cómo trabajaba su personal? ¿Qué autoridad científica tenían los jinetes para decir a sus veterinarios cómo debían proceder? [CORPES XXI 36]

Además, el estudio detallado de las incoativas con *meterse* nos permite de hecho clasificarlas en cuatro categorías. Así, *meterse* se utiliza en cuatro contextos de uso principales, la mayoría de los cuales no son usos característicos de *ponerse*: (i) un uso perifrástico que

encierra una connotación negativa (50), (ii) un uso perifrástico donde la unidad [Aux - (a + INF)] sigue o precede a un complemento locativo (ya sea expreso (51a-c) o tácito (51d)),<sup>14</sup> (iii) una combinación del contexto negativo y locativo (52), y, por último, (iv) un reducido grupo de auténticos contextos incoativos que carecen de matiz negativo y de locativo (53-54). *Ponerse*, por el contrario, expresa mayoritariamente eventos incoativos puros (y neutros) (55).

	ponerse		meterse	
	#	%	#	%
Contexto negativo	295	10,1	494	<b>68,5</b>
Contexto locativo	8	0,3	111	15,4
Contexto negativo + locativo	15	0,5	22	3,1
Contexto incoativo auténtico	2607	<b>89,1</b>	94	13
<b>Total</b>	<b>2925</b>	<b>100</b>	<b>721</b>	<b>100</b>

$$X_2 = 18,0, df = 3, p = 0,000$$

Tabla 15. Contextos de uso del incoativo de *ponerse* y *meterse*

- (50) La comida es muy barata en general, entre 4 y 6 euros puedes comer bien, el agua es gratis, pan no hay, café tampoco. Esto reduce mucho los gastos del viaje. Si **no te metes a comer** sushi, que es más caro y no se encuentra con facilidad, puedes hacer las comidas del día con 20 euros. [*Sketch engine*]
- (51) a. Mucho cuidado **donde os metéis a desayunar** en Burguete. [*Sketch engine*]  
 b. Pues la verdad es que ni idea, miramos algún sitio y **nos metemos a comer**. [*Sketch engine*]  
 c. La vivienda tiene 3 dormitorios, salón, cocina, lavadero, baño, aire acondicionado, ascensor, amueblado, cocina equipada. En perfecto estado para **meterse a vivir**. [*Sketch engine*]  
 d. ><p> Macoy le ha dicho a Malena que no tenga miedo a **meterse a nadar** que con esas tetas no se ahoga fácil. [*Sketch engine*]
- (52) [...] yo personalmente no me metería a trabajar ahí:S. [*Sketch engine*]
- (53) a. Ella **se metió a trabajar** en cuanto salió de la escuela y ha cosido desde gorros de quirófano hasta blusas de señora, así que no se le caen los anillos. [*Sketch engine*]  
 b. El sonido de ese idioma romántico despierta en muchas personas sueños y añoranzas inesperados y por eso muchos **se meten a estudiar** el italiano. [*Sketch engine*]
- (54) a. Deberías **meterte a entrenar**, con tu sabiduría no saldría mal nunca. [*Sketch engine*]  
 b. No **me he metido a investigar** mucho en la cocina pero puedo sobrevivir perfectamente. [*Sketch engine*]
- (55) Dos albañiles, Juan y Rufino, sentados, sacan unas tarteras y **se ponen a comer**. [CORPES XXI 37]

<sup>14</sup> Subrayamos que no se trata aquí de los ejemplos incoativos que tienen un CLOC intercalado entre Aux y INF (ejemplos que se han descartado del presente análisis), sino que nos referimos a los ejemplos incoativos con la estructura [Aux - (a + INF)] pero insertados en un contexto locativo, con un CLOC que precede o sigue.

Los ejemplos donde *meterse* sí aparece en un auténtico contexto incoativo carecen de connotación negativa y de un locativo (53-54). Se trata de un grupo bastante reducido de ejemplos en el corpus (un 13%), donde *meterse* expresa la entrada en una carrera o trabajo (53a-b) o donde su significado equivale a la acción de ‘dedicarse a algo’, ‘esforzarse por ello’ o ‘ahondar / implicarse’ en una actividad cuyo progreso requiere una inversión de tiempo, concentración y esfuerzo (54a-b). En estos casos, *meterse* sigue vinculándose con su significado locativo original, relacionado con la idea de ‘interioridad’ (uno se mete y entra ‘a fondo’ en una actividad, trabajo o carrera), es decir, se interpreta con un significado similar a su variante locativa y metafórica (interior):

(56) Casals fue **metiéndose en la investigación** hasta convertirla en tesis doctoral. [Redes]

Así, atendiendo a la Tabla 15, la semántica de *meterse* parece restringirse a contextos negativos y/o locativos. Por el contrario, *ponerse* forma parte mayoritariamente de perífrasis neutras y puras, desprovistas de rasgos locativos o de cualquier connotación negativa. Por lo tanto, la aparente sinonimia entre las dos construcciones incoativas resulta ser solo parcial.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### 6.1. Obras literarias

- Aparicio, J. (2016). *Representación computacional de las perífrasis aspectuales: de la cognición a la computación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Aparicio, J., Coll-Florit, M. & Castellón, I. (2014). “Perífrasis incoativas: aproximación cognitiva y estudio de corpus”, *Sintagma*, 26, pp. 73-88.
- Arppe, A. (2008). *Univariate, bivariate and multivariate methods in corpus-based lexicography - a study of synonymy*. Helsinki: University of Helsinki.
- Baayen, R. H. (2008). *Analyzing linguistic data. A practical introduction to statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosque, I. (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Burnham, K. P. & Anderson, D. R. (2002). *Model selection and multimodel inference. A practical information-theoretic approach*. New York: Springer.
- Bybee, J. & Torres Cacoullós, R. (2009). “The role of prefabs in grammaticization”. En Corrigan R. et al. (dirs.). *Formulaic Language*. Vol I. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 187-217.
- Carrasco Gutiérrez, A. et al. (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- Cohen, J. (1960). “A coefficient of agreement for nominal scales”, *Educational and Psychological Measurement*, 20, pp. 37-46.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Divjak, D. (2010). “Corpus-based evidence for an idiosyncratic aspect-modality relation in Russian”. En Glynn D. & K. Fischer (dirs.). *Quantitative Methods in Cognitive Semantics. Corpus-Driven Approaches*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 305-330.
- Engels, R. (2007). *Les modalités de perception visuelle et auditive. différences conceptuelles et répercussions sémantico-syntaxiques en espagnol et en français*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Engels, R. & Jansegers, M. (2013). “On the cross-linguistic equivalence of *sentir(e)* in Romance languages. a contrastive study in semantics”, *Linguistics*, 51, pp. 957-991.

- Fischer, K. (2010). "Quantitative Methods in Cognitive Semantics. Introduction to the volume". En Glynn D. & K. Fischer (2010). *Quantitative Methods in Cognitive Semantics. Corpus-Driven Approaches*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 43-59.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley.
- Fogsgaard, L. (2001). "Algunas perífrasis incoativas con *a + infinitivo*", *Estudios de Lingüística*, 15, pp. 5-35.
- (2002). *Algunas perífrasis aspectuales del español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Garachana Camarero, M. (2017). *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- García Fernández, L. (2012). *Las perífrasis verbales en español*. Barcelona: Castalia.
- García González, J. (1992). *Perífrasis verbales*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- García-Miguel, J. M. (2015). "Transitivity and verb classes". En Barrañón López E., J.L. Cifuentes Honrubia & S. Rodríguez Rosique (dirs.). *Verb Classes and Aspect*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 288-311.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Glynn, D. (2010). "Testing the hypothesis. Objectivity and verification in usage-based Cognitive Semantics". En Glynn D. & K. Fischer (2010). *Quantitative Methods in Cognitive Semantics. Corpus-Driven Approaches*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 237-269.
- Gómez Manzano, P. (1992). *Perífrasis verbales con infinitivo (valores y usos en la lengua hablada)*. Madrid: UNED.
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco/Libros.
- (1999). "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo". En Bosque I. & V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. II. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3323-3441.
- Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.
- Grondelaers, S., Speelman, D. & Geeraerts, D. (2002). "Regression on *er*. Statistical analysis of texts and language variation". En Morin A. & P. Sébillot (dirs.). *6èmes journées internationales d'analyse statistique des données textuelles (Saint-Malo. 13-15 de marzo de 2002)*. Rennes: Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique, pp. 335-346.
- Heylen, K. (2005). "A quantitative corpus study of German word order variation". En Kepser S. & M. Reis (dirs.). *Linguistic Evidence. Empirical, theoretical and computational perspectives*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp.241-264.
- Hosmer, D. W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley.
- Klavan, J. (2014). "A multifactorial corpus analysis of grammatical synonymy. The Estonian adessive and adpositional peal 'on'". En Glynn D. & J. A. Robinson (dirs.). *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 253-278.
- Lamiroy, B. (1999). "Auxiliares, langues romanes et grammaticalization", *Langages*, 135, pp. 33-46.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, 33(1), pp. 159-174.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive application*. Vol. II. Stanford: Stanford University Press.
- Levshina, N. (2015). *How to do Linguistics with R. Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Llorente Vigil, C. (1999). *Las perífrasis verbales*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Lluïsa Hernanz, M. (1999). "El infinitivo". En Bosque I. & V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. II. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 2197-2356.
- Lúcia Esteves, A. (2004). "Algunos apuntes sobre temporalidad y aspecto verbal en español", *Caligrama. Revista de Estudos Românicos*, 9, pp. 7-28.

- Mendikoetxea, A. (1999). "Construcciones inacusativas y pasivas". En Bosque I. & V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. II. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 1576-1629.
- Peeters, B. (1993). "Commencer et se mettre à. une description axiologico-conceptuelle", *Langue française*, 98, pp. 24-47.
- Roasto, R. (2013). *El aspecto gramatical en la lengua española y estonia*. Tesina de maestría no publicada. Tartu: Universidad de Tartu.
- Rojo, G. (1990). "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". En Bosque I. (dir.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 17-43.
- Real Academia española -Asociación de Academias de la lengua española (RAE-ASALE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Vol. II. Madrid: Espasa-Calpe.
- Saunier, E. (1996). *Identité Lexicale et Régulation de la Variation Sémantique. Contribution à l'étude des emplois de mettre, prendre, passer et tenir*. Paris: Université de Paris X - Nanterre.
- (1999). "Contribution à une étude de l'inchoation. se mettre à + inf". En Vogeleer S. et al. (dirs.). *La modalité sous tous ses aspects*. Amsterdam: Rodopi, pp. 259-288.
- Slawomirski, J. (1983). "La posición del aspecto en el sistema verbal español", *Revista española de lingüística*, 13(1), pp. 91-120.
- Speelman, D. (2014). "Logistic regression. A confirmatory technique for comparisons in corpus linguistics". En Glynn D. & J.A. Robinson (dirs.). *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 487-533.
- Speelman, D. & Geeraerts, D. (2009). "Causes for causatives. The case of Dutch 'doen' and 'laten'". En Sanders T. & E. Sweetser (dirs.). *Causal Categories in Discourse and Cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 173-204.
- Szmrecsanyi, B. (2010). "The English genitive alternation in a cognitive sociolinguistics perspective". En Geeraerts, D., G. Kristiansen & Y. Peirsman (dirs.). *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 141-166.
- Torres Cacoullou, R. (2000). *Grammaticization, Synchronic Variation, and Language Contact. A Study of Spanish Progressive '-ndo' Constructions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Traugott, E. C. (2015). "Toward a coherent account of grammatical constructionalization". En Barðdal, J., E. Smirnova; L. Sommerer & S. Gildea (dirs.). *Diachronic Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 51-79.
- Verroens, F. (2011). *La construction inchoative se mettre à. syntaxe, sémantique et grammaticalisation*. Gent: Universiteit Gent.
- Zeschel, A. (2010). "Exemplars and analogy. Semantic extension in constructional networks". En Glynn D. & K. Fischer (dirs.). *Quantitative methods in cognitive semantics. corpus-driven approaches*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 201-219.
- Zieliński, A. (2014). *Las perífrasis de los verbos de movimiento en español medieval y clásico*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: Las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

## 6.2. Ejemplos de corpus

### CORPES XXI

- CORPES XXI 1: Sánchez-Andrade, Cristina, *Bueyes y rosas dormían*, 2001
- CORPES XXI 2: El Mundo, 2011
- CORPES XXI 3: Calvo, Javier, *El jardín colgante*, 2012
- CORPES XXI 4: Rodríguez, Sergio, *Canto rodado*, 2007
- CORPES XXI 5: Parrondo, Jorge, *Maldito seas, Roque Waterfall*, 2002
- CORPES XXI 6: Fortes, Susana, *Esperando a Robert Capa*, 2009

- CORPES XXI 7: Guelbenzu, José María, *El hermano pequeño*, 2011  
 CORPES XXI 8: Lindo, Elvira, *Una palabra tuya*, 2005  
 CORPES XXI 9: Gopegui, Belén, *El lado frío de la almohada*, 2004  
 CORPES XXI 10: Etxebarria, Lucía, *De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras*, 2001.  
 CORPES XXI 11: Boadella, Albert, *Memorias de un bufón*, 2001  
 CORPES XXI 12: Abad, Mercedes, *Media docena de robos y un par de mentiras*, 2009  
 CORPES XXI 13: Padial, Carlo, *Dinero gratis*, 2010  
 CORPES XXI 14: Pombo, Álvaro, *La fortuna de Matilda Turpin*, 2006  
 CORPES XXI 15: Royuela, Fernando, *La pasión según las fieras*, 2003  
 CORPES XXI 16: *Emezetablog*, 2005  
 CORPES XXI 17: Serrano, Virtudes, *Pájaros en la cabeza. Teatro a partir del siglo XXI*, 2011  
 CORPES XXI 18: *La Razón*, 2002  
 CORPES XXI 19: Vega, Coradino, *El hijo del fut bolista*, 2010  
 CORPES XXI 20: *La Voz de Galicia*, 2011  
 CORPES XXI 21: Martínez Ballesteros, Antonio, *Doña Perfecta. Tres, número impar*, 2009  
 CORPES XXI 22: *La Opinión de Coruña*, 2007  
 CORPES XXI 23: Rojano, Antonio, *La decadencia en Varsovia*, 2007  
 CORPES XXI 24: Molina Foix, Vicente, *El hombre que vendió su propia cama*, 2011  
 CORPES XXI 25: Nieva, Francisco, *Argumentario clásico*, 2001  
 CORPES XXI 26: Mayoral, Marina, *Deseos*, 2011  
 CORPES XXI 27: *Buenos días, RNE, Radio 1*, oral, 2001  
 CORPES XXI 28: Fernández García, Jorge Juan, *Más allá de google*, 2008  
 CORPES XXI 29: Inaraja, Javier, *¡Lánzate ya!*, 2010  
 CORPES XXI 30: Salvador Caja, Gregorio, *El eje del compás*, 2002  
 CORPES XXI 31: Beccaria, Lola, *La luna en Jorge*, 2001  
 CORPES XXI 32: Vidal- Folch, Ignacio, *Noche sobre noche*, 2009  
 CORPES XXI 33: Nieva, Francisco, *Argumentario clásico*, 2001  
 CORPES XXI 34: Mendoza, Eduardo, *La aventura del tocador de señoras*, 2001  
 CORPES XXI 35: Rupérez, Javier, *El precio de una sombra*, 2005  
 CORPES XXI 36: Lobato, Óscar, *Centhæure*, 2009  
 CORPES XXI 37: Alonso de Santos, José Luis, *Cuadros de amor y humor, al fresco*, 2006



## UNA HERRAMIENTA TIC PARA LA REDACCIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG)

### AN ICT TOOL FOR THE WRITING OF THE FINAL DEGREE PROJECT (TFG)

IRIA DA CUNHA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

iriad@flog.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-7707-1574>

Recibido: 15/01/2020

Aceptado: 01/05/2020

#### Resumen

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior a través del Plan Bolonia, en la universidad española es obligatorio que los estudiantes elaboren un Trabajo de Fin de Grado (TFG). El objetivo del presente trabajo es desarrollar una herramienta TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para ayudar a los estudiantes en la redacción del TFG en español. La herramienta tiene forma de editor de textos en línea e integra recursos de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), como un analizador morfológico y un segmentador discursivo. Está dividida en tres módulos, que ayudan al estudiante a: 1) estructurar el TFG, 2) darle formato y corregirlo ortográficamente, y 3) revisar la adecuación del texto, mediante recomendaciones lingüísticas específicas para este género textual, relacionadas, por ejemplo, con oraciones largas, siglas, definiciones o unidades léxicas subjetivas. La evaluación *user-driven* realizada con estudiantes universitarios ofrece resultados positivos del uso de la herramienta.

#### Abstract

Since the implementation of the European Higher Education Area through the Bologna Plan, in the Spanish university it is mandatory for students to prepare a Final Degree Project (TFG). The aim of this work is to develop an ICT (Information and Communication Technologies) tool to help students in the writing of the TFG in Spanish. The tool is an online text editor and integrates Natural Language Processing (NLP) resources, such as a Part of Speech tagger and a discourse segmenter. It is divided into three modules, which help the student to: 1) structure the TFG, 2) format the text and correct its spelling, and 3) review the adequacy of the text, through specific linguistic recommendations for this textual genre, related, for example, with long sentences, initialisms, definitions or subjective lexical units. The user-driven evaluation carried out with university students shows positive results.

**Para citar este artículo / To cite this article:** da Cunha, Iria (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). ELUA, 34: 39-72. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>

**PALABRAS CLAVE:** herramienta TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), Trabajo de Fin de Grado (TFG), textos académicos, redacción, Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN).

**KEYWORDS:** ICT (Information and Communication Technologies) Tool, Final Degree Project (TFG), Academic Texts, Writing, Natural Language Processing (NLP).

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior a través del Plan Bolonia, desde 2010 es obligatorio que los estudiantes de todas las universidades españolas elaboren un Trabajo de Fin de Grado (TFG) para poder finalizar sus estudios superiores de grado. Sin embargo, los estudiantes universitarios no están familiarizados con muchos de los géneros textuales utilizados en el contexto académico y, precisamente, el TFG es uno de ellos. Como subraya Núñez (2015: 17):

Pese a que es común la idea de que los estudiantes ingresan en los estudios superiores con un déficit en esta competencia [comunicativa], los problemas y dificultades de comunicación que tienen y a los que se enfrentan no solo se deben a estas carencias. [...] Los textos que leen y escriben los estudiantes tienen características particulares que difieren, en ocasiones, de aquellos con los que ya estaban familiarizados. Así, las formas de comunicación de las comunidades discursivas académicas son singulares y los estudiantes no están *experimentados* con ellas, por lo que encuentran, en ocasiones, *una dificultad que les parece imposible*.

Realizar un trabajo de la envergadura de un TFG no es una tarea sencilla y, para que puedan superarla con éxito, es necesario ofrecer a los estudiantes recursos y herramientas específicos para ello. Tal como indica Cabré (2016: 11):

Una de las tareas importantes que los estudiantes universitarios deben aprender a realizar en el ámbito académico es la investigación. Ninguna carrera de estudio puede permitirse que sus estudiantes acaben sin haber realizado un proyecto. Para ello, los profesores deben proporcionarles las herramientas necesarias para llevarlo a cabo.

No obstante, la realidad es que, por el momento, por lo general y salvo excepciones, en las distintas universidades españolas no se prepara en profundidad a los estudiantes para la redacción del TFG, sea cual sea su especialidad. Tal como indica Sánchez-Jiménez (2018: 304), resulta contradictorio que precisamente los estudiantes sean (parcialmente) evaluados a través de un género textual al cual es la primera vez que se enfrentan en muchos casos y sobre el cual no se les ha dado una formación exhaustiva:

Al contrario de lo que comúnmente se piensa (véase Kruse, 2003), los estudiantes no han sido suficientemente preparados en los niveles de enseñanza previos para hacer frente a las necesidades expresivas que se les exige conocer en la universidad, las cuales, por otro lado, requieren nuevas competencias de lectura y escritura no fácilmente transferibles (Castelló y otros, 2012). Por este motivo, resulta particularmente contradictorio que a partir de la entrada en vigor del Plan Bolonia los estudiantes sean evaluados mediante la revisión de sus productos escritos, para cuya elaboración específica no han recibido una formación

apropiada, a diferencia de lo que sí ha sucedido en otros países de los ámbitos anglosajón e hispanoamericano desde hace ya varias décadas (véanse Carlino, 2005; Castelló, 2014; Sánchez-Jiménez, 2016). Una consecuencia de este hecho ha sido la revisión curricular de los programas de grado, los cuales comienzan a incluir asignaturas centradas en la escritura académica entre sus cursos, junto a la creación de centros de escritura ubicados en algunas universidades españolas (Martínez Pasamar y Llamas Saíz, 2015).

La elaboración de un TFG se sitúa en el contexto de la comunicación especializada. Tal como explica Cabré (1992, 1999), la comunicación especializada tiene ciertas particularidades que la distinguen de la comunicación general, según los elementos del esquema comunicativo de Jakobson (1963). Estas particularidades se refieren principalmente a tres elementos: el emisor, el mensaje y el receptor. En primer lugar, el emisor ha de ser un especialista del ámbito especializado sobre el que trata el texto, como por ejemplo la medicina, la economía, la lingüística, la informática, la química, el derecho, el medio ambiente, etc. En el caso del TFG, el estudiante debe situarse en el lugar del especialista como emisor. En segundo lugar, en el caso de la comunicación especializada, el mensaje es el mismo texto especializado (ya sea oral o escrito) que se transmite. El estudiante no debe olvidar que un trabajo académico es un producto textual que debe cumplir los requisitos que se esperan de este tipo de textos especializados. En tercer lugar, en el contexto de la comunicación especializada, el receptor puede ser de naturaleza diversa. Concretamente, suelen mencionarse tres tipos de receptores posibles: a) otros especialistas del ámbito especializado del que trata el texto, b) estudiantes o aprendices interesados en aprender sobre dicho ámbito, y c) el público general o lego en la materia, que simplemente tiene un interés puntual o esporádico sobre el ámbito, pero no tiene formación sobre él. En el caso del TFG, los receptores principales serán otros especialistas del mismo ámbito (principalmente los directores del trabajo, los miembros del tribunal que lo evaluará y otros especialistas que investiguen sobre temas afines al del trabajo), y estudiantes que se encuentren en la fase de elaboración de su propio TFG y necesiten adquirir información sobre dicho tema o ver otros trabajos para tomar como modelo.

Por tanto, en este marco de comunicación especializada en el que se ubica el TFG, se transmite un conocimiento especializado por parte del estudiante (en su rol ahora de especialista) en una situación formal. Y, en este contexto, el trabajo académico se materializa en varios productos textuales que serán evaluados por un tribunal y que se corresponden con tres géneros textuales concretos que se transmiten por canales de comunicación distintos (escrito u oral): el trabajo académico escrito, la presentación oral para la defensa del trabajo y la presentación con diapositivas que apoya la presentación oral de la defensa. En el presente trabajo nos centramos en el primero de ellos, y en concreto en el trabajo de investigación, desde el punto de vista de la lingüística aplicada, siguiendo el enfoque indicado por Cabré (2016: 12):

La lingüística aplicada a la redacción de textos especializados es una de las ramas del estudio de la lengua que enseña cómo estructurar y describir un proyecto. Esta descripción, aplicada al proceso investigador, constituye un género textual denominado *proyecto de investigación*, que se encuadra en el ámbito de los géneros académicos.

En los últimos años y dado el contexto expuesto hasta aquí, diversos autores se han centrado en ofrecer recursos bibliográficos que puedan ayudar a estudiantes universitarios a redactar sus textos académicos en español, tal como indica Sánchez-Jiménez (2018: 304):

Por otro lado, se ha incrementado sustancialmente la cantidad de títulos publicados en este tiempo dirigidos al estudiante universitario con el objetivo último de que este mejore su escritura académica. Estos han surgido con el propósito de asistirle no solo en la redacción de los textos, pero también en la monitorización de las primeras fases de composición, desde la concepción inicial del escrito, la estructuración y la textualización, hasta el proceso de revisión intermitente que sirve para encolar todas esas partes interrelacionadas.

Estos recursos pueden estar relacionados con el proceso de escritura de textos académicos, de tesis doctorales y trabajos de investigación, y del TFG en particular, como se verá con detalle en el apartado 2.1. Sin embargo, son pocos los esfuerzos que se han realizado desde la comunidad académica por desarrollar herramientas y recursos tecnológicos que puedan servir de ayuda para la redacción de este tipo de trabajos. Los estudiantes universitarios de hoy en día son nativos digitales y, por tanto, el uso de nuevas tecnologías en el contexto académico les estimula y motiva en su proceso de aprendizaje. De hecho, la metodología de enseñanza tradicional de lengua de los libros de texto clásicos ya no se emplea como único recurso en el aula universitaria, sino que se suele combinar con herramientas y materiales electrónicos que aporten un mayor dinamismo y variedad al proceso de aprendizaje (Conroy 2010). En esta línea, existen actualmente algunas herramientas tecnológicas, basadas en el Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), que ayudan a corregir, revisar y/o redactar textos en diferentes lenguas, como se verá en el apartado 2.2. Estas herramientas pueden ser utilizadas con un fin didáctico, principalmente en contextos universitarios. A través de su uso, los estudiantes pueden aprender a redactar de manera interactiva, mientras escriben y revisan sus textos. Así, pueden incorporar la información lingüística que estas herramientas ofrecen en forma de sugerencias para mejorar sus escritos en diferentes niveles de la lengua (ortográfico, léxico, gramatical o pragmático, entre otros), en función de la herramienta utilizada.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es desarrollar una herramienta TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) específica para ayudar a los estudiantes en la redacción del TFG en español, en la modalidad de proyecto de investigación. La herramienta tiene forma de editor de textos en línea, y puede utilizarse gratuitamente y sin necesidad de registro. Cuenta con tres módulos, que se explican con detalle en el apartado 3.3. El Módulo 1 (*Estructura y contenidos del texto*) permite al estudiante insertar los apartados prototípicos del TFG, añadir títulos y contenidos habitualmente presentes en cada apartado, e incorporar fraseología relacionada con los contenidos. El Módulo 2 (*Corrección ortográfica y formato*) incorpora una barra superior que incluye un corrector ortográfico, así como diferentes opciones de formato mediante las cuales el estudiante tendrá acceso a las funcionalidades más habituales de los editores de texto. El Módulo 3 (*Sugerencias sobre léxico y discurso*) permite al estudiante procesar lingüísticamente su texto, y visualizar recomendaciones sobre aspectos lingüísticos que se podrían mejorar en su TFG, como cuestiones relacionadas con oraciones largas, siglas, unidades subjetivas, conectores discursivos, definiciones y rasgos morfosintácticos. La herramienta integra diferentes herramientas y recursos de PLN, que se detallan en el apartado 3.4.

En el apartado 2 se presenta un estado de la cuestión, por un lado, sobre la bibliografía relacionada con la redacción de textos académicos y del TFG en particular, y, por otro, sobre herramientas automáticas de ayuda a la redacción. En el apartado 3 se detalla la metodología del presente trabajo, haciendo hincapié en el marco teórico, en la selección de

rasgos lingüísticos incorporados en la herramienta, en sus módulos y funcionalidades, y en los recursos empleados para su implementación informática. En el apartado 4 se exponen los resultados y la evaluación realizada. En el apartado 5 se incluyen las conclusiones y las líneas de trabajo futuro.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. La elaboración del TFG

Existen diferentes recursos bibliográficos que pueden ser útiles para la redacción de textos académicos y profesionales en general, como el excelente manual de escritura académica y profesional de Montolío (2014), o los clásicos libros de ayuda a la redacción de Cassany (2005, 2006, 2007). Otros trabajos relevantes que se han centrado en diferentes aspectos relacionados con la escritura académica y profesional son los de Alcaraz *et alii* (2006), en donde se realiza un análisis de las lenguas profesionales y académicas desde diferentes enfoques (léxico, sintáctico, estilístico y discursivo, entre otros), y los de Parodi (2008, 2010, 2015), quien investiga sobre el aprendizaje del proceso de escritura académica y profesional a través del análisis exhaustivo de los diferentes géneros discursivos producidos en ambos contextos.

También ha habido autores que se han centrado específicamente en la escritura académica. Por ejemplo, en Castelló (2007a) se trata el tema de la escritura y la comunicación tanto en textos científicos como académicos. Dentro de este libro, Castelló (2007b) se centra en el proceso de composición de textos académicos. También en Núñez (2015) se pretende familiarizar al estudiante, de grado principalmente, con aspectos fundamentales de la escritura académica y contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa y, en concreto, de las destrezas de expresión escrita. La obra más reciente sobre este tema es la de Jiménez-Yáñez (2020), que se centra en las habilidades de comunicación académica y profesional en el ámbito universitario, y que combina explicaciones teóricas con ejercicios para poner en práctica los diferentes contenidos aprendidos por los estudiantes.

En el marco de la investigación sobre escritura académica, también se han publicado obras específicas sobre la redacción del género textual tesis doctoral o trabajo de investigación. El pionero en el campo es Eco (1997), quien publica el primer libro en español centrado en las técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura para la elaboración de tesis doctorales. Posteriormente, se publica la guía de Walker (2001), que trata varias cuestiones relacionadas con la redacción de trabajos de investigación en general (como la selección del tema del trabajo o las fuentes bibliográficas, principalmente), y el breve manual de Icart *et alii* (2001), donde se presentan recomendaciones específicas para la elaboración y presentación de proyectos de tesis. En 2002, se publican los libros de Rigo *et alii* (2002), quienes ofrecen información sobre las normas formales que suelen seguirse en tesis y trabajos de investigación en general, y de Botta (2002), quien detalla normas, y técnicas de investigación y de redacción de tesis, monografías e informes. En 2003, Sabino (2003) publica una guía práctica que incluye recomendaciones y consejos de diversa índole dirigidos a estudiantes que quieran iniciarse en el mundo de la investigación, y Tolchinsky *et alii* (2003) publican un libro centrado en las diferentes etapas de elaboración de tesis y tesinas. Unos años después, en el manual coordinado por Pantoja (2009), se integran di-

versos capítulos que abordan de manera muy detallada algunos temas concretos relevantes sobre la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación (como documentación y búsqueda de información, aspectos formales, análisis de datos cuantitativos, elaboración de cuestionarios, etc.).

Además de libros centrados en la redacción de tesis doctorales, hay otros medios que también tratan este tema, como sería el caso, por ejemplo, del blog especializado en documentación y redacción de Codina (en línea). Este blog cuenta con una sección específica sobre tesis doctorales, en donde se tratan de manera exhaustiva y a la vez muy accesible cuestiones como la relación entre la introducción y las conclusiones, la metodología de análisis cualitativo y la revisión bibliográfica.

Otros autores se han centrado en aspectos específicos de la redacción de este género textual, como puede ser su variación retórico-funcional (Martínez 2012), las formas de comunicación del conocimiento del autor en el texto (Meza 2013), las marcas estilísticas propias del autor (Savio 2010) o las relaciones discursivas que contiene (Meza y da Cunha 2019). También hay autores que analizan este género ciñéndose a un ámbito especializado, como, por ejemplo el derecho (López Escarcena 2011), el trabajo social (Tapia y Burdiles 2012), las humanidades (Tortosa 2014), la historia y la física (Martínez 2015), o la lingüística (Meza 2015), entre muchos otros.

En cuanto a la elaboración del TFG en el marco universitario español, se han publicado diferentes propuestas que analizan y describen este género textual en concreto, las cuales se detallan a continuación por orden cronológico. En primer lugar, la guía práctica para la realización este tipo de trabajos de la Universidad de Murcia, coordinada por García *et alii* (2012), incluye muchos aspectos que pueden extrapolarse a trabajos académicos de otras universidades españolas. En esta guía se ofrecen estrategias para la búsqueda y gestión de la información; se detallan los distintos métodos de investigación, y las técnicas de recogida y análisis de datos; se contraponen diferentes tipos de trabajos (documentales, de intervención social, empíricos y tecnológicos), y finalmente se aporta información sobre la exposición oral, la defensa y la evaluación del TFG. En segundo lugar, el libro coordinado por Ferrer *et alii* (2013) aborda el diseño, el desarrollo, la evaluación, la difusión y la transferencia del TFG para todas las titulaciones, y presenta una revisión del panorama internacional en el que se identifican las mejores prácticas internacionales del TFG detectadas en distintas universidades. En tercer lugar, la guía de González García *et alii* (2014) incluye orientaciones prácticas para los estudiantes universitarios que preparan su TFG, con el objetivo de que puedan adquirir, desarrollar y perfeccionar todas las competencias y destrezas necesarias para elaborarlo. Para ello se abordan diferentes cuestiones, como, por ejemplo, cómo elegir el tema, cómo estructurar y escribir el texto, cómo referenciar las fuentes, cómo relacionarse con el director de TFG, cómo defender el trabajo ante el tribunal y qué recursos informáticos utilizar en el trabajo. En cuarto lugar, en Barrios *et alii* (2016) se presenta un manual sobre la teoría y la práctica del TFG, en donde se integran tanto aportaciones sobre el tema de diferentes profesores universitarios (en relación con la gestión de recursos bibliográficos o las estrategias para las exposiciones orales, entre muchas otras) como testimonios de estudiantes que obtuvieron calificaciones excelentes en sus TFG, para ayudar a comprender debilidades comunes a la hora de elaborarlo. En quinto lugar, en el libro de da Cunha (2016) se ubica el TFG como género textual en el contexto de la comunicación especializada, se detallan las diferentes etapas incluidas en el proceso de elaboración del trabajo, se ofrecen

pautas para su escritura (especialmente relacionadas con su estructura textual, fraseología, rasgos lingüísticos y elementos formales prototípicos), se aborda el tema de la defensa oral y se trata la posibilidad de adaptar el trabajo para publicarlo en formatos alternativos, como un artículo para una revista especializada o una comunicación en un congreso científico. En sexto lugar, en el libro coordinado por Amat *et alii* (2017) se incluyen múltiples capítulos, cada uno de ellos redactado por uno o varios expertos, sobre diferentes aspectos relacionados con la elaboración de trabajos investigación de diferentes niveles, entre ellos el TFG. Algunos de los aspectos abordados son la selección del director del trabajo, la revisión de la literatura, la formulación de la pregunta de investigación, la elaboración del marco teórico o el diseño de la investigación, entre otros. Finalmente, en Cierlica (2018) se ofrece un libro electrónico con un estilo ameno y muy desenfadado, de carácter eminentemente práctico, que busca explicar las diferentes etapas del TFG, desde la elección del tema hasta la redacción y revisión del manuscrito, pasando por la búsqueda de materiales y selección de bibliografía.

También algunas universidades o estudios específicos han publicado en línea recursos o guías para ayudar a sus estudiantes a elaborar trabajos académicos. Es el caso, por ejemplo, de la guía redactada por Anduiza y Méndez (en línea) en el área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Murcia; de las sugerencias para la realización de trabajos académicos y científicos propuestas por Sánchez Herrera (en línea) del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna; o de la guía de buenas prácticas para la elaboración de los TFG de los diferentes grados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz, coordinada por Rodríguez-Piñeiro (2014). En el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), dada su metodología en línea, se ha optado por habilitar un espacio en la Biblioteca virtual<sup>1</sup> donde se puede acceder a diversos vídeos en que diferentes profesores tratan temas relacionados con la elaboración del TFG, como por ejemplo la búsqueda de información, los aspectos formales o la citación de referencias bibliográficas.

Como apunte final, es de destacar que en el ámbito latinoamericano está creciendo el interés por la investigación sobre la redacción del TFG (también llamado, entre otras formas, tesis de grado) en sus universidades. Un ejemplo representativo es el de Chile, donde recientemente se ha publicado una guía muy completa sobre la redacción del TFG partiendo de la escritura desde la pedagogía del género (Venegas *et alii* 2015).

Todas las obras mencionadas en este apartado son válidas e interesantes y, además, son complementarias, ya que cada una trata aspectos concretos que pueden resultar de utilidad a quien desee iniciarse en el mundo de la investigación o elaborar un TFG. En el marco del presente trabajo y de cara al desarrollo de una herramienta TIC para la redacción del TFG en español, nos basamos en da Cunha (2016), ya que es una de las obras más recientes cuyo contenido se ajusta a los criterios del Plan Bolonia en el contexto universitario español. Asimismo, el libro se centra específicamente en la estructura del TFG, y ofrece una tabla muy completa que detalla los apartados prototípicos de la estructura de este género textual, junto con la especificación de los contenidos que se incluyen habitualmente en cada uno de los apartados, lo cual es una información fundamental para su integración en la herramienta

---

<sup>1</sup> Disponible desde: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,55541853&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL\(01-05-2020\)](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,55541853&_dad=portal&_schema=PORTAL(01-05-2020)).

TIC desarrollada en este trabajo, como se verá en el apartado 3.3. Además, el libro aporta información sobre la fraseología empleada en este género textual y sobre aspectos relacionados con una redacción adecuada, que también se integrarán en la herramienta. Se trata de uno de los libros sobre el TFG más recomendado por las diferentes universidades españolas en distintos grados, lo cual es un criterio de fiabilidad adicional para su selección.

## 2.2. Herramientas automáticas de ayuda a la redacción

En el apartado 2.1 se ha visto que en los últimos años se han publicado libros, guías y manuales sobre el proceso de escritura en español de textos académicos en general y del TFG en particular. Estos recursos con toda seguridad serán útiles para los estudiantes universitarios que se enfrenten a la elaboración de este género textual. No obstante, como ya se avanzaba en el apartado 1, el desarrollo de herramientas y recursos tecnológicos que puedan servir como complemento a la hora estructurar, redactar y revisar un TFG es un tema poco explorado, especialmente en español.

En inglés, lengua para la que se desarrollan la mayor parte de los recursos tecnológicos hoy en día, tenemos algunos ejemplos de herramientas de redacción asistida que ayudan a escribir textos científicos y académicos, como por ejemplo SWAN<sup>2</sup>, CALeSE<sup>3</sup> y eWriting Pal<sup>4</sup>. También se han desarrollado diversos sistemas que ayudan a corregir errores gramaticales y ortográficos en esta lengua, como los sistemas comerciales ACROLINX<sup>5</sup> y GrammarChecker<sup>6</sup>, entre otros. Asimismo, existen sistemas comerciales que permiten corregir errores en textos generales en inglés y que tienen en cuenta las características de ciertos géneros textuales, como es el caso de Grammarly<sup>7</sup>.

En el caso del español, también existen sistemas que detectan en textos generales errores gramaticales, ortográficos e incluso algunos de estilo, como es el sistema comercial Stilus<sup>8</sup> y el sistema de código abierto para múltiples lenguas LanguageTool<sup>9</sup>. Para la ayuda en la redacción de textos académicos universitarios en español, se encuentra la herramienta Estilector<sup>10</sup>, que permite revisar lingüísticamente los textos escritos por los estudiantes. Concretamente, la herramienta ofrece un informe sobre la cantidad de palabras, caracteres y párrafos del texto, proporciona una clasificación de los nombres propios detectados, y contabiliza y clasifica los conectores discursivos encontrados. Asimismo, analiza cada párrafo del texto, y detecta palabras repetidas, unidades léxicas demasiado generales (ej. *hacer*) y algunos problemas en la puntuación, entre otras cuestiones.

Otro caso interesante es el de Linguakit<sup>11</sup>, un corrector que analiza el texto buscando errores ortográficos, léxicos, gramaticales o de estilo. Actualmente, únicamente funciona para el gallego, pero, según los autores, su arquitectura se podría adaptar a otras lenguas,

2 <https://cs.joensuu.fi/swan/> (01-05-2020).

3 <http://www.nilc.icmc.usp.br/calese/> (01-05-2020).

4 <http://www.ewritingpal.com/> (01-05-2020).

5 <http://www.acrolinx.com/> (01-05-2020).

6 [https://www.e-uned.es/correctme/cm\\_english/](https://www.e-uned.es/correctme/cm_english/) (01-05-2020).

7 <http://www.grammarly.com/> (01-05-2020).

8 <http://www.mystilus.com/> (01-05-2020).

9 <https://www.languagetool.org/> (01-05-2020).

10 <http://www.estilector.com/> (01-05-2020).

11 <https://linguakit.com/es/supercorrector> (01-05-2020).



como el español, en caso de tener los recursos necesarios, como diccionarios y analizadores morfosintácticos (Gamallo *et alii* 2015).

No obstante, por un lado, ninguno de los sistemas mencionados, ni siquiera los desarrollados para el inglés, se centra en la elaboración del género textual TFG. Ninguno de ellos permite estructurar el documento, asignando títulos, contenidos y fraseología habituales en este género textual a sus diferentes apartados prototípicos. Por otro lado, en el caso de los sistemas mencionados para el español, la revisión lingüística realizada por Stilus y LanguageTool no incluye recomendaciones avanzadas con información léxica y discursiva, al tratarse de correctores principalmente ortográficos y gramaticales. En el caso de Estilector, sí se ofrecen algunas funciones interesantes en este sentido. Por ejemplo, como se ha mencionado, esta herramienta detecta los conectores discursivos empleados en el texto y ofrece un informe donde los clasifica según el tipo de relación discursiva que expresan. Sin embargo, no ofrece sugerencias de mejora sobre este tema, más allá de la consulta de bibliografía recomendada.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Marco teórico

En la fase de conceptualización de la herramienta TIC, se decidió incorporar información correspondiente a tres niveles lingüísticos (textual, léxico y discursivo), que ayudasen al estudiante tanto a estructurar y a redactar su TFG, como a revisar aspectos léxicos y discursivos que se podrían mejorar en el texto. Para abordar estos niveles se emplearon tres marcos teóricos complementarios, que se detallan a continuación.

En primer lugar, con respecto al nivel textual, se partió de los trabajos de van Dijk (1977, 1989), quien afirma que los géneros textuales siguen un patrón claramente codificado y ampliamente aceptado. Por ejemplo, un artículo de investigación suele incluir ciertos apartados prototípicos: Introducción, Estado de la cuestión, Metodología, Resultados y Conclusiones. Este autor, además, define la superestructura como la estructura organizativa textual, que varía dependiendo del tipo de texto y que, en general, se muestra mediante diferentes apartados, que suelen incluir títulos y diferentes contenidos prototípicos. Estos contenidos vendrían a ser similares al concepto *moves (movidas)* de Swales (1990), es decir, fragmentos de texto que sirven para una función comunicativa y semántica particular.

En segundo lugar, en cuanto al nivel léxico, se siguió la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) de Cabré (1999), que es una teoría de la terminología y del discurso especializado que pone de relieve la dimensión comunicativa de los textos de especialidad. Según la TCT, los géneros textuales producidos en ámbitos especializados presentan algunas características globales, como la precisión, la concisión, la sistematicidad, la impersonalidad y la objetividad. Estas características se hacen evidentes en los textos por medio de diferentes rasgos lingüísticos. Por ejemplo, la concisión se puede lograr a través del uso de siglas y la objetividad se puede alcanzar evitando marcadores de subjetividad, entre otras estrategias.

En tercer lugar, en relación con el nivel discursivo, se empleó la *Rhetorical Structure Theory* (RST) de Mann y Thompson (1988), que es una teoría de organización textual que permite describir un documento caracterizando su estructura mediante las relaciones retóricas que mantienen sus segmentos discursivos. Estas relaciones pueden ser núcleo-

satélite o multinucleares. En las relaciones núcleo-satélite hay dos elementos: uno de ellos es más relevante de cara a los propósitos del emisor (el núcleo), mientras que el otro (el satélite) aporta una información adicional sobre el núcleo. En las relaciones multinucleares, en cambio, puede haber más de dos elementos, todos ellos núcleos, que se relacionan al mismo nivel, es decir, todos tienen la misma importancia de cara a los propósitos del autor. Estos elementos se llaman segmentos discursivos o *elementary discourse units* (EDUs), que pueden definirse como indican Tofiloski *et alii* (2009: 77): “Discourse segmentation is the process of decomposing discourse into elementary discourse units (EDUs), which may be simple sentences or clauses in a complex sentence, and from which discourse trees are constructed”. Por ejemplo, los ejemplos (1) y (2) incluyen cada uno una oración extraída de un TFG del ámbito de la lingüística<sup>12</sup> que se podría dividir en dos segmentos discursivos (indicados entre corchetes, junto con el número de segmento):

- (1) [Además, en lo que respecta a las instrucciones, el material de una de las editoriales incluye actividades que se tienen que desarrollar de manera externa a la plataforma *online*,] SEGMENTO1 [pero esto no se indica en ninguna parte de las instrucciones.] SEGMENTO2
- (2) [Las cinco editoriales proponen el trabajo de un contenido coherente con los objetivos del currículum y las destrezas que se espera que desarrollen los alumnos,] SEGMENTO1 [es decir, el material está, en todos los casos, adecuado al nivel de conocimiento de los alumnos.] SEGMENTO2

En la propuesta original de la RST se incluyen 25 relaciones discursivas.<sup>13</sup> En el presente trabajo se seleccionaron ocho de ellas para el análisis: siete relaciones núcleo-satélite (antítesis, causa, concesión, condición, propósito, reformulación y resumen) y una relación multinuclear (contraste). Esta selección se realizó a través de la búsqueda de relaciones discursivas que aparecen de manera frecuente en el corpus de referencia anotado con relaciones discursivas en español, el *RST Spanish Treebank*<sup>14</sup>, y que a la vez se evidencian habitualmente por medio de conectores discursivos, tal como se recoge en da Cunha *et alii* (2012a). Precisamente los conectores discursivos tienen una gran relevancia en el marco de la RST, pues, en función de la lengua, suele haber un porcentaje de relaciones discursivas que se expresan de manera explícita a través de estas unidades y un porcentaje que lo hace de manera implícita (es decir, sin el uso de conectores). Investigaciones previas indican que entre el 20% y el 43% de las relaciones discursivas están marcadas a través de conectores en español, inglés y euskera, en función del corpus empleado (Taboada 2006; Iruskieta y da Cunha 2010). En el marco de nuestro trabajo y de cara a integrarlos en la herramienta, hacemos una diferencia entre conectores discursivos intraoracionales (es decir, conectores que enlazan segmentos dentro de una misma oración) y conectores interoracionales (es decir, conectores que enlazan diferentes oraciones). Por ejemplo, la oración mostrada en el ejemplo (1) incluye un conector intraoracional que encabeza el segmento 2, “pero”, que

12 Escrig, A. (2019). *Análisis de la integración del material TIC/TAC en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura*. Trabajo de Fin de Grado (TFG). Grado en Lenguas Aplicadas, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Accesible desde e-Repositori: <https://repositori.upf.edu/> (01-05-2020).

13 Para más información sobre estas relaciones y su definición, se recomienda acceder a la web oficial de la RST: <http://www.sfu.ca/rst/index.html> (01-05-2020).

14 Accesible desde: [http://www.corpus.unam.mx/rst/index\\_es.html](http://www.corpus.unam.mx/rst/index_es.html) (01-05-2020).

marca una relación de antítesis; por su parte, la oración del ejemplo (2) incluye también un conector intraoracional, en este caso “es decir”, que refleja una relación de reformulación. Si estas oraciones se dividiesen en dos oraciones diferentes, más breves, esos dos conectores intraoracionales deberían sustituirse por conectores interoracionales que expresasen la misma relación discursiva, como por ejemplo “sin embargo” y “en otras palabras”, respectivamente, tal como se recoge en los ejemplos (3) y (4), donde ambos conectores se han marcado en cursiva:

- (3) [Además, en lo que respecta a las instrucciones, el material de una de las editoriales incluye actividades que se tienen que desarrollar de manera externa a la plataforma *online*.] SEGMENTO1 [*Sin embargo*, esto no se indica en ninguna parte de las instrucciones.] SEGMENTO2
- (4) [Las cinco editoriales proponen el trabajo de un contenido coherente con los objetivos del currículum y las destrezas que se espera que desarrollen los alumnos.] SEGMENTO1 [*En otras palabras*, el material está, en todos los casos, adecuado al nivel de conocimiento de los alumnos.] SEGMENTO2

### 3.2. Selección de rasgos lingüísticos para incorporar en la herramienta TIC

Como ya se avanzó en el apartado 1, la herramienta TIC incorpora 3 módulos. Para el diseño del Módulo 1 (*Estructura y contenidos del texto*), se tienen en cuenta los conceptos introducidos por van Dijk (1977, 1989) y Swales (1990) mencionados en el apartado 3.1. Este módulo permite al estudiante insertar los apartados prototípicos del TFG, añadir títulos y contenidos habitualmente presentes en cada apartado, e incorporar fraseología relacionada con los contenidos. Para la selección de estos elementos concretos en el género textual TFG, nos basamos en el trabajo de da Cunha (2016). Específicamente, para determinar los apartados y contenidos prototípicos utilizamos como referencia la Tabla 1.

Apartados prototípicos	Contenidos prototípicos
Portada	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Título</li> <li>✓ Datos académicos: nombre y logo de la institución, nombre del programa académico, tipo de trabajo académico (de grado, de máster, etc.), nombre y apellidos del autor, nombre y apellidos del director (y, en su caso, del codirector), ciudad, fecha, etc.</li> </ul>
Agradecimientos (opcional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento al apoyo de la institución académica, grupo de investigación, programa de estudios, becas recibidas, etc.</li> <li>✓ Reconocimiento al apoyo de personas concretas, tanto del ámbito académico como del familiar o personal</li> </ul>
Índice	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Títulos de cada apartado numerados, con indicación de la página donde comienza cada uno</li> </ul>
Resumen + <i>abstract</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resumen en la lengua del trabajo que incluye los contenidos principales del trabajo</li> <li>✓ <i>Abstract</i> (resumen traducido al inglés)</li> </ul>
Palabras clave + <i>keywords</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Términos en la lengua del trabajo que mejor representan el tema del mismo</li> <li>✓ <i>Keywords</i> (palabras clave equivalentes en inglés)</li> </ul>

Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contexto del trabajo</li> <li>✓ Motivación</li> <li>✓ Objetivos</li> <li>✓ Hipótesis o ideas de partida</li> <li>✓ Aplicaciones posibles</li> <li>✓ Estructura del trabajo</li> </ul>
Estado de la cuestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Síntesis crítica de los trabajos previos de otros autores relacionados con el tema del trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>o explicación de sus propuestas, modelos, estrategias, etc.</li> <li>o resultados positivos obtenidos</li> <li>o limitaciones y carencias detectados</li> <li>o relación de estos trabajos con el que se está desarrollando</li> </ul> </li> </ul>
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bases teóricas en las que se sustenta el trabajo (teorías, modelos, paradigmas, etc.)</li> <li>✓ Justificación de la elección en relación con el trabajo que se está desarrollando</li> </ul>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pasos/fases/etapas seguidos en el trabajo para alcanzar los objetivos</li> <li>✓ Técnicas/métodos/estrategias/medidas/herramientas/recursos empleados</li> </ul>
Análisis y resultados, Experimentación, Interpretación de los resultados, etc.*	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicación del análisis, descripción, experimentación, etc. realizados, con sus correspondientes resultados (cualitativos y/o cuantitativos) y/o interpretación</li> </ul> <p>* Especialmente sujetos a variaciones en función del tipo de trabajo y del ámbito especializado</p>
Conclusiones y líneas de trabajo futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principales conclusiones del trabajo ligadas con los objetivos y/o hipótesis, aspectos que han quedado pendientes y se prevé trabajar en el futuro</li> </ul>
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Referencias bibliográficas de todos los trabajos citados en el texto siguiendo criterios de citación bibliográfica sistemáticos</li> </ul>
ANEXOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contenidos que no se pueden insertar en el cuerpo del texto por ser demasiado largos o secundarios, en formato papel o en CD-ROM</li> </ul>

Tabla 1. Apartados y contenidos prototípicos de la estructura de un TFG  
(da Cunha 2016: 75-76)

En cuanto a la fraseología típicamente empleada para referirse a los diferentes contenidos de la Tabla 1, nos basamos en la misma obra. Por ejemplo, en el apartado *Introducción*, para introducir el contenido *Objetivos*, se ofrecen diversas propuestas, como por ejemplo:

- El objetivo general de este TFG es
- El objetivo principal de este TFG es
- Este TFG persigue los objetivos que se indican a continuación:
- Este TFG recoge los siguientes objetivos:
- En este TFG se incluyen los objetivos siguientes:
- Los objetivos generales de este TFG son:
- Los objetivos específicos de este TFG son:

Para el diseño del Módulo 2 (*Corrección ortográfica y formato*) y del Módulo 3 (*Sugerencias sobre léxico y discurso*) se tienen en cuenta los marcos teóricos de la TCT y de la RST, en relación con los rasgos léxicos y discursivos, respectivamente, como se mencionó en el apartado 3.1. El Módulo 2 permite al estudiante revisar ortográficamente su TFG, tarea indispensable a la hora de elaborar este tipo de trabajos, ya que la adecuación ortográfica y gramatical del documento se considera un requisito básico en este género textual, que normalmente se tiene en cuenta para la evaluación. El Módulo 3 ofrece recomendaciones sobre aspectos lingüísticos que se podrían mejorar en el TFG del estudiante. Para la selección de las recomendaciones que se implementarán en la herramienta TIC, tenemos en cuenta las palabras de Cabré (2016: 13) cuando se refiere a las características fundamentales de un TFG, como son la adecuación gramatical y estilística, la precisión, la concisión, la sistematicidad y la objetividad:

El proyecto debe ser, asimismo, gramaticalmente adecuado, en el sentido de usar la lengua de redacción de manera correcta y presentar la terminología más habitual sobre el tema y el proceso de investigación. Finalmente, como todo texto especializado, el texto del proyecto debe ser también estilísticamente adecuado, de manera que la redacción respete factores como la precisión, la concisión y la sistematicidad, al lado de la objetividad y la máxima distancia subjetiva en relación con los datos.

Así, se seleccionaron rasgos lingüísticos que ayudan a potenciar estas características fundamentales del TFG y, además, cuya implementación informática fuese factible con recursos de PLN para el español. Por ejemplo:

- Para potenciar la concisión, la herramienta TIC detecta en el TFG oraciones muy largas y ofrece propuestas de segmentación discursiva, con el objetivo de que el estudiante decida si quiere segmentarlas en otras oraciones más breves.
- Para potenciar la precisión, detecta las siglas que no se acompañan de su correspondiente término desplegado la primera vez que aparecen en el texto, con el objetivo de que el estudiante corrija esta cuestión.
- Para potenciar la objetividad, detecta en el texto unidades léxicas indicadoras de subjetividad, con el objetivo de que el estudiante decida si quiere eliminarlas.
- Para potenciar la sistematicidad, detecta los verbos en 1ª persona del singular y del plural, con el objetivo de que el estudiante revise si su uso es sistemático cuando se introduce él mismo como autor del trabajo.
- Para potenciar la concisión, detecta la inexistencia de definiciones en el texto, con el objetivo de que el estudiante se plantee la conveniencia de añadir alguna en su trabajo.

Todas las recomendaciones de la herramienta se detallan e ilustran en el apartado 3.3. Como se verá, también se incluyen recomendaciones que ofrecen información sobre conectores discursivos, que se han añadido principalmente porque son unidades que ayudan a cohesionar el TFG y los estudiantes en muchas ocasiones tienen carencias sobre este tema. Precisamente, tal como indican Villar *et alii* (2018: 610):<sup>15</sup>

---

15 No entramos aquí en la discusión terminológica sobre el empleo de *conector discursivo* o *marcador discursivo*, pues no es el objetivo de este trabajo. Para saber más sobre estas unidades en español recomendamos al lector los

En el proceso de redacción es necesario el uso de los marcadores discursivos que, muchas veces, los estudiantes universitarios no emplean. [...]. Así, para estos alumnos universitarios, es muy importante que sepan utilizar los marcadores discursivos en la redacción de textos; siendo necesario plantear estrategias que mejoren este procedimiento.

En este sentido, los trabajos de Errázuriz (2012, 2014) demuestran que existe una correspondencia entre la adecuación de los conectores discursivos y la progresión lógica de los ensayos de los estudiantes universitarios. Precisamente, en los últimos años se ha investigado sobre el desarrollo de nuevas actividades para la enseñanza de estas unidades, por ejemplo en el contexto de español como lengua extranjera (Corral 2010).

### 3.3. Módulos y funcionalidades de la herramienta TIC

La herramienta TIC desarrollada tiene forma de editor de textos en línea, y puede utilizarse gratuitamente y sin necesidad de registro.<sup>16</sup> Cuenta con un manual de uso donde se detallan y ejemplifican sus diferentes funcionalidades.<sup>17</sup> Una vez el estudiante entra en el editor en línea (véase Figura 1), puede comenzar a redactar su TFG en la hoja de texto central, utilizando los tres módulos de ayuda con los que cuenta la herramienta, que se detallan en este apartado.

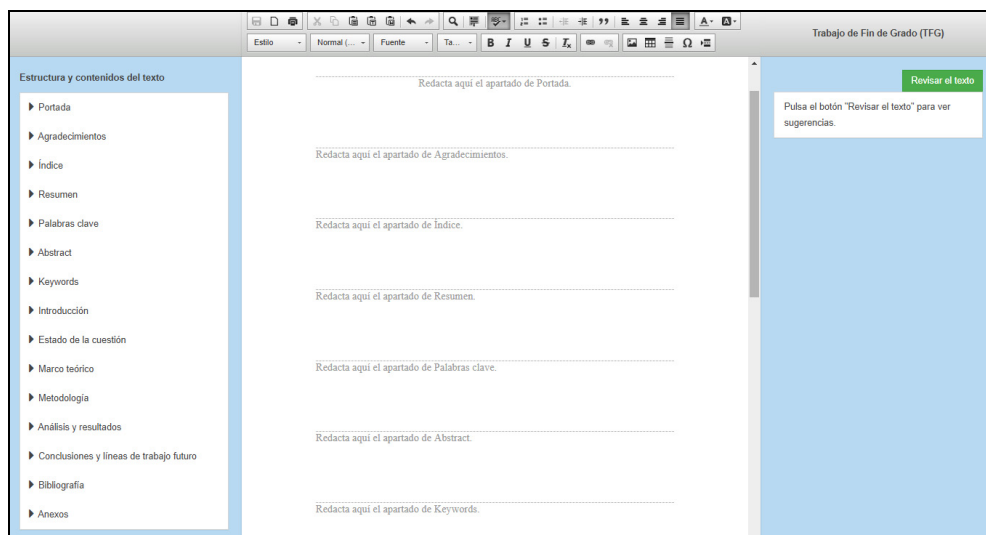


Figura 1. Captura de la pantalla inicial del editor de textos en línea de la herramienta

trabajos de referencia siguientes: Portolés (1998), Montolio (2001), Santos Río (2003), Cuenca (2006), y Briz *et alii* (2008).

<sup>16</sup> Accesible desde: <http://sistema-artext.com/> (01-05-2020).

<sup>17</sup> Accesible desde: <http://sistema-artext.com/doc/manual.pdf> (01-05-2020).

## I. MÓDULO DE ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL TEXTO

La herramienta incorpora un módulo que ayuda a estructurar el documento y a comenzar a redactarlo. Este módulo se encuentra en la columna izquierda de la pantalla y permite:

- Insertar los apartados prototípicos del documento.
- Añadir títulos y contenidos habitualmente presentes en cada apartado.
- Incorporar fraseología relacionada con los contenidos.

Tal como muestra la Figura 1, lo primero que visualiza el estudiante en la columna izquierda es la lista de apartados sugeridos para un TFG. Cada apartado está precedido por el símbolo ►. Al hacer clic sobre cada uno de los apartados, el símbolo que los precede cambia de dirección (▼) y automáticamente se despliega debajo de cada uno de ellos una lista que incluye los contenidos que se recomienda insertar en cada apartado, en el orden propuesto. Estos contenidos también incluyen el título del apartado. En la Figura 2 se ofrece un ejemplo, en donde se muestran los diferentes contenidos del apartado *Introducción*.

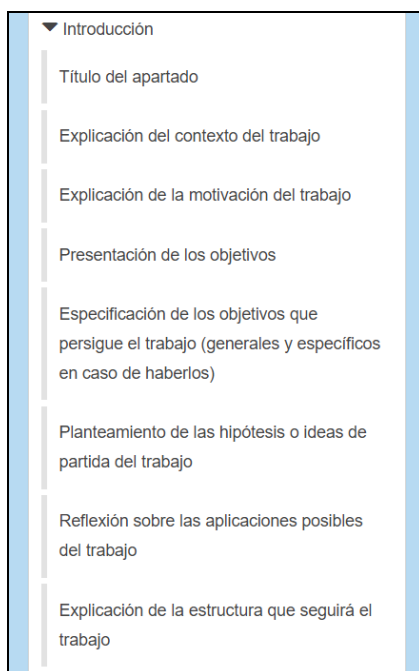


Figura 2. Detalle de una captura de pantalla del Módulo 1 de la herramienta, donde se muestra el apartado *Introducción* y sus contenidos prototípicos

A su vez, al hacer clic sobre un contenido, se muestra una lista de frases que podrían ayudar a redactarlo, que no aparecen en un orden determinado. Por ejemplo, en el apartado

*Metodología*, para el contenido *Presentación de la metodología*, la herramienta ofrece las siguientes opciones:<sup>18</sup>

- *La metodología de este trabajo sigue las [pasos/fases/etapas] indicadas a continuación.*
- *La metodología seguida en este trabajo incluye [nº] [pasos/fases/etapas].*
- *La metodología del trabajo es la siguiente:*

## II. MÓDULO DE CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y FORMATO

La herramienta incorpora una barra superior que incluye diferentes opciones de formato mediante las cuales el estudiante tendrá acceso a las funcionalidades más habituales de los editores de texto, como seleccionar el tamaño de letra y la fuente, asignar estilos, insertar tablas, hacer listas, copiar, pegar, buscar, etc. (véase Figura 1). Asimismo, en esta barra de formato se ha integrado un corrector ortográfico de código abierto (WebSpellChecker Ltd).

## III. MÓDULO DE SUGERENCIAS SOBRE LÉXICO Y DISCURSO

La herramienta cuenta con un módulo de sugerencias que permite al estudiante procesar lingüísticamente su texto, y visualizar recomendaciones sobre cuestiones relacionadas con aspectos lingüísticos (léxicos y discursivos, principalmente) que se podrían mejorar. Para obtenerlas, el estudiante debe tener escrito su texto en el editor. Por ejemplo, en la Figura 3 se incluye un texto ficticio que podría ser parte de un TFG.

Desgraciadamente este tema ha sido acordado en la CEP (Cumbre Europea Permanente) este año en colaboración con los países en vías de desarrollo. En esa Cumbre Europea Permanente se abordó la decisión tomada por unos países determinados. En mi opinión, esta decisión internacional se tomó sin reflexionar lo suficiente, porque evidentemente se deseaba un consenso entre todas las partes implicadas, pero ese acuerdo podría haberse obtenido a través de una reflexión más profunda que implicase más actores en el proceso de toma de decisiones. Estoy al tanto de esta información porque he realizado una búsqueda bibliográfica exhaustiva. En ella, hemos detectado las decisiones tomadas en ese proceso, en que se tuvieron en cuenta especialmente a los países en vías de desarrollo representados por la OIPVD.

En general debe tenerse en cuenta que en los países mencionados hay algunas normativas que están obsoletas porque no se han vuelto a tratar por ningún comité, es decir, no habido especialistas en el ámbito que hayan retomado y actualizado dichos documentos. Sin embargo, en otros países con distinto tipo de recursos e intereses la situación es diferente. Estos países se podrían tomar como modelo. Es decir, podríamos tener en cuenta las políticas adoptadas por otros países. No obstante, la realidad es que nos cuesta entender que nuestras decisiones no siempre son las más acertadas

En otras comunidades, hace tiempo que negocian sobre cómo alcanzar un pacto para la regeneración de ideas en relación con esta materia. Deberíamos fijarnos en ellos para observar maneras distintas y complementarias de gestionar nuestros procesos de toma de decisiones al respecto, es decir, no caer en los errores de siempre.

En conclusión, sugiero que hagamos una reflexión sobre esta cuestión en profundidad. Debemos ser conscientes de la repercusión que pueden tener nuestros actos, es decir, meditar bien nuestras decisiones. Es necesario que logremos un consenso entre la mayor parte de países posibles, para no hacer de esta decisión un acto político y llegar realmente a acuerdos con un consenso mayoritario.

Figura 3. Texto ficticio utilizado para ejemplificar las recomendaciones de la herramienta

<sup>18</sup> Los corchetes indican una información variable en la frase, que el estudiante debe insertar (ej. el número de fases de la metodología) o seleccionar (ej. la unidad léxica *pasos, fases o etapas*).



Una vez escrito el texto, el estudiante debe hacer clic sobre el botón *Revisar el texto* de la columna derecha de la pantalla. Entonces, la herramienta le ofrecerá en esa misma columna diferentes recomendaciones de mejora del texto, como se recoge en la Figura 4.

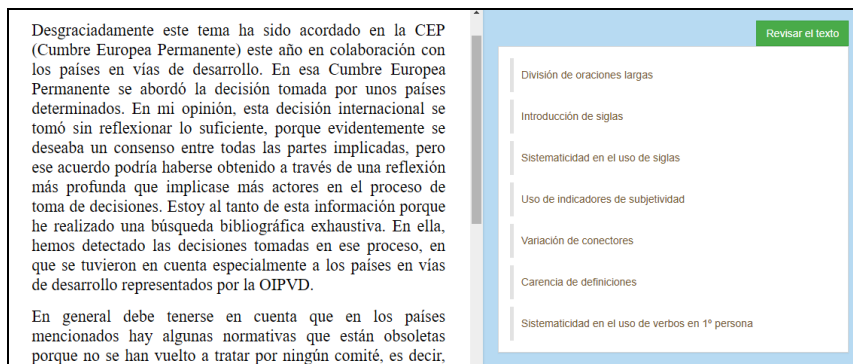


Figura 4. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que muestra las recomendaciones obtenidas al procesar un texto

En función de la recomendación sobre la que el estudiante haga clic, en el texto que ha escrito en pantalla aparecerán marcadas con colores diferentes cuestiones, como oraciones largas, siglas, conectores, etc. A continuación se detallan las recomendaciones de mejora ofrecidas al estudiante al procesar el texto, junto con un ejemplo representativo de cada una de ellas:

a) “*División de oraciones largas*. Parece que las oraciones marcadas podrían dividirse en otras más cortas. Te recomendamos que lo hagas. Haz clic en cada oración para ver dónde podrías segmentarla.”

En este caso, la herramienta destaca en el texto las oraciones consideradas demasiado largas para un TFG (véase Figura 5). Para ello, se toma como referencia el umbral de 25 de palabras propuesto por Mari (1998) en el contexto de la redacción científica.

Además, como se verá en el apartado 3.4, la herramienta integra un segmentador discursivo (da Cunha *et alii* 2012b). En caso de que este segmentador logre dividir automáticamente la oración en segmentos discursivos más breves, la herramienta también ofrece esta información al estudiante en la columna derecha. Veamos por ejemplo la siguiente oración (extraída del texto de la Figura 3):

En mi opinión, esta decisión internacional se tomó sin reflexionar lo suficiente, porque evidentemente se deseaba un consenso entre todas las partes implicadas, pero ese acuerdo podría haberse obtenido a través de una reflexión más profunda que implicase más actores en el proceso de toma de decisiones.

En este caso, la herramienta propone dividir esta oración larga en tres oraciones más breves, teniendo en cuenta los tres segmentos siguientes (véase Figura 5):

1. En mi opinión, esta decisión internacional se tomó sin reflexionar lo suficiente,
2. porque evidentemente se deseaba un consenso entre todas las partes implicadas,
3. pero ese acuerdo podría haberse obtenido a través de una reflexión más profunda que implicase más actores en el proceso de toma de decisiones.

Asimismo, en caso de que los segmentos propuestos comiencen por conectores discursivos intraoracionales, la herramienta propone al estudiante opciones de conectores interoracionales alternativos que expresen la misma relación discursiva. Para ello, la herramienta incluye una lista de este tipo de unidades, extraídas de da Cunha *et alii* (2012a). Siguiendo con la misma oración, en el texto se marcarían dos conectores: *porque* (que refleja una relación de causa) y *pero* (que refleja una relación de antítesis). Por ejemplo, si el estudiante hace clic en *pero*, verá en la columna de la derecha las siguientes propuestas de conectores interoracionales alternativos, que expresan la misma relación de antítesis: *Con todo, De todas formas, De todas maneras, De todos modos, No obstante y Sin embargo*<sup>19</sup> (véase Figura 5). De esta manera, el estudiante puede decidir si desea dividir la oración marcada en otras oraciones más breves y mantener explícita la relación discursiva que existe entre ellas a través de un conector. Es el estudiante quien decide en todo momento qué recomendaciones desea incorporar en su texto. Para hacerlo, simplemente debe realizar los cambios directamente en la hoja del editor de texto.

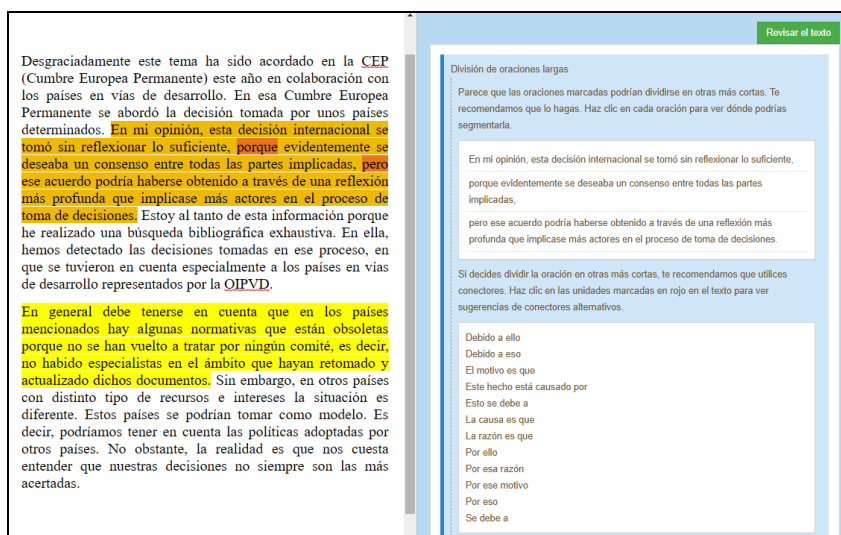


Figura 5. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *División de oraciones largas*

b) “*Introducción de siglas*. Las unidades marcadas parecen siglas. Si es así, ten en cuenta que la primera vez que se utiliza una sigla en un texto suele ir acompañada del término desplegado.”

<sup>19</sup> En este caso, estos conectores aparecen con mayúscula inicial puesto que irán a principio de oración.

En este caso, la herramienta marca en el texto las siglas que no se acompañan de su correspondiente término desplegado la primera vez que aparecen en el TFG, lo cual no es recomendable. Por el momento, la herramienta detecta únicamente siglas propias (Giraldo 2008), es decir, aquellas que están formadas únicamente por las unidades léxicas incluidas en la estructura sintagmática del término desplegado, como por ejemplo *ONU*, que se corresponde con *Organización de las Naciones Unidas*. En la Figura 6 puede verse que la herramienta ha detectado un caso, *OIPVD*.

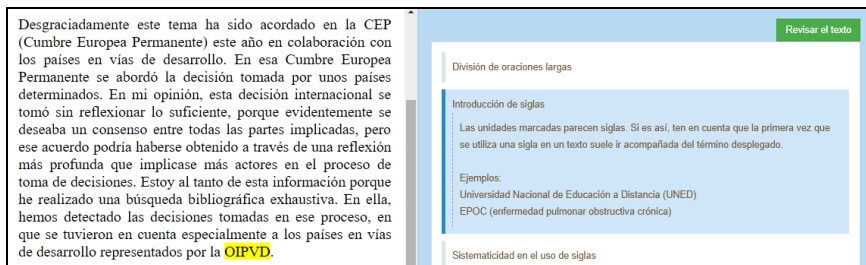


Figura 6. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *Introducción de siglas*

c) “*Sistematicidad en el uso de siglas*. Las unidades marcadas parecen el término desplegado de siglas que utilizas en el texto. Si es así, ten en cuenta que, una vez se introduce una sigla en un texto, se suele seguir utilizando la sigla y no el término desplegado.”

Esta recomendación también está relacionada con las siglas. En esta ocasión, la herramienta marca en el texto las ocurrencias de términos desplegados que ya habían sido introducidos en el TFG previamente junto con su correspondiente sigla, lo cual es desaconsejable. En la Figura 7 puede verse un ejemplo, en que la unidad *Cumbre Europea Permanente* está marcada dos veces. La primera vez aparece en una oración junto con su sigla entre paréntesis, correctamente. Sin embargo, también aparece marcada en la siguiente oración, ya que se quiere hacer notar al estudiante que sería más conveniente sustituir esta unidad por su sigla.

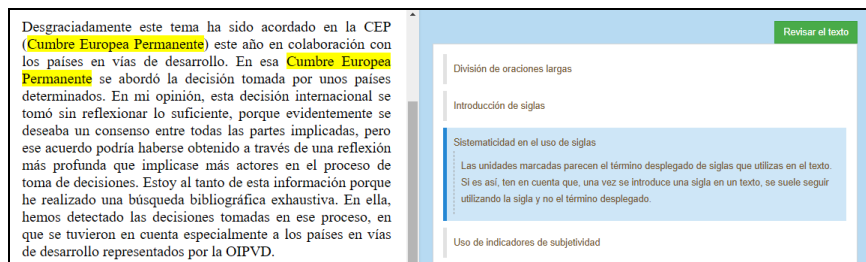


Figura 7. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *Sistematicidad en el uso de siglas*

d) “*Uso de indicadores de subjetividad*. Las unidades marcadas podrían ser indicadores de subjetividad. Ten en cuenta que este tipo de textos suelen ser objetivos. Te recomendamos que revises estas unidades para confirmar que son adecuadas en tu texto.”

En este caso, en el TFG del estudiante se detectan las unidades léxicas indicadoras de subjetividad. Para ello, la herramienta incluye un listado de este tipo de unidades, extraídas de Otaola (1988). Como puede observarse en la Figura 8, en el texto se marcan estas unidades, como *desgraciadamente*, *en mi opinión* y *evidentemente*, para que el estudiante decida si quiere eliminarlas de su escrito. Tal como se verá en el apartado 3.4, la herramienta integra un analizador morfosintáctico (Atserias *et alii* 2006), que permite lematizar automáticamente las diferentes unidades léxicas del texto y asignarles una categoría gramatical. Por tanto, en el caso del lema adjetival *bueno*, la herramienta lograría detectar las formas *bueno*, *buena*, *buenos* y *buenas*, en caso de aparecer en el texto.

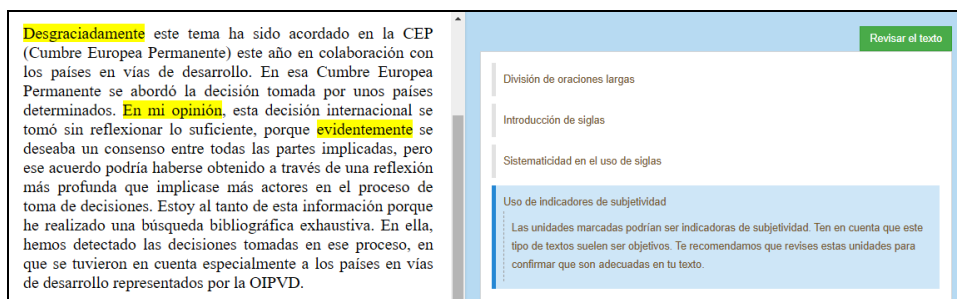


Figura 8. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *Uso de indicadores de subjetividad*

e) “*Variación de conectores*. Los conectores de la lista siguiente se repiten varias veces en el texto. Haz clic en cada conector para ver sugerencias de conectores alternativos.”

Esta recomendación muestra en la columna derecha una lista de los conectores discursivos que se repiten en el TFG tres o más veces. Si el estudiante hace clic en alguno de ellos, verá en el texto marcadas sus ocurrencias y, además, obtendrá en la misma columna derecha un listado de conectores alternativos (tanto intraoracionales como interoracionales) que expresan la misma relación discursiva. Por ejemplo, en la Figura 9 se marcan en el texto cuatro ocurrencias del conector de reformulación *es decir*, y en la columna derecha se muestra una lista con cuatro propuestas de conectores alternativos, como son *dicho de otro modo*, *en otras palabras*, *esto es* y *o sea*.

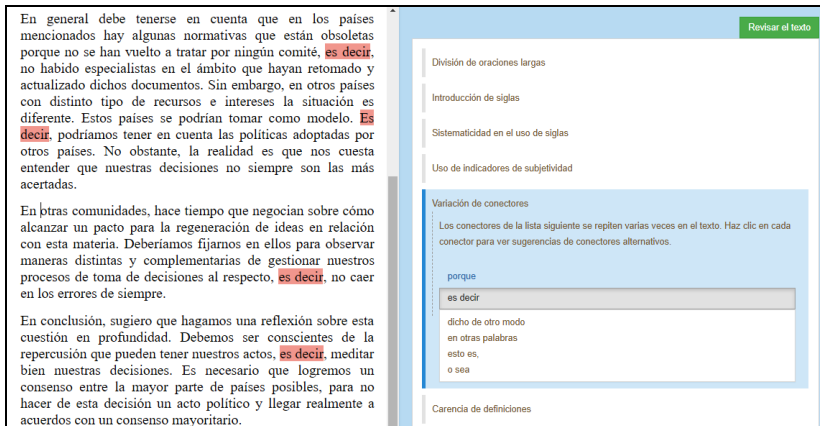


Figura 9. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *Variación de conectores*

f) “*Carencia de definiciones*. Parece que no has incluido ninguna definición en el texto. Ten en cuenta que en este tipo de textos suelen incluirse definiciones.”

En este caso, la herramienta revisa el TFG en busca de definiciones, ya que se presupone que un trabajo de este tipo suele incluirlas, especialmente en algunos apartados, como *Marco teórico* o *Estado de la Cuestión*. Para detectar las definiciones, la herramienta utiliza tres patrones definitorios básicos extraídos de Alarcón (2009): *concebir como*, *definir como* y *denominar*. En caso de que no se encuentren definiciones en el texto, la herramienta lo indica en la columna derecha y sugiere añadir alguna. En la Figura 10, siguiendo con el mismo texto incluido en las figuras anteriores, se muestra un ejemplo en que no hay definiciones en el texto y donde se visualiza la recomendación sobre esta cuestión.

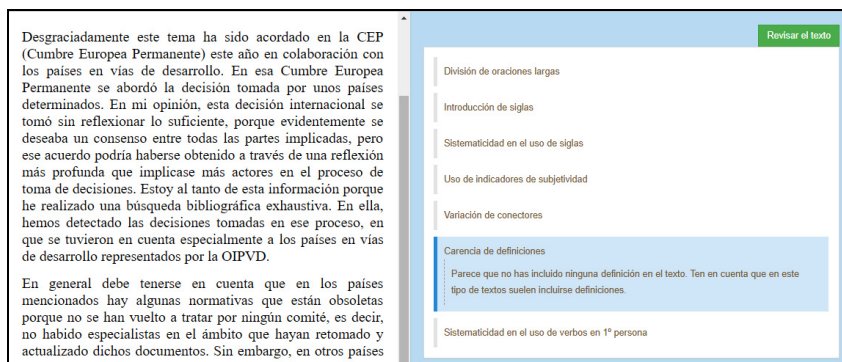


Figura 10. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *Carencia de definiciones*

g) “*Sistematicidad en el uso de verbos en 1ª persona*. Las unidades marcadas en verde parecen verbos en 1ª persona del singular y las marcadas en azul parecen verbos en 1ª persona del plural. Te recomendamos que optes por el singular o el plural para que el texto sea sistemático.”

Esta recomendación tiene que ver con la falta de sistematicidad en el uso de la 1ª persona del singular y del plural, especialmente en relación con el autor del escrito. Hay ocasiones en que en un texto es necesario utilizar ambas formas, pero, en un TFG, es importante que el autor utilice el singular o el plural de manera sistemática (además de las formas impersonales, muy recomendables en este tipo de textos). Así, la herramienta marca en el texto en verde las formas verbales en singular y en azul las formas en plural, dando así información al estudiante para tomar la decisión de hacer modificaciones en este sentido. Por ejemplo, en la Figura 11, se marcan en verde las formas en singular *he* y *sugiero*, mientras que se destacan en azul las formas *hemos*, *podríamos*, *deberíamos*, *hagamos*, *debemos* y *logremos*.

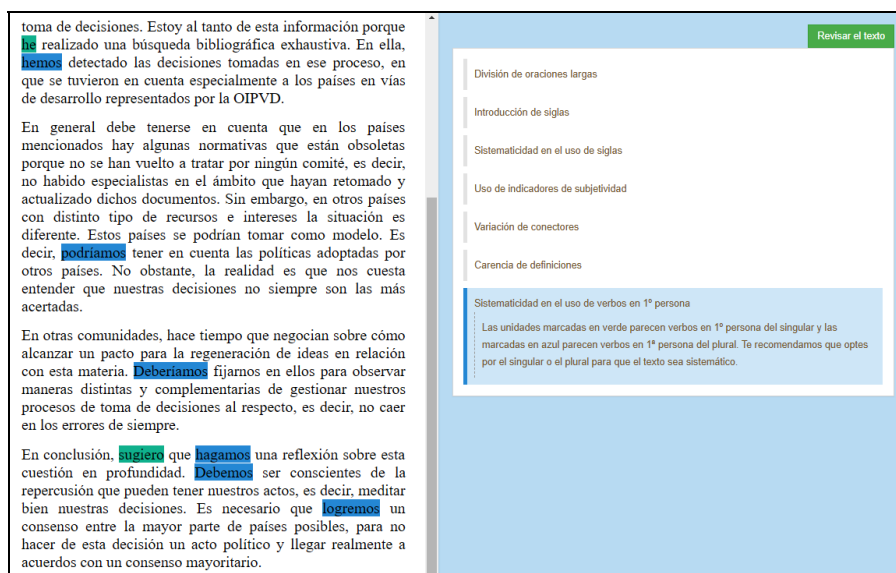


Figura 11. Detalle de una captura de pantalla de la herramienta que refleja la recomendación *Sistematicidad en el uso de verbos en 1ª persona*

### 3.4. Recursos empleados para la implementación de la herramienta

En cuanto a las especificaciones técnicas de la implementación, la herramienta fue desarrollada en un entorno LINUX usando un servidor APACHE y una base de datos MySQL. Se utilizaron también diferentes recursos tanto en el *back-end* (BASH, PERL y PHP, con un entorno de trabajo Laravel) como en el *front-end* (HTML, CSS, JAVASCRIPT, con AJAX y JQUERY). La herramienta está optimizada para su utilización con el navegador Google Chrome.

Para su implementación se integraron, por un lado, dos herramientas de PLN existentes actualmente para el español, que ya se avanzaron en el apartado 3.3, y que permiten realizar un procesamiento lingüístico del texto escrito por el estudiante. En primer lugar, se incorporó el analizador morfosintáctico de Freeling (Atserias *et alii* 2006), mediante el cual se lematizan todas las unidades léxicas del texto y se asigna una categoría gramatical a cada una de ellas. En segundo lugar, se integró un segmentador discursivo (da Cunha *et alii* 2012b), que permite dividir el texto en oraciones y, además, en segmentos discursivos intraoracionales, siguiendo el concepto de segmento discursivo de Tofiloski *et alii* (2009). Por otro lado, la herramienta contiene dos listas de unidades léxicas, también mencionadas en el apartado 3.3. La primera lista incluye conectores interoracionales e intraoracionales que evidencian las 8 relaciones discursivas utilizadas en este trabajo. La segunda lista recoge unidades léxicas que indican subjetividad, como superlativos (ej. *buenísimo*), y ciertos adjetivos (ej. *bueno*), adverbios (ej. *evidentemente*) y frases (ej. *sin ninguna duda*).

En cuanto a la exportación e importación de documentos, por una cuestión de protección de datos, se decidió que la herramienta no guardase en su servidor los textos escritos por los estudiantes. Por tanto, si el estudiante desea guardar un texto escrito en línea con la herramienta, debe hacerlo en local. Para ello, existen varias opciones de exportación de documentos. Para poder importar un texto posteriormente en la herramienta debe utilizarse un formato que se ha creado específicamente para ello. Los detalles sobre la exportación e importación de documentos se recogen en el manual de uso de la herramienta (véase Nota 17).

#### 4. EVALUACIÓN DE LA HERRAMIENTA

Para conocer la percepción de la utilidad de la herramienta por parte de estudiantes universitarios, se realizó una evaluación *user-driven* (basada en usuarios). Especialmente nos interesaba la valoración del Módulo 3 de la herramienta, para determinar si las recomendaciones incluidas son realmente útiles para la revisión de los TFG. Para ello, se contó con 77 estudiantes de la asignatura *Habilidades de comunicación oral y escrita* de 1º del Grado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Aunque lógicamente el TFG se realiza en el último curso del grado, en esta evaluación seleccionamos estudiantes de 1º porque queríamos conocer la percepción de estudiantes recién ingresados en la universidad, y también motivarlos de cara a la redacción del futuro TFG que tendrán que realizar. Concretamente, se les pidió que revisaran las funcionalidades de la herramienta en línea, que escribieran un texto en el editor (específicamente, el apartado *Marco teórico* de un hipotético TFG, donde suele ser necesaria la argumentación, la definición de conceptos y teorías, la incorporación de siglas, etc.) y que revisasen su texto con la herramienta automática, aplicando las recomendaciones de mejora que considerasen de utilidad. Una vez hecho esto, se les envió un cuestionario de valoración, elaborado con la herramienta Google Forms, en que se incluyeron preguntas de respuesta cerrada divididas en cuatro bloques:

1. *Valoración general del módulo de revisión del texto.*
2. *Valoración de las recomendaciones.*
3. *Motivación hacia la escritura.*
4. *Valoración global de la herramienta.*

En general, los participantes hicieron una valoración muy positiva de la herramienta. La valoración global final indica que el 95% de los estudiantes usaría la herramienta en futuros trabajos académicos, el 91% la utilizaría para escribir su TFG y el 96% la recomendaría a otros estudiantes. Estos resultados, del Bloque 4 (*Valoración global de la herramienta*), se ilustran en la Figura 12 en forma de gráficos.<sup>20</sup> En este caso, las respuestas posibles eran *Sí* o *No*.

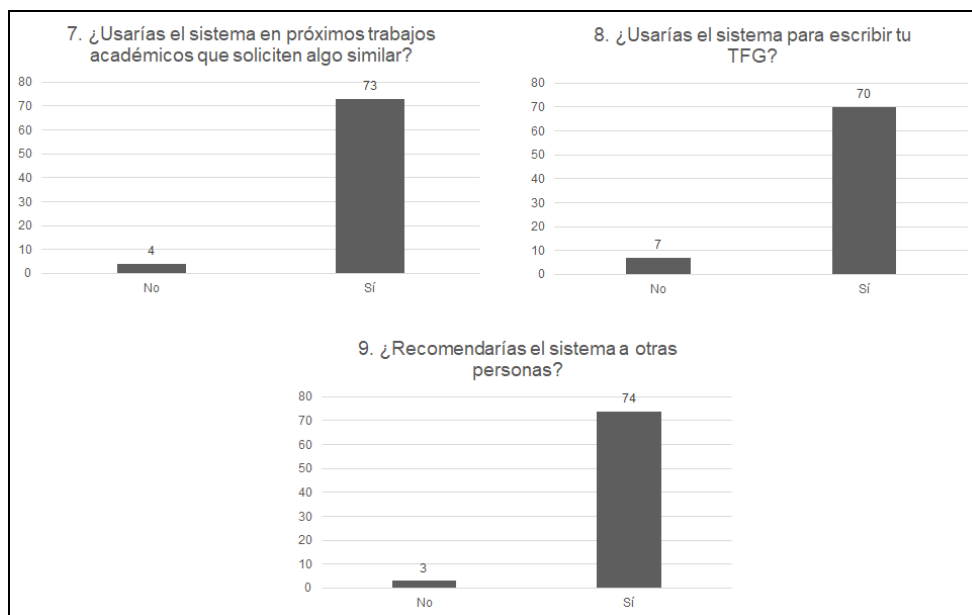


Figura 12. Resultados de las preguntas del Bloque 4 del cuestionario de valoración de la herramienta

Por su parte, el contenido de las recomendaciones obtenidas de la revisión lingüística del texto fue bien valorado en general, puesto que el 81% de los estudiantes las consideró útiles (concretamente, un 36% las consideró muy útiles y un 45% bastante útiles). La redacción de las recomendaciones también se valoró positivamente, aunque con un resultado ligeramente inferior, puesto que un 78% de estudiantes consideró que eran claras (en este caso, un 22% consideró que eran muy claras y un 56% bastante claras). Estos resultados, del Bloque 1 (*Valoración general del módulo de revisión del texto*), se ilustran en la Figura 13. En este caso, las respuestas posibles eran *Mucho*, *Bastante*, *Poco* y *Nada*.

<sup>20</sup> En la parte superior de los gráficos mostrados en este apartado se indica la pregunta realizada, en la parte inferior las diferentes opciones de respuesta y encima de cada columna el número absoluto de estudiantes que seleccionaron cada opción de respuesta.



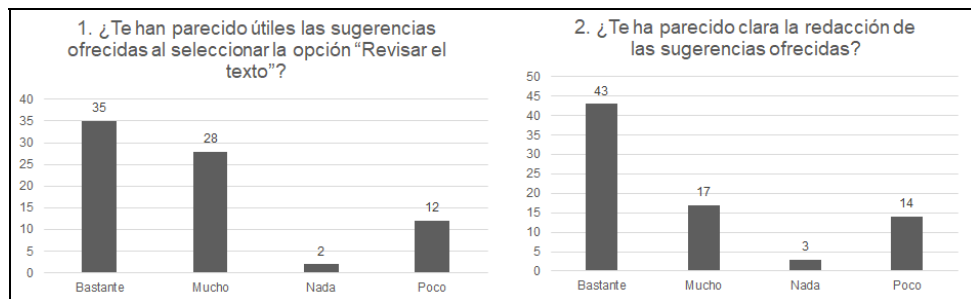


Figura 13. Resultados de las preguntas del Bloque 1 del cuestionario de valoración de la herramienta

En cuanto a la valoración de cada una de las recomendaciones, se obtuvieron diversos resultados interesantes. Estos resultados, del Bloque 2 (*Valoración de las recomendaciones*), se ilustran en la Figura 14. En este caso, las opciones de respuesta eran las siguientes:

- 0 = *No he usado esta opción.*
- 1 = *Nada.*
- 2 = *Poco.*
- 3 = *Bastante.*
- 4 = *Mucho.*

Tal como se observa en la Figura 14, las recomendaciones mejor valoradas involucran el uso de conectores discursivos. Por ejemplo, el 51%<sup>21</sup> consideró que la recomendación *Variación de conectores* era útil (concretamente, un 39% consideró que era muy útil y un 12% bastante útil). Esto refleja que cada estudiante tiene tendencia a utilizar los mismos conectores en el texto para expresar determinadas relaciones discursivas y que esta recomendación les ayuda a emplear conectores alternativos que aporten riqueza léxica a su escrito. La recomendación *División de oraciones largas* también fue bien valorada, puesto que un 56% de estudiantes la consideró de utilidad (un 31% muy útil y un 27% bastante útil). Sin embargo, en este caso también hubo un 31% que la consideró poco útil. Por tanto, parece que los resultados dependen de la complejidad del texto escrito por el estudiante, pero que, en general, sí les resulta útil esta recomendación para lograr concisión en el texto. Cuanto más elaboradas y complejas sean las oraciones (y por tanto involucren el uso de conectores discursivos), más posibilidad hay de que esta recomendación sea ofrecida por la herramienta y resulte pertinente para el estudiante. A partir de estos resultados, parece que se consolida la idea de que los estudiantes universitarios tienen carencias sobre el tema de los conectores discursivos y valoran positivamente el tener herramientas de mejora en este sentido para utilizar en la redacción de sus TFG.

21 En las preguntas del Bloque 2, algunos estudiantes dejaron alguna pregunta en blanco o introdujeron un valor incorrecto. Por este motivo, los porcentajes de este bloque se han calculado sobre el total de estudiantes que respondió cada pregunta correctamente, que son 75 o 76 en función de la pregunta, en lugar del total de 77 estudiantes que respondieron las preguntas de los otros tres bloques.

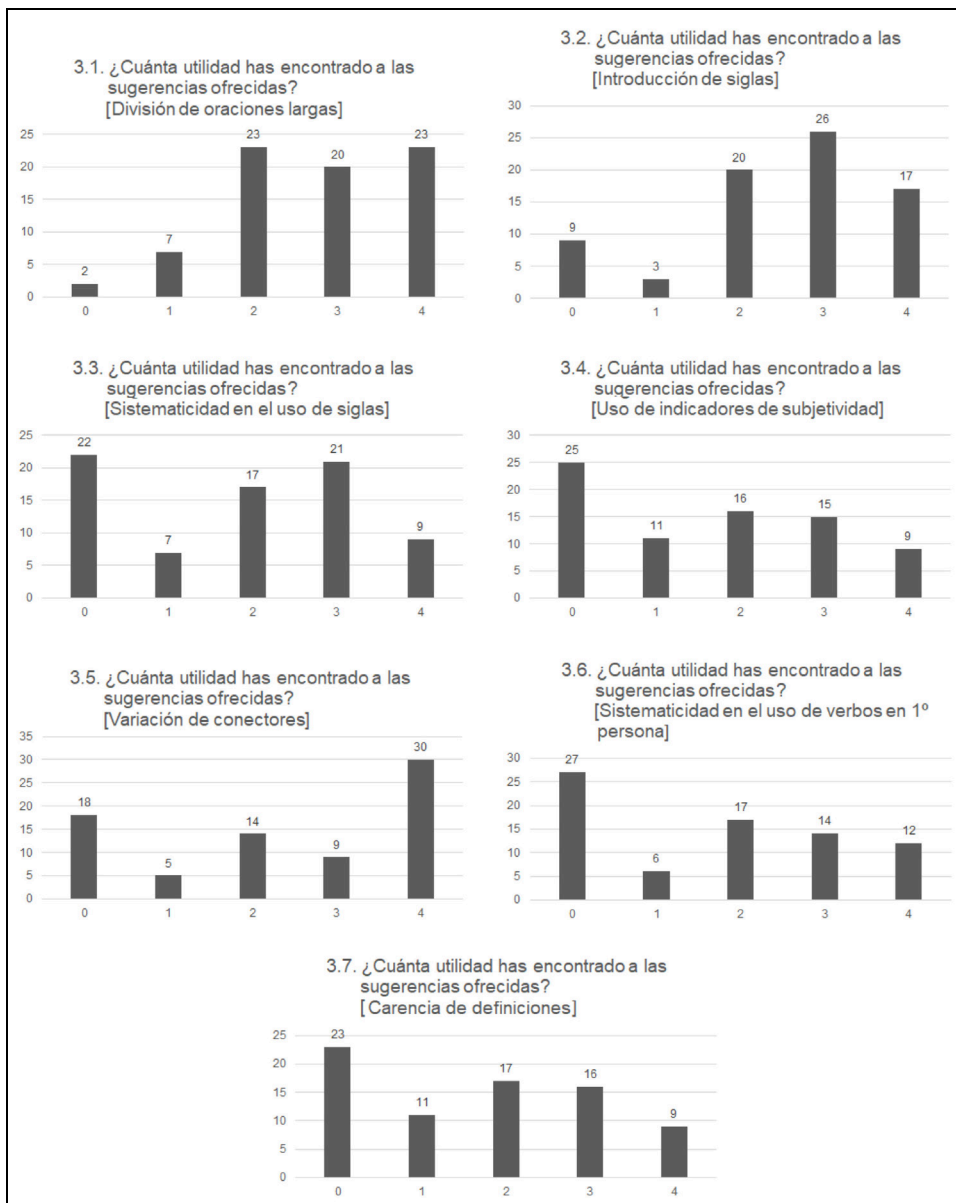


Figura 14. Resultados de las preguntas del Bloque 2 del cuestionario de valoración de la herramienta

En relación con las siglas, la recomendación *Introducción de siglas* es una de las mejor valoradas, ya que un 58% de estudiantes la consideró útil (un 23% muy útil y un 35% bastante útil), aunque es cierto también que un 27% la valoró como poco útil. En este caso entra en juego el número de siglas que el estudiante haya insertado en su texto. Los resultados reflejan, así, que más de la mitad de los estudiantes ha tenido problemas con esta cuestión y ha olvidado en alguna ocasión añadir el término desplegado a su correspondiente sigla la primera vez que esta aparece en el texto. En el caso de la recomendación *Sistematicidad en el uso de siglas*, por su parte, llama la atención el 29% de estudiantes que indica no haber utilizado esta recomendación. Esto quiere decir que la herramienta no les ha ofrecido recomendaciones sobre esta cuestión, es decir, que estos estudiantes fueron sistemáticos a la hora de utilizar las siglas en sus textos (después de haber introducido previamente tanto la sigla como el término desplegado la primera vez que aparecían en el texto). De todas maneras, también es cierto que un 40% considera útil la recomendación (un 12% muy útil y un 28% bastante útil). Se concluye, por tanto, que los estudiantes consideran interesantes las recomendaciones que les ayuden a lograr sistematicidad en sus TFG a la hora de incorporar este tipo de unidades léxicas.

Las recomendaciones para las que hubo resultados más heterogéneos fueron *Uso de indicadores de subjetividad*, *Carencia de definiciones* y *Sistematicidad en el uso de verbos en 1ª persona*. En estos casos, llama la atención el elevado porcentaje de estudiantes a quienes la herramienta no ha ofrecido esta recomendación (33%, 30% y 36%, respectivamente). Esto quiere decir que estos estudiantes en particular no insertaron en sus textos unidades léxicas subjetivas de la lista incluida en la herramienta (lo cual es correcto, porque en este tipo de textos debe tenderse hacia la objetividad), sí insertaron definiciones (lo cual es adecuado en un TFG, especialmente en el apartado *Marco teórico*), y no tuvieron problemas de sistematicidad entre la 1ª persona del singular y del plural (seleccionando, por tanto, el singular o el plural para marcar de manera consistente el autor del TFG). El resto de estudiantes valoró estas tres recomendaciones de manera muy dispar, marcando de manera similar las diferentes opciones (*Nada*, *Poco*, *Bastante* y *Mucho*), como puede verse en la Figura 14. Esto quiere decir que también hubo estudiantes que encontraron dificultades en relación con estas cuestiones.

Finalmente, en cuanto a motivación hacia la escritura a través de la práctica con la herramienta en línea propuesta, se observa una valoración muy positiva por parte de los estudiantes. Un 89% de ellos indicó que las recomendaciones le ayudaron a mejorar su texto (el 38% indicó que le ayudaron mucho y el 51% bastante). Un 92% consideró que las recomendaciones ofrecidas contribuyen a que aprenda a escribir mejor (el 45% consideró que contribuyen mucho y el 47% bastante). Al 81% le resultó motivadora la tarea de revisión del texto mediante la herramienta (al 32% le resultó muy motivadora y al 49% bastante). Se consolida así la idea de que los estudiantes universitarios valoran positivamente la utilización de herramientas tecnológicas que les ayuden a escribir sus TFG. Estos resultados, del Bloque 3 (*Motivación hacia la escritura*), se ilustran en la Figura 15. En este caso, las respuestas posibles eran *Mucho*, *Bastante*, *Poco* y *Nada*, para las tres preguntas.

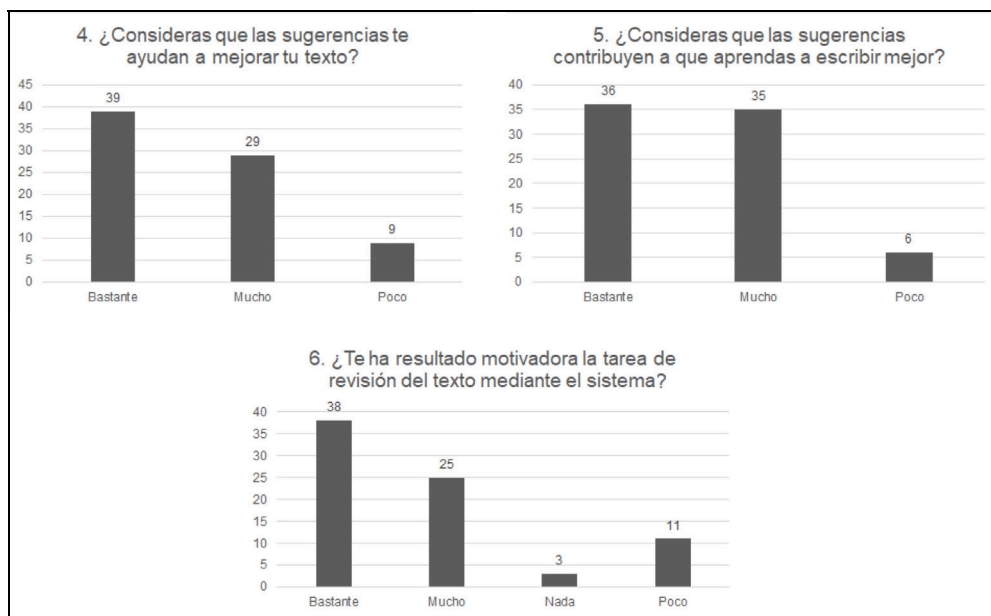


Figura 15. Resultados de las preguntas del Bloque 3 del cuestionario de valoración de la herramienta

## 5. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

Este trabajo parte de la necesidad que tienen los estudiantes de las diferentes universidades españolas de elaborar el género textual TFG en el marco del Plan Bolonia. Aunque cada vez hay más publicaciones y cursos específicos para orientarles (por ejemplo, sobre las etapas de la elaboración del trabajo, la metodología de investigación o las cuestiones formales, como la citación bibliográfica), el desarrollo de herramientas tecnológicas puede suponer un complemento didáctico que aporte dinamismo al proceso de elaboración, redacción y revisión del TFG, especialmente a los estudiantes universitarios de hoy en día, que son nativos digitales. En este contexto, el objetivo de este trabajo ha sido, precisamente, diseñar e implementar una herramienta TIC para ayudar a este colectivo en la redacción del TFG en español, en la modalidad de trabajo de investigación.

La herramienta tiene forma de editor de textos en línea, integra recursos de PLN (un analizador morfológico y un segmentador discursivo), y está dividida en tres módulos, que ayudan al estudiante a: 1) estructurar el TFG, 2) darle formato y corregirlo ortográficamente, y 3) revisar la adecuación del texto, mediante recomendaciones lingüísticas específicas para este género textual, relacionadas con oraciones largas, conectores discursivos, siglas, definiciones, unidades léxicas subjetivas y rasgos morfosintácticos. El Módulo 1 es especialmente relevante porque no existía hasta la fecha ninguna herramienta tecnológica que ayudase al estudiante a estructurar su TFG, incorporando los apartados prototípicos de este género textual y añadiendo en cada uno de ellos los títulos, contenidos y fraseología habituales en

este tipo de trabajos. El Módulo 3 es de utilidad sobre todo para revisar la adecuación del texto escrito por el estudiante, atendiendo a las características globales que debe tener este tipo de trabajos, como son la adecuación gramatical y estilística, la precisión, la concisión, la objetividad y la sistematicidad.

La evaluación *user-driven* realizada con estudiantes universitarios ofrece resultados positivos de la herramienta, ya que más del 90% indica que la usará en futuros trabajos académicos, que la utilizará para escribir su TFG y que la recomendaría a otros estudiantes. Con respecto a la productividad de las recomendaciones lingüísticas ofrecidas en el Módulo 3, destacan especialmente las relacionadas con el uso de conectores discursivos. Se afianza así la idea de que los estudiantes universitarios tienen carencias sobre esta cuestión (Villar *et alii* 2018) y este trabajo contribuye aportando estrategias novedosas que involucran el uso de conectores, de cara a que la redacción de los estudiantes mejore (Errázuriz 2012, 2014). Los resultados indican también que las recomendaciones sobre cuestiones relacionadas con la sistematicidad del uso de las siglas son pertinentes y útiles para los estudiantes universitarios.

Este trabajo tiene una transferencia directa de resultados a la sociedad en diversos aspectos. Teniendo en cuenta que esta herramienta TIC está en línea y que cualquier persona puede utilizarla gratuitamente, podría ser considerada como una herramienta de *e-learning* para los estudiantes universitarios, llegado el momento de realizar su TFG o incluso otro tipo de trabajos académicos, ya que el Módulo 3 podría emplearse para revisar cualquier escrito del ámbito universitario. Asimismo, puede ser una herramienta didáctica interesante para que los profesores universitarios expliquen el proceso de elaboración de un TFG en el aula de manera interactiva, puesto que la utilización de este tipo de recursos motiva a los estudiantes, tal como reflejan los resultados de esta investigación.

Como trabajo futuro, y teniendo en cuenta los resultados de la evaluación realizada, en primer lugar, se refinarán las recomendaciones para que logren una mayor cobertura, es decir, para que detecten un mayor número de casos. Para ello se ampliará el concepto de sigla y de definición (como se ha mencionado en el apartado 3, actualmente la herramienta únicamente reconoce siglas propias y tres patrones definitorios). También se ampliará el listado de relaciones discursivas, y se ofrecerán sus correspondientes conectores intraoracionales e interoracionales. En segundo lugar, se investigará sobre la posibilidad de incluir nuevas recomendaciones no contempladas por el momento. Finalmente, en cuanto a la evaluación, sería interesante realizar un experimento similar pero con estudiantes que ya estén elaborando el TFG, es decir, estén en 4º de grado, para observar si los problemas de redacción que tienen son los mismos o si, por el contrario, su paso por la universidad les ha hecho mejorar sus destrezas en el ámbito de la escritura académica.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de un contrato Ramón y Cajal (RYC-2014-16935) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, vinculado al Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Los resultados se derivan de dos proyectos de investigación. Por un lado, del proyecto “Un sistema automático de ayuda a la redacción de textos especializados de ámbitos relevantes en la sociedad española actual”, fi-

nanciado en la Convocatoria 2015 de Ayudas Fundación BBVA a Investigadores y Creadores Culturales (IN[15\_HMS\_LIN\_0371]). Por otro lado, del proyecto “Tecnologías de la Información y la Comunicación para la e-Administración: hacia la mejora de la comunicación entre Administración y ciudadanía a través del lenguaje claro (TIC-eADMIN)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades en la convocatoria 2018 de Proyectos I+D del Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (PGC2018-099694-A-I00). Ambos proyectos se han desarrollado en el marco del grupo de investigación ACTUALing de la UNED, en colaboración con el grupo de investigación IULATERM del Institut de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Quiero agradecer su participación en la investigación a todos los miembros del equipo de trabajo de ambos proyectos, sobre todo a M. Amor Montané y a Luis Hysa. Agradezco especialmente a Juan Antonio Núñez, coordinador del Centro de Escritura de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, su apoyo en relación con el cuestionario de valoración de la herramienta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. 2009. *Descripción y Evaluación de un Sistema Basado en Reglas para la Extracción Automática de Contextos Defnitorios*. Barcelona: IULA, Universitat Pompeu Fabra. Tesis doctoral.
- Alcaraz, E., J. Mateo y F. Yus (coords.) (2006). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Amat, O. y A. Rocafort (coords.) (2017). *Cómo investigar: Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis y otros proyectos de investigación*. Barcelona: Profit.
- Anduiza, E. y M. Méndez (en línea). *Guía práctica 1. Elaboración de trabajos*. Murcia: Área de Ciencia Política y de la Administración, Universidad de Murcia. <http://www.um.es/cpaum/files/recursos/1-F4cc9345d11288254557-rec-1-1.pdf> (13-01-2020).
- J. Aterias, B. Casas, E. Comelles, M. González, Ll. Padró y M. Padró (2006). “Freeling 1.3. syntactic and semantic service in an open-source NLP library”. En *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)*. pp. 48-55.
- Barrios, M. y J. Barrientos (eds.) (2016). *El trabajo de fin de grado. Teorías y prácticas*. Madrid: Vision Libros.
- Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- Briz, A., S. Pons y J. Portolés (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. [www.dpde.es](http://www.dpde.es) (13-01-2020)
- Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, Métodos, Aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Cabré, M. T. (1999). *La Terminología: Representación y comunicación. Elementos para una Teoría de Base Comunicativa y Otros Artículos*. Serie Monografías 3. Barcelona: IULA, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M. T. (2016). “Prólogo. Redactar un proyecto, una capacidad adquirida”. En *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 11-14.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2005). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Affilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007a). (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2007b). “El proceso de composición de textos académicos”. En Castelló, M. (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, pp. 47-82.
- Castelló, M. (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. En Ballano, I. e I. Muñoz (eds.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 153-176.
- Castelló, M., M. Mateos, N. Castells, A. Iñesta, I. Cuevas e I. Solé (2012). “Academic writing practices in Spanish universities”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), pp. 569-590.
- Cierlica, P. (2018). *Cómo hacer tu trabajo de fin de grado: Guía paso a paso para escribir tu TFG con éxito*. Amazon.
- Codina, Ll. (en línea). *Trabajos académicos*. <https://www.lluiscodina.com/cultura-academica/tesis-doctorales/> (13-01-2020).
- Conroy, M. (2010). “Internet tools for language learning: University students taking control of their writing”. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), pp. 861-882.
- Corral, C. (2010). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*. León: Universidad de León. Tesis doctoral.
- Cuenca, M. J. (2006). *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo.
- da Cunha, I., E. SanJuan, J-M. Torres-Moreno, M. T. Cabré y G. Sierra (2012a). “A Symbolic Approach for Automatic Detection of Nuclearity and Rhetorical Relations among Intra-sentence Discourse Segments in Spanish”. *Lecture Notes in Computer Science*, 7181, pp. 462-474.
- da Cunha, I., E. SanJuan, J-M. Torres-Moreno, I. Castellón y M. Lloberes (2012b). “DiSeg 1.0: The first system for Spanish discourse segmentation”. *Expert Systems With Applications*, 39(2), pp. 1671-1678.
- da Cunha, I. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Errázuriz, M. C. (2012). “Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios”. *Perfiles educativos*, 34(136), pp. 98-117.
- Errázuriz, M. C. (2014). “El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos”. *ONOMÁZEIN*, 30, pp. 217-236.
- Ferrer, V. R., M. Carmona y V. Soria (2013). *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.
- García, M. P. y P. Martínez (coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

- Gamallo P., M. García, I. del Río e I. González (2015). “Avalingua: Natural Language Processing for Automatic Error Detection”. En Callies, M. y S. Götz (eds.). *Learner Corpora in Language Testing and Assessment*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 35-58.
- Giraldo, J. J. (2008). *Análisis y descripción de las siglas en el discurso especializado de genoma humano y medio ambiente*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- González García, J. M., A. León y M. Peñalba (2014). *Cómo escribir un trabajo de fin de Grado: algunas experiencias y consejos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Icart, M. T., C. Fuentelsaz y A. M. Pulpón (2001). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Iruskieta, M. e I. da Cunha (2010). “Marcadores y relaciones discursivas en el ámbito médico: un estudio en español y euskera”. En Bueno, J.L. (coord.). *Analizar datos > Describir variación, Analysing data > Describing variation*. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, pp. 146-159.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- Jiménez-Yáñez, R. M. (2020). *Comunicar en la Universidad y en la vida profesional*. Pamplona: EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra.
- Kruse, O. (2003). “Getting started: Academic writing in the first year of a university education”. En Björk, L., G. Bräuer, L. Rienecker y P. Stray Jørgensen (eds.). *Teaching academic writing in European higher education*. Netherlands: Springer, pp. 19-28.
- López Escarcena, S. (2011). “Para escribir una tesis jurídica: técnicas de investigación en derecho”. *Ius et Praxis*, 17(1), pp. 231-246.
- Mann, W. C. y S. A. Thompson (1988). *Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization*. *Text*, 8(3), pp. 243-281.
- Mari, J. A. (1998). *Manual de redacción científica*. Ediciones digitales. <http://edicionesdigitales.info/Manual/manual.pdf> (13-01-2020).
- Martínez, J. (2012). *Descripción y variación retórico-funcional del género Tesis Doctoral: Un análisis desde dos disciplinas y dos comunidades discursivas a partir del Corpus Te DiCE-2010*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tesis doctoral.
- Martínez, J. (2015). “El género Tesis Doctoral de Historia y Física: Descripción y variación retórico-funcional”. En Parodi, G. y G. Burdiles (eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 113-152.
- Martínez, C. y C. Llamas (2015). “Implantación del Centro de Escritura en la Universidad de Navarra: líneas generales y pruebas de diagnóstico”. En Ballano, I. e I. Muñoz (eds.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 11-40.
- Meza, P. e I. da Cunha (2019). “Comunicación del conocimiento propio y relaciones discursivas en el género tesis”. *Sintagma*, 31, pp. 103-130.
- Meza, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de Tesis de Lingüística: determinación de la variación entre grados académicos*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tesis doctoral.
- Meza, P. (2015). “La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos.” En Parodi, G. y G. Burdiles (eds.). *Leer y*



- escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 67-112.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel.
- Núñez (coord.) (2015). *Escritura académica: De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Otaola, C. (1988). “La modalidad (con especial referencia a la lengua española)”. *Revista de Filología Española*, 68(1), pp. 97-117.
- Pantoja, A. (coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Parodi, G. (coord.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Parodi, G. y G. Burdiles (2015). *Leer y Escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Rigo, A. y G. Genescà (2002). *Cómo presentar una tesis y trabajos de investigación*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez-Piñero, A. I. (coord.) (2014). *Guía para la elaboración de trabajos académicos de investigación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Sabino, C. (2003). *Cómo hacer una Tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Bogotá: Panamericana.
- Sánchez Herrera, J. (en línea). *Trabajos académicos y científicos: sugerencias de realización. Las fases de elaboración de un trabajo académico*. Tenerife: Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna. [http://fjsher.webs.ull.es/materiales/apoyo\\_Sugerencias\\_Trabajos.pdf](http://fjsher.webs.ull.es/materiales/apoyo_Sugerencias_Trabajos.pdf) (13-01-2020).
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). “Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos”. *Diálogo de la Lengua*, 8, pp. 16-36.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018). “Reseña de *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, pp. 303-308.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española.
- Savio, A. (2010). “Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos”. *Lenguaje*, 38(2), pp. 563-590.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M. y G. Burdiles (2012). “La Organización Retórica del Marco Referencial en Tesis de Trabajo Social”. *Alpha (Osorno)*, 35, pp. 169-184.
- Tolchinsky, L., A. Escofet y M. J. Rubio (2003). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Tofiloski, M., J. Brooke y M. Taboada (2009). “A syntactic and lexical-based discourse segmenter”. En *Proceedings of the 47th Annual Meeting of Association for Computational Linguistics*. Singapur: Association for Computational Linguistics, pp. 77-80.

- Tortosa, V. (2014). *Metodología de la investigación científica. Guía para la elaboración del trabajo académico humanístico*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Eco, U. (1997). *Cómo se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- van Dijk, T.A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- van Dijk, T.A. (1989). *La ciencia del texto*. Paidós: Barcelona.
- Venegas, R., M. T. Núñez, S. Zamora y A. Santana (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Villar, E. M., A. Fuerte, J. Vertiz, E. Gálvez y J. A. Arévalo (2018). “Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios”. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), pp. 607-618.
- Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.

## PRECISIONES PARA UNA CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA NEOLOGÍA SEMÁNTICA\*

### CLARIFICATIONS FOR A LINGUISTIC CHARACTERISATION OF SEMANTIC NEOLOGY

MARÍA TADEA DÍAZ HORMIGO  
Universidad de Cádiz

Departamento de Filología / Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada  
tadea.diaz@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-0798-3471>

Recibido: 18/06/2019

Aceptado: 22/01/2020

#### Resumen

Al prestar atención a la forma de manifestación de un neologismo, los investigadores distinguen entre neología formal o de forma y sentido, basada en la creación de un significante nuevo o de un significante y un significado nuevos, y la neología semántica o de sentido, que implica la presencia de un nuevo significado o acepción en un significante ya existente. En este artículo, analizamos la neología semántica y, más concretamente, la naturaleza o carácter

#### Abstract

When considering the form in which a neologism is manifested, researchers distinguish between formal neology or neology of form and meaning, based on the creation of a new signifier or a new signifier and signified, and semantic neology or neology of meaning, which implies the presence of a new meaning or acception for an existing signifier. In this article, we analyse semantic neology and, more specifically, the nature or character of

\* Nuestra indagación se inserta en la sección de “Neología” del “Gabinete de Industrias de la Lengua” del “Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada” de la Universidad de Cádiz. En efecto, a este Gabinete, se encuentra adscrita la línea de investigación en neología que desarrolla, bajo nuestra dirección, el grupo de excelencia del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación “Semaínein” (HUM 147) en el marco del nodo NEOUCA, integrado en la red de observatorios NEOROC (Red de Observatorios de Neología del Castellano), coordinada por el Observatori de Neologia de la Universitat Pompeu Fabra, mediante convenio específico de colaboración entre la Universidad de Cádiz y la Universitat Pompeu Fabra para la participación en la red NEOROC y la cooperación en investigación en neología (cf. <http://www.iula.upf.edu/rec/neoroc>). Asimismo, el trabajo que presentamos se enmarca en el proyecto “Comunicación especializada y terminografía: usos terminológicos relacionados con los contenidos y perspectivas actuales de la semántica léxica” (FFI2014-54609-P) (Calificación: A), dirigido por el Prof. Dr. Miguel Casas Gómez y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento).

**Para citar este artículo / To cite this article:** Díaz Hormigo, María Tadea (2020). Precisiones para una caracterización lingüística de la neología semántica. ELUA, 34: 73-94. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.3>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.3>

del nuevo significado o acepción que esta comporta. Pretendemos mostrar que los significados léxico, categorial y sintáctico o estructural, definidos en el marco del estructuralismo lingüístico europeo, han de ser tenidos en cuenta al establecer una tipología de los neologismos semánticos. Esta perspectiva contribuirá a deslindar entre sí los subtipos de neologismos semánticos habitualmente enumerados y a considerar como propios de esta neología semántica algunos procedimientos de creación hasta ahora no atendidos o sistemáticamente incluidos en la neología formal.

**PALABRAS CLAVE:** neología, neologismo, transferencia semántica, conversión sintáctica o gramatical, cambio de (sub)categoría gramatical

the new meaning or acception that this entails. We intend to show that lexical, categorial and syntactic or structural meanings, defined within the framework of European linguistic structuralism, must be taken into account when establishing a typology of semantic neologisms. This article will contribute to the differentiation between the subtypes of semantic neologisms that are usually enumerated and the inclusion in this semantic neology of some creation procedures that have not yet been dealt with or systematically included in formal neology.

**KEYWORDS:** neology, neologism, semantic transfer, syntactic or grammatical conversion, change of grammatical (sub) category.

## 1. INTRODUCCIÓN

La *neología semántica*, también denominada *neología de sentido*, se caracteriza, fundamentalmente, por ser la expresión de un diferente contenido -significado, acepción o sentido- por parte de un significante o forma ya existente en la lengua. No obstante, la manifestación de una novedad semántica no es una característica exclusiva de esta neología. Se observa también en las unidades léxicas creadas recientemente en su significante y en su significado, así como en muchas de las unidades recientemente tomadas prestadas de otras lenguas. Las primeras se incluyen, con frecuencia, en las denominadas, representativamente, *neología formal*, *ordinaria*, *de forma* o *neología de forma y sentido*. Las tomadas recientemente de otras lenguas configuran la denominada *neología de préstamo*. Las lenguas suministradoras de los préstamos pueden ser sistemas lingüísticos extranjeros, vivos o muertos, o lenguas de especialidad. En este caso, los términos, al pasar a la lengua común o general y sufrir el fenómeno de la denominada *determinologización* o *banalización*, adquieren matices, connotaciones, significados o sentidos de los que carecían en su dominio especializado. Asimismo, los préstamos pueden consistir en variedades geográficas o diatópicas, variedades diafásicas, variedades diastráticas o variedades diacrónicas que son incorporadas en la lengua común o general.

Tal vez esta difusa delimitación de la neología semántica o neología de sentido frente a los otros tipos de neología comúnmente establecidos y antes enumerados sea la causa de la falta de homogeneidad que acusan las clasificaciones elaboradas por los neólogos de los recursos, mecanismos y procedimientos empleados en la creación de neologismos semánticos. En efecto, estas clasificaciones se caracterizan porque figuran mezclados los procedimientos que con mayor claridad se ajustan a la propia neología semántica y aquellos recursos propios de la neología formal o de forma y sentido y propios de la neología de préstamo, entendida esta en el sentido amplio arriba establecido. Y ello porque una unidad léxica puede resultar neológica para los hablantes porque con esa forma y/o con ese significado y/o con esa flexión y/o con esa combinatoria sintáctico-semántica oracional o sintagmática es sentida como una unidad léxica nueva o distinta. Esta novedad deriva de

que, con estos caracteres, presumiblemente, no se les ha presentado antes o lo ha hecho en pocas ocasiones, ya que ha surgido recientemente. Por ello, no se halla así registrada en los diccionarios más representativos de la lengua común o general. Además, presenta, o puede presentar, signos de inestabilidad gráfica, fónica, morfológica, semántica, sintáctica o de combinatoria, puesto que no se halla codificada al no estar consolidada en la lengua.

Pero también, ateniéndonos a los recursos, mecanismos y procedimientos incluidos por la mayoría de los neólogos en la neología semántica o de sentido, encontramos que parece ser distinta -y de hecho lo es-, según los casos, la naturaleza de la novedad semántica que presenta la nueva unidad léxica. Nos referimos, más exactamente, al distinto carácter del nuevo significado, la nueva acepción o el nuevo sentido de la unidad léxica que no manifiesta innovación ni modificación formal de ningún tipo en su significante.

Pues bien, con la finalidad de clarificar, o, al menos, introducir algunas precisiones en estas cuestiones esbozadas, elaboramos esta aportación, que se presenta estructurada en cuatro apartados, de diferente extensión y configuración. Se añaden además, tal como es preceptivo, los correspondientes a la “Introducción” (cf. §1.) y las “Conclusiones” (cf. §6.) y el de las “Referencias bibliográficas”.

En efecto, el apartado 2. está dedicado a ubicar lingüísticamente el objeto que nos ocupa y, por ello, consiste en un acercamiento a la teoría general de la neología y los neologismos. Esta revisión y análisis, especialmente exhaustivo en lo que se refiere a la tipología general de la neología y los neologismos, nos parece totalmente imprescindible para delimitar el tipo de neología y de procedimientos neológicos sobre los que pretendemos centrar y verter nuestra investigación. Por ello, y con tal fin, abordamos los conceptos de *neología* y *neologismo* (cf. §2.1.); la tipología lingüística de la neología léxica (cf. §2.2.), que dibujamos, a su vez, en el *Cuadro 1*, y las clasificaciones de recursos, mecanismos y procedimientos de creación de neologismos léxicos (cf. §2.3.), también esquematizadas, a modo de ilustración, en el *Cuadro 2*. En efecto, esta exposición nos habilita para desembarcar de manera más sólida y, sin duda, más efectiva, en el tema de este artículo, la neología semántica o neología de sentido, que se constituye como eje de estudio exclusivo de §3. En este apartado, intentamos, por una parte (cf. §3.1.), unificar las definiciones formuladas de “neología semántica” y “neología de sentido”, con la finalidad de clarificar este concepto teórico, y, por otra (cf. §3.2.), deslindar, de entre todos los recursos, procedimientos y mecanismos establecidos para la creación de neologismos, aquellos enumerados por los investigadores por ser específicamente de los que se obtienen de este tipo.

No obstante, la percepción de que la innovación semántica que manifiestan estos neologismos semánticos o de sentido no es siempre de idéntico carácter o naturaleza nos induce a la elaboración de un nuevo apartado, el §5. En él pretendemos conciliar los planteamientos teóricos expuestos en §2. y §3. con la tipología de significados lingüísticos trazada, en el marco del estructuralismo lingüístico europeo, por el lingüista rumano E. Coseriu. Esta tipología se encuentra también, sintetizada e interpretada por nuestra parte, antes, en §4. Pues bien, como resultado de la aplicación de esta teoría coseriana al estudio de los recursos, mecanismos y procedimientos reconocidos para la creación y formación de neologismos semánticos se ofrece y ejemplifica en §5. una clasificación de estos medios de actuación para la regeneración del léxico, atendiendo, para llevarla a cabo, al diferente tipo de significado en el que se basa la innovación semántica manifestada por la creación neológica. De todo ello, resultan unas conclusiones, que se exponen en §6.

## 2. LA NEOLOGÍA Y LOS NEOLOGISMOS

### 2.1. Los conceptos de *neología* y *neologismo*

En un sentido amplio, que responde precisamente al significado etimológico del término, la *neología* puede ser entendida como el estudio de todos los fenómenos lingüísticos nuevos que aparecen en un momento dado de la evolución de una lengua viva. Estos fenómenos, por tanto, pueden manifestarse en cualquiera de los niveles de análisis y descripción de dicha lengua, aunque se hacen particularmente evidentes, sobre todo, en los niveles morfológico, léxico y sintáctico. A esta concepción de neología se ajustan las declaraciones de Guilbert (1975) y Rondeau (1984), y las definiciones de *neología* de Cardona (1988), pues la identifica con “el conjunto de los procedimientos con los que se forman nuevos elementos de la lengua” (Cardona 1988: 193), y Fernández Sevilla (1982), quien, basándose en Marcellesi (1974), señala (cf. Fernández Sevilla 1982: 11) que se llama *neología* la tendencia que lleva a “crear y poner en circulación nuevos elementos en la lengua”. Sin embargo, no es esta concepción amplia de neología la más extendida, sino precisamente otra, más restringida y estrecha, que limita el objeto de estudio de la neología a las innovaciones que se producen única y exclusivamente en el nivel léxico<sup>1</sup>.

En efecto, para la mayoría de los neólogos “la néologie est un fait spécifiquement lexical, et lorsque le changement affecte un autre domaine de la grammaire, il n’est jamais analysé en termes de néologie”, hasta tal punto que “le groupe «néologie lexicale» comporte une redondance, où l’épithète a valeur descriptive et non pas restrictive” (Bastuji 1974: 6). Se ajustan a esta concepción de *neología* centrada exclusivamente en el ámbito de las innovaciones que se producen en el nivel léxico, y que dan lugar a unidades léxicas de nueva creación, las definiciones de *neologismo* de G. Matoré (1952: 87-88), que denomina *neologismo* a la “acception nouvelle introduite dans le vocabulaire d’une langue à une époque déterminée”; la de A. Rey (1976: 4), para quien *neologismo* es “une unité nouvelle, de nature lexicale, dans un code linguistique défini”, y la de J. Bastuji (1974: 6), para quien “les néologismes sont des unités lexicales nouvelles”.

### 2.2. Tipología lingüística de la neología léxica

Los investigadores para los que la neología abarca solo la vertiente lingüística que hace referencia a la creación y formación de nuevas palabras o neologismos léxicos presentan también en común el intentar establecer una tipología general de estos neologismos léxicos atendiendo a la forma bajo la que se manifiestan en la expresión oral o escrita. La tipología de neologismos léxicos que resulta de adoptar este punto de vista puede encontrarse, en las correspondientes aportaciones científicas, bien expuesta explícitamente<sup>2</sup>,

1 Para una revisión, desde la perspectiva historiográfica, de los conceptos “neología” y “neologismo” más exhaustiva que esta, cf. Díaz Hormigo (2008 y 2010).

2 Acompañada, en estos casos, de otras tipologías que se establecen también comúnmente tanto para la neología de la lengua común, neología general o neología propiamente dicha como para la neología terminológica, especializada, de las lenguas de especialidad o neonomía. Esta distinción está basada en el ámbito de uso de la creación léxica y su relación de pertenencia al sistema de la lengua, y de ella damos cuenta en n. 5. Asimismo, en el marco de la neología, se distingue también, tal como desarrollamos en n. 6, por una parte, entre los tipos de la neología espontánea y de la neología planificada, según sea el origen, espontáneo o planificado, y la naturaleza del

bien incluida en las propias definiciones de *neología* y *neologismo*, o bien se infiere de la exégesis de las mismas.

En efecto, G. Matoré (1952) parte de su definición de *neologismo*, ya citada, para especificar que esa acepción nueva introducida en el vocabulario de una lengua en una época determinada puede manifestarse por una palabra nocional, no morfológica, nueva; por una palabra ya empleada, pero a la que se le atribuye un sentido nuevo, o por el cambio de categoría gramatical de una determinada palabra.

Por su parte, la definición de *neologismo* formulada por A. Rey (1976), también citada, surge de su propia revisión de algunas de las definiciones de *neología* y *neologismo* ya existentes, entre ellas, las contenidas en el *Diccionario de Lingüística* de J. Dubois *et alii* (1973). En efecto, en este repertorio lexicográfico (cf. Dubois *et alii* 1973: 440-441), la *neología* es “el proceso de formación de nuevas unidades léxicas”, las cuales pueden ser denominadas *neologismos*. Según estos autores, un *neologismo* es una palabra de creación reciente o recientemente tomada de otra lengua, o bien una acepción reciente de una palabra ya antigua. De ahí la distinción recogida en este *Diccionario* entre neología de forma, que consiste en la “fabricación” de nuevas unidades, y neología de sentido, que consiste en emplear un significante ya existente en la lengua dándole un contenido que antes no tenía, bien porque este contenido sea conceptualmente nuevo, bien porque este contenido se expresase antes o se exprese aún ahora por otro significante. Esta distinción entre neología de forma y neología de sentido se encuentra en el basamento de la consideración de A. Rey de que la cualidad neológica o neologicidad de una unidad léxica puede ser formal, semántica y pragmática. Pero, en cualquier caso, es la novedad semántica la que concierne a todos los neologismos, sin excepción, y puede ir acompañada, o no, de novedad formal<sup>3</sup>.

Para H. Pottier Navarro (1979), quien también entiende como lo propio de la neología la introducción en la lengua de palabras nuevas o de sentidos nuevos para las palabras ya existentes, la neología puede actuar sobre el significante del signo lingüístico o sobre el significado. En el primer caso, se produce una neología formal, pues resulta una palabra nueva, sin o con una innovación semántica más o menos fuerte. Cuando la neología actúa solo sobre el significado se produce la neología semántica. Por tanto, la diferencia entre ambos tipos de neología está en la aparición o no de un elemento formal nuevo, que no se observa en la neología semántica, en la que lo nuevo es solo la carga semántica.

Esta misma tipología binaria de la neología y/o los neologismos es la recogida en los diversos trabajos sobre el tema que integran el correspondiente volumen monográfico de la revista *Langages* dedicado representativamente a *La néologie lexicale* (cf. Guilbert *et alii* 1974).

---

proceso de su creación. Y por otro lado se diferencian los tipos de la neología denominativa o referencial y de la neología estilística o expresiva según la función, finalidad o propósito de la creación léxica, que puede servir para denominar nuevos objetos, conceptos o realidades, o bien para introducir matices subjetivos en la denominación y nuevas formas expresivas en la comunicación.

3 La revisión llevada a cabo por A. Rey (1976) de algunas de las definiciones de *neología* y *neologismo* que habían sido ya formuladas, de las que hemos dado ejemplo atendiendo a las contenidas en el *Diccionario de Lingüística* de Dubois *et alii* (1973), le permite precisar la definición de *neologismo* inicialmente propuesta, indicando que “unidad nueva” debe ser entendida como “unidad lingüística que vehicula una relación significante-significado nueva”. Esta relación significante-significado se presenta como nueva bien sea porque el significado (la forma y la sustancia del contenido) sea una innovación total, parcial o muy débil, ya que el neologismo puede remitir a un concepto nombrado ya y se modifican solo las connotaciones, o bien sea porque el significante (la expresión) sea nuevo o antiguo.

Así, J. Bastuji (1974) apunta que tradicionalmente se distinguen dos tipos de neologismos: el neologismo ordinario y el neologismo de sentido. El neologismo ordinario es la unidad provista de una forma y un sentido nuevos. El neologismo de sentido es la acepción nueva para una unidad ya constituida. Conformaba para esta autora un caso particular de polisemia, aunque con un rasgo diacrónico de novedad en el empleo, por tanto, en el sentido.

Por su parte, M.-F. Mortureux (1974) apunta que, entre las unidades anotadas como neologismos, se diferencian aquellas en las que el signo “nuevo” se manifiesta bajo la forma de un significante no registrado aun en la lengua y aquellas en las que el signo “nuevo” se manifiesta bajo la forma de un sentido nuevo asociado a un significante antiguo. Por tanto, la neología léxica se descubre bien a través de la creación de un significante o bien a través de la asociación nueva de un significado a un significante que ya existe y que va a continuar, al menos durante cierto tiempo, existiendo asociado al significado precedente. Insiste en que en este último caso se produce el fenómeno de la polisemia, hasta tal punto que, según el autor citado, al darse una modificación del significado, no se crean signos nuevos, sino solo significados nuevos para los signos afectados.

Y también L. Guilbert (1974) reconoce dos tipos de neología: la neología semántica, que da lugar a la aparición de un sentido nuevo a partir de un mismo significante, y la que denomina neología sintáctica o morfosintáctica, que se manifiesta por la combinación inédita de elementos léxicos, combinación que genera un signo nuevo por la junción de un significante complejo y de un significado nuevo.

Sin embargo, la tipología establecida por el *Observatori de Neologia* (OBNEO) del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (cf. Cabré 2006 o Domènech 2008)<sup>4</sup> distingue claramente cuatro tipos de neologismos: los neologismos de forma, los neologismos sintácticos, que son los que resultan de un cambio de subcategoría gramatical (género, número, cambio de régimen verbal, etc.) en una base léxica; los neologismos semánticos y los préstamos. Pero, además, se reconoce otro tipo, el quinto, en el que, bajo la etiqueta de “Otros”, se prevén incluir las unidades neológicas de difícil resolución, como, entre otras, pueden ser las palabras simples, dialectales, argóticas, cultismos, etc. No obstante, la propia M<sup>a</sup> T. Cabré (2006: 234-235) y O. Domènech (2008: 32-33) reconocen y declaran explícitamente que los tipos establecidos no se excluyen entre sí. Así, por ejemplo, muchos préstamos y los neologismos sintácticos pueden ser considerados neologismos de forma. Se infiere, por tanto, que la clasificación de los neologismos del OBNEO queda reducida a la tradicional clasificación binaria, que distingue solo los dos tipos de neologismos de forma y neologismos semánticos.

La recapitulación de lo expuesto nos permite afirmar que, por tanto, no debe resultar extraño que, cuando se trata de teorizar sobre la neología léxica, los autores (cf., entre otros muchos, Guerrero Ramos 1995: 19 y 24; Cabré *et alii* 2002: 161; Díaz Hormigo 2007: 34

4 Se trata de la tipología diseñada como parte de la metodología del proyecto coordinado por el OBNEO para la detección, análisis y difusión de la neología en español y catalán. Con esta finalidad, se procede al vaciado de, fundamentalmente, textos escritos de prensa de amplia difusión, aunque también de textos orales de medios de comunicación y otras publicaciones escritas de carácter diverso y dirigidas a un público general. Cada una de las nuevas unidades léxicas detectada ha de ser registrada en una ficha de soporte informático, en la que, entre otras informaciones, se ha de indicar, obligatoriamente, de qué tipo de neologismo se trata siguiendo su proceso de formación, para lo cual se recurre tanto a esta tipología general establecida como a la delimitación de procedimientos, recursos y mecanismos de cada tipo a la que hacemos referencia en §2.3.



y 2008: 14-15) se limiten a recoger esa tipología general de la neología y los neologismos comúnmente establecida y frecuentemente repetida. Se distinguen habitualmente solo dos tipos de neología y de neologismos: la denominada neología formal, ordinaria, de forma, de forma y sentido, o sintáctica y morfosintáctica, que consiste en la creación de significantes nuevos o de significantes y significados nuevos, y la denominada neología semántica o neología de sentido, que se basa en la aparición de nuevos significados, sentidos o acepciones para significantes ya establecidos en la lengua.

Sin embargo, una tipología distinta es la que suelen presentar tanto estos como otros autores cuando se ocupan de examinar, en vez de la neología de la lengua común o general, la relación entre neología y terminología. O sea, más exacta y concretamente, cuando pretenden formular una caracterización de la neología léxica de las denominadas lenguas de especialidad, también denominada *neología terminológica*, *neología de especialidad* o, siguiendo la propuesta de Rondeau (1984), *neonimia*<sup>5</sup>. Sirvan, a modo de ejemplo, P. Auger y L.-J. Rousseau (1977: 79-84), que definen neología como “el proceso de formación de nuevas unidades léxicas” e identifican el neologismo con “la unidad léxica de formación reciente, una acepción nueva para un término preexistente y el término recientemente tomado de un sistema lingüístico extranjero”. Por ello, delimitan, consecuentemente, tres tipos de neología: la denominada neología de forma, que consiste en fabricar nuevas unidades léxicas o nunca documentadas en esa forma; la neología de sentido, que se basa en la utilización de un término preexistente en la lengua pero confiriéndole un nuevo contenido semántico, que puede ser totalmente nuevo o haber sido y/o estar siendo expresado por otro término de la lengua, y la neología de préstamo, que consiste en una transferencia léxica hacia una lengua determinada de un elemento ya existente perteneciente a una lengua extranjera viva o muerta.

Esta tipología ternaria es, a su vez, modificada y ampliada por M. T. Cabré (1993: 447) en su estudio sobre “Terminología y neología”. Reivindica que la neología es esencialmente actividad de creación de nuevas denominaciones y, por tanto, necesaria en los dominios de especialidad, caracterizados por la aparición continua de nuevos conceptos para los que deben ser creados nuevas formas. No obstante, la modificación propuesta por Cabré consiste, según inferimos, en partir de la tipología de P. Auger y L.-J. Rousseau (1977: 79-84) y distinguir entre dos tipos de neología en el ámbito de la neología de forma tradicionalmente establecida. De este modo, esta autora delimita entre neologismos de forma; neologismos de función, neologismos semánticos y neologismos de préstamo, sin definir, sin embargo, ninguno de ellos, sino solo limitándose a enumerar los tipos de procesos que pueden incluirse en cada uno de ellos.

Los enfoques expuestos en este apartado quedan esquematizados en *Cuadro 1*, infra.

5 En efecto, como adelantamos en n. 2, G. Rondeau (1984) propuso una distinción en el dominio de la neología y los neologismos basada en el análisis de la relación de pertenencia de los neologismos al sistema de la lengua y su ámbito o ámbitos de uso. Atendiendo a estos criterios, surge una delimitación entre la neología léxica de la lengua común (la neología general o neología propiamente dicha) y la neología léxica de las lenguas de especialidad: la neonimia.

<i>TIPO</i> →	<i>NEOLOGÍA FORMAL, ORDINARIA, DE FORMA, DE FORMA Y SENTIDO O SINTÁCTICA/ MORFOSINTÁCTICA</i>	<i>NEOLOGÍA SEMÁNTICA O DE SENTIDO</i>	<i>NEOLOGÍA DE PRÉSTAMO</i>	<i>NEOLOGÍA DE FUNCIÓN</i>	<i>NEOLOGÍA SINTÁCTICA</i>	<i>OTRO</i>
INVESTIGADOR ↓						
Matoré 1952	X	X				neología por conversión
Dubois <i>et alii</i> 1973	X	X				
Bastuji 1974	X	X				
Mortureux 1974	X	X				
Guilbert 1974	X	X				
Rey 1976	X	X				neología pragmática
Auger y Rousseau 1977	X	X	X			
Pottier Navarro 1979	X	X				
Cabré 1993	X	X	X	X		
Guerrero Ramos 1995	X	X				
Cabré <i>et alii</i> 2002	X	X				
Cabré 2006	X (< neología de préstamo y sintáctica)	X	X		X	el de otras nuevas palabras
Díaz Hormigo 2007	X	X				
Domènech 2008	X (< neología de préstamo y sintáctica)	X	X		X	el de otras nuevas palabras

Cuadro 1. Tipología lingüística de la neología léxica

### 2.3. La clasificación de los recursos, mecanismos y procedimientos de creación de neologismos léxicos

Hemos expuesto la tipología de la neología y los neologismos generalmente establecida atendiendo al criterio de la forma de manifestación de la nueva unidad léxica. En efecto, la creación léxica puede manifestarse bajo la forma de un significante nuevo, de un significante y significado nuevos, de un significado, acepción o sentido nuevos para un significante ya existente, o de un préstamo. Por ello, estas tipologías presentan una evidente homogeneidad y un destacable consenso. Sin embargo, a diferencia de ellas, suelen ser dispares, paradójicamente, las propuestas de los recursos, procedimientos y mecanismos que incluyen los autores en los tipos de neología previamente delimitados<sup>6</sup>. Depende esta diversidad, según

6 Y ello a pesar de que la gran mayoría de las clasificaciones de neologismos elaboradas se basan solo en los procesos de formación en que están basados, sin atender a otros criterios. En efecto, para una clasificación de los neologismos podría tenerse en cuenta el del origen y la naturaleza de ese proceso de creación. De la aplicación de

declara Fernández Sevilla (1982: 17) y reproduce Guerrero Ramos (1995: 20) del diferente enfoque o punto de vista teórico –de carácter tradicional o histórico-etimológico, estructural, generativo, etc.- adoptado por unos y otros de los investigadores que entienden la neología exclusivamente como un fenómeno particular del nivel léxico<sup>7</sup>. No obstante, desde nuestra perspectiva, que la causa de esta diversidad sea el enfoque teórico adoptado solo se observa de forma clara en algunos casos.

Así, G. Matoré (1952) especifica que, cuando la acepción nueva introducida en el vocabulario de una lengua en una época determinada se manifiesta por una palabra nocional nueva, esta puede ser creada *ex nihilo*, de una onomatopeya, de un nombre de persona, del fondo patrimonial, por sufijación o por prefijación, o bien ser tomada prestada de una lengua viva o muerta. Sin embargo, no delimita ningún procedimiento para los neologismos que consisten en palabras ya empleadas a las que se les atribuye un sentido nuevo ni para los que están basados en un cambio de categoría gramatical, a pesar de que reconoce estos dos tipos de neología.

---

este criterio resultaría una delimitación entre neologismos espontáneos y neologismos planificados. Así también podría atenderse a la función o finalidad de la creación neológica, que permite establecer una delimitación entre neologismos denominativos o referenciales, si las nuevas unidades léxicas han sido creadas para la denominación de nuevos conceptos, objetos o realidades, y neologismos estilísticos o expresivos, si lo que se pretende con la nueva creación léxica es introducir matices subjetivos o nuevas formas expresivas u originales en la comunicación. En este sentido, Sablayrolles (1996-1997) ofrece una revisión de casi cien tipologías de neologismos propuestas por lingüistas franceses y galicistas de diferentes países. Esta revisión contribuye a revelar la diversidad de criterios (semánticos, funcionales, de origen, etc.) que emplean los neólogos para la clasificación de las unidades léxicas, los cuales dan lugar a clasificaciones tan heterogéneas que no pueden ser comparadas entre sí. Dicha revisión concluye con la propuesta de Sablayrolles (1996-1997) de su propia clasificación, la cual fue posteriormente remodelada (cf. Cabré 2006: 245-246, a la que se añade (pp. 246-247) la exégesis crítica de la misma por parte de Cabré). No obstante, debido a la insatisfacción que causa en el OBNEO la particular clasificación de neologismos que manejan, diseñada por ellos mismos, tanto Cabré (2006: 247-250) como Domènech (2008: 33-35) esbozan nuevos criterios que, una vez aplicados, permitirían obtener una clasificación multivariante y multidimensional de los neologismos.

7 En concreto, J. Fernández Sevilla (1982: 17-20) y, partiendo de este, para desarrollar sus propuestas, Guerrero Ramos (1995: 20-22) oponen una clasificación que responde a la concepción tradicional, de tipo histórico-etimológico, a la propuesta, desde la perspectiva estructural, por P. Guiraud (1967) y a la que, teniendo en cuenta postulados generativo-transformacionales, diseña L. Guilbert (1975). Así, Fernández Sevilla y Guerrero Ramos señalan que, tradicionalmente, los neologismos se clasifican atendiendo a los elementos formativos que los constituyen (raíces, prefijos, sufijos, etc.) o, en el caso de los neologismos semánticos, según el tropo en el que están basados. Por su parte, del enfoque estructural de P. Guiraud resulta una clasificación de las palabras nuevas en cuatro tipos: las de tipo onomatopéyico; las de tipo morfológico, en el que incluye todos los productos de la derivación y de la composición; las de tipo semántico, bien sea por cambio semántico o por desplazamiento semántico, y las de tipo alogénico, que engloba los préstamos de lenguas extranjeras, los préstamos de dialectos, los préstamos de lenguas especiales y los préstamos de sociolectos. Más abarcadora es, sin duda, la clasificación de L. Guilbert, a pesar de que su enfoque, el generativo-transformacional, ha sido a menudo puesto en entredicho por no dar cuenta eficazmente de la neología en tanto que mecanismo generador del léxico de la lengua, y a pesar de que, al igual que P. Guiraud, L. Guilbert distingue también cuatro clases de neología. No obstante, una de ellas, la denominada neología fonológica, consiste en la formación de la sustancia del significante mediante la combinación de fonemas y en su transcripción, dando como resultado o una unidad simple, que puede ser a veces una creación expresiva, o un soporte significante para una relación sintáctico-semántica entre unidades combinadas. Por su parte, la neología semántica, que consiste en la aparición de un nuevo significado o una nueva acepción en un segmento fonológico dado, abarca las variaciones semánticas por metáfora, metonimia, etc. y también los neologismos por conversión, es decir, los que resultan por cambio de categoría gramatical. La neología sintagmática incluye la combinación de diferentes segmentos reconocidos como signos lingüísticos distintos; por tanto, abarca todas las formas y combinaciones posibles de elementos diferentes en derivación y en composición. Por último, se delimita la neología por préstamo, ya sea de denominaciones de nuevos objetos, conceptos o realidades, que son importadas junto con tales objetos, conceptos o realidades, o solo de denominaciones nuevas para objetos, conceptos o realidades ya conocidas y que cuentan con sus propias denominaciones.

Tampoco L. Guilbert (1974) se refiere en su clasificación de los mecanismos a estos dos últimos tipos de neología. En efecto, solo enumera los procedimientos de la prefijación, la sufijación y la composición para la que denomina *neología sintáctica o morfosintáctica*.

Por el contrario, A. Rey (1976) procede exponiendo, en primer lugar, la distinción que figura en el *Diccionario de Lingüística* de J. Dubois *et alii* (1973) entre los procedimientos de la neología de forma y los de la neología de sentido. En este compendio lexicográfico se incluyen, entre los primeros, la prefijación, la sufijación, el truncamiento, la siglación y el préstamo de lenguas extranjeras. La neología de sentido abarca la metáfora y los cambios de sentido. Esta delimitación le lleva a determinar que la neologicidad o cualidad neológica de una unidad léxica es formal en la sufijación, prefijación, composición, acronimia, siglación, préstamos, tanto internos como del exterior, y pseudopréstamos. Y es semántica en todos los neologismos, sin excepción, si bien esta neologicidad o novedad semántica puede ser concomitante con la neologicidad o novedad formal o no serlo. Cuando hay concomitancia, la novedad semántica puede ser total, parcial o muy débil. La novedad semántica total sucede con ciertos préstamos. La parcial se observa en el semantismo de la prefijación, sufijación, aglutinación de palabras en composición y en los sintagmas que son grupos de palabras. Y es muy débil en la sigla y el acrónimo, que, aunque aportan el sentido de la expresión que abrevian, con esta abreviación, se produce al menos la modificación de sus connotaciones. Se añaden a estos neologismos con novedad formal y semántica los que resultan de derivaciones internas o transferencias funcionales. La neologicidad o cualidad neológica solo semántica se observa en los neologismos de sentido, o transferencias semánticas.

Asimismo, H. Pottier Navarro (1979) incluye en la neología formal los procedimientos de la prefijación, la sufijación, la gramaticalización, la composición, la simplificación, los calcos y los préstamos. Conforman la neología semántica los recursos de la formación de lexías complejas, la nominalización de adjetivos, que pueden ser también participios de pasado, la metáfora y la transferencia de dominios.

Diferentes, entre otros factores por el hecho de partir de una tipología no binaria, son las clasificaciones de los autores que estudian la relación entre neología y terminología.

En efecto, P. Auger y L.-J. Rousseau (1977: 79-84) atienden en su clasificación, fundamentalmente, solo a los procedimientos más productivos y usuales de creación en el ámbito terminológico. En base a ello, enumeran en la categoría de neología léxica que denominan neología de forma los procedimientos de la derivación, que entienden como el proceso de afijación (prefijos o sufijos) de una base o raíz; la composición, de la que resultan formaciones neológicas por la unión, en forma de palabras compuestas o de sintagmas, de dos o más términos preexistentes o nuevos en la lengua; la siglación o la acronimia, y otros procedimientos menos usuales como las modificaciones ortográficas sin valor morfológico; las palabras baúl, que son las surgidas de la reducción de una serie de palabras a una sola, y el cambio de categoría gramatical, que es llamado también neología por conversión y derivación impropia. Por su parte, el cambio de sentido o de contenido semántico para un término preexistente, que es neología de sentido, puede efectuarse de diversos modos. En efecto, un término puede pasar de la lengua general a un lenguaje especializado, de un lenguaje especializado a otro lenguaje especializado, de un lenguaje técnico a la lengua general, o, sin modificar su campo de aplicación especializado original, ser polisémico en este dominio por haber generado otro sentido. Al menos en los tres primeros modos de transferencias de elementos léxicos se puede hablar también, según estos autores, de neología de préstamo.

En este tipo de neología de préstamo se incluyen, además, las recurrencias como préstamos a unidades léxicas pertenecientes al fondo antiguo de esa misma lengua, que dan lugar a revitalizaciones de unidades léxicas ya existentes; a unidades léxicas pertenecientes a variedades regionales de esa lengua, que originan actualizaciones en el uso general de términos pertenecientes a grupos lingüísticos particulares, y a unidades léxicas procedentes de la jerga antigua o moderna. Y todo ello porque la neología de préstamo es entendida como la transferencia léxica hacia una lengua determinada de un elemento perteneciente a una lengua viva o muerta, que se manifiesta en su forma original o bien adaptado a las normas fonéticas y morfológicas de la lengua que lo toma prestado.

E, igualmente, M<sup>a</sup> T. Cabré (1993) incluye, en los neologismos de forma, los tipos estructurales formados por derivación (con prefijos y con sufijos), por composición (actual, culta o híbrida), por sintagmación y por procesos de truncación (siglación, acronimia, abreviación). Enumera, en los que denomina neologismos de función, los neologismos que resultan de la lexicalización de una forma flexiva y los formados por conversión sintáctica. Son neologismos semánticos los que resultan de un proceso de ampliación del significado de la forma base, de una restricción del significado de la forma base o de un cambio del significado de la forma base. Y los neologismos de préstamo comprenden los préstamos propiamente dichos y los calcos.

Basándose en todas estas clasificaciones de los recursos o procedimientos de creación neológica expuestas por los autores aquí citados, G. Guerrero (1995) procede también a la enumeración de solo los que considera recursos más productivos de creación léxica. De acuerdo con este criterio, incluye en la neología formal los mecanismos de la creación “ex nihilo”; la creación por elementos léxicos existentes, sea por prefijación, sufijación o composición; los procedimientos de la acronimia y la siglación, y el préstamo. Sin embargo, para la creación de nuevos sentidos mediante significantes ya existentes, o neología semántica, resulta más productiva, según la mencionada autora, la recurrencia a la formación de lexías complejas, la que surge de la conversión o cambio de categoría gramatical del lexema o la basada en una metáfora.

Por su parte, en la tipología propuesta por el *Observatori de Neologia* del Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, solo se distinguen diferentes recursos o procedimientos para la obtención de neologismos formales. En este sentido, se especifica (cf. Cabré 2006: 231 y 232-233 y Domènech 2008: 30-31) que los neologismos formales pueden ser por sufijación, prefijación, interferencias entre prefijación y sufijación, composición, composición culta, lexicalización, conversión sintáctica, sintagmación, siglación, acronimia, abreviación o variación formal ortográfica<sup>8</sup>. No se distinguen recursos o procedimientos para la formación de neologismos sintácticos, ni para los neologismos

8 Que se diferencia (cf. Cabré 2006: 242-243) de otros tipos de variantes que se reconocen pero que no están incluidas en la clasificación como tipos de recursos de creación diferentes. Esto puede ser debido a que las unidades neológicas responden también a otro procedimiento de formación anterior o primitivo o bien a que se tratan de neologismos extraños, difíciles de analizar o no previstos en la clasificación. En efecto, se especifica que la variante formal ortográfica es distinta de la variante formal morfológica, pues esta se obtiene cuando se produce una alternancia de sufijos o prefijos pero las dos unidades con alternancia significan lo mismo. Asimismo, la variante formal ortográfica se distingue de la variante formal sintáctica. No obstante, la variante morfológica, la variante sintáctica, la variante flexiva, en género o en número, y la variante léxica, para neologismos que no son préstamos ni responden a alternancias morfológicas pero que presentan el mismo significado que otra documentada lexico-gráficamente o en el corpus de vaciado, son los cuatro subtipos de variantes que deben tenerse en cuenta.

semánticos, que pueden surgir, según se indica, por la modificación del significado de una base o por la utilización de un nombre propio como si fuera nombre común; ni para los préstamos, con excepción de la posibilidad de que estén adaptados ortográficamente o no.<sup>9</sup>

Las clasificaciones trazadas en este apartado figuran esquematizadas en *Cuadro 2*, infra.

<b>TIPO →</b>	<b>NEOLOGÍA FORMAL, ORDINARIA, DE FORMA, DE FORMA Y SENTIDO O SINTÁCTICA/ MORFOSINTÁCTICA</b>	<b>NEOLOGÍA SEMÁNTICA O DE SENTIDO</b>	<b>NEOLOGÍA DE PRÉSTAMO</b>	<b>NEOLOGÍA DE FUNCIÓN</b>	<b>NEOLOGÍA SINTÁCTICA</b>	<b>OTROS</b>
<b>PROCEDIMIENTO ↓</b>						
<b>SUFIJACIÓN</b>	Matoré 1952, Dubois <i>et alii</i> 1973, Guilbert 1974, Rey 1976, Auger y Rousseau 1977, Pottier Navarro 1979 (también <i>gramaticalización</i> ), Cabré 1993, Guerrero 1995, Cabré 2006, Domènech 2008,					
<b>PREFIJACIÓN</b>	Matoré 1952, Dubois <i>et alii</i> 1973, Guilbert 1974, Rey 1976, Auger y Rousseau 1977, Pottier Navarro 1979 (también <i>gramaticalización</i> ), Cabré 1993, Guerrero 1995, Cabré 2006, Domènech 2008					
<b>PREFIJACIÓN Y SUFIJACIÓN</b>	Cabré 2006, Domènech 2008					
<b>DERIVACIÓN INTERNA O TRANSFERENCIA FUNCIONAL</b>	Rey 1976					
<b>COMPOSICIÓN</b>	Guilbert 1974, Rey 1976, Auger y Rousseau 1977, Pottier Navarro 1979, Cabré 1993, Guerrero 1995, Cabré 2006, Domènech 2008					

9 A pesar de todo, resulta obvio que, aun uniendo las distintas clasificaciones de recursos de creación léxica señaladas en relación con cada uno de los tipos de neología citados, no se encuentran enumerados todos los procedimientos de creación léxica existentes. Indicamos y ejemplificamos algunos de los procedimientos que notamos que faltan en Díaz Hormigo (2007: 34-35), pero a estos habrían de añadirse también, al menos, los incluidos en sus tipologías de los procedimientos de formación de palabras por los autores que referimos en Díaz Hormigo (2012: esp. 126-132).

<b>TIPO →</b>	<b>NEOLOGÍA FORMAL, ORDINARIA, DE FORMA, DE FORMA Y SENTIDO O SINTÁCTICA/ MORFOSINTÁCTICA</b>	<b>NEOLOGÍA SEMÁNTICA O DE SENTIDO</b>	<b>NEOLOGÍA DE PRÉSTAMO</b>	<b>NEOLOGÍA DE FUNCIÓN</b>	<b>NEOLOGÍA SINTÁCTICA</b>	<b>OTROS</b>
<b>PROCEDIMIENTO ↓</b>						
<b>COMPOSICIÓN CULTA</b>	Cabré 1993, Cabré 2006, Domènech 2008					
<b>LEXICALIZACIÓN DE UNA FORMA FLEXIVA</b>	Cabré 2006, Domènech 2008			Cabré 1993		
<b>CONVERSIÓN SINTÁCTICA O GRAMATICAL</b>	Auger y Rousseau 1977 ( <i>neología por conversión, derivación impropia</i> ), Cabré 2006, Domènech 2008	Pottier Navarro 1979 ( <i>nominalización de adjetivos</i> ), Guerrero 1995		Cabré 1993		Matoré 1952
<b>CAMBIO DE SUBCATEGORÍA GRAMATICAL</b>					Cabré 2006, Domènech 2008	
<b>SINTAGMACIÓN</b>	Rey 1976 ( <i>grupos de palabras</i> ), Auger y Rousseau 1977, Cabré 1993, Cabré 2006, Domènech 2008	Pottier Navarro 1979 ( <i>formación de lexías complejas</i> ), Guerrero 1995 ( <i>formación de lexías complejas</i> )				
<b>SIGLACIÓN</b>	Dubois <i>et alii</i> 1973, Rey 1976, Auger y Rousseau 1977, Cabré 1993, Guerrero 1995, Cabré 2006, Domènech 2008					
<b>ACRONIMIA</b>	Rey 1976, Auger y Rousseau 1977 ( <i>palabras baúl</i> ), Pottier Navarro 1979 ( <i>simplificación</i> ), Cabré 1993, Guerrero 1995, Cabré 2006, Domènech 2008					
<b>ABREVIACIÓN</b>	Dubois <i>et alii</i> 1973 ( <i>truncamiento</i> ), Cabré 1993, Cabré 2006, Domènech 2008					
<b>VARIACIÓN ORTOGRÁFICA</b>	Auger y Rousseau 1977, Cabré 2006, Domènech 2008					

<b>TIPO →</b>	<b>NEOLOGÍA FORMAL, ORDINARIA, DE FORMA, DE FORMA Y SENTIDO O SINTÁCTICA/ MORFOSINTÁCTICA</b>	<b>NEOLOGÍA SEMÁNTICA O DE SENTIDO</b>	<b>NEOLOGÍA DE PRÉSTAMO</b>	<b>NEOLOGÍA DE FUNCIÓN</b>	<b>NEOLOGÍA SINTÁCTICA</b>	<b>OTROS</b>
<b>PROCEDIMIENTO ↓</b>						
<b>PRÉSTAMO</b>	Matoré 1952 (de una lengua viva o muerta), Rey 1976 (internos o del exterior, y pseudopréstamos), Pottier Navarro 1979 (préstamos y calcos), Guerrero 1995		Auger y Rousseau 1977 (adaptado o no), Cabré 1993 (préstamos y calcos), Cabré 2006 (adaptado o no), Domènech 2008 (adaptado o no)			
<b>CREACIÓN EX NIHILO</b>	Matoré 1952, Guerrero 1995					
<b>CREACIÓN POR ONOMATOPEYA</b>	Matoré 1952					
<b>CREACIÓN DESDE NOMBRE PROPIO</b>	Matoré 1952					
<b>TRANSFERENCIA SEMÁNTICA</b>		Dubois <i>et alii</i> 1973, Rey 1976, Auger y Rousseau 1977, Pottier Navarro 1979 ( <i>transferencia de dominios</i> )				
<b>METÁFORA</b>		Dubois <i>et alii</i> 1973, Pottier Navarro 1979, Guerrero 1995				

Cuadro 2. Clasificaciones de recursos, mecanismos y procedimientos



### 3. LA NEOLOGÍA SEMÁNTICA O NEOLOGÍA DE SENTIDO

#### 3.1. El concepto de *neología semántica* o *neología de sentido*

Ha quedado mostrado en §2.1. que es común entre los neólogos entender la *neología semántica* o *neología de sentido* como la diferente manifestación semántica de una palabra o significante ya existente en la lengua. En efecto, este significante se presenta con un nuevo significado, con una nueva acepción o con un nuevo sentido. Y estos pueden corresponder a un contenido conceptualmente nuevo o a un contenido previamente existente pero expresado ahora con este otro significante.

El consenso en torno a esta concepción de *neología semántica* o *neología de sentido* es tal que incluso determinados neólogos llegan a emplear este término sin ofrecer una caracterización precisa del fenómeno. Dan a entender, por tanto, que aceptan para el mismo el sentido general comúnmente admitido y que lo entienden de la misma manera. No obstante, la definición de neología semántica o de sentido formulada se encuentra explícitamente enunciada en G. Matoré (1952), quien afirma que el neologismo puede manifestarse por una palabra ya empleada a la que se le atribuye un sentido nuevo. Igualmente, en el *Diccionario de Lingüística* de J. Dubois *et alii* (1973) se identifica la *neología de sentido* con el empleo de un significante ya existente en la lengua pero dándole un significado nuevo. Y de ahí infiere A. Rey (1976) que, efectivamente, la cualidad neológica o neologicidad de una unidad léxica puede ser solo semántica y no ir necesariamente acompañada de una novedad formal.

También para H. Pottier Navarro (1979) la neología que actúa solo sobre el significado del signo lingüístico es *neología semántica*, pues lo nuevo en el signo es, en estos casos, solo la carga semántica. Para J. Bastuji (1974) es *neologismo de sentido* la unidad léxica ya constituida que presenta una acepción nueva. Para M.-F. Mortureux (1974) los neologismos semánticos consisten en la asociación nueva de significados a significantes antiguos. Para L. Guilbert (1974) la neología semántica se da por la aparición de un sentido nuevo para un mismo significante. Y para P. Auger y L.-J. Rousseau (1977: 79-84), en el ámbito de la neología de la terminología, la neología de sentido se basa en utilizar un término con un nuevo contenido semántico.

#### 3.2. Recursos, mecanismos y procedimientos de creación de los neologismos semánticos

Menos coincidencias se observan en las clasificaciones que los neólogos ofrecen de los recursos, mecanismos y procedimientos que dan lugar a los neologismos semánticos. Esta disparidad, desde nuestro punto de vista, no puede achacarse a la diferente perspectiva o enfoque teórico que haya adoptado el investigador para la clasificación, como ha sido denunciado por algunos autores<sup>10</sup>. Más bien es debida a una diferente concepción y visión del correspondiente procedimiento de creación. En efecto, en la mayoría de los casos, el mecanismo en cuestión sí es incluido en la relación de recursos de creación de los neologismos léxicos. Sin embargo, es asignado y considerado como propio de otro tipo neología, sea esta la neología formal, ordinaria, de forma, de forma y sentido, sintáctica

<sup>10</sup> Dimos cuenta de la problemática que envuelve este aspecto en §2.3.

o morfosintáctica, sea la neología de préstamo, sea la neología de función o bien sea considerado un recurso, mecanismo o procedimiento no clasificable en ninguno de los tipos de neología específicos anteriores.

En este sentido, por una parte, se observa que el procedimiento de la *transferencia semántica*, mencionada en el *Diccionario de Lingüística* de J. Dubois *et alii* (1973) y por A. Rey (1976), P. Auger y L.-J. Rousseau (1977), y H. Pottier Navarro (1979), quien la denomina *transferencia de dominios*, y, más específicamente, el recurso de la *metáfora*, a la que aluden de manera precisa el *Diccionario de Lingüística* de J. Dubois *et alii* (1973), H. Pottier Navarro (1979) y G. Guerrero (1995), son entendidas unánime y exclusivamente como procedimientos de creación de neologismos semánticos.

Sin embargo, la *sintagmación*, o creación de una nueva unidad léxica que es realmente una estructura sintáctica sintagmada, es un procedimiento de la neología semántica o neología de sentido para H. Pottier Navarro (1979) y G. Guerrero (1995), quienes se refieren a ella como *formación de léxias complejas*. Pero para A. Rey (1976), que la denomina *grupo de palabras*, P. Auger y L.-J. Rousseau (1977), M. T. Cabré (1993 y 2006) y O. Domènech (2008) es uno de los procedimientos de la neología formal.

Por su parte, la *conversión sintáctica o gramatical* es entendida como un procedimiento de la neología semántica o neología de sentido por H. Pottier Navarro (1979), quien se refiere concretamente a la *nominalización de adjetivos*, y por G. Guerrero (1995). Pero es un procedimiento de la neología formal para P. Auger y L.-J. Rousseau (1977), para M. T. Cabré (2006) y para O. Domènech (2008). No obstante, estas dos últimas investigadoras consideran aparte, aunque también incluida en la neología formal, la creación léxica por la *lexicalización de una forma flexiva*, procedimiento del que surgen específicamente neologismos de la categoría lingüística nombre o sustantivo por la lexicalización y conversión categorial de una forma flexiva, gerundio o participio, del paradigma verbal. Por otro lado, la creación léxica por *el cambio de la subcategoría gramatical* es adscrita por estas autoras, que la reconocen explícitamente, a la por ellas mismas delimitada y denominada *neología sintáctica*. En otros casos, la *conversión sintáctica o gramatical* está incluida en la llamada, aunque no definida, *neología de función* (cf. Cabré 1993). Para otros autores, como G. Matoré (1952), este procedimiento productivo no es catalogable en ninguno de los tipos de neología comúnmente establecidos.

Una observación básica que surge de la reflexión sobre los procedimientos incluidos en la neología semántica o neología de sentido es que estos implican, en efecto, un cambio en el significado que manifiestan. Ahora bien, este cambio en el significado es de carácter o naturaleza distinta según el procedimiento de que se trate. En este sentido, y con el propósito de clarificar esta cuestión relacionada con la neología semántica o neología de sentido, expondremos previamente los tipos de significados lingüísticos que habitualmente se reconocen, tomando como referencia los delimitados, al menos, en el marco del estructuralismo lingüístico europeo, por E. Coseriu.

#### 4. TIPOLOGÍA DE LOS SIGNIFICADOS LINGÜÍSTICOS

En efecto, basándose en los presupuestos teóricos y metodológicos de la tendencia lingüística de corte estructural, E. Coseriu (1973: 81-83; 1976: 5-7; 1977: 247-249; 1981: 3) delimita inicialmente tres niveles o tipos fundamentales de contenido lingüístico: el significado, la

designación y el sentido. Define el significado como “der einzelsprachlich gegebene Inhalt”<sup>11</sup> (Coseriu 1973: 81) y diferencia e intenta establecer una clasificación de los significados de naturaleza lingüística. Así, dentro del significado en tanto que contenido dado en y por una lengua como tal, delimita el autor citado entre cinco tipos de significados diferentes, que son: el significado léxico, el significado categorial, el significado instrumental, gramatical o auxiliar, el significado sintáctico o estructural y el significado óntico. El significado léxico corresponde, según el lingüista rumano, al *qué* de la aprehensión del mundo extralingüístico, esto es, el significado común e idéntico a todas las unidades de cada una de las series *caliente* — *calor* — *calentar*, *rico* — *riqueza* — *enriquecer*, *blanco* — *blancura* — *blanquear* — *blancamente*, pero que, al mismo tiempo, diferencia cada una de estas series como un todo de otras series análogas, es decir, en virtud del significado léxico se distinguen *rico* y *pobre*, *riqueza* y *pobreza*, *calor* y *frío* (sust.), *enriquecer* y *empobrecer*, *caliente* y *frío* (adj.), *calentar* y *enfriar*, etc. Por su parte, el significado categorial corresponde al *cómo* de la aprehensión del mundo extralingüístico. De este modo, en las series *rico* — *riqueza* — *enriquecer*, *pobre* — *pobreza* — *empobrecer*, *caliente* — *calor* — *calentar*, *frío* (adj.) — *frío* (sust.) — *enfriar*, el significado categorial es el diferente en cada unidad de cada una de las series pero el mismo en *rico* — *pobre* — *caliente* — *frío* (adj.), *riqueza* — *pobreza* — *calor* — *frío* (sust.), *enriquecer* — *empobrecer* — *calentar* — *enfriar*, etc. Ello muestra que se trata del significado de las denominadas, en terminología coseriana, *categorías verbales* (partes de la oración), esto es, sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio. A las palabras que tienen significado léxico y categorial las denomina Coseriu *palabras lexemáticas*<sup>12</sup>. Las palabras que tienen solo significado categorial pero carecen de significado léxico (pronombres y proformas en general) son llamadas por el lingüista rumano *palabras categoremáticas*<sup>13</sup>. En lo que se refiere al significado instrumental, gramatical o auxiliar, este, sin embargo, no es definido por Coseriu. Solo dice que es el significado de los morfemas, con independencia de si los morfemas son palabras sueltas o no. Así, por ejemplo, *el*, en *el hombre*, tiene el significado “actualizador” y *—s*, en *mesa—s*, tiene el significado “pluralizador”. De ahí que infiramos que se trata del significado de los morfemas gramaticales y de las llamadas por el profesor de Tübingen *palabras morfemáticas o instrumentales*<sup>14</sup>. Por su parte, el significado estructural o sintáctico es entendido como el significado propio de las combinaciones de palabras lexemáticas o categoremáticas con morfemas, dentro de la oración, por ejemplo, “singular”, “plural”, “activo”, “pasivo”, “presente”, “pretérito”, “imperfectivo”, “perfectivo”, etc. Por último, el significado óntico es el referido al valor existencial que se asigna al estado de cosas designado en una oración, por ejemplo, “afirmativo”, “negativo”, “interrogativo”, “imperativo”, etc.

11 Traducción.: “el contenido dado en y por una lengua como tal”.

12 En concreto, se llaman así las palabras que estructuran y representan la realidad extralingüística, como, por ejemplo, *hombre*, *bosque*, *blanco*, *correr*, etc. Estas, como hemos dicho, tienen significado léxico. En nuestras lenguas tienen también significado categorial y, eventualmente, gramatical o instrumental o auxiliar.

13 Es decir, palabras que presentan la forma de estructuración de lo extralingüístico, pues, aunque no lo son, funcionan como sustantivos, adjetivos, etc. No representan ninguna materia extralingüística determinada, como, por ejemplo, *yo*, *éste*, *aquí*, *ahora*, etc. Tienen significado categorial y pueden tener, además, significado instrumental, pero carecen de significado léxico.

14 Por tanto, palabras que no funcionan de modo inmediato como configuradoras del mundo, sino solo en relación con otras palabras en la estructuración del hablar, como, por ejemplo, *y*, *o*, *sobre*, *en*, *sí*, *no*, etc. Solo presentan significado instrumental.

## 5. RECURSOS, MECANISMOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA NEOLOGÍA SEMÁNTICA SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE LOS SIGNIFICADOS LINGÜÍSTICOS

Recapitulando y aunando lo expuesto en §3. respecto a los recursos, mecanismos y procedimientos de la neología semántica o neología de sentido y la tipología de los significados lingüísticos reseñada en §4. llegamos a los resultados que se exponen en este apartado.

En primer lugar, observamos el procedimiento de la *transferencia semántica*. De él, resultan creaciones neológicas por metáfora, por antonomasia, por metonimia o sinécdoque o por elipsis originada en combinatoria léxica y, por tanto, promotora de cambio semántico. Podemos inferir que tal procedimiento implica que un significante preexistente en la lengua expresa un nuevo significado, una nueva acepción o un nuevo sentido, que es, en todos los casos, de carácter o naturaleza léxica en el sentido definido por Coseriu. En efecto, ese cambio semántico que importa un significado distinto refleja una nueva y distinta concepción, alteración o modificación respecto a *qué* se aprehende del mundo extralingüístico. Sirvan como ejemplos<sup>15</sup> de neologismos por transferencia semántica de carácter metafórico las voces *ariete* y *ascensor*, que aparecen en los siguientes contextos con significados léxicos que son cambios semánticos de, respectivamente, la tercera acepción de *ariete*, esto es, “3. m. y f. Dep. En el fútbol, delantero centro” y de la primera acepción de *ascensor*, esto es, “1. m. Aparato para trasladar personas de unos pisos a otros”, según constan en el *Diccionario de la Lengua Española* (DEL), de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014, 23<sup>a</sup> ed.):

Buscando en las hemerotecas, también hace dos años se hablaba de que Mas sería el *ariete* externo del proceso soberanista y especulaba con un traje político a la medida de la nueva realidad. [*La Vanguardia* (España), 19/02/2018]

La valoración social, económica y cultural del trabajo, como *ascensor* social: el sueño catalán del trabajo bien hecho como fuente de progreso. [*La Vanguardia* (España), 19/02/2018]

Por su parte, la *conversión sintáctica o gramatical*, que abarca, entre otros mecanismos, los especificados por los autores bajo las denominaciones de *nominalización de adjetivos* y *lexicalización de una forma flexiva*, es la propia de los neologismos creados por un cambio de categoría lingüística o gramatical pero sin modificación formal de la unidad léxica preexistente. Por ello, ha de ser incluida como procedimiento de la neología semántica o neología de sentido, y no de la neología formal o de forma y sentido. Ahora bien, el cambio de significado que configura a estas unidades léxicas como neologismos semánticos no es específicamente de cambio de significado de carácter léxico, como en el procedimiento de la transferencia semántica descrito en el párrafo anterior. Más bien, este cambio de significado es del concerniente al significado de la nueva categoría lingüística que les corresponde en un determinado contexto, diferente, al significado de la categoría lingüística que le corresponde a esa misma forma en otros contextos de la misma lengua. Se trata, por tanto, de un

15 Los ejemplos que citamos en este apartado están extraídos del *Banco de datos del Observatori de Neologia* (BOBNEO) del Institut de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (cf. <http://obneo.iula.upf.edu/bobneo>).

procedimiento de la neología semántica o neología de sentido por cambio o alteración del significado categorial. Y este, en tanto que atañe al distinto modo de captar la realidad extralingüística, es definido por Coseriu como el correspondiente a *cómo* aprehendemos y *cómo* concebimos el mundo extralingüístico. Esto es, el significado identificado por el lingüista rumano con el que expresan las diferentes categorías lingüísticas. Sirvan como ejemplos de conversión sintáctica o gramatical las unidades *cara a cara*, que, catalogada como locución adverbial en *DLE*, 23ª ed., aparece con la categoría lingüística sustantivo en el contexto oral extraído del correspondiente programa radiofónico abajo citado, y *machote*, de la categoría lingüística sustantivo según el *DLE*, 23ª ed. pero que funciona como adjetivo en el contexto periodístico que figura a continuación:

Casado sigue reclamando un *cara a cara*, que Sáez de Santamaría está encantada de afrontar. [*Actualidad política*, COPE, 10/07/2018]

El político incorrecto nunca va más allá de la broma *machote* y la provocación burlesca. [*La Vanguardia* (España), 19/02/2018]

E igualmente, responde al procedimiento de la conversión sintáctica o gramatical, y, más específicamente, al recurso o mecanismo denominado *lexicalización de forma flexiva* el sustantivo *enchufado*, creado, para el contexto de abajo, por conversión a esta categoría sustantivo del participio de pasado del verbo *enchufar*, en la acepción “1. tr. Establecer una conexión eléctrica encajando una en otra las dos piezas del enchufe” (cf. *DLE*, 23ª ed.):

El *enchufado* de la comunidad (de vecinos). [*El País* (España), 03/11/2018]

Desde esta perspectiva, también forma parte de la neología semántica o neología de sentido el procedimiento que da lugar a neologismos por *cambio de subcategoría gramatical*. En efecto, en la clasificación de procedimientos neológicos establecida por el *Observatori de Neologia* (OBNEO) del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra, se incluyen, como subtipo de la neología sintáctica, los neologismos que resultan de un cambio de las subcategorías gramaticales de género, número, régimen verbal, etc. en una base léxica. Este concepto de *subcategoría gramatical* equivale al de *categoría gramatical* en otros autores. Así, por ejemplo, F. Lázaro Carreter (1987, 7ª reimpr. de 1968: 86), entre otros, se refiere a las categorías gramaticales de género, número, caso, persona, aspecto, voz, tiempo y modo, las cuales “se realizan en varias partes del discurso o exclusivamente en una de ellas”. En este sentido, los neologismos por *cambio de subcategoría (o categoría) gramatical* implican un cambio en el denominado por Coseriu *significado estructural o sintáctico*. La definición de este tipo de significado, adaptada por nuestra parte al ámbito de la neología y de los neologismos, podría consistir en considerar que se trata del significado propio de las combinaciones de palabras lexemáticas con morfemas; por tanto, de los significados “singular”, “plural”, “masculino”, “femenino”, “transitivo”, “intransitivo”, “pronominal”, etc., con repercusiones dentro del sintagma o de la oración. En efecto, como se recoge en la cita lexicográfica, estas modificaciones y cambios se realizan en varias partes de la oración o del sintagma o solo en una de ellas, denotadas por morfemas flexivos específicos. Sirvan como ejemplos los sustantivos *cancillera* y *operativa*, femeninos en los contextos que

figuran abajo. En efecto, el primero de ellos no es registrado como forma femenina en compendios lexicográficos como el *DLE*, 23ª ed., sino la voz *canciller* como masculina y femenina (m. y f.) Por su parte, *operativa* no figura, sino *operativo* como vocablo masculino (m.). El género de estos sustantivos tiene repercusiones de concordancia en el sintagma y en la oración:

La *cancillera* alemana postula a Annegret Kramp-Karrenbauer, primera ministra del estado federado. [*El País* (España), 23/04/2018]

Toda la *operativa* está digitalizada. [*El Comercio* (Perú), 08/04/2018]

En cuanto a la *sintagmación*, o creación de una formación compuesta sintagmática, consiste en la unión no gráfica, de acuerdo con un determinado modelo o esquema estructural, de dos o más unidades léxicas que, fuera de la formación, son palabras independientes, adquiriendo tal combinación plurilexémica un significado propio, unitario y constante. Sirvan como ejemplos las formaciones, extraídas también del *BOBNEO* (cf. n. 15), *brazo hidráulico* y *banca digital*, entre otras muchas. Esta agrupación de palabras, o sintagma, forma una unidad semántica y referencial, esto es, tiene un significado global y unitario y un referente único. Y también es una unidad funcional, pues presenta un comportamiento sintáctico unitario, a pesar de que sus componentes se realicen y se representen gráficamente como palabras separadas. Presenta, indudablemente, novedad semántica, pero también novedad formal, por tratarse de una combinación inédita de unidades léxicas. Es por ello por lo que entendemos, al igual que casi todos los neólogos, que se trata de uno de los procedimientos de la neología formal o neología de forma y sentido, y no en la neología semántica o de sentido, como apuntan otros.

## 6. CONCLUSIONES

En esta aportación hemos pretendido conciliar la distinción tradicionalmente establecida entre los diferentes tipos de neología (esto es, las denominadas *neología formal*, *ordinaria*, *de forma* y *de forma y sentido*; *neología semántica* o *de sentido*, *neología de préstamo*, *neología sintáctica* y *neología de función*) y la teoría sobre la diferenciación de los tipos de significados lingüísticos establecida, en el marco del estructuralismo lingüístico europeo, por Coseriu. Nuestros objetivos han sido, fundamentalmente, tres. Por una parte, hemos intentado ofrecer una revisión exhaustiva de las tipologías más frecuentemente repetidas de la neología y de los neologismos. Esta aproximación nos parecía absolutamente necesaria para abordar otro de los objetivos que pretendíamos cubrir con esta aportación: el de pretender clarificar la definición de neología semántica o de sentido tradicionalmente establecida. Y, por último, hemos intentado demostrar que, salvo el significado óntico, que solo se manifiesta en el plano oracional, y el significado gramatical, instrumental o auxiliar, que es propio de los morfemas, los demás significados lingüísticos delimitados por E. Coseriu, esto es, el significado léxico, el significado categorial y el significado estructural o sintáctico, deben tenerse presentes en el establecimiento de una tipología de la neología léxica centrada en los neologismos semánticos. Este enfoque nos ha llevado a considerar, como propios de la neología semántica o neología de sentido, además de la transferencia semántica, también algunos de los subtipos de recursos, mecanismos y procedimientos de creación de neologismos hasta ahora no aten-

didados en la tipología de la neología comúnmente aceptada o sistemáticamente incluidos en la llamada neología formal. Asimismo, hemos podido relacionar e identificar los procedimientos de la transferencia semántica, la conversión sintáctica o gramatical, que abarca el de la lexicalización de una forma flexiva, y el cambio de (sub)categoría gramatical con, respectivamente, innovaciones semánticas de las unidades léxicas en los significados léxico, categorial y estructural o sintáctico, tomando tales conceptos en los sentidos definidos por E. Coseriu.

No obstante, ha de ser objeto de especial mención el hecho de que, aun sin negar la proyección sintáctica combinatoria del cambio de categoría o subcategoría gramatical de las unidades léxicas, este cambio de categoría o subcategoría gramatical puede comportar, a veces, además del cambio de significado estructural o sintáctico, también la presencia de un nuevo y distinto significado gramatical, instrumental o auxiliar, en el sentido coseriano del término –en definitiva, un cambio en el significado morfológico-. Sirva como ejemplo la unidad léxica *cancillera* antes mencionada. Pero en modo alguno podemos considerar que este cambio de significado morfológico, instrumental o auxiliar dé lugar a la aparición de nuevas unidades léxicas o neologismos, sino solo a variantes o modificaciones flexivas de unidades ya codificadas en el léxico de la lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auger, P. y L.-J. Rousseau (1977). *Metodología de la investigación terminológica*. Málaga: Universidad de Málaga, 2003.
- Bastuji, J. (1974). “Aspects de la néologie sémantique”. En Guilbert, L. *et alii*, pp. 6-19.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- Cabré, M. T. (2006). “La clasificación de los neologismos: una tarea compleja”, *Alfa, Sao Paulo*, 50 (2), pp. 229-250.
- Cabré, M. T. *et alii* (2002). “Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada”. En Cabré, M. T., Freixa, J. y E. Solé (eds.). *Lèxic i neologia*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Observatori de Neologia, pp. 159-201.
- Cardona, G. R. (1988). *Diccionario de lingüística*. Edición a cargo de M. T. Cabello. Barcelona: Ariel.
- Coseriu, E. (1973). “Semantik und Grammatik”. En *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch [= Jahrbuch 1971 des Instituts für deutsche Sprache]*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, pp. 77-89.
- Coseriu, E. (1976). “L'étude fonctionnelle du vocabulaire”, *Cahiers de Lexicologie*, 29, pp. 5-23.
- Coseriu, E. (1977). “La “situación” en la Lingüística”. En Coseriu, E. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, pp. 240-256.
- Coseriu, E. (1981). “Les procédés sémantiques dans la formation des mots”, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 35, pp. 3-16.
- Díaz Hormigo, M. T. (2007). “Aproximación lingüística a la neología léxica”. En Martín Camacho, J. C. y M. I. Rodríguez Ponce (eds.). *Morfología: Investigación, docencia, aplicaciones. Actas del II Encuentro de Morfología: Investigación y Docencia. Cáceres, 5 de mayo de 2006*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 33-54.
- Díaz Hormigo, M. T. (2008). “La investigación lingüística de la neología léxica en España. Estado de la cuestión”, *LynX. Panorámica de estudios lingüísticos*, 7, pp. 5-60.
- Díaz Hormigo, M. T. (2010). “Revisión historiográfica de los conceptos “neología” y “neologismo””. En Assunção, C., Fernandes G. e M. Loureiro (eds.). *Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX). Volumen I*. Münster: Nodus Publikationen, pp. 167-176.

- Díaz Hormigo, M. T. (2012). “Hacia una clasificación de los procedimientos de creación y formación léxica: La formación de palabras”. En Ridruejo Alonso, E., Solías Arís, T., Mendizábal de la Cruz, N. y S. Alonso Calvo (coords.). *Tradición y progreso en la Lingüística General*. Valladolid: Área de Lingüística General, Departamento de Lengua Española, Universidad de Valladolid, pp. 113-134.
- Domènech Bagaria, O. (2008). “Metodología de trabajo del Observatorio de neología del Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra”. En Almela Pérez, R. y E. T. Montoro del Arco (eds.). *Neologismo y morfología*. Murcia: Editum, pp. 11-37.
- Dubois, J. et alii (1973). *Diccionario de lingüística*. Versión española de I. Ortega y A. Domínguez. Dirección y adaptación de A. Yllera. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández Sevilla, J. (1982). *Neología y neologismo en español contemporáneo*. Granada: Don Quijote.
- Guerrero Ramos, G. (1995). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Guilbert, L. (1974). “Grammaire générative et néologie lexicale”. En Guilbert, L et alii, pp. 34-44.
- Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Larousse.
- Guilbert, L. et alii (1974). *La néologie lexicale*. *Langages*, 36.
- Guiraud, P. (1967). *Structures étymologiques du lexique français*. Paris: Larousse.
- Lázaro Carreter, F. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos, 1987, 3ª ed., 7ª reimpr.
- Marcellesi, Ch. (1974). “Néologie et fonctions du langage”. En Guilbert, L. et alii, pp. 95-102.
- Matoré, G. (1952). “Le néologisme: naissance et diffusion”, *Le français moderne*, 2, pp. 87-92.
- Mortureux, M.-F. (1974). “Analogie «créatrice», formelle et sémantique”. En Guilbert, L. et alii, pp. 20-33.
- Pottier Navarro, H. (1979). “La néologie en espagnol contemporain”, *Les langues néolatines*, 229-230, pp. 148-172.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014, 23ª ed.). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. Edición electrónica.
- Rey, A. (1976). “Le néologisme: un pseudoconcept?””, *Cahiers de Lexicologie*, 28, pp. 3-7.
- Rondeau, G. (1984). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi (Québec): Gaëtan Morin.
- Sablayrolles, J.-F. (1996-1997). “Néologismes: une typologie des typologies”, *Cahier du CIEL 1996-1997*, pp. 11-48.



## LA CREACIÓN LÉXICA EN UNA LENGUA ARTIFICIAL: EL *DOTHRAKI*, DE *JUEGO DE TRONOS*

### THE LEXICAL CREATION IN AN ARTIFICIAL LANGUAGE: THE *DOTHRAKI*, OF *GAME OF THRONES*

LETICIA GÁNDARA FERNÁNDEZ  
Universidad de Extremadura  
leticiagf@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0001-6360-0722>

Recibido: 17/10/2019

Aceptado: 28/04/2020

#### Resumen

Este trabajo presenta un análisis del léxico del *dothraki*, lengua inventada para la popular adaptación televisiva *Juego de tronos*, basada en la saga *Canción de hielo y fuego* de George R. R. Martin. Primeramente, el estudio se ha centrado en los términos inventados por Martin con el fin de observar cómo estos influyen decisivamente en la construcción del vocabulario del *dothraki*. En segundo lugar, se incluye un corpus de palabras pertenecientes a los campos léxicos y semánticos más importantes de esta lengua. Estos permiten trazar, en último lugar, un análisis de los procedimientos de formación léxica empleados por David J. Peterson en el diseño de este sistema lingüístico artificial.

**PALABRAS CLAVE:** léxico; lengua artificial; *dothraki*; *Canción de hielo y fuego*; *Juego de tronos*.

#### Abstract

This paper presents an analysis of the lexicon of *Dothraki*, a language invented for the popular television adaptation *Game of Thrones*, based on the saga *Song of Ice and Fire* by George R. R. Martin. First, the study has focused on the terms invented by Martin in order to observe how they influence decisively the construction of *Dothraki* vocabulary. Secondly, a corpus of words belonging to the most important lexical and semantic fields of this language is included. These allow, finally, to draw an analysis of the lexical training procedures employed by David J. Peterson in the design of this artificial linguistic system.

**KEYWORDS:** lexicon; artificial language; *dothraki*; *Song of Ice and Fire*; *Game of Thrones*.

**Para citar este artículo / To cite this article:** Gándara Fernández, Leticia (2020). La creación léxica en una lengua artificial: el *dothraki*, de *Juego de Tronos*. ELUA, 34: 95-116. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.4>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.4>

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el movimiento de creación de sistemas lingüísticos artificiales ha atravesado diferentes etapas, acompañado inevitablemente de una evolución interna en sus motivaciones y en sus resultados, consecuencia del marco socio-cultural de cada periodo histórico (Martínez 2016: 78). Los motivos que propiciaron la elaboración de los primeros diseños artificiales poco tienen que ver con los intereses por los que actualmente se siguen diseñando lenguas<sup>1</sup>. Los proyectos lingüísticos relevantes del XVII obedecían a “motivos científicos o filosóficos, tales como el deseo de garantizar la transparencia, racionalidad y univocidad de la comunicación científica mediante nuevos sistemas con proyección universal” (Galán 2018: 75). Estos se construyeron sin tener en cuenta las lenguas naturales; de ahí que Couturat y Leau las denominen lenguas *a priori* (1903: xxxvii). Dependiendo de su diseño y de sus pretensiones filosóficas, se dividen en *pasigrafías* (códigos universales escritos) y *pasifrasías* o lenguas *a priori* propiamente dichas (sistemas lingüísticos pensados para ser utilizados tanto en la oralidad como en la escritura, aunque continúan dando prioridad a esta última)<sup>2</sup>. Sus creadores, caracterizados por Yaguello (1984) como *lunáticos del lenguaje*, pretendían diseñar lenguas lógicas, perfectas y regulares, de uso restringido para hombres de ciencia (Calero 2010: 18). La finalidad científica que domina en este tipo de proyectos dio paso en el siglo XIX a una motivación pragmática. Se produjo así un cambio en el paradigma de la creación de lenguas que propició la aparición de otro tipo de sistemas, denominados por Couturat y Leau (1903) lenguas *a posteriori*. A diferencia de las anteriores, que también tienen cabida en pleno siglo XIX, estas se plantean como auténticos códigos de comunicación universal. Con el fin de conseguir su fácil y rápido aprendizaje, los autores se basan en los elementos más comunes de los idiomas europeos más extendidos para construir sus lenguas. En este momento, no se considera prioritario disponer de un instrumento de la razón capaz de reflejar con exactitud y fiabilidad el pensamiento humano, sino una verdadera herramienta de comunicación universal -sencilla, neutra y racional- que facilite el contacto entre personas de lugares distintos (Grande 2008: 111)<sup>3</sup>.

La intensa labor lingüística llevada a cabo por los inventores de lenguas de siglos precedentes tiene como resultado una lista interminable de proyectos diferentes pero con caracte-

1 Para una aproximación a la historia de las lenguas artificiales, véase Couturat y Leau (1903), Eco (1994) y Calero (1999).

2 Según Couturat y Leau (1903: xxviii), podemos diferenciar dos subgrupos dentro de las lenguas *a priori* atendiendo a sus pretensiones y al método utilizado para su elaboración: lenguas filosóficas y no filosóficas. Las primeras se caracterizan por su afán de establecer una clasificación lógica de los elementos de la naturaleza. Estas gozaron de un mayor éxito entre los hombres de ciencia de la época. Como ejemplos, citamos los proyectos ideados por George Dalgarno (*Ars signorum, vulgo character universalis et lingua philosophica*, 1661) y John Wilkins (*An essay toward a real character and a philosophical language*, 1668). Las segundas, por su parte, pretenden imponer una ordenación conceptual del universo. De estas, el ejemplo más significativo es el Solresol (1866) de Jean François Sudre.

3 La lengua *a posteriori* más conocida es el esperanto, diseñado por Luidwik Lejzer Zamenhof (1859) en 1887. Bajo el seudónimo *Doctor Esperanzado* o *Doktoro Esperanto* (de ahí el nombre de la lengua), este médico oftalmólogo demostró poseer un gran talento para los idiomas, que le permitió desarrollar un sistema lingüístico con el que sembrar la paz y la unidad entre los pueblos. Este se caracteriza por poseer una gramática simple, de tipo indoeuropeo, en la que apenas se registran excepciones. De tipo aglutinante, la formación de palabras se realiza mediante la adición de afijos. Su vocabulario es principalmente latino (Jordan 1997: 41); aproximadamente, un 75% del léxico proviene de lenguas romances, un 20% de las lenguas anglogermánicas, y el resto comprende préstamos del griego, de las lenguas eslavas, del hebreo, del árabe y del japonés, entre otras (Galán 2012: 431).

terísticas comunes<sup>4</sup>. Estos diseños artificiales se han visto condicionados por las creencias filosóficas, culturales, científicas e incluso políticas del momento histórico en el que han sido elaborados. De ahí que Galán defina el concepto de “lengua artificial” como una “construcción semiótica diseñada artificialmente para satisfacer determinados objetivos que las lenguas naturales, constreñidas histórica y culturalmente, no pueden alcanzar” (Galán 2012: 147). En la actualidad, el interés por la invención de lenguas artificiales se ha reavivado gracias a las numerosas propuestas que han surgido en el ámbito de la ficción literaria y cinematográfica. Estas se conocen como lenguas artísticas, lenguas construidas, *conlangs* (*constructed languages*) o lenguas ficticias. Este último grupo engloba proyectos como el *klíngon* (elaborado por Okrand en 1979 para la saga *Star Trek*) (véase Gándara 2019), el *na’vi* (construido por Frommer en 2005 para la película *Avatar*) o el *dothraki*, objeto de estudio en este trabajo.

El *dothraki* es una lengua artificial diseñada para la popular serie de televisión *Juego de tronos* (*Game of thrones*), basada en la saga literaria *Canción de hielo y fuego* (*Song of Ice and Fire*) (1996-2011) de George R. R. Martin (Bayonne, Nueva Jersey, 1948). Esta última se incluye en el subgénero de la literatura fantástica, conocido como fantasía épica (Balbuena 2016), y en ella se relatan las luchas de poder de los Siete Reinos de Poniente. Martin comparte con autores de este género su vocación por construir universos imaginarios en los que recrear culturas tan atractivas y exóticas como reales para sus numerosos lectores. Generalmente, los habitantes de estos mundos (im)posibles poseen diferentes lenguas que permiten la construcción de entidades individuales o grupales distintas en estos escenarios ficticios (Barnes y Heerden 2006: 115). En *Canción de hielo y fuego*, Martin simula una extraordinaria diversidad lingüística al incluir múltiples referencias a supuestas lenguas ficticias, tales como el *dothraki* o las lenguas valyrias, que, sin embargo, no elabora. Aunque estas desempeñan importantes funciones en la trama argumental<sup>5</sup>, no es posible encontrar fragmentos de estos idiomas en la saga literaria, pues Martin no desarrolla su gramática; algo que no sucede en la adaptación televisiva, en la que se recrean diálogos completos en ellas y en las que también tienen un papel fundamental (Gándara 2018: 311). El encargado de construir la gramática y el léxico de estas lenguas inventadas fue el lingüista David J. Peterson (Long Beach, California, 1981). No obstante, Martin construyó una serie de términos que, como veremos más adelante, constituyen las bases de estos diseños lingüísticos artificiales.

4 La ingente cantidad de sistemas construidos se evidencia en obras como *Histoire de la langue universelle* (1903), en la que sus autores, los franceses Louis Couturat y Léopold Leau, además de establecer una clasificación en lenguas *a priori*, ‘sistemas mixtos’ y lenguas *a posteriori*, mencionan 19 modelos de lenguas *a priori* y 50 proyectos entre sistemas “mixtos” y *a posteriori*. Esta cifra se incrementa si tenemos en cuenta las aportaciones de algunos otros eruditos dedicados también al estudio de la invención lingüística. Monnerot-Dumaine (1960), por ejemplo, registra en su obra un total de 360 proyectos de lenguas internacionales, mientras que Knowlson (1975) cataloga más de 80 obras referidas exclusivamente a modelos de lenguas universales surgidas entre los siglos XVII y XVIII. Porset (1979), por último, hace referencia a unos 173 proyectos creados en el siglo XIX. Una obra crítica más actual y ambiciosa es el *Dictionnaire des langues imaginaires* de Albani/Buonarroti (2010), donde se registra un exhaustivo y variado corpus de 1100 lenguas artificiales de diversa índole: lenguas fantásticas, sagradas, experimentales, etc.

5 El tema lingüístico resulta de especial interés en el argumento de la saga, pues, por ejemplo, el aislamiento que sufre Daenerys Targaryen cuando se une a los *dothraki* es consecuencia directa de la barrera lingüística que se establece entre ambos. En un principio, Daenerys está siempre acompañada del caballero Ser Jorah Mormont, con quien habla la lengua común. A medida que avanza la serie, la protagonista muestra una gran facilidad para el aprendizaje de lenguas, por lo que no tardará en dominar la lengua *dothraki*, ganándose así el respeto y la obediencia de este pueblo.

En el verano de 2009, los productores de la serie, Dan Weiss y David Benioff, solicitaron a la *Language Creation Society* un proyecto piloto para la lengua *dothraki*. Entre las muchas propuestas recibidas, se encontraba la de Peterson, que contaba inicialmente con trescientas páginas y varios diálogos traducidos al *dothraki*. Cuando Peterson recibió el encargo de construir dicha lengua, los productores tan solo le pidieron que respetara dos principios: 1) debía incorporar a su creación lingüística los términos creados por George R. R. Martin en las novelas; 2) la lengua debería provocar extrañeza al ser escuchada y, ante todo, “it to sound *harsh*” (Peterson 2015: 25). Conviene tener en cuenta que Peterson construyó esta lengua para una cultura descrita minuciosamente en las novelas, por lo que esta determinó el proceso de invención de la lengua.

El nombre de este idioma artificial coincide con el del pueblo *dothraki*, que significa literalmente *men who ride, the Dothraki people* (Littauer 2016: 23). Estos aparecen caracterizados como un pueblo nómada, que idolatra a los caballos como animales sagrados y a los elementos de la naturaleza. Su cultura gira en torno a los equinos, de los que obtienen todo lo necesario para su supervivencia. Se organizan jerárquicamente en hordas, conocidas como *khalasares*, lideradas por un *khal*. Su vínculo con el mundo de los caballos, el saqueo y la violencia implica que su lengua albergue un gran número de términos para referirse a estos animales, a las armas y a la guerra, como mostramos en las siguientes páginas de este estudio.

El *dothraki* presenta un total de 27 fonemas consonánticos, entre los que no se incluyen bilabiales oclusivas ni sordas ni sonoras. Su inventario es el siguiente:

	Labial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Oclusiva		t, d			k, g	q	
Africada				dʒ, (tʃ)			
Fricativa	f, v	θ	s, z	ʃ, ʒ	x		h
Nasal	m	n	n	ɲ	ŋ	ɴ	
Aproximante				j	w		
Lateral		l					
Vibrante			r, r				

	Anterior	Posterior
Cerrada	i	
Intermedia	e	o
Abierta		a

Tabla 1. Inventario fonético del *dothraki* (Peterson 2015b: 92)

Como puede observarse en la tabla anterior, solo aparecen cuatro fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/ y /o/. El único elemento vocálico que no se utiliza es la /u/; tan solo se registra en el grupo *qu-* por iniciativa de Martin, como en *Quaro* y *Jhiqui* (nombres propios). Del mismo modo, destacan una serie de rasgos que conforman la esencia de este diseño: la fricativa velar sorda [x] (en *khal* ‘jefe’ o *arakh* ‘espada curvada’, símbolo *dothraki*), la vibrante múltiple [r] (en *khalasar* ‘horda *dothraki*’ o *lajasar* ‘ejército’), la oclusiva uvular sorda [q] (en *qoy* ‘sangre’ o *qora* ‘brazo’), la fricativa glotal [h] (que con frecuencia aparece como

[h]) (en *hrazef* ‘caballo’ o *mahrzh* ‘hombre’) y las consonantes dobles y geminadas (en *iffi* ‘victoria’ o *allayafat* ‘complacer’). El autor de la lengua se asegura de que estos sonidos aparezcan asiduamente en su lengua mediante el uso de una serie de estrategias, entre las que destaca la adición de afijos. Por ejemplo, Peterson convierte la fricativa velar sorda [x], representada como *kh*, en el sufijo derivativo *-i(kh)*, que da lugar a términos como *kachrakh* ‘oler’, *nesikh* ‘conocimiento’, *sewafikh* ‘vino’, etc. (Gándara 2018: 320).

Este diseño lingüístico se ampara en los criterios de la simplicidad y la regularidad, por lo que tampoco presenta una morfología excesivamente compleja. En resumen, su sistema pronominal distingue entre singular y plural en las tres personas, a excepción de la segunda en la que aparece la forma *yer* ‘tú’ para un tratamiento familiar y *shafka* ‘usted’ o ‘ustedes’ para el formal<sup>6</sup>. Los verbos pueden ser de dos tipos en función de si terminan en vocal (a los que se añade *-lat* para formar el infinitivo) o en consonante (a los que se suma *-at*). Su paradigma verbal no presenta una gran complejidad, con diferentes terminaciones en función de la persona y el tiempo. Para expresar la negación, se utilizan las partículas *vos* o *vo* en posición preverbal para los terminados en vocal o consonante, respectivamente. El significado de *ser* se expresa mediante la unión de un sustantivo en caso nominativo y otro término; en suma, una oración como ‘El hombre es un guerrero’ se traduce como *Mahrzh lajak*. El verbo *tener*, por su parte, se formula con la expresión invariable *mra qora* (literalmente ‘en la mano’), que debe estar siempre acompañada de un nombre en caso nominativo, como en *Arakh mr qora* o ‘una espada está en mi mano/tengo una espada’.

El *dothraki* presenta un sistema de género basado en las categorías de animado e inanimado en los nombres<sup>7</sup>. Existe así una correlación importante entre género gramatical y tipo de entidad: los seres vivos se consideran animados y los inertes, inanimados. Estos no son fáciles de identificar en *dothraki*, pues entes inanimados en la cultura occidental, como *río* o *cabeza*, son animados en esta lengua. Al contrario, también cabe destacar que términos como *hrazef* ‘caballo’ pertenecen a los inanimados en *dothraki*. Este hecho es relevante si tenemos en cuenta la importancia que tiene este animal en su cultura. Como animados, destacamos *rizh* ‘hijo’, *ashefa* ‘río’ o *nhare* ‘cabeza’. Por otro lado, nombres inanimados son *rhiko* ‘estribos’, *zhavvrosa* ‘dragón’ o *hlofa* ‘muñeca’. Peterson toma como referencia la importancia que tienen los seres en la cultura *dothraki* para asignarles una u otra clase. Dicha distinción es también relevante para la categoría morfológica del número, pues solo los nombres animados admiten marca de plural. Además, todos los vocablos construidos con sufijos de colectividad (*-asar* o *-isir*) constituyen entes animados, como *hoyalasar* ‘música’ y *ikhisir* ‘cenizas’.

Desde el punto de vista de su clasificación, el *dothraki* es una lengua flexiva que posee un sistema de cinco casos: nominativo (*arakh* ‘espada’); acusativo (*arakh* ‘espada’); genitivo

6 Los pronombres personales son los siguientes: *Anha* ‘yo’; *yer* ‘tú’; *shafka* ‘usted’ o ‘ustedes’; *me* ‘él’ o ‘ella’; *kisha* ‘nosotros’; *yeri* ‘vosotros’; *mori* ‘ellos’.

7 La oposición entre animado/inanimado para establecer el género gramatical de las palabras fue esencial en el indoeuropeo común. Sin embargo, en su desarrollo posterior tendió a desaparecer, salvo en las lenguas eslavas (ruso, polaco, checo, etc.) que continúan manteniendo dicha distinción e incluso establecen diferenciaciones dentro de la misma (Violi 1991: 38). No obstante, en el caso concreto del *dothraki*, es posible que Peterson tomara como referencia las lenguas algonquinas, distribuidas geográficamente en el noreste y centro de América. Aunque su sistema de género no se corresponde con el del *dothraki*, estas clasifican los nombres en animados (seres con vida y algunos objetos tradicionales con poderes espirituales) e inanimados (seres inertes).

(*arakhi* ‘de la espada’); alativo (*arakhaan* ‘a la espada’)<sup>8</sup>; y ablativo (*arakhoon* ‘de la espada’). A excepción del alativo, que aparece en las lenguas ugrofinesas y bálticas, el resto de casos está presente en latín. El orden de palabras es Sujeto Verbo Objeto (SVO), como en *khalaka dothrae mr anhal*, cuya traducción es ‘Un príncipe cabalga en mí’.

La información sobre la gramática de esta lengua inventada se recoge en *The art of language invention. From Horse-Lords to Dark Elves, the Words Behind World-Building* (Peterson 2015) y en el manual *Living Language Dothraki* (Peterson 2014). En este último, se incluye un glosario de términos en *dothraki* que nos han permitido trazar el estudio del léxico que presentamos a continuación.

## 2. LA CREACIÓN LÉXICA EN *CANCIÓN DE HIELO Y FUEGO* Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA *DOTHRAKI*

En primer lugar, para trazar un estudio del léxico del *dothraki* conviene diferenciar entre aquellos términos creados por George R. R. Martin para las novelas y los construidos por David J. Peterson para la serie. Los primeros determinan decisivamente a los segundos, pues Peterson se basa en las palabras que Martin había incorporado a sus novelas para construir su sistema lingüístico. Son las siguientes<sup>9</sup>:

PALABRAS EN DOTHRAKI				
<i>khal</i>	<i>hrakkar</i>	<i>hranna</i>	<i>Cohollo</i>	<i>Ogo</i>
<i>khaleen</i>	<i>Jhogo</i>	<i>dosh</i>	<i>Rakharo</i>	<i>Temmo</i>
<i>rakh</i>	<i>Jommo</i>	<i>andahli</i>	<i>haesh</i>	<i>ko</i>
<i>dothrae</i>	<i>jaqqa</i>	<i>vaes</i>	<i>Aggo</i>	<i>Rhogoro</i>
<i>Dothraki</i>	<i>khalasar</i>	<i>Haggo</i>	<i>Iggo</i>	<i>quiya</i>
<i>Otho</i>	<i>khas</i>	<i>Rhaego</i>	<i>Zollo</i>	<i>shierak</i>
<i>Fogo</i>	<i>rhaesh</i>	<i>Jhiqui</i>	<i>Bharbo</i>	<i>Moro</i>
<i>tolorro</i>	<i>khalakka</i>	<i>Mago</i>	<i>Pono</i>	<i>ai</i>
<i>khaleeisi</i>	<i>Drogo</i>	<i>rhae</i>	<i>maegi</i>	<i>Jhaqo</i>
<i>arakh</i>	<i>Quaro</i>	<i>mar</i>	<i>qoy</i>	<i>dothra</i>
<i>haj</i>	<i>Irri</i>	<i>rhaggat</i>	<i>rakhi</i>	<i>rham</i>
				<i>mr'anha</i>

Tabla 2. Términos inventados por George R. R. Martin

El léxico de este diseño lingüístico artificial está estrechamente relacionado con la cultura y las costumbres del pueblo *dothraki*. En consecuencia, como se observa en la tabla anterior, Martin elaboró todo un campo semántico para su organización jerárquica: de la raíz

8 El caso alativo (del latín *allatus* “llevado” + el sufijo español *-ivo*) aparece en las lenguas bálticas y finougrias. Se emplea para enunciar la dirección *hacia* donde se produce el movimiento. En *dothraki*, el caso alativo puede funcionar también como objeto indirecto, receptor u objetivo cuando acompaña a determinados verbos. El alativo con valor locativo aparece también en el *quenya* o alto élfico de J. R. R. Tolkien, en la que se traduce anteponiendo las preposiciones “a”, “hacia” o “para” (González 2002: 90). Por lo tanto, Peterson podría haber tomado como referencia esta lengua artificial para establecer el sistema de casos del *dothraki*.

9 Las palabras que comienzan por mayúsculas son nombres propios. Nótese la diferencia con el resto.

*khal* ‘jefe de los *dothraki*’<sup>10</sup> derivan *khaleesi* ‘mujer del *khal*’; *Khalakka* ‘príncipe, hijo del *khal*’; *khalasar* ‘una horda fiel a un solo *khal*’; *khasar* ‘un pequeño grupo de protectores o generales’; y *khas* ‘forma corta de *khasar*’. Partiendo de este mismo lexema, Peterson construye vocablos relacionados con este campo semántico como *khalakki* ‘princesa, hija del *khal*’ mediante la adición del sufijo de género femenino -i y *khaleessiya* ‘sirvienta’, tomando como base la palabra *khaleesi*, aunque doblando la última *s* y añadiendo -iya. Este último se convierte en un sufijo para indicar posesión, que también aparece en otros términos como *jerriya* ‘debate, discusión’ (de *jerak* ‘comerciante’) en el que se dobla la consonante de la sílaba anterior. Lo mismo sucede con *marriya* ‘herramienta’, que deriva del verbo en infinitivo *marilat* ‘construir’, cuya desinencia en -lat se pierde en la conjugación del verbo; por este motivo, se produce la duplicación de la consonante *r* de la última sílaba. De la misma forma, Peterson también utiliza el sufijo -eesi para indicar la profesión en femenino en el caso de *koalakeesi* ‘curandera’ frente a *koalak* ‘curandero’<sup>11</sup>. Estas últimas pertenecen también al campo léxico de la medicina:

LA MEDICINA	
koala	medicina
koalak	curandero (masc.)
koalakeesi	curandera (fem.)
koalakhtihan	ojo del curandero
koalat	ser de ayuda

Tabla 3. Campo léxico de la medicina

En este ejemplo, conviene destacar también cómo el término *koalat* está formado por el sufijo para crear el infinitivo, mientras que *koalakhtihan* es una forma aglutinante que presenta la raíz *koala* +(kh)+(thin)+(an). *Thin* significa ‘ojo’ y -an se presenta como sufijo para expresar posesión; este último aparece también en la forma *quemmotihan* ‘párpado’. Por otra parte, es posible observar cómo Peterson convierte el término *ko*, cuyo significado es ‘guardaespalda’ en una raíz a la que añade afijos para formar palabras que, salvo excepciones, no guardan relación semántica entre sí. De este modo, mientras observamos ejemplos como *koge* ‘corte’ o ‘defecto’ y *kogmen* ‘perfecto’ (adjetivo) que sí están vinculadas, encontramos otros como *kohol* ‘arco’ y *kovarat* ‘reposar’ o *kolver* ‘águila’ y *kolverikh* ‘golpe con la espada recta’ que comparten la misma raíz pero no tienen relación en su significado.

Martin también crea otros vocablos como *rakh* ‘niño cordero’; *rhae* ‘pie, pierna’; *rhae mhar* ‘pie lastimado’; *rhaesh* ‘tierra, campo’ y *rhagat* ‘carro’. En esta misma línea, Peterson convierte *rhae* en una raíz a la que añadirle sufijos para designar conceptos que no siempre se encuentran relacionados por su significado, como *rhaek* ‘semental’; *rhaesheser* ‘mundo’; *rhaesof* ‘zancada, yarda’; e incluso formas compuestas como *rhagat eveth* ‘bar-

10 En la pronunciación se encuentran diferentes variantes, entre ellas *khal* y *kal*.

11 El sufijo -eesi puede ser una deformación del inglés, como en *stewardess* ‘azafata’ / *steward* ‘azafato’.

co' y *rhaesof Valiri* 'metro'. Además, Martin también construye otras palabras sin aparente relación formal pero referentes a aspectos importantes en la cultura *dothraki*. Algunas de estas son: *tolorro* 'hueso'; *jaqqa* 'verdugo'; *dosh* 'consejo'; *vaes* 'ciudad'; *qoy* 'sangre' *haesh* 'hueva'; *shierak* 'estrella'; y *ai* 'sí'; entre otras. Finalmente, es posible encontrar un total de 24 nombres propios acabados mayoritariamente en -o, a excepción de *Jhiqui* e *Irri* (véase Tabla 1). En conclusión, conviene destacar que estas creaciones léxicas no presentan una sistematicidad evidente en su mayoría, sino que Martin simplemente pretende otorgar una mayor verosimilitud y originalidad a uno de los pueblos que habita en el universo imaginario de *Canción de hielo y fuego*.

### 2.1. El diseño del léxico por David J. Peterson

El listado de palabras creado por Martin en las novelas fue decisivo para la configuración del léxico de la lengua *dothraki*. Peterson tomó como modelo las creaciones lingüísticas del autor de la saga literaria para establecer el siguiente esquema<sup>12</sup>:

BOOK WORD(S)	PATTERN(S)	DERIVED COINAGES
<i>tolorro</i> "bone(s)" <i>khalakka</i> "prince"	CVCVCCV	<i>jorokkeya</i> 'corn husk', <i>Kovarro</i> 'man's name', <i>varanna</i> '(s/he) will be neglected'
<i>arakh</i> "sword"	(C)VCVC	<i>eyel</i> 'rain', <i>jalan</i> 'moon', <i>oyof</i> 'clay', <i>qazat</i> 'nine', <i>tokik</i> 'fool' <i>zajikh</i> 'refusal'
<i>hranna</i> "grass"	<i>hr-</i> , <i>hr-</i> , <i>h</i> C [+liquid]	<i>hrazef</i> 'horse', <i>hrelki</i> 'mushroom', <i>holfa</i> 'wrist', <i>mahrzh</i> 'man'
<i>mhar</i> "sore" <i>anha</i> "I"	<i>mh-</i> , <i>mh</i> , <i>nh</i> C [+nasal]h	<i>mhotha</i> 'barley', <i>mhegga</i> 'dried dung', <i>nhare</i> 'head', <i>janha</i> 'blanket'
<i>rhae</i> "foot" <i>dothrae</i> "rides"	<i>ae</i> , VV	<i>aena</i> 'dawn', <i>lahklae</i> 's/he pants', <i>lathe</i> '(s/he) wakes up', <i>khaor</i> 'waist'

Tabla 4. Estructura de las palabras inventadas en *Canción de hielo y fuego* (Peterson, 2015b: 26)

En la tabla anterior, se observa cómo Peterson utiliza la estructura silábica de los vocablos de Martin para establecer unos patrones con los que elaborar nuevos términos. No obstante, en el diseño del *dothraki* influyeron otros factores externos al acto de creación lingüística. El hecho de construir una lengua para el cine obligó a Peterson a cumplir unos plazos establecidos y, en algunas ocasiones, a agilizar el proceso de invención de su pro-

<sup>12</sup> La importancia que Peterson otorga a la forma y combinación de los vocablos se observa en la siguiente cita: "Word shape, I felt, was crucial in making the extant *Dothraki* vocabulary feel as if it had sprung from the larger work. For example, given the phonotactics of English -the particular combinations of sounds that the language allows -*kanibunaki*, *angmeeloo*, *haborbori* are all licit potential words, because they follow English syllable patterns, but hey simply do not look like English words, especially when compared to other licit examples like *cring*, *runk*, *dilk* and *hean*. A language will often admit a much wider variety of potential word shapes than it ultimately makes use of" (Peterson, 2015b: 26).



yecto. Con este fin, el lingüista elaboró de manera anticipada un gran número de términos que le facilitaron enormemente el proceso de traducción al *dothraki*. De este modo, destaca el autor que “while a conlang of mine like Kamakawi had accrued just over 2.000 words in the eight years I’d been working on it, *Dothraki* had over 1.700 words after the initial two month application process” (Peterson 2015b: 28).

Para la configuración del vocabulario, Peterson tomó como modelo el diccionario que ya había creado para otra de sus lenguas, el *zhyle*, un sistema basado en la suma de sufijos a una raíz determinada. El procedimiento de creación del *dothraki* fue similar al de esta lengua. La construcción de nombres, adjetivos y verbos se efectuó de manera sistemática, partiendo de una serie de raíces a las que agregó diferentes afijos, aunque con algunas irregularidades. Pues, como señala el autor, “building up the language in this fashion was much more efficient than the word-by-word construction process I utilized with Kamakawi” (2015b: 28). Dicha sistematicidad se observa en los ejemplos del siguiente cuadro, en el que se establece una comparación entre ambas lenguas:

LANGUAGE	ROOT	DERIVED WORDS
<i>Zhyler</i>	<i>mat</i>	<i>matal</i> ‘to see’, <i>madga</i> ‘eye’, <i>matler</i> ‘horizon’ <i>matty</i> ‘judge’ <i>matsha</i> ‘glasses’, <i>madja</i> ‘telescope’ <i>mattha</i> ‘wisdom’
<i>Dothraki</i>	<i>tih</i>	<i>tih</i> ‘eye’, <i>tihat</i> ‘to see’, <i>tihilat</i> ‘to look at’, <i>tihak</i> ‘scout’, <i>tiholat</i> ‘to understand’, <i>tihikh</i> ‘view’, <i>tih</i> ‘glance’, <i>attihat</i> ‘to show’

Tabla 5. Un ejemplo de derivación en *zhyler* y en *dothraki* (Peterson, 2015b: 28)

Por otro lado, el objetivo de Peterson fue siempre crear una lengua cuyo funcionamiento fuese idéntico al de las lenguas naturales. Por este motivo, tiende a reutilizar palabras ya inventadas, como afirma en las siguientes líneas:

Though one thinks of a conlanger as someone who creates words, creating a *brand* new word is always my last resort. If a new word is needed, I always ask myself this question first: What have I already got? Recycle, reduce, reuse, This is what we do with our own languages, so it stands to reason that if one’s conlang is supposed to *look* like one of our languages, one should do the same (Peterson 2015a: 184).

Construir una lengua con un funcionamiento similar a una lengua natural resulta una tarea complicada si se trata de un sistema diseñado para el cine. No solo porque sea necesario poseer un amplio caudal léxico para satisfacer las necesidades que surgen en las grabaciones de la serie, sino también porque un *conlanger* no siempre puede estar presente en los rodajes<sup>13</sup>. Este hecho puede implicar una falta de comunicación entre *conlangers* y productores, algo que provoca errores como el que Peterson expone en esta cita:

13 *Conlanger* es el término empleado en inglés para referirse a un inventor de lenguas. Proviene del término “*conlang*”, suma de la primera sílaba de los vocablos ingleses “*constructed*” y “*language*”. Aparece por primera vez el 29 de julio de 1991 para denominar la lista de correo electrónico en la que se debatían cuestiones relacionadas con la creación de lenguas. Esta palabra ha sido aceptada por el *Oxford English Dictionary* y el *Cambridge Dictionary*.

For example, in episode 1.03 of *Games of Thrones* (“Lord Snow”), there’s a line I completely mistranslated. I got an e-mail that simply asked for the translation of a new line for Jorah: “Stop the Horde!” Without context, I really didn’t know what was intended, so I translated it as *Annakhas dozgosores!* *Annakhas* is the command form of *annakhat*, which means “to cause/force to stop”. *Dozgosores* is the accusative of *dozgosor*, a collective of the word *dozgo* which means “enemy”. Unfortunately, Jorah wasn’t giving a command to stop the onslaught of an oncoming enemy horde: He was telling someone else to cause the *Dothraki khalasar* they were riding in to halt so that the *khaleesi* could get off her horse for a bit. As a result, I had to find a way to fold *dozgosor* into the vocabulary as a superlative term for one’s own people, in addition to a word for an enemy -a not impossible, but nevertheless unpalatable task (Peterson 2015a: 29-30).

En suma, para construir el vocabulario de la lengua *dothraki*, Peterson establece una serie de raíces base de las que derivan el resto de términos. En algunos casos, crea diferentes campos semánticos relacionados tanto en forma como en significado, aunque dentro de estos es posible encontrar ciertas irregularidades. Para la formación de palabras, el *conlanger* emplea tanto procedimientos propios de la composición como de la derivación, aunque es evidente la supremacía de esta última, como veremos más adelante. Por tanto, en las siguientes páginas de este estudio repasaremos, primeramente, algunos de los campos semánticos y léxicos más importantes de la lengua *dothraki*, con el fin de destacar las similitudes y diferencias que se evidencian entre ellos, para observar, en segundo lugar, los principales procedimientos de formación morfológica empleados.

### 3. CORPUS LÉXICO

En primer lugar, en este apartado exponemos algunos de los campos léxicos y semánticos más importantes de la lengua *dothraki*. Incluimos un análisis de algunos de las asociaciones que se establecen entre los vocablos que conforman dichos campos.

#### 3.1. La familia

La primera de las tablas que presentamos establece los diferentes términos creados por Peterson para el campo semántico de la familia<sup>14</sup>:

LA FAMILIA		
rhojosor (n.a.)	<i>family</i>	familia
ave (n.a.)	<i>father</i>	padre
mai (n.a.)	<i>mother</i>	madre
rizh (n.a.)	<i>son</i>	hijo
ohara (n.i.)	<i>daughter</i>	hija
gaezo (n.a.)	<i>brother</i>	hermano
inavva (n.a.)	<i>sister</i>	hermana
simon (a.n)	<i>uncle</i>	tío
krista (n.a.)	<i>aunt</i>	tía

14

En las tablas, los nombres animados se representan con “n.a.” y los inanimados con “n.i.”.

LA FAMILIA		
mhrzh (n.a.)	<i>husband</i>	marido (forma corta de <i>mahrzhkem</i> )
chiori (n.a.)	<i>wife</i>	mujer (forma corta de <i>chiroikem</i> )
kemak (n.a.)	<i>spouse</i>	esposa
yalli (n.i.)	<i>child</i>	niño
simonof (n.i.)	<i>grandfather</i>	abuelo
kristasof (n.i.)	<i>granmother</i>	abuela
drane (n.a.)	<i>mother who is still breast feeding</i>	madre que todavía está amamantando
siera (n.a.)	<i>nephew</i>	sobrino
janise (n.a.)	<i>niece</i>	sobrina
leishak (n.a.)	<i>orphan</i>	huérfano
kim (n.a.)	<i>ancestor</i>	antepasado

Tabla 6. Términos inventados para la familia (Peterson 2014: 89-9)<sup>15</sup>

Como puede observarse en la tabla anterior, no hay regularidad alguna en la creación de palabras dentro de este campo semántico. Tan solo observamos algunas similitudes en la formas de estas creaciones léxicas. Resulta cuanto menos curioso que los únicos términos que comparten la misma raíz son *simon* ‘tío’ y *krista* ‘tía’ (también ‘pariente femenino’) que han derivado en *simonof* ‘abuelo’ y *kristasof* ‘abuela’ mediante la suma del sufijo -of a las dos formas anteriores. Además, estos dos últimos términos, junto a *yalli* ‘niño’ aparecen como nombres inanimados en contraste con el resto. Esta elección podría justificarse por la escasa importancia que estos tienen en la cultura *dothraki* frente al término *kim* ‘antepasado’ que se categoriza como nombre animado.

### 3.2. La lucha

En cuanto al campo semántico de la lucha, Peterson presenta los siguientes términos, entre los que encontramos diferencias tanto en su forma como en su significado:

LA LUCHA		
addrivat	<i>to kill</i>	matar
araggat	<i>to choke</i>	ahogar
assolat	<i>to command</i>	mandar
atthasat	<i>to defeat (insulting), to make someone/ something fall</i>	derrotar (insultando)
azzafrolat	<i>to enslave</i>	esclavizar
azzisat	<i>to harm someone</i>	dañar a alguien
fakat	<i>to kick; to kick at (when followed by noun in allative case)</i>	patear; para patear (cuando va seguido de nombre en alativo)
fatat	<i>to slap; to slap at (when followed by noun in allative case)</i>	abofetear; dar una palmada en (cuando va seguido de nombre en alativo)

<sup>15</sup> La traducción de los términos al español es de la autora.

LA LUCHA		
<b>fatilat</b>	<i>to insult; to throw an insult at (when followed by noun in allative case)</i>	insultar; lanzar un insulto a (cuando va seguido de nombre en alativo)
<b>kaffat</b>	<i>to crush</i>	aplastar
<b>lajat</b>	<i>to fight</i>	pelear
<b>lojat</b>	<i>to hit; to hit at (when followed by noun in allative case)</i>	golpear; golpear a (seguido de nombre en alativo)
<b>najahat</b>	<i>to be victorious</i>	ser victorioso
<b>ovvethat</b>	<i>to shoot (with a bow), to throw</i>	disparar (con arco), lanzar
<b>qoralat</b>	<i>to seize, to hold</i>	agarrar, sujetar
<b>saqoyalat</b>	<i>to be bloody</i>	ser sangriento
<b>vījazerat</b>	<i>to protect</i>	proteger
<b>vīndelat</b>	<i>to stab; to stab at (when followed by noun in allative case)</i>	apuñalar; apuñalar al (con nombre en alativo)
<b>zīsat</b>	<i>to be hurt</i>	estar herido

Tabla 7. Campo semántico de la lucha (Peterson 2015a: 92)

Por otra parte, dado que este es un pueblo guerrero, Peterson decidió crear numerosas palabras y expresiones relacionadas con este campo léxico. En primer lugar, exponemos aquellos términos destinados a expresar “sufrimiento” y “dolor físico”. Como puede observarse, no hay sistematicidad ni relación formal entre ellos, aunque sí es posible encontrar algunas formas derivadas o relacionadas con estas en el diccionario de Littauer (2016).

SUFRIMIENTOS Y DOLORES EN EL CUERPO		
<b>annithat</b>	<i>to hurt</i>	herir
<b>athnithar</b>	<i>pain</i>	dolor
<b>athmharar</b>	<i>ache, soreness</i>	dolor, inflamación
<b>mhari</b>	<i>headache</i>	dolor de cabeza
<b>ziso</b>	<i>wound</i>	herida
<b>quiya</b>	<i>bleeding</i>	sangría

Tabla 8. Dolor y sufrimiento

El pueblo *dothraki* utiliza una amplia variedad de armas en la batalla; la más común es el *arakh*, una ‘espada curvada’, que sirve además de seña de identificación de este grupo en la serie. Otros nombres de armas son: *orvik* ‘látigos’, *kohol* ‘arcos’, *laqam* ‘flechas’, *mihesof* ‘dagas o puñales’ y *gehqoyi* ‘boleadoras o bolas’. Por otro lado, los *dothraki* no usan armadura, ya que impide su velocidad y movimiento en la batalla. Casi siempre atacan a caballo, siendo muy pocas las veces que atacan a pie. Su valor reside en su fuerza. Todos los guerreros *dothraki* (*lajaki*) exhiben una trenza (*jahak*), que solo se cortan en caso de ser derrotados; este se considera un acto vergonzoso para un guerrero. Pese a su inclinación por la guerra, las espadas no pueden desenvainarse en la única ciudad *dothraki*, *Vaes Dothrak*, en la que está prohibido llevar armas. Finalmente, dado que son una cultura sangrienta, su lengua alberga varios verbos para el signi-

ficado de ‘matar’; entre los más comunes, se encuentran: 1) *Addrivat*: significa literalmente *to make something dead* y es usado cuando el asesino es un ser racional; 2) *Drozhat*: normalmente se utiliza cuando el causante de la muerte es un animal o un objeto inanimado. Con objetos inanimados se refiere a casos de muerte accidental. *Drozhat* se emplea también para describir una muerte fruto de una batalla descabellada, en la que el asesino ha actuado más como un animal que como una persona; 3) *Ogat*: es similar a sacrificar o matar a un animal (matanza).

### 3.3. El cuerpo humano

De igual forma, las palabras creadas para el campo semántico del cuerpo humano son las siguientes:

EL CUERPO HUMANO		
nhare (n.a.)	<i>head</i>	cabeza
hatif (n.i.)	<i>face</i>	cara
noreth (n.i.)	<i>hair</i>	pelo
chare (n.i.)	<i>ear</i>	oreja
tih (n.a.)	<i>eye</i>	ojo
riv (n.i.)	<i>nose</i>	nariz
gomma (n.a.)	<i>mouth (of a person)</i>	boca
lekh (n.i.)	<i>tongue</i>	lengua
qora (n.a.)	<i>arm/hand</i>	brazo/mano
torga (n.a.)	<i>stomach</i>	estómago
rhae (n.a.)	<i>foot/leg</i>	pie/pierna
qoy (n.i.)	<i>blood</i>	sangre
tolorro(n.i.)(acusativo: tolor)	<i>bone</i>	hueso
kher (n.i.)	<i>flesh</i>	carne
meso (n.i.)	<i>muscle</i>	músculo
ilek (n.i.)	<i>skin</i>	piel
zhor (n.a.)	<i>heart</i>	corazón

Tabla 9. El cuerpo humano

En este caso, es interesante observar, primeramente, la diferencia entre nombres animados e inanimados dentro de este campo semántico, aunque Peterson no aporta explicación alguna sobre esta distinción. Además, resulta interesante advertir cómo el autor engloba en un mismo vocablo los significados para ‘pie’/‘pierna’ en *rhae* y ‘mano’/‘brazo’ en *qora*, tal y como sucede en otras lenguas como el japonés.

### 3.4. La comida

En el campo semántico de la comida no encontramos relación formal entre los términos, a excepción de *nindi* ‘salchicha’ y *ninthqoyi* ‘morcilla’ y *zhif* ‘sal’ y *zhifikh* ‘carne salada’. En

el primer caso, *nindi* se une a *qoyi* en caso genitivo, lo que provoca que se pierda la oclusiva dental /d/ y la vocal /-i/ final para dar lugar al dígrafo *th*. A continuación, exponemos en la siguiente tabla otros conceptos pertenecientes a este campo semántico:

LA COMIDA		
<i>hadaen</i>	<i>food</i>	comida
<i>gavat</i>	<i>meat</i>	carne
<i>zhifikh</i>	<i>dry, salted meat</i>	carne salada
<i>alegra</i>	<i>duck</i>	pato
<i>vafi</i>	<i>lamb</i>	cordero
<i>qifo</i>	<i>pork</i>	cerdo
<i>nindi</i>	<i>sausage</i>	salchicha
<i>ninthqoyi</i>	<i>blood sausage</i>	morcilla
<i>zhif</i>	<i>salt</i>	sal
<i>gizikh</i>	<i>honey</i>	miel
<i>Mesina</i>	<i>soup</i>	sopa
<i>lashfak</i>	<i>stew</i>	estofado
<i>vitteya</i>	<i>feast</i>	banquete

Tabla 10. Campo semántico de la comida (Peterson 2014: 96)

Como puede apreciarse, no hay apenas relación entre los términos de este campo semántico. De tal forma, para el acto de ‘comer’ se utiliza *adakhlat*, del que deriva *adakhilat* ‘alimentar’ o ‘alimentarse’ (también ‘darse un festín’). Sin embargo, para ‘alimentar’ también se emplea el término *vadakherat*, formado mediante la adición de la consonante v- al inicio de la palabra y el sufijo -erat al final. El término usado para ‘beber’ es *indelat* mientras que para ‘cocinar’ se recurre a *jolinat*. El primero no guarda relación semántica con ningún otro vocablo; sin embargo, de la raíz del segundo (*jolin*) derivan *jolinikh* ‘comida preparada’ y *jolino* ‘cacerola’. Por otro lado, relacionados con la comida y la bebida, se registran dos verbos, *garvolat* y *fevelat*, cuyo significado varía en función de si su forma es intransitiva o transitiva. Lo vemos en la siguiente tabla:

VERBO	INTRANSITIVO	TRANSITIVO
<i>garvolat</i>	lit. crecer ( <i>to grow hungry</i> )	tener hambre de ( <i>to hunger for</i> ) (cuando es seguido por un nombre en ablativo)
<i>fevelat</i>	lit. sed ( <i>to thirst</i> )	ansias de ( <i>to thirst for</i> ) (cuando va seguido por un nombre en ablativo)

Tabla 11. *Garvolat vs. fevelat*

Finalmente, también relacionado con este campo léxico, encontramos el término *lekhilat*, que se traduce como ‘probar’. Esta forma procede de *lekhi*, cuyo significado es

‘gusto’ (en alemán, *Leker*) y da origen a otras como *lanlekhi* (‘darse un banquete por puro placer’) mediante la suma del prefijo -lan. No obstante, para entender la terminología relacionada con la alimentación en *dothraki*, cabe destacar que este pueblo se alimenta a base de carne de caballo, a la que denominan *gavat* o *zhifikh*, si esta se seca con sal, o *lamekh* si se fermenta con leche de yegua. En este sentido, las costumbres de los *dothraki* se encuentran en consonancia con el propio carácter de este pueblo; no solo porque tienden a comer carne sin cocinar, sino también porque obligan a las mujeres embarazadas a comerse el corazón crudo de un caballo tras habérselo arrancado al animal para que el feto crezca sano y fuerte. Por último, por mencionar algún aspecto más, esta lengua también tiene vocablos para los platos esenciales de los *dothraki*: las morcillas o *ninthqoyi* y la tarta de sangre o *fosokhqoyi*.

### 3.5. La cultura del caballo

La cultura *dothraki* gira en torno a la figura del caballo. Por ello, existe una gran cantidad de términos referentes a este campo léxico. En primer lugar, debemos hacer hincapié en la diferencia entre el caballo como animal, denominado *hrazef*, y el semental, *vezh*. Como hemos señalado en líneas anteriores, el primero se considera inanimado para marcar la diferencia con respecto al Gran Semental, que tiene una mayor importancia para el pueblo *dothraki*. No obstante, en cuanto al primero, Peterson escoge la raíz *hra*, utilizada también por Martin, para formar el término *hrazef* ‘caballo’ y algunos derivados como *hrazef chafi* ‘caballo usado para domesticar’ o *hrazefeser* ‘manada de caballos salvajes’. Obsérvese la similitud semántica existente entre ambos términos. No obstante, dado que este es un pueblo nómada que se desplaza siempre a caballo, encontramos una amplia variedad de términos para referirse a los diferentes equinos: *loal* ‘potro’; *mare* ‘yegua’; *jedda* ‘poni’; *sajo* ‘corcel’; y *manin* ‘yegua joven’. En algunas ocasiones, también encontramos casos derivados de estos vocablos, como en *sajo*, que deriva en *sajak* ‘jinete’ o *sajat* ‘montar a caballo’. Hay también múltiples términos para diferenciar por colores a los diferentes equinos: *nozho* ‘castaño’; *cheyao* ‘alazán’; *ocha* ‘pardo’; *qahlan* ‘palomino’; y *messhah* ‘perlino’. En este mismo ámbito, se registran algunas palabras referentes a la equitación: *javrath* ‘riendas’; *darif* ‘montura’; y *rhiko* ‘estribos’. Destacan, además, varios nombres para las distintas formas de ‘cabalgar’: *karlinat* ‘galopar’; *karlinat* + nombre en genitivo ‘galopar junto a’; *chetirat* ‘a medio galope’; *chetirat* + nombre en genitivo ‘a medio galope junto a’ (nótese cómo la terminación del nombre en genitivo modifica el significado del verbo en ambos casos); *gorat* ‘cargar un caballo’ y *javrathat* ‘llevar las riendas’ (derivado mediante sufijación verbal de *javrath* ‘riendas’). En esta misma línea, encontramos algunas expresiones relacionadas con el mundo equino como: *Soroh!* ‘¡Alto!’; *Hosh!* ‘¡Arre!’; *Affa!* ‘¡Basta!’; entre otras.

En este campo, el vocabulario relacionado con el término que da nombre a la lengua cobra especial importancia. Peterson utilizará el vocablo *dothraki*, que aparece ya en el primer libro de *Canción de hielo y fuego*, para generar una serie de palabras relacionadas con la cultura de este pueblo: *dothrak* ‘jinete’; *dothrakh* ‘viaje a caballo’; *dothrakhqoyi* ‘jinete de sangre’; entre otros. Atendiendo a este mismo término, crea el verbo *dothralat* y le asigna tres significados distintos: 1) cabalgar (con caballo, corcel, o mi caballo, mi corcel como sujeto); 2) cabalgar junto a (verbo seguido de nombre en genitivo); 3) tener una erección.

### 3.6. Otros: la caza y la naturaleza

El campo léxico de la caza se compone de los términos que aparecen en la siguiente tabla. Obsérvese cómo algunos de estos vocablos presentan una similitud en su forma, pero otros no se encuentran en absoluto relacionados. Destacamos también la gran cantidad de palabras existentes para referirse a las partes de un animal:

LA CAZA		
fonak	<i>hunter</i>	cazador
fonakasar	<i>hunting party</i>	velada de caza
idrik	<i>leader of the hunt</i>	líder de los cazadores
fonat	<i>to hunt</i>	cazar
drogat	<i>to drive (animals)</i>	transportar, manejar (animales)
vadakherat	<i>to feed</i>	alimentar
ovethat	<i>fly</i>	volar
govat	<i>to mate (animals), to breed</i>	criar (animales)
zorot	<i>to roar</i>	rugir
ogat	<i>to slaughter</i>	masacrar
ivezho	<i>beast</i>	bestia
ivezh	<i>wild</i>	salvaje
kadikh	<i>captured animal, not yet tamed</i>	animal capturado, aún no domesticado
shim	<i>tame</i>	domesticar
drogikh	<i>herd</i>	horda
haesh	<i>spawn</i>	huevo
oggo	<i>head (of an animal)</i>	cabeza (de un animal)
hoska	<i>mouth (of an animal)</i>	hocico (de un animal)
memzir	<i>bird noise, "tweet"</i>	pío
felde	<i>wing</i>	ala
feldekh	<i>feather</i>	emplumado
eve	<i>tail</i>	cola
chiva	<i>horn</i>	cuerno
jahak	<i>lion's mane</i>	melenas de un león
hem	<i>fur</i>	pelaje
hemikh	<i>pelt</i>	pellejo
kher	<i>skin</i>	piel (de un animal)
kherikh	<i>leather</i>	cuero
dozgikh	<i>animal carcass</i>	esqueleto de un animal

Tabla 12. La caza



En cuanto a la naturaleza, destacan aquellos elementos importantes para la cultura *dothraki*. Además, en estos se establece una clara distinción entre animados e inanimados. Entre los primeros, se encuentran: *sorfosor* ‘tierra’; *vorsa* ‘fuego’; *jalan* ‘moon’; *shierak* ‘estrella’; *ramasar* ‘llanura’; *ashefa* ‘río’; *feshith* ‘árbol’; entre otros. En contraposición, entre lo segundos, subrayamos: *eveth* ‘agua’; *shekh* ‘sol’; *shekhikh* ‘luna’; *havazh* ‘mar’; *krazaaj* ‘montaña’; *hranna* ‘hierba’; etc. Como señalamos en líneas anteriores, dicha distinción se establece basándose en la importancia que tienen estos elementos en su cultura.

#### 4. PROCEDIMIENTOS DE CREACIÓN DE TÉRMINOS LÉXICOS

Para formar las palabras de su lengua, Peterson toma como base una serie de raíces, con un determinado valor semántico, a las que añade diferentes afijos para precisar su significado. Este autor utiliza algunos de los mecanismos más socorridos para inventar nuevos términos, tales como la derivación y la composición. Con el fin de otorgar a su proyecto lingüístico artificial la apariencia de una lengua real en un contexto de ficción, el *conlanger* también emplea los acortamientos, las relaciones léxicas y los préstamos de otras lenguas. Hagamos un repaso por ellos:

##### 4.1. Derivación

La creación de términos mediante sufijos es un mecanismo muy productivo en la lengua de Peterson. Estos le permiten crear familias de palabras con relación semántica y formal entre los términos. Por ejemplo, a partir del término *lajak* ‘guerrero’, el lingüista construye *lajasar* ‘ejército’ (con el sufijo de colectividad -asar); *lajat* ‘luchar’ (mediante el sufijo verbal -at); y *lajilat* ‘entrenar o jugar (el juego se introduce con la preposición *ki*)’ (con el sufijo verbal -lat). *Vezh* ‘caballo semental’, por su parte, da lugar a *vezhak* ‘señor del caballo’ a través de la desinencia -ak. Por último, también se añade -ven para constituir el adjetivo *vezhven* ‘grande’. Otro ejemplo en el que se observa cierta sistematicidad es el siguiente: *jesh* ‘hielo’; *jesho* ‘helado’; *jesholat* ‘helar’; *jeshoy* ‘helado o congelado’; *jeshven* ‘cubierto de hielo’. En el caso de *kem* ‘casados’, la suma de diversos sufijos origina los siguientes términos: *kemak* ‘esposa’; *kemik* ‘aliado’; *kemisolat* ‘aliarse con alguien’ (se usa con la preposición *ma*.); *kemolat* ‘casarse’ (utilizado con *ma*). En este último ejemplo, se establece un paralelismo entre ‘casarse’ y ‘aliarse’, que, además, puede relacionarse con el propio argumento de la obra<sup>16</sup>. Asimismo, *kemis* significa ‘higo maduro’ y se asocia con la abundancia y la fertilidad por las semillas de su interior.

La sistematicidad en la formación de palabras mediante sufijos se evidencia, por ejemplo, en la desinencia -men. En este caso, observamos tres vocablos en los que dicho sufijo implica el valor semántico ‘sin’: *jahakmen* ‘sin trenza’ (proviene de *jahak* ‘trenza’); *kogmen* ‘sin defectos’ (de *kog* ‘defecto’); y *nithmen* ‘sin dolor’ (de *nith* ‘dolor’). Encontramos también el sufijo -eya, empleado en algunas ocasiones para la formación de sustantivos: *challeya* ‘alubia’ cuando se utiliza para referirse a la comida (derivado de *chal* ‘alubia’ como uso

<sup>16</sup> El matrimonio concertado entre Khal Drogo y Daenerys Targaryen se debe a la anhelada alianza del hermano de Daenerys, Viserys Targaryen, con los *dothraki* para conquistar el Trono de Hierro. Este puede ser uno de los motivos por los que Peterson establece relaciones formales entre los términos *kemisolat* ‘aliarse con alguien’ y *kemolat* ‘casarse’.

general); *najaheya* ‘victoria’ (de *najah* ‘victorioso’); *vitteya* ‘festín’ (deriva en *vittheyqoyi* ‘día festivo’); entre otras. Asimismo, muestra de esta regularidad son los sufijos de colectividad -asar, -isir y -osor. Algunos ejemplos son: *fonakasar* ‘velada de caza’ > *fonak* ‘cazador’; *lajak* ‘guerrero’ > *lajasar* ‘ejército’<sup>17</sup>; *rhaesh* ‘tierra o campo’ > *rhaesheser* ‘mundo’; *hrazef* ‘caballo’ > *hrazefeser* ‘manada de caballos salvajes’; *dozgo* ‘enemigo’ > *dozgosor* ‘horda enemiga’; *sorfosor* ‘tierra’ (no se documenta palabra relacionada); *rhojosor* ‘familia’ (no se registra relación con otro término); entre otros.

La productividad de los sufijos se muestra en el uso de las desinencias verbales -at y -lat, respectivamente. Además, la adición de una u otra terminación determina el significado del verbo: *adakhlat* ‘comer’ y *adakhilat* ‘alimentarse de’; *charat* ‘oír’ o ‘enterarse de’ y *charolat* ‘escuchar’; *jadat* ‘venir’ y *jadilat* ‘aproximarse’; *qovat* ‘estremecerse’ y *qovvolat* ‘mudar la piel’; *shillat* ‘confiar en’ y *shillolat* ‘creer’; entre otros. Como puede observarse en algunos de los ejemplos anteriores, la adición del sufijo verbal conlleva el desdoblamiento de la consonante anterior y, en algunos casos, la suma de una vocal epentética a la raíz cuando esta acaba en consonante. En aquellos términos en los que el lexema acaba en vocal, esta se pierde o se transforma con objeto de facilitar la formación mediante el sufijo verbal, como en *ize* ‘veneno’ > *izzat* ‘envenenar’. Finalmente, conviene destacar la construcción de vocablos mediante el sufijo -(i)kh, ideado por razones puramente fonéticas. Se observa en: *dozgo* ‘enemigo’; ‘para un enemigo específico’ > *dozgikh* ‘cadáver de un animal’; *hem* ‘pelaje’ > *hemikh* ‘piel’, ambos para animales; *feld* ‘ala’ > *feldekh* ‘con plumas’; *tir* ‘dedo’; *tirikh* ‘uña’; entre otros. En este caso, la palabra derivada mediante este sufijo no siempre guarda relación con la forma de la que proviene, como en *hlizfil* ‘oso’ y *hlizfikh* ‘ataque de espada salvaje pero poderoso’.

En *dothraki*, aparecen también términos creados mediante prefijación. Al igual que sucede en las lenguas naturales, los prefijos se emplean con menor frecuencia en la creación de palabras. En el corpus de términos que conforman el léxico del *dothraki* (véase apartado 3), destacan los siguientes: *lan-*, presente en *lanlekhi* ‘darse un banquete por puro placer’, *lanqoyi* ‘matanza’; *os-*, que aparece con valor de negación en *ojil* ‘incorrecto’, que proviene de *jil* ‘correcto’; entre otros. Sin embargo, la escasez de términos formados exclusivamente mediante la prefijación contrasta con el gran número de palabras parasintéticas. Estas se utilizan con valores concretos, por ejemplo, para crear palabras abstractas de un término base; este es el caso de *jahak* ‘trenza’, de la que procede *athjahakar* ‘orgullo’, de gran importancia en la cultura *dothraki*. Con este valor, hay múltiples ejemplos, entre los que destacamos: *athzalar* ‘esperanza’ (*zalat* ‘esperar’); *athfiezar* ‘amor’ (*fiez* ‘cuerda’); *athdrivar* ‘muerte’ (*drivat* ‘estar muerto’) *athhilezar* ‘sexo’ (*hilelat* ‘practicar sexo’); entre otras. Finalmente, otros ejemplos de palabras parasintéticas son: *azzafrok* ‘esclavista’ cuya raíz es *zafra* ‘esclavo’; *saqoyalat* ‘ser sangriento’; *zichome* ‘irrespetuoso’ (*chomak* ‘respetuoso’, insulto cuando se refiere a un *dothraki*).

#### 4.2. Composición

En el marco de las lenguas construidas, los autores suelen acudir también a la composición como procedimiento para inventar nuevos términos. En el caso de Peterson, la mayoría de los nombres registrados se basan en la unión de dos raíces con significado

17 Entre las palabras creadas por Martin, se encuentra el sufijo -asar en la forma *khalasar*, construido a partir de *khal*. Por tanto, este es uno de los principios que Peterson hereda de Martin y que emplea con frecuencia en la construcción del *dothraki*.

propio, como en *lekhmove* ‘lengua construida’: *lekh* ‘lengua’<sup>18</sup> + *move* ‘hacer con las manos, crear’; *yothnare* ‘cerebro’ (de una persona): *yoth* ‘fruta’ + *nhare* ‘cabeza’ (de un humano); etc. El término *qoy* ‘sangre’ se utiliza para construir numerosas palabras en *dothraki*. Veamos un ejemplo:

Qoy ‘sangre’
<i>fasqoyi</i> ‘destino’ <i>fas</i> ‘nube’ + <i>qoy</i> en genitivo ‘de sangre’
<i>karlingqoyi</i> (lit. ‘galopar lo suficientemente rápido para matar al caballo por agotamiento’) <i>karlinat</i> ‘galopar’ + <i>qoy</i> en genitivo ‘de sangre’
<i>lanqoyi</i> ‘matanza rápida’ <i>lanat</i> ‘correr’ + <i>qoy</i> en genitivo ‘de sangre’
<i>ninthqoyi</i> ‘morcilla’ <i>nindi</i> ‘salchicha’ + <i>qoy</i> en genitivo ‘de sangre’
<i>vorsqoyi</i> ‘pira funeraria’ <i>vorsa</i> ‘fuego’ + <i>qoy</i> en genitivo ‘de sangre’

Tabla 13. *Qoy* ‘sangre’

En *dothraki*, encontramos también formas compuestas mediante dos radicales simples con significado propio. Entre ellas, distinguimos algunos ejemplos como:

- a. *jerak sewafikhaan* ‘mercader de vino’ > *jerak* ‘mercader’ + *sewafikh* ‘vino’;
- b. *lamekh ohazho* ‘leche de yegua fermentada’ > *lamekh* ‘leche de yegua’ (derivada de *lame* ‘yegua’) + *ohazho* ‘fermentado’;
- c. *shierak quiya* ‘cometa’ > *shierak* ‘estrella’ + *qiya* ‘sangrante’;
- d. *shor tawakof* ‘armadura’ > *shor* ‘vestido’ + *tawak* ‘metal’;
- f. *rhae mhar* ‘dolor en el pie’ > *rhae* ‘pie’ + *mhar* ‘doloroso’;
- e. *qoy qoyi* ‘sangre de mi sangre’ > *qoy* en nominativo + *qoyi* (genitivo).

En algunos casos, Peterson utiliza la composición para la creación de nombres propios. Algunos de estos ya fueron establecidos por Martin en las novelas, tales como *Dosh Kha-leen* ‘consejo de viudas’; *Haesh Rakhi* ‘los hombres corderos, *Lhazareen*’; *Rhaesh Andahli* ‘Tierra de los Ándalos, Poniente’; *Vaes Dothrak* ‘Ciudad *Dothraki*’; *Vaes Seris* ‘Ciudades Libres’; y *Vaes Tolorro* ‘Ciudad los Huesos’. En esta misma línea, Peterson construye los siguientes términos: *Emrakh Hrazef* ‘Puerta del Caballo’; *Havazh Dothraki* ‘Mar *Dothra-ki*’; *Havazzhifi Khazga* ‘Mar de Sal Negra’; *Hoyali Jeshi ma Vorsasi* ‘Canción de Hielo y Fuego’; *Jeser Jim* ‘Mercado Occidental’; *Jeser Tith* ‘Mercado Oriental’; *Rhaeshi Ajjalani* ‘Tierras Sombrias’; *Vilajerosh Adori* ‘Juego de tronos’.

18 En este caso, el término *lekh* se corresponde con el nombre animado ‘idioma’ o ‘lengua’, pues esta palabra, con idéntica forma pero con valor inanimado, significa ‘parte del cuerpo’.

### 4.3. Acortamientos

Generalmente, preposiciones y conjunciones suelen acortarse cuando la siguiente palabra comienza por una vocal. Así, es posible encontrar formas, tales como *ha* > *h* ‘de’ o ‘a’<sup>19</sup>; *ki* > *k* ‘por, a causa de’ con genitivo, ‘así, que’ cuando precede al discurso citado; *ma* > *m* ‘y’, con ablativo ‘con’. En esta misma línea, aparecen también acortados algunos verbos auxiliares, como *eth* > *th* (verbo aux. ‘deber’ o ‘tener que’, equivale a *must*, *have to*). Del mismo modo, es frecuente observar acortamientos en otros términos en *dothraki*, tales como *akkovaras* > *akko!* ‘levántate’ (uso específico para animales); *m’ach* o *m’ath* > *m’athchomaroon* ‘con respeto’; *mahrazh* > *mahrazhkem* ‘marido’; entre otros.

### 4.4. Relaciones léxicas

En algunas ocasiones, Peterson no construye nuevas palabras, sino que cambia el significado de las que ya existen para formar nuevos términos. Para ello, recurre a la metáfora como mecanismo para establecer ciertas semejanzas entre dos o más conceptos. En *dothraki*, los conceptos metafóricos pueden aparecer organizados jerárquicamente. Es decir, la palabra para ‘cabeza’, *nhare*, se emplea también para referirse a la parte frondosa de un árbol; *lenta* ‘cuello’, para el ‘tronco del árbol’; *fotha* ‘garganta’ para la parte interna del árbol; *gadim*, ‘pulmones’, originó *gadima*, la palabra que se utiliza para las raíces subterráneas del árbol. Por tanto, el resultado es una serie de términos interconectados que describe un sistema de conceptos relacionados. Por otro lado, también es posible encontrar vocablos formados mediante la metonimia. En este caso, destacan, por ejemplo, los términos *rhae*, que engloba los conceptos ‘pie’ y ‘pierna’, y *qora*, creado para ‘mano’ y ‘brazo’.

### 4.5. Préstamos de las lenguas valyrias

Como en cualquier lengua natural, el *dothraki* presenta préstamos o extranjerismos propios de otras lenguas existentes en el universo fantástico de *Juego de tronos*. Este hecho permite a Peterson establecer relaciones entre sus lenguas inventadas, otorgándoles una mayor dosis de verosimilitud y autenticidad. Asimismo, al igual que en las lenguas naturales, las palabras tomadas de otra lengua sufren una adaptación en algunas ocasiones. Por ejemplo, un término importado del valyrio es *havon* ‘pan’; en este caso, se conserva la misma forma. Sin embargo, no sucede lo mismo con el vocablo *tembyr*, perteneciente al alto valyrio, que se adapta al *dothraki* como *timvir* ‘libro’. Finalmente, como nombres propios del valyrio, destacamos el término *Dovoeddi* ‘inmaculado’, que en valyrio de Astapor es *Dovoghedhy*. No obstante, Peterson también ideó una regla gramatical para los extranjerismos, ya que si estos no se declinan, deben aparecer siempre acompañados por la preposición *haji*.

19 La preposición *ha* puede utilizarse con ablativo y podría traducirse como ‘de’ y con alativo, cuya traducción posible sería ‘a’. Si aparece acompañada del término *nakhaan*, se convierte en un adverbio, que significa ‘por último, finalmente’.

## 5. CONCLUSIÓN

El análisis del léxico del *dothraki* efectuado en las páginas precedentes nos ha permitido mostrar cómo se construye el vocabulario de una lengua artificial diseñada con propósitos artísticos. En este sentido, hemos observado, primeramente, cómo Peterson parte de las palabras que Martin incluye en *Canción de hielo y fuego* para construir nuevos términos en *dothraki*. Esto no siempre resulta fácil, ya que el autor de la saga literaria inventa casi aleatoriamente estas palabras para otorgar verosimilitud a su mundo de ficción. Peterson, por su parte, añade asistemáticamente sufijos a estos vocablos para designar significados distintos, como en el caso de *rahae*, que hemos analizado en páginas anteriores. En segundo lugar, hemos destacado cómo el *conlanger* presta especial interés en asociar su invención lingüística a la cultura que representará esta lengua. Para ello, crea diferentes campos léxicos y semánticos para los caballos, la comida, la familia, la violencia y la caza, entre otros. Esta anhelada simbiosis entre lengua y cultura se traduce en numerosas ocasiones en múltiples irregularidades tanto en la gramática como en el léxico de este diseño lingüístico. Sin embargo, estas anomalías no hacen desdeñable este proyecto, pues su estudio resulta interesante tanto por su singularidad (por su vinculación con una cultura guerrera —semejante a los Klingon— que idolatra a los equinos —con ciertas reminiscencias a la cultura mongola—) como por su alto grado de desarrollo. En su análisis, se advierte cómo Peterson posee un profundo conocimiento del funcionamiento de las lenguas, naturales o artificiales y, en cuanto al léxico, un dominio de los procedimientos de formación léxica empleados. Esto le ha permitido elaborar un proyecto con una gramática y un léxico amplios y cumplir así con su objetivo de idear un sistema lingüístico artificial con apariencia de lengua natural. Por tanto, este diseño —como tantos otros olvidados por considerarse meras curiosidades lingüísticas (Galán, 2018: 14)—, merece ocupar un lugar destacado en esa larga lista de proyectos que cimienta la historia del movimiento de creación de lenguas artificiales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albani, Paolo y B. Buonarroti (2010). *Dictionnaire des langues imaginaires*. Paris: Les Belles Lettres.
- Balbuena Castro, A (2016). “De Hobbits, Tronos de Hierro y Vikingos. Desarrollo narrativo y cronológico de la fantasía épica”, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 31: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50283>
- Barnes, L. y C. van Heerden (2006). “Virtual languages in science fiction and fantasy literature”, *Language Matters*, 37, 1, pp. 102-117.
- Calero Vaquera, M. L. (1999). *Proyectos de lengua universal. La contribución española*. Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba y Obra Social y Cultural Cajasar.
- Calero Vaquera, M. L. (2010). “Las irregularidades lingüísticas desde la perspectiva de los inventores de lenguas universales”. En Sinner, C. y A. Zamorano (eds.). *La excepción en la gramática española. Perspectivas de análisis*. Madrid y Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Couturat, L. y L. Leau (1903). *Histoire de la langue universelle*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- Galán Rodríguez, C. (2012). “Lenguas artificiales”. En Zamorano, A. (ed./coord.). *Reflexión lingüística en la España del XIX. Marcos, Panoramas y Nuevas Aportaciones*. Munich: Lincom Europa, pp. 417-442.

- Galán Rodríguez, Carmen (2018). *Glosolalias femeninas e invención de lenguas*. Córdoba: Editorial Universidad de Córdoba.
- Gándara Fernández, L. (2018). “Introducción a la fonética del dothraki, lengua de *Juego de tronos*”, *Estudios humanísticos. Filología*, 74, 1, pp. 309-326.
- Gándara Fernández, L. (2019). “Un análisis lingüístico de la lengua Klingon (Star Trek)”, *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 37.
- Grande Alija, F. J. (2008). “Diccionarios, lenguas perfectas y el nombre de las cosas”, *Boletín de Filología*, XLIII, pp. 109-143.
- González Baixauli, L. (2002). *La lengua de los elfos. Una gramática para el quenya de J. R. R. Tolkien: Tengwesta Kwenyava*. Barcelona: Minotauro: [https://drive.google.com/file/d/1Dizb0Ynd\\_U0MROsorTdYiuqtWXto3nxT/view](https://drive.google.com/file/d/1Dizb0Ynd_U0MROsorTdYiuqtWXto3nxT/view) (04-02-20).
- Jordan, D. K. (1997). “Esperant and Esperantism: Symbols and Motivations in Movement for Linguistic Equality”. En Tonkin Humphrey (ed.). *Esperanto, Interlinguistics, and Planned Languages*. Lanham, MD: University Press of America.
- Knowlson, J. (1975). *Universal Language Schemes in England and France, 1600-1800*. Toronto: University of Toronto Press.
- Littauer, R. (2016). “The Dothraki Language Dictionary”: <https://docs.dothraki.org/Dothraki.pdf> (02-02-18).
- Martínez Gavilán, M. D. (2016). “La contribución de Caramuel a la creación de lenguas artificiales: Características universales, lenguas filosóficas y lenguas secretas”, *Revista de Investigación Lingüística*, 19, pp. 77-106.
- Monnerot-Dumaine, M. (1960). *Précis d'interlinguistique générale et spéciale*. Paris: Maloine.
- Peterson, D. J. (2014). *Living Language Dothraki*. Nueva York: IVY Books.
- Peterson, D. J. (2015a). *The art of language invention. From Horse-Lords to Dark Elves, the Words Behind World-Building*. Nueva York: Penguin Books.
- Peterson, D. J. (2015b). “The Languages of Ice and Fire”. En Battis, J. y S. Johnston (eds.). *Mastering the Game of Thrones: Essays on George R.R. Martin's A Song of Ice and Fire*. Jefferson: McFarland.
- Porset, C. (1979). “Langues nouvelles, langues philosophiques, langues auxiliaires au XXI siècle”, *Romantisme*, 9 (25-26), pp. 209-215.
- Violi, P. (1991). *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.
- Yaguello, M. (1984). *Les fous du langage*. Paris : Seuil.

## LA ENTONACIÓN DE LOS ENUNCIADOS DECLARATIVOS DE FOCO AMPLIO EN EL HABLA LIMEÑA

### INTONATION OF BROAD FOCUS DECLARATIVE STATEMENTS IN LIMA'S SPEECH

OLGA LUCÍA GARZÓN ACUÑA  
Universidad Autónoma de Querétaro  
garzonolgalu@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4130-9886>

EVA PATRICIA VELÁSQUEZ UPEGUI  
Universidad Autónoma de Querétaro  
evapvelasquez@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6779-7331>

Recibido: 31/07/2019

Aceptado: 28/04/2019

#### Resumen

En esta investigación se observan las características entonativas de los enunciados declarativos de foco amplio en el habla limeña, como parte del proyecto de Prosodia Basada en el Uso (PBU) en los corpus PRESEEA (Martín Butragueño y Velásquez-Upegui, 2014). El estudio se fundamenta en los principios del Modelo Métrico Autosegmental (AM). De acuerdo con la metodología propuesta en PBU, se consideran las variaciones en la frecuencia ( $f_0$ ) de las sílabas del tonema. Así mismo, se estudia la declinación tonal entre el tono básico y el tono final de los enunciados. En la descripción de los datos se analiza el efecto de las variables sexo, edad

#### Abstract

In this research, the intonation features of broad focus declarative statements in Lima's speech are observed as part of the Use-Based Prosody (PBU by its Spanish acronym) project in the PRESEEA corpora (Martín Butragueño and Velásquez-Upegui, 2014). The study is based on the principles of the Autosegmental Metric Model (AM). According to the methodology proposed by the PBU, acoustic variations in the frequency ( $f_0$ ) of the toneme syllables (nuclear syllable plus juncture material) are considered. Likewise, the tonal decline between the base and final tone of the statements is studied. In the data description, the impact of the sex, age and

**Para citar este artículo / To cite this article:** Garzón Acuña, Olga Lucía y Velásquez Upegui, Eva Patricia (2020). La entonación de los enunciados declarativos de foco amplio en el habla limeña. ELUA, 34: 117-129. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.5>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.5>

y grado de instrucción, en el movimiento de la  $f_0$  en los contextos mencionados. Los resultados indican que las variables de estratificación social inciden en las variaciones de la  $f_0$  entre las sílabas prenuclear y nuclear, concretamente, las variables de sexo y edad.

**PALABRAS CLAVE:** Entonación, habla, uso, variación, estratificación.

level of education variables on the movement of the  $f_0$  in the referred contexts is analyzed. The results show that the social stratification variables have a direct impact on the  $f_0$  variations between the pre-nuclear and nuclear syllables, namely, the sex and age variables.

**KEYWORDS:** Intonation, speech, use, variation, stratification.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la prosodia de una lengua supone diversos retos metodológicos y descriptivos. Uno de ellos tiene que ver con el reconocimiento de las características entonacionales del habla en uso, es decir, en contextos naturales en los que surgen los intercambios comunicativos. Se hace necesario dar cuenta de las dinámicas sociales que involucran el entorno lingüístico, a partir de las características sociales y culturales de los interlocutores, es decir, del estudio de la prosodia basada en el uso (PBU) (Martín Butragueño y Velásquez-Upegui, 2014). Por lo tanto, un análisis prosódico debe enfocarse en determinar cómo las variables intra y extralingüísticas modifican la realización prosódica de los enunciados.

En este sentido, el proyecto PBU pretende “describir y analizar los patrones prosódicos del español desde un enfoque realista que contribuyan al reconocimiento de procesos de cambio y variación lingüística, social y regional” (Velásquez-Upegui y Martín Butragueño, 2018:1) dentro del corpus PRESEEA. Para cumplir con este objetivo la primera tarea es construir un panorama general de la entonación a partir de la descripción de cada una de las variedades que conforman este corpus. En principio, se toman como objeto descriptivo los enunciados declarativos de foco amplio, partiendo de la hipótesis de la existencia de una entonación de base (no marcada) que permita la comparación intradialectal e interdialectal que permita trazar convergencias y divergencias en el habla hispana.

De acuerdo con Martín-Butragueño y Velásquez-Upegui (2014), esta primera descripción aborda la entonación desde una perspectiva lingüística, es decir, desde la “función distintiva entre los tipos de enunciados”; una perspectiva comunicativa entendida como variación “en función de la estratificación social y la distribución regional de las variedades lingüísticas”; desde una perspectiva pragmática en tanto “constituye un indicador de la fuerza ilocutiva”; y, por último, desde un enfoque discursivo, dado que “constituye una estrategia dialógica con fines interaccionales”.

En esta investigación, se plantea como objetivo principal el identificar aspectos prosódicos del habla limeña como parte del panorama entonacional panhispánico en el corpus PRESEEA<sup>1</sup>, se busca describir características de las realizaciones entonativas en enunciados declarativos de foco amplio a través del análisis del tonema, es decir, teniendo en cuenta patrones a nivel local del enunciado que permitan reconocer, en principio, si estas unidades pueden modificarse en función de las características sociales que identifican a los hablantes. En adelante se presentan brevemente los antecedentes sobre la prosodia en

<sup>1</sup> Las autoras agradecen muy especialmente a la Dra. Rocío Caravedo, coordinadora del Corpus sociolingüístico del español de Lima, por el apoyo con el envío de los materiales completos de los 18 informantes analizados.



el habla limeña; a continuación se explica la metodología, seguida por los resultados de esta primera aproximación para terminar con las conclusiones del estudio.

## 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ESPAÑOL HABLADO EN LIMA

La entonación de enunciados declarativos en español se ha caracterizado por presentar un final típicamente descendente en el tonema, es decir, desde la sílaba nuclear a la juntura terminal (Navarro Tomás, 1948, Quilis, 1993). Sosa (1999:140) asocia esta declinación regular en español con el tono  $L^* L\%$ . Diferentes estudios geoprosódicos desarrollados en la actualidad han indicado que este tipo de realización entonativa se modifica según la variedad dialectal (Prieto y Roseano, 2010; Hualde y Prieto, 2015), sin embargo, las variaciones encontradas parecen alojarse en la sílaba nuclear y muestran coincidencia en el tono descendente de la juntura terminal.

A propósito del español limeño, O'Rourke (2005) estudia las características entonativas de los enunciados declarativos de foco amplio y foco estrecho en el español de Lima y Cuzco en contacto con el Quechua. La autora emplea el Modelo Métrico Autosegmental para analizar los contornos entonativos en los enunciados desde una perspectiva sociolingüística. Los participantes son nativo hablantes de español, nativo hablantes bilingües de español y Quechua y nativo hablantes de Quechua, quienes se encuentran aprendiendo español como L2.

En el caso del habla limeña, la autora determina que el alineamiento de la  $f_0$  en los acentos prenucleares, se alcanza en la sílaba postónica en los enunciados declarativos de foco amplio. O'Rourke propone que estos enunciados presentan acentos tonales  $L^*H$  y  $L^* H^*$  en las sílabas prenucleares, y una configuración nuclear  $L^*$  y  $H^*$ .

García (2011) analiza los patrones entonativos del español amazónico peruano comparando el habla de Lima y Pucallpa. En su estudio observa las características de los enunciados declarativos de foco amplio, foco estrecho y foco contrastivo. En cuanto al alineamiento, se encuentra que, en los acentos prenucleares, el pico tonal se desplaza hasta la sílaba postónica (O'Rourke, 2005), y es representado como  $L+H^*$ .

Con respecto a la duración vocálica en el español de Lima, García (2014) realiza un estudio experimental exploratorio en el español amazónico peruano, contrastando los hallazgos con la variedad limeña (grupo control). La autora elaboró un corpus de 10 oraciones declarativas de foco amplio con el orden SVO y tres palabras léxicas, todas trisilábicas y llanas. Las variables lingüísticas consideradas fueron el acento (vocales tónicas y átonas) y su posición en la oración (final y no final).

La autora centra su atención en las vocales tónicas y pretónicas, localizadas en posición del verbo y del objeto. En el análisis fueron incluidas solamente aquellas ubicadas dentro de sílabas abiertas, evitando así posibles efectos de la estructura silábica sobre la duración vocálica. Los resultados indican que, en la variedad amazónica, las vocales son fonéticamente más largas que aquellas de la variedad limeña, y que dicha diferencia se hace más evidente en las vocales de las sílabas tónicas en posición final. Con relación al desplazamiento del pico tonal, García (2014) apunta que se presenta hasta después de la sílaba tónica, particularmente en los acentos prenucleares de las 'oraciones declarativas neutras'. En posición nuclear, en cambio, este pico se realiza dentro de la sílaba tónica.

García (2016) busca examinar la alineación tonal de acentos crecientes en el español amazónico peruano, en la ciudad de Pucallpa. Se recolectaron datos de 13 hablantes mono-

lingües por medio de una tarea de lectura y una entrevista. En la tarea de lectura, se seleccionaron enunciados de foco amplio, estrecho y contrastivo. En la entrevista, se pidió a los oradores que hablaran sobre un tema en particular durante uno o dos minutos.

El análisis se centró en tres variables dependientes: la ubicación del pico tonal, el tiempo de subida de la  $f_0$  y la altura alcanzada. Las variables independientes fueron: número de palabras, estructura de sílabas, posición de la palabra y tipo de foco. A partir de la observación de todos estos aspectos, García (2016) propone una configuración nuclear L+H\* para los enunciados declarativos de foco amplio.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Participantes

De acuerdo con las consideraciones metodológicas del proyecto PBU (Velásquez-Upegui y Martín-Butragueño, 2018), se ha determinado una muestra conformada por 18 informantes (1 por cada casilla). Se establece un diseño de 18 hablantes x 2 sexos x 3 edades x 3 niveles de instrucción. Es decir, un hombre y una mujer por cada generación; generación 1, de 20 a 34 años; generación 2, de 35 a 54 años; generación 3, de 55 años en adelante y, de igual manera, por cada grado de instrucción; grado 1, personas analfabetas, sin estudios, enseñanza primaria (hasta 10-11 años de edad aprox.), cinco años aproximadamente de escolarización; grado 2, enseñanza secundaria (hasta 16-18 años de edad aprox.), 10-12 años aproximadamente de escolarización; grado 3, enseñanza superior (universitaria, técnica superior) (hasta 21-22 años de edad aprox.), 15 años aproximadamente de escolarización.

#### 3.2. Procedimiento

Se parte del enfoque del Modelo Métrico Autosegmental (AM) (Prieto, 2003; Hualde, 2003, Pierrehumbert, 1980; Pierrehumbert y Beckman, 1988) que está diseñado para dar cuenta de los elementos contrastivos del sistema entonativo. Este abordaje permite la descripción de los contornos melódicos presentes en los enunciados objeto de estudio. Adicionalmente, el modelo permite identificar los segmentos fonológicos que componen los enunciados, los cuales se etiquetan con el sistema de notación *Sp\_ToBI* (*Tones and Break Indices*) (Estebas y Prieto, 2008).

##### 3.2.1 . Selección de enunciados

La selección de *tokens* se realiza considerando cinco enunciados declarativos de foco amplio por cada participante, todos los enunciados que se extrajeron de las entrevistas sociolingüísticas corresponden a actos de habla asertivos (Searle, 2010) o representativos (Yule, 1996). Este tipo de actos de habla se asocia prosódicamente con una entonación no marcada o neutra, es decir, constituye un foco amplio o también llamado foco presentativo o informativo, en el que el foco o realce coincide con toda la información contenida en el enunciado. Los focos amplios, por lo regular, proporcionan respuestas a preguntas en las que no se identifica o destaca algún elemento en particular (Gutiérrez Bravo, 2008).

Los enunciados que conforman el corpus final de estudio corresponden a frases fonológicas localizadas en el límite derecho, atendiendo al concepto de acto y subacto de habla (Hidalgo y Padilla, 2006), con el tonema alojado en palabra llana. El total de enunciados estudiados fue de 90 (45 de hombres y 45 de mujeres), seleccionados del corpus PRESEEA-Lima (Caravedo, 2008).

### 3.2.2. Tratamiento de los datos

El análisis acústico se llevó a cabo con ayuda del software Praat, para realizar la medición de los puntos de inicio y final de los enunciados, y las sílabas que conforman el tonema, considerando la sílaba prenuclear, inclusive. Inicialmente, se restauró el *pitch* en los enunciados donde la lectura de la  $f_0$  se encontraba alterada por el ruido, por el efecto de voz laringizada en el contorno melódico o por una caída del tono generada por efectos microprosódicos.

Se calculó el promedio de la  $f_0$  de las vocales en cada sílaba del tonema, y se establecieron las mediciones en semitonos (st.). Se calculó la diferencia entre los valores obtenidos en las sílabas del tonema. Asimismo, se establecieron los promedios de inicio y final de los enunciados. Se calculó el descenso de la  $f_0$  en la sílaba postnuclear con respecto al tono básico<sup>2</sup> de los informantes (Ávila, 2003) y, por último, se construyó la base de datos con los valores normalizados y las transcripciones fonéticas.

El etiquetado de los enunciados se efectuó teniendo en cuenta la representación tonal en cada enunciado a partir del movimiento de la curva tonal y de la diferencia alcanzada en semitonos (st.) de acuerdo con el criterio del umbral de percepción de 1.5 st (Pamies, Fernández, Martínez, Ortega y Amorós, 2002). Los movimientos menores a 1.5 st, se transcribieron con monotonos (H\*, L\*) y para los movimientos mayores a 1.5 st se reservaron los bitonos (L+H\*, L\*+H, L+>H\*, H+L\*). Para los tonos de juntura terminal se emplearon los monotonos L%, M% y H%. (Estebas-Vilaplana y Prieto, 2008).

Para el análisis estadístico se empleó el paquete SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Se estableció como variable dependiente la medida de la  $f_0$  en las sílabas analizadas. Se llevó a cabo una ANOVA de un factor y se aplicó el ajuste *post hoc* de Bonferroni. En los casos en que no se cumple el supuesto de normalidad se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

## 4. RESULTADOS

El análisis de los datos permite observar que la configuración nuclear más frecuente corresponde a un tono sostenido H\*. Esta representación entonacional en los enunciados declarativos de foco amplio, corresponde a un acento nuclear monotonal que describe una trayectoria plana o con inflexiones menores a 1.5 st. que se mantienen, incluso, hasta la juntura terminal M% (Figura 1). El segmento prenuclear presenta un ascenso en la sílaba tónica anterior al núcleo L+H\*, seguido de un descenso y, posterior, sostenimiento al final del enunciado o, en algunos casos, la finalización con un descenso continuo. En el ejemplo se observa estabilidad en las flexiones de la  $f_0$  en el tonema formado por la última sílaba

2 Promedio tonal de todas las mediciones de la  $f_0$  en la vocal al inicio de los enunciados, por cada participante.

léxicamente acentuada *-ma-*, a la que está anclado el acento nuclear H\* y, por la sílaba postónica *-no-*, cuyo linde está alineado con el tono de juntura final M%.

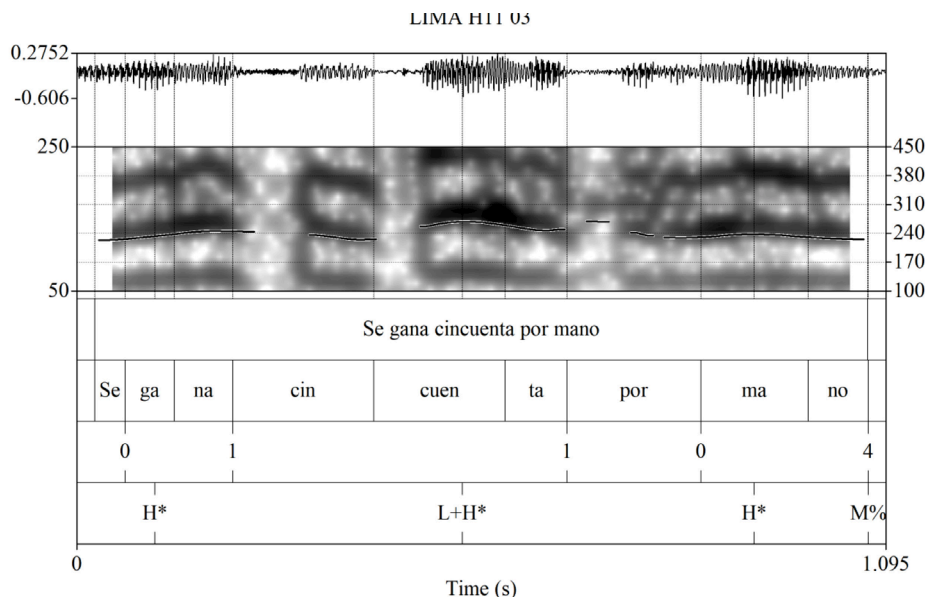


Figura 1. Enunciado declarativo de foco amplio. Hombre, generación 1, nivel de instrucción 1 [...] *Se gana cincuenta por mano*

Aunque la representación más frecuente en el tono nuclear corresponde a H\*, es posible encontrar otras realizaciones de menor frecuencia (Tabla 1). Se trata de un movimiento ascendente L+H\* y otro descendente H+L\*. Así mismo, se hallan tres tonos de juntura terminal; sostenido M%, descendente L% y ascendente H%, de mayor a menor frecuencia, respectivamente. De acuerdo con lo anterior, se podría plantear la existencia de dos configuraciones más L+H\* L% y, por último, la configuración H+L\* L%, aunque no son los más recurrentes.

TONEMA		JUNTURA TERMINAL			Total tonos nucleares
		H%	M%	L%	
SÍLABA NUCLEAR	H*	2 (2.22%)	34 (37.77%)	21 (23.33%)	57 (63.33%)
	L+H*	0 (0%)	4 (4.44%)	14 (15.55%)	18 (20%)
	H+L*	0 (0%)	6 (6.66%)	9 (10%)	15 (16.66%)
Total tonos de juntura Terminal		2 (2.22%)	44 (48.88%)	44 (48.88%)	90 (100%)

Tabla 1. Frecuencia de acentos nucleares y juntas terminales en el habla limeña

Con respecto a los movimientos de la  $f_0$  en el tonema, se encuentra una diferencia promedio de 0.03 st.  $\pm$  2.51 entre las sílabas prenuclear y nuclear; y un descenso de 2.04 st.  $\pm$  3.52 entre la sílaba nuclear y postnuclear (Figura 2). Es decir, una realización plana en la sílaba tónica, seguida por un descenso.

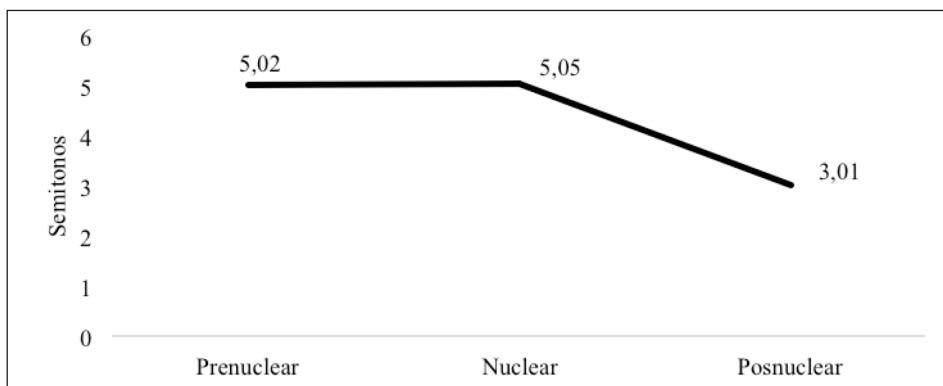


Figura 2. Media de las diferencias de  $f_0$  en el tonema

#### 4.1. La $f_0$ y las variables sexo, edad y nivel de instrucción

Con relación a la variable sexo, se encuentra que influye significativamente en el movimiento de la  $f_0$  en las sílabas prenuclear y nuclear,  $X^2(1)$  6.278  $p < 0.05$ . En el caso de las mujeres presentan un movimiento descendente de 0.62 st  $\pm$  2.64, en comparación con los hombres quienes presentaron un incremento de 0.67 st.  $\pm$  2.22 en la  $f_0$  entre estas sílabas (Figura 3).

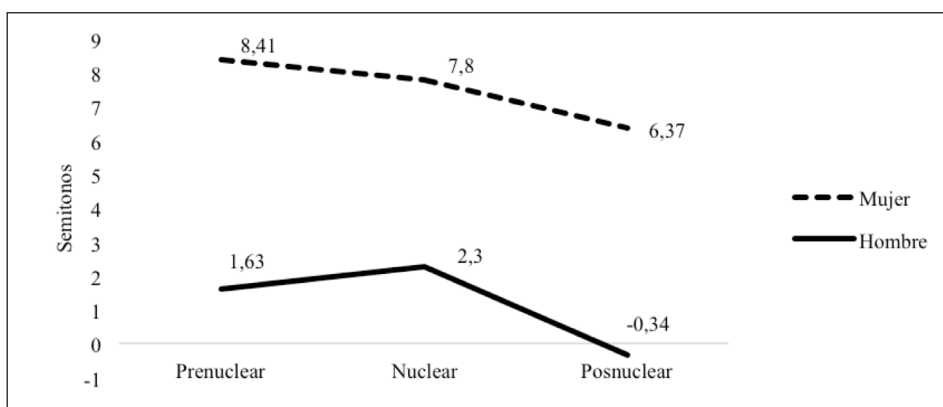


Figura 3. Medias de la  $f_0$  entre las sílabas del tonema por variable sexo

En el trayecto de la sílaba nuclear y posnuclear<sup>3</sup> no se presentó un efecto significativo del sexo en la  $f_0$ ,  $F(1,72)=2.856$ ,  $p>0.05$ . En ambos grupos se encontró un movimiento descendente que, solo en el caso de los hombres, excede el umbral perceptivo de 1.5 st (Tabla 2).

Variable	Sílaba Prenuclear-Nuclear		Sílaba Nuclear-Posnuclear		Total	
	Media	Desv.Est	Media	Desv.Est		
Sexo	Mujeres	-0.61	2.64	-1.43	3.37	45
	Hombres	0.67	2.22	-2.64	3.6	45

Tabla 2. Medias de la  $f_0$  entre las sílabas del tonema por variable sexo<sup>4</sup>

Al observar las realizaciones entonativas por grupos etarios, se encuentra que esta variable de estratificación afecta la altura alcanzada en el tonema. La edad tiene un efecto significativo en el movimiento de la  $f_0$  entre las sílabas prenuclear y nuclear  $X^2(2)$  6.814  $p<0.05$ . Las comparaciones múltiples en este segmento indican que la diferencia es significativa entre las generaciones 2 y 3, exclusivamente  $p<0.05$ . La generación 2 revela un movimiento descendente (0.55 st), mientras que la generación 3 presenta un ascenso de la  $f_0$  (1.04 st). En cuanto a la  $f_0$  entre la sílaba nuclear y posnuclear, el análisis estadístico reveló que la edad no tiene un efecto significativo en su altura  $F(2,72)=2.969$ ,  $p>0.05$ .

Variable	Sílaba Prenuclear-Nuclear		Sílaba Nuclear- Posnuclear		Total	
	Media	Desv.Est	Media	Desv.Est		
Generación	G1	-0.38	2.68	-1.19	3.62	30
	G2	-0.55	2.5	-1.68	3.03	30
	G3	1.04	2.07	-3.24	3.67	30

Tabla 3. Medias de la  $f_0$  entre las sílabas del tonema por variable generación

Los hablantes de la generación 3 (mayores de 55 años) presentaron un movimiento ascendente en la sílaba nuclear, aspecto que no evidenciaron los demás grupos generacionales. Los hablantes de los grupos 1 y 2, por su parte, realizaron movimientos descendentes. Se observa un descenso menor en el caso de los hablantes del grupo 1 (20 a 35 años) con respecto los hablantes del grupo 2 (35 y 54 años) (Figura 4). En los tres grupos de hablantes el movimiento hacia el final del tonema es descendente. En esta realización, la generación 3 se distingue por una declinación mayor que excede el umbral de percepción (1.5 st) y constituye casi el doble del declive presentado en los grupos de las generaciones 1 y 2.

3 No se encontró un efecto estadísticamente significativo entre las variables sexo, edad y grado de instrucción en la altura de  $f_0$  en el trayecto de la sílaba nuclear a la posnuclear  $F(17,72)=1.412$ ,  $p>0.05$ .

4 El signo negativo en las tablas se emplea exclusivamente para indicar la dirección descendente del movimiento de la  $f_0$ .

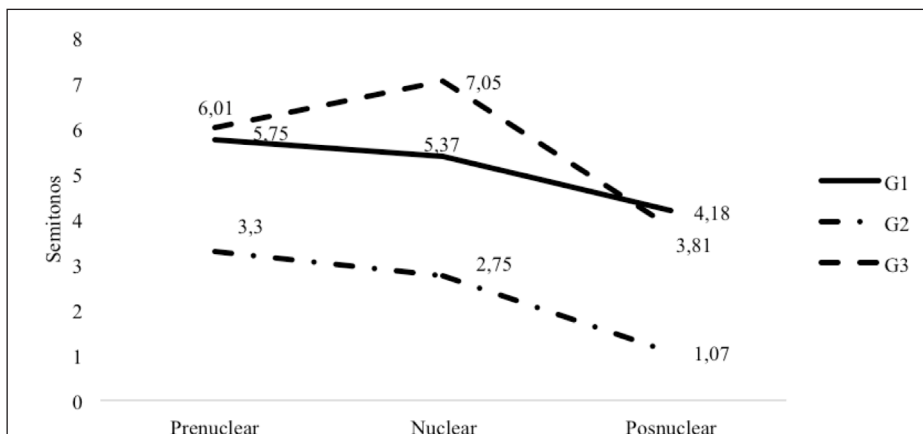


Figura 4. Medias de la  $f_0$  entre las sílabas del tonema por variable generación

Con respecto al nivel de instrucción, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los grupos. Es decir, la variable nivel de instrucción no influye significativamente en el movimiento de la  $f_0$  en la sílaba nuclear  $X^2(2) 3.359 p>0.05$  ni en la juntura terminal  $F(2,72)=1.123, p>0.05$ . (Tabla 4). Las trayectorias tonales que presenta cada nivel de instrucción se observan en la figura 5.

Variable	Sílaba Prenuclear Nuclear		Sílaba Nuclear-Posnuclear		Total	
	Media	Desv.Est	Media	Desv.Est		
Grado de Instruc.	G1	-0.11	2.36	-2.38	2.9	30
	G2	-0.53	2.72	-1.28	4.02	30
	G3	0.75	2.34	-2.34	3.56	30

Tabla 4. Medias de la  $f_0$  entre las sílabas del tonema por variable grado de instrucción

Se observa que las realizaciones entonativas presentan diferencias para cada grado de instrucción, a pesar de no tener un efecto estadísticamente significativo. Los hablantes con menor grado de instrucción (Grado 1) mostraron un movimiento sostenido en la sílaba nuclear a diferencia de los demás grupos. Los hablantes del Grado 2 mantuvieron un ligero descenso, mientras que los hablantes con el grado más alto de instrucción (Grado 3) presentaron un movimiento ascendente (Figura 5). En los tres grados de instrucción se presentan finales descendentes de diferente magnitud, sólo en los grupos 1 y 3 se excede el umbral de 1.5 st.

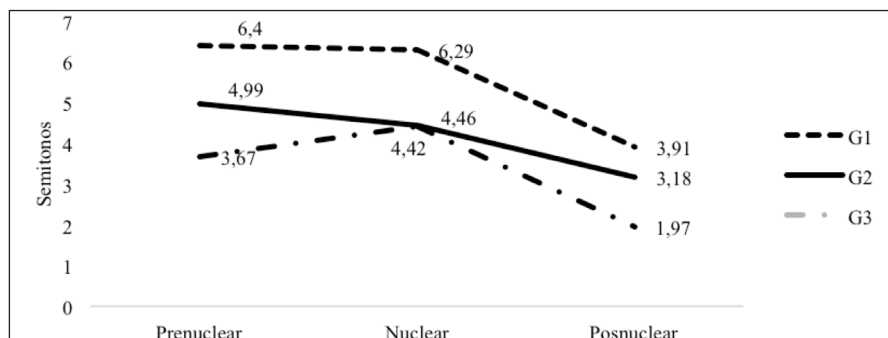


Figura 5. Media de la  $f_0$  en el tonema por grado de instrucción

#### 4.2. Diferencias de la $f_0$ del tono básico de los informantes con respecto al final del enunciado

Con relación al movimiento de la  $f_0$  entre el tono básico y el final del enunciado, se encuentra que la diferencia promedio muestra una flexión de  $3.38 \text{ st.} \pm 4.30$ , que refleja un descenso de la sílaba posnuclear. Las medias de las distancias tonales entre el tono básico y la sílaba posnuclear revelan diferencias de altura de la  $f_0$  de acuerdo con las variables sexo, edad y grado de instrucción (Tabla 4). Sin embargo, el análisis estadístico no revela un efecto significativo de estas variables en la  $f_0$ . Con relación a la variable sexo, los datos muestran que las medias de los descensos tienen valores similares en hombres y mujeres  $X^2(1) 0.985 p > 0.05$ .

Variable	Tono Básico-Sílaba Posnuclear			
		Media	Desv.Est	Total
Sexo	Hombres	-3.5	3.89	45
	Mujeres	-3.07	4.71	45
Edad	Gen 1	-2.49	3.08	30
	Gen 2	-4.62	5.18	30
	Gen 3	-2.72	4.19	30
Grado de Instrucción	Nivel 1	-4.62	4.79	30
	Nivel 2	-2.61	3.59	30
	Nivel 3	-2.61	4.26	30

Tabla 5. Medias de la  $f_0$  entre las sílabas del tonema por variable grado de instrucción

En cuanto a los grupos generacionales se identifica que los promedios de las diferencias son similares  $X^2(2) 4.280 p > 0.05$ . El valor mayor se encuentra en el grupo de edad 2, entre



los 35 y 55 años, en comparación con las generaciones 1 y 3. A propósito del nivel de instrucción, los grados 2 y 3 presentaron los mismos valores de diferencia en la  $f_0$  entre el tono básico y el final del enunciado, sin embargo, el nivel 1 presentó un aumento en la diferencia con relación a los dos restantes; como se mencionó más arriba esta variable no reveló un efecto significativo en la  $f_0$ ,  $X^2(2) 2.852 p > 0.05$ . Estas diferencias sugieren que los finales de los enunciados declarativos de foco amplio se caracterizan por un declive por debajo del tono medio de los participantes estudiados en un rango de 2.5 a 4.7 st.

## 5. CONCLUSIONES

A partir de la revisión de los enunciados declarativos de foco amplio en el habla limeña, se observa que la configuración entonativa del tonema revela información sociolingüística de los hablantes y, no exclusivamente, información lingüística en cuanto a la identificación de enunciados declarativos en contraste con otro tipo de enunciados. En este sentido, se puede plantear que en datos de habla espontánea el tono de mayor ocurrencia es sostenido en la sílaba nuclear H\* con un final sostenido M% (entendido como ascensos o descensos menores a 1.5 st) o descendente L% (Figura 6). Estos resultados coinciden con los hallazgos de O'Rourke (2015), pero difieren de los resultados obtenidos por García (2015), lo cual puede ser un efecto de tipo de datos analizados dado que en el presente estudio se analizan datos de entrevista<sup>5</sup>.



Figura 6. Representación del tonema en enunciados declarativos de foco amplio

Con relación al efecto de las variables sociales en la realización del tonema se encuentra que la altura de la  $f_0$  se modifica por el efecto de estas variables. El sexo y la edad de los hablantes inciden en la altura alcanzada en la sílaba nuclear. Sin embargo, en la juntura terminal no parece encontrarse un efecto de las variables sociales sexo, generación y grado de instrucción, lo que indica que el final descendente, parece ser común a todos los hablantes y, más estable, en relación con el tipo de enunciado, a diferencia de la sílaba nuclear, aunque es necesario corroborar estos resultados con mayor número de participantes.

Sucede algo similar con la diferencia entre el inicio y el final del enunciado, los hablantes en su mayoría parecen tener una tendencia al declive, que no se ve modificada por el efecto de las variables sociales consideradas dado que no revelan un efecto estadísticamente significado en esta diferencia frecuencial, a reserva de considerar mayor número de participantes.

<sup>5</sup> No se debe descartar que la entonación de un enunciado declarativo se modifique en función del tipo de discurso.

Esta primera aproximación a los datos del corpus PRESEEA permite delinear una metodología para el estudio de datos espontáneos, que en este caso, permitió reconocer que las sílabas que conforman el tonema resultan útiles para la descripción de diferencias fonéticas asociadas a factores sociales, como primer avance para el consecuente análisis de los segmentos pretonemáticos. La importancia de este estudio radica en el reconocimiento de una entonación no marcada como base de comparación para el conocimiento de las variaciones entonativas a nivel discursivo dentro de la variedad limeña y a nivel geoprosódico con otras variedades dialectales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, S. (2003). “La entonación del enunciado interrogativo en el español de la ciudad de México”, en: Ed. E. Herrera Z. y P. Martín Butragueño. *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas*. México: El Colegio de México, pp. 331-355.
- Caravedo, R. (coord.) (2008). *Corpus sociolingüístico de Lima-PRESEEA*. Recuperado de <http://preseea.linguas.net/Equipos/Lima.aspx>.
- Estebas Vilaplana, E. & Prieto, P. (2008). La notación prosódica del español: una revisión del Sp\_ToBI. *Estudios de Fonética Experimental*. XVII, p. 263-283.
- García, M. (2011). *The intonational patters of the peruvian amazonian spanish*. MA Thesis. New York: Stonay Brook University.
- García, M. (2014). Sobre la duración vocálica y la entonación en el español amazónico peruano. *Lengua y Sociedad*. Vol. 14, núm. 2, pp. 5-29.
- García, M. (2016). *The intonation of Peruvian Amazonian Spanish: Rising Accents and Segmental Factors*. Ohio: Ohio State University.
- Gutiérrez Bravo, R. (2008). La identificación de los tópicos y los focos. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 56, p. 363-401.
- Hidalgo, A. y Padilla, X. (2006). Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos. *Oralia*, 9, p. 109-143.
- Hualde, J. I. (2003). “El modelo métrico y autosegmental”, en Pilar Prieto (ed.) 2003, *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel, pp. 155-184.
- Hualde, J.I. y Prieto, P. (2015). “Intonational variation in Spanish: European and American varieties”, en S. Frota y P. Prieto (eds). *Intonational Variation in Romance*. Ed Oxford: Oxford University Press, pp. 350-391.
- Martín-Butragueño, P. y Velásquez-Upegui, E. (2014). “Prosodia basada en el uso. Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América”, presentado en la Reunión del Proyecto PRESEEA en XVII Congresso Internacional da ALFAL, João Pessoa, Paraíba, Brasil, 14-19 de julio.
- Navarro Tomás, T. (1948). *Manual de pronunciación española*. 2da Edición corregida New York: Hispanic Institute.
- O’Rourke, E. (2005). *Intonation and language contact: A case study of two varieties of Peruvian Spanish*. Urbana, Illinois. University of Illinois at Urbana-Champaign. Doctoral dissertation.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Pamies Bertrán, A., Fernández Planas, A. M., Martínez Celdrán, E. Ortega Escandell, A. & Amorós Céspedes, M<sup>o</sup>C. (2002). Umbrales tonales en español peninsular. En: *Actas del II Congreso Nacional de Fonética Experimental*, pp. 272-278. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pierrehumbert, J. B. (1980). *The phonetics and phonology of English intonation*. Tesis doctoral. Massachusetts Institute of Technology. Tesis no publicada. Recuperado 15/06/2018, [http://faculty.wcas.northwestern.edu/~jbp/publications/Pierrehumbert\\_PhD.pdf](http://faculty.wcas.northwestern.edu/~jbp/publications/Pierrehumbert_PhD.pdf)
- Pierrehumbert, J. B., & Beckman, M. E. (1988). *Japanese Tone Structure*. Cambridge: The MIT Press.

- PRESEEA. Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América. Disponible en <http://preseea.linguas.net/>.
- Prieto, P. (2003). *Teorías de la entonación*. Ariel: Barcelona.
- Prieto, P. y Roseano, P. (eds.) 2010. *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Munich: Lincom.
- Searle, J. (2010). *Making the Social World: The Structure of Human Civilization*. Oxford: Oxford University Press. [Trad.: *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. Trad. J. Bostelmann]. México: Paidós, 2014.
- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.
- Velásquez-Upegui, E. y Martín-Butragueño, P. (2018). *Guía de Estudios de la prosodia basada en el uso con corpus PRESEEA*. Disponible en: <http://preseea.linguas.net/Metodolog%C3%ADa.aspx>
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.



## VALORACIONES DE FUTUROS PROFESORES DE ESPAÑOL HACIA LAS VARIEDADES CULTAS DE SU LENGUA. DATOS DE GRANADA

### EVALUATIONS OF FUTURE SPANISH TEACHERS TOWARDS THE VARIETIES OF THEIR LANGUAGE. GRANADA DATA

ANTONIO MANJÓN-CABEZA CRUZ  
Universidad de Granada  
amanjoncabeza@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2112-3793>

Recibido: 15/10/2019

Aceptado: 30/01/2020

#### Resumen

Tras la aplicación de la encuesta de PRECAVES XXI, comprobamos que los futuros profesores de español granadinos muestran un grado de identificación de las variedades que oscila entre la buena identificación (variedades rioplatense, castellana y andaluza), media identificación (canaria, caribeña, mexicana y andina) y mala identificación (chilena).

Constatamos la tendencia a establecer jerarquías entre variedades, en este caso a favor de la castellana. Asimismo, las valoraciones directas nos señalan que la variedad castellana tiene un tratamiento especial frente a las demás, porque tiene la mejor consideración cognitiva (es considerada urbana y clara), pero tiene la peor consideración afectiva porque se considera lejana, fea y aburrida. Las valoraciones indirectas de la variedad andaluza reflejan un fuerte grado de estigmatización, especialmente en la valoración socioeconómica. También hay una variedad americana mal valorada: la andina. Suponemos

#### Abstract

After the application of the PRECAVES XXI survey, we checked that the future granadan Spanish teachers show a grade of identification of the varieties that oscillate between the good identification (varieties from Rio de la Plata, Castilian and Andalusian), médium identification (Canarian, Caribbean, Mexican and Andean) and bad identification (Chilean).

We verified the tendency to establish hierarchies between varieties, in this case in favor of the Castillian. Additionally, the direct valuations point us that the Castillian variety has a special treatment than the others, because it has a better cognitive consideration (is considered urban and clear), but it has the worst affective consideration because it is considered distant, ugly and boring. The indirect valuations of the Andalusian varieties show a strong grade of stigmatisation, specially in the socioeconomic valuation. There is also an American variety badly valued: the Andean. We suppose that a

**Para citar este artículo / To cite this article:** Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2020). Valoraciones de futuros profesores de español hacia las variedades cultas de su lengua. Datos de Granada. ELUA, 34: 131-152. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.6>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.6>

que se refleja una reacción discriminatoria hacia comunidades inmigrantes de ese origen.

**PALABRAS CLAVE:** Creencias y actitudes lingüísticas; variedades del español; PRECAVES XXI; Granada (España); futuros profesores de español.

discriminatory reaction towards the immigrant communities from that origin is reflexed.

**KEYWORDS:** Beliefs and linguistics attitudes; Spanish varieties; PRECAVES XXI; Granada (Spain); future Spanish teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio<sup>1</sup> de las creencias y actitudes de los hablantes hacia fenómenos lingüísticos de diversa índole ha sido un campo básico de la sociolingüística. Esto queda demostrado con la consulta de los manuales al uso que no dejan de dedicar capítulos, generalmente extensos, a esta parcela de investigación (López Morales 1989; Moreno Fernández 1998; Silva-Corvalán 2001; Almeida 2003, etc.). Otro camino para comprobar la importancia de esta parcela consiste en cerciorarse de que todas las escuelas sociolingüísticas no han dejado de tratar el tema porque, como señala García Marcos (2015: 85), el estudio de las valoraciones subjetivas es “un capítulo apasionante de la sociolingüística que ha tenido una extraordinaria relevancia, no solo por su interés intrínseco en el ámbito descriptivo, sino también por su proyección a otras áreas de la sociolingüística, así como por sus decisivas aplicaciones”.

Aunque han sido muchos los acercamientos al estudio de las valoraciones subjetivas, de manera general, como señala Santana Marrero (2018a: 74), “pueden establecerse dos formas de concebir estos conceptos que, a su vez, han generado estrategias de trabajo diferenciadas: concepción conductista y concepción mentalista”.

Para esta investigación seguimos las pautas metodológicas del Proyecto para el Estudio de las Creencias y Actitudes hacia las Variedades del Español del siglo XXI (PRECAVES XXI), en el que colaboran 20 equipos de investigadores de ambos lados del Atlántico, como se puede comprobar en <http://www.variedadesdelespanol.es/>.

Este proyecto adopta un planteamiento cognitivo o mentalista (Cestero Mancera y Paredes García 2015), que conlleva que estudiemos las actitudes a partir de las reacciones que suscitan en los sujetos una serie de estímulos lingüísticos. Según López Morales (1989: 291), las creencias pueden dividirse en dos bloques: afectivas, que conectan con apreciaciones emocionales hacia la realidad lingüística objeto de estudio: sentimientos que se relacionan con gustos, identidad, solidaridad, lealtad, etc. y cognitivas, relacionadas con los propios conocimientos de los que parte el hablante, es decir, de la conciencia sociolingüística basada en prestigios abiertos, sociales y lingüísticos.

Aunque los grupos objeto de investigación en este campo pueden ser muy variados, como se puede comprobar en la amplia nómina expuesta en Cestero Mancera y Paredes García (2018a: 16-17), nuestro interés está en un grupo transmisor de modelos lingüísticos prestigiosos, puesto que sus valoraciones tendrán repercusiones en el conjunto social, ya que, si seguimos a Moreno Fernández (1998: 189), “Se podría definir el prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas

<sup>1</sup> Este estudio se ha realizado en el marco del Proyecto ECOPASOS-Granada financiado por MINECO/FEDER (Ref. FFI2015-68171-C5-2-P), integrado en el proyecto PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América).

características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos”.

Es problemático establecer una nómina fiable de esos grupos prestigiados, puesto que pueden ir desde los cantantes populares hasta los profesionales de la medicina. Un acercamiento restrictivo, como el de García Marcos y Fuentes González (1996), seleccionó cuatro grupos profesionales: docentes, periodistas, juristas y religiosos.

Nos centraremos en el colectivo docente, pero en un subgrupo que consideramos especialmente importante: los futuros profesores de español, tanto en su consideración como lengua materna, como en su vertiente como lengua extranjera. Por esto, la muestra ha estado constituida en su totalidad por jóvenes universitarios granadinos de Grado en Filología Hispánica. Aunque este grado no tiene un perfil profesionalizante dirigido a la docencia, en la práctica estos alumnos cubren con preferencia la docencia de las distintas materias de lengua y literatura españolas en educación secundaria y la enseñanza del español como lengua extranjera. El horizonte profesional de la mayoría de estos jóvenes está, pues, relativamente delimitado.

Además, se trata de futuros profesores insertos en una de las variedades del español que podemos calificar de más problemáticas desde el punto de vista de las actitudes y creencias: el andaluz.

Es sabido, que tras la fijación de la capitalidad en Madrid, y por avatares sociohistóricos diversos, el proceso de normalización lingüística llevó a que, en el español de Europa, el estándar fuese el de Castilla. Se inició así un proceso de estigmatización de las otras variedades europeas que llega a nuestros días.

La estigmatización de los rasgos andaluces tiene dos vertientes:

- a) Hay procesos de estigmatización interna, puesto que los andaluces estigmatizan ciertas variantes por la actuación de diversas valoraciones (actitudes y creencias). De los muchos rasgos que han sufrido este tipo de proceso recordemos ahora el llamado ceceo, el heheo o la variante palatal fricativa /ʃ/. Ni qué decir tiene que todos los rasgos con estigmatización interna cuentan además con estigmatización externa.
- b) Existen también procesos de estigmatización externa, es decir, hay fenómenos que en andaluz no son valorados negativamente, pero sobre los que pesan valoraciones negativas por parte de usuarios de otras variedades. Es el caso de la pérdida de la /-s/ o de la concordancia ustedes + 2ª persona del plural, propia del oeste andaluz.

Prueba de estas consideraciones negativas son las calificaciones dadas al andaluz por los madrileños, como reflejan los datos de Yraola (2014) o los toledanos, como se puede consultar en Manjón-Cabeza (2000) o Crespo y Manjón-Cabeza (1996).

La estigmatización, unida a la cercanía geográfica con la variedad estándar y a los modernos procesos de globalización o influencia de los medios de comunicación masivos está llevando a un proceso de convergencia (Villena Ponsoda, 2006) con el estándar, o proceso de asimilación como quieren otros (Moreno Cabrera, 2000), que tiende a acentuar las consideraciones negativas hacia esta variedad. Hay que recordar que los procesos de convergencia están más avanzados en la parte oriental de Andalucía que en la occidental.

Esta situación ha llevado al andaluz a ser objeto de numerosísimos estudios, incluyendo recopilaciones bibliográficas como las de Mondéjar (2006) quien anotó 1428 publicaciones.

En esos estudios no faltan los que tratan las actitudes y creencias, casi siempre con pretensiones de repercusión posterior en estudios de política y planificación lingüística, entre los que podemos citar a Alcaraz *et al.* (1979), Vaz de Soto (1981), De Molina Redondo (1985) García Marcos y Manjón-Cabeza (1989), Fuentes González (1996), Martínez y Moya (2000), Díaz Salgado (2002), Carbonero (2003), García Marcos (2008), y un largo etcétera. Sin embargo, muy pocos de estos estudios se centran en el ámbito de la educación, como hacemos en este trabajo.

Queda, pues, patente nuestro objetivo principal: el estudio de las evaluaciones hacia las variedades del español de futuros profesores de español de origen andaluz, concretamente granadino. Para conseguir ese objetivo debemos responder a las siguientes preguntas: ¿Los futuros profesores de español establecen jerarquías entre variedades? ¿Se identifican satisfactoriamente las distintas variedades estudiadas? ¿Hay diferencias entre las evaluaciones cognitivas y afectivas? ¿Las valoraciones indirectas, en especial las socioeconómicas, corren paralelas a las cognitivas y afectivas o hay disonancias? A responder a estas preguntas se dedican las páginas que siguen.

## 2. METODOLOGÍA

Hemos señalado que la muestra está muy circunscrita: son estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Granada, todos nacidos en la provincia de Granada, que se distribuyen como podemos observar en la tabla 1:

GRANADA		N
SEXO	Mujeres	66
	Hombres	23
COLECTIVO	Sin formación en variedades	49
	Con formación en variedades	40
TOTAL		89

Tabla 1. Características de la muestra

Observamos que tenemos dos grandes grupos: 49 estudiantes iniciales del grado, que no han tenido formación específica en variedades del español, y 40 estudiantes de los cursos finales del grado, que ya han cursado distintas materias directamente relacionadas con las variedades del español, lo que nos da un total de 89 estudiantes. Respecto al sexo de los encuestados, dada la adscripción social de la enseñanza en España, la mayoría de la muestra está constituida por mujeres, quienes casi triplican la tasa masculina.

79 encuestas se realizaron en el año 2017 y solo diez a fines del año anterior. De los encuestados, 50 eran nacidos en la capital y el resto, 39, en distintas localidades de la provincia.

Para esta investigación seguimos, como ya hemos señalado, el cuestionario del proyecto PRECAVES XXI. Para una explicación detallada del cuestionario se recomienda la consulta de Cestero Mancera y Paredes García (2018a) y Santana Marrero (2018a), autores a los que resumo en los párrafos que siguen.



Hay dos grandes bloques de preguntas: aquellas que tienen como finalidad hacer una caracterización personal y sociogeográfica del informante y las que tienen como objeto sondear las creencias y actitudes hacia las grabaciones propuestas. El primer bloque de contenidos está conformado por preguntas en las que se piden datos del informante sobre sexo, edad, nivel de estudios, profesión, lengua materna, país de nacimiento, países hispanohablantes a los que ha viajado y hábitos en cuanto al uso de televisión y de internet.

El segundo bloque contiene doce cuestiones destinadas a conocer la opinión de los sujetos sobre las grabaciones que se les proponen. Esta parte comienza con una pregunta general abierta en la que se indaga sobre la zona en la que, en opinión del informante, se habla mejor español –si es que la hay–, y, a continuación, aparecen tres apartados a partir de los cuales se pretende obtener información acerca de los siguientes aspectos:

- 1) Valoración directa de la variedad: se busca saber qué juicios afectivos y cognitivos tienen los sujetos sobre las grabaciones escuchadas, qué rasgos lingüísticos les gustan más o menos y qué grado de proximidad existe entre su modalidad y la escuchada.
- 2) Valoración indirecta de la variedad a partir de las características personales y el estatus social atribuido al sujeto que escuchan en la grabación.
- 3) Valoración indirecta de la variedad a partir de la percepción que tienen los encuestados sobre esa zona o país y su cultura.

En lo que toca a las grabaciones escuchadas por los encuestados, se trata de dieciséis grabaciones, dos por cada una de las ocho variedades cultas del español propuestas por Moreno Fernández (2009, p. 79); una de ellas es una muestra de habla sin planificación previa y la otra es una muestra de un texto leído. Estas muestras se ordenan de forma aleatoria para evitar contestaciones mecánicas y todas ellas fueron grabadas por hombres y mujeres de nivel sociocultural alto de cada una de las zonas consideradas. Hubo 45 informantes que evaluaron voces masculinas y 44 que escucharon voces de mujer.

Si se tiene en cuenta que cada informante evalúa dieciséis grabaciones, obtenemos que para este estudio partimos del análisis de 1424 grabaciones.

Para el análisis de los resultados se han utilizado cálculos básicos de datos absolutos y porcentajes obtenidos directamente de las hojas de cálculo generadas por el proyecto. Asimismo, en algunas ocasiones, como se verá en el siguiente apartado, se han realizado pruebas de significación y análisis de conglomerados. Las pruebas de significación se han realizado para intentar comprobar si alguna de las variables estudiadas influye significativamente en las valoraciones subjetivas. Estas variables han sido:

- a) Sexo de los encuestados (mujer u hombre)
- b) Colectivo al que pertenece (sin o con formación en variedades del español)
- c) Discurso evaluado (oral o leído)
- d) Voz evaluada (voz de mujer o voz de hombre)

Para las pruebas de significación hemos utilizado el programa de análisis estadístico IBM SPSS 20, concretamente la determinación del  $\chi^2$  de Pearson mediante tablas de contingencia y, cuando lo anterior no era posible por las características de los datos, se ha optado por la determinación de p-valor mediante la prueba de comparación de medias (ANOVA de

un factor). El análisis de conglomerados (representado gráficamente por dendogramas) se ha efectuado con el método de medida de distancias euclideas al cuadrado.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Jerarquía, aciertos y errores

En Manjón-Cabeza (2018a) presentamos un análisis parcial, centrado en la autovaloración, es decir, en la percepción de la variedad andaluza y ofrecimos algunos datos generales que debemos resumir aquí, aunque ahora nos interesa la valoración de todas las variedades en conjunto.

En lo que toca al prestigio de las variedades, los encuestados se dividen entre aquellos que consideran que hay variedades *mejores* que otras y aquellos que consideran que no se puede señalar alguna donde se hable mejor español. Los datos aparecen en la tabla 2.

	n	%
Castilla y norte de España	35	39,33
Andalucía	7	7,87
América	4	4,49
España	3	3,37
En todas por igual	37	41,57
No contesta	3	3,37
Total	89	100,00

Tabla 2. Región o zona donde se habla mejor español

Es evidente que la variedad que los jóvenes encuestados anotan como *mejor* es la castellana (39,33% del total). Las otras opciones, dentro de los que establecen jerarquías de modalidades son claramente minoritarias y solo el 7,87% muestra el prurito localista de señalar su propia modalidad. Hay que señalar que, junto con encuestados sevillanos (Santana Marrero, 2018b), son los que evalúan peor su variedad y que le siguen, en orden ascendente de valoración de la variedad propia, los estudiantes de Santiago de Chile, Canarias, Buenos Aires, Mallorca, Medellín y Madrid; como se puede comprobar en Guerrero y San Martín (2018), Hernández y Samper (2018), Gutiérrez Böhmer y Borzi (2018), Méndez Guerrero (2018), González-Rátiva y otras (2018) y Cestero y Paredes (2018b), respectivamente.

No llega a la mitad (41,57%), pero no es un dato desdeñable, el porcentaje que opina que no se puede señalar una variedad mejor que otra. Es, además, importante, señalar que el factor que condiciona claramente esa elección es el colectivo pre o posvariedad. Aunque hemos hecho pruebas de significación (en este caso  $\chi^2=0,000$ ), es fácil comprobarlo porque el colectivo sin formación en materias de variedades del español, en su mayoría, opta por el establecimiento de jerarquías (71,4%), mientras que el colectivo con formación

en variedades la proporción se invierte y eligen la opción de igualdad de variedades en un 67,7%.

En cuanto a la identificación de las variedades, hay que hacer notar que se permite la adscripción libre y, por tanto, la casuística es complicada. Hemos establecido cuatro grupos o grados en la identificación. Así, como se puede observar en la tabla 3, distinguimos los casos de adscripción exacta o acierto, como cuando, por ejemplo, se anota *Cuba* o *Puerto Rico* para una grabación de la variedad caribeña; las contestaciones erróneas, como cuando se anota *Andalucía* para la variedad canaria; las genéricas, sobre todo cuando se anota *Latinoamérica*, *Hispanoamérica* y similares para cualquier variedad americana, pero también cuando se optó por *España* para una variedad española. Por supuesto, también se anota la opción de no contestar.

VARIEDAD		n / %	VARIEDAD		n / %
CASTELLANA	Grabaciones	177	ANDINA	Grabaciones	175
	Acertadas	129 / 72,88%		Acertadas	43 / 24,57%
	Erróneas	9 / 5,08%		Erróneas	63 / 36,00%
	Genéricas	38 / 21,47%		Genéricas	63 / 36,00%
	no contesta	1 / 0,56%		no contesta	6 / 3,43%
CANARIA	Grabaciones	173	CHILENA	Grabaciones	172
	Acertadas	77 / 44,51%		Acertadas	9 / 5,23%
	Erróneas	72 / 41,62 %		Erróneas	97 / 56,40 %
	Genéricas	14 / 8,09%		Genéricas	58 / 33,72 %
	no contesta	10 / 5,78%		no contesta	8 / 4,65%
MEXICANA	Grabaciones	175	RIOPLATENSE	Grabaciones	176
	Acertadas	55 / 31,43%		Acertadas	142 / 80,68%
	Erróneas	58 / 33,14%		Erróneas	13 / 7,39%
	Genéricas	53 / 30,29%		Genéricas	18 / 10,23%
	no contesta	9 / 5,14%		no contesta	3 / 1,70%
CARIBEÑA	Grabaciones	178	ANDALUZA	Grabaciones	177
	Acertadas	42 / 23,60%		Acertadas	135 / 76,27%
	Erróneas	70 / 39,33%		Erróneas	11 / 6,21%
	Genéricas	60 / 33,71%		Genéricas	25 / 14,12%
	no contesta	6 / 3,37%		no contesta	6 / 3,39%

Tabla 3. Identificación de las grabaciones del conjunto de variedades. Datos absolutos y porcentajes

Se observan en la tabla 4 grandes disparidades en la identificación de variedades. Si ordenamos de mayor a menor el grado de identificación exacta, obtenemos el gráfico 1.

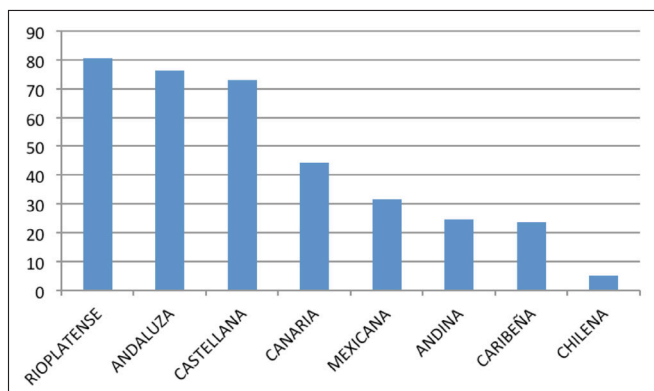


Gráfico 1. Porcentajes de identificación exacta de las variedades estudiadas

Aunque con matices, podemos afirmar que las variedades más cercanas a los encuestados, es decir, las europeas, son mejor identificadas que las americanas. Hay que resaltar que la variedad rioplatense es una excepción a esa tendencia ya que obtiene el mayor grado de reconocimiento (80,68%), seguramente por la identificación de la pronunciación rehilada del fonema palatal. En el extremo opuesto se sitúa el grado de identificación de la variedad chilena, que solo muestra un grado de identificación del 5,23%, dato tan exiguo que nos imposibilitará en muchos casos aplicarle pruebas estadísticas de aquí en adelante, ya que a partir de ahora solo debemos razonar con las adscripciones exactas, puesto que, si no se acierta, no podemos saber qué es lo que valora el encuestado.

### 3.2. Identificación con las variedades

La cuarta pregunta de la encuesta pide que se valore la proximidad entre la pronunciación del encuestado y la persona que ha hablado en una escala que va desde el 1 (totalmente diferente) al 6 (totalmente idéntica). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 4 en la que aparecen las variedades<sup>2</sup> junto con las medias de las proximidades.

Variedad	$\bar{x}$
Andaluza	4,39
Castellana	2,98
Canaria	2,90
Caribeña	2,38
Andina	2,00
Rioplatense	1,99
Mexicana	1,80

Tabla 4. Promedio de la identificación de los encuestados con las grabaciones escuchadas

<sup>2</sup> Recordemos que no razonamos con la variedad chilena.

Está claro que la identificación se hace con la propia variedad andaluza (con un valor de 4,39). Es un promedio muy alto si consideramos que las grabaciones son de hablantes cultos sevillanos y lo esperable es que los encuestados no señalen el máximo valor ya que es muy difícil una identificación total con otro hablante, puesto que hay factores de edad o sexo, por ejemplo, que lo impiden. Creemos que la visión de la variedad andaluza donde se resalta la “extraordinaria heterogeneidad interna del andaluz, la ausencia de usos comunes” –Narbona (2009: 32)– no se puede extrapolar a las valoraciones de los propios hablantes, al menos a las de los aquí encuestados.

El resto de promedios están alejados del andaluz y se puede observar cómo estos jóvenes se identifican más con las variedades europeas (castellana y canaria) que con las americanas, alguna de las cuales se ve como muy alejada de la propia. No obstante, parece que la variedad caribeña, con 2,38 de promedio, puede actuar de nexo de unión.

Hay otro tipo de diferencias más sutiles en las actitudes de identificación con la pronunciación, puesto que en el grado de identificación con la propia variedad andaluza hay factores que han resultado significativos, mientras que esos factores casi no aparecen en las otras variedades.

La valoración del andaluz muestra fenómenos de covariación, ya que el sexo del encuestado y la voz evaluada muestran p-valores significativos. Esto se puede comprobar para la variable sexo en la tabla 5.

Grado de identificación	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Bajo	6 / 17,60%	14 / 13,90%	20 / 14,80%
Intermedio	17 / 50,00%	24 / 23,80%	41 / 30,40%
Alto	11 / 32,40%	63 / 62,40%	74 / 54,80%
Total	34 / 100,00%	101 / 100,00%	135 / 100,00%
$\chi^2=0,006$			

Tabla 5. Tabla de contingencia para el sexo y el grado de identificación con las grabaciones<sup>3</sup> andaluzas. Valores absolutos y relativos

Del examen de los datos mostrados en la Tabla 5, se puede señalar que las mujeres muestran un grado de identificación con la propia variedad más alto que el de los hombres. Eso queda patente si comparamos el porcentaje de alta identificación en las mujeres (62,40 %) con el de los hombres (32,40 %).

La voz evaluada también es una variable que ha resultado significativa en la valoración de la variedad propia, como se puede observar en la Tabla 6.

3 Debe observarse que el grado de identificación se ha recodificado para evitar casillas vacías en la tabla. Se ha procedido de la siguiente manera: valores 1, 2 y 3 = grado de identificación bajo; 4 = medio; 5 y 6 = alto. De todas formas, también se ha efectuado una comparación de medias (ANOVA de un factor) y el resultado también es significativo, pues el p-valor también fue de 0,006.

Grado de identificación	Voz evaluada		Total
	Voz de hombre	Voz de mujer	
Bajo	14 / 18,20%	6 / 10,30%	20 / 14,80%
Intermedio	28 / 36,40%	13 / 22,40%	41 / 30,40%
Alto	35 / 45,50%	39 / 67,20%	74 / 54,80%
Total	77 / 100,00%	58 / 100,00%	135 / 100,00%
$\chi^2=0,042$			

Tabla 6. Tabla de contingencia para la voz evaluada y el grado de identificación con las grabaciones andaluzas. Valores absolutos y relativos.

Quizá debido a que las mujeres conforman la mayoría de la muestra hay una identificación mayor con la voz de mujer que con la de hombre, como resulta evidente si confrontamos el porcentaje de alta identificación para la variedad andaluza en el caso de la voz femenina (67,20 %) frente a los más de veinte puntos menos de identificación con la voz masculina (45,50%).

Es muy revelador que, para las otras variedades hispánicas, tras las pruebas efectuadas, no hayamos encontrado fenómenos de covariación en las elecciones de los encuestados, lo que da idea de la homogeneidad del grado de identificación<sup>4</sup> con las variedades no propias. Una excepción la constituye la voz evaluada (de hombre o de mujer) que sí ha resultado significativa en las valoraciones de la variedad rioplatense, como queda de manifiesto en la Tabla 7.

Grado de identificación	Voz evaluada		Total
	Voz de hombre	Voz de mujer	
Bajo	23 / 34,30%	32 / 45,10%	55 / 39,90%
Intermedio	18 / 26,90%	26 / 36,60%	44 / 31,90%
Alto	26 / 38,80%	13 / 18,30%	39 / 28,30%
Total	67 / 100,00%	71 / 100,00%	138 / 100,00%
$\chi^2=0,028$			

Tabla 7. Tabla de contingencia para la voz evaluada y el grado de identificación con las grabaciones rioplatenses. Valores absolutos y relativos.

4 Como el grado de identificación con las variedades no propias es mucho menor (obsérvese la Tabla 4) y, por tanto, los valores 4, 5 y 6 de la encuesta no contaban con muchas elecciones, la recodificación para todas la variedades no andaluzas se hizo de la siguiente manera: valor 1 = grado de identificación bajo, valor 2 = grado de identificación intermedia y el resto de valores = grado de identificación alta.

Los datos de la tabla 7 nos sugieren un grado de identificación menor con las grabaciones femeninas. Si trasladamos los porcentajes a un gráfico obtenemos el gráfico 2, donde se puede apreciar mejor.

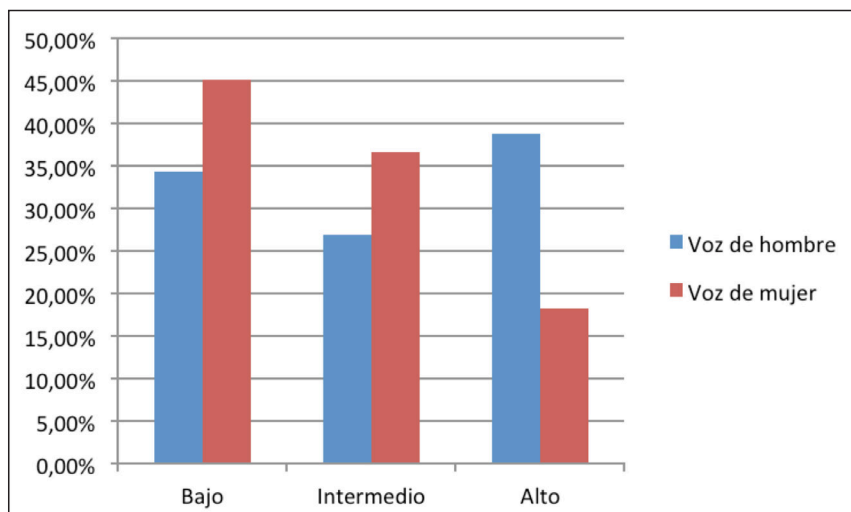


Gráfico 2. Porcentajes del grado de identificación con la variedad rioplatense según la voz evaluada

Del gráfico 2 debemos resaltar que las valoraciones de la voz femenina están claramente escoradas hacia las valoraciones bajas (izquierda del gráfico), frente a las valoraciones de la voz masculina que muestran una homogeneidad mayor. Es posible que ese alejamiento actitudinal de la voz femenina rioplatense, más llamativo si se tiene en cuenta que la muestra encuestada es mayoritariamente de mujeres, seguramente tiene que ver la realidad sociolingüística de la variedad americana considerada. Es conocido que uno de los rasgos más identificadores de la variedad rioplatense, frente a otras variedades del español, es el tratamiento de los sonidos palatales. Los nuevos sonidos palatales, especialmente el rehilamiento de /j/ en /ʒ/ y su posterior ensordecimiento en /ʃ/, son patrocinados por las mujeres, como ya indicó el trabajo pionero de Fontanella de Weinberg (1979); de modo que podemos plantear la hipótesis de que el ensordecimiento palatal actúa como un rasgo que provoca una valoración de lejanía. Si estos sonidos palatales son más patentes en las mujeres rioplatenses, se puede explicar las valoraciones mostradas en la Tabla 7 y en el Gráfico 2.

### 3.3. Valoraciones directas

La encuesta de PRECAVES XXI plantea la valoración en una escala del 1 al 6 de once características de la voz escuchada; cinco de ellas podemos calificarlas de cognitivas (áspera/suave, monótona/variada, rural/urbana, lenta/rápida, confusa/clara) y seis, de afectivas (desagradable/agradable, complicada/ sencilla, distante/cercana, dura/blanda, aburrida/divertida, fea/bonita).

Las medias<sup>5</sup> de estas valoraciones directas se muestran en la Tabla 8, en la que también ofrecemos las grabaciones identificadas con exactitud (n), que son las que sirven de base para el análisis.

VARIEDAD	n	Media cognitiva	Media afectiva	Media general
CASTELLANA	129	4,00	3,61	3,80
ANDALUZA	135	3,60	4,02	3,81
CANARIA	77	3,90	4,08	3,99
MEXICANA	56	3,80	4,43	4,11
CARIBEÑA	42	3,90	4,43	4,17
ANDINA	43	3,70	3,80	3,75
RIOPLATENSE	142	3,80	3,98	3,89

Tabla 8. Medias de las valoraciones directas de las variedades

De los datos presentados en la tabla 8 se puede observar que todas las variedades tienden a tener una valoración global positiva, aunque hay diferencia entre las variedades mejor valoradas globalmente, que son la caribeña y la mexicana, y las peores valoradas, que son las variedades andinas y la castellana (esta última casi empatada con la valoración de la variedad propia).

Estos datos conviene pormenorizarlos ya que, como también se puede deducir de la tabla 8, no son coincidentes las valoraciones cognitiva y las afectivas. Es cierto que las variedades caribeña y mexicana son las que obtienen mejor valoración afectiva, pero son sobrepasadas en la valoración cognitiva por la castellana, que ocupa los dos extremos: es la mejor valorada cognitivamente (4,00) pero la peor valorada afectivamente (3,61). Estos datos son coincidentes con los de los estudiantes sevillanos analizados en Santana (2018: 82).

Si seguimos pormenorizando podemos ver el comportamiento de las variedades en lo que toca a las características concretas. Para ello hemos elaborado dos tablas (Tablas 9 y 10). En la tabla 9 mostramos las medias de las valoraciones directas de carácter cognitivo.

VARIEDAD	Áspera	Monótona	Rural	Lenta	Confusa
Castellana	3,46	4,13	1,92	3,75	1,67
Andaluza	3,76	3,37	3,69	3,24	2,91
Canaria	3,17	3,22	3,03	3,25	2,81
Mexicana	2,30	3,45	3,42	4,32	2,54

5 Para el análisis de los datos de las valoraciones directas ha de tenerse en cuenta que la escala va del 1 al 6, por lo que el valor intermedio es 3,5. Asimismo, debe hacerse notar que en la tabla 8 las medias se han calculado siempre teniendo en cuenta el polo “positivo” de la dicotomía. Por ejemplo, la variedad castellana es valorada con 1,92 para la característica rural, de modo que, en este caso, se tiene en cuenta para hacer la media cognitiva el valor 4,08 (desplazado a la urbanidad).



	Áspera	Monótona	Rural	Lenta	Confusa
VARIEDAD					
Caribeña	2,40	3,19	3,17	4,02	2,52
Andina	3,28	3,49	3,14	3,67	2,86
Rioplattente	3,17	3,40	2,81	3,53	2,82

Tabla 9. Media de las valoraciones directas de características cognitivas

Si analizamos los datos de la tabla 9 estamos en condiciones de explicar las medias generales ofrecidas en la tabla 8. Así, observamos que el mayor grado de aspereza es atribuido a dos variedades europeas: la propia y la castellana, mientras que la suavidad caracteriza a dos variedades americanas: la caribeña y la mexicana. La monotonía, para estos futuros profesores, es claramente una característica del español de Castilla, que, por el contrario, es evaluado muy positivamente por su claridad. La lentitud es atribuida a las variedades caribeña y mexicana que, recordemos, se caracterizan también por su suavidad. No obstante, en estas evaluaciones, queremos destacar la atribución de carácter rural o urbano, porque, como ha sido señalado –por ejemplo, en Garvin y Mathiot (1974: 303-304)– la lengua estándar está directamente asociada a la urbanización, de modo que estos datos nos pueden dar pistas fiables sobre el prestigio (o la falta de este) asociado a las distintas variedades. Para ilustrar este punto ofrecemos el gráfico 3 en el que ordenamos las variedades evaluadas según su ruralidad.

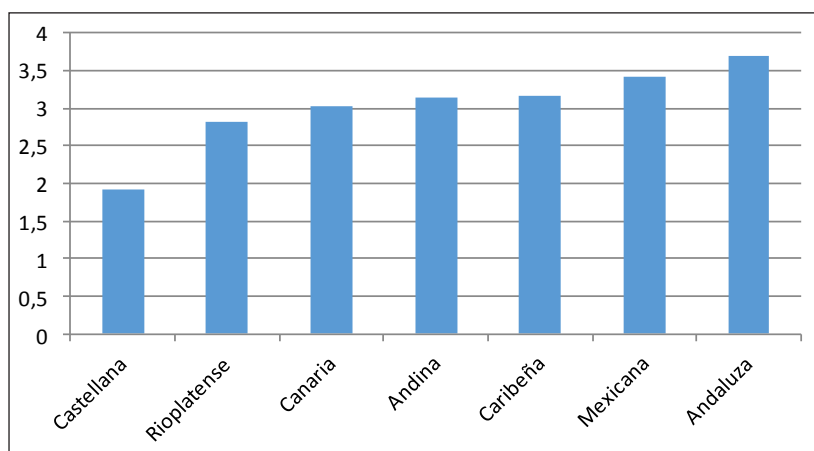


Gráfico 3. Valoración de la ruralidad para las variedades del español

En el gráfico 3 queda patente que hay una variedad claramente identificada como urbana: la variedad castellana. Si tenemos en cuenta que el punto intermedio de la escala es 3,5 todas las demás variedades quedan englobadas en la urbanidad, excepto una: la variedad propia, la andaluza. Estamos ante la presencia de un tópico muy arraigado en el imaginario de los hablantes del español de Europa. Además, es un tópico fácilmente refutable, ya que

según datos del censo del INE de 2018, tan solo el 19,3 % de la población andaluza vivía en municipios de menos de 10 000 habitantes, por debajo de la media nacional (20,6 %), mientras que en Castilla y León lo hace el 43,8 %.

En la Tabla 10 mostramos las medias de las valoraciones directas de carácter afectivo.

	Agradable	Sencilla	Cercana	Blanda	Divertida	Bonita
VARIEDAD						
Castellana	4,22	4,53	3,38	3,52	2,39	3,71
Andaluza	4,23	4,24	4,59	3,59	3,48	3,97
Canaria	4,16	3,97	4,24	3,99	3,81	4,28
Mexicana	4,54	4,36	4,59	4,43	4,09	4,57
Caribeña	4,64	4,24	4,80	4,45	3,95	4,50
Andina	3,81	4,12	4,14	3,67	3,14	3,93
Rioplátense	4,25	4,02	3,92	3,87	3,68	4,24

Tabla 10. Media de las valoraciones directas de características afectivas

Ahora, según se desprende de los datos de la tabla 10, las valoraciones cambian con respecto a las características cognitivas. Observamos que la variedad castellana que era muy bien valorada cognitivamente, ahora es la peor valorada respecto a la cercanía, la dureza y el carácter divertido. También parece evidente que las variedades mejor valoradas afectivamente son la mexicana y caribeña, que alcanza los mejores resultados en lo que toca a agrado, sencillez, cercanía (por encima de la propia variedad), blandura, diversión y belleza.

Queda por responder a la pregunta de si hay alguna variable que incida significativamente en las valoraciones directas. En este caso hemos efectuado análisis ANOVA y tabulaciones cruzadas solo para las medias de las valoraciones de las características cognitivas y afectivas, que mostrábamos en la tabla 8. Las pruebas estadísticas nos indican que la incidencia de las variables consideradas es escasa en estas valoraciones directas. Solo interviene la voz evaluada (de hombre o de mujer) y no en todas las ocasiones ni en la misma dirección. De este modo, podemos señalar lo siguiente:

- La valoración afectiva de la variedad castellana está influida significativamente ( $\chi^2$  de Pearson = 0,037) porque es mejor cuando la voz es de hombre. Podemos comprobar este punto porque la media de las evaluaciones afectivas de las voces masculinas es de 3,8, mientras que esa media baja a 3,4 cuando se trata de una voz femenina.
- En el caso de la variedad canaria, también actúa de manera significativa la variable de la voz evaluada para la valoración afectiva ( $\chi^2$  de Pearson= 0.001), pero, al contrario de lo que ocurre en la castellana, ahora es mejor evaluada la voz de mujer. De hecho, hay una diferencia importante entre la media de las valoraciones afectivas en caso de voz masculina (3,8) y la correspondiente a la voz de mujer, que sube hasta 4,4.
- La variedad andina es la única a la que la voz evaluada afecta significativamente tanto a la valoración de las características cognitivas ( $\chi^2 = 0,004$ ) como a la valoración de las características afectivas ( $\chi^2 = 0,001$ ). En ambos casos son mejor evaluadas las

audiciones de las voces de hombre, con unas diferencias de medias bastante altas, puesto que, para la valoración cognitiva, se pasa de una media de 4,1 para la voz masculina a 3,3 para la voz femenina. Para la valoración de las características afectivas se pasa de 4,2 de la voz masculina a 3,3 de las voces de mujer.

- d) La variedad rioplatense coincide con la canaria en que para ella la voz evaluada incide significativamente en la valoración de las características afectivas ( $\chi^2=0.001$ ) ya que es mejor evaluada la voz de mujer, con una media de 4,2, que la de hombre, que baja a 3,7.

Para intentar dar una visión global de cómo valoran las distintas variedades los futuros profesores de español granadinos, hemos efectuado un análisis de conglomerados jerárquico con el método del cálculo de la distancia euclídea al cuadrado. El resultado queda plasmado en el dendrograma que aparece en el Gráfico 4.

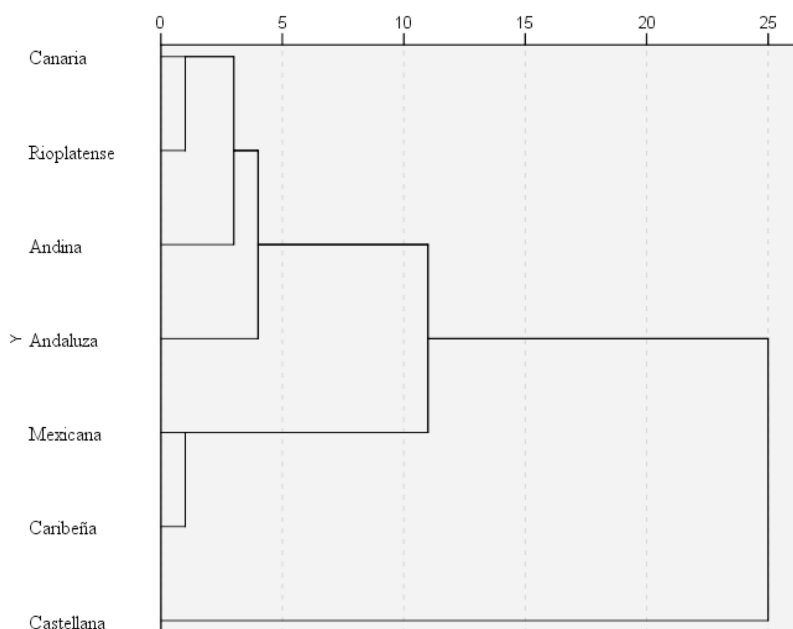


Gráfico 4. Dendrograma de distancias para las valoraciones directas de las variedades

Para la correcta interpretación del dendrograma del Gráfico 4 ha de tenerse en cuenta que hemos partido de las medias de las valoraciones directas, tanto cognitivas como afectivas, es decir, de los datos que aparecen en las tablas 9 y 10. En el gráfico 4 podemos observar que hay dos conglomerados formados por dos variedades con valoraciones muy similares: por una lado, las variedades canaria y rioplatense y, por otro, las variedades mexicana y caribeña; aunque estos dos conglomerados no están muy próximos entre sí, seguramente porque las variedades mexicana y caribeña se diferencian de las demás en la alta valoración afectiva.

Parece también evidente que la valoración de la variedad castellana tiene unos valores muy distintos de todas las demás puesto que solo se une al resto como último conglomerado. Este gráfico no hace más que reflejar que, para los encuestados, la variedad castellana tiene una valoración muy diferente de las demás, puesto que obtiene muy altos valores para muchas características cognitivas y muy bajos para muchas características afectivas.

### 3.4. Valoraciones indirectas

La última parte de la encuesta de PRECAVES XXI se centra en las valoraciones indirectas. Se pide a los informantes que den su opinión sobre la persona que habla, puesto que, en realidad, valoran la variedad que oyen, que asocian a determinados rasgos. En esta parte del cuestionario, se indaga en la valoración socioeconómica del emisor, las características personales del hablante, y la valoración de la zona o país y su cultura.

Para la valoración socioeconómica se utilizan preguntas cerradas que piden la opinión del informante acerca del puesto de trabajo (poco, bien o altamente cualificado), del nivel de ingresos (bajos, medios o altos) y del nivel de estudios (sin estudios, primarios, secundarios, universitarios) que considera que tiene la persona que está hablando.

Los resultados porcentuales de la valoración socioeconómica se muestran en la tabla 11.

		1 (n=135)	2 (n=129)	3 (n=77)	4 (n=55)	5 (n=42)	6 (n=43)	7 (n=142)
Trabajo	No contesta	0,74	0,78	1,30	1,82	0,00	0,00	1,41
	Poco cualificado	24,44	3,88	9,09	36,36	9,52	25,58	6,34
	Bien cualificado	68,15	54,26	76,62	58,18	83,33	62,79	81,69
	Altamente cualificado	6,67	41,09	12,99	5,45	7,14	11,63	10,56
Ingresos	No contesta	0,74	0,78	0,00	1,82	0,00	0,00	0,70
	Bajos	13,33	0,78	7,79	27,27	7,14	20,93	7,04
	Medios	77,78	58,91	74,03	63,64	76,19	62,79	82,39
	Altos	8,15	39,53	18,18	7,27	16,67	13,95	9,86
Estudios	No contesta	0,74	0,78	2,60	1,82	0,00	0,00	1,41
	Sin estudios	2,96	0,00	0,00	3,64	2,38	4,65	0,70
	Primarios	20,00	3,88	5,19	30,91	7,14	20,93	8,45
	Secundarios	51,85	24,81	46,75	45,45	42,86	23,26	51,41
	Universitarios	24,44	70,54	45,45	18,18	47,62	51,16	38,03

Tabla 11. Porcentajes de valoración socioeconómica. 1=andaluz, 2=castellano, 3=canario, 4=mexicano-centroamericano, 5=caribeño, 6=andino, 7=rioplatense

Son bastantes datos, pero podemos intentar resumir en que hay una variedad muy bien valorada en los tres aspectos: la castellana; un grupo intermedio formado por las variedades canaria, caribeña y rioplatense y un grupo relativamente mal valorado en el que están las

variedades mexicana, andina y andaluza. Podemos aducir algunos datos de la tabla 11 a modo de ejemplo. Obsérvese, en el caso de la cualificación baja del trabajo, que las variedades andaluza, mexicana y caribeña arrojan porcentajes de más del 20 %, mientras que las demás bajan todas del 10 % y una de ellas, la castellana, tiene una adscripción a la baja cualificación de solo el 3,88 %.

Algo parecido sucede con la valoración del nivel de ingresos. La adscripción al nivel de ingresos bajos muestra valores muy parecidos para las variedades canaria, caribeña y rioplatense (alrededor de un 7 %), casi inexistentes en el caso de la variedad castellana, mientras que en la andaluza suben al 13,33 %, porcentaje ampliamente superado por las variedades andina (20,93 %) y mexicano-centromericana (27,77 %).

Se vuelven a hacer adscripciones equiparables a las anteriores en el caso del nivel de estudios. Si nos fijamos en la fila de los porcentajes de adscritos a los estudios primarios solo las variedades andaluza, mexicana y andina superan el 20 %. Eso contrasta con el elevadísimo porcentaje de adscripción a los estudios universitarios de los hablantes de la variedad castellana, con un 70,54 %.

Si todos los porcentajes presentados en la tabla 11 los trasladamos a un análisis de conglomerados podemos ver los grupos creados en el Gráfico 5.

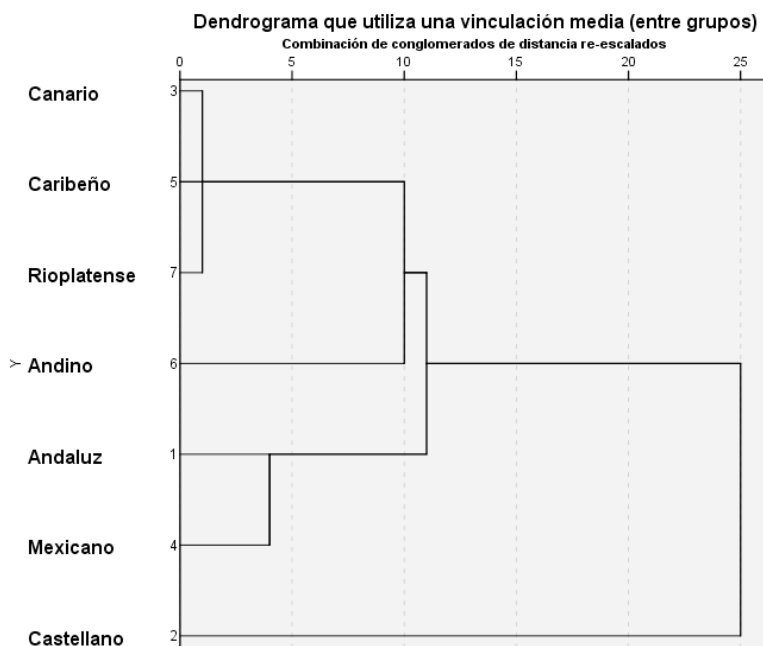


Gráfico 5. Dendrograma de distancias para las valoraciones socioeconómicas de las variedades

En el gráfico 5 podemos observar el grupo o *cluster* de las variedades canaria, caribeña y rioplatense que son muy homogéneas entre sí. También es parecida la valoración global

del grupo formado por la variedad andaluza y mexicana, a la que se suma, a algo más de distancia, la variedad andina. Otra vez queda muy lejos de la valoración de estas variedades la castellana, altamente valorada en todos los aspectos.

Si bien podemos explicarnos la mala valoración de la variedad propia por la estigmatización histórica, no es tan fácil esclarecer la mala valoración socioeconómica de las variedades mexicana y andina. Hay que tener en cuenta que son variedades con muchas similitudes lingüísticas, que, de hecho, los encuestados confunden con frecuencia; pero, en realidad, en Granada solo están en contacto significativo con hablantes de una de ellas: la andina. Es más que posible que en esa mala valoración económica influya la percepción negativa que se tiene de los nuevos granadinos de origen ecuatoriano, comunidad con una fuerte presencia en Granada – Manjón-Cabeza (2018b, p. 68)– (y en toda España).

La siguiente valoración indirecta consiste en una pregunta de escala de diferencial semántico, en una gradación de 1 a 6, donde se valoran las características personales de la persona que habla: inteligencia, simpatía, cercanía, erudición y educación.

En la Tabla 12 se muestran los resultados de las valoraciones de las personas.

	Inteligente	Simpática	Cercana	Culta	Educada
Andaluza	4,31	4,52	4,56	4,07	4,80
Castellana	4,90	3,46	3,39	4,81	4,99
Canaria	4,59	4,89	4,75	4,50	5,07
Mexicana	4,07	4,98	4,79	4,02	4,95
Caribeña	4,62	4,88	4,93	4,19	5,10
Andina	4,08	3,80	4,05	3,88	4,48
Rioplatense	4,48	4,24	4,21	4,36	4,77

Tabla 12. Medias de las valoraciones indirectas de características personales

Respecto a la tabla 12 se pueden comentar varios aspectos principales. El primero es que los futuros profesores tienden a valorar positivamente a todas las personas que han escuchado: muy pocos valores están por debajo de 3,5, valor que marca la divisoria de la escala de 1 a 6. Solo hay dos valores negativos, puesto que los encuestados valoran negativamente la simpatía (3,46) y la cercanía (3,39) de los hablantes castellanos, mientras que son muy bien valorados en educación, y, sobre todo, en inteligencia y cultura donde alcanzan las puntuaciones más altas. No podemos dejar de anotar que los futuros profesores consideran más cercanas zonas como la rioplatense, caribeña o mexicano-centroamericana que la castellana. La falta de afectividad hacia la zona con la que se identifica la variedad castellana se hace patente.

Los datos nos arrojan, dentro de la general consideración positiva, matices interesantes puesto que la variedad andina no queda del todo bien parada puesto que arroja valores relativamente bajos en simpatía y en cultura. Otra vez sospechamos que hay algún componente xenófobo que influye en esos resultados. Debe observarse que, en contra de lo que sucedía en el apartado de las valoraciones económicas, ahora la variedad mexicano-centroamericana no sigue las pautas de la andina.

En el lado contrario, se vuelven a ponderar las variedades caribeña y canaria, especialmente en lo que toca a educación, con valores que sobrepasan el 5.

En lo que toca a la valoración indirecta del país o zona de procedencia del hablante, también se hace mediante una escala de diferencial semántico del 1 al 6 donde se valoran los siguientes aspectos: retrasado/avanzado, aburrido/divertido, extraño/familiar, feo/bonito.

En la tabla 13 ofrecemos las medias de las valoraciones indirectas de la zona o país.

	Avanzado	Divertido	Familiar	Bonito
Andaluza	4,44	4,96	5,24	5,27
Castellana	4,84	3,90	3,96	4,73
Canaria	4,42	5,13	4,92	5,45
Mexicana	3,57	4,59	4,23	5,04
Caribeña	3,40	4,39	4,55	5,07
Andina	3,02	3,81	3,90	4,43
Rioplatense	4,12	4,53	4,32	5,10

Tabla 13. Medias de las valoraciones indirectas del país o zona

Otra vez, si consideramos los datos de la tabla 13, observamos que hay altas valoraciones generales, aunque no deja de haber diferencias importantes en las valoraciones. Creemos que en esta ocasión actúa el prurito localista en los futuros profesores porque ahora la variedad mejor puntuada es la andaluza –junto con la canaria–, sobre todo porque es considerada, como es lógico, muy familiar. Llama la atención la menor consideración, en general, del carácter avanzado de los países americanos respecto de las zonas europeas y la disociación respecto a la zona norteña de España que se considera la más avanzada (4,84), pero de las menos divertidas, familiares o bonitas.

Otra vez la zona peor evaluada, con diferencia, es la andina ya que arroja los datos más bajos en todos los aspectos valorados en este apartado. No deja de sorprender esta relativa mala valoración de una zona que comprende desde Colombia hasta Bolivia y no podemos dejar de sospechar el componente psico-social ligado a la emigración desde alguno de estos países, sobre todo la ecuatoriana.

#### 4. CONCLUSIONES

El español es una lengua con una gran extensión geográfica y, por tanto, policéntrica. Las distintas variedades del español son objeto de valoraciones por sus hablantes. En el caso de los futuros profesores de español granadinos las actitudes y creencias hacia estas variedades tendrán una repercusión directa en su quehacer profesional.

Durante mucho tiempo la visión jerarquizada de las variedades estuvo avalada por las autoridades académicas, pero hoy en día, al menos oficialmente, la política lingüística oficial es otra. Sin embargo, observamos como los estudiantes recién ingresados en el grado de Filología Hispánica siguen teniendo una visión jerárquica donde la variedad del centro y norte

de la península ibérica es considerada más correcta que el resto. Esta visión se atenúa con los años. De este modo, en los cursos superiores, la consideración tiende a ser más igualitaria.

La identificación de las distintas variedades se puede considerar alta si tenemos en cuenta la adscripción genérica, es decir, la distinción general entre variedades europeas y variedades americanas. Esa identificación es media, incluso baja, se consideramos las adscripciones exactas. En ese caso son bien reconocidas las variedades andaluza, castellana y rioplatense. El conocimiento de las dos primeras se explica porque una es la variedad propia, con la que se identifican, y otra es muy cercana, lógicamente presente en sus vidas cotidianas. El alto reconocimiento de la variedad rioplatense se puede deber a la saliencia fonética de sus característicos sonidos palatales, y a la relativa familiaridad cotidiana de estos futuros profesores con personajes rioplatenses de relevancia mediática, sobre todo en el ámbito del deporte. Hay que destacar, con cierta preocupación, el relativamente bajo grado de reconocimiento exacto de la variedad canaria y el muy escaso de la variedad chilena.

Las valoraciones directas tienen vertientes cognitivas y afectivas. En la cognitiva es evidente que es la variedad castellana la mejor valorada, mientras que la peor valorada es la propia, lo que refleja una situación psicosocial del andaluz muy negativa para los propios futuros profesores andaluces. En estas valoraciones tiene especial peso la consideración de variedad urbana para la castellana (en menor medida la rioplatense): la variedad del norte y centro español se identifica con Madrid, mientras que la propia es considerada rural, cuando sabemos que no es así. Quizá una larga tradición de estudios etnográficos rurales influye en esta visión. También es llamativo que haya una división entre una variedad clara (castellana) y las demás, más confusas, en especial la andaluza. Creemos que aquí actúa el repetido y absurdo mito de que los andaluces “se comen” las letras, con una confusión entre oralidad y escritura que sigue perviviendo a pesar de sus estudios.

En las valoraciones directas de carácter afectivo se vuelven las tornas: la variedad castellana es la peor considerada, pero no es la andaluza, contrariamente a lo esperado, la mejor evaluada, sino algunas americanas, como la caribeña y la mexicana. No consideramos positiva la mala valoración afectiva de la variedad castellana, tan cercana a estos futuros profesores, pero creemos que está reflejando un rechazo inconsciente al estándar en buena medida impuesto. Cuestión aparte es la mala valoración general de la variedad andina. Nos gustaría equivocarnos pero suponemos que la explicación tiene que ver con discriminación –seguramente inconsciente– hacia poblaciones inmigrantes.

Estas valoraciones directas están en consonancia con las indirectas, en especial con la adscripción socioeconómica de los hablantes: la variedad mejor considerada cognitivamente es la que se asocia al nivel más alto de estudios, de ingresos y de cualificación laboral. Las valoraciones indirectas que tienen en cuenta a las personas o la zona o país también nos ofrecen datos que tienen paralelo en las valoraciones directas. Vuelve a llamar la atención la relativa mala valoración de los países andinos (y sus hablantes, por tanto) que solo podemos explicar como reflejo de algún tipo de rechazo xenofóbico subyacente hacia la emigración.

Creemos, para finalizar, que las actitudes y creencias son un capítulo crucial en la formación del profesorado de lenguas. Es difícil erradicar viejas creencias que tienden a ponderar unas variedades en detrimento de otras. Esto es especialmente relevante en el caso de los futuros profesores andaluces que se debaten entre ideas muy asentadas en la tradición, tanto popular como científica, que asocia su variedad con ruralidad, atraso, falta de estudios, ámbitos cómicos de los medios de comunicación, etc. No obstante, lo verdaderamente grave



es no tener conciencia de que estas actitudes y creencias son subjetivas, sin apoyo científico alguno y, lo peor, que nos pueden llevar a discriminar a personas y colectivos solo por una forma de hablar que no coincida con la nuestra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Masats, F. *et al.* (1979). *El andaluz. Informe sobre la conciencia lingüística en Andalucía*. Jaén: Dpto. de Lingüística y Crítica Literaria. Colegio Universitario de Jaén.
- Almeida, M. (2003). *Sociolingüística*, 2ª ed. Corregida y aumentada, La Laguna: Univ. de La Laguna.
- Carbonero Cano, P. (2003). “Norma estándar y actitud sociolingüística”, en Carbonero Cano (Ed.), *Estudios de sociolingüística andaluza*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 21-29.
- Cestero Mancera, A. M y Paredes García, F. (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 Mancera, A. M. y Paredes García, F. (2018a). “Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 11-43.
- Cestero Mancera, A. M. y Paredes García, F. (2018b). “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.
- Crespo Cano, V. y Manjón-Cabeza Cruz, A. (1996). “Aproximación a las actitudes y creencias lingüísticas de futuros maestros”, *Docencia e Investigación*, 21, 41-76.
- García Marcos, F. (2008). *Bases de planificación lingüística de Andalucía*, Almería: Univ. de Almería.
- García Marcos, F. (2015). *Sociolingüística*. Madrid, Síntesis.
- García Marcos, F. y Fuentes González, A. D. (1996). *Mecanismos de prestigio y repercusión sociolingüística*, Almería: Univ. de Almería.
- García Marcos, F. y Manjón-Cabeza Cruz, A. (1989). “Creencias lingüísticas en la E.G.B. Contribución a una política lingüística en Andalucía”. En *Actas del V Congreso Nacional de AESLA*. Pamplona: Univ. de Navarra, 243-249.
- De Molina Redondo, J. A. (1985). “Las lenguas de España después de la Constitución de 1978: el andaluz (sintaxis)”. *Revista de filología románica*, 3, 69-76.
- Díaz Salgado, L. C. (2002). “Creencias y actitudes sobre usos fónicos ‘innovadores’ del andaluz en los periodistas sevillanos de Canal Sur Televisión”, *Tonos Digital* 3.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1979). “Dinámica social de un cambio lingüístico. La reestructuración de las palatales en el español bonaerense”, México, CLH-IIF de la UNAM.
- Fuentes González, A. D. (1996). *Actitudes sociolingüísticas de la ciudad de Almería*. Almería: GRUSTA.
- Hernández Cabrera, C. y Samper Hernández, M. (2018). “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 179-208.
- Garvin P y Mathiot, M. (1974). “La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura”. En P. Garvin y Lastra, Y. (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, 303-313.
- González- Rátiva, M. C., Muñoz-Builes, D., Guzmán García, M. F. y Correa Lopera, L. M. (2018). “Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 209-235.
- Guerrero, S. y San Martín, A. (2018). “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios chilenos hacia las variedades cultas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 237-262.
- Gutiérrez Böhmer, S. y Borzi, C. (2018). “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios

- rioplatenses hacia las variedades cultas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 263-292.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2000). “Actitudes de los transmisores del prestigio lingüístico en Toledo: primeros datos”, *Docencia e Investigación*, 25, 89-123.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2018a). “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 145-177.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2018b). “Una acomodación lingüística problemática: los diminutivos en los emigrantes ecuatorianos en Granada (España)”, *Itinerarios*, 28, 67-80.
- Martínez, M. y Moya Corral, J. A. (2000). “Reacciones actitudinales hacia la variación dialectal en hablantes granadinos”. *Lingüística Española Actual*, XXII/2, 137-156.
- Méndez Guerrero, B. (2018). “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 87-114.
- Mondéjar Cumpián, J. (2006). *Bibliografía sistemática y cronológica de las hablas andaluzas*. Universidad de Málaga / Universidad de Granada. 2ª ed.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- Santana Marrero, J. (2018a). “Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana”, *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 6, 1, 71-97.
- Santana Marrero, J. (2018b). “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español”, *Boletín de Filología*, 53, 2, 115-144.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Vaz de Soto, J. M. (1981). *Defensa del habla andaluza*. Sevilla: Edisur.
- Villena Ponsoda, J. A. (2006). “Andaluz oriental y andaluz occidental: estandarización y planificación en ¿una o dos comunidades de habla?”. En Cestero, A., Molina, I. y Paredes, F. (eds.). *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*, Madrid: Arco/Libros, 233-254.
- Yraola, A. (2014). “Actitudes lingüísticas en España”. En Chiquito, A. B. y Quesada Pacheco, M. A. (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, *Bergen Language and Linguistic Studies*, 5, 551-636.

## CONCORDANCIA VARIABLE EN ESPAÑOL DE HERENCIA: ESTUDIO DEL GRUPO NOMINAL

### AGREEMENT VARIABILITY IN SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE: STUDY OF NOMINAL PHRASES

JUAN PABLO OREJUDO  
Universidad de Salamanca  
juanpa\_og@usal.es  
<https://orcid.org/0000-0001-7436-4104>

Recibido: 29/11/2019

Aceptado: 28/04/2020

#### Resumen

Los hablantes de herencia en la zona norte de Texas tienen español como lengua familiar e inglés como lengua vehicular. El español queda relegado al habla coloquial, dejando al margen el registro formal y la escritura. Por este motivo, la competencia lingüística en español de estos hablantes no es completa y existen problemas concretos con la concordancia dentro de grupos nominales con tres constituyentes (artículo, nombre y adjetivo). En esta investigación se realizaron entrevistas semidirigidas a una muestra de hablantes de herencia de tres generaciones sociolingüísticas (G1, G2 y G3) para crear un corpus oral. Se analizaron un total de 24 entrevistas para contabilizar el número de grupos nominales con tres constituyentes utilizados y relacionarlos con las variables de generación sociolingüística, género del hablante, posición del ítem con respecto al verbo (preverbal, posverbal o aislado) y concordancia interna (género y número). Los resultados obtenidos muestran que el uso de grupos

#### Abstract

Heritage speakers in North Texas use the Spanish language as a family language, and English is the vehicular language. Spanish is used for colloquial speech, leaving aside formal register and writing. For this reason, competence in Spanish is not complete and there are specific problems with agreement within nominal phrases with three constituents (article, noun, and adjective). In this research, semi-structured interviews were given to heritage speakers from three sociolinguistic generations (G1, G2, and G3) in order to create an oral corpus. Twenty four interviews were analyzed to count the number of nominal phrases with three constituent in them and their relation to the variables of sociolinguistic generation, speaker's gender, item position related to the verb (pre-verbal, post-verbal, or isolated) and internal agreement (gender and number). Results show that the use of complex nominal phrases decreases while the internal

**Para citar este artículo / To cite this article:** Orejudo, Juan Pablo (2020). Concordancia variable en español de herencia: estudio del grupo nominal. ELUA, 34: 153-173. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.7>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.7>

nominales compuestos disminuye mientras que los casos sin concordancia aumentan porcentualmente según crece la generación sociolingüística.

**PALABRAS CLAVE:** Hablantes de herencia, concordancia variable, grupo nominal, español.

disagreement increases in percentage when the sociolinguistic generation goes up.

**KEYWORDS:** Heritage speaker, agreement variability, nominal phrase, Spanish.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se investiga la concordancia de grupos nominales de tres constituyentes (determinante, nombre y adjetivo) en español como lengua de herencia con énfasis en la zona norte de Texas. Se analiza la concordancia en la lengua de herencia para mostrar en qué momento del aprendizaje podría introducirse su enseñanza, es decir, responder a la pregunta del *cuándo*. El objetivo de la investigación es encontrar la norma que subyace al concordar en español como lengua de herencia. Si se reconocen patrones de uso y se sabe cuándo y cómo se concuerdan los grupos nominales, se podrá mejorar su enseñanza y suplir las necesidades educativas que existen actualmente. En esta investigación se espera la confirmación de cuatro hipótesis:

1. Uso decreciente de grupos nominales de tres constituyentes (determinante, sustantivo y adjetivo) según aumenta la generación sociolingüística.
2. Descenso porcentual de concordancia según aumenta la generación sociolingüística.
3. Predominancia de uso posverbal de estos grupos nominales.
4. Igualdad de resultados entre hombres y mujeres.

## 2. CONCEPTOS PREVIOS

Los conceptos que requieren clarificación previa son: lengua de herencia, grupo nominal y concordancia.

### 2.1. Hablante de herencia

Para comprender el concepto de lengua de herencia debe definirse qué es un hablante de herencia. Valdés (2001: 38) define hablante de herencia (HH) como aquella persona que ha crecido en un ambiente donde no se habla inglés, aunque lo habla o lo entiende, teniendo competencia bilingüe (habilidades lingüísticas) en la lengua familiar y en inglés. En otras palabras, un HH es el individuo que tiene dos lenguas, independientemente de su competencia lingüística en ellas: una que habla en casa y es minoritaria; y otra que habla fuera de casa y es la lengua vehicular del país. Según Potowski y Escobar (2015: IX), Estados Unidos es el segundo país del mundo con más hablantes de español de herencia y la cifra aumenta día a día. En este contexto, el español sería la lengua familiar o de herencia y el inglés sería la lengua mayoritaria o vehicular. El español de los hablantes de herencia en Estados Unidos, transferido por vía familiar gracias en gran medida al importante rol que juegan las madres en su desarrollo (Potowski 2018: 12), posee características lingüísticas concretas dependiendo de la zona geográfica. No obstante, independientemente del lugar en

el que se encuentre, las características comunes más importantes del habla de herencia son: alternancia de código (Lipski 2005; Domitrescu 2014; Fairchild y Van Hell 2015); uso de calcos y préstamos lingüísticos tanto en el plano léxico como en el morfosintáctico (Moreno 2009; Miller y Gutiérrez, 2019); y patrones fonéticos y fonológicos propios tanto en la prosodia como en sonidos vocálicos y consonánticos (Ronquest y Rao 2018).

Esta investigación se centra en la zona norte de Texas, cuarto estado de los Estados Unidos con mayor población mexicana según la Encuesta de la Comunidad Estadounidense de la Oficina del Censo de los Estados Unidos<sup>1</sup>. Cervantes y Rodríguez (2015: 24) estudiaron los datos demográficos de la zona para concluir que la escolaridad de la población mexicana inmigrante en Estados Unidos es baja. En 2013, del grupo de inmigrantes mexicanos mayores de 25 años, solo el 5.8% contó con licenciatura completa o más, mientras que tal porcentaje para el total de inmigrantes fue del 28.2%.

Los hablantes de herencia se clasifican por generaciones sociolingüísticas dependiendo del origen, edad de llegada a los Estados Unidos y tiempo de contacto con la comunidad mayoritaria. Montrul (2015: 42-43) defiende que, aunque los hablantes muestren patrones de competencia lingüística similares, no existe un mismo baremo para todos los HH porque cada uno posee una capacidad bilingüe diferente. De esta forma, se pueden encontrar dos individuos de la misma generación sociolingüística con patrones lingüísticos similares pero diferente competencia en español. La mayor parte de la adquisición de la LH proviene de pautas naturales y procesos no formales que se van perdiendo desde la primera generación hasta su desaparición, generalmente a partir de la tercera generación. Esta clasificación se relaciona directamente con la competencia lingüística de los hablantes. Según Potowski y Escobar (2015: 22):

1. La primera generación (G1) llegó a EE.UU. con más de 9 años de edad y el español es su lengua nativa. El inglés es la nueva lengua y la competencia dependerá del tiempo que permanezca en el país.
2. La segunda generación (G2) nació en EE.UU. y tiene dos padres G1. El español es una lengua fuerte pero el inglés es la dominante.
3. La tercera generación (G3) nació en EE.UU. y sus padres son G2. El inglés es la lengua dominante y tienen menos competencia en español.

De esta forma, se observa un patrón general en el que los hablantes de la G1 tiene una competencia en español más alta que los hablantes de la G2, y esta última la tiene más alta que los hablantes de la G3 (Potowski y Escobar 2015: 25).

## 2.2. Grupo nominal

Entendemos como grupo nominal a la estructura gramatical formada por un sustantivo o nombre y otras palabras que lo acompañan, como adjetivos y determinantes:

1. Según el DLE (2014), los determinantes son palabras que generalmente se colocan delante del nombre y lo definen. Laca (1999: 893) completa esta definición explicando que los determinantes son una clase semántica que «forman con el nombre al que

<sup>1</sup> <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/TX/POP010210>

preceden una expresión referencial o una expresión cuantificadora». En los siguientes ejemplos el determinante está en cursiva, *el gato blanco*, *aquellos* muebles amarillos, *la silla alta*, *estas* gafas sucias. Los casos de determinante en posición posnominal no son comunes y suelen utilizarse para enfatizar el sustantivo: vamos al sitio *aquel*.

2. El DLE (2014) define nombre como aquellas palabras que identifican seres animados o inanimados. Bosque (1999: 5) amplía diciendo que el nombre «es la categoría gramatical que expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase». Así, al utilizar el nombre *libro* para referirnos a un objeto que está sobre la mesa, lo identificamos como perteneciente a la categoría o familia de los libros. Algunos ejemplos de nombres, marcados en cursiva, son: el *gato* blanco, los *muebles* amarillos, la *silla* alta, las *gafas* sucias.
3. En el DLE (2004), los adjetivos son definidos como palabras que indican una cualidad o accidente. Por su parte, Demonte (1999: 134) añade que son palabras graduables y medibles que acompañan a otras para dotarlas de propiedades y delimitar, caracterizar o identificar su naturaleza. Por ejemplo, el gato *blanco*, los muebles *amarillos*, la silla *alta*, las gafas *sucias*.

El uso de grupos nominales con varios constituyentes es abundante para referirnos a referentes concretos puesto que, como explica Rigau (1999: 311), los modificadores que aparecen con los nombres les dan propiedades específicas para referenciarlos, desarrollar sus propiedades o cuantificarlos. Si estos modificadores no estuvieran, el significado de la construcción sería diferente y el nombre llamaría a otra realidad.

### 2.3. Concordancia

En el segundo tomo del manual de Gramática descriptiva de la lengua española, Martínez (1999: 2697) define concordancia como la «relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número [...] o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo [...] y adjetivo [...] con sustantivo». El DLE (2014) simplifica la definición previa al indicar que concordancia es «la coincidencia obligada de determinados accidentes gramaticales (género, número y persona) entre distintos elementos variables de la oración». Con estas dos definiciones se evidencia que la relación existente entre el determinante, el adjetivo y el sustantivo es obligatoria y sirve para marcarlos tanto léxica como sintácticamente. Se pueden distinguir dos tipos de concordancia: nominal y verbal, aunque este estudio se centra solo en la nominal.

1. Concordancia nominal (coincidencia de género y número). Es la que establece el sustantivo con el artículo o los adjetivos que lo acompañan: *la blanca* paloma; *esos* libros viejos; el pronombre con su antecedente o su consecuente: a tus *hijas* *las* vi ayer; les di tu teléfono a los chicos; o el sujeto con el atributo, con el predicativo o con el participio del verbo de la pasiva perifrástica: mi hijo es *un* santo; *ella* se encontraba cansada; *esas* casas fueron construidas a principios de siglo.
2. Concordancia verbal (coincidencia de número y persona). Es la que se establece entre el verbo y su sujeto: *esos* cantan muy bien.

Potowski y Escobar (2015: 101) explican que «el español clasifica todos los sustantivos, animados e inanimados, en dos géneros: masculinos y femeninos», a diferencia del inglés que no diferencia morfemas de género, aunque sí existen casos de diferenciación léxica de género, por ejemplo: *he* (masculino) vs *she* (femenino), *him* (masculino) vs *her* (femenino), *king* (masculino) vs *queen* (femenino) o *bull* (masculino) vs *cow* (femenino). Rodríguez (2005: 799) dice que este tipo de sustantivos se distinguen genéricamente «por procedimientos léxicos, no morfemáticos», como también se ve en muchos ejemplos españoles como *oveja* (femenino) vs *carnero* (masculino), *hombre* (masculino) vs *mujer* (femenino) o *toro* (masculino) vs *vaca* (femenino). En su libro explica que «la mayoría de los sustantivos [...] de las lenguas romances tienen género fijo» (Loc. Cit.), concluyendo entonces que las variaciones morfemáticas de género tienen únicamente valor gramatical. Esta diferenciación entre género léxico y semántico se ve más claramente en la explicación de Grandgent (1907: 144) al señalar que los tres géneros del latín no dependían, en el fondo, del sexo o de la carencia de sexo; eran distinciones gramaticales y si las palabras perdían sus terminaciones diferenciadoras resultaba la confusión de géneros.

Pero no solo los sustantivos tienen flexión genérica y numérica en español sino que además los determinantes y adjetivos que acompañan al sustantivo español deben estar en concordancia con él, es decir, deben estar en el mismo género y número. En el siguiente ejemplo vemos como dos palabras diferentes -por ser variantes geográficas- que refieren a la misma realidad, *computadora* y *ordenador*, tienen distinto género y tanto el determinante como el adjetivo están en concordancia con el sustantivo:

*La computadora vieja* no funciona. (Singular femenino) (Det.+Sust.+Adj.+Adv.+V°)

*El ordenador viejo* no funciona. (Singular masculino) (Det.+Sust.+Adj.+Adv.+V°)

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Un elemento clave para comprender la problemática del aprendizaje de concordancia pasa por saber cuándo un hablante adquiere este concepto. Gathercole (2002: 3) señala que los nativos de español reconocen qué es concordancia a los 31 meses de edad y son capaces de concordar a los 3-4 años. Los niños bilingües de 6-7 años concuerdan igual o con menor precisión que sus compañeros nativos. Esta investigadora realizó un experimento y concluyó que los bilingües, entre los que se incluyen los HH, tardan considerablemente más en concordar si no tienen suficiente input lingüístico en casa, aunque no es posible dar una respuesta a la edad de adquisición de género en estos hablantes. Montrul y Potowski (2007: 302) están de acuerdo en que la adquisición de concordancia se da entre los 3-4 años en hablantes monolingües pero es imprecisa la edad de adquisición en niños bilingües. Estas autoras investigaron los resultados de 60 niños bilingües (LH y L2) y 29 monolingües. Los datos mostraron que los monolingües apenas tienen errores de concordancia, y los hablantes de herencia y aprendientes de L2 tienen bastantes errores, teniendo más precisión los HH pues suelen recibir más input que los aprendientes de L2. La edad de adquisición de concordancia es un tema comprometido en el que ningún autor se ha puesto de acuerdo porque depende directamente de cuánto tiempo ha estado en contacto con la lengua española un aprendiente de L2 o un HH. Como explica Zuheros (2016: 3-4), aunque en un primer momento lo parezca, la edad no es un factor importante

a la hora de aprender una lengua. La adquisición de concordancia depende del tiempo de exposición a la lengua y no de la edad, puesto que cada aprendiente de español como L2 o bilingüe comienza su aprendizaje a edades variables. En contraposición, Potowski y Escobar (2015: 85) defienden la importancia del factor edad a la hora de aprender una lengua, especialmente al pasar el periodo crítico de 12 años de edad, cuando la adquisición de una lengua pasa a considerarse aprendizaje como L2.

Fleissing (2009: 54) investigó el uso de concordancia en niños nativos y de L2 para concluir que, en niveles básicos de español como L2, el estudiante construye la lengua de forma similar a como lo haría en su L1 y, si no existen errores, se debe a la experiencia y el estudio del hablante y las transferencias positivas que realiza de su interlengua, influenciada, en muchos casos, de otras lenguas en las que también existe el factor género. Para Fleissing (2009: 59-60) también es necesario que las estructuras que difieren de la L1 y la L2 hayan sido aprendidas con anterioridad para no cometer errores de concordancia. No se pueden, por el contrario, establecer causas cualitativas o cuantitativas a este fenómeno pues son múltiples los factores por los que se ve afectado, tales como origen del hablante, su L1, tiempo de contacto con la lengua, contextos de habla, etc. Montrul (2008: 537) comparó los resultados de concordancia de género en hablantes de español como L1, L2 y LH. Concluyó que los nativos no tienen problemas de concordancia, pero los estudiantes de L2 tienen dificultades al producir oralmente. Quizá esto se deba a que la oralidad es una competencia en la que el hablante tiene menos control en comparación con la competencia escrita, en la que se pueden hacer correcciones, aclaraciones o pausas para pensar detenidamente lo que está produciendo. Al contrario que los L2, los HH fallan sistemáticamente al escribir pues su español es básicamente oral, debido a que la lengua formal y vehicular suele ser inglés, y no poseen ni las herramientas ni las estrategias necesarias para una escritura formal adecuada. Gil (2016: 15) también comparte esta teoría al defender que los HH no producen el género como los nativos sino que deben aprenderlo tal como hacen los L2, y de ahí sus problemas de concordancia.

Por otra parte, algunos autores explican que la dificultad para concordar está íntimamente relacionada con la morfología del español. En cuanto a la importancia de los elementos morfológicos en la adquisición y producción de concordancia, Pérez (1990: 74), Lieberman (2010: 1579) y Foote (2015: 344) defienden que si un marcador morfológico claro está gramaticalmente presente, más temprano se adquirirá la capacidad de concordar y se cometerán menos errores, aunque esto no signifique la corrección completa del problema.

También, cuanto mayor es el nivel educativo del hablante, menos errores cometerá. Esto explica cómo en los niveles básicos de español como L2 se tiende a la regularización morfológica de casos irregulares. Pastor (2001: 33) añade que los problemas de concordancia en aprendientes de español como L2 disminuyen en los niveles altos y son apenas existentes en los superiores. Por lo general, en los casos agramaticales utilizados predomina el uso masculino, pues se debe al género no marcado, mostrando así más atención a las características morfológicas que al propio imaginario léxico del hablante. Pero esto no es un problema para los hablantes nativos porque los rasgos morfológicos no constituyen un elemento relevante para que puedan concordar porque prestan más atención a su propio imaginario que a las características morfológicas. Sin embargo, Foote (2015: 334), a diferencia de sus compañeros, añade que los hablantes nativos de español



están acostumbrados a la concordancia en género entre artículo, sustantivo y adjetivo; esta característica define precisión en el dominio de la lengua y les diferencia de los L2 y los HH. Lieberman (2010: 1576) coincide también al afirmar que no todas las lenguas tienen género gramatical y un aprendiente de L2 puede tener problemas en su adquisición justamente por la falta de costumbre y la necesidad de aprenderlas. Añade que esta característica de género presenta rasgos morfológicos difusos y el propio concepto de género gramatical es un problema en sí pues para algunos hablantes no tiene lógica que un objeto inanimado sea masculino o femenino. Su investigación precisa que los estudiantes de nivel intermedio todavía no dominan la concordancia española aunque la producen más y con mayor facilidad que en etapas precedentes.

Contradiendo lo anterior, Montrul (2008: 533) afirma que la elección de género por parte de un hablante se debe al enlace que existe entre el concepto mental de género y su lexicón, no por medio de elementos morfológicos. Mientras que este enlace es completamente funcional en la L1, diferentes fenómenos ocurren durante el aprendizaje de una L2 o una LH, teniendo estos dos grupos objetivos y necesidades diferentes. Siguiendo esta estela de aprendizaje, Potowski (2005: 52-54) explica que la enseñanza de los morfemas gramaticales que conforman el género y ayudan al proceso adquisitivo de concordancia debe realizarse implícitamente en los hablantes de herencia y dejar la gramática explícita para otro tipo de aprendientes. En esta misma línea, Boyd (1975: 130) investigó la similitud del aprendizaje de español como L1 y L2. Vio que ambos aprendizajes pasan por etapas, pero ni tienen que ser las mismas, ni darse en el mismo orden o en el mismo tiempo. Con todo esto, lo que queda claro es que la temporización no es igual en todos los casos de aprendizaje del español. En lo que sí coinciden es que el hablante de cualquier lengua a una edad de adquisición temprana busca poder comunicarse más que la corrección morfológica; sin embargo, superada esta etapa en la que prima la comunicación, la L1 tiende a evolucionar más rápidamente que la L2. Desde el punto de vista de Sánchez-Sadek (1975: 8), el aprendiente de español como L2 tardará más en concordar que los nativos o los bilingües justamente porque, aunque la etapa comunicativa inicial es la misma, la L1 y la L2 se desarrollan con tiempos diferentes.

Se puede concluir que todos los autores están de acuerdo en que aunque algunas etapas adquisitivas se compartan, deben tenerse en cuenta otros aspectos lingüísticos, semánticos o fonológicos que hacen que no se den en el mismo tiempo. La concordancia es una etapa primordial en el aprendizaje de una lengua, pero esta etapa no comparte el mismo periodo en la L1, en la L2 o la LH. Serramitja (2012: 824) observa que la influencia de la L1 para el aprendizaje de una L2 es crucial, aunque también hay que tener en cuenta el proceso natural del aprendizaje, dividido en niveles de competencia, de la propia L2. Relacionando esta última teoría con los hablantes de herencia, Escobar y Potowski (2015: 101) añaden que «son varios los estudios que han documentado errores de concordancia de género gramatical en niños bilingües y en adultos, generalmente de la segunda generación», pudiendo deducirse que las etapas de adquisición de concordancia en la lengua de herencia difieren dentro de cada generación, con lo que no existiría una línea temporal de adquisición en los hablantes de herencia sino que habría tres, una por cada generación (si solo tenemos en cuenta G1, G2 y G3 y no las etapas intermedias G0.5, G1.5, G2.5, G3:1 y G3:2). Montrul (2018: 147-148) concluye que los estudios más importantes sobre concordancia y lengua de herencia defienden que tanto los hablantes de herencia como

los estudiantes de L2 tienen problemas de concordancia en niveles bajos e intermedios, siendo más comunes en hablantes de herencia cuando los nombres son femeninos o no tienen marcadores morfológicos claros. Una vez que los HH obtienen una competencia alta en español, su nivel de concordancia es similar al de un hablante nativo.

Complementando los estudios citados con anterioridad, White *et al.* (2004: 127) llevó a cabo una investigación que responde a todas las cuestiones importantes referentes al español como L2 y sus etapas de adquisición. En ella se analizaron los casos de concordancia de grupos nominales en español formados por determinante, sustantivo y adjetivo comparando tres tipos de hablantes. El primer grupo estaba constituido por nativos de español; el segundo eran estudiantes de español cuya L1 era francés; y el tercero eran estudiantes de español cuya L1 era inglés. Los nativos fueron tomados como grupo de control para contrastar los resultados entre los otros dos grupos. Se seleccionaron grupos cuya L1 es francés e inglés porque en francés hay morfemas de género y en inglés no, lo que serviría como marcador para investigar si la concordancia se adquiere más fácilmente si en la L1 también hay variación, ya sea léxica o morfológica. Los resultados de la investigación concluyeron que el nivel de estudios juega un papel importante, concordando entre un 71% y un 76% en niveles de principiante hasta la concordancia del más del 98% de los casos de nivel avanzado. Las diferencias entre los hablantes de francés e inglés no son muy grandes, siendo un 5% el más acusado, concluyendo que la adquisición y producción de concordancia en español no se ve afectada si la L1 del hablante también es una lengua con marcadores morfológicos de género y número. Se puede inferir que la concordancia se adquiere cuando el alumno tiene nivel intermedio al superar el 90% de los casos, llegando a niveles cercanos a los nativos (98%) en niveles avanzados.

Si nos centramos en algunas características de la adquisición de concordancia a un nivel más local debemos tener en cuenta la afirmación de Neira (1980: 51) cuando analizó la evolución de la lengua a lo largo del tiempo. En su estudio observó cómo las normas lingüísticas son modificadas por ciertos grupos o individuos sin relación y luego se expande al resto de la población. Siguiendo con esta definición, Dralo (2012: 1) defiende que la adquisición del español varía de una persona a otra y la motivación personal es un elemento clave para su desarrollo. Por este motivo, para el aprendizaje de una L2 o LH también hay que considerar a los propios aprendientes, sus motivaciones y sus contextos, incluso los diferentes dialectos del español puesto que las gramáticas cambian de un país a otro y el léxico sufre variaciones, o acomodaciones geográficas, que pueden resultar en un cambio de género. Tenemos por ejemplo el caso de la palabra *Internet*, de origen inglés, que en la variante castellana es masculina (*Internet funciona lento*) y en la variante mexicana es femenina (*Internet funciona lenta*). Todo esto nos lleva a ver el fenómeno de concordancia variable del español desde una perspectiva múltiple que puede ir desde el dominio de la lengua, la transferencia de la L1 a la L2 o la LH y la propia variación natural de la lengua.

#### 4. METODOLOGÍA

Los datos recogidos en este trabajo se enmarcan en el proyecto *Spanish in Texas* dirigido por la Dra. Belpoliti en la Texas A&M University-Commerce (TAMUC). Los estudiantes de la clase graduada *Spanish in the USA* construyeron un corpus lingüístico realizando entrevistas semidirigidas a hablantes de herencia de primera, segunda y tercera

generación del área norte de Dallas. El corpus se completó con otras entrevistas realizadas por estudiantes de semestres anteriores. Además, para esta investigación en concreto se ha requerido el uso de 2 entrevistas de G1 y 2 de G3 del corpus realizado por la Universidad de Houston (UH) para tener el mismo número de entrevistas analizadas con respecto a generación y género de los hablantes.

Se ha seleccionado este método porque la entrevista es una técnica común en investigaciones cualitativas. Tiene grandes beneficios para el estudio de las ciencias sociales, siendo de vital importancia la naturalidad para recoger la muestra. Como explica Hernández (2014: 188), las entrevistas muestran experiencias cotidianas de los individuos en un contexto natural, sin interferencia de elementos artificiales, es decir, dentro de los límites de una conversación con un desconocido, los entrevistados se encuentran en un entorno seguro en el que sus respuestas serán naturales al no ser considerada una técnica puramente científica e intrusiva.

Para realizar las entrevistas de esta investigación se siguieron dos pasos. En primer lugar, el entrevistado cumplimentó anónimamente un cuestionario con información biográfica tal como lugar de nacimiento propio, lugar de nacimiento de los padres, edad, y otros datos sociales lingüísticamente relevantes para un hablante de herencia. En segundo lugar, para la entrevista semidirigida se utilizó una plantilla con preguntas guía ordenadas por temas y usos gramaticales de dificultad estructural ascendente, es decir, la entrevista comienza con preguntas de ámbito descriptivo (ciudad de residencia, restaurante favorito, etc.) para terminar con preguntas de respuesta irreal (experiencias sobrenaturales, lugares de residencia deseables, etc...) o argumentada (problemas de la comunidad hispana en EE.UU. y posibles soluciones), que requieren del uso de estructuras más complejas tales como subjuntivo o conectores textuales específicos. Las conversaciones tuvieron una duración de entre 30 y 50 minutos y fueron grabadas en audio digital para su posterior transcripción ortográfica (no fonética) incluyendo marcas prosódicas, elementos vocales no léxicos, errores de producción corregidos, etc. (Torruella 1999: 27-28). El corpus de la TAMUC consta de 63 entrevistas divididas principalmente en G1, G2 y G3, género, nivel educativo, origen y edad. Para esta investigación se han analizado un total de 24 entrevistas (20 del corpus de la TAMUC y 4 del corpus de la UH) divididas por igual entre generación y género, es decir, ocho entrevistas de G1 (cuatro hombres y cuatro mujeres), ocho de G2 (cuatro hombres y cuatro mujeres) y ocho de G3 (cuatro hombres y cuatro mujeres). Se utilizaron 24 entrevistas porque en un primer estudio piloto sobre concordancia general se usaron 12. Se decidió doblar el número hasta 24 para conseguir una muestra más amplia y comparar posteriormente los resultados con la primera investigación piloto. Hay que recordar que para conocer perfectamente las características de una sociedad habría que entrevistar a todos y cada uno de los habitantes, y eso es imposible. Por ese motivo se buscan muestras representativas que reflejen esas características sociales lo más fielmente posible.

A la hora de recolectar datos, se ha prestado atención al número de ítems y sus casos de concordancia, además del lugar en el que aparecen dentro de la oración: preverbal, posverbal o aislado. En total se han recogido 403 ítems de concordancia entre artículo, sustantivo y adjetivo en veinticuatro hablantes de herencia de las tres generaciones. El número entre paréntesis detrás de cada ejemplo indica el orden en el que apareció el grupo nominal cuando se examinaron las entrevistas y la posición que tiene dentro de la hoja de análisis.

Los cinco casos analizados son:

1. Concordancia plena: *la primera cosa* (5), *una recesión económica* (17), *todos los días* (25), *un poco enfermo* (30), etc.
2. No hay concordancia con el determinante: *este mucha gente* (28), *las luz roja* (129), *la año pasado* (246), *todo los tiempo* (285), etc.
3. No hay concordancia con el adjetivo: *la gente americano* (85), *la mismo escuela* (253), *una edad chiquito* (261), *todo la gente* (378), etc.
4. No hay concordancia ni con el determinante ni con el adjetivo: *todo eso lugares* (388), *un nuevo aventura* (385), *el mismo caricatura* (384), *el base chiquito* (274), etc.
5. Otros problemas, como el orden inadecuado de los elementos que componen el grupo, omisión de un elemento o sustitución de alguna categoría gramatical: *el carro todo* (398), *las diferencias creencias* (331), *todo [el] mundo* (226), *la misma biblia* (152; el hablante no quería indicar que fuera igual, se refería a que era la biblia misma), etc.

Existen numerosas combinaciones dentro de los grupos nominales, pero este estudio se centra única y exclusivamente en los formados por determinante, nombre y adjetivo. Se excluyen aquellos casos en los que se repiten constituyentes como, por ejemplo, dos adjetivos o dos determinantes (*los gatos blancos y negros*), además de otras categorías de palabras como adverbios, conjunciones o intensificadores como «o», «muy» o «más» (*los gatos blancos o negros*; *los gatos más blancos*; *los gatos muy blancos*). Se ha decidido no tomar en cuenta estos casos como precaución a la posible interferencia entre los constituyentes. Sería de recibo realizar otro estudio paralelo sobre si realmente la inclusión de otras categorías gramaticales influye o no en la concordancia y, de ser así, cómo. Además, solo se recogen aquellas palabras que tienen género gramatical marcado o género léxico. Por ejemplo, se han descartado ítems como *un carro grande* porque, aunque gramaticalmente la palabra *grande* es masculina en este contexto, no hay ningún tipo de marcador que indique si el hablante quiere usarla como palabra con género masculino o femenino.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados obtenidos se analizan teniendo en cuenta las variables generación, género, tipo de concordancia y posición del ítem. Para comenzar, la Figura 1 muestra el número de ítems encontrados (403) divididos en las tres generaciones. El mayor uso de estructuras nominales de tres constituyentes se da en la G1 (232 ítems, 58% del total), bajando a la mitad en la G2 (113 ítems, 28% del total) para finalmente encontrar pocos casos en la G3 (58 ítems, 14% del total). La escalera decreciente que se crea muestra claramente como al aumentar la generación, el uso de estructuras compuestas disminuye drásticamente y las estructuras lingüísticas se simplifican ya que en dos generaciones se utilizan un 75% menos (de 232 usos a 58 usos). Esto se debería al desgaste que sufre el español de herencia a la par que aumenta la competencia en inglés.

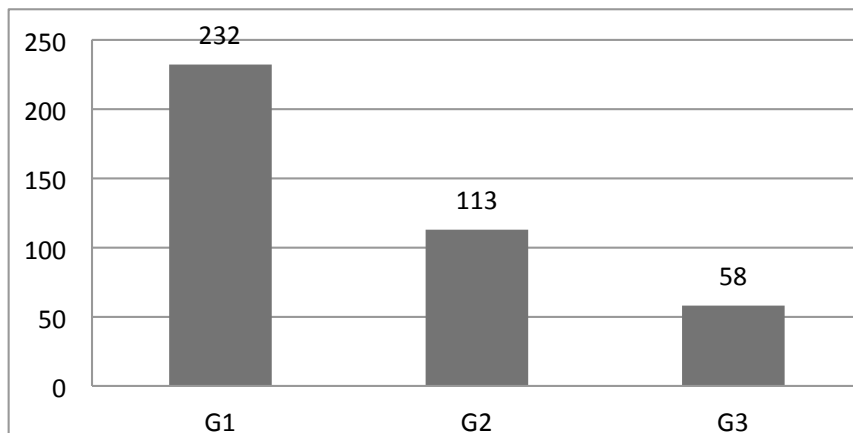


Figura 1. Ítems por generación

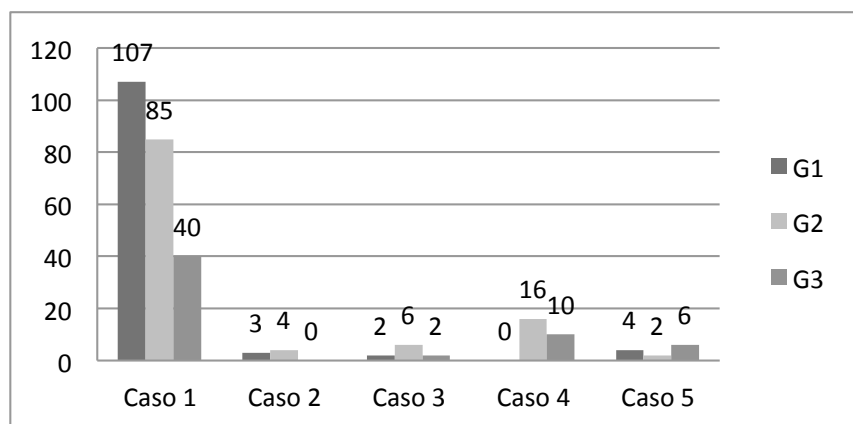


Figura 2. Ítems por caso y generación

La Figura 2 muestra el número de casos de concordancia relacionados con la generación. La aparición del Caso 1 (concordancia plena) es superior con respecto al resto: de un total de 116 casos en la G1, 107 tienen concordancia plena, por lo que la concordancia no es un problema en la G1. Si nos fijamos más detalladamente, la G2 contiene todos los casos estudiados, destacando sobre las demás generaciones en las formas agramaticales a excepción del Caso 5 (otros problemas), que la G3 está ligeramente por encima, seguido de la G1 y después de la G2. De esta forma, los casos de concordancia plena en lengua de herencia están muy por encima que el resto de casos. Con un perfil similar al visto en la Figura 1, las tres generaciones se encuentran escaladas en número decreciente en el Caso 1, donde hay 22 puntos de diferencia entre G1 (107) y G2 (85), existiendo una diferencia más acusada, algo más del doble, entre la G2 (85) y la G3 (40). El perfil descendiente con-

firma el uso decreciente de la Figura 1 y la consecuente pérdida del español. En el resto de casos no hay una diferencia tan grande, pudiendo destacar el Caso 4, sin concordancia ni con el determinante ni con el adjetivo, en el que no hay representación de la G1 debido a la competencia lingüística avanzada de los hablantes. Si además comparamos el Caso 4 con el resto de casos agramaticales, se ve un pico de uso protagonizado indiscutiblemente por la G2 con 16 puntos y la G3 con 10 puntos.

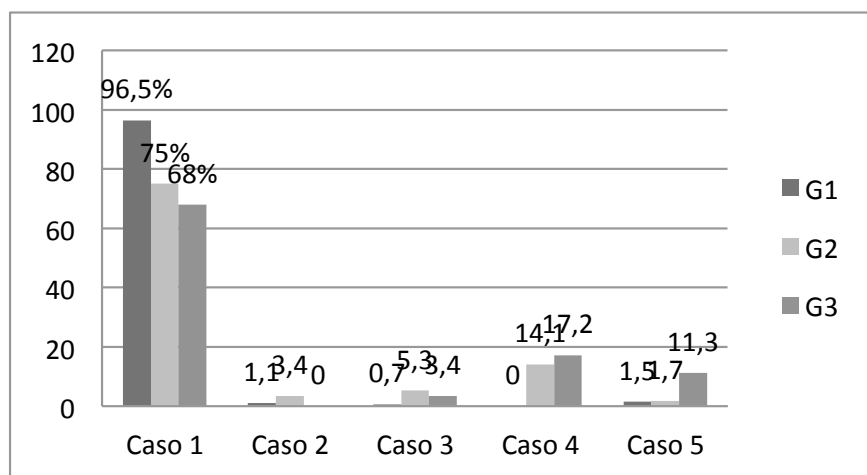


Figura 3. Ítems por caso y generación (porcentaje)

La Figura 3 muestra el porcentaje de casos encontrados en cada generación, es decir, los números de toda la G1 suman el 100%, igual que los casos de la G2 y los de la G3. Con esta Figura se busca mostrar el porcentaje de uso de un tipo de caso dentro de esa misma generación. Otra vez se observa un perfil de escala decreciente por generaciones en el Caso 1, viendo como la concordancia plena en G1 roza el 100% y en G2 tiene un 75%, existiendo una diferencia cerca del 25% entre las dos primeras generaciones. Estas cifras muestran cómo la lengua se desgasta desde el primer cambio generacional. La concordancia baja hasta el 68% en G3, con una diferencia con la G2 poco acusada (7%) y cerca de un 30% de diferencia con la G1. Al igual que en la Figura 2, en el Caso 4 hay un pico con respecto al resto de casos agramaticales, esta vez con un uso del 17% en la G3 y un 14% en la G2. Los casos de no concordancia constituyen un porcentaje anecdótico en la G1 pero en la G2 y la G3 representan un porcentaje bastante elevado que afecta a las morfosintaxis de los grupos nominales en la lengua oral.

Los datos de la Figura 4 se organizan teniendo en cuenta solamente los criterios de concordancia y no concordancia. Es visible el descenso del porcentaje de capacidad de concordancia (del 96.5% en G1 a 75% en G2 y 68% en G3) frente al aumento de porcentaje en no concordancia (del 3.5% en G1 al 24.7 en G2 y 32% en G3). La escalera que se forma refleja el descenso de concordancia (mostrado anteriormente en el Caso 1 de la Figura 3) y el aumento de usos agramaticales según avanza la generación. Si comparamos estos porcentajes con los ítems totales de la Figura 1, llegamos a la conclusión de que la

G3, además de utilizar menos la estructura nominal de tres elementos, comete porcentualmente más casos agramaticales que la G1 y la G2 juntas. Si observamos detenidamente, el salto porcentual de diferencia entre G1 y G2 es del 20%, y entre G2 y G3 es de solo 7%. Esto indica que la G1 está alejada de la G2 y G3, como si formaran un único grupo, y estas dos últimas muestran pocas diferencias en los casos de concordancia. Lo mismo podría aplicarse en los casos de no concordancia, en los que la G1 solo tiene un 3.5%, muy alejado del 24.7% de la G2 y del 32% de la G3. Vemos otra vez como la diferencia entre G1 y G2 está cerca del 20% mientras que entre la G2 y la G3 apenas es del 8%. Visualmente se ven dos grupos, G1 vs G2 y G3, y no tres generaciones. Estos dos grupos representan el gran salto lingüístico que ocurre entre la G1 y la G2, cuando el español pierde fuerza frente al inglés, que será la nueva lengua dominante frente a la anterior competencia nativa en español.

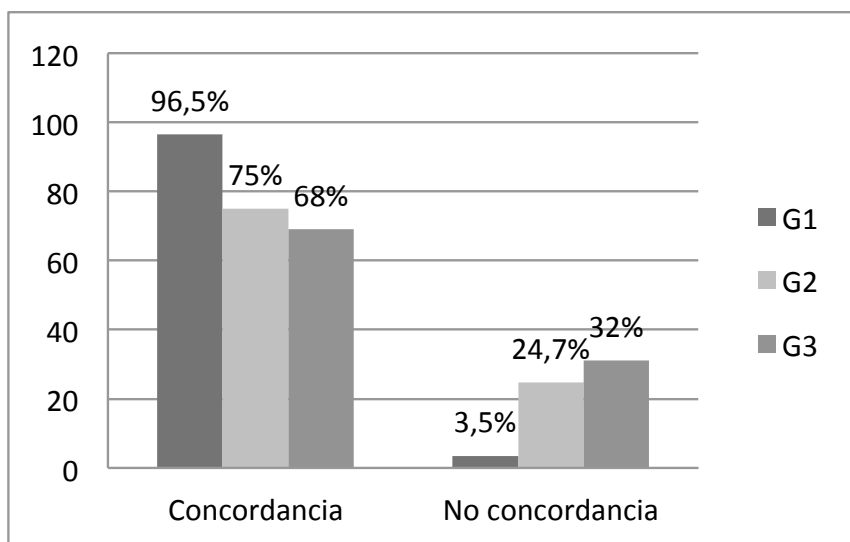


Figura 4. Concordancia vs. no concordancia (porcentaje)

En la Figura 5 se muestra la posición de los ítems con respecto al verbo. Del total de 403 ítems encontrados en las 24 entrevistas, 92 (22.7%) están antes del verbo [*una buena amiga para mí es alguien...* (168)], 291 (71.8%) están después del verbo [*crecí en una ciudad pequeña* (164)] y 20 (4.9%) están aislados [*por Cristo eres salvo, las experiencias religiosas, yo hace años* (74)]. Existe una clara mayoría de ítems posverbiales, seguido de casos preverbiales para terminar con una mínima representación de casos aislados. Además, como se ha visto en figuras anteriores, todas las generaciones se encuentran perfectamente escaladas de G1 a G3 en cada uno de los tres lugares con respecto al verbo. El uso posverbal destaca sobre el resto, viendo como se prefiere esta posición. El uso preverbal tiene números destacables, con 55 casos en la G1, 24 en la G2 y 13 en la G3, dejando muy atrás a los aislados, con 12 en la G1, 6 en la G2 y solamente 2 en la G3. De esta forma se da, una vez más, una escala decreciente de la G1 a la G3.

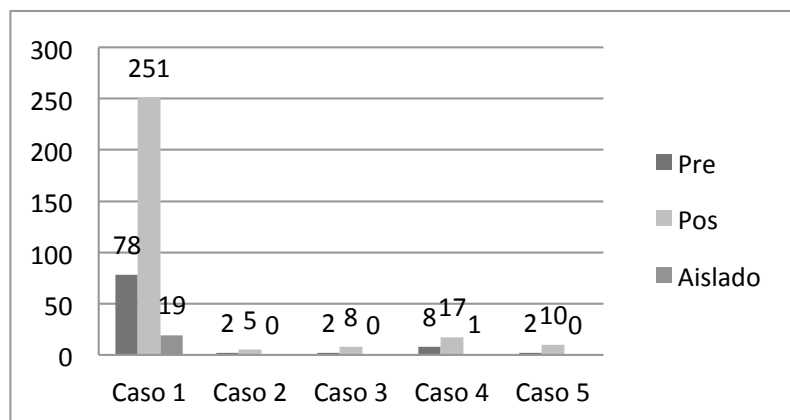


Figura 5. Posición del ítem

La Figura 6 muestra que en todos los casos prevalece la posición posverbal. La posición aislada es casi exclusiva del Caso 1, encontrando únicamente un único Caso 4, que está ausente en el resto de formas agramaticales. La suma total de casos agramaticales posverbiales (40) es más del doble que la suma de agramaticales preverbiales (14), con lo que es más común encontrar errores en posiciones posverbiales. Sin embargo, la tendencia general en todo el estudio indica que el uso posverbal está generalizado, y si se encuentran más errores que en otras posiciones, es porque también se usa más. Una vez comenzado el enunciado hay más información en el predicado que en el sujeto y, por consiguiente, el número de estructuras después del verbo es superior.

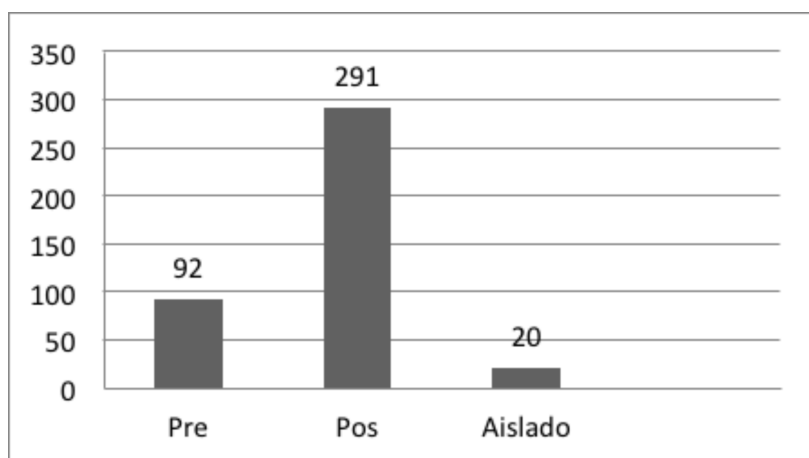


Figura 6. Posición de los casos



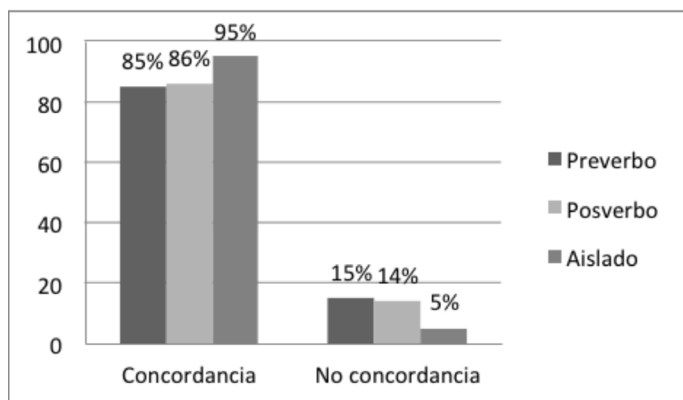


Figura 7. Concordancia por posición (porcentaje)

Si se tiene en cuenta el porcentaje de concordancia y no concordancia dependiendo de la posición del ítem con respecto al verbo, la Figura 7 muestra como, aunque la posición posverbal es superior con respecto al resto -Figura 5-, el porcentaje relativo de concordancia es similar en los casos preverbiales y posverbiales, con un 85% y un 86% respectivamente. Los casos aislados, aunque solo hay 20 en el estudio, tienen un porcentaje de concordancia muy elevado en su uso (95%). Con esta Figura podemos afirmar que la posición del ítem con respecto al verbo no es importante para su concordancia pues el porcentaje es, prácticamente, el mismo. Sin embargo, la concordancia de estructuras aisladas es muy superior a las estructuras dentro de enunciados más complejos.

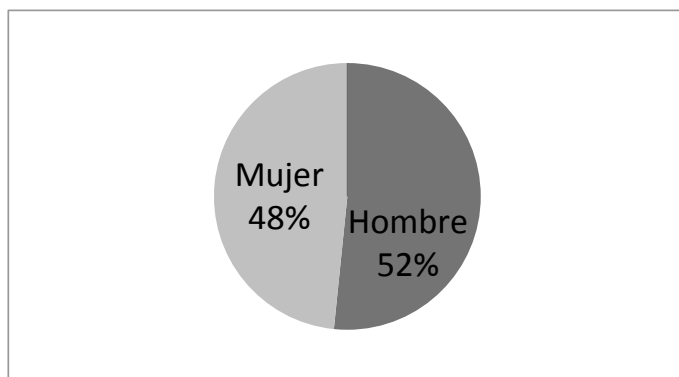


Figura 8. Ítems por género (porcentaje)

Con respecto al género, la Figura 8 muestra que apenas existen diferencias en la cantidad de ítems entre hombres y mujeres, aunque los hombres utilizan ligeramente más los grupos nominales de tres elementos, con una diferencia de solamente el 4% (208 ítems en hombres y 195 en mujeres). Sin embargo, las mujeres prefieren esta estructura en la G1 con 131

ítems, muy por encima del resto de generaciones, que juntas suman menos de la mitad, 64 ítems. Por otro lado, aunque el hombre también prefiere el uso en la G1, con 101 ítems, la diferencia con respecto a la G2 (76 ítems) no es tan acusada como en la mujer, aunque sí deja a la G3 (31 ítems) en una posición bastante inferior. Además, se encontró que tanto los hombres como las mujeres tienen el mismo número de ítems de cada caso salvo pequeñas excepciones. Hombres y mujeres concuerdan igual pues ambos tienen 174 casos de concordancia plena. También tienen los mismos números en el Caso 3, no concordancia con el adjetivo, y el Caso 5, otros problemas. Aunque están a la par en estos casos, el grupo masculino dobla a las mujeres en el Caso 4 (18 de hombres frente a 8 de mujeres), sin concordancia ni en el determinante ni en el adjetivo. A simple vista llegamos a dos conclusiones: los hombres utilizan la estructura ligeramente más que las mujeres, como se muestra en la Figura 8; y las mujeres concuerdan más que los hombres, independientemente del caso del que estemos hablando, aunque prefieren hacerlo en la G1.

Para terminar con la variable género, la posición de los ítems dependiendo del género varía poco. El uso posverbal tiene menos de un punto de diferencia, 35.8% en hombres y 36.4% en mujeres, y el uso aialado medio punto, 2.7% en hombres y 2.2% en mujeres. Sin embargo, en la posición preverbal sí se encuentra una pequeña diferencia de tres puntos, 12.8% en hombres y 9.8% en mujeres, que no llega a ser una diferencia representativa.

## 6. CONCLUSIONES

Este trabajo que se ha llevado a cabo en la zona de Dallas, Texas, investiga ciertos usos específicos del español como lengua de herencia. Se analiza la concordancia en los grupos nominales constituidos por determinante, sustantivo y adjetivo utilizando material real recogido mediante entrevistas semidirigidas. Este estudio concluye que las generaciones juegan un papel importante tanto en el uso total de grupos nominales complejos como en el grado de concordancia de los mismos. Asimismo, la variable género de los hablantes y la posición con respecto al verbo no son importantes para definir error o acierto en la concordancia.

En el estudio se observa que el patrón de concordancia en estructuras de tres constituyentes no es un problema estandarizado dentro de la lengua de herencia. Los casos de concordancia plena constituyen el 93% de la muestra y los otros casos juntos suman el otro 7%, con lo que la agramaticalidad no es un error extendido (Figura 1). Con todos los datos ya analizados, volvemos a las hipótesis lanzadas en la introducción.

1. Uso decreciente de grupos nominales de tres constituyentes según aumenta la generación: los datos confirman que según avanza la generación, el uso de grupos nominales desciende. La Figura 1 muestra que la G1 utilizó un total de 232 grupos, la G2 utilizó 113 y la G3 apenas 58, casi una cuarta parte menos que la G1. Esto se debe a la disminución de la competencia lingüística de los hablantes de herencia cuando, según Potowski y Escobar (2015: 25), el inglés desplaza al español comúnmente en la G3.
2. Descenso porcentual de concordancia según aumenta la generación: los datos confirman la hipótesis. Aunque los casos de concordancia completa sigue muy por encima que los del resto juntos, según avanza la generación, el porcentaje de casos que concuerdan se acerca al de los casos con errores. La Figura 2 muestra que en

la G1 hay 107 casos de concordancia frente a 9 del resto de errores. En la G2 hay 85 casos de concordancia frente a 28 del resto de errores. En la G3 hay 40 casos de concordancia frente a 18 del resto de errores. Además, en la Figura 4 se muestra una escalera descendente de concordancia (96.5% en G1, 75% en G2 y 68% en G3) y una ascendente de no concordancia (3.5% en G1, 24,7% en G2 y 32% en G3) según avanza la generación del hablante.

3. Predominio del uso posverbal: esta hipótesis ha quedado confirmada por los datos obtenidos. En la Figura 5 se ve que la mayoría de ítems se encuentran en posición posverbal con mucha diferencia con respecto a la posición preverbal y aislada. La Figura 6 muestra que los ítems no solo aparecen en posición posverbal en todos y cada uno de los casos sino que el Caso 1, concordancia plena, es el más alto con un total de 251 ítems encontrados de un total de 403. Además, la Figura 7 muestra que el porcentaje de ítems con respecto a la posición del verbo es importante para una adecuada concordancia, encontrando una diferencia de 1 punto entre la posición preverbal (85%) y posverbal (86%), y existiendo un 95% de concordancia en los casos aislados.
4. Igualdad de resultados entre hombres y mujeres: se confirma esta hipótesis. En la Figura 8 se ve que tanto hombres (52%), como mujeres, (48%), hacen el mismo uso total del grupo nominal estudiado. Lo mismo ocurre cuando se observa que existen los mismos perfiles a lo largo de los casos estudiados sin importar el género. Con estos datos llegamos a la conclusión de que no hay diferencias entre los dos géneros.

Respondiendo a la pregunta inicial de *cuándo* sería el momento idóneo para la enseñanza de concordancia nominal en clases de español de herencia, viendo los datos obtenidos en esta investigación, la respuesta es relativamente sencilla. En primer lugar, los profesores deben enfatizar su enseñanza en la G2. La Figura 2 muestra que no hay realmente un problema de concordancia en la G1 y la gran pérdida de concordancia comienza en la G2. Es necesario intervenir en este momento para cortar el problema y no transferir la forma no gramatical a la siguiente generación. En segundo lugar, el porcentaje más alto de concordancia plena se encuentra en la producción aislada. La concordancia realizada de esta forma es un 11% más alta que en las demás. Los profesores deberían aprovecharse de este factor creando y practicando con grupos nominales aislados para ayudarles en su construcción, paso a paso, hasta que el estímulo deseado sea contextualizado y el porcentaje total de concordancia aumente.

Ha de entenderse que las necesidades de los hablantes de herencia no son las mismas que los aprendientes de L2. Ming (2010: 31) defiende que, aunque los métodos de enseñanza para HH evolucionan rápido, no se ha construido una base sólida sobre la que asentarse. Este autor insta al uso del acercamiento tipo *top-down*, desde el texto hasta segmentos más pequeños, como los morfemas de género y número. Afirma que, aunque haya problemas para concordar en género y número, no es un tema prioritario y el contenido textual y los elementos supralingüísticos son más importantes pues sí pueden interferir en la comunicación. En la misma línea educativa, Burgo (2015: 227) critica que se han implementado fórmulas de enseñanza de L2 en LH y los resultados no son satisfactorios debido a las diferentes necesidades de los dos grupos. Sin embargo, existen tres modelos de enseñanza funcionales: instrucción gramatical implícita, ciclos de input y output, y

respuesta interactiva. No podemos esperar que los HH aprendan la concordancia igual que la L2, sino que hay que enseñarles las normas de forma más natural e intuitiva durante la G2, pues es donde más pérdida se ha encontrado. Con todo, Valdés y Parra (2018: 316-317) consideran que, aunque hay avances significativos en el campo de la enseñanza de lenguas de herencia, se deben estandarizar los criterios de los programas de herencia para trabajar bajo un mismo marco metodológico además de considerar los resultados para aprender de ellos y seguir mejorando la instrucción. Básicamente, se debe hacer más autocrítica y unificar bajo un mismo currículo pedagógico los métodos de enseñanza para alinear objetivos y resultados.

Aun llevando un proceso concienzudo, el trabajo tiene dos limitaciones que se solucionarán en futuras revisiones.

1. El problema más importante viene dado por el material utilizado, es decir, el corpus de entrevistas. Al haber sido realizado en su mayoría por estudiantes graduados con experiencia limitada en el campo de la investigación, existieron pequeños problemas a la hora de seguir un criterio único de codificación. Algunas entrevistas no estaban transcritas adecuadamente y otras no llegaban al tiempo mínimo requerido. Fue un problema esperable que se subsanó *in situ* escuchando de nuevo las entrevistas, repasando las transcripciones proporcionadas en busca de posibles errores metodológicos y utilizando las entrevistas cedidas por la Universidad de Houston. Todos los estudiantes que colaboraron en la creación del corpus estuvieron trabajando en su mejora académica para solucionar estos problemas.
2. Puede existir un posible problema de interpretación con el Caso 4. Realmente no se puede identificar si los hablantes tienen problemas al concordar el género del determinante y el adjetivo con el sustantivo o si realmente identifican el sustantivo con otro género y para ellos sí concuerda plenamente en su interlengua.

Para futuros estudios se tendrán en cuenta estos problemas además de la posibilidad de incluir y analizar las generaciones intermedias G0.5, G1.5 y las dos subdivisiones existentes en la G3 (G3:1 y G3:2). Potowski y Escobar (2015: 22) explican las características de estas generaciones de la siguiente manera:

1. La generación 0.5 (G0.5) llegó a EE.UU. con menos de 5 años. Tiene el español como lengua nativa y el inglés es la nueva lengua.
2. La generación 1.5 (G1.5) llegó a EE.UU. entre los 6 y los 8 años. El español es su lengua nativa. El inglés es la nueva lengua y la competencia dependerá del tiempo que permanezca en el país.
3. La generación 3:1 (G3:1) es una persona que nació en los EE.UU. y tiene un progenitor G1 y otro G2. El español suele ser la lengua débil y el inglés la lengua fuerte.
4. La generación 3:2 (G3:2) es una persona que nació en los EE.UU. y tiene dos progenitores de la G2. El español suele ser una lengua muy débil y el inglés la lengua dominante.

Para concluir, sería interesante ver una Figura en la que se muestre la evolución de concordancia en grupos nominales a través de todas y cada una de las generaciones. Ade-

más, podrían subdividirse los casos agramaticales encontrados y diferenciar si se deben a motivos de género o número para concretar más aún los resultados y obtener resultados complementarios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I. (1999). "El nombre común". En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3-76.
- Boyd, P. A. (1975). "The development of grammar categories in Spanish by anglo children learning a second language", *Tesol Quarterly*, 9(2), pp. 125-135.
- Burgo, C. (2015). "Grammar teaching approaches for heritage learners of Spanish", En *Proceedings of Central States Conference on the Teaching of Foreign Language*. Minneapolis: Johnson Litho Graphics of Eau Claire, pp. 217-234.
- Cervantes, J. y A. Rodríguez. (2015). *El perfil de la población de origen mexicano en Estados Unidos*. México: Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA).
- Domitrescu, D. (2014). "La alternancia de lenguas como actividad de imagen en el discurso hispanounidense", *Sociocultural Pragmatics*, 2(1), pp. 1-34.
- Demonte, V. (1999). "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal". En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 129-216.
- Dralo, A. (2012). "The logical problem of second language acquisition". En *Proceedings of International Conference: The future of Education (2nd Ed.)*. Florence: Simonelli Editore.
- Fairchild, S. y J. Van Hell (2015). "Determiner-noun code-switching in Spanish heritage speakers", *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), pp. 1-12.
- Faussart, C., Jakubowicz, C. y M. Costes (1998). "Gender and number processing in spoken French and Spanish", *Rivista di Linguistica*, 11(1), pp. 75-101.
- Fleissing, D. (2009). *El análisis de los errores de concordancia de los estudiantes universitarios angloparlantes: Un estudio del aprendizaje del español como segunda lengua* (Unpublished master dissertation). Universidad de Michigan, MI.
- Foot, R. (2015). "The production of gender agreement in native and L2 Spanish: The role of morphological form", *Second Language Research*, 31(3), pp. 343-373.
- Gathercole, V. M. (2002). "Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic". En K. Oller y R. E. Eilers (dirs.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 207-219.
- Gil, A. (2016). "El género gramatical en español entre los hablantes de herencia y los hablantes nativos", *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 6(1), Artículo 6.
- Grandgent, C. H. (1907). *An introduction to vulgar latin*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Hernández, R. (2014). "La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada", *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 187-210.
- Laca, B. (1999). "Presencia y ausencia de determinante". En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 891-928.
- Lieberman, D. (2010). "Adquisición del género gramatical en español L2. ¿En qué estadio se fija el parámetro?". En *Proceedings of IV Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: UBA, pp. 1576-1580.
- Lipski, J. M. (2005). "Code-switching or borrowing? No sé so no puedo decir, you know". En *Selected Proceedings of the Second Workshop of Spanish Sociolinguistics*, pp. 1-15.
- Martínez, J. A. (1999). "La concordancia". En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2695-2786.

- Miller, L. y C. Gutiérrez (2019). “Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense”, *Glosas*, 9(10), pp. 32-49.
- Ming-Hsuan, W. y C. Tzu-Min (2010). “Heritage language teaching and learning through a macro-approach”, *Working Papers in Educational Linguistics*, 25(2), pp. 23-33.
- Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage language*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2018). “Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language”. En K. Potowski (ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 145-163.
- Montrul, S., Foote, R. y S. Perpiñán (2008). “Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition”, *Language Learning*, 58(3), pp. 503-553.
- Montrul, S. y K. Potowski (2007). “Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children”, *The International Journal of Bilingualism*, 11(3), pp. 301-328.
- Moreno, O. (2009). “La enseñanza del español a los hispanos de EE.UU.: desafíos y respuestas prácticas en la universidad norteamericana”, *El Profesor de Español ELE*, 2, pp. 681-697.
- Neira, J. (1980). “Cambio lingüístico y cambio de lenguas”, *El Basilisco*, 9, pp. 47-53.
- Pastor, S. (2001). “La concordancia en la interlengua del español como lengua extranjera”. En Pastor, S. y V. Salazar (eds.). *Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas, Anexo 1 de E.L.U.A.* Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez, M. (1990). “¿Cómo determinan los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural”, *Infancia y Aprendizaje*, 50, pp. 73-91.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. (2018). “Spanish as a heritage/minority language. A multifaceted look at ten nations”. En K. Potowski (ed.). *The routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 1-14.
- Potowski, K. y A. M. Escobar (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23 ed. <http://www.rae.es/rae.html>
- Rigau, G. (1999). “La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre”. En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 311-362.
- Rodríguez, B. (2005). *El género: del latín al español: los nuevos géneros del romance*. Universidad de León, Secretariado de publicaciones.
- Ronquest, R. y R. Rao (2018). “Heritage Spanish phonetics and phonology”. En K. Potowski (ed.). *The routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 164-177.
- Sánchez-Sadek, C., Kiraithe, J. y H. Villarreal (1975). “The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual and bilingual speakers of Spanish”, *Colloquium on Hispanic linguistics*, pp. 131-149.
- Serramitja, L. (2012). La adquisición de los determinantes del español por parte de hablantes chinos, rusos y rumanos: Codificación de errores. En *Proceedings of XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE, pp. 819-826.
- Torruella, J. y J. Listerri (1999). “Diseño de corpus textuales y orales”. En Blecua, J. M., Clavería, G., Sánchez, C. y J. Torruella (eds.). *Filología e informática. Nuevas tecnologías en estudios filológicos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona - Editorial Milenio.
- Valdés, G. (2001). “Heritage language students: Profiles and possibilities”. En Kreeft, J., Ranard, D. y S. McGinnis (dirs.). *Heritage languages in America. Preserving a national resource*. USA: CAL., pp. 37-77.

- Valdés, G. y M. L. Parra (2018). "Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers". En K. Potowski (ed.). *The routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 301-330.
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-McGregor, M. y Y. Leung (2004). "Gender and number agreement in nonnative Spanish", *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 105-133.
- Zuheros, L. y V. Marrero (2016). "Adquisición de la gramática del español en niños y adultos sinohablantes. La concordancia nominal", *SINOELE*, 17, pp. 1030-1035.





## EL ESTUDIO DE LOS DISCURSOS ALIMENTARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

### THE STUDY OF FOOD DISCOURSES FROM A CRITICAL PERSPECTIVE

SUSANA RODRÍGUEZ BARCIA\*  
Universidade de Vigo  
susanarbarcia@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-7035-6019>

Recibido: 09/07/2019

Aceptado: 06/02/2020

#### Resumen

La alimentación, por su condición esencial como parte indisoluble de la naturaleza humana, constituye una de las temáticas más relevantes para la población mundial y, por ello, se conforma como un objeto de estudio fundamental desde los ámbitos económico, antropológico, médico y, por supuesto, discursivo. Este último interesa especialmente en cuanto que las sociedades contemporáneas se caracterizan por la información excedente y normalizada sobre la alimentación que se vehicula a través de las publicaciones científicas y divulgativas.

Este contexto propicia el interés que, fundamentalmente desde el año 2000, despierta el estudio de los discursos alimentarios dentro del ámbito del análisis del discurso con perspectiva crítica, pues los discursos de la alimentación resultan determinantes en la conformación del

#### Abstract

Because eating is such an integral part of human activity and survival, food is one of the most important topics for the world population and, therefore, is an essential subject of study in the fields of economics, anthropology, medicine and, of course, discourse. The latter field is of particular interest because contemporary societies are affected by the excessive amount of information on food that is transmitted through scientific and informational publications.

This context propitiates the interest that, fundamentally since the year 2000, awakens the study of food discourses within the scope of discourse analysis with a critical perspective, because the discourses of food are determinants in the conformation of the *ethos* of the new figure of consumers.

---

\* La investigación sobre los discursos alimentarios desde una perspectiva crítica se está desarrollando con la colaboración del grupo de investigación GRADES, de la Universidade de Vigo.

**Para citar este artículo / To cite this article:** Rodríguez Barcia, Susana (2020). El estudio de los discursos alimentarios desde una perspectiva crítica. ELUA, 34: 175-191. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.8>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.8>

ethos de la nueva figura de consumidores y consumidoras.

En este artículo se resumen las principales investigaciones que vinculan ideología y discurso alimentario realizadas en clave principalmente lingüística, más allá de los estudios de comunicación y *marketing*. Se conforma así como un estado de la cuestión y una reflexión teórica de utilidad para afrontar el abordaje de investigaciones lingüísticas y críticas de los discursos alimentarios.

**PALABRAS CLAVE:** comunicación científica, discurso alimentario, discurso científico, ideología, identidad

This paper summarizes the main research that links ideology and food discourse made mainly linguistic key, beyond the studies of communication and marketing. It is thus formed as a state of the question of utility to face the approach of linguistic and critical investigations of the alimentary discourses.

**KEYWORDS:** Scientific discourse, publications on food, scientific discourse, ideology, identity

## 1. INTRODUCCIÓN

La alimentación es la columna vertebral de la humanidad. Su papel en el sustento, organización y desarrollo de las distintas comunidades humanas resulta indiscutible. Es por ello que los discursos sobre las prácticas alimentarias suponen un objeto de estudio fundamental en el ámbito de la investigación humanística. En general, todos los discursos de carácter científico son percibidos por la sociedad como suficientemente legitimados como para justificar modificaciones en los hábitos de vida y consumo y, cuando se trata de aspectos relativos a la nutrición y a la salud, la receptividad popular es todavía mayor siempre que se entienda que conocer e interiorizar estos discursos va a permitir tener mejor calidad de vida. Los discursos científicos que tienen como tema principal la alimentación en cualquiera de sus dimensiones (social, nutricional, ética, ecológica, cultural, etc.) tienen, pues, la capacidad de influir directamente sobre la sociedad, bien en aspectos ideológicos sin implicación práctica, bien en dinámicas concretas de consumo. Pero la cuestión de fondo es que a los discursos científicos y de divulgación científica se les ha atribuido un carácter simbólico que hace que la producción de textos especializados ya no sea solo un vehículo para la expresión de la ciencia, sino una plataforma que contribuye a la promoción de diferentes estilos de vida y a la demonización de otros. Si bien es cierto que la cultura dominante impone una forma particular de ciencia, también es relevante que en toda comunicación científica se establece además una relación incua entre emisión y recepción o, más concretamente, un desequilibrio de conocimientos entre las personas que escriben la ciencia y las personas legas o semilegas que la reciben (Gouveia y Alexandre 2009).

Aunque la “ciencia” hace referencia a un conjunto de conocimientos que se recaban a partir de la investigación y de la reflexión que ofrecen la posibilidad de generalizar principios y leyes fundamentales, la realidad es que “lo científico” parece haberse sometido a un proceso imparable de vulgarización (Jacobi 1987), en el sentido de que se está reduciendo cada vez más a un conjunto de conocimientos superficiales que se manejan por el conjunto de la sociedad sin profundizar en su veracidad o en la base de sus lógicas subyacentes. Esto supone que en la descodificación de los textos especializados se presente una condición de desventaja por parte de las personas receptoras, que asumirán en gran medida la verdad de

los contenidos como una condición intrínseca al conocimiento científico, y que subjetivizarán esa realidad asumiéndola como propia. A este hecho ha de añadirse un factor no menos importante que ha convertido en central el tema de la alimentación, la polarización que están sufriendo en las últimas décadas tanto el debate sobre la seguridad alimentaria (Muñoz 2002), como la reflexión sobre la idoneidad y carácter ético de ciertas prácticas alimentarias como el vegetarianismo, veganismo o la *slow food*, por ejemplo (Brunori, Malandrin & Rossi 2013); o el debate sobre la producción ecológica y la implementación de nuevas tecnologías en los procesos de cultivo (Cook 2004). Esta diversificación de opiniones contrapuestas evidencia, a partir del desacuerdo científico que ponen de manifiesto, la toma de postura de las investigaciones, su sesgo, así como sus condicionamientos ideológicos y materiales. Por lo tanto, pese a la concepción popular, la comunicación de la ciencia no es en absoluto objetiva ni neutral, sino que está controlada por los mecanismos de poder y se mueve por intereses de diversa índole o, sencillamente, se ve condicionada por factores culturales aprehendidos, es decir, concebidos sin someter a un juicio crítico.

Con todo, a pesar de la conciencia cada vez mayor de que el discurso científico es discrepante, falible, tendencioso y adolece de las debilidades propias de cualquier producción intelectual, el valor simbólico otorgado a las *textualidades* científicas sigue disponiéndolas en un lugar de privilegio, como discursos que profesan la verdad y en los que no suele tener cabida la subjetividad. Esta tensión entre la objetividad pretendida y la subjetividad inherente a los textos hace necesario profundizar en el estudio de la presencia de ideología en los discursos científicos y divulgativos de la alimentación como manifestaciones que, por su incidencia social en las prácticas de consumo y en los hábitos de vida (Cook 2010), constituyen un objeto de estudio fundamental para la lingüística. Es por ello que en este artículo se recogen algunas de las principales investigaciones que se vienen desarrollando en relación con el estudio lingüístico-ideológico de los discursos alimentarios, con el fin de establecer un panorama general y de facilitar de este modo los futuros acercamientos a un ámbito de estudio relativamente reciente.

## **2. LAS INVESTIGACIONES GENERALES SOBRE LOS DISCURSOS QUE ABORDAN CUESTIONES RELATIVAS A LA ALIMENTACIÓN**

Las investigaciones que abordan el estudio de la seguridad y prácticas alimentarias desde una perspectiva discursiva tienen a partir del año 2000, y hasta la actualidad, su momento de mayor difusión e impacto social. Aunque desde los años ochenta del siglo XX ya se venían desarrollando diversas investigaciones sobre el discurso de la alimentación, es con el siglo XXI cuando esta temática cobra una verdadera relevancia en los estudios realizados desde la lingüística (Cook 2004), así como desde otros ámbitos como el de la comunicación, la antropología y la sociología. Oseguera Parra (2001) ya concluía que en la investigación sobre la temática alimentaria confluían distintas disciplinas que habían observado unilateralmente el objeto de estudio según su campo de interés y destaca en sus conclusiones la necesidad de hacer análisis interdisciplinares que permitan una visión de conjunto sobre aspectos en debate actualmente como, por ejemplo, la homogeneización del gusto en el mundo globalizado o la cultura de la alimentación ecológica (Benito Morán 2016). En este sentido, lo cierto es que la investigación lingüística sobre la comida y la alimentación puede ofrecer grandes aportaciones en conjunción con perspectivas de carácter sociológico (Szatrowski

2014) y también con la visión que proporcionan los estudios de *marketing* (Mazzacano & Falzon 2015) o de publicidad y comunicación (Díaz Rojo y Morant 2007).

Por lo tanto, si el estudio de la alimentación desde siempre ha implicado a distintas disciplinas, también el estudio discursivo de la alimentación ha despertado el interés desde diversos ámbitos y ha dado como frutos multitud de investigaciones, casi todas ellas realizadas fuera del ámbito español. Los discursos que han constituido la base de estas investigaciones, su corpus de trabajo, comprenden una tipología muy variada entre la que es posible encontrar artículos de investigación y divulgación, tesis doctorales especializadas (Schaefer 2012), informes institucionales, manuales y libros de texto, monografías científicas y divulgativas, artículos periodísticos (Cassani y Martí 1998; Cook 2004; Demonte 2013; Gómez Oroná 2014; Pérez Martínez 2011), diccionarios (Eberenz 2014), textos publicitarios (Cook, Reed y Twiner 2009), blogs divulgativos y redes sociales (Rousseau 2012; De Choudhury, Sharma y Kiciman 2016; Leigh Burton 2016), entrevistas (Cook, Robbins y Pieri 2004 y 2006; Alvear 2015; Rivarosa y De Longhi 2006), discursos políticos (Cook 2004) e incluso textos filmicos (Febrer Fernández 2014). Algunas publicaciones recientes abordan el tema a partir de la revisión de un conjunto plural de fuentes documentales que permiten una triangulación de los datos, lo cual proporciona información completa y multidimensional del tema (Cook 2004; Cook, Reed y Twiner 2009; Frye & Bruner 2012). Las principales temáticas en las que se centran gran parte de las investigaciones tienen que ver con el análisis de las características lingüísticas y las estrategias discursivas de la comunicación científica y de la divulgación en materia de alimentación, los rasgos lingüísticos de la comunicación alimentaria en situaciones de crisis, el estudio de la construcción discursiva de los modelos dominantes de alimentación, la proyección de estereotipos sociales en función de las prácticas alimentarias y, en menor medida, la influencia de los discursos sobre la alimentación en los hábitos de consumo. Aunque de forma muy general, podría decirse que los principales indicadores lingüísticos en los que hay que centrar la investigación crítica del discurso alimentario son los aspectos relativos a la modalización discursiva (especialmente las modalidades epistémica y deóntica); la adjetivación (en especial cuando es axiológica y evaluativa); la elección de temáticas (sobre todo por parte de los medios de comunicación); y, finalmente, el tono (cuando se excede la información para llegar al sensacionalismo o cuando se reviste de científico lo meramente especulativo).

## 2.1. De la ciencia a la divulgación científica

Como marco general a los estudios sobre los discursos de la alimentación se encuentra el análisis previo de la comunicación de la ciencia a partir de los discursos científicos y divulgativos. En estas primeras décadas del siglo XXI es tan grande el auge de los estudios sobre el discurso científico que, en el contexto europeo, ya se han realizado jornadas y encuentros que abordan esta cuestión con carácter monográfico, sobre todo en lo relativo a la construcción discursiva del *ethos* de autoridad en los textos científicos y divulgativos. Además del análisis de las estrategias lingüísticas y dinámicas de redacción que entran en juego en el proceso de reformulación desde el texto científico al divulgativo, algunos estudios han ido adoptando una perspectiva más crítica y han abordado la cuestión de fondo sobre la presencia de ideologías privativas, generalmente dominantes, en la comunicación científica.

Desde esta perspectiva analítica, la investigación se ha orientado en distintas direcciones, entre las que destacan los trabajos de carácter general en los que, como se ha referido, se pone en cuestión la objetividad de la comunicación científica y de la divulgación (Luke 2002 o García Negroni 2008); y los que se dirigen a cuestiones más específicas sobre la subjetividad en la comunicación de la ciencia pero a partir de temáticas concretas, como el tratamiento de la producción discursiva sobre el cambio climático, la alimentación ecológica o los alimentos genéticamente modificados, por citar solo algunos de los temas más controvertidos.

Empezando por las aportaciones del primer grupo referido, el paso de la comunicación científica (CC) a la divulgación científica (DC) y las estrategias discursivas que se activan en este proceso han sido ampliamente analizados en todas las tradiciones lingüísticas. Algunos de los estudios clásicos que se suelen destacar en lo relativo a la retórica de la CC son los de Bazerman (1988) y Myers (1991). En el ámbito hispanohablante destacan sin duda los trabajos de Ciapuscio (1993 y 2001), Gallardo (1998), Cassany (2003) o Alcívar (2007), entre otros. Un trabajo coral, imprescindible para conocer las características del español en los lenguajes de especialidad es el de Alcaraz Varó, Mateo Martínez y Yus Ramos (2007), en el que también se analiza el proceso de trasladar la comunicación científica a divulgación. También existen estudios breves sobre la ideología presente en el discurso en el paso de la ciencia a la DC propia de los materiales didácticos como los libros de texto (Atienza y van Dijk 2010). En esta línea destacan también algunas de las investigaciones desarrolladas en el CELGA-ILTEC (Universidade de Coimbra) dirigidas por el profesor Carlos Gouveia en el marco del análisis crítico de las prácticas discursivas académicas. Trabajos muy recientes como el de Luz *et al.* (2017) se siguen planteando como pregunta de investigación por el papel que cumple la divulgación científica en la cultura contemporánea, en concreto en lo relativo a temáticas de vida y salud. Este hecho pone de relieve la vitalidad de este objeto de estudio, pues la investigación que se centran en los discursos de la ciencia no hacen otra cosa que problematizar una cuestión sobre la que existía cierto grado de silencio aun resultando central en la vida de las sociedades económicamente desarrolladas.

Dos de los principales problemas que se observan en el paso de la comunicación científica de alto nivel de especialización hacia los distintos géneros divulgativos son la teatralización sensacionalista de la ciencia y las consecuencias de la reformulación textual, sobre todo la minimización de incertidumbres. Por un lado, la información añadida en el proceso de traducción desde las lenguas originales de los trabajos (con frecuencia el inglés) hasta las lenguas meta, como ya apunta Alcívar (2007: 124), implica cierta “teatralización” de la ciencia en la que no es suficiente con la información, por lo que a veces se incurre en la adaptación relativamente libre del texto fuente. Por otro lado, en lo relativo a los procesos de reformulación textual, se ha escrito mucho en cuanto a la expansión, reducción y variación que sufren los textos, pero no tanto sobre la presencia de la subjetividad en los discursos resultantes de la voz de la persona que reformula el texto. Por ejemplo, esta problemática se concreta en la presencia de modalidades deónticas en la comunicación divulgativa de cuestiones alimentarias a través de la presencia de perífrasis verbales (pensemos en casos como “*Hay que tener cuidado con frutas como la piña, las uvas, la granada y el plátano, ya que contienen una gran cantidad de azúcar*” ABC, 6/7/2018); o de modalidades valorativas categóricas a través de adjetivos axiológicos (como en “*El error de comer una manzana a media mañana para cuidar la*

dieta”, *La verdad*, 4/7/2018). Estos textos son resultado de procesos de adaptación de hallazgos científicos a medios de consumo masivo, y lo cierto es que este paso puede desencadenar problemas como los detectados, pues se maximizan las certidumbres que en las investigaciones de base aparecen mucho más acotadas y definidas. La lista de ejemplos podría ser muy notable, pero es competencia de la investigación en divulgación científica del discurso alimentario detectar estas claves lingüísticas y establecer, de ser el caso, recomendaciones de redacción para medios de comunicación masivos. Si bien la transición desde el artículo de investigación hacia los géneros divulgativos posee un enorme interés en los estudios discursivos, el paso de la comunicación científica a los manuales didácticos y libros de texto es crucial en los procesos de aprendizaje y, por ello, la presencia de ideología resulta un continuo impedimento para la adquisición de conocimiento desprovista de visiones privatistas de los profesionales que ejercen la labor de mediación. Marinkovich (2005), con base en Ciaspucio (2001), identifica algunos de los principales recursos de reformulación textual en los textos de divulgación didáctica, y determina que, en general, se trata de intervenir en el texto para solucionar problemas de comprensión. En este sentido se refiere González Ramírez (2013) al proceso de acercamiento de la ciencia a la educación, que implica que la ciencia se deba ofrecer de una manera accesible para las personas legas en una materia, y que se busque ante todo la comprensión clara de contenidos, lo que conlleva una minimización de incertidumbres que a menudo esconde grandes decisiones de carácter ideológico. Desde el punto de vista lingüístico, esta autora señalaba en este mismo estudio que en los textos de divulgación didáctica predomina la “secuencia explicativa” y que se rompe la “asimetría entre experto y lego” (2013: 21), pero incluso en la explicación se presentan como asumidos y consensuados ciertos principios científicos sobre los que ya no se problematiza. Otros trabajos como el de Muñoz Dagua (2010) someten a análisis el uso de la metáfora léxica en la divulgación científica pero no abordan la presencia de aspectos ideológicos en los textos. También en cuanto al análisis de la metáfora gramatical (Halliday 1985) y su incidencia como vehículo de transmisión ideológica, trabajos recientes (Chamorro, Barletta y Mizuno 2013; Moss 2010; Moss et alii 2013) han centrado su análisis en algunos géneros didácticos para comprobar la relación entre la presencia de ideología que dimana del uso de las metáforas ideacionales (experiencial y lógica) y la socialización y formación en etapas escolares o de aprendizaje. Es sumamente importante este punto, pues no ha sido suficientemente analizada la influencia del discurso privatista de las clases dominantes en los libros de texto y manuales didácticos empleados en las etapas formativas en las que la construcción ideacional del individuo es mucho más frágil, acrítica y susceptible de modificaciones. Es preciso profundizar en la expresión de la causalidad como estrategia lingüística en la comunicación científica relativa a la alimentación y su incidencia en la promoción de determinadas prácticas alimentarias. Por poner solo un ejemplo sencillo, las prácticas omnívoras y *carnistas* implican una serie de reflexiones y cuestionamientos éticos que en la educación son esquivados con el respaldo de las publicaciones didácticas.

Es evidente que el discurso científico se caracteriza por rasgos comunes a cualquier discurso a los que se incorporan otros elementos que lo singularizan frente al resto, especialmente su capacidad para funcionar como sustento del progreso o como aval de decisiones que condicionan los hábitos de vida, todo ello marcado por su pátina de veracidad y objetividad. Pero, como sintetiza Cassany (2003), *la ciencia es un producto cultural*, que no

responde a un orden natural sino a condiciones sociales e históricas; *la ciencia se representa con discursos verbales*, además de con lenguajes formales, de lo que dimana su dependencia frente a los recursos lingüísticos para su exposición y posterior interpretación. Existe, pues, interdependencia entre la ciencia, los discursos y contextos, y toda esta cadena se inscribe, finalmente, dentro de un mercado social que demanda en cada momento histórico una serie de avances que conllevan una serie de informaciones. Con estas premisas casi toda la investigación actual niega la condición infalible de la comunicación científica, que se ve empañada por las mismas limitaciones de veracidad y objetividad que otros discursos, pues se trata de un producto humano en el que interviene la mediación de diferentes agentes y, por supuesto, del propio lenguaje.

## 2.2. Ideología y discurso alimentario

Si bien es cierto que la cantidad de trabajos que tienen el discurso de la alimentación como objeto de estudio es ingente, lo cierto es que los que se detienen en un análisis del aspecto ideológico constituyen un grupo más reducido, que se estrecha todavía más si se excluyen los que tienen una orientación más sociológica y económica que lingüística. En general, se parte de una concepción del lenguaje como filtro de la realidad; en palabras de Cook (2004: 2) “the window pane of language, however, is far from being clear and clean. It is often smudged, or curved in ways which distort the images beyond”. Este lingüista compara justamente el lenguaje con el cristal de la ventana a través de la que vemos la realidad, no nos centramos en ver el cristal, pero sí vemos a través de él, y de ese mismo modo no nos centramos en las palabras, pero estas pueden distorsionar el mensaje que vehiculan. Además, la asunción de una perspectiva crítica implica asumir que existen ideologías y prácticas dominantes que subordinan y/o excluyen a otras de carácter minoritario, a lo que podríamos denominar “la otredad” en materia de alimentación. La dominación se hace patente en las prácticas hegemónicas como el *carnismo*, que se asume en general como la normalidad y no como un conjunto de creencias compartidas semejantes a las que subyacen bajo otras prácticas como el vegetarianismo, que se presenta por el contrario como una desviación de la norma. La perspectiva crítica implica asumir, pues, la existencia de modelos hegemónicos, de prácticas alimentarias, modelos físicos y otras formas de vida canónicas que se han naturalizado desde el poder como preeminentes. Esto no resulta óbice para que algunos discursos inicialmente al margen de las ideologías dominantes hayan sabido encontrar su espacio y, en algunos casos, hayan podido imponerse a discursos mayoritarios. En el caso de los discursos de la globalización y la construcción discursiva del capitalismo, es necesario mencionar los trabajos de Fairclough de (2006) y la última edición (2014) de su clásico estudio sobre lengua y poder publicado por primera vez en 1989. De cualquier modo, esta realidad solo supondría la sustitución de unas ideologías por otras, como viene observándose con la tensión entre la defensa y detracción de la alimentación ecológica o de los alimentos genéticamente modificados. Cada ideología se reforzará mediante procesos de argumentación contrapuestos, como así expone Cook (2004) en su investigación sobre los procesos de argumentación en el tratamiento de las tecnologías de cultivo caracterizadas por la realización de modificaciones genéticas de los alimentos. Pero, en definitiva, para la imposición de determinados modelos alimentarios y su posterior difusión es necesario que la ciencia recurra al instrumento del lenguaje, y este ha sido objeto de diferentes estudios que atañen a su dimensión ideológica.

El lenguaje estructura y condiciona las relaciones sociales y la manera de percibir la realidad, el lenguaje es en definitiva el escultor del pensamiento. Según Butler (2002) el lenguaje provee de un campo de significaciones que, por medio de la reiteración, se convierten en normas que determinan a los sujetos. Esta *performatividad* del lenguaje responde a una serie de convenciones asumidas con naturalidad por el conjunto de la sociedad que organiza y construye al mundo en polaridades dicotómicas. En el caso de los discursos de la alimentación, esta disposición dicotoma se observa claramente en el tema de la seguridad alimentaria con la polarización positivo/negativo en cuanto a la consideración de los alimentos transgénicos, de los productos ecológicos o de los alimentos funcionales (Muñoz 2002; Henderson & Johnson 2012); también en el tema de las prácticas alimentarias omnívoras frente a todas las demás, con algunas discusiones basadas en el *especismo* (Carolina Navarro 2016); o de la homogeneización de la cultura a través de la introducción de prácticas alimentarias hegemónicas enfrentadas a las autóctonas o minoritarias (Durán Monfort 2012). El tema del discurso omnívoro también ha sido discutido por Johnston and Baumann (2007), que observan en la actualidad una tendencia más acorde con hábitos y discursos *democráticamente inclusivos* frente al actual rechazo de la exclusión, lo cual constituye nuevamente un posicionamiento dicotómico que pone de manifiesto esa tendencia general a organizar la realidad de forma polarizada. En definitiva, esta es una de las vías de investigación que ha sido explorada en cuanto al tema de la alimentación, la contradicción patente en los discursos alimentarios una vez que se analizan en su conjunto y también la contradicción entre la información nutricional excedente y los datos negativos sobre el impacto de la mala alimentación en la salud de las sociedades económicamente desarrolladas, especialmente americana y europea (Gracia Arnaiz 2005).

En la línea de las investigaciones que enfrentan los modelos hegemónicos a los modelos minorizados o propios de la otredad, Mascarenhas (2012) también aborda la cuestión de los discursos de la alimentación en términos de poder en cuanto a la adopción de prácticas alimentarias y plantea la cuestión a partir de la noción de biopolítica de Foucault y, en concreto, desde los procesos de subjetivación que se activan con el discurso de la alimentación. En este sentido, los “biopoderes” (Mascarenhas 2012: 108), que naturalizan aspectos de la vida como la alimentación o la sexualidad, controlarían la sociedad sin necesidad de mecanismos coercitivos o inhibitorios adicionales. Para Foucault (1976), la alimentación se asienta en un discurso de poder identificado con los discursos de las personas expertas en la materia, o lo que es lo mismo, en el discurso científico. Por este motivo es tan relevante la noción de “biopolítica” en muchas de las investigaciones referidas en este artículo, ya que se trata de un concepto que subyace bajo la legitimación y naturalización del discurso especializado en materia de alimentación. En este contexto, el sujeto que recibe los discursos de la alimentación tiende a asumirlos y a producir su propia verdad en un proceso de subjetivación que lleva a normalizar identidades y prácticas. Bourdieu (1991), con la noción de *habitus*, esquemas interiorizados y naturalizados de la estructura social, definida por la capacidad de producir prácticas sociales en términos, por ejemplo, de gusto, también completa un marco teórico en el que la idea de fondo es la de la interiorización y naturalización de prácticas y modelos de vida, en los que por supuesto nos interesan en concreto los discursos de la alimentación que han servido para potenciar y consolidar modelos culturales o prácticas de consumo. También resulta relevante en las investigaciones lingüísticas e ideológicas de los discursos alimentarios el concepto de “clase social”, pues en las prácticas de consumo tam-



bién entran en juego las identidades sociales y el sentimiento de pertenencia a determinada clase, fundamentales en la definición, por ejemplo, de la clase alta, en la que importan tanto los hábitos y el capital simbólico como el capital económico. En 1946, George Orwell ya apunta la idea del consumo de determinados alimentos, en concreto el té, como parte de una ritualización que conformaba una parte de la identidad personal y cultural. En esta dirección, algunas investigaciones ya se han detenido en analizar cómo las prácticas alimentarias y de consumo estratifican socialmente o forman parte de la construcción identitaria del individuo (Shugart 2015). Como defienden Allen y Anderson (1994: 73), las preferencias de los consumidores y las consumidoras hunden sus raíces en una jerarquía de clase que se impone en la sociedad por lo culturalmente dominante.

En estos contextos descritos, el ser humano es prácticamente heterónomo, es decir, un ser dominado por poderes ajenos que apenas sí puede desarrollarse libremente en términos de prácticas alimentarias. Por un lado, los discursos de la ciencia, bien de alto nivel de especialización bien divulgativos, disponen al individuo no formado en la materia en una posición de inferioridad y, por supuesto, de sumisión frente a la voz experta. Por otro lado, las estructuras de poder cohiben y reprimen las prácticas no hegemónicas, que no están asimiladas por el grueso de la sociedad. Y, finalmente, los hábitos inoculados en la sociedad también inciden en la naturalización y reproducción de prácticas alimentarias. Esta reflexión es central en la filosofía que se halla bajo el tejido de las investigaciones realizadas con perspectiva crítica en el ámbito de los discursos alimentarios. Entre las estrategias discursivas que algunos de estos trabajos han identificado en los discursos alimentarios destacan la maximización de certidumbres y la construcción y proyección del *ethos científico autorizado* (Aguilar y Fregoso 2013; Alcívar 2004; Cassany 2003; Ciapuscio 1993 y 2001; Cook 2004; Cook, Reed & Twiner 2009; Estrada 2008; Gallardo 1998; Halliday y Martin 1993; Hyland 1999 y 2002; Mapelli 2004; Muñoz Fagua 2010; Ribeiro de Ávila 2006, entre otros).

Por lo tanto, y entendiendo ideologías como sistemas de creencias socialmente compartidas (van Dijk 2005), resulta un pilar fundamental en el estudio de la ideología en los discursos alimentarios el análisis de los aspectos culturales e ideológicos que se deslizan, de forma consciente o movidos por automatismos, en estos discursos presentes en la vida cotidiana de la mayoría de individuos de las sociedades económicamente desarrolladas. En el ámbito anglosajón, se ha profundizado desde diferentes perspectivas (estudios lingüísticos, pero también sociológicos) en el estudio combinado de aspectos culturales, ideológicos y discursivos en relación con el tema de la alimentación, sobre todo en los trabajos del lingüista Guy Cook publicados entre 2004 y 2010. Como ya se indicó, la mayoría de estos estudios surgen en la primera década del siglo XXI, en la que la globalización es un fenómeno tan imparable que ha supuesto una modificación real en los hábitos de consumo y, en general, en la forma de ver y hablar de la comida. En este sentido, y relacionado con la globalización, alguno de estos estudios se ha detenido en el análisis de la ideología neoliberal que esconden los discursos de política de seguridad alimentaria, como el de Jarosz (2011). En el contexto de Reino Unido, MacMillan y Dowler (2012: 201) concluyen al abordar los discursos de la seguridad alimentaria que el lenguaje y la formulación del discurso sobre políticas de seguridad en la alimentación revelan prioridades y objetivos por parte de los grupos de poder y, en concreto, tras analizar la retórica del discurso gubernamental sobre las políticas de seguridad alimentaria, ponen de manifiesto la audacia del gobierno al hacer

ver a la población que contribuyen a la formación de un nuevo pensamiento crítico. Por otra parte, la relación entre discursos de la salud y las nociones de género y clase social se abordan en el trabajo de Annandale y Clark (2000). Finalmente, Lupton (2000) realiza el análisis del discurso de la alimentación a partir de la noción de riesgo, un mecanismo habitual de control de la sociedad.

Muchos de los trabajos mencionados recogen ideas relativas a la proyección social de modelos dominantes a través del discurso de la alimentación. Algunos de estos modelos sirvieron, como ya se mencionó, de mecanismo de control y mantenimiento de la clase trabajadora. Otros de los modelos hegemónicos proyectados por los discursos de la ciencia han llevado a cánones físicos y estilos de vida estandarizados que han sido sumamente analizados en diversos trabajos del ámbito de la comunicación y la publicidad (Díaz Rojo y Morant 2007). Como advierten Gracia y Comelles (2007), desde la segunda mitad del siglo XX se ha producido un notable cambio cultural en las representaciones en cuanto a la consideración del cuerpo físico y de sus cuidados, especialmente en lo que se refiere a la mujer, aunque no de forma exclusiva. En el nuevo contexto se presenta un mercado dirigido al cuidado personal más allá de la protección física contra las enfermedades, basado en la permanente exhibición estética y en la preservación de principios éticos y de consumo responsable. Gracia Arnaiz (2007) ya aborda el tema de la construcción social de la *normalidad* dietética, y aclara uno de los aspectos más polémicos, la promoción de unas prácticas y rutinas de alimentación frente a otras y la naturalización cultural de esas prácticas, que son asumidas como la única opción saludable posible. Se normaliza de este modo la vida cotidiana. Los trabajos sobre la construcción de la alimentación saludable en la publicidad son muy numerosos, y en el ámbito hispanohablante destaca, por ejemplo, la aportación de Díaz Rojo, Morant y Westall (2005). En cuanto a la naturalización ideológica de los discursos alimentarios dominantes, Ferreira da Silva (2013: 250), al tratar la noción de “biopoder” comenta el sometimiento a la visión hegemónica de la ciencia que domina en las sociedades actuales en lo relativo a las normas de alimentación variada, pretendidamente saludable, que tienden además hacia la homogeneización de prácticas.

Esto lleva a una de las grandes temáticas en las investigaciones sobre el discurso de la alimentación, las estrategias lingüísticas que envuelven los géneros discursivos en los que se trata de la alimentación ecológica, también denominada biológica (Nowacek & Nowacek 2008). La polarización que actualmente se observa en los discursos sobre la alimentación ecológica posee un interés especial en España, ya que se está asistiendo en la divulgación científica al choque –con repercusión mediática– entre críticas feroces al respecto de los beneficios que reporta el consumo ecológico (Mulet 2011) y textos que avalan las bondades de una alimentación con gran presencia de los productos ecológicos. Ya se mencionó que la argumentación discrepante entre defensa y detracción, tanto en lo que respecta al consumo ecológico como, por mencionar otras problemáticas, al carácter saludable e impacto medioambiental de los alimentos transgénicos, por ejemplo, ha sido ampliamente tratada en algunas investigaciones centradas en el ámbito anglosajón como la de Cook (2004). Estos trabajos parten del análisis discursivo para llegar a las lógicas que subyacen en la sociedad en cuanto a la consideración general de la alimentación. Constituyen un puente entre lo lingüístico y lo sociológico, que se complementa con los numerosos estudios de carácter estadístico sobre las prácticas alimentarias y sobre las preocupaciones sobre la salud en las sociedades económicamente desarrolladas.

Pero, si bien es cierto que en el ámbito anglosajón existe un mayor número de estudios que realizan un abordaje lingüístico y sociológico de esta problemática, en el ámbito hispanohablante no son demasiadas las investigaciones que se han dedicado a ir más allá del dato estadístico para profundizar en los aspectos discursivos de la alimentación. Gracia Arnaiz (2005: 161) afirma en este sentido que “si bien se conocen ciertos datos sobre el consumo de alimentos y el aumento de la incidencia de ciertas enfermedades, se desconoce de una forma absoluta cuáles son las causas que guían las elecciones alimentarias y el modo en que están determinadas por factores socioculturales”. Esta autora sostiene que asistimos a una “medicalización del comportamiento alimentario” sostenido por las autoridades a partir del discurso científico. Pero, como la investigadora advierte, las *normas* de la dieta saludable no existen, la casuística es tal que echa por tierra cualquier intento de generalización (se apoya en las investigaciones realizadas, por ejemplo, sobre el consumo excesivo de sal en Japón, donde un estudio de la OMS de 1986 lo presentó como el país con el índice de enfermedades del corazón más bajo del mundo pese a su elevadísimo consumo de sal). La concepción nutricionista y dogmática de la alimentación y los discursos derivados de esta no tienen en cuenta algunos factores determinantes para la sociedad, como el acceso a los recursos económicos, el entorno laboral, el sexo, la cultura o los hábitos familiares, por lo que estos discursos pueden ser incluso lesivos y facilitar los procesos de estratificación social (Fiallo 1988, Shugart 2015).

Para terminar el panorama general de investigaciones realizadas sobre ideología y discurso alimentario, hay que señalar que en el ámbito hispanohablante son más los trabajos que se han realizado en países americanos que en España. Es el caso de Alvear (2015), que analiza los discursos y prácticas alimentarias en condiciones de pobreza en Santiago de Chile, el estudio de Demonte (2013) sobre la alimentación en el discurso mediático argentino, el trabajo de Théodore *et al.* (2011) sobre las representaciones sociales a partir de los discursos escolares en México, o los análisis de las representaciones sociales del veganismo y el omnivorismo realizados por Navarro (2013 y 2015), entre otros muy recientes.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Puesto que se trata este trabajo de una revisión de las distintas perspectivas analíticas y dimensiones temáticas de la investigación lingüística en cuanto al ámbito alimentario, no es posible identificar conclusiones al uso, pero sí lo es determinar algunas de las tendencias que se plantean como desafíos de la investigación en el futuro, así como situar el papel de la investigación española en esta materia.

En España, el estudio del discurso alimentario es todavía una línea de investigación reciente. Si bien es cierto que hay multitud de investigaciones realizadas desde una perspectiva antropológica (Benito Morán 2016), desde la comunicación y la publicidad (Díaz Rojo, Morant y Westall 2005 y 2006) o la sociología (Macías 2005), no se observa el mismo desarrollo de la investigación en el ámbito de la lingüística, en el que, a pesar de algunos estudios plenamente lingüísticos como, por ejemplo, el de Cassany y Martí (1998), faltan estudios globales, críticos e interdisciplinarios especialmente dirigidos al análisis ideológico del discurso científico y divulgativo de la alimentación y de sus repercusiones sociales. Este es, por tanto, uno de los principales desafíos de la investigación lingüística en el ámbito español.

En general, en 2019 se observa una clara tendencia de los estudios del discurso de la alimentación en sintonía con la construcción de identidades vulnerables como por ejemplo las de las personas que padecen trastornos alimentarios como la anorexia en entornos comunicativos digitales. En esa línea han trabajado Mullany et ál. (2019) analizando el discurso de jóvenes con anorexia en foros especializados. Por otro lado, la eclosión de la alimentación vegetariana y vegana en ámbitos antes monopolizados por el consumo de carne (pensemos en cadenas como Burger King y sus campañas de hamburguesas vegetales) ha llevado a centrar la atención en cómo los discursos *carnistas* se vinculaban con pretéritas masculinidades y, lo que es más importante, cómo se está salvando esta barrera desde el *marketing* a través justamente del uso del lenguaje. Bogueva y Marinova (2019) han analizado desde esta perspectiva el proceso de reconciliación discursiva de la identidad masculina y las prácticas alimentarias más humanitarias, ecologistas y/o veganas. Finalmente, en el contexto español también continúan siendo recurrentes los estudios de la construcción discursiva de la “dieta Mediterránea”. Es el caso del estudio de De Moraes Prata Gaspar y Verthein (2019) en el que ponen el foco en las nociones de “salud” y “tradición” en los discursos de dietistas y mujeres de la ciudad de Barcelona.

Como se puede concluir, la presencia del discurso alimentario en redes sociales y medios de comunicación imponen una metodología analítica heterogénea en la que es imprescindible la compilación de corpus textuales de estas procedencias. Cabe señalar en este sentido una última tendencia de investigación en cuanto a discurso alimentario, el estudio de los referidos corpus desde un punto de vista metodológico. Así, Sánchez Sabaté, del Valle y Mensa (2019) centran su aportación en los métodos para localizar y organizar los grandes corpus temáticos de noticias de prensa publicadas sobre el tema de la alimentación. Reducen de este modo el hecho alimentario a una serie de palabras clave que permiten recuperar las noticias a través de buscadores de acceso ordinario y generalizado. De este modo, el análisis de Big Data y el manejo de software de análisis cuantitativo también parecen suponer un nuevo reto para el estudio del discurso alimentario.

Para finalizar, es necesario destacar la necesidad que existe de profundizar en estudios discursivos sobre la alimentación desde una perspectiva crítica, pues es tal la influencia social que poseen los mensajes sobre salud y alimentación que se ha de centrar el interés de las investigaciones lingüísticas en estos aspectos clave para el desarrollo y el bienestar social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Luz E. y Gilberto Fregoso. (2013). “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 413-435.
- Alcaraz Varó, Enrique; José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Alcíbar, Miguel. (2004). “La divulgación mediática de la ciencia y la tecnología como recontextualización discursiva”. *Anàlisi* 31, pp. 43-70.
- Alcíbar, Miguel. (2007). *Comunicar la ciencia. La clonación como debate periodístico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Alcock, Rupert. (2009). “Speaking Food. A Discourse Analytic Study of Food Security”. School of Sociology, Politics, and International Studies, University of Bristol, Working Paper No. 07-09.
- Allen, Douglas E. y Paul F. Anderson. (1994). “Consumption and Social Stratification: Bordieu’s Distinction”. *Advances in Consumer Research* Volume 21, pp. 70-74.

- Alvear, Katherine. (2015). "Discursos y prácticas alimentarias en hombres y mujeres en condición de pobreza de la Región Metropolitana de Santiago". *Revista chilena de nutrición*, 42(3), 254-259.
- Atienza, Encarnación y T. van Dijk. (2010). "Identidad e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales". *Revista de Educación*, nº 353, pp. 67-106
- Benito Morán, Cristina de. (2016). *La alimentación como práctica política cotidiana. Análisis antropológico social de los grupos de consumo ecológico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (Tesis doctoral inédita).
- Bazerman, Charles. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bloom, Lynn (2008). "Consuming prose: The delectable rhetoric of food writing". *College English*, 70(4), pp. 346-362.
- Bogueva, Diana and Dora Marinova. (2019). "Reconciling Not Eating Meat and Masculinity in the Marketing Discourse for New Food Alternatives". En Bogueva et ál. (2019) *Environmental, Health, and Business Opportunities in the New Meat Alternatives Market*, IGI Global.
- Bourdieu Pierre. (1991). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brunori, Gianluca; Vanessa Malandrini and Adanella Rossi. (2013). "Trade-off or convergence? The role of food security in the evolution of food discourse in Italy". *Journal of Rural Studies* 29, pp. 19-29 (Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.013>)
- Butler Judith. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Carvalho, Anabela. (2007). "Ideological cultures and media discourses on scientific knowledge: re-reading news on climate change". *Public Understanding of Science*, nº 16, pp. 223-243.
- Cassany, Daniel. (2003). "Análisis de la divulgación científica: modelo teórico y estrategias divulgativas". En *Texto, Lingüística y cultura. XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística. Comunicaciones seleccionadas*. Osorno: Editorial Universidad de Los Lagos, pp. 57-80.
- Cassany, Daniel y Jaume Martí. (1998). "Estrategias divulgativas del concepto *prión*". En *Actas del I Congreso Internacional de Análisis del Discurso*, Madrid: Universidad Complutense, pp. 58-66.
- Chamorro, Diana; Norma Barletta y Jorge Mizuno. (2013). "El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46 (81), pp. 3-28.
- Ciapuscio, Guiomar E. (1993). "Reformulación textual: El caso de las noticias de divulgación científica". *Revista Argentina de Lingüística*, 9 (1-2): 69-116.
- Ciapuscio, Guiomar E. (2001). "Procesos y Recursos de Producción Textual en la Divulgación de Ciencia". En J. Brumme (ed.), *La historia de los lenguajes iberorománicos de especialidad. La divulgación de ciencia*, Barcelona: Vervuert/Iberoamericana, pp. 17-42.
- Cook, Guy. (2004). *Genetically modified language. The discourse of arguments for GM crops and food*. London and New York: Routledge.
- Cook, Guy. (2007). "Organic shoppers want facts, not just stories". *Organic and Natural Business* 2007, pp. 6-7.
- Cook, Guy. (2010). "Sweet talking: Food, language, and democracy". *Language Teaching*, 43:2, pp. 168-181.
- Cook, Guy; Elisa Pieri and Peter T. Robbins. (2004). "The scientists think and the public feels': expert perceptions of the discourse of GM food". *Discourse & Society*, vol. 15, 4, pp. 433-449.
- Cook, Guy; Peter T. Robbins and Elisa Pieri. (2006). "Words of mass destruction": British newspaper coverage of the genetically modified food debate, expert and non-expert reactions". *Public Understanding of Science*, vol. 15, 1, pp. 5-29.
- Cook, Guy; Matt Reed and Alison Twiner. (2009). "But it's all true!": commercialism and commitment in the discourse of organic food promotion". *Text & Talk. An Interdisciplinary Journal of Language*, 29 (2), pp. 151-173.

- De Choudhury, Munmun; Sanket Sharma and Emre Kiciman. (2016). "Characterizing Dietary Choices, Nutrition, and Language in Food Deserts via Social Media". *CSCW '16*, 2016, San Francisco, pp. 1157-1170.
- De Moares Prata Gaspar, María Clara y Úrsula Verthein. (2019). "Entre la "salud" y la "tradición": las representaciones sociales de la dieta mediterránea". *Physis* 29 (02) doi.org/10.1590/S0103-73312019290217
- Demonte, Flavia. (2013). "La alimentación como problema en el espacio mediático: análisis de editoriales de la prensa gráfica argentina, 2002-2008". *Signo y Pensamiento* 62, pp. 82-97.
- Díaz Ramírez, Glenda.; María C. Souto-Gallardo; Montserrat Bacardí Gascón; y Arturo Jiménez-Cruz. (2011). "Efecto de la publicidad de alimentos anunciados en la televisión sobre la preferencia y el consumo de alimentos: revisión sistemática". *Nutrición hospitalaria* 26 (6), pp. 1250-1255.
- Díaz Rojo, J. Antonio y Ricard Morant. (2007). "El discurso crítico contra la 'tiranía' del culto al cuerpo". *Tonos Digital* 14, s/p (disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-8-cuerpo.htm>).
- Díaz Rojo, J. Antonio, Ricard Morant y Debra Westall. (2006). "You are what you eat! Health Claims and Spanish Nutritional Discourse". En J. L. Blas Arroyo, Manuela Casanova Ávalos y Mónica Velando Casanova (eds.) *Discurso y sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Díaz Rojo, J. Antonio, Ricard Morant y Debra Westall. (2005). "El sanismo' lingüístico: recursos retóricos en la publicidad y etiquetado de los alimentos". *Revista de investigación lingüística* VIII, pp. 35-51. (Disponible en <http://revistas.um.es/ril/article/viewFile/6661/6461>).
- Durán Monfort, Paula. (2012). *Representaciones, discursos y saberes en torno a la alimentación en Túnez: Modelo hegemónico y conocimientos ausentes*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Eberenz, Rolf. (2014) "Alimentos, platos y bebidas en el *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) de Sebastián de Covarrubias". En Rolf Eberenz (ed.) *Discursos hispánicos sobre alimentación y culinaria. Aproximaciones literarias y lingüísticas*. Madrid: Visor Libros, pp. 385-407.
- Estrada, Andrea. (2008). "Ethos y discurso científico-académico. Los marcadores de evidencialidad como estrategia de cortesía". *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* N° 1/2 - 2008, pp. 7-24.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (2006). *Language and globalization*. London: Routledge.
- Fairclough, Norman. (2014, 3ª ed.). *Language and Power*. London: Longman.
- Febrer Fernández, Nieves. (2014). "El estudio de la alimentación a través del análisis de textos filmicos". *Historia y Comunicación Social* vol. 19, pp. 181-193.
- Ferreira da Silva, Luisa (2013). "Food and culture: change and continuity". *Demetra* 2013; 8(Supl.1), pp. 247-255.
- Fiallo, Ana Teresa. (1988). "Linguistics, Language, and Discrimination. Ideology and the Social Effects of Linguistic Scientific Discourse". *Equity & Excellence in Education* Vol. 24 (4), pp. 5-7.
- Foucault, Michel (1976) *Histoire de la sexualité, 1, La Volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Frye, Joshua and Michael Bruner (ed.). (2012). *The Rhetoric of Food. Discourse, Materiality, and Power*. New York and London: Routledge.
- Gallardo, Susana (1998). "Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de divulgación científica". *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1, pp. 67-79.
- García Negroni, María Marta. (2008). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Revista Signos* 41(66), pp. 5-31.
- García Negroni, María Marta. (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". *Letras de Hoje*, v. 44 (1), pp. 46-56.

- Gómez Oroná, Iñaki J. (2014). “Lo alimentario, la construcción de una dimensión humana en el discurso publicitario contemporáneo”. En *XVIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Área Transdepartamental de Crítica de Artes (IUNA), s/p.
- González Ramírez, Carolina. (2013). “Procedimientos de reformulación en textos de divulgación didáctica”. *Tejuelo* 17, pp. 9-24.
- Gouveia, Carlos A. M. y Marta F. Alexandre (2009). “The Arrogant Scientist and the Ignorant Citizen: A Critical Discourse Analysis of the Discourse of Scientists”. En Alcinda Pinheiro de Sousa et al., *So long lives this, and this gives life to thee: Homenagem a Maria Helena de Paiva Correia*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 177-190.
- Gouveia, Carlos A. M. (2003). “Critical Discourse Analysis and the Development of the New Science”. En Weiss, Gilbert & Ruth Wodak (eds.) *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. London: Palgrave Macmillan, pp. 47-62.
- Gracia Arnaiz, Mabel. (2005). “Maneras de comer hoy. Comprender la modernidad alimentaria desde y más allá de las normas”. *Revista Internacional de Sociología*, 40, pp. 159-182.
- Gracia Arnaiz, Mabel. (2007). “Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario”. *Salud pública de México* vol.49, no.3, mayo-junio de 2007, pp. 236-242.
- Gracia Arnaiz, Mabel y Josep M. Comelles (eds.) (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria Editorial y Universitat Rovira i Virgili.
- Jacobi, Daniel. (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berna: Peter Lang.
- Jarosz, Lucy. (2011). “Defining World Hunger Scale and Neoliberal Ideology in International Food Security Policy Discourse”. *Food, Culture and Society* Volume 14 (1), pp. 117-139.
- Johnston, Josée and Shyon Baumann , “Democracy versus Distinction: A Study of Omnivorousness in Gourmet Food Writing”. *American Journal of Sociology* 113, no. 1 (July 2007), pp. 165-204.
- Luke, Allan. (2002). “Beyond science and ideology critique: developments in Critical Discourse Analysis”. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, pp. 96-110.
- Hahn, L. K. and Bruner, M. (2012). “Politics on Your Plate: Building and Burning Bridges across Organic, Vegetarian, and Vegan Discourse”. En Joshua J. Frye and Michael S. Bruner (eds.) *The Rhetoric of Food. Discourse, Materiality, and Power*. New York, London: Routledge, pp. 42-58.
- Halliday, Michael A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. and Jim R. Martin. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer.
- Henderson, A. and Vanessa Johnson. (2012). “Food, Health, and Well-Being. Positioning Functional Foods”. En Joshua J. Frye and Michael S. Bruner (eds.) *The Rhetoric of Food. Discourse, Materiality, and Power*. New York, London: Routledge, pp. 71-89.
- Hyland, Ken. (2002). “Authority and invisibility: authorial identity in academic writing”. *Journal of Pragmatics* 34, pp. 1091–1112.
- Hyland, Ken. (1999). “Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge”. *Applied Linguistics* 20/3, pp. 341-367).
- Leigh Burton, Katelyn. (2016). *You Are What You Eat: Investigating Food Discourse and Digitally-Mediated Identities*. Open Access Dissertation. University of Rhode Island.
- Lupton, Deborah. (2000). “Food, risk, and subjectivity”. En Williams, Simon J.; Jonathan Gabe and Michael Calnan (ed.) *Health, medicine and society, key theories, futur agendas*. Londres: Routledge, pp. 205-218.
- Luz, Madel T; Alcindo A. Ferla; Anderson dos Santos Machado and Rafael Dall Alba. (2017). “Retórica na divulgação científica do imaginário de vida e saúde: uma proposta metodológica de análise”. *Interface* 21(61), pp. 333-47.
- Macías, Olga. (2005). “Alimentación e ideología obrera en Bilbao durante la transición del siglo XIX al XX”. *Zainak* 27, pp. 251-268.

- MacMillan, Tom and Elizabeth Dowler. (2012). "Just and Sustainable? Examining the Rhetoric and Potential Realities of UK Food Security". *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* 25, pp. 181-204.
- Mapelli, Giovanna. (2004). "Estrategias lingüístico-discursivas de la divulgación científica". *Actas del XXII Congreso AISPI*, pp. 169-184.
- Marinkovich, Juana. (2005). "Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica". *Literatura y Lingüística* n° 16, pp. 191-210.
- Martín Criado, Enrique. (2007). "El conocimiento nutricional apenas altera las prácticas de alimentación: el caso de las madres de clases populares de Andalucía". *Revista Española de Salud Pública* n° 5, pp. 519-528.
- Martín Criado, Enrique. (2010). "Las tallas grandes perjudican seriamente la salud. La frágil legitimidad de las prácticas de adelgazamiento entre las madres de clases populares". *Revista Internacional de Sociología* Vol. 68 (2), pp. 349-373.
- Mascarenhas, Maria Paula de Vilhena. (2012). "Alimentación y dietética en los procesos de subjetivación". En Mabel Gracia Arnaiz (ed.) *Alimentación, salud y cultura: encuentro interdisciplinarios*, Colección Antropología Médica, 7, Tarragona, pp. 103-119.
- Mazzacano D'Amato, Pierre & Joseph Falzon. (2015). "Why do some consumers prefer organic food? A Discourse Analytical Perspective". *Journal of Food Products Marketing* 21, issue 3, pp. 255-273.
- Moss, Gillian. (2010). "Textbook language, ideology and citizenship: the case of a history textbook in Colombia". *Functions of Language* 17 (1), pp. 71-93.
- Moss, Gillian; Norma Barletta; Diana Chamorro; y Jorge Mizuno. (2013). "La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español". *Onomázein* 28, pp. 88-104.
- Moya de Sifontes, Mary Zulay. (1986). "Efecto de los medios de comunicación social en la adquisición de alimentos a nivel familiar". *Archivos latinoamericanos de nutrición*, 36 (1), pp. 166-186.
- Mulet, José Miguel. (2011). *Los productos naturales ¡vaya timo!*, Pamplona: Laetoli.
- Mullany, Louise et ál. (2019). "'Am I anorexic?': weight, eating and discourses of the body in online adolescent health communication". *Communication and Medicine*, 12 (2-3) doi:10.1558/cam.16692
- Muñoz, Carlos. (2002). "El debate ideológico de la seguridad alimentaria". *Puntoycoma* 77, s/p [último acceso 11/04/2017, disponible en [http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/77/pyc776\\_es.htm](http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/77/pyc776_es.htm)].
- Muñoz Dagua, Clarena. (2010). "El rol de la metáfora léxica en la divulgación de la ciencia". *Tabula Rasa* 13, pp. 273-292.
- Navarro, Alexandra X. C. (2013). "Nuevas arenas de disputa por el sentido: discursos veganos y omnívoros en relación al habitus alimentario". *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales* 1: 1-12.
- Navarro, Alexandra X. C. (2016). "Carnismo y educación especista: redes de significaciones en las representaciones sociales que estructuran el especismo antropocéntrico en Argentina". *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, Año II, Volumen II: mayo 2016, s/p.
- Navas López, Julia. (2010). "El experto alimentario y los medios de comunicación". *Athenea Digital* (18), pp. 49-64.
- Nowacek, David, and Rebecca Nowacek (2008). "The organic foods system: Its discursive achievements and prospects". *College English* 70(4), pp. 403-420.
- Orwell, George. (1946). "A nice cup of tea". *Evening Standard* (12 enero 1946).
- Oseguera Parra, David; (2001). "La comida: ¿lugar de encuentro entre disciplinas científicas?". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, pp. 141-151.
- Pérez Martínez, Alina. (2011). "La comunicación sobre la salud en medios digitales cubanos". *Revista Cubana de Salud Pública*.
- Ribeiro de Ávila Veloso, Simone. (2006). *O ethos em entrevistas publicadas em Veja: a divulgação da ciência no campo jornalístico*. São Paulo: Universidade de São Paulo.



- Rivarosa Alcira, Susana y Ana Lía De Longhi. (2006). “La noción de alimentación y su representación en alumnos escolarizados”. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias* Vol. 5 (3), pp. 534-552.
- Roslyng, Mette Marie. (2011). “Challenging the Hegemonic Food Discourse: The British Media Debate on Risk and Salmonella in Eggs”. *Science as Culture* 20, 2, pp. 157-182.
- Rousseau, Signe (2012). *Food and Social Media: You are What You Tweet*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Sánchez Sabaté, Rubén, Carlos del Valle y marta Mensa. (2019). “Método para la construcción de grandes corpus temáticos de noticias de prensa digital. Hacia un corpus sobre el hecho alimentario”. *Revista Latina de Comunicación Social* 74, pp 594-617.
- Schaefer, Somia C. (2012). *Historia de la educación alimentaria. El discurso médico en torno a la alimentación del niño entre 1875 y 1930 en Argentina*. Tesis de Licenciatura. Universidad de San Andrés.
- Scollon, Ron. (2005). “The discourses of food in the world system. Toward a nexus analysis of a world problem”. *Journal of Language and Politics* 4 (3), pp. 465-488.
- Shugart, Helene A. (2015). “Food Fixations. Reconfiguring Class in Contemporary US Food Discourse”. *Food, Culture & Society* 17,2, pp. 261-281.
- Szatrowski, Polly E. (ed.) (2014). *Language and Food: Verbal and nonverbal experiences*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Théodore, Florence L; Anabelle Bonvecchio Arenas; Ilian Blanco García; Yohani Carreto Rivera. (2011). “Representaciones sociales relacionadas con la alimentación escolar: el caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México”. *Salud colectiva*, vol. 7 (2), pp. 215-229.
- van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- van Dijk, Teun A. (2005). “Ideología y análisis del discurso”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* n° 29, pp. 9-36.
- Williams, Simon J.; Jonathan Gabe and Michael Calnan (ed.) (2000). *Health, medicine and society, key theories, futur agendas*. Londres: Routledge.



## LOS REFORMULADORES DE RECAPITULACIÓN EN EL CORPUS PRESEEA DE GRANADA\*

### REFORMULATORS OF RECAPITULATION IN THE PRESEEA CORPUS OF GRENADE

NATALIA RUIZ GONZÁLEZ  
Universidad de Granada  
nataliaruiz@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3496-6933>

Recibido: 21/10/2019

Aceptado: 30/01/2020

#### Resumen

La reformulación recapitulativa presenta en un nuevo miembro discursivo una síntesis o resumen de un elemento expuesto previamente o una serie de ellos. Lo más común es que se lleve a cabo mediante la marcación discursiva y esta tiende a variar según el lugar y las características sociales de los hablantes que la emplean. Para comprobar cómo es el funcionamiento de estas unidades y su distribución social en el español de Granada, hemos llevado a cabo un estudio sociolingüístico basado en el corpus PRESEEA de la ciudad andaluza. Los resultados arrojan que la edad y el nivel educativo se revelan como factores clave en el uso de los recapitulativos, siendo superior cuanto más años y mayor nivel de estudios posee el hablante. Además, *en fin* es el reformulador preferido para cumplir esta función, abarcando casi un

#### Abstract

Recapitulative reformulation presents a new discursive member as a synthesis or summary of a previous element or a series of them. Commonly, this is done through discursive markers and, this varies depending on the place and social characteristics of the speakers who employ it. To check how these units are operating and their social distribution in Granada, we have carried out a sociolinguistic study on the PRESEEA corpus of this Andalusian city. The results show that age and educational level are key factors in the use of recapitulatives, higher in older speakers and with a higher level of studies. In addition, *en fin* is main marker to complete this function, covering almost 40% of the cases in which this group of discursive markers is used.

---

\* Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación competitivo ECOPASOS-Granada financiado por MINECO/FEDER (Ref. FFI2015-68171-C5-2-P).

\*\* Natalia Ruiz-González es beneficiaria de un contrato predoctoral de la Universidad de Granada a través de la ayuda de formación de profesorado universitario del Ministerio de Ciencia y Universidades (FPU15-05294).

**Para citar este artículo / To cite this article:** Ruiz González, Natalia (2020). Los reformuladores de recapitulación en el corpus Preseea de Granada. ELUA, 34: 193-212. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.9>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.9>

40% de los casos en que aparece este grupo de marcadores discursivos.

PALABRAS CLAVE: reformuladores, recapitulación, español de Granada, PRESEEA, *en fin*.

KEY WORDS: reformulators, recapitulation, Spanish of Grenade, PRESEEA, *en fin*.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los marcadores discursivos en el discurso oral ha aumentado significativamente en los últimos años, pues su distribución es claramente distinta a la que se da en la escritura (Portolés Lázaro 2014: 126). Así, podemos encontrarnos con unidades más propias o frecuentes de la oralidad y otras características de los textos escritos. En el primer grupo encontramos elementos como *bueno*, *en fin*, *o sea*, *vamos* u *hombre*; y en el segundo, *en síntesis*, *no obstante*, *a saber* o *por lo demás*.

Esta distinción es especialmente visible en los reformuladores, a los que el hablante recurre para modificar parte de su discurso anterior porque considera que no se ha efectuado de la forma más eficaz y adecuada. Nuestra intención es estudiar el comportamiento pragmático y la distribución social de los reformuladores que se dedican a la recapitulación, es decir, aquellos que presentan en una nueva formulación, un resumen o conclusión de una serie de elementos precedentes. Todo ello se llevará a cabo a través del corpus PRESEEA de la ciudad de Granada, partiendo de la base de que toda elección de un marcador, como la de cualquier otro fenómeno lingüístico, puede estar condicionada por la pertenencia del hablante a un grupo sociocultural determinado (Cortés Rodríguez 2008: 152).

Nuestro objetivo principal es estudiar cómo se distribuyen sociopragmáticamente los reformuladores recapitulativos en el español de la ciudad de Granada, donde creemos que se produce un uso preferencial por los hablantes de tercera generación y nivel de instrucción alto, ya que estos son más conscientes de la importancia de cerrar el discurso y dejar el contenido de la enunciación totalmente claro para el oyente. Además, creemos que, entre los marcadores discursivos que realizan esta función en el corpus de la ciudad de Granada, hallaremos unidades lingüísticas que las clasificaciones tradicionales no registran y que en la oralidad toman valores diferentes según el contexto en el que se integren. Por último, queremos averiguar si existe un marcador que presente mayor frecuencia de uso respecto al resto para cumplir esta función y qué hablantes lo emplean con mayor asiduidad.

Pese al notorio aumento de los estudios sobre marcadores del discurso en las últimas dos décadas<sup>1</sup>, el grueso del análisis que se ha realizado sobre este tipo de unidades ha girado en torno a su definición y clasificación, y no a su distribución espacial y social dentro de una comunidad de habla (Carbonero Cano y Santana Marrero 2010: 499). Contamos con trabajos de corte sociolingüístico sobre los marcadores discursivos en general en ciertos núcleos urbanos, como los de Martín Zorraquino (1991) sobre Zaragoza, Jorgensen y Martínez López (2007) sobre el habla juvenil de Madrid y Santana Marrero (2017) acerca del habla de Sevilla, dentro de España, y Said-Mohand (2014) sobre el español de Estados Unidos, Martín Butragueño (2003) en el español de México, González Mafud y Perdomo Carmona (2018) del habla de La Habana, Rodríguez Cadena (1999) y Vásquez Cantillo (2005, 2009) acerca del habla de Barranquilla, Rincón (2013) sobre Bucaramanga, Travis

1 Según datos de Vázquez Veiga, hasta un 3270,27% (2011-2012: 5).

(2005) sobre el español de Colombia, Cuartas López (2011) sobre Cartagena de Indias y Serna Pinto y Hernández Miranda (2016) respecto la ciudad de Pereira en Colombia, Domínguez y Álvarez (2005) y Martínez Matos y Domínguez (2006) acerca de Mérida (Venezuela), Taibo Cao (2016) sobre el español de Montevideo y Poblete Bennett y Cepeda (1997, 2006) acerca del habla de Valdivia, así como los trabajos sobre el habla culta que se incluyen en Valencia Espinoza (2014) y Valencia Espinoza y Viguera Ávila (2015); y sobre reformuladores, como Rojas Inostroza *et al.* (2012), San Martín Núñez (2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017) y San Martín Núñez y Guerrero González (2016) acerca del español de Santiago de Chile y Guirado Zapata (2019) sobre la ciudad de Caracas. Sin embargo, poco o nada se ha señalado de lo que sucede en el área oriental andaluza, a la que dedicamos este estudio.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se incluye dentro de los conceptos teóricos y metodológicos de la sociolingüística variacionista (Labov 1983), que concibe la variabilidad y heterogeneidad como un rasgo inherente de la lengua, aunque no de manera aleatoria, sino reglada (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 268). Esta variación sociolingüística vendría condicionada por factores internos y por factores externos al lenguaje, como la edad, el sexo o el nivel sociocultural de los hablantes (Moreno Fernández 2015: 36). Además, a nuestro modo de ver, se trata de un tipo de variación que puede aplicarse a cualquier nivel de la lengua, incluido el plano discursivo, en el que se encuentran los marcadores del discurso. Asimismo, y siguiendo lo expuesto por Cortés Rodríguez (2008), estos elementos lingüísticos pueden analizarse cuantitativamente mientras consideremos que dos o más partículas tienen equivalencia semántico-pragmática en determinados contextos, con lo cual pueden interpretarse como dos formas de comunicar lo mismo.

Para nuestro trabajo tomamos en consideración la descripción de los marcadores aportada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) y Portolés Lázaro (2014), así como el rasgo de la polifuncionalidad que algunos autores atribuyen a estas unidades como Vásquez Cantillo (2005: 39), Garcés Gómez (2014: 17) o Fuentes Rodríguez (2015: 2). Dentro de este amplio y diverso grupo de unidades, los reformuladores constituyen el grupo de marcadores que permiten al hablante, y en algunos casos también a su interlocutor, volver sobre un fragmento del discurso para explicarlo, matizarlo, resumirlo o corregirlo (Garcés Gómez 2003: 112) si este así lo considera oportuno, siendo el nuevo miembro reformulado el que el oyente ha de considerar como legítimo (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4121; Portolés Lázaro 2014: 109).

En su clasificación, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) y Portolés Lázaro (2014) distinguen entre reformuladores explicativos, rectificativos, de distanciamiento y de recapitulación o recapitulativos. Estos últimos, en los que nos centraremos, presentan el miembro del discurso que introducen como una conclusión o recapitulación a partir de un elemento anterior o una serie de ellos, que pueden encontrarse expresos o implícitos (Garcés Gómez 2008: 115-116). Por tanto, “no se pone en cuestión la primera formulación en cuanto al contenido de los segmentos que la integran, sino que la segunda parte es el resultado sintético, objetivo o subjetivo, de una visión englobadora de lo considerado en los segmentos anteriores” (Garcés Gómez 2006a: 1317).

Según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, este tipo de marcadores de reformulación puede conservar la misma orientación argumentativa de los miembros anteriores: *en suma*, *en conclusión*, *en resumen* y *en síntesis*; presentar miembros con la misma orientación o con una opuesta, pudiendo actuar en este caso como operadores, como *en resumidas cuentas*, *en definitiva*, *a fin de cuentas*, *en fin* y *total*; o mostrar una conclusión antiorientada, mucho más cercanos estos a los operadores, como ocurre con *después de todo* y *al fin y al cabo* (1999: 4133-34).

Además de estos marcadores, encontramos otros que, en determinados contextos, pueden actuar como reformuladores de recapitulación. Es el caso de los explicativos *es decir* y *o sea*, que, combinados con la conjunción *que*, toman valores conclusivos cercanos a *en fin que*, presentando la consecuencia del enunciado anterior (Santos Río 2003 s.v. *o sea*; Briz Gómez et al. 2008 s.v. *o sea que*; Domínguez García 2016: 51; Murillo Omat 2016: 250) y que ya demostramos en un trabajo anterior sobre el empleo de *o sea* en Granada (Ruiz-González 2018: 192-193). Y ocurre también con marcadores que Martín Zorraquino y Portolés Lázaro atribuían al grupo de enfocadores de alteridad, ya que, en su origen, apuntan directamente al oyente o a ambos interlocutores (1999: 4171). Hablamos, en este caso, de marcadores como *bueno* (Briz Gómez 2014: 33; Fuentes Rodríguez 1990: 140) y *vamos* (Figueras 2000: 304; Fuentes Rodríguez 2009 s.v. *vamos*; Portolés Lázaro 2014: 143), especialmente cuando este aparece acompañado de *que* (Briz Gómez 1997: 73; 2014: 224). También se incluyen otros marcadores menos frecuentes como *lo cual* o *en efecto* (Martí Sánchez 2013: 85-86), sin perder este último su principal función como mostrador de conformidad.

Pero, dentro de este grupo, *en fin* y *total* constituyen los recapitulativos propios del discurso oral o de textos escritos de carácter menos formal (Garcés Gómez 2017: 296), sobre todo el primero, que ha sido considerado la unidad más utilizada con el valor de reformulador de recapitulación en la lengua hablada (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4137; Garcés Gómez 2006b: 343) y la que más funciones y valores ha desarrollado (Fuentes Rodríguez 1990: 151), actuando también como ordenador de cierre (Fuentes Rodríguez 2009 s.v. *en fin*; Domínguez García 2014), como continuativo y, derivado de este uso, como muletilla (Martí Sánchez 2013: 83). Es, por tanto, buen ejemplo de la polifuncionalidad que anunciábamos anteriormente para estas unidades (Adam y Revaz 1989: 97).

### 3. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación se enmarca dentro del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA), un macroproyecto cuyo objetivo principal es construir un corpus sincrónico del español hablado en las principales ciudades de España y América, mediante una metodología común que permita el intercambio científico y la comparación de resultados (Moreno Fernández 1996: 258) sobre fenómenos lingüísticos que abarcan todos los niveles de la lengua.

Dentro del proyecto, se han manejado tres variables sociales como decisivas a la hora de elaborar el corpus. Estas son: la edad, en la que se distinguen tres generaciones, de 20 a 34 años, de 35 a 54, y de 55 en adelante; el sexo, aunque “en un buen número de análisis se ha revelado como una variable de escasa capacidad explicativa” (274); y el nivel de instrucción, dentro del cual se distinguen tres subvariables: grado de instrucción

bajo (hablantes sin estudios o con estudios primarios), medio (personas con estudios secundarios) o alto (formación universitaria o superior).

Para aplicar el cuestionario se llevó a cabo un muestreo por cuotas de fijación uniforme, según el cual el universo de la población se divide en unas categorías determinadas y se asigna una cuota a cada uno de los distintos estratos (Moreno Fernández 2015: 312). En este caso, la cantidad asignada fue de tres informantes para cada una de las celdas, lo que hace un total de 54 informantes. Esto, en una ciudad con 237.929 habitantes en el momento de las entrevistas, supone un 0,0279%, o, lo que es lo mismo, un informante por cada 4.406 habitantes (Moya Corral 2007: 43). Esta distribución puede observarse en el cuadro 1.

	<b>Generación 1 (19-34 años)</b>		<b>Generación 2 (35-54 años)</b>		<b>Generación 3 (más de 55 años)</b>		<b>Total</b>
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
<b>Nivel alto</b>	3	3	3	3	3	3	18
<b>Nivel medio</b>	3	3	3	3	3	3	18
<b>Nivel bajo</b>	3	3	3	3	3	3	18
<b>Total</b>	9	9	9	9	9	9	54

Cuadro 1. Distribución de los informantes en el muestreo por cuotas de fijación uniforme

Las grabaciones se realizaron entre 2005 y 2009 siguiendo los parámetros de PRESEEA, es decir, constituyen conversaciones semidirigidas o parcialmente dirigidas, ya que este tipo de entrevista “garantiza la tensión comunicativa y cierta homogeneidad temática” (Moreno Fernández 2015: 314). Fueron realizadas mediante el uso de un guion previo y a partir de unos módulos temáticos concretos que intentaban ofrecer la máxima confianza al interlocutor para que se expresara lo más espontáneamente posible (Moya Corral 2007: 44), buscando así reducir al mínimo la paradoja del observador (Labov 1972: 113).

Después de un rastreo detallado de cada grabación y su correspondiente transcripción, se encontraron 319 ocurrencias de marcadores con función de reformulación recapitulativa, en los que se centrará el posterior análisis de este trabajo. Su identificación no resultó fácil al tratarse de una variable de tipo pragmático-discursiva y por la polifuncionalidad que ya hemos apuntado como propia de los marcadores del discurso, que dificulta, a su vez, su reconocimiento y análisis.

De hecho, la concepción de una variable sociolingüística más allá del plano fonético ha sido duramente criticada por algunos estudiosos, sobre todo tras el trabajo de Lavandera (1978), que puso en duda este tipo de estudios amparándose en la imposible equivalencia semántica entre las variables. Sin embargo, según Moreno Fernández (2015: 21), la variación lingüística, entendida como dos formas distintas de decir lo mismo, se produce en todos los niveles de la lengua, desde el fonético hasta el discursivo.

Para detectar las unidades con el valor semántico de recapitulación, hemos aplicado la prueba de conmutación propuesta por Portolés Lázaro (2014: 79-84). Así, tomaremos en consideración todas aquellas unidades que presenten la información precedente concentrada

en una nueva formulación y que sean fácilmente sustituibles por el marcador *en fin* y no por otro propio de la ordenación discursiva de cierre, como *por último* o *finalmente*.

Para su tratamiento estadístico hemos utilizado el programa SPSS, en la versión 20 para Windows 10. El grado de significación lo hemos definido en el 5%, según lo cual, si p valor es menor de 0,05 será estadísticamente significativo. Hemos realizado para ello la prueba paramétrica Análisis de varianza (ANOVA) y la no paramétrica ANOVA de Kruskal Wallis, previendo que la distribución de los datos pudiera ser anormal. Para el análisis multivariable, sin embargo, usamos las tablas de contingencia y la prueba de Chi cuadrado de Pearson<sup>2</sup>.

Asimismo, teniendo en cuenta que la distribución de los *tokens* puede venir condicionada por características de los hablantes externas a la lengua o por la duración media de cada una de las entrevistas, hemos ponderado los datos para reajustar ese desequilibrio y que los resultados obtenidos fueran lo más fiables posibles<sup>3</sup>.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Resultados generales

En nuestro corpus se ha identificado un total de 1186 *tokens* de marcadores reformuladores, que se distribuyen tal como puede observarse en la figura gráfica 1.

Como podemos percibir, el grupo de los reformuladores con función explicativa domina claramente en la discursividad de los granadinos de la muestra, lo cual revela la preferencia de los hablantes por realizar paráfrasis de sus discursos previos con vistas a la correcta interpretación del oyente, más que a presentar giros argumentativos o información nueva.

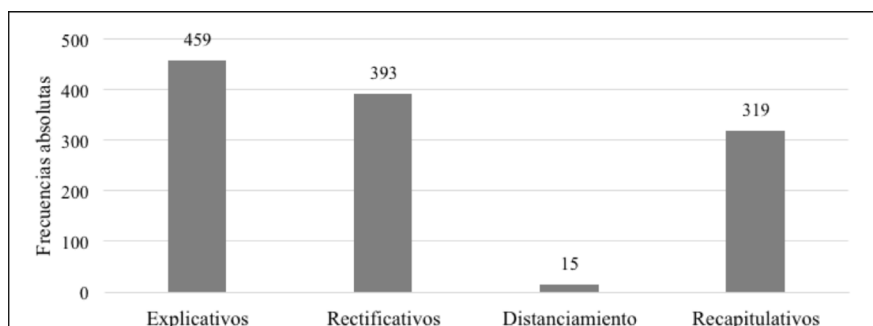


Fig. 1. Distribución porcentual de los marcadores de reformulación en la ciudad de Granada

Los reformuladores con función recapitulativa constituyen el tercer grupo de uso, después de los de función rectificativa, alcanzando 319 *tokens* o, lo que es lo mismo, un 26,90 % de empleo en el total del corpus. Los reformuladores de distanciamiento, en cambio, carecen de total relevancia en el análisis de este tipo de unidades, contrariamente a lo

2 Esta es una prueba que mide la diferencia entre una distribución observada y la esperada y nos ayuda a probar la independencia de dos variables entre sí (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual 2011: 183).

3 Algunas grabaciones son ligeramente más largas que otras y hay hablantes que, personalmente, tienden más al uso de marcadores discursivos, con lo cual la ponderación nos ayuda a otorgar el mismo peso a todos los casos.



que ocurre en otras ciudades como Santiago de Chile (San Martín Núñez 2013), donde los hablantes quieren eximirse de cualquier responsabilidad ante lo expuesto en sus discursos y quitan relevancia a lo planteado con anterioridad gracias a estos marcadores.

Centrándonos específicamente en el grupo de marcadores con usos recapitulativos que aquí nos interesan, con la finalidad de presentar esta función pragmática hallamos las unidades que se anotan en el cuadro 2, con la frecuencia absoluta y porcentaje de frecuencia que en él se detallan.

<b>Marcador</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>	<b>Porcentaje de frecuencia</b>
<i>En fin</i>	126	39,5
<i>O sea</i>	67	21,00
<i>Total</i>	41	12,85
<i>Bueno</i>	23	7,21
<i>Vamos</i>	19	5,97
<i>La verdad</i>	12	3,76
<i>Al fin y al cabo</i>	9	2,82
<i>En general</i>	8	2,51
<i>Nada</i>	4	1,25
<i>Al final</i>	3	0,94
<i>En definitiva</i>	3	0,94
<i>Vaya</i>	2	0,63
<i>Después de todo</i>	1	0,31
<i>Por lo general</i>	1	0,31
<b>TOTAL</b>	<b>319</b>	<b>100</b>

Cuadro 2. Frecuencias absolutas y porcentajes de uso de los reformuladores recapitulativos en el español de Granada

Observamos que es *en fin* el marcador con mayor frecuencia de uso, alcanzando cotas ligeramente por encima del resto, con lo cual podemos afirmar que los datos de Granada confirman que es el reformulador recapitulativo más característico del discurso oral. Lo siguen las formas *o sea*, *total*, *bueno* y *vamos*, como las de mayor significación. Podemos confirmar, por tanto, que con esta función se emplean asiduamente formas que las clasificaciones tradicionales, como la de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), no contemplan en su inventario, normalmente formas comunes y frecuentes en el discurso oral a las que el hablante recurre en contextos diferentes según lo que quiera expresar.

A continuación, presentamos un ejemplo de cada uno de los marcadores arriba expuestos para que el lector pueda tener constancia de la función recapitulativa en su entorno y compruebe a través de las muestras que cada uno de ellos podría llegar a ser intercambiable con el otro, tal como predice la prueba de la conmutación antes mencionada.

**En fin**

- (1) I<sup>4</sup>: [...] las demás ciudades también// he estado en Galicia// he estado// en Barcelona// en Gerona/ *en fin*/ he estado// en muchas capitales/ pero// como ésa mm// ésa me/ me me me// me encantó// es la que más/ me ha gustado (GRAN-H32-032)<sup>5</sup>

**O sea**

- (2) I: Pues el primero en la Carrera del Darro// pero/ no tengo recuerdos/ porque con tres meses/ nada// después en el barrio de Los Pajaritos / en la calle Tórtola// que ahí estuvimos pues/ hasta que yo tenía once años/ ¿no fue? sí hasta el ochenta y tres// y luego en Pintor Zuloaga// en la zona de Alhamar// hasta que me casé// hasta hoy// desde los once/ hasta los treinta y dos ¿no? o treinta y uno ¿cuántos tenía yo cuando me casé? treinta y uno (risas) es que ni me acuerdo treinta y uno fue// sí sí sí// y ya está/ *o sea* yo he vivido// en tres sitios diferentes que yo recuerde solamente dos// porque en la Carrera del Darro yo era muy chica// y// eso (GRAN-M12-022)

**Total**

- (3) I: [...] digo “mira// en vez de darme tanto/ me cortáis/ por aquí o por allí/ en vez de dos/ es el cuatro por ciento/ el tres por ciento/ lo que sea/ y buscamos uno/ que me ayude/ y así ya es otra cosa”// yo voy haciendo las notas/ yo voy haciendo los// lo que haya que hacer/ pero luego el reparto de...// la lía de paquetes y el reparto/ que eran...// (simultáneo: E = claro) “... pues// mira/ me parece bien”// *total* lo hicimos// y yo busqué/ un muchacho de/ de mi pueblo// y ahora cada vez que me ve/ se alegra mucho en *fin*// la vida// que vas rozando con personas que te lo agradecen// que a él le vino muy bien/ aquello// y que desde entonces pues/ está contento// [...] (GRAN-H32-033)

**Bueno**

- (4) I: (tiempo: 30:20) a lo mejor cambiaría también/ pues claro// la pobreza norte sur/ la// las guerras// bueno que cambiaría todo el mundo/ imagino/ pero eso// eso// me parece que llevaría (GRAN-M22-029)

**Vamos**

- (5) I: (tiempo: 20:49) nosotros/ somos lo que es mis padres y mis hermanos somos seis// luego por parte de mi madre son// con mis abuelos// y mi madre y mis tíos// somos/ son cinco// por parte de mi padre también somos// ahora quedamos/ uno dos tres/ cuatro/ cinco// y bueno/ mi abuelo/ son nueve hermanos// mi abuela son tres hermanos/ o sea que tenemos familia pf// un montón// y de primos/ primos segundos/ ¡*vamos!* que es una familia que para hacer un convite de una boda o algo/ (risas) es un desastre ¡*vamos!* es... (GRAN-H11-038)

**La verdad**

- (6) I: / entonces/ claro// (tiempo = 31:59) antes de que le pase a mi hija algo/ pues que me pase a mí veinte mil veces// pero/ es que eso// te voy a decir que va respecto a cada

4 Abreviamos con la letra *i* mayúscula el término *informante*, lo que denota que cada una de las palabras que aquí se exponen han sido recogidas de boca de los hablantes que conforman la muestra.

5 Seguimos el sistema de codificación propuesto por PRESEEA y común a todos los equipos que lo forman. Así, para este ejemplo: GRAN (ciudad de Granada), H (Hombre), 3 (Generación 3.<sup>a</sup>), 2 (Instrucción 2, nivel medio) y 32 (informante n.º 32).

persona/ a cada circunstancia/// no lo sé/// no lo sé// porque yo he visto gente/ de que/ nos hemos criado juntas/ chicas// y se han descarriado/ en ese hábito// (ruido = aclaración de voz) ¿qué le encuentran?// pues no lo sé// ¿por qué se meten?/// a lo mejor por problemas familiares/ a lo mejor por/ circunstancias// no lo sé/// no lo sé// *la verdad* que// más vale no saberlo (GRAN-M11-042)

### *Al fin y al cabo*

- (7) I: [...] claro siempre volvemos al final y que conste que me da igual/ no quiero meterme por si alguien se molesta conmigo ni con la Junta ni con vamos ni el PSOE ni el PP para mí son todos iguales son una pandilla de inútiles// porque *al fin y al cabo* lo lo único que hacen esta gente es carrera política// nadie se plantea entrar en política para estar cuatro años y luego/ [...] (GRAN-H23-09)

### *En general*

- (8) I: [...] el restaurante/ hay uno de confianza/ uno de total confianza porque los productos son de primera calidad/ y también me gusta ir de vez en cuando y *en general*// bueno la cocina bien hecha [...] (GRAN-M33-017)

### *Nada*

- (9) I: Mi casa de Granada bueno es de mis padres/ es una casa que tiene tres pisos// mm en la planta baja donde está el salón mi cuarto y/ el patio y la cocina/ además un cuarto de baño/ la segunda planta tienen todos/ dormitorios/ tres/ y un cuarto de baño y arriba del to(do) está la terraza donde tenemos la lavadora/ tiene una una terraza muy grande/ con muchas macetas/ este verano m(e) ha toca(d)o a mí pintar la terraza que es la parte más grande de la casa/ y *nada* es una casa pues/ bastante grande. (GRAN-H13-02)

### *Al final*

- (10) I: y luego// cada día// se ha/ se ha/ mm ts fomentado más/ ese tipo de ocio/// (tiempo: 48:02) y ese tipo de ocio// si si cada día se fomenta más/ pues cada día lo controlamos más// *al final*// mm de no haber hecho bien el trabajo/ poco a poco// van a tener que tomar mm...// decisiones radicales// que luego ni son socia-/ socialmente bien vistas ni nada porque ahora dirán// una solución/ podría ser// prohibir// absolutamente el consumo de alcohol// (GRAN-H22-027)

### *En definitiva*

- (11) I: Ts bueno/ yo pienso que están contentos/ ee el niño tuvo problemas al principio/ pienso por su carácter// y porque es un niño mu(palabra cortada)/ pienso yo que es muy inteligente// y es un niño al que le gustan cosas que a los niños normalmente no les gusta// *en definitiva* yo pienso que de cara a sus compañeros es un niño raro ¿eh?// que es un niño que le guste la astronomía y que le guste// (GRAN-H23-08)

### *Vaya*

- (12) I: Yo/ de esas cosas (fragmento ininteligible) (risas)// de mi cargo de mis/ cientos de cargos/ que estoy ya muy harto de cargos// la verdad/// que// no sé por qué/ me han caído tantas cosas...// relacionadas siempre con cuestiones universitarias a las que yo no puedo decir// tan abiertamente que no// pero vaya yo creo que/ que ya es demasiado lo que tengo/ y creo que hay que empezar a/ soltar cosas// pero también la gente tiene que tirar para adelante y hacerse/ cargo de/ que hay

que otras funciones que realizar no solamente/ investigar y dar clases// y estudiar/ hace falta también// estas labores que... tenemos que.../ repartirlas// *vaya*. (GRAN-H33-013)

### *Después de todo*

- (13) I: (...) y en el trayecto de la casa al instituto/ me quedé sin// sin paraguas/// pues la verdad es que fue un año curioso/// pero/ lo pasé bien *después de to(do)*// porque estuve en un instituto donde la mayoría eran interinos era gente de paso// (GRAN-M23-010)

### *Por lo general*

- (14) I: bueno yo las arreglé como pude y la verdad es que pasé unas// un buen servicio militar/ independientemente de de lo que es la distancia ¿no? porque vine/ bastante poco// a la península/ o sea que yo vi a mis/ a mis hermanos crecer ¿no? cuando venía yo veía qu(e) habían// qu(e) habían creci(d)o// *por lo general* bien (GRAN-H23-09)

## 4.2. Variación sociopragmática

Como anunciábamos en el apartado dedicado a la metodología, es de esperar que, en hablantes con características y realidades tan diversas, el uso de unos marcadores concretos y no otros pueda verse alterado por circunstancias personales o por la duración e intensidad de cada conversación. Esto es apreciable en la figura número 2 que representa la dispersión en los hablantes. Podemos observar cómo se produce un aumento notable del uso de los reformuladores recapitulativos en el grupo de hablantes que va del número 6 al 12, correspondientes a la segunda generación del nivel alto, y al grupo que se sitúa entre los hablantes número 30 y 36, tercera generación del nivel de instrucción medio.

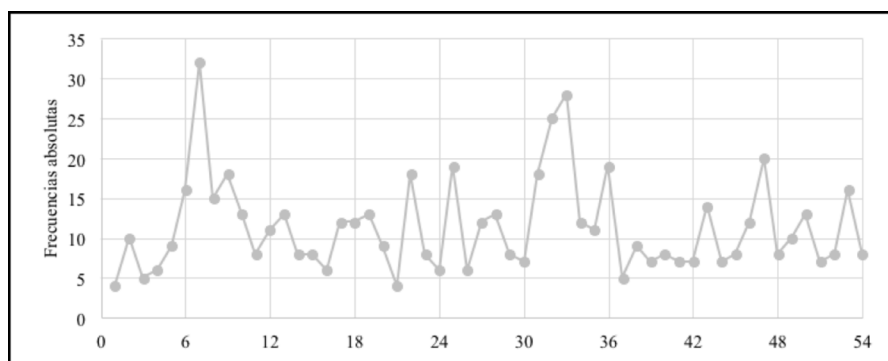


Fig. 2. Distribución del uso de reformuladores de recapitulación en el conjunto de hablantes de la muestra

Para evitar distorsiones en el análisis sociolingüístico, ponderamos los datos según el número absoluto de marcadores emitidos por cada interviniente y según la duración total de cada entrevista. Los datos resultantes sobre el uso de este grupo de marcadores discursivos con relación a las variables sociales seleccionadas son los que se detallan a continuación.

En la figura número 3, podemos ver el uso de los recapitulativos según el sexo de los hablantes que los emplean y determinar que son los hombres los que mayor uso hacen de este tipo de partículas. Sin embargo, al analizar estadísticamente los datos obtenemos que  $\chi^2$  es 2,278 y p valor, 0,137, con lo cual no podemos garantizar una relación de dependencia entre el uso de estas unidades y la variable social analizada.

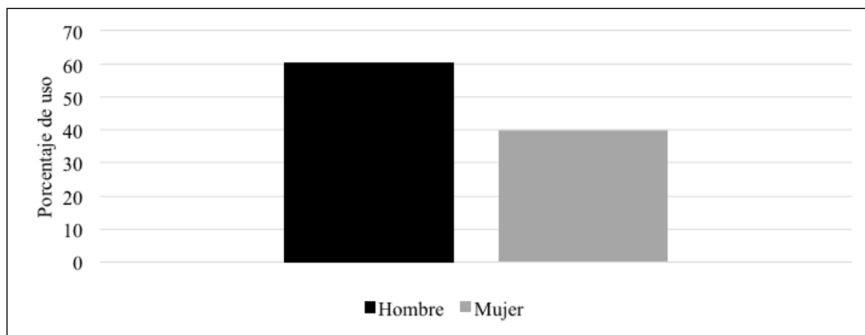


Fig. 3. Empleo de los recapitulativos en la ciudad de Granada según el sexo de los hablantes

En cuanto a la edad, la representación gráfica número 4, que se presenta seguidamente, denota el uso reducido de este tipo de unidades por parte de los hablantes de primera generación. Son, por tanto, los granadinos de segundo y tercer grupo etario quienes más emplean los recapitulativos. Sin embargo, al analizar los datos descubrimos un  $\chi^2$  de 1,696 y un p valor de 0,194, que demuestran que no hay una relación directa entre la edad de los informantes y la frecuencia de uso de estas partículas.

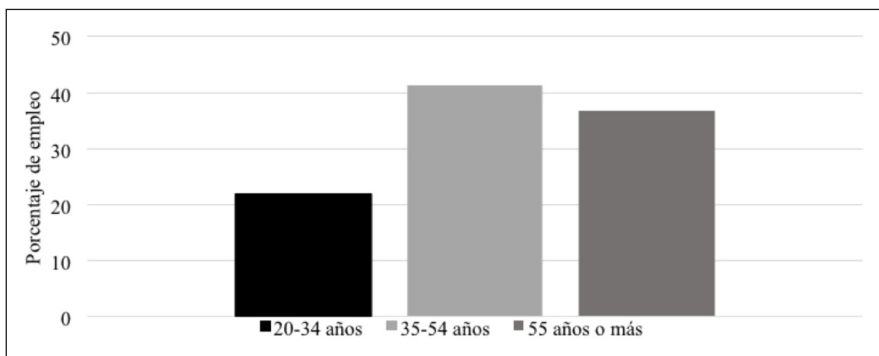


Fig. 4. Uso de los reformuladores de recapitulación según la edad de los granadinos

Por último, en cuanto al nivel de instrucción se refiere, notamos que también son, con diferencia, los hablantes de nivel medio y alto quienes más utilizan estos reformuladores, mientras los de nivel bajo apenas recurren a ellos. Así puede observarse en la figura 5.

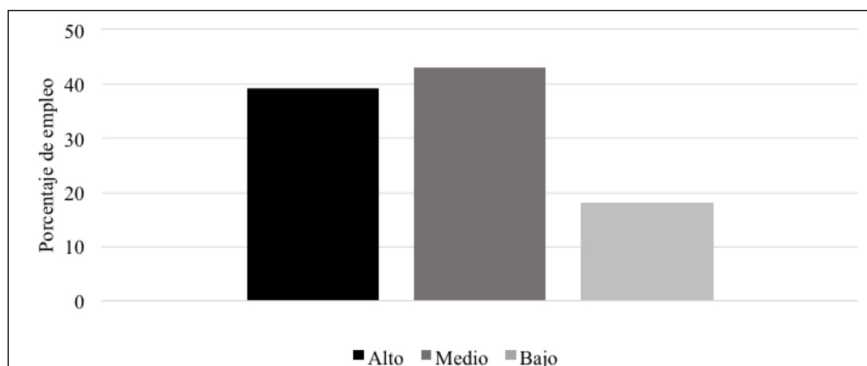


Fig.5. Uso de los recapitulativos en la ciudad de Granada según el nivel de instrucción

Al estudiar estadísticamente los valores, descubrimos un  $\chi^2$  de 3,181 y un p valor de 0,050, con lo cual esta relación se encuentra al límite de lo que hemos considerado significativo. Para confirmar la posible dependencia entre los niveles educativos y el empleo de los marcadores de recapitulación, llevamos a cabo la ANOVA de Kruskal Wallis, que arroja un  $\chi^2$  de 7,109 y un p valor de 0,029, con lo cual sí que parece existir una correlación entre ambas variables.

Con lo que hemos visto, salvo en el caso del nivel educativo, no podemos determinar que exista relación expresa entre las variables sociales analizadas y el empleo de los reformuladores de recapitulación en el español de Granada. Por eso hemos procedido a cruzar las variables diastráticas entre sí mediante la construcción de tablas de contingencia para comprobar qué sucedía y los resultados hallados se muestran en las líneas siguientes.

En primer lugar, observamos en la figura número 6 la relación entre la edad y el sexo y la frecuencia de uso de estos marcadores. Vemos que la tendencia cambia claramente en el grupo de mujeres de primera generación, que hace un empleo mayor de los recapitulativos que los hombres. Seguramente, esto viene motivado por los cambios sociales a los que este grupo de féminas se han visto expuestas frente a sus progenitoras y también a su deseo de constituir y formar parte de una sociedad que las escucha y atiende lo que tienen que decir. El análisis de Chi cuadrado de Pearson y p valor demuestra que hay significación con unos resultados de 13,156 y 0,001, respectivamente.

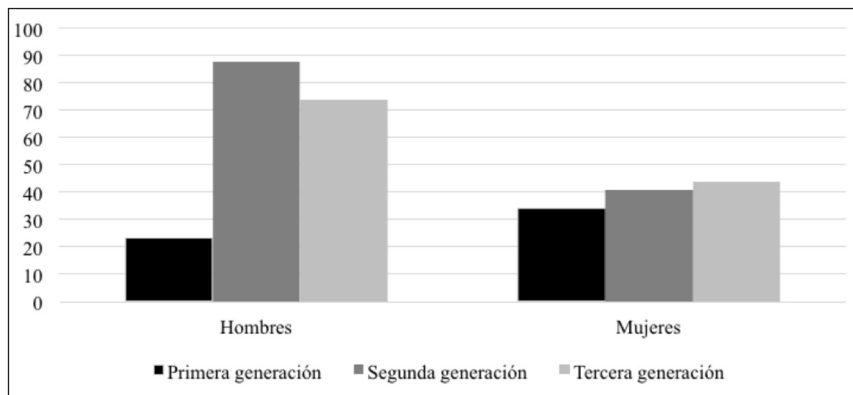


Fig.6. Empleo de los reformuladores recapitulativos según el sexo y la edad

En segundo lugar, encontramos la información para la relación entre el sexo y el nivel educacional de los hablantes. Vemos que en los hombres de nivel medio y alto el empleo de estos marcadores aumenta frente a las mujeres, mientras en el nivel bajo ambos sexos hacen un uso limitado de la recapitulación, posiblemente porque este grupo social tenga que enfrentar otras vicisitudes que lo haga no prestar tanta atención a la conclusión de su discurso. El análisis estadístico de Pearson revela un  $\chi^2$  de 6,0338 y un p valor de 0,048, lo que demuestra que hay relación entre las variables y la frecuencia de uso. Así se aprecia en la representación 7.

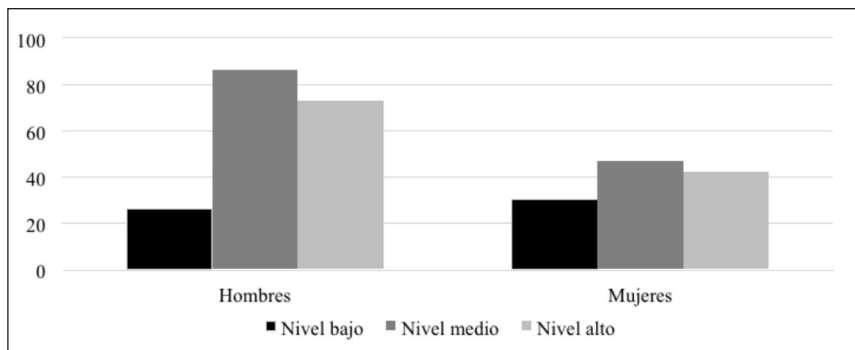


Fig. 7. Uso de los recapitulativos según el sexo y el nivel de instrucción

Por último, con relación a la edad y el nivel de estudios de los hablantes granadinos hemos encontrado unos resultados de  $\chi^2$  de 38,226 y p valor  $<0,001$ , que revelan la relación de dependencia entre el empleo de estas unidades y las variables sociales estudiadas. Si atendemos a la figura 8, podremos observar cómo lo común es que el pico de uso se produzca en la segunda generación, menos en el nivel educativo medio, donde son los hablantes longevos quienes emplean con mayor asiduidad este tipo de partículas, muy por

encima del resto. Esto puede deberse a que es este grupo etario el que más conciencia tiene de la importancia de estructurar y concluir correctamente los discursos con vistas al oyente y porque el nivel medio busca constantemente reforzar su posición y asemejarse a los hablantes de nivel alto para sentirse más integrados.

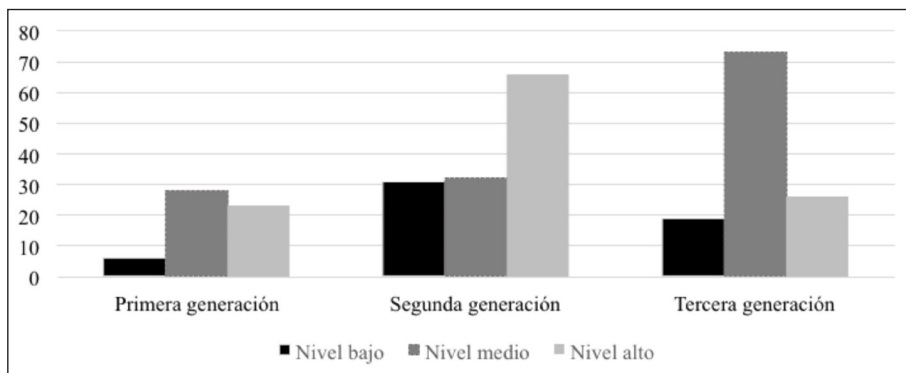


Fig. 8. Empleo de los recapitulativos según la edad y el nivel educativo

### 4.3. Reformuladores recapitulativos más empleados

Una vez presentados los hallazgos sobre los reformuladores de recapitulación en general, nos centraremos en este apartado en los datos relativos a los reformuladores más utilizados, esto es, *en fin*, *o sea* y *total*<sup>6</sup>.

En cuanto a *en fin*, su distribución se reparte tal como observamos en el cuadro número 4. En él se puede apreciar que el primer grupo etario prácticamente no lo utiliza en ninguno de los contextos de nuestro corpus, mientras las otras dos generaciones lo emplean con frecuencia. Algo similar ocurre con el nivel bajo, que hace una utilización reducida de esta partícula.

	Generación 1 (20-34 años)		Generación 2 (35-54 años)		Generación 3 (más de 55 años)		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Nivel alto	0	0	32	6	7	6	51
Nivel medio	0	1	7	5	28	13	54
Nivel bajo	0	0	0	10	3	8	21
Total	0	1	39	21	38	27	126

Cuadro 4. Distribución de *en fin* como reformulador recapitulativo en el PRESEEA-Granada

Al efectuar el análisis de la varianza (ANOVA), comprobamos que la edad presenta

6 Seguimos a San Martín Núñez (2014) y tomaremos como análisis aquellos usos en los que haya, al menos, 25 ocurrencias, para que la estadística sea lo más fiable posible.



significación en el uso de este marcador, con unos valores de  $\chi^2$  de 4,950 y un p valor de 0,010. Para contrastar este resultado, realizamos la prueba no paramétrica o ANOVA de Kruskal Wallis, que arroja también significación, con un  $\chi^2$  de 17,075 y un p valor de 0,000. En la figura número 9 observamos cómo se reparten las medias estimadas de empleo de *en fin*, que se distribuyen en: primera generación (0,06), segunda (3,33) y tercera (3,61), con lo cual su uso se ciñe principalmente a los hablantes mayores de la muestra.

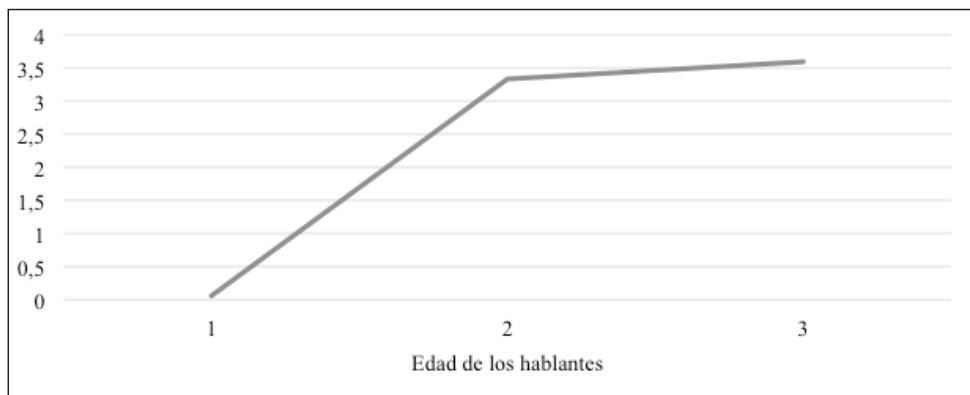


Fig. 9. Medias marginales estimadas de *en fin*

En cuanto a *o sea* recapitulativo, los datos que hemos recopilado en el corpus PRESEEA de Granada pueden leerse en el cuadro 5, que se expone a continuación.

Como podemos ver, su empleo es bastante homogéneo entre los diferentes grupos etarios y sexos, aunque el nivel de instrucción parece un punto de inflexión al mostrar datos muy bajos para los hablantes con estudios primarios o sin estudios.

	Generación 1 (20-34 años)		Generación 2 (35-54 años)		Generación 3 (más de 55 años)		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Nivel alto	1	3	6	5	5	3	23
Nivel medio	6	8	2	2	9	6	33
Nivel bajo	3	1	4	2	1	0	11
Total	10	12	12	9	15	9	67

Cuadro 5. Resultados del uso de *o sea* como recapitulativo en Granada

La relación entre las variables sociales que estudiamos y la frecuencia de uso de *o sea* recapitulativo ha resultado no mostrar significatividad, tanto en la prueba paramétrica como en la no paramétrica.

Con relación a *total*, el análisis arrojó los datos que se presentan en el cuadro 6. Comprobamos que los hablantes hombres de segunda y tercera generación son quienes mayor uso hacen de esta forma, mientras que en las mujeres resulta ser un marcador de escasa rentabilidad.

	Generación 1 (20-34 años)		Generación 2 (35-54 años)		Generación 3 (más de 55 años)		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Nivel alto	1	1	0	1	0	0	3
Nivel medio	2	3	7	0	15	1	28
Nivel bajo	0	0	2	5	3	0	10
Total	3	4	9	6	18	1	41

Cuadro 6. Aparición del marcador *total* en el corpus granadino

Tras llevar a cabo la prueba de la varianza (ANOVA), hallamos unos resultados de Chi cuadrado de 3,587 y un p valor de 0,035, ratificando que su uso está directamente relacionado con el nivel de instrucción de los hablantes, siendo mayor en los de nivel medio y después en los de nivel bajo. Apenas se encuentra, por tanto, en el nivel educativo superior porque este grupo no se identifica con él y lo percibe como una fórmula excesivamente coloquial e informal. Puede seguirse lo que hemos apuntado respecto a *total* en la representación gráfica número 10, donde se presentan las medias marginales del marcador que se reparten en: nivel alto (0,17), nivel medio (1,56) y nivel bajo (0,56).

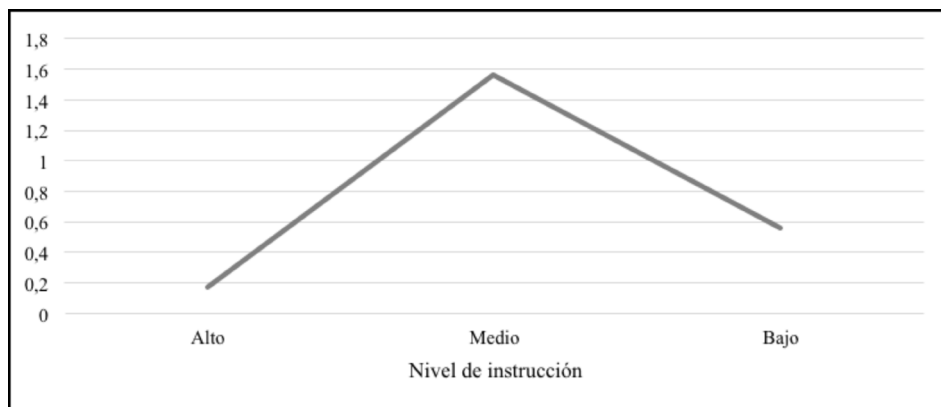


Fig. 10. Medias marginales estimadas de *total*

Sin embargo, con los datos que revela la prueba no paramétrica o ANOVA de Kruskal Wallis, que determina un  $\chi^2$  de 3,497 y un p valor de 0,174, no podemos afirmar que exista correlación entre su frecuencia de uso y la variable nivel de instrucción.

## 5. CONCLUSIONES

Con relación al análisis expuesto del funcionamiento pragmático-discursivo de los reformuladores con función recapitulativa en el español de Granada y su distribución diastrática, presentamos las conclusiones siguientes.

En primer lugar, encontramos que el porcentaje de uso de los reformuladores con este valor, dentro del conjunto total de marcadores que se dedican a la reformulación discursiva, es relativamente alto (26,90%). Esta labor es efectuada por distintas unidades, más o menos gramaticalizadas, algunas de las cuales no forman parte de las clasificaciones tradicionales de este tipo de marcadores, como *o sea*, *bueno*, *la verdad* o *nada*, pero que, por su alta frecuencia de uso en el discurso oral, el hablante emplea en determinadas situaciones para presentar una síntesis de lo que ha expuesto, o numerado previamente, cuando se trata de varios elementos.

En segundo lugar, confirmamos que *en fin* es el reformulador recapitulativo por excelencia en la oralidad de los hablantes granadinos, cuyo uso, además, viene marcado por la edad de los informantes, pues cuanto mayores son, más utilizan esta partícula. Después, en orden de importancia, se presentan *o sea* y *total*. El primero no presenta variación en función de las variables sociales que consideramos, más bien se reparte de forma equilibrada entre las celdas del corpus. El segundo, sin embargo, manifiesta, al menos en la prueba paramétrica, una relación de dependencia entre el nivel educativo del hablante y su frecuencia de empleo, siendo este marcador apenas utilizado por parte de los hablantes con estudios superiores.

Sería conveniente prestar atención a lo que ocurre en otras comunidades de habla hispana que han estudiado este tipo de marcadores desde una perspectiva sociolingüística, tales como Sevilla o Santiago de Chile, lo cual, además, nos serviría para cumplir con una de las máximas del proyecto PRESEEA, que es el intercambio científico y la comparabilidad de resultados entre los equipos de investigación que lo integran.

Otra línea de investigación que plantemos es conocer el entorno sintáctico que rodea a cada uno de estos elementos para comprobar qué influencia ejercen otros marcadores, las conjunciones o las pausas en la función pragmática de la unidad. Además, nos interesa estudiar en qué tipo de actos discursivos es más frecuente el empleo de los reformuladores recapitulativos, aunque, de partida, intuimos que será mayor en aquellas secuencias en las que el hablante enumera una serie de hechos o acciones, como en el acto narrativo, o de adjetivos calificativos, como ocurre en las descripciones de personas, paisajes u objetos.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. y F. Revaz (1989). "Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation", *LaF*, 81, pp. 59-98: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1989\\_num\\_81\\_1\\_4769](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4769) (25-04-2019).
- Briz Gómez, A. (2014 [2001]). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A., Pons Bordería, S. y J. Portolés Lázaro (coords.). 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español*: [www.dpde.es](http://www.dpde.es) (19-04-2019).
- Carbonero Cano, P. y J. Santana Marrero (2010). "Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social". En Loureda, Ó. y E. Acín (coords.). *Marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 497-522.

- Cortés Rodríguez, L. (2008 [1998]). “Marcadores del discurso y análisis cuantitativo”. En Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolio Durán (eds.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, pp. 143-160.
- Cuartas López, L. C. (2011). *Marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Cartagena de Indias*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4263/1/448179.2011.pdf> (23-05-2019).
- Domínguez García, N. (2014). “Marcadores de cierre con la raíz *fin-*: criterios para un uso adecuado”, *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 26: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=20207> (24-05-2019).
- Domínguez García, N. (2016). *Organizadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Domínguez, C. L. y A. Álvarez (2005). “Marcadores en interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela)”, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 3 (4): [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br) (12-04-2019).
- Figueras Solanilla, C. (2000). “Reflexiones en torno a las estrategias de reformulación parafrástica en la oralidad y en la escritura”: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0297.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0297.pdf) (22-05-2019).
- Fuentes Rodríguez, C. (1990). “Procedimientos intradiscursivos: *decir* y los explicativos”. En Carbonero Cano, P. y M. T. Palet Plaja (eds.). *Sociolingüística andaluza 5. Habla de Sevilla y hablas americanas*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad, pp. 103-123.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2015). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- Garcés Gómez, M. P. (2003). “Los marcadores de recapitulación y de reconsideración en el discurso”, *Revista de Investigación Lingüística*, 1(6), pp. 111-141: <https://revistas.um.es/ril/article/view/5531/5391> (27-05-2019).
- Garcés Gómez, M. P. (2006a). “Marcadores del discurso y actos de habla”. En Casado Velarde, M., González Ruiz, R. y M. V. Romero Gualda (coords.). *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional*. Madrid: Arco Libros, vol. 2, pp. 1311-1324.
- Garcés Gómez, M. P. (2006b). “La evolución de los marcadores de ordenación discursiva en español”, *Romanistisches Jahrbuch*, 57, pp. 327-351. DOI: 10.1515/9783110192889.2.327.
- Garcés Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ugr/reader.action?docID=3215272&query=> (15-06-2019).
- Garcés Gómez, M. P. (2014). *Diacronía de los marcadores discursivos y representación en un discurso histórico*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Garcés Gómez, M. P. (2017). “La reformulación discursiva y los procesos de recapitulación y conclusión: a propósito de los marcadores *en fin* y *total*”, *Romanische Forschungen*, 129 (3), pp. 295-316. DOI: 10.3196/003581217821694319
- González Mafud, A. y M. Perdomo Carmona (2018). “Aproximación al estudio de los marcadores discursivos en muestras de habla culta de La Habana”, *Universidad de La Habana*, 285, pp. 25-49.
- Guirado Zapata, K. (2019). “Reformulación locutiva/ilocutiva: o sea y es decir en una microdiacronía de la oralidad caraqueña”. Ponencia presentada en el Discourse Markers in Romance Language 6, Bérghamo, Italia.
- Herrera Soler, H., Martínez Arias, M. R. y M. Amengual Pizarro (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: EOS.
- Jorgensen, A. M. y J. A. Martínez López. (2007). “Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid”, *Revista Virtual de Estudos Da Linguagem*, 5(9): [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br) (28-03-2019).
- Labov, W. (1972). “Some principles of Linguistic Methodology”, *Language in Society*, 1, pp. 97-120.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

- Lavandera, B. (1978). "Where does the sociolinguistic variable stop?", *Language in Society*, 7, pp. 171-182.
- Martí Sánchez, M. (2013). *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Martín Butragueño, P. (2003). "Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México". En Herrera Zendejas, E. y P. Martín Butragueño (eds.). *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*. México: Colegio de México, pp. 375-402.
- Martín Zorraquino, M. A. (1991). "Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza". En Enguita Utrilla, J. M. (ed.). *I Curso de Geografía Lingüística de Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 253-286.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro (1999). "Los marcadores del discurso". En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, pp. 4051-4214.
- Martínez Matos, H. y C. L. Domínguez (2006). "Análisis prosódico de algunos marcadores discursivos en el habla de Mérida, Venezuela", *Lingüística de Español Actual*, 28(2), pp. 247-264.
- Moreno Fernández, F. (1996). "Metodología del «Proyecto para el Estudio Sociolingüística del Español de España y de América» (Preseca)", *Lingüística*, 8, pp. 257-287.
- Moreno Fernández, F. (2015 [1998]). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moya Corral, J. A. (coord.). (2007). *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico (Nivel de estudios alto)*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Murillo Ornat, S. (2016). "Sobre la reformulación y sus marcadores", *Cuadernos AISPI*, 8, pp. 237-258: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249639> (10-09-2019).
- Poblete Bennett, María Teresa y Gladys Cepeda (1997). "Los marcadores discursivo-conversacionales en el habla femenina de Valdivia", *Boletín de Filología (Universidad de Chile)*, XXXVI, pp. 25-35: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21480/22778> (15-06-2019).
- Poblete Bennett, M. T. y G. Cepeda (2006). "Cortesía verbal, modo y modalidad. Los marcadores discursivos", *Revista Signos*, 39(62), pp. 357-377. DOI: 10.4067/S0718-09342006000300002
- Portolés Lázaro, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Barcelona: Síntesis.
- Portolés Lázaro, J. (2014 [1998]). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Rincón, L. M. (2013). "Variación en los marcadores del discurso en el habla de Bucaramanga", *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(2), pp. 17-35: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n2/v18n2a2.pdf> (10-03-2019).
- Rodríguez Cadena, Y. (1999). "Marcadores discursivos en el habla de Barranquilla", *Litterae*, 8, pp. 197-221.
- Rojas Inostroza, C., Rubio Núñez, A., San Martín Núñez, A. y S. Guerrero González (2012). "Análisis pragmático y sociolingüístico de los marcadores discursivos de reformulación en el habla de Santiago de Chile". *Lenguas Modernas*, 40, pp. 103-124: <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30767/32513> (20-06-2019).
- Ruiz González, N. (2018). "La reformulación discursiva en español: el caso de *o sea*", *Itinerarios: Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 28, pp. 177-199: <http://itinerarios.uw.edu.pl/itinerarios-no-28/> (22-04-2019). DOI: 10.23825/ITINERARIOS.28.2018.09
- Said-Mohand, A. (2014). "Los marcadores del discurso en el español hablado en los Estados Unidos: Estado de la cuestión", *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 26: <http://www.um.es/tonosdigital> (28-11-2017).
- San Martín Núñez, A. (2013). "Los reformuladores de distanciamiento en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile", *Boletín de filología: (Universidad de Chile)*, 48 (1), pp. 171-199: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/27141> (25-03-2019). DOI: 10.4067/S0718-93032013000100008

- San Martín Núñez, A. (2014). *Variación sintáctica y discursiva en el español hablado en Santiago de Chile: análisis sociolingüístico del queísmo, el dequeísmo, el discurso referido y los marcadores de reformulación*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15865/Tesis746-160210.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (07-08-2019).
- San Martín Núñez, A. (2015). “Variantes y equivalentes funcionales de *al final*: los reformuladores de recapitulación en el habla santiaguina”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(2), pp. 97-119: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832015000200005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832015000200005) (11-06-2019). DOI: 10.4067/S0718-48832015000200005
- San Martín Núñez, A. (2016a). “Análisis sociolingüístico de los reformuladores de rectificación en el habla santiaguina”. *Literatura y lingüística*, 33, pp. 241-264. DOI: 10.4067/S0716-58112016000100012
- San Martín Núñez, A. (2016b). “Los marcadores de reformulación en el español oral de Santiago de Chile: análisis discursivo y sociolingüístico”, *Oralia: Análisis del discurso oral*, 19, pp. 281-322.
- San Martín Núñez, A. (2017). “Análisis sociolingüístico de los reformuladores de explicación en el español hablado de Santiago de Chile”, *Revista Signos*, 50 (93), pp. 124-147: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342017000100006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342017000100006) (23-07-2019). DOI: 10.4067/S0718-09342017000100006
- San Martín Núñez, A. y S. Guerrero González (2016). “Los marcadores de reformulación en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile”, *Forma y función*, 29 (2), pp. 15-38: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6403631> (31-07-2019). DOI: 10.15446/fyf.v29n2.60187
- Santana Marrero, J. (2017). “Marcadores del discurso y variación diastrática: análisis en el sociolecto bajo”. En Marta León-Castro y Adamantia Zerva (coords.): *Sociolingüística andaluza 17. La variación en el español actual. Estudios dedicados al profesor Pedro Carbonero*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad, pp. 289-313.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española.
- Serna Pinto, M. A. y N. Hernández Miranda (2016). *Los marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Pereira con base en el corpus del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América – Preseea*: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6519/418S486.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (08-07-2019). Trabajo final de grado, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Silva-Corvalán, C. y A. Enrique-Arias (2017[2001]). *Sociolingüística y Pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Taibo Cao, L. (2016). *Los marcadores del discurso en el habla culta de Montevideo: análisis del corpus Preseea*. Trabajo final de máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-AGyEE-Lmtaibo/Taibo\\_Cao\\_Luis\\_Marcelo\\_TFM.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-AGyEE-Lmtaibo/Taibo_Cao_Luis_Marcelo_TFM.pdf) (12-09-2019).
- Travis, C. (2005). *Discourse markers in colombian Spanish: A study in polysemy*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Valencia Espinoza, A. (ed.). (2014). *Marcadores discursivos en la norma culta hispánica (1964-2014). Cuadernos de la ALFAL*, 5: <https://mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA5> (20-08-2019).
- Valencia Espinoza, A. y A. Viguera Ávila (eds.). (2015). *Marcadores hispánicos. Usos de España y América en el corpus de estudio de la norma culta*. México: UNAM.
- Vásquez Cantillo, A. (2005). *Los marcadores discursivos en la comunidad de habla de Barranquilla*. Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo.
- Vásquez Cantillo, A. (2009). “Análisis sociolingüístico de los marcadores discursivos en la comunidad de habla barranquillera”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13, pp. 43-66: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3322139> (03-09-2019).
- Vásquez Veiga, N. (2011-2012). “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso”, *Linred: Lingüística en la Red*, 9: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24165> (06-04-2019).

# RESEÑAS





**MARTÍNEZ, M., ZAMORANO, A. (COORDS.) (2018). *TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE*. EDITORIAL EN CLAVE-ELE: ESPAÑA**

MARÍA GABRIELA AMADOR SOLANO  
Instituto Tecnológico de Costa Rica  
gamador@itcr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0001-5027-1480>

El libro que se reseña corresponde a una colección de cuatro volúmenes bajo el título *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. Los ejes temáticos de cada uno de los volúmenes reúnen un panorama completo de los fundamentos teóricos, las vinculaciones e interrelaciones de las teorías de adquisición de lenguas. Es una obra que se recomienda para la formación de docentes en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), pues permite una clara reflexión en el ejercicio profesional de todo educador, ante las exigencias del siglo XXI.

Los coordinadores y editores de la obra son María Martínez-Atienza y Alfonso Zamorano Aguilar, ambos profesores titulares de la Universidad de Córdoba (España). Su vasta experiencia en la enseñanza de una segunda lengua les permitió dirigir esta obra y escribir un sinnúmero de publicaciones relacionadas con la enseñanza de ELE. La colección de volúmenes se organiza en los siguientes ejes temáticos: Fundamentos, enfoques y tendencias (volumen 1), Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos (volumen 2), Programación y diseño de unidades didácticas (volumen 3) y Literatura, cine y otras manifestaciones culturales (volumen 4).

Cada libro cuenta con una secuencia pedagógica completa y con rigor metodológico: fundamentos teóricos de cada tema, propuestas didácticas para desarrollar en el aula de ELE, pruebas e instrumentos de evaluación, temas para la reflexión y ampliación, así como una selecta bibliografía comentada.

En el volumen 1, se incluyen cuatro capítulos: La ASL desde una aproximación psico-lingüística, las teorías lingüísticas como fundamento de los enfoques y métodos en la enseñanza de ELE, metodologías en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, el *MCER* y el *Plan curricular del IC*. Todos han sido escritos por profesores de la Universidad de Córdoba, especialistas en las áreas de lingüística y filología. Sus líneas de investigación les han permitido publicar libros, artículos de revistas, capítulos, o bien ser parte de grupos de investigación inscritos en la misma universidad.

**Para citar esta reseña / To cite this book review:** Amador Solano, María Gabriela (2020). Reseña de Martínez, M., Zamorano, A. (Coords.) (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. Editorial En Clave-ELE: España, 2018. *ELUA*, 34: 215-219. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.10>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.10>

En primer lugar, se plantea la importancia de realizar investigaciones recientes en torno a los cambios que han tenido lugar a través de la historia, la adquisición de segundas lenguas. Quienes realizan investigación deben ser capaces de explicar este fenómeno tanto si tiene lugar en el contexto de una segunda lengua, como si es en el de una lengua extranjera. A lo largo de un proceso investigativo de tres décadas, se destacan aclaraciones terminológicas que permiten el estudio de procedimientos más adecuados para la mejora continua de la enseñanza de la L2 en un contexto académico y formal, estas son: el lenguaje como habilidad cognitiva, definición entre adquisición de L1 y adquisición de L2, la interlengua, así como el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.

El desarrollo de tales procedimientos requiere un tratamiento metodológico basado en la adopción de premisas teóricas coherentes que fundamenten la aproximación al proceso psicolingüístico. Se exponen los presupuestos epistemológicos de la ciencia cognitiva a partir de la adquisición de una segunda lengua (ASL). Estudios como el método BRaIN en el ámbito de la enseñanza instrumental para adultos, entre otras investigaciones que han contribuido en este campo, requieren de una serie de disciplinas para lograr la evidencia en el resultado esperado. A modo de reflexión, es importante una revisión profunda de los procesos formativos dirigidos a los futuros docentes con el fin de incluir esta perspectiva interdisciplinar.

En segundo lugar, se demuestra a través de ejemplos precisos que la teoría lingüística dominante en cada momento histórico ha propiciado o condicionado los métodos de enseñanza de segundas lenguas que se usan en la didáctica de la adquisición de un idioma. Se realiza una exposición de algunas de las corrientes lingüísticas que han ido dando sustento a los diversos métodos y enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como: la gramática tradicional, el estructuralismo, las repercusiones de la lingüística cognitiva en la enseñanza de lenguas, la irrupción de las funciones comunicativas en la enseñanza de una L2. De esta manera, queda demostrado que todas estas presentan un sustrato de ideas e hipótesis acerca de los rasgos constitutivos del lenguaje humano y han inspirado estrategias de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua de acuerdo con los principios que estas mismas corrientes defienden.

En tercer lugar, para que una enseñanza se pueda calificar de comunicativa debe mostrar una atención integradora en la que el objetivo principal sea preparar al alumno para explotar de forma óptima una competencia comunicativa en un contexto real de aprendizaje. No obstante, el libro nos permite reflexionar sobre los factores que influyen en la calidad de este tipo de comunicación. No obstante, dependerá de la lengua dominante, de la lengua materna, de la motivación del alumnado, de la propia motivación del profesorado o de la efectividad de las estrategias, técnicas y actividades propuestas. Asimismo, se dan una serie de sugerencias didácticas como el enfoque por tareas, que sirven para estructurar y poner en práctica el uso del lenguaje como una herramienta utilizada para conseguir un propósito comunicativo.

Finalmente, en el primer volumen se expone, por un lado, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), el cual surge de la necesidad de estandarizar los sistemas de evaluación y certificación de las distintas lenguas europeas. En este documento se presenta un planteamiento de actuación dual: las dimensiones vertical y horizontal. La vertical es la encargada de estructurar y secuenciar las distintas etapas del progreso del estudiante de lengua; la horizontal, engloba las distintas categorías descriptivas del uso de la lengua, así como los fenómenos que intervienen en ella. Por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) se basa en las normas establecidas por el MCER para proporcionar al

educador un amplio repertorio de materiales de carácter lingüístico-comunicativo, que le permitan diseñar las unidades didácticas para la enseñanza en el aula.

Por su parte, el volumen 2 está dedicado a la enseñanza de los componentes lingüísticos y ha sido escrito por distintos especialistas que exponen de manera profesional tanto la fundamentación teórica, como las propuestas didácticas de los diversos temas, organizadas de acuerdo con la secuencia de desarrollo establecida en el *PCIC* y que toman en consideración las recomendaciones del *MCER*, del Consejo de Europa. Oportunamente, le sigue un apartado dedicado a la evaluación de los conocimientos y habilidades relativos al tema de estudio. Se incluyen cuatro capítulos sobre enseñanza-aprendizaje en distintos componentes: Fonético-fonológico, Gramatical, Léxico-semántico y Pragmático.

El capítulo 1 ofrece una descripción exhaustiva del componente fonético-fonológico y expone detalladamente los fenómenos segmentales y suprasegmentales. Para poder entender estos conceptos, se desarrolla cada uno de los tres tipos de información: lingüística, paralingüística y extralingüística. Quienes enseñan español deben tener en cuenta estos tres niveles de información y entrenar a los aprendientes para reconocer y producir los patrones principales que sirven de vehículo a la transmisión de significados.

Tanto el *MCER* como el *PCIC* incluyen con objetivos muy claros el nivel fónico que habrá que tener en cuenta en la didáctica, a la vez que incluyen los estándares de aprendizaje de la lengua española que deben conseguirse en cada nivel (A1-2, B1-2, C1-2). De ahí que este capítulo destaque la importancia de repasar temas como: el plano fónico de la lengua, la base articulatoria, el inventario de fonemas del español, el nivel suprasegmental (la sílaba, el acento y la entonación), el plano sintagmático y el paradigmático. Merece la pena que el docente de ELE incluya estos contenidos en sus clases y siga las estrategias didácticas que se le sugieren con el uso de la tecnología: uso de laboratorios de idiomas, grabaciones de audio y vídeo, entre otras.

El capítulo 2 expone las aportaciones que la investigación ha realizado en los últimos dos decenios en relación, en primer lugar, con la función del componente gramatical en la enseñanza de ELE; en segundo término, con los procedimientos metodológicos más oportunos para su incorporación al aula de idiomas. La enseñanza del componente gramatical se ha alejado de los formatos tradicionales orientados a la producción y basados en práctica mecánica, significativa y libre, esto para dar paso al modelo de análisis de AF, el cual presenta la gramática como una tarea de respuesta a un problema comunicativo en un contexto concreto, permite que los aprendices cuenten con el mayor número de posibilidades para comunicarse y al mismo tiempo, que completen su formación en este campo.

En este apartado podemos notar que la producción en estos últimos veinte años sobre la gramática para profesores ELE ha sido muy prolífica y de una excelente calidad. Se mencionan una serie de autores que a través de los años nos han aportado un magnífico panorama de la cuestión. Investigadores como López García, Alonso Raya, Llopis García, Castañeda Castro han escrito desde 2005 hasta 2014, textos sobre qué gramática enseñar, explicaciones gramaticales adaptadas a los distintos niveles de referencia para las lenguas, en el contexto de las variantes metodológicas de la atención a la forma.

El capítulo 3 proporciona un panorama completo a través de una reflexión en torno a la complejidad del conocimiento léxico, su adquisición y almacenamiento, así como estrategias, criterios y recursos para la creación de materiales centrados en el vocabulario. Hay un señalamiento importante hacia las tres dimensiones del léxico: la lingüística, la

psicolingüística y la pedagógica. En este sentido, se analiza qué vocabulario existe en los actos comunicativos, qué es lo que sucede en la mente de los aprendientes y de qué modo se enseña en un contexto de aprendizaje determinado.

Las últimas investigaciones en este campo sugieren que la enseñanza del léxico se dé por medio de grupos temáticos según el contenido sobre el que versa el aprendizaje en el aula. Es fundamental conocer qué es lo que saben nuestros aprendientes, qué necesitan saber y cuál es el método de instrucción más eficaz. En el apartado de “Cuestiones para la reflexión” se plantea que los educandos deben tener más que simplemente un entendimiento superficial del significado de una palabra, deberían desarrollar una representación del significado rica y específica, así como un conocimiento de los rasgos formales de la palabra y su funcionamiento sintáctico.

Finalmente, el capítulo 4 nos convence sobre la implicación que tiene el componente pragmático en la formación integral del alumnado, dado que el discente debe desenvolverse en situaciones comunicativas reales, debe ajustar estratégicamente sus intervenciones a los fines comunicativos, tomando en consideración los valores sociales y culturales por los que se rige la comunidad. Dos de los subtemas que se mencionan son: la teoría de los actos de habla y la teoría de la cortesía verbal, ambos dependen de la variabilidad cultural en la que se desarrollan, es decir, varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos.

El volumen 3 se titula “Programación y diseño de unidades didácticas” e incluye cuatro capítulos: Diseño de unidades didácticas, la evaluación en la enseñanza del español como segunda lengua, las nuevas tecnologías en ELE y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en ELE, el componente afectivo. Los autores realizan un largo recorrido sobre la presencia y variedades de evaluación en unos 40 manuales de éxito publicados en los últimos diez años. Al final de cada capítulo se expone una bibliografía comentada de gran utilidad para comprender mejor el objetivo de cada apartado.

En el primer capítulo, los autores abordan de una manera exhaustiva, ordenada y sistemática lo que se puede considerar la molécula de la organización docente, es decir, la unidad didáctica. Se exponen los términos: enfoque, método, currículo, programa y enfoque por tareas, así como diferentes planteamientos para el diseño de una lección y con ello, la confección de materiales didácticos. Respecto a este último, es necesario que las actividades que se realicen potencien un uso autónomo, que habitúen a la inferencia de reglas y que propicien la toma de conciencia de los procesos que albergan.

En el segundo capítulo, los autores realizan un largo recorrido sobre la presencia y variedades de evaluación en manuales publicados sobre español para extranjeros, los cuales integran cantidad de actividades de diversa índole, pero casi ninguno precisa sobre cuáles son los criterios de evaluación en cada caso. Por eso los docentes tienen el compromiso de manejar este tema en función de las características de las actividades. En este sentido, podremos comprobar que el *MCER* y el *PCIC* nos orientan con líneas básicas sobre el modo de llevar a cabo este proceso. Se termina con algunos temas de reflexión, en especial se rescata que la evaluación sea formativa, dado que la información generada debe servir para la toma de decisiones.

En el tercer capítulo, se expone un resumen de la gran cantidad de recursos que las nuevas tecnologías ponen en manos del docente de ELE. Los clasifican en tres grupos: los dispositivos informáticos, las aplicaciones informáticas y la web. Las TIC se han convertido en una ayuda esencial en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso es fundamental que los educadores inviertan su tiempo en nuevas metodologías que las incluyan. Este apartado

nos da ese panorama de todos los recursos disponibles de forma organizada y coherente, sin embargo se propone la tarea de crear una base de datos actualizable, un repositorio general de recursos TIC en ELE, con el que el docente pueda trabajar.

En el cuarto capítulo, el tema principal es la actitud personal con la que se enfrenta el estudiante en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el *PCIC* propone un inventario de “saberes y comportamientos socioculturales” en el que se describen aspectos sobre las relaciones interpersonales, identidad colectiva y estilo de vida, así como “habilidades y actitudes interculturales” necesarias para afrontar con éxito el proceso de adquisición de una segunda lengua. Por otro lado, aparece un conjunto de propuestas didácticas y sugerencias pedagógicas que prestan atención al cómo, qué, con qué, para el diseño de técnicas que fomenten la toma de conciencia, el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje reflexivo.

Finalmente, el volumen 4 se titula “Literatura, cine y otras manifestaciones culturales”, e incluye tres capítulos de distinto alcance y de diferentes contenidos y objetivos: Enseñanza-aprendizaje del componente cultural, la literatura en ELE y el cine en la clase de ELE. La persona interesada en este libro encontrará contenido actualizado, planteamiento de problemas y propuestas de solución, modelos de actividades y ejercicios con los cuales trabajar en clase y pautas para la reflexión autónoma. Tal como que en los otros volúmenes, al final de cada capítulo se expone una bibliografía comentada de gran utilidad para comprender mejor el objetivo de cada apartado.

En el capítulo 1 se ofrece un repaso de las principales definiciones del término *cultura* y la importancia de esta sensibilización cuando se aprende una segunda lengua. Se analizan en este apartado proposiciones como: Cuál es la necesidad real de enseñar cultura en el aula de ELE, qué problemas puede plantear el enseñar la cultura del español, qué significa enseñar una L2 sin enseñar su cultura o cómo se evalúa este componente. Asimismo, se nos presenta un planteamiento de cómo enseñar este tema en el aula desde tres categorías: Cultura con mayúsculas, Cultura a secas y Kultura con K. Gracias a esta propuesta de Miguel y Sans (2004), se ha producido en los últimos años un giro radical en la didáctica de esta área de estudio, pues se enseña inmersa en cualquier acto de habla, lejos de los estereotipos.

El capítulo 2 nos hace reflexionar sobre las múltiples maneras de incorporar la literatura al aula de ELE y sobre la necesidad de elegir adecuadamente el material para el correcto desarrollo de los objetivos de aprendizaje. La literatura en el aula de ELE exige del profesor un trabajo continuado de búsqueda y elaboración de materiales, selección de textos y adecuación didáctica de las tareas en función de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Al final del capítulo se ofrecen algunos temas de reflexión: tener en cuenta las características de los distintos géneros literarios cuando se diseñe el programa docente, usar el taller literario para estimular el uso creativo del lenguaje en el aula y asignar a los educandos dos fragmentos con su respectivo análisis de comprensión de lectura.

Para finalizar el libro, se ofrece en el capítulo 3 de este cuarto volumen un tema que rescata la importancia de la cultura visual, esto es el estudio del cine como instrumento de gran valor para desarrollar un amplio abanico de competencias: comunicativa, cultural, intercultural y pragmática, entre otras. Asimismo, se exponen los medios audiovisuales aplicados a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en los programas de formación de profesores. Nos queda claro después de la lectura que la integración del cine en el aula de ELE favorece un enfoque interdisciplinario y transversal, potencia el trabajo colaborativo, a la vez que contribuye al conocimiento de este campo como industria cultural y económica.



**FELIU ARQUIOLA, ELENA (ED.) (2018). *PROBLEMAS DE DEMARCACIÓN EN MORFOLOGÍA Y SINTAXIS DEL ESPAÑOL. DEMARCATION PROBLEMS IN MORPHOLOGY AND SPANISH SYNTAX*. PETER LANG, SERIE FONDO HISPÁNICO DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA. 198 PÁGINAS**

ABIGAIL CARRETERO  
Universidad Autónoma de Querétaro (México)  
abbie.carretero@fulbrightmail.org  
<https://orcid.org/0000-0002-8416-885X>

La demarcación categorial de ciertas unidades lingüísticas ha sido una cuestión compleja que ha mantenido la atención de los estudiosos de la gramática del español. Este libro propone un acercamiento selectivo a nueve cuestiones particularmente controvertidas, a las que se dedican sendos capítulos. Temas tales como los adverbios en *-mente*, los adverbios no concordados o los cuantificadores nominales no prototípicos son, entre otros, elementos de difícil adscripción de acuerdo con los patrones gramaticales al uso, por lo que no es de extrañar que hayan sido objeto de un prolongado debate. La monografía editada por Elena Felíu, en la que participan investigadores de las universidades españolas de Jaén y Málaga, ofrece al respecto aportaciones teóricas y descriptivas que indudablemente enriquecen tal controversia desde una óptica contemporánea. Los nueve capítulos se agrupan en tres partes, dedicadas respectivamente a cuestiones intramorfológicas, a la relación entre morfología y sintaxis y, finalmente, a los límites entre determinadas construcciones sintácticas. A eso se suman un capítulo introductorio, que expone brevemente los objetivos y estructura del libro, y unas breves notas biobibliográficas de los autores como cierre.

Francisco Carriscondo Esquivel firma los tres primeros capítulos del libro, que se agrupan en la sección preliminar. El trabajo inaugural versa sobre los adverbios en *-mente*. El autor muestra inicialmente la descripción del fenómeno de acuerdo a lo expuesto por los antecedentes bibliográficos, para después afrontar su análisis en cuatro apartados, en virtud de las posibles hipótesis interpretativas. El primero consideraría las formaciones en *-mente* como formas de flexión del adjetivo desde el punto de vista del caso. En segundo lugar, se contempla la hipótesis de la composición adverbial (compuesto léxico). Posteriormente se analiza la vía de composición sintagmática / sintáctica (compuestos frasales) para, finalmente, atender la posibilidad de la derivación. Carriscondo reconoce la falta de consenso a

**Para citar esta reseña / To cite this book review:** Carretero, Abigail (2020). Reseña de Elena Felíu Arquiola (ed.) (2018). *Problemas de demarcación en morfología y sintaxis del español. Demarcation problems in morphology and spanish syntax*. Peter Lang, Serie Fondo Hispánico de Lingüística y Filología. 198 p., 2018. *ELUA*, 34: 221-225. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.11>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.11>



Este trabajo se publica bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional**

propósito de estas formaciones, como queda de relieve incluso en la más reciente gramática académica. Si bien admite que la posibilidad de la derivación va ganando adeptos en fechas recientes, él considera que es el análisis fundado en la composición léxica el que se ajusta más a las peculiaridades gramaticales que estas unidades conservan en la sincronía actual.

El segundo trabajo se dedica a los sustantivos participiales, poniendo el foco en el tratamiento que les otorgan actualmente la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. El autor parte de la asunción de que, dentro de la etiqueta general de “derivados participiales” (*partido*, *amanecida*, etc.) conviven cinco esquemas morfológicos de naturaleza diferente, por más que resulten cuasihomógrafos: el primero – [a/i] -d-o/a; el segundo –a/id-o/a; el tercero -ado; el cuarto -ada; y, el quinto -ido. A su vez, los dos modelos iniciales cuentan con subdivisiones específicas en virtud de sus posibilidades de categorización. Ello se debe a que, si bien los cinco esquemas generan derivados nominales, solo los dos primeros admiten derivados adjetivales y únicamente el primero ofrece formas puramente participiales de naturaleza verbal. A partir de ahí, Carriscondo examina la atención que reciben estas unidades en las dos principales obras académicas de referencia en la actualidad: la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) y el *Diccionario de la Lengua Española* (2014). Dicho análisis resulta muy revelador porque pone de relieve la existencia de notables discrepancias entre ambas y, en general, un tratamiento poco consistente. A su juicio, eso se debe a que las instituciones académicas han optado prioritariamente por un criterio semántico, mientras que este autor considera que los criterios morfológico e histórico posibilitan un análisis mucho más acorde con los datos.

La última aportación de Francisco Carriscondo Esquivel lleva por título “Cuestiones morfológicas menores que afectan al nivel fónico-gráfico”. De nuevo, el autor centra su interés en algunas cuestiones problemáticas detectadas en las obras académicas. En este caso, aludirá a dos versiones de la gramática (la *Maior* de 2009 y la *Manual* de 2010) y a la *Ortografía de la lengua española* (2010). Son tres las cuestiones que se toman aquí en consideración. Cabe dividir el trabajo en dos partes: la primera dedicada a cuestiones morfo-fonológicas (la distinción entre morfema, infijo e interfijo y, como corolario, la categorización de la vocal temática de los verbos); la segunda, al uso del guion, un elemento ortográfico aparentemente marginal pero que, como se enfatiza en estas páginas, tiene implicaciones morfológicas relevantes particularmente para el análisis de las formas compuestas. Carriscondo constata la aparente contradicción de algunas definiciones académicas en materia morfológica. Si se admite que el morfema es la unidad mínima dotada de significado, cabe admitir como tal al infijo, en tanto que elemento gramatical insertado en el interior de la palabra con contenido semántico propio; sí puede ser calificado como morfema. En cambio, eso no sería aplicable al interfijo. Resulta contradictorio, por tanto, definirlo como un morfema carente de significado. De acuerdo con ello, el autor estima que la vocal temática de los verbos es un interfijo y, por tanto, no es realmente un morfema. Se trata de un elemento semánticamente vacío cuya presencia en el verbo viene motivada por causas estrictamente morfológicas. Por lo que se refiere al uso del guion, se resalta el papel que la Academia le atribuye como signo de unión entre palabras o unidades gramaticales, particularmente en el caso de los llamados “compuestos univerbales”. Lo que ocurre es que aquí también se detectan ciertas inadecuaciones en la doctrina académica, especialmente llamativas en los compuestos adjetivales en los que el primer elemento empieza a asimilarse a un prefijo (¿se ha de escribir *superficie cóncavo-convexa* o *superficie cóncavoconvexa*?).



La segunda parte del libro cuenta con tres trabajos que describen la demarcación entre morfología y sintaxis, al igual que los límites entre clases de palabras. El trabajo inicial, de Elena Felú Arquiola, trata sobre las dificultades que entraña el análisis de los prefijos separables, del tipo: *ejercicios pre y post parto*. El primero de los problemas concierne a su estatuto gramatical (prefijos, preposiciones o unidades mixtas); el segundo se basa en la naturaleza categorial de las palabras prefijadas resultantes cuando modifican específicamente a sustantivos (*manifestación proaborto, tarjeta prepago, etc.*); finalmente, el tercero nace de las estructuras de coordinación (*pro y antisamperistas*), en la medida en que podrían considerarse análogas a la coordinación de preposiciones (*por y para la venganza*). La autora concluye que es posible que el banco de prefijos prototípicos en español sea más reducido que lo que se cree habitualmente, y que muchas unidades calificadas como tales requieran una catalogación diferente, ya sea como elementos compositivos, prefijoides o alguna otra.

En el segundo trabajo Felú llama la atención sobre la posible existencia de adverbios concordados en español, es decir, dotados de variación morfológica de género y número. La autora señala (p. 105) que bajo esta etiqueta cabe reconocer al menos tres fenómenos distintos. Uno de ellos sería la modificación de verbos (*María habla rápida*), que la autora no toma en consideración y que, aunque no se indique explícitamente, genera dudas en cuanto al carácter adverbial o adjetival del modificador, al tratarse de posibles casos de predicación secundaria o “complemento predicativo”. Un segundo caso vendría dado por la flexión de adverbios focalizadores (*solos tres*), y un tercero, que es el que ocupa realmente este capítulo, por los adverbios que intervienen en la modificación adjetival (*medios perezosos*). En relación con este último, Felú también constata ejemplos de adverbios concordados cuando modifican a otros adverbios (*ella está media mal*). Generalmente, la bibliografía previa sitúa estos casos especiales en variedades no estándares del español de América. No obstante, también está atestiguada su presencia en el español europeo, amén de ser un fenómeno que cuenta con paralelismos en otras lenguas romances. Por tanto, la autora aboga por aceptar que, al menos potencialmente, los rasgos flexivos del sintagma nominal pueden ser irradiados al adverbio si la estructura morfológica de este último así lo permite.

La segunda parte del volumen se cierra con la contribución de Ventura Salazar García, dedicada a lo que él denomina cuantificadores nominales no prototípicos, que son aquellos en los que el significado cuantitativo coexiste con un contenido denotativo. Tras revisar la bibliografía previa y constatar los problemas de categorización inherentes a estas unidades, el trabajo lleva a cabo una serie de precisiones terminológicas, destinadas a justificar la denominación finalmente elegida. Posteriormente, lleva a cabo una clasificación de estos cuantificadores a partir de un criterio semántico. Ello lo lleva a reconocer dos subcategorías básicas. La primera vendría dada por los nombres acotadores (*loncha, lingote, tableta, etc.*) y la segunda por los cuantificadores analógicos (*botella, vaso, dedo, montón, etc.*). Dentro de esta última cabría diferenciar a su vez entre la cuantificación mensurativa y la evaluativa. La parte final del capítulo está dedicada al papel que desempeñan estos cuantificadores en la distinción entre construcciones partitivas y pseudopartitivas. El autor critica el tratamiento que se da a esta cuestión desde postulados formalistas, que son los que subyacen en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), donde se plantea una relación biunívoca entre cuantificación nominal y construcción pseudopartitiva. Como alternativa, plantea un análisis de orientación funcional donde la diferencia entre la construcción partitiva y la pseudopartitiva descansa en sus condiciones de referencia y no en la categorización sintáctica del cuantificador.

La tercera parte del libro atiende los límites entre construcciones sintácticas. Corre a cargo de Carmen Conti Jiménez, que es la autora de los tres capítulos que lo componen. El primero de ellos trata sobre las cláusulas adverbiales. La autora inicia su análisis con una descripción bien documentada de las clasificaciones precedentes que las cláusulas *adverbiales* han recibido en distintos trabajos previos, tanto en términos semánticos como sintácticos. Todo ello queda sintetizado en cinco tablas (pp. 158 y s.) en las que se toman en consideración las cláusulas temporales, modales, espaciales, finales, causales, condicionales, concesivas, comparativas, consecutivas ponderativas e ilativas. Finalmente, la autora pone de relieve que todas esas propuestas clasificatorias pueden subdividirse en cuatro grandes grupos: propuestas funcionales, clasificaciones basadas en la segmentación del nexos, las que exceden los límites de la subordinación y las basadas en el nivel de adjunción.

El segundo trabajo de Conti se dedica a los dos tipos de construcciones consecutivas que más problemas clasificatorios suscitan: las ponderativas o escalares, donde el primer miembro de la estructura debe contar con un intensificador (*tal, tan, tantos*), y las ilativas, que tienen un claro sentido conclusivo y se marcan mediante nexos no correlativos (*luego, conque, de modo que*, etc.). La autora contempla las diversas adscripciones de que han sido objeto tales estructuras, constatando su gran variabilidad. Las ponderativas han sido consideradas, bien subordinadas adverbiales, bien una variante de las oraciones de relativo, mientras que en fechas recientes han sido interpretadas como adyacentes del intensificador o del sintagma intensificado. Por su parte, las ilativas se han clasificado, según los autores, entre las subordinadas, las yuxtapuestas o las coordinadas. Aunque Carmen Conti no llega a desarrollar por extenso una propuesta propia, sus argumentos abogan claramente por la idea de que las consecutivas ilativas constituyen un caso de coordinación, y las ponderativas de subordinación adverbial, toda vez que los datos apuntan a que la segunda cláusula depende sintáctica y semánticamente de la primera, y a la vez es un constituyente estructural y funcionalmente separable de la partícula intensificadora.

Para cerrar la tercera sección del libro, Conti Jiménez ofrece un breve capítulo acerca de si las cláusulas adversativas deben clasificarse entre las oraciones coordinadas o entre las interordinadas. Aunque tradicionalmente se asumía que constituían ejemplos claros de coordinación, el hecho de que muestren una relación semántica compleja y que siempre aparezcan en estructuras binarias ha llevado a algunos autores a plantearlas como casos de una nueva relación interclausal, conocida como interordinación o interdependencia. A partir de ahí, la autora somete estas oraciones a diversas pruebas sintácticas que le permiten concluir que las cláusulas adversativas con *pero* cumplen todas las propiedades atribuibles en español a las oraciones coordinadas. En cambio, las cláusulas con *aunque* y con *sino* se alejan de ese prototipo y muestran evidentes similitudes con las cláusulas subordinadas, lo que permite postular en ellas cierto grado de hibridación.

Como conclusión, debo ponderar el rigor y la claridad que caracterizan todos los trabajos reunidos en este volumen, que sin duda está llamado a ocupar un lugar significativo en la bibliografía contemporánea de la investigación gramatical del español. Todos ellos arrojan nueva luz, tanto en el plano metodológico como en el descriptivo, sobre cuestiones sumamente intrincadas que se han prestado a la discrepancia desde antiguo. No obstante, también me siento obligada a advertir que los resultados de cada colaboración distan de ser homogéneos. Particularmente algunas de las firmadas por Carriscondo y por Felú parecen excesivamente escuetas; plantean adecuadamente el problema y ofrecen un buen diagnósti-

co, pero les falta llevar su línea argumentativa hasta el final, con la presentación y defensa de una hipótesis propia. En el otro extremo cabría situar el bien documentado capítulo de Carmen Conti acerca de las cláusulas adverbiales y, en especial, el de Ventura Salazar García sobre la cuantificación nominal. Se trata de única aportación de este autor, pero, a cambio, es con diferencia la más extensa y, asimismo, la que asume un mayor grado de compromiso teórico. Por ende, encaja de manera más precisa con lo que se espera en una monografía de investigación altamente especializada.



**JIMÉNEZ-YÁÑEZ, RICARDO-MARÍA (2020).**  
**COMUNICAR EN LA UNIVERSIDAD Y EN LA VIDA PROFESIONAL.**  
**PAMPLONA: EUNSA. 337 PÁGINAS**

BLANCA GALLOSTRA ACÍN  
Pontificia Universidad de la Santa Cruz  
bgallostra@alumni.unav.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1753-4722>

*Comunicar en la universidad y en la vida profesional* es un libro que presenta una síntesis, clara y completa, sobre el discurso; especialmente el discurso académico y profesional, como bien indica el título. La adquisición de la competencia comunicativa es una tarea crucial en la etapa universitaria, como señala en el prólogo del libro la doctora Ruth Breeze, experta en Análisis del Discurso, Lingüística aplicada, Enseñanza de lenguas extranjeras y Escritura académica, y autora de numerosas obras académicas. Precisamente, el propósito del autor es atajar esta necesidad y proporcionar a estudiantes universitarios, y a cualquier otro lector, las herramientas necesarias para expresarse clara y efectivamente en la lengua española. Y más en el mundo en el que vivimos, en el que “the importance of developing critical cultural awareness in order to build effective intercultural relationships is undisputed in today’s globalised world” (Breeze, 2017: 38).

*Comunicar en la universidad y en la vida profesional* está dividido en dos grandes partes: comunicación escrita y comunicación oral. Si bien de desigual extensión, puesto que la comunicación oral ocupa las últimas treinta páginas del volumen (comunicar con la palabra oral, pp. 303-331), muchos de los conceptos desarrollados antes son fácilmente extensibles a la comunicación oral, en especial lo referente a la elaboración de un buen discurso, puesto que un texto oral debe ser tan coherente y adecuado, por ejemplo, como un texto escrito.

En cuanto a los apartados sobre comunicación escrita, los primeros cubren reflexiones generales sobre la escritura y el discurso, de tal forma que introducen un marco de sentido para los siguientes apartados: la competencia comunicativa (pp. 17-20), propiedades de los textos (pp. 21-28), comunicar con la palabra escrita, reflexiones sobre la escritura (pp. 29-33), generación de ideas y el pensamiento crítico (pp. 35-39), apuntes sobre el pensamiento crítico (pp. 41-46). Los siguientes capítulos, pues, tratan ya propiamente de los elementos que logran que un texto comunique eficazmente: el párrafo (pp. 47-60), escritura coherente (pp. 61-76), el uso de los marcadores del discurso (pp. 77-83), cómo escribir bien un correo electrónico

**Para citar esta reseña / To cite this book review:** Gallostra Acín, Blanca (2020). Reseña de Jiménez-Yáñez, Ricardo-María (2020): *Comunicar en la universidad y en la vida profesional*. Pamplona: Eunsa. 337 páginas. *ELUA*, 34: 227-231. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.12>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.12>

(pp. 85-88), una narración (pp. 89-92), una descripción (pp. 93-95), un diálogo (pp. 97-99), una exposición (pp. 101-106), una enumeración (pp. 107-112) y, por último, un extenso capítulo sobre cómo argumentar mejor (pp. 113-151). Los últimos apartados sobre el texto escrito abordan aspectos más materiales de la redacción de un texto: técnicas de revisión de un texto (p. 153), usos del castellano (pp. 155-255), léxico y estilo (pp. 257-276), escritura académica (pp. 277-287) y legibilidad: escribir textos fáciles de leer y comprender (pp. 289-301).

Ricardo Jiménez-Yáñez cuenta con una larga trayectoria docente e investigadora, durante la cual ha estudiado la persuasión y la expresión escrita y oral –Jiménez-Yáñez y Zárate, 2013; Jiménez-Yáñez, 2013; Jiménez-Yáñez, 2014; Jiménez-Yáñez, 2015; Jiménez-Yáñez, 2016 y Jiménez-Yáñez et alii, 2020–, y publicado un libro sobre el mismo tema, especializado en lenguaje jurista (Jiménez-Yáñez, 2016). La experiencia investigadora queda reflejada en la bibliografía de referencia utilizada en la elaboración del volumen, que incluye autores tanto del ámbito hispano como anglosajón y europeo, además de títulos que son ya clásicos de la comunicación y otros de publicación reciente. La variedad y amplitud de la bibliografía muestra, de nuevo, la virtud de esta monografía: ser una síntesis.

Por otro lado, los años de docencia se manifiestan tanto en el contenido como en la estructura del libro. La estructura, como hemos comentado, responde a una progresión temática que, al avanzar de lo general a lo específico, permite al lector tener un cuadro claro acerca de qué es un texto para entender cómo elaborarlo y por qué hacerlo así. Las herramientas propuestas no son vistas como un elenco de requisitos que debe reunir un buen texto, sino verdaderos instrumentos para la elaboración de un discurso. El lector, al tener claro qué es una buena redacción y qué no lo es, entiende la finalidad de los recursos propuestos, y por ello le será más fácil incorporarlos a su escritura. Esta progresión temática, pues, de lo más general a lo más específico, resulta muy didáctica.

Por lo que se refiere al contenido del volumen, la redacción cuenta con explicaciones claras y sintéticas, pero también con numerosos ejemplos y propuestas de ejercicios, para que el estudiante pueda no solo aprender, sino verdaderamente adquirir la competencia comunicativa. Cada apartado tiene una exposición de la teoría, que tiende a ser breve y sintética, con varias subdivisiones y epígrafes, de tal modo que cada principio o recurso estudiado quede, en cierta forma, resaltado autónomamente. Así, las diferentes ideas están verdaderamente diferenciadas y la lectura se hace ágil.

Intercalados con la teoría, hay varios ejemplos que la ilustran, tomados de otros autores, de la prensa, de la literatura, de alumnado, y también elaborados por el propio Jiménez-Yáñez. Son muy variados entre ellos, tanto por estilo como por extensión, según, por supuesto, qué pretenden ilustrar. De entre ellos, cabe destacar los ejemplos de textos completos, que dan un buen modelo al lector para entender qué hace de ellos un buen texto. Se encuentran, sobre todo, en los capítulos sobre cómo escribir una narración (pp. 89-92), cómo escribir una descripción (pp. 93-95), un diálogo (pp. 97-99), una exposición (pp. 101-106), una enumeración (pp. 107-112) y cómo argumentar mejor (pp. 113-151).

Por último, se encuentran los ejercicios, también repartidos a lo largo del libro. Normalmente se hallan al final de un apartado o subapartado, pero no en todos. Hay también de diversos tipos, como completar huecos, señalar usos acertados y erróneos de elementos del lenguaje, hallar la tesis, etc. Destacan, sin embargo, los ejercicios que requieren corregir y elaborar o reelaborar textos, ya que fomentan no solo recordar lo aprendido, sino criticar a partir de lo aprendido e incluso producir textos propios, actividades que

desarrollan habilidades del pensamiento de orden superior y favorecen un aprendizaje profundo, no superficial, de la materia.

Entre los apartados del volumen de Jiménez-Yáñez, destacan tres de mayor extensión: cómo argumentar mejor (pp. 113-151), usos del castellano (pp. 155-255) y comunicar con la palabra oral (pp. 303-331). El primero de estos capítulos versa sobre la argumentación. En un volumen como este, dedicado al estudio del discurso universitario y profesional, no es de extrañar que la argumentación reciba un tratamiento especial. En efecto, la argumentación tiene como objetivo convencer al receptor de la propia tesis o, al menos, exponer los motivos que llevan a defenderla. Aprender a redactar un buen texto argumentativo es, pues, aprender a razonar, y ¿qué se espera de la universidad si no es aprender a pensar? Jiménez-Yáñez, sin embargo, no se embarca en superfluos derroteros teóricos: su libro sigue la máxima de la eficacia. Por ello, el capítulo empieza ya con tres ejemplos de prensa de textos argumentativos, con una pequeña introducción, y solo después procede a exponer la teoría. Desde el principio, pues, el lector tendrá textos de referencia a la hora de ir desglosando, a medida que avanza el capítulo, qué compone un texto argumentativo. Entre esos elementos se encuentran los diferentes métodos discursivos de la argumentación: regla general, argumentos de experiencia, cita, figuras retóricas... cada uno de ellos seguido de al menos un ejemplo que muestre claramente cómo el autor utiliza ese mecanismo. Seguidamente, se presentan las características lingüísticas de la argumentación. A continuación, hay un epígrafe más extenso dedicado a pormenorizar los posibles procedimientos para elaborar la argumentación. Se distinguen las etapas generales (generación de ideas, planificación y redacción de la argumentación) y se proponen recursos detonantes de ideas, organizadores y de redacción que, junto con plantillas y ejercicios, resultan de suma utilidad. Por último, se incluyen numerosos ejemplos de textos argumentativos, tanto de estudiantes universitarios como de la prensa.

El siguiente capítulo de especial relevancia es el que se ocupa de los usos correctos del castellano. Es innegable que no son pocos los estudiantes universitarios que llegan a las aulas sin dominar el uso ortográfico y gramatical de la lengua española. Este dominio, sin embargo, es indispensable para poder redactar cualquier tipo de discurso escrito, e incluso oral. Es por eso que un libro dedicado a la comunicación en ámbito universitario no estaría completo, hoy día, si no contuviera el apartado del que estamos hablando. Además, la presentación de los diferentes temas es, siguiendo el estilo de Jiménez-Yáñez, muy clara y concreta. Hay siempre una breve explicación con ejemplos de las normas ortográficas o del uso gramatical de los signos de puntuación o ciertas palabras que suelen causar confusión (*si no* y *sino*, los *porqués* y el gerundio, entre otros), y seguidamente series de ejercicios para fijar los usos. Además, en algunos casos se detallan también usos incorrectos, pero frecuentes, de la lengua castellana, y se explica, comparando con el uso correcto, por qué no se debe escribir o hablar utilizando esas formas. Este capítulo, pues, servirá tanto de repaso general para reforzar el buen uso de la lengua como de consulta para aquellos lectores que tengan una duda específica o recurrente sobre algún aspecto concreto de la lengua castellana. Para ambos, la estructura del capítulo logra que el aprendizaje sea no solo fácilmente comprensible, sino ágil, efectivo y duradero.

Los tres siguientes apartados, léxico y estilo (pp. 257-276), escritura académica (pp. 277-287) y legibilidad: escribir textos fáciles de leer y comprender (pp. 289-301), resultan de especial interés al público general del volumen. Una vez cubierto lo necesario para el

estudio del discurso en general y de la comunicación escrita, estos dos capítulos son de ayuda para perfeccionar los textos que el lector va a escribir con más frecuencia. De nuevo, la experiencia docente de Jiménez-Yáñez se traduce en unos capítulos cercanos al lector, puesto que el autor lo conoce bien: sus necesidades, dudas y fallos más frecuentes y, así, no se pierde en cavilaciones. Al contrario, en el capítulo de léxico, por ejemplo, expone los errores más comunes a la hora de escoger una palabra (verbos baúles, repeticiones, empleo impropio de parónimos), e incluye listas de ejemplos de todos ellos, así como ejercicios para poner en práctica los consejos. En el capítulo de escritura académica repasa sus características, contrastándolas con rasgos propios de textos más informales o literarios. El último de estos tres capítulos, sobre legibilidad, será seguramente del agrado de los lectores, pero más aún de los lectores de los lectores, si se me permite la licencia. El autor no escatima en herramientas para podar y ordenar un texto de tal forma que sea agradable y fácil leerlo, atributo que es más que valorado en cualquier tipo de texto, pero especialmente en el académico, puesto que la complejidad de la materia agradece la sencillez en la expresión. Parafraseando a Ortega, la claridad es la cortesía del escritor.

Por último, cabría destacar los hitos más notables del último capítulo: comunicar con la palabra oral (pp. 303-331). Como dice el mismo autor, comunicar oralmente, es decir, hablar en público, es una habilidad que no se aprende, sino que se adquiere, y se adquiere con la práctica. Por ello, el apartado da unas recomendaciones para expresarse con claridad y seguridad, tales como controlar los nervios y prestar atención al lenguaje paraverbal. A mi parecer, sin embargo, lo más enriquecedor para los estudiantes será la serie de actividades propuestas. Están pensadas con diferentes fines, desde pronunciar claramente cada palabra, controlar la entonación o hacer pausas. Cada una de las actividades o textos propuestos para leer en voz alta vienen introducidos con una explicación que informa al lector sobre el fin de dicha actividad y qué va a aprender con ella. Se trata de un capítulo sencillo, que guía a un lector no acostumbrado a ejercitarse en la competencia oral, a través de ejemplos de calidad (Lope de Vega y Azorín, entre otros) y ejercicios eficaces a la par que entretenidos (como leer trabalenguas en diferentes tonos de voz), para que logre una mejora significativa en su comunicación oral.

Así pues, *Comunicar en la universidad y en la vida profesional* es un libro que lleva a cabo lo que promete: enseñar a comunicar mejor académica y profesionalmente. Lo realiza a través de sus virtudes, que ya hemos enumerado anteriormente, y se resumen en ser una síntesis completa, clara y orientada al aprendizaje de las reglas fundamentales de la comunicación escrita y oral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Amsterdam: Rodopi.
- Breeze, R. (2017). "Promoting critical cultural awareness in the international university". En Breeze, R. y Sancho-Guinda, C. (eds.). *Essential competencies for English-medium university teaching*, Cham: Springer.
- Jiménez-Yáñez, R.-M. y Zárate-Rivero, B. (2013). "Estrategias de aprendizaje de expresión escrita para estudiantes de Derecho", *Revista Lenguaje y textos*, 37, pp. 83-90.
- Jiménez-Yáñez, R.-M. (2013). "¿Se puede enseñar a persuadir con las señales del metadiscurso?", *Journal of Language and Law*, 59, pp. 42-58.



- Jiménez-Yáñez, R.-M. (2014). “Metadiscurso y persuasión: estudio de editoriales de periódicos españoles sobre la muerte de Osama Bin Laden”, *Discurso & Sociedad*, 8(4), pp. 589-622.
- Jiménez-Yáñez, R.-M. (2015). “An interview with Dr. Ruth Breeze and Dr. Florentina Taylor on foreign language teaching and learning”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature (BJTLLL)*, 8(3).
- Jiménez-Yáñez, R.-M (2016). *Escribir bien es de justicia*. Cizur Menor: Aranzadi Thomson-Reuters. (2.<sup>a</sup> edición).
- Jiménez-Yáñez, R.-M., Giner, D. y Franquet-Elía, P. (2020). “Estrategias retóricas de persuasión en Blogs Jurídicos (Blawgs) y Artículos Doctrinales”, *Discurso & Sociedad*, 15(2). (en prensa).



**SERRANO-DOLADER, D. (2019). *FORMACIÓN DE PALABRAS Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2*. LONDRES/NUEVA YORK: ROUTLEDGE. 350 PÁGINAS**

LETICIA GONZÁLEZ CORRALES

Universidad Rey Juan Carlos

Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes,

Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas

leticia.gonzalez@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0001-7604-8535>

“Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida (Proverbio chino)” (p. 1). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2* se abre con esta cita, cuya elección no es, en absoluto, arbitraria: David Serrano-Dolader establece un acertado paralelismo entre el proverbio y las consecuencias de la reflexión morfológica en el proceso de enseñanza y adquisición del vocabulario en el aula de ELE.

En las páginas preliminares se ocupa de especificar tanto los objetivos de la obra como sus potenciales destinatarios, los profesores de español como lengua extranjera, a quienes invita a continuar con su labor investigadora e introducir la morfología derivativa en sus programas. Seguidamente ofrece un breve resumen por capítulos de la obra, del que se trasluce una división entre el tratamiento específico de los mecanismos de formación de palabras en los últimos capítulos y la justificación de “la necesidad y la pertinencia de atender a la morfología léxica en el proceso de adquisición del vocabulario en segundas lenguas” (p. 2).

Partiendo de las teorías de la segmentación del léxico y de la composicionalidad del significado, Serrano-Dolader subraya los beneficios de la reflexión morfológica en el primer capítulo. Ante la escasa atención que ha recibido la morfología derivativa –a diferencia de la flexiva– en los modelos comunicativos que dominan la enseñanza de segundas lenguas, argumenta que su estudio no solo permite al estudiante “trascender la relación arbitraria de forma y significado que caracteriza a las palabras simples” (p. 14), sino que también favorece su autonomía. Se propone la primera batería de actividades con las que se promueve la reflexión en el aula y de las que surgen las primeras dificultades para la aplicación práctica de este proceso, como la falsa segmentación, además de la necesidad de la adaptación según los niveles.

**Para citar esta reseña / To cite this book review:** González Corrales, Leticia (2020). Reseña de Serrano-Dolader, D. (2019): *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge. 350 páginas. *ELUA*, 34: 233-236. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.13>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.13>

En el siguiente capítulo, profundiza en los beneficios del estudio de la morfología léxica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español desde una perspectiva metodológica. Sugiere dedicar especial atención a los morfemas derivativos, así como a las raíces, que permiten establecer relaciones entre miembros de una familia léxica, a fin de seguir la organización estructural del lexicón mental y coadyuvar, así, al aprendizaje. Asimismo, el conocimiento de las reglas de formación de palabras no solo es útil para las tareas de decodificación, sino que también contribuye a las de codificación, en la que se puede aplicar un componente lúdico con el propósito de estimular el empleo de las reglas. Sin embargo, aunque el juego es positivo a la hora de potenciar esa creatividad, la tarea del docente será la de adecuar la actividad al perfil de su alumnado (intereses, nivel de conocimiento, edad, etc.), animar a la participación y servir de guía ante el error.

En el tercer capítulo (“El vocabulario y las familias de palabras”), el autor aborda la cuestión del proceso de aprendizaje del léxico partiendo de la controvertida distinción entre la amplitud del vocabulario (*breadth* o *size*) y la profundidad del conocimiento de dicho vocabulario (*depth* o *quality*). Afirma que, si bien no es suficiente para completar el proceso, el tratamiento de los recursos de formación de palabras en el aula favorece el (re)conocimiento del léxico. A fin de lograr la consecución total de este objetivo, algunos autores han señalado seis recursos entre los que se encuentra la toma de conciencia morfológica.

Por otro lado, para establecer un vínculo estrecho entre el proceso de aprendizaje y los mecanismos de formación de palabras, Serrano-Dolader propone el empleo de redes asociativas de acuerdo con los beneficios que estas reportan tanto en la adquisición como en el afianzamiento del léxico; en concreto, las familias morfológicas de palabras, que define como “un conjunto formado por una palabra base y todas sus formas derivadas [...]” (p. 61). No obstante, reconoce las limitaciones de la aplicación de esta red asociativa en el aula, ya que su configuración no está sujeta a un criterio unánime, a lo que se suma la falta de datos empíricos que corroboren la relación entre conocer la estructura morfológica de una pieza léxica y la capacidad de poder establecer vínculos con otras. A modo de conclusión se ofrecen pautas metodológicas basadas en la transversalidad de la enseñanza-aprendizaje del léxico: el tratamiento de una nueva unidad irá acompañada de la reaparición –y posterior vinculación– de otras ya conocidas con las que presenta paralelismos en su estructura formal.

El cuarto capítulo lo vertebra el concepto de *productividad*, donde se especifica qué procesos lexicogenéticos deben recibir mayor atención en el aula de ELE. Tras presentar tres factores que se subsumen en la productividad, a saber, la disponibilidad, la rentabilidad y la regularidad, el autor concluye que, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, solo son determinantes los dos últimos, ya que de ellos depende la sistematización del aprendizaje de las reglas de formación de palabras. De hecho, en casos de irregularidad o de recursos escasamente productivos, recomienda un tratamiento similar al de las unidades simples.

Tras varias páginas de justificación y presentación, en el quinto capítulo se concreta la guía para la reflexión morfológica en la enseñanza de segundas lenguas dividida en cuatro fases: el reconocimiento de la forma, la identificación y el posterior análisis de sus constituyentes, la asignación del significado y, finalmente, la producción. Sin embargo, el autor advierte de que su propuesta requiere una ulterior adaptación en función del grupo al que se destine, aparte de un marco comunicativo en el que insertarse.

Tanto el reconocimiento como la identificación y análisis de los constituyentes se tratan de manera conjunta y retoman algunas cuestiones tratadas con anterioridad, como los procesos

de asociación morfológica que dan lugar a las familias léxicas y el tratamiento de los errores en el reconocimiento.

Con respecto a la etapa de asignación del significado, se señalan una pluralidad de casos a los que el docente deberá atender de manera individualizada: las palabras complejas con significado composicional frente a las que presentan un significado lexicalizado, los afijos polisémicos, los afijos sinonímicos y los errores derivados de falsas segmentaciones, que se deberán tratar en la fase anterior. Serrano-Dolader presenta una serie de actividades para cada una de estas situaciones con distintos objetivos: explotar la operatividad de los procesos regulares de formación de palabras en aquellas cuyo significado es composicional y transparente, o bien, concienciar al estudiante del resto de casos problemáticos para minimizar el número de errores.

Por último, la etapa de producción requiere una instrucción en las restricciones combinatorias del español, cuyo aprendizaje supone un desafío para el estudiante, quien tiende a la sobregeneralización –o hipergeneralización– en esta fase creativa. Los resultados de esta tendencia pueden ser inaceptables bien por violar la norma, o bien por ser formas inexistentes en la lengua, aunque posibles. Las actividades propuestas responden a esta distinción y están orientadas a los distintos niveles de la lengua: fónico, morfológico, sintáctico y semántico.

En los cuatro capítulos restantes se atiende a los procesos morfológicos más productivos del español de manera individualizada: la prefijación (capítulo 6), la sufijación (capítulos 7 y 8) y la composición (capítulo 9). En ellos, los modelos de actividades para la práctica en el aula de ELE ocupan un lugar prominente en detrimento del aparato teórico y responden a los objetivos específicos de cada uno de los capítulos. Dada la variedad de la oferta, los ejercicios no solo sirven de apoyo para ejercitar al alumnado en los casos más regulares, sino que también inciden en aquellas cuestiones problemáticas que deberán ser presentadas en el aula a fin de reducir los errores de identificación de morfemas y de producción léxica.

Debido a la regularidad y la transparencia semántica de las unidades formadas por prefijación, resulta conveniente la aproximación a este recurso morfológico desde el punto de vista del significado. Así, partiendo de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) de la Real Academia Española, el autor establece en el sexto capítulo una organización de los prefijos en función de su significado: los prefijos ubicativos, en los que engloba los llamados *prefijos temporales y espaciales*, los gradativos-apreciativos –estrechamente vinculados con los anteriores–, los negativos, cuyos matices semánticos se simplifican en aras del didacticismo, y los cuantificativos, que reciben un tratamiento más complejo que en la obra académica con el fin de contribuir a la coherencia.

Las características de la sufijación, por el contrario, no favorecen la sistematización con fines didácticos: la alomorfia, los casos de polisemia y sinonimia entre sufijos, las restricciones combinatorias y los falsos cognados representan un escollo en el proceso. Pese a ello, el capítulo 7 ofrece una propuesta para la enseñanza de la sufijación no apreciativa basada en las dificultades que presentan los alumnos anglófonos en lo que respecta a la morfología derivativa española. “Puesto que en numerosas ocasiones los alumnos de niveles iniciales de ELE pueden tener conocimiento de inglés, parece que la selección de esta lengua como punto de referencia a la hora de pautar tareas derivativas podría estar justificada metodológicamente” (pág. 194). El capítulo se estructura, por tanto, en cuatro subapartados que responden a las categorías resultantes del proceso de sufijación, a saber, la derivación nominal, la adjetival, la adverbial y la verbal, en los que también se procura atender al plano semántico.

La sufijación apreciativa recibe tratamiento aparte (capítulo 8) como consecuencia de su componente pragmático y subjetivo. Aunque presenta brevemente otros sufijos susceptibles de recibir una carga apreciativa, Serrano-Dolader centra su atención en los casos más representativos de este grupo, a saber, los diminutivos, los aumentativos y despectivos. A la dificultad que entraña la (des)codificación de los matices que caracterizan a estas formaciones, se suman las variables de tipo geográfico y sociolingüístico a las que está sujeto su empleo, razón por la que se han abordado tradicionalmente en los niveles más avanzados. En esta ocasión, no se aporta un método concreto para su estudio, sino que se plantean una serie de actividades destinadas a arrojar luz sobre los interfijos, las formas lexicalizadas y los posibles valores que puede atribuir la sufijación apreciativa.

La obra se cierra con un breve capítulo dedicado a la composición, bajo la que subsume los compuestos unidos gráficamente, los compuestos sintagmáticos y la composición con temas cultos. La adaptación didáctica de este recurso pretende explotar la capacidad que demuestra el estudiante en la identificación de los constituyentes que conforman los compuestos presentando este mecanismo a través de las combinaciones categoriales más frecuentes en español; sin embargo, las actividades están enfocadas a la resolución de conflictos en el plano semántico, ya que, con frecuencia, el significado de las formaciones no es deducible a partir de los procedimientos de segmentación regulares.

*Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2* aporta las claves necesarias para trasladar la morfología derivativa a la enseñanza del español como lengua extranjera. Su autor cumple sobradamente los objetivos establecidos al comienzo de la obra sacrificando el rigor científico en virtud de la claridad expositiva: no solo aduce argumentos sólidos a favor de la incorporación de esta parcela de la morfología española en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, sino que también orienta al lector en la elaboración de sus materiales didácticos mediante una serie de propuestas específicas para los tres procesos morfológicos de los que se ocupa, cuyo valor se incrementa con las actividades que las acompañan.

Pese a que los modelos para la práctica en el aula no son definitivos como consecuencia de su carácter descontextualizado, sirven de guía en el proceso de adaptación didáctica que queda supeditado al criterio del profesor. De su competencia depende, por tanto, la selección de los contenidos, su contextualización, así como la adecuación a las necesidades y los intereses del alumnado, para lo cual será preciso que su formación en la materia sea lo más completa posible. Ello explica que, en ocasiones, los contenidos de la obra excedan los límites del didactismo y aborden cuestiones que, a pesar de su dudosa aplicación en el aula, son imprescindibles para una comprensión cabal del fenómeno.

En definitiva, *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2* es una obra de inestimable ayuda para los docentes de español como segunda lengua con la que se pretende instruir en la reflexión morfológica y colaborar, así, en los esfuerzos destinados a la mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje del vocabulario en el ámbito de lenguas extranjeras.

**GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, ADELA Y RODRÍGUEZ-TAPIA, SERGIO (EDS.) (2019). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN TORNO AL TURISMO: TERMINOLOGÍA, CULTURA Y USUARIOS. VALENCIA: TIRANT HUMANIDADES. 290 PÁGINAS**

CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA  
Universidad de Córdoba  
cristina.rodriguez@uco.es  
<https://orcid.org/0000-0002-0940-666X>

La publicación reseñada recopila diferentes trabajos que fueron presentados al I Congreso Internacional «Lenguas, Turismo y Traducción», celebrado en Córdoba en octubre de 2017. Centran su atención hacia una de las tres líneas temáticas que estructuran el volumen: la terminología, la cultura y los usuarios.

Ya en la introducción, los editores de la obra entablan una discusión acerca de la timidez con la que la Lingüística y sus disciplinas afines se han acercado a la Turismología. Es tanta esta timidez que apenas existen estudios que aborden la relación entre lenguas, turismo y traducción desde una perspectiva actual. Podemos nombrar algunas aportaciones, como las de Prieto-Arranz (2005), Fuentes-Luque (2005), Nobs (2006) y Almahano-Güeto y Postigo-Pinazo (2013). Paralelamente, los editores aportan datos del sector (OECD, 2018) que corroboran la importancia del turismo en la economía global y, por tanto, la pertinencia de las contribuciones que forman parte de la publicación.

La obra se inicia con una contribución de José María Castellano («El diario de viaje como guía turística: análisis de imágenes románticas en *Le Tour d'Espagne en Automobile. Étude de Tourisme* de Pierre Marge») que analiza el lenguaje literario de la obra de Marge. En este trabajo, la guía de viaje se erige como un documento transversal y de gran riqueza lingüística debido a que se plasman en ella impresiones, imágenes y pensamientos que evocan un determinado lugar. Al término del capítulo se extraen conclusiones tanto a nivel narrativo, turismológico y lingüístico como a nivel histórico y social; de estas conclusiones se desprende, en consecuencia, la utilidad de este tipo de texto como vía para indagar acerca de la realidad española en épocas pasadas.

El volumen continúa con un capítulo titulado «Terminología del turismo: turismo sostenible, responsable, ecoturismo...: cuando las palabras confunden a los viajeros», a cargo

**Para citar esta reseña / To cite this book review:** Rodríguez Faneca, Cristina (2020). Reseña de González-Fernández, Adela y Rodríguez-Tapia, Sergio (eds.) (2019). Estudios lingüísticos en torno al turismo: terminología, cultura y usuarios. Valencia: Tirant Humanidades. 290 Páginas. *ELUA*, 34: 237-240. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.14>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.14>

 Este trabajo se publica bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional**

de María Lucía Carrillo Expósito. Este trabajo se inicia presentando sucintamente el desarrollo y estado de la cuestión del *ecoturismo* a la vez que se plantea una discusión sobre el galimatías terminológico que supone la dispersión terminológica existente en torno a esta modalidad turística. Posteriormente, tras el análisis del corpus propuesto, se describen y analizan las estrategias que usan las empresas turísticas para promocionar y hacer atractivos sus servicios en relación con el *ecoturismo*.

En su trabajo «La traducción de páginas web alemán-español en el sector turístico: el caso de la Deutsche Bahn», Ingrid Coboz López analiza y evalúa una parte de la página web del servicio ferroviario DB. Para ello, la autora se sirve, muy acertadamente, de los parámetros propuestos por Nobs (2003). Si bien este capítulo supone un acercamiento muy logrado a los problemas y soluciones que deben tenerse en cuenta a la hora de localizar un sitio web, la estructura y presentación del trabajo resulta demasiado sinuosa, en tanto que involucra muchas secciones distintas.

María del Carmen Balbuena Torezano nos acerca a la viticultura en su contribución titulada «La traducción de folletos informativos para el enoturismo: la D. O. Montilla-Moriles». La autora inicia el capítulo explicitando el concepto de *enoturismo* y continúa estudiando las características de los folletos informativos de este tipo de actividad, considerados una tipología textual híbrida. Antes de finalizar, aporta herramientas teóricas y metodológicas para la traducción de este tipo de textos, a caballo entre el texto vitivinicultural y el texto turístico. Se trata de una aportación clara y concisa, y que logra aproximar al lector a este tipo de texto de forma hábil.

En «El texto turístico: estudio y claves para su traducción», Isidoro Ramírez Almansa reflexiona acerca del texto turístico, sus características y sus funciones, para concluir con una máxima fundamental acerca de la importancia del análisis textual: éste determinará la función del texto y, por ende, su modo de abordaje y su traducción. Si bien este capítulo supone un meritorio acercamiento al análisis textual y a la hibridez de los textos turísticos, no llega a adentrarse del todo en la cuestión instrumental necesaria para su traducción (tal y como cabe esperar, teniendo en cuenta el título del propio trabajo).

El volumen continúa con un capítulo dedicado a las guías prácticas, y en concreto, guías con la combinación lingüística español<math>\leftrightarrow</math>italiano. El estudio «Las estrategias de traducción de los términos gastronómicos italianos en las guías prácticas en español», a cargo de Francisco José Rodríguez Mesa, se centra en los términos gastronómicos para ilustrar uno de los fundamentos de su trabajo: en este tipo de documentos la unidad de trabajo no es lingüística, sino cultural. De esto se desprende que el traductor necesita dominar la cultura meta tanto como su propia cultura, siendo a la vez traductor y anfitrión. Destacamos la cuidadosa selección bibliográfica de esta aportación, tanto a la hora de instruirnos en el marco teórico como de llevar a cabo el análisis de las unidades propuestas, así como su precisión terminológica, claridad y concisión.

El capítulo firmado por Menghsuan Ku («Comparación de guías de idioma en chino y en español para viajeros: su enfoque, organización y la percepción cultural del otro») se centra en las guías de idiomas en chino y español. El corpus presentado está formado por tres guías totalmente distintas de las que se analizan aspectos, sobre todo, relacionados con la percepción cultural. La autora destaca la falta de revisión de este tipo de publicaciones, ya que se prima la rapidez de publicación sobre otros aspectos.



El trabajo «Sobre los conocimientos de la cultura meta necesarios para la traducción de textos turísticos en lenguas eslavas (ruso y checo)» (Ekaterina Guerbek y Lenka Zamisova) se centra en aspectos culturales de la traducción de textos turísticos y en los conocimientos que ha de poseer el traductor para solventar los obstáculos del texto original. Una vez más, se subraya la importancia de los aspectos culturales y se hace hincapié en los efectos de la percepción intercultural en la traducción.

Marta Guirao Ochoa presenta un texto titulado «Función comunicativa y estrategias traductológicas: comparativa de dos entornos museísticos virtuales». En él se analizan las páginas webs de la sede virtual del Museo del Prado y la exposición virtual de la Biblioteca Nacional de España. Se centra en sus características, estrategias de traducción y adaptación y, sobre todo, en cómo influyen las decisiones del traductor en la experiencia virtual del visitante. Destacamos lo novedoso de esa aportación, que contribuye a una línea de investigación incipiente en los Estudios de Traducción.

En «El fenómeno de la adaptación lingüística y cultural en la traducción de textos turísticos: comparación de dos lenguas tipológicamente afines», Giuseppe Trovato reflexiona de nuevo sobre las dificultades lingüísticas culturales de los textos turísticos, aunque en este caso se trabaja con un obstáculo añadido: la afinidad entre lenguas (en este caso, italiano↔español). El trabajo se centra en tres aspectos propios de los textos turísticos: siglas y acrónimos, gastronomía y topónimos. Posteriormente, se reseñan las herramientas más apropiadas para realizar el trasvase lingüístico y cultural. Cabe destacar que resultan muy acertadas las referencias bibliográficas usadas al tratar las lenguas afines, así como la propia estructura del trabajo y el gran cuidado en su redacción.

El capítulo «Guías de viajeros, hoteles y publicidad en el siglo XIX», a cargo de Manuela Álvarez Jurado, está dedicado a las guías de viajes publicadas y distribuidas por hoteles parisinos. Nos muestra cómo, a través del estudio de las características principales, estructura y contenido de las guías, es posible obtener información de índole sociocultural e histórica con gran exactitud.

En «El uso del superlativo en textos promocionales sobre Extremadura: análisis de corpus», Manuel Sánchez García analiza las características de un conjunto de textos del *Travelling around Extremadura Corpus* (entre ellos, folletos, mapas y guías de viaje) para obtener información acerca del uso de las estructuras superlativas y así determinar si este es más intenso que en otros géneros textuales. Merece la pena resaltar la pulcritud de la redacción del trabajo, así como la pertinencia de las aclaraciones que hace el autor durante su transcurso, como la acotación del concepto de *epíteto* y su posterior agrupación.

Adrián Fuentes Luque se adentra en la complejidad del texto turístico a través del estudio del caso de España en «La traducción en la promoción turística: el caso de España, marca e imagen». Tras instruir al lector acerca de las características del texto turístico y las particularidades de España como destino vacacional, se analizan y reseñan las distintas campañas y eslóganes con los que España se ha posicionado en el exterior a lo largo de los años; al término, se reflexiona sobre la creación y el mantenimiento de la imagen de marca, así como sobre su importancia en el contexto de la promoción turística.

El estudio «La aceptabilidad de traducciones turísticas: un estudio centrado en el usuario» de Jorge Soto Almela supone un estudio empírico con grandes implicaciones para los entes encargados de promocionar los destinos turísticos. En concreto, su trabajo se centra en el diseño de una investigación que, a través del uso de técnicas comparativas, permita

comparar las distintas estrategias de traducción que inciden, en última instancia, en la aceptabilidad que los turistas puedan otorgar a la traducción de culturemas foráneos. Debemos subrayar la calidad metodológica de este trabajo y el éxito obtenido a la hora de poner en práctica nociones teóricas relacionadas con culturemas, técnicas de traducción y aceptabilidad por parte del usuario.

En «Estudio panorámico de la relación entre la interpretación de lenguas y el turismo: el caso de Andalucía», Aurora Ruiz Mezcua expone, al inicio, el estado de la cuestión en cuanto a la implantación del grado conjunto de Traducción e Interpretación y Turismo. En la segunda parte del trabajo se enumeran las principales técnicas y modalidades de interpretación empleadas en el sector del turismo. Se trata de un trabajo que estructura hábilmente la ingente cantidad de información que proporciona, y que pone en valor, además, el papel del intérprete en el contexto turístico.

El volumen cierra con una contribución firmada por María del Carmen Moreno Paz. En «La traducción y localización de páginas web institucionales de promoción turística: propuesta metodológica de análisis contrastivo a partir de un estudio de caso (español-inglés)», la autora analiza mediante un enfoque cuantitativo la web del Ayuntamiento de Córdoba; en concreto, una sección dedicada a la promoción turística del Alcázar de los Reyes Cristianos. Destaca por la precisión de su metodología (a la par que en la propia exposición de la misma, extendiendo así su acertada propuesta), por la clara explicación de los resultados y por la valoración crítica de las traducciones.

Antes de finalizar nos gustaría destacar uno de los puntos fuertes de la obra: el protagonismo que se ha otorgado, de manera compartida, a varias lenguas: el alemán, el checo, el chino, el francés, el inglés, el italiano y el ruso. Además de esto, nos gustaría referir sucintamente un aspecto esencial de la maquetación en relación con el índice de la obra, ya que no aparece el nombre de los autores de cada contribución; por ello, no es posible saber a quién corresponde cada una de ellas hasta que no se busca en el interior del libro. Para concluir, resaltamos lo novedoso de este monográfico y la rigurosidad con la que la mayoría de trabajos abordan la relación entre el turismo, la traducción y las lenguas, si bien esperamos que en futuras contribuciones podamos contar con más estudios empíricos fruto de las reflexiones aquí recopiladas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almahano-Güeto, I. y Postigo-Pinazo, E. (eds.). (2013). *Turismo y salud: traducción, interpretación y comunicación intercultural en el sector turístico europeo*. Granada: Comares.
- Fuentes-Luque, A. (2005). *La traducción en el sector turístico*. Granada: Atrio.
- Nobs, M. L. (2003). *Expectativas y evaluación en la traducción de folletos turísticos: estudio empírico con usuarios reales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Nobs, M. L. (2006). *La traducción de folletos turísticos: ¿qué calidad demandan los turistas?* Granada: Comares.
- OECD (2018). *OECD Tourism Trends and Policies 2018*. Paris: OECD Publishing.
- Prieto-Arranz, J. I. (2005). *A (dis)United Kingdom: the discourse of British tourist promotion and its translation into Spanish*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

**CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (2018). *CONSTRUCCIONES CON CLÍTICO FEMENINO LEXICALIZADO*. MADRID: VERBUM. 422 PÁGINAS**

JULIO TORRES SOLER  
Universidad de Alicante  
jts30@alu.ua.es  
<https://orcid.org/0000-0003-4866-6605>

Este libro de José Luis Cifuentes Honrubia aborda las construcciones lexicalizadas en las que aparece un pronombre clítico femenino acusativo que no muestra ningún antecedente para el complemento directo, como *arreglárselas* o *fastidiarla*. Para averiguar las razones que han motivado la presencia del clítico, el autor lleva a cabo un estudio histórico de 99 construcciones de este tipo, convencido de poder encontrar en la historia de la lengua las claves de su fijación, como él mismo confiesa en el prólogo. El resultado es una descripción amplia de estas construcciones en su diacronía, que atiende a cuestiones sintácticas, semánticas y pragmáticas.

El libro consta de tres capítulos: en primer lugar, una gran introducción teórica; a continuación, la descripción histórica de las construcciones con clítico femenino, que constituye el fundamento del trabajo, y por último, las conclusiones. En el capítulo I, la “introducción”, se presentan y se discuten algunas teorías lingüísticas que más tarde se utilizan en la descripción de las locuciones verbales. En primer lugar, se introducen algunas consideraciones que se han hecho desde la fraseología sobre estas construcciones. Se dedica una especial atención a la propuesta de Delbeque (1997), quien explica el predominio del clítico femenino sobre el masculino en este tipo de construcciones porque, al ser el femenino el género marcado en español, se asocia con usos menos previsibles. Según la autora, esto favorece la identificación del uso no habitual de la construcción y facilita el proceso de lexicalización. De forma semejante, la morfología plural del clítico como elemento marcado propicia particularmente la interpretación del significado contextual de la construcción.

A continuación, se revisan los diferentes esquemas construccionales de este tipo de locuciones: 1) verbo transitivo + clítico; 2) verbo transitivo + clítico + complemento indirecto; 3) verbo pronominal + clítico y 4) verbo intransitivo + clítico. Sobre este último esquema, en el que se incluyen las locuciones *pirárselas*, *guillárselas*, etc., se comenta que es especialmente interesante la presencia de un clítico de complemento directo con un verbo

**Para citar esta reseña / To cite this book review:** Rodríguez Faneca, Cristina (2020). Reseña de González-Fernández, Adela y Rodríguez-Tapia, Sergio (eds.) (2019). Estudios lingüísticos en torno al turismo: terminología, cultura y usuarios. Valencia: Tirant Humanidades. 290 Páginas. *ELUA*, 34: 241-247. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.15>

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.15>

 Este trabajo se publica bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional**

intransitivo. Además, se reconoce que estas construcciones admiten numerosas variaciones mediante diversas marcas sintácticas, que a menudo permiten diferenciar entre los posibles significados contextuales de las locuciones. En las siguientes páginas, se discute el posible valor eufemístico de las locuciones con clítico femenino. Tras revisar la definición de eufemismo de la tradición discursiva, se descarta que las construcciones con clítico femenino constituyan un caso de sintaxis eufemística, argumentando que el uso de estas construcciones no mitiga la carga negativa de las expresiones.

Una vez revisadas las consideraciones hechas sobre las locuciones con clítico femenino hasta el momento, y habiendo descartado un posible análisis eufemístico, se dedica el resto de apartados de la introducción a presentar el modelo teórico que verdaderamente constituye la base del análisis posterior de estas construcciones: la teoría de la subjetivación. Para ello, se revisa de forma sintética y completa la noción de subjetivación, así como sus derivaciones más recientes y su relación con otros mecanismos de cambio lingüístico, ofreciendo una introducción clara y precisa para aquellos lingüistas que no estén familiarizados con esta línea de investigación. En primer lugar, se describe la propuesta de Elisabeth Closs Traugott (1982, 1989, 1995, 1996, 2011, 2016), quien entiende la subjetivación como un mecanismo semántico-pragmático que tiene lugar en diacronía, por el cual los significados pasan de referirse a la realidad externa para expresar la visión subjetiva del hablante hacia lo que se dice. También se explica la noción de intersubjetivación, desarrollada por la misma autora, que consiste en el mecanismo por el cual los significados, ya subjetivados, pasan a codificar significados interpersonales, es decir, que expresan la atención del hablante hacia la imagen del interlocutor. Seguidamente, se compara la teoría de la subjetivación de Traugott con las propuestas de otros autores, como Langacker (1990, 1993, 1999), Sanders y Sporen (1996), Verhagen (2005), Schifffrin (1990), Nuyts (2001) y Narrog (2012, 2014, 2017). Debido a su trascendencia, se lleva a cabo con particular detenimiento la comparación con la propuesta de Langacker, para quien la subjetivación es un fenómeno sincrónico que tiene que ver con la presencia implícita de la perspectiva del hablante en la escena conceptual, codificada en una construcción. Pese a las diferencias, se concluye que ambas visiones de la subjetivación son complementarias.

A continuación, se incide en las consecuencias sintácticas de la subjetivación. Siguiendo a Company (2004), se explican tres efectos sintácticos: a) el debilitamiento o pérdida del control que ejerce el agente sobre evento; b) la ampliación del alcance de la predicación y c) la fijación, aislamiento y autonomía predicativa del elemento. En definitiva, la subjetivación conlleva un empobrecimiento sintáctico que compensa el fuerte enriquecimiento pragmático. Esta idea lleva a discutir la relación entre la subjetivación y la pragmatización. Cifuentes Honrubia, que parte de una concepción de la sintaxis, la pragmática y la semántica como dominios no estrictamente separables, no considera necesario emplear el concepto de pragmatización en su trabajo.

En las siguientes páginas, se presentan los planteamientos esenciales de la Gramática de Construcciones y se introducen algunas de sus aportaciones al estudio diacrónico de la gramática, como la idea de que los elementos lingüísticos no cambian solos o aislados, sino ubicados en construcciones o distribuciones sintagmáticas específicas. Se analiza con particular detenimiento la propuesta de Traugott y Trousdale (2013) sobre la construccionalización, entendida como el proceso diacrónico de creación de nuevas combinaciones de signos con forma y significado nuevos. La construccionalización es descrita como un proceso gradual

en el que se distinguen algunos micropasos, que el autor se detiene a explicar: a) innovación y reanálisis, b) reutilización, c) inferencia invitada, d) convencionalización, e) reorganización y f) otros cambios. Por último, se señala que la construccionalización conlleva cambios en la productividad, la esquematicidad y la composicionalidad de la construcción.

El último apartado de este capítulo está dedicado a explorar el papel de la analogía en el cambio lingüístico, ya que constituye una noción fundamental en el análisis posterior de las construcciones con clítico femenino lexicalizado. Es importante la distinción que se hace entre pensamiento analógico, entendido como la capacidad cognitiva del ser humano para comparar dos realidades, transferir información de un dominio cognitivo a otro y extraer generalizaciones, y la analogización, entendida como el mecanismo de cambio lingüístico motivado por el pensamiento analógico por el que asignamos una nueva forma o significado a una unidad lingüística. A continuación, se estudia el papel de la analogía en los procesos de gramaticalización. Se indica que la analogía está implicada en la gramaticalización al menos de dos formas: por un lado, puede afectar a algunos rasgos del elemento que se gramaticaliza y, por otro lado, puede producir un aumento de la productividad del nuevo esquema gracias a la atracción de nuevas unidades. Por último, se reconoce que la analogía puede producirse a través de modelos o esquemas abstractos que favorecen la productividad de una determinada estructura.

En el capítulo II, llamado “construcciones con clítico femenino lexicalizado”, se analizan, una por una, 99 locuciones con clítico femenino. Para ello, se aportan datos y ejemplos extraídos del CORDE y del CREA, que contribuyen a configurar una visión histórica de cada construcción, y se discuten las claves de su fijación. En el primer apartado de este capítulo se analizan las locuciones *hacerla*, *jugársela*, *pringarla*, *joderla*, *piflarla*, *cagarla*, *fastidiarla*, *jorobarla* y *jeringarla*. *Hacerla*, que es la primera construcción con clítico femenino lexicalizado atestiguada, indica una acción negativa que queda implicada contextualmente. Teniendo en cuenta el valor de la proforma *hacer*, se discute un posible valor eufemístico en su origen, que pronto habría desaparecido. En cuanto a *jugársela a alguien*, que se refiere a un engaño, su motivación podría encontrarse en contextos de juego en los que la referencia implicada es *jugada* o *partida*. En el caso de *pringarla*, *joderla*, *piflarla*, *cagarla*, *fastidiarla*, *jorobarla* y *jeringarla*, todas estas construcciones indican una acción negativa realizada por el propio sujeto y que incide en él mismo, por lo que se trata de errores o faltas. La motivación de estas construcciones se explica, por un lado, por la influencia analógica que han podido ejercer unas sobre otras, que es especialmente notoria en el caso de *joderla* sobre *jorobarla* y *jeringarla* y, por otro lado, por diversos cambios semánticos experimentados por los verbos. En todos los casos, el referente del clítico femenino es la propia acción del sujeto.

En el segundo apartado, se analizan las locuciones *guardársela*, *pagársela*, *debérsela*, *jurársela*, *ganársela* y *cargársela*. Por un lado, en *guardársela* y *pagársela* el clítico hace referencia semántica a algún tipo de ofensa o agravio, mientras que los verbos mantienen su significado habitual. En *Debérsela* y *jurársela*, el clítico también hace referencia semántica a una ofensa o mala acción, pero en este caso la locución indica algún tipo de venganza debida a dicha ofensa. El autor encuentra muchos casos en que estas cuatro últimas locuciones están vinculadas en el uso, lo que hace probable una influencia analógica entre ellas. Aunque mucho más reciente, *ganársela* está relacionada con las anteriores, pero en este caso el clítico hace referencia semántica a un castigo, motivado igualmente por alguna mala acción u

ofensa. *Cargársela* es algo distinta al resto de locuciones, puesto que el sujeto se ve afectado por la acción. El referente semántico del clítico es una carga, entendida metafóricamente como cualquier tipo de mala acción, por la que el sujeto recibe un castigo.

Las locuciones *gozarla*, *correrla* y *mangarla*, descritas en el tercer apartado, presentan cada una un proceso de fijación diferente. En el caso de *gozarla*, históricamente el clítico podría tener varios antecedentes, especialmente la mujer, la vida y la ocasión. Posteriormente, la locución queda fijada con el significado ‘pasarla bien, disfrutar’, sin que el clítico encuentre referencia sintáctica alguna. En cuanto a *correrla*, que se refiere a acciones potencialmente peligrosas llevadas a cabo con cierta diversión, el autor discute diversos posibles antecedentes históricos del clítico y argumenta que el más probable es el sustantivo *correría*, en su significado ‘andanza o aventura’. La locución *mangarla*, de uso muy limitado y socialmente marcada como gitanismo, significa ‘vivir sin hacer nada’. El significado se origina por metonimia a partir del verbo *mangar* ‘pedir, mendigar’. En cuanto al clítico, el autor considera que no encuentra referente sintáctico ni semántico, y afirma que su presencia podría deberse a la analogía con otras locuciones que presentan un contexto de uso similar.

En el cuarto apartado del capítulo se analizan las locuciones *entendérselas*, *habérselas*, *campaneárselas*, *avenírselas*, *sabérselas*, *ingeniárselas*, *prometérselas*, *buscárselas*, *componérselas*, *arreglárselas*, *amañárselas*, *pintárselas*, *manejárselas*, *governárselas*, *bandeárselas*, *agenciárselas*, *apañárselas* y *olérselas*. Entre estas locuciones, *entendérselas* es un caso particularmente interesante porque es muy antigua e influye en gran medida en muchas otras locuciones con clítico femenino, como *avenírselas*, *ingeniárselas*, *buscárselas* y *componérselas*. Además, el autor describe una serie de cambios semánticos y construccionales por los que *entendérselas* pasa de tener como referente semántico las mañas o astucias de otra persona hasta presentar un papel activo del sujeto con el significado ‘desenvolverse bien’. Estas locuciones presentan un esquema construcciona l muy productivo en español y la mayoría de ellas están vinculadas al significado ‘desenvolverse adecuadamente’.

El quinto apartado aborda las locuciones *tomarlas*, *afufarlas*, *apeldarlas*, *liarlas*, *volarlas*, *guillárselas*, *tocárselas*, *pirárselas* y *emprenderla*. De todas las locuciones anteriores, que tienen en común su significado de desplazamiento, *tomarlas* es la más antigua. Se argumenta que el origen de *tomarlas* se encuentra en *tomar las calzas de Villadiego*. A partir de esta expresión, que significaba ‘desplazamiento’, se crea *tomarlas*, cuya vinculación con *las calzas de Villadiego* siempre habría estado presente en la mente de los hablantes. Pese a que *tomarlas* tiene una corta vida en la historia del español, se defiende su influencia analógica sobre otros verbos de desplazamiento que lexicalizan el clítico femenino como una marca de expresividad, dando lugar a las locuciones *afufarlas*, *apeldarlas*, *liarlas*, *volarlas*, *guillárselas*, *tocárselas* y *pirárselas*. Diferente es el caso de *emprenderla*, que también expresa la realización de un viaje o el recorrido de un camino, pero cuya lexicalización, en este caso, se explica por la correferencialidad que antiguamente el clítico encontraba en elementos como *viaje*, *navegación* o *marcha*.

En el sexto apartado, se estudian las locuciones *tenerlas*, *habérselas*, *pegarla*, *emprenderla*, *tomarla*, *vérselas*, *agarrarla*, *liárselas* y *cogerla*. Todas estas locuciones tienen en común, por un lado, que su significado está relacionado con un enfrentamiento o una pelea y, por otro lado, que se combinan con un elemento preposicional introducido por la preposición *con*. El caso de *habérselas con alguien* es particularmente interesante porque, en primer lugar, se atestigua con la forma *haberlo con alguien*. Se argumenta que más tarde

la locución adopta el clítico femenino plural por analogía con *tenerlas con alguien*. En el séptimo apartado se analizan las locuciones *pelárselas*, *cantarlas* y *piarlas*. En cuanto a *pelárselas*, se defiende que el clítico tuvo como referente en un primer momento *las barbas*. La expresión *pelarse las barbas*, cuyo origen reside en el acto de tirarse de las barbas por el enfado, dio su significado de ‘enfado’ a la locución *pelárselas*, que más tarde se amplía metafóricamente a cualquier acción ‘con gran intensidad o vehemencia’, significado que llega hasta la actualidad. Tanto *cantarlas* como *piarlas* indican la expresión de una opinión negativa. El autor argumenta que la fijación de *cantarlas* se produce a partir de *cantar las cuarenta*, que se documenta en el contexto del juego del tute, mientras que la fijación de *piarlas* se produce por analogía con otras locuciones, en particular con *cantarlas*.

En el octavo apartado del capítulo se abordan las locuciones *pegársela*, *clavársela*, *colársela*, *dársela*, *diñársela*, *metársela*, *freírsela* y *mamarla*, todas ellas vinculadas con la idea de engañar. En cuanto a *pegársela*, se argumenta que en su fijación queda implicada la idea de *pega*, con su significado ‘engaño’, sustantivo con el que guarda una importante relación semántica y morfológica. *Pegársela* ejerce una influencia analógica que da lugar a la fijación de *dársela*, y a su vez, *dársela* influye analógicamente sobre *diñársela*. En el caso de *colársela*, se explica que su fijación viene dada por el propio significado del verbo y que el clítico encuentra como referente semántico una mentira o un engaño. La fijación de *clavársela* ocurre a partir de contextos en los se encuentra como referente del clítico *espada* u otros objetos punzantes, mientras que en la fijación de *meterla* queda implicado en un primer momento el órgano sexual masculino. Respecto a la fijación de *freírsela* y *mamarla*, se discuten posibles motivaciones y contextos, pero los ejemplos encontrados son demasiado escasos como para llegar a conclusiones convincentes.

En el noveno apartado se tratan las locuciones *echárselas*, *tirárselas*, *dárselas* y *pintarla*. En cuanto a *echárselas*, que significa ‘jactarse’, se propone una relación con la expresión *echar de la gloriosa*, que explicaría su combinación con sintagmas preposicionales encabezados por *de*. Además, debido a su semejanza semántica, *echárselas* ejerció una influencia analógica que motivó la fijación de *tirárselas* y *dárselas*, aunque en esta última habría quedado implicado además el sustantivo *muestras*. En el caso de *pintarla*, se discute la evolución semántica del verbo, cuyo significado ‘exagerar o engrandecer una situación verbalmente’ es adoptado por *pintarla* cuando, por analogía con otras construcciones con clítico femenino, la locución queda fijada. El décimo apartado aborda las locuciones *armarla*, *liarla* y *montarla*. La lexicalización de *armarla* y de *montarla* se explica por la implicación contextual del referente del clítico, que es una mala acción, habitualmente un alboroto o un trastorno. En cuanto *liarla*, es importante su relación con *armar un lío*, que habría facilitado que *armarla* influyera por analogía en la fijación de *liarla*.

En el undécimo apartado se analizan *gastarlas* y *traérselas*, que indican un comportamiento inhabitual o malicioso. Se argumenta que *gastarlas* se lexicalizó a partir de contextos en los que el referente del clítico era *broma* u otros sustantivos similares como *chanza* o *jugarreta*. En cuanto a *traerlas*, se plantea la posibilidad de que el referente del clítico fuese, en el origen de la construcción, el sustantivo *armas*. A partir de ese contexto, el significado se habría desplazado metonímicamente desde *aquello que se desplaza* hasta *la actividad propia de ese objeto*. En la duodécima sección se estudian las locuciones *dormirla*, *cogerla*, *pillarla*, *agarrarla* y *engancharla*. En todas estas construcciones, el clítico hace referencia semántica al concepto de *borrachera*, tal como demuestra el autor. Se trata, por tanto, de

construcciones en las que el referente del clítico quedó contextualmente implicado, pasando a integrarse en el significado de la propia construcción. También se aprecia una influencia analógica, especialmente de *cogerla* sobre *pillarla*, *agarrarla* y *engancharla*.

El decimotercer apartado se ocupa de las construcciones *tragárselas*, *pasarlas* y *envainársela*. *Tragárselas*, que significa ‘acceptar cosas que son inaceptables’, se lexicaliza cuando el referente del clítico, que son las *mentiras*, *engaños* o *falsedades*, queda implicado en el significado del verbo. En cuanto a *pasarlas*, se argumenta que el origen de la construcción se encuentra en algunas expresiones en las que el elemento *vivencias* está implicado, en especial *pasar las de Caín*. En el caso de *envainársela*, el clítico originariamente tiene como claro referente *la espada*. Desde la acción de envainar la espada, el significado de la construcción evolucionó metafóricamente a ‘rectificar’. En el siguiente apartado se abordan las locuciones *entregarla*, *diñarla*, *espicharla*, *palmarla*, *pringarla* y *cascarla*, que significan todas ellas ‘morir’. En el caso de *entregarla*, el referente implicado del clítico es *el alma*, *la vida* o algún sustantivo equivalente, al igual que sucede probablemente en *diñarla*, gitanismo en el que *entregarla* podría haber influido analógicamente. En cuanto a *espicharla*, *palmarla*, *pringarla* y *cascarla*, todos ellos desarrollan metafóricamente o metonímicamente el significado ‘morir’ independientemente del clítico, que podría haber aparecido por analogía con el resto de construcciones con clítico femenino lexicalizado.

El decimoquinto apartado se centra en *traérsela*, *refanfinfársela*, *pelársela*, *bufársela*, *sudársela* y *soplársela*. En todas estas locuciones el clítico femenino tiene como referente el miembro sexual masculino y todas ellas expresan indiferencia. *Tráersela*, que se combina con *floja* o *al paio*, alude a la ausencia de erección, desde donde metafóricamente se llega al significado actual ‘indiferencia’, como ocurre también en *refanfinfársela* y *bufársela*. En cuanto a *pelársela*, *sudársela* y *soplársela*, se relacionan con la masturbación o con la felación, y en los tres casos, la relación con el significado ‘indiferencia’ se explica por una actitud machista de desprecio hacia quien realiza dichas prácticas a otra persona, pasando del desprecio a la indiferencia. En el decimosexto y último apartado se estudian seis locuciones, *deparársela*, *matarlas*, *cazarlas*, *saltarla* y *chocarla*, que no guardan una relación clara entre sí ni con otras en particular. *Deparársela* es en realidad una frase proverbial, *Dios te la depare buena*, en que el clítico hacía referencia a *receta*. En cuanto a *matarlas*, que se combina con *callando*, el autor defiende que el clítico hace alusión genérica a una *acción negativa* que se realiza sigilosamente. *Cazarlas*, que se combina con *al vuelo*, hace referencia a tomar y hacer propias *las ideas* o *pensamientos*. En cuanto *saltarla*, que aparece en la expresión andar a la que salta, se plantean dos posibles contextos originarios, *la caza* y *el juego*. Por último, *chocarla* es el resultado de la subjetivación de *la mano*, desde donde se pasa a significar ‘conformidad’.

Una vez analizadas de forma individual todas las construcciones con clítico femenino lexicalizado, en el capítulo III, “Conclusiones”, se lleva a cabo una recapitulación de las ideas principales del análisis de cada grupo de locuciones aplicando nociones teóricas como la subjetivación, la construccionalización y la analogía, entre otras. De forma general, se afirma que las construcciones con clítico femenino lexicalizado son un tipo específico de construcción en español que sirve para marcar ciertos eventos como negativos y mostrar cercanía con el interlocutor. Por último, se distinguen algunos puntos en común en el proceso de construccionalización de estas locuciones. En todos los casos, el complemento directo se ha subjetivado, es decir, la referencia del clítico femenino queda implicada contextualmente



y ha pasado a formar parte del significado convencional de la construcción. El segundo paso del proceso de construccionalización de las locuciones, muy habitual pero no imprescindible, es un cambio de significado del evento. El tercer y último paso, tampoco necesario, es la analogía, que facilita que otras construcciones con significados semejantes adopten el clítico femenino. Se afirma, por tanto, que la analogía cumple un papel fundamental en la productividad de estas construcciones.

Por último, en el apartado “Anexos”, se incluye una tabla que recoge de forma esquemática algunos datos de las construcciones con clítico femenino estudiadas: el periodo de vigencia, el elemento subjetivado, el elemento que ejerce una influencia analógica específica y el cambio de significado que experimenta la construcción. A continuación, se incluye un índice de construcciones y expresiones que han sido consideradas a lo largo del análisis de las construcciones con clítico femenino lexicalizado.

En definitiva, este volumen monográfico de José Luis Cifuentes Honrubia constituye una aportación importante al conocimiento de las locuciones con clítico femenino en español. Además, el estudio de estas construcciones se hace desde una perspectiva teórica que incorpora al análisis de la lengua española algunas nociones de reciente desarrollo, como la subjetivación y la construccionalización. Por tanto, este volumen es una referencia imprescindible para aquellos interesados en la historia, la motivación o los cambios semánticos de las locuciones con clítico femenino, pero también para quienes deseen una lectura actualizada sobre los mecanismos de cambio lingüístico en la interfaz entre la sintaxis, la semántica y la pragmática.



**IN MEMORIAM**



## IN MEMORIAM

### MANUEL ALVAR EZQUERRA

Cuando yo era una muchacha estudiaba Filología Hispánica en la Universidad de Málaga, en el antiguo Convento de San Agustín, un edificio situado en el centro de Málaga donde estaba la Facultad de Filosofía y Letras. En el último año de carrera cursé la asignatura “Historia de la Lengua Española”. El profesor era un joven catedrático llamado Manuel Alvar Ezquerro. También era muy joven la Universidad de Málaga. Eran tiempos en los que España arrancaba y los jóvenes nos descornábamos por conseguir un futuro profesional. Después vendría la tesis doctoral. El director era Manuel Alvar Ezquerro. Ya leída la tesis, me llamó una noche por teléfono: “En Alicante han salido unas plazas”. Vine a Alicante. Pasó el tiempo. Fui Profesora Titular. El Presidente del tribunal era Manuel Alvar Ezquerro. Más tarde vino la cátedra: Manuel Alvar Ezquerro estaba de Presidente en ese tribunal. La palabra *gracias* cobra todo su sentido. ¡Tantas cosas vividas!

Cuando la televisión anunciaba “Necesitas un Vox” era Manuel Alvar Ezquerro el que hacía esos diccionarios en el Centro Lexicográfico de Málaga. Era un trabajador incansable y con una meticulosidad extrema. En Málaga conoció a su mujer, sus hijos son malagueños, allí desarrolló gran parte de su docencia y en Málaga murió. Era pronto para que la Parca viniera con la guadaña a segar una vida. Pienso en el disgusto tan grande que hubiera dado a sus padres. Pienso que, a pesar de su temprana muerte, ha tenido una vida plena: su familia y el gran legado que deja a la Filología Española. Descanse en paz.

ANA ISABEL NAVARRO CARRASCO  
Universidad de Alicante

**Enlace / Link:** <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.16>





## **IN MEMORIAM**

### **MANUEL ALVAR EZQUERRA**

El Equipo editorial de la revista *ELUA* expresa su pesar por el fallecimiento del profesor Manuel Alvar Ezquerra, quien ha sido miembro del Consejo asesor de la revista, compañero del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura durante su etapa en la Universidad de Alicante, maestro y amigo de muchos los que componen el amplio grupo de trabajo de *ELUA*. Descanse en paz.

EQUIPO EDITORIAL





## **IN MEMORIAM**

**OLIVIA MANZANARO GARCÍA**

El equipo de dirección de la revista *ELUA* lamenta profundamente la repentina pérdida de nuestra compañera del Servicio de Publicaciones Olivia Manzanaro García. Desde que comenzamos nuestra andadura como directora y secretaria de *ELUA*, Olivia ha sido nuestra principal asesora en las numerosas y, a menudo, complejas gestiones de edición de una revista de calidad; la que nos ha proporcionado ayuda y el necesario empuje para poner en marcha la plataforma OJS de *ELUA* y acometer reformas importantes para mejorar el posicionamiento de la revista en los diversos niveles de indexación. Lamentablemente, la pandemia de la COVID-19 se la llevó para siempre. Descanse en paz.

LEONOR RUIZ GURILLO  
LARISSA TIMOFEEVA TIMOFEEV  
Universidad de Alicante





## Artículos

Marie Comer, 9

Iria da Cunha, 39

María Tadea Díaz Hormigo, 73

Leticia Gándara Fernández, 95

Olga Lucía Garzón Acuña y Eva Patricia Velásquez Upegui, 117

Antonio Manjón-Cabeza Cruz, 131

Juan Pablo Orejudo, 153

Susana Rodríguez Barcia, 175

Natalia Ruiz González, 193

## Reseñas

María Gabriela Amador Solano, 215

Abigail Carretero, 221

Blanca Gallostra Acín, 227

Leticia González Corrales, 233

Cristina Rodríguez Faneca, 237

Julio Torres Soler, 241

## In Memoriam

Dpto. Filología Española,  
Lingüística General  
y Teoría de la Literatura

# 2020



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

