

**Manufatura Hispánica Lodziense**

**10**

# **Lingüística hispánica teórica y aplicada**

**Estudios léxico-gramaticales  
didácticos y traductológicos**

Edición a cargo de  
**Wiaczesław Nowikow**  
**Antonio M. López González**  
**Marta Pawlikowska**  
**Marek Baran**  
**Witold Sobczak**



Manufactura Hispánica Lodziense

**10**

**Lingüística hispánica  
teórica y aplicada**

**Estudios léxico-gramaticales  
didácticos y traductológicos**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

Manufatura Hispánica Lodziense

**10**

**Lingüística hispánica  
teórica y aplicada  
Estudios léxico-gramaticales  
didácticos y traductológicos**

**Edición a cargo de  
Wiaczesław Nowikow  
Antonio M. López González  
Marta Pawlikowska  
Marek Baran  
Witold Sobczak**



**WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO**

Łódź–Kraków 2020



Wiaczesław Nowikow, Antonio M. López González, Marta Pawlikowska, Marek Baran, Witold Sobczak  
– Universidad de Łódź, Facultad de Letras, Departamento de Filología Española/  
Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Hiszpańskiej  
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

**Colección/Seria “Manufactura Hispánica Lodziense”**

Director/Redaktor naczelny  
*Wiaczesław Nowikow*

Comité de Redacción/Rada Redakcyjna  
*Marek Baran, Agnieszka Kłosińska-Nachin, Antonio López González, Amán Rosales Rodríguez  
Ewa Kobylecka-Piwońska, Marta Pawlikowska, Anna Wendorff, Maria Judyta Woźniak  
Agnieszka Kruszyńska, Witold Sobczak*

Comité Científico/Komitet Naukowy  
*Urszula Aszyk-Bangs (Varsovia), Beata Baczyńska (Wrocław), Janusz Bień (Lublin)  
Rafael Cano Aguilar (Sevilla), Silvia Dapía (New York), Santiago Fortuño Llorens (Castellón de la Plana)  
Francisco García Marcos (Almería), Joaquín García-Medall (Soria), Mario García-Page (Madrid)  
Justino Gracia Barrón (París), Tomás Jiménez Juliá (Santiago de Compostela)  
Silvia Kaul de Marlangeon (Río Cuarto), Margarita Llitas (Valladolid), Rocío Luque (Udine)  
Juan de Dios Luque Durán (Granada), Lucía Luque Nadal (Córdoba), Luis Luque Toro (Venecia)  
Alfonso Martín Jiménez (Valladolid), Emilio Montero Cartelle (Santiago de Compostela)  
Antonio Narbona (Sevilla), Antonio Pamies Bertrán (Granada), Magda Potok (Poznań)  
José Luis Ramírez Luengo (Querétaro), Emilio Rídruejo (Valladolid)  
Guillermo Rojo (Santiago de Compostela), Manuel Romero Oliva (Cádiz), Anna Sawicka (Cracovia)  
Piotr Sawicki (Wrocław), Saúl Sosnowski (Maryland), Ewa Stala (Cracovia), Jerzy Szalek (Poznań)  
Janusz Pawlik (Poznań), Alexandre Veiga (Lugo), Edyta Waluch-de la Torre (Varsovia)  
Joanna Wilk-Racięska (Katowice), Andrzej Zieliński (Cracovia), Bożena Żaboklicka (Barcelona)*

Reseña/Recenzent  
*Tomás Jiménez Juliá*

© Copyright by Authors, Łódź–Kraków 2020  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź–Kraków 2020  
© Copyright for this edition by AGENT PR, Łódź–Kraków 2020

Publicado por la Editorial de la Universidad de Łódź/  
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Edición I./Wydanie I. W.08987.18.0.K

ISBN WUŁ 978-83-8220-201-4  
e-ISBN WUŁ 978-83-8220-202-1  
ISBN AGENT PR 978-83-64462-51-1

# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	<b>9</b>
<b>Carlos Alonso Hidalgo Alfageme</b> La alternancia causativa en los verbos de cambio de estado físico desde la perspectiva de la descomposición del referente del sujeto	13
<b>Alfredo Álvarez</b> La inmovilización como frontera funcional de la interjección: sobre la integración de ciertas interjecciones impropias	25
<b>Lorena Camacho Guardado</b> Quizás, quizás, quizás: la selección modal para expresar probabilidad en Español	37
<b>Ramón de Andrés Díaz</b> Nuevo atlas lingüístico <i>et/en</i> , sobre la frontera entre el gallegoportugués y el asturleonés en asturias	51
<b>Alejandra Espinosa Segura</b> Un acercamiento a la lingüística sincrónica en la época actual en Toluca, Estado de México: el español y el náhuatl	69
<b>Raúl Fernández Jódar</b> Reconocimiento y percepción del registro coloquial español en alumnos polacos: el caso de los pro-verbos	77
<b>Óscar García Marchena</b> Los marcadores conversacionales de modalidad y la frase averbal predicativa	93

<b>Monika Głowicka</b> Los verbos modales en español y sus equivalencias traductoras en polaco: caso de <i>deber</i>	105
<b>Agnieszka Gwiazdowska</b> ¿La creatividad o la “recreación” fraseológica? Acerca del proceso de desautomatización y de modificación fraseológicas	121
<b>Najlaa Kounirate</b> Traducción de culturemas, una nueva tendencia en los estudios de la traducción	137
<b>Magdalena Krzyżostaniak</b> ¿En qué consiste la <i>escolaridad</i> en los exámenes <i>DELE para escolares</i> ?	159
<b>Monika Lisowska</b> Acerca del carácter cuantificador de las locuciones adverbiales con la preposición ‘hasta’	173
<b>Ángel López García</b> Monocentrismo y policentrismo en la lengua española	185
<b>Antonio María López González</b> Diferencias morfosintácticas entre el español de España y el español latino en un capítulo de la serie friends (1999)	207
<b>Leticia López Martínez</b> La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión	225
<b>Pablo Martínez Menéndez</b> La teoría de la puerta en la enseñanza de lenguas	237
<b>Fermín Martos Eliche</b> La tradición gramatical y el sistema verbal La enseñanza de la temporalidad	249
<b>M. Victoria Mateo García, Francisco García Marcos</b> Alternancia de códigos y emotividad. A propósito del contacto lingüístico catalán-español	263

<b>Marta Minkiewicz</b> Mente bilingüe, cerebro bilingüe	275
<b>Vésselka Nénkova</b> La modificación fraseológica en la obra literaria de Antonio Gala	285
<b>Wiaczesław Nowikow</b> En torno a la alternancia modal después de <i>el hecho de que</i>	295
<b>Aneta Pawlak</b> Sobre los signos de puntuación antes de la publicación de la <i>ortografía de la lengua española</i> (2010)	313
<b>Janusz Pawlik</b> Grado del modificador nominal y la variación del artículo en español	325
<b>Jochen Plötz</b> El intérprete Felipillo entre incas y conquistadores	339
<b>M.<sup>a</sup> Paula Santalla del Río/Eva M.<sup>a</sup> Domínguez Noya</b> Las construcciones comparativas en corpus del español sintácticamente anotados	357
<b>Magdalena Sędek</b> Metáforas visuales y multimodales en las viñetas de prensa: en torno a la imagen de la crisis del 1-o	375
<b>Witold Sobczak</b> Sobre el presente pro futuro en el español contemporáneo	391
<b>Piotr Sorbet</b> Los vesreísmos como bases léxicas	403
<b>Begoña Souviron López</b> Hacia un nuevo concepto de aprendizaje de las lenguas	417
<b>Ewa Urbańczyk</b> Desafíos del español jurisdiccional Estudio sobre la (im)posibilidad de equivalencia en la traducción de las resoluciones españolas al polaco	429

**Marta Wicherek**

Los prefijos *de-* y *des-* en el lenguaje jurídico

441

**Andrzej Zieliński**

“Por si no nos vemos luego: *buenos días, buenas tardes y buenas noches*”. Sobre el origen y el desarrollo de las fórmulas de saludo en español

457

# PRÓLOGO

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.01>

El presente volumen es fruto de la colaboración y del intercambio de experiencias de hispanistas de diversos países que comparten un mismo interés por promover la investigación en los ámbitos de la lingüística, la metodología de la enseñanza de ELE y la traductología. El tomo incluye 32 trabajos de 34 autores de universidades de Alemania, Bulgaria, España, Estados Unidos, Francia, Marruecos, México y Polonia. La mayoría de los estudios (23) está dedicada a diferentes temas de lingüística descriptiva, mientras que en los demás se examinan cuestiones glotodidácticas (5) y traductológicas (4).

Los trabajos que giran en torno a los problemas lingüístico-descriptivos se refieren, en gran parte, a cuestiones relacionadas con la morfosintaxis y con la sintaxis oracional. Entre estos se encuentran los estudios dedicados a la interjección (Alfredo Álvarez), al verbo (Carlos Alonso Hidalgo Alfageme, Lorena Camacho Guardado, Fermín Martos Eliche, Wiaczesław Nowikow, Witold Sobczak), al artículo (Janusz Pawlik), a la preposición (Monika Lisowska), a la prefijación (Marta Wicherek), a las construcciones comparativas (Paula Santalla del Río y Eva Domínguez Noya) y a las frases averbales (Óscar García Marchena). Cabe subrayar que los trabajos de estos autores presentan enfoques metodológicos muy variados. Así, en algunos estudios los problemas se analizan al comparar los usos, así como las frecuencias absoluta y normalizada, en diferentes variedades diatópicas como español peninsular, caribeño, andino, mexicano, etc. (Lorena Camacho Guardado, Wiaczesław Nowikow). Señalemos que en ambos casos se trata de la selección modal después de *quizás* (Camacho Guardado) y *el hecho*



*de que* (Nowikow). En otros trabajos los autores se centran en la concurrencia del fenómeno examinado con diferentes elementos gramaticales y con diversos factores semánticos y sintácticos (Carlos Alonso Hidalgo Alfageme, Alfredo Álvarez, Óscar García Marchena, Monika Lisowska, Janusz Pawlik, Paula Santalla del Río y Eva Domínguez Noya). En el estudio de Marta Wicherek los prefijos se analizan a partir del material del lenguaje jurídico. En cambio, en el estudio de Fermín Martos Eliche se establece la relación del fenómeno investigado con la enseñanza del ELE.

En los trabajos comentados supra predomina la visión sincrónica. No obstante, en el tomo hay un estudio donde las formas analizadas se enfocan desde una perspectiva diacrónica situándose en el ámbito de la pragmática histórica. Se trata del trabajo de Andrzej Zieliński dedicado al origen de las fórmulas de saludo en español.

Por otro lado, el volumen incluye cinco estudios que pertenecen al ámbito de la semántica léxica. Nos referimos a los artículos de Raúl Fernández Jódar, Agnieszka Gwiazdowska, Véselka Nénkova, Magdalena Sędek y Piotr Sorbet. Los fenómenos examinados por estos autores son muy variados y se refieren a las colocaciones con los llamados pro-verbos y la percepción de estas desde el punto de vista de los estilos formal y coloquial por los estudiantes polacos del ELE (Raúl Fernández Jódar), al proceso de desautomatización fraseológica (Agnieszka Gwiazdowska), a la expresión fraseológica en las obras de Antonio Gala (Véselka Nénkova), a las metáforas en las viñetas de prensa (Magdalena Sędek) y a la creación léxica a base de los *vesreísmos* (Piotr Sorbet).

En el tomo hay dos estudios dedicados a las variedades del español actual. El primero, de Ramón de Andrés Díaz, es de índole dialectológica y se centra en las descripciones horiométrica y dialectométrica de la zona del Eo-Navia, limítrofe del gallegoportugués y asturleonés, haciéndolo a partir de los datos del nuevo atlas lingüístico *ETLEN*. En cambio el segundo, cuyo autor es Ángel López García, gira en torno al mono y policentrismo del español actual y se propone, a partir de la teoría de prototipos, un modelo de normativa que intenta conciliar la norma única propuesta por la RAE con otras normativas nacionales.

El volumen incluye también dos trabajos donde se abordan los temas relacionados con el contacto entre lenguas. En el primero, escrito por Alejandra Espinosa Segura, se examinan las relaciones entre el castellano y el náhuatl a base de material procedente de Toluca, capital del Estado de México. En cambio, en el segundo, de M.<sup>a</sup> Victoria Mateo García y Francisco García Marcos, se analizan las consecuencias del contacto entre español y catalán con respecto a la expresión de la emotividad.

En el tomo hay un artículo de tipo contrastivo cuya autora, Monika Głowicka, compara el verbo modal *deber* con sus equivalentes polacos, situándose el trabajo a medio camino entre la lingüística contrastiva y la traductología.

Y finalmente, *last but not least*, tenemos la oportunidad de familiarizarnos con un tema poco frecuente en los estudios lingüísticos en el artículo de Aneta Pawlak, que revisa los cambios en los signos de puntuación españoles a lo largo de la historia.

Como hemos anticipado, el volumen cuenta con cinco trabajos dedicados a la enseñanza de ELE. En tres casos se abordan diferentes cuestiones de índole general relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (la cultura y los enfoques para ELE y para EFE: Pablo Martínez Menéndez; el bilingüismo a niveles fisiológico y cognitivo: Marta Minkiewicz; el aprendizaje colaborativo y dialógico: Begoña Souviron López). En cambio, dos trabajos giran en torno a los problemas más prácticos de la didáctica del español como lengua extranjera: los exámenes DELE para escolares (Magdalena Krzyżostaniak) y la enseñanza de contenidos culturales mediante las series de televisión (Leticia López Martínez).

Además, el tomo incluye cuatro estudios del área de traductología cuyos temas son muy variados. El trabajo de Najlaa Kounitrate está dedicado a la traducción de culturemas de la famosa obra de Juan Rulfo *Pedro Páramo* al árabe. En el artículo de Antonio López González, se comparan las características morfosintácticas de las variedades peninsulares y americanas de los respectivos doblajes de un capítulo de la serie de televisión *Friends*, prestando especial atención a cuestiones pronominales, verbales y adverbiales. En cambio, el estudio de Jochen Plötz es una aportación a la historia de la traducción, que se centra en la mediación

lingüística realizada por los intérpretes indígenas en condiciones de conflicto entre los incas y los conquistadores españoles. En el artículo de Ewa Urbańczyk se examinan los problemas relacionados con la traducción de las resoluciones judiciales españolas al polaco, con especial atención a las características específicas del español jurisdiccional, entendido este último como una variante del español jurídico.

Al concluir, expresamos la esperanza de que el volumen, por su carácter polifacético y por el perfil de sus trabajos, unos más teóricos y otros más aplicados, despierte el interés de los hispanistas de España, Polonia y otros países que trabajan en los campos de la lingüística, la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera y la traductología.

Aprovechamos la ocasión para dar las gracias a todos los autores de este tomo. Sin sus valiosas contribuciones no sería posible la aparición de este volumen que forma parte de la colección *Manufatura Hispánica Łodziense* del Departamento de Filología Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Łódź. Muchas gracias a todos ustedes, estimados amigos.

Los editores

# LA ALTERNANCIA CAUSATIVA EN LOS VERBOS DE CAMBIO DE ESTADO FÍSICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DESCOMPOSICIÓN DEL REFERENTE DEL SUJETO

Carlos Alonso Hidalgo Alfageme  
Politechnika Śląska

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.02>

## Resumen

La alternancia causativa se ha explicado mediante la descomposición del evento y las nociones de causa y cambio. No obstante, las explicaciones generalmente aceptadas no dan cuenta de por qué algunos verbos de cambio de estado participan en la alternancia causativa (*El niño crece* / \**Los padres crecen al niño*) pero otros de significado muy parecido y con una estructura eventiva similar no lo hacen. (*La alimentación aumenta* / *Los padres aumentan la alimentación*). Aquí se relacionará la alternancia causativa con otra descomposición: la del referente del sujeto en partes. Así, el diferente comportamiento de *crecer* y *aumentar* está relacionado con que el crecimiento de partes del niño, como la cabeza o los brazos, no implica que el niño crezca, mientras que el aumento de partes de la alimentación, como el pan o la fruta, implica que la alimentación aumenta.

**Palabras clave:** Alternancia causativa, causa, cambio de estado, inacusativo, anticausativo.

# 1.

## El problema

La definición de la alternancia causativa está sujeta a matización y a las condiciones que imponen diferentes marcos teóricos, si bien una definición ecuménica podría ser la siguiente: La alternancia causativa es la variación que se establece entre una construcción inacusativa con un solo argumento (*La presión se incrementa*) y su contrapartida transitiva con dos argumentos, donde el argumento externo es la causa (*El calor incrementa la presión*). La construcción monoactancial se suele denominar incoativa o anticausativa; la construcción biactancial, transitiva o causativa. El problema que se va a tratar aquí es por qué unos verbos de cambio de estado físico participan en la alternancia causativa y otros, no. Ilustran el problema los siguientes pares de verbos. El primer verbo de cada par participa en la alternancia causativa; el segundo, no: *aumentar* y *crecer*, *sumergirse* y *emerger*, *enfermar* y *resfriarse*.

Las dos construcciones que intervienen en la alternancia causativa están evidentemente relacionadas, el debate se centra en establecer de qué modo; Van Valin (2013: 71–72) recopila cinco, en los que la noción de causa ocupa una posición central. Se acepta generalmente que en la representación léxica de los verbos que participan en la alternancia causativa están codificados dos eventos: un proceso y un estado. La versión anticausativa se deriva de la causativa mediante un proceso de ligamiento léxico del argumento *x* del predicado del proceso ( $[x \text{ ACT}_{<\text{MANNER}>}]$ ) (Levin, Rappaport Hovav, 1995). En la versión intransitiva el objeto afectado promociona o se mueve a la posición de sujeto, a la vez que un clítico pronominal absorbe el papel temático externo impidiendo que el verbo asigne caso acusativo a su único argumento (Grimshaw, 1982; Marantz, 1984; Wehrli, 1986; Cinque, 1988).

En español participan en la variante intransitiva de la alternancia causativa tan solo verbos inacusativos con *se* anticausativo (Mendikoetxea, 1999) (*La ropa se seca* / *El sol seca la ropa*). La participación de verbos sin *se* (*Los impuestos aumentan* / *El gobierno aumenta los impuestos*) da lugar a alternancias que no son

propriadamente causativas, conocidas también como *pseudocausativas*, porque el argumento que se omite no es una causa, sino un agente (Zribi-Hertz, 1987). En la alternancia causativa participan solo verbos referidos a eventos cuya realización depende directamente de una causa externa (si *El sol seca la ropa*, *el sol* es una causa situada en el exterior de *la ropa*); no participan en ella los verbos referidos a eventos cuya realización depende de una causa interna (como la causa de *floreecer* en *El árbol florece*) (Levin, Rappaport Hovav, 1995; Mendikoetxea, 1999).

Sin embargo, la explicación de la alternancia entre una estructura intransitiva monoactancial y una estructura transitiva biactancial basada en la noción de causa presenta carencias a la hora de responder a cuestiones como las siguientes.

Si *girar* denota un proceso, y no el proceso más el estado que caracteriza a los verbos de cambio de estado, entonces, ¿por qué *girar* participa en la alternancia (pseudo)causativa: *La ruleta gira* / *El concursante gira la ruleta*?

¿Por qué *sumergir* participa en la alternancia (*El cocodrilo se sumerge* / *El cocodrilo sumerge la presa*) pero *emerger*, no (*El cocodrilo emerge* / *\*El cocodrilo emerge la presa*)? ¿Cómo es posible que el primer verbo denote un evento de causa externa pero el segundo lo denote de causa interna? ¿Acaso no es el mismo cocodrilo el que hace que la presa emerja o se sumerja?

¿Por qué *aumentar* participa en la alternancia (*La población aumenta* / *La inmigración aumenta la población*), pero *crecer*, no (*La población crece* / *\*La inmigración crece la población*)? ¿Realmente se debe este comportamiento a la diferenciación entre la causa externa de *aumentar* y la causa interna de *crecer*? En el caso de *aumentar*, la ausencia del *se* invita a descartar que la noción de causa influya en una alternancia que no es causativa propiadamente dicha. En el caso de *crecer* el evento podría estar sujeto a causas externas, como sugieren las oraciones *La planta crece gracias al sol* y *El calcio hace crecer al niño*, si bien es cierto que estas causas no pueden cumplir la función de sujeto de *crecer*.

¿Por qué *resfriarse* no participa en la alternancia (*El deportista se resfría* / *\*La corriente resfría al deportista*) pero *enfermar* sí lo hace (*El deportista enferma* / *La corriente, la hipocresía enferma al*



*deportista*)? ¿No debería ser al revés, ya que *resfriarse* se construye con *se*?

Estas preguntas revelan las paradojas inherentes a la introducción de la noción de causa en el análisis de la alternancia que nos ocupa. A continuación se abordará la alternancia desde un punto de vista que prescinde de la noción de causa. La hipótesis que se va a defender en los apartados siguientes consiste en que el análisis de la relación entre el referente del sujeto y sus partes permite prever qué verbos participarán en la alternancia causativa.

## 2. Bases teóricas de una explicación alternativa

Las bases teóricas de la explicación alternativa de la alternancia causativa que se propondrá más abajo son dos: la herencia léxica y la descomposición de la unidad léxica. Seguidamente se presentan ambas.

Por lo que respecta a la herencia léxica, sea la tipología semántica *animal*, *mamífero*, *felino*, *gato*. La herencia léxica consiste en el trasvase de características en la dirección de padres a hijos en el árbol que define la tipología semántica propuesta. Por ejemplo, si el tipo *animal* presenta las características *respirar* y *desplazarse*, entonces los subtipos *mamífero* y *felino* también presentarán las mismas características: las heredan. La herencia léxica comenzó a aplicarse en el campo de la inteligencia artificial (Roberts, Goldstein, 1977; Bobrow, Winograd, 1977) y en su desarrollo lingüístico se transmite por esquemas arbóreos cuyos nodos son típicamente sustantivos (Carpenter, 1992; Copestake, 1992: 90). En desarrollos más modernos los nodos pueden ser también verbos: *andar* y *correr* son hijos que heredan características del padre *mover* (Amaro, 2006: 14).

En lo tocante a la segunda base teórica, el significado de la unidad léxica no es monolítico, sino que se puede descomponer. Pustejovsky (1995) toma como referente los *aítiae* (*causas*) de la

*Metafísica* de Aristóteles para proponer la descomposición de las unidades léxicas en cuatro *qualia* (sing. *quale*) o *roles*: constitutivo, formal, agentivo y télico. El rol constitutivo, que es el que nos interesa ahora, recoge la información referente a la relación entre el objeto y sus partes o constituyentes. De este modo, dada la unidad léxica *gato*, su rol constitutivo codificaría el árbol *patas, pezuñas, uñas*.

Al sumar la tipología semántica más el rol constitutivo del objeto *gato*, resulta una estructura en la que ese objeto ocupa una posición central: *animal, mamífero, felino, GATO, patas, pezuñas, uñas*. En la parte superior de la estructura, la tipología semántica define los conjuntos a los que pertenece el objeto; la herencia léxica es la transmisión de información entre esos conjuntos. En la parte inferior de la estructura no opera la herencia léxica. La transmisión de información entre el objeto y sus partes se produce por medio de lo que vamos a denominar *herencia del evento*. La herencia del evento se define en (1):

- (1) a. *Definición de herencia de un evento*: La herencia de un evento es la transmisión de la participación en ese evento entre un objeto y al menos una de sus partes. El verbo que predica de un objeto puede hacerlo también de sus partes. Por ejemplo, si *Una fábrica humea*, entonces también se puede afirmar que *Su chimenea humea*.
- b. *Sentido de la herencia de un evento*. La transmisión de la participación en el evento puede producirse en dos sentidos: bien de las partes al objeto o bien del objeto a las partes. La transmisión en el sentido parte-objeto se aprecia en el ejemplo *Si el bíceps del atleta se fortalece, entonces el atleta se fortalece*. La transmisión en el sentido objeto-parte se aprecia en el ejemplo *Si una representación termina, entonces su último acto termina*.

La importancia de la herencia del evento radica en que es el mecanismo que articula la alternancia entre una construcción intransitiva y otra transitiva independientemente de la noción de causa, como se va a tratar de mostrar a continuación.

### 3.

## Presentación de una explicación alternativa

En (2) se proponen dos diagnósticos. El diagnóstico de (a) comprueba si la herencia del evento se produce en el sentido objeto-parte; el diagnóstico de (b) comprueba si se produce en el sentido parte-objeto. Dado que la herencia se transmite durante el transcurso de un evento y no depende del resultado final, en los diagnósticos se emplea la perífrasis progresiva *estar + gerundio*.

- (2) *Girar*. La ruleta gira / El concursante gira la ruleta.
- a. *Mientras la ruleta está girando, {el eje / los números / los colores / el borde} está(n) girando.*
  - b. *Mientras {el eje / los números / los colores / el borde} está(n) girando, la ruleta está girando.*

En (2), lo que *girar* predica del objeto (*ruleta*) lo puede predicar también de cualquiera de sus partes, y viceversa. Por ejemplo, si la ruleta gira, es posible predicar de su borde que gira también (2a); y viceversa: si su borde gira, entonces la ruleta hace lo mismo (2b). El verbo *girar* permite tanto que cualquiera de las partes herede del objeto *ruleta* la participación en el evento (2a) como que el objeto herede esa participación de cualquiera de sus partes (2b). Paralelamente se comprueba que el verbo *girar* participa en la alternancia causativa (2). La relación entre la herencia del evento en los dos sentidos y la alternancia que nos ocupa no parece ser una relación de causa-efecto, simplemente ambos fenómenos aparecen asociados.

A continuación se aplican los mismos diagnósticos de la herencia a los sinónimos parciales *aumentar* (3) y *crecer* (4).

- (3) *Aumentar*. La población aumenta. / La inmigración aumenta la población.
- a. *Mientras la población está aumentando, {los hombres / las mujeres / los jóvenes / los viejos} están aumentando.*
  - b. *Mientras {los hombres / las mujeres / los jóvenes / los viejos} están aumentando, la población está aumentando.*

- (4) *Crecer*. Pinocho crece. / \*La comida crece a Pinocho.
- a. *Mientras Pinocho está creciendo, {sus piernas / su tronco / su nariz / sus uñas} está(n) creciendo.*
  - b. *Mientras {sus piernas / su tronco / \*su nariz / \*sus uñas} está(n) creciendo, Pinocho está creciendo.*

En (3), con el verbo *aumentar*, el evento en el que participa el objeto (*la población*) puede predicarse también de cualquiera de sus partes (*los hombres, las mujeres, los jóvenes, los viejos*) (3a). Y viceversa: si en el evento *aumentar* participa cualquiera de las partes de la población, se puede predicar de la población que *aumenta* (3b). La transmisión de la participación en el evento *aumentar* en los dos sentidos aparece asociada con la alternancia causativa (3). En contraste, cuando el verbo es *crecer* la herencia no se produce en un sentido. En concreto, si la nariz de Pinocho crece, no se puede afirmar que Pinocho crezca también. Pinocho tampoco crece si lo hacen sus uñas, su pelo e incluso sus músculos si los ejercita (4b). Se comprueba que el verbo *crecer* no participa en la alternancia causativa (4).

Las explicaciones al uso de la alternancia causativa tampoco explican su distribución en la pareja de antónimos *sumergirse* y *emerger*.

- (5) *Sumergirse*. El submarino se sumerge. / El capitán sumerge el submarino.
- a. *Mientras el submarino se está sumergiendo, su {hélice / torreta / proa / popa} se está sumergiendo.*
  - b. *Mientras su {hélice / torreta / proa / popa} se está sumergiendo, el submarino se está sumergiendo.*
- (6) *Emerger*. El submarino emerge. / \*El capitán emerge el submarino.
- a. *Mientras el submarino está emergiendo, su {#hélice / torreta / #proa / #popa} está emergiendo.*
  - b. *Mientras su {hélice / torreta / proa / popa} está emergiendo, el submarino está emergiendo.*

*Sumergirse* significa “meter algo debajo del agua o de otro líquido” en la primera acepción del *DLE* y “abismar, hundir”, en la segunda acepción. Durante el transcurso del evento *sumergirse*, la hélice se hunde más en el abismo, la torreta se mete debajo del agua y todas las demás partes del submarino participan en el evento *sumergirse* en una o en la otra acepción. Si el submarino se sumerge, sus partes heredan el evento y se sumergen también (5a); si son las partes las que se sumergen, el mismo verbo puede predicar también de todo el submarino (5b). Se comprueba que el verbo *sumergirse* participa en la alternancia causativa (5).

*Emerger* en su única acepción del *DLE* significa *brotar, salir a la superficie del agua u otro líquido*. La hélice no emerge cuando lo hace el submarino (6a). Pueden permanecer sumergidas también la proa y la popa cuando el submarino emerge. Por tanto, el submarino no transmite su participación en el evento *emerger* a todas las partes que pueden *emerger*, lo que se traduce en que este verbo no participa en la alternancia causativa (6).

La última pareja problemática a la que se aplicarán los diagnósticos propuestos son los sinónimos parciales *resfriarse* y *enfermar*.

(7) *Resfriarse*. El deportista se resfría. / \*La corriente resfría al deportista.

- a. *Mientras el deportista se está resfriando, {\*sus pulmones / \*su nariz / \*su hígado / \*sus piernas} se está(n) resfriando.*
- b. *Mientras {\*sus pulmones / \*su nariz / \*su hígado / \*sus piernas} se está(n) resfriando, el deportista se está resfriando.*

(8) *Enfermar*. El deportista enferma. / La corriente enferma al deportista.

- a. *Mientras el deportista está enfermando, {sus pulmones / su nariz / su hígado / sus piernas} está(n) enfermando.*
- b. *Mientras {sus pulmones / su nariz / su hígado / sus piernas} está(n) enfermando, el deportista está enfermando.*

La extrañísima particularidad de *resfriarse* es que no participa en la alternancia causativa a pesar de ser un verbo de cambio de estado pronominal con *se*. Acerca del *se* de este verbo, es necesario señalar que se comporta a todas luces como anticausativo desde el momento en que impide la aparición de un argumento causa o agente en la oración. No es un *se* inherente, ya que el *DLE* recoge la versión no pronominal de *resfriar*. Tampoco es un *se* aspectual, porque no es optativo. De este modo, *resfriarse* contravendría la regla de que todos los verbos con *se* anticausativo participan en la alternancia causativa (Mendikoetxea, 1999).

En cualquier caso, es posible explicar la diferente participación en la alternancia (pseudo)causativa de *resfriarse* y de *enfermar* dejando a un lado la naturaleza de ese *se* y el concepto de causatividad. Atendiendo al análisis propuesto de la herencia del evento, la principal diferencia entre *resfriarse* y *enfermar* estriba en que las partes del referente del sujeto no pueden resfriarse (7a–b), pero pueden enfermar (8a–b). Y viceversa: si cualquier órgano enferma, es posible predicar de la persona que enferma (8b), pero no que se resfría (7b). La herencia del evento *enfermar* aparece asociada con la alternancia que nos ocupa (8), que sería causativa propiamente dicha si se tiene en cuenta que, sobre todo en América, *enfermar* se usa como verbo pronominal (*enfermarse*). En España este verbo no suele llevar marca de diátesis, por lo que se da la circunstancia de que un verbo diatéticamente neutro (*enfermar*) tolera la alternancia causativa, mientras que un sinónimo parcial pronominal (*resfriarse*), no lo hace.

## 4. Conclusiones

Los datos de (2–8) muestran una relación entre la alternancia causativa y la herencia del evento en sus dos sentidos. La observación de estos datos lleva a formular la hipótesis de (9).

(9) Un verbo intransitivo participa en la alternancia causativa si se cumplen dos condiciones:



- a. si el evento que se predica del sujeto se puede predicar también de alguna de las partes de su referente (*Si el operario ensordece, entonces sus oídos ensordecen*), y
- b. si el evento que se predica de las partes del referente del sujeto se puede predicar también del sujeto (*Si sus oídos ensordecen, entonces el operario ensordece*).  
O, lo que es lo mismo,
- c. si la herencia del evento se trasmite en la dirección todo-parte.
- d. si la herencia del evento se trasmite también en la dirección parte-todo.

## Referencias bibliográficas

- Amaro, R. (2006), “WordNet as a Base Lexicon Model for the Computation of Verbal Predicates”, en P. Sojka, K-S. Choi, C. Fellbaum y P. Vossen (eds.), *GWC Proceedings*, Brno: Masarykova Univerzita, 9–17.
- Aristóteles (1978), *Metafísica*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bobrow D. G. y Winograd, T. A. (1977), “An overview of KRL, a knowledge representation language”, *Cognitive Science*, 1, 3–46.
- Carpenter, B. (1992), *The Logic of Typed Feature Structures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cinque, G. (1988), “On si constructions and the theory of Arb”, *Linguistic Inquiry*, 19 (4), 521–581.
- Copestake, A. (1992), “The ACQUILEX LKB: representation issues in semi-automatic acquisition of large lexicons”, *Proceedings of the 3rd Conference on Applied Natural Language Processing*, Stroudsburg: Association for Computational Linguistics, 88–95.
- Grimshaw, J. (1982), “On the Lexical Representation of Romance Reflexive Clitics”, en J. Bresnan (ed.), *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge: MIT Press, 87–148.
- Levin, B. y Rappaport Hovav, M. (1995), *Unaccusativity: At the syntax–semantics interface*, Cambridge: MIT Press.

- Marantz, A. (1984), *On the nature of grammatical relations*, Cambridge: MIT Press.
- Mendikoetxea, A. (1999), “Construcciones inacusativas y pasivas”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, *Las construcciones sintácticas fundamentales*, Madrid: Espasa Calpe, 1575–1629.
- Pustejovsky, J. (1995), *The generative lexicon*, Cambridge: MIT Press.
- Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española (DLE)*, Barcelona: Espasa [vigésimotercera edición].
- Roberts, B. y Goldstein I. (1977), *The FRL Manual. Technical Report. MIT AI Memo 409*, Cambridge: MIT Artificial Intelligence Laboratory.
- Van Valin, R. D. (2013), “Lexical Representation, Co-composition, and Linking Syntax and Semantics”, en J. Pustejovsky, P. Bouillon, H. Isahara, K. Kanzaki y C. Lee (eds.), *Advances in Generative Lexicon Theory*, Dordrecht: Springer, 67–107.
- Wehrli, E. (1986), “On some Properties of French Clitic *Se*”, en H. Borer (ed.), *The Syntax of Pronominal Clitics*, San Francisco: Academic Press, 263–283.
- Zribi-Hertz, A. (1987), “La réflexivité ergative en français moderne”, *Le Français moderne* 55, 23–54.



# LA INMOVILIZACIÓN COMO FRONTERA FUNCIONAL DE LA INTERJECCIÓN: SOBRE LA INTEGRACIÓN DE CIERTAS INTERJECCIONES IMPROPIAS

Alfredo Álvarez

Universidad de Oviedo

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.03>

## Resumen

El espacio funcional de las interjecciones queda delimitado por las transformaciones evidenciadas en el proceso de traslación de un sintagma nominal o verbal a la función expresiva o apelativa características de las llamadas interjecciones “impropias”. Este proceso no es otro que el de la inmovilización de todos y cada uno de los planos que definen un sintagma: el morfemático, el sintáctico y el léxico-semántico. El resultado son sintagmas solo exclamativos, amorfemáticos, semánticamente imposibilitados para la representación conceptual y sintácticamente incapacitados para establecer dependencias en la estructura oracional.

**Palabras clave:** Interjecciones, inmovilización, extraoracional, exclamativo, ojalá.

Las reflexiones que siguen forman parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo es delimitar el espacio funcional de las llamadas interjecciones y trazar las fronteras sintácticas, morfológicas y semánticas con las otras clases de sintagmas: verbos, adjetivos, sustantivos y adverbios. Tomaremos como punto de partida algunas unidades y descripciones incluidas en tres obras gramaticales de referencia: la *Gramática de la lengua española* de E. Alarcos

(1994), la *Gramática descriptiva* de I. Bosque y V. Demonte (1999) y la *Nueva gramática de la lengua española* académica (2009). En todas ellas todavía hoy se nos ofrecen junto a indiscutidas interjecciones como *ay, caramba, oh, hala, atiza, venga*, etc. otras cuya adscripción a este paradigma ofrece, cuando menos, serias dudas: *buenos días, hasta luego, gracias, por favor, ojalá, viva, cuidado, adelante, fuera, ojo, claro, bueno*.

# 1.

## La interjección: caracterización funcional

**Tabla 1.** Contraste sintagmas de oración / interjecciones “impropias”

GRUPO A	GRUPO B
Eso no <i>vale</i> nada	¡Vale! Luego hablamos
<i>Anda</i> con él, que se marcha ya	¡Déjame, <i>anda</i> ! Que quiero estar solo
¡hombre al agua!	¡ <i>Hombre</i> , tú por aquí!
Le soltó una <i>hostia</i> que lo dejó planchao	¡Hostia, si eras tú!
Esta casa es una <i>mierda</i>	Ya me he vuelto a equivocar, ¡ <i>Mierda</i> !
A <i>Dios</i> rogando y con el mazo dando	¡ <i>Dios</i> , qué pesado se pone!
¡Pucha, un <i>coño</i> ! (‘español’ en Chile)	¡Coño, un español!

Lo que de estos contrastes nos interesa es el proceso de *inmovilización* que lleva a verbos como *vale* o *anda* o a los sustantivos *hombre, hostia, mierda, Dios*, etc. del grupo A los usos de las llamadas interjecciones “impuras” o “impropias” que observamos en la columna B (cf. Alarcos, 1994: 247) y cómo en ese proceso quedan al descubierto las características funcionales de la interjección y, por lo tanto, los criterios que nos habrán de permitir su delimitación funcional respecto de unidades próximas en la lengua.

## 1.1.

### Sintagma exclamativo

Las interjecciones funcionan como auténticos sintagmas, es decir, como signos con plena autonomía para constituirse en enunciados o, lo que es lo mismo, en comunicaciones lingüísticas completas y adecuadas a las expectativas de un entorno comunicativo dado. Pero, como es afirmación habitual, la interjección es, de entre todos los sintagmas, el único tipo “cuyo significado es enteramente expresivo” (Alonso-Cortés 1999: 4025, § 62.7.1.). Puede acompañar como inciso a otros enunciados asertivos o interrogativos, pero ella misma configurará siempre y únicamente una unidad textual exclamativa<sup>1</sup>:

- (1) ¡Coño!  
¡Hala, fuera de aquí!  
¡Hombre! ¿Para esto has venido?  
Juan, *caramba*, te estás pasando: ¿no?

## 1.2.

### Sintagma “extraoracional”

Se opone por igual a verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios por su incapacidad para integrarse como constituyente de una estructura predicativa. No comparecen en ninguna de las funciones dependientes del núcleo oracional (sujeto, complemento directo, circunstancial...) ni como adyacente subordinado a núcleo nominal alguno. Es el carácter *autovalente* señalado por Almela (1990: 80–81) o el de las *unidades asintácticas* identificadas por Martinet (1984: 189): ya constituyan enunciados independientes, ya aparezcan como segmentos incisos o contiguos a otros, las interjecciones funcionan siempre como unidades marginales a la estructura de

---

<sup>1</sup> Especialmente con las llamadas “propias” (*uy, ah, oh, eh, bah, ps, uf...*) podría afirmarse que la interjección constituye la expresión más pura de un enunciado exclamativo, hasta el punto de que algunas de ellas solo son el soporte fónico necesario para expresar el afecto o emotividad deseado y cuya orientación (asco, dolor, entusiasmo, alegría, sorpresa...) depende más del contexto de uso que de la propia interjección.



cualquier enunciado, como constituyentes *extra-clausales* (Edeso, 2009: 23):

- (2) ¡Hombre! ¿Te parece que hemos venido para esto? → ¿Te parece que hemos venido para esto, *hombre*?  
¡Caramba, creo que te estás pasando → Creo que te estás pasando, *caramba*!  
¡Uf! Olvidé que ya lo había encontrado → Olvidé que ya lo había encontrado, ¡Uf!

En consecuencia, no podrán acompañar a la subordinación de su enunciado, a menos, claro está, que se independicen como segmentos parentéticos:

- (3) \*¿Te parece que *hombre* que hemos venido para esto? /  
¿Te parece –*hombre*– que hemos venido para esto?  
\*Creo que *caramba* te estás pasando / Creo que –*caramba*– te estás pasando  
\*Olvidé que uf había aparecido / Olvidé –*Uf*– que ya lo había encontrado

### 1.3.

#### Signo mínimo “amorfemático”

Se trata de unidades inanalizables en constituyentes menores. En los usos del grupo B (el de las interjecciones impropias) se llega a este resultado por la plena inmovilización impuesta por su proceso de adaptación a los usos de interjecciones canónicas como ¡ah, bah, *pss*, *uf*, *puaj*..., las llamadas interjecciones “propias” o “puras”. Como consecuencia los sintagmas del grupo A (*vale*, *anda*, *hombre*, *hostia*, *coño*, etc.) neutralizan su categoría original y, por ende, las propiedades sintácticas y las variaciones morfológicas que los definían como verbos o sustantivos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> No son relevantes, en este sentido, los cambios de número que en ocasiones registran expresiones como las ejemplificadas en ¡*Hostia*, *Pedrín*! = ¡*Hostias*, *Pedrín*!, *Que te pego*, *leche*! = ¡*Que te pego*, *leches*!, ¡*Demonio con el niño este*! = ¡*Demonios con el niño este*! En realidad, se trata solo de ejemplos de libre variación fónica sin alcance morfarmático, es decir, significativo.

La interjección es, por tanto, un sintagma “amorfemático”, y es esta naturaleza la que, sin duda, explica no solo las restricciones sintácticas ya señaladas sino su propia incapacidad para tan siquiera ser representada morfológicamente mediante el sincretismo del neutro (es decir, el ‘no género’ y ‘no número’); muy diferente, sin embargo, de lo que ocurre con la otra “parte invariable” de nuestra gramática, el adverbio, que por no excluir su integración en la estructura de una oración como atributo, por ejemplo, puede ser referido por el pronombre neutro *lo* (Álvarez, 1999a: 340–341):

(4) La prueba es *mañana* → *Lo* es mañana;  
 ¿Están *dentro* → *Lo* están.

## 1.4.

### Inmovilización y contenido

El análisis detenido de los valores consignados como propiedades significacionales de las interjecciones (indeterminación, adaptación al entorno, valor expresivo o apelativo, el valor realizativo, instruccional...) excede con mucho los límites de esta comunicación (cf. Cueto y López, 2003: 12–37). No obstante, nos parece relevante subrayar el hecho de que el contenido de las interjecciones no reside en la representación lingüística de referente alguno ni se construye a partir de unidades léxicas regulares o de conjuntos de figuras de contenido reutilizables en la construcción semántica de otras unidades. Las interjecciones carecen, en propiedad, de un signo léxico definido, de ahí que la traslación hacia los usos interjectivos del grupo B conlleve también la pérdida de toda capacidad de representación y, en consecuencia, la anulación del significado léxico original:

(5) A Dios rogando... / ¡Dios, ¡qué pesado!;  
 ¡Hombre al agua! / ¡Hombre, tú por aquí  
 Venga usted aquí / ¡Venga ya! A otro con ese cuento

Más allá de la distinción de grado o intensidad con que la actitud del hablante interfiere expresivamente en el *dictum* del enunciado, resulta difícil establecer las diferencias entre expresiones como *ah*, *oh*, *eh*, *coño*, *jolín(es)*, *hostia*, *venga* fuera de cada uso y de cada situación comunicativa. Es por ello que los estudios

suelen clasificar los valores de la interjección a partir de los esquemas de comunicación en que son usadas y en los que con frecuencia con un sutil reajuste de las pautas tonales puede aparecer la misma unidad (cf. Alonso-Cortes, 1999: 4027–4029). Propias o impropias las interjecciones son unidades “asemánticas” que neutralizan cualquier diferencia de contenido y se hacen equivalentes en la expresión de similares valores expresivos:

- (6) ¡Uy-Ah-hombre-mecachis-ay-jolín-anda-coño-joer! ya lo veo (asertivo o de “confirmación”)  
Uy-Ah-hombre-mecachis-ay-jolín-anda-coño-joer!, te asusté (de “lamento”)  
Uy-Ah-hombre-mecachis-ay-jolín-anda-coño-joer!, ¿es verdad que vas venir con nosotros? (de “alegría, placer”)  
¡Uy-Ah-hombre-mecachis-ay-jolín-anda-coño-joer! tú por aquí! (de “sorpresa”)

Los mensajes a que dan lugar constituyen siempre enunciados básicos de una menor organización y complejidad que los enunciados nominales y oracionales (Del Teso, 1990: 364–365). Representan una alternativa expresiva (casi holística) a los procedimientos articulados:

- (7) ¡Ay! – ¡Qué dolor!;  
¡Puaj! – ¡Qué asco!;  
¡Vale! – Estoy de acuerdo

## 2. Sobre ciertas interjecciones integradas

Como señalamos al comienzo, esta caracterización nos permitirá abordar la descripción de un conjunto de unidades en la frontera con otras clases funcionales y decidir su inclusión o exclusión del paradigma de las interjecciones. Dado el reducido espacio del que disponemos, nos limitaremos en estas páginas al análisis de ciertas interjecciones que supuestamente cruzan la frontera de lo “extraoracional” y se integran en la estructura de su enunciado. Nuestro modo de proceder vendrá determinado por la aplicación

de uno de los principios de la gramática funcional que nos ha llevado hasta aquí: el registro de una entidad funcional (una función, una clase de sintagma, una construcción) consiste en la comprobación en el texto de las características con las que ha sido previamente definida. En nuestro caso, estas son las propiedades que sustantivos, adjetivos y verbos se han dejado en el camino en virtud del proceso de inmovilización descrito: a) Ser sintagmas constitutivos de enunciados solo exclamativos; b) ser extraoracionales; c) amorfemáticos por cuanto que ni presentan variaciones morfológicas ni son capaces de ser morfológicamente referidos; y d) carecer de toda posibilidad de representación conceptual mediante codificación léxica.

## 2.1.

### Frases o grupos interjectivos

En general, se suele apuntar a las llamadas *frases o grupos interjectivos* como límites de la combinatoria posible para una interjección. Se trata de estructuras de subordinación interna constituidas generalmente a partir de ciertos esquemas de interjección más preposición y sintagma nominal (RAE 2009: § 32.6):

- (8) ¡*Caramba* con el niño!  
¡*Ay* del que no me haga los deberes!  
¡*Uy* si te pillo!  
¡*Coño* con la musiquita esta!  
¡*Ah* de la casa!

Su análisis como construcciones de subordinación interna presenta algunas dificultades. De un lado, la carencia de un marco más amplio en el que se integre el conjunto del grupo como constituyente dependiente, lo que nos permitiría determinar el grado y tipo de dependencia interna. De otro, las dudas que suscita que los sintagmas prepositivos realmente constituyan delimitaciones del alcance de la expresión afectiva o apelativa de sus interjecciones (cf. López, 2002: 83). Efectivamente, no parece que los segmentos *de la casa*, *con el niño*, *del que no me haga los deberes*, *si te pillo* o *con la musiquita esta* especifiquen o completen la experiencia

expresada en el núcleo interjetivo. Al contrario, más bien es su contenido el que resulta intensificado por el valor del núcleo. No obstante, mientras estos segmentos preposicionales requieran de la presencia de la interjección habremos de concluir la estructura de subordinación interna (cf. Martínez Álvarez, 1990: 16).

## 2.2.

### **Sobre interjecciones mencionadas, no integradas.**

Frente al criterio de la vigente *Gramática* de RAE o del expresado por Alonso Cortés las interjecciones no admiten usos sustantivados. En los ejemplos por ellos citados,

- (9) Se escuchó un ¡oh! prolongado (RAE, 2009: 626).  
¿Te asusta el uhhh lastimero del viento? (RAE, 2009: 626).  
Viendo que la música se había vuelto en sollozos y en lastimeros ayes (Alonso Cortés 1999: 4030).  
Mari-Justina chilla un ¡ay! (Alonso Cortés, 1999: 4032).  
[...] oyó asimismo Celonio el ¡ay! que dio Dorotea (Alonso Cortés, 1999: 4032).

la integración de *oh*, *uhhh*, *ayes*, *ay* como sustantivos en alguna función oracional responde al comportamiento de cualquier unidad lingüística *mencionada*, esto es, utilizada para referirse a sí misma, pero no a un comportamiento excepcional de la interjección ni a “ser una palabra tónica y móvil [que] le confiere categoría de morfema libre” (Alonso Cortés, 1999: 4030).

Como es sabido, la referencia metalingüística no solo desvincula el significado de un signo de cualquier referente extralingüístico (se suspende la *representación*), sino que neutralizan las diferencias morfosintácticas visibles en el uso (cf. Martínez, 1994: 200, 270). La *mención* confiere la sustantivación inmediata a todas las unidades del lenguaje y las iguala, por ejemplo, a la reproducción de cualquier sonido:

- (10) *Blas* es nombre muy apropiado para un perro.  
*Dentro* resulta una palabra exagerada.  
No sabe decir *rr*.  
Su nombre se escribe *con h*.

## 2.3.

### Pronombres interrogativos y refuerzos exclamativos

La desviación más relevante al comportamiento “extraoracional” de la interjección la constituyen posiblemente ciertas oraciones exclamativo interrogativas:

- (11) ¿Qué *coño* quieres?  
¿Dónde *narices* habré puesto las llaves?  
¿Quién *cojones* estará llamando a estas horas?  
¿Cuándo *hostias* vas a llegar en punto al trabajo?

En ellas la interjección se inserta en una estructura nominal como intensivo dependiente siempre de un “pronombre” tónico exclamativo, dando lugar a un curioso caso de hibridación de las tres modalidades enunciativas: aseveración (*quieres, habré puesto las llaves, estará llamando a estas horas, vas a llegar en punto al trabajo, habrá pagado por los percebes*); interrogación focalizada en uno de los constituyentes oracionales mediante el pronombre tónico correspondiente, y la exclamación expresada en la propia interjección.

No obstante, en esta posición no comparece ninguna de las interjecciones “propias” (\**qué ay quiere?*, \**dónde bah habré puesto las llaves?*...), solo algunas de las llamadas interjecciones “impropias”, especializadas en la expresión de valor afectivo o, como ellas, grupos de sintagmas adaptados (*trasladados*) a su valor, pero ninguna de valor apelativo:

- (12) \*¿Qué anda quiere?  
\*¿Quién venga llama a estas horas?

Su cometido es el de servir de refuerzo expresivo de la focalización realizada por el pronombre al que se subordinan. No en vano estas construcciones pueden convertirse en antecedente propicio para desarrollar precisamente la intensidad de una subordinada consecutiva (Álvarez, 1999b: 3751–3754)

- (13) ¡Qué *coño* querrá, *que no calla*!  
¡Dónde *narices* habré puesto las llaves, *que llevo todo el día buscándolas*!

¡Quién *cojones* estará llamando a estas horas, *que no puedo dormir!*  
¡Cuándo *hostias* vas a llegar en punto al trabajo, *que ya te echaron de dos!*  
¡Cuánto me *cago en la mar* habrá pagado por los percebes, *que quedó pálido!*

### 3. *Ojalá, así*

E. Alarcos (1994: 246) incluye *ojalá* entre las interjecciones sintomáticas al lado de otras como *ay, ah, quia, bah, caramba, caray, ps, puf...* La misma consideración le merece a la RAE (2009: 491, 625), si bien es cierto que en otros momentos también la considera como un adverbio exclamativo (RAE, 2009: 476).

Más allá de su incuestionable fuerza ilocutiva (posiblemente por su origen en el árabe *law sá lláh* ‘si Dios quiere’), no parece apropiada su inclusión en el paradigma de las interjecciones. En primer lugar, porque sus oraciones son siempre desiderativas pero no necesariamente exclamativas:

(14) –¿Crees que vendrá? –Ojalá  
Visto lo visto, *ojalá* me hubiera quedado en casa

Pero sobre todo porque se trata de un sintagma plenamente integrado en la estructura de su oración hasta el punto de regir el morfema modal de subjuntivo del núcleo oracional: *ojalá llueva*, pero *\*ojalá llueve*, papel este de inductor modal en el que coincide, entre otros con el adverbio *así* o con tónicos exclamativos cuando funcionan como focalizadores desiderativos de su oración:

(15) ¡Ojalá *llueva* café en el campo!  
¡*Así* se muera!  
¡*Quién* fuera rico!

*Ojalá* forma parte de la estructura de su oración, y por ello no encuentra impedimentos para acompañarla cuando se subordine

o se coordine con otra. A diferencia de las interjecciones, no necesitará el inciso parentético:

- (16) Bien lo comprenderá cuando le pasen las tristezas,  
*que ojalá sea pronto*  
Subrayó *que ojalá ambas naciones puedan salir airo-*  
*sas* (RAE, CREA)  
Ojalá la guerrilla no abuse, porque la gente se cansa.  
*Y ojalá no se vaya a perder la última oportunidad que*  
*tenemos,* (RAE, CREA)

*Ojalá* puede, en efecto, constituir grupos sintagmáticos con verbos subordinados por la conjunción *que*, pero no configura con ello frases interjectivas sino enunciados de estructura nominal donde concurren toda clase de sintagmas nominales, cada uno con su carga léxica (cf. RAE, 2009: 491)

- (17) En fin, *ojalá que* no se echen en saco roto estas humildes sugerencias (RAE, CREA)  
¡*Lástima que* de este poema tan en la cuerda del autor no queden más que rasguños sueltos!  
¡[Una] *pena que* no puedas acompañarnos!  
¡*Tremendo que* os hayan despedido así!

Funcionalmente, por lo tanto, *ojalá* debe considerarse en el mismo grupo que locuciones adverbiales como *a lo mejor*, *a lo peor* o que adverbios con los que puede alternar pero no coexistir como *posiblemente*, *probablemente*: *posiblemente llueva*, \**ojalá posiblemente llueva*.

Tampoco se asimila al paradigma de las interjecciones el adverbio *así* en usos desiderativos: *Así se muera!* ¡*Así te la deje libre!* (RAE, 2009: § 49). Al igual que *ojalá* no solo se integra en la oración “induciendo” el subjuntivo sino que puede actuar como un intensificador consecutivo y, por lo tanto, como núcleo desencadenante de la correspondiente subordinada (Álvarez, 1989: § 142–148): *así te dé un dolor de barriga que te deje en sitio, así era de alto que llegaba al techo*.



## Referencias bibliográficas

- Álarcos, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe SA.
- Almela, R. (1990), *Apuntes gramaticales sobre la interjección*, Murcia: Universidad de Murcia.
- Alonso-Cortés, A. (1999), “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3993–4050.
- Álvarez, A. (1989), *Las construcciones consecutivas en español. Estudio funcional sobre la oración compuesta*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Álvarez, A. (1999a), “Sobre el llamado “neutro de materia” y los sincretismos morfológicos”, *Corona Spicea. In Memoriam Cristóbal Rodríguez Alonso*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 331–342.
- Álvarez, A. (1999b), “Las construcciones consecutivas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3739–3804.
- Cueto, N. y López, M.J. (2003), *La interjección: semántica y pragmática*, Madrid: Arco/Libros.
- Del Teso, E. (1990), *Gramática general, comunicación y partes del discurso*, Madrid: Gredos.
- Edeso, V. (2009), *Contribución al estudio de la interjección en español*, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt / New York / Oxford / Wien: Peter Lang.
- López, M<sup>a</sup> J. (2002), *La interjección. Aspectos gramaticales*, Madrid: Arco/Libros.
- Martinet, A. (1984), *Gramática funcional del francés*, trad. Enrique del Teso Martin y Dalia Álvarez Molina, Barcelona: Ariel.
- Martínez, Á., J. (1990), *Las interjecciones*, Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de la Rioja.
- Martínez, G., J.A. (1994), *Propuesta de una gramática funcional*, Madrid: Istmo.
- RAE (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- RAE, *Corpus de referencia del español actual*, (CREA) [en línea] <<http://www.rae.es>>, [fecha de consulta: 04/04/2018].

# QUIZÁS, QUIZÁS, QUIZÁS: LA SELECCIÓN MODAL PARA EXPRESAR PROBABILIDAD EN ESPAÑOL

Lorena Camacho Guardado  
Universidad de Texas en Dallas

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.04>

## Resumen

En el aula de E/LE, una de las funciones comunicativas que más problemas presenta es la expresión de la probabilidad. Y es que para dicha función contamos con numerosos mecanismos tanto de modalidad interna como externa que, además, pueden seleccionar más de un modo. El problema está tanto en la terminología empleada para las formas del sistema verbal como en las descripciones poco operativas que se limitan a clasificar dichos mecanismos según sus esquemas sintácticos de subordinación y qué modo selecciona cada uno de ellos, dejando de lado cualquier valor pragmático de estos.

**Palabras clave:** Probabilidad, selección modal, aproximación, gramática cognitiva.

## 1. Mecanismos para expresar probabilidad en español

Para expresar lo que no se sabe o la falta de compromiso con la verdad de lo que se enuncia, en español se dispone de una gran variedad de medios de expresión: verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, dudar, parecer...*), verbos modales (*poder, deber (de)*,

*tener que, haber de...*), sustantivos (*tengo la duda de que/si, existe la posibilidad de que...*), adjetivos (*es posible/probable que...*), adverbios (*quizá, tal vez, posiblemente, probablemente...*), así como las formas del modo *aproximativo* (también llamado condicionado o potencial). Por tanto, los mecanismos formales para expresar probabilidad son tanto de modalidad *externa* como *interna*.

En la modalidad interna, la actitud del hablante queda reflejada mediante recursos gramaticales como el modo y el tiempo verbal; sin embargo, en un enunciado de modalidad externa aparecen unidades léxicas (verbo, adjetivo, sustantivo y adverbio) cuyo significado alude a una actitud psicológica o perspectiva modal del hablante, lo que indica que este es capaz de objetivar su actitud haciéndola explícita (Carbonero Cano, 1997: 67).

## 1.1.

### Dificultades

A la hora de llevar al aula de E/LE la expresión de la probabilidad, muchas son las dificultades que se pueden encontrar. La primera es que, debido a la simplificación en la interpretación de las denominaciones tradicionales de las formas verbales, se cree que los llamados ‘tiempos verbales’ expresan únicamente *tiempo* en su sentido cronológico y este es uno de los mayores problemas que se nos presenta a la hora de introducir los distintos mecanismos de modalidad interna (*cantaré, habré cantado, cantarí*a y *habría cantado*).

Además, nos encontramos con que algunos de estos mecanismos seleccionan un modo (*es posible que...*), mientras que otros pueden seleccionar tanto indicativo como aproximativo y/o subjuntivo (*quizá, probablemente, posiblemente, seguramente...*). Para explicar la selección modal en esta función comunicativa, se suele dar una constante mezcla de criterios semántico, sintáctico y pragmático que resulta en descripciones poco operativas (Ruiz Campillo, 1998: 91): que un morfema no tiene significado alguno (justificación sintáctica), creer que el significado puede describirse independientemente de las restricciones impuestas por la estructura de la información (justificación semántica)

o seleccionar la perspectiva exclusiva que en cada caso convenga, despreciando la solución unitaria del problema (justificación de la mezcla de criterios).

Asimismo, es necesario tener en cuenta el valor pragmático (no solo semántico) de los distintos mecanismos, pues esto explicaría por qué algunos –como *a lo mejor, igual o lo mismo*– no pueden seleccionar subjuntivo. En este sentido, Bañón Hernández (1999: 138) señala que *a lo mejor* no es una muestra de duda, sino que transmite la información como segura, pues funciona como locución-signo que el hablante emite cuando quiere convencer a su interlocutor de la seguridad o realidad de su juicio al connotar su opinión con ésta, transmitiendo así una fuerza probable-segura, hecho que justificaría su uso con indicativo. Por tanto, semánticamente se acercaría más a la certeza que a la duda y suele responder a un intento por ser diplomático o cortés en el acto comunicativo y su función básica es la de atenuante pragmático de la responsabilidad del hablante en relación con la verdad de lo dicho (Briz, 1995: 111). Así pues, *a lo mejor, igual o lo mismo* no expresan mínima posibilidad como se venía defendiendo en algunas gramáticas de E/LE hasta ahora, sino máxima.

Por otro lado, algunas gramáticas y métodos de E/LE han intentado proponer una escala de probabilidad atendiendo al mayor o menor grado de seguridad que el hablante tiene sobre el hecho que refiere. Con todo, esto no es posible –incluso intentando tener en cuenta una virtualidad semántica y otra pragmática de cada uno de los mecanismos para expresar dicha función comunicativa–, debido tanto a la subjetividad emisiva como a la receptiva, ya que es necesario tener en cuenta tanto la intencionalidad del hablante como la interpretación del interlocutor. Así pues, es necesario diseñar métodos didácticos que muestren de forma gradual los criterios *semántico, sintáctico y pragmático* para, posteriormente, revelar que estos están conectados.

## 2.

### Los modos del español

El sistema verbal y modal posee una gran versatilidad, ya que el verbo puede expresar de diversas formas algunas de sus categorías para transmitir determinados mensajes (*Está en clase / Estará en clase*). Así, se cancela el valor de la categoría gramatical ‘tiempo’, generando una interpretación modal del morfema, por lo que se ahorra la creación de un morfema específico para cada expresión o la utilización de una estructura sintáctica de mayor complejidad, produciéndose una doble significación que no es más que un procedimiento del sistema para multiplicar la capacidad expresiva de la lengua con el mismo número de formas (Real Espinosa, 2005: 2–3).

Un argumento semántico a favor de considerar las formas del futuro y condicional no como tiempos, sino como un modo independiente, es que suponen algo no realizado y cuyo enunciado no puede ser declarado verdadero o falso al igual que las formas del indicativo.

Algunos gramáticos han sabido reestructurar el sistema verbal español separando dichas formas muy acertadamente, entre ellos Alarcos (1970), pero fue Matte Bon (1992) quien mejoró la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada modo. Su aportación esencial fue tener en cuenta el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas. Sin embargo, Ruiz Campillo (1998) señala que el concepto de ‘información’ como valor asociado a la selección modal “se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un acto del hablante capaz de transmitirla” y que él identifica como ‘declaración’ (poner de relieve un estado de cosas). El modo es una pura representación de actos que el hablante manipula a su conveniencia. Aunque reduce el valor del modo a ‘declaración’ (indicativo) y ‘no-declaración’ (subjuntivo), afirma que existen precisiones con respecto al diferente ‘modo’ en que es posible declarar o evitar una

declaración. Aun concediendo el valor declarativo a futuro y condicional, reconoce que es evidente el carácter modal del contraste *Está en la cárcel/Estará en la cárcel* o *Dijo que sí/Diría que sí*, por lo que defiende la existencia de un modo aproximativo/predictivo que es el que nos parece más adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Con todo, en cuanto a la expresión de la probabilidad, las nociones de declaración/no-declaración no terminan de explicar el hecho de que haya adverbios o locuciones adverbiales que seleccionen los tres modos (*probablemente, posiblemente, seguramente...*) y otros (*a lo mejor, lo mismo, igual*) que no puedan seleccionar subjuntivo.

## 2.1

### Nuevos valores centrales

Puesto que los valores centrales propuestos por estos autores no sirven para explicar la selección modal de los distintos mecanismos de modalidad externa para expresar probabilidad en español, debemos seguir buscando unos que nos permitan explicar de forma operativa su funcionamiento.

Si nos detenemos en los siguientes enunciados, podemos ver claramente la diferencia de modalidad existente entre ellos:

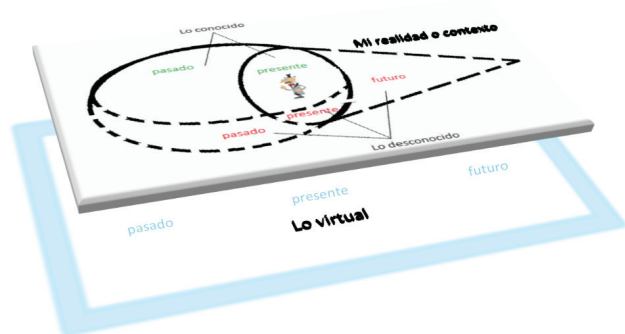
(1)	(2)
a. <i>Está en casa</i>	a. <i>Volvió a casa</i>
b. <i>Estará en casa</i>	b. <i>Volvería a casa</i>
c. <i>Es posible que esté en casa</i>	c. <i>Puede que volviera a casa</i>

Ya se ha mencionado que las formas de futuro y del condicional expresan algo no realizado y se diferencian de las formas del indicativo porque expresan enunciados que no pueden interpretarse como verdaderos o falsos, ya que lo que tenemos es la opinión o valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de

aquel como algo que se va a producir, sino como la aproximación sobre el hecho mismo.

Podemos comprobar que los ejemplos de (1a) y (2a) no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de (1b) y (2b) lo hacen de una forma *aproximativa*. Es decir, son informaciones sobre lo que contemplamos dentro de nuestra realidad o contexto inmediato: lo que conocemos –porque es un hecho– (indicativo) o lo que desconocemos, pero consideramos posible en él (aproximativo). Sin embargo, el subjuntivo no informa sobre hechos (evidentes o probables), sino que expresa ideas que el hablante no considera como parte de su contexto inmediato (porque las rechaza, las cuestiona o considera mínima su posibilidad).

El siguiente dibujo, basado en los estudios realizados por Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004b), nos permite explicar de forma significativa el sistema modal español, dejando de lado cualquier criterio temporal como valor exclusivo de cada una de sus formas:



**Figura 1.** Nuevos valores centrales para los modos del español

El dibujo, a diferencia del propuesto por Castañeda Castro<sup>1</sup> (2004b: 56), se compone de dos planos o niveles: el de mi mundo

<sup>1</sup> El autor habla de espacios en el mundo representado por el sujeto conceptualizador.

o contexto inmediato y el plano de lo virtual. En el primero, estaría lo que conozco –porque es un hecho o considero que lo es– y lo que desconozco –pero considero que puede ser un hecho– en pasado, presente o futuro. Las líneas discontinuas hacen referencia a lo desconocido, mientras que las continuas se refieren a lo que conoce el hablante. En el plano virtual, estaría todo aquello que el hablante rechaza, cuestiona, considera mínima su posibilidad o no existe aún para él.

Así pues, el sistema verbal quedaría de la siguiente forma:

**Tabla 1.** Formas del sistema verbal español

<i>Lo conocido</i>	había cantado	canté/cantaba	he cantado	canto
<i>Lo desconocido</i>	habría cantado	cantaría	habré cantado	cantaré
<i>Lo virtual</i>	hubiera/ hubiese cantado	cantara/ cantase	haya cantado	cante

### 3. El modo en mecanismos de modalidad externa

La selección modal para expresar probabilidad depende no solo de factores perceptivos o psicológicos, sino de procesos cognitivos del hablante, por lo que urge la necesidad de actualizar el enfoque comunicativo en el ámbito del español como lengua extranjera. Debemos pasar, pues, de una teoría del lenguaje basada en las formas, a una teoría basada en el significado, ya que solo así podremos instruir al aprendiente no sobre cuándo debe usar presente de indicativo, presente de aproximativo o presente de subjuntivo junto a mecanismos de modalidad externa como *quizá*, *probablemente*, *posiblemente*, *seguramente*..., sino ayudarle a comprender



dicho significado, para que pueda escoger las formas que mejor representen su pensamiento y que logre autonomía en su proceso de aprendizaje.

### 3.1.

#### **Secuenciación de mecanismos para expresar probabilidad**

Ante todo, la primera necesidad es la descripción coherente del sistema verbal para poder hacer más fácil el proceso de enseñanza/aprendizaje no ya de la expresión de la probabilidad, sino del español como L2/LE. El futuro y el condicional no pueden ser considerados como *tiempos* sino como un *modo* independiente y particular: el *aproximativo*. Dichas formas deben presentarse por primera vez en el aula en un nivel A2+ pues, si se hace más tardíamente, el aprendiente no las adquirirá con sus valores modales, sino temporales<sup>2</sup>.

En cuanto a los mecanismos de modalidad externa, los significados epistémicos se adquieren tardíamente en una L2/LE, y es que en los niveles elementales el conocimiento de los aprendientes es léxico; es decir, poseen un bajo grado de gramaticalización de su competencia. Así, recurren en primer lugar a emplear los elementos léxicos más transparentes como son los verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, parecer...*), para pasar después a los adverbios de probabilidad (*quizá, tal vez, posiblemente...*). Los verbos modales (*poder, deber (de), tener que...*), en cambio, son los que mayor dificultad de comprensión y adquisición presentan por su ambigüedad e indeterminación.

Teniendo en cuenta esto, el orden debería ser el siguiente:

- a) Verbos cognitivos *creer, pensar, suponer* y *parecer* en nivel A1.
- b) Formas *aproximativas*, junto con los adverbios *probablemente, posiblemente* y *seguramente* (con indicativo/aproximativo) en nivel A2+.

---

<sup>2</sup> Es preferible no presentar *cantaré* con valor de futuridad, ya que esto puede obstaculizar no ya el aprendizaje, sino la adquisición de su valor real modal.

- c) Mecanismos de modalidad externa que seleccionan estos dos modos en nivel B1. Ampliar los verbos cognitivos (*imaginarse, figurarse*), presentar otros adverbios como *quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez* con indicativo o aproximativo, y una primera introducción sobre los verbos modales con valor epistémico (*tener que, deber, deber de, poder*).
- d) Mecanismos de modalidad externa que seleccionan los tres modos en nivel B1+ (para comprobar que no es necesario el uso de subjuntivo). Las formas para expresar probabilidad ya vistas que permiten seleccionar indicativo, aproximativo y/o subjuntivo (*seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*).
- e) Mecanismos de modalidad externa que seleccionan subjuntivo y verlos en contraste con el indicativo en nivel B2. Oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto (*es posible que, es probable que, puede (ser) que...*), así como mecanismos de probabilidad mediante sustantivos (*tengo la duda de que/si, existe la posibilidad de que...*).

### 3.2.

#### Aplicación de estos nuevos valores

Para comprobar si estos valores son aplicables a los contextos de uso de la expresión de la probabilidad mediante mecanismos de modalidad externa, se propone el siguiente diálogo:

(3)

- a. ¡Ayer vi a Bea y Miguel en el cine.  
Es un hecho.
- b. ¿En serio? ¡A lo mejor son novios!  
Lo desconoce, pero lo contempla como probable en su realidad.
- c. *No os precipitéis; puede que solo sean muy buenos amigos.*  
Considera mínima la posibilidad de solo ser amigos.
- d. *Es posible; pero creo que son más que amigos.*  
Considera muy probable que haya algo entre ellos y mínima la posibilidad de que solo sean amigos.

- e. *Tienen que estar saliendo, porque pasan mucho tiempo juntos.*  
Las circunstancias le obligan a considerar muy probable que estén saliendo.
- f. *No creo que lo estén; Bea me lo habría dicho.*  
Cuestiona esa idea, porque Bea no le dijo nada, pero cree que de ser cierto se lo diría.
- g. *Igual no quiere contarlo.*  
Lo desconoce, pero lo contempla como probable en su realidad.
- h. *Quizá no haya nada que contar.*  
Considera mínima la posibilidad de haber algo que contar.
- i. *Yo digo que son más que novios.*  
Es un hecho.
- j. *Supongo que lo son; el otro día los vimos abrazados.*  
Desconoce si son novios, pero lo contempla como probable en su realidad, porque los ha visto en el cine.
- k. *Bea y Miguel son novios; él me lo dijo ayer.*  
Es un hecho que lo son, *porque Miguel se lo ha dicho.*
- l. *¡No puede ser que estén saliendo; me niego a creer que sean novios!*  
Rechaza esa idea; por lo tanto, no forma parte de su realidad.
- m. *¡Bea y Miguel se casan este verano!*  
Lo sabe; es un hecho.
- n. *Quizá es un poco pronto, ¿no?*  
Lo desconoce, pero lo ve posible.
- o. *Tal vez lo sea, pero ellos han tomado esa decisión.*  
Considera mínima la posibilidad de que sea pronto; no la contempla como posible en su realidad, pero es un hecho que han decidido casarse.
- p. *¡Lo mismo están embarazados!*  
Desconoce la causa del casamiento, pero ofrece una de las muchas posibilidades contempladas en su realidad.

- q. *Dudo mucho que sea por eso.*  
Cuestiona esa idea; no la contempla como posible en su realidad.
- r. *Si estuviera embarazada, me lo habría dicho, ¿no?*  
Considera mínima la posibilidad del embarazo, porque en ese caso, lo esperado era contárselo.
- s. *Puede ser que no quiera que la gente lo sepa.*  
Ofrece una posibilidad que ella misma no considera posible o no quiere comprometerse con lo dicho.
- t. *¡Sois unos cotillas! ¡Se casan porque se quieren!*  
Son hechos.
- u. *Tienes toda la razón.*  
Es un hecho.
- v. *¡No me puedo creer que se vayan a casar!*  
Esa idea no forma parte de su realidad; no la contempla como posible.
- w. *Pues ya tienen fecha.*  
Es un hecho.

## 4.

### Conclusiones

Aunque el aprendiente no emplee en su discurso muchos de los mecanismos formales para expresar probabilidad, necesita conocer el amplio abanico de recursos disponibles para poder interpretar correctamente el mensaje de su interlocutor. Por tanto, urge la necesidad de propuestas adecuadas que ofrezcan una descripción coherente del sistema verbal y modal español para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha función comunicativa, así como tener en cuenta el orden de adquisición de los mecanismos de modalidad externa y su secuenciación.

Además, la atención a los tres criterios básicos a los que responde la selección del modo en español debe hacerse de forma gradual y ordenada, sin olvidar que están conectados. Así pues, primeramente, debería hacerse una aproximación semántica que

aporte un significado general del modo. En segundo lugar, una sintáctica que muestre las condiciones estructurales, aunque al mismo tiempo están sometidas a un criterio semántico, por las que aparecen determinadas realizaciones. Finalmente, una pragmática que establezca diferencias de carácter semántico para realizaciones en las que la selección modal aparece determinada por la intención del hablante.

## Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1970) [1984], *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- Bañón Hernández, A. M. (1999), “Apuntes para el análisis sintáctico-semántico de la locución a lo mejor en español hablado”, en J. A. Samper Padilla (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Las Palmas de Gran Canaria (1996), Vol. 1, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, 137–146.
- Briz, A. (1995), “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Servicio de Publicaciones, 103–122.
- Carbonero Cano, P. (1997), “Significado Modal y Significante modal”, en *Introducción Teórica a la Pragmática Lingüística*, Sevilla: Editorial Kronos, 66–71.
- Castañeda Castro, A. (2004a), “Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español”, *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, nº 5, 79–103.
- Castañeda Castro, A. (2004b), “Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español”, *ELUA, Estudios de Lingüística*, Anexo 2, 55–71.
- Langacker, R. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. II, Stanford: University Press.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Vol. I y II, Barcelona: Difusión.
- Real Espinosa, J.M. (2005), “Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE”, *Marco ELE, Revista de Didáctica*, [en

línea] <[http://marcoele.com/descargas/1/real\\_espinosa-tiempo-aspecto.pdf](http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf)> [fecha de consulta: 03.03.2018].

Ruiz Campillo (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral), *Biblioteca RedELE*, MEC, nº 1, 2004.



# NUEVO ATLAS LINGÜÍSTICO ETLEN, SOBRE LA FRONTERA ENTRE EL GALLEGOPORTUGUÉS Y EL ASTURLEONÉS EN ASTURIAS

Ramón de Andrés Díaz

Universidad de Oviedo (Seminariu de Filoloxía Asturiana)

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.05>

## Resumen

El ETLEN es un nuevo atlas centrado en una zona de frontera lingüística, la que separa los dominios del gallegoportugués y asturleonés en el occidente de Asturias. La fuente de datos es una encuestación propia en 40 puntos del territorio. Además de una sección *dialectográfica* o de cartografía dialectal clásica (531 mapas correspondientes a otras tantas isoglosas), incluye dos novedosas secciones de cartografía matemático-estadística: *horiométrica* o de adscripción geotipológica de geovariantes (35 mapas); y *dialectométrica* o de medición de semejanzas entre los puntos del territorio (77 mapas).

**Palabras clave:** Atlas lingüístico, gallegoportugués, asturleonés, horiometría, dialectometría.

En la parte más occidental de Asturias, limítrofe con Galicia, hay una conocida frontera entre dos dominios lingüísticos, el del *gallegoportugués* y el del *asturleonés*. Se trata de la *zona del Eo-Na-  
via*, llamada así por los dos ríos que la delimitan. En ella encontramos un conjunto de hablas conocidas genéricamente como *gallego-asturiano*, *gallego de Asturias*, *eonaviego* o “*fala*”, entre otras denominaciones. Esa frontera geolectal está formada por un *haz de isoglosas* muy conocido en la dialectología hispánica y románica.



En el año 2000 comenzó el proyecto *Estudio de la Transición Lingüística en la Zona Eo-Navia (ETLEN)*, emprendido por un equipo de investigadores de la Universidad de Oviedo. Su objetivo era conocer en profundidad cómo se estructura dicha frontera geolectal y qué características presenta. Se hizo un estudio de campo pormenorizado, investigando centenares de isoglosas geográficas y practicando métodos de tipo estadístico. Fruto de ello es la publicación, a finales del año 2017, del atlas lingüístico *Estudiu de la Transición Llingüística na Zona Eo-Navia (ETLEN). Atles llingüísticu dialectográficu – horiométricu – dialectométricu* (Andrés Díaz *et al.*, 2017).

## 1. Frontera y adscripción geolingüística

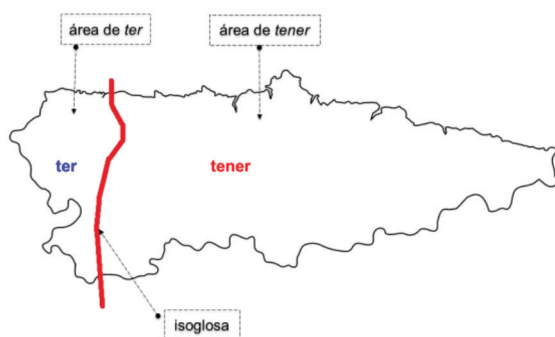
En la Península Ibérica existe un conjunto de *dominios lingüísticos*. Enumerados de oriente a occidente son: el catalán, el occitano (aranés), el aragonés, el vasco, el castellano, el asturleonés y el gallegoportugués. Entre ellos existen *límites* o *fronteras*, que pueden ser más o menos abruptas o graduales. En la franja más occidental de Asturias encontramos el tramo más septentrional de la frontera entre el gallegoportugués y el asturleonés. Entre lenguas semejantes o emparentadas, la frontera suele ser gradual (progresiva, continua, difusa), formando *zonas* o áreas de transición, que se manifiestan en forma de *contínuums geolectales*. La frontera del Eo-Navia es de este tipo. Por tanto, el Eo-Navia es una zona de *transición lingüística*, donde se habla un *gallegoportugués de transición al asturleonés*. Los primeros estudiosos que incluyeron estas hablas dentro del gallegoportugués fueron Munthe (1887) y Menéndez Pidal (1906), y desde entonces, y con el avance de los conocimientos dialectológicos de la zona, esa adscripción geotipológica ha venido siendo prácticamente unánime entre los estudiosos; sobre este asunto se puede encontrar amplia información en Andrés Díaz *et al.* (2017: 9–13).

## 2.

### Algunos conceptos dialectológicos

Seguidamente enumeramos una serie de conceptos importantes en la metodología del proyecto y atlas ETLEN (Andrés, 2011, 2015; Andrés Díaz *et al.*, 2013; Andrés Díaz *et al.*, 2017: 13–15):

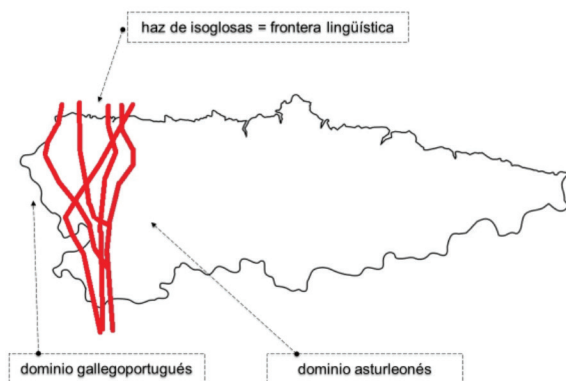
- (1) *Fenómeno diferencial*: cualquier fenómeno lingüístico susceptible de presentar variación dialectal. Por ejemplo, “conservación o pérdida de la -n- intervocálica del latín”.
- (2) *Rasgo diferencial o geovariante*: cada una de las variaciones dialectales de ese fenómeno. El mencionado fenómeno tiene dos geovariantes en nuestra zona:
  - La geovariante (a) con distribución occidental: pérdida de -n-, dando lugar a la forma *ter*.
  - La geovariante (b) con distribución oriental: mantenimiento de -n-, de donde resulta la forma *tener*.
- (3) *Campo de variación* es el conjunto de las geovariantes adscritas al mismo fenómeno diferencial.



**Figura 1.** Fenómeno lingüístico diferencial “conservación o pérdida de -n- intervocálica latina”.

- (4) *Área*. Territorio geográfico que corresponde a cada geovariante.
- (5) *Isoglosa*. Línea imaginaria que separa dos áreas adscritas al mismo fenómeno diferencial.

- (6) *Haz de isoglosas*. Acumulación de isoglosas que siguen recorridos muy cercanos a lo largo de la misma zona geográfica. Y así, en el Eo-Navia la isoglosa -n- intervocálica está acompañada de otras muchas que discurren más o menos cercanas a ella.
- (7) *Frontera lingüística*. La existencia de un haz de isoglosas en una zona determinada es la manifestación de una frontera lingüística gradual. Esto significa que en esa zona se acumulan muchas diferencias lingüísticas por unidad de distancia, lo cual indica el paso gradual, pero rápido, de un dominio lingüístico a otro.
- (8) *Dominios lingüísticos*. Son los espacios geográficos separados a ambos lados por la frontera, es decir, por el haz de isoglosas.



**Figura 2.** Haz de isoglosas y dominios lingüísticos que separa.

### 3. Características del atlas ETLEN

Frente a otras indagaciones, en el proyecto ETLEN se eligió el mayor número posible de fenómenos diferenciales de tipo fonético y gramatical. Puesto que los diversos trabajos preexistentes eran muy heterogéneos en cantidad y calidad, y no cubrían

sistemáticamente todo el territorio estudiado, se confeccionó un cuestionario formado por 368 fenómenos diferenciales, dividido en 3 bloques: 111 fenómenos fonéticos y fonológicos; 162 fenómenos de morfosintaxis nominal; y 95 fenómenos de morfosintaxis verbal. Dado que cada fenómeno está ilustrado con varios ítems (ejemplos, palabras o expresiones concretas), el atlas ofrece en total 531 mapas dialectográficos.

Se eligieron 40 puntos o localidades de encuesta. La campaña de encuestación tuvo varias fases y se alargó hasta el año 2012. En cada localidad se contó con entre una y tres personas de más de 65 años, nacidas en el lugar y vecinas de él toda su vida. Cada entrevista duró entre cinco y siete horas, por lo que tuvo que hacerse en varias sesiones. Todas las entrevistas están grabadas. El tratamiento de los datos incluyó tres tipos de operaciones que constituyen las tres secciones del atlas:

- (1) *Dialectografía*. Se muestran los datos lingüísticos en una colección de mapas dialectales, formando un atlas lingüístico de hechura clásica.
- (2) *Horiometría*. Se aplica una metodología estadística que muestra la proporción de rasgos “occidentales” y “orientales” que tiene el habla de cada localidad.
- (3) *Dialectometría*. Se aplica una metodología estadística que mide matemáticamente las semejanzas y diferencias lingüística entre las localidades del territorio estudiado.

Para la sección dialectográfica y horiométrica se usó el programa informático *Cartografía Dialectal* (CartoDial), creado y registrado por el propio equipo; y para la sección dialectométrica, el programa *Visual DialectoMetry* (vdm), creado por el equipo del profesor Hans Goebel, de la Universidad de Salzburgo, y adaptado a nuestro proyecto (Goebel, 2011, 2012).



## 5.

### Sección horiométrica

La horiometría es una innovación de este atlas. De hecho, es un neologismo creado por el equipo investigador (griego *hórion* ‘frontera, límite’ y *métron* ‘medida’). Definimos la *horiometría* como la medición de una frontera lingüística basada en la proporción de rasgos adscribibles a cada espacio geolectal (geotipo, dominio) en cada punto del territorio estudiado (Álvarez-Balbueña *et al.*, 2011; Andrés Díaz *et al.*, 2011).

#### 5.1.

##### Adscripción geotipológica

La horiometría se basa en el principio de adscripción geotipológica, es decir, en la posibilidad de clasificar muchas geovariantes (rasgos diferenciales) como integrantes de un espacio geolectal. En el atlas etlen estos espacios geolectales son: el *occidental*; el *oriental*; y el *axial*. El espacio occidental se puede identificar, pero no necesariamente, con el dominio gallegoportugués; y lo mismo se puede decir del espacio oriental respecto del asturleonés. El espacio axial viene a coincidir a menudo, pero no siempre, con las hablas de transición que forman el gallego-asturiano. Si un rasgo aparece igual en todos los espacios geográficos, se clasifica como *común* y no tiene valor diferencial.

A fin de cuantificar la adscripción geotipológica de cada geovariante a un espacio geolectal, nos ayudamos de cuatro parámetros:

+Occidental	–Oriental
–Occidental	+Oriental
–Occidental	–Oriental
+Occidental	+Oriental

A cada uno de estos parámetros se le asigna un valor. La suma de los cuatro valores no ha de superar 100. Como ejemplo, consideremos el fenómeno “forma del pronombre átono de 3.<sup>a</sup> persona del singular en función de complemento directo”. Sus geovariantes son *o* occidental, *lo* oriental y *ol* ~ *el* axial (por ejemplo, *véxoo* ||

*véxol* || *véxolo* ‘lo veo’). En O Rato (Ribadeo) la forma recogida es *o* (*véxoo*), de manera que la puntuación es esta:

+Occidental	–Oriental	100
–Occidental	+Oriental	0
–Occidental	–Oriental	0
+Occidental	+Oriental	0

En Mántaras (Tapia) la forma registrada es *lo* (*véxolo*), luego la puntuación es esta otra:

+Occidental	–Oriental	0
–Occidental	+Oriental	100
–Occidental	–Oriental	0
+Occidental	+Oriental	0

En Teixeira (Santalla d’Ozcos) la forma registrada es *l* (*véxol*), y por tanto la puntuación es:

+Occidental	–Oriental	0
–Occidental	+Oriental	0
–Occidental	–Oriental	100
+Occidental	+Oriental	0

Respecto al fenómeno “conservación o pérdida de la -L- intervocálica del latín”, la geovariante -Ø- es occidental y -l- es oriental. Dados los étimos latinos *gelare*, *palu* y *calēnte*, en A Garda (Taramunde) se constata *xear* y *pau*, pero *calēnte*. Por tanto, la puntuación es:

+Occidental	–Oriental	66
–Occidental	+Oriental	34
–Occidental	–Oriental	0
+Occidental	+Oriental	0

## 5.2.

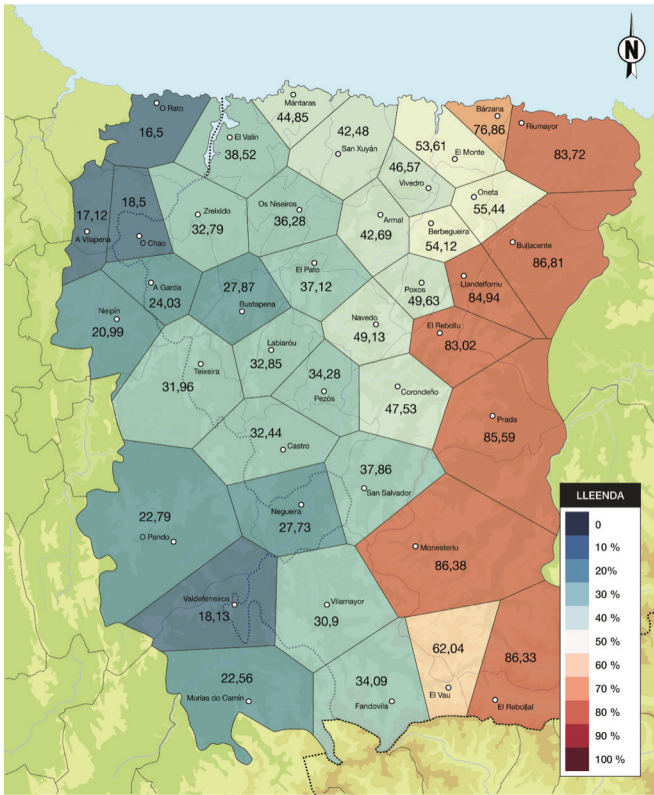
### Mapas horiométricos

De las anteriores operaciones se obtienen *mapas horiométricos*, generados automáticamente; son 35 en total. Un mapa horiométrico muestra la proporción porcentual de rasgos occidentales,

La figura 4 muestra un *mapa horiométrico circular* referido a la masa de los 111 fenómenos fonético-fonológicos. Cada diagrama circular o “de tarta” contiene la proporción, en porcentaje, que el habla de cada lugar tiene de “occidentalidad” (azul), “axialidad” (amarillo), “orientalidad” (rojo) y “común” (verde). Por ejemplo, la localidad de Mántaras (Tapia) parece tener, en el análisis de su nivel fonético-fonológico, un 37% de occidental, un 8% de axial, un 24% de oriental y un 37% de rasgos comunes.



La horiometría también se puede representar por medio de *mapas poligonales*, que parcelan el territorio en casillas o polígonos correspondientes a cada uno de los lugares. En el mapa poligonal de la figura 5, referido a la masa de 111 fenómenos fonético-fonológicos, se toman como referencia los geotipos occidental y oriental al mismo tiempo. Los porcentajes aumentan de acuerdo con la «orientalidad». Se aprecia fácilmente la transición gradual de «menor orientalidad» (azul) a «mayor orientalidad» (rojo).



**Figura 5.** Mapa horiométrico poligonal de referencia occidental / oriental, referido al total de los 111 fenómenos fonético-fonológicos.

## 6.

### Sección dialectométrica

La dialectometría estudia la variación dialectal de un territorio mediante la medición matemático-estadística de las diferencias lingüísticas entre los diversos puntos. La dialectometría no toma como referencia el concepto de frontera ni contempla la adscripción de los rasgos a dominios lingüísticos; lo que busca es simplemente cuantificar las diferencias lingüísticas entre los lugares del territorio. Para ello traduce tales diferencias a unidades de cómputo o recuento (*taxats*) que permiten cálculos estadísticos. Estos cálculos se trasladan a mapas que representan los valores estadísticos gracias a gamas de colores (Goebel, 2011, 2012). El atlas ETLEN incluye 77 mapas dialectométricos. Hay varios tipos de mapas dialectométricos; nos fijaremos solamente en dos: los *sinópticos* y los *dendrográficos*.

#### 6.1.

##### Mapas sinópticos

Los mapas sinópticos son, a su vez, de diversos tipos; uno de ellos, el de punto de referencia, permite contemplar la variación lingüística dentro del territorio desde la perspectiva de una localidad concreta. En la composición de mapas de la figura 6 –referidos al corpus total del etlen– se han elegido distintos pueblos de referencia, recorriendo el contorno del territorio estudiado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Se ha usado el algoritmo MINMAMAX aplicando una segmentación en 4 intervalos. La trama recta indica la localidad con valores de similitud más altos respecto del punto de referencia; la trama oblicua indica la localidad con valores de similitud más bajos. Cada mapa se acompaña de un histograma de frecuencias y una leyenda, que aquí no reproducimos por falta de espacio.



En estos mapas, el rojo indica las localidades más semejantes lingüísticamente al punto de referencia, es decir, las más “amigas”; el color naranja indica localidades también “amigas”, pero en menor grado. El color azul oscuro indica las localidades más diferentes lingüísticamente al punto de referencia, es decir, las más “extrañas”; el color azul claro indica localidades también “extrañas”, pero en menor grado.

## 6.2.

### Mapas dendrográficos

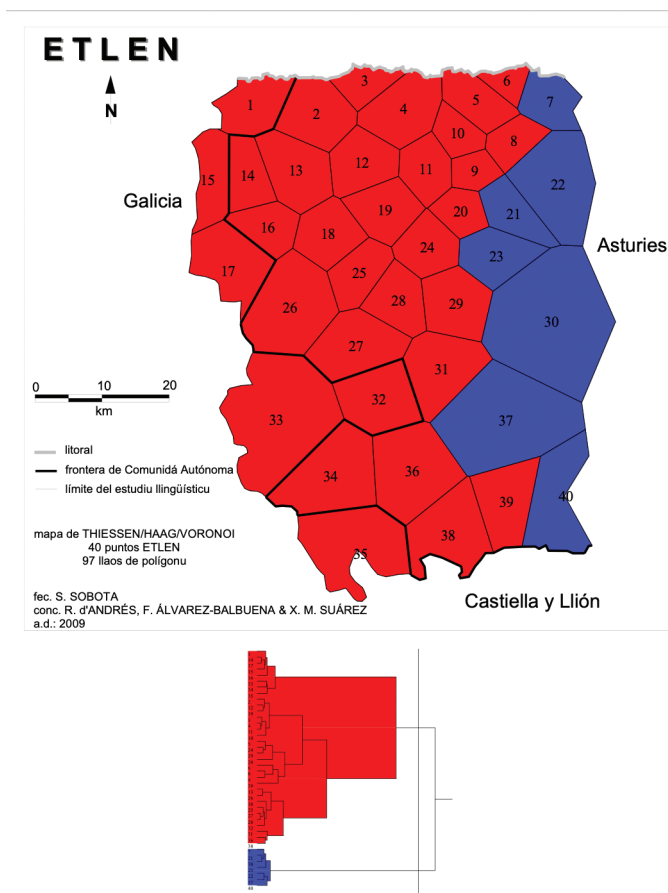
El programa vdm ejecuta también análisis aglomerativo o de clústers. Consiste en hacer sucesivas aglomeraciones automáticas de las localidades, basadas en las similitudes estadísticas, de acuerdo con diversos métodos. Estas sucesivas aglomeraciones quedan representadas en un diagrama arbóreo o dendrograma (a la izquierda). Sobre él se puede elegir un corte en dos o más aglomeraciones, llamadas *dendremas* y que corresponden en el mapa a otros tantos territorios llamados *coremas*.

El siguiente mapa dendrográfico de la figura 7<sup>2</sup>, referido al subcorpus fonético-fonológico, muestra una partición en dos dendremas / coremas, que aparecen con dos colores de valor puramente identificativo (sin valor estadístico). Esta bipartición recuerda mucho la disposición geográfica de los dominios gallegoportugués y asturleonés (téngase en cuenta que este mapa se refiere solo al nivel fonético-fonológico).

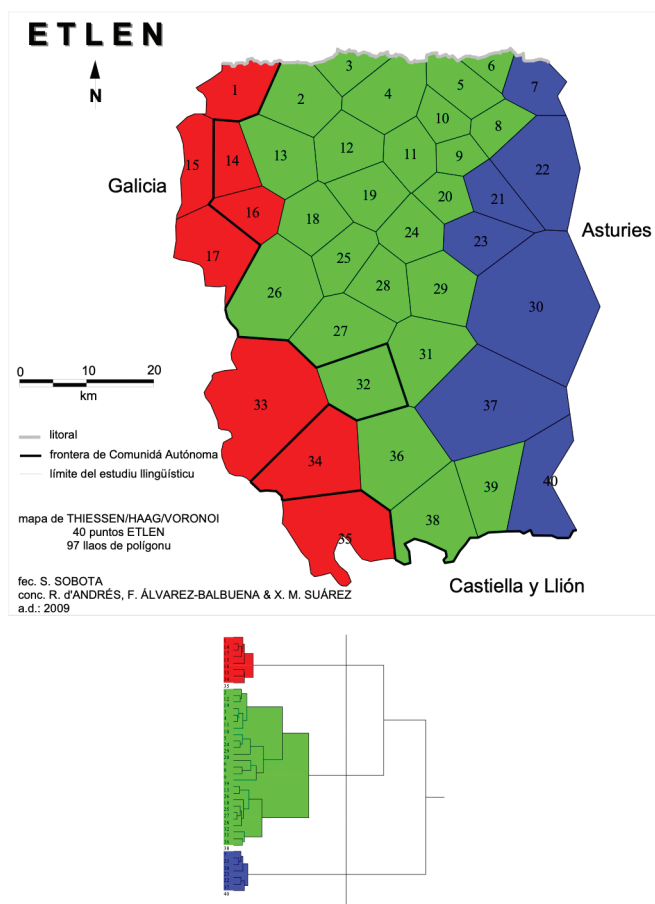
Si sobre el mismo mapa hacemos un corte en tres aglomeraciones, en el anterior dendrema rojo aparece una subdivisión (verde) en toda la franja central del territorio estudiado. Esta franja central verde puede interpretarse como la parte del área gallegoportuguesa en la que lo fonético-fonológico es más cercano lingüísticamente al área asturleonés (figura 8).

---

<sup>2</sup> En este mapa y el siguiente se aplicó el índice relativo de identidad (IRI) y se usó el método de distancia máxima o de Ward.



**Figura 7.** Mapa dialectométrico dendrográfico según el método de Ward y partición binaria, referido al total de los 111 fenómenos fonético-fonológicos.



**Figura 8.** Mapa dialectométrico dendrográfico según el método de Ward y partición ternaria, referido al total de los 111 fenómenos fonético-fonológicos.

## 7. Conclusiones

– El atlas etlen, con su enorme cantidad de información, puede ser un instrumento que ayude a conocer en más profundidad las características lingüísticas de la zona Eo-Navia como emblemática zona de transición del mundo hispánico y románico.

- Los métodos aplicados en esta investigación no invalidan el corpus de conocimientos logrados por la dialectología tradicional, sino que vienen a corroborarlo con mayor precisión.
- La metodología desplegada en el etlen sin duda puede ser de gran valor en el estudio de otras conocidas zonas de frontera geolitoral, dentro y fuera de la península Ibérica.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Balbuena *et al.* (2011) = Álvarez-Balbuena García, F., Andrés Díaz, R. de, Suárez Fernández, X. M., Cueto Fernández, M. (2011), “La «horiometría» o dialectometría de frontera”, *IX Congreso Internacional de Lingüística General. 21–23 de junio de 2010. Universidad de Valladolid. Actas del congreso*, Valladolid: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua / Ayuntamiento de Valladolid / Diputación de Valladolid, 107–134.
- Andrés, R. de (2011), “Fronteras lingüísticas y geotipos, con atención a la zona Eo-Navia”, en R. de Andrés Díaz (coord.), *Lengua, ciencia y fronteras*, Uviéu: Ediciones Trabe / Universidad d’Uviéu (Seminariu de Filoloxía Asturiana), 121–152.
- Andrés, R. d’ (2015), “La frontera ente l’asturianu y el gallegu: elementos pa un análisis horiométricu”, en R. d’Andrés (coord.), *Manuel Menéndez y l’Asturies occidental*, Uviéu: Universidad d’Uviéu / Ediciones Trabe, 45–76.
- Andrés Díaz *et al.* (2013) = Andrés Díaz, R. de, Álvarez-Balbuena García, F., Cueto Fernández, M., Suárez Fernández, X. M. (2013), “About the concept of «geodifferential feature» between linguistic varieties in contact”, en E. Carrilho, C. Magro y X. Álvarez (eds.), *Current Approaches to Limits and Areas in Dialectology*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 85–122.
- Andrés Díaz *et al.* (2017) = Andrés Díaz, R. d’ (dir.), Álvarez-Balbuena García, F., Suárez Fernández, X. M., Rodríguez Monteavaro, M. (2017), *Estudiu de la transición llingüística na zona Eo-Navia, Asturias (ETLEN). Atlas llingüísticu dialectográficu – horiométricu – dialectométricu*, Uviéu: Trabe / Universidad d’Uviéu.

- Goebel, H. (2011), “Áreas, fronteras, similitudes y distancias: lección breve de geolingüística cuantitativa”, en R. de Andrés (coord.), *Lengua, ciencia y fronteras*, Uviéu: Ediciones Trabe / Universidad d’Uviéu, 11–34.
- Goebel, H. (2012), “Introduction aux problèmes et méthodes de l’École dialectométrique de Salzbourg» (avec des exemples gallo-, italo- et ibéromans)”, en X. A. Álvarez Pérez, E. Carrilho y C. Magro (eds.), *Proceedings of the International Symposium on Limits and Areas in Dialectology (LimiAr)*, Lisbon, 2011, Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 117–166.
- Menéndez Pidal, R. (1906), “El dialecto leonés”, *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 3ª época, año x, 2–3, pp. 128–172.
- Munthe, Å. W. (1887), *Anteckningar om Folkmålet i en trakt af Vestra Asturien*, Uppsala: Almqvist & Wiksell. [Traducción (1988): *Anotaciones sobre el habla popular de una zona del Occidente de Asturias*, versión castellana de B. Pallares, edición de A. M. Cano, Uviéu: Universidad d’Uviéu].





# UN ACERCAMIENTO A LA LINGÜÍSTICA SINCRÓNICA EN LA ÉPOCA ACTUAL EN TOLUCA, ESTADO DE MÉXICO: EL ESPAÑOL Y EL NÁHUATL

Alejandra Espinosa Segura

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.06>

## Resumen

Es una investigación enfocada al siglo XXI en la ciudad de Toluca sobre la forma en que se habla, muchos de los términos provienen de las lenguas madre de esta localidad, que en este caso, son lenguas indígenas, pero solo retomamos el náhuatl, pues ahí se encuentran los mejores ejemplos que aún conservamos dentro del español. También retomamos algunas definiciones de lingüística, sincronía y teorías como apoyo y poder así dar una mejor explicación sobre el habla y lenguaje que se practica tanto en la ciudad como en el país y cómo es que el español de alguna forma ha modificado los vocablos en su lengua original.

**Palabras clave:** Lingüística sincrónica, náhuatl, habla cotidiana.

## 1. Introducción

En este trabajo se expondrán, como lo dice el título, los usos que se pueden encontrar en el habla de las lenguas hispánicas como el español y el náhuatl, pues de esta última, se han extraído muchos términos, haciéndoles algunas modificaciones para adecuarlo a la pronunciación de nuestro idioma. Consta de dos partes: en la

primera, se mostrarán las influencias del náhuatl sobre el idioma español y en la segunda, se hará mención de los estudios lingüísticos aplicados a las dos lenguas que hemos decidido abordar. El objetivo es dar a conocer que nuestro lenguaje proviene de una de las lenguas indígenas más famosas en el centro de la ciudad y que a pesar de haber sido conquistados, la lengua aún conserva vocablos de nuestra lengua original. Para eso comenzaremos a hablar sobre la cultura náhuatl y a continuación daremos ejemplos de esos términos que todavía usamos.

## **2.**

### **Glífica náhuatl**

Los glifos del náhuatl parecen ser algo complicados y confusos, las versiones populares, las transcripciones disparatadas, supresión de párrafos claves y citas importantes fueron algunos de los elementos que generaban confusión a los cronistas para compilar las crónicas históricas y así dar a conocer la verdadera glífica. Con la independencia, se dio la decadencia de estudios sobre la lengua mexicana. Políticamente, indios y españoles eran iguales, inclusive habían hecho más por la lengua los españoles que los propios mexicanos.

La mayoría de los libros en náhuatl son anteriores a la independencia, por lo tanto, sus documentos son valiosos, no solo para la historia, sino también para la cultura universal y “para que esta amplia y abundante, rica y variada literatura sea leída y sea estimada, es necesario que se aprenda la lengua en que se halla escrita” (Garibay, 2007: 330).

## **3.**

### **Vocablos del náhuatl que han influido en el español**

Existen muchos términos que se usan comúnmente en el español, que en su mayoría provienen de una lengua indígena: el náhuatl. Es por eso que debemos conocer su cultura y, sobre todo,

dominar el idioma, pues son y seguirán siendo nuestras raíces, prueba de ello está en que una parte de nuestra lengua se basa en sus vocablos. Cabe destacar que la lengua hablada está en constante cambio, el español no es la excepción, somos los hablantes quienes nos encargamos a través del uso cotidiano de incorporar nuevos términos, olvidarnos de otros y hasta cambiar pronunciaci-ones o conjugaciones, así que desde un estudio sincrónico, nos aproximaremos al uso de algunos vocablos coloquialmente usados en Toluca, México.

Existen palabras del náhuatl que, afortunadamente, han permanecido en el español que se habla en México. El uso del diminutivo, por ejemplo, en el náhuatl prehispánico era común para designar respeto o cariño, contrariamente a lo que se ve en el español, que refiere usualmente a la pequeñez, respecto a esto podría decir que se ha convertido en un vicio del lenguaje, porque palabras como *minutito*, *tantito*, *ahorita*, son tan comunes que no notamos que se están usando en diminutivo, y por lo tanto, que son alusivos a un tamaño menor.

Volviendo a los nahuatlismos, a continuación enlistamos algunas de las palabras del náhuatl que continuamos utilizando. Dicha información fue obtenida de artículos electrónicos de revistas actuales como “Sin embargo” y “Algarabía”, que son consultados por público, en su mayoría, joven, y así, acercan a la población a su propia lengua, la misma que usan de manera cotidiana.

*Xocolatl*, hispanizado y modificado da como resultado el término chocolate, el cual, es un producto del cacao de origen totalmente mexicano. Su sabor logró cautivar a los europeos, quienes se apropiaron de él y modificaron su uso agregando leche y transformándolo en bebida. No ha y que dejar de mencionar que es un producto de origen prehispánico que se consume en todo el mundo.

El *tiyanquiztli*, usado para los lugares de compra-venta prehispánicos, significa mercado; traducido al español, es un tianguis. En ellos se realizaba su comercio, actualmente se usa dicha palabra para referirse a lugares mercantiles de carácter informal o que no están propiamente establecidos.

*Milpa* deriva del náhuatl *milli*, que significa tierra sembrada y *pan*, cuyo significado es encima. Al enlazarlas, su resultado refiere a lo que se siembra sobre la tierra, y generalmente designa al área de cultivo en pequeña escala o la parcela. El uso de esta palabra es muy común en el contexto del campo.

Entre los alimentos hay tres ejemplos: el primero, *atolli*, adaptado al español como atole, se refiere a una bebida hecha a base de harina de maíz disuelta en agua o leche; el segundo, *chillaquí-litl*, que es un platillo a base de tortillas de maíz despedazadas, pueden ser fritas y remojadas en salsa de chile, que actualmente varía entre verde o rojo, antes, solo era verde, a este se le llama en el español como chilaquiles; y el tercero, *tamalli*, adoptado en el español como tamal, es una porción de masa envuelta en hojas de maíz o de plátano y cocida al vapor.

Respecto a los animales se tiene al *centzontli*, mejor conocido como cenzone, que es un ave que puede imitar los cantos de otros pájaros; el *huexólotl*, o mejor dicho, guajolote, es un ave americana doméstica comestible, idéntica al pavo; y finalmente el *quetzalli*, que es tal vez, el más representativo de la cultura náhuatl, se refiere a un ave de intenso color verde, cuyas largas plumas eran sumamente apreciadas por la realeza mexicana, conocida en el español como quetzal. Por último, haremos referencia a las plantas que de dicha cultura provienen. Empezaremos con la más conocida y usada, pero que, desgraciadamente, no muchos conocen de su origen: el *cempoaxóchitl*, nombrado por todos como cempasúchil, es una flor amarilla parecida al clavel, que forma parte de la ofrenda tradicional del Día de Muertos. Su popularidad llega junto con su oferta y demanda por los meses de octubre y noviembre en todo México.

Como otro ejemplo popular se encuentra el *ahuácatl*, el conocido y sabroso aguacate, árbol de sabroso fruto cuyas hojas se usan como condimento, de un sabor exquisito y suave a avellana. Su consistencia tierna y cremosa permiten su combinación con cualquier alimento; específicamente en México este se come con chile y sal, en cambio, en otros países de Latinoamérica se come con azúcar y en forma de licuado, pues las tradiciones y costumbres son diferentes en cada lugar.

En cuanto a los cantos, había varios, el más importante era el *teocuicatl*, un canto divino donde se hacía alusión a cuestiones esotéricas y metáforas. Estos trataban sobre temas religiosos, que se cantaban y representaban. “El canto de Quetzalcóatl” es el más famoso dentro del género.

## 4. Sincronía

Al hablar de lingüística sincrónica, el objetivo de este texto es tomar en cuenta solo una perspectiva: el presente de los hablantes, pues “su método consiste en recoger su testimonio; para saber en qué medida una cosa es una realidad, habrá que buscar...en qué medida existe para la conciencia de los sujetos” (Saussure, 1998 [1916]: 130). En este caso, los testimonios están basados en la población toluqueña actual, pues de ellos hemos podido extraer los vocablos que intentamos dar a conocer. La sincronía se utiliza para expresar un orden existente, aunque también puede ser precario, igualmente, y permite ver un estado de las cosas; resalta el sentido de disposición, es más bien, un principio de regularidad. “La lengua es un vestido cubierto de remiendos hechos con su propia tela” (Saussure, 1998 [1916]: 230), y es así como se considera a la lengua, como un rasgo característico de cada lugar. Se dice que dos idiomas pueden vivir juntos en un mismo lugar y coexistir sin confundirse, es el caso de México, donde el español se ha superpuesto a la lengua de la población indígena y de esta forma se implantó en el país para nunca irse.

Saussure afirma en el *Curso de lingüística general* que no hay que pensar que el idioma trasplantado se modificará solo y que el idioma originario permanecerá inmóvil. En este caso el idioma original funciona en forma de dialectos. En cuanto a esto, “es difícil decir en qué consiste la diferencia entre una lengua y un dialecto. Con frecuencia un dialecto lleva el nombre de lengua porque ha producido una literatura” (Saussure, 1998 [1916]: 269). Al respecto debemos decir que la literatura náhuatl no tomó gran relevancia, pues la mayoría de sus escritos han desaparecido,

o bien, fueron traducidos por españoles, como es el caso del fraile Bernardino de Sahagún con sus aportaciones como *El códice florentino* o *La historia general de las cosas de la Nueva España*.

## 5.

### Lenguas indígenas

Por otro lado, el náhuatl toma un papel importante en la lengua actual de los mexicanos, pues regresando a la época de la conquista, “el náhuatl se empezó a imponer como lengua oficial en todo el imperio y fue adquiriendo prestigio como lengua de poder y de cultura” (Blecua, 1990: 37), incluso se dice que los aztecas manifestaban desprecio por aquellos que no hablasen náhuatl.

Tanto la lingüística comparada como la reconstrucción de lenguas han permitido relacionar genéticamente varios idiomas actuales, como es la fusión del español con el náhuatl. Actualmente, se dice que los idiomas nativos no tienen una historia documental apreciable y que sólo se puede hacer lingüística histórica de lenguas indoeuropeas.

Al comparar la forma de hablar de los hablantes de lengua náhuatl y de español mexicano, podemos deducir que los hablantes de náhuatl pueden entendernos bien cuando usamos el español, en cambio para nosotros, hablantes nativos de español es conflictivo entenderles. En el área de Toluca se comprueba por completo el habla de otra lengua indígena: el otomí. Aportaremos algunos ejemplos que se siguen usando, de manera consciente o inconsciente, en la población.

Algunas de las peculiaridades gramaticales en esta lengua son:

- Omisión de artículo definido: *día que se case*
- Omisión de artículo indefinido: *ya creció poquito más mejorcito*
- Uso redundante del pronombre *lo*: *como que no lo quieres a tu papá* (como que no quieres a tu papá)
- Omisión de preposiciones: *empecé ir* (empecé a ir), *ahora lo que yo me preocupo* (ahora por lo que yo me preocupo).

En cuanto a características léxicas:

- Uso frecuente del *ya*: *ya crecieron mis hijos, para plantarlo ya, empezamos ya a caminar.*
- Intercambio de conocer por saber: *ni lo conocíamos qué era la hortaliza* (ni sabíamos qué era la hortaliza)
- Intercambio de hacer por tener: *la costumbre que hacemos* (la costumbre que tenemos).

En fin, son solo unos ejemplos porque la lista puede ser más grande; es una forma de mostrar que Toluca, en su completa población, puede llegar a ser bilingüe, aunque falta perfección y práctica para dominar dos lenguas. Es imprescindible por lo menos, conocer las dos, es solo cuestión de contexto para poder entenderse entre un hablante de español y otro de lengua indígena. Actualmente, se empieza por incorporar nahuatlismos en el español. Esperemos que, posteriormente, seamos muchos los que dominemos tanto el español como nuestras lenguas madres, las indígenas.

Como resultado final a este estudio, se observa que el vocabulario mexicano, más aún el mexiquense está plagado de nahuatlismos y otras características de lenguas indígenas, incluido el otomí, como previamente hemos mencionado; los grupos étnicos, fieles representantes de estas lenguas, han pasado también por múltiples transformaciones como el español. Hoy en día, representan alrededor del 10% de la población de México. Su importancia es relativa, en ocasiones su presencia es nula, y en otras, tiene gran fuerza. Por otro lado, hay que destacar que estos grupos son los principales productores de alimentos básicos y materias primas como maíz, azúcar, café, chile, cacao, tabaco, etc.

Desgraciadamente, también la opresión llega a la lingüística; a las lenguas indígenas, por considerarlas inferiores, se les llama “dialectos”, que en hablas cotidianas, implica carencias expresivas, estructurales y literarias, lo cual puede ser debido a que, como ya se había dicho, su literatura está perdida. Su expresividad se presta a múltiples interpretaciones ya que el léxico que manejan es diferente al español que en México se habla. Ello se manifiesta también en la sintaxis, por ejemplo, en una oración, lo que ellos refieren al objeto, los hispanohablantes lo podemos asumir como sujeto o complemento de objeto, y así pueden surgir muchos ejemplos de contrariedad.



Sin embargo, tanto náhuatl como otomí, maya, zapoteca y muchas otras formas de comunicación en esta rama son, como referimos durante todo el escrito, lenguas, por el simple hecho de tener un sistema escrito y de comunicación. Muchos hablantes nativos del español están interesados en aprender y dominar estas lenguas que por cultura les pertenecen; aunque por otra parte, son incontables las personas indígenas que niegan hablar su lengua materna o peor aún, dejan de hablarla al grado de que sus generaciones futuras lleguen a olvidarlas, todo para ser aceptados dentro de la sociedad, sociedad que es una sola, pues todos los mexicanos tienen esas raíces y hasta las involucran en su habla coloquial.

“Las lenguas indígenas han sido declaradas lenguas nacionales, pero no oficiales” (Blecua, 1990: 599), eso impide su completo estudio y solo queda aceptar, y de alguna manera, incluir más de sus vocablos en nuestro español. En cuanto a la sincronía de la lengua, podemos concluir que por el momento está en auge el bilingüismo mexicano. Lo denominamos así, porque las dos lenguas que se involucran pertenecen al país, esto es, la combinación del español con alguna lengua indígena. Dicha labor sirve para comunicarse y también puede ser para elevar la cultura indígena, pues al entendernos mejor, podemos hacer una comunidad, o mejor dicho, un país incluyente, donde el habla de todos sea entendida por todos.

## Referencias bibliográficas

- Blecua, J. y otros (1990), *Estudios de lingüística de España y México*, México: UNAM.
- Garibay, Á. (2007), *Llave del náhuatl*, México: Porrúa.
- Motte, K. (2015), “Microhistorias: Nahuatlismos en español”, [en línea] <<http://www.sinembargo.mx/13-06-2015/1376853>>, [fecha de consulta: 24.11.2017].
- Naves, A. (2015), “Glosario de nahuatlismos I”, [en línea] <<http://algarabia.com/lengua/glosario-de-nahuatlismos-i/>>, [fecha de consulta: 22.11.2017].
- Saussure, F. (1998 [1916]), *Curso de lingüística general*, México: Fontamara.

# RECONOCIMIENTO Y PERCEPCIÓN DEL REGISTRO COLOQUIAL ESPAÑOL EN ALUMNOS POLACOS: EL CASO DE LOS PRO-VERBOS

Raúl Fernández Jódar

Universidad Adam Mickiewicz de Poznań

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.07>

## Resumen

En el presente texto presentamos los conceptos de reconocimiento y percepción como herramientas para la descripción de los registros formal e informal. Dichos conceptos pueden resultar de utilidad para estudiar la relación entre el español como lengua extranjera y una lengua segunda. Con ellos se pretende facilitar tanto la descripción interlingüística de los registros de un aprendiz de E/LE como el análisis contrastivo de los registros formal y coloquial. Como ejemplo, mostramos los resultados respecto al uso de los pro-verbos por parte de aprendices polacos de E/LE.

**Palabras clave:** Registro, español coloquial, informal, formal, pro-verbo.

## 1. Introducción

Ya hace años que los prejuicios que pudiera haber entre los lingüistas respecto al registro coloquial como materia de investigación han desaparecido<sup>1</sup>. Incluso se podría creer que en las clases

---

<sup>1</sup> En el ámbito de la lengua española debemos destacar la obra de A. Briz Gómez, fundador e impulsor del Grupo Val.Es.Co., el cual

de español como lengua extranjera el registro coloquial ocupa un pequeño lugar dentro de los manuales.

Sin embargo, consideramos que no es suficiente con la descripción de ciertos aspectos pragmáticos o la mención a un limitado grupo léxico. El hecho de que no se hayan manejado herramientas que puedan describir sus usos y valores de forma cuantitativa para así contrastarlos con los de otras lenguas o los usos que llevan a cabo los hablantes de una lengua segunda, puede llevar a percepciones erróneas por parte de los aprendices.

En los siguientes apartados ejemplificamos cómo la enseñanza de una lengua extranjera puede influir en la percepción que el aprendiz tiene de ciertas características del registro coloquial.

## **2.**

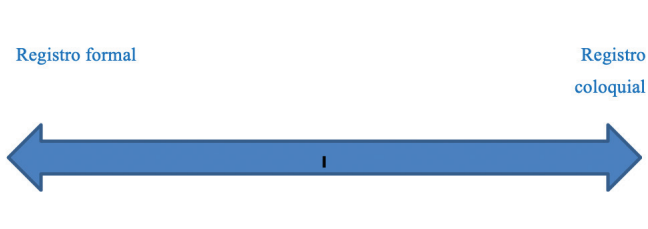
### **El reconocimiento y la percepción del registro como herramientas de análisis**

En el presente estudio trabajamos con dos conceptos como son el *reconocimiento* y la *percepción*, los cuales parten, evidentemente, de la existencia del conocimiento previo del léxico analizado por parte de los sujetos estudiados. El primero de los dos conceptos se refiere a la capacidad del hablante de una lengua para enmarcar cada característica de dicha lengua en el ámbito de lo coloquial o de lo formal. El segundo, en cambio, se refiere a la capacidad del hablante para discernir el uso correcto de una determinada característica de los registros, otorgándole mayor o menor carga de uno u otro registro.

---

no solo ha aportado una gran cantidad de publicaciones de referencia, sino también ha llevado a cabo la creación de un corpus del español coloquial de libre consulta. Es de destacar también la obra de Gaviño Rodríguez (2008). En el ámbito polaco destacamos los trabajos de Anusiewicz (1992), Bartmiński (1991, 1992 y 1993), Hołówka (1986) y, sobre todo, de Zdunkiewicz-Jedynak (2008).

Tengamos ahora en cuenta las palabras *galleta*, *torta* y *mamporro*, todas ellas recogidas en el DRAE como sinónimas de *bofetada* y descritas como coloquiales. Pero, ¿poseen el mismo grado de coloquialidad? Un usuario de la lengua tiene la capacidad de reconocerlas como coloquiales. Sin embargo, no por ello les otorgaría el mismo nivel de coloquialidad, por lo que no las utilizaría en los mismos contextos. Es decir, el usuario de la lengua situaría los anteriores sustantivos en puntos diferentes del eje imaginario que constituye el *continuum* de un extremo al otro de los registros representado en la siguiente figura:



**Figura 1.** Eje de los registros

Estas herramientas para la descripción de los registros sirven para analizar datos referidos tanto a una L1 como una L2. En cuanto a la L2, presentan información de utilidad para la descripción de la interlengua y el análisis contrastivo. Cabe señalar que la utilidad de dicha descripción y de un análisis contrastivo profundo de los registros viene motivados por las diferencias que presentan el eje de los registros en diferentes lenguas.

En los siguientes apartados nos centraremos en el análisis de los pro-verbos mediante dichas herramientas. Los pro-verbos se incluyen dentro de las palabras comodines, también llamadas pro-forma o palabras ómnibus, las cuales, debido a su significado difuso, sustituyen polisémicamente a amplios grupos de palabras. Gaviño Rodríguez (2008: 75) cita como ejemplo los pro-verbos *hacer*, *tener*, *haber*, *poner*, *decir*, *echar* o *dar*. Gómez Torrego (1995: 186–191) concluye que las pro-formas en general deben ser utilizadas exclusivamente en el registro coloquial.

### 3.

## El estudio

En los siguientes apartados presentamos las características de la metodología y de los participantes del estudio.

### 3.1.

#### Metodología del estudio

Los sujetos participantes en el estudio recibieron una ficha como la presentada en la figura 2. En ella hay una serie de colocaciones propias del registro formal y pro-verbos, mostrados de manera aleatoria y formando pares ocultos. Así, por ejemplo, *padecer una enfermedad* es el equivalente formal de *tener gripe* o *trabar amistad* de *hacer amigos*.

El primer grupo de pares analizado corresponde al pro-verbo *haber* y sus equivalentes formales *registrarse*, *percibirse* y *cometerse*:

haber señales → percibirse indicios  
haber un asesinato → cometerse un crimen  
haber lluvias → registrarse precipitaciones

El segundo grupo de pares analizado correspondiente al pro-verbo *tener* y sus equivalentes formales *padecer*, *acusar* y *albergar*:

tener nervios → acusar estrés  
tener expectativas → albergar esperanzas  
tener gripe → padecer una enfermedad

El tercer conjunto analizado es el correspondiente al pro-verbo *dar* y sus equivalentes formales *aducir*, *propinar* y *otorgar*:

dar una paliza → propinar golpes  
dar un premio → otorgar un diploma  
dar razones → aducir motivos

El cuarto y último grupo de pares corresponde al pro-verbo *poner* y sus equivalentes formales *sintonizar*, *prestar* y *montar*:

# COLOQUIAL

# FORMAL



1. hacer maravillas ____	11. cometerse un crimen ____	21. tener gripe ____
2. rodar un documental ____	12. poner atención ____	22. haber un asesinato ____
3. haber señas ____	13. poner una tienda ____	23. prestar atención ____
4. hacer amigos ____	14. dar una paliza ____	24. montar un negocio ____
5. tener nervios ____	15. obrar milagros ____	25. propinar golpes ____
6. registrarse precipitaciones ____	16. dar un premio ____	26. otorgar un diploma ____
7. sintetizar una emisora ____	17. hacer un documental ____	27. albergar esperanzas ____
8. aducir motivos ____	18. tratar amistad ____	28. percibirse indicios ____
9. padecer una enfermedad ____	19. poner la radio ____	29. haber lluvias ____
10. tener expectativas ____	20. acusar estrés ____	30. dar razones ____

**Figura 2.** Ficha de pro-verbos y equivalentes formales

poner atención → prestar atención  
poner una tienda → montar un negocio  
poner la radio → sintonizar una emisora

Los sujetos debían puntuar cada colocación de 5 a -5, representando el 0 un valor neutro frente a 5, muy formal, y -5, muy coloquial. En caso de que el aprendiz desconociera el significado de algún conjunto de palabras, debía dejar en blanco el casillero correspondiente. De esta manera se podía también evaluar el conocimiento del léxico en función de haber participado o no en el programa Erasmus.

### **3.2.**

#### **Participantes**

El estudio ha contado con la participación de 50 sujetos, todos ellos estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan (Polonia), durante los cursos académicos 2015–2016 y 2016–2017, y cuyos resultados han sido divididos en tres grupos:

- El primero de ellos estaba formado por 21 estudiantes polacos (nivel C1, estudiantes del tercer curso de los Estudios de Grado), quienes han disfrutado de un semestre de estancia en una universidad española gracias al programa Erasmus y a los que denominaremos en adelante estudiantes E.
- El segundo grupo estaba formado por 24 estudiantes polacos (nivel C1, estudiantes del tercer curso de los Estudios de Grado), quienes no han disfrutado de un semestre de estancia en una universidad española gracias al programa Erasmus y a los que denominaremos en adelante estudiantes NoE.
- El tercero de ellos, al cual debemos tratar como grupo de control, estaba formado por 5 nativos españoles, los cuales realizaban estancias de estudio en Polonia.

Cabe mencionar que la cifra total de 50 participantes puede considerarse como poco representativa, sobre todo en el caso del grupo de control. Aun así, nos gustaría remarcar que el número de participantes aumentará durante los próximos años hasta que

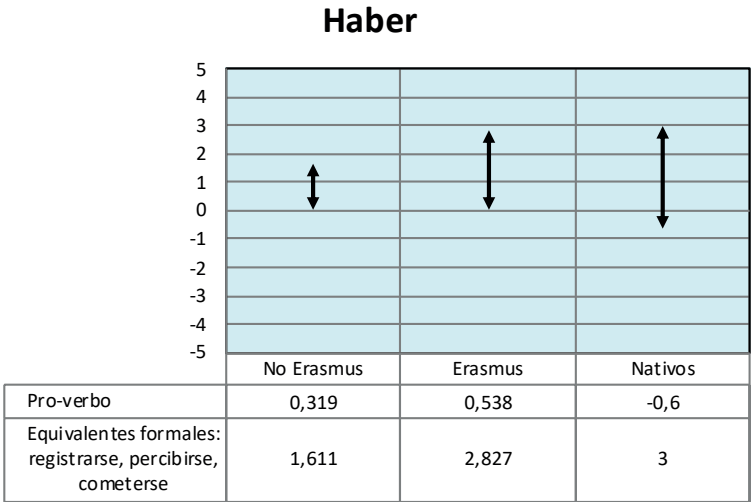
cada uno de los tres grupos esté formado por 50 sujetos. No obstante, debido a la uniformidad de las respuestas, no consideramos que en el caso que nos atañe en este artículo las conclusiones varíen con un número mayor de sujetos de estudio.

## 4. Análisis de los datos

En los siguientes apartados presentamos los resultados referidos a los pro-verbos analizados, los cuales, como ya hemos mencionado antes, son aquellos que por su significado difuso, sustituyen polisémicamente a amplios grupos de palabras.

### 4.1. El pro-verbo *haber*

El primer grupo analizado es el correspondiente al pro-verbo *haber* y sus equivalentes formales *registrarse*, *percibirse* y *cometerse*.



**Figura 3.** Reconocimiento y percepción del verbo *haber* y equivalentes formales

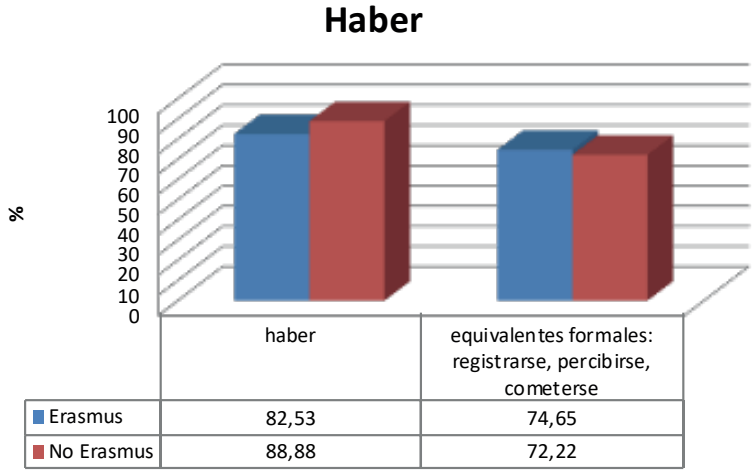


Si observamos la figura 3, comprobaremos que la parte inferior de las flechas, correspondientes a los datos obtenidos de los pro-verbos, se mueven entorno a valores próximos al 0. No obstante, los datos de los dos grupos de aprendices polacos tienen valores positivos, mientras que el grupo de control sitúa los pro-verbos dentro del ámbito de lo coloquial (-0,6).

En cambio, si observamos la parte superior de las flechas, correspondientes a los datos obtenidos de los equivalentes formales, comprobaremos cómo los resultados de los estudiantes E tienen unos resultados similares a los de los nativos, mientras que los estudiantes NoE perciben los verbos formales como formas más neutras.

Es decir, para los estudiantes NoE la distancia entre el pro-verbo *haber* y sus equivalentes formales es mucho menor que la presentada por los estudiantes E y el grupo de control.

En cuanto al conocimiento léxico, cabe mencionar que el hecho de haber disfrutado de una estancia en un país hispanohablante no afecta sustancialmente y muestra niveles muy similares, tal y como se observa en la figura 4.

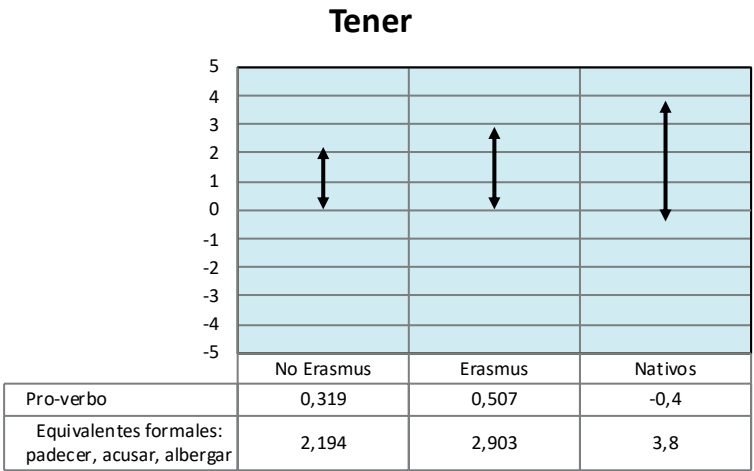


**Figura 4.** Conocimiento del verbo *haber* y equivalentes formales

## 4.2.

### El pro-verbo *tener*

El segundo grupo analizado es el correspondiente al pro-verbo *tener* y sus equivalentes formales *padecer*, *acusar* y *albergar*.

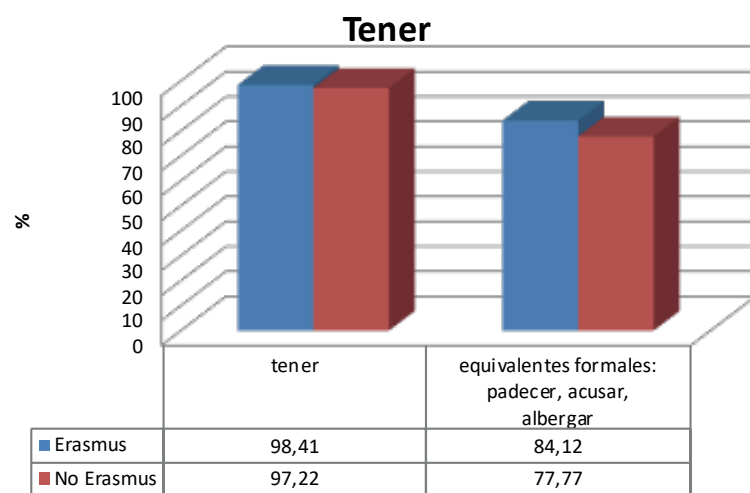


**Figura 5.** Reconocimiento y percepción del verbo *tener* y equivalentes formales

Si observamos la figura 5, comprobaremos que la parte inferior de las flechas, correspondientes a los datos obtenidos de los pro-verbos, se mueven entorno a valores próximos al 0. No obstante, los datos de los dos grupos de aprendices polacos tienen valores positivos, mientras que el grupo de control sitúa los pro-verbos dentro del ámbito de lo coloquial (−0,4).

En cambio, si observamos la parte superior de las flechas comprobaremos como los resultados de los nativos estudiantes muestran una clara identificación de los verbos *padecer*, *acusar* y *albergar* como formales. Sin embargo, nuevamente los NoE los perciben más próximos a valores neutros. Nuevamente, los estudiantes E tienden a separar ambos registros, aproximándose a los datos del grupo de control.

En cuanto al conocimiento léxico, como en el caso anterior, no hay sustanciales diferencias según se haya o no estado en un país hispanohablante, tal y como se observa en la figura 6.

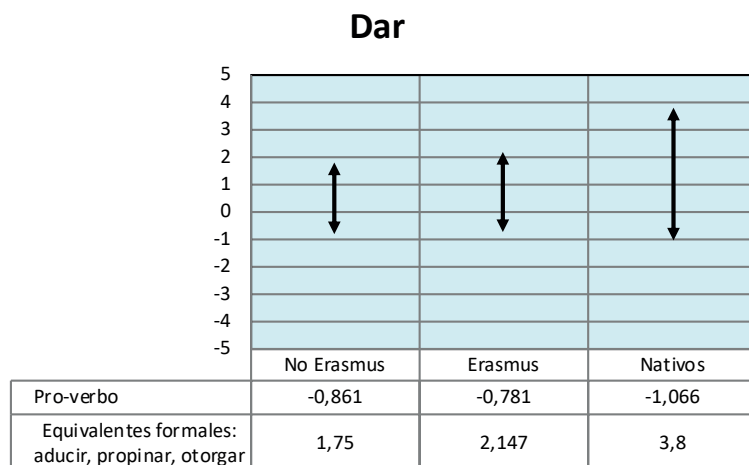


**Figura 6.** Conocimiento del verbo *tener* y equivalentes formales

### 4.3.

#### El pro-verbo *dar*

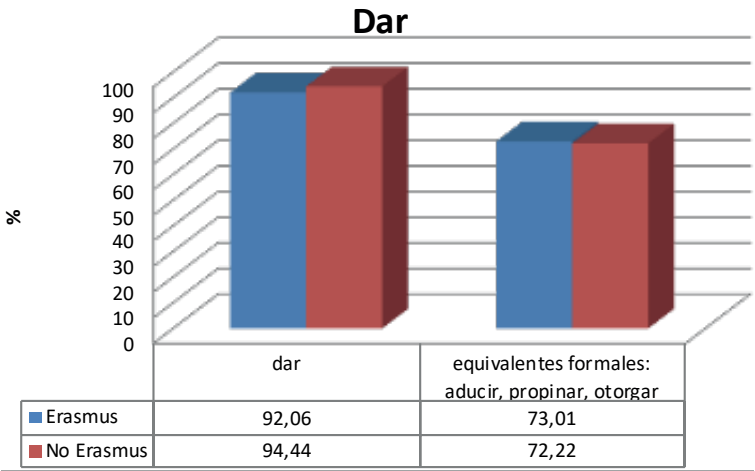
El tercer conjunto analizado es el correspondiente al pro-verbo *dar* y sus equivalentes formales *aducir*, *propinar* y *otorgar*.



**Figura 7.** Reconocimiento y percepción del verbo *dar* y equivalentes formales

En este caso los tres grupos de sujetos reconocen los pro-verbos como coloquiales. Sin embargo, el grupo de control los perciben con una coloquialidad mayor, así como nuevamente percibe con un mayor grado de formalidad los verbos *aducir*, *propinar* y *otorgar*. Es decir, la distancia entre registros está mucho más marcada para los nativos que para los aprendices polacos. Aun así, los estudiantes E muestran un ligero aumento en la distancia entre registros frente a los estudiantes NoE.

El conocimiento léxico, como muestra en la figura 8 y ya ocurría en los conjuntos arriba analizados, no muestra diferencias significativas en función de las estancias en un país hispanohablante.



**Figura 8.** Conocimiento del verbo *dar* y equivalentes formales

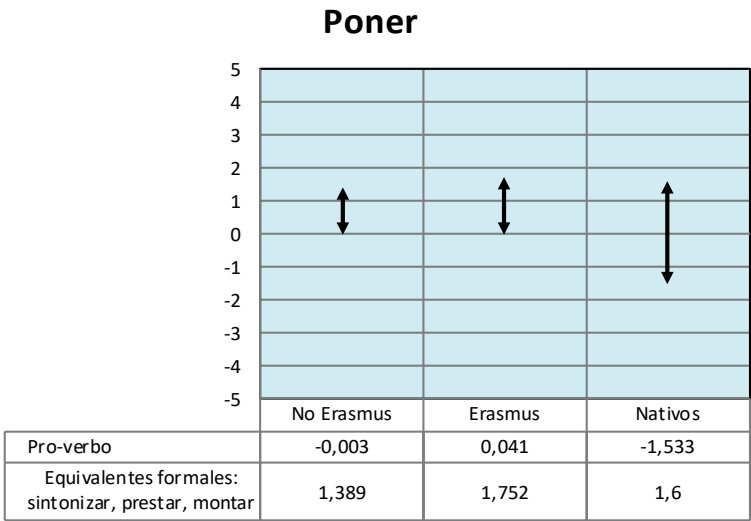
#### 4.4.

##### **El pro-verbo *poner***

El cuarto y último grupo analizado es el correspondiente al pro-verbo *poner* y sus equivalentes formales sintonizar, prestar y montar.

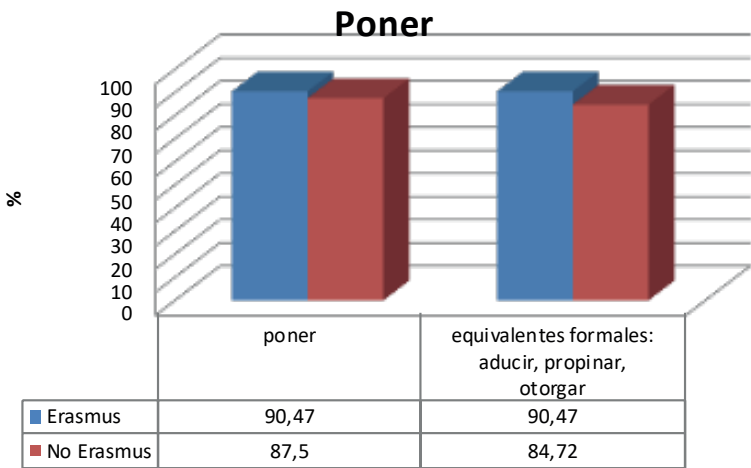
La dinámica mostrada en este grupo es similar a los anteriores. En primer lugar, el grupo de control distingue claramente entre los dos registros. En cambio, los dos grupos de aprendices polacos sitúan el pro-verbo en valores neutros. Sin embargo, los equivalentes formales se reconocen como tales, e incluso el grupo

E otorga un valor de formalidad superior al otorgado por el grupo de control.



**Figura 9.** Reconocimiento y percepción del verbo *poner* y equivalentes formales

En cuanto al conocimiento léxico, tal y como muestra la figura 10, la diferencia no es sustancial entre aquellos sujetos que han realizado una estancia en un país hispanohablante y los que no la han realizado.



**Figura 10.** Conocimiento del verbo *poner* y equivalentes formales

## 5.

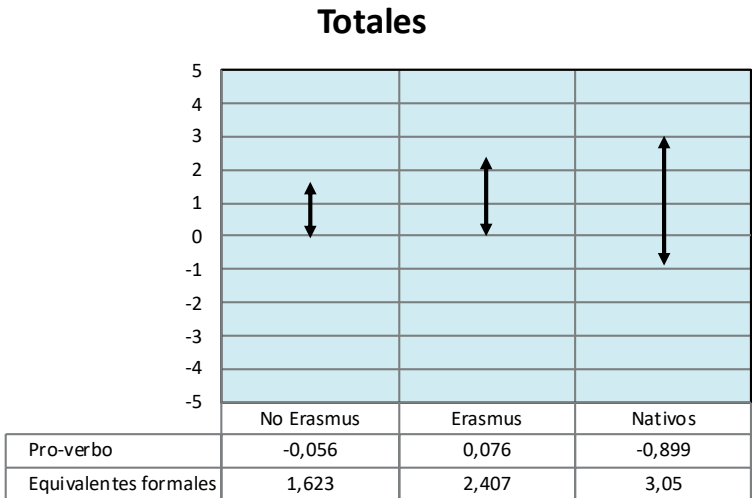
### En conjunto

En el presente apartado nos gustaría mostrar el resultado conjunto de la suma de los datos obtenidos de los cuatro grupos analizados.

Tal y como hemos observado, la dinámica presentada en todos los conjuntos es sumamente similar. Por una parte, el grupo de control distingue claramente entre la coloquialidad de los pro-verbos y la formalidad de las colocaciones. Sin embargo, los aprendices polacos no reconocen la coloquialidad de los pro-verbos y los consideran formas neutras, otorgándoles un valor casi 0. Obsérvese la figura 11.

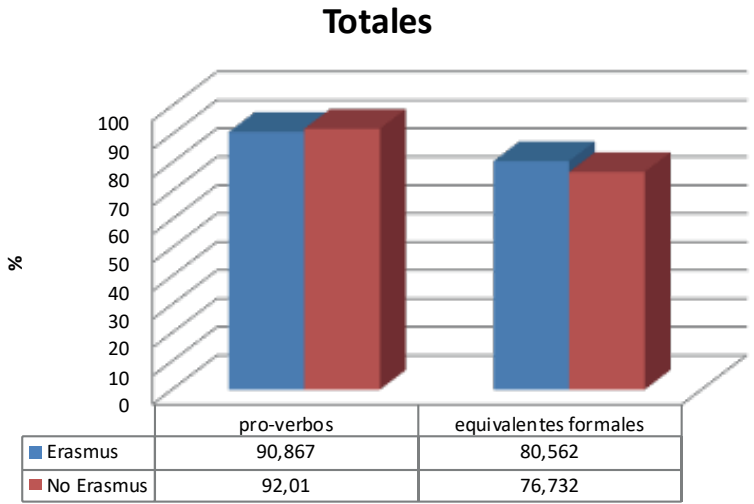
No obstante, y en referencia únicamente a los equivalentes formales, los sujetos E presentan unos valores que tienden a aproximarse a los del grupo de control. Mientras que los sujetos NoE los perciben en un grado de formalidad muy inferior al de dicho grupo.

En definitiva, mientras que el grupo de NoE presenta una distancia de 1,679 puntos entre ambos registros, en el grupo E es de 2,331, todavía lejos de los 3,949 puntos del grupo de control, pero con una clara tendencia aproximativa.



**Figura 11.** Reconocimiento y percepción de los pro-verbos y equivalentes formales

En cambio, si bien una estancia prolongada en un país de habla española puede influir en la percepción de los verbos, no se puede afirmar lo mismo respecto al conocimiento del léxico, puesto que este no varía sustancialmente.



**Figura 12.** Conocimiento de los pro-verbos y equivalentes formales

## 4. Conclusiones

Después de analizar los diferentes conjuntos de pro-verbos y sus equivalentes formales las conclusiones a las que llegamos son las siguientes:

En primer lugar, los nativos distinguen claramente entre pro-verbos, pertenecientes al registro coloquial, y los verbos equivalentes del registro formal. En cambio, tanto los estudiantes E como los NoE perciben los pro-verbos como formas neutras. Probablemente se deba a que son formas que no asocian con registros sino con las primeras etapas de aprendizaje del español, en la que los pro-verbos se usan por su mayor recursividad y se aprenden en contexto académico, no vinculado por tanto con el registro coloquial.

En segundo lugar, la percepción de la distancia entre registros es mayor en los estudiantes E que en los NoE, aproximándose a la de los nativos, aunque sin alcanzar los mismos resultados, puesto que, como mencionábamos arriba, entienden los pro-verbos como neutros. Aun así, cabe hacer mención que el programa Erasmus ayuda a percibir los registros de una manera más cercana a la de los nativos.

En último lugar, el programa Erasmus no provoca un aumento significativo del conocimiento del léxico analizado. Por lo tanto, el conocimiento del léxico de los pro-verbos y sus equivalentes formales alcanzado en el ámbito académico en un país no hispanohablante es equiparable al alcanzado en el ámbito académico del país cuya lengua se estudia.

## Referencias bibliográficas

- Anusiewicz, J. (1992), “Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata”, en J. Anusiewicz, F. Nieckula (eds.), *Język a kultura. T. 5: Potoczność w języku i w kulturze*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 9–20.
- Bartmiński, J. (1991), “Styl potoczny jako centrum systemu stylistycznego języka”, *Poradnik językowy*, 1–2, 10–23.
- Bartmiński, J. (1992), “Styl potoczny”, en J. Anusiewicz, F. Nieckula (eds.), *Język a kultura. T. 5: Potoczność w języku i w kulturze*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 37–54.
- Bartmiński, J. (1993), “Styl potoczny”, en J. Bartmiński (ed.), *Współczesny język polski*, Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, 115–134.
- Briz Gómez, A. (coord.) (1995), *La conversación coloquial. Materiales para su estudio*, Valencia: Universitat de València.
- Briz Gómez, A. (1996), *El español coloquial. Situación y uso*, Madrid: Arco Libros.
- Briz Gómez, A., Grupo Val.Es.Co. (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco Libros.
- Gaviño Rodríguez, V. (2008), *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.



- Gómez Torrego, L. (1995), *El léxico en el español actual: uso y norma*, Madrid: Arco Libros.
- Hołowka, T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Varsovia: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Real Academia Española (s.f.), *Diccionario de la lengua española*, [en línea] <<http://www.rae.es>>, [fecha de consulta: 10.02.2018].
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. (2008), *Wykłady ze stylistyki*, Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN.

# LOS MARCADORES CONVERSACIONALES DE MODALIDAD Y LA FRASE AVERBAL PREDICATIVA

Óscar García Marchena  
Université Paris 3 Nouvelle Sorbonne

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.08>

## Resumen

Entre los marcadores discursivos recogidos por Zorraquino y Portolés (1999), aquellos que expresan modalidad epistémica (*por supuesto, seguro*) y deóntica (*bien, genial*) muestran un comportamiento particular que los distingue del resto, como puede verse en los ejemplos extraídos del corpus CORLEC (Marcos Marín, 1992). A diferencia del resto de marcadores, éstos seleccionan un contenido semántico, tienen un núcleo predicativo, pueden expresar el contenido seleccionado como argumento frástico y pueden aparecer en subordinación. Estas propiedades se encuentran también en las frases averbales predicativas, lo que sugiere que estos marcadores no deberían clasificarse como tales, sino como un caso particular de frases averbales.

**Palabras clave:** Sintaxis, enunciados sin verbo, marcadores discursivos, frases averbales, modalidad.

## 1. Introducción

Los marcadores discursivos, también llamados enlaces extraoracionales (Gili Gaya, 1961), marcadores discursivos, conectores argumentativos o procesadores textuales, han sido descritos

y clasificados por Zorraquino y Portolés (1999), que los definen de la siguiente manera:

Son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Zorraquino y Portolés (1999) clasifican los marcadores del discurso en cinco grupos según sus «funciones discursivas»: primero, los estructuradores de la información (*pues bien, por otro lado, Por cierto*), que comentan y ordenan la información contenida en un discurso; segundo, los conectores (*incluso, en cambio, sin embargo*), que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior; tercero, los reformuladores (*o sea, de todos modos, en conclusión*), que introducen una nueva formulación de un miembro anterior; cuarto, los operadores argumentativos (*de hecho, por ejemplo*), que delimitan las posibilidades argumentativas del discurso en que se incluyen; y quinto, el grupo heterogéneo de marcadores conversacionales (*claro, por lo visto, bueno, bien, hombre, mira, oye, ya, sí, este*), caracterizados por su función interactiva.

Entre estos últimos, se distinguen cuatro tipos: marcadores conversacionales epistémicos (*naturalmente*), deónticos (*bueno*), enfocadores de alteridad (*mira, oye*) y metadiscursivos (*eh, este*). Si bien todos se caracterizan por vehicular un contenido semántico y tener una función discursiva, los marcadores epistémicos y deónticos parecen tener un uso diferente (3, 4) además de su empleo como marcadores conversacionales (1, 2):

- (1) *A: –Hay uno ahí. B: –Estupendo* (HUM 031A<sup>1</sup>).
- (2) *Bueno, pues muchas gracias y hasta la semana que viene* (ENT 009C).
- (3) *¡Qué bueno que le hayan concedido la beca!* (CON 055F).
- (4) *Estupendo que vengas* (CON 024D).

Los ejemplos de (3, 4) se distinguen de los anteriores porque contienen un núcleo predicativo, que selecciona un contenido semántico y está expresado por la sintaxis, y en consecuencia, forman estructuras predicativas no verbales, es decir, frases averbales predicativas. La similitud entre ambos invita a plantearnos si se trata de dos tipos de unidades diferentes, cuál es la relación entre ambos casos y cuáles son los límites entre ellas.

En primer lugar, exploraremos las propiedades de los enunciados predicativos que contienen los marcadores conversacionales epistémicos y deónticos; en segundo lugar, expondremos los rasgos que nos permiten distinguir si estos enunciados son o no predicativos; en tercer lugar, pondremos de relieve las similitudes de estos enunciados con otro tipo de enunciados, como las frases averbales polares y las frases con verbo elíptico. Finalmente, estos datos permitirán concluir cuál es el status de las unidades en cuestión, y explicar la distribución de usos como frase averbal y como marcador discursivo.

## 2.

### Enunciados sin verbo

El Corpus CORLEC (Marcos Marín, 1992) proporciona numerosos ejemplos de enunciados que contienen las unidades clasificadas por Zorraquino y Portolés (1999) como marcadores

---

<sup>1</sup> El código que sigue a cada ejemplo del corpus corresponde a la sección a la que pertenece: HUM=humanístico, CONV=conversación informal, ENT=entrevista, CIE=científico, LUD=lúdico, DEB=debates.

conversacionales. Estos ejemplos exhiben un comportamiento sintáctico y discursivo propio de las oraciones.

Primero, el núcleo de estos enunciados, realizado por una categoría diferente del verbo, es predicativo; es decir, que selecciona un argumento, que corresponde con un contenido frástico enunciado anteriormente o posteriormente (3) o simplemente no enunciado (5) (*bueno, claro, por supuesto, verdad*). Segundo, estos enunciados pueden declinarse en varios tipos sintácticos: encontramos enunciados de tipo declarativo (5) y exclamativo (6). Tercero, pueden tener varios valores ilocutivos, ya que encontramos aserciones (5), exclamaciones (3, 6) y preguntas (7). Cuarto, estos enunciados pueden tener estructuras sintácticas diferentes: núcleo solo (5), núcleo – sujeto (6), núcleo – complemento (7) y periférico – núcleo (8). Quinto, estas estructuras pueden aparecer subordinadas (9) y coordinadas (10). Las propiedades descritas sugieren que estas unidades epistémicas y deónticas, cuando constituyen el núcleo de un enunciado, forman frases averbales predicativas, que tienen propiedades frásticas similares a las de las frases con núcleo verbal:

- (5) A: *–¿Están?* B: *–Seguro* (CON 013F).
- (6) *¡Qué bien volver a casa de los padres de vez en cuando!* (CON 116A).
- (7) A: *–¿Es que no hay variación de temperatura?* B: *–Claro que sí* (CIE 032A).
- (8) A: *¿Qué tal estás?* B: *–Yo, bien* (CIE 015A).
- (9) A: *–¿Qué tal están hoy día veintiséis de mayo?* B: *–Espero que bien* (LUD 003C).
- (10) *Han dicho que yo me jacto de lo que he hecho y en absoluto* (DEB 021A).
- (11) *¡Qué grande esto!* (CON 007A).

Además, estas frases averbales vehiculan un contenido modal, que puede ser o bien epistémico, si el contenido constituye un juicio en cuanto al grado de adhesión del hablante al valor de verdad del contenido seleccionado por el núcleo (5, 7), o bien deóntico

o evaluativo<sup>2</sup>, si el hablante enuncia una evaluación respecto a una entidad (11) o un suceso (3, 4, 6). Esta evaluación puede provenir o bien de la aserción de un contenido léxico evaluativo, o bien de la expresión de un grado, lo que implica en sí mismo, en el momento de la enunciación, una evaluación sobre el juicio del hablante, que asigna un grado subjetivo a una propiedad.

### 3.

## Actos de habla y predicatividad

Las propiedades expuestas sugieren así que los ejemplos (3–11) del corpus constituyen frases averbales, ya que están compuestas por un núcleo predicativo. Sin embargo, no está claro qué distingue estas frases averbales de los enunciados (1–2), donde no está claro si los lexemas modales son predicativos. De este modo, con el fin de distinguir si un enunciado dado constituye una frase sin verbo o un marcador modal, vamos a considerar sus posibles estructuras sintácticas y el acto de habla que pueden vehicular.

### 3.1.

#### Estructura sintáctica

Los enunciados compuestos por un núcleo modal pueden estructurarse en varias configuraciones sintácticas: el núcleo puede estar acompañado de su argumento (12), puede estar precedido por una estructura dislocada en la periferia izquierda (13), o incluso puede estar acompañado de un adjunto, como una subordinada (14)<sup>3</sup> o un sintagma preposicional (15). En estas tres estructuras, el

---

<sup>2</sup> Algunos autores se refieren a esta modalidad como *axiológica* o *evaluativa* (Le Querler, 1996).

<sup>3</sup> Algunos estudios, como Rojo y Jiménez Juliá (1989), consideran la adverbial condicional no como una oración subordinada, sino interordinada o bipolar, debido a la interdependencia de la prótasis y la apódosis. Nótese que el adjunto también puede ser realizado por un SP (*Por ahora, en absoluto*), por lo que la estructura núcleo – adjunto existe de modo independiente a la clasificación de Rojo & Jiménez Juliá (1989). Lo que no está tan claro es que exista una

núcleo modal selecciona un contenido frástico, que puede seguir el núcleo, como en (12), o precederlo, como en (13, 15). De este modo, estas estructuras parecen condicionar un uso predicativo del núcleo: solamente en estructuras sin complemento, adjunto o periférico podemos encontrar usos del núcleo modal no predicativo. Así, podemos distinguir dos usos en las estructuras con núcleo modal solo: un uso predicativo, donde el núcleo selecciona un contenido que le sigue o precede (16), y un uso no predicativo, donde no hay selección de contenido (17).

(12) *¡Qué bueno que le hayan concedido la beca!* (DEB 012).

(13) *Todo fue organizado en plan profesional. Por mí, claro* (CON 037A).

(14) *Si a usted no le importa, en absoluto* (DEB 041A).

(15) A: *–¿Pueden existir riesgos posibles, por parte de un donante?* B: *–A la hora de donar, en absoluto.*

(16) A: *–¿Vienes a ver el partido?* B: *–Claro* (CONV 034B).

(17) A: *–El seguro ya lo tendrá en reglamentación.* B: *Claro* (CONV 043D).

### 3.2.

#### Elipsis y recuperación de contenido

Los estudios sobre la elipsis distinguen dos tipos fundamentales: la elipsis de núcleo y la elipsis de argumento. En el caso de los enunciados predicativos sin verbo observados aquí (3–11), podemos notar que no hay elipsis de núcleo: esto es, que en estas estructuras no tenemos por qué postular la existencia de un núcleo verbal elíptico sin contenido semántico, sino que podemos considerarlas frases averbales predicativas, cuyo núcleo puede ser

---

interdependencia entre la adverbial condicional y una frase averbal como (13), ya que ésta, carente de morfemas de tiempo y modo, puede aparecer sola en un enunciado, con o sin la condicional. Para más información sobre las capacidades de articulación entre frases averbales y averbales, véase García Marchena (2015).

un adjetivo (3, 4, 11, 12), un adverbio (5, 6, 7, 8, 9, 13, 16), una preposición (10, 14, 15) o un nombre (*¡Verdad!*)<sup>4</sup>.

Sin embargo, en los ejemplos de corpus presentados aquí, podemos notar una diferencia de estructuras: por una parte, encontramos estructuras completas, en las que el núcleo averbal selecciona un argumento que se encuentra en su estructura, y constituye su complemento (3, 4, 12), o su sujeto (6, 11). Por otra parte, encontramos casos donde el contenido seleccionado se encuentra en la oración anterior (5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16). Estos últimos casos no se diferencian de la elipsis de argumento que encontramos en las frases con núcleo verbal más que en la categoría gramatical del núcleo, que no es aquí un verbo sino una palabra predicativa de otra categoría gramatical.

Así, podemos ver que esta recuperación de contenido seleccionado, por su calidad de elipsis de argumento, tiene las mismas propiedades que la anáfora: encontramos una “fuente” de donde se recupera el contenido (la oración precedente en (5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16)), y una “meta” donde se interpreta (la frase averbal misma)<sup>5</sup>.

### 3.3.

#### Acto de habla

Si prestamos atención al acto de habla realizado por el enunciado modal, podemos encontrar respuestas (18, 21) o indicadores de seguimiento (20, 23), si el enunciado constituye una aserción, y preguntas de verificación<sup>6</sup> (19, 22), si el enunciado tiene un valor

---

<sup>4</sup> Varias obras presentan argumentos a favor de este análisis no elíptico de las frases averbales. Para más información sobre estos argumentos, véase Laurens (2008) y García Marchena (2016).

<sup>5</sup> La coincidencia de propiedades de la elipsis y la anáfora ha sido objeto de numerosos estudios (Abeillé y Delaveau, 2016), así como los conceptos de « fuente » y « meta », traducciones de los términos ingleses « source » y « goal » (Winkler, 2006).

<sup>6</sup> Los términos « indicador de seguimiento » y « pregunta de verificación » corresponden a las traducciones del inglés « acknowledgement » y « check question », respectivamente de Fernández (2006).



de pregunta. Esta distribución es idéntica para enunciados epis-  
témicos (18–20) y deónticos (21–23), y podemos notar que el acto  
de habla realizado depende tanto de las propiedades sintácticas  
de la fuente como de la meta de la elipsis, ya que varía según éstas  
constituyan una aserción o una pregunta. La tabla (1) muestra la  
interacción entre las propiedades ilocutivas de la fuente y meta de  
la elipsis y el acto de habla realizado por el enunciado meta:

- (18) A: *¿Pedro viene hoy?* B: *–Claro.*
- (19) A: *–Pedro viene hoy.* B: *–¿Seguro?*
- (20) A: *–Pedro viene hoy.* B: *–Claro.*
- (21) A: *–¿Qué te parece el plato?* B: *–Bueno.*
- (22) A: *–La película era muy bonita.* B: *–¿Muy bonita?*
- (23) A: *–Me voy a casa.* B: *–Bueno.*

**Tabla 1.** Interacción de las propiedades ilocutivas y el acto de habla

ACTO DE HABLA	EJEMPLO	FUENTE	META
<b>Respuesta</b>	(18, 21)	Pregunta	aserción
<b>Pregunta de verificación</b>	(19, 22)	Aserción	pregunta
<b>Indicación de seguimiento</b>	(20, 23)	Aserción	aserción

Así, podemos observar que el acto de habla que realiza un enun-  
ciado con elipsis está determinado por la interacción entre las  
propiedades ilocutivas de la fuente y de la meta de la elipsis, tal  
como lo muestra la tabla (1). Igualmente, podemos observar que  
más allá de estos tres tipos básicos de actos de habla, encontra-  
mos otros, que dependen también de la interacción de otros pa-  
rámetros. En (24), por ejemplo, vemos que el enunciado modal  
constituye una precisión respecto a su fuente, y que esto se debe  
a que a la interacción de propiedades sintácticas, se suma la rela-  
ción semántica que se establece entre ellos: una aserción meta que  
responde a una aserción fuente y que es más informativa que ella  
constituye una precisión. De modo similar, una meta asertiva que  
responde a una fuente asertiva y que tiene un contenido diferente  
constituye una corrección (Krifka, 2001).

De este modo, comprobamos que la interacción entre fuen-  
te y meta es de orden sintáctico, semántico y discursivo, como

podemos observar en (25), donde la identificación del acto de habla de la fuente (una orden) nos permite predecir que la meta, una aserción, constituirá la aceptación de la orden. Podemos observar igualmente que solo los enunciados averbales modales que realizan el acto de habla “indicación de seguimiento” (20, 23) pueden ser no predicativos, y, en consecuencia, cumplir la función de marcador conversacional.

(24) A: *–La peli está bien.* B: *–Muy bien.*

(25) A: *–Vete a casa.* B: *–Bueno.*

Estas observaciones permiten acotar así los contextos de uso de los marcadores conversacionales: se trata de enunciados cuyo núcleo no selecciona ni sujeto ni complemento, ni es seleccionado por un adjunto. Tienen valor asertivo y constituyen una reacción a un enunciado igualmente asertivo. Se distinguen de las frases averbales modales elípticas por el acto de habla que realizan: indicación de seguimiento. Semánticamente, no expresan el contenido modal de su núcleo, sino que están empleados solo por su fuerza ilocutiva, es decir, por el acto de habla que realizan.

## 4.

### Marcadores conversacionales y otras estructuras predicativas sin verbo

La observación de las diferentes propiedades sintácticas, semánticas y discursivas de los ejemplos de frases averbales modales del corpus CORLEC permite concluir que los marcadores conversacionales corresponden a un uso específico de estos últimos, en el que el enunciado no expresa su contenido semántico, sino solo un acto de habla de tipo indicador de seguimiento”. Ahora bien, este fenómeno de “de-semantización” o “*semantic bleaching*” parece afectar también a otras estructuras averbales predicativas.

En primer lugar, lo encontramos en las frases averbales polares, cuyo núcleo está realizado por las proformas “*sí*” y “*no*”. Si

observamos la interacción de su valor ilocutivo (aserción o pregunta) y la identidad de polaridad de la fuente y la meta, podemos predecir el acto de habla que realizará la frase averbal polar. Así, en primer lugar, la meta asertiva de una fuente que realiza una pregunta será una expresión de “acuerdo” o “disensión”, según su polaridad sea igual o distinta. En segundo lugar, si tanto la fuente como la meta son asertivas, una polaridad positiva implica una “indicación de seguimiento” (26); y una polaridad negativa, una “corrección”. Finalmente, si la fuente es una aserción y la meta es una pregunta, una meta de polaridad positiva realiza una pregunta de verificación; y una meta de polaridad negativa, una pregunta de seguimiento.

En segundo lugar, la pérdida de contenido semántico a favor de la expresión de la “indicación de seguimiento” la encontramos también en los llamados fragmentos, que no expresan en sintaxis más que una parte del contenido interpretado, como en (27). En estas unidades, el núcleo predicativo está elíptico, junto con una variedad de argumentos y adjuntos. En este caso, si tanto la fuente como la meta son asertivas, y la meta es coreferente a un segmento de la fuente (o una repetición), el fragmento realiza el acto de “indicación de seguimiento” (27). Sin embargo, en los demás casos, el fragmento expresa un contenido frástico completo y vehicula un acto de habla diferente, como en la pregunta de verificación de (28).

(26) A: *–Pedro llegó a las 2* B: *–Sí.*

(27) A: *–Pedro llegó a las dos.* B: *–A las dos.*

(28) A: *–Una vez terminada la comida, los ex-alcaldes harán unas designaciones tradicionales a dedo.* B: *–¡Hombre! ¿A dedo?* (CON 004D).

## 5. Conclusiones

La comparación de los diferentes tipos de frases sin verbo (frases averbales predicativas, polares y fragmentos) ha puesto de relieve que éstas comparten la propiedad de tener un uso de-semantizado,

que expresa solamente un acto de “indicación de seguimiento”. Este comportamiento común y muy restringido sugiere que los llamados “marcadores de conversación modales” son unidades que se enmarcan en un fenómeno más amplio, y se alinean con el uso de “sí” de seguimiento y con la repetición (27), y, aunque realicen una función fática, son muy diferentes del resto de los marcadores del discurso y no deberían considerarse como una subclase de éstos. Al contrario, el fenómeno de de-semantización que les caracteriza se encuentra también en otras unidades como los saludos (*hola*), agradecimientos (*gracias*) y otros actos de habla frecuentes, entre los que debería integrarse el estudio futuro de estas unidades.

## Referencias bibliográficas

- Abeillé, A. y A. Delaveau (2016), “Les phrases non verbales”, en Abeillé, A. et Godard, D. *La grande grammaire du français*, Paris: Actes du Sud, 1–25.
- Fernández, R. (2006), *Non-Sentential Utterances in Dialogue: Classification, Resolution and Use*, Ph. D. Tesis de doctorado, Londres: King’s College.
- García Marchena, O. (2015), *Phrases averbales et fragments de l’espagnol oral. Étude de corpus*. Tesis de doctorado en lingüística, París: Université Paris Diderot.
- García Marchena, O. (2016), “Spanish Verbless Clauses and Fragments. A corpus analysis”, *Proceedings of the 8th International Conference on Corpus Linguistics*, Málaga, 130–143.
- Gili Gaya, S. (1961), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf.
- Ginzburg, J., Cooper, R. (2004), “Clarification, Ellipsis, and the Nature of Contextual Updates”, *Linguistics and Philosophy*, 27 (3), 297–366.
- Krifka, M. (2001), “For a structured meaning account of questions and answers”, en *Audiatu Vox Sapientia. A Festschrift for Armin von Stechow*, Berlin: Akademie Verlag, 287–319.
- Laurens, F. (2008), “French predicative verbless utterances”, en S. Müller (ed.), *Proceedings of the HPSG08 Conference*, Stanford: CSLI Publications, 152–172.
- Lefevre, F. (1999), *La phrase averbale en français*, Paris: L’Harmattan.

- Le Querler, N. (1996), *Typologie des modalités*, Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Marcos-Marín, F. (1992), *Corpus de referencia de la lengua española contemporánea: Corpus oral peninsular*, Informe técnico, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Merchant, J. (2004), “Fragments and ellipsis”, *Linguistics and Philosophy*, 6, 661–738.
- Zorraquino, M. and J. Portolés-Lázaro (1999), “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (3), Madrid: Espasa Calpe, 4051–4212.
- Winkler, S. (2006), “Ellipsis”, en *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, New York: Oxford, Elsevier, 109–113.

# LOS VERBOS MODALES EN ESPAÑOL Y SUS EQUIVALENCIAS TRADUCTORAS EN POLACO: CASO DE *DEBER*

Monika Głowicka  
Uniwersytet Wrocławski

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.09>

## Resumen

El texto trata del verbo modal *deber* y sus equivalentes en polaco. El material de estudio lo constituye un corpus de usos de este verbo en las novelas españolas contemporáneas y las equivalencias en sus correspondientes traducciones al polaco. Se examinan cuestiones como la selección de lexemas en las traslaciones, existencia o no de algunas normas de traducción, el grado de equivalencia y los valores modales de los verbos en ambos idiomas.

**Palabras clave:** Verbos modales, equivalencias traductoras, deber, español – polaco.

## 1. Introducción

Los verbos modales (por ejemplo, *poder*, *deber*) son lexemas que expresan obligación, habilidad, permiso, posibilidad, conjetura o certeza, entre otras cosas. Se estudian con profundidad en el marco de la lingüística inglesa y alemana, pero por no causar problemas en el aprendizaje de español o polaco no se les dedica tanta atención. No obstante, la problemática de la modalidad y de los

verbos modales despierta el interés de los lingüistas polacos desde los años sesenta del siglo XX y en las últimas décadas se han publicado, por ejemplo, monografías sobre los equivalentes de los verbos modales franceses y polacos (Ligara, 1997), checos y polacos (Rytel, 1982) o búlgaros, entre otros (Korytkowska, 1977). Asimismo, en 2012 se publicó un estudio acerca de la expresión de la obligación en los códigos civiles polaco y español (Nowak-Michalska, 2012). En el presente artículo proponemos un análisis de carácter confrontativo, realizado a partir de las traducciones, del verbo modal *deber*.

## 2. Planteamientos metodológicos

Nos hemos propuesto examinar dos estructuras, *deber* y *deber de* más infinitivo en los textos redactados en español y en sus traslaciones al polaco. Los estudios de carácter contrastivo suelen basarse en el cotejo de las gramáticas, de los manuales de idiomas para extranjeros, de los *corpora* disponibles o de las entradas en los diccionarios (en el caso de las unidades léxicas). En la última situación estamos ante lexemas descontextualizados, lo cual evidentemente limita su análisis. Nos planteamos el examen del verbo modal *deber* según el modo que puede denominarse el método comparativo de aproximación traductológica (en el marco de las relaciones entre la lingüística y la traductología; Kozłowska, 1985). Es un método realmente sencillo: se trata de un estudio unidireccional que consiste en la búsqueda de los usos de la unidad elegida (en nuestro caso del lexema *deber*) en los textos de partida que han de ser originales, homogéneos, por un lado (de la misma época, del mismo género) y heterogéneos, por otro lado (de varios autores, diferentes traductores), escritos sin fines metalingüísticos. Luego, se comparan con sus equivalentes en las traducciones a la lengua meta. Nuestro objetivo esencial es comprobar cuáles son los equivalentes léxicos en las traducciones al polaco del lexema *deber*, si se puede hablar de alguna norma en

la traducción, si las traslaciones manifiestan el mismo tipo de modalidad; luego, nos interesa observar el funcionamiento de los modos y tiempos gramaticales y los valores semánticos en ambas versiones. Realizaremos nuestro análisis en el marco de traductología, gramática estructural y confrontativa.

### 3.

## Corpus de textos

Para llevar a cabo la propuesta, hemos elegido seis novelas españolas contemporáneas y sus respectivas traducciones al polaco: la novela *Tu rostro mañana* de Javier Marías de 2002, traducida por Ewa Zaleska; *El maestro de esgrima* (1999) escrito por Arturo Pérez Reverte, con la traducción hecha por Filip Łobodziński (traductor de varias novelas de Pérez-Reverte). Otras novelas son de Eduardo Mendoza (*Sin noticias de Gurb* de 1991), traducida por Magdalena Tadel, *La lluvia amarilla* de Julio Llamazares (1989, traducción de Magdalena Płachta), *La sombra del viento* de Carlos Ruiz Zafón (2001, la traducción a cargo de Beata Fabjańska-Potapczuk y Carlos Marrodán Casas) y, finalmente, *En ausencia de Blanca* de Antonio Muñoz Molina (2001), traducida por Magdalena Potok-Nycz. De las seis novelas proviene un *corpus* constituido por 264 ejemplos que consideramos suficiente y representativo aunque no desprovisto de defectos (el análisis puede ofrecer resultados incompletos, son textos solo de género novelístico, sus traslaciones pueden verse afectadas por la subjetividad de los traductores, modas de traducción y otros factores).



## 4.

### Verbos modales: su listado y características principales

Como hemos señalado, el lexema *deber* pertenece al grupo de verbos modales que expresan, entre otras cosas, obligación, habilidad, permiso, posibilidad, conjetura o certeza. Se llaman modales (del lat. *modus*, modo) porque manifiestan la postura del hablante frente al enunciado. En su descripción se acude a los conceptos tradicionales del *dictum* (lo dicho, el contenido de la oración) y del *modus* (la actitud adoptada por el hablante respecto al contenido). Lo pueden ilustrar los ejemplos:

- el *dictum* – *Juanito llegará a tiempo.*
- el *modus* – *Juanito debe llegar a tiempo. Es probable que Juanito llegue a tiempo. ¡Ojalá llegue a tiempo!* (el contenido de la oración puede ser visto como necesario, probable o deseado).

El número de verbos modales no está bien determinado. Tradicionalmente incluía *deber, poder, saber, querer, soler* (Gili Gaya, 1994 [1943]: 119, las mismas ideas repetidas en *El Esbozo* de la RAE, 1983: 450). Por otro lado, hay verbos que pueden emplearse modalmente, es decir, pueden expresar alguna actitud del hablante. Gili Gaya (1994: 119) considera que la lista de los modales podría ser muy larga e incluir lexemas que designan intención, deseo, voluntad como *mandar, desear, esperar, pensar* o *necesitar*, mientras que Otaola Olano (1988: 112) afirma que “la modalidad es una categoría esencialmente semántica que se muestra plenamente en unos pocos verbos (*poder, deber*) y, en distinto grado, en otros muchos”. En este momento no vamos a debatir sobre la lista de los llamados verbos modales. El verbo *deber*, al igual que *poder, tener que* o *haber de*, forma parte de las construcciones perifrásticas (dentro de las cuales funciona como verbo auxiliar) que se engloban bajo el nombre de perífrasis modales (Gómez Torrego, 1988: 30; García Fernández, Carrasco Gutiérrez, 2006: 110; NGLE, 2010: 2113).

En las investigaciones de los lingüistas polacos al grupo de los verbos modales suelen incluirse *chcieć* (querer), *móc* (poder), *musieć* (tener que), *powinien* (deber), *woleć* (preferir) (Gruszczyński, Bralczyk, 2002: 37–38), aunque la lista varía según los autores.

## 5.

### ***Deber* + infinitivo y sus traducciones**

Tradicionalmente, se afirma que el lexema *deber*, seguido de infinitivo, tiene el carácter obligatorio (deóntico, de griego *deón*, obligación), mientras que *deber de* + infinitivo, el significado de probabilidad. Existe la tendencia de emplear *deber* + infinitivo en el sentido epistémico (conjetura, probabilidad) y mucho menos *deber de* + infinitivo con el valor deóntico de obligación, necesidad (García Fernández, Carrasco Gutiérrez, 2006: 111; NGLE, 2010: 2143). Tanto el valor de obligación como el de probabilidad derivan del valor esencial de necesidad. En la gramática de la Real Academia Española (RAE, 1983 [1973]: 448) se afirma que ya en la lengua clásica existía confusión entre ambas construcciones. Yllera (1980: 128–130) apunta que la estructura con la preposición *de* se empleaba ya en el siglo XVIII con el valor de necesidad y considera que la distinción moderna entre ambas perífrasis fue posterior y artificial. En los textos que hemos revisado, que son de carácter literario, *deber* + infinitivo denota obligatoriedad y, en ocasiones, se epistemiza, mientras que *deber de* manifiesta exclusivamente el valor epistémico (no recibe lectura deóntica).

En nuestro corpus de ejemplos en el cual descartamos el uso del lexema *deber* en el sentido de *Le debo diez euros*, la construcción con infinitivo aparece 187 veces. El equivalente más numeroso en las versiones polacas es el lexema *powinien*, con 76 ocurrencias, luego *musieć* con 39 casos.

#### 5.1.

##### **Traducción de *deber* a través de *powinien***

En español *deber* es un verbo polisémico y ambiguo. Algo semejante ocurre con su correspondiente en la traducción, el lexema *powinien* (que tiene 76 equivalentes), que también resulta ambiguo. La construcción española con *deber* expresa:

- obligación clasificada como activa, usada con sujetos humanos agentes (*Vosotros debéis trabajar más*)

- pasiva, con sujetos de cosa o sujetos humanos pacientes (*El salón debe tener más muebles*, Gómez Torrego, 2000: 3349).

Según Gómez Manzano (1992: 163–165), la perífrasis con *deber* tiene valores de:

- obligatoriedad (conveniencia o necesidad)
- obligación impuesta por una actividad concreta, un quehacer
- obligación que el sujeto se impone a sí mismo
- obligación dictada por la costumbre o moral
- necesidad o conveniencia en el caso de un sujeto inanimado.

En nuestro corpus de ejemplos, la obligación activa queda reflejada en los siguientes ejemplos:

- (1) *Creo que **debe** cubrirse el rostro, señora de Otero (ME)*<sup>1</sup>.  
*Uważam, Pani de Otero, że **powinna** Pani zakryć sobie twarz (45).*
- (2) *El maestro de esgrima había cavilado mucho sobre el recibimiento que **debía** dispensar a la dama... (ME)*<sup>2</sup>.  
*Fechmistrz długo rozmyślał tego dnia, w jaki sposób **powinien** podjąć damę... (42).*

En ambos casos, el auxiliar denota una obligación derivada de una actividad concreta (práctica de esgrima, ejercicio de la profesión; el segundo ejemplo podría interpretarse también como obligación dictada por la costumbre). Es la obligación considerada débil o subjetiva (a diferencia de la expresada por *tener que* + infinitivo). El verbo modal polaco *powinien* manifiesta también el valor deóntico e implica la necesidad de realizar la acción impuesta, sea por el mismo hablante, sea por su interlocutor (y no tanto por circunstancias externas). *Powinien* se considera, al igual que su equivalente español, la manifestación de obligatoriedad de grado menos categórico que el verbo *musieć* (*tener que*) aunque en la lingüística polaca no se opera con términos

<sup>1</sup> Utilizamos las siguientes siglas: *Tu rostro mañana* – TR, *El maestro de esgrima* – ME, *La sombra del viento* – SV, *Sin noticias de Gurb* – SNG, *La lluvia amarilla* – LA, *En ausencia de Blanca* – AB.

<sup>2</sup> En las versiones de novelas en papel ponemos los números de páginas; en las electrónicas, no se indican.

*obligación fuerte o débil*. En polaco *powinien* puede recibir más de una lectura y denotar:

- obligatoriedad (*Wszyscy powinni bronić sprawiedliwości – Todos deben defender la justicia*)
- pertinencia, una acción que merece ser realizada por el sujeto (*Powinieneś odwiedzić go – Deberías visitarlo*)
- puede señalar algo posible (*Klucze powinny być w torebce – Las llaves deben de estar en el bolso*).

En los ejemplos citados estamos ante el segundo valor, de una acción que merece ser realizada. *Powinien*, además de designar la necesidad, contiene recomendación y consejo: en el caso de la no realización de una acción no hay sanciones, más bien un premio, la promesa de algo positivo.

En la perífrasis *deber* + infinitivo, de la idea de necesidad deónica se desprende el valor desiderativo (García Fernández, Carrasco Gutiérrez, 2006: 110). Lo ilustra el caso:

(3) **Debería** usted echarle una mano [...] (TR: 119).

**Powinien** przyjsć mu pan z pomocą (87).

En el original y su traducción, el valor de obligación (atenuada) está relacionado con el deseo del hablante de llevar a cabo una acción cuya realización es posible. Estamos ante una forma de cortesía.

En otros contextos, *deber* + infinitivo señala la obligación denominada pasiva (con sujetos de cosa, sujetos cero o humanos pacientes, distinción que no se hace en la lingüística polaca):

(4) *Cuando hay asesinos de por medio... el asunto **debe ser encarado** por la autoridad competente... (ME).*

*Gdy mamy do czynienia z mordercami... sprawę **powinny** zająć się kompetentne organy... (146).*

(5) *Tal vez la invitación **debería ir precedida** de un obsequio (SN).*  
*Być może zaproszenie **powinno** być poprzedzone jakimś podarunkiem.*

El verbo modal *powinien* expresa obligación, necesidad y probabilidad. Es un verbo defectivo que no tiene forma en infinitivo ni dispone de conjugación plena. Al igual que otros verbos

modales carece de imperativo. Sus formas del tiempo presente se usan para hablar de las acciones situadas en pasado, presente o futuro. Como los verbos polacos tienen marcada la categoría de género, *powinien* tiene dos paradigmas de flexión y la forma impersonal *powinno* (*Powinno padać* – *Debe/Debería llover*).

Es un verbo que proviene de la forma predicativa del adjetivo *powinny* (como *powinien jest*, literalmente “él debido es”) empleada en el siglo XV. Entre los siglos XV y XVII significaba “tiene obligación jurídica” y a partir del siglo XVIII iba ampliando su ámbito semántico. Fue entonces cuando empezó a funcionar como un pseudo-verbo *powinienem*, *powinieneś* (sin el lexema *jest/es*). El origen adjetival explica la peculiaridad formal de este verbo y su empleo indistinto en todos los tiempos gramaticales (Saloni, 1974: 95–96).

En la lingüística polaca en la tipología de verbos se distinguen verbos propios (flexivos) e impropios (no flexivos, impersonales). *Powinien* o se considera verbo propio atípico (no tiene infinitivo, participios, modo imperativo, tampoco dispone de todas las formas temporales; Saloni, 2012: 113–115) o, más frecuentemente, verbo impropio. En la clasificación sintáctica de las clases de palabras realizada por Laskowski (1981), es el llamado lexema predicativo (en polaco *predykatyw*), es decir, lexema que puede funcionar como verbo y que no tiene conjugación plena. En suma, *powinien* es el lexema que se describe como verbo no flexivo, defectivo, impropio, atípico y predicativo.

El verbo *powinien*, como ya hemos mencionado, se usa con relación a todas las perspectivas temporales. En las traducciones examinadas se dan empleos del tiempo pluscuamperfecto *powinienem był*:

- (6) *Tal vez yo mismo **debería haberle escrito** esta mañana [...]* (LA).  
*Może **powinienem był** napisać do niego jeszcze dzisiaj rano [...]* (120).
- (7) *[...] ordené que forzasen la puerta de la casa. **Debíamos haberlo hecho** mucho antes [...]* (ME).  
*[...] **Powinniśmy byli** to zrobić dużo wcześniej [...]* (131).

En polaco el pluscuamperfecto de indicativo ha caído en desuso y se sustituye actualmente por las formas del tiempo pasado (existe tan solo un tiempo verbal pasado). No obstante, se emplea todavía en el caso de la conjugación del lexema *powinien*, usado igualmente en las descripciones de los eventos pasados, presentes y futuros. Para evitar ambigüedades, se usan los exponentes del pluscuamperfecto. Fuera de los usos señalados, precisamente con el verbo *powinien*, el tiempo pluscuamperfecto prácticamente no se emplea.

En los originales citados, la perífrasis comentada se emplea en infinitivo compuesto: estamos ante un hecho que no se ha realizado y cuyo cumplimiento es irreal (valor contrafactivo). En polaco, las formas del pluscuamperfecto expresan el mismo valor de una acción no llevada al cabo e imposible de realizar.

Resumiendo, al examinar las traducciones al polaco se observa que *deber* y *powinien* tienen valores semejantes de obligación débil, interna, dictada por una actividad o la moral.

## 1.2.

### Traducción de *deber* a través de *musieć*

En las traslaciones de las novelas al polaco, el verbo *musieć* aparece 39 veces. Por lo general, en las traducciones se mantienen los mismos tiempos y modos verbales:

- (8) **Debo** recuperar la cabeza... (SNG: 15).

**Muszę** odzyskać głowę...

- (9) Rolandi es un zurdo, nada más. Eso, que supone un riesgo para ti, es también una ventaja que **debes** aprovechar (ME).  
Rolandi jest mańkutem, ot wszystko. Owszem, stanowi to dla ciebie pewne ryzyko, ale też daje ci przewagę, z której **musisz** skorzystać (38).

Las oraciones en ambas versiones tienen el carácter deóntico, con la distinción entre la obligación impuesta por el interlocutor, expresada en el segundo caso y una orden que el hablante se dicta a sí mismo. En polaco, el verbo *musieć* expresa obligación externa. Está impuesta por una fuente de obligación (autoridad, ley) que es

ajena, categórica e inevitable. *Musieć*, un verbo polisémico y ambiguo, puede denotar (según el diccionario *SJPD*):

- 1) estar sometido a alguna obligación, quedarse sin poder elegir;
- 2) considerar algo necesario, considerarlo como obligación (en nuestra opinión, es el valor expresado en los dos ejemplos citados *supra*);
- 3) querer algo con vehemencia;
- 4) ser probable, seguro (en este caso tiene valor epistémico).

En polaco, tanto *musieć* como *powinien* denotan obligatoriedad con diferentes matices. *Powinien* contiene recomendación, expresa pertinencia de hacer algo positivo a diferencia de *musieć* que puede señalar algún hecho valorado de manera negativa, pero que es inevitable. Así, se puede afirmar que una persona *Musi kraść żeby przeżyć* (Tiene que robar para sobrevivir), pero no vamos a recomendar *Powinien kraść* (Debe/debería robar).

En polaco el sentido de *musieć* puede explicarse mediante el análisis de los componentes señalados con acierto por Jędrzejko (1987: 37):

- 1) existe un x
- 2) x tiene poder sobre y
- 3) x quiere que y haga z
- 4) si y no hace z, entonces x hará z<sup>1</sup>
- 5) z<sup>1</sup> es negativo para y

Mientras que, según comprueba Jędrzejko (1987), en polaco es una explicación válida para los usos de *musieć* con el valor deóntico, en las traducciones recopiladas tiene aplicación en escasos ejemplos:

- (10) Digamos que están los que **deben** estar (ME).  
*Powiedzmy, że są ci, którzy **muszą** na niej być* (5).
- (11) ...el que sabe tirar **debe** prever las intenciones del contrario... (ME).  
*...wytrawny szermierz **musi** przewidywać zamiary przeciwnika...* (41).

La incompatibilidad del esquema con la mayoría de las unidades del corpus deriva, primero, del hecho de que en los textos los hablantes se imponen a sí mismos la obligación (no existe, por

tanto, una fuerza externa, alguien que tenga poder sobre los sujetos) y, segundo, en otros casos, estamos ante usos epistémicos, de expresión de hipótesis:

(12) *Bueno, ese **debería** ser el nombre, siendo viuda y siendo de York, yo creo.* (TR: 121)

*No cóż, myślę, że to **musi** być jej nazwisko, skoro jest wdową i skoro jest z Yorku* (88).

Las demás traducciones se hicieron a través del verbo *mieć* (*tener*) – 15 usos y la traducción libre (denominada también oblicua), es decir, mediante las omisiones de palabras o la llamada creación discursiva.

Las construcciones con *powinien* o *musi* no se clasifican en la lingüística polaca como perífrasis y se estudian de dos maneras diferentes: se consideran predicados verbales compuestos o predicados verbales simples en los que el verbo en infinitivo funciona como complemento (sobre la inexistencia de la categoría de perífrasis en polaco véase Zieliński, 2017: 179–237). En la gramática polaca entre los predicados verbales compuestos se distinguen predicados nominales, predicados con expresión fraseológica y predicados con el verbo auxiliar e infinitivo. Dentro del último grupo destaca el predicado modal. La estructura *Muszę pracować* (*Tengo que/Debo trabajar*) se trata como predicado compuesto modal, formado por el verbo auxiliar e infinitivo, pero el verbo *muszę* también puede analizarse como predicado verbal simple y *pracować* como su complemento (Gruszczyński, Bralczyk, 2002: 169).

### 5.3.

#### Los equivalentes de la perífrasis *deber de* + infinitivo

Dicha construcción aparece en las novelas analizadas 77 veces. Se asocia tradicionalmente con la expresión de una conjetura aunque, en la actualidad, se registran numerosos usos con el valor modal de necesidad. En las novelas revisadas el empleo de *deber* y *deber de* acompañados de infinitivo está delimitado y aunque en los trasvases al polaco de la perífrasis con *deber de* hay



17 manifestaciones de lexemas *musieć* y *powinien*, estos expresan valores de probabilidad o certeza. En la mayoría de las traslaciones (33 veces) se emplean los adverbios modales: *pewnie* (probablemente, seguramente), *zapewne* (probablemente, ciertamente), *najpewniej* (con toda probabilidad, con toda seguridad).

(13) ... Juli, la novia de Mario, que llevaba siete años ya saliendo con él, **debió de** pensar que el amor infiel era una justificación más sólida o más prestigiosa que el tedio... (AB).

... Juli, dziewczyna Maria, uważała **zapewne**, że zdrada miłosna stanowi poważniejsze albo bardziej honorowe uzasadnienie porzucenia aniżeli nuda...

Tanto la perífrasis como el adverbio expresan la duda del hablante. En la lectura epistémica la necesidad se entiende como grado de certeza o probabilidad. A diferencia de la estructura sin preposición, en *deber de* con infinitivo no hay proyección futura. Los adverbios modales (modalizadores) funcionan como exponentes de hipótesis o aproximación. Las expresiones modales *pewnie*, *najpewniej*, *zapewne* tienen valores semánticos parecidos a las versiones originales:

(14) **Debe de creer** que estoy tratando de sacar tajada, pero me da igual (ME).

**Najpewniej** podejrzewa, że ciągnę z tego jakieś zyski, ale nie dbam o to (115).

(15) **Debí de permanecer** allí, paralizado, observándolos por espacio de casi medio minuto... (SV: 82).

Stałem tam **pewnie** z pół minuty, przyglądając im się... (66).

*Pewnie* supone que el hablante considera un hecho muy probable (*Pewnie dobrze zarobię* – Seguramente ganaré mucho). *Zapewne* encierra la suposición del hablante de que el juicio expresado es verdadero (*Zapewne wiesz, co się stało* – Seguramente sabes lo que ha pasado). *Najpewniej* supone certeza, implica algo que no despierta dudas. Las traducciones al polaco mediante estos adverbios revelan la elisión de los verbos (auxiliares y auxiliados), lo cual conduce a la transposición (cambio de clase de palabras) y a la reducción del enunciado.

## 6.

### Observaciones finales

Por lo que se refiere al nivel de equivalencia, debemos constatar que los homólogos polacos de las construcciones en la lengua de origen son de alto grado. En general, la obligatoriedad se expresa en ambas lenguas mediante los verbos modales y los adverbios modales. Las construcciones mantienen la misma estructura, el verbo conjugado más el infinitivo (con la ausencia del conector en polaco). En las traducciones se mantienen los mismos tiempos y modos, es decir, por lo general, el indicativo y los tiempos imperfectivos, el presente y el imperfecto. La perífrasis *deber de* se traslada mediante adverbios modales que denotan certeza o probabilidad. Lo que llama la atención es el hecho de que en más de 90 casos se han hecho traducciones libres, es decir, omisiones y modificaciones considerables del texto (las llamadas creaciones discursivas).

A nivel formal, en las gramáticas polacas no se distinguen las perífrasis verbales equivalentes a las construcciones en español. Existe el concepto de la perífrasis, pero se refiere a otro tipo de estructuras (predicados perifrásticos o formas analíticas de los tiempos verbales). Los equivalentes polacos de las perífrasis modales de obligación se aprecian como predicados verbales simples o compuestos (y no perífrasis).

### Referencias bibliográficas

#### Fuentes del corpus

- Llamazares, J. (1989), *La lluvia amarilla*, Barcelona: Seix Barral.
- Llamazares, J. (2004), *Żółty deszcz*, trad. Magdalena Płachta, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A.
- Marías, J. (2002), *Tu rostro mañana*. 1. *Fiebre y lanza*, Madrid: Alfaguara.
- Marías, J. (2010), *Twoja twarz jutro. Gorączka i włóczęga*, trad. Ewa Zaleska, Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Mendoza, E. (2006 [1991]), *Sin noticias de Gurb*, Barcelona: Seix Barral.

- Mendoza, E. (2010), *Brak wiadomości od Gurba*, trad. Magdalena Tadel, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Múñoz Molina, A. (2001), *En ausencia de Blanca*, Madrid: Alfaguara.
- Múñoz Molina, A. (2003), *Nieobecność Blanki*, trad. Magdalena Potok-Nycz, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Pérez-Reverte, A. (1999), *El maestro de esgrima*, Madrid: Alfaguara.
- Pérez-Reverte, A. (2002), *Fechmistrz*, trad. Filip Łobodziński, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Ruiz Zafón, C. (2010 [2001]), *La Sombra del viento*, Barcelona: Editorial Planeta S.A.
- Ruiz Zafón, C. (2008), *Cień Wiatru*, trad. Beata Fabjańska-Potapczuk, Carlos Marrodán Casas, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.

### **Obras de consulta**

- García Fernández, L., Carrasco Gutiérrez, Á. (eds.) (2006), *Diccionario de perífrasis verbales*, Madrid: Gredos.
- Gili Gaya, S. (1994 [1943]), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- Gómez Manzano, P. (1992), *Perífrasis verbales con infinitivo (valores y usos en la lengua hablada)*, Madrid: UNED.
- Gómez Torrego, L. (1988), *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*, Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (2000), "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo", en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid: Espasa Calpe, 3323–3390.
- Gruszczyński, W., Bralczyk, J. (ed.) (2002), *Słownik gramatyki języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jędrzejko, E. (1987), *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korytkowska, M. (1977), *Bułgarskie czasowniki modalne*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Kozłowska, Z. (1985), “Badania przekładowe a badania konfrontatywne”, en F. Grucza (ed.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka: materiały z VIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW*, Jadwisin, 5–7 listopada 1982, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 239–252.
- Laskowski, R. (1981), “Części mowy – problem syntaktyczny czy morfologiczny”, *Folia Linguistica*, 2, 117–131.
- Ligara, B. (1997), *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków: Universitas.
- Nowak-Michalska, J., (2012), *Modalność deontyczna w języku prawnym na przykładzie polskiego i hiszpańskiego kodeksu cywilnego*, Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Otaola Olano, C. (1988), “La modalidad (con especial referencia a la lengua española)”, *Revista de filología española*, 68: 1/2, 97–117.
- Real Academia Española (1983 [1973]), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*, Madrid: Espasa Libros.
- Rytel, D. (1982), *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Saloni, Z. (1974), “Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich”, *Język Polski*, LIV, 3–13, 93–101.
- Saloni, Z. (2012), *Słownik gramatyczny języka polskiego: podstawy teoretyczne*, en Z. Saloni y M. Woliński, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, Warszawa: Sowa.
- (SJPd) *Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (ed.) [en línea] <<http://www.sjpd.pwn.pl/haslo/musiec87/>>, [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Yllera, A. (1980), *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*, Zaragoza: Departamento de Filología Francesa, Universidad de Zaragoza.
- Zieliński A. (2017), “Perífrasis verbales”, en W. Nowikow (ed.) *Gramática contrastiva español-polaco*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 179–237.



# ¿LA CREATIVIDAD O LA “RECREACIÓN” FRASEOLÓGICA? ACERCA DEL PROCESO DE DESAUTOMATIZACIÓN Y DE MODIFICACIÓN FRASEOLÓGICAS

Agnieszka Gwiazdowska  
Universidad de Silesia de Katowice  
<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.10>

## Resumen

Como señalan Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 181), la fraseología parece exenta de creatividad y suele considerarse una parcela eminentemente estable de las lenguas hasta el punto de merecer adjetivos como *fosilizado*, *congelado*, *prefabricado*, etc. En el presente artículo indagaremos en el fenómeno de la desautomatización o manipulación fraseológica, que sigue suscitando el interés de muchos fraseólogos, y lo contrastaremos con otro proceso lingüístico: la modificación fraseológica. Intentaremos demostrar que a pesar de estar estrechamente vinculados, ambos fenómenos no producen los mismos efectos en el discurso y no siempre desencadenan la creatividad o el ingenio, de ahí que no puedan tratarse indistintamente.

**Palabras clave:** Creatividad fraseológica, desautomatización fraseológica, modificación fraseológica, deslexicalización, variabilidad.

# 1.

## Aspectos preliminares

El presente trabajo expone algunas reflexiones y consideraciones teóricas acerca de la naturaleza y los objetivos de dos procesos lingüísticos que han suscitado un gran interés en los últimos años en el campo de la fraseología, particularmente en el de la fraseopragmática: el fenómeno de la desautomatización y de la modificación fraseológicas.

En las líneas que siguen, tomando como punto de partida las investigaciones de Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997), Mena Martínez (2003), Timofeeva (2009), entre otros, nos centraremos en la vertiente no canónica de las unidades fraseológicas (en adelante, UF). Pretenderemos analizar y contrastar los fenómenos mencionados, gracias a los cuales el significado fraseológico “supuestamente fosilizado de pronto se convierte en la materia prima para nuevas creaciones lingüísticas” (Timofeeva, 2009: 249). Por un lado, ofreceremos una perspectiva general de la modificación y de la desautomatización, vinculándolas con otras características fraseológicas como la fijación y la variabilidad. Por otro lado, nos adentraremos en sus distintas manifestaciones y tipos, esto es, presentaremos algunas particularidades de su funcionamiento y efectos que pueden producir en el contexto comunicativo. Partiremos del supuesto de que ambos conceptos no pueden tratarse indistintamente, como nociones sinónimas, ni pueden confundirse con otros fenómenos fraseológicos como variantes, variaciones, desviaciones lingüísticas. A lo largo del presente artículo intentaremos responder a estas preguntas clave: ¿Tanto el proceso de desautomatización como el de modificación despliegan la creatividad fraseológica o, más bien, son simples recreaciones fraseológicas?, ¿En qué se diferencian y en qué coinciden dichos fenómenos?

Una vez presentados los objetivos del presente trabajo conviene hacer una puntualización más: existe una gran confusión terminológica a la hora de definir esta vertiente no canónica del hecho fraseológico. Zuluaga Ospina (2001), Timofeeva (2009), Ruiz Gurillo (1997), Mena Martínez (2003) la denominan

*desautomatización*, García-Page Sánchez (1989) recurre a la noción de *deslexicalización*, Corpas Pastor y Mena Martínez (2003) hablan de la *manipulación creativa*, mientras que González Calvo (2007) la considera *neologismo fraseológico*<sup>1</sup>. En el presente artículo emplearemos indistintamente los términos *desautomatización* o *manipulación*, los cuales serán explicados con más detalle en los apartados siguientes y contrastados con el fenómeno de la modificación fraseológica.

## 2.

### Acerca de la fijación y variabilidad fraseológica

Al abordar la cuestión de la desautomatización y la modificación fraseológicas no se puede prescindir de una consideración preliminar: ambos procesos están estrechamente vinculados con dos características principales de las UF: la reproducción que conduce a la fijación –tanto interna como externa– y la variabilidad, que actúan en varios niveles y grados.

Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 182–183) opinan que la estabilidad formal parece ser un elemento inherente a la variabilidad fraseológica y consideran la fijación fraseológica no como una característica absoluta, sino como una propiedad relativa y variable: “la variabilidad se hace posible justamente porque las UF tienen una forma estable y unas marcas bien definidas”. Además, según las lingüistas mencionadas, una de las manifestaciones de variabilidad es la ya mencionada modificación. Una opinión

---

<sup>1</sup> Como observa Ruiz Gurillo (1997: 23), el fenómeno de desautomatización también se ha considerado “como un recurso de intertextualidad (Burger 1991) o de polifonía textual (Grésillon y Maingueneau 1984), puesto que la manipulación de una estructura fijada ocasiona varias lecturas posibles de un mismo sintagma o enunciado al tiempo que desencadena todo un conjunto de relaciones y evocaciones”.



parecida la presenta Dobrovol'skij (1988: 159), quien concibe la variación fraseológica como un universal lingüístico que permite medir el grado de regularidad de un sistema fraseológico dado: cuantas más variaciones, transformaciones o modificaciones presenten las UF de una lengua, más regular es su sistema fraseológico. Burger *et al.* (1982: 67) también señalan que la fijación y la variación fraseológicas no se consideran rasgos excluyentes, sino complementarios. Ruiz Gurillo (2001: 16–20) añade que la defectividad es una parte integrante de la fijación e, incluso, su simple consecuencia.

A la luz de lo expuesto, podemos constatar que la variabilidad fraseológica es una categoría heterogénea, un fenómeno que “da cabida a múltiples manifestaciones que resultan de diferentes motivaciones e intencionalidades así como de diversos mecanismos lingüísticos” (Corpas Pastor y Mena Martínez, 2003: 184), como *variantes sistemáticas o institucionalizadas, variaciones y modificaciones ocasionales*.

Tampoco es de extrañar que los distintos tipos de fijación se vean implicados en el fenómeno de *manipulación* o *desautomatización* fraseológica que refleja la creatividad de este tipo de lenguaje, tradicionalmente considerado fijo, congelado, exento de creatividad.

### 3.

## La desautomatización y la modificación frente a la desviación y variación

Antes de presentar la relación existente entre la desautomatización y la modificación fraseológicas, convendría dedicar unas cuantas palabras a la cuestión de la desviación de la norma fraseológica, con la cual dichos procesos se suelen confundir. Como ya ha sido mencionado, las desviaciones hacen referencia al uso incorrecto de una UF y, a veces, se deben a la contaminación fraseológica, es decir, la mezcla de dos UF como *sudar la tinta*

*gorda* (*sudar la gota gorda* + *sudar tinta*)<sup>2</sup>. Mena Martínez (2003), comparando las UF desautomatizadas con las desviaciones y las variantes fraseológicas, corrobora que:

Con las desviaciones tienen en común ser producciones no estandarizadas, no inventariadas, pero a diferencia de las desviaciones, las unidades fraseológicas desautomatizadas son realizaciones conscientes y voluntarias. Por ello, el contexto y cotexto que rodea a la unidad son imprescindibles para discernir si se trata de una desviación o de desautomatización. La desautomatización también puede ser confundida con las variantes. [...] A diferencia de las unidades que presentan desautomatización, las variantes son unidades institucionalizadas e inventariadas, por lo que deberían aparecer en los diccionarios especializados.

Según García-Page Sánchez (2008: 261), las formas desautomatizadas tampoco se pueden confundir con los simples *lapsus linguae*, dado que son fruto de manipulaciones conscientes y calculadas, diseñadas en función de los propósitos persuasivos del hablante.

Martí Sánchez (2014: 97), por su parte, presenta un punto de vista diferente. Concibe el proceso de desautomatización de una manera más amplia, puesto que aparte de una desautomatización intencionada y voluntaria, la que considera dominante o central, señala la existencia de una desautomatización periférica, espontánea, no intencional y no ostensiva que “comparte con la intencional la *reformulación* de una UF que vuelve a esta más y más conscientemente usada”. Según el investigador mencionado, dicha desautomatización inintencional es sólo de manera indirecta una reacción contra la automatización y abarca los errores lingüísticos, muy a menudo cómicos tipo, *\*destornillarse de risa* (por *desternillarse de risa*) o *\*nadar en la ambulancia* (*nadar en la abundancia*), tradicionalmente considerados desviaciones. A nuestro modo de ver, estas producciones lingüísticas de

---

<sup>2</sup> El ejemplo ha sido extraído de Mena Martínez (2003).

carácter espontáneo e involuntario, que surgen en la mayoría de los casos por falta de competencia fraseológica del emisor o debido a la inmediatez del discurso, no presentan ninguna intención de manipulación ni adquieren un significado nuevo. Por ello, no pueden considerarse muestras de creatividad fraseológica (UF desautomatizadas), sino que son simples equivocaciones lingüísticas que “no pertenecen con todo derecho a la variabilidad” (Mena Martínez, 2003).

## 4.

### **La desautomatización y la modificación fraseológicas: semejanzas y diferencias**

Tal y como hemos mencionado en las líneas anteriores, el fenómeno de la modificación parece estar estrechamente vinculado con el rasgo de fijación fraseológica, no está reñido con la estabilidad, tanto semántica como formal, sino que, en cierto sentido, depende de esta y del conocimiento previo de las unidades originales que les sirven de base (Corpas Pastor, 1996: 233): “cuanto mayor es su fijación, y por ende su institucionalización, más posibilidades hay de que sufran modificación en el discurso, y de que tal modificación y su efecto sean reconocidos por los hablantes” (*op. cit.*: 29).

Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 184–185), por su parte, ponen de relieve que “las modificaciones y las variantes emplean los mismos procedimientos en su generación pero difieren en las cuestiones pragmáticas, estilísticas y sociolingüísticas derivadas de la motivación del hablante, de los efectos ocasionados y de la institucionalización”. Así pues, a las modificaciones ocasionales hay que distinguirlas de las simples variantes estructurales (como *todo queda en casa/en familia, irse de/a picos pardos*) o las variaciones fraseológicas (*meter la pata/metedura de pata*). Ambos fenómenos no deberían confundirse, ya que sólo el primero atañe al significado potencial que se actualiza en ciertas UF que sufran alguna deformación de su estructura.

Dado que el proceso de desautomatización fraseológica se encuadra también dentro de la parcela de la variabilidad, surge una pregunta fundamental: ¿Si los fenómenos en cuestión, la modificación y la desautomatización, hacen referencia tanto a los cambios en la estructura sintáctica como conceptual de una UF dada, esto significa que son nociones sinónimas y no presentan ningunas discrepancias y solapamientos?

Mena Martínez (2003) hace una puntualización interesante al respecto, afirmando que “en ocasiones los términos modificación y desautomatización han sido utilizados para nombrar la misma cosa. Es cierto que en determinados contextos las palabras modificación y desautomatización pueden utilizarse como sinónimas pero en otros contextos no”. Así pues, la autora afirma que algunos lingüistas recurren al término desautomatización refiriéndose a un determinado tipo de modificación<sup>3</sup>.

Cabe recalcar que la investigadora mencionada hace una precisión más, en la que basamos nuestras reflexiones: sólo es posible hablar de desautomatización fraseológica siempre y cuando este mos ante “el proceso que se desencadena en algunas UF cuando se les ha aplicado de forma intencionada cualquier procedimiento de manipulación o modificación creativa. Las modificaciones son los cambios ocasionales o manipulaciones creativas que los hablantes han llevado a cabo en la UF persiguiendo cierta finalidad” (Mena Martínez, 2003).

---

<sup>3</sup> Hasta hoy en día han surgido varias clasificaciones de modificación fraseológica. Por ejemplo, Koller (1977) distinguió entre modificaciones internas y externas, mientras que Burger (1998) habló de modificaciones que afectan a la forma exterior y modificaciones que sólo se refieren al significado. Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 192–193) ampliaron ambas taxonomías y dividieron las modificaciones en dos grupos: 1) modificaciones formales, esto es, cambios no estandarizados que se producen en el interior de la estructura formal de la UF; 2) modificaciones semántico-contextuales y pragmáticas, es decir, cambios que ocurren en relación con otros aspectos que conectan la unidad con su entorno.

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro.

Una opinión parecida la comparte también Zuluaga Ospina (2001: 71), quien constata que las alteraciones o modificaciones de las UF, tanto en su estructura interna como en su combinación con otros elementos del discurso, ocasionan una serie de efectos especiales denominados *desautomatización*. Dicho de otro modo, se trata de la modificación creativa y voluntaria de una UF en un contexto con lo que se persigue un cierto efecto pragmático (expresivo, humorístico, etc.).

Así pues, el fenómeno de la modificación atañe a los cambios ocasionales de la estructura formal y conceptual de las UF, mientras que la desautomatización hace referencia a los efectos semánticos, pragmáticos o estilísticos que dichos cambios ocasionales generan en un contexto dado.:

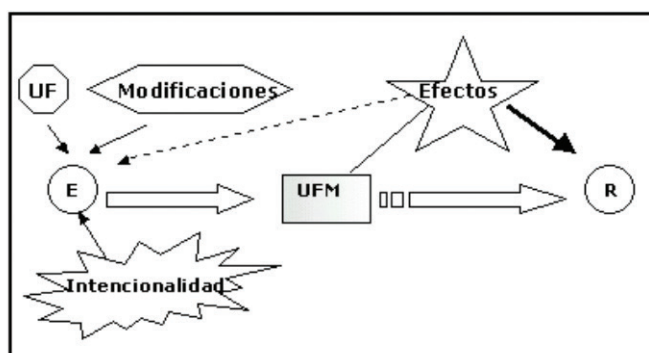
Todas y cada una de estas alteraciones pueden tener consecuencias semánticas, pero dichas consecuencias no constituyen en sí mismas modificaciones sino que forman parte de los efectos que éstas ocasionan y del proceso creativo que se desencadena conocido como desautomatización (Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 193).

A modo de conclusión parcial podemos señalar que la mayoría de los lingüistas, cuyos estudios giran en torno al fenómeno de desautomatización fraseológica, se pone de acuerdo en que es un proceso que se desencadena en algunas UF cuando se les ha aplicado de forma intencionada u ostensiva cualquier procedimiento de manipulación creativa, bien de índole formal, bien semántica, bien la mezcla de las dos. De ahí que las UF desautomatizadas presenten un alto nivel de creatividad –puesto que son en parte producidas y en parte reproducidas por el hablante–, y sean, como lo expresa Guerra Salas (1997: 303), una “sencilla manifestación de ingenio” o “una intención de originalidad, una complicidad con el lector, un juego compartido que se trastoca y que produce en el lector cierta fruición intelectual”.

Así pues, el proceso de desautomatización, que alude a una liberación del lenguaje (Ruiz Gurillo, 1997: 21) y tiene su origen en

el formalismo ruso<sup>5</sup>, siempre produce una serie de efectos propios en el discurso, es un hecho pragmático y creativo que tiene carácter contextual. Fernández Toledo y Mena Martínez (2007: 192) hablan de tres efectos comunicativos de la desautomatización: 1) crear incertidumbre y provocar interés, 2) establecer inferencias, 3) presentar innovación y romper con los tópicos. Ruiz Gurillo (1997: 23–24) y Timofeeva (2009: 250), por su parte, resaltan que el uso de la UF siempre es un hecho marcado y transgrede algunas máximas conversacionales, puesto que el significado literal del sintagma no se corresponde con el verdadero significado figurado de la unidad. No es de extrañar que cualquier modificación en la UF original rompa doblemente la Máxima de Manera, dado que, como observa Timofeeva (2009: 262):

se elige una manera más compleja de decir algo con el objetivo de conseguir mayores efectos comunicativos [...] por lo cual es de esperar que el oyente convierta su desconcierto inicial en una firmeza sobre la importancia de los efectos comunicativos que le quiera transmitir el hablante.



**Figura 1.** El cuadro ha sido extraído de Mena Martínez (2003)

<sup>5</sup> Se trata de los estudios de V. Shklovski, quien opina que la desautomatización alude a un proceso de “crear una impresión máxima”, es “el arte como procedimiento o artificio que libere al lenguaje” (cfr. Zuluaga, 1975; Sanmartín Ortí, 2006).

Así que el proceso de desautomatización tiene mucho en común con el propio acto comunicativo, con la codificación y la decodificación de un mensaje y puede ilustrarse de la manera indicada por Mena Martínez (2003) (véase Figura 1).

Como podemos ver, el emisor (E) recurre a una UF determinada con una cierta intención (cómica, irónica, aclarativa, persuasiva, etc.) y para captar la atención del receptor (R) y realizar el objetivo planteado decide modificar, bien sintáctica, bien semánticamente dicha UF. Esta nueva unidad se convierte en una unidad fraseológica modificada (UFM) y despliega toda una serie de efectos especiales que influyen en el receptor, pero que también son percibidos por el emisor, lo que representa gráficamente una línea discontinua. Dicho de otro modo, las UF en su forma canónica son, en cierto sentido, materia prima, mientras que las modificaciones parecen las herramientas a las que puede recurrir el emisor para producir en el receptor un efecto determinado.

Basándonos en el esquema propuesto por Mena Martínez (2003), vemos claramente que las modificaciones de diversa índole son mecanismos transgresores que pueden conllevar un proceso de desautomatización (*cfr.* Quepons Ramírez, 2009: 494). Así pues, Mena Martínez (2003) nos da respuesta a una interrogante fundamental, mencionada al principio del presente trabajo: la desautomatización no puede confundirse con la modificación, esto es, ambas nociones no deben tratarse indistintamente, puesto que el primero se refiere a todo el proceso, mientras que el segundo sólo es una parte de él. Al referirse a los dos fenómenos en cuestión, la investigadora (*ibidem*) hace una observación interesante:

Si el proceso no se completa, no llega al final, tendremos modificación pero no desautomatización. Por tanto, la desautomatización es el resultado de algunas modificaciones, lo cual también implica que pueden darse modificaciones creativas en una determinada UF sin que ésta llegue a alcanzar el estatus de forma desautomatizada. Dicho con otras palabras: puede haber

modificación sin desautomatización pero no desautomatización sin modificación<sup>6</sup>.

Así pues, la modificación no siempre desencadena la desautomatización, esto es, aunque sea consciente y voluntaria pero no se aparte lo suficiente de la forma base, será solamente una mera modificación y no conllevará un efecto comunicativo perceptible. Al no producir ningún efecto semántico, pragmático o estilístico y de no influir en el oyente –quien es incapaz de inferir todo un conjunto de implicaturas perseguidas por el hablante–, la modificación realizada no puede considerarse creativa e innovadora, sino que es una simple recreación fraseológica. Dicho de otro modo, la UFM, para poder considerarse desautomatizada y verdaderamente creativa, debería cumplir los tres requisitos siguientes:

- 1) La modificación debe ser una verdadera modificación, es decir, debe representar un cambio ocasional, voluntario e intencionado del hablante;
- 2) la modificación debe desviarse lo suficiente de la forma originaria para que el cambio pueda ser percibido;
- 3) la forma base, la unidad originaria, debe ser reconocible y recuperable con ayuda de los elementos conservados e inalterados, o mediante el contexto.

Como observa Mena Martínez (2003) si de los tres requisitos solamente se cumple el primero, estamos ante modificaciones que pueden o no producir la desautomatización. Esta aparecerá únicamente a condición de que se cumplan todos los requisitos mencionados, que forman una especie de *continuum*. Timofeeva (2009: 254), por su parte, observa que el último requisito parece ser el más importante, puesto que si la forma base no se reconoce, cualquier manipulación resulta inefectiva y pierde todo sentido: “la esencia de la desautomatización fraseológica radica justamente en la recuperación de la unidad original, para que el cambio sea valorado y juzgado en función de los efectos inferenciales que desencadena”. En opinión de Guerrero Salazar (2017: 105), se puede

---

<sup>6</sup> El subrayado es nuestro.



hablar de una modificación creativa, siempre y cuando la forma canónica de una UF dada siga siendo reconocible.

Además, merece la pena señalar que cualquier cambio en la estructura formal de una UF dada siempre conlleva modificaciones en el plano semántico, mientras que la alteración del significado no necesariamente presupone modificaciones formales (Timofeeva, 2009: 258).

Al abordar la cuestión de la desautomatización fraseológica, nos parece oportuno mencionar que las UF más propensas a presentar este mecanismo creativo y manipulador son, en la mayoría de los casos, locuciones y paremias (*cfr.* Corpas Pastor, 1996: 234; Quepons Ramírez, 2009: 496–497). Además, existen dos tipos principales de la mencionada desautomatización que dependen del tipo de modificación o alteración empleada, o bien estructural, o bien semántica: la desautomatización formal, que hace referencia a los cambios que aparecen en la estructura formal, interna de la UF (cambios morfológicos, adiciones, supresiones, reducciones, etc.) y la desautomatización semántica, que alude a las modificaciones que parten del potencial semántico de los componentes de una UF dada (juegos de palabras, polisemia fraseológica, intertextualidad, actualización del significado literal y compositivo)<sup>7</sup>.

Al final de nuestras reflexiones teóricas acerca del fenómeno de la desautomatización, conviene subrayar, siguiendo a Mena Martínez (2003), que ciertas modificaciones que desencadenan la desautomatización y, a veces, ciertas desviaciones, pueden convertirse en unidades fraseológicas institucionalizadas y convencionalizadas. No obstante, como pone de relieve García-Page Sánchez (2008: 261), a pesar de que existen creaciones novedosas o recreaciones fraseológicas que no caen en el olvido y consiguen adherirse al léxico mental de los hablantes, nunca reemplazarán la fórmula canónica, ambas conviven temporalmente.

---

<sup>7</sup> Para profundizar en el tema de los varios tipos de desautomatización fraseológica, véanse Corpas Pastor (1996), Fernández Toledo y Mena Martínez (2007), García-Page Sánchez (2008), Timofeeva (2009).

## 5.

### Conclusiones

El objetivo principal del presente artículo, de carácter teórico, ha sido el de contrastar dos fenómenos lingüísticos que gozan de una creciente popularidad entre los investigadores: la modificación y la desautomatización fraseológicas. Hemos intentado demostrar que ambos conceptos, aunque se encuadran dentro de la parcela de variabilidad, no pueden considerarse sinónimos, dado que presentan discrepancias y solapamientos. Tampoco pueden confundirse con las variantes o desviaciones fraseológicas.

No obstante, para que la UF pueda considerarse desautomatizada, no solo tiene que sufrir modificación en su estructura y/o en su significado, sino también producir ciertos efectos comunicativos, percibidos por la persona a la que alcance la unidad desautomatizada. Si no los produce, será simplemente una unidad modificada o “recreada”, pero, de ninguna manera, una unidad desautomatizada, intencional y creativa. Así que pueden existir unidades fraseológicas modificadas y no desautomatizadas, pero no lo contrario: la desautomatización siempre se debe a alguna modificación, bien formal, bien semántica.

Conviene señalar que la modificación será eficaz y dará resultados, esto es, desencadenará la desautomatización siempre y cuando el receptor esté familiarizado con la forma canónica de una UF dada (*cfr.* Quepons Ramírez, 2009: 497). Por consiguiente, cuando la modificación y la forma base no sean perceptibles y recuperables para el receptor, estaremos ante un mecanismo fallido, inefectivo, nada creativo. Será una simple recreación fraseológica.

A modo de conclusión final, merece la pena corroborar que el fenómeno de desautomatización es, sin duda alguna, un proceso complejo, manipulador, voluntario e innovador, que refleja la creatividad lingüística de los hablantes y produce efectos discursivos potentes, es un recurso ostensivo y relevante. La UF desautomatizada rompe con lo normativo, refresca y enriquece el enunciado, puesto que “es, informativamente, más rica, más rica en estímulos, porque interactúan las explicaturas del significado

idiomático y del significado literal reactivado y las implicaturas intrínsecas en cuanto hecho cultural perteneciente a la memoria colectiva” (García-Page Sánchez, 2008: 262).

## Referencias bibliográficas

- Burger, H., Buhofer, A., Sialm, A. (1982), *Handbuch der Phraseologie*, Berlin y New York: De Gruyter.
- Burger, H. (1998), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Wrich Schmidt Verlag.
- Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de Fraseología Española*, Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G., Mena Martínez, F. (2003), “Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española”, *ELUA*, 17, 181–201.
- Dobrovol'skij, D.O. (1988), *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*, Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Fernández Toledo, P., Mena Martínez, F. (2007), “El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar”, *Pensar la publicidad*. Vol. 1, Nº. 1, 181–198.
- García-Page Sánchez, M. (1989), “Sobre los procesos de deslexicalización en las expresiones fijas”, *Español Actual*, 52, 59–79.
- García-Page Sánchez, M. (2008), *Introducción a la fraseología española*, Barcelona: Anthropos.
- González Calvo, J. M. (2007), “Unidades fraseológicas y creatividad: propuesta de neología fraseológica”, en J. Cuartero Otal, J. y M. Emsel (eds.), *Vernetzungen. Bedeutung in Word, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*. Vol. 1, Frankfurt, Berlín: Peter Lang, 199–208.
- Guerra Salas, L. (1997), “La ruptura de la frase hecha en el lenguaje periodístico y publicitario”, *Paremia*, 6, 301–306.
- Guerrero Salazar, S. (2017), “La desautomatización de las unidades fraseológicas en los titulares deportivos”, *Verba*, Vol. 44, 99–131.
- Koller, W. (1977), *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen Sprachspiel*. Reihe Germanistische Linguistik 5, Tübingen: Niemeyer.
- Martí Sánchez, M. (2014), “Motivación y arbitrariedad en la desautomatización fraseológica (sobre sus implicaciones

- didácticas)”, en P. Mogorrón Huerta y S. Mejri (eds.), *Fijación, Traducción, Variación y Desautomatización*, Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones, 89–115.
- Mena Martínez, F. (2003), “En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos”, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. N.º 5 [en línea] <<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/H-Edesautomatizacion.htm>>, [fecha de consulta: 28.01.2019].
- Quepons Ramírez, C. (2009), “El proceso de desautomatización en la fraseología española: un acercamiento”, en A. Marín Marín y D. V. Heffington (eds.), *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional* (FEL 2009), 492–506.
- Ruiz Gurillo, L. (1997), “Relevancia y fraseología: la desautomatización en la conversación coloquial”, *Español actual*, 68, 21–30.
- Ruiz Gurillo, L. (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco Libros.
- Sanmartín Ortí, P. (2006), *La finalidad poética en el formalismo ruso: el concepto de desautomatización* [en línea] <<https://eprints.ucm.es/7496/1/T29437.pdf>>, [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Timofeeva, L. (2009), “La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir”, *Investigaciones Lingüísticas en el siglo XXI*, 249–271.
- Zuluaga Ospina, A. (1975), “La fijación fraseológica”, *Thesaurus*, XXX, 225–248.
- Zuluaga Ospina, A. (2001), “Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas”, *PhiN* 16/2001, 67–83, [en línea] <http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>, [fecha de consulta: 29.01.2019].



# TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS, UNA NUEVA TENDENCIA EN LOS ESTUDIOS DE LA TRADUCCIÓN

Najlaa Kounitrate

Escuela Superior Rey Fahd de Traducción – Marruecos

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.11>

## Resumen

Este trabajo se centra en la traducción de los culturemas considerados como unidades lingüísticas marcadas culturalmente. Inicia con dar una definición extensa del término culturema, luego analiza la variación, tanto de sus clasificaciones como de las técnicas propuestas para traducir estas palabras culturales, y al final da unos ejemplos de culturemas sacados de la obra *Pedro Páramo* de Juan Rulfo y de sus tres traducciones árabes, haciendo hincapié en las dificultades encontradas.

**Palabras clave:** Culturema, Traducción, Cultura, Pedro Páramo, Árabe.

## 1. El término culturema

Últimamente, las teorías culturales están ganando terreno en los estudios de la traducción a costa de las teorías lingüísticas que eran el punto de partida del análisis de los textos traducidos.

Este cambio, que es el resultado de los nuevos estudios que consideran que la traducción es un acto de comunicación intercultural, incitó a los teóricos a crear diferentes denominaciones, clasificaciones y técnicas de traducción de los elementos culturales que se identifican en los textos objeto de traducción.

El primero en fijarse en dichos elementos es el traductólogo bíblico Eugene Nida, quien en su artículo “Linguistics and Ethnology in Translation Problems” (1945) destaca la relación entre la traducción y la cultura y la importancia de este tipo de unidades lingüísticas como componentes clave en la translación.

Hasta el momento, el origen del término *culturema* no es conocido, aunque se lo atribuye a Vermeer (1983), quien lo define como: “a social phenomenon of a culture X that is regarded as relevant by the members of this culture and, when compared with a corresponding social phenomenon in a culture Y, is found to be specific to culture X.” (Vermeer, 1983: 8 cit. por Nord, 1997: 34).

Vermeer introduce el término *culturema* para referirse a los elementos de distintos tipos que se encuentran en una cultura determinada. Su interés por dicho elemento cultural se debe a la dificultad que representa en la traducción, ya que está estrechamente relacionado con la cultura origen.

Por su parte, la autora española Hurtado Albir (2001: 611) lo redefine de la siguiente manera:

sirve para referirnos a los elementos culturales característicos de una cultura presentes en un texto y que, por su especificidad, pueden provocar problemas de traducción. Esos elementos culturales, que pueden aparecer marcados en un texto de modo más o menos explícito, son, como hemos visto, de diversa índole: relacionados con la ecología, lo material, lo social, lo religioso, lo paralingüístico, etc.

Molina Martínez (2006: 79) explica de manera sencilla que el término se refiere a “un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta”.

### 1.1.

#### Denominaciones de los elementos culturales

En la traductología, para aludir a los elementos pertenecientes a una cultura determinada encontramos varias propuestas terminológicas: *Realia* (Vlakhov y Florin, 1970); *Cultural Words* (Newmark, 1988); *Culturema* (Veermer, 1983); *Referentes/ Referencias culturales* (Mayoral, 1994).

A continuación, presentamos un cuadro que incluye las principales denominaciones con sus correspondientes autores:

**Tabla 1.** denominaciones de los elementos culturales

CULTUREMA	OKSAAR, VERMEER, NORD, HURTADO ALBIR, MOLINA, LUQUE NADAL
Elemento cultural	Nida
Foco Cultural, Cultural Words	Newmark
Indicadores culturales	Nord
Puntos Ricos	Agar
Realia	Vlakhov y Florin; Escuela Eslava
Referencias culturales	Mayoral
Referente cultural	Marco, Santamaría

### 1.2.

#### Clasificación de los elementos culturales

Para clasificar los elementos culturales encontramos diferentes propuestas como la de Nida (1945), la de Santamaría (2001), la de Molina (2006).

Vlakhov y Florin (1970) dividen el término *realia*, en cuatro ámbitos: 1) geográficos y etnográficos, 2) folklóricos y mitológicos, 3) objetos cotidianos y 4) sociales e históricos (organización política, movimientos sociales, centros de enseñanza y clases sociales).



Nida (1975) los divide en cinco aspectos: 1) ecología (flora, fauna, etc.); 2) cultura social (trabajo y tiempo libre); 3) cultura religiosa; 4) cultura lingüística que se subdivide en otras categorías: la fonología, morfología, sintaxis y léxico; y 5) cultura material: objetos, productos, artefactos (comida y bebida).

Por su parte, Molina (2001: 91–98) divide el culturema en cuatro ámbitos culturales, una clasificación que nos parece pertinente para nuestra investigación:

1. Medio natural: flora, fauna, fenómenos atmosféricos, climas, vientos, topónimos.
2. Patrimonio cultural: personajes, religión, objetos, medios de transporte.
3. Cultura social: hábitos sociales, saludos, gestos.
4. Cultura lingüística: refranes, insultos, metáforas.

A estos cuatro ámbitos culturales, Molina añade los falsos amigos culturales y las injerencias culturales.

## 2. Traducción y culturema

Muchos traductólogos han analizado la relación estrecha entre la traducción y la cultura, como Vidal Claramonte (1995) que considera que la cultura es una unidad de traducción, o bien, Katan (1999) que afirma que se traducen culturas no sólo textos.

De acuerdo con Hurtado Albir (2001: 614–615), hay seis elementos que determinan las elecciones traductivas de los culturemas: “1) el tipo de relación entre dos culturas, 2) el género textual en que se inserta, 3) la función del culturema en el TO, 4) la naturaleza del culturema, 5) las características del destinatario, y 6) la finalidad de la traducción”.

Por su parte, Luque Toro (2006: 217) opina acerca de la traducción de los culturemas: “No se trata de imponer el sistema de valores de una cultura en otra, (Susan Bassnett, *Translation Studies*. London: Routledge 2005, p. 30), sino de encontrar la expresión idiomática que tenga el mismo significado”.

## **2.1.**

### **Problemas de traducción**

El culturema presenta un gran problema a la hora de querer comprender su significado pragmático estrechamente relacionado con la cultura meta, y desde luego, traducirlo a una lengua y cultura diferentes.

Su mayor dificultad reside en cómo traducir los elementos que no tienen equivalentes en la cultura meta, teniendo en cuenta la distancia y el vacío culturales.

Otro problema de traducción de este tipo de términos es cuando el traductor no tiene conocimientos sólidos acerca de la cultura y lengua meta, e intenta traducir una referencia cultural que no comprende.

A veces, el traductor no encuentra en la cultura meta un culturema que podría transmitir el mismo mensaje del culturema original, por ello, como solución, recurre a sustituirlo por una paráfrasis que tiene casi el mismo sentido; sin embargo, esta solución no siempre es pertinente dada la complejidad del culturema.

## **2.2.**

### **Técnicas de traducción**

Para traducir los elementos culturales encontramos un abanico de técnicas propuestas por varios traductólogos.

Vinay y Darbelnet (1958) son los pioneros en definir y clasificar los procedimientos técnicos de traducción, que tienen como objetivo explicar los mecanismos que entran en juego al pasar de una lengua a otra. Dichos mecanismos se obtienen en general a través del análisis contrastivo de dos sistemas lingüísticos distintos, salvo la adaptación, porque su criterio principal de equivalencia es situacional y no lingüístico.

Posteriormente, los traductores bíblicos representados por Nida, Taber y Margot proponen unas técnicas para la transferencia cultural en caso de la inexistencia de un equivalente en la lengua de llegada. Así, Nida (1964) propone tres tipos: adición, sustracción, alteración y notas a pie de página.

En cuanto a Newmark (1988), este investigador indica que hay 12 procedimientos de traducción: el préstamo, el equivalente cultural, neutralización (explicación del referente).

En nuestro trabajo proponemos una clasificación de técnicas orientadas al análisis de los culturemas del español al árabe, basándonos en la propuesta de Molina (2006: 100–101), quien propone una clasificación de 18 técnicas de traducción:

**Adaptación:** consiste en reemplazar un elemento cultural propio de la cultura de origen por otro propio de la cultura meta. Ejemplo: traducir *عقيقة*, un rito musulmán que se realiza el séptimo día después del nacimiento y que consta de una celebración que incluye el sacrificio de un cordero, cortar el pelo al bebé y si es niño circuncidarlo a partir del día después de la celebración, por *bautizo*.

**Ampliación lingüística:** consiste en añadir elementos lingüísticos. Se opone a la técnica de compresión lingüística. Ejemplo: traducir al castellano la expresión inglesa *no way* por *de ninguna de las maneras*, en vez de utilizar una expresión con el mismo número de palabras como *en absoluto*.

**Amplificación:** consiste en introducir precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, etc. Incluye las notas del traductor. Se opone a la técnica de reducción. Ejemplo: traducir del árabe al castellano *Ramadán* por *Ramadán, mes del ayuno para los musulmanes*.

**Calco:** consiste en traducir literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico y estructural. Ejemplo: traducir el saludo musulmán *السلام عليكم* por *la paz sea contigo*.

**Compensación:** consiste en introducir en otro lugar del texto un elemento de información o un efecto estilístico que no ha podido reflejarse en el mismo sitio en que está situado en el texto original.

**Compresión lingüística:** consiste en sintetizar elementos lingüísticos. Se opone a la técnica de *ampliación lingüística*. Ejemplo: traducir del castellano la frase interrogativa inglesa *Yes, so what?* por *¿Y?*, en vez de una expresión con el mismo número de palabras como *¿Sí, y qué?*

**Creación discursiva:** consiste en establecer una equivalencia efímera totalmente imprevisible fuera de contexto. Esta técnica se

usa a menudo a la hora de traducir los títulos de obras y películas. Ejemplo: la novela de Mohammed Al Asfar *فرحة* (literalmente, alegría), titulada en español *La increíble historia de la imposible caza y captura de la alegría*.

**Descripción:** consiste en reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función. Ejemplo: traducir *sacristía* por *غرفة المقدسات*.

**Equivalente acuñado:** consiste en utilizar un término o expresión reconocidos (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua de llegada. Ejemplo: traducir la *misa* por *القداس*.

**Generalización:** consiste en utilizar términos más generales o neutros. Se opone a la técnica de *particularización*. Ejemplo: traducir *la velación* por *الطقوس*.

**Modulación:** consiste en realizar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural. Por ejemplo, la traducción francesa de la expresión árabe *هذا يثلج صدري* por *ça me réchauffe le coeur*. En la cultura de partida, la alegría de recibir una buena noticia se asocia con el frío que se añora en el clima caluroso y cálido de la cultura árabe. Sin embargo, en la cultura meta, esta expresión se asocia con el calor.

**Particularización:** consiste en utilizar términos más precisos o concretos. Se opone a la técnica de *generalización*. Ejemplo: traducir *أعمال أدبية* por *novelas*.

**Préstamo:** consiste en integrar una palabra o expresión de otra lengua sin modificarla. Ejemplo: traducir *capitán* por *كابتن*, *general* por *جنرال*, *coronel* por *كولونيل*.

**Reducción:** consiste en suprimir en el texto meta algún elemento de información presente en el texto original, por completo o sólo una parte. Ejemplo: eludir a *la ceremonia musulmana que se realiza por el recién nacido para ponerle nombre* por *aqiqah*.

**Substitución:** consiste en cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos), o viceversa. Ejemplo: traducir el gesto árabe de llevarse la mano al corazón por *gracias*.

**Traducción literal:** consiste en traducir palabra por palabra un sintagma o expresión. Ejemplo: traducir *echar tierra al asunto* por *ألقى التراب على القضية*.

**Transposición:** consiste en cambiar la categoría gramatical. Ejemplo: traducir al castellano *He will soon be back* por *No tardará en venir* en vez de *Estará de vuelta pronto*.

**Variación:** consiste en cambiar elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios en el *tono textual*, el *estilo*, el *dialecto social*, el *dialecto geográfico*, etc. Ejemplo: introducción o cambios de marcas dialectales para la caracterización de personajes en la traducción teatral, cambios de tono en adaptaciones de novelas para niños, etc.

### 3. Ejemplos de traducción

En este apartado, vamos a analizar unos ejemplos de culturemas sacados del original y de las tres traducciones árabes de la obra mexicana *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Para ello, seguiremos una metodología descriptiva-comparativa con el fin de estudiar las técnicas empleadas para traducir los elementos culturales.

Para la elaboración de nuestro trabajo, hemos seguido las pautas siguientes:

1. Extraer los culturemas.
2. Identificar, comparar y clasificar las técnicas de traducción usadas por los traductores, siguiendo la clasificación de las técnicas de traducción propuesta por Molina (2001–2006).

Como se sabe, la obra principal de nuestro corpus es la novela de Juan Rulfo. Para facilitar la comprensión y la puesta en marcha de nuestro trabajo, hemos elegido la cuarta edición de José Carlos González Boixo publicada en Cátedra en 1986, porque incluye anotaciones y explicaciones del léxico mexicano rural.

En cuanto a las traducciones árabes, hemos elegido las siguientes: la versión de Sāleḥ Almāniy (2013) [TM1], la versión

de Sherīn ‘Şmat (2013) [TM2] y la versión de Maruān Ibrāhīm (1990) [TM3].

• *Tortilla*

**TO: 124**

Encontré un trozo de cecina y encima de las brasas unas **tortillas**<sup>(\*)</sup>

(\*)*Tortilla: Amer.*, pan en forma de disco como del diámetro de un plato, por lo común de masa de maíz, cocida en comal, que constituye la base de la alimentación de la gente pobre, del campesinado y del indígena, usando mucho también en la mesa de cualquier categoría social.

<b>TM1: 90</b> <i>Reducción</i>	وجدت قطعة من اللحم المقدد وبعض أقراص العجة على الموقد.	Encontré un trozo de cecina y unas <b>tortillas</b> encima de las brasas.
<b>TM2: 115</b> <i>Reducción</i>	وجدت قطعة من لحم مقدد وعجة فوق الموقد.	Encontré un trozo de cecina y una <b>tortilla</b> encima de las brasas.
<b>TM3: 125</b> <i>Reducción</i>	وجدت قطعة من اللحم المقدد وقليلاً من العجة على النار.	Encontré un trozo de cecina y un poco de <b>tortilla</b> encima de las brasas.

**TO : 166**

Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar **tortilla** tras **tortilla** cuando les arrimaron los frijoles.

<b>TM1: 145</b> <i>Reducción</i>	سَمِعُوا فقط وهم يرشفون الشوكولاتة عندما قدموا لهم الشوكولاتة، وهم يمضغون قرص عجة بعد آخر عندما قدموا لهم عجة اللوبياء.	Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar <b>tortilla</b> tras otra cuando les dieron tortillas de frijoles.
<b>TM2: 178</b> <i>Reducción</i>	ولم يُسمع سوى ارتشافهم للشوكولاتة عندما قدموا إليهم الشوكولاتة، ومضغهم لَعِجَةً بعد أخرى عندما ضايقوهم بعجة الفاصوليا.	Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar <b>tortilla</b> tras otra cuando les dieron tortilla de frijoles.

TM3: 175  
Reducción

وكان من المستطاع سماع صوت  
ارتشافهم عصير الشوكولاتة عندما قدم  
لهم وسماع اصوات مضغهم الفطائر  
تلو الفطائر حين قربوا منهم صحن  
الفاصوليا.

Era posible oír sorber  
el zumo de chocolate  
cuando se lo presentaron,  
y oír masticar **pasteles**  
tras **pasteles** cuando se  
les acercaron platos de  
frijoles.

La *tortilla* es un término polisémico. Según el *Diccionario de Americanismos* hay varios tipos de tortillas: la española hecha a base de huevos y patatas; la mexicana, a la que se refiere Juan Rulfo, que es un tipo de pan preparado con harina de maíz y a veces de trigo; la ecuatoriana elaborada con puré de patatas y queso...

En este contexto y teniendo en cuenta que la novela transcurre en México, tortilla alude a قرص من الذرة ورقاقة من الذرة.

Los tres textos meta han traducido el culturema por “عجة” (tortilla española), y “فطائر” (pasteles). Se trata de dos soluciones que nos parecen extrañas dado el contexto del fragmento, por eso, clasificamos las técnicas empleadas como una reducción, porque podrían provocar un malentendido en la comprensión y recepción del culturema.

Opinamos que el uso de dichas soluciones se debe a un lapsus o descuido por parte de los traductores árabes.

- *Pasársele las canelas a uno*

TO: 142

Se me pasaron las canelas. Me dieron de beber tanto, que hasta me volví payasa.

TM1: 113  
Traducción literal

مرروا عليّ بالقرفة. لقد أعطوني شراباً  
كثيراً، حتى تحولت إلى مهرجة.

Se me pasaron las  
canelas. Me dieron de  
beber tanto, que hasta  
me volví payasa.

TM2: 141  
Traducción literal

مرروا عليّ القرفة. جعلوني أشرب  
كثيراً، حتى أصبحت مهرجة.

Se me pasaron las  
canelas. Me hicieron  
beber tanto, que hasta  
me volví payasa.

---

TM3: 145

Traducción literal  
+ Préstamo

قدموا لي شراب الكانيل . – سقوني  
كثيرا حتى تحولت الى مهرجة.

Me dieron la bebida de  
canela. Me dieron de  
beber tanto, que hasta  
me volví payasa.

---

Según el *Diccionario de Hispanoamericanismos* la expresión *pasársele las canelas a uno* significa en México “beber demasiado”. Asimismo, en el *Diccionario Clave* una de las acepciones del verbo pasar(se) es: “excederse o sobrepasar un límite: *no suele beber, pero hoy se ha pasado*”.

Los TM1 y TM2 han optado por utilizar una *traducción literal* de la expresión “مرروا علي القرفة” y “بالقرفة مروا علي”. El lector árabe entenderá que se trata de una bebida a base de canela, por lo que desaconsejamos la traducción literal en este caso.

Por su parte, el TM3 ha usado la *traducción literal* y el *préstamo* de la palabra canela “قدموا لي شراب الكانيل”, que tampoco vemos que sea una buena vía para solucionar el problema de equivalencia y comprensión.

- *Sacristía*

---

TO: 91

Entró en la **sacristía**, se echó en un rincón, y allí lloró de pena y de tristeza hasta agotar sus lágrimas.

---

TM1: 49

Descripción

دخل إلى حجرة المقدسات، وألقي  
بنفسه في أحد أركانها، وبكى هناك ألماً  
وحزناً إلى أن نضبت دموعه.

Entró en la **cabina de los ornamentos sacros**, se echó en un rincón, y allí lloró de pena y de tristeza hasta agotar sus lágrimas.

---

TM2: 67

Descripción

دخل غرفة المقدسات، ارتمى في  
ركن، هناك بكى من الألم ومن الحزن  
حتى نضبت دموعه.

Entró en la **habitación de los ornamentos sacros**, se echó en un rincón, y allí lloró de pena y de tristeza hasta agotar sus lágrimas.

---



TM3: 88	دخل الغرفة المقدسة وانزوى في احد الأركان وبكى من الالم والحزن حتى نضبت دموعه.	Entró en <b>la habitación</b> <b>sacra</b> , se echó en un rincón, y allí lloró de pena y de tristeza hasta agotar sus lágrimas.
<b>TO: 144</b>		
Se levantó del confesionario y se fue derecho a la <b>sacristía</b> .		
TM1: 166	نهض عن منصة الاعتراف ومضى مباشرة إلى حجرة المقدسات.	Se levantó del confesionario y se fue derecho a <b>la cabina de</b> <b>los ornamentos sacros.</b>
TM2:144	نهض عن كرسي الاعتراف واتجه يمينا إلى غرفة المقدسات.	Se levantó del confesionario y se fue a la derecha a <b>la</b> <b>habitación de los</b> <b>ornamentos sacros.</b>
TM3: 147	نهض عن كرسي الاعتراف واتجهه مباشرة إلى الخزانة المقدسة.	Se levantó del confesionario y se fue derecho al <b>armario</b> <b>sacro.</b>

A pesar de que el árabe ya cuenta con un equivalente acuñado *المرفف* los tres textos meta en los dos ejemplos coinciden en utilizar la *descripción* para trasladar el culturema cristiano *sacristía*.

Seguro que los tres traductores han llevado el texto hacia el lector parafraseando y facilitando el significado del culturema, sin embargo, la palabra religiosa ha perdido su connotación cultural.

• *Atole*

TO : 155

Un cedazo para colar el **atole**<sup>(\*)</sup>.

<sup>(\*)</sup>Atole: (del nahua *atolli*) Méx., bebida con maíz cocido y disuelto en agua hervida; también se hace con leche. Es un alimento muy usado en México.

<b>TM1: 131</b>	منخل لتصفية الأتولي <sup>(*)</sup> . (*) الأتولي: مشروب مكسيكي يُقَطَّر من الذرة.	Un cedazo para colar el <b>atole</b> <sup>(*)</sup> . (*) Atole: bebida mexicana hecha a base de maíz.
<i>Préstamo + Amplificación</i>		
<b>TM2: 161</b>	ومنخل لتصفية الأتولي.	Un cedazo para colar el <b>atole</b> .
<i>Préstamo</i>		
<b>TM3: 161</b>	منخلًا لتصفية الاتوله <sup>(*)</sup> . (*) الاتوله: شراب مصنوع من الشعير المطبوخ يذاب في ماء مغلى ويمكن استعماله مع الحليب وهو نوع من انواع الغذاء المستعمل بكثرة في المكسيك.	Un cedazo para colar el <b>atole</b> <sup>(*)</sup> . (*) Atole: bebida hecha con cebada cocida y disuelta en agua hervida; también se hace con leche. Es un alimento muy usado en México.
<i>Préstamo + Amplificación</i>		

El *atole* es una bebida espesa que se hace con maíz cocido y disuelto en agua hervida. En México, es bastante popular, sin embargo, en la cultura árabe no es muy habitual este tipo de bebidas a base de maíz, por ende, creemos que el lector árabe no está familiarizado con ellas.

En este ejemplo, los traductores han decidido traducir el culturrema con el *préstamo* “الأتولي”, y opinamos que el uso de esta técnica junto con la *amplificación* (nota a pie de página) es aceptable, porque acerca más la idea del culturrema al lector, aunque en árabe ya existe un equivalente acuñado propuesto por el *Diccionario Español – Árabe* Al-Muín عصيدة من دقيق الذرة.

• *Hijo de la rechintola*

TO: 100

- A usted ni quien le menoscabe lo hombre que es; pero me lleva la rejodida con ese **hijo de la rechintola**<sup>(\*)</sup> de su patrón.

<sup>(\*)</sup>*Rechintola*: insulto; palabra formada probablemente sobre la base del verbo “chingar”, que en México es especialmente utilizado para expresiones soeces.

TM1: 60 <i>Adaptación</i>	- لا أحد ينتقص من رجولتك، ولكنك تُضجرني بأبن المحروقة هذا، ابن سيدك.	- A usted ni quien le menoscabe lo hombre que es, pero me fastidias con este <b>hijo de la quemada</b> de su patrón.
TM2: 79 <i>Reducción</i>	- لا أحد ينتقص من رجولتك، لكنك تزعجني بأبن سيدك هذا.	- A usted ni quien le menoscabe lo hombre que es, pero me molestas con este hijo de su patrón.
TM3: 98 <i>Adaptación</i>	- لا احد يشك في رجولتك، ولكن ثائرتي تتور بسبب ابن الكلب هذا ابن سيدك.	A usted ni quien le menoscabe lo hombre que es, pero me estallo de cólera con este <b>hijo de perro</b> de su patrón.

En esta escena, Toribio Alderte, quien poseía tierras muy extensas constituía un obstáculo para Pedro Páramo que tenía como fin apoderarse de todas las tierras del pueblo después de la muerte de su padre don Lucas que dejó la familia en una situación financiera muy difícil.

La *rechintola* es una voz insultante con referencia a la rechingada en México. La lengua árabe no cuenta con un equivalente al culturema, por eso, los tres traductores han optado por frases hechas que tienen sentido peyorativo y despectivo en la lengua y cultura meta.

El TM2 no incluye la expresión, en cambio, el TM1 y el TM3 han mantenido el violento tono del culturema, y lo han traducido por “*ابن المحروقة*” (hijo de la quemada) y por “*ابن الكلب*” (hijo del

perro) respectivamente. Pensamos que las dos propuestas son pertinentes, y catalogamos la técnica como *adaptación*.

- *Tilcuatazos*

---

**TO: 164**

“De todos modos, ‘los **tilcuatazos**’ que se van a llevar estos locos”, pensó.

---

**TM1: 143**

*Préstamo*

وفكر: " يا للتكواتات التي سيتلقاها هؤلاء الحمقى على كل حال".

“De todos modos, los **tilcuatazos** que se van a llevar estos locos”, pensó.

---

**TM2: 175**

*Préstamo*

" في جميع الأحوال، سيعاني هؤلاء المجانين من للتكواتات التي سيتلقونها" فكر.

“De todos modos, los **tilcuatazos** que se van a llevar estos locos”, pensó.

---

**TM3: 172**

*Traducción literal*

وفكر: ""في كل الأحوال فان سيتردون اولئك (الافاعي) المجانين".

“De todos modos, (los **tilcuates**) que se van a llevar estos locos”, pensó.

---

En este ejemplo, estamos ante una palabra puramente mexicana que tiene sus raíces en la cultura náhuatl. *Tilcuatazo* proviene de la palabra *tilcuate* que designa una especie de víbora negra que ataca al hombre y a las demás serpientes.

Los diccionarios no recogen dicha palabra cuyo significado, probablemente, podría referirse a “golpes”. Los TM1 y TM2 lo han traducido mediante el *préstamo* “*تلكواتات*” y el TM3 lo ha traspasado literalmente “*الافاعي*”, haciendo mención al significado original de la palabra origen *tilcuate*.

TO: 188

Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del **paraíso** que está en la vereda y llevaste con tu aire sus últimas hojas.

TM1: 175 <i>Traducción literal</i> + <i>amplificación</i>	كنت تحكين بجسدك أغصان الجنة الخضراء، وحملت في هوائك آخر أوراقها.	Rozaste con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso verde</b> y llevaste con tu aire sus últimas hojas.
TM2: 212 <i>Traducción literal</i>	كنت تمرين وتحكين بجسدك أغصان الفردوس التي كانت في طريقك، وحملت في هوائك أوراقها الأخيرة.	Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso</b> que estaban en tu vereda, y llevaste con tu aire sus últimas hojas.
TM3: 200 <i>Traducción literal</i>	سرت وانت تجرفين بجسدك غصون الجنة التي كانت موجودة في الصراط وحملت بأنفاسك أوراقها الأخيرة.	Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso</b> que estaba en la vereda, y llevaste con tu aliento sus últimas hojas.

En este ejemplo, los traductores han optado por la *traducción literal* del culturema: “الجنة” y “الفردوس”, sin embargo, sus soluciones no son adecuadas, porque no reflejan el significado original de la palabra.

*Paraíso* es el nombre que en México se da al cinamomo, un árbol que se distribuye en el Caribe, Norteamérica y Oceanía, cuyo equivalente acuñado en árabe es *الزرنخت*.

Pensamos que las soluciones adoptadas por los tres textos se deben probablemente al hecho de que el nombre del árbol en el contexto podría, tal vez, referirse también al paraíso en su sentido literal.

• *Cocuyo*

TO: 178

Cuando vio los **cocuyos** (\*) cruzando otra vez sus luces, se dio cuenta que todos los hombres se habían ido.

(\*) *Cocuyo*: insecto que de noche despidе una luz bastante intensa.

TM1: 162	Préstamo + Amplificación	وعندما رأى حشرات الكوكويو(*) تعبّر الفضاء بأضوائها من جديد، أدرك أن جميع الرجال قد انصرفوا. (*)الكوكويو: حشرات ينبعث منها ضوء براق في الليل.	Cuando vio los <b>cocuyos</b> (*) cruzando otra vez con sus luces, se dio cuenta que todos los hombres se habían ido.  Cocuyo(*): insecto que de noche despidе una luz bastante intensa.
TM2: 197	Generalización + Amplificación	وعندما رأى اليراعات(*) وهي تعبّر بأضوائها مرةً أخرى، انتبه إلى أن جميع الرجال قد انصرفوا. (*) اليراعات: من فصيلة الخنافس. لذلك تسمى أيضا بالخنافس المضيئة. (المترجمة).	Cuando vio los <b>lampíridos</b> (*) cruzando otra vez sus luces, se dio cuenta que todos los hombres se habían ido.  (*)Lampíridos: son escarabajos. Pertenecen a la familia de los coleópteros. (la traductora)
TM3: 188	Generalización	واذ ذاك شاهد حشرات اليراع تتقاطع بضئائها مرةً أخرى، إنتبه الى ان كل الرجال كانوا قد رحلوا.	Cuando vio los <b>lampíridos</b> cruzando otra vez sus luces, se dio cuenta que todos los hombres se habían ido.

En este ejemplo, constatamos que el TM2 y el TM3 han decidido emplear términos generales “اليراع” y “اليراعات” respectivamente, lo que ha llevado a una pérdida de información. En cambio, el TM1 ha transmitido la idea del texto original mediante el *préstamo* “الكوكويو” al que le ha añadido una nota a pie de página explicativa que clasificamos como una *amplificación*.

No cabe duda de que tanto las soluciones como las técnicas usadas son demasiado vastas para traspasar el término mexicano.

TO : 166

Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar tortilla tras tortilla cuando les arrimaron los **frijoles**<sup>(\*)</sup>.

(\*)Frijol: Amér., frejol. En México se pronuncia siempre así. Es uno de sus principales alimentos y aparece como remate obligado del almuerzo y de la cena.

<p><b>TM1: 145</b></p> <p><i>Traducción literal + Reducción</i></p>	<p>سَمِعُوا فقط وهم يرشفون الشوكولاتة عندما قدموا لهم الشوكولاتة، وهم يمضغون قرص عجة بعد آخر عندما قدموا لهم عجة اللوبياء.</p>	<p>Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar tortilla tras otra cuando les dieron <b>tortillas de frijoles</b>.</p>
<p><b>TM2: 178</b></p> <p><i>Traducción literal + Reducción</i></p>	<p>ولم يُسمع سوى ارتشافهم للشوكولاتة عندما قدموا إليهم الشوكولاتة، ومضغهم لعجة بعد أخرى عندما ضافوهم بعجة الفاصوليا.</p>	<p>Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar tortilla tras otra cuando les dieron <b>tortilla de frijoles</b>.</p>
<p><b>TM3: 175</b></p> <p><i>Traducción literal + Reducción</i></p>	<p>وكان من المستطاع سماع صوت ارتشافهم عصير الشوكولاتة عندما قدم لهم وسماع اصوات مضغهم الفطائر تلو الفطائر حين قربوا منهم صحن الفاصوليا.</p>	<p>Era posible oír sorber el zumo de chocolate cuando se lo presentaron, y oír masticar pasteles tras pasteles cuando se les acercaron los <b>platos de frijoles</b>.</p>

Al igual que el maíz, el frijol es un alimento muy importante en la mesa mexicana, y forma parte de la cultura gastronómica de México.

Según el DRAE, el término *frijol* en su forma plural equivale en México a alimento. El mismo significado lo confirma el *Diccionario Breve de Mexicanismos*, en el que figura que la palabra frijol en su forma plural hace referencia a comida o alimento.

Los tres textos meta han traducido el culturema literalmente “عجة اللوبياء” y “الفاصوليا عجة”, sin embargo, dichas soluciones no reflejan el significado del término, por eso, las catalogamos como *traducción literal*.

- *No dar agua ni al gallo de la pasión*

TO: 167

– Éste “no le daría agua ni al gallo de la pasión”.

TM1: 147 <i>Traducción literal</i>	- هذا " لا يعطي ماء حتى لديك آلام المسيح".	Esto “no le daría agua ni al gallo de los dolores de Cristo”.
TM2: 180 <i>Traducción literal</i>	- هذا " لن يعطي ماءً حتى لو كنت تعاني آلام المسيح".	– Esto “no le daría agua aunque sufres los dolores de Cristo”.
TM3: 176 <i>Creación discursiva</i>	- ان هذا لا يروي ظمأنا.	– Esto no sacia nuestra sed.

*No dar agua ni al gallo de la pasión* es un refrán mexicano que designa una persona egoísta y excesivamente tacaña, que no hace favores ni da una ayuda económica ni al más necesitado.

El gallo de la pasión forma parte de la historia de la Cristianidad ya que tiene relación con Pedro, uno de los apóstoles de Jesús, que negó ser seguidor de su Maestro para evitar su detención y su crucifixión. Antes de su ejecución y en la última cena, Jesús anunció que sería traicionado por uno de sus discípulos, y Pedro se levantó para defenderse y asegurarle que él nunca lo haría, sin embargo, Cristo le contestó diciendo: “antes que el gallo cante dos veces, me negarás tres”.

Es muy difícil traducir esta referencia cultural al árabe, no obstante, los traductores han intentado traspasarla mediante la *traducción literal* usada por los TM1 y TM2 “المسيح لا يعطي ماء حتى” y “لن يعطي ماءً حتى لو كنت تعاني آلام المسيح” y “لا يروي ظمأنا” respectivamente, y la *creación discursiva* empleada por el TM3 “لا يروي ظمأنا” (no sacia nuestra sed), una solución adecuada que aunque no es su equivalente acuñado consigue transmitir la idea de la expresión original.



## Conclusión

La traducción de los culturemas necesita mucho esfuerzo y mucha creatividad por parte del traductor, dado que requiere que éste tenga la capacidad para encontrar las equivalencias culturales que transmiten de forma adecuada la connotación y el mensaje del texto origen al lector meta.

En este artículo, nuestro objetivo es presentar un nuevo enfoque en los estudios de la traducción cultural representado por el nuevo término acuñado “culturema”, así como presentar unos ejemplos en los que hemos analizado unos culturemas y sus correspondientes técnicas de traducción usadas por tres traductores árabes, con el fin de ofrecer una breve idea sobre la dificultad de traducir este tipo de elementos culturales, y también poner énfasis en la preparación del traductor y su uso de las fuentes de documentación, dos herramientas imprescindibles para una traducción adecuada.

Cabe señalar que la obra *Pedro Páramo* de Juan Rulfo es una buena puerta de entrada para estudiar la traducción de culturemas, ya que hemos encontrado un total de 116 elementos culturales referentes a la cultura mexicana y la vida cotidiana de los mexicanos del pueblo.

## Referencias bibliográficas

- Almāniy, S. (2013), *Bīdrū Bārāmū*, [Pedro Páramo], Dammam: Dār Āṭar.
- Gómez De Silva, G. (2003), *Diccionario Breve de Mexicanismos*. México D. F.: Academia Mexicana.
- Hurtado Albir, A. (2001), *Traducción y Traductología*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ibrāhīm, M. (1990), *Bīdrū Bārāmū*, [Pedro Páramo], Bagdad: Dār al māmūn li taryama wanashr.
- Katan, D. (1999), *Translating Cultures, An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Luque Nadal, L. (2009), “Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales”, *Language Design*, 11, 93–120.

- Luque Toro, L. (2006), “De cómo influyen los aspectos socio-culturales en la traducción: *The Accidental Tourist* de Anne Tyler traducida al italiano”, en P. Blanco García, A. Martino Alba (eds.), *Traducción y Multiculturalidad*, Madrid: Instituto Universitario de Lengua Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 211–218.
- Martín Sánchez, M. (2010), *Diccionario de Americanismos*, Madrid: Santillana.
- Mayoral, A. R. (1994), “La documentación en la traducción”, en J. De Agustín (ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, 107–118.
- Molina Martínez, L. (2001), *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*, tesis Doctoral, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Molina Martínez, L. (2006), *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*, Castellò de la Plana: Publicacions de la Univesrsitat Jaume I.
- Newmark, P. (1988), *A Textbook of Translation*, Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Nida, E. (1945), “Linguistics and Ethnology in Translation Problems”, *Word*, 1, 194–208.
- Nida, E. (1964), *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translating*, Leiden: E. J. Brill.
- Nord, C. (1991), *Text Analysis in Translation*, Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. (1997), *Translating as a Purposeful Activity. Functional Approaches Explained*, Manchester: St. Jerome.
- Reda, Y. (1996), *Al-Muin: Diccionario Español-Árabe*, Líbano: Librairie du Liban.
- Renaud, R. (1997), *Diccionario de Hispanoamericanismos*, Madrid: Cátedra.
- Rulfo, J. (1986), *Pedro Páramo*, Madrid: Cátedra.
- Santamaría, L. (2001b), “Función y traducción de los referentes culturales en subtitulación”, en L. Lorenzo (ed.), *Traducción subordinada (II): el subtitulado*, Vigo: Publicacións da Universidade de Vigo, 237–248.

- ‘Şmat, S. (2013), *Bīdrū Bārāmū*, [Pedro Páramo], El Cairo: Al haya al ‘āma li qoşūr aṭaqāfa.
- Vermeer, H. (1983), “Translation theory and linguistics”, en P. Roinila, R. Orfanos y S. Tirkkonen-Condit (eds.), *Näkökoh-tia käännämisen tutkimuksesta*, Joensuu: University of Joensuu, 1–10.
- Vidal Claramonte, C. (1995), “La cultura como unidad de traducción”, *Pragmalingüística*, 3/4, 187–203.
- Vinay, J. y Darbelnet, J. (1958), *Stylistique comparée du français et de l’anglais*, Paris: Les éditions Didier.
- Vlakhov, S. y Florin, S. (1970), “Neperevodimoe v perevode: realii”, *Masterstvo perevoda*, Moscow: Sovetskii pisatel, 432–456.

# ¿EN QUÉ CONSISTE LA ESCOLARIDAD EN LOS EXÁMENES DELE PARA ESCOLARES?

Magdalena Krzyżostaniak

Universidad de Wrocław

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.12>

## Resumen

El artículo trata de definir de qué manera los exámenes *DELE para escolares* se adaptan a las condiciones dictadas por la edad de los examinados, en qué se parecen a los exámenes DELE dirigidos a un público adulto y dónde se observan mayores diferencias entre estas dos modalidades. El análisis se centra tanto en la estructura de la prueba (partes, puntuación, número y tipo de tareas, extensión de los textos, duración de la prueba, etc.), como también en los ámbitos, temas, situaciones y papeles comunicativos que el examinado ha de dominar para superar la prueba. El método aplicado en el presente estudio es el análisis comparativo de la *Guía del examen*, el *Cuadro de especificaciones del examen* y el *Modelo de examen* para todos los exámenes analizados, proporcionados por el organizador de las pruebas, el Instituto Cervantes.

**Palabras clave:** DELE, estudiante adolescente, evaluación, Instituto Cervantes.

# 1.

## Breve historia de los DELE. Hacia la aparición de los *DELE para escolares*

Los DELE, títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, surgieron en el año 1988 por la decisión del Ministerio de Educación y Ciencia de España (Real Decreto 826/1988, BOE del 29 de julio de 1988). La primera convocatoria de los DELE se celebró en 1989, ofreciendo a los interesados dos niveles de la prueba: básico y superior. El año 1991 fue crucial para el futuro de los DELE. Fue entonces cuando el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a la Universidad de Salamanca elaborar y corregir los exámenes, creando al mismo tiempo un organismo especializado en difundir y enseñar la lengua española en el mundo y de realizar los exámenes DELE, el Instituto Cervantes (Fernández González, 2004).

En 1994 se amplió la oferta de los exámenes ofrecidos, fijándose tres niveles de dominio: Certificado Inicial de Español Nivel Inicial, Diploma Básico de Español Nivel Intermedio, Diploma Superior de Español Nivel Superior. El año 2001 trajo consigo la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* con herramientas para describir y medir el dominio de la lengua en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). El Instituto Cervantes no tardó en reaccionar a esa publicación, elaborando *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e implantando en 2006 los nuevos DELE que, según el Real Decreto 264/2008, tendrían los siguientes niveles: Diploma de Español (nivel A1), Diploma de Español (nivel A2), Diploma de Español (nivel B1), Diploma de Español (nivel B2), Diploma de Español (nivel C1), Diploma de Español (nivel C2). Junto a los exámenes de carácter general (en adelante: *DELE-G*) de cada nivel aparecen dos exámenes destinados específicamente a candidatos de edad escolar (en adelante: *DELE-E*): *DELE-E* de nivel A1 y *DELE-E* de nivel A2/B1<sup>1</sup> que no empezarían a celebrarse hasta mayo de 2014.

---

<sup>1</sup> La idea de crear una forma de examen adaptada a las capacidades y necesidades de un público no adulto fue, en buena medida, fruto

## 1.1.

### **DELE para escolares: actualidad**

Hoy los *DELE-E* se realizan con asiduidad, atendiendo a los ciudadanos de países cuya lengua oficial no sea el castellano, o a los ciudadanos de países con el castellano como lengua oficial, si cumplen dos o más de los siguientes requisitos: el español no es lengua materna de alguno de sus padres, no es la primera lengua que el estudiante ha aprendido, no es la lengua utilizada por él habitualmente, ni ha sido lengua de la educación primaria o secundaria del candidato. Además, el candidato a *DELE-E* ha de tener entre 11 y 17 años.

En 2017 (los últimos datos disponibles) hubo 107 mil inscripciones en DELE de todos los tipos, lo que supuso un crecimiento de +2% respecto al año anterior. Llama la atención que la mayor participación en ese crecimiento la tuvieron *DELE-E* (17 mil candidatos presentados, un 16% del número total de los examinados) y *DELE-G A2* realizados por los aspirantes no hispanohablantes a la obtención de la nacionalidad española.

Estos datos parecen confirmar que la oferta más reciente del IC, los *DELE-E*, responde a una demanda social.

---

del debate sobre la formación y certificación de profesores de lengua extranjera, diplomas de conocimientos de lenguas para niños y los certificados de la lengua especializada, abierto con la creación del ALTE (1989).

## 2.

### **DELE para escolares: características de las pruebas<sup>2</sup>**

#### 2.1.

##### **Niveles**

Si comparamos los *DELE-E* con los dirigidos a un público general, observaremos una significativa reducción del número de niveles, que pasan a ser dos (A1 y A2/B1) en vez de seis (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

Al resultar *apto* en el examen *DELE-E* A2/B1, el examinado recibe o un diploma de nivel A2, o uno de nivel B1, dependiendo de los resultados conseguidos. Es posible que la solución adoptada en este nivel responda a una menor capacidad / una menor práctica de autoevaluación observada en los adolescentes, responsable por la elección del examen de un nivel adecuado a las competencias del examinado.

Lo que llama la atención es la ausencia de los niveles más avanzados (B2, *Avanzado*; C1, *Dominio Operativo Eficaz*; C2, *Maestría*) en la oferta dirigida a los escolares. Este fenómeno se puede explicar de dos maneras.

Primero, el desarrollo cognitivo, emocional y social de los examinados de entre 11 y 17 años puede imposibilitar o dificultarles la aplicación de ciertas operaciones mentales a los textos (reconocer sentidos implícitos [nivel C1], usar mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto [nivel C1] o sintetizar, resumir y parafrasear ideas [nivel C2]). El mismo factor puede ocasionarles problemas para entender ciertos contenidos abstractos (nivel B2), temas delicados o los relacionados con el uso de la lengua especializada, incluso al margen del campo de interés del

---

<sup>2</sup> Todos los datos presentados en este capítulo son fruto del análisis de los materiales facilitados por el Instituto Cervantes [en línea], *Guía del examen*, *Cuadro de especificaciones del examen* y *Modelo de examen*, de los niveles A1, A2, B1 y A1-E, A2-B1-E del DELE-G y DELE-E, alojados en la página <<https://examen.es/cervantes.es/>>

examinado (niveles C). Los adolescentes pueden también quejarse de falta de experiencia en algunos campos de la actividad humana (p. 7<sup>hn</sup> ej. la actividad laboral) que les dificulte o impida desarrollar la reflexión sobre algunos temas. Esa falta de experiencia en ciertos tipos de contactos sociales igualmente puede hacer que difícilmente puedan adoptar determinados papeles sociales previstos para varios ámbitos (Consejo de Europa, 2001: 64–66).

Segundo, los niveles examinados (o sea, A1, A2 y B1) coinciden con los niveles alcanzados –según la legislación vigente en la mayoría de los países europeos– en sendas etapas educativas correspondientes a la edad de los examinados.

## 1.2.

### Estructura del examen

Los exámenes DELE, tanto generales, como los destinados a un público adolescente, constan de cuatro pruebas organizadas en dos bloques: *Comprensión de lectura* con *Expresión e interacción escritas*; y *Comprensión auditiva* con *Expresión e interacción orales*. En cada una de las pruebas se puede conseguir un máximo de 25 puntos y para resultar apto hay que reunir por lo menos 30 puntos en cada uno de los dos bloques: de destrezas escritas y de destrezas orales.

Aunque no se observan diferencias en la estructura global entre los exámenes *DELE-G* y los *DELE-E*, no obstante, el análisis de contenido de cada una de las pruebas, revelaría que la construcción de las partes no es igual.

Las diferencias generales consisten en la reducción del número de tareas (en el nivel A1: de 14 del *DELE-G* a 13 en el *DELE-E*; en los niveles A2 y B1: de 17 y 16, respectivamente, en el *DELE-G* a 14 en el *DELE-E A2/B1*), número de ítems (igual para ambas pruebas de nivel A1; 60 ítems en las pruebas de nivel A2 y B1 del *DELE-G* y 50 ítems en las pruebas de nivel A2/B1 del *DELE-E*) y del tiempo de duración de la prueba, observándose la reducción tanto en el tiempo efectivo de la prueba, como en la preparación a la prueba de *Expresión e interacción orales*. La duración de la prueba de nivel A1 pasa de 105 minutos (+15 mins. de preparación) del *DELE-G* a 100 (+10 mins. de preparación) en el *DELE-E*; de 165 (+15 mins.



de preparación) y 185 (+15 mins. de preparación) del *DELE-G* de niveles A2 y B1, respectivamente, a 147 (+12 mins. de preparación) en el *DELE-E A2/B1*.

La reducción del tiempo de las pruebas en los *DELE-E*, llamativa sobre todo para los niveles A2, B1 y A2/B1, viene explicada, entre otros, por una menor extensión de los textos que los examinados tienen que leer y escuchar.

Las diferencias cuantitativas figuran reflejadas en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Diferencias cuantitativas entre los exámenes *DELE-G* A1, A2 y B1 y los *DELE-E* A1 y A2/B1

TIPO DEL EXAMEN	TIEMPO DE DURACIÓN (EN MINUTOS)	Nº DE TAREAS	Nº DE ÍTEMS	Nº DE PALABRAS (COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LECTORA)
<i>DELE-G A1</i>	105 (+15 preparación)	14	25	715–865
<i>DELE-E A1</i>	100 (+10 preparación)	13	25	715–865
<i>DELE-G A2</i>	165 (+15 preparación)	17	60	1575–1895
<i>DELE-G B1</i>	185 (+15 preparación)	16	60	2180–2560
<i>DELE-E A2/B1</i>	147 (+12 preparación)	14	50	1250–1510

Fuente: Elaboración propia.

Además de las ya mencionadas diferencias cuantitativas, se observan también ciertas modificaciones en la forma de algunas de las tareas integrantes de las pruebas, p. ej., las tareas de selección múltiple de cuatro opciones del *DELE-G* pasan a ser de tres opciones en el *DELE-E* y las tareas semiabiertas de las destrezas receptivas del *DELE-G* son sustituidas por tareas de selección múltiple en *DELE-E*, siendo las soluciones adoptadas en la versión juvenil del DELE menos exigentes que las aplicadas en el *DELE-G*.

Las modificaciones afectan también la forma de la instrucción: en ambas modalidades (*DELE-G* y *DELE-E*) en las instrucciones aparece el modo imperativo u otras construcciones verbales de significado parecido (<ir a + infinitivo>, futuro imperfecto, <deber + infinitivo>, etc.), no obstante en los *DELE-G* se emplea la 3.<sup>a</sup> pers. del singular acompañada de los pronombres correspondientes

(usted, su, le, etc.), mientras que en la modalidad juvenil se opta por la 2.<sup>a</sup> pers. del singular con sus respectivos pronombres y determinantes (*tú, tu, te*, etc.). Esta decisión viene explicada por el uso de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales en la lengua castellana, integrantes de la competencia sociolingüística, frecuentemente tan difíciles de asimilar para los candidatos originarios de países con otras normas de uso de fórmulas de tratamiento y de cortesía.

### 2.3.

#### Ámbitos, tipos de textos, temas, situaciones y papeles comunicativos, competencias extralingüísticas

Aparte de numerosas modificaciones en la forma de las pruebas, se observan también diferencias significativas en lo que concierne a su contenido.

Tanto en los *DELE-G*, como en los *DELE-E*, los examinados han de moverse en el ámbito personal, público y educativo; sin embargo, en el *DELE-G B1* aparecen también tareas que se desenvuelven en el ámbito profesional, ausente en la versión juvenil del *DELE-E A2/B1*. Por otra parte, el ámbito educativo, muy importante y muy presente en las pruebas *DELE-E*, tanto de nivel A1, como A2/B1, no aparece en las pruebas del *DELE-G* destinadas al usuario básico (*DELE-G A1* y *A2*). La disposición de los ámbitos por niveles y tipos de examen queda reflejada en la tabla que aparece a continuación.

**Tabla 2.** Número máximo de tareas por ámbitos en los exámenes *DELE-G A1*, *A2* y *B1* y los *DELE-E A1* y *A2/B1*

ÁMBITO	<i>DELE-G A1</i> (Nº MÁX. DE TAREAS)	<i>DELE-G A2</i> (Nº MÁX. DE TAREAS)	<i>DELE-G B1</i> (Nº MÁX. DE TAREAS)	<i>DELE-E A1</i> (Nº MÁX. DE TAREAS)	<i>DELE-G A1/B1</i> (Nº MÁX. DE TAREAS)
personal	9	6	12	10	12
público	9	13	16	7	14
educativo	–	–	3	9	7
profesional	–	–	3	–	–

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.** Diferencias de contenidos entre los exámenes *DELE-G* A1, A2 y B1 y los *DELE-E* A1 y A2/B1

TIPO DE EXAMEN	CONTENIDOS PRESENTES EN LOS <i>DELE-G</i> , ELIMINADOS DEL <i>DELE-E</i> (EN NEGRITA)	CONTENIDOS INTRODUCIDOS POR EL <i>DELE-E</i> (EN NEGRITA)
1	2	3
<i>DELE-G</i> A2	<p>tipos básicos de cartas personales, correos electrónicos o <b>faxes</b> (presentación, agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, etc.);</p> <p>textos epistolares de uso habitual (solicitud de información sencilla, <b>reservas o confirmaciones, acuses de recibo, petición de aclaraciones sobre aspectos concretos como plazos, horarios, modalidades de pago</b>, etc.);</p> <p>textos adaptados de material informativo o promocional: artículos muy breves y sencillos de revistas o periódicos, anuncios o avisos, por ejemplo, de actos y acontecimientos, <b>convocatorias</b>, folletos y anuncios publicitarios, blogs y foros de Internet;</p> <p>textos en línea o en papel que contienen (...) <b>ofertas de trabajo</b>;</p> <p>preguntas o peticiones y respuestas implicadas en la <b>realización de trámites</b> muy básicos y cotidianos;</p> <p>conversaciones entre dos personas (...) en las que se realiza un intercambio sencillo y directo de información personal o sobre noticias o aspectos relevantes de la vida cotidiana (actividad académica o <b>profesional</b>, lugar de residencia o <b>empleo</b>, (...).</p>	

1	2	3
<i>DELE-G</i> B1	anécdotas, información práctica de guías de viajes, experiencias, noticias, diarios, biografías, <b>ofertas de trabajo...</b> ; textos epistolares ( <b>cartas al director</b> , <b>cartas formales básicas</b> y cartas o mensajes electrónicos personales...).	
<i>DELE-E</i> A2/B1		avisos de todo tipo (museos, libros, deportes, vacaciones, juegos, ropa, <b>estudios</b> , profesiones, <b>asignaturas</b> , lugares donde vivir...); relatos (cuentos adaptados, fragmentos de novelas <b>juveniles</b> ).

Fuente: Elaboración propia.

Esta diversificación de ámbitos se ve reflejada también en los tipos de textos sobre los que el candidato trabaja y la temática de los mismos. En el nivel A1 apenas se observan diferencias entre el examen dirigido a un público adulto y su versión juvenil. En el *DELE-E* A2/B1, sin embargo, ya se advierten novedades respecto a los *DELE-G* A2 y B1 en lo que atañe a la temática y a la forma de los textos. Las principales diferencias entre estas tres modalidades de examen quedan recogidas en la tabla 3.


Merece la pena observar que, al igual que los temas de los textos, también el apoyo gráfico empleado en los *DELE-E* se corresponde con la edad de los candidatos: en las imágenes aparece gente joven, de varios rincones del mundo, vistiendo ropa juvenil, encontrándose en varias situaciones típicas de la vida de un adolescente. Lógicamente, también en las grabaciones, aparte de personas adultas, intervienen jóvenes.

### Tarea 1. Descripción de una foto

**Opción 1. EN CLASE**

Describe con detalle, durante uno o dos minutos, lo que ves en la foto. Estos son algunos aspectos que puedes comentar:

- ¿Cómo son las personas que aparecen en la fotografía? Describe a alguna de ellas: el físico, el carácter que crees que tiene, la ropa que lleva...
- ¿Dónde están esas personas? ¿Cómo es ese lugar? ¿Qué objetos hay?
- ¿Qué crees que están haciendo en este momento? ¿Por qué?
- ¿De qué crees que están hablando? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que va a pasar luego? ¿Qué van a hacer después?




### Tarea 3

**Instrucciones**

Le proponemos dos fotografías para esta tarea. Elija una de ellas y obsérvela con detalle.

EJEMPLO DE FOTOGRAFÍA



Describe con detalle, durante 1 o 2 minutos, lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo.

Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen.
- El lugar en el que se encuentran: cómo es.
- Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son.
- Qué relación cree que existe entre estas personas.
- ¿De qué cree que están hablando?

Posteriormente, el entrevistador le hará algunas preguntas.

La duración total de esta tarea es de **2 a 3 minutos**.

**Figura 1.** Prueba de *Expresión e interacción orales*

La edad del destinatario desempeña un papel primordial también a la hora de confeccionar las muestras de textos utilizados en el examen, incluso si pertenecen al mismo género. Por ejemplo, en la prueba de *Comprensión de lectura* de nivel A1, tanto del *DELE-G*, como del *DELE-E*, se espera que el candidato sea capaz de leer notas o anotaciones en agendas. La diferencia entre ambas modalidades del examen no consiste, por lo tanto, en el tipo de texto, sino en su contenido, adaptada a la edad del candidato, con la que pueda identificarse.

### Tarea 4

**INSTRUCCIONES**

Vas a leer la información del calendario de actividades extracurriculares de un instituto de secundaria. A continuación, debes leer las preguntas (18 a 21) y seleccionar la opción correcta (A, B o C).

Tienes que marcar la opción elegida en la **Hoja de respuestas**.

A B C

6. ☐ ☐ ☐

**Instituto Francisco González**

Fecha	Actividades Extracurriculares 1er Trimestre	Grupos
8 de octubre	Visita al Departamento de Tecnología.	3º de Secundaria
9 de octubre	Lectura de Prensa Escrita	Secundaria
14 de octubre	Visita a la exposición "75 aniversario de Radio Jerez"	4º de Secundaria
15 de octubre	Concurso de poemas. (inscripción hasta el 2 de octubre).	Todos
30 de octubre	Fiesta de Halloween (Fecha límite de inscripción al concurso: 25 de octubre)	Secundaria y Bachillerato
11, 12 y 13 de noviembre	Feria del Libro. Lugar: aula 14, junto al gimnasio.	Todos
12 de noviembre	Excursión a Málaga. (Precio: 10 euros. Plazo límite de inscripción: 20 de octubre)	Bachillerato
12 de noviembre	Comienzo de la Liga del Fútbol escolar	Todos
17 de noviembre	Visita al gimnasio "Jerez Sur" (Plazas limitadas, inscripción hasta el 10 de noviembre)	1º y 2º de Bachillerato
25 de noviembre	Comienzo de clases de baile latino. (Precio: 20 euros. Plazo límite de inscripción: 15 de noviembre)	Todos
4 de diciembre	Actividades del Día de la Constitución	Todos
22 de diciembre	Fiesta de Navidad	Todos

**Figura 2.** Prueba de *Comprensión de lectura* de nivel A1 del *DELE-E*

Se puede observar también que el repertorio de papeles comunicativos esperado de un candidato adulto es ligeramente más amplio que en el caso del candidato adolescente, poniendo más énfasis, por ejemplo, en la capacidad de adoptar roles de cliente en diferentes situaciones (hacer cambios o devoluciones, solicitar un servicio, hacer una queja o una consulta, confirmar o concertar una cita, solicitar una información [DELE-G B1]).

Se debe subrayar que la modalidad escolar del DELE está adaptada no sólo a los campos de interés y las posibles experiencias del candidato, sino también a la etapa del desarrollo cognitivo y social en la que este se encuentra. Las tareas que tiene que realizar en menor grado que en el caso de las tareas del DELE-G se basan en las operaciones intelectuales del tipo: análisis, síntesis, hipótesis; tampoco suelen apelar tanto a las competencias sociales, imprescindibles en la realización de las tareas del DELE-G. Ello se puede apreciar, por ejemplo, en la prueba de *Expresión e interacción orales*: en el DELE-G A2 la última tarea consiste en llevar a cabo una conversación con el examinador con el fin de llegar a un acuerdo, mientras que en el DELE-E A2/B1 en la última tarea se evalúa la capacidad del candidato de responder a preguntas del entrevistador sobre el tema de la presentación (en forma de monólogo del examinado) realizada en la tarea anterior. En otro ejercicio (tarea 2) de la misma prueba se espera que el candidato participe en conversaciones informales breves y sencillas, en las que se proporcionen información, razonamientos y explicaciones breves y se establezcan acuerdos y desacuerdos. El candidato adolescente, por lo tanto y a diferencia del candidato adulto, no tiene que recurrir a las estrategias de pactar, negociar, proponer soluciones alternativas, conciliar sus propias preferencias con las del interlocutor, ser empático, etc.

### 3.

## Conclusiones

Todos los exámenes analizados tienen el mismo objetivo: evaluar si el grado de competencia y dominio del idioma español demostrados por el candidato se corresponden con los niveles determinados por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Hasta la convocatoria de mayo de 2014, uno de los factores individuales de mayor peso, es decir, la edad del candidato, desempeñaba un papel secundario, ya que sólo se admitían candidatos que habían cumplido 16 años.

Con la implantación de las nuevas modalidades del examen se empezó a distinguir entre un público adulto y los candidatos adolescentes. Para estos últimos se elaboraron nuevos formatos de pruebas, similares y comparables con los exámenes realizados por candidatos adultos, sin embargo, apropiados a la edad de los examinados. Se modificó tanto la forma, como el contenido de las pruebas, teniendo en cuenta las experiencias, los intereses, las ocupaciones y los ámbitos presentes en la vida de los adolescentes. Gracias a eso se consiguió una herramienta que sirve para determinar el nivel de competencia comunicativa sin discriminarle a nadie por falta de otras competencias y por falta de experiencia en algunas áreas de actividad humana, por lo general inaccesibles para los jóvenes.

## Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Fernández González, J. (2004), “Nuevos modelos de diplomas de español como lengua extranjera”, *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, 17 al 20 de noviembre de 2004, Rosario (Argentina). [en línea] [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/fernandez\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/fernandez_j.htm), [fecha de consulta: 11.10.2018].

## Material es analizados

DELE-G A1: [fecha de consulta: 20.11.2018]

<<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/a1>>,  
<[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A1\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A1_Especificaciones-2018.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_a1\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_a1_0.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_a1\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a1_modelo0.pdf)>

DELE-G A2: [fecha de consulta: 20.11.2018]

<<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/a2>>,  
<[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A2\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A2_Especificaciones-2018.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_a2\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_a2_0.pdf)>,  
<[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_a2\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a2_modelo0.pdf)>.

DELE-G B1: [fecha de consulta: 20.11.2018]

<<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>>,  
<[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B1\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B1_Especificaciones-2018.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_b1\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b1_0.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_b1\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf)>.

DELE-E A1: [fecha de consulta: 20.11.2018]

<<https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a1>>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A1E\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A1E_Especificaciones-2018.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_a1\\_escolar\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_a1_escolar_0.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_a1escolares\\_modelo\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a1escolares_modelo_0.pdf)>.

DELE-E A2/B1: [fecha de consulta: 20.11.2018]

<<https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a2-b1>>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A2B1E\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A2B1E_Especificaciones-2018.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_a2b1\\_escolar\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_a2b1_escolar_0.pdf)>, <[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_a2b1escolares\\_modelo\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a2b1escolares_modelo_0.pdf)>.





# ACERCA DEL CARÁCTER CUANTIFICADOR DE LAS LOCUCIONES ADVERBIALES CON LA PREPOSICIÓN ‘HASTA’

Monika Lisowska

Universidad de Szczecin

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.13>

## Resumen

El objetivo del presente artículo es describir las propiedades cuantificacionales de las locuciones adverbiales con la preposición ‘hasta’. Basándose sobre todo en el trabajo de Lamíquiz (1991), la autora identifica los modos lógicos de la sustancia cuantificada por estas locuciones, el modelo de referencia cuantificadora adoptado y, finalmente, los tipos de cuantificación realizada, distinguidos según tres criterios diferentes.

**Palabras clave:** Semántica, sintaxis, cuantificación lingüística, locución adverbial.

## 1. Introducción

La clase de adverbios propiamente dichos es un grupo de palabras cuyos elementos integrantes, de acuerdo con su significado, suelen dividirse tradicionalmente en las siguientes clases: de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de afirmación, de negación, de duda (RAE-ASALE, 2009: § 30.2e). Además, la lengua cuenta también con ciertas agrupaciones fijas de palabras con carácter

adverbial<sup>1</sup>, de las cuales muchas vienen a suplir la ausencia de adverbios que indiquen ciertas nociones concretas (Álvarez Martínez, 2000: 16).

Las agrupaciones a las que nos referimos reciben diferentes denominaciones en los estudios dedicados al tema: expresiones, giros o, con mayor frecuencia, locuciones adverbiales. Una de sus características destacadas, referentes a su forma, es la estructura de un grupo preposicional en la mayoría de los casos (RAE-ASALE, 2009: § 30.15b).

En el presente artículo, la clase de las locuciones adverbiales que nos ocupa presenta precisamente la estructura de este tipo. Se trata de aquellas con la preposición ‘hasta’, donde dicha preposición funciona como enlace de un grupo preposicional. Los demás elementos desempeñan el papel de término de sintagma, y, habitualmente, se presentan bajo la forma de sintagmas nominales, p. ej.: *hasta el cuello*, *hasta el moño*, *hasta la médula*, *hasta las cachas*, *hasta los topes*. Se dan también casos aislados de términos en forma de oraciones con verbo en infinitivo (*hasta decir basta*, *hasta más no poder*) o sintagmas adverbiales (*hasta no más*, *hasta arriba*). Opinamos que todas estas locuciones comunican cierto tipo de cuantificación, cuyas características vamos a presentar más adelante.

Aunque en el presente trabajo clasificamos todas las locuciones en cuestión como adverbiales, téngase en cuenta que una parte de ellas, debido al cambio semántico, es clasificada por los lexicólogos como locuciones de otra categoría gramatical. Se trata, ante todo, de aquellas que solían utilizarse como ponderativas modificando el adjetivo ‘harto’, el cual quedó eliminado de estas expresiones. La unidad resultante de la elipsis del adjetivo adquiere el valor semántico y categorial de todo el grupo adjetival, de ahí que las locuciones como *hasta el moño* (CLAVE, s.v. ‘moño’) o *hasta el coco* (DELE, s.v. ‘coco’) queden registradas como locuciones

---

<sup>1</sup> El carácter adverbial de una unidad léxica está relacionado, sobre todo, con la posibilidad de actuar como modificador de grupos verbales, adjetivales y adverbiales (RAE-ASALE, 2009: § 30.1a).

adjetivales con el sentido de ‘muy harto’<sup>2</sup>. La misma suerte han corrido las locuciones *hasta la bandera* (CLAVE, DLE, s.v. ‘bandera’) y *hasta los topes* (DELE, MOLINER, s.v. ‘tope’), clasificadas como adjetivales por la elipsis del adjetivo ‘lleno’.

## 2. Cuantificación lingüística: características generales

No cabe duda de que la cuantificación en el discurso va más allá de “expresar numéricamente una magnitud de algo” (DLE, s.v. ‘cuantificar’, 1.<sup>a</sup> acepción), puesto que las ciencias humanas, y entre ellas la lingüística, abarcan también lo cualitativo<sup>3</sup> (Lamíquiz 1991: 18).

En lo que concierne a este fenómeno, vamos a recurrir sobre todo al trabajo de Lamíquiz (1991), siendo este un estudio muy detallado sobre diferentes cuestiones relacionadas con la cuantificación lingüística. Así, siguiendo al mencionado lingüista, en primer lugar, cabe subrayar que no son las unidades lexemáticas las que permiten verse valoradas cuantitativamente, sino las sustancias extralingüísticas, sobre todo la conceptual, que se formalizan en estas unidades (Lamíquiz, 1991: 23).

Sin embargo, hay que recordar que no toda sustancia conceptual es susceptible de someterse a cuantificación. Respecto a ello Lamíquiz (1991: 34) advierte que “(...) dado que únicamente se

---

<sup>2</sup> Algunos autores siguen considerando estas locuciones como adverbiales, advirtiendo que dejan de serlo con el verbo ‘estar’ (García Page, 2007: 129).

<sup>3</sup> De acuerdo con esta observación, la RAE y la ASALE presentan la acepción ‘no técnica’ del término *cuantificación*, entendida como la expresión de la medida de algo que puede realizarse tanto numéricamente como mediante otras formas de estimación, como, por ejemplo, los cuantificadores indefinidos (RAE-ASALE, 2009: § 19.1a).

puede cuantificar lo graduable, se da restricción lógica de cuantificación con las unidades lexemáticas que supongan semánticamente lo total o lo nulo<sup>4</sup>.” A continuación, el autor indica diferentes formas de existencia de la sustancia conceptual, llamadas *modos lógicos*, que influyen en el valor significativo de una unidad lexemática: los conceptos, los ejemplares, las clases, los atributos y las acciones (Lamíquiz, 1991: 34). Según informa acertadamente, excepto el modo lógico concepto, “(...) todos los demás modos de sustancia son mesurables y, en consecuencia, admiten su cuantificación (...)” (Lamíquiz, 1991: 37).

A todo lo anterior cabe añadir que cada tipo de cuantificación necesita de un operador o cuantificador<sup>5</sup>, cuya tarea consiste en expresar el cómputo, la medición o la evaluación sobre la noción cuantificada (RAE-ASALE, 2009: § 19.1c). Hasta el día de hoy, los lingüistas han propuesto diferentes clasificaciones de cuantificadores, establecidas en función de diversos criterios. Uno de ellos es la clase sintáctica a la que pertenecen las palabras o locuciones cuantificadoras, distinguiéndose según ese criterio los cuantificadores adjetivales, pronominales y adverbiales<sup>6</sup> (RAE-ASALE, 2009: § 19.2a). De acuerdo con esta clasificación, las locuciones adverbiales con ‘hasta’ pertenecerán, obviamente, a la clase de los cuantificadores adverbiales.

---

4 Por ejemplo: \**Está poco vacío*; \**Iba muy descalza* (Lamíquiz, 1991: 33).

5 Recordamos que la noción de *cuantificador* en lingüística hace referencia a una clase semántica de palabras y no a una nueva categoría léxica (Leonetti, 2007: 11).

6 Según observa Leonetti (2007: 81), son básicamente los adverbios y los determinantes los que más presencia tienen en el grupo de cuantificadores.

### 3.

## Las locuciones adverbiales con *hasta*: característica cuantificacional

### 3.1.

#### Módos lógicos de la sustancia conceptual cuantificada

Aunque no se puede hablar de una correspondencia rigurosa entre modos lógicos y categorías sintácticas (Lamíquiz, 1991: 43), es cierto que algunas categorías suelen ofrecer siempre el mismo modo lógico de la sustancia conceptual, como, por ejemplo, los verbos la presentan como una acción, y los adjetivos como un atributo.

Según es de suponer, la pertenencia a una determinada clase sintáctica delimita el poder de cada cuantificador, pudiendo este modificar directamente solo aquellas unidades lexemáticas cuya clase gramatical es sintácticamente compatible con la suya. Por ello, para descubrir cuál es el modo lógico de la sustancia conceptual modificada por las locuciones adverbiales con ‘hasta’, es necesario analizar el comportamiento sintáctico de estas.

Así, en primer lugar, las locuciones que nos interesan aparecen como complementos de verbos. Cabe advertir que en muchos casos se trata de modificar verbos concretos, los cuales junto con las locuciones en cuestión forman colocaciones<sup>7</sup>, por ejemplo: (*meterse*) *hasta los codos*; (*meter la pata*) *hasta el fondo* / *hasta las orejas*; (*armarse*) *hasta los dientes*; (*echa/vomitar*) *hasta la (primera) papilla*; (*llenar*) *hasta los topes* / *hasta arriba* / *hasta la bandera*; (*endeudarse*) *hasta el cuello* / *hasta las cejas*; (*calar, empapar*) *hasta los huesos*.

No son muy frecuentes las locuciones con ‘hasta’ que no guarden tanta solidaridad con determinados verbos y, por consiguiente, puedan relacionarse con diferentes acciones o actividades. He aquí el caso de *hasta decir basta*, que se muestra particularmente flexible en este aspecto: “No es que me disguste absolutamente

---

<sup>7</sup> Es decir, sintagmas que “(...) presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso” (Corpas Pastor, 1996: 53). Las colocaciones del tipo verbo más locución verbal han sido denominadas *colocaciones complejas* (Koike, 2001: 55–60).

todo lo que hoy **escuchamos** hasta decir basta en las radios (...); “Sí, le **dieron cera** a sus tobillos hasta decir basta (...); “(...) se **ayudan** hasta decir basta (...); “(...) lo **radiografiaron** hasta decir basta (...)” (CREA).

Aparte de ser modificadores de verbos en forma personal, es habitual que las locuciones en cuestión modifiquen el significado de participios. Considérense los siguientes ejemplos: “(...) un maorí **tatuado** hasta las cejas (...); “(...) **hundido** hasta el cuello en el fango de la corrupción.”; “(...) **conmovido** hasta los tuétanos (...); “**Enamorado** hasta las trancas (...); “(...) **presionado** hasta las cachas por los Estados Unidos (...)” (CREA).

Una gran parte de las locuciones con la preposición ‘hasta’ pueden funcionar, además, como adyacentes de adjetivos. A este respecto, en primer lugar, se observa cierta restricción de su uso debida a la ya mencionada afinidad de algunas de estas locuciones con el adjetivo ‘harto’, hoy en día ausente y dado por sobrentendido en las expresiones con los verbos ‘estar’ o ‘tener’. A este grupo pertenecen, entre otros: (‘estar [harto] / tener a alguien [harto]’) *hasta el coco, hasta el cogote, hasta el gollete, hasta el gorro, hasta el moño, hasta la cocorota, hasta la coronilla, hasta las narices, hasta los pelos*. Merece observar que algunas de esas locuciones son capaces de romper la restricción de uso y pasar a modificar participios: “Ahora imagine que está endeudado **hasta el cogote**”; “Ex ministro Bermejo metido **hasta las narices** (...)” (CREA).

En cambio, las locuciones con la preposición ‘hasta’ capaces de modificar otros adjetivos, distintos a ‘harto’, son menos numerosas: “(...) **susceptibles** hasta decir basta (...); “(...) debo serte **franco** hasta el fondo (...); “James Bond era **machista** hasta la médula (...); “**Cocainómana** hasta las cachas (...); “(...) **repleto** hasta las trancas de rollos de papel higiénico (...)” (CREA).

Según lo acabamos de presentar, las únicas funciones sintácticas de las locuciones adverbiales aquí debatidas son la de complemento circunstancial o aditamento y la de adyacente de un adjetivo, con lo cual cabe concluir que la sustancia conceptual cuantificada por las locuciones con ‘hasta’ se presenta únicamente bajo los dos siguientes modos lógicos: el de acción (verbos) y el de atributo (participios, adjetivos).

## 3.2.

### Tipo de modelo de referencia cuantificadora

Al querer producir una matización cuantificadora, el hablante hace uso de las referencias de mesurabilidad, utilizando al mismo tiempo algún modelo de referencia que le sirve de base. En este aspecto, Lamíquiz (1991: 47–48) subraya la relatividad de toda cuantificación debido a que esta implica “(...) una comparación de la sustancia que se quiere ponderar con una medida modelo previamente instaurada como unidad de referencia cuantificadora”. El mismo autor señala que en la lengua existen tres tipos de baremos relativos de referencia medidora (Lamíquiz, 1991: 48–50):

- a) la *unidad singular*, que se caracteriza por el uso de los numerales;
- b) el modelo *umbral de lo normal*, que parte de una cantidad modelo percibida como umbral de lo normal y está basado en los conocimientos pragmáticos de los interlocutores situados en el mismo contexto o espacio sociocultural;
- c) *otra sustancia* significativamente comparable o *la misma sustancia en otro objeto*, que aparece de manera explícita en el enunciado que expresa algún tipo de comparación.

En el caso de las locuciones objeto de nuestro estudio, la presencia de la preposición *hasta* impone que el significado literal de cada una de ellas sea el de señalar un límite, que es espacial en la mayoría de los casos, y se comunica en la segunda parte del sintagma: el término.

Admitiendo que el límite, ese grado máximo al que es posible llegar, en este tipo de locuciones expresa metafóricamente ‘gran cantidad’ o ‘mucha intensidad’; es lógico suponer que este quede fijado respecto a un punto neutro, considerado como común o habitual. Por todo ello, parece legítimo afirmar que el tipo de modelo de referencia cuantificadora adoptado en la cuantificación realizada por las locuciones adverbiales con ‘hasta’ es el anteriormente comentado *modelo umbral de lo normal*.



### 3.3.

#### Tipo de cuantificación

El empleo de un determinado modelo de referencia cuantificadora señala necesariamente el tipo de cuantificación lingüística que se está llevando a cabo. A este respecto, Lamíquiz (1991: 51) indica los dos siguientes tipos generales:

- a) la *cuantificación unitaria*, es decir, la que en el texto enunciativo presenta una sola sustancia de la que se informa sobre su cantidad;
- b) la *cuantificación comparativa*, es decir, la que opera con dos elementos sustanciales, cuya cantidad es el objeto de la comparación.

Según es de esperar, el segundo tipo de cuantificación emplea siempre el tercer modelo de unidad de medición cuantificadora, o sea, otra sustancia comparable. Mientras tanto la cuantificación unitaria puede emplear como unidad de referencia la unidad matemática o el umbral de lo normal (Lamíquiz, 1991: 51).

Aplicando esta distinción a la cuantificación realizada por las locuciones adverbiales con ‘hasta’, no cabe duda de que estamos ante la cuantificación unitaria, dado que, según lo hemos comentado *supra*, este tipo de locuciones, al actuar como operadores, adoptan el modelo umbral de lo normal como modelo de referencia cuantificadora.

Ahora bien, el uso del determinado modelo de referencia cuantificadora no es el único criterio que se puede adoptar para establecer una tipología de la cuantificación lingüística. También se pueden hacer, al menos, dos distinciones siguientes<sup>8</sup>:

- a) la sintáctica, en función de la clase sintáctica a la que corresponden o se asimilan las unidades cuantificadoras: *cuantificación adjetival, pronominal, adverbial*;
- b) la semántica, en función de las nociones cuantificadas: *cuantificación de individuos, de materia o sustancia, de grado*.

Respecto a la clasificación sintáctica, según ha quedado plasmado en las líneas anteriores, las locuciones adverbiales con

---

<sup>8</sup> Distinción nuestra, hecha a base de las clasificaciones de cuantificadores presentadas en la última gramática académica (RAE-ASALE, 2009: § 19.2.a).

‘hasta’ pertenecen al grupo de los cuantificadores adverbiales, con lo cual es lógico que la cuantificación que realizan sea también de este tipo, es decir, adverbial.

En cambio, tomando en cuenta la distinción semántica de la cuantificación, estamos sin duda ante la cuantificación de grado, es decir aquella en la que los operadores no ligan “(...) variables relacionadas con los individuos u objetos que están dentro de su alcance, ya que la variable es de otra naturaleza” (Muñoz Núñez, 2010: 463). En este tipo de cuantificación, las variables denotan “(...) niveles jerárquicamente ordenados en una escala” (Sánchez López, 1999: 1090), es decir, expresan el grado en que se manifiesta una propiedad.

Efectivamente, las locuciones adverbiales con ‘hasta’, modificando sustancias conceptuales presentadas bajo el modo lógico de acción y el de atributo, se especializan en destacar que lo denotado se encuentra en su grado más alto o muy cerca de él. Sirvan como ejemplos los siguientes enunciados: *Corrupto hasta las cachas, pero muy profesional, sí.* (“Punta Escarlata”, cap. 8, 0:15:29); *Sí, detuvimos a un camello que iba puesto hasta las cejas.* (“Estoy vivo”, cap. 5, 0:36:52); *Porque íbamos de farol y usted se lo tragó hasta las trancas.* (“Ministerio del tiempo”, cap. 33, 0:56:16).

Según se puede observar, dependiendo del tipo de la sustancia conceptual modificada (y también del propósito del hablante), las locuciones con ‘hasta’ al referirse literalmente a un límite, metafóricamente llegan a significar ‘en un grado máximo’, ‘intensamente’, e incluso ‘por completo/totalmente’. Estos valores semánticos las sitúan muy arriba en la escala de cuantificación de grado.

Merece añadir que pueden darse casos de lectura no cuantificativa, o sea, de interpretación literal de algunas de estas locuciones, impuesta por el significado del verbo modificado, resultando aquel compatible con el significado literal de una locución concreta, como, por ejemplo: *abrocharse (la camisa) hasta el cuello* (sentido literal, sin cuantificación); *endeudarse hasta el cuello* (sentido metafórico, expresión de cuantificación). Seguramente, en el caso de activarse el significado literal ya no estamos ante locuciones adverbiales, sino ante sintagmas preposicionales no idiomáticos, donde la unión entre el enlace y el término no es fija.

### 3.

## Consideraciones finales

Admitiendo que la cuantificación en lingüística abarca no solo lo cuantitativo, sino también lo cualitativo, no cabe duda de que las locuciones con ‘hasta’ funcionan como cuantificadores.

El carácter adverbial de estas locuciones, reflejado en el hecho de cuantificar únicamente la sustancia conceptual presentada bajo el modo lógico de acción o de atributo, hace que, conforme al criterio sintáctico, la cuantificación realizada por estas locuciones sea también adverbial.

En cambio, gracias a sus propiedades semánticas, las locuciones con ‘hasta’, al intensificar lo denotado por adjetivos o verbos (en numerosas colocaciones en el caso de esos últimos), realizan la cuantificación de grado y la sitúan en una posición muy alta en la escala prevista para esta categoría semántica, con lo cual estamos ante una cuantificación de grado positivo. Estas propiedades semánticas se deben al modelo de referencia cuantificadora adoptado (*modelo umbral de lo normal*), el cual, por su parte, es propio de la cuantificación unitaria.

Finalmente, conviene subrayar que el valor cuantificador de las locuciones adverbiales con ‘hasta’, realizado gracias a su uso metafórico, puede desaparecer en ciertas circunstancias semánticas, originándose en esos casos la interpretación literal del significado de todo el sintagma preposicional.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Martínez, M<sup>a</sup> Á. (2000), *El adverbio*, Madrid: Arco Libros.
- Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- García Page, M. (2007), “Esquemas sintácticos de formación de locuciones adverbiales”, *Moenia*, 13, 121–144.
- Koike, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual estudio formal y léxico semántico*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá / Takushoku University.

- Lamíquiz, V. (1991), *La cuantificación lingüística y los cuantificadores*, Madrid: UNED.
- Leonetti, M. (2007), *Los cuantificadores*, Madrid: Arco Libros.
- Muñoz Núñez, M<sup>a</sup> D. (2010), “Algunos aspectos de la cuantificación de grado (con especial atención a la llamada ‘cuantificación de grado verbal’”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Vol. 58, núm. 2, 461–482.
- (RAE-ASALE) Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Sánchez López, C. (1999), “Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”, en I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 1, Madrid: Espasa Calpe, 1025–1128.

## Diccionarios

- (CLAVE) *Diccionario Clave*, [en línea] <<http://clave.smdiccionarios.com>>, [fecha de consulta: 30.05.2018].
- (DELE) Martínez López, J. A. & Myre Jørgensen, A. (2009), *Diccionario de expresiones y locuciones del español*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- (DLE) *Diccionario de la Lengua Española*, [en línea] <<http://dle.rae.es>>, [fecha de consulta: 30.05.2018].
- (MOLINER) *Diccionario de uso del español*, por María Moliner, edición electrónica, Madrid: Editorial Gredos (2008).

## Fuentes de datos

- Real Academia Española: Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*, [en línea] <<http://www.rae.es>>, [fecha de consulta: 22.05.2018].
- Estoy vivo*, serie de televisión, [en línea] <<http://www.rtve.es/television/series-tve/>>, [fecha de consulta: 12.06.2018].
- Ministerio del Tiempo*, serie de televisión, [en línea] <<http://www.rtve.es/television/series-tve/>>, [fecha de consulta: 15.06.2018].
- Punta Escarlata*, serie de televisión, [en línea] <<http://mitele.es>>, [fecha de consulta: 24.06.2018].



# MONOCENTRISMO Y POLICENTRISMO EN LA LENGUA ESPAÑOLA

Ángel López García  
Universidad de Valencia

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.14>

## Resumen

La polémica sobre si la normativa del español debe ser monocéntrica o policéntrica es antigua y no solo afecta a este idioma, es una discusión que aparece en todas las lenguas de cultura. Sin embargo, en el dominio del español la cuestión ha cobrado nuevas aristas al convertirse en una lengua internacional o, mejor dicho, transnacional: por su extensión espacial, por su número de hablantes y también por su importancia económica. En el estudio se reflexiona sobre todos estos aspectos, que son una consecuencia de su complejidad variacional, y se propone, a partir de la teoría de prototipos, un modelo de normativa que intenta conciliar la norma única (la propuesta por la RAE) con otras que alternan media docena de normativas nacionales.

**Palabras clave:** Norma, transnacional, emolingüística, prototipos.

El insigne lexicógrafo Luis Fernando Lara, reflexionando sobre su *Diccionario del español usual en México* (una obra que es mucho más que un diccionario, pues constituye una verdadera provocación intelectual en el ámbito de la lexicografía del español: López García, 2011), escribe lo siguiente (Lara 2004a: 103–104):

Los diccionarios de regionalismos, aun cuando desde mediados del siglo XIX hasta el último cuarto del siglo XX se redactaban para censurar barbarismos, vulgarismos y solecismos, respondían también al deseo inconfeso de encontrar en un

diccionario palabras queridas de cada región española o hispanoamericana, sin alterar el predominio documental y normativo del diccionario académico. Pero no es posible pretender que a base de diccionarios de regionalismos se reconozca toda la lengua de una región (por ejemplo, de un Estado nacional como México). En primer lugar, porque las voces realmente usuales en cada región no son sus regionalismos, que son voces marginadas por su proveniencia (los amerindismos, los africanismos, por ejemplo), por el ámbito natural que nombran (nombres de plantas y de animales), o por su uso (voces populares, coloquiales, groseras, etc.). Por el contrario, el español usado en cada región comparte con el de todas las demás un gran conjunto de voces de la lengua histórica, sólo que, debido precisamente al predominio normativo y selectivo de los diccionarios académicos, nunca se ha podido comprobar cuánto hay de común entre todas las regiones hispánicas, cuánto han variado a partir del núcleo común, y en qué ámbitos de la lengua se hace más intensa la variación ... En segundo lugar, porque todavía no hay suficientes acopios documentales sistemáticos que permitan comparar los usos regionales entre sí, o un gran diccionario del español peninsular que atienda por completo a sus diferentes regiones y, en consecuencia, pueda servir de medio de comparación con los usos de otras regiones ... Sólo si conociéramos con suficiente precisión el vocabulario real de todas las regiones hispánicas podríamos pretender que conocemos el léxico de la lengua española en su totalidad.

En otras palabras, que el *DEUM* no es un diccionario regional, es un diccionario general de la lengua española, sólo que está hecho tomando como base un amplísimo corpus recogido en México y no, como resulta habitual, añadiendo a los elementos de la tradición literaria que refleja el *Diccionario de Autoridades* ejemplos mayoritariamente europeos, en el mejor de los casos procedentes del (cuestionado) *CREA* y en el peor, de la exclusiva responsabilidad de alguna reunión de académicos dedicados a la noble tarea de limpiar, fijar y dar esplendor a la lengua de 400 millones de personas.

Es curioso que la postura de Lara parezca un sacrilegio todavía a comienzos del siglo XXI, siendo así que en otras tradiciones occidentales resulta evidente hace mucho tiempo que un diccionario hecho en los EE. UU. debe tomar *como base de la lengua general* el inglés americano y que un diccionario hecho en el Brasil se atenderá especialmente al portugués brasileño. Esto lo dejó claro Noah Webster (1967 [1789]): 18–23), el padre de la lexicografía angloamericana, ya en el siglo XVIII:

As an independent nation, our honor requires us to have a system of our own, in language as well as government. Great Britain, whose children we are, and whose language we speak, should no longer be our standard; for the taste of her writers is already corrupted, and her language on the decline ... Let me add, that whatever predilection the Americans may have for their native European tongues, and particularly the British descendants for the English, yet several circumstances render a future separation of the American tongue from the English, necessary and unavoidable ... numerous local causes, such as a new country, new associations of people, new combinations of ideas in arts and science, and some intercourse with tribes wholly unknown in Europe, will introduce new words into the American tongue. These causes will produce, in a course of time, a language in North America, as different from the future language of England, as the modern Dutch, Danish and Swedish are from German [sic], or from one another.

Este secesionismo lingüístico, propio de la exaltación nacionalista de la época de la independencia, acabó por atenuarse y así, en una carta de 1830, el propio Webster constata que “our language is the English and it is desirable that the language of the United States and Great Britain should continue to be the same, except so far as local circumstances, laws and institutions shall require a few particularities in each country” (Rollins, 1980: 127). Sin embargo, ello no le impidió titular su obra magna *American Dictionary of the English Language* (1828).



En Brasil sucedió algo parecido (Pinto, 1978), pero con más vicisitudes. Hubo un primer periodo romántico (1820–1880) en el que los nacionalistas oponían el *dialecto brasileiro* a la *língua de Portugal*, en el que Macedo Soares (1889) publica un incompleto *Diccionario brasileiro da língua portuguesa* (título que parece parafrasear el de Webster), hecho con el propósito de que los brasileños escriban como se habla en Brasil, y en el que Paranhos da Silva llega a “traducir” tres cuartetas de Almeida Garret desde la lengua de Portugal en la lengua de Brasil. Luego siguió una reacción purista representada por Rui Barbosa. Pero desde 1920 reaparecen los movimientos particularistas, cuando Mário de Andrade amenaza con escribir una *Gramatiquinha brasileira*, que nunca llegará a publicar, o cuando el filósofo Herbert Parentes Fortes escribe una tesis de concurso –*A Gramática e a evolução da língua portuguesa* (1933)– donde se afirma que en Brasil se habla una lengua que ya es diferente de la de Portugal, por más que el texto esté escrito en correcto portugués.

Es verdad que existen otras tradiciones lexicográficas y que el diccionario general de la lengua francesa sólo parece poderse hacer sensatamente desde la norma de París o el de la lengua rusa desde la de Moscú. En principio, todo criterio normativo tiene sus ventajas y sus inconvenientes, y no querría dejarme llevar por la fácil y demagógica denuncia del uniformismo: por ejemplo, para los cantones francófonos de Suiza (la llamada *Suisse Romande*) ha sido una suerte que el francoprovenzal fuera desplazado implacablemente por el francés normativo, pues de lo contrario asistiríamos al espectáculo del *schwyzertütsch*, un dialecto alemánico que varios millones de austriacos y alemanes no entienden y que cada vez acepta peor una situación de subordinación diglósica respecto al *Hochdeutsch*.

Sin embargo, esta objeción confundiría dos cuestiones diferentes. La tradición normativa hispánica se basa en las academias (la RAE y las que antaño fueron sus correspondientes), por lo que se nos presenta configurada sobre el modelo de la *Académie française*, siendo, por ello mismo, centralista: no otra cosa puede esperarse de unos organismos fundados por los Borbones y en los que la labor lexicográfica se reducía al trabajo de personas que

vivían respectivamente en París o en Madrid. Este es un problema interno de España que no me interesa aquí.

Lo que sí me importa es destacar que el español constituye, junto con el inglés y el portugués, un caso único de lengua europea trasplantada colonialmente al continente americano y que allí ha cobrado carta de naturaleza con mucha mayor extensión y número de hablantes que en la antigua metrópoli. Mas en comparación con EE. UU. y con Brasil, lo de Hispanoamérica resulta singular. Si los hablantes de español en México triplican a los de España, ¿cómo es posible que la norma mexicana no sea la norma general del idioma o, cuando menos, una norma alternativa a la norma europea? Ha habido, como es sabido, intentos secesionistas ligados a la efervescencia de la época de la independencia de las naciones americanas –por ejemplo, el “idioma nacional argentino” que postuló Lucien Abeille (1900), pero, aquietados los ánimos y vuelto el sentido común, parece sorprendente que no proliferen los diccionarios mexicanos, argentinos, colombianos o peruanos de la lengua española general, ya no digamos las gramáticas.

Lo anterior explica una característica de la lexicografía hispánica señalada por Lara (2004b: 51), su obsesión por conservar la *unidad de la lengua*:

Si se considera la historia de la lengua española, me parece que puede notarse la existencia de dos valores fundamentales a lo largo de cerca de mil años: el de la *unidad de la lengua*, orientado al entendimiento mutuo de todas las sociedades hispanohablantes, y el de su raíz *popular*.

No es que la unidad del idioma no haya preocupado igualmente a los filólogos de lengua inglesa o de lengua portuguesa, como he destacado. Pero en el caso de los de lengua española existe un motivo que se añade con fuerza a la obvia repugnancia a prescindir de las ventajas que reporta poseer un instrumento de comunicación compartido por centenares de millones de personas en este mundo de la aldea global: *el valor político de la unidad idiomática*. Si Hispanoamérica fuese un solo país, como lo son Brasil o los

EE. UU., la unidad del español americano resultaría de las propias estructuras educativas del Estado. Así se consolidó precisamente la tendencia unitaria en el origen con Fernando III y Alfonso X, según advierte Lara, como un deseo de unificar el discurso legal e histórico de las regiones reconquistadas por Castilla a los moros. Pero como los procesos de las guerras de independencia americanas no lograron mantener la unidad política del antiguo imperio colonial español, como existe una veintena de países de lengua española en América, resulta que el único garante que permite constituir un frente común ante las asechanzas del exterior (sobre todo ante las del *big brother* septentrional), al tiempo que se facilitan los intercambios económicos y culturales, ha llegado a ser la unidad de la lengua. Hay muchos testimonios que avalan dicha hipótesis, entre ellos el siguiente del escritor venezolano Mariano Picón Salas (1944: 55–56):

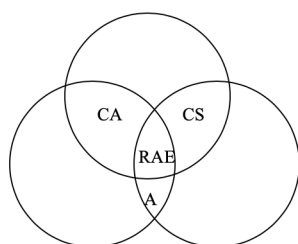
Es necesario aclarar este tema, no por ese hispanismo académico que han exaltado las clases conservadoras en Suramérica, ni por espíritu colonialista, sino porque es a través de formas españolas como nosotros hemos penetrado en la civilización occidental, y aun el justo reclamo de reformas sociales, de un mejor nivel de vida que surge de las masas mestizas de Hispanoamérica, tiene que formularse en español para que alcance toda su validez y eficacia. Por la ruptura de los imperios indígenas y la adquisición de una nueva lengua común, la América Hispana existe como unidad histórica y no se fragmentó en porciones recelosas y ferozmente cerradas entre sí. En nuestro proceso histórico la lengua española es un admirable símbolo de independencia política, lo que impidió, por la acción de Bolívar y San Martín, por el fondo de historia común que se movilizara en las guerras contra Fernando VII, que fuésemos para los imperialismos del siglo XIX una nueva África por repartirse. Dentro de la geografía actual del mundo ningún grupo de pueblos (ni el balcánico de Europa, ni el *Commonwealth* británico, tan esparcido en diversos continentes) tiene, entre sí, esa poderosa afinidad familiar. Aunque empleen pabellones distintos, un chileno está emocionalmente más cerca de un mexicano que

un habitante de Australia de otro de Canadá. Este hondo parentesco es lo que permite la mutua historia cultural, aunque desde el siglo XIX se haya roto la anterior cohesión política.

He aquí el nudo gordiano de la política lingüística hispanoamericana: de un lado, la unidad de la lengua aparece como una condición necesaria; de otro, mientras no se reconozcan debidamente las normas de los grandes centros de irradiación idiomática (México D.F., Buenos Aires y Bogotá, como mínimo) y se logre un equilibrio respecto al predominio histórico de la norma europea recomendada desde Madrid, no se alcanzará una condición suficiente. ¿Cómo conciliar el requisito centrípeto (o mejor dicho, *historípeto*, pues España no deja de ser periférica en la comunidad hispanohablante) con el requisito centrífugo que resulta de la realidad policéntrica?

La teoría de prototipos reconoce dos modelos de organización de campos semánticos, el prototipo clásico y el prototipo de los parecidos de familia. Estos dos patrones alternativos de organización del mundo –tanto real como mental– estructuran respectivamente la *normativa histórica* y la *normativa policéntrica*. El prototipo clásico define casi todas las lenguas de cultura, por ejemplo, la norma del italiano está hecha sobre la variedad de Florencia. El prototipo de los parecidos de familia define la situación de muchas lenguas sin normativizar en las que los dialectos más alejados suelen resultar mutuamente ininteligibles (lenguas australianas, lenguas siberianas, etc.), pero también lo encontramos en lenguas de cultura: todavía sucede con el quechua (donde la variedad de Quito y la de Cusco parecen a menudo compartimentos estancos) y ocurría en el dominio del vascuence hasta que se introdujo el llamado *euskara batua* (vasco unificado) en los años sesenta del pasado siglo.

En un trabajo anterior López García (1998) planteaba la hipótesis de que la normativa histórica basada en el castellano peninsular se organiza conforme al prototipo clásico y el policentrismo resultante del alzamiento de prestigiosas normas urbanas americanas se ajusta al prototipo de parecidos de familia. En la *normativa histórica* el español de la RAE (RAE) concentra un mayor número de atributos normativos que el de Centroamérica (CA), el de los Andes (A) o el del Cono Sur (CS), por ejemplo:

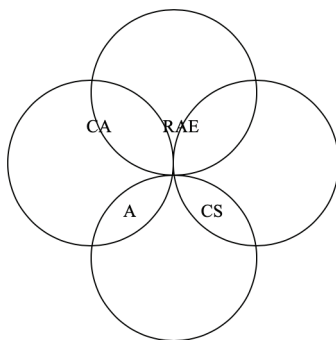


Leyenda: CA: Centroamérica; A: Andes, CS: Cono Sur; RAE: España

**Figura 1.** Normativa histórica

Leyenda: CA: Centroamérica; A: Andes, CS: Cono Sur; RAE: España

Por el contrario, en la *normativa policéntrica* los tipos normativos del español están igualmente valorados y cada uno constituye un núcleo de atracción normativa:



Leyenda: CA: Centroamérica; A: Andes, CS: Cono Sur; RAE: España

**Figura 2.** Normativa policéntrica

Leyenda: CA: Centroamérica; A: Andes, CS: Cono Sur; RAE: España

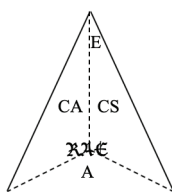
Suponer que la norma del español debe estructurarse conforme al prototipo histórico es seguir concediendo prevalencia a la norma que dicta la RAE, tanto en el diccionario como en la gramática, simplemente porque la lengua se originó en España y lo que fue válido en un cierto momento –en el siglo XVI– debe seguir siéndolo en la actualidad. Optar por una norma policéntrica es adoptar el segundo modelo con el argumento de que el

peso de la lengua se ha trasladado al continente americano y la norma española ya es simplemente una entre varias. Sin embargo, la cuestión no es esta, sino el hecho de que, como he señalado arriba, estos esquemas tienen a la vez un valor objetivo y un valor subjetivo. Objetivamente basta asomarse a cualquier tratado de dialectología para darse cuenta de que existen, cuando menos, media docena de subsistemas diferenciados y, por lo tanto, otras tantas normas para la lengua española. Según Moreno Fernández (1993), si prescindimos de los estudios que se limitan a señalar isoglosas y, también, de los que sólo consideran criterios fonéticos, así como de trabajos minuciosamente parcelados en los que llega a haber una decena de grupos, resulta que la clasificación dialectal más fácil de interpretar en términos normativos alternativos es la de Cahuzac (1980), con cuatro zonas más la europea, esto es, Caribe, Andes, Llanos, Chile y España. Estas zonas son las que arriba he denominado CA (México, Centroamérica y Caribe), A (Colombia, Ecuador, Perú), CS (Argentina, parte de Chile, Uruguay, Paraguay) y E (España, si bien la norma es poco representativa del sur y del este). Es una buena clasificación. Si el mundo de la aldea global y de los medios de comunicación no hubiera llegado justo a tiempo para evitar la fragmentación del idioma que tanto temía Rufino José Cuervo, parece razonable imaginar que las líneas de fractura se habrían producido precisamente conforme a dicho patrón y que se habría llegado a varios hijos del español clásico convertidos en nuevas lenguas: el caribeño (subdividido tal vez en mexicano y antillano), el andino, el llanero, el chileno (si no se hubiese fundido con alguno de los dos anteriores) y el peninsular.

Estos son los hechos. Pero las actitudes lingüísticas subjetivas, siempre operativas cuando hablamos de normas sociales, interfieren en su aceptación. Por lo pronto, hay que decir que esta clasificación cruza países: Venezuela, Colombia y Ecuador tienen una zona lingüísticamente costeña y otra andina, el norte de Chile posee una modalidad lingüística similar a la andina, Bolivia se reparte entre los Andes y los Llanos. ¿Hay que suponer que los estados impondrían a sus ciudadanos una de sus variedades en detrimento de la otra? Tampoco resulta desdeñable el factor urbano:

en Argentina el peso del gran Buenos Aires (modalidad porteña) tiende a avasallar las modalidades andinas de otras ciudades como Mendoza o Córdoba, pero en Ecuador es improbable que la variedad andina de Quito pudiese prevalecer sobre la costeña de Guayaquil. En México, aunque por otros motivos, el Distrito Federal se enfrenta a las ciudades del norte, que son las que experimentan directamente la influencia retroactiva del español de EE. UU. y constituyen un modelo para el Caribe. Un factor subjetivo adicional son las propias tradiciones metalingüísticas. En Colombia existe un viejo orgullo de hablar el español “más puro”, el cual determina una actitud reticente hacia los cambios y la mezcla de lenguas que no se darían en Paraguay o en Honduras, por ejemplo.

Todo lo anterior significa que, aceptando que el modelo policéntrico es mucho más viable que el histórico (López García, 2007a), sin embargo habría que matizarlo con una solución de compromiso histórico-policéntrica en la forma:



**Figura 3.** Normativa histórico-policéntrica

donde se advierte cómo las figuras bidimensionales de arriba (figuras 1 y 2) han sido sustituidas por un poliedro tridimensional, por el tetraedro de la figura 3. En dicho tetraedro cada uno de sus cuatro triángulos puede apoyarse en el suelo respondiendo a los requerimientos contextuales, bien A, bien CA, bien CS, bien E. En cambio, RAE, según indica el tipo de letra especial, no está en ninguna de las caras, sino en el interior, siempre a la misma distancia de la realidad comunicativa.

Lo que quiero representar con ello es que hay dos dimensiones de la lengua española, la dimensión exterior que mira al mundo y que puede hacerlo de cuatro maneras (mediante cuatro planos

triangulares diferentes) y la dimensión interior. Cuando los hispanohablantes hablan la lengua, lo hacen básicamente en CA, en CS, en E o en A. En cambio, cuando la escriben, todos los hispanohablantes sin distinción se sirven de la dimensión interior RAE. Cuestión diferente es la de qué modalidad predomina en cada momento. Algunos preferirán la variedad más hablada, que es la mexicana y, por extensión, la caribeña. Tampoco faltarán, los que se decidan por CS con buenos motivos para ello como que la verdadera internacionalización del español tiene sentido por relación a Brasil y en el marco del Mercosur, por lo que debe echar mano de las variedades americanas del Cono Sur. O habrá quienes piensen, no sin razón, que la variedad A es equidistante de las demás por su apego a la norma tradicional junto con su inserción inequívocamente americana, lo cual la faculta especialmente para representar a la lengua en la escena internacional. Naturalmente, en Europa (incluidos los organismos de la Unión Europea) la norma es E.

Todo esto guarda relación con un tema polémico que se ha suscitado recientemente y que se puede sintetizar en la célebre pregunta: ¿qué español enseñar? Francisco Moreno (2000: 77–79), en un opúsculo esclarecedor que tiene precisamente dicho título, escribe:

Afirmamos, por lo tanto, que no existe una sola comunidad de habla cuyos hablantes más prestigiosos deban servir de referencia lingüística exclusiva y obligatoria para el resto del mundo hispánico. Estamos ante un caso de ‘estandarización monocéntrica’ (norma académica única) construida sobre una realidad multinormativa (norma culta policéntrica)... En el momento de buscar un prototipo de lengua susceptible de ser utilizado como modelo en la enseñanza de español, se puede recurrir a dos parámetros principales: el geográfico y el social. El primero nos lleva a mirar a un lugar o unos lugares determinados; el segundo nos conduce a un grupo o unos grupos sociolingüísticos concretos. Pero, al combinar ambos parámetros, simplificando mucho la realidad, podemos decir que en la enseñanza de español en el mundo se suelen manejar tres posibilidades



‘prototípicas’: el modelo del español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos.

Y continúa diciendo que el modelo del español de Castilla, prácticamente identificado con el de la RAE, es el preferido por muchos profesores, si bien modernizando su léxico. Que, de otro lado, ciertos modelos prestigiosos americanos influyen en la enseñanza de español a ciudadanos de países próximos a México (como EE. UU.) o a Argentina (como Brasil). Que, en fin, también goza de gran aceptación un modelo panhispánico, básicamente americano, que es propalado por los medios de comunicación.

Las observaciones de Moreno Fernández son correctas, pero la cuestión no se puede debatir serenamente en el ámbito académico tan sólo, porque está llena de implicaciones políticas. A mediados del siglo XX, la circunstancia de que el castellano sea la variedad de la antigua metrópoli parecía no importar a los hablantes de las naciones americanas independizadas en el primer cuarto del siglo XIX, precisamente porque la cercanía lingüística de todos los dialectos del español era lo suficientemente patente como para que los hablantes americanos aceptasen sin reticencias el consejo de Andrés Bello, quien recomendaba la norma histórica (castellana) en aras de la unidad idiomática. Sin embargo, los acontecimientos político-económicos del último cuarto del siglo XX vinieron a enrarecer el ambiente. Hubo varios factores que actuaron coordinadamente:

- a) La globalización de la economía mundial, la cual convirtió al español en una lengua internacional, no sólo de nombre, sino sobre todo de hecho;
- b) El declive económico de los estados hispanoamericanos más relevantes, del cual no empezaron a salir hasta el siglo XXI;
- c) La conversión de España en una potencia industrial y sobre todo financiera (se habla de la octava economía del mundo), ligada en gran parte a su ingreso en la Unión Europea, aunque la crisis financiera e inmobiliaria de otoño de 2008 haya dado parcialmente al traste con dicha posición.

- d) Las cosas habrían podido ser diferentes, mas lo cierto es que las empresas españolas, convertidas en multinacionales, experimentaron una extraordinaria expansión por América Latina aupadas en la facilidad que les reportaba la comunidad lingüística, una expansión que –no sin razón– se ha tildado de neocolonial. Es preciso matizar, no obstante, que dichas empresas son el resultado de la privatización de consorcios participados por el Estado español, por lo que se trata de sociedades anónimas con accionistas de todos los pelajes nacionales, hispánicos y no hispánicos, a las que sólo metafóricamente y en atención a sus orígenes parece adecuado seguir llamando “españolas”.

El resultado de todo este cúmulo de coincidencias ha sido que la variedad peninsular castellana de la lengua ha sido vista a menudo como un agente colonialista: si Telefónica, Repsol, Iberia o el BBVA explotan capitalistamente a las poblaciones de América Latina, aprovechando la ventaja que la lengua les da frente a otras empresas extranjeras no menos capitalistas –digamos France Telecom, Shell, American Airlines y el Deutsche Bank, por ejemplo–, es inevitable que la fuente de su preeminencia se interprete como un recurso capitalista y colonialista más. Desde luego, bien poco han ayudado a la inocencia del vehículo de comunicación (en el que se escriben las noticias de prensa o los dosieres y en el que se imparten las estrategias de mercado) las voces que han llegado a considerar ufanamente la lengua española como el principal activo económico de España, lo que en otro lugar (López García, 2007b y López García, 2009) he llamado la ideología emolingüística (de *emere*, “comprar”) de la lengua española.

Sospecho que esta euforia emolingüística suicida no se mantendrá indefinidamente y que la sensatez volverá a imponerse: de hecho, el cambio de la situación económica desde la crisis de las hipotecas *subprimes* ha invertido los papeles convirtiendo a España en emisor de emigrantes hacia las naciones emergentes de Hispanoamérica. Para lo que aquí nos importa la cuestión es cómo conjugar la tendencia monocéntrica historicista, que privilegia el castellano peninsular, con la tendencia policéntrica, que expresa la vitalidad y las tendencias futuras de la comunidad

hispanohablante. Creo que hay un aspecto que no se suele valorar suficientemente y es el de los *registros*. En el siglo XIX el registro escrito era sinónimo de variedad culta, el registro hablado, de variedad coloquial o popular. De ahí a identificar el primero con la *lengua* y el segundo con los *dialectos* mediaba sólo un paso. Pero hoy las cosas ya no son así. Los medios de comunicación han privilegiado un modelo oral para todo el mundo hispanico, el cual va constituyendo la norma de la lengua española en proporción progresivamente creciente. Puede que el español escrito de los periódicos y de los libros se siga ajustando al modelo peninsular castellano, pero el español de las series de televisión que lanzan las grandes cadenas generalistas o el español de los intercambios comerciales es, cada vez más, un español de tono general americano.

¿Es este modelo normativo realmente excepcional en el mundo? Sí y no. Lo que lo ha originado, como he dicho arriba, es la obsesión por mantener la unidad del idioma, a que se refería Lara. Algo parecido sucede en el caso del árabe, aunque por otros motivos. La urgencia de mantener inalterada la lengua clásica del Corán, que como lengua en la que Dios reveló su mensaje a Mahoma se considera sagrada, ha hecho que los distintos dialectos árabes hablados se hayan desarrollado en cada país carentes de prestigio hasta época reciente. Sin embargo, el mundo moderno no perdona a nadie en esta era de la globalización. Por eso, los grandes medios de comunicación (Al-Yazira, etc.) han impulsado un patrón hablado culto común, el cual adopta tres o cuatro modalidades principales (la siria, la egipcia, la saudita y la magrebí), de forma muy parecida a lo que sucede en el mundo hispanico. Sin embargo, hay una diferencia y es que el árabe, precisamente por ser la lengua sagrada, no puede compararse con otros idiomas, mientras que el español sí puede hacerlo y, lo que es más importante, de hecho convive con lenguas muy variadas en su propio territorio, tanto en América como en Europa.

Así llegamos a una característica del policentrismo del español que lo singulariza frente a otros idiomas: su pertenencia a *espacios comunicativos* en los que constituye la lengua común. En México el español es la lengua general, pero convive con muchos otros idiomas indígenas, situación que se repite en la mayoría

de los países hispánicos: en Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina, etc. En España es la lengua puente<sup>1</sup> y también nos lo encontramos conviviendo con las así llamadas lenguas propias, el gallego, el catalán/valenciano y el vasco. Se podría objetar que esto les sucede a todas las lenguas que se han extendido fuera de su ubicación originaria como consecuencia de una propagación de tipo colonial: el inglés convive en Gran Bretaña con el galés, con el irlandés y con el escocés, y en la India, en EE. UU. o en Sudáfrica con lenguas indígenas muy variadas; el francés convive en Francia con el provenzal, el catalán, el vasco, el alsaciano o el bretón, mientras en Quebec o en Senegal lo hace con un amplio espectro de idiomas nativos; similarmente, el ruso abraza lenguas finougrias, mongólicas e indoeuropeas, etc. Pero esta no es realmente la cuestión. Puede que objetivamente todos estos conglomerados de lenguas parezcan responder al mismo patrón: sociológicamente –vale decir, desde el punto de vista de la psicología colectiva– el panorama de la comunidad hispánica y el de las que acabamos de evocar son bastante diferentes.

¿En qué estriba la diferencia? Desde un punto de vista ingenuo –o no tanto, pues uno adivina inconfundibles pasiones ideológicas subyacentes– se suele decir que el español es la lengua nacional de los nuevos territorios, mientras que el inglés, el francés o el ruso no lo son, sólo llegan a lengua oficial o cooficial. Y, al contrario, mientras que nadie pone en duda la condición nacional del inglés, del francés o del ruso en sus países de origen, el español se cuestiona seriamente como tal en las comunidades bilingües de la propia España. Lo de aquellos parece razonable: en la medida –discutible– en la que una lengua determina una comunidad de intereses y una cierta visión del mundo, era de esperar que la sociedad que la *adquirió* en calidad de *lengua primera* la sienta como símbolo grupal –tal vez, como símbolo de eso que se suele llamar nación– mientras que las sociedades que la *aprendieron* en calidad de *lengua segunda* sólo puedan conferirle un valor instrumental.

---

<sup>1</sup> Como mínimo, aunque para la mayor parte de los españoles constituye la lengua común. Véase López García (2007c).

Aprovecho aquí una distinción terminológica habitual en los estudios de psicolingüística y de lingüística aplicada: las lenguas primeras se adquieren, las lenguas segundas se aprenden. Por eso, el inglés lo adquieren los ingleses o australianos de labios de su madre como lengua primera y les importa mucho más que a los ciudadanos de la India o de Nigeria, los cuales tienen otras lenguas maternas y sólo llegan a aprender el inglés como lengua segunda. El ruso es lengua primera para una persona de San Petersburgo, pero lengua segunda para otra de Yakutsk.

Comparando la situación lingüística de España con la de Hispanoamérica y ambas con las de otras lenguas internacionales resulta que lo que en estas se tradujo en la adopción de un planteamiento uniforme, en el mundo hispanohablante afectó de manera diferenciada a las dos áreas históricas del idioma. Es sabido que el binomio lengua-nación puede resolverse a la alemana o a la francesa: desde el punto de vista de los románticos alemanes del siglo XIX la lengua precede a la nación, de manera que el hecho de ser hablante nativo prejuzga la nacionalidad. Desde el punto de vista de los ilustrados franceses sucede al contrario, la nación francesa precede a la lengua y por eso tan apenas resulta políticamente incorrecta la idea de que las minorías lingüísticas de Francia están abocadas a la desaparición. Pues bien, en el mundo hispánico esta dualidad se ha repartido equitativamente a ambas orillas del Atlántico: en España se ha adoptado el punto de vista francés según el cual las comunidades nacionales deben poner todos los medios para que la uniformidad de lengua garantice la uniformidad de nación: es una idea propia del centralismo borbónico, que hereda el régimen republicano, y que en España reprodujeron miméticamente tanto el estado central (aplicándolo al español) como las comunidades autónomas (aplicado a sus respectivas lenguas propias), lo cual se ha traducido en conflictos lingüísticos que coexisten con una paz social generalizada<sup>2</sup>. En cambio, en Hispanoamérica sucedió al revés: el hecho de que

---

<sup>2</sup> Esta situación se presenta en el discurso oficial de las autoridades educativas catalanas, gallegas o vascas como armonía social: a pesar de que el catalán –se dice– debe ir arrinconando al español,

la independencia se legitimase desde una ideología anglosajona (la Declaración de Independencia de los EE. UU.), determinó que se antepusiese la lengua a la nación: por eso, los movimientos indigenistas se apoyan en la lengua para identificar los límites de la nación, pero no plantean la exigencia de que elimine a las demás lenguas y, en particular, al español. En los estados que se rigen por el tipo romántico francés son de esperar conflictos lingüísticos, pues la nación dominante aspirará a que su lengua barra a todas las demás: es lo que sucede en España. En los estados que se rigen por el tipo romántico son de esperar conflictos de etnia, pero no de lengua, pues cada etnia coincide teóricamente con un idioma<sup>3</sup>: por eso los movimientos indigenistas pueden llegar a alterar seriamente el mapa político de Hispanoamérica, pero tan apenas cambiarán la posición privilegiada del español.

El espacio comunicativo hispánico se presenta, pues, como sigue:

Modelo romántico francés: nación > lengua	Modelo romántico alemán lengua > nación
España	Hispanoamérica
(naciones lingüísticas enfrentadas)	(naciones étnicas enfrentadas)

Así están las cosas: un futuro prometedor para el español en todo el continente americano –incluidos los EE. UU. – y un presente conflictivo en la propia España, lo cual coincide, sorprendentemente, con la tendencia a salvaguardar la unidad del idioma privilegiando de alguna manera la norma peninsular. Pero de contradicciones está hecha la vida.

---

nadie discrimina –y es verdad- a los inmigrantes hispanohablantes si aceptan el requisito del cambio de lengua.

<sup>3</sup> A la hora de la verdad, empero, la lengua se subordina a la etnia: por eso la barbarie nazi no consideró alemanes a los judíos, a pesar de que en el este hablaban Yidisch y estaban escolarizados en Hochdeutsch y en la parte oeste y central hablaban Hochdeutsch o el dialecto regional.

Se me podría objetar que estoy proponiendo lo de siempre: que cada hispanohablante hable coloquialmente como le venga en gana según aprendió de labios de sus progenitores –¡faltaría más!–, pero que la regla culta siga siendo la normativa peninsular norteña que propugna la RAE. No, la propuesta de arriba es muy diferente. Más bien aspira a replantear la cuestión de la norma en términos de lo que está sucediendo en un siglo XXI en el que los espectaculares progresos de la comunicación multimedia han privilegiado el vehículo oral sobre el escrito y cada vez lo irán destacando más. Y es que una cosa está clara: en el mundo hispanohablante, la concepción textual hablada puede ser tan culta como la concepción textual escrita, y ambas pueden ser igualmente incultas, la primera porque es lo propio del lenguaje popular, la segunda cada vez más en la jerga informal de Internet. Lo cierto es que, mientras el patrón normativo de la segunda viene siendo el de la Asociación de Academias (y sería un verdadero desastre que triunfasen propuestas secesionistas), el de la primera lo constituyen las normas implícitas de los gigantes mediáticos americanos (Univisión, etc.) los cuales están propagando un verdadero español neutro, con matices geográficos, pero con una base común que prefigura los rasgos del español del futuro.

Permítanme terminar con la siguiente proyección de futuro que prefiero encomendar a un lingüista más enterado de este tema que yo, Francisco Moreno Fernández (2016), quien en el VII Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Puerto Rico, decía:

El español presenta un nivel de estandarización muy desarrollado y bien implantado universalmente, beneficiado por una política lingüística académica que, sin obviar el pluricentrismo del uso culto, fortalece la coherencia de los criterios normativos (Garrido, 2010). El español, además, ofrece un perfil con rasgos que benefician su globalización. Por un lado, es una lengua que opera de abajo arriba en cuanto a su difusión internacional en la enseñanza, en los medios o en las organizaciones internacionales (Bravo, 2008). Mar Molinero (2010: 172–173), no siempre acertada en sus interpretaciones sobre la realidad internacional

del español, ha afirmado, esta vez con tino, que el español opera globalmente como lengua anónima, como lengua auténtica y arraigada. Su oferta en las escuelas internacionales es interpretada como una oportunidad y una opción, más que como una imposición. En cuanto a la deslocalización y la relocalización, es interesante resaltar su significación como alternativa identitaria de grupos minoritarios en entornos de conflicto lingüístico, como puedan ser los hispanos en los Estados Unidos, los guineanos en el África francófona, los bereberes en el Magreb o los filipinos en un Sudeste asiático, dominado por el chino, el japonés y el inglés. Por otro lado, los países hispanohablante, no solo España, persisten en la promoción de la lengua o, si se quiere, del paquete cultural de la «latinidad», como seña de identidad y también como medio para contrarrestar la extensión del inglés como lengua general (Ammon, 2010: 120).

## Referencias bibliográficas

- Ammon, U. (2010), “World Languages: Trends and Futures”, en N. Coupland, *The Handbook of Language and Globalization*, Oxford: Wiley-Blackwell, 101–122.
- Bravo, E. (2008), *El español internacional*, Madrid: Arco/Libros.
- Cahuzac, Ph. (1980), “La división del español de América en zonas dialectales. Solución etnolingüística o semántico-dialectal”, *Lingüística Española Actual*, II: 385–461.
- Garrido, J. (2010) “Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico”, *Historia y Comunicación Social*, 15, 63–95.
- Hockett, Ch. (1958), *A course in modern Linguistics*, New York: MacMillan.
- Lara, L. F. (dir.) (1996), *Diccionario del español usual en México*, México: El Colegio de México [2.<sup>a</sup> ed. Aumentada: 2009].
- Lara, L. F. (2004a), “Los diccionarios contemporáneos del español y la normatividad”, en L. F. Lara, *Lengua histórica y normatividad*, México: El Colegio de México, 95–117.
- Lara, L. F. (2004b), “Normas lingüísticas: pluralidad y jerarquía”, en L. F. Lara, *Lengua histórica y normatividad*, México: El Colegio de México, 47–69.



- López García, Á. (1998), “Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos”, *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, I, 7–19.
- López García, Á. (2007a), “Lenguas pluricéntricas y adscripciones territoriales”, *EFNIL Conference on Pluricentric Languages in Multilingual Europe* [en línea], [www.efnil.org](http://www.efnil.org), [fecha de consulta: 19–21.11.2006].
- López García, Á. (2007b), “Ideologías de la lengua española: realidad y ficción”, en J. del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Iberoamericana / Vervuert, 143–163.
- López García, Á. (2007c), “La polisemia del término *común* aplicado a la lengua española”, en M. Schrader-Kniffki y L. Morgenthaler García (eds.), *La Romania en interacción: entre historia, contacto y política, Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, Madrid: Iberoamericana / Vervuert, 571–589.
- López García, Á. (2009), “Ideologías (implícitas y explícitas) para la venta de las lenguas”, en J. J. de Bustos y S. Iglesias (coords.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, Madrid: Universidad Complutense, 203–228.
- López García, Á. (2011), “A vueltas con el policentrismo de la lengua española y sus implicaciones políticas”, en K. Zimmermann, M. E. Vázquez y F. Serrano (eds.), *Lexicología, norma e historia del español. Homenaje a Luis Fernando Lara*, México: Colegio de México, 531–566.
- Macedo Soares, A. J. (1889), *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Leuzinger.
- Mar-Molinero, C. (2010), “The Spread of Global Spanish: From Cervantes to reggaeton”, en N. Coupland, *The Handbook of Language and Globalization*, Oxford: Wiley-Blackwell, 162–181.
- Moreno Fernández, F. (1993), “Las áreas dialectales del español americano: Historia de un problema”, en F. Moreno Fernández, *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares: UAH, 11–37.
- Moreno Fernández, F. (2000), *Qué español enseñar*, Madrid: Arco.
- Moreno Fernández, F. (2016), “La búsqueda de un *español global*”, *VII Congreso Internacional de la Lengua Española*, San Juan de

- Puerto Rico, [en línea] [http://congresosdelalengua.es/puertorico/ponencias/seccion\\_5/ponencias\\_seccion5/moreno-francisco.htm](http://congresosdelalengua.es/puertorico/ponencias/seccion_5/ponencias_seccion5/moreno-francisco.htm), [fecha de consulta: 23.03.2018].
- Hernández Luviano, Guadalupe (1998), “*El vídeo en el aula*”, en *Didáctica de los medios de comunicación*. Antología, México D. F.: SEP, 207–222.
- Picón Salas, M. (1944), *De la conquista a la independencia. Tres siglos de historia cultural hispanoamericana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, E. P. (1978–1981), *O Português do Brasil*, São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Rollins, R. (1980), *The long journey of Noah Webster*, Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Schuchardt, H. (1980), *Pidgin and Creole Languages: Selected Essays*, Cambridge University Press.
- Webster, N. (1967 [1789]), *Dissertations on the English Language: With Notes, Historical and Critical*, Meniston: Scholar Press.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague: Mouton.



# DIFERENCIAS MORFOSINTÁCTICAS ENTRE EL ESPAÑOL DE ESPAÑA Y EL ESPAÑOL LATINO EN UN CAPÍTULO DE LA SERIE FRIENDS (1999)

Antonio María López González  
Universidad de Łódź

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.15>

## Resumen

En el doblaje en español se contraponen dos versiones básicas: español de España para el territorio español y español latino para Latinoamérica. El presente artículo, después de presentar brevemente ambos modelos de traducción, compara las características morfosintácticas más destacadas de ambos doblajes a partir de la transcripción de un capítulo de la serie de televisión *Friends*. El análisis, de tipo cuantitativo y cualitativo, presta especial atención a cuestiones pronominales, verbales y adverbiales.

**Palabras claves:** Doblaje, español de España, Español de América, español latino, morfosintaxis.

## 1. El doblaje en español en el mundo hispanohablante

De entre las diferentes formas de traducción audiovisual (doblaje, subtitulación, voces superpuestas...), es el doblaje la modalidad

predominante en el mundo hispanohablante, sobre todo en las series de televisión y en el cine, con gran protagonismo de los estudios de doblaje de España y México.

En el ámbito del doblaje al español, según Bravo García (2008: 6), se contraponen dos tipos lingüísticos de traducción, con designaciones que hacen referencia a marcas geográficas:

- a) “Un español más tradicional y conservador hablado en España, llamado español castellano, español de España [...]”, basado en la norma de Castilla.
- b) “Otro unificado, que es el que se utiliza en la América hispanohablante”, con “centro de gravedad en este continente”, “generalmente llamado español latino o español hispano”, privado de regionalismos léxicos o gramaticales y con acentuación neutra.

La industria del doblaje en España tiene una larga tradición –desde comienzos de la dictadura de Franco–, realizándose de manera sistemática para todo lo que se emite (Bravo García, 2008: 67). Madrid y Barcelona concentran la mayor parte de esta industria.

El doblaje de España emplea la norma lingüística considerada *tradicionalmente más prestigiosa*, la del español centropeninsular, usada y difundida en la educación, la administración y los medios de comunicación. Ha sido, además, el modelo históricamente promovido por la RAE, correspondiéndose con los usos de ciudades como Madrid o Burgos. En este modelo la gramática del español sigue el modelo estándar, el léxico es muy rico y abunda en perífrasis verbales y construcciones fraseológicas. En cuanto a la pronunciación, hay diecinueve fonemas, así que no aparecen fenómenos como el seseo y el ceceo.

Por lo que se refiere al doblaje en América Latina, la productora Walt Disney tuvo un claro protagonismo en el desarrollo de un único doblaje en español neutro (actualmente llamado latino). Tras una primera etapa –años cuarenta– en Argentina, Disney trasladó los estudios de doblaje a México D.F., donde inició en 1950 los doblajes al llamado *español neutro*, utilizando un acento estándar, que era, en realidad, un español mexicano culto. A la productora Disney, le siguieron otras productoras de dibujos

animados como Hanna & Barbera, que desde 1960 doblaron sus series en español neutro en estudios de México y Puerto Rico, en una sola versión para todo el mercado hispanohablante, en un español inteligible para cualquier hispanohablante, libre de localismos y lo más neutro posible. Posteriormente, con el auge de la televisión en Hispanoamérica, este modelo de doblaje se consolidó para la traducción audiovisual de series extranjeras (Bravo García, 2008: 67). De este modo se creó una potente y duradera industria de doblaje al español, principalmente en territorio mexicano, aunque más tarde también presente en otros países latinoamericanos.

El español neutro o latino de los doblajes se relaciona con el español internacional (Ávila, 2011: 21–28). Según Ávila (2017: 36), desde el punto de vista léxico, el español internacional, “está formado por las voces patrimoniales –las que todos usamos–, como *mesa*, *azul*, *comer*, *así*, *en*, *y*; más los vocablos que tienen mayor número de hablantes (frecuencia) y que se usan en un mayor número de países (dispersión)”. En el plano morfosintáctico el español neutro también usa las variantes más extendidas en el español de América: uso de *tú* y *ustedes*, tendencia al uso de las formas verbales simples, ausencia de leísmo, etc. (López González, 2018: 139). En la pronunciación, según Ávila (2011: 21), “el español neutro se caracteriza por ser seseante y yeísta, es decir, porque no hace la distinción entre los fonemas /s/ y /θ/, y porque no incluye el fonema lateral líquido palatal /λ/. Además, la pronunciación de /y/ es suave, no asibilada como se escucha en el Río de la Plata”. Esta pronunciación se corresponde con una de las tres normas del español internacional, la norma α, de Ciudad de México y Bogotá, caracterizadas por el seseo, la conservación de /-s/ y la articulación fricativa [x] en el primer caso y la articulación abierta [χ] en el segundo.

## 2.

### Metodología

En este artículo, por limitaciones de espacio, nos concentraremos en el plano morfosintáctico. Por tanto, a continuación analizamos las principales diferencias morfosintácticas entre el doblaje en español de España y el doblaje en español latino, tomando como punto de referencia los trabajos de Llorente Pinto (2006: 2–5) y Bravo García (2008: 43–46). El análisis será de tipo cuantitativo (valores absolutos) y cualitativo (análisis y comparación de ejemplos en contexto).

El corpus analizado es la transcripción de las dos versiones del doblaje en español (de España y latino) de un capítulo de la popular serie de televisión *Friends* (*Amigos*), producida por la NBC americana entre septiembre de 1994 y mayo de 2004, serie ambientada en Nueva York. El capítulo analizado es el nº 14 de la 5.<sup>a</sup> temporada, grabado en 1999, un episodio de enredo en el que todos los personajes se dedican a engañar a los demás.

La versión en español de España (VE) fue realizada por la empresa Sonoblock (Barcelona). Todos los actores de doblaje procedían de Barcelona. El capítulo se titula “En el que todos se enteran” (Español de España).

La versión en español latino (VL) fue grabada por la empresa de doblaje Art Sound México (Ciudad de México). Todos los actores de doblaje eran mexicanos, de Ciudad de México, excepto Yolanda Vidal, que era de Monterrey. El título del capítulo es “Cuando todos se enteran” (español latino).

## 3.

### Las formas de tratamiento

#### 3.1.

##### El tuteo

Tanto en la versión de España como en la de español latino, el tuteo es la forma de tratamiento normal cuando los amigos (de la serie) hablan entre sí. El tuteo se da tanto en formas verbales

de indicativo y subjuntivo, simples o compuestas, como en el uso del verbo en modo imperativo. En ambas versiones se usa el pronombre *tú* y las formas átonas *te*, *ti*.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Tú no tienes secretos.</i>	<i>Vaya, no tienes ningún secreto.</i>
<i>¿Sabes que a veces <b>estás buscando</b> algo y ni siquiera <b>eres</b> capaz de ver que está justo delante de <b>ti</b>, tomando café?</i>	<i>¿Sabes?, a veces <b>tú buscas</b> algo y ni siquiera <b>ves</b> que está ahí frente a <b>ti</b> tomando café.</i>
<i>Eh, Mon, ¿qué <b>haces</b>, <b>te vienes</b> al cine con nosotras?</i>	<i>Oye, Mónica, ¿qué <b>vas a hacer</b> hoy? ¿Ves una película con nosotras?</i>

Algunas veces no se da la correspondencia en el tuteo entre ambos doblajes. Sobre todo en los casos en que en la versión española la forma verbal de tuteo funciona como un marcador coloquial. Entonces en la versión latina aparece un marcador discursivo diferente. Otra opción es cambiar la direccionalidad del discurso de *tú* a *ustedes* (amigos).

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i><b>Ya sabes...</b> tu coges una lata y nosotros otra y las conectamos por un hilo...</i>	<i><b>O sea</b>, que tienes una lata, nosotros otra y se conectan por medio de una cuerda...</i>
<i><b>Verás</b>, mi abuelo era sueco y mi abuela era una diminuta conejita.</i>	<i><b>Bueno</b>, mi abuelo era sueco y mi abuelita en realidad era una linda liebre.</i>
<i><b>Eh, oye</b>, si él se va, yo podría intentar quedarme con su piso. (Valor ambiguo)</i>	<i><b>Oigan</b>, si se está mudando, debería tratar de rentar su departamento. (Dirigido al grupo)</i>
<i>No... <b>Déjate de rollos</b>, esto tiene que acabarse ahora.</i>	<i><b>No, ya nada</b>, ya debe terminar, por favor. (Sin dirección explícita)</i>



3.2.  
Vosotros y ustedes

Una de las diferencias morfosintácticas más características del español de América es el uso del pronombre *ustedes* en lugar de *vosotros*. En España se reserva *ustedes* para el tratamiento de respeto, mientras el pronombre *vosotros* se usa para el tratamiento de confianza. En América el uso de *ustedes* tiene doble fin, sirve para mostrar respeto y para mostrar confianza. En consecuencia, de manera sistemática, cuando en español latino aparece la forma de *ustedes*, en español de España se utiliza la forma correspondiente a *vosotros*.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Sí, pero <b>sabéis</b> qué, no importa quién sabe qué.</i>	<i>Sí, pero <b>saben</b> qué, ya no importa quién lo sabe.</i>
<i>Eh, <b>fijaos, fijaos</b>. El tío feo desnudo tiene un amigo desnudo.</i>	<i><b>Oigan, oigan</b>. <b>Vean</b> esto, <b>vean</b> esto. El señor desnudo tiene un amigo desnudo.</i>
<i>Creía que <b>os</b> lo <b>estabais</b> montando, no sabía que <b>estuvierais</b> enamorados.</i>	<i>Yo creí que eso no lo <b>hacían</b>. No sabía que se <b>amaban</b>.</i>

Esta diferencia afecta también al uso de los pronombres personales, pues a las formas españolas *vosotros*, *os*, *vuestros*, etc. les corresponden las formas americanas *ustedes*, *les*, *sus*, etc. Se observa que, en el segundo ejemplo, aparece el pronombre átono *les* que focaliza sobre *ustedes* (los amigos), mientras que en la versión española la pregunta es impersonal. En cuanto al tercer ejemplo, a “vuestros secretos” –España– le corresponde “sus secretos” (de *ustedes*) –Latino–, y a “sus secretos” (de ellos) –España– “los de ellos”, en un uso elíptico del posesivo analítico pospuesto frecuente en América (Vaquero de Ramírez, 2003: 17).

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Sería estupendo vivir enfrente de <b>vosotros</b>.</i>	<i>Y sería genial vivir enfrente de <b>ustedes</b>.</i>
<i>Eh, ¿qué pasa aquí?</i>	<i>Eh, ¿qué <b>les</b> sucede?</i>
<i>Conozco <b>vuestros</b> secretos, conozco sus secretos y conozco mis propios secretos.</i>	<i>Tengo <b>sus</b> secretos, y tengo los de ellos y tengo mis secretos, ¿o no?</i>

## 4.

### Uso de los pronombres *le/s, lo/s, la/s*

En la versión española aparece *leísmo* para el Complemento Directo de persona, mientras que la versión americana utiliza las formas *lo, la, los, las* a las que corresponde etimológicamente ejercer esa función.

“El *leísmo* es raro” en América, aunque hay casos “no enteramente esporádicos ni asistemáticos” (Moreno de Alba, 2007: 164). Además, los fenómenos de *loísmo* y *laísmo* son desconocidos allí. La consecuencia de lo anterior es que en el español latino no se dan *leísmo*, *loísmo* ni *laísmo*.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Estábamos en el piso del tío feo desnudo y <b>les</b> vimos montádoselo por la ventana. De hecho, <b>les</b> vimos montádoselo contra la ventana.</i>	<i>Estábamos en el departamento del hombre desnudo y <b>los</b> vimos haciéndolo junto a la ventana. No es cierto, <b>los</b> vimos haciéndolo contra la ventana.</i>
<i>Es una gran idea y conozco al tío feo desnudo porque llevamos casi cinco años observándole lo cual me devuelve mi ventaja.</i>	<i>Esa es una gran idea y conozco al señor desnudo porque <b>lo</b> observamos por unos cinco años y eso me devuelve mi deseo.</i>

De otra parte, al igual que constatará Llorente Pinto (2006: 3), en la versión latina se documenta la ausencia del pronombre de CD con algunos verbos como *saber*:

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>O podríamos no decirles que <b>lo</b> sabemos y divertirnos a su costa.</i>	<i>O mejor no decimos que sabemos y nos divertimos mucho.</i>
<i>Phoebe <b>lo</b> sabe y por eso intenta hacernos alucinar.</i>	<i>Phoebe sabe y solo quiere asustarnos.</i>

## 5. Usos verbales

### 5.1.

#### La oposición *canté* / *he cantado*

Como indica Moreno de Alba (2007: 182), “en el español peninsular, para el uso de *canté* o *he cantado*, es relevante el que la acción tenga o no relación con el presente”. Si la acción pasada no tiene relación con el presente, se usa el pretérito perfecto simple (pretérito); en cambio, si la acción se produce en un periodo desde un punto del pasado hasta el momento presente del que se habla –*hoy, ahora, estos días*–, se usa el pretérito perfecto compuesto (antepresente). Como se ve en los ejemplos, a los pretéritos simples españoles les corresponde el mismo tiempo verbal en la versión latina, a no ser que cambie la clase semántica del verbo: *la gente se volvió loca...* (resultado, efecto) frente a *muchos se morían por...* (estado).

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Jamás <b>creí</b> que llegaría a decir esto...</i>	<i>Oye, nunca <b>pensé</b> que diría esto...</i>
<i>De hecho, les <b>vimos</b> montándoselo contra la ventana.</i>	<i>No es cierto, los <b>vimos</b> haciéndolo contra la ventana.</i>
<i>Pues sí, una vez nos <b>enviaron</b> una cesta al trabajo y la gente <b>se volvió</b> loca con esas mini magdalenas. <b>Fue</b> un día estupendo.</i>	<i>Bueno, sí, <b>enviaron</b> una vez un paquete al trabajo y muchos se morían por esos ricos muffins. Y <b>fue</b> un día bello.</i>

En el español americano, en los pasados rige el valor aspectual perfectivo, de acción acabada, con preferencia por el pretérito perfecto simple (pretérito) frente al pretérito perfecto compuesto (antepresente). Si la acción expresada por el verbo ya ha llegado a su fin, se emplea el pretérito perfecto simple, independientemente de que ocurra dentro del presente ampliado.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
Hoy <b>me ha pasado</b> algo extraño en el café. Creo que Phoebe <b>me ha tirado</b> los tejos.	Bueno, algo raro <b>pasó</b> en la cafetería. Creo que Phoebe <b>estaba ligándome</b> .
No creo que se rinda, <b>ha ido</b> a por la crema.	Rachel, no se va a retractar, <b>fue</b> a traer loción.
Vale, dame un minuto. ¿ <b>Has hecho</b> limpieza?	Ahora, dame un segundo. Oye, ¿tú <b>limpiaste</b> aquí?

En cuanto al uso del pretérito perfecto compuesto (*he cantado*), según Lope Blanch (1972: 131 *apud* Moreno de Alba, 2007: 180), “la forma compuesta en México expresa acciones durativas o imperfectas; fenómenos que, aunque iniciados en el pasado, se continúan en el momento presente”. Este carácter imperfectivo se aprecia en los dos únicos casos de pretérito perfecto compuesto en la versión latina.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
Tíos, ya <b>he visto</b> alrededor de mil pisos este mes...	Oigan, ya <b>he ido a ver</b> como trescientos departamentos este mes...
Soy una de las personas que <b>ha solicitado</b> su piso y <b>me doy cuenta de</b> que la competencia es bestial...	...soy una de las personas que <b>solicitó</b> su departamento y ya <b>he notado</b> que la competencia es mucha...

Debido al empleo peculiar de los pretéritos en América, la proporción del número de formas verbales entre ambos tiempos es muy distinta de una versión a otra. Así, es muy equilibrada en la versión española, mientras que en la versión latina se da un uso casi exclusivo del pretérito perfecto simple.

	ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<b>Pretérito Indefinido</b>	14	37
<b>Pretérito Perfecto</b>	18	2

La preferencia por el pretérito perfecto simple en detrimento del compuesto se enmarca en una tendencia más general de bajo uso de las formas compuestas en la versión latina. Así, se documenta también la sustitución del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo de la versión española por el pretérito imperfecto de subjuntivo en la versión latina.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Madre de Dios, este piso me encanta.</i>	<i>Oh por dios, ¡qué hermoso departamento!</i>
<i>Verdad que es perfecto. Es increíble que no <b>me hubiera dado cuenta</b> de lo genial que era.</i>	<i>¿No está perfecto? Es increíble que jamás <b>notara</b> lo lindo que es.</i>

## 5.2.

### Futuro sintético vs. Futuro analítico

En consonancia con el poco uso del futuro de indicativo en el español de América (Moreno de Alba, 2007: 176–178), en la versión de español latino el futuro sintético en *-re* es menos usado que en la versión de España. Las proporciones de uso de la perífrasis *<ir a + infinitivo>* se invierten, siendo mucho más frecuente en la versión latina que en la versión de español de España, como se muestra en la siguiente tabla:

	ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
Futuro <i>-ré</i>	25	13
Perífrasis <i>ir a + infinitivo</i>	12	25

La forma perifrástica sustituye al futuro simple en la versión latina para hablar sobre planes, intención, acciones futuras, etc.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
Oooh, <b>echaré</b> de menos ese culo flácido.	Oooh, <b>voy a extrañar</b> a su feo trasero burdo.
Bueno, tengo que recoger, a ver... pero ya se me <b>ocurrirá</b> algo.	Ah, tengo que ir a recoger a Ben. Pero <b>voy a pensar</b> algo bueno.
Tranquilo, <b>se rendirá</b> mucho antes que tú.	Tranquilo, <b>se va a retractar</b> mucho antes que tú.

Además, hay que notar que en la versión latina la perífrasis verbal <ir a + infinitivo> se conjuga, no solo en presente, sino también en pretérito imperfecto o en futuro, sustituyendo así también a otras formas verbales en presente y a otras perífrasis de la versión española:

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
... <b>estaban</b> ... ya sabes, lavando ropa o <b>haciendo</b> la compra...	... <b>iban a</b> no sé... a la lavandería o <b>iban a hacer</b> las compras...
Ehm, la verdad es que <b>pensaba hacer</b> la colada.	Ehm, es que yo <b>iba a ir</b> a la lavandería.
<b>Voy a por</b> la crema.	<b>Iré a traer</b> loción.

### 5.3.

#### Las perífrasis verbales

Autores como Bravo García (2008: 45), García Aguiar (2011: 133) o Mendoza Sander (2015: 103) han documentado un uso diferente de las perífrasis verbales en los doblajes en español de España y español latino. En el corpus analizado hay claras diferencias cuantitativas y cualitativas en el uso de las perífrasis.

Así, se observa una mayor cantidad y variedad de perífrasis verbales en la versión española (VE: 85) que en la versión latina (VL: 70). La única categoría de perífrasis en la que la versión latina supera a la española es en la de <ir a + infinitivo> (VE: 12; VL: 25), que se corresponde mayormente con formas de futuro simple en

la versión española. Si se descuentan estas perífrasis del cómputo general, la diferencia es aún más marcada (VE: 73; VL: 45).

Ambas versiones comparten un alto número de casos de la perífrasis progresiva <estar + gerundio> (VE: 14; VL: 11). En el caso de la perífrasis modal <poder + infinitivo> la versión española casi duplica el número de perífrasis de este tipo de la versión latina (VE: 23; VL: 14). Aunque con frecuencias mucho menores, en las perífrasis de obligación se da cierta preferencia por el uso de <deber + infinitivo> en la versión latina, preferencia que se torna a favor de <tener que + infinitivo> en la versión española. Los dos únicos casos de la forma <hay que + infinitivo> se dan en la versión latina.

PERÍFRASIS VERBALES	ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>deber</i> + infinitivo	3	6
<i>dejar de</i> + infinitivo	3	2
<i>estar</i> + gerundio	14	11
<i>estar</i> + participio	1	2
<i>haber que</i> + infinitivo	–	2
<i>intentar</i> + infinitivo	4	1
<i>ir a</i> + infinitivo	12	25
<i>llegar a</i> + infinitivo	2	–
<i>llevar</i> + gerundio	2	–
<i>pensar</i> + infinitivo	2	–
<i>poder</i> + infinitivo	23	14
<i>seguir</i> + gerundio	–	1
<i>tener que</i> + infinitivo	5	3
<i>tratar de</i> + infinitivo	–	2
<i>volver a</i> + infinitivo	3	1
otras 11 perífrasis diferentes	11	–
Total	85	70

Por lo demás, hay más variedad de perífrasis verbales en la versión española: 23 perífrasis distintas frente a 12 perífrasis diferentes en la versión latina. En la celda “otras 11 perífrasis diferentes” se recogen 11 perífrasis que aparecen solo en la versión española, cada una con una sola ocurrencia: <acabar + gerundio>, <acabar de + infinitivo>, <dar ganas de + infinitivo>, <dejar + infinitivo>, <dejar + participio>, <empezar a + infinitivo>, <parar de + infinitivo>, <pasar + gerundio>, <ser capaz de + infinitivo>, <soler + infinitivo>, <tener ganas de + infinitivo>. En la versión española hay también otras tres perífrasis con dos casos cada una: <llegar a + infinitivo>, <llevar + gerundio>, <pensar + infinitivo>. Las perífrasis exclusivas de la versión latina son: <hay que + infinitivo> (2), <tratar de + infinitivo> (2) y <seguir + gerundio> (1).

Muchas de las perífrasis presentes en la versión española son substituidas por tiempos simples o reformuladas con otros verbos o expresiones:

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
...mirad, el tío feo desnudo <b>está empaquetando</b> sus cosas.	...vean al hombre desnudo. <b>Pone</b> cosas en una caja.
...todo el rato que Mónica <b>se pasaba hablando</b> con la pobre Linda...	...todo el tiempo que Mónica <b>pasaba al teléfono</b> con Linda su amiga.
¿Sabes que a veces <b>estás buscando</b> algo y ni siquiera <b>eres capaz de ver que</b> está justo delante de ti, tomando café?	¿Sabes?, a veces tú <b>buscas</b> algo y ni siquiera <b>ves que</b> está ahí frente a ti tomando café.
Phoebe <b>acaba de enterarse</b> de lo de Mónica y Chandler.	Phoebe <b>se enteró</b> sobre Mónica y Chandler.
No, <b>no puedo soportar</b> más secretos.	No, <b>ya no quiero</b> más secretos.
Jo, vaya, <b>tengo ganas de conseguir</b> ese piso.	Vaya, <b>deseo mucho</b> el departamento.
¿Cómo <b>has llegado a ser</b> tan mono?	¿Cómo es que <b>eres</b> tan tierno?



## 6.

### Usos adverbiales americanos

Mientras que en la versión de España se usa únicamente el adverbio *aquí*, en la versión latina aparece el adverbio *acá*, aunque alternando con *aquí*.

	ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>aquí</i>	8	5
<i>acá</i>	0	4

En la versión latina hay un uso diferenciado de ambos adverbios: *acá* aparece con un valor de movimiento siempre con el verbo *venir*, en tanto que *aquí* funciona como un complemento circunstancial estático.

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Joey, ven <b>aquí</b>, ven <b>aquí</b>.</i>	<i>Joey, ven <b>acá</b>, ven <b>acá</b>.</i>
<i>Sí. Oye, Joey no estará en casa esta noche, así que por qué no vienes...</i>	<i>Sí, Joey no va a estar en la noche, por qué no vienes <b>acá</b>...</i>
<i>...hola, un momento, está <b>aquí</b></i>	<i>...oye, aguarda un segundo, está <b>aquí</b>.</i>
<i>...yo intentaré oírlo todo desde <b>aquí</b>.</i>	<i>...yo voy a tratar de escuchar desde <b>aquí</b>.</i>
<i>¿Has hecho limpieza?</i>	<i>Oye, ¿tú limpiaste <b>aquí</b>?</i>

Además, al igual que Herrero Sendra (2014: 33) documentó, también en nuestro caso en la versión latina aparece el uso del *ya* desemantizado, carente de significado:

ESPAÑOL DE ESPAÑA	ESPAÑOL LATINO
<i>Será mejor que nos vayamos, si queremos ver la película.</i>	<i>Oye linda, <b>ya</b> vámonos. Hay que ver la película.</i>
<i>Oye Ross, cariño, tienes que dejar de torturarte.</i>	<i>Oye Ross, cielo, <b>ya</b> deja de torturarte tú mismo.</i>

## 7.

### Conclusiones

En la traducción audiovisual en español se suelen contraponer dos versiones básicas: español de España y español latino. La versión española responde a una larga tradición de doblaje con una adscripción geográfica explícita, aunque con un modelo lingüístico procedente de una de las regiones de este país: Castilla. La versión de español latino tiene un origen comercial, impulsado por las productoras cinematográficas norteamericanas desde los años 50, buscando la rentabilidad a partir del diseño de una variedad neutra, no marcada y aceptable en todos los países hispanoamericanos, tomando como base las características lingüísticas comunes o prestigiosas de las distintas variedades del español americano.

En este artículo hemos prestado atención a las diferencias morfosintácticas más notables en el doblaje entre el español de España y el español latino, comparando sendas versiones de un capítulo de la serie de televisión *Friends* (1999), con doblajes realizados respectivamente en España y México. El análisis se ha concentrado en cuestiones pronominales, verbales y adverbiales.

En las formas de tratamiento, a excepción de los marcadores coloquiales, se constata un uso semejante del tuteo, también en la versión de español latino, lo que no debe extrañar, ya que “ahora se usa solo el tuteo en la mayor parte del territorio americano” (Moreno de Alba, 2007: 165). Por el contrario, la diferencia es muy marcada en la segunda persona del plural. En el español de España se da un uso general del pronombre *vosotros* y sus formas asociadas en el paradigma pronominal y en la flexión verbal, en tanto que en el español latino, al no existir *vosotros* en el español americano, es sustituido sin excepción por *ustedes* y las formas correspondientes de tercera persona del plural en el paradigma verbal y pronominal. Igualmente el uso de los clíticos *le/s*, *la/s*, *lo/s*, determinan una diferencia clara entre ambas versiones. El léismo de persona aparece de manera común en la versión española, mientras que el uso de los pronombres átonos de complemento directo es totalmente etimológico en la versión latina.

Por lo que respecta a las formas verbales, se aprecia una simplificación en su uso. Así, en el caso del pretérito perfecto simple y compuesto la proporción de uso es muy similar en la versión española, en tanto que en la versión latina casi solo aparece la forma simple. De igual modo, el número de perífrasis verbales, tanto en número total de perífrasis como en número de perífrasis diferentes, es menor en la versión latina. Las perífrasis de la versión española son sustituidas por tiempos simples o reformuladas con otros verbos o expresiones. La situación se invierte con los futuros. En la versión española se usa el futuro simple, al que le corresponde en la versión latina la perífrasis <ir a + infinitivo>, en consonancia con su amplio uso en el continente americano.

En los usos adverbiales se nota un uso exclusivo de la forma *aquí* en la versión española, frente a la aparición de *acá* en la versión latina, aunque siguen apareciendo casos de *aquí* también en la versión latina. Finalmente, en la versión americana aparecen casos del adverbio *ya* desamentizado.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, R. (2011), “El español neutro (?) en los medios de difusión internacional”, en R. Ávila (ed.), *Variación del español en los medios*, México DF: El Colegio de México, 17–30.
- Ávila, R. (2015), “En el límite de las lenguas romances: las telenovelas hispánicas en Rumanía”, en N. Rentel, T. Schröder y R. Schröpf (eds.), *Kommunikative Handlungsmuster im Wandel? ¿Convenciones comunicativas en proceso de transformación?*, Frankfurt: Peter Lang, 233–247.
- Ávila, R. (2017), “*Full Metal Jacket*: Versiones en español y en latino”, *Revista Clepsydra*, 16, 35–47.
- Bravo García, E. (2008), *El español internacional: conceptos, contextos y aplicaciones*, Madrid: Arco/Libros.
- García Aguiar, L. C., y García Jiménez, R. (2011), “La influencia del sistema meta en traducción: el doblaje de *Los Picapiedra* al español neutro”, *Estudios de Traducción*, Vol. 1, 127–138.
- Herrero Sendra, A. (2014), *El español neutro en el doblaje de Los Aristogatos: un estudio de caso*, Trabajo fin de Grado, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Llorente Pinto, M. R. (2006), “Qué es el español neutro”, *Cuadernos del Lazarillo: Revista literaria y cultural*, 31, 2006, 77–81, [en línea] [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121976/3/DLE\\_LlorentePinto\\_Que\\_es\\_espanol\\_neutro.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121976/3/DLE_LlorentePinto_Que_es_espanol_neutro.pdf), [fecha de consulta: 24.08.2019].
- Lope Blanch, J. M. (1972), “Sobre el uso del pretérito en el español de México”, en J. M. Lope Blanch (ed.), *Estudios sobre el español de México*, México: UNAM, 127–140.
- López González, A. M.<sup>a</sup> (2018), “Español neutro – español latino. Caracterización y realidad”, en J. Bień, B. Brzozowska-Zbuzryńska, A. M.<sup>a</sup> López González, W. Nowikow (eds.), *Lingüística hispánica en Polonia: tendencias y direcciones de investigación*, colección “Manufatura Hispánica Lodziense” 4, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 131–144.
- Mendoza Sander, M. (2015), *El doblaje y el español neutro en las películas de animación de Disney*, Trabajo fin de Grado, Vic: Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.
- Moreno de Alba, J. G. (2007), *Introducción al español americano*, Madrid: Arco Libros.
- Vaquero de Ramírez, M. (2003), *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*, 3.<sup>a</sup> ed., Madrid: Arco Libros.



# LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN

Leticia López Martínez

Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.16>

## Resumen

Este artículo trata el tema de la competencia cultural en la didáctica del español como lengua extranjera. En él se presenta el término *cultura*, se habla de los beneficios de su transmisión a través del video en clase y se muestra una aplicación práctica para llevar al aula con la serie *Cuéntame como pasó*. El objetivo del artículo es diferenciar entre los tipos de cultura dentro de una sociedad y exponer los distintos modos de aplicarlos en el aula de español como lengua extranjera a través de las series de televisión, una herramienta accesible que nos ofrece muestras de habla cercanas a la realidad.

**Palabras clave:** Cultura, didáctica del español, español como lengua extranjera, componente cultural.

## 1. Introducción

La presentación del *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas* en 2001 originó un cambio en el planteamiento del aprendizaje de lenguas, añadiendo el componente cultural a los diseños curriculares. De este modo se afianzó la idea de considerar competencias relacionadas con el conocimiento cultural, pues dicho conocimiento se encuentra implícito en la lengua que se aprende.

No se puede cuestionar que para ser eficiente en un idioma se deben dominar no solo las reglas del sistema lingüístico, sino también una serie de elementos no lingüísticos que lo acompañan y facilitan su expresión y comprensión. Algunos ejemplos son las pausas o las interrupciones, pero también es importante que los aprendientes adecúen su producción –ya sea oral o escrita– al contexto en el que se desarrolla. Estos elementos forman parte de la competencia sociocultural que se pretende que el alumno adquiera como complemento inseparable de la competencia comunicativa.

Sin embargo, resulta una tarea compleja de llevar a cabo en el aula. En numerosas ocasiones, los manuales vienen acompañados de audios o videos en los que se pretende dar una muestra lo menos artificial posible de la lengua, pero no siempre se consigue llegar a esa veracidad que se busca y que resulta más sencillo encontrar en el contenido audiovisual. Las series, en este caso, pueden resultar de gran ayuda para observar, analizar y entender todos esos elementos no lingüísticos mencionados con anterioridad y, además, suelen resultar una herramienta muy atractiva y amena en una sociedad guiada por imágenes como lo es la actual.

Las series no son un contenido creado para el aprendizaje de la lengua y es por esto por lo que la lengua en las series parece más real y el alumno pierde esa sensación de estar atado a estructuras fijas y previamente preparadas, como las que suelen estar acostumbrados a escuchar o ver en los manuales. Esta combinación de audio e imagen que encontramos en el video nos ofrece una infinidad de posibilidades que en combinación con la enseñanza tradicional puede resultar una herramienta de gran potencia en las aulas.

En este trabajo se describe el término cultura y su indiscutible relación con la lengua, se habla de los numerosos usos que podemos darle a la serie y el modo en que se debe realizar para evitar determinados problemas, así como de sus beneficios. Por último, se incluirá un ejemplo de actividad con una serie en particular: *Cuéntame cómo pasó*.

## 2.

### Estado de la cuestión

#### 2.1.

##### El término cultura

El término cultura es utilizado con diferentes acepciones por los hablantes de una lengua para describir el conjunto de modos de vida de un pueblo, tradiciones, conocimientos de diferentes campos, etc., y resulta complicado encontrar una definición que pueda agruparlas todas. Una de las más completas es la elaborada por Miquel y Sans (2004), a la que se hará referencia a lo largo del texto. Las autoras tomaron dos de las definiciones más conocidas de *cultura*: la de Harris (1990) y la de Porcher (1986), las unieron, modificaron y desarrollaron creando así un marco teórico de la palabra mucho más completo:

Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986): “Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad (Miquel y Sans, 2004: 328).

Del mismo modo, las autoras clasificaron el término *cultura* en tres tipos, entre los que se encuentran la *cultura con mayúsculas*, que hace referencia al conocimiento sobre hechos históricos, arte, historia, geografía y otras disciplinas, y la *cultura a secas* que “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos de una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans, 2004: 329).



Con el fin de ser actores tan eficaces como lo son los hablantes nativos, los aprendientes de español como lengua extranjera precisan realizar en clase actividades que les permitan conocer qué tipo de comportamientos tienen los españoles en cada situación y cómo deberían, en estos casos, actuar ellos mismos.

Una actividad que resulta de gran ayuda para esta cuestión es la observación de situaciones concretas a través de las escenas de las series de televisión. De este modo es posible analizar no solo los elementos lingüístico, sino también aquellos no lingüísticos, y llegar así a conocer cada método o procedimiento que se realiza en los intercambios comunicativos de la vida cotidiana. Algunos ejemplos de enunciados extraídos de conversaciones reales que podrían analizarse son los siguientes:

1. *Deje, deje. Esto lo pago yo* (negociación a la hora de pagar una consumición)
2. *Vivo en Velázquez, 24, 1.º 2.ª* (fórmula para dar la dirección en España)
3. *¡Qué monada! Se parece mucho a ti, ¿verdad?* (la necesidad de hacer referencia al parecido de un bebé con los miembros de su familia)
4. *Este es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mío* (las explicaciones extensas que se suelen ofrecer en España incluso cuando se trata de una mera presentación rápida)
5. *Oye, perdona la indiscreción, pero es que tengo un problema en el trabajo y necesito saberlo... ¿Tú podrías decirme aproximadamente cuánto gana una persona como tú?* (las explicaciones con el fin de justificar preguntas consideradas tema tabú como lo pueda ser preguntar sobre la cuantía del sueldo)<sup>1</sup>.

“Todas estas observaciones no responden a reglas universales, sino que son propias de la lengua y de la cultura españolas” (Miquel y Sans, 2004: 330). Es decir, en otras lenguas y culturas, estas mismas situaciones tendrían otra respuesta por parte de sus hablantes y con mucha probabilidad, el estudiante de ELE actuaría del mismo modo que lo haría en su lengua, ya que es la referencia de la que dispone. Sin embargo, seguramente ese modo de

---

<sup>1</sup> Ejemplos extraídos del artículo de Miquel y Sans (2004).

actuación diste mucho del que se tendría en España y podría llevar al estudiante “a la inadaptación, a la inadecuación y, en definitiva, al fracaso en la interacción comunicativa” (Robles, 2002: 721).

## 2.2.

### **El componente cultural en el aula de ELE**

Tal como se ha mencionado anteriormente, las competencias culturales no se incluyeron en los diseños curriculares hasta la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Si bien es cierto que desde ese momento ha habido una mayor inclusión de los contenidos culturales en el aula, hay que clarificar que en la mayoría de los manuales aparecen en secciones separadas de la unidad, no siendo incluidos en el tema ni guardando una relación con el mismo. En cambio, para que el alumno conozca tanto el sistema de la lengua como su uso en la sociedad, “se ha de acercarlo a la cultura española a la vez que se le transmite los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos” (Robles, 2002: 722). Por su parte, los contenidos tratados en estos manuales están relacionados con la mencionada *cultura con mayúsculas*, que es de gran importancia, pero no es la única cultura. Además, en los últimos años se observa en los centros de enseñanza la división entre clases de lengua y clases de cultura. Y, ahora bien: ¿Acaso la enseñanza de la lengua está excluida de las clases de cultura? Y, por lo tanto, ¿no se pueden impartir clases de cultura a niveles bajos ya que en ellos no se domina la lengua?

En línea con esto último, se defiende que “existe una estrecha relación entre la cultura en la lengua y la lengua en la cultura ya que se trata, en suma, de elementos lingüísticos asociados a actuaciones, comportamientos y usos sociales” (Robles, 2002: 722). No obstante, la autora hace un pequeño inciso para mencionar que la diferencia radica en la dirección o determinación ya que cuando hablamos de la cultura en la lengua, hacemos referencia a que es la lengua la representación de las características culturales, mientras que cuando nos referimos a la lengua en la cultura “son los modos y hechos culturales los que se ven impregnados de determinados elementos lingüísticos” (*ídem*).

De cualquier modo, queda claro que la enseñanza de una lengua extranjera no puede focalizarse exclusivamente en los contenidos lingüísticos, dado que la cultura y la lengua son componentes vinculados y dependientes el uno del otro: “La propia enseñanza lingüística contiene *ipso facto* una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” (De Grève y Van Passel, 1971: 297). Por lo tanto, la escisión continua que apreciamos entre componente lingüístico y componente cultural en los centros de enseñanza carece de viabilidad debido al carácter indisoluble que poseen ambos términos.

## 2.3.

### **El video como herramienta en clase de español.**

#### **Beneficios y usos**

“Las representaciones gráficas y audiovisuales han estado presentes a lo largo de la historia humana en diferentes campos y con diferentes funciones, pero siempre en la búsqueda de significación y de expresión artística y cultural” (Almeida y Fuentes, 2011: 83). No ha sido hasta hace apenas 40 años cuando la comunidad educativa se ha interesado por el video como recurso complementario en las clases de enseñanza de lenguas. No obstante, en los últimos años se ha apreciado la trascendencia de películas, series y otros formatos al mundo de la educación, funcionando como una muestra del “actuar y pensar humano” (Almeida y Fuentes, 2011: 83).

El cine cuenta con esa facilidad para representar el mundo y mostrarlo como si de la realidad misma se tratase. Se encuentra al alcance de cualquiera y tiene un gran poder de atracción hacia el alumno y es, además, probablemente, “el único recurso del que dispone el alumno en el aula para analizar con tiempo y detalle ese otro material extralingüístico que se da cita en la comunicación” (Montoussé, 2012: 80). Dicho material debería formar parte del tradicional esquema del modelo de comunicación de Jakobson, ya que:

Todos estos elementos conforman el marco situacional en el que se encuadra todo intercambio comunicativo, y la red de relaciones que se establece entre ellos guía a los interlocutores en la realización de las inferencias necesarias para decodificar los mensajes y adoptar, al mismo tiempo, un papel determinado en el juego comunicativo (hablamos en serio, en broma, con ironía, con doble sentido, con ambigüedad...). Todos ellos deberán ser tratados en el aula de lengua si se pretende que el alumno sea capaz de comunicarse con éxito cuando salga de ella y se enfrente al mundo real (Montoussé, 2006: 356).

Si se pretende que el aprendiente analice cada elemento presente en la interacción comunicativa, tendría que estar presente en su transcurso. Sin embargo, dentro del aula esta práctica se torna complicada. Es por ello por lo que se aboga por el uso del material audiovisual y, en este caso particular, las series. La información que este transmite al espectador es mucho más valiosa que la de textos no audiovisuales debido a que “está semantizada, es decir, asociada a unos códigos que se dan cita en el discurso fílmico; no solo la imagen, también los diálogos, los sonidos, la música, los signos gráficos, etc.” (Montoussé, 2012: 75). Todas estas características permiten ese acercamiento a la realidad, a lo cotidiano, y ofrecen tanto a profesores como a alumnos la posibilidad de crear un acto de habla lo más auténtico posible dentro del aula, con el fin de poderlo analizar en profundidad y llegar así a una aproximación y entendimiento de los modelos lingüísticos, pero, en especial, de los extralingüísticos. En otras palabras, ofrece una gran cantidad de información sociocultural que no pueden proporcionar otros materiales.

Y no solo esto, el video tiene también múltiples usos y diferentes aplicaciones en el aula: puede actuar como elemento motivador con el fin de “provocar una respuesta inmediata, estimular la participación o promover actitudes de investigación” (Hernández, 1998: 217). En este caso el video debe tener una duración máxima de 10 minutos y debe funcionar como punto de partida de la clase para dar pie al debate o para despertar el interés de abordar el tema que se ocupa en esa lección; también como apoyo en clase, respaldando las explicaciones del docente, para recapitular y así

reforzar lo que ya se ha aprendido o como cierre de una unidad presentándose como “último momento de estrategia didáctica, haciendo las veces de síntesis y favoreciendo la obtención de conclusiones” (*idem*).

Resumiendo, son muchos los beneficios que nos brinda el video en el aula: motiva, facilitando la participación, permite trabajar tanto elementos verbales como no verbales, es un soporte que se encuentra al alcance de los alumnos, permite contextualizar los elementos lingüísticos y adentra la vida real en el aula.

## 2.4.

### ***Cuéntame cómo pasó. ¿Por qué esta serie?***

Las series españolas han contado siempre con actores de primer nivel y han gozado de éxito tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, prueba de ello es que muchas han sido y están siendo televisadas fuera de España. Una de las últimas en unirse al elenco de series que han atravesado fronteras ha sido *Cuéntame cómo pasó*, cuyos derechos han sido comprados recientemente por la productora *New Media Vision* que se encargará de su adaptación bajo el nombre *Remember when*<sup>2</sup>.

Nuestras series constituyen un vehículo que nos ayuda a mostrar al mundo lo que somos y cómo somos, por tanto, ¿por qué no explotarlas en la clase de ELE y hacer del aprendizaje algo más ameno? En este trabajo se ha decidido tomar una serie en concreto como ejemplo de explotación: *Cuéntame cómo pasó*, una serie que pretendía narrarnos la historia de nuestro país en los años 60 a través de una familia de clase media y todavía continúa en escena después de habernos contado 20 años de historia de España. Se trata de una serie que apuesta por la historia y la cultura nacional, que propone tramas innovadoras y temas innovadores dentro de la televisión, que sigue dejando al espectador con la boca abierta temporada tras temporada, que emociona, que engancha y que no deja indiferente

---

<sup>2</sup> Información extraída de <http://www.mediatrends.es/a/36234/series-espanolas-en-estados-unidos/> y <http://elpalomitron.com/remember-when-version-estadounidense-de-cuentame/>

a nadie. Por todo ello se defiende su uso en diferentes niveles y se han elaborado actividades para cada nivel que utilizan la serie como herramienta de apoyo. El objetivo general que se persigue con esta batería de actividades es mostrar las diversas posibilidades que ofrecen las series como instrumento pedagógico para practicar las cinco destrezas haciendo que el aprendizaje de español como lengua extranjera sea significativo. Asimismo, la serie ofrecerá al alumno un fuerte *input* de carácter cultural y, por ende, lingüístico.

### 3. Conclusión

En la actualidad la enseñanza de idiomas se encuentra en un momento de renovación, el enfoque comunicativo se ha hecho un hueco en este mundo y las nuevas tecnologías no paran de desarrollarse ofreciendo a los docentes numerosas herramientas prácticas de gran utilidad en clase. Son muchos los casos en los que se explotan películas de habla hispana con una batería de actividades para la práctica de contenidos ya vistos en el aula o la presentación de algunos nuevos. Sin embargo, las series son un material que todavía no se ha aprovechado lo suficiente y que ofrece muestras de habla muy cercanas a la realidad que sirven de ayuda, sobre todo, en casos en los que el alumno no se encuentra en inmersión en el país de habla hispana.

En este trabajo hemos utilizado las series, en concreto la serie de RTVE *Cuéntame cómo pasó*, como herramienta para integrar cultura y aprendizaje lingüístico en la clase de E/LE de una manera más amena y entretenida. Se pretende demostrar la cantidad de recursos de los que disponemos, accesibles y cercanos a todos y que nos pueden servir como un soporte fundamental en el aula a la hora de ofrecer muestras de habla próximas a la realidad.

Abogamos por la inclusión de las series en las clases de ELE a través de esta u otras propuestas y, de este modo, seguir creando una comunidad más fuerte y potente que día a día crezca y se renueve, tal como lo hace nuestra sociedad.

## 4.

### Muestra de aplicación didáctica de la serie *Cuéntame cómo pasó*

A continuación, se ofrece una pequeña muestra de la aplicación didáctica propuesta que en total consta de 20 actividades<sup>3</sup>.

#### Actividad 1

Nombre de la actividad		Cuéntame sus rutinas
Nivel		A1-A2
Duración		30 min
Objetivos		Practicar las rutinas diarias. Fomentar el interés por los personajes y por los actores que los interpretan
Destrezas practicadas		Expresión oral y escrita
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales		Presente simple. Relatar rutinas. Aprender a reflexionar y aportar razones que apoyen sus ideas. Léxico común diario
Tipo de dinámica		Individual y parejas
Material y recursos		Imágenes de los actores y sus personajes

<sup>3</sup> Para la presentación de nuestra batería de actividades utilizaremos el modelo usado en la revista electrónica dedicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera *RutaELE*.

---

## Procedimiento



Los alumnos verán fragmentos cortos de la serie sobre las rutinas de cada personaje y deberán elaborar una producción escrita que después compartirán con sus compañeros. Deberán describir cómo son los personajes, qué les gusta hacer, a qué hora se levantan, con quién viven, etc. Según el nivel, sería interesante preguntar qué los ha llevado a pensar eso para así ayudarles a reflexionar y aprender a expresar los motivos.

---

## Referencias bibliográficas

- Almeida, E. y Fuentes, A. (2011), "El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica", *Revista Docencia Universitaria*, 81–132.
- De Grève, M. y Van Passel, F. (1971), *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Fragua.
- Hernández Luviano, Guadalupe (1998), "El vídeo en el aula", en *Didáctica de los medios de comunicación. Antología*, México D. F.: SEP, 207–222.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *RedELE*, 15–21.
- Montoussé, J. (2006), "Tendiendo puentes de conocimiento: el cine en el aula de lengua extranjera", [en línea] <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf)>, [fecha de consulta: 04.05.2018].
- Montoussé, J. (2012), "¿Qué hago con esta película?: usos y valor del cine en el aula de ELE" [en línea] <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2012/07\\_montousse.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/07_montousse.pdf)>, [fecha de consulta: 04.05.2018].
- Robles, S. (2002), "Lengua en la cultura y cultura en la lengua", *Actas XIII ASELE*, Murcia, 720–730.





# LA TEORÍA DE LA PUERTA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Pablo Martínez Menéndez

Universidad de Oviedo

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.17>

## Resumen

En el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas la cultura ha ido cobrando importancia hasta tal punto que, en la mayoría de los métodos actuales, la lengua necesita entenderse dentro del contexto cultural en que se utiliza. La teoría de la puerta señala dos enfoques: uno para Español como Lengua Extranjera (ELE) y otro para Español con Fines Específicos (EFE) que permiten aprovechar al máximo la herramienta cultural.

**Palabras clave:** Lengua, cultura, Español Lengua Extranjera, Español con Fines Específicos.

Este trabajo versa sobre la importancia de la cultura en la didáctica de lenguas. Al mismo tiempo, pretendemos realizar una apología del papel del profesor, pues, cuando se trata de la docencia, no cabe hablar de materiales buenos o malos o de planteamientos mejores o peores, si no se recalca una idea clave: depende de quién los utilice y cómo lo haga.

Del ilustre actor José M.<sup>a</sup> Roderó se comentaba que era capaz de interpretar hasta una factura de la luz (cosa harto difícil en estos tiempos, como sabrá quien haya tratado de entender el precio de la electricidad). Al igual que Roderó, existen profesores que logran extraer, de textos ínfimos, brillantes clases, o excelentes actividades, de materiales aparentemente inservibles. De ahí que todo lo que a continuación exponremos venga condicionado por la habilidad de los docentes al utilizarlo.

Una dificultad habitual en la enseñanza de segundas lenguas reside en el contexto sociocultural en que estas se desarrollan. No es la única dificultad con la que se encontrarán los alumnos y, como las otras, hallarán el modo de salvarla. Recordemos que en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), entre las estrategias de aprendizaje, concretamente entre las comunicativas, se mencionan las evitativas y las compensatorias<sup>1</sup>. Las evitativas, como su propio nombre indica, consisten en tratar de evitar los errores en la comunicación mediante el silencio o, al menos, la reducción drástica del contenido del mensaje. Sirva como ejemplo un estudiante vegano que acabó comiéndose un chuletón de buey por no disponer del vocabulario para rechazarlo. Las compensatorias, por el contrario, se utilizan cuando se desea perseverar en el esfuerzo comunicativo: se buscan alternativas al mensaje para paliar las carencias, por medio de circunloquios, con ejemplos, metáforas...

Precisamente las metáforas forman parte del lenguaje poético, tal vez el más complicado (junto con el humorístico) para los estudiantes desde el punto de vista cultural. A menudo los estudiantes desconocen la mayoría de las referencias que aparecen en los textos (en un sentido amplio que incluye también el discurso oral). En consecuencia, no logran establecer la conexión que (en el caso del humor) permite entender la gracia y (en la poesía) las connotaciones.

En efecto, el humor se basa en un mecanismo aparentemente sencillo mediante el cual se quiebran las expectativas y se sorprende con lo inesperado; por supuesto, con una condición: que esa sorpresa cuente con una justificación. Que puedan trazarse unas conexiones entre lo esperable y lo sorprendente. Dichas conexiones suelen venir condicionadas por el contexto, y el contexto, con frecuencia, depende exclusivamente de la cultura.

El término “cultura” (como casi todos los términos) resulta ambiguo. Tradicionalmente se interpretaba como un concepto elitista (aún en nuestros tiempos aparece en expresiones como “la

---

<sup>1</sup> Se mencionan, pero no se explican con detenimiento, aunque resulta evidente su importancia durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

gente de la cultura”) y se asociaba con los conocimientos enciclopédicos. Este tipo de cultura era el único que encontraba cabida en métodos como el de gramática-traducción. Con la evolución de la didáctica de lenguas se amplió la idea de cultura, de modo que no solo las artes o las ciencias sino también determinados comportamientos y costumbres se acomodaban a dicha idea<sup>2</sup>.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se presenta ligado a la cultura de los países en los que esta se habla<sup>3</sup>. Algunas lenguas se circunscriben a un determinado entorno geográfico, lo que acota los límites culturales; otras, sin embargo, cuentan con una mayor diversidad, lo que repercute en más dificultades a la hora de aproximarse a esos contextos, por su variedad. Evidentemente, el entorno cultural del polaco se ciñe a los límites geográficos de Polonia (o, todo lo más, hasta el Condado de Vilna, en Lituania). Sin embargo, para un estudiante de español, este se inserta en culturas muy diferentes (México, Cuba, Perú, Chile, Argentina... la propia España), lo que supone una complicación añadida a la tarea de enseñar-aprender la lengua.

Para un docente, el desconocimiento de la cultura por parte de los alumnos significa un reto que no siempre está dispuesto a asumir. Si recordamos las estrategias evitativas antes mencionadas, descubrimos que no pertenecen en exclusiva al estudiante: los profesores tratan de evitar complicaciones, así que renuncian a explotar actividades que impliquen un gran conocimiento de la cultura y que cuenten con numerosas referencias culturales. En la mente de muchos docentes existe la idea de que cada una de estas representaciones del acervo cultural se convierte en un escollo insalvable para el alumno en su periplo por las procelosas aguas de la lengua. Se rechazan ejercicios cuya dificultad reside

---

<sup>2</sup> La idea de contraponer a “Cultura” (con mayúscula) “kultura” (con ka) la podemos encontrar en Miquel y Sans y establece la diferencia entre carácter enciclopédico y carácter popular en los contenidos culturales. Se basa, como resulta evidente, en la distinción *Kultur/kultur* del alemán ante esta misma dicotomía.

<sup>3</sup> Según plantean De Grève y Van Passel (1971), no cabe desligar la enseñanza lingüística de la cultural, pues la propia lengua representa uno de los aspectos más destacados de una cultura.

precisamente en la correcta interpretación del texto a través del filtro de la cultura, al asumir que la condición de extranjero limita la comprensión por resultarle ajenos los contenidos.

No obstante, asentar las diferencias culturales en los límites estrictamente geográficos implica reducir drásticamente la variedad de estas. En efecto, si ya un mejicano percibe dificultades culturales en el discurso de un español (y viceversa), y aún un andaluz en el de un asturiano, para alguien con otra lengua materna el acceso a nuestra cultura exige un enorme esfuerzo. Sin embargo, las mismas dificultades se encuentran en lindes generacionales.

La tira cómica de Gallego y Rey solo logra su efecto humorístico si el lector comprende sus referencias culturales. Necesita saber que Machado era un poeta sevillano; que Alfonso Guerra, vicepresidente del Gobierno de España entre 1982 y 1991, regentaba la librería “Antonio Machado”, y que se le consideraba experto en dicho autor; que en 1990, año de la publicación de la tira, Guerra inauguró en Turín el Congreso Internacional Machadiano; que uno de los versos más famosos del poeta, perteneciente a su *Retrato*, “Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla”, se completa con “un huerto claro donde madura el limonero”; que en 1990 Guerra sufría una campaña de desprestigio por los supuestos negocios ilegales de su hermano Juan, al que presuntamente había ayudado desde su posición privilegiada.



**Imagen 1.** Tira cómica de Gallego y Rey en *Diario 16* (1989)

Un extranjero probablemente carezca de dichas referencias culturales... igual que un español nacido después de la década de los setenta. En este caso la nacionalidad puede ser condición necesaria (pero no suficiente) para lograr entender: existe, pues,

una estratificación de la cultura incluso cuando se intenta ceñir a una cuestión territorial. No solo la pertenencia a una generación u otra facilita o dificulta desentrañar las claves de estas referencias culturales; los propios intereses condicionan las interpretaciones. A continuación, presentamos algunos ejemplos de enunciados que únicamente conocerán personas con una determinada edad o con aficiones específicas.

**Tabla 1.** Frases populares en España por categorías y épocas

HUMORISTAS			
			
<p><i>“¿Es el enemigo?”</i> (Miguel Gila) Años 50</p>	<p><i>“Del gimnasio a la Casa de Campo, de la Casa de Campo al gimnasio”</i> (Tony Leblanc) Años 70</p>	<p><i>“La próxima semana... hablaremos del gobierno”</i> (Tip y Coll) Años 70</p>	<p><i>“Dígame!”</i> (Martes y trece) Años 90</p>
			
<p><i>“Si hay que ir se va, pero ir para na’ es tontería”</i> (Cruz y Raya) Años 2000</p>	<p><i>“Un poquito de por favor”</i> (“Aquí no hay quien viva”) Años 2000</p>		

## PERIODISTAS



*“¡Ojo al dato!”*

(José M.ª García)  
Años 80

*“¡Gol de Señor!”*

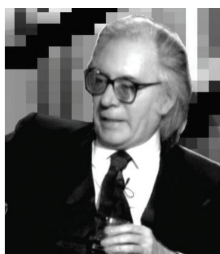
(José Ángel de la Casa) Años 80

*“Así son las cosas  
y así se las hemos  
contado”* (Mariñas  
y Buruaga)  
Años 90

*“Entró, entró”*

(Juan José  
Castillo) Años 60

## FAMOSOS



*“Si me queréis...  
¡irse!”* (Lola Flores)  
Años 80

*“Yo he venido  
a hablar de mi  
libro”* (Paco  
Umbral) Años 90

*“Dientes, dientes,  
que es lo que  
les jode”* (Isabel  
Pantoja) Años  
2000

*“¡Trata de  
arrancarlo, por  
Dios, Carlos!  
¡Trata de  
arrancarlo!”*  
(Carlos Sainz)  
Años 2000



## PUBLICIDAD



“Busque, compare y, si encuentra algo mejor, cómprelo”  
(Manuel Luque, director general de CAMP) Años 80



“Mi primo el de Zumosol”  
(Zumosol)  
Años 90”



“¡Y da un gustirrinín!”  
(Filomátic)  
Años 70



“El algodón no engaña” (Tenn)  
Años 80

## TELEVISIÓN



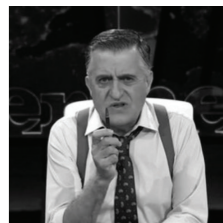
“¡Puños fuera!”  
(Mazinger Z)  
Años 70



“¡Siganme los buenos!” (El Chapulín Colorado) (Años 70)



“Y hasta aquí puedo leer”  
(Mayra Gómez Kemp, 1,2,3...) (Años 80)



“Mañana más, pero no mejor, porque es imposible.”  
(Gran Wyoming, *El intermedio*)  
Años 2000

La existencia de innumerables subconjuntos dentro lo que se denomina “cultura” imposibilita la idea de que para aprender una lengua se necesite dominar dicha cultura; todo lo más, acceder a ella a través de los intereses y conocimientos que resulten más cercanos al alumno. En este sentido consideramos paradigmático el aprendizaje de lenguas con fines específicos. En efecto, desde



época muy antigua se valoró el dominio de lenguas extranjeras por motivos varios. En *La Regenta*, de Leopoldo Alas “Clarín”, se describe a un respetado caballero apoplético que se siente en la obligación de leer la prensa internacional debido a sus negocios de exportación de grano. Dicho caballero se quedaba dormido sobre el primer periódico del mundo. Cuando murió, de apoplejía, se descubrió que no sabía inglés.

El más digno de consideración, entre los abonados al gabinete de lectura, era un caballero apoplético, que había llevado granos a Inglaterra y se creía en la obligación de leer la prensa extranjera. Llegaba a las nueve de la noche indefectiblemente, tomaba *Le Figaro*, después *The Times*, que colocaba encima, se ponía las gafas de oro y arrullado por cierto silbido tenue de los mecheros del gas, se quedaba dulcemente dormido sobre el primer periódico del mundo. Era un derecho que nadie le disputaba. Poco después de morir este señor, de apoplejía, sobre *The Times*, se averiguó que no sabía inglés (Alas, [1884] 2011: 104).

En este maravilloso fragmento aparecen dos de las principales razones para aprender lenguas: la consideración social y los negocios. En el segundo caso se incluyen las lenguas con fines específicos, cuyos cursos suelen asentarse sobre un planteamiento, en nuestra opinión, incorrecto y fraudulento. Estos cursos se presentan como la clave para que personas que desconocen la lengua meta consigan usarla en su ámbito laboral. Así, existen, por ejemplo, cursos de *Español para vitivinicultores* con los que se pretende preparar a dichos empresarios para desenvolverse en nuestra lengua en diversas situaciones relacionadas con su trabajo. El objetivo dista mucho de ser el dominio del español: únicamente se intenta dotar de determinadas estructuras y de un léxico especializado a estos alumnos, de modo que logren superar con éxito algunas situaciones comunicativas habituales y **previsibles**. Recalcamos lo de “previsibles” porque aquí radica el quid de la cuestión: la producción del alumno, si se limita a una simple exposición oral, no reviste especial dificultad. El problema aparece

cuando esa exposición oral se convierte en una interacción oral, en la que no se controla qué puede decir el interlocutor.

Evidentemente, las lenguas se aprenden progresivamente, pero no sectorialmente. En los primeros niveles se adquieren conocimientos básicos, y solo a partir de unos mínimos necesarios se comienza la especialización. Resulta inasumible pensar en un estudiante incompetente a la hora de entender frases cotidianas, pero capaz de explicar las diferencias entre vinos o su proceso de elaboración (explicar y no repetir de memoria). Esto se puede extrapolar a cualquiera de los múltiples cursos de lenguas específicas que se ofrecen, excepción hecha de la lengua con fines académicos, por su exigencia inherente. Sin embargo, la enseñanza de lenguas específicas se ha incrementado en los últimos años; cada vez más estudiantes de mentalidad utilitarista se preocupan por aprender una lengua dirigida a sus intereses más concretos, entre los que destaca el laboral. De nuevo se encuentra esa estratificación cultural asociada a una lengua determinada.

Los juristas, los economistas, los médicos... Cada grupo de profesionales comparte unos conocimientos que se reflejen principalmente en el léxico, pero también en algunas estructuras gramaticales.

La primera acepción de la palabra “puerta” que recoge el DRAE “la define como un vano de forma regular abierto en una pared, una cerca, una verja, etc., desde el suelo hasta una altura conveniente, para poder entrar y salir por él”. Atendiendo a estas últimas palabras, que la puerta dispense un servicio bidireccional permite entrar o salir. Puesto que la relación entre lengua y cultura comparte esa cualidad bidireccional, un cambio de perspectiva permite aprovechar la cultura como llave hacia la lengua. Los obstáculos culturales antes señalados se convierten de esta manera en estímulo e impulso para el aprendizaje.

Se cuenta la anécdota de un noble francés al que le llegaron rumores de que el rey había indagado si sabía castellano; de inmediato comenzó a tomar lecciones suponiendo que el monarca pensaba concederle su embajada en España. Meses después el rey se le acercó y le interpeló sobre su dominio de nuestra lengua. El noble respondió en perfecto castellano y el rey lo felicitó:

“¡Enhorabuena, ahora podrá disfrutar de la genial obra de Cervantes en su lengua original!”

Y aunque no abunden los casos de personas que aprenden una lengua con el único fin de disfrutar de un libro (Freud aprendió español para poder leer *el Quijote*), este tipo de gustos pueden sumarse a los objetivos iniciales a medida que se conoce la cultura de su entorno. Si bien el aprendizaje de la lengua se dirige con frecuencia a intereses profesionales o académicos con expectativas crematísticas, los aspectos culturales suponen un aliciente: disfrutar de *Cien años de soledad*, de los poemas de Alberti; entender el humor de Les Luthiers o Miguel Gila; escuchar las canciones de Violeta Parra, Víctor Jara, Joaquín Sabina...

Las actividades impregnadas de referencias culturales implican un esfuerzo tanto para el estudiante como para el docente; requieren más explicaciones y una mayor preparación que otro tipo de ejercicios. Sin embargo, se trata del mismo reto de superar obstáculos y coronar la cima que impulsa a los alpinistas. Ese desafío ofrece como premio, además de la propia superación personal, el acceso a una parte de la cultura en que se desarrolla la lengua meta. Recae sobre el docente la responsabilidad de seleccionar los materiales más adecuados para el estudiante, lo que significa decidir qué capas de la cultura pueden aparecer.

Como ejemplo presentamos una canción de Javier Krahe titulada “Ciencias ocultas”, poblada de referencias culturales específicas de España.

En la canción se detectan aspectos socioculturales: “catorce y jueves” frente a “trece y martes”, tradicional día de la mala suerte en España (“En trece y martes... ni te cases ni te embarques”). “Te pone cuernos”, engañar y burlar, en este caso hasta la luna llena (fase en la que la luna no tiene cuernos, al contrario que en los cuartos crecientes y menguantes). “Envido”, expresión típica de juegos de cartas, como el mus, con la que se apuesta: evidentemente poco tiene que ver con las cartas del tarot, lo que demuestra la poca pericia como bruja. “Aquelarre” (del vasco “ake” y “larre”, macho cabrío en el prado), es una reunión de brujas. “Arre, [escoba], arre”, interjección con la que normalmente se estimula a los caballos para que se pongan en marcha o aceleren.

El juego de palabras entre “astrología” y “desastre”. “Mi mamá me mima”, frase típica de las cartillas y con la que se practica el fonema /m/.

**Tabla 2.** Letra de la canción “Ciencias ocultas”, de Javier Krahe.

Grave desencanto te ha dado a resultas, del cual te dedicas ahora a las ciencias ocultas.	Si hasta tu lechuza se volvió a su nido, desde que al tarot te oyó exclamar: “¡Envido!”
Tú que ya eras torpe de racionalista, no lo tienes fácil, Satanás te asista. Siendo solo fea, siendo solo arpía, nunca serás bruja de categoría.	Dudo que aterrices en el <b>aquestrarre</b> , por mucho que azuces “¡ <b>arre, escoba,</b> <b>arre!</b> ”.
Prueba fehaciente de tus pocas luces: en vez de manzanas llevas altramuces y haces tus conjuros <b>en catorce y jueves</b> , así no te pica ni una Blancanieves.	Que una buena bruja sabe alzar el vuelo, tú nunca has podido despegar del suelo. Júpiter, Saturno, Marte y compañía ¡qué lejos te caen, qué <b>desastrología!</b> .
Dan tus sortilegios tal vergüenza ajena que <b>te pone cuernos</b> incluso la luna llena.	Verte leer las manos, la verdad, da grima; siempre balbuceas: “ <b>Mi mamá me</b> <b>mima</b> ”,
Aunque eches los polvos de la madre <b>Celestina</b> , <b>tus filtros de amor</b> dejan pasar la <b>nicotina</b>	Todos tus horóscopos, tus cartas astrales, lo dicen bien claro: para bruja tú no vales.
y al ponerte bizca con la bola esa, el futuro más vulgar se te atraviesa.	Siendo solo fea, siendo solo arpía, no lo tienes fácil ni en la brujería.

Retomando los cursos de lenguas con fines específicos, de nuevo el papel de la cultura favorece el aprendizaje si se enfoca con esta idea de puerta para acceder a la lengua. Si resulta imposible aprender una lengua extranjera parcialmente, limitada estrictamente a un ámbito determinado (que es como se ofrecen dichos

cursos de manera habitual), sin embargo, parece razonable aprovechar los conocimientos previos del alumno en lo tocante a su ámbito profesional y a sus intereses, para facilitarle el acceso a la lengua. Así, un médico aprenderá español practicando estructuras gramaticales y un léxico en parte especializado, para situaciones que resulten habituales en su trabajo. Esto no significa que solo pueda usar esas estructuras en su labor profesional: una vez aprendidas, las utilizará en cualquier ámbito e incrementará su léxico paulatinamente.

Como conclusión, el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua requiere un acercamiento a su cultura (a sus culturas, más precisamente); tanto para el docente como para el estudiante implica más empeño y dificultad, pero también ofrece unos mayores beneficios. En el caso del español, si diferenciamos entre ELE (Español como Lengua Extranjera) y EFE (Español con Fines Específicos), la función de la cultura en este proceso varía: mientras que para ELE la cultura significa una atracción, una exposición de la manera de interpretar la realidad a través de nuestra lengua, en EFE facilita los pasos para comenzar a comunicarse en un escenario conocido. O, expresado de otro modo, la cultura en ELE invita a descubrir un nuevo mundo, mientras que en EFE sirve de guía para no perderse en él.

## Referencias bibliográficas

- Alas (Clarín), L. ([1884] 2011), *La Regenta*, Madrid: Literanda.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- De Grève, M., Van Passel, F. (1971), *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Fragua.
- Miquel, L., Sans, N. (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable* 9, 15–21.

# LA TRADICIÓN GRAMATICAL Y EL SISTEMA VERBAL LA ENSEÑANZA DE LA TEMPORALIDAD

Fermín Martos Eliche  
Universidad de Granada

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.18>

## Resumen

El objetivo principal de este trabajo se fundamenta en el creciente interés de estudiar las implicaciones extralingüísticas del tiempo. Se hará un recorrido por la tradición gramatical para escudriñar las actuales tendencias sobre la concepción del binomio tiempo-aspecto para intentar renovar algunas ideas de gramáticos como Gómez Hermosilla y su obra *Principios de Gramática General* de 1835. Apuntar hacia el futuro dando importancia a estas enseñanzas tradicionales (gérmenes de las actuales teorías) para la enseñanza de la temporalidad en las clases de ELE (Español Lengua Extranjera) será nuestro trayecto final.

**Palabras clave:** Tradición gramatical, verbo, temporalidad, ELE.

## 1. Introducción

Hemos de tener en cuenta, en primera instancia, una fecha importante en la tradición gramatical: 1847. Es la fecha elegida por las dos obras de referencia de estudio de la tradición española en lingüística: la de J. J. Gómez Asencio (*Gramática y categorías verbales en la tradición española* (1771–1847)) y la de M. L. Calero Vaquera (*Historia de la gramática española* (1847–1920)). Ambos

escogen la fecha de la Gramática de Andrés Bello como fecha de transición, considerando el inicio de la tradición en 1771 (fecha de la publicación de la primera gramática de la RAE) y el fin en 1920 (fecha de la publicación de la obra de R. Lenz: *La oración y sus partes*). Si situamos 1847 como fecha central, podríamos resumir las aportaciones antes y después de esa fecha y la propia de 1847 (la de Bello).

Antes de 1847 el verbo, junto al sustantivo, conserva la preeminencia sobre las demás clases de palabras. Si hasta entonces se definía el verbo en términos morfológicos o morfosintácticos, ahora se da preferencia al criterio semántico y sobre todo al lógico-objetivo. Tal preeminencia viene motivada por las tendencias universalistas que recorrían Europa. Así, en general, el verbo es la palabra que significa “hacer” (acción), “padecer” (pasión), o “ser” (existencia). La dificultad estaba en encontrar un único criterio para definir el verbo (como existía para el sustantivo, “sustancia”, y el adjetivo, “cualidad”) por sus **variadas posibilidades semánticas**. No se dieron cuenta, apegados como estaban a la tradición, de que el semántico no era el criterio adecuado para definir al verbo y a la mayoría de clases de palabras. Recogemos, a modo de ejemplo, una definición que muestra la preeminencia del criterio semántico, la de la GRAE:

El verbo es una parte principal de la oración que sirve para significar la esencia, la existencia, la acción, pasión y afirmación de todas las cosas animadas y el ejercicio de cualquiera facultad que tienen las cosas o se les atribuye (GRAE, 1771: 57).

Algunos autores, entre ellos, Noboa, a quien citamos a continuación se dieron cuenta de la parcialidad de este tipo de definiciones (aunque sin reparar en dos diferencias básicas: la que hay entre lenguaje y metalenguaje y la que se establece entre “nombrar” y “predicar”):

Siendo una palabra de naturaleza tan distinta del nombre, hay que distinguirla con un nombre, y por eso su naturaleza no queda bien explicada. Pues, decir que el verbo significa ser,

afirmación, existencia, movimiento, etc. es como decir que el verbo tiene la significación de un nombre; pues tales son ser, existencia, afirmación, movimiento, etc. (Noboa, 1839: 57).

Una manifestación de la influencia racionalista es la teoría del verbo único. Una cadena iniciada por Aristóteles y continuada por los “modistas” y algunos tratadistas renacentistas cristaliza en Port-Royal. Según esta teoría, fundamentada en la no distinción entre “juicio” (acto interior del espíritu) y “proposición” (expresión verbal del juicio), entre lenguaje y pensamiento, en definitiva, todos los verbos pueden ser reductibles a *ser* más otro elemento y, en consecuencia, toda proposición consta de “sujeto” + “verbo *ser*” + “atributo”. Tal teoría tuvo defensores y detractores entre nosotros. No faltaron autores que incurren en contradicciones al mezclar lo tradicional de las definiciones semánticas con “lo moderno” francés (Jovellanos, 1795; Pelegrín, 1825).

En poco difiere la segunda etapa, la definición de tiempo verbal se basa fundamentalmente en el punto de vista semántico-notional, en muchos casos acompañados por indicaciones sobre la forma: “... la desinencia que sufre la raíz verbal, para denotar el lugar que ocupa en la duración el fenómeno afirmado por la significación del verbo” (Fernández Monje, 1854: 124); “(...) fija la época en que tiene lugar la acción del verbo” (Ruiz Morote, 1880: 29); “Son tiempos del verbo las épocas en que se ejecuta la acción que el mismo verbo expresa” (Yeves, 1917: 20). Con algunos referentes coexistentes (“...el cambio que sufre el verbo en su terminación o letras finales, para expresar si su significado se refiere al acto de dirigir la palabra, o a una época anterior o posterior” (Boned, 1853: 18)) serán Bello y, más tarde, Lenz quienes introduzcan el concepto de **punto de referencia** (la deixis temporal) de manera sistemática: “(...) el ser ahora, antes o después, con respecto al momento mismo en que se habla” (Bello, 1847: 39); “Tiempo es la categoría gramatical por la cual la persona que habla establece una relación entre el fenómeno del cual habla y el acto de la palabra” (Lenz, 1920: 470).

Queremos centrar en este trabajo toda nuestra atención en dos gramáticos: uno de ellos de sobra conocido e importante en la



historia de la gramática del español: Andrés Bello y otro, creemos, un descubrimiento: Gómez Hermosilla. Ambos adelantan las dos teorías más importantes de acercamiento al fenómeno de la llamada temporalidad. Con Bello la deixis temporal del verbo (Bull, 1947, 1960; Rojo, 1974, 1976, 1988, 1990; Rojo, Veiga, 1999) y la influencia del aspecto léxico interno del verbo con Gómez Hermosilla (Vendler, 1967; Verkuyl, 1993; Comrie, 1976, 1981, 1985, 1993; de Miguel, 1992, 1996, 1999)<sup>1</sup>.

## 2. Gómez Hermosilla (1835)

Por el valor que tuvo en su contexto histórico-gramatical, por el esfuerzo personal que representa y por su propia propuesta, creemos que conviene destacar la aportación de Gómez Hermosilla (1835)<sup>2</sup>.

Este autor se opone rotundamente, con un sistema teórico serio, a la teoría del verbo único que conocía su momento de apogeo; afirma que lo básico en las lenguas son los verbos “activos”, anteriores a los “adjetivos” en la génesis del lenguaje; no es posible encontrar una lengua sin verbos activos y, más importante aún, no todos los verbos activos pueden descomponerse en *ser* + adjetivo.

Empieza su obra con la siguiente cita:

El universo no nos presenta más que materia y movimiento. Por materia o cuerpos entendemos lo que es capaz de hacer cualquiera impresión en nuestros sentidos. Movimiento es el efecto por el cual se muda un cuerpo de lugar, esto es, ocupa sucesivamente diferentes partes del espacio o lo que es lo mismo, varía de distancia respecto de otros cuerpos. El movimiento es el que establece las relaciones que hay en nuestros órganos y los entes

---

<sup>1</sup> Citamos los estudios ya considerados clásicos para ambos enfoques.

<sup>2</sup> Citamos por la tercera edición de 1841.

que existen dentro y fuera de nosotros (Chabaneau, *Elementos de ciencias naturales*, Tomo I, 2-3).

Entiende Gómez Hermosilla que el hombre, una vez conocidos los objetos materiales que le rodean, pudo observar que no todos ocupaban de continuo el mismo lugar ni estaban siempre en una misma actitud. Así, *el perro salta* es el puro movimiento, *el caballo relincha* es un movimiento interior que produce ruido, *el sol calienta* produce movimiento interno a través de sensaciones. La idea de movimiento exterior e interior es la que va a estar presente en su definición de verbo:

Estas palabras destinadas a significar tanto los movimientos que se obran fuera de nosotros, como los que de ellos resultan en nuestros sentidos, son las que en gramática se llaman verbos, como si dijésemos, las palabras por excelencia, porque, en efecto, son las más necesarias de todas para la enunciación del pensamiento (Gómez Hermosilla, 1841: 20).

En el apartado sobre los tiempos verbales, para él, entre todas las circunstancias de un movimiento la más interesante es la del tiempo en que se verifica y éste se determina de dos maneras, o fijando una época precisa, como *ayer*, *hoy*, *mañana* o indicando vagamente que el tiempo en que se ejecuta el movimiento coincide con el acto de la palabra, es anterior o posterior a él:

Las épocas fijas, como todas las demás circunstancias, se enuncian por los nombres de estas épocas precedidas de una preposición o por adverbios que envuelven ésta implícitamente. La indicación vaga de que el movimiento es actual, pasado o futuro pudiera también hacerse por medio de palabras sueltas que significasen épocas indeterminadas *ahora*, *antes de ahora*, *en adelante*. Pero, siendo el tiempo, así vagamente considerado, una circunstancia inseparable de todo movimiento, y necesario por lo común expresarla, y debiendo ser incómodo repetir tan a menudo unas mismas palabras, el hombre, siempre ingenioso, imaginó el arbitrio de hacer en los verbos ciertas alteraciones

materiales que indicases la circunstancia de ser el movimiento simultáneo, anterior o posterior respecto del momento en que se está hablando; y estas alteraciones son las que los gramáticos han llamado, con bastante propiedad, tiempos de los verbos, porque en efecto están destinadas a expresar la circunstancia del tiempo. Se ve, pues, que estos, en cualquiera lengua, son primitivamente tres, llamados presente, pretérito y futuro; porque, refiriendo el movimiento a la época de la palabra, ha de coincidir con ella, ha de ser anterior o posterior. Pero, como una época, ya pasada cuando hablamos, fue anterior, simultánea o posterior respecto de otra que se puede tomar por punto de comparación en toda la dirección corrida desde el origen del mundo, se ve que el pretérito puede subdividirse en tres épocas relativas, no ya al acto de la palabra sino a otro punto escogido en la duración pasada. La misma operación puede hacerse respecto del tiempo futuro. El que lo es ahora será, sin embargo, anterior, simultáneo o posterior, relativamente a otros puntos determinando que se toma en toda la duración venidera. El presente como es un momento indivisible, no es, ni puede ser más que uno porque todo lo que no es el instante actual pasó ya o no ha llegado todavía (Gómez Hermosilla, 1841: 108–110).

Hermosilla adelanta el sistema de deixis temporal:

Cada modo del verbo, según lo anterior, puede tener tres tiempos primitivos para expresar el momento que coincide con el momento en que se habla, le precedió o le seguirá. Estos se llaman presente, pretérito y futuro absoluto, porque no se refieren a otra época distinta del acto de la palabra. Además del pretérito y futuro absolutos puede haber tres pretéritos y tres futuros, relativos a un punto determinado que se escoja en la duración pasada y venidera, los cuales se denominarán en consecuencia pretéritos y futuros relativos (actuales, anteriores y posteriores) (Gómez Hermosilla, 1841: 111).

El gramático cae en la tentación de intentar una definición de verbo bajo un criterio semántico único. Fue muy criticado porque

se basó en la génesis del lenguaje, en el significado primitivo de las acciones. Es una definición que se basa en el significado primitivo no en el actual y contemporáneo. Así, ante un verbo como *sedeo*, un *verbo de quietud* que significa *estar sentado*, Gómez Hermosilla (1841: 112) se explica diciendo que ahora significa quietud, pero que originariamente significó *sentarse*, donde sí hay verdadero movimiento. Esta caracterización lo lleva a establecer una distinción entre los verbos y los sustantivos que indican movimiento: los sustantivos que indican movimiento significan acciones no concretas, separadas del momento de su ejecución; los verbos significan acciones concretas, consideradas en el acto de ejecutarse, haberse ejecutado ya o haberse de ejecutar; la distinción verbo/sustantivo no solo es, por tanto, una oposición semántica en el contenido (acción concreta/acción no concreta), sino también en el modo de significar: el verbo significa con tiempo y el nombre significa con abstracción del tiempo. En el ejemplo que da, *meditación* significa acción, pero no referida al tiempo, frente a *meditar*, que se refiere al tiempo, y *meditamos*, que además se refiere a la persona.

De esta interpretación, hasta cierto punto revolucionaria, aunque no aceptable en su totalidad, nos parecen especialmente interesantes las ideas del verbo como “movimiento” y la argumentación desarrollada en torno a la conceptualización del “espacio” y su relación con el “tiempo”. En ellas Gómez Hermosilla recoge, de algún modo, la herencia de El Brocense, para quien el tiempo más que un accidente temporal es la manera de significar: el verbo significa y co-significa tiempo.

Podemos afirmar, sin mucho riesgo de equivocación, que en el período al que nos estamos refiriendo no existen apenas aportaciones sistemáticas. Hay casi una obsesión por definir y definir, de forma deductiva, hipótesis-verificación, pero sí llegan a un análisis del verbo y su sistema. Solo Hermosilla, como ha quedado dicho, apunta hacia la modernidad. Aun así, el hecho de dar importancia a la semántica interna del verbo, es decir, aislar rasgos semánticos, se revela importante para un posterior estudio del sistema verbal, ya que la semántica interna de los verbos puede influir claramente en su significado temporal.

### 3.

## Andrés Bello (1847)

La postura de Andrés Bello ha sido la más atendida y seguida por los diferentes gramáticos que se han ocupado de la estructura del sistema verbal español. Bello, antes de estructurar el sistema, parte de la distinción entre formas simples y compuestas, como se venía haciendo ya desde antes. Define primariamente las formas del verbo como “significativas de tiempo”. Destaca, como elemento relevante, la inclusión del gerundio con una de las formas simples de *estar* dentro de las formas compuestas, también significativas de tiempo:

Las formas compuestas en que entra el gerundio no presentan ninguna dificultad, porque expresan el mismo tiempo que la forma simple del auxiliar: *yo estoy temiendo*, significa el mismo tiempo que *yo temo*. Hay a la verdad diferencia entre *estoy temiendo* y *temo*; la primera expresión significa un estado habitual o una duración algo larga (*está siempre escribiendo*, *estuvo toda la noche escribiendo*); pero ésta no es una diferencia de tiempo, en el sentido que dan a esta palabra los gramáticos, porque la época del temer es siempre un puro pretérito respecto del momento en que se habla, sea que se diga *temí* o *estuve temiendo* (Bello, 1847: 400).

Señala en las formas del verbo un significado fundamental, del cual derivan otros dos: el secundario y el metafórico, y observa algunos hechos que le impiden generalizar las definiciones. Así, hablando de la coexistencia del presente con el momento del habla:

Esta relación de coexistencia no consiste en que las dos duraciones principien y acaben a un tiempo; basta que el acto de la palabra coincida con un momento cualquiera de la duración del atributo, la cual, por consiguiente puede haber comenzado largo tiempo antes y continuar largo tiempo después. Por eso

el presente es la forma que se emplea para expresar verdades eternas o de una duración indefinida (Bello, 1847: 400).

Bello está afirmando que debemos de tener en cuenta dos concepciones temporales en el presente: presente puntual y presente ampliado.

También advierte en el tiempo pasado algunas salvedades. En el caso del pretérito llama la atención sobre el significado de los verbos y los divide en desinientes (significado perfectivo) y permanentes (significado imperfectivo): “*ser, ver, oír*, son verbos permanentes porque sin embargo de la existencia, la visión o la audición sea desde el principio, puede seguir durando gran tiempo” (Bello, 1847: 401).

Y si a esta objeción del significado fundamental del pretérito, añadimos la objeción que hace sobre el copretérito: “En esta forma el atributo es, respecto de la cosa pasada con la cual coexiste, lo mismo que el presente respecto en que se habla, es decir, que la duración de la cosa pasada con que se le compara puede no ser más que una parte de la duración” (Bello, 1847: 401).

Está anticipando que también en el pasado existe una doble concepción temporal: pasado puntual y pasado ampliado. Algo que no ocurre en el futuro, sobre estas formas no pone ninguna excepción sobre su significado fundamental.

Admite Bello (1847) que las relaciones de tiempo pueden ser simples, dobles y triples. Los tiempos verbales fechan la acción del verbo en la línea del tiempo en relación con tres puntos distintos de referencia (no solo con dos, como pensaban los de Port-Royal y sus seguidores) conjugados entre sí:

- 1º punto de referencia: el instante de hablar, llamado presente respecto del cual es anterior el pretérito y posterior, el futuro (relaciones simples).
- 2º punto de referencia: cada uno de estos tres tiempos, con respecto a los cuales la acción puede ser anterior, coexistente o posterior (relaciones dobles).
- 3º punto de referencia: un tiempo ya relativo respecto al cual un nuevo tiempo significa anterioridad (relaciones triples).

Respecto de los mencionados significados metafóricos, Bello (1847) supera el nivel de la frase para afirmar que existen discursos que al hablante le interesa “actualizar” antecediéndolos al presente. Cuando afirma

La relación de coexistencia tiene sobre las otras la ventaja de hacer más vivas las representaciones mentales; ella está asociada con las percepciones actuales, mientras que los pretéritos y los futuros lo están con los actos de la memoria que ve de lejos y como entre las sombras lo pasado, o del raciocinio, que vislumbra dudosamente el porvenir (Bello, 1847: 422)

está reconociendo dos espacios y dos grados de abstracción temporal diferentes por parte del hablante: **el aquí y el allí** y, por tanto, dando importancia al criterio de la percepción. Reconoce que en ocasiones el hablante sustituye la relación de la anterioridad por la coexistencia (expresamos con más viveza los recuerdos); ello supone un cambio temporal de la siguiente forma: se usa presente donde “propia y naturalmente” debería usarse pretérito o copretérito; se usa futuro donde debería usarse pospretérito; se usa antepresente donde debería usarse antepretérito y antecopretérito y se usa antefuturo donde debería usarse antepostpretérito.

La sustitución puede ocurrir en el campo de la posterioridad. El hablante acerca al ámbito de la coexistencia acontecimientos sobre los cuales no está muy seguro y con el matiz modal de la conjetura usa un futuro donde debería usarse un presente; usa un postpretérito donde debería usarse un copretérito o pretérito; usa un antefuturo donde debería usarse un antepresente y usa un antepostpretérito donde debería usarse un antecopretérito.

Notamos que hay una preeminencia de formas referidas al pasado (tiempo experimentado) frente al presente y futuro. En este sistema, fundamento de posteriores teorías basadas en la deixis temporal, el origen principal es el presente, los sub-órigenes, el pretérito y el futuro y, por último, encontramos el copretérito y el pospretérito, lo cual da pie a hablar de diferentes niveles temporales:

1. Presente: primario
2. Pretérito y futuro: secundarios

### 3. Copretérito y pospretérito: terciarios

Respecto a la caracterización de los tiempos dejamos en el aire algunas preguntas:

1. ¿Qué diferencia hay entre pretérito y antepresente? Los dos son anteriores al presente.
2. El copretérito es simultáneo al pretérito ¿por qué no también al antepresente?
3. El antecopretérito es anterior al copretérito ¿por qué no también al antepresente y al pretérito?
4. El pospretérito es posterior al pretérito ¿por qué no también al copretérito y al antepresente?

De Bello nos quedamos con las siguientes ideas:

- 1) La concepción temporal no es lineal. Hay que hablar de redes temporales y niveles temporales.
- 2) La dimensión temporal se transforma, al menos metafóricamente, en espacial: *ante-*, *pos-*, *co-*, indican movimientos espaciales (“delante”, “detrás”, “al lado”)
- 3) El grado de abstracción temporal por parte del hablante es más complicado para las formas que se sitúan en las relaciones temporales triples.

## 4.

### Conclusiones

Queremos hacer hincapié en la enseñanza de la temporalidad en un futuro no muy lejano. Es muy discutido el acercamiento que se debe hacer en las clases de *ELE* (Español Lengua Extranjera). Proponemos una enseñanza de la temporalidad basada en la combinación de ambos elementos: la estaticidad y la dinamicidad, los tipos de movimiento expresados por la semántica interna verbal, la concepción multidimensional del tiempo y del espacio y la consideración del procesamiento del *input* con elementos simples como el *aquí* y el *allí*, el *antes de aquí* y *antes de allí*, el *antes*, *ahora* y *después* y el *momento*: en este momento, en ese momento, en aquel momento, antes de ese momento, después de ese momento, en ese momento y antes.



## Referencias bibliográficas

- Bello, A. (1841[1972]), *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana*, Valparaíso: Imprenta de M. Rivadeneyra, repr. facs. Caracas, Cromotip.
- Bello, A. (1847 [1988]), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, I-II, estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid: Arco/Libros.
- Boned, L. (1853), *Curso de gramática. Acomodado a la capacidad y desarrollo intelectual de los niños*, Zaragoza: Impr. y libr. de Cristobal Justé y Olona.
- Bull, W. (1947), "Modern Spanish Verb Frequencies", *Hispania*, 30, 4, 451–466.
- Bull, W. (1960), *Time, Tense and the Verb. A Study in Theoretical and Applied Linguistics with Particular Attention to Spanish*, Berkeley-Los Ángeles: University of California Press.
- Comrie, B. (1976), *Aspect An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems* Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1981), "On Reichenbach's Approach to Tense", en R. A. Hendrik, C. S. Masek y M. F. Miller (eds.), *Papers from the Seventeenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 24–30.
- Comrie, B. (1985), *Tense*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1993), "Towards a General Theory of Tense", en B. Lakshmi Bai y A. Mukherjee (eds.): *Tense and Aspect in Indian Languages*, Hyderabad, Centre of Advanced Study in Linguistics (Osmania University), Booklinks Corporation, 1–18.
- Fernández Monje, I. (1854), *Curso elemental de la lengua española, redactado con la posible sujección a los principios de la gramática general*, Madrid: Libr. de D. León Pablo Villaverde.
- Gómez Asencio, J. J. (1981), *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771–1847)*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gómez Asencio, J. J. (1985), *Subclases de palabras en la tradición española (1771–1847)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

- Gómez Hermosilla, J. (1835 [1841]), *Principios de gramática general*, Madrid: Imprenta Nacional (3ª edición).
- Jovellanos, G.M. de (1795 [1924]), “Curso de humanidades castellanas”, *B.A.E.*, tomo 46 en Nocedal, C., *Obras publicadas e inéditas*, Tomo I, Madrid, 101–150.
- Lenz, R. (1920 [1935]), *La oración y sus partes*, Madrid: Centro de Estudios Históricos, 3ª ed.
- Miguel, E. de (1992), *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e impersonalidad*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Miguel, E. de (1996), “Nomina Infinitives in Spanish: An Aspectual Constraint”, *The Canadian Journal of Linguistics* 41, 1, 29–53.
- Miguel, E. de (1999): “El aspecto léxico”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol 2, Madrid: Espasa Calpe, 2979–3060.
- Noboa, D. A. M., (1839), *Nueva gramática de la lengua castellana según los principios de la filosofía gramatical*, Madrid: Impr. de D. Eusebio Aguado.
- Pelegrín, L. (1825), *Elementos de gramática universal, aplicados a la lengua española*, Marsella: Impr. d’Achard.
- Real Academia Española (1771), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Impr. de D. Joaquín de Ibarra.
- Rojo, G. (1974), “La temporalidad verbal en español”, *Verba* 1, 68–149.
- Rojo, G. (1976), “La correlación temporal”, *Verba* 3, 65–89.
- Rojo, G. (1988), “Temporalidad y aspecto en el verbo español”, *LEA*, X, 195–216.
- Rojo, G. (1990), “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”, en I. Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, 17–41.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999), “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid: Espasa Calpe, 2867–2935.
- Ruiz Morote, F. (1880), *Gramática castellana teórico-práctica, premiada en las exposiciones aragonesa*, Viena y Madrid, Ciudad Real: Establecimiento tipogr. del Hospicio, 6ª ed. corregida y metodizada.

- Vendler, Z. (1967), *Linguistics in Philosophy*, Ithaca: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. (1993), *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Atemporal Structure*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeves, C. (1917), *Gramática castellana. Grado primero. Conocimiento general de las palabras y de sus accidentes*, Madrid: Libr. de los sucesores de Hernando.

# ALTERNANCIA DE CÓDIGOS Y EMOTIVIDAD. A PROPÓSITO DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO CATALÁN-ESPAÑOL

M. Victoria Mateo García  
Universidad de Almería

Francisco García Marcos  
Universidad de Almería

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.19>

## Resumen

El presente trabajo analiza la alternancia de códigos entre catalán y español, a partir de un muestreo empírico de 2'37 horas. En ese corpus se pone de manifiesto que, junto a los factores tradicionales que explican la aparición de ese fenómeno, influye de manera significativa, al menos en algunas ocasiones, la emotividad asociada al uso de las lenguas y a las relaciones interpersonales.

**Palabras clave:** Alternancia de códigos, emotividad, lenguas en contacto.

La alternancia de códigos ha sido una de las constantes clásicas en la aproximación sociolingüística a las situaciones de lenguas en contacto. Desde el principio no ha tenido mayores problemas en cuanto a su delimitación nocional, toda vez que se ha ocupado de la utilización variable de dos códigos verbales dentro de un mismo evento comunicativo. Esa definición estándar, ya de por sí amplia, está en condiciones de hacer frente a una casuística prolija. En principio y en teoría, también podría registrarse *code-switching* cuando se alternaran dos dialectos, o dos variedades, de una misma lengua.

Sin embargo, los especialistas han primado el examen del contacto lingüístico. Ese ámbito, de todas formas, ha bastado para generar una más que considerable producción empírica y teórica. Como recordaban Appel y Muysken (1989: 175–178), esas investigaciones han cubierto desde incidencia interlingüística puntuales hasta textos relativamente complejos y elaborados.

Por lo demás, parece que no se trata de un fenómeno relativamente reciente, derivado de dinámicas sociolingüísticas contemporáneas, sino que vendría a ser una constante, más o menos universal, más o menos consustancial, al contacto lingüístico en sí. Desde luego, está documentado desde antiguo. Burke (1993: 77) refiere el caso de las *Cartas de sobremesa* de Lutero, en latín o en alemán según la mayor/menor gravedad y solemnidad del tema. No cuesta tampoco demasiado suponer situaciones análogas, a expensas de los datos que pudiera arrojar la investigación monográfica y detallada al respecto. Pero, en principio y en modo hipotético, cabría suponer la posible existencia de algún modo de *code-switching* entre las legiones romanas, en la corte de Kublai Kan o, por no excederse en los ejemplos, entre los sefarditas establecidos en el Imperio Otomano.

Appel y Muysken (1987: 175) proponen situar la alternancia de códigos en unas coordenadas tridimensionales determinadas por otros tantos ejes fundamentales de condicionamientos:

1. *Sociolingüístico*, desde el que se desarrollarían las condiciones contextuales que hacen posible el intercambio de códigos.
2. *Psicolingüístico*, responsable de los mecanismos individuales que articulan una competencia lingüística capaz de interactuar intercambiando dos códigos distintos.
3. *Lingüístico*, mediante el que se discriminarían las fronteras entre esta y otras consecuencias del contacto entre lenguas, caso de la transferencia o de la interferencia.

Se trata, desde luego, de una propuesta de taxonomía razonable, aunque no por ello deje de ser matizable y, en todo caso, haya sido matizada *de facto*. La bibliografía, en realidad, se ha desentendido del componente psicolingüístico, siempre de difícil y delicada medida empírica. De manera que en la práctica se ha concentrado la atención en los dos restantes.

El componente lingüístico, y su correspondiente caracterización, quedaron considerablemente fijados a partir de las investigaciones neoyorkinas de S. Poplack (1980). De modo sintético, la alternancia de códigos se produce desde posiciones muy concretas del sistema lingüístico:

1. Las estructuras superficiales de dos lenguas.
2. Los cambios de código se activan en morfemas independientes.
3. Debe registrarse equivalencia estructural, co-gramaticalidad, entre las dos lenguas implicadas en el punto en el que se registra el cambio de códigos.
4. El tipo de competencia de los hablantes condiciona los intercambios, lo que a su vez produce un *gradatum* de *code-switching*, iniciándose en los cambios de etiquetas, continuando en los cambios oracionales, para culminar en los intra-oracionales.

A ese primer listado, la bibliografía fue añadiendo nuevas especificaciones, en principio también universales, o tendencialmente universales. De esa manera, otros factores propiciadores del desarrollo de intercambios de código serían los siguientes:

5. La proximidad tipológica de las lenguas implicadas.
6. La codificación de citas o el discurso indirecto.
7. Las repeticiones con fines enfáticos.
8. La ubicación entre un núcleo nominal y una cláusula de relativo.
9. En las construcciones copulativas, su posición entre sujeto y predicado.

Desde el eje social también se aisló un número significativo de condicionamientos, preferentemente vinculados a la situación de comunicación y al sistema de marcas sociolingüísticas de cada comunidad. El cambio de código venía a ser una estrategia comunicativa, mediante la que se empleaba un indicador de pertenencia a un grupo, con la intención de llamar la atención de los interlocutores a través de la forma del mensaje. El entorno entre el que se desarrolla propicia –o inhibe– la aparición de cambios de código. Lo más favorable es un clima de intimidad comunicativa, mientras que en el extremo opuesto se situarían las situaciones de máxima formalidad comunicativa, abordadas mediante una sola lengua. En ese sentido, Blom y Gumperz (1972) establecieron una

diada clásica que discriminaba entre *cambios metafóricos* (según los objetivos comunicativos) y *cambios transaccionales* (según la formalidad).

En todo caso, la bibliografía reconoce la dificultad de predecir sistemáticamente cuál va a ser la selección de una u otra lengua. La mayor incertidumbre parece concentrarse en torno al tópico en torno al que gire la comunicación. No existe una tipología unívoca de temáticas que propicien, o retraigan, la aparición de cambios de código. Sí ha habido intentos más claros por vincularlos a actos de habla muy específicos. En concreto, Fasold (1984: 23) discrimina tres: los mandatos, la legitimización de la veracidad de un punto de la narración y un uso enfático en la comunicación de los adultos con los niños. Por otra parte, es evidente que la realidad empírica ha desbordado ampliamente los márgenes propuestos por Fasold, como se trató de resumir en García Marcos (1999, 2015), según estuvieran vinculados a los componentes de la comunicación:

1. Participantes, como estrategia de acomodación al interlocutor o como negociación de la identidad frente a los demás.
2. Mensaje, como método para aclarar contenidos ya enunciados o como indicio del dominio de dos lenguas frente a otros interlocutores.
3. Estructura del discurso, empleado para regular el ritmo comunicativo en general, y en particular para marcar la apertura y clausura de los eventos, de un lado, y, de otro, el paso del estilo directo al indirecto.
4. Tema, asignando una lengua a un ámbito temático, dotándolo así de valor simbólico.
5. Canal, seleccionando una lengua para la transmisión de comunicación a través de un medio.
6. Expresión poética, en calidad de recurso mediante el cual enfatizar la adscripción a una identidad.

Con todo, la bibliografía ha ido dejando cabos sueltos a lo largo de todos estos años, datos que quedaban fuera de ese amplio marco general que acaba de comentarse. En una de las investigaciones pioneras, Lindholm y Padilla (1978) señalan que solo el 2% de los niños bilingües inglés/español en EE.UU. utilizan el

cambio de código, dentro de una muestra de 500 encuestados. Por supuesto que ese comportamiento, muy marcado conforme a sus cifras, puede obedecer a múltiples factores, aunque todos ellos, no obstante, giran en torno a un proceso directamente asociado a la socialización del individuo; esto es, el cambio de código va intensificando su presencia a medida que los niños se convierten en adultos. Luego, no es una resultante directa del contacto lingüístico como tal, sino de algunos tipos de gestión social del mismo; aspecto este último que tampoco se ha indagado de manera pormenorizada.

Con el tiempo, la casuística alcanzó a prácticamente cualquier manifestación verbal. En sentido estricto, las nuevas lenguas incorporan cambios de código incluso en sus primeros registros escritos, cuando alternan la lengua fuente y sus derivaciones. Los patrones tradicionales, por momentos, parecieron desdibujarse, forzados a incluir nuevas perspectivas. Cuando en 1989 Biondi-Assali examina el caso de la comunidad árabe en Argentina, no encuentra mayores problemas para determinar sus contextos lingüísticos de aparición, limitados a los casos de morfema dependiente. Lo determinante para estos hablantes radicaba en el uso del cambio de código como expresión de rasgos étnicos de solidaridad. Ese valor tampoco era desconocido por la bibliografía, tal y como también se ha referido líneas más arriba. Lo realmente novedoso de la situación argentina que analiza Biondi-Assali es una preponderancia tan acusada de esa función, por encima de cualquier otra clase de condicionamientos. Eso podía suponer otra potencial pequeña grieta en el edificio conceptual del cambio de código.

La investigación que aquí presentamos no parte, en todo caso, de ninguno de esos puntos de disonancia en la conceptualización del cambio de código. Simplemente las tiene presentes, como evidencia de que la bibliografía ya había explorado otras posibilidades, más allá de las abrumadoramente mayoritarias en la bibliografía.

Desde esa perspectiva, se abordó un corpus, tomado en un contexto con un contacto lingüístico tan prolongado e intenso como el protagonizado por el español y el catalán. En sentido estricto, el catalán ha vivido muy poco tiempo sin estar en contacto con alguna



otra lengua, lo que ha convertido al contacto en una de sus constantes sociolingüísticas históricas. En ese contexto se examina una muestra de 2,37 horas de grabaciones recogidas en el área metropolitana de Barcelona entre diciembre y marzo de 2014. Todas ellas son interacciones cotidianas y reales, en las que abundan los cambios de código. De todas las interacciones muestreadas, un 20,8% de ellas acudieron a ese recurso. Es complicado estimar la relevancia última de ese dato cuantitativo, ya que no hay parámetros de referencia estadísticos claros en función de los que valorar esa cifra. Por una parte, las interacciones verbales potenciales de una comunidad de habla son, por definición, indeterminadas. Por otra, tampoco existe una posible tipología temática asignada a una u otra situación comunicativa. Sí que, en todo caso, la muestra destaca algunos aspectos cualitativos bastante relevantes.

Por supuesto que todos los hablantes implicados son bilingües. Solo que esa competencia puede desarrollarse en interacciones monolingües, con predominio absoluto de catalán o de español, o en interacciones bilingües, en las que se empleen las dos lenguas, bien entre dos interlocutores, bien entre varios de los participantes en una conversación más amplia. Estas últimas, naturalmente, aportan el mayor número de casos de alternancia de código. Entre hablantes de español no aparecen alternancias de código en catalán, al menos en la muestra que se analiza aquí. Por supuesto que hay transferencias, calcos e interferencias abundantes entre las dos lenguas, como recoge el ejemplo siguiente.

L1 – *¿Has estado, M., en la plaza?*

L2 – *Sí, pero al final me he vuelto sin comprar fruta.*

L1 – *¿Nada?*

L2 – *Es que TAMPOCO NO he visto nada en condiciones, A.*

L1 – *Pues el otro día había unos plátanos canarios buenísimos. Y naranjas.*

L2 – *Pues no te digo que no. Será que iba buscando POMAS y no me ha convencido lo que he visto.*

“Pomas” es un catalanismo que sustituye a “manzanas” y la doble negación del “tampoco no” es ajena al español, pero propia del catalán.

El siguiente ejemplo sí recoge alternancia en una conversación monolingüe en catalán:

L1 – *No estic pas disposat a fer cap mena de concessió. Que ho tingui ben clar.*

L2 – *Vaja, t'has posat en plan EL FEO, EL DURO Y EL MALO.*

L1 – *No, no, no, res de FEO DURO Y MALO. Es que no es pot badar amb aquestes coses, eh! Es molt seriós tot això.*

El ejemplo muestra una muy significativa asimetría sociolingüística de fondo. El catalán, dentro de la diglosia, ha ocupado históricamente el estatus de lengua B. Por tanto, se muestra más propicia a este tipo de intercambios, entre otras cosas porque muy probablemente tiene que manejar referentes sociales que solo han circulado en la Lengua-A, es decir, en español. De hecho, no hubo doblaje en catalán de la famosa película de Sergio Leone, sobre la que los hablantes hacen una versión enfática, de “El bueno, el feo y el malo” a “El feo, el duro y el malo”.

El ejemplo siguiente procede de un evento con alternancia coordinada de código:

L1 – (→L2) *Ens anem, que demà tenim feina* (→L3) *M., vamos, recoge, que nos vamos ya.*

L2 – (→L1) *Que no agafeu el túnels?*

L1 – (→L2) *Clar, sempre. Es que si no triguem massa.* (→L4) *¿Y tú, has terminado ya?*

L2 – *Doncs em sembla que es [...]*

L4 – (→L2) *Mare, no siguis pesada* (→L1) *Yo estoy desde antes de venir: he venido por dar un paseo.*

L3 – (→L4) *Que 'm puc emportar això? Es que me lo quiero llevar a casa, papá.*

L4 – (→L3) *Mare meva, ens tindrem que sortir de casa. Pues pregúntale a tu abuelo.*

L5 – [risas] (→L3, L4) *Ya está preguntado y respondido. Llévate lo que quieras, hija.*

L6 – (→L6) *Demà al matí tens lo del carrer de La Palla. No t'oblidis, X.*

L4 – (→L6) *Quins collons, un parvulet! Tenen l'estudi des de divendres passat, pare.*

L1 – *Bueno, ¿vamos estando? (→L6) No te preocupes, P., ya se lo recuerdo yo.*  
 L6 – (→L1) *Mejor. Más tranquilo me quedo.*  
 L4 – (→L7) *Tiene cojones esto! (→L2) Que te fallat alguna vegada?*  
 L7 – (→L4) *Es que tiene ganas de oírte [risas].*  
 L6 – (→L4) *Mai, però perquè abans t'emprenyo una mica [risas].*  
 (→L1) *Estoy pensando que me voy a ir con vosotros.*  
 L2 – (→L6) *Un altre!, Quina presa tens? (→L7) Quina gen, sempre amb presa.*  
 L6 – (→L2) *Així no vaig sol, que ja saps que no m'agrada.*  
 L7 – (→L2) *Bueno, mujer, ya vendrán días y ollas.*

Todos los hablantes son bilingües (pasivos como mínimo), recurriendo a las dos lenguas conforme van interviniendo los hablantes, susceptibles de encuadrarse en dos grandes clases:

1. Los sistemáticamente monolingües. Estos siempre se dirigen a los demás en su lengua materna (no en la lengua del receptor), caso de L2, L5 y L7.
2. Los hablantes que alternan catalán y español. Se trataría, por una parte, de L3 y L4 que lo hacen asociado a temáticas que evocan a otros hablantes. Y, por otra parte, L1 y L5 en los que se asocia a su particular relación interpersonal con algunos participantes, incluso por encima de lo que parecen ser normas familiares internas.

Por tanto, las actuaciones de L1, L3, L4 y L5 están claramente regidas por componentes emotivos. El caso siguiente introduce variantes de relación personal y singularizada entre los hablantes:

L1 (>L2) *Es que estas cosas me EMPREÑAN, tú ¿qué quieres que te diga?*  
 L2 (>L1) *O sea, que te has vuelto independentista.*  
 L1 (>L2) *Mira que te gusta oírme. Yo moriré mañó.*  
 L2 (>L1) *Entonces, ¿a qué viene el cabreo?*  
 L1 (>L2) *Coño, a que empiezan con que hay que mandar los tanques a Cataluña, porque aquí se va persiguiendo a la gente y no sé cuántas barbaridades más están diciendo. ¿Tú estás viendo algo de eso? ¿Tú de verdad crees que los que vivimos aquí nos merecemos eso?*

- L2 (>L1) *Pues yo si me he vuelto independentista*  
 L1 (>L2) *Ya, seguro. El primero de todos.*  
 L2 (>L1) *A ver si echan al Barça de la Liga*  
 L1 (>L2) *Ja t'agradaria a tu. LO QUE pasa es que no sabeu com fer-ho. Som l'equip de Barcelona, de Catalunya y del Mon. Y vosaltres piu, piu, piu*  
 L2 (>L1) *No entiendo nada de catalán*  
 L1 (>L2) *Ja et fotarán, ja.*  
 L3 (>L1, L2) *Mira que llegáis a ser fanáticos los futboleros!*  
 L1 (>L3) *Es que el Barça es un club grande, conocido en el mundo entero y a estos no lo pueden entender. Empiezan en Cornellá y terminan en El Prat.*  
 L2 (>L1) *Ofendiendo como siempre, made in Farsa.*  
 L1 (>L3) *Y encima les cuesta reconocer las cosas*  
 L3 (>L1, L2) *Un par de pelmazos, eso es lo que sois.*

Como en el caso anterior, y como en general en la inmensa mayoría de la muestra, todos los participantes son bilingües. En esta ocasión, como inmigrantes de segunda generación, el grueso del evento comunicativo se desarrolla en español, lengua vehicular entre los tres participantes. Se registra tan solo una alternancia de código cuando interviene L1, exclusivamente al dirigirse a L2, hablando de fútbol y refiriéndose de manera explícita al F. C. Barcelona. La suma de los tres factores es necesaria para que se genere esa alternancia en catalán. Cuando aborda la misma temática (el fútbol y el Barcelona) con L3, sin embargo, lo hace en español. Por lo demás, L1 es el hablante más permeable a las interferencias entre ambas lenguas (“empreñar” en español, por “enfadar”, o “cabrear”; “lo que...” en catalán, en lugar del normativo “el que.....”)

El siguiente ejemplo muestra una interacción muy rápida, sintomática también de hasta qué punto los primeros contactos lingüísticos condicionan el resto de la interrelación idiomática de los individuos:

- L1 (>L2) *Tot enllestit. Cap problema*  
 L2 (>L1) *Com digueu. Jo puc agafar també un taxi, eh?*

- L1 (>L2) *No, no cal. Hi ha lloc per a tothom. No pateixis. Tu te'n vas amb el P. I jo m'emporto al F. i al J.*
- L2 (>L1) *Bé, perfecte*
- L2 (>L3) *P., me voy contigo. Cuando tú digas.*
- L3 (>L2) *Estupendo. Pues ya.... Si no hay que llevarse a nadie más, no sé*
- L2 (>L3) *Yo tampoco. Es A. quien lo está organizando todo. Yo ando perdido, tú.*
- L3 (>L1) *Escolta, A., que tinc que portar mes gent?*
- L1 (>L3) *No, no. Està bé. Marxeu quan vulgueu. Ens veiem al Mistinguet.*
- L3 (>L1) *Molt bé. Doncs, no sé, ara mateix?*
- L1 (>L3) *Si, clar, quan vulgueu, quan vulgueu.*

El evento discurre, casi por completo, en catalán. Solo se alterna con el español cuando interactúan L2 y L3 entre sí, lo que denota que la relación idiomática entre ambos discurre necesariamente en español, aunque se desarrolle en un contexto monolingüe. Es, por lo tanto, un rasgo que obedece única y exclusivamente a su relación interpersonal.

Es evidente que, al menos a tenor de lo visto en los ejemplos que acaban de comentarse, una parte de la alternancia de códigos está regida por factores clara y exclusivamente emocionales, fuera de los parámetros entre los que hasta el momento ha trabajado la bibliografía sociolingüística. De manera que puede subrayarse con bastante fundamento la existencia de condicionamientos procedentes de la emotividad de los individuos que intervienen en un evento comunicativo en el que se alternan los códigos. Es de suponer que el caso catalán/español no sea un ejemplo aislado y ocasional, sino más bien el exponente de lo que podría ser una constante, imprevista hasta ahora, en ese tipo de relaciones dentro de las situaciones de contacto lingüístico.

## Referencias bibliográficas

Appel, R. y P. Muysken (1989/1996), *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.

- Biondi-Assali, E. (1989), "Alternancia de los códigos español-árabe entre los bilingües de Tucumán, Argentina", *Caravelle*, 52, 33-55.
- Blom, J. P., & Gumperz J. (1972), "Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway", en J. Gumperz, & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- Burke, P. (1993), *The Art of Conversation*, Cornell: Cornell U. P.
- Fasold, R. (1984), *The Sociolinguistics of Society*, Oxford: Blackwell.
- García Marcos, F. (1999), *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Almería: UAL.
- García Marcos, F. (2015), *Sociolingüística*, Madrid: Síntesis.
- Lindholm, Kathryn J. y A. M. Padilla, A. M. (1978), "Language Mixing in Bilingual Children", *Journal of Child Language*, 5:2, 327-335.
- Poplack, S. (1980), "Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y Termino en Español: Toward a Typology of Code-switching", *Linguistics*, 18, 581-618.



# MENTE BILINGÜE, CEREBRO BILINGÜE

Marta Minkiewicz

Universidad de Wrocław

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.20>

## Resumen

En el mundo actual cada vez más personas, ya sea desde la infancia o posteriormente, dominan dos o más idiomas. Gracias a los avances tecnológicos los expertos pueden investigar como el bilingüismo cambia el cerebro a nivel fisiológico y como influye en las capacidades cognitivas. El objetivo de este trabajo será presentar como el bilingüismo de cerebro era percibido antes y que información nos proporcionan los últimos descubrimientos de la neurociencia y de la psicolingüística.

**Palabras clave:** Bilingüismo, neurolingüística, psicolingüística, capacidades cognitivas.

El fenómeno del bilingüismo<sup>1</sup> (esto es, del dominio de dos idiomas) está presente en más de la mitad de la población mundial, y en aumento –debido fundamentalmente al efecto de la globalización. Y sin embargo, pese al progreso cada vez más acelerado en los estudios sobre el cerebro en las personas bilingües todavía no conocemos en profundidad su funcionamiento. Por esta razón aún hoy bastantes especialistas –médicos, psicólogos, logopedas...– que desaconsejan a los padres que eduquen a sus hijos en el bilingüismo advirtiéndolos de los numerosos problemas que esto podría provocar.

---

<sup>1</sup> Dada la extensión de este estudio no vamos a repasar aquí las definiciones de los términos bilingüe y bilingüismo; las personas interesadas pueden recurrir a literatura muy amplia.



A lo largo del siglo XIX, y aún a principios del XX, se ha repetido una y otra vez que aprender dos idiomas simultáneamente era perjudicial para el desarrollo del niño, pues conducía no solo a la confusión entre las dos lenguas –y por tanto a la incapacidad de expresarse correctamente en una y otra– sino a trastornos en su desarrollo psicológico. Así, en 1890 el profesor Laurie, de la Universidad de Cambridge, afirmaba:

Si fuera posible que un niño viviera en dos lenguas a la vez e igualmente bien, tanto peor. Su desarrollo intelectual y espiritual no por ello se vería doblado sino reducido a la mitad. La unidad de la mente y del carácter tendrían gran dificultad en afirmarse en tales circunstancias (Baker, 1997: 157).

Uno de los estudios que más influyó en esta percepción del bilingüismo fue el llevado al cabo por Saer en 1922 y 1923. En una serie de test de inteligencia –que abarcó tanto a un grupo numeroso de niños de pequeños pueblos, como a estudiantes universitarios del País de Gales– se detectaron pocas diferencias entre los bilingües y monolingües de las ciudades, mientras que se detectó retraso cognitivo entre los niños bilingües de las poblaciones rurales. Esto llevó a este autor a afirmar que el bilingüismo no solo conducía a dos años de retraso cognitivo, sino a un desorden psicológico de por vida. Hay que tener en cuenta que esta oposición “científica” al bilingüismo se dio en países anglosajones –EE. UU., Gran Bretaña e Irlanda– en dónde se daban problemas sociopolíticos referidos a la existencia de minorías lingüísticas y culturales o de importantes masas de población emigrante. Así, por ejemplo, la obra de Saer sirvió a las autoridades británicas como argumento contra la enseñanza en galés, obviando el hecho de que en la mencionada investigación gran parte de los test se realizaron en un solo idioma (normalmente el menos usado por las personas bilingües entrevistadas) o que, como han indicado estudios posteriores, se habían dejado de lado aspectos tales como el estatus socioeconómico, las condiciones escolares, los aspectos emocionales o el nivel de conocimiento de la segunda lengua (Hoffmann, 1991: 121–123). En este sentido, la mayoría de los posteriores estudios

o no han detectado tales retrasos cognitivos entre la población bilingüe (Darsie, 1926; Hill, 1936; Pinter y Arsenian, 1937; Arsenian, 1937; Spoerl, 1944; Darcy, 1953) o han certificado su carácter positivo (Peal y Lambert, 2007: 234–235).

En el debate en torno a los “efectos secundarios” del bilingüismo han resultado cruciales los estudios de Peal y Lambert. Esta investigación –en la que se emplearon múltiples test psicolingüísticos– tomó en consideración variables antes dejadas de lado por autores como Saer, referidas esta vez a un grupo social y culturalmente equilibrado de niños de Montreal que dominaba el inglés y el francés. Las conclusiones fueron que los niños bilingües alcanzaron resultados mucho más óptimos, tanto en las pruebas de inteligencia verbales como en las no verbales, que los monolingües, apreciándose una mayor flexibilidad mental al poseer unas capacidades intelectuales y conceptuales más diversificadas. Basándose en estos resultados se afirmó la tesis de que monolingües y bilingües diferían en su estructura intelectual (Peal y Lambert, 2007: 240–266).

Numerosos estudios parecen confirmar esta proposición. Así Bain (1974) ha observado que los bilingües equilibrados realizan mejor sus tareas a la hora de confeccionar conceptos; Torrance, Wu, Gowan y Aliotti (1970) en las referidas al pensamiento divergente y a la creatividad; Duncan y De Ávila (1979) en la confección de los tests de la independencia del campo y las pruebas de permanencia del objeto de Piaget; Ben-Zeev (1977) notó una mayor capacidad de los bilingües tanto en las pruebas verbales como en las no verbales; finalmente Ricciardelli (1992) indicó que las personas bilingües alcanzaron mejores resultados cognitivos y metalingüísticos en los test cognitivos relacionados con la creatividad y flexibilidad de pensamiento. Al respecto resultan sumamente interesantes los estudios realizados por Ellen Bialystok y sus colaboradores. Estos demuestran las mayores capacidades cognitivas de las personas bilingües en campos como el cambio de tareas, la creación de conceptos, la teoría de la mente, las matemáticas, la capacidad de concentración o la atención. No obstante, tampoco han faltado voces críticas como las de MacNab (1979), Hakuta (1987) o Reynolds (1991) (Bialystok, 2007: 271–291).

El lenguaje es uno de los procesos cognitivos más complejos y fascinantes. Todo niño con un adecuado desarrollo lingüístico alcanza un dominio alto de su lengua materna en los primeros años de vida, lo que sugiere la existencia de “las estructuras biológicas, que nos permiten desarrollar formas particulares del lenguaje” (Guerra, 2017: 45). ¿Qué ocurre entonces con las personas que dominan dos idiomas? En el cerebro de las personas bilingües tendrían que hallarse representaciones lingüísticas de los dos idiomas. Y sin embargo aún hoy resulta muy difícil investigar neurológicamente la representación cortical de las funciones cognitivas (el lenguaje, la memoria, la emoción...) pues estas interactúan entre sí y los circuitos neuronales implicados están distribuidos en diferentes estructuras encefálicas. Hay que tener en cuenta que, hasta hace poco más de treinta años, las ideas sobre la representación cortical del lenguaje sobre las que se apoyaba la investigación del cerebro bilingüe se basaban sobre todo en la observación de personas que habían sufrido alguna lesión cerebral (Siguan, 2001: 144–145), mientras que hoy la exploración de la actividad del cerebro durante el procesamiento del lenguaje se realiza por medio de técnicas –como la resonancia magnética funcional, la tomografía por emisión de positrones o la magnetoencefalografía– que permiten medir, por ejemplo, el consumo de oxígeno o la actividad eléctrica de ciertas zonas del cerebro mientras que personas sanas llevan a cabo diversas tareas experimentales (Costa, 2017: 74). Así, aún cuando gran parte de estos estudios no indica mayores diferencias en la representación cortical de la conducta verbal entre las personas monolingües y bilingües, algunos autores sugieren que hay una serie de variables (p. ej. el nivel de conocimiento de la segunda lengua, la edad de su adquisición o la similitud entre las dos) que pueden implicar ciertas diferencias en el procesamiento de las lenguas y su representación. Pues aunque los expertos han refutado la teoría de la edad crítica como frontera tras la cual resulta imposible aprender la segunda lengua, se ha podido observar un incremento de la actividad neuronal en las regiones relacionadas con el lenguaje (el área de Broca y la ínsula) en tareas experimentales que exigen el procesamiento semántico y gramatical de una segunda lengua.

Este fenómeno no aparece cuando ambas lenguas se han aprendido en la edad temprana y la competencia entre ellas es alta (Costa, 2017: 77). Cuando el dominio de la segunda lengua no es muy alto se observa una mayor actividad en las regiones cerebrales cercanas a las áreas clásicas del lenguaje o en las regiones vinculadas a las funciones ejecutivas, lo que confirma el concepto de eficiencia cortical de Ertl y Schafer: “cuanto mayor sea la habilidad en una tarea cognitiva específica, más eficiente será su procesamiento neuronal, es decir menor será el consumo de energía que necesita para funcionar” (Gómez-Ruiz, 2010: 446). Para explicar esta activación cerebral provocada por el procesamiento de una segunda lengua, Albert Costa indica varios elementos que no se excluyen entre sí: “el coste asociado a controlar dos lenguas, la falta de automaticidad en el procesamiento de la segunda, el esfuerzo cognitivo que esto puede conllevar y la mayor carga de control motor implicada en la utilización de esa segunda lengua” (Costa, 2017: 78).

La mayoría de las investigaciones dedicadas a los comportamientos mentales en las personas bilingües han buscado averiguar si estas disponen de dos sistemas lingüísticos independientes, o si forman un sistema único. La teoría de los sistemas independientes respalda la facilidad del bilingüe a la hora de producir, asociar o evocar las palabras en la misma lengua. Sin embargo, la habilidad de traspasar el significado de una lengua a otra sugiere un sistema único (Siguan, 2001: 148) pese que, aún hoy, se afirme que en las mentes de las personas bilingües existe algo así como un “interruptor” que les permite usar uno de los idiomas en un momento determinado, dejando en compás de espera al segundo. Así lo explicaron Kolars (1966), Macnamara y Kushnir (1971) y otros autores que hoy en día se apoyan en sus teorías (Wodniecka-Chlipalska, 2011: 264). Además muchos expertos han llegado a una solución de consenso que compagina las teorías de los dos sistemas y del sistema único, afirmando que el individuo bilingüe dispone de dos subsistemas lingüísticos vinculados en varios modos: en los aspectos perceptivos del lenguaje destaca la separación entre dos sistemas, en los niveles semánticos y conceptuales se nota más la unidad del sistema (Siguan, 2001: 148). Así según Paradis:

... los bilingües tienen dos subsistemas de conexiones neuronales, uno para cada lengua, y cada uno puede ser activado o inhibido de forma independiente gracias a las fuertes asociaciones que existen entre los elementos de cada sistema, pero al mismo tiempo los dos subsistemas se integran en un sistema más amplio del que pueden extraer elementos de cualquiera de las dos lenguas en cualquier momento ... (Siguan, 2001: 147–148).

Hay que señalar que actualmente gran parte de las investigaciones dedicadas a analizar las interacciones entre las lenguas durante el procesamiento del habla demuestran el acceso no selectivo a ambas lenguas; esto es, que los dos idiomas están activos al mismo tiempo y que “rivalizan” entre sí, sin que el individuo se dé cuenta de esa batalla en su cabeza, sobre cuál de ellos será usado en un momento dado (Wodniecka-Chlipalska, 2011: 265–266). En palabras de Núñez:

Las dos lenguas operan con el mismo sistema central de procesamiento, no funcionan separadamente, aunque si son diferentes, como dos icebergs unidos por la base y apartados encima de la superficie. Independientemente de la lengua en que opere la persona, los pensamientos que acompañan a la conversación, la lectura, la escritura y la comprensión auditiva vienen del mismo motor central. Cuando una persona habla dos o más lenguas, hay una fuente integrada de pensamiento (Núñez, 2007: 78).

Los últimos estudios neurológicos<sup>2</sup> también son cada vez más críticos con la idea de que existan diferencias en la representación cerebral de las dos lenguas, sobre todo cuando su conocimiento es equiparable. Así Gómez Ruiz, del Departamento de Neurología del Hospital General de L'Hospitalet, concluye:

---

<sup>2</sup> Realizados entre otros por Klein et al. (1995; 1999), Chee et al. (1999), Klein et al. (1999), Hernández et al. (2000), De Bleser et al. (2003), Perani et al. (2003).

Los bilingües o políglotas no tienen un cerebro con diferentes áreas cerebrales para cada lengua, ni regiones cerebrales exclusivas. Igualmente, las funciones cognitivas clásicamente asociadas a cada hemisferio cerebral siguen siendo las mismas en todos los individuos. (...) lo más probable es que las lenguas que habla una misma persona estén representadas como subsistemas microanatómicos distintos dentro de las mismas regiones cerebrales (Gómez-Ruiz, 2010: 450).

Las personas bilingües cuando hablan con los monolingües no suelen cometer errores ni insertan palabras o estructuras del otro idioma. Y sin embargo cuando hablan con otro bilingüe, y sobre todo cuando viven en una comunidad bilingüe, frecuentemente introducen elementos de las dos lenguas o cambian de idioma dentro de la misma frase (fenómeno que los expertos denominan cambio de código o “code-switching”). En este sentido, aunque los observadores puedan percibir este proceso como aleatorio es normalmente resultado no de un fallo lingüístico sino fruto de determinadas funciones comunicativas que suelen respetar las reglas gramaticales. Mi hijo, por ejemplo, me pide “pan con *ma-selko*” y “agua sin *bqbelki*” aunque conoce la palabras “mantequilla” y “sin gas” simplemente porque en este contexto “le suenan mejor” los equivalentes polacos; cuando dice “creo que he dejado los *misie* en casa de los abuelos” llama la atención la concordancia del artículo determinado *los* con el número de la palabra en polaco. Sin embargo en un contexto monolingüe mi hijo, como otras personas bilingües, no tiende a recurrir a este tipo de “juegos” lingüísticos. Y dado que la gran parte de los estudios recientes subrayan que en el procesamiento del habla se activan las dos lenguas, y que ambas interactúan continuamente en la mente de los individuos bilingües, surge la cuestión de qué hace que estos normalmente no confundan ambos idiomas, ni inserten las expresiones de un idioma en el otro. Hasta el momento no poseemos una respuesta conclusiva. Una de las teorías que se barajan, la de Schwartz y Kroll, sugiere que, en este caso, el papel decisivo lo ejercería un mecanismo cognitivo externo al sistema lingüístico que disminuiría la capacidad de influencia del idioma que en ese

momento no se usa, o que frenaría sus representaciones lingüísticas. Por su parte, David Green propuso un modelo de control inhibitorio en el que la clave del procesamiento del habla se referiría a la capacidad por tener bajo control la lengua que en ese momento no se utiliza. Su razonamiento lo confirman estudios empíricos como los de Meuter y Allport (1999) o de Wodniecka, Bobb, Kroll y Green (2006), que precisan que la lengua más activa –normalmente la primera– exige un mayor control inhibitorio. Esto implicaría que existe una “asimetría de costes de cambio de idioma” en la que el coste que supondría el cambio de la segunda lengua a la primera (la mejor dominada) sería mayor que el de la primera a la segunda (Wodniecka-Chlipalska, 2011: 266–269).

Los especialistas intentan examinar no solo las diferencias funcionales en el cerebro de los hablantes bilingües sino también sus diferencias estructurales (o sea de la densidad de la sustancia gris y de la sustancia blanca). Las investigaciones de Andrea Mechelli y de sus colaboradores demostraron que, en las personas bilingües, el lóbulo parietal inferior del hemisferio izquierdo tenía una mayor densidad de sustancia gris que en las monolingües, tanto entre los individuos que aprendieron la segunda lengua en su infancia como más tarde. Otros estudios indican el desarrollo de la sustancia gris del putamen izquierdo, o sea en el área del cerebro responsable de la articulación y de los procesos fonológicos. También existen pruebas que muestran una mayor densidad de la sustancia gris en los ganglios basales y el tálamo (las partes más profundas de cerebro) vinculadas a la articulación, aunque hasta hace poco no se relacionase esta parte del cerebro humano con el procesamiento del lenguaje. Con respecto a los trabajos relativos a los cambios en la integridad de la sustancia blanca se dan menos estudios, aunque se han observado cambios en el fascículo occipitofrontal, en el cuerpo calloso y/o en otras fibras cerebrales (Costa, 2017: 141–146). En este sentido, tal y como mantiene Bialystok, no nos debería sorprender la presencia de la neuroplasticidad cerebral; esto es, que una experiencia intensa y continua, como puede ser el uso de dos o más idiomas, deje huellas en nuestras mentes y cerebros, y que las conexiones funcionales y las regiones estructurales aprovechadas cambien a lo largo de su uso (Bialystok,

Craik, Luk, 2012: 247). No obstante, algunos investigadores afirman que los cambios estructurales del cerebro bilingüe son mínimos, o más bien de carácter cuantitativo que cualitativo y que, por lo tanto, no resultan significativos.

En resumen, la percepción del bilingüismo ha evolucionado de manera sustancial a lo largo de la historia: desde una visión notablemente negativa a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, hasta, posteriormente, un optimismo quizá, en algunos casos, excesivo. El creciente interés por el tema, el desarrollo de nuevos paradigmas experimentales y las innovaciones tecnológicas han permitido estudiar el fenómeno del bilingüismo de forma mucho más desarrollada y objetiva. La relación entre el bilingüismo y el desarrollo cerebral todavía no está lo suficientemente explorada y no podemos sacar unas conclusiones definitivas. Más bien estamos al principio de un nuevo camino, que promete ser muy largo y abierto, y que constituye una gran oportunidad a la hora de estudiar las relaciones entre las capacidades cognitivas y estructurales del cerebro humano, y el uso lingüístico monolingüe o bilingüe de los seres humanos.

## Referencias bibliográficas

- Baker, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, trad. Ángel Alonso-Cortés, Madrid: Cátedra.
- Bialystok, E. (2007), “Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy”, trad. Zofia Wodniecka-Chlipalska, en I. Kurcz (ed.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 269–295.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Luk, G. (2012), “Bilingualism: Consequences for Mind and Brain”, *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 240–250.
- Costa, A. (2017), *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje*, Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Gómez-Ruiz, M.I. (2010), “Bilingüismo y cerebro: mito y realidad”, *Neurología*, 25, Barcelona, 443–452.
- Guerra, E.E., (2007), “Bilingüismo: hallazgos y repercusiones metodológicas en neurociencias”, *Revista chilena de neuropsicología*, 2, Santiago, 44–55.



- Hoffmann, C. (1991), *An introduction to bilingualism*, London, New York: Longman.
- Núñez, E. (2007), “Tienen ventajas cognitivas los bilingües sobre monolingües?”, *Lingüística*, 47, 76–85.
- Peal, E. y Lambert, W.E. (2007), “Związek dwujęzyczności z inteligencją”, trad. Zofia Wodniecka-Chlipalska, en I. Kurcz (ed.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 229–268.
- Siguan, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza Editorial.
- Wodniecka-Chlipalska, Z. (2011), “Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością”, en I. Kurcz y H. Okuniewska (eds.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej “Akademica”, 253–284.

# LA MODIFICACIÓN FRASEOLÓGICA EN LA OBRA LITERARIA DE ANTONIO GALA

Véselka Nénkova

Universidad de Plovdiv “Paisiy Hilendarski”

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.21>

## Resumen

En el presente trabajo trataremos de presentar un análisis detallado de los mecanismos de manipulación creativa en el uso de las unidades fraseológicas (UFs) en la obra literaria del renombrado escritor español Antonio Gala. El estudio nos permitirá indagar en las razones de la efectividad discursiva de la modificación fraseológica y señalar las técnicas aprovechadas por el autor. Nuestro objetivo consiste en analizar tanto las UFs localizadas como el tipo de transformación que han sufrido, con el fin de acercarnos a uno de los aspectos más interesantes de la fraseología, la manipulación creativa.

**Palabras clave:** Fraseología, modificación, desautomatización, literalización.

Abordaremos el estudio de la modificación fraseológica para ofrecer tanto una visión general de este fenómeno lingüístico como algunas particularidades de su configuración y funcionamiento. Entendemos la unidad fraseológica (UF) en un sentido amplio, es decir, incluimos bajo este término tanto las colocaciones y las locuciones como las paremias, las máximas, las citas célebres y las fórmulas rutinarias.

Las recreaciones fraseológicas, llamadas también desautomatizaciones, deslexicalizaciones, modificaciones, manipulaciones, ocasionalismos, neologismos, etc., son producto de la creatividad lingüística de los hablantes que, de forma consciente, transforman las unidades fraseológicas para dotarlas de un sentido novedoso.

De acuerdo con las clasificaciones de Ruiz Gurillo (1995), Zamora Muñoz (1999), Zuluaga (2001), Corpas Pastor y Mena Martínez (2003), García-Page Sánchez (2008), entre otros, proponemos el análisis de algunas de las modificaciones fraseológicas, encontradas en la obra literaria de Antonio Gala, para ejemplificar los mecanismos de manipulación que motivan un cambio formal o semántico-contextual en las expresiones fraseológicas. No es de extrañar que hayamos centrado nuestro interés en la obra de este autor, ya que la manipulación fraseológica constituye un recurso lingüístico muy productivo en sus escritos. Antonio Gala maneja con maestría el juego de palabras y crea ingeniosos efectos lúdicos a través de las modificaciones fraseológicas.

En la teoría fraseológica las modificaciones creativas se suelen dividir en dos grupos: 1) modificaciones internas y 2) modificaciones externas. Las modificaciones internas son aquellas que se efectúan directamente sobre la estructura formal de las UF y que pueden afectar al inventario de componentes o a las relaciones que se establecen entre ellos. Las modificaciones externas, por su parte, juegan con el significado traslaticio o literal de una UF (Corpas Pastor, 1996: 235–240).

Como una observación clara en contra de la eventual sospecha de que cualquier modificación puede convertir la UF en una combinación de elementos de la técnica libre del discurso, alegamos aquellas ocasiones en las que la UF desautomatizada no sufre ningún cambio formal, tan solo se utiliza en un contexto atípico. Veamos el siguiente ejemplo:

- (1) *El tiempo es un verdugo que nos hace a su imagen y semejanza, es decir, pasajeros también* (“Los papeles de agua”, 2008: 298).

*A su imagen y semejanza* es una expresión de origen bíblico que Antonio Gala intencionalmente utiliza para explicar cómo el paso del tiempo modela a los seres humanos. Como vemos, la UF no sufre ningún cambio sintáctico, léxico ni gramatical, sin embargo, está utilizada en un contexto atípico, ya que normalmente la expresión *a su imagen y semejanza* se relaciona con que Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza. La UF no se presenta alterada

en su estructura sino en su combinabilidad<sup>1</sup>. Tal y como se pone de manifiesto a través del ejemplo arriba citado, la manipulación fraseológica no implica necesariamente un cambio formal. La modificación creativa revitaliza y actualiza el contenido de las UFs sin destruir por completo sus características de expresiones fijas.

Entre las modificaciones formales la sustitución léxica es una de las técnicas más utilizadas; dicha modificación se puede llevar a cabo mediante el cambio de uno o más elementos de la UF por medio de un sinónimo, un antónimo o una palabra que no guarda ninguna relación con el componente modificado. En el siguiente ejemplo Gala sustituye el sustantivo pluralizado *tortas* por el extranjerismo (también pluralizado) *brioques* y *buenas son* por el verbo *comer* en la UF *a falta de pan, buenas son tortas* ‘conformarse con lo que se tiene, si no se ha conseguido algo mejor’:

- (2) *La infeliz María Antonieta, cuando aconsejaba, a falta de pan, comer brioques a los pobres, no sabía cuánto se equivocaba... Después sí se enteró* (“Los papeles de agua”, 2008: 378).

La sustitución fraseológica se puede llevar a cabo mediante el cambio de un antropónimo por otro. Con la sustitución, motivada por el contexto, se ha conseguido modificar la locución *así se las ponían a Fernando VII*.

- (3) *Y allí, en sus arrabales, el día del veinticinco cumpleaños de Carlos lo derrotan (a Francisco de Francia), lo cogen preso y organizan la matanza de la nobleza francesa mayor desde Agincourt y Enrique V de Inglaterra. Así se las ponían a Carlos V* (“El pedestal de las estatuas”, 2007: 188).

La sustitución aquí está impuesta por el contexto; el autor explica previamente que no pocos hechos importantes durante el reinado de Carlos V no fueron resultado de la decisión personal y premeditada del monarca, sino que más bien fueron acaeciendo forzados por las circunstancias. Mediante el reemplazo de los nombres propios *Fernando VII* por *Carlos V* la UF está modificada, aun así, sigue teniendo el significado originario de

---

<sup>1</sup> Término utilizado por Zuluaga (2001: 78).

‘ponderar la extremada facilidad con que se le presenta un asunto a alguien’.

Debido a la amplia vigencia de uso, los refranes y proverbios son idóneos para ser modificados y es fácil que se sustituya más de un elemento en su forma original. La sustitución de los elementos en la estructura de una UF puede incluso remitir a la evocación de otra UF. Fijémonos en el siguiente ejemplo:

- (4) *Me quedo con la promiscuidad de algunos roedores que, a falta de otra cosa, son capaces de copular hasta doscientas veces en una hora. “A poco tiempo, mucha cara”: buen lema (“Los papeles de agua”, 2008: 405).*

Sobre la base del refrán *Al mal tiempo, buena cara* ‘hay que mirar las cosas con optimismo’, Antonio Gala crea un divertido juego fraseológico, ya que la sustitución de *mal* por *poco* y de *buena* por *mucha* modifica formalmente la paremia, adaptándola perfectamente al contexto; además, la sustitución en la segunda parte de la UF bímembre desemboca en otra UF *tener (mucha) cara* ‘ser un descarado’.

El procedimiento de modificación por adición de lexemas (llamado también alargamiento, inserción, prolongación o expansión) consiste en un aumento del número de los componentes de una UF mediante la inserción de elementos externos a la misma. Los elementos añadidos pueden ocupar distinta posición: la inicial, la intermedia o la final. La forma más simple de este tipo de modificación es la adición de un solo componente libre que suele vincular la UF con el contexto, precisar o enfatizar el significado de la UF (Zholobova, 2015: 5). Veamos el siguiente ejemplo:

- (5) *Eso nadie lo dice en una fiesta, porque todos lo saben y se han encogido de antemano de hombros para poder comer en paz y cenar y hacer negocios entre sí con los que seguir estrangulando a los hermanos que no están invitados (“Los papeles de agua”, 2008: 447).*

En este ejemplo vemos insertada la locución adverbial *de antemano* ‘con anticipación, anteriormente’ en la UF *encogerse de hombros* ‘mostrarse o permanecer indiferente ante lo que alguien oye o ve’.

La adición de lexemas a las UF's a menudo lleva a la creación de una paradoja. Como señala Vucheva (2008: 65):

La paradoja es un razonamiento basado en dos juicios contradictorios desde el punto de vista formal o en su esencia. [...] la unión inesperada de los contrastes, el absurdo que nace de su incompatibilidad lógica, revelan un sentido unitario y coherente en el referente extralingüístico.

Fijémonos en el siguiente fragmento:

- (6) [...] y se volvió de pronto y me tendió los brazos con los ojos muy abiertos y me asió por los míos y me besó en la mejilla izquierda y luego echó a correr como un loco de atar y desatar ("Los papeles de agua", 2008: 77).

Antonio Gala, con su lenguaje sutil e ingenioso, mediante la adición inesperada de un elemento de contraste (desatar) en la UF *loco de atar*, crea una deslumbrante paradoja: *un loco de atar y desatar*. Una prueba más de la agudeza del pensamiento de Antonio Gala nos lo proporciona el siguiente ejemplo:

- (7) Ante la dificultad de Fernando, tropezó con la colaboración de un paje joven como ella, llamado Íñigo de Loyola que, a fuerza de roces y entradas, la dejó en estado de no se sabe si buena o mala esperanza ("El pedestal de las estatuas", 2007: 113).

El escritor ha manipulado, por medio de la técnica de adición de elementos (en este caso se trata de nuevo de un antónimo), la UF *en estado de buena esperanza* 'estar embarazada': *la dejó en estado de no se sabe si buena o mala esperanza*. El contraste entre los dos antónimos provoca una ruptura de las expectativas del lector; la presencia del adjetivo *buena*, sin embargo, lo ayuda a interpretar fácil y correctamente el enunciado irónico.

Las modificaciones gramaticales consisten en el cambio ocasional de aspectos morfológicos o sintácticos de alguno o varios de los elementos de una UF. Según Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 196), la modificación gramatical actúa como epígrafe general bajo el cual se reúnen diferentes alteraciones como la inversión

de elementos, el cambio de afirmación a negación y el cambio en el número de algún constituyente. A este grupo podríamos añadir también la derivación por medio de sufijos aumentativos y diminutivos, el cambio de modo del verbo, del tiempo, del aspecto, de la modalidad, de la voz, etc. Ilustraremos este tipo de modificaciones con el ejemplo que se ofrece a continuación:

- (8) *Pero creía que tales invenciones no sucedían en la vida normal. Claro, que a toda cerda le llega su San Martín...* (“Los papeles de agua”, 2008: 326).

En este ejemplo se produce un cambio de género (*cerda* en vez de *cerdo*) impuesto por el contexto, ya que la protagonista es la que está reflexionando sobre su incontenible obsesión por estar con el hombre amado.

Una de las técnicas de modificaciones externas es la de desplazamiento literal que se produce mediante la adición de un comentario basado en la UF original (Nénkova, 2016: 78). En el desplazamiento literal, a diferencia de la técnica de adición de elementos –que es una de las técnicas de modificación formal–, los componentes complementarios no afectan a la estructura de la UF original. La actualización que se realiza del significado de la UF se basa en la lectura literal de alguno de los elementos de la expresión a través de la repetición de este en un comentario adicional. Así, una vez identificada con su significado idiomático, la UF recibe otra interpretación al aplicarse a una situación en la que es posible que tenga un sentido distinto del fraseológico gracias al contexto en el que se pronuncia.

- (9) *–¿Nos conocíamos ya? –Ahora sí que estaba perdida. Me ofreció un cigarrillo en una pitillera de oro. Me así a él como a un clavo ardiendo. Pero no ardía aún: me alargó fuego con un mechero naturalmente de oro* (“Los papeles de agua”, 2008: 365).

Aquí se produce un desplazamiento literal; el cigarrillo se debe concebir como el clavo al que se agarra la protagonista en la conversación. El verbo *arder* en la oración adicional, conjugado en imperfecto de indicativo, impone que se haga una lectura literal

del verbo. La doble lectura del componente verbal de la expresión *agarrarse a un clavo ardiendo* obliga al lector a hacer una interpretación contextual de la UF.

Hemos encontrado también un caso de desplazamiento del significado fraseológico hacia el significado simbólico de una de las palabras constituyentes de la UF *ponérsele a uno la carne de gallina*:

(10) *Simplemente mirar las fotos en las que voy creciendo me pone la carne de gallina. A cada uno se le pone carne de lo que es* (“Los papeles de agua”, 2008: 61).

En este caso Antonio Gala juega con la palabra *gallina* de la expresión fraseológica *ponérsele a uno la carne de gallina* ‘erizársele la piel de miedo, impresión o repulsión’ aprovechando el significado simbólico que posee la gallina en la cultura española, el de ‘persona cobarde’, para subrayar el débil carácter y la muy baja autoestima que acarrea la protagonista de la novela.

Son numerosos los ejemplos en que se observa el empleo simultáneo de dos o varios procedimientos de modificación, por ejemplo: adición y reducción de elementos, alusión, fusión de dos UFs, cambios gramaticales y sintácticos, literalización, doble interpretación de los significados –el idiomático y el literal–, desplazamiento literal, etc.

(11) *Decidió darse una vuelta por tiendas y por bares. Es comprensible: estaba un poco hasta el colodrillo de cuadros y de piedras...* (“Los papeles de agua”, 2008: 312).

Antonio Gala, en este ejemplo, sustituye la palabra *coronilla* por *colodrillo* y añade los elementos *un poco* a la UF *estar hasta la coronilla* ‘estar harto’.

(12) *En contra del refrán, tan cazurro y avaro como suelen, la felicidad estará más bien en uno de los cien pájaros que vuelan y no en el que tenemos y retenemos en la mano. Un día, de pronto, alguno de los cien se nos posará en la frente o en el hombro y olfatearemos el gozo de la vida; pero cualquier gesto lo asusta y escapa al aire de todos, como el halcón del otro día, que es lo suyo* (“Los papeles de agua”, 2008: 128).



En el fragmento anterior, Antonio Gala cuestiona el significado del refrán *Más vale pájaro en mano que ciento volando* ‘no arriesgar las cosas seguras, aunque sean modestas, por el afán de obtener otras mejores pero inciertas’. El escritor, mediante la alusión y la transformación formal de la paremia, apuesta por la idea de que la felicidad no hay que buscarla en lo seguro, sino en las cosas inciertas y aventureras, aun a riesgo de que cuando se consigan puedan resultar efímeras.

(13) [...] porque el amor no es sólo ciego sino sordo y, en último término, deficiente mental (“Los papeles de agua”, 2008: 377).

El significado de la frase *el amor es ciego* está acentuado con la modificación gramatical mediante la conjunción *sino* acompañada por *no sólo* y la adición de los elementos *sordo* y *deficiente mental*.

(14) De ahí que no hace mucho llegué a la conclusión de que quien está solo, está también mal acompañado (“Los papeles de agua”, 2008: 81).

En este ejemplo se invoca la expresión original *Mejor solo que mal acompañado*. Se trata de un caso de modificación formal (sustitución de lexemas y adición de elementos ajenos a la frase) con la consiguiente actualización del significado, pues la UF modificada pasa a significar lo contrario que la original. En efecto, quien está solo, está también mal acompañado evoca una sensación de vacío y soledad totalmente opuesta al significado de la UF original. La expresión fraseológica manipulada equipara lo negativo de la mala compañía a lo negativo de la soledad.

(15) El calor y el dolor son media vida: si renunciamos a ellos, estamos renunciando a la pasión. A la pasión por activa y por pasiva: la vehemencia y el campo de batalla. Y sin batalla vehemente no hay victoria que valga. El hombre a medias da agua para que le den sed; da amor que le correspondan. El hombre entero –el que con naturalidad pasa calor en el verano y le llama de tú al dolor– sabe que todo lo importante de este mundo y del otro se tiene de verdad mientras se busca, y se canta de verdad cuando se pierde. Lo demás

*es jugar, igual que el avestruz, al escondite; cerrar los ojos pero no ver la oscuridad; creer que llueve para regar nuestro jardín: pan seco y hambre para mañana* (“El don de la palabra”, 1996: 107).

En este ejemplo resaltan dos UFs manipuladas. En primer lugar vemos la sustitución de un elemento por otro en la expresión *no hay pero que valga* donde se conmuta *pero* por *victoria*. En segundo lugar percibimos la alusión a la paremia *pan para hoy y hambre para mañana*. La interpretación se hace gracias a las claves que nos ofrece el autor: *pan y hambre para mañana*. Como se puede notar, a veces ni siquiera hace falta aportar la unidad original completa, bastan solo los componentes que permitan al lector recuperar la expresión canónica. En el uso de esta paremia Antonio Gala se sirve de la supresión de componentes (ha omitido *para hoy*) y también de la técnica de adición de elementos a través de la inserción del adjetivo *seco* al sustantivo *pan*.

## Conclusiones

El uso de UFs modificadas genera desconcierto y provoca interés en las obras narrativas de Antonio Gala. El autor juega con el saber compartido con el lector y recurre a modificaciones y alusiones a fraseologismos reconocidos por los hablantes. Por la riqueza que presenta la modificación fraseológica, este recurso llama la atención en la cadena textual y reta al receptor a buscar la forma originaria o la relación entre el sentido figurado y el sentido literal. Se trata de un fenómeno discursivo con valor de intensificación que da cuenta de la originalidad y el ingenio del autor que busca complicidad con los lectores.

## Referencias bibliográficas

- Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. y Mena Martínez F. (2003), “Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa

- y española”, *ELUA*, Nº 17, [en línea] <[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6154/1/ELUA\\_17\\_10.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6154/1/ELUA_17_10.pdf)>, [fecha de consulta: 20.09.2011].
- Gala, A. (1996), *El don de la palabra*, edición de Isabel Martínez Moreno, Madrid: Espasa-Calpe.
- Gala, A. (2007), *El pedestal de las estatuas*, Barcelona: Planeta.
- Gala, A. (2008), *Los papeles de agua*, Barcelona: Planeta.
- García-Page Sánchez, M. (2008), *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Madrid: Anthropos.
- Nénkova, V. (2016), *La manipulación creativa de las unidades fraseológicas en el lenguaje literario, periodístico y publicitario*, Plovdiv: Editorial Universitaria “Paisiy Hilendarski”.
- Ruiz Gurillo, L. (1995), “En torno a las unidades fraseológicas de *Cien años de soledad* de G. García Márquez”, en J. M. Ruiz et al. (eds.), *XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (Valladolid, 1993)*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 703–713.
- Vucheva, E. (2008), *Estilística del español actual. Teoría y práctica del estilo*, Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”.
- Zamora Muñoz, P. (1999), “Desautomatización y traducción de expresiones fijas italianas en español”, en Á. Iglesias Ovejero, (éd.), *Expressions figées: idiomatité, traduction*, Actes du Colloque International 26–27 novembre, 1998, Université D’Orléans: Presses universitaires D’Orléans, 423–440.
- Zholobova, A. (2015), “Manipulación creativa de los bibeísmos fraseológicos en español”, *Tonos Digital*, Nº 28, Murcia: Universidad de Murcia, [en línea] <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/12451/774>>, [fecha de consulta: 03. 04.2018].
- Zuluaga, A. (2001), “Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas”, *PhiN*, 16/2001, [en línea] <<http://web.fu-berlin.de/phn/phin16/p16t5.htm>>, [fecha de consulta: 05.05.2018].

# EN TORNO A LA ALTERNANCIA MODAL DESPUÉS DE *EL HECHO DE QUE*

Wiaczesław Nowikow

Universidad de Łódź

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.22>

## Resumen

En el artículo se examina la selección modal de los modos indicativo y subjuntivo en las construcciones con *el hecho de que* en el español actual. El análisis se lleva a cabo a base de los datos procedentes del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) de la Real Academia Española girando en torno a dos problemas: 1. las frecuencias globales de las formas de los modos en cuestión (frecuencias absoluta y normalizada); 2. la comparación de la elección de los dos modos indicativo y subjuntivo en diferentes zonas geográficas y países (10 zonas y 23 países). El análisis del material (157 casos de 15 formas modotemporales de los verbos *ser*, *estar* y *tener* de los años 2001–2016) demostró el predominio global del modo subjuntivo. No obstante, no en todas las zonas la situación es la misma (p.ej., España y la zona Andina), lo que ponen de manifiesto los comentarios de los resultados presentados en el trabajo.

**Palabras clave:** *El hecho de que*, indicativo y subjuntivo, selección modal, frecuencias absoluta y normalizada, repartición geográfica.

## 1. Introducción

Como es sabido, en el español moderno las construcciones con *el hecho de que* admiten tanto el modo indicativo (IND) como el subjuntivo (SUBJ). Dicha alternancia ha llamado la atención en varias ocasiones sobre todo por el carácter factitivo del

sustantivo *el hecho* que se asocia, en principio, con el contenido funcional del IND. A primera vista, esta asociación se presenta como algo natural al tener en cuenta que el valor gramatical del IND se define, a menudo, como [aserción], es decir, compromiso con la verdad de lo referido. Pues, para los interlocutores o para los autores de los textos y de los lectores de estos, un acontecimiento o un rasgo presentados mediante la palabra *el hecho* suelen ser percibidos e interpretados como verdaderos y, en este sentido, factitivos. Este último concepto, llamado también fáctico, factual o factible (se remontan al lat. *factum*), al significar ‘perteneciente o relativo a hechos’, permite presentar la referencia como algo basado en hechos, en oposición a lo teórico o a lo imaginario.

No obstante, actualmente (y en realidad desde hace muchísimos años) el empleo del SUBJ después de *el hecho de que* es un fenómeno muy difundido y, como se indica a veces, desde el punto de vista estilístico, el uso de este último modo rebasa el del IND en el habla más cuidada y controlada (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 54–55; Nowikow, 2017: 85). De modo que en la construcción en cuestión en el español de hoy se dan los dos modos señalados *supra*, p. ej.:

- (1) *El hecho de que escribió (IND) el libro impresionado por la pérdida de su madre explica la presencia obsesiva de la muerte en varias páginas de la obra.*
- (2) *El hecho de que el desempleo sea (SUBJ) una prioridad para las autoridades explica la presencia de muchas estadísticas al respecto en los documentos gubernamentales.*

Dada la posibilidad de la doble selección modal en el núcleo predicativo (NP) después de *el hecho de que*, hemos decidido llevar a cabo una pequeña investigación sobre la difusión del fenómeno en cuestión en el español actual, haciéndolo mediante el análisis del material procedente del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI, Versión beta [0.91], Consultas: 24–25/02/2019) de los años 2001–2016. Antes de pasar a los comentarios sobre las pautas y los resultados de la investigación, vamos a hacer una breve introducción a la problemática relacionada

con las características sintáctico-semánticas de la construcción *el hecho de que* + NP [IND / SUBJ], puesto que entre estas últimas, al parecer, hay ciertos factores que influyen en la selección modal.

## 2.

### **Algunas propiedades sintáctico-semánticas de la construcción con *el hecho de que* y los factores que influyen en la selección modal**

Como es sabido (Pamies / Nowikow, 2015: 65–67), hay polémicas sobre el estatus sintáctico de la construcción *el hecho de que* + NP [IND / SUBJ], considerada esta como cláusula preposicional sustantiva o relativa. Esto ocurre porque, por un lado, la secuencia que sigue al sustantivo *el hecho* se introduce mediante una preposición (*de*) y complementa al nombre antepuesto, lo que quiere decir que aquella tiene función adjetival. Por otro lado, la secuencia *el hecho de que* + NP [IND / SUBJ] puede desempeñar el papel del núcleo nominal (NN) respecto al sintagma pospuesto que contiene un núcleo predicativo (NP). Por ejemplo en la oración

(3) *El hecho de que hayas pagado tus impuestos no te da derecho a nada*

la secuencia *el hecho de que hayas pagado tus impuestos* al establecer una relación de tipo adjetival entre sus componentes, podría equivaler sintácticamente a *el/un hecho muy importante, significativo, actual*, etc. Lo mismo se refiere a otros sustantivos que pueden estar en posición de argumento, p. ej., *la idea de que*, *la razón de que*, etc. Al mismo tiempo la relación entre *el hecho de que hayas pagado tus impuestos* y *no te da derecho a nada* corresponde a la de entre un sintagma nominal (SN) y otro verbal (SV). En otras palabras, la relación sintáctica establecida podría equivaler a la que se da entre los NN y NP en cláusulas tales como, p. ej., *El dinero/ el poder no te da derecho a nada*. Cabe añadir que

la construcción en cuestión puede ser nominalizada a través de la elisión del NN regente y de la preposición *de*:

(4) *El que hayas pagado tus impuestos no te da derecho a nada.*

Parece que la interpretación sintáctica “adjetival” (relativa) se defiende mejor en los casos cuando *el hecho de que* se encuentra en posición inicial, es decir, encabeza toda la oración y se antepone a los demás elementos de esta última. Observemos que en tales distribuciones la secuencia en cuestión suele formar parte de la cláusula principal. En cambio, cuando a *el hecho de que* le antecede el NP regente (subordinante) parece ser mas posible la interpretación “sustantiva” (nominal), p. ej.:

(5) *Admito (el hecho de) que no puedes ayudarme.*

(6) *Me da mucha pena (el hecho de) que no puedas ayudarme.*

Algunos autores (Delbecque / Lamiroy, 1999: 1967; Leonetti, 1999: 2085) consideran tales construcciones como subordinadas sustantivas enunciativas, donde *el hecho de* es un elemento sintáctico opcional que actúa como correlato del contenido semántico de la cláusula subordinada. Al mismo tiempo, parece que *el hecho de*, hasta cierto punto, debilita la subordinación matizando la relación sintáctica entre las dos cláusulas de conexión apositiva (véase, a este respecto, p. ej., Delbecque / Lamiroy, 1999: 1970; Leonetti, 1999: 2100). En opinión de Delbecque y Lamiroy (*ibíd.*), *el hecho de que* no es opcional con los predicados en cuyo caso el empleo de *que* se ve problemático, p. ej., *lo excusa ? que* (cfr. *lo excusa el hecho de que...*).

En cambio, desde el punto de vista semántico, *el hecho de* puede ser considerado como una marca epistémica que, como hemos señalado *supra*, sugiere el carácter supuestamente factitivo del contenido de la secuencia conectada sintácticamente mediante subordinación / aposición. Algunos autores, como Leonetti (1999: 2101), subrayan la relación especial de *el hecho de que* con los predicados factitivos señalando que estos al escoger el modo SUBJ, presuponen la verdad de la subordinada. No obstante, como demuestran los ejemplos (5) y (6), *el hecho de que* se construye con los dos modos. Por otro lado, cabe subrayar que en el caso de las

cláusulas subordinadas sustantivas con *el hecho de que* la selección modal IND / SUBJ a menudo depende de las características semánticas del NP regente. Los llamados verbos factitivos funcionan en varias ocasiones como predicados que en primer lugar valoran el contenido de la cláusula subordinada, lo que explica la selección habitual del SUBJ.

Sin embargo, aunque las propiedades semánticas del NP regente son muy importantes para la selección modal, no son las únicas que deciden sobre la elección del modo verbal. Hay por lo menos dos factores más que influyen en la selección del modo SUBJ en la cláusula subordinada. Uno se ve relacionado con el concepto de irrelevancia informativa mientras que otro con el de negación.

La primera noción se refiere a la llamada anáfora textual y, en concreto, a las evocaciones intertextuales que marcan irrelevancia informativa (cfr. Nowikow, 1999: 77 y 2001: 141–143) de tipo

(7) *El hecho de que seas mi hermano no significa que siempre tengas razón.*

El fenómeno se observa también en otras construcciones donde se transmiten las informaciones compartidas por los interlocutores, por ejemplo, en las subordinadas concesivas con *aunque* (véase Nowikow, 2017: 111–112) o en las sustantivas con los predicados que presuponen y / o valoran el contenido de la cláusula subordinada (*me encanta, extraña, molesta, etc.*, cfr. Nowikow, 2017: 62–64). Sin entrar en los detalles, subrayemos que se trata de los casos cuando a menudo resulta difícil cuestionar la factualidad de la acción referida. En tales distribuciones el papel del SUBJ es diferente: al referirse a los sucesos que se caracterizan por poca importancia informativa, este modo desempeña en dichas construcciones una función pragmático-informativo-textual que consiste en la marcación de los contenidos informativamente irrelevantes.

En cambio, la negación, igual que la irrelevancia informativa, es un factor muy importante que con frecuencia influye en la selección del modo subjuntivo. Así ya hace años Fente, Fernández, Feijóo (1975: 55) señalaban que en varios casos con *el hecho de que* se niega que el hecho referido “sea un motivo válido para el hablante”, por ejemplo:



(8) *El hecho de que no haya venido no debe hacerte pensar que esté enfadado* (el ejemplo de Fente, Fernández, Feijóo, *ibíd.*).

Finalmente, cabe recordar también un factor de índole estilística. Como ya hemos indicado *supra*, en algunos trabajos (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 54, Nowikow, 2017: 85) se señala que el SUBJ prevalece en la expresión más cuidada y controlada, lo que significa que dicho modo predomina en el estilo literario.

En resumen, en la construcción con *el hecho de que* se observa la doble selección modal IND / SUBJ. Podemos admitir que la selección del IND se ve relacionada, principalmente, con la factualidad expresada por el sustantivo *el hecho*, lo que ocurre sobre todo cuando el hablante quiere constatar y subrayar el carácter factitivo de los hechos referidos. Este factor semántico-discursivo es muy importante, pero no es el único que decide sobre la elección del modo verbal. En realidad, los parámetros que favorecen y condicionan el empleo del SUBJ son más numerosos. A estos se refieren la valoración y la negación de los acontecimientos denotados en la cláusula subordinada así como la posible irrelevancia informativa de estos últimos. Además, se añade el factor estilístico que a menudo contribuye a la selección del modo subjuntivo.

### 3.

#### **La selección modal IND / SUBJ en la construcciones *el hecho de que* + *ser* / *estar* / *tener* [imperfecto subj] en el CORPES XXI**

##### **3.1.**

##### **Las características del corpus y del material analizado**

Como hemos anticipado en la Introducción presentada *supra*, examinamos los datos procedentes del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) de la Real Academia Española. La versión actual 0.91 existe desde diciembre de 2018 y está formada por unos

285 000 documentos que cuentan con algo más de 286 millones de formas. Los datos proceden de textos de ficción (novelas, obras de teatro, etc.) y de no ficción (salud, política, artes, tecnología, ciencias sociales). En torno a 150 millones formas provienen de prensa, entrevistas digitales y blogs. Por otro lado, el CORPES XXI sigue siendo un recurso en construcción. Por ejemplo, la versión 0.91 con respecto a la de 2016 incorpora aproximadamente 30 millones de formas ortográficas más.

Nuestro análisis incluye las formas modotemporales de tres verbos: *ser*, *estar* y *tener*. Los usos del primero se refieren a los años 2001–2016 mientras que de los dos últimos atañen al periodo 2001–2015. En concreto, el material examinado se compone de 15 formas gramaticales de 1ª y 3ª pers. sing. (5 formas de cada uno de los verbos): 9 de indicativo (*ser*: *era*, *fui* / *fue*; *estar*: *estaba*, *estuve* / *estuvo*; *tener*: *tenía*, *tuve* / *tuvo*) y 6 de subjuntivo (*ser*: *fuera* / *fuese*; *estar*: *estuviera* / *estuviese*; *tener*: *tuviera* / *tuviese*). La elección de los verbos no fue casual. La versión 0.91 del CORPES al descontar signos ortográficos (puntos, comas, etc.), contiene unos 280 millones de elementos gramaticales. Cabe subrayar que los textos fueron anotados morfosintácticamente y lematizados, lo que permitió obtener estadísticas que se referían tanto a elementos gramaticales como a lemas. Por ejemplo, las formas gramaticales *canta*, *cantaba*, *cantó*, *cante*, *cantara*, *cantase*, etc. han sido reunidas bajo el lema *cantar*. Al descontar nombres propios, el CORPES XXI cuenta con 259 838 lemas reunidos en los listados de frecuencia de lemas. Los verbos *ser*, *estar* y *tener* elegidos para el análisis revelan la mayor frecuencia entre los verbos (ocupan tres primeros lugares) que se encuentran en el listado de mil lemas frecuentes. En otras palabras, dichos verbos demuestran las más altas frecuencias general y normalizada. La primera (general o absoluta), es el número de veces que determinada forma gramatical aparece en el total del corpus. No obstante, la importancia de esta cantidad depende también del tamaño del corpus. Por ejemplo, el corpus de los textos procedentes de España es considerablemente superior al de los textos de Guatemala o Nicaragua. Lógicamente, el número de los elementos gramaticales analizados depende, en gran medida, de la cantidad de los textos presentes en el corpus analizado. Por eso, hay que tener en cuenta también la

frecuencia normalizada que permite comparar un fenómeno (o una forma) en corpus de diferentes tamaños. La frecuencia normalizada se refiere al número de veces que aparece una determinada forma por cada millón de elementos o a la expresión porcentual sobre el total de formas del corpus (p. ej., 30 688, 85 vs. 3,07%)<sup>1</sup>.

A raíz de la dimensión restringida de este artículo nos limitamos a la presentación de dos tipos de datos:

- a) las cifras globales que reflejan la cantidad de las formas de indicativo y subjuntivo seleccionadas (comparación de los modos IND y SUBJ);
- b) los resultados que se refieren a la elección entre los dos modos en diferentes zonas geográficas y países, que son los siguientes:
  - 1. España;
  - 2. Zona Andina: Bolivia, Ecuador, Perú;
  - 3. Antillas: Cuba, Puerto Rico, República Dominicana;
  - 4. Caribe continental: Colombia, Venezuela;
  - 5. Zona Chilena: Chile;
  - 6. México y Centroamérica: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá;
  - 7. Río de la Plata: Argentina, Paraguay, Uruguay;
  - 8. Estados Unidos;
  - 9. Filipinas;
  - 10. Guinea Ecuatorial.

### 3.2.

#### La repartición global entre modos y tiempos

En total registramos 157 formas verbales construidas con *el hecho de que*: 97 de *ser*, 32 de *estar* y 28 de *tener*. Estas se presentan de la siguiente manera:

---

<sup>1</sup> Todos los datos y comentarios sobre las frecuencias absoluta y normalizada provienen de la página de la RAE (CORPES XXI; estadística) y de la comunicación personal del prof. dr Guillermo Rojo, académico responsable del proyecto *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES).

**Cuadro 1.** Frecuencia absoluta de *ser*, *estar* y *tener* en la selección de los modos IND y SUBJ

VERBOS	IND	SUBJ	TOTAL
<i>Ser</i>	34	63	97
<i>Estar</i>	13	19	32
<i>Tener</i>	10	18	28
Total	57 (36,3%)	100 (63,7%)	157

Se ve un claro predominio del SUBJ cuyo porcentaje alcanza el 63,7%, lo que constituye casi el doble de las formas del IND (57 formas; el 36,3%).

En cuanto a la repartición de los tiempos dentro de los modos indicativo (copretérito vs. pretérito) y subjuntivo (copretérito: *cantara* vs. *cantase*), esta ha sido la siguiente:

**Cuadro 2.** Frecuencia absoluta de *ser*, *estar* y *tener* en los tiempos de IND: copretérito (imperfecto) vs. pretérito

IND	COPRETÉRITO (IMPERF.)	PRETÉRITO	TOTAL
<i>Era</i>	20	–	20
<i>Fue</i>	–	14	9
<i>Estaba</i>	12	–	12
<i>Estuvo</i>	–	1	1
<i>Tenía</i>	9	–	9
<i>Tuve</i>	–	1	1
Total	41 (71,9%)	16 (28,1%)	57

**Cuadro 3.** Frecuencia absoluta de *ser*, *estar* y *tener* en el copretérito (imperfecto) del SUBJ: *cantara* vs. *cantase*

SUBJ	CANTARA	CANTASE	TOTAL
<i>Fuera</i>	55	–	55
<i>Fuese</i>	–	8	8
<i>Estuviera</i>	16	–	16
<i>Estuviese</i>	–	3	3
<i>Tuviera</i>	17	–	17
<i>Tuviese</i>	–	1	1
Total	88 (88%)	12 (12%)	100

Con respecto al IND, los datos demuestran que prevalecen con gran ventaja las formas del copretérito (*cantaba*): 41 (71,9%) frente a las 16 (28,1%) del pretérito (*cantó*), lo que podría estar relacionado con el factor diafásico-discursivo: la mayoría de los textos del corpus pertenece al bloque “ficción” (novelas, relatos, etc.) que se caracteriza por un fuerte componente narrativo. No se han registrado las formas *fui*, *estuve* y *tuvo*.

En cambio, en el copretérito (imperfecto) de SUBJ predomina con una ventaja aún más grande la forma en *–ra*: 88 casos (88%) frente a solo 12 casos de la forma en *–se* (12%). Cabe subrayar que de 12 formas de tipo *cantase* 10 se dieron en los textos españoles (del total de 51 formas subjuntivas peninsulares), lo que quiere decir que en la Península las formas en *–se* constituyen un 20%. Esto significa que en las fuentes peninsulares la frecuencia de *cantara* ha sido cinco veces más alta que la de *cantase*. En los textos hispanoamericanos la forma en *–se* apareció solo dos veces (el total de las formas subjuntivas: 49) siendo su porcentaje muy bajo: en torno a un 4%. Las dos formas hispanoamericanas se dieron en el verbo *ser* (*fuese*), una en Paraguay y otra, en Venezuela:

- (9) *En esta época ya existían algunos sistemas de búsqueda documental que utilizaban internet, como los llamados WAIS y Gopher, pero la simplicidad de la web y el hecho de que fuese accesible de forma gratuita permitieron que esta herramienta fuese desarrollada y adoptada inmediatamente por la sociedad* (“El mundo celebra los veinte

años de la web libre, accesible y gratuita”, *ABC Color*, Asunción, abc.com.py, 2013-04-30. Clasificación CORPES: Año: 2013. Medio: Escrito. Bloque: No ficción. Soporte: Prensa. Tema: Ciencia y tecnología. País: Paraguay. Zona: Río de la Plata. Tipología: Noticia).

- (10) *Apenas apareció en la televisión como jefe de la intentona de golpe de Estado, su imagen tocó muy hondo en el inconsciente colectivo venezolano. Como señala la escritora y psicoanalista Ana Teresa Torres, “el hecho de que fuese un militar golpista pudiera haber generado escrúpulos en algunas mentes civilistas, pero no en el grueso de la población. Ser golpista significaba que se había jugado la vida por defender la patria,...* (Caproles M., Axel, *Las fantasías de Juan Bimba: Mitos que nos dominan, estereotipos que nos confunden*, Caracas: Taurus, 2011. Clasificación CORPES: Año: 2011. Medio: Escrito. Bloque: No ficción. Soporte: Libro. Tema: Ciencias sociales, creencias y pensamiento. País: Venezuela. Zona: Caribe continental. Tipología: Académico).

Cabe señalar que desde la perspectiva diafásica los dos ejemplos pertenecen a la minoría, es decir, se dan en los textos con los parámetros de no ficción, libro / prensa, ciencia y tecnología / ciencias sociales, noticia / académico. El caso paraguayo se encuentra en un texto periodístico y no se sabe la procedencia del autor de la noticia. En cambio, en el ejemplo venezolano *cantase* forma parte de un fragmento donde se cita a otra persona.

De modo que se confirma una vez más la escasa difusión de *cantase* en América y la relativa importancia (eso sí, mucho menor que la de *cantara*) de esta forma en España.

### 3.3.

#### **La selección modal IND / SUBJ en diferentes zonas geográficas y países**

La repartición diatópica del empleo de los modos IND y SUBJ en la construcción con *el hecho de que* se ve más complicada que las selecciones modal y temporal comentadas en el párrafo anterior.

Dado que los tamaños de los corpus de diversos países y zonas son muy diferentes (véase *supra*), decidimos basar nuestros análisis no solo en la frecuencia absoluta sino también en la frecuencia normalizada, siendo esta última, a veces, más importante que la primera. Si no hubiésemos tenido en cuenta el parámetro de frecuencia normalizada, casi en todas las distribuciones el primer lugar lo habría ocupado España (este es, por ejemplo, el caso de las formas del verbo *ser*), puesto que el corpus de los textos procedentes de esta última supera considerablemente los corpus de los textos hispanoamericanos. De ahí la alta frecuencia absoluta de las formas peninsulares. Al tomar en consideración la proporción entre el tamaño del corpus y la cantidad de las formas registradas, los usos españoles perdieron, por lo menos en algunos casos, su predominio numérico-estadístico. Pasemos a la presentación de los resultados mediante los cuadros que reflejan la repartición de las formas verbales de indicativo y subjuntivo entre zonas y países. Indicamos, donde resulta posible hacerlo, tres zonas y / o países con la frecuencia normalizada más alta. Señalamos en primer lugar la frecuencia normalizada (Fnorm.) seguida, después de una barra oblicua, por frecuencia absoluta (Freq), por ejemplo, Fnorm. / Freq: 0,09 / 2; 0,15 / 1; 0,32 / 29, etc.:

**Cuadro 4.** Repartición diatópica de las formas del verbo *ser*

FORMA VERBAL	ZONA: FNORM. / FREQ	PAÍS: FNORM. / FREQ
1	2	3
<i>Era</i>	Antillas: 0,15 / 3 Chilena: 0,11 / 2 Andina: 0,09 / 2	Puerto Rico: 0,25 / 1 Bolivia: 0,18 / 1 Rep. Dominicana: 0,16 / 1
<i>Fue</i>	Río de la Plata: 0,10 / 4 México / Centroam.: 0,07 / 4 Chilena: 0,05 / 1	El Salvador: 0,24 / 1 Paraguay: 0,15 / 1 Uruguay: 0,13 / 1
<i>Fuera</i>	Antillas: 0,40 / 8 España: 0,32 / 29 Río de la Plata: 0,15 / 6	Cuba: 0,60 / 6 Panamá: 0,42 / 1 España: 0,32 / 29

1	2	3
<i>Fuese</i>	España: 0,06 / 6 Caribe cont.: 0,02 / 1 Río de la Plata: 0,02 / 1	Paraguay: 0,15 / 1 Venezuela: 0,07 / 1 España: 0,06 / 6

**Cuadro 5.** Repartición diatópica de las formas del verbo *estar*

FORMA VERBAL	ZONA: F.NORM. / FREQ	PAÍS: F.NORM. / FREQ
<i>Estaba</i>	México / Centroam.: 0,11 / 6 Río de la Plata: 0,07 / 3 España: 0,01 / 1	Honduras: 0,49 / 2 Puerto Rico: 0,25 / 1 El Salvador: 0,24 / 1
<i>Estuvo</i>	Andina: 0,04 / 1	Bolivia: 0,18 / 1
<i>Estuviera</i>	Estados Unidos: 0,28 / 1 Chilena: 0,17 / 3 Río de la Plata: 0,12 / 5	Estados Unidos: 0,28 / 1 Chile: 0,17 / 3 Argentina: 0,15 / 5
<i>Estuviese</i>	España: 0,03 / 3	España: 0,03 / 3

**Cuadro 6.** Repartición diatópica de las formas del verbo *tener*

FORMA VERBAL	ZONA: F.NORM. / FREQ	PAÍS: F.NORM. / FREQ
<i>Tenía</i>	España: 0,05 / 5 Antillas: 0,05 / 1 Andina: 0,04 / 1	Puerto Rico: 0,25 / 1 Ecuador: 0,14 / 1 España: 0,05 / 5
<i>Tuve</i>	Andina: 0,04 / 1	Perú: 0,10 / 1
<i>Tuviera</i>	México / Centroam.: 0,09 / 5 España: 0,08 / 8 Río de la Plata: 0,07 / 3	Paraguay: 0,31 / 2 Rep. Dominicana: 0,16 / 1 México: 0,15 / 5
<i>Tuviese</i>	España: 0,01 / 1	España: 0,01 / 1

La interpretación de estos resultados no es fácil porque 27 distribuciones del total de 54 presentadas en los cuadros se refieren a los usos que incluyen solo una forma. En cuatro distribuciones aparecen dos formas y en seis la Freq es solo de tres formas verbales. De modo que en 37 distribuciones (del total de 54) la



frecuencia absoluta oscila entre uno y tres casos. En cambio, hay solo 8 distribuciones donde la Freq rebasa cinco formas. Subrayemos que la mayoría de estas distribuciones (cinco) se da en España.

Tampoco la frecuencia normalizada facilita la interpretación en todas las situaciones. Es significativo el empleo de la forma *estuviera* en cuyo caso la Fnorm. hace que la primera posición la ocupen los Estados Unidos, donde la frecuencia normalizada alcanza el 0,28 siendo más alta que en España, México, Argentina y otros países o zonas. Sin embargo, cabe subrayar que este resultado se consigue a partir de solo un empleo de *estuviera*. Esto quiere decir que, igual que en el caso de la frecuencia absoluta, en el de la frecuencia normalizada hay que actuar con propiedad tratando de tomar en consideración varios factores.

De modo que, para evaluar la posición del IND y del SUBJ en la selección modal desde el punto de vista de la repartición geográfica, hemos decidido hacer el cálculo basado en los datos de las zonas (en los casos de España, Chile y Estados Unidos estas coinciden con los países) que garantizan mayor cantidad de formas verbales que los de cada país por separado. Lo hemos llevado a cabo tratando de establecer una correlación en el proceso de la selección modal IND / SUBJ entre las dos frecuencias señaladas: la absoluta y la normalizada, separadas, igual que en los cuadros anteriores, por una barra oblicua:

**Cuadro 7.** La selección modal IND / SUBJ según la repartición geográfica por zonas

ZONA	IND (SER+ESTAR+TENER): FREQ / FNORM.	SUBJ (SER+ESTAR+TENER): FREQ / FNORM.
1	2	3
España	18 / 0.18	51 / 0,54
Zona Andina	6 / 0,25	–
Antillas	5 / 0,25	10 / 0,50
Caribe continental	1 / 0,02	3 / 0,06
Zona Chilena	3 / 0,16	5 / 0,28

1	2	3
México y Centroamérica	14 / 0,24	14 / 0,24
Río de la Plata	10 / 0,24	15 / 0,36
Estados Unidos	–	2 / 0,56

El ranking de la selección modal en las distintas zonas, según este cuadro y la relación  $F_{norm.} / Freq$  se presenta de la siguiente manera:

#### IND

1. México y Centroamérica: 0,24 / 14
2. Zona Andina: 0,25 / 6
3. Antillas: 0,25 / 5
4. Río de la Plata: 0,24 / 10
5. España: 0,18 / 18
6. Zona Chilena: 0,16 / 3
7. Caribe continental: 0,02 / 1
8. Estados Unidos: –

#### SUBJ

1. Estados Unidos: 0,56 / 2
2. España: 0,54 / 51
3. Antillas: 0,50 / 10
4. Río de la Plata: 0,36 / 15
5. Zona Chilena: 0,28 / 5
6. México y Centroamérica: 0,24 / 14
7. Caribe continental: 0,06 / 3
8. Zona Andina: –

No obstante, para comparar las tendencias más generales en la selección de los modos verbales, creemos conveniente tomar en consideración, en primer lugar, los resultados de las zonas que demuestran no solo la frecuencia normalizada más alta (recordemos, es la que se ve relacionada con el tamaño del corpus) sino que, al mismo tiempo, se caracterizan por una relativamente alta frecuencia absoluta (cantidad global de las formas registradas).

Así, si tenemos en cuenta los casos cuando esta última rebasa 5 formas verbales, el ranking se presenta de la siguiente manera:

### IND

1. Zona Andina: 0,25 / 6
2. México y Centroamérica: 0,24 / 14
3. Río de la Plata: 0,24 / 10
5. España: 0,18 / 18

### SUBJ

1. España: 0,54 / 51
2. Antillas: 0,50 / 10
3. Río de la Plata: 0,36 / 15
4. México y Centroamérica: 0,24 / 14

Salta a la vista la presencia de España, Río de la Plata y de México y Centroamérica en ambos listados, complementada por la Zona andina en el IND, y por las Antillas en el SUBJ. Todo ello, será objeto de comentario, junto a otros fenómenos, en las breves observaciones finales que siguen.

## 4.

### Observaciones finales sobre la selección modal después de *el hecho de que*

Recapitulando el análisis realizado en los párrafos anteriores, cabe destacar las siguientes observaciones:

- Como hemos señalado *supra*, se ha registrado un predominio considerable (casi el doble) del SUBJ: 100 formas de este modo (36,3%) frente a 57 formas del IND (63,7%).
- Las frecuencias normalizadas del IND de las cuatro zonas principales se sitúan entre el 0,18 y el 0,25, es decir son bastante próximas.
- No es el caso del SUBJ donde las  $F_{norm.}$  de España (0,54) y Antillas (0,50) superan considerablemente las de Río de la Plata (0,36) y México y Centroamérica (0,24). Sin embargo, el

resultado obtenido en la zona de Antillas está basado en la Freq de 10 formas, es decir, más baja que en las dos últimas zonas.

- Llama la atención el hecho de que en la zona con el mayor índice de la Fnorm. en el IND (0,25), es decir, en la andina, no se registró ningún caso del SUBJ. En otras palabras, en la Zona Andina después de *el hecho de que* se dieron solo las formas del IND.
- En cambio, en España, zona con el índice más alto y con el predominio total del SUBJ (0,54 / 51), se registró la mayor diferencia entre este último modo y el IND (0,18 / 18). Como se ve, las frecuencias normalizada y absoluta del SUBJ son tres veces más altas que las del IND.
- Es de notar que Antillas, segunda zona con la Fnorm. del SUBJ más alta (0,50 / 10), también demuestra un claro predominio con respecto al IND (0,25 / 5). Las frecuencias normalizada y absoluta del SUBJ superan dos veces las del IND.
- Las demás zonas demuestran cierto equilibrio entre las frecuencias del IND y del SUBJ.

## Referencias bibliográficas

- Delbecque, N., Lamiroy, B. (1999), “La subordinación sustantiva. Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Vol. II, Madrid: Real Academia Española / Espasa-Calpe, 1965–2081.
- Fente, R., Fernández, J., Feijóo, L.G. (1975), *El subjuntivo*, Madrid: S.G.E.L.
- Leonetti, M. (1999), “La subordinación sustantiva. Las subordinadas enunciativas en los complementos nominales”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Vol. II, Madrid: Real Academia Española / Espasa-Calpe, 2083–2104.
- Nowikow, W. (1999), “Funkcje tekstowe modalno-temporalnych form romańskich”, *Kwartalnik Neofilologiczny*, XLI, 1–2, 73–80.
- Nowikow, W. (2001), *La alternancia de los modos Indicativo y Subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas (metodología*

*del análisis lingüístico*), Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Nowikow, W. (2017), “Modos verbales”, en W. Nowikow (ed.), *Gramática contrastiva español-polaco*, Colección “Manufactura Hispánica Lodziense”, 2, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 11–126.

Pamies Bertrán, A., Nowikow, W. (2015), *Los modos verbales en español y en polaco*, Colección “Manufactura Hispánica Lodziense”, 1, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <http://www.rae.es>, [fecha de la consulta: 24–25.02.2019].

# **SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN ANTES DE LA PUBLICACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010)**

Aneta Pawlak

Universidad Nicolás Copérnico de Toruń

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.23>

## **Resumen**

El artículo esboza la historia de los signos de puntuación, comenzando por la Antigüedad, pasando por la época clásica y por los siglos posteriores, pero ya con la atención puesta exclusivamente en el mundo hispano. Finalmente, se mencionan las aportaciones de la Real Academia Española. Así, se pretende trazar un recorrido por el cual ha tenido que transcurrir el sistema de puntuación para poder llegar a la forma actual: desde ninguno, ha pasado a incluir once signos de puntuación; además de la función prosódica, ahora desempeña principalmente la función sintáctico-semántica, constituyendo así una parte indispensable de la ortografía.

**Palabras clave:** Ortografía, signos de puntuación, estudio diacrónico, RAE.

Según destaca Sebastián Mediavilla (2012: 939), al comienzo de la escritura, los signos de puntuación no existían, como lo ejemplifica la escritura de la Antigüedad griega, llamada *scriptio continua*, que contenía una sucesión de letras que no se separaban entre sí. Por tanto, lo que acabamos de escribir, en la *scriptio continua*,

aparecería así<sup>1</sup>: ALCOMIENZODELAESCRITURALOSSIGNOSDEPUN-  
TUACIONNOEXISTIAN. La necesidad de distinguir las palabras  
y las oraciones para facilitar, como resalta Sebastián Mediavilla  
(2012: 939), “una más pronta y eficaz identificación entre lo escrito  
y aquello que lo escrito pretendía transmitir” se manifestó hace  
veintiocho siglos, como lo atestigua la inscripción más remota que  
lleva signos de puntuación y que es el grafito en verso hexamé-  
trico procedente de hacia el año 700 a. C., encontrado en Isquia.  
A partir de ese momento, en Occidente, comienza la historia del  
sistema de puntuación, caracterizada por un lento, pero constante  
desarrollo. Lento, porque no todos los papiros literarios en griego  
clásico procedentes de la segunda mitad del siglo IV estaban pro-  
vistos de signos de puntuación. Si se puntuaba un texto, como en  
los trabajos de Aristófanes o de Dionisio de Tracia, se usaban solo  
dos signos de puntuación. De hecho, en la Antigüedad clásica,  
las funciones de los signos de puntuación estaban poco definidas  
y su uso carecía de sistematicidad. No obstante, la necesidad de  
usarlos iba creciendo, pero no venía por parte del escritor, sino  
del lector y del orador, que se perdían en la lectura por no saber  
dónde hacer pausas. Como respuesta a esta necesidad, en el siglo  
II d. C., durante el reinado del emperador Adriano, un tal Nicanor  
elabora el primer sistema de puntuación para poder interpretar  
correctamente las obras épicas de Homero<sup>2</sup>.

Ahora bien, por el mismo proceso de desarrollo tuvo que pasar  
asimismo el mundo latino, en el que la historia de la puntuación  
comenzó hace veintidós siglos. Precisamente, “de los griegos to-  
maron los latinos los principales valores por los que se regiría la  
puntuación” (Sebastián Mediavilla, 2012: 940). Así, los autores

---

<sup>1</sup> Para ver las fotografías que reproducen la *scriptio continua* griega, véanse, por ejemplo, a Bieńkowska (2005: 16–22).

<sup>2</sup> Nünlist (2009: 128) expone un ejemplo de sentencias homéricas en las que Nicanor presenta el cambio de interpretación de un pasaje según la ausencia o presencia de la puntuación. Cabe también añadir que Nicanor escribió un tratado dedicado exclusivamente a la puntuación, puesto que mediante ella, como observa Nünlist (2009: 129), “his concern was to provide the best possible basis for a proper understanding of the text in all its nuances”.

latinos más destacados en la materia eran Cicerón, Quintiliano, Diomedes y Donato. Los dos primeros, grandes tratadistas de la retórica clásica, señalaban, tras los griegos, que la frase compleja se componía de tres partes: *incisum*, del griego *comas*; *membrum*, del griego *colones*; y *ambitus* o *circuitus*, del griego *períodos*. En primera instancia, cabe subrayar que se habla aquí de las partes de la oración. Siguiendo a Sebastián Mediavilla (2012: 941), la oración se entiende, pues, “como unidad de significado y de entonación en el *período*, el cual incluye dentro de sí unidades menores, que se llaman *miembros*, y otras menores dentro de estas, que se llaman *incisos*”.

No obstante, los gramáticos posteriores, a partir de Diomedes y Donato, empiezan a hablar de *distinctiones* o *positurae* que, conforme con Sebastián Mediavilla (2012: 940), son “señales que han de indicar los límites de las partes de la oración y, a la vez, el lugar donde se debe hacer pausa cuando se lee”, sin cortar ni perder el sentido del mensaje. Según recoge Roselló Verdeguer (2010: 93), estas señales eran tres:

- *subdistinctio* [.], marcada por un punto al nivel más bajo de la línea, que indicaba el inciso;
- *media distinctio* [·], expresada por un punto puesto a nivel medio de la última letra, y que se colocaba al final del miembro a fin de dar tiempo para respirar durante la lectura;
- *distinctio* [·], representada por un punto puesto por encima de la línea, y que se ponía al final del período, o sea, cuando se acababa el sentido.

Dicho sistema de puntuación representado por tres posiciones del punto, alta, media y baja, era vigente durante la época clásica y buena parte de la Edad Media. Constituyó el punto de partida para el desarrollo de la puntuación de diferentes lenguas europeas, entre las cuales se hallaba, desde luego, el castellano, en el que la historia de la puntuación se desenvolvía a un ritmo lento, pero constante. Obviamente, en su principio, los textos escritos en castellano estaban completamente privados de signos de puntuación, como lo testimonia el manuscrito de alrededor del año 1200, *Cantar de mio Cid*. Tuvieron que pasar casi siete siglos entre dicho manuscrito y la publicación en 1882, en Barcelona, de *El*



*sabor de la tierruca*, de José María de Pereda, una novela dotada de signos de puntuación prácticamente iguales a los actuales. Entonces, ¿cómo se desenvolvió ese proceso? Tracémoslo a continuación muy brevemente, empezando por Elio Antonio de Nebrija, el autor de la primera gramática de la lengua castellana del año 1492 y de las *Reglas de orthographia en la lengua castellana*<sup>3</sup> del año 1517. No obstante, como observa Martínez Marín (1992a: 129), en sus obras “está ausente el problema de la *puntuación*”. Esto se debe a que Nebrija considera el latín como modelo perfecto a seguir y, en cuanto a la puntuación, según afirma Roselló Verdeguer (2010: 99), “se atenía a lo que preceptuaba para la lengua latina en el tratado «De punctis clausularum», contenido en su obra más conocida y editada, las *Introductiones in latinam grammaticen*”. Por tanto, al describir el sistema de puntuación del latín, Nebrija lo traspassa al castellano, guiándose, como destaca Frenk (1983: 550), por el criterio de “así tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escrivimos”, que evoca el lema de Quintiliano “*el sic scribendum quomodo sonat*”.

Detengámonos ahora en el sistema binario de Nebrija, compuesto por tan solo dos signos: el *colum* y la *comma*<sup>4</sup>. Al *colum* le asigna la función de cerrar la frase con la forma de punto [.] y la función de separar palabras enumeradas sucesivamente sin conjunción copulativa alguna. En cambio, la *comma*, que tiene forma de dos puntos [:], separa las distintas unidades en que se estructura la frase. Así las cosas, para ilustrar el sistema binario de Nebrija, basta con citar dos primeras oraciones del prólogo a su *Gramática de la lengua castellana* de 1492<sup>5</sup>:

<sup>3</sup> Gracias a esta publicación, el lingüista español Martínez Marín (1992b: 755) llama a Nebrija “nuestro primer ortógrafo propiamente dicho”.

<sup>4</sup> Como observa Molina Barthe (2016: 31), Nebrija también menciona el signo de interrogación de cierre, pero de una manera muy lacónica.

<sup>5</sup> Para facilitar la lectura, hemos marcado en negrita la segunda oración para resaltar así la extensión de la primera y la frecuencia de aparición en ella del *colon* y de la *comma*, que es imponente.

Cuando bien conmigo pienso mui esclarecida Reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. crecieron. y florecieron. y después junta fue la caída de entrambos. y dejadas agora las cosas mui antiguas de que apenas tenemos una imagen y sombra de la verdad: cuales son las de los assirios. indos. sicionios. e egipcios: en los cuales se podría mui bien provar lo que digo: vengo a las más frescas: y aquellas especial mente de que tenemos maior certidumbre: y primero a las de los judíos. **Cosa es que mui ligera mente se puede averiguar que la lengua ebraica tuvo su niñez: en la cual apenas pudo hablar. y llamo io agora su primera niñez todo aquel tiempo que los judíos estuvieron en tierra de Egipto.**

Ahora bien, en los tratados de ortografía publicados entre los años 1500 y 1700, no se tomaba mucho en consideración la descripción de la puntuación. Como recopila Sebastián Mediavilla (2000: 36), de las 49 obras dedicadas a la ortografía y publicadas en el mencionado período de tiempo “tan sólo 11 dedican un espacio a la puntuación”. Ello se debe a que la mayoría de los tratadistas siguieron describiendo el sistema de puntuación del latín, sobreentendiendo que era el mismo para el castellano. Por ejemplo, el autor de la primera obra teórica sobre la puntuación escrita en castellano, Alejo Venegas, publica en 1531 el *Tractado de orthographia* en el que, como hace notar Delgado García (2017: 7):

(...) incluye un apartado, la regla XVIII, dedicado a la puntuación latina. Expone ahí la finalidad que tiene tintes prosódicos y se considera una especie de glosa: “Digo pues que la puntuacion haze que descansen el que habla: y perciba bien el que oye: y entienda el que lee”. Las señales que declara son seis: Comma (:); colun (.); articulus (:); paréntesis ( ) que en latín correspondía a cuatro puntos (::), los dos primeros eran commata y los

segundos la colla; virgula (/) descrita como acento pero visualmente se trata de una diagonal; y el interrogante.

Como podemos percibir, frente a los dos signos descritos por Nebrija, Venegas registra en la lengua latina seis signos de puntuación<sup>6</sup>.

Cabe asimismo mencionar a Juan López de Velasco, quien en 1582 publica la *Orthographia y pronunciacion castellana*, proponiendo un sistema de puntuación en el que destacan dos funciones. Citemos, tras Delgado García (2017: 11), que la primera función es la prosódica y sirve para “señalar los lugares, donde el aliento, y voz, hablando, o leyendo, haze pausa”; y la otra es la semántico-sintáctica que consiste en “apartar los miembros de la oración dudosa (...) y distinguir las cláusulas, partes, y miembros dellas”. Además, a partir de Juan López de Velasco, ya se cuenta con siete signos de puntuación, entre los cuales aparece el punto y coma. No obstante, el uso de los signos todavía no queda completamente normalizado y su presencia, a veces, resulta abrumadora. Lo podemos comprobar fijándonos en el siguiente fragmento: “*En el contexto de la Narrativa, en idioma Castellano; y por numeros, a la margen producidos; segun el lenguaje, en que cada uno, se escribe*”, que viene de la Introducción a *El Príncipe en la idea*, una obra de Diego Enríquez de Villegas, publicada en 1656. Como curiosidad podemos añadir que, según calcula Carrera Díaz (2017: 224), en aquella época, un signo de puntuación recaía para cada 2,55 palabras.

Ahora bien, para la normalización del uso de los signos de puntuación era crucial el siglo XVIII. La primera edición de la *Ortografía* de la Real Academia Española como obra exenta se publica en 1741<sup>7</sup> y ofrece una simple y elemental descripción de

---

<sup>6</sup> Las características de su uso resume, por ejemplo, Sebastián Mediavilla (2000: 39–41).

<sup>7</sup> No obstante, para ser exactos, cabe mencionar que ya en 1726 la Academia formula las primeras reglas ortográficas que incluye en el *Discurso proemial de la orthographía de la lengua castellana*, en el primer tomo del *Diccionario de autoridades*.

la puntuación. Distingue ocho así llamadas *notas de división*, que son: punto (.); coma (,); punto y coma (;); dos puntos (:); paréntesis ( ); interrogante (?); admiración (!); seña de división (-) (RAE, 1741: 262). Su uso todavía es diferente al actual. Por ejemplo, como prescriben los primeros académicos (1741: 263–265), se puede poner coma delante de la conjunción *y* que cierra una enumeración: “(...) *las acaba la fortuna, que corona gloriosa, y felizmente à las Héroes, á los Capitanes, y á los Generales (...)*; se pone punto y coma delante de la conjunción adversativa *pero*: “*Suave es el camino de la virtud; pero se les hace muy áspero á los pecadores*”; los paréntesis siempre separan los incisos, lo que hoy en día hacen las comas: “*El hombre sabio (sea, ó no sea noble) es digno de estimacion*”; el signo de interrogación, llamado *interrogante* o *interrogacion*, todavía es solo de cierre: “*Quien me llama?*”, igual que lo es el signo de exclamación, llamado *admiracion* “*Ay!*”. Finalmente, cabe añadir que la ‘seña de división’, por aquel entonces, equivalía al uso del contemporáneo guion.

En la segunda edición de la *Ortografía* (1754: 112), en el capítulo titulado *De las notas para la división de la voces y cláusulas*, ya en la primera oración, observamos que la coma también sigue diferentes pautas de uso a las actuales, puesto que separa el sujeto del predicado y aparece delante de la conjunción *ni*: “*El dividir unas partes de otras en lo escrito, es conveniente y necesario para que no se confunda su lectura, ni haya equivocacion en el sentido*”. En cuanto a su cantidad, las ‘notas’ siguen siendo ocho. Como novedad, cabe destacar la introducción de los signos de interrogación y de exclamación iniciales, pero solo delante de las oraciones largas para “indicar, como es conveniente y preciso, donde empieza el tono interrogante (...) y el afecto y tono de admiracion” (RAE, 1754: 126, 129). Sin embargo, estos signos iniciales tardaron unas décadas más para ser aceptadas por los usuarios del español y, a finales del siglo XVIII, se incorporaron plenamente a la puntuación castellana, incluso delante de cualquier pregunta o exclamación sin importar su extensión, como en los ejemplos ¿Qué? y ¡Oh!.

Por lo demás, hay que resaltar que en el siglo XVIII empiezan a utilizarse también los puntos suspensivos. Como apunta Sebastián Mediavilla (2012: 952–953), sirven:

(...) primero para señalar que se omite parte de una cita textual; más tarde para indicar una interrupción o suspensión temporal del discurso. En estos casos se escriben varios puntos seguidos en número no definido, en principio más o menos según la longitud de lo omitido o el tiempo de suspensión que se quiera significar. El número de tres para todos los casos no se consolidaría hasta el siglo XIX: la primera edición de la *Ortografía* de la Real Academia (1741) escribe siete (.....) y los menciona entre los que llama «signos auxiliares».

Lo que concierne a los corchetes [ ], este signo de puntuación aparece a partir del primer tercio del siglo XVIII, “como una variante de los paréntesis para citas textuales más bien largas” (Sebastián Mediavilla, 2012: 953).

En cuanto al siglo XIX, cabe mencionar la octava edición de la *Ortografía de la lengua castellana*, la del año 1815. Los académicos (1815: 91) así definen en ella las reglas de puntuación: “se han de deducir de las pausas convenientes para respirar y para indicar al mismo tiempo las divisiones de los pensamientos”. Además, presentan una interesante reflexión sobre la pausa. Vamos a citarla al pie de la letra para poder observar así la puntuación usada por la RAE (1815: 91–92):

Fuera de aquella pausa casi imperceptible con que se separa una palabra de otra, la cual no necesita mas signo que la division de las mismas palabras, se conocen otras cuatro que aumentan en progresion, y se indican con cuatro diversos caractéres: la menor con la *coma*, que se hace así (,); la que sigue á esta con *punto y coma* de este modo (;); otra algo mayor con *dos puntos* en esta forma (:); y últimamente la mayor de todas con el *punto final*, que en las locuciones ordinarias se hace así (.). Dícese en las locuciones ordinarias, porque si la proposicion es interrogativa, se pone en el fin esta señal (?) llamada *punto interrogante* ó *interrogacion*; y si es admirativa, se cierra con esta (!) que se llama *admiracion*.

Asimismo, los académicos advierten de no abusar de los signos de puntuación y promueven el uso de la coma en vez del punto y coma y de los dos puntos. Respecto a los nuevos signos de puntuación, se estabilizan los guiones y las comillas.

En suma, el siglo XIX consolida el uso de los signos de puntuación hasta la forma más parecida a la que empleamos actualmente, lo que demuestra la novela anteriormente mencionada, *El sabor de la tierruca*, de José María Pereda del año 1882.

Como hemos podido notar en las páginas precedentes, el número de signos de puntuación, a lo largo de su historia, ha sido cambiante: desde ninguno, ha llegado a formar once representantes en el español contemporáneo que, según la RAE/ ASALE (2010: 282), son: el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los signos de interrogación y de exclamación, y los puntos suspensivos. Además, la función de los signos de puntuación, que al principio era puramente prosódico-retórica para todas las lenguas, en español, ha cedido la primacía a la función sintáctico-semántica, puesto que, como realzan la RAE/ ASALE (2010: 282), “de la puntuación depende en gran medida la comprensión cabal de los textos”, por lo que su importancia ha crecido de tal manera que las normas de puntuación constituyen hoy en día “un aspecto básico de la ortografía”.

## Referencias bibliográficas

- Bieńkowska, B. (2005), *Książka na przestrzeni dziejów*, Warszawa: CEBID.
- Carrera Díaz, M. (2017), “La punteggiatura in spagnolo: storia e norma”, en A. Ferrari, L. Lala y F. Pecorari (eds.), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, Firenze: Franco Cesati Editore, 223–237.
- Delgado García, M. (2017), “La puntuación en documentos novohispanos. Una mirada descriptiva”, *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, Vol. V, sem. 1, 5–36.
- Enríquez de Villegas, D. (1656), “El Príncipe en la idea”, [en línea] <[https://books.google.pl/books?id=kW0RSVCyFK8C&pg=PP7&hl=pl&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?id=kW0RSVCyFK8C&pg=PP7&hl=pl&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)>, [fecha de consulta: 29.01.2019].

- Frenk, M. (1983), “La ortografía elocuente (Testimonios de lectura oral en el Siglo de Oro)”, *AIH*, Actas VIII, 549–556.
- Martínez Marín, J. (1992a), “La ortografía española: perspectiva historiográfica”, *CAUCE*, 14–15, 125–134.
- (1992b), “La evolución de la ortografía española: de la ortografía «de las letras» a la ortografía «de los signos de la escritura»”, *AHLE*, Actas II, Tomo II, Madrid, 753–761.
- Molina Barthe, J. (2016), “La evolución de la ortografía española desde los inicios hasta hoy”, [en línea] <[https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/13318/MolinaBarthe Judith\\_Treball.pdf?sequence=1](https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/13318/MolinaBarthe%20Judith_Treball.pdf?sequence=1)>, [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Nebrija, A. de (1492), “Gramática de la lengua castellana”, [en línea] <<http://www.antoniiodenebrija.org/prologo.html>> [fecha de consulta: 28.01.2019].
- Nünlist, R. (2009), *The Ancient Critic at Work Terms*, New York: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (1741), “Orthographia española”, [en línea] <[http://www.rae.es/sites/default/files/Orthografia\\_RAE\\_1741\\_reducida.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Orthografia_RAE_1741_reducida.pdf)>, [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Real Academia Española (1754), “Ortografía de la Lengua Castellana”, [en línea] <[https://books.google.pl/books?id=KjNlEhhjR60C&pg=PR20&hl=pl&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?id=KjNlEhhjR60C&pg=PR20&hl=pl&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)>, [fecha de consulta: 30.01.2019].
- Real Academia Española (1815), “Ortografía de la lengua castellana”, [en línea] <[https://books.google.es/books?id=9ffQ52FA-FawC&pg=PP5&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=9ffQ52FA-FawC&pg=PP5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)>, [fecha de consulta: 30.01.2019].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.
- Roselló Verdeguer, J. (2010), “Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria”, [en línea] <<http://hdl.handle.net/10803/52171>>, [fecha de consulta: 28.01.2019].

Sebastián Mediavilla, F. (2000), “La puntuación en el Siglo de Oro: teoría y práctica”, [en línea] <<http://hdl.handle.net/10803/4855>>, [fecha de consulta: 29.01.2019].

Sebastián Mediavilla, F. (2012), “Itinerario de un sistema de puntuación”, *Bulletin Hispanique*, 114-2, 937-961.





# GRADO DEL MODIFICADOR NOMINAL Y LA VARIACIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

Janusz Pawlik

Universidad A. Mickiewicz, Poznań

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.24>

## Resumen

Al estudiar la teoría y práctica del artículo español sería recomendable examinar con detalle la relación entre el adjetivo calificativo y la alternancia del artículo como determinante del grupo nominal. En la presente comunicación se pretende pasar revista a algunas estructuras comparativas y superlativas que inciden decisivamente sobre una forma concreta del determinante. Entre ellas cabe señalar las construcciones de relativo y otras dos construcciones superlativas que prescinden del artículo definido junto al grupo cuantificativo.

**Palabras clave:** Artículo español, construcción superlativa de relativo, grupo cuantificativo, comparativos sincréticos.

## 1.

### El grado de un modificador y la referencia del GN

El propósito de esta contribución es revisar la variación del artículo en las llamadas construcciones superlativas. Los ejemplos de base que nos introducen en el tema son muy claros:

- (1) *Ahora, el Conservatorio de Madrid no es **el mejor sitio** para estudiar guitarra.* [superlativo relativo]
- (2) *¿Todavía no has encontrado **un sitio mejor** para esconderte?* [comparativo]

Es sabido que el artículo indefinido imprime al adjetivo de un GN la lectura del grado comparativo<sup>1</sup>. El artículo definido, en cambio, está estrechamente asociado a la interpretación del grupo cuantificativo en su grado extremo (superlativo relativo). Es un principio generalizado en buena parte de lenguas con artículo (*a more important problem* / *the most important problem*) y el castellano no se aparta de esta solución referencial. El grado máximo de alguna propiedad que caracteriza al sustantivo es compatible también con los posesivos (*sus territorios más desarrollados*) (Leonetti, 2016: 537).

Lyons (1999: 246) apunta que el superlativo va con la marca de definitud en todas las lenguas con artículos (*the cleverest boy*, *\*a cleverest boy*). Salvo los posesivos, el autor inglés excluye otros determinantes de esta posición afirmando que “In fact not only are strong determiners like *all*, *most*, and cardinal determiners like *some* in their quantificational use, excluded with superlatives (*\*all/every/most/some/many cleverest boy(s)*), but so too are demonstratives (*\*that cleverest boy*)”. Hawkins (1978: 235), por su parte, explica por qué los superlativos requieren invariablemente un determinante definido: “a uniqueness or inclusiveness element in their meaning accounts for the definiteness effect they display. Superlativeness means having some property to an extent to which no other objects have it: *Sarah was the prettiest girl at the party*”.

Los superlativos relativos pueden contar con un complemento restrictivo<sup>2</sup> que designa el dominio con respecto al cual se predica la propiedad en su grado máximo: *el mejor libro de estos veinte / el atleta que ha cosechado más victorias del campeonato* (MNGLE, 2010: 872). Otra cuestión que se plantea es la ambigüedad de los adverbios cuantificadores *más* y *menos* que no conllevan, como en otras lenguas, diferencias morfológicas para distinguir el grado comparativo del superlativo, p. ej.:

- (3) *estudiar más que el resto de la clase.*  
       ‘study more than the rest of the class’  
       pol. ‘uczyć się więcej niż reszta klasy’

<sup>1</sup> O, mejor dicho, es el grado quien incide en el determinante.

<sup>2</sup> Los superlativos con este tipo de coda se llaman en Bello (1847) ‘partitivos’.

- (4) *estudiar más de toda la clase.*  
'study the most of all the class'  
pol. 'uczyć się najwięcej z całej klasy'

Si se omiten los complementos restrictivos (*que el resto de la clase y de toda la clase*), la frase se vuelve ambigua. Es de notar que ambos términos de referencia se admiten en la construcción de relativo *el alumno que ha estudiado más*. Con todo, en la variante sin coda, se suele entender por defecto el cuantificador como relativo a la totalidad de los elementos que componen el grupo restrictivo, es decir, *el alumno que ha estudiado más {de toda la clase}* (MNGLE, 2010: 873).

Brucart (1999: 480) afirma que una de las diferencias que media entre las construcciones comparativas y superlativas atañe a la posibilidad de colocar el sintagma cuantificativo delante del verbo. Esta posibilidad está solo al alcance de los GN superlativos:

- (5) *El aspirante que más puntos obtuvo {de todos} fue Luis.*

*\*El aspirante que más puntos obtuvo que María fue Luis.*

## 2.

### La llamada 'construcción superlativa de relativo'

El grado extremo en una cláusula de relativo no afecta solo a adverbios de cantidad (*más, menos*). El cuantificador de las construcciones superlativas puede incidir también sobre un adjetivo graduable (*el más rico*)<sup>3</sup>, pero también sobre un sustantivo (*el que tiene más dinero*) (Alarcos, 1994: 86; NGL, 2009: 3433). Así, las construcciones superlativas pueden ser SIMPLES, como *el edi-*

<sup>3</sup> En el corpus de Mark Davies se documentan sobre todo ejemplos que siguen el patrón NOMBRE *que* VERBO (SEMI)COPULATIVO *más* ADJETIVO, p. ej. *¿Cuál es el personaje que considera más despreciable de la historia?*

*ficio más alto*, o bien COMPLEJAS o DE RELATIVO, como *la habitación que tiene más camas {de todo el albergue}*. Las primeras llevan artículo o posesivo, las segundas no. Dice MNGLE (2010: 873) que

No son construcciones superlativas complejas las que contienen superlativas simples en oraciones subordinadas, como *el actor de cine que nos parecía el más atractivo*, donde la presencia del artículo *el* marca la diferencia con la superlativa compleja *el actor de cine que nos parecía más atractivo*.

Esta última se caracteriza por que el rasgo que aporta el AD (esencial en la construcción superlativa) aparece fuera de la oración de relativo, por tanto a distancia del grupo cuantificativo.

El concepto de ‘construcción superlativa compleja’ aparece por vez primera en la NGLE (2009). Antes la problemática de los superlativos en una cláusula relativa fue abordada esporádicamente, entre otros, por Bosque y Brucart (1991), Brucart (1999) y Sáez del Álamo (1999). Ninguna gramática española anterior a esta fecha da cuenta de tales estructuras (véase Alcina, Blecua, 1975; Hernández, 1986; Esbozo, 1973).

Es sabido que los grupos cuantificativos con *más~menos* y con los comparativos sincréticos *mejor~peor/mayor~menor* no se muestran capaces de distinguir morfológicamente la gradación de sus propiedades. Por lo tanto, las construcciones superlativas de relativo sirven para prestar a un sustantivo una propiedad en su máxima intensidad:

- (6) *Vi a los artistas que han pintado mejores cuadros.*
- (7) *Son las que presentan mayor incremento este año.*

Las estructuras subrayadas hacen eco de otra que sirve para expresar adverbios en su grado extremo. Veamos un par de ejemplos oportunos:

- (8) *Es la persona que conoce mejor los entresijos de la UE.*
- (9) *Hemos comprado los libros que más se han vendido este año.*
- (10) *Visitamos a la amiga que vive más cerca.*

En los ejemplos transcritos, se puede apreciar que los adverbios superlativos van sin determinante y no se distinguen en nada de su grado comparativo. La misma construcción de relativo la podemos observar en la gradación de adverbios modales (con *más/menos*), no siempre bien asimilada por estudiantes polacos de español como segunda lengua, p. ej.:

(11) *Mario habla más alto {que Daniel y Pablo}.*

(12) *Gabriel es el que (o quien) habla más alto (o más alto habla) {de todos}*<sup>4</sup>.

En total, dichas estructuras de relativo se ven apropiadas para expresar el grado máximo de una propiedad o cantidad asignada al verbo o al nombre mediante los cuantificadores (*más, menos*) y comparativos sincréticos (*mejor, peor / mayor, menor*). Tales grupos pueden cumplir diversas funciones sintácticas dentro de una oración (cf. Brucart, 1999: 479), como puede verse en:

(13) *El deporte que genera más entusiastas [CD] en el mundo sigue siendo el fútbol.*

(14) *La mejor noticia es la que interesa a más lectores [CI].*

(15) *Este es el procedimiento que inconscientemente utilizamos con mayor frecuencia [CC].*

Es muy llamativo que en este tipo de oraciones aparezca siempre un argumento (o un adjunto)<sup>5</sup> de carácter definido (*el deporte, la mejor noticia, el procedimiento*), localizado en la cláusula principal, a pesar de que el grupo nominal de control va en la subordinada:

(16) *El deporte [que] genera más entusiastas en el mundo.*

(17) *El deporte [que] más entusiastas genera en el mundo.*

El condicionante decisivo de tal construcción es el nexa *que* sin el cual el grado del GN estudiado debería interpretarse como comparativo:

---

<sup>4</sup> Por supuesto, hacemos abstracción del superlativo con artículo *lo*, p. ej. *Grité lo más fuerte que pude.*

<sup>5</sup> Como en *La empresa en la que más tiempo he trabajado.*

(18) *El deporte genera más entusiastas en el mundo.*

(19) *La palabra experimenta más variaciones.*

No se puede olvidar el carácter preferentemente copulativo de toda la oración compuesta dentro de la cual la construcción estudiada ejerce el oficio de atributo:

(20) *El verbo es la palabra que más variaciones experimenta.*

[=el verbo lo es]

(21) *González es la persona que conoce mejor los entresijos de la UE. [=González lo es]<sup>6</sup>*

En todo caso, son viables asimismo estructuras con predicado verbal como *Vi a los artistas que han pintado mejores cuadros* (Bosque, Brucart, 1991: 18).

El empleo de una construcción superlativa de relativo no está exento de limitaciones. De momento, vale la pena hacer notar un importante obstáculo que impide su uso. Considérese la frase *El cantante que ha grabado el mejor disco* que no puede prescindir del AD en el superlativo simple *el mejor disco*. Por lo tanto, para expresar el grado máximo no se puede recurrir a una construcción compuesta sin artículo, como lo hemos observado en ejemplos anteriores. Esta es una importante restricción que se impone al núcleo contable *disco*. No obstante, se admiten grupos escuetos que inciden sobre nombres plurales (*Juan es el chico que mejores libros compró*) y nombres no contables (*los precios que presentan mayor incremento este año*).

El análisis de tales ejemplos comprueba la existencia de construcciones superlativas simples (*Juan es el chico que compró los mejores libros*)<sup>7</sup> que compiten con las compuestas (*Juan es el chico que compró mejores libros*). La alternancia de superlativos simples y compuestos en una cláusula relativa es un tema poco explorado hasta el momento y merece un estudio más detenido, pero no es objeto de la presente elaboración.

<sup>6</sup> Un test de pronominalización comprueba claramente la repartición de las funciones en una construcción superlativa de relativo.

<sup>7</sup> Sorprende que sean agramaticales los grupos simples con anteposición: *\*Juan es el chico que los mejores libros compró* (Sáez del Álamo, 1999: 1181).

### 3.

## Otras construcciones nominales graduables

Ahora pasamos a presentar otra estructura sintáctica, sin oración relativa, capaz de desambiguar la molesta igualdad formal de los dos grados. Los grupos preposicionales encabezados por *con*, empleados en función de adjuntos nominales [NOMBRE1+*con*+ADJ+NOMBRE2], encierran a veces los comparativos *mayor*, *menor* / *mejor*, *peor* o los cuantificadores *más*, *menos*. El estudio de los múltiples ejemplos recogidos en el corpus CREA y de Mark Davies llega a confirmar la tesis de que el grupo cuantificativo escueto se definirá como superlativo, siempre y cuando el núcleo nominal precedente (NOMBRE1) se acompañe de un AD:

- (22) *El legislador debería comenzar por las sustancias **con mayores índices reales de consumo**.*
- (23) *Se trata de la institución **con mayor transparencia** en las decisiones.*
- (24) *Se ha abandonado siempre, tal vez, el grupo humano **con más necesidades, con más angustias** que es lo que yo llamo el peón con tierra.*
- (25) *La gran aventura de Mortadelo y Filemón es la película española **con mejor entrada** en la historia del cine español.*

Los ejemplos aducidos contrastan nítidamente con los que comprenden GNs indefinidos, en que los mismos adjuntos admiten la interpretación opuesta:

- (26) *Estamos proyectando una política exterior **con mayor autonomía**.*
- (27) *Las reducidas exigencias ambientales de China ponen a su productor en ventaja competitiva frente a los otros productores de **países con más estrictos estándares ambientales**.*

La misma regla puede detectarse en los segmentos introducidos por la preposición *de* que desempeñan el papel de adjuntos clasificativos:



- (28) Intentaría **una** política exterior **de mayor afirmación nacional**.
- (29) Los arrendatarios deben abandonarla forzosamente, siendo reubicados en **una** nueva tierra **de peor calidad**, menos accesible y de seco.
- (30) El Observatorio del Teide conseguirá **imágenes de mejor calidad** que “Boomerang”.

Conforme a lo dicho anteriormente, con un AD inicial del grupo asistimos a un cambio de grado, de comparativo a superlativo:

- (31) En **el pueblo de menor natalidad**, dicha tasa es de 2,05 y en el de mayor de 10,79.
- (32) El diplodoco es quizá **el reptil de mayor tamaño** que ha existido en la Tierra<sup>8</sup>.
- (33) **El equipo de peor campaña** a domicilio fue Santa Fe, que empató cuatro partidos y perdió dos.

## 4.

### Dos segmentos superlativos rivales de un grupo preposicional

En su aplastante mayoría tales grupos superlativos no van precedidos de actualizador, si bien se reconocen como gramaticales también los sintagmas con AD. En el corpus de Mark Davies hemos calculado la proporción de incidencia de ambos segmentos competidores en algunas estructuras. Por ejemplo, la expresión [*el país con (el) mayor número de*] aparece 689 veces sin actualizador frente a 372 con el AD, como puede apreciarse en:

- (34) *EE.UU será el país con mayor número de hispanohablantes del mundo en 2060.*

---

<sup>8</sup> El ejemplo viene del Esbozo (1973: 420), la primera publicación en mencionar tal estructura.

(35) *España es el país con el mayor número de bares y restaurantes a nivel mundial.*

La predominancia del segmento escueto se perfila con más claridad en la pauta [los NOMBRE *con* (la) *menor* NOMBRE] que arroja una proporción de 1746 a 106:

(36) *San Isidro es hoy uno de los distritos con menor incidencia delictiva de la capital.*

(37) *Por otro lado, los bancos con la menor cartera de créditos son Procredit, Banco Multibank y Banco Santander.*

La estructura [el NOMBRE *de más* ADJETIVO NOMBRE] registra una incidencia de 1063 ocurrencias respecto a 396 ejemplos con el determinante:

(38) *El hombre de más baja estatura del mundo, el nepalés Chandra Bahadur, falleció en las islas de Samoa de Estados Unidos.*

(39) *Este discurso provocó el inicio de la más grave crisis en la segunda mitad del pasado siglo<sup>9</sup>.*

Siendo así, cabe considerar la primera construcción superlativa como la primordial en castellano. Con todo, es la coda quien esclarece en última instancia el grado comparativo o superlativo que se asigna a la expresión nominal. La segunda variante, más esporádica y a primera vista redundante, sirve en contextos ambiguos para poner de manifiesto el carácter extremo de la propiedad aludida.

Al revés que las construcciones de relativo, estas admiten con más amplitud la gradación del adjetivo de forma analítica, p. ej. *Somos uno de los países con más altos niveles de depresión en el mundo; Es el país de más rápido desarrollo económico en el mundo* (cf. Kany 1963: 96).

---

<sup>9</sup> La expresión con AD representa en general otro tipo de modificación nominal (adjunto de pertenencia).

## 5.

### Construcciones superlativas en español y polaco

Existen en ambas lenguas algunos casos contrarios, ambiguos o fronterizos en el empleo de los superlativos que merecen una reflexión más detenida. Si estamos manejando dos entidades cuyas características se sometan a comparación y estas entidades forman un conjunto de solo dos elementos, la selección del grado que preferentemente se adscribe a cada referente es distinta en español y en polaco:

(40) **El más fuerte** vencería **al más débil**. [superlativo]

**‘Silniejszy pokona słabszego’**. [comparativo]

(41) En todas partes, entre las personas ancianas, **las más pobres** son las mujeres. [superlativo]

**‘Wszędzie, wśród ludzi starszych, biedniejsze są kobiety’**. [compar.]

El grado superlativo del adjetivo en español corresponde en este caso al comparativo, que es de obligado uso, en la lengua polaca. Pero es necesario que se cumpla el requisito citado. Tenemos que ver un conjunto compuesto de dos elementos que tomamos en consideración: solo dos individuos (uno más fuerte que otro) o dos grupos naturales de personas (los hombres y las mujeres; estas más pobres que aquellos). Tienen que recordar esta divergencia los alumnos de ambas lenguas como lengua segunda.

En el caso revisado, es de señalar además el carácter sustantivado del adjetivo que aparece graduado. De modo que, en la frase *el más fuerte*, el AD designa en mayor medida la sustantivación del adjetivo *fuerte* que la marca de su máximo grado de intensidad. En rigor, existe la posibilidad de expresar el valor comparativo a través de un AI, p. ej. *uno más fuerte vencería a otro más débil*, pero en general no se practica. Otro tanto sucede con *Nos dejamos engañar por los ricos / los más ricos* donde los adjetivos nominalizados en plural, sean en grado positivo o en común a comparativo y superlativo, han de llevar obligatoriamente una marca de cambio de categoría *los*. Por lo tanto, el GN *los más ricos* se muestra a menudo como portador de comparación (Barbaud 1976: 137).

La totalidad de dos constituyentes nominales se puede construir también de forma ocasional, lo que comprueba el ejemplo siguiente:

- (42) **En los casos graves** se produce gran pérdida de líquidos...  
**En los casos menos graves** se producen diarreas leves, frecuentes sobre todo en turistas.

Según la intención del hablante, se efectúa *supra* una partición de los casos de la enfermedad comentada en los graves y los menos graves, *tertium non datum* [otra solución estando excluida]. Surgen así dos entidades (plurales) de una totalidad bímembre. El polaco recurre en tal caso naturalmente al grado comparativo (categoría no marcada): *przypadki mniej poważne*. En este contexto se utilizan asimismo GNs escuetos, es decir, *en casos menos graves*, por lo que se lleva a cabo un reparto en grupos menos tajante que antes, resaltando no un conjunto entero de unidades (*los casos menos graves*) sino unidades separadas, sueltas y no opuestas explícitamente a algún conglomerado compacto de entidades (*los casos más graves*):

- (43) **En casos menos graves** se producen diarreas leves, frecuentes sobre todo en turistas.

Los casos de enfermedad a que nos referimos no tienen que representar necesariamente la totalidad de los casos considerados como ‘menos graves’, sino algunos selectos.

## 6. Observación final

Hasta ahora hemos averiguado que la falta de AD no excluye la lectura superlativa del grupo cuantificativo. Al revés, puede ocurrir una situación opuesta. Es cuando se percibe una discordancia entre la forma morfológica propia del superlativo y el valor contextual comparativo de los adjetivos estudiados, como puede observarse en:

(44) *Cada país soporta las consecuencias de **la calidad mayor o menor de los controles** que pone en marcha en sus fronteras exteriores.*

El operador *la* está justificado aquí más por el carácter identificable del segmento [*la calidad mayor o menor*], delimitado explícitamente por el adjunto preposicional *de los controles...*, que por la propiedad extrema que alcanza el calificador. En efecto, la definitud del GN llega a predominar en tales casos sobre el concepto de gradación. La confluencia de las dos funciones gramaticales que se observa en un significante (*la*) conduce invariablemente a la cancelación de una de ellas.<sup>10</sup> Un ejemplo aun más llamativo de esta confusión será:

(45) *Los restaurantes más caros que los del centro no deberían existir*

en que la definitud del GN sujeto oracional viene a coincidir con la marca de su grado superlativo que por ello queda anulado. De hecho se habla de *unos restaurantes más caros*. Igual ocurre en *El estudiante más listo que el profesor*, donde, además, se pone de manifiesto la unicidad del referente *estudiante* (Bosque, Brucart, 1991: 13).

## Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina Franch, J., Blecua, J. M. (1975), *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- Barbaud, P. (1976), “Constructions Superlatives et Structures Apparentées”, *Linguistic Analysis*, 2, 125–174.
- Bello, A. (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- Bosque, I., Brucart, J. M. (1991), “QP raising in Spanish Superlatives”, texto multicopiado, UCM/UAB.

<sup>10</sup> Es bien sabido que algunos complementos de un GN proporcionan el vínculo adecuado con el dominio de definitud, de modo que se cumple el requisito de unicidad necesario para realizar la identificación de una entidad designada (MNGLE, 2010: 268).

- Brucart, J. M. (1999), “La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 1, Madrid: Espasa-Calpe, 395–522.
- (Esbozo) Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Hawkins, J. (1978), *Definiteness and Indefiniteness. A study in Reference and Grammaticality Prediction*, London: Croom Helm.
- Hernández, C. (1986), *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- Kany, C. E. (1963), *American-Spanish Syntax*, Chicago: University of Chicago Press.
- Leonetti, M. (2016), “Determinantes y artículos”, en J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, Routledge, 532–543.
- Lyons, C. (1999), *Definiteness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (MNGLE) Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa Libros.
- (NGLE) Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.
- Sáez del Álamo, L. A. (1999), “Los cuantificadores: las construcciones comparativas y superlativas”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 1, Madrid: Espasa-Calpe, 1129–1188.

### Fuentes de datos

- Davies, M., *Corpus del español*, [en línea] <<https://www.corpusdelespanol/now>>, [fecha de consulta: 12.02.2018].
- Real Academia Española: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*, [en línea] <[corpus.rae.es/creanet.html](https://corpus.rae.es/creanet.html)>, [fecha de consulta: 13.02.2018].



# EL INTÉRPRETE FELIPILLO ENTRE INCAS Y CONQUISTADORES

Jochen Plötz

Universidad de Ciencias Aplicadas de Fráncfort del Meno,  
Alemania

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.25>

## Resumen

El artículo busca contribuir a la investigación de los papeles atribuidos al mediador lingüístico y, por extensión, transcultural, como son los de traidor, el que no dice todo lo que sabe persiguiendo intereses propios, y otros más. Se establecen unas pautas que caracterizan las situaciones comunicativas conflictivas a lo largo de la historia. Asimismo, se propone una línea de investigación traductológica, interesada en la realización de la mediación lingüística misma y sus circunstancias, como aporte a la historia de la traducción. El caso al que se aplica este programa en el presente artículo es el enfrentamiento entre los incas y los conquistadores europeos en el Perú, en el cual actuaron unos intérpretes indígenas sobre los que se ha producido y se sigue produciendo toda una gama de proyecciones y atribuciones.

**Palabras clave:** Historia de la traducción, representaciones en historiografía y literatura del intérprete entre partes en conflicto abierto, traducción y poder, la mediación lingüística en la conquista del Perú.

## 1. Presentación

Este artículo es un resultado de mi investigación sobre la mediación lingüística entre los incas y los conquistadores europeos que, probablemente, fue el primer contacto entre los idiomas quechua



(actualmente con 10 millones de hablantes en América y Europa) y español, grandes lenguas hegemónicas en condiciones de imponerse y de avasallar, como dice William Ospina (Ospina, 2013: 40). Busca abordar dos principales líneas temáticas: las tensiones entre lenguas dominantes y lenguas vernáculos, y la historia de la traducción como oficio intercultural.

Mi tema es el papel del indio tallán Felipillo, quien –junto a unos colegas igualmente provenientes de las zonas ribereñas pacíficas del norte del subcontinente– llegó a interpretar en los primeros encuentros entre los incas y los conquistadores europeos. Haré una muy breve introducción al fondo histórico, luego viene un repaso por las intervenciones de los intérpretes. Algunos de los reflejos posteriores de las mismas constituyen la tercera parte antes de unas breves conclusiones y perspectivas hacia futuras líneas de investigación.

Los encuentros de estas lenguas hegemónicas en el primer tercio del siglo XVI en el norte del subcontinente cumplen de manera ejemplar con las pautas de los escenarios que caracterizan la historia de la traducción: Los traductores tenían y tienen que prestar sus servicios entre representantes de partes bélicamente opuestas y enemistadas. Fueron, más bien, encontronazos donde cada participante corría el riesgo de muerte. (Hablo de ‘los traductores’ aunque esté consciente de la tergiversación causada por el idioma, pues la mayoría de quienes ejercen dicha profesión son mujeres).

Las crónicas son las principales fuentes de esta investigación. Han sido revisadas una y otra vez por estudiosos como Raúl Porras Barrenechea o el mismo William Prescott, por solo mencionar dos investigadores pioneros; sin embargo, muy pocas veces lo han sido a partir del interés en la labor mediática de los intérpretes. Mientras que hay una investigación amplia sobre la indígena mediadora lingüística e intercultural por excelencia, Malinalli o Malintzin, doña Marina o La Malinche cuya personalidad, además, inspiró a toda una gama de creaciones artísticas, reina escasez de estudios sobre sus colegas contemporáneos. Últimamente, se nota un interés creciente en el tema, como corroboran p. ej. trabajos de Sabine Fritz o de Hanna Lena Geiger sobre el contacto

de los conquistadores con el pueblo taíno que había puesto de relieve hace décadas ya el gran personaje de la interpretación oral simultánea, Mariano García Landa al destacar el intérprete español-taíno Cristóbal Rodríguez.

## 2.

### Breve introducción al fondo histórico

La razón de fondo de la tan rápida conquista y del derrocamiento del imperio incaico consistió en la profunda crisis que hace unas décadas este imperio venía viviendo, razón que era vigente también por los sucesos paralelos de México. Dicha crisis había conducido a la guerra fratricida entre los hermanos Atahualpa, el quiteño, y Huáscar, el cuzqueño. Los conquistadores atravesaban tierras, conquistadas a su vez poco antes por Atahualpa desde el norte, y siendo enemigos del usurpador Atahualpa, podían aprovecharse de la actitud en su contra arraigada en algunos sectores de la población local. Esta inédita guerra fratricida, claro está, era el síntoma del desmoronamiento de valores y estructuras del imperio en el que se entremezclaron las tradicionales contradicciones entre la población del norte y del centro y sur al igual de aquellas contradicciones entre los pueblos periféricos y la gente residente en los inmensamente ricos centros Cuzco y Quito con, según Tzvetan Todorov, la imparable pérdida de la capacidad de hegemonizar la comunicación y de controlar la interpretación de los signos. Las dudas de que los foráneos fueran dioses o semidioses o seres humanos, que le acompañaron a Atahualpa hasta su muerte, no eran si no la expresión más nítida de la incertidumbre con creces.

El reclutamiento de los intérpretes, bien fuera forzoso o no, lo hicieron los españoles de manera sistemática<sup>1</sup>. Esto quiere de-

---

<sup>1</sup> El pedido o el robo de jóvenes nativos para el servicio interlingüístico lo mencionan todas las crónicas. Aquí solo dos ejemplos, para dar una noción de diferencia entre los relatos. El texto iconográfico

cir que tomaron jóvenes ya durante sus primeras ‘expediciones al sur’, y durante los primeros contactos con los nativos poco después de atracar en las costas pacíficas. Estas regiones, entre Atacames y Piura, eran periféricas en el imperio y fueron pobladas por los tallanes o yungas<sup>2</sup>. La procedencia de este pueblo, que mira atrás hacia orígenes míticos, no permite de por sí la conclusión de que los jóvenes intérpretes fueran partidarios de Huáscar, pero no cabe la menor duda de que repercutió en su actitud tanto frente a la cúpula incaica como a la suntuosidad cuzqueña. Para la comprensión de lo complejo de los acontecimientos siguientes es muy importante el hecho de que estos jóvenes, a partir de su reclutamiento, vivían en contacto estrecho y continuo con los conquistadores. Como en la conquista de México, también en la del Perú fueron los hablantes de los idiomas aborígenes quienes aprendieron primero la lengua del otro.

Felipillo les sirvió a los españoles de asesor transcultural y de intérprete en todos los diálogos que se producían a lo largo de la conquista a comienzos de los años treinta del siglo XVI, hasta el enfrentamiento decisivo y la farsa del tribunal en contra de Atahualpa. De vez en cuando, se mencionan a sus colegas Martinillo, Francisquillo y Juan.

---

de Felipe Guamán Poma de Alaya menciona a Felipillo por primera vez así: “Con esta nueva y codicia y publicamiento de oro y plata se hicieron gente, éstos llevaron hurtado a un indio Guancabilca, después se llamó Felipe y trajeron por su lengua a la conquista de este reino...” (Guamán Poma de Alaya, 1980: I 269). Pedro Cieza de León, quien en todo el enfoque de su relato pone énfasis en el conflicto entre Incas y los pueblos periféricos, lo narra así: “le dieron un muchacho a quien llamaron Felipe, y a otro que pusieron don Martin. [...] De aquí navegaron, y en Puerto Viejo salieron muchas balsas con mantenimientos, mostrando todos mucha alegría con ver y hablar con los españoles; y le dieron otro muchacho, a quien pusieron por nombre Juan” (Cieza de León, 1984: 252 y ss.). Véase, respecto de la diferencia en cuanto al lugar de origen de Felipillo, la nota de pie nro. 4.

<sup>2</sup> ‘Yunga’ en idioma quechua, significa ‘región de temperatura ardiente’ y, por extensión, ‘cosa y/o persona relativa a estas regiones’.

En 1529, Francisco Pizarro lo llevó consigo a España cuando, después de tantos fracasos, emprendió un viaje a la metrópoli con el fin de pedir más recursos para la empresa conquistadora y más garantías de beneficios personales ante la Corona, además de conseguir más compañeros confiables a los cuales buscó, sobre todo, entre su parentesco; una decisión que surtiría efectos más bien opuestos a sus expectativas. La estancia de Felipillo en la península es una de las grandes lagunas de la investigación. Sería muy interesante, claro está, saber de las experiencias de Felipillo y de sus compañeros a lo largo de estos casi dos años.

Felipillo y unos colegas suyos hacían parte de la tripulación de la flota que, en 1531, zarpó desde Panamá rumbo al sur. Es mencionado por todos los cronistas como traductor en los encuentros entre indios y conquistadores que se produjeron a partir de la llegada de estos en la isla Puná, cerca de Tumbes, en 1532. Salvo Miguel de Estete, que también habla de ‘Martín lengua’, todos los demás cronistas lo mencionan únicamente a él durante la escena clave en la plaza grande de Cajamarca, que se revelaría como emboscada de los españoles y conduciría a la detención de Atahuallpa. Durante el cautiverio del emperador inca, Felipillo es consultado repetidamente tanto por los conquistadores como por el estado mayor incaico. Varios cronistas cuentan de una relación amorosa o forzada entre él y Sancta, una de las concubinas de Atahuallpa. Se pierden los rasgos del curso de su vida después del asesinato de Atahuallpa. Últimamente, se ha planteado una teoría controvertida de que el envenenamiento de Atahuallpa fuera ordenado por Francisco Pizarro y llevado a cabo por el mismo Felipillo<sup>3</sup>. Los cronistas Juan de Betanzos y Alonso Borregán mencionan la ejecución de Felipillo como castigo por el intento de una insurrección de los indios dentro de la expedición hacia Chile, emprendida por Diego de Almagro.

---

<sup>3</sup> Esta teoría se sustenta en la tesis de que el verdadero autor de la ‘Nueva coronica y buen gobierno’ no es Felipe Guamán Poma de Alaya, sino el jesuita Blas Valera, quien, al referirse a una carta de Francisco de Chaves del agosto de 1533, narra este episodio en un aparte nuevo del texto cuya autenticidad es controvertida. Véanse las investigaciones en curso: Laurencich Minelli (2000, 2002).

La serie de enfrentamientos en los que las partes opuestas hablaron y se sirvieron del intérprete Felipillo se desarrolló en medio del desconocimiento de los motivos, los planes y la verdadera fuerza de la otra. Cada conversación acaeció bajo la amenaza de que, de repente, se tornaría en una contienda con peligro de muerte. En este ambiente, los intérpretes tenían que prestar servicio de traducción consecutiva y a veces, acorde a las necesidades, también simultánea.

### **3.**

## **Repaso por las intervenciones de los intérpretes**

Ya el primer encuentro, en el que le tocó a Felipillo traducir durante el enfrentamiento con el cacique Tumbalá en la costa de Tumbes, confirmaba la alta peligrosidad de las circunstancias de su trabajo. Francisco Pizarro aprovechó la discordia entre grupos de la población local, posiblemente a su vez procedente de la guerra fratricida para continuar la conquista subiendo los Andes hacia los centros incaicos y proseguir su blanco, el legendario oro.

La situación comunicativa a menudo se agravó por ofensas personales, demostraciones de soberbia y arrogancia; por otra parte, se dificultó aún más para los intérpretes por el protocolo oficial y representativo que, en cada momento, aclarase el altísimo y, respectivamente, supremo rango que les correspondía a las autoridades de sendos lados.

Probablemente, la primera ocasión en que unos enviados especiales españoles se encararon con Atahualpa, se dio el día anterior al enfrentamiento cumbre en uno de los refugios mayores cerca de Cajamarca, donde el Inca solía morar para descanso y recuperación durante batallas. Todos los cronistas reportan la escena poniendo énfasis en diferentes aspectos de la misma. El objetivo de las dos delegaciones bajo los mandos de Fernando Pizarro, Hernando Pizarro y Hernando de Soto consistía en

invitar a Atahualpa a reunirse con el ‘gobernador’ en Cajamarca. El episodio se caracteriza por la paradigmática oscilación entre un protocolo oficial que las autoridades procuraron mantener y –al margen del mismo– el intercambio de ofensas, atrevimientos e intimidaciones. Es famosa la demostración equina que motivó a los cronistas a una prosa muy decorativa. Atahualpa no hizo mudanza alguna aunque el caballo le resollara en la cara e hiciera mover las cuerdas de su borla, sino que exigió que se le devolviese todo el oro, plata y otras cosas que habían tomado a sus vasallos y amigos y se fuese luego de su tierra. En la versión de algunos, luego mandó matar a muchos de los que huyeron de la carrera y vecindad de los caballos. Antes, se invitó a brindar con chicha de cálices de oro y plata el que, de acuerdo a algunos, fue aceptado, mas rechazado según otros. Diego de Trujillo, un posible cronista testigo, reporta que Hernando Pizarro mandó a los traductores asomarse y traducir: ‘Decidle al perro que salga luego’. Con tal ofensa, desde luego, el soberbio extremeño ya no se dirigía al supremo mandatario, sino a una persona con la que había peleado en días anteriores y a la que acababa de reconocer nuevamente en el aposento. No solo cambian los idiomas sino también los registros del lenguaje siendo un medio de intercambio de informaciones para convertirse, de un momento al otro, en un modo de amedrentar y ofender.

Es apenas imaginable el dramatismo que cundía en la plaza mayor de Cajamarca aquel mediodía, cuando finalmente se produjo el enfrentamiento entre Felipillo, Atahualpa (acompañado por sus confiables) y Vicente Valverde, cuyos afiliados se mantuvieron en la retaguardia en la que habían convertido las casas colindantes de la plaza, prestadas para su hospedaje por Atahualpa. Mientras que el fraile dominico insistió en pronunciar un sermón de corte misionero y apodíctico, Atahualpa quería, como ya lo había hecho el día anterior, aprovechar la oportunidad para exigir la devolución de personas secuestradas y bienes robados, así como el escarmiento de los violadores y victimarios. El fraile no quiso entrar en tal debate, achacó todas estas crueldades a la guerra fratricida e intentó destacar su insistencia en la conversión, elevando la Biblia abierta y mostrándosela a Atahualpa; otros hablan del

breviario que quiso que Atahualpa lo abriese. Este, de ninguna manera, se mostró impresionado y alegaba que él mismo era hijo del sol y así del único Dios supremo, es decir, cuestionó totalmente, y con argumentos apropiados, el reclamo de la posesión de la verdad exclusiva por parte de su contrincante. Hay diferentes descripciones de la escena original de la conquista del Perú con relación a lo que pasó luego con el libro sagrado, yendo de la mera demostración por Atahualpa de no ser convencido, hasta un golpe suyo al brazo del otro extendido con el libro, que hizo que este se cayera. Todos coinciden, en cambio, que el rechazo contundente del libro sagrado por parte del Inca supremo motivó a Vicente Valverde, ya enfurecido por la intransigente incredulidad de su opositor, a dar a Francisco Pizarro la seña del ataque acordada, el tradicional grito guerrero de los españoles: ‘Santiago’.

Parece que Felipillo, al darse cuenta de que Atahualpa se había negado a comprender sus traducciones del mensaje del fraile Valverde de la trinidad divina y de la exhortación a reconocerla y a subordinársele, quiso hacer uso de adaptaciones derivadas de la cultura destinataria. Dijo que el fraile y el marqués, ambos hijos del sol, fueron enviados por el Dios Sol y que, por tanto, Atahualpa debía obedecerles. Continuó diciendo que la ‘pintura’ de toda esta religión, la única verdadera, se encontraba en el famoso libro simbólico. No sorprende que ni dichos intentos ni el libro con sus monótonos renglones lograran convencer a un Atahualpa cargado con toda la responsabilidad y la pesadumbre de ser el hijo del sol. Dados estos posicionamientos, a Felipillo le correspondía la transformación intergenérica entre todo el significado del libro y de la santa escritura para la cosmovisión representada por Valverde y la oralidad y autoridad del representante e hijo del Dios Sol.

Otras versiones resaltan más la amplia respuesta de Atahualpa reduciendo la exposición de Valverde a que este rutinariamente “dióle noticia acerca del dios de la cristiandad y terminó invitándolo a la abjuración y al vasallaje. Díjole por boca de Felipillo el indio lenguaraz. [...] Fingiendo querer persuadirle, dióle Valverde al Inca su Biblia o Breviario, conjurándolo a reconocer en el libro la escritura de Dios.” (Porrás Barrenechea, 1937: 86)



**Figura 1.** “Conquista. Atagualpa Inga está en la ciudad de Caxamarca en su trono-usno. Almagro. Pizarro. Fray Vicente. Felipe, indio lengua. Usno, asiento del Inga. Ciudad de Caxamarca se asienta Atagualpa Inga en su trono” (Guamán Poma de Ayala, 1980: I 278).

#### 4. Reflejos posteriores de las intervenciones de los intérpretes

Mientras que la gran mayoría de los cronistas, entre ellos los muy pocos auténticos testigos, no hace sino mencionar a los intérpretes así como la presencia y los logros y fallos de la labor de ellos fuesen lo más rutinario, pues no desempeñan un papel importante en su interés de elaborar textos apologéticos y panegíricos, aquellos cronistas que orgullosamente se distinguen por su conocimiento



y comprensión de la cultura y la lengua de los indios, sí prestan mayor atención a los intérpretes.

Todos los cronistas denominan ‘lenguas’, ‘farautes’ o ‘lenguaraces’ a los traductores. Vale señalar que la denominación de ‘lenguaraz’, a lo largo de su uso calificador de personas, vivía el desarrollo del original sentido políglota hasta señalar al atrevido e irrespetuoso. El hecho de que todos mencionen a ‘las lenguas’ cuando lleguen al clímax de sus narraciones, corrobora el papel fundamental de Felipillo y sus colegas en las escenas descritas. Coinciden en que, por lo general, los intérpretes lograron hacer bien su tarea de conseguir comprensión. Hay algunas menciones de la fluidez con que hablaron la lengua de los españoles y hay varios informes sobre situaciones en las que se identificó la razón del fracaso de la comprensión explícitamente en la falta de la presencia de ‘lenguas’. El desempeño del papel del traductor, es decir, ser a la vez emisor y receptor en un intercambio de discursos pertenecientes a sistemas profundamente ajenos, le tocó a Felipillo entre frentes contrariamente opuestos que se sirvieron de todos los recursos retóricos de ambigüedad y falsedad, cambiando continuamente los registros lingüísticos, de acuerdo con sus respectivos intereses de establecer un recíproco reconocimiento de autoridad, de amedrentar y hasta de ofender al otro.

Pedro Cieza de León y Juan de Betanzos fueron dos de los más famosos cronistas que adoptaron una distancia de la voluntad destructiva y de la codicia que divisaron en sus compatriotas. Comparten la comprensión de la otra cultura con los intérpretes, y a la vez compiten con ellos. Atribuyen una actitud intrigante a los intérpretes, explícitamente a Felipillo, achacándoles el interés en atizar el enfrentamiento bélico y en debilitar la otra facción, liderada por Hernando Pizarro entre otros, quien no fue partidario de la ejecución de Atahualpa, sino que propuso llevarlo a la metrópoli europea o, por lo menos, llevarlo a Cuzco con el fin de proceder a un interrogatorio según lo estipulaban las leyes de la Corona. Fue, sobre todo, fray Vicente Valverde, fanatizado en su mentalidad de cruzada, como lo describió Tzvetan Todorov, quien empujó a Francisco Pizarro a optar para la vía de eliminación del

enemigo, a sabiendas que era fácil manipular a este último, debido a su baja capacidad de discernimiento y su analfabetismo.

Un papel particular desempeña el Inca Garcilaso de la Vega, nacido en 1539 como hijo de una princesa inca y un oficial español. ‘El testigo de haber oído’, como al orgulloso mestizo de dos culturas le gustaba presentarse a sus lectores, sostuvo que el lenguaje de los intérpretes era aquel de ‘los soldados bisoños’, debido a su contacto permanente con ellos. Además, introduce un criterio histórico en su crítica del trabajo de los intérpretes, al señalar que en aquella época del primer enfrentamiento entre conquistadores e incas, y entre sendas cosmovisiones, las principales y objetivas dificultades con las que se vieron retados los intérpretes, consistían en el hecho de que todavía no existía la terminología apropiada para traducir el concepto de la trinidad al quechua.

Y si bien Felipillo, debido a su contacto con la cultura de los conquistadores, llegó a apreciar el significado que para ellos tiene la Sagrada Escritura, en cambio no logró transmitirlo a Atahualpa, al representante supremo y más poderoso de una cultura oral, en la cual las signaturas, los *quipus*, servían principalmente para fines de administración y contabilidad. Con su intento de *traducir* el discurso valverdiano al sistema igualmente monoteísta del Dios Sol, nos remite a los conceptos de la domesticación de la palabra ajena y de la construcción de lo comparable. Para obtener una remota imagen de lo ocurrido aquel día en Cajamarca, hay que recordar el apenas ocultado desprecio del otro en el fraile y su furia al igual que lo inédito que significaba la cercanía y la suerte de igualdad con el inca que el encargo especial de Felipillo, en cierta medida, acarrió.

El artista de la gráfica, Felipe Guamán Poma de Alaya que comparte su procedencia mestiza con el Inca Garcilaso creó una obra de extraordinario valor documental *Nueva Coronica y buen gobierno*, detectada apenas en el año 1908 en la Biblioteca Real de Copenhague e ilustrada con 1188 dibujos de lápiz y tinta. Comentó cada una de sus imágenes de manera bilingüe, corroborando asimismo la atención especial que dedicó a la tensión conflictiva entre las dos culturas.

En su descripción, Guamán Poma resalta tanto la soberbia en Atahuallpa y en fray Vicente Valverde (que condujo a ambas partes a su intransigencia), como, repetidamente, la difícil posición de Felipillo entre los contrincantes:

[...] y luego comenzó don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro a decirle con la lengua Felipe indio guancavilca<sup>4</sup>, le dijo que era mensajero y embajador de un gran señor y que fuese su amigo que sólo a eso venía: respondió muy atentamente lo que decía don Francisco Pizarro y lo dice la lengua Felipe indio; responde el inga con una Majestad y dijo que será la verdad que tan lejo tierra venían por mensaje, que lo creía, que será gran señor pero no tenía que hacer amistad que también que era él gran señor en su reino.

[...]

Atagualpa Inga fue degollado y sentenciado, y le mandó cortar la cabeza don Francisco Pizarro y le notificó con una lengua, indio Felipe, natural de Guancabilca; este dicho lengua le informó mal a don Francisco Pizarro, y los demás no les gustó la dicha sentencia, y no le dio a entender la justicia que pedía y merced Atagualpa Inga por tener enamorado de la coya, mujer legítima, y así fue causa que le matasen y le cortasen la

---

<sup>4</sup> Se desconocen las fuentes que condujeron al cronista a afirmar que la región de Huancavelica ('guancavilca', 'guancabilca', 'huanca-belica') correspondía al lugar de proveniencia de Felipillo. En las demás crónicas, se ubica dicha proveniencia en sitios inmediatamente costeros, desde Atacames a Paita (nombrado por varios autores), hasta más al sur. Cabe anotar que Guamán, en la parte del 'Buen gobierno', dedica un dibujo y una mención a 'Guancabilca', subrayando sus riquezas naturales y tradicionales al igual que su mal manejo y el maltrato que recientemente vivieron sus habitantes: "el cual se muere y se acaban los indios en los pueblos y quedan solas las indias y quedarán yermo. [...] y es tierra oro en polvo, oro en piedras, riquezas del mundo si lo saben gobernar irá delante. [...] el quien sabe ordenar la dejará descansar los indios, y dicha mina y riqueza que no descansen" (Guamán Poma de Ayala, 1980: II 395).

cabeza a Atagualpa Inga y murió mártir cristianísimamente; en la ciudad de Cajamarca acabó su vida. (Guamán Poma de Ayala, 1980: I 279, 285)<sup>5</sup>.

## 5.

### Futuras líneas de investigación y conclusiones

Del sinnúmero de las adaptaciones y transformaciones de las intervenciones de los intérpretes entre los incas y los europeos sólo escogí unas pocas que considero como emblemáticas.

En los mediados del siglo pasado, el gran autor colombiano Eduardo Caballero Calderón plasmó los acontecimientos como versión incaica y trágica de la leyenda del hijo perdido. En su libro ‘Los hijos del sol y el pastor de puercos’, publicado por primera vez en 1953, Felipillo/Francisquillo perjudicó al usurpador ilegítimo Atahualpa porque comprendió su propio destino de ascender como intérprete entre los forasteros y su imperador como vocación que la historia le venía brindando y que debía cumplir. El mito incaico narraba que el original conflicto fraternal seguía pesando sobre la historia del pueblo y que acababa solo cuando los divinos descendientes de Viracocha Inca volvían. De nuevo, la ingenuidad humana es una de las causas de la tragedia que convirtió la bienintencionada información a los forasteros acerca de la historia propia en traición:

---

<sup>5</sup> Mientras que, en algunas descripciones, la discusión cumbre se desarrolla exclusivamente entre Atahualpa y fray Vicente Valverde, en otras no queda claro si Francisco Pizarro, Diego de Almagro y otros españoles participaron en ella; según todas las crónicas, sin embargo, está intermediada por Felipillo. La relación de Felipillo con Sancta, la *coya*, la ‘mujer legítima’ de Atahualpa, es otro episodio ya arriba mencionado y rodeado de misterios; sobre este, ya se ofrecieron unas interpretaciones (véase Plötz, 2012: 211 y ss.), pero que aquí, por no ser el tema, solo se ha mencionado de paso.

‘Nosotros’, dijo Pizarro, haciendo un guiño a los soldados que le escuchaban sentados en la playa, ‘nosotros somos en realidad los hijos de Viracocha. Hemos venido a restituir el imperio del Tahuantisuyu a su legítimo dueño Huáscar. Necesitamos que tú nos ayudes en esta empresa y nos conduzcas a donde mora Atahuallpa, para apresarlo y darle muerte’ (Caballero Calderón, 1977: 76).

Dicho presagio, surgido del original conflicto fraternal, predecía que solo entonces, merced a su regreso, el heredado conflicto fraternal se acabaría, siendo últimamente agudizado por la infidelidad de Huayna Capac, quien no supo legar lo suficientemente claro el imperio al primogénito Huáscar o a Atahuallpa. Con su fino lenguaje, oscilante entre historiografía y leyenda (ambas en pos de comprender los avatares de la historia), Caballero Calderón entreteje las auténticas figuras del traductor, de las autoridades locales y de los conquistadores con aquellas del universo de los *taquis*, que constituyen el acervo de la mitología incaica.

Después del asesinato de Atahuallpa, Caballero Calderón no tiene otra salida para Francisquillo-Felipillo que aquella de “roído por el dolor y los remordimientos arrancársele los cabellos a puñados y comenzar a llorar”, “mientras los soldados de Pizarro se repartían el botín y en el campamento de Atahuallpa cundía el espanto y el padre Valverde rezaba un responso por el Inca ajusticiado”, o ya muerto (Caballero Calderón, 1977: 90). Llama la atención que el traductor Caballero Calderón no profundizara el tema, sino que, a su protagonista Francisquillo-Felipillo, le hace aprender y dominar el idioma extranjero con facilidad sorprendente, mientras que sí relata su viaje a España y su consiguiente fascinación por el mundo extraño.

A finales del siglo pasado, el escritor limeño Eduardo Rada escribió la serie de libros *Antimemorias de Felipillo*, publicada por la editorial ‘Los Sobrevivientes’; en uno de sus libros, Felipillo es presentado como el fundador de toda una seductora tradición de traiciones aún no terminada, cuyos representantes actuales se dibujan así: “Los Felipillos son pues los muchos estudiantes que cada año van desde diversas partes del mundo a descubrir la

Nueva Metrópoli. Algunos de ellos regresan a su país de origen y se convierten en los traductores oficiales de los Nuevos Conquistadores” (Rada, 1994: 14).

En el contexto de la lucha contra el avasallamiento por algunos de los pueblos situados en la periferia del imperio, en cambio, el actuar de Felipillo recupera sentido simbólico. Los Tallanes, según el historiador Reynaldo Moya Espinoza, vieron en la rivalidad de Atahuallpa y Huáscar un medio para recobrar la ansiada independencia.

Las futuras líneas de investigación, aunadas por el interés de sacar a los intérpretes de la invisibilidad, se concentrarán, sobre todo, en detectar más fuentes en toda la gama de los géneros del arte popular, donde se hallen proyecciones de la figura del intérprete que fue blanco de atribuciones de tan variada índole.

La insólita carrera de Felipillo apunta ya a otro modelo de despliegue personal, según el cual, a diferencia de la casta, de la estirpe y del estrato en la pirámide social, el aprendizaje de habilidades y el alcance de idoneidad serían reconocidos y abrirían otras desenvolturas. De ahí que habrían podido surgir unas fantasías de omnipotencia, pero también que de ahí habría podido presentárseles la oportunidad de sentir más nítidamente el ocaso del imperio incaico.

La condena del traidor le atribuye bajas intenciones, reclamando para sí mismo el conocimiento de la posición moralmente íntegra. El mismo cronista Juan de Betanzos, admirador de la cultura inca y muy sentencioso sobre Felipillo, describe la conversación entre los líderes suplentes incaicos y Felipillo, ocurrida ya durante el cautiverio de Atahuallpa y relatada también por varios otros cronistas, en la que Felipillo informa sobre sus experiencias del fin del mundo, adonde lo habían llevado, y en la que resalta su incompreensión del miedo a los barbudos, a los presuntos dioses, y a sus caballos por parte de los incas, pues ambos, barbudos y caballos, morían al igual que los incas, y él mismo lo había visto. Puede que Felipillo, al aprovechar sus conocimientos adquiridos, sopesara sencilla y oportunamente sus opciones ante el poder históricamente prevaleciente de los invasores.

La asimetría y la enemistad de los locutores entre los que se ejerce nuestra profesión y, por ende, la incertidumbre y el peligro para quienes la ejerzan, siguen marcando una faceta esencial del ámbito de nuestro trabajo. Quienes trabajan, corren altos riesgos en países con conflictos agudos. Desde el enfoque de la historia de la traducción, ante todo hay que tener en cuenta las condiciones bajo las que hubo que ejercer la mediación, y de ahí analizar cuáles decisiones tomaron los traductores y por qué.

## Referencias bibliográficas

- Betanzos, J. de. (1987), *Suma y narración de los Incas*, Prólogo, transcripción y notas por M. del C. Martín Rubio. Estudios preliminares de D. Ramos, Madrid: Ed. Atlas
- Borregán, A. (2011), *La conquista de Perú*, E. Stoll y M. de las N. Vázquez Núñez (eds.). Fráncfort del Meno, Madrid: Iberoamericana.
- Caballero Calderón, L. E. (1977), *Los hijos del sol*, Con ilustraciones de Lorenzo Jaramillo, Bogotá: Carlos Valencia Eds.
- Carrión, B. (2002), *Atahualpa*, 10ª ed. Quito: Col. Luna Tierna [1ª ed. México D. F., 1934].
- Cieza de León, P. de. (1984a), *La crónica del Perú*. Edición, introducción y notas por M. Ballesteros Gaibrois, Madrid: Historia 16.
- Cieza de León, P. de. (1984b), *Obras completas I: La crónica del Perú. Las guerras civiles Peruanas*, Edición crítica, notas, comentarios e índices; estudios y documentos adicionales por C. Sáenz de Santamaría, Madrid: Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo.
- Cieza de León, P. de. (1985), *Obras completas III: Estudio bio-bibliográfico. Cieza de León: su persona y su obra*, Índice analítico general de las obras completas de Cieza de León por C. Sáenz de Santamaría, Madrid: Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo.
- Cordero, L. (2006), *Diccionario Quichua-Castellano, Castellano-Quichua*, Quito: Corporación Editora Nacional.
- Fritz, S. (2008), "Reclamar el derecho a hablar: el poder de la traducción en las crónicas de

- Guamán Poma de Ayala y del Inca Garcilaso de la Vega.”, en: L. R. Feierstein & V. E. Gerling (eds.), *Traducción y poder*, Fráncfort del Meno, Madrid: Iberoamericana, 101–120.
- Garcilaso de la Vega, Inca. (1991), *Comentarios reales de los Incas*, 2 vols. Edición, prólogo, índice analítico y glosario de C. Aranibar, Lima, México: Fondo de Cultura Económica.
- Geiger, H. (2017), “La traducción de escenas y marcos: los múltiples procesos translatórios en la ‘Relación acerca de las antigüedades de los indios’ de fray Ramón Pané”, en S. Jansen, G. Müller (eds.), *La traducción desde, en y hacia Latinoamérica: perspectivas literarias y lingüísticas*, Fráncfort del Meno, Madrid: Iberoamericana, 36–57.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1980), *Nueva coronica y buen gobierno*, 2 tomos, Transcripción, prólogo, notas y cronología por F. Pease, Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Kuzmischev, V. (1991), *El imperio de los Incas. Los hijos del sol*, Trad. del original ruso E. Czerniawski, Moscú: Ed. Progreso [1ª ed. Moscú 1982].
- Laurencich Minelli, L., “Breve reseña de los documentos Micinelli en el ámbito del Simposio ‘Guamán Poma de Ayala y Blas Valera. Tradición Andina e Historia Colonial’”, *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, (20), 1–8, <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero16/guaman.html>>, [fecha de consulta: 15.04.2011].
- Laurencich Minelli, L., “Las actas del coloquio ‘Guamán Poma y Blas Valera. Tradición Andina e Historia Colonial’: nuevas pistas de investigación. Una nota.”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (20), [http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/act\\_colo.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/act_colo.html), [fecha de consulta: 15.04.2011].
- Moya Espinoza, R., “Los tallanes.” <[www.monografias.com/trabajos37/los-tallanes/los-tallanes.shtml#ixzz35SwphcYm](http://www.monografias.com/trabajos37/los-tallanes/los-tallanes.shtml#ixzz35SwphcYm)>, [fecha de consulta: 22.04.2011].
- Oesterreicher, W. (1997), “Das Gespräch als Kriegserklärung”, en H. Wenzel (ed.), *Gespräche–Boten–Briefe: Körpergedächtnis und Schriftgedächtnis im Mittelalter*, Berlín: Erich Schmidt, 296–319.



- Ospina Buitrago, W. (2013), *América mestiza. El país del futuro*, Bogotá: Mondadori.
- Plötz, J. (2012), “Sprachmittlung des Nichtvermittelbaren. Der Dolmetscher Felipillo und seine Kollegen zwischen Inkas und spanischen Eroberern“, *Lebende Sprachen. Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation*, 57/1, 185–216.
- Porras Barrenechea, R. (1937), “La conquista del Perú, llamada la Nueva Castilla”, en R. Porras Barrenechea, *Las relaciones primitivas de la conquista del Perú*, París: Cuadernos de historia de Perú N° 2.
- Prescott, W. H. (1963), *The Rise and the Decline of the Spanish Empire*, Londres: Sidgwick and Jackson.
- Rada, E. (1994), *Geografía de un sueño. 3er libro de la colección Anti-Memorias de Felipillo*, Lima: Los Sobrevivientes.
- Ricoeur, P. (2006), *On Translation*, Trad. del original francés por E. Brennan, Nueva York: Routledge [1ª ed. París 2004: Bayard].
- Ruiz de Arce, J. (2002), *La Memoria de Juan Ruiz de Arce (1543). Conquista del Perú, Saberes Secretos de Caballería y Defensa del Mayorazgo*, E. Stoll (ed.), Fráncfort del Meno, Madrid: Iberoamericana.
- Todorov, T. (1985), *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*, Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Trujillo, D. (1985), “La crónica de Diego Trujillo, soldado de Pizarro en Cajamarca”, en F. López de Xerez, *Verdadera relación de la conquista del Perú*, Edición, introducción y notas C. Bravo Guerreira. Madrid: editorial Historia 16.
- Venuti, L. (2008), *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Nueva York: Routledge.

# LAS CONSTRUCCIONES COMPARATIVAS EN CORPUS DEL ESPAÑOL SINTÁCTICAMENTE ANOTADOS

M.<sup>a</sup> Paula Santalla del Río/Eva M.<sup>a</sup> Domínguez Noya  
Universidad de Santiago de Compostela/Centro Ramón Piñeiro  
para a Investigación en Humanidades

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.26>

## Resumen

En esta exposición, tras una breve explicación de los presupuestos en que se basa la elaboración del corpus CSA y de lo que entendemos que subyace a los niveles de descripción gramatical que pueden reconocerse, se aborda el estudio de las estructuras comparativas, clasificadas en grupos a partir fundamentalmente de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), en cuanto a como puede variar y varía su análisis en tres corpus sintácticamente analizados (*UAM Spanish Treebank*, *IULA Spanish LSP Treebank* y *AnCora-es*) y con respecto especialmente al propio corpus CSA. De ello se concluye que, para los propósitos de la anotación de corpus y la reutilización de recursos, una reflexión conjunta que camine hacia una estandarización en el paso de un nivel de descripción no formalizado a uno que sí lo esté se hace hoy necesaria.

**Palabras clave:** Corpus, anotación sintáctica, estructuras comparativas, formalización.

## 1. Introducción

La construcción de recursos lingüísticos, entre los que se encuentran los corpus o bases de datos textuales, es fundamental en toda lengua para el avance en el procesamiento automático del lenguaje

natural, pero además es también especialmente beneficiosa para profundizar en el conocimiento mismo de la lengua, porque obliga a una descripción formalizada del material analizado. La creación de CSA, un corpus sintácticamente anotado del español<sup>1</sup>, se concentró en este hecho, dado que su objetivo primordial fue la exploración en detalle del instrumento que codifica el análisis del recurso en sí. Este planteamiento nació de la observación de las repercusiones que en la elaboración de los corpus tiene la distinción entre distintos niveles de descripción gramatical: descripción gramatical, descripción gramatical comprensiva y exhaustiva, y descripción gramatical formalizada; este último es el necesario para analizar corpus lingüísticos, pero es un nivel descriptivo que cada corpus anotado suele en la práctica alcanzar de manera independiente de los demás.

Como resultado de lo anterior, se observa que la heterogeneidad de los análisis recogidos en los corpus para las mismas estructuras es con frecuencia muy amplia, lo cual dificulta enormemente la reutilización posterior de unos recursos cuyo desarrollo es muy costoso. Tal heterogeneidad es especialmente apreciable en estructuras sobre cuya descripción no hay ya de partida un acuerdo tan consensuado como para otras.

A la luz de la diversidad de lo que se ha dicho de ellas, las construcciones comparativas se encuentran, precisamente, entre las que presentan mayor complejidad sintáctica de toda la gramática española. En este trabajo a partir de una clasificación de estas estructuras derivada de una serie de estudios sobre ellas (Gutiérrez, 1994; Sáez, 1999; Brucart, 2003; NGLE, 2009; Sáez, Sánchez, 2014), revisaremos cómo tales estructuras han sido tratadas en otros corpus analizados sintácticamente (*el UAM Spanish Treebank* [<http://www.llf.uam.es/ESP/Treebank.html>, Moreno *et al.*, 1999], *IULA Spanish LSP Treebank* [<https://repositori.upf.edu/handle/10230/20048>, Marimon *et al.*, 2012] y *AnCora-es* [<http://clic.ub.edu/corpus/es>, Martí *et al.*, 2008]), y compararemos esos tratamientos con la presentación de cómo el sistema de anotación de CSA analiza las comparativas, todo ello con el fin de mostrar

---

<sup>1</sup> <http://gramatica.usc.es/proyectos/drasae/>.

como, para los propósitos de la Lingüística de corpus y el Procesamiento del Lenguaje Natural, parece hoy, efectivamente, hacerse más necesario que nunca avanzar en la propuesta de estándares de descripción formal y análisis de corpus. No podemos, pues, conformarnos en el momento actual con la difusión que de modo natural han alcanzado estándares que lo son fundamentalmente de formato, como el *CoNLL*, sino que se hace preciso proponer y promocionar estándares de análisis descriptivo, para en un futuro próximo disponer de recursos plenamente reutilizables e integrables, así como producir masivamente datos que puedan servir para alimentar modelos de análisis lingüístico automático.

Tras una breve explicación de los presupuestos en que se basa la elaboración del corpus CSA (apartado 2) y de lo que subyace a los niveles de descripción referidos (apartado 3), en el apartado 4, a partir de una clasificación de las estructuras comparativas basada fundamentalmente en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), pero también en otros autores (Gutiérrez, 1994; Sáez, 1999; Sáez y Sánchez, 2014), se aborda su estudio en cuanto a cómo varía su análisis en tres corpus sintácticamente analizados (*UAM Spanish Treebank*, *IULA Spanish LSP Treebank* y *AnCora-es*) y con respecto especialmente al propio corpus CSA. Tras todo ello, se exponen las conclusiones que cabe extraer de esta revisión.

## 2.

### El corpus CSA

El corpus CSA<sup>2</sup> contiene, por el momento, el análisis completo, llevado a cabo manualmente, de una única obra: *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez. La anotación realizada es exclusivamente de tipo sintáctico; esto es, segmentación y asignación exhaustivas de función sintáctica y tipo de unidad a todos los segmentos identificados para cada secuencia aislada que forma parte del corpus.

---

<sup>2</sup> Se puede consultar y descargar en <https://galvan.usc.es/drasae/>.

## 2.1.

### El sistema de anotación<sup>3</sup>

Para la elaboración del sistema de anotación de CSA fueron consultados los criterios y sistemas de anotación de los ya no pocos, y para no pocas lenguas, corpus sintácticamente analizados existentes. No hay lugar aquí para una revisión de todos ellos: nos referimos especialmente a los corpus *AnCora*, para español y catalán (Taulé *et al.*, 2008), y, a partir de ellos, a los que los inspiraron, citados en Martí *et al.* (2008).

De manera breve, el sistema de anotación aplicado a CSA puede ser descrito a partir de las siguientes afirmaciones: a) codifica un análisis constitutivo y no dependencial, b) se sustenta en un modelo teórico constitutivo y funcionalista, c) es exhaustivo en cuanto al reconocimiento de constituyentes y la asignación a los mismos de funciones y unidades sintácticas, d) respeta estrictamente el carácter presencial y el orden secuencial de los constituyentes reconocidos, y e) siendo consistente en la anotación del mismo hecho o de hechos parcialmente semejantes a lo largo del corpus, es lo más simple posible y se propone resultar familiar a sus posibles usuarios recurriendo a las tradiciones descriptivas más ampliamente reconocidas (*NGLE*).

Con tales premisas, CSA se analiza con un *tagset* de 42 etiquetas funcionales y 32 estructurales, apoyadas por tres recursos adicionales de representación: sangrado y/o dígitos de nivel (para la representación de la jerarquización), coindización de elementos al margen de la jerarquización (para elementos funcionales más allá del segmento en el que se analizan) y numeración romana de constituyentes interrumpidos por otros constituyentes al mismo nivel<sup>4</sup>.

Así, en CSA cada secuencia analizada es un árbol tradicional, solo que dispuesto verticalmente. En cada línea horizontal se identifica un segmento resultado de la progresiva segmentación de la secuencia analizada, y se le asigna a ese segmento una unidad y una función. Sangrado y un dígito que identifica el nivel de

---

<sup>3</sup> Para más detalles remitimos a lo ya presentado a este respecto en Santalla (2012).

<sup>4</sup> Se puede consultar en <https://gramatica.usc.es/wiki/drasae>.

profundidad alcanzado hasta ese punto en el análisis representan la jerarquización. La visualización del análisis de una secuencia en la aplicación *PaME* es la que vemos en la figura 1: muy amigable para el usuario y en la que solo los atributos del PREDICADO quedan ocultos, a la espera de que se pose sobre dicha función sintáctica el puntero del ratón para que emerja un cuadro con sus características:

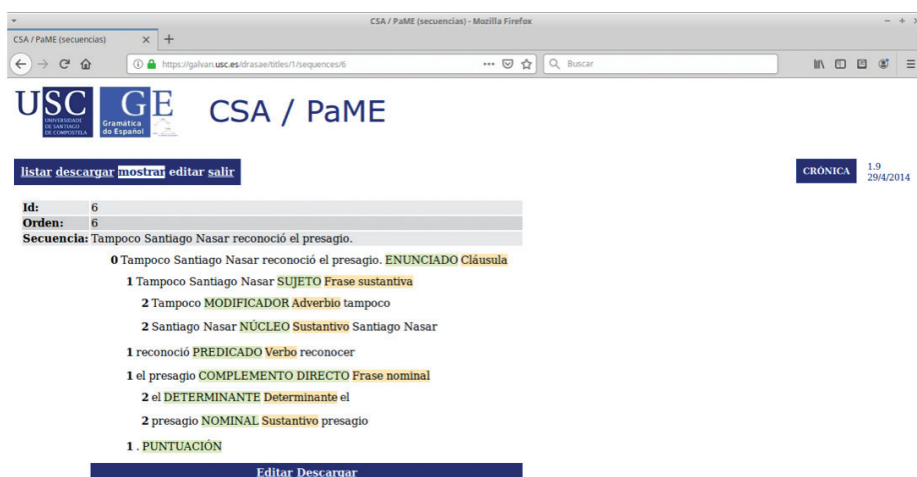


Figura 1. Análisis en CSA de *Tampoco Santiago Nasar reconoció el presagio*

### 3. La descripción lingüística y la anotación lingüística

Aunque la segunda de estas operaciones, asociada al desarrollo de corpus lingüísticos en formato electrónico y de reciente aparición, se lleva a cabo sobre la base de fundamentos que ha sentado la primera a lo largo de su ya prolongada historia, una y otra son operaciones muy distintas, cuyas respectivas prácticas de trabajo son en consecuencia también diferentes. Esta diferencia, unida a la circunstancia de que la descripción a la que pueden acceder quienes anotan no se proporciona siempre en el nivel de desarrollo por

esta operación requerido, está en la base de la heterogeneidad de los variados análisis codificados por los anotadores para las mismas estructuras en distintos corpus lingüísticos. Estos hechos, que comprobaremos para las estructuras comparativas en el apartado sucesivo, se derivan de los condicionamientos, relacionados con el contexto en el que se desenvuelven esos procesos, que determinan las actividades de descripción y anotación lingüística.

Así, mientras la anotación es una actividad que se enfrenta a texto real y ha de analizarlo exhaustiva y secuencialmente, la descripción es una operación que, sobre la base de una clasificación previa de los hechos lingüísticos, se focaliza sucesivamente en los que describe, haciéndolo de tal manera que incluso los ejemplos con los que se ilustran esos hechos, que no siempre son de texto real, se describen solo con respecto a los que se pretende que ilustren (sin describir lo que tienen a su alrededor)<sup>5</sup>.

Por otro lado, además de lo anterior, tenemos que tener presente que, contemplada globalmente, la descripción lingüística en la que se basan quienes anotan puede encontrarse en distintos niveles de desarrollo. Puede ser un conjunto de descripciones parciales, en documentos distintos y cada una sobre un fenómeno concreto, que se analiza más o menos en profundidad (con suerte utilizando presupuestos semejantes), o puede ser una descripción comprensiva, general y en un único documento, que analiza cada fenómeno con menor detalle, pero más homogéneamente en relación con otros fenómenos considerados.

El estadio de desarrollo en el que se cuenta con gramáticas descriptivas comprensivas y detalladas (como la *NGLE*) facilita enormemente el trabajo de diseño y aplicación de un sistema de anotación, pero se necesita ir aún más allá para, incluso sobre la base de estas descripciones, anotar corpus lingüísticos: la descripción tiene que estar formalizada, esto es, tiene que haber sido reducida

---

5 Una muestra de la insuficiencia con la que la descripción sirve a la anotación es la falta de atención que la primera presta a la integración, ineludible en la anotación, de lo discursivo en lo sintáctico (¿dónde se ubica, por ejemplo, en el análisis sintáctico codificado en un corpus un conector discursivo?).

a una notación limitada de etiquetas categoriales y/o funcionales representable gráficamente por medio de unos recursos también limitados.

Aparte del hecho de que pueden remitirse a marcos teórico-descriptivos distintos (algo que es difícil de salvar), incluso cuando se remiten al mismo, del hecho de que cada grupo que desarrolla un corpus formaliza independientemente de los demás la descripción más o menos tradicional de la que parte, surgen las diferencias entre corpus anotados, y de manera más acusada, por la más amplia naturaleza de los fenómenos tratados, las diferencias entre corpus sintácticamente anotados. Ilustramos esas diferencias en el apartado siguiente, a partir del análisis que de las estructuras comparativas algunos corpus sintácticamente analizados y especialmente el corpus CSA han codificado, basándose para ello en tradiciones descriptivas que se reconocen como comparables.

## 4.

### Las estructuras comparativas

Las construcciones comparativas están, en opinión de muchos especialistas, entre las que presentan mayor complejidad sintáctica de toda la gramática española. No todos los gramáticos reconocen, al menos explícitamente, como comparativas el mismo conjunto de estructuras, pero todos consideran tales al menos, de entre las que se han llamado tradicionalmente de grado, a las constituidas en torno a *más/menos... que/de* y *tanto/a/os/as/tan... como*. En ellas nos centramos a continuación.

#### 4.1.

##### Comparativas de grado

Si bien, *grosso modo*, hay acuerdo a la hora de clasificarlas semánticamente en función de los cuantificadores que las componen, distinguiendo entre comparativas de igualdad, superioridad



e inferioridad (estos dos últimos tipos englobados en las comparativas de desigualdad), o en función de la magnitud comparada, según la cual, dependiendo de la clase de palabra a la que modifique el cuantificador comparativo, se establece la existencia de comparativas de grado cualitativas (con adjetivos y adverbios) y comparativas de grado cuantitativas (con sustantivos), incluso con respecto a este primer grupo de comparativas, sigue sin haber todavía una propuesta de análisis sintáctico integral que dé cuenta de ellas.

Es cierto que, con algunas diferencias relativas a elementos más bien secundarios, reconocidos o no por unos u otros, y, sobre todo, con diferencias terminológicas, más o menos todos los gramáticos reconocen en estas comparativas (en términos de la *NGLE*) un primer término de la comparación, un grupo cuantificativo y un segundo término de la comparación o complemento comparativo. Pero también es cierto que ninguno de esos gramáticos alcanza un consenso general con el resto, más allá de ese punto de la descripción, sobre detalles ulteriores de la misma. Y menos aún se produce el consenso en cuanto a la formalización, que ni siquiera se plantean en la mayor parte de los casos, de las estructuras en cuestión.

¿Cómo hemos formalizado nosotros ese consenso descriptivo, y lo que va más allá de él, en la anotación de *CSA*? Seleccionamos, para los propósitos de esta exposición, tres ejes de variación observados en las descripciones revisadas y en los corpus examinados, y vemos primero que en *CSA* los tratamos, como se evidencia en el análisis de la figura 2, del modo siguiente: i) reconocemos como estructura comparativa (con la etiqueta correspondiente) al grupo cuantificador y al segundo término, dejando fuera el primero; ii) reconocemos una posible construcción verbal (una cláusula) en el segundo término; iii) entendemos que el segundo término modifica al grupo cuantificativo y no solo al cuantificador.

- 0 Ella no estuvo entonces tan segura como la primera vez. **ENUNCIADO** **Cláusula**
- 1 Ella **SUJETO** **Pronombre** ella
- 1 no estuvo **PREDICADO** **Verbo** estar
- 1 entonces **COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL** **Adverbio** entonces
- 1 tan segura como la primera vez **COMPLEMENTO PREDICATIVO** **Estructura comparativa**
- 2 tan segura **COMPARADOR** **Frase adjetiva**
- 3 tan **MODIFICADOR** **Adverbio** tan
- 3 segura **NÚCLEO** **Adjetivo** seguro
- 2 como la primera vez **2.º TÉRMINO** **Fragmento**
- 3 como **COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL** **Adverbio** como
- 3 la primera vez **COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL** **Frase nominal**
- 4 la **DETERMINANTE** **Determinante** el
- 4 primera vez **NOMINAL** **Frase nominal**
- 5 primera **DETERMINANTE** **Determinante** primer
- 5 vez **NOMINAL** **Sustantivo** vez
1. **PUNTUACIÓN**

**Figura 2.** Análisis en CSA de *Ella no estuvo entonces tan segura como la primera vez*

Así, respecto a i) la **Estructura comparativa** (utilizamos ahora las denominaciones de las etiquetas de CSA) abarca al segmento *tan segura como la primera vez* y deja fuera al primer término de la comparación (*entonces*). Con respecto a ii), el **2.º TÉRMINO** está constituido por un **Fragmento**, una denominación que corresponde, en este caso, a una cláusula (construcción verbal) en la que falta el verbo (pero en la que seguimos teniendo dos funciones clausales, dos instanciaciones de **COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL**). Con respecto a iii), el **2.º TÉRMINO** se encuentra al nivel jerárquico del segmento *tan segura*, con el que constituye la **Estructura comparativa**, y no al de *tan*, en conjunción con el cual se encontraría al nivel de *segura* y constituiría la **Estructura comparativa** en un análisis que ligara el segundo término al cuantificador y no al grupo cuantificativo.

¿Qué sucede, en cambio, en otros corpus sintácticamente analizados? En el corpus *UAM Spanish Treebank* se identifican estructuras comparativas de esta clase (no siempre del mismo modo) con los elementos comparativos grupo cuantificativo y segundo término, y con un segundo término que se relaciona con el grupo cuantificativo, pero no se reconoce consistentemente el carácter de construcción verbal de ese segundo término. Así en *Y augura el advenimiento de una era de ordenadores [que]<sub>1.º térm.</sub>*

*posiblemente un día sean [miles de millones de veces más rápidos]<sub>GC</sub> [que los superordenadores más potentes de hoy]<sub>2.º térm.</sub>, no se reconoce una función sujeto asociada a los superordenadores más potentes de hoy.*

En el corpus *AnCora* no se identifican estructuras comparativas como tales, pero se reconoce el carácter de construcción verbal del término con *que*, que se relaciona con el grupo cuantificativo. Así en *El volumen exportado ascendió a 74 millones de litros, [un 22,17 por ciento más]<sub>GC</sub> [que el año pasado, cuando se vendieron al exterior 60.57 millones, según precisó un informe de la Asociación de Productores y Exportadores de Vinos Finos (Chilevid)]<sub>2.º térm.</sub>, no se reconoce una estructura comparativa asociada a *un 22,17 por ciento más que el año pasado [...]* (*Chilevid*).*

En el corpus *IULA Spanish LSP Treebank*, por fin, no se identifican estructuras comparativas como tales, y no se reconoce el carácter de construcción verbal del término con *que*, que se pone en relación con la que sería la cabeza del grupo cuantificativo. Así en *[La papila]<sub>1.º térm.</sub> tiene una coloración [más pálida]<sub>GC</sub> [que el fondo]<sub>2.º térm.</sub>, no se reconoce una estructura comparativa asociada a *más pálida que el fondo*, que se analiza exactamente igual a como se analizaría *muy llena de vida*.*

## 4.2.

### Otras comparativas de grado

Nos referimos aquí a las comparativas con *que/como* iguales a las anteriores, pero de alcance frasal (esto es, que no pueden acceder a un primer término de comparación más allá de la frase que constituye su grupo cuantificativo: *Compró unos libros más caros que los que compraste tú/Compró unos libros más caros que interesantes/\*Compró unos libros más caros que tú*), y a las comparativas con *de + relativa* (preferentemente, pero también otras unidades), de alcance oracional (*Compra más libros de los que puede leer*) o frasal (*Compró unos libros más interesantes de lo predecible/de lo que de él cabía esperar*).

De la misma manera que las anteriores, las comparativas de grado de estas clases son reconocidas como tales en *CSA*, sin que,

obviamente, se reconozca una estructura clausal en el segundo término de la comparación. Veámoslo con el ejemplo<sup>6</sup>:

2 más serio de lo que hacían creer sus travesuras **MIEMBRO Estructura comparativa**  
 3 más serio **COMPARADOR Frase adjetiva**  
 4 más **MODIFICADOR Adverbio más**  
 4 serio **NÚCLEO Adjetivo serio**  
 3 de lo que hacían creer sus travesuras **2.º TÉRMINO Frase preposicional**  
 4 de **DIRECTOR Preposición de**  
 4 lo que hacían creer sus travesuras **TÉRMINO Cláusula**

**Figura 3.** Análisis en CSA de *más serio de lo que hacían creer sus aventuras*

Se reconoce un **2.º TÉRMINO**, que es una **Frase preposicional**, *de lo que hacían creer sus travesuras*, que se relaciona en el interior de una **Estructura comparativa** con el **COMPARADOR** *más serio*, que es el grupo cuantificativo.

¿Qué sucede al respecto en los otros corpus que hemos revisado? Lo mismo que sucedía con las comparativas de grado prototípicas de alcance oracional sucede con las de alcance frasal (evidentemente sin reconocimiento, donde antes lo hubiera, de estructura verbal en el segundo término). Por lo que se refiere a las comparativas de grado con *de*, las otras en las que nos fijábamos en este apartado, también en el corpus *UAM Spanish Treebank* son reconocidas como tales si el segundo término es una relativa, no si es otra unidad (no al menos consistentemente):

*Sin embargo, cuando se trata de una auténtica metedura de pata, hay dos posibilidades: errores a nuestro favor (hemos pagado menos o Hacienda nos ha devuelto [[más]GC]1.º térm. [de lo que nos corresponde]2.º térm.) o errores en contra (hemos*

<sup>6</sup> Por razones de espacio, reducimos a partir de aquí la presentación de los análisis a la estructura comparativa allí donde se encuentre (en este caso en *Me pareció más serio de lo que hacían creer sus travesuras, y de una tensión recóndita apenas disimulada por sus gracias excesivas*) y a los niveles de análisis relevantes en su interior.

*pagado más o nos han devuelto [[menos]GC]1.º término. [de lo debido]2.º término.); El ucranio Honchar gana una contrarreloj en la que Clavero perdió [[más tiempo]GC]1.º término. [del previsto]2.º término. No se reconoce en estos ejemplos la estructura comparativa en *más tiempo del previsto* y *sí en más de lo debido* y en *más de lo que corresponde*.*

Las comparativas de grado con *de* no son reconocidas como tales en el corpus *AnCora*. Así en

*Sorprendente esa actitud activa en un hombre que está alcanzando en esta Vuelta mucho más de lo que nadie, excepto quizá él, podía presumir o en En Teherán no habrá segunda vuelta electoral, pues 32 candidatos, dos más de los necesarios, han conseguido más del 25 por ciento de los votos requeridos para ser designados en la primera ronda [...], no se reconocen comparativas ni en mucho más de lo que nadie, excepto quizá él, podía presumir, ni en dos más de los necesarios ni en más del 25 por ciento de los votos requeridos [...].*

Las comparativas de grado con *de*, por fin, no son reconocidas como tales en el corpus *IULA Spanish LSP Treebank*. Así no se reconocen estructuras comparativas ni en *más de lo que creemos* en *A veces sabemos más de lo que creemos* ni en *más de lo necesario* en *La reunión se alargaba más de lo necesario* y *los ánimos comenzaban a encrespase*.

### 4.3. Comparativas proporcionales

Las comparativas proporcionales (correlativas, introducidas por *cuanto/os/as/a más/menos...* en un primer miembro y *más/menos...* en un segundo) son reconocidas como tales en *CSA*. En el análisis de *cuanto más aumentaban los planes de la fiesta, más ideas de delirio se le ocurrían para hacerla más grande* (cuyo tamaño no nos permite reproducirlo aquí), vemos que, en atención al hecho de que las comparativas proporcionales constituyen una

estructura que, desde el punto de vista lógico-semántico, pone en relación una causa con su consecuencia, en CSA se denomina a sus funciones constitutivas 1.º TÉRMINO (la causa lógica, *cuanto más aumentaban los planes de la fiesta*) y 2.º TÉRMINO (la consecuencia lógica, *más ideas de delirio se le ocurrían para hacerla más grande*). Se observa, además, que *cuanto más* y *más* ejercen funciones sintácticas (COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL y DETERMINANTE en el segmento *más ideas de delirio*) en la estructura comparativa.

Las comparativas proporcionales son también reconocidas como tales en el corpus *UAM Spanish Treebank*. En *Lo mejor es buscar un término medio, pero siempre teniendo en cuenta que cuanto mayor sea el peso del usuario, más duro tendrá que ser el colchón* se reconoce la estructura comparativa que hay en *cuanto mayor sea el peso del usuario, más duro tendrá que ser el colchón*.

El corpus *AnCora* no muestra, por el contrario, un tratamiento homogéneo de las proporcionales, pues aunque en él se tiende a considerarlas como coordinadas (*Cuanto más atención se presta al texto, más se acentúan en el personaje exento los rasgos menos inocentes de un prototipo sobrecargado*), también es posible encontrarlas analizadas como condicionales (*Cuanto más frío y seco sea el aire, más rápidamente se formarán los copos*) o adverbiales a secas, es decir, sin el valor atributivo de comparativa. Así en

*El presidente del PNV, Xabier Arzalluz, afirmó hoy que ETA «sabe muy bien que nunca ganará la guerra» y que no entiende que «cuanto más use las armas, más obstaculizará la política nacionalista unida y retrasará la fecha de nuestra independencia» no se reconoce una comparativa en cuanto más use las armas, más obstaculizará la política nacionalista unida y retrasará la fecha de nuestra independencia.*

No hay, por último, ejemplos de comparativas proporcionales en el corpus *IULA Spanish LSP Treebank*.

## 4.4.

### Comparativas superlativas

Las comparativas superlativas (*el/la/los/las/lo más... de/que*) son reconocidas como tales en CSA. Así en el ejemplo

6 la parranda de mayor escándalo que se había visto jamás en el pueblo TÉRMINO Estructura comparativa  
 7 la parranda de mayor escándalo TÉRMINO PONDERADO Frase nominal  
 8 la DETERMINANTE Determinante el  
 8 parranda de mayor escándalo NOMINAL Frase sustantiva  
 9 parranda NÚCLEO Sustantivo parranda  
 9 de mayor escándalo MODIFICADOR Frase preposicional  
 10 de DIRECTOR Preposición de  
 10 mayor escándalo TÉRMINO Frase sustantiva  
 11 mayor MODIFICADOR Adjetivo mayor  
 11 escándalo NÚCLEO Sustantivo escándalo  
 7 que se había visto jamás en el pueblo TÉRMINO CLASE Cláusula

**Figura 4.** Análisis en CSA de la parranda de mayor escándalo que se había visto jamás en el pueblo

vemos que las superlativas se tratan como un subtipo de *Estructura comparativa* desempeñada por las funciones TÉRMINO PONDERADO (*la parranda de mayor escándalo*) y TÉRMINO CLASE (*que se había visto jamás en el pueblo*).

Las comparativas superlativas, en contra de lo que sucedía en el caso de las proporcionales, no son reconocidas como tales en el corpus *UAM Spanish Treebank*: *¿Qué es lo más importante que ha aprendido mientras construía su imperio de Internet?*, por ejemplo, no contiene una estructura comparativa en *lo más importante que ha aprendido mientras construía su imperio de Internet*.

Las comparativas superlativas no son reconocidas como tales tampoco en el corpus *AnCora*, que no anota este tipo de construcciones de modo diferente a como anota cualquier frase nominal compleja. Así en

*Los espejismos, según el diccionario, no son más que meras ilusiones ópticas, pero yo, que nunca he sido personaje de novela ni compañero de aventuras de Lawrence de Arabia, lo más parecido a un espejismo que he visto son esos bichitos blancos con forma de paramécio que culebrean sobre el forro oscuro de los*

*párpados no se identifica una estructura comparativa en lo más parecido a un espejismo que he visto.*

Las comparativas superlativas no son, por fin, anotadas como tales en el corpus *IULA Spanish LSP Treebank*. Así *Un virus es la más pequeña estructura biológica que contiene toda la información necesaria para su propia reproducción* no contiene una estructura comparativa en *la más pequeña estructura biológica que contiene toda la información necesaria para su propia reproducción*.

## 5. Conclusiones

A partir fundamentalmente del modelo descriptivo recogido en *NGLE* de la *RAE*, en el corpus *CSA* se ha formalizado la descripción de las comparativas de grado, tanto de las de 2.º término introducido por *que/como*, como de las de 2.º término introducido por *de*, de las comparativas proporcionales y de las comparativas superlativas. El reconocimiento de todos estos tipos de comparativas no es extensivo a otros corpus del español.

Se ha revisado en especial lo que ocurre con las comparativas de grado: siendo reconocidas como tales en *CSA*, su descripción se ha formalizado identificando como estructura comparativa el grupo cuantificativo y el segundo término, sin contar con el primero; entendiendo además que el segundo término se relaciona con el grupo cuantificativo y no con el cuantificador, y que puede tener estructura de construcción verbal. De la misma manera que con los tipos de comparativas en general, esta visión de las comparativas de grado no se extiende a todos los corpus que las reconocen.

Toda esta variación, sostenemos, procede del hecho, legítimo, de que distintos corpus pueden proponerse alcanzar un nivel de detalle u otro, pero también de que, incluso cuando se proponen llegar al mismo nivel de análisis desde un posicionamiento teórico-descriptivo similar, distintos corpus salvan la distancia entre una descripción comprensiva y una descripción formalizada



cada uno a su manera. Quizá deberíamos reflexionar, sobre todo, las instituciones con más recursos para ello, sobre lo mucho que lo señalado perjudica al intercambio y a la reutilización de unos recursos tan costosos de producir como son los corpus anotados, y proponernos alcanzar un mayor grado de formalización, al menos para propósitos como la elaboración de corpus, en las descripciones que desarrollamos.

## 6.

### Agradecimientos

Trabajo financiado por la Xunta de Galicia, proyecto DRASAE (10PXIB204269PR). Esta investigación ha podido también beneficiarse de la financiación FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/ESLORA+ (FFI2017-86379-P). M.<sup>a</sup> Paula Santalla forma asimismo parte del grupo Gramática del Español de la Universidad de Santiago de Compostela, beneficiario de una ayuda para «Consolidación e estruturación de Grupos con Potencial de Creceemento 2017» de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (ED431B 2017/39).

### Referencias bibliográficas

- Brucart, J. M.<sup>a</sup> (2003), “Adición, sustracción y comparación: un análisis composicional de las construcciones aditivo-sustractivas del español”, en F. Sánchez (ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Tübingen: Niemeyer, 11–60.
- Gutiérrez, S. (1994), *Estructuras comparativas*, Madrid: Arco/Libros.
- Marimon, M., Fisas, B., Bel, N., Arias, B., Vázquez, S., Vivaldi, J., Torner, S., Villegas, M., Lorente, M. (2012), “The IULA Treebank”, en *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC’12)*, Estambul: European Language Resources Association (ELRA), 1920–1926.

- Martí, M.<sup>a</sup> A., Taulé, M., Bertran, M., Màrquez, L. (2008), *AnCorra: A Multilingual and Multi-level Annotated Corpus*, [en línea] <[https://www.researchgate.net/publication/228349954\\_AnCorra\\_Multilingual\\_and\\_multilevel\\_annotated\\_corpora/download](https://www.researchgate.net/publication/228349954_AnCorra_Multilingual_and_multilevel_annotated_corpora/download)>, [fecha de consulta: 19/11/2018].
- Moreno, A., López, S., Sánchez, F. (1999), *Spanish Tree Bank: Specifications, Version 5* (30 April 1999), [en línea] <<http://www.lllf.uam.es/ESP/Treebank.html>>, [fecha de consulta: 19/11/2018].
- Real Academia Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa Calpe.
- Sáez, L. Á. (1999), “Los cuantificadores: las construcciones comparativas y superlativas”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 1129–1188.
- Sáez, L. Á., Sánchez, C. (eds.) (2014), *Las construcciones comparativas*, Madrid: Visor.
- Santalla, M.<sup>a</sup> P. (2012), “La elaboración de un sistema de anotación sintáctica. Algunos problemas relacionados con el tratamiento de la coordinación que implica a verbos”, en T. Jiménez Juliá, B. López Meirama, V. Vázquez Rozas y A. Veiga (eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 771–790.
- Taulé, M., Martí, M.<sup>a</sup> A., Recasens, M. (2008), “AnCorra: Multi-level Annotated Corpora for Catalan and Spanish”, en N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odjik, S. Piperidis y D. Tapias (eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'08)*, Marrakech, 96–101.



# METÁFORAS VISUALES Y MULTIMODALES EN LAS VIÑETAS DE PRENSA: EN TORNO A LA IMAGEN DE LA CRISIS DEL 1-O

Magdalena Sędek

Universidad de Silesia en Katowice

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.27>

## Resumen

El presente artículo versa sobre la representación metafórica que los principales diarios españoles dieron al referéndum por la independencia de Cataluña, celebrado el 1 de octubre de 2017, a través del texto multimodal de sus viñetas de opinión. Tras tipificarlas según los temas más comunes a los que van asociadas, se presta especial atención a una muestra de diez viñetas periodísticas cuyo sentido resulta de la interacción entre elementos lingüísticos e icónicos. Las imágenes metafóricas que emergen de ellas proporcionan una visión crítica del proceso soberanista catalán, así como corroboran la rotundidad con la que los humoristas gráficos expresaron sus juicios al respecto.

**Palabras clave:** Viñeta de prensa, metáfora, multimodalidad, Cataluña, independentismo.

## 1. A modo de introducción

El presente artículo tiene por objetivo analizar la imagen de España en la época de la crisis surgida como consecuencia del referéndum por la independencia de Cataluña, celebrado el 1 de

octubre de 2017. Examinando el tratamiento informativo que las principales cabeceras de la prensa diaria española realizaron por medio de sus viñetas de opinión, se propone indagar el papel que desempeñan los mecanismos metafóricos en la comprensión de la imagen mediática del famoso 1-O. De ahí que el corpus de estudio lo constituyan las viñetas publicadas en *El País*, *El Mundo*, *La Vanguardia*, *ABC* y *La Razón* entre los días 1 de septiembre y 31 de octubre de 2017, cuyo contenido viene determinado, en mayor o menor medida, por la cuestión separatista catalana<sup>1</sup>. La elección de ese periodo de tiempo extenso no es casual, puesto que se corresponde con los acontecimientos más significativos, que van desde principios de septiembre, cuando el Parlamento de Cataluña aprobó la Ley del Referéndum de Autodeterminación, mediante la celebración del mismo (el 1-O), hasta finales del mes de octubre, cuando se aplicó el artículo 155 de la Constitución y, poco después, el Tribunal Constitucional suspendió la Declaración Unilateral de Independencia. Además, cabe señalar que tal corpus nos permite estudiar la complejidad de los discursos relativos al referéndum catalán y a sus consecuencias políticas posteriores.

---

<sup>1</sup> Según los datos de la Oficina de Justificación de la Difusión para el periodo enero-diciembre 2017, se trata de los cinco diarios de información general más difundidos en España. En el caso de *El País* contamos con las viñetas de Antonio Fraguas de Pablo (Forges) y Andrés Rábago García (El Roto); en el de *El Mundo* nos referimos a las viñetas de opinión de José María Gallego y Julio Rey (Gallego&Rey), así como a las de Ángel y Francisco Javier Rodríguez Idígoras (Idígoras y Pachi). El humor gráfico en *La Vanguardia* es creado por Jaume Capdevila (Kap), en *ABC* por José Manuel Puebla Ros (Puebla) y José María Nieto (JM Nieto). *La Razón* publica las viñetas del dúo Felipe Hernández Cava y Federico del Barrio (Caín).

## 2.

### **Viñeta de prensa como género periodístico multimodal**

La viñeta de prensa es un tipo de género periodístico de opinión que, mediante la combinación de un código visual (diversos recursos de composición gráfica: encuadre, perspectiva, angulación, color, estilo del trazo, subcódigo gestual y cinético) y un código lingüístico (globos que incluyen comentarios y/o diálogos, carteles, rótulos, pancartas, letreros o títulos), representa, contextualiza e interpreta un determinado mensaje de la vida política, social o cultural, en tono jocoso<sup>2</sup>. Como lo subrayan Pedrazzini y Scheuer (2019: 124),

las viñetas humorísticas que articulan el dibujo y la escritura constituyen discursos multimodales en los que interactúan multiplicidad de signos icónicos, plásticos [...] y lingüísticos al servicio de una intencionalidad comunicativa y expresiva, con la finalidad última de denunciar, criticar, suscitar la reflexión, descargar tensiones y/o divertir. Tanto la producción como la interpretación de este tipo de discursos es simultánea [...], es decir que los modos semióticos son convocados al mismo tiempo y uno no funciona independientemente del otro.

Ambos modos aportan a la producción de sentido, aunque no en el mismo grado. De hecho, “[...] hay humoristas gráficos que otorgan al dibujo el papel principal (hasta el punto de que las palabras casi desaparecen) y humoristas que, en cambio, lo utilizan para completar o arropar la información que proporcionan las palabras” (Padilla García, Gironzetti, 2012: 94).

---

<sup>2</sup> En opinión de Blanco Castilla (2007: 36), “el principal valor de la viñeta radica en que permite que los ciudadanos se enfrenten a su contenido, aun cuando éste sea de extrema dureza, desde una perspectiva más relajada, aunque no por ello más simplista o menos real”.

Conviene asimismo resaltar que, en la mayoría de los casos, la viñeta de prensa hace referencia a un acontecimiento muy actual, por lo cual “[...] el conocimiento del momento socio-histórico en el que surge es fundamental para su interpretación” (Michel, Ventura-Piselli, 2015: 343). Por consiguiente, además del componente textual y visual, las viñetas se caracterizan por la presencia de un tercer elemento imprescindible e implícito: el componente sociocultural. Así, en suma, el humor gráfico en forma de viñetas es “[...] un discurso [...] mixto óptico-verbal, breve, atractivo e ingenioso que explota las referencias culturales y contextuales compartidas entre el autor y los lectores para aportar un comentario crítico de la realidad sociopolítica” (Theofylakti, 2016: 42).

### **3.**

## **Metáfora visual y verbovisual en las viñetas periodísticas**

Sin duda alguna, la metáfora es un procedimiento recurrente en viñetas, de modo que estas últimas se convierten en un área comunicativa metafórica por excelencia (*cfr.* Schilperoord, Maes 2009; Negro Alousque 2014; Forceville 2016). Efectivamente, como postula Peñamarín (1996: 109), la finalidad de la viñeta “[...] es el golpe, la colisión o superposición de dos perspectivas, lo que consigue por los procedimientos del humor o por los de la metáfora”.

En líneas generales, se puede afirmar que las viñetas de prensa abundan en metáforas monomodales visuales (pictóricas) y multimodales verbovisuales. En las viñetas que solo contienen una pequeña apoyatura verbal “[...] el mensaje [...] suele coincidir con una metáfora visual que, por sí misma, evoca múltiples significados” (Agüero Guerra, 2013: 9). Dicho de otra manera, tal y como lo explica El Refaie (2009: 177), “[...] the visual mode differs from language in that it is simply not possible to represent abstract meaning visually without recourse to symbols, metonyms, or

metaphors”. En las viñetas de carácter inherentemente multimodal, en cambio, el lector tiene que descodificar y comprender un mensaje metafórico que resulta de la interacción entre imagen y palabra, combinados en una relación de complementariedad. Así pues, la construcción de metáforas multimodales es un proceso de fusión signífica, dado que son metáforas “[...] in which target, source, and/or mappable features are represented or suggested by at least two different sign systems (one of which may be language) or modes of perception” (Forceville, 2008: 463).

## 4.

### Metáforas en la imagen de la crisis del 1-O

Partiendo de un amplio corpus de 175 viñetas que transmiten opiniones sobre la cuestión separatista catalana en particular y sobre el nacionalismo en general, resulta posible determinar los principales ejes temáticos en los que se basaron los humoristas gráficos para construir sus mensajes. Entre los temas dominantes y recurrentes están los siguientes:

- la crítica al independentismo y al nacionalismo como corrientes político-sociales (60 viñetas);
- la preocupación por la organización de la consulta del 1-O y por las consecuencias de su resultado (34);
- la Declaración Unilateral de Independencia y la aplicación del artículo 155 (15);
- la protagonización de Rajoy, de Puigdemont y de Junqueras (44), de la Guardia Civil y de los *Mossos d’Esquadra* (12);
- la crisis catalana entendida como repetición de la historia (2);
- otros (8).

Cabe todavía aclarar que, debido al espacio asignado al presente estudio, en lo que sigue se comenta solamente una muestra más representativa de la totalidad de viñetas recogidas.



## 4.1.

### Crítica al independentismo y al nacionalismo como corrientes sociopolíticas

La descalificación al movimiento independentista y, en concreto, al separatismo catalán, ha sido uno de los temas más tratados por los viñetistas en los diarios españoles<sup>3</sup>. Algunos de ellos parten de la convicción de que el nacionalismo es inoperante como solución de los problemas y siempre actúa de manera interesada.

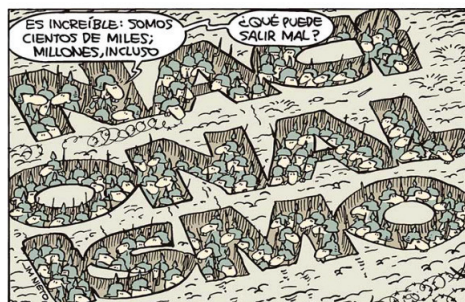
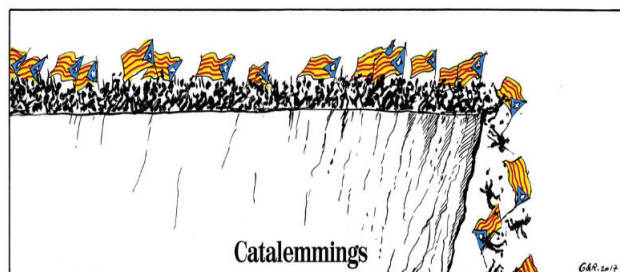


Figura 1. (JM Nieto, ABC, 5.10.2017)

Como podemos observar (fig. 1), JM Nieto refleja en su viñeta a un grupo bastante numeroso de personas refugiadas en las trincheras, vestidas de soldados y con un arma en las manos. No sin importancia es el hecho de que las zanjas defensivas toman la forma de la palabra ‘nacionalismo’. Por ende, mediante la metáfora verbovisual LOS INDEPENDENTISTAS Y/O NACIONALISTAS SON LOS SOLDADOS ARMADOS EN LAS TRINCHERAS, la imagen reprueba “[...] a los nacionalistas, quienes, sin mediar motivo para desear tal independencia ni para fortificarse [...] adoptan una situación de inmovilismo y antidiálogo, así como de militarismo y populismo” (Requejo, Velasco, Reguero, 2016: 23). La viñeta en cuestión critica a los

<sup>3</sup> Como afirma El Refaie (2009: 176), “a generic convention of cartooning [...] is that the goal is generally to expose something bad or shameful rather than to highlight the positive. Not surprisingly, cartoonist will thus often fall back on stereotypes and systematic metaphorical concepts that represent the complexity of the world in simpler and often very negative terms”.

independentistas catalanes por la estrechez de criterio y por la falta de una perspectiva más amplia que, tal vez, permitiría revelar el sinsentido del propósito secesionista. En los demás ejemplos recogidos, la aspiración a la independencia se la metaforiza como UN CAMINO SIN SENTIDO, UN ABISMO, UNA QUIMERA O UN SUEÑO DELIRANTE.



**Figura 2.** (Gallego&Rey, *El Mundo*, 21.09.2017)

El siguiente subgrupo de viñetas centra el foco de sus críticas en los líderes del movimiento de independencia, así como en sus discursos reivindicativos y propagandísticos, comparados con UNA ENFERMEDAD, UN CHAPAPOTE, UN NIVEL TÓXICO DE PARTÍCULAS (DE CINISMO) EN SUSPENSIÓN O UN REALITY SHOW. A los líderes mismos se los valora negativamente, ante todo, como sembradores de confusión, reprochándoles tendencias populistas y demasiado sentimentalismo. Los nacionalistas son vistos como FANTASMAS QUE VIVEN FUERA DE LA REALIDAD, atrapados en el pasado y obsesionados por la idea secesionista. Los manifestantes por la independencia, a su vez, impulsados e instigados por los políticos demagogos, se vuelven sus adeptos crédulos. En este sentido, la viñeta de Gallego&Rey (fig. 2) hace un guiño al nacionalismo catalán criticando a sus partidarios. De acuerdo con la lectura metafórica de la imagen, LOS INDEPENDENTISTAS SON LOS LEMMINGS (mejor dicho, CATALEMMINGS). Como es bien sabido, existe el mito de que los roedores en cuestión se suicidan en masa arrojándose al mar y, de esta forma, se autorregula su población. Esta leyenda urbana convirtió a la especie mencionada en sinónimo del comportamiento estúpido con resultados nefastos. Asimismo, los viñetistas retratan a los seguidores del

independentismo como pasivos e instintivos, que solamente se suman a esa tendencia populista por estar de moda y no necesariamente por verdaderas convicciones.

## 4.2.

### Preocupación por la consulta del 1-0 y por sus consecuencias

La pregunta planteada con motivo de la celebración del referéndum del 1-0 (“¿Quiere que Cataluña sea un estado independiente en forma de república?”), a la que los votantes debían responder con un “sí” o “no”, también encuentra su reflejo en el humor gráfico de aquellos días. Varias veces la alternativa ante la cual se sitúan los catalanes es comparada a la situación de indecisión expresada en la famosa línea del soliloquio de Hamlet: “Ser o no ser”. Con el mismo *leitmotiv* está concebida la viñeta de Gallego&Rey (fig. 3), publicada después de la aprobación de la Ley del Referéndum por el Parlamento de Cataluña. La viñeta en cuestión aprovecha el cartel oficial que promocionaba el referéndum del 1-0, utilizando la metáfora visual de una encrucijada de dos vías de tren. Cada una de ellas simboliza un camino que se puede escoger. Siguiendo este razonamiento es conveniente argumentar que participar en el referéndum es elegir un camino a seguir. Así, la viñeta apela al derecho a decidir subrayando: “Naciste con la capacidad de decidir”. Los dibujantes de *El Mundo* añaden a esta imagen a la persona de Puigdemont en una dresina, quien en la segunda parte de la viñeta parece comprender que ningún camino sea el adecuado y, por lo tanto, huye por la tercera vía, como si presintiera complicaciones y quisiera esquivar la responsabilidad.

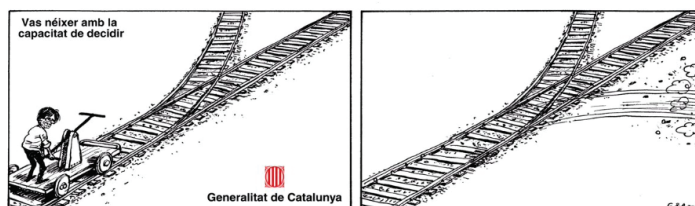
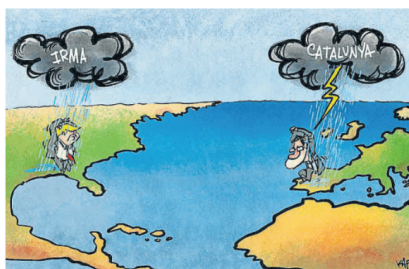


Figura 3. (Gallego&Rey, *El Mundo*, 8.09.2017)

De hecho, en todos los diarios analizados los humoristas gráficos representan la consulta soberanista como algo aciago y arriesgado. Con el propósito de plasmar esta idea, con frecuencia, identifican la cuestión independentista catalana con alguna amenaza o catástrofe que se cierne sobre el país y sus gobernantes. Entre las varias metáforas que encontramos en el corpus de estudio cabe realzar las que relacionan el referéndum con UN FUEGO DEVASTADOR, UN AGITADO REMOLINO DE AGUA O UNA TEMPESTAD. Pongamos como ejemplo la viñeta de Kap (fig. 4), donde se ilustra a Rajoy quien por metonimia representa al Gobierno español y sobre el que se desencadena la tormenta, es decir, la convocatoria del referéndum. Al otro lado del Atlántico aparece Trump, a quien le amenaza un poderoso y catástrofico ciclón tropical, Irma. Observando esta imagen se puede llegar a la conclusión de que la cuestión catalana constituye un fenómeno tan peligroso y capaz de provocar tantos daños como el huracán Irma que impactó en Estados Unidos a finales de agosto de 2017.



**Figura 4.** (Kap, *La Vanguardia*, 10.09.2017)

Además, es incuestionable que el tema del referéndum y la situación después de la votación suscitaron grandes emociones en la sociedad. Prueba de ello es la viñeta de Caín (fig. 5), cuyo contenido estriba en una amalgama entre un rótulo de advertencia, que informa comúnmente de un posible peligro causado por el alto voltaje, y la estelada azul, que metonímicamente alude a Cataluña y a la ideología independentista. Por consiguiente, la imagen permite crear una fórmula metafórica conforme a la cual LA CUESTIÓN SEPARATISTA CATALANA ES TAN PELIGROSA COMO EL ALTO VOLTAJE.



**Figura 5.** (Caín, *La Razón*, 16.10.2017)

Los viñetistas Gallego&Rey (fig. 6), en cambio, van un paso más adelante en su interpretación de los hechos: el referéndum, sus resultados anunciados y las decisiones políticas posteriores son causa de la agonía de Cataluña y de sus dirigentes. En la ilustración, en una botella de cava, aparece Puigdemont que cava la tumba para “Catalunya” (que figura en la lápida sepulcral) y, tal vez, para sí mismo. De ello se infiere que la región de Cataluña, enclaustrada en la idea del separatismo (la botella), no tendrá cómo salir de la difícil situación en la que se ha sumido al convocar el referéndum. Así pues, ORGANIZAR LA CONSULTA INDEPENDENTISTA ES PREPARAR SU PROPIA TUMBA.



**Figura 6.** (Gallego&Rey, *El Mundo*, 10.10.2017)

La preocupación por las consecuencias de la votación catalana se expresa en la mayoría de las viñetas analizadas mediante la idea de alejamiento. En efecto, los humoristas gráficos enfatizan en la autonomía de Cataluña y en la desmesura en sus exigencias separatistas al representar metafóricamente esta comunidad como si fuera EL ÚLTIMO PLANETA DEL SISTEMA SOLAR O UN NÁUFRAGO EN PLENO MAR. Otras viñetas se sirven del motivo de los puzzles como elementos que forman la Península Ibérica y donde uno de ellos, que corresponde a Cataluña, no encaja en una figura deseada. La tendencia separatista de la comunidad

mencionada y, por consiguiente, la división interna de España constituye, a la vez, un problema y un reto para los gobernantes. Tal como vemos en la viñeta de Idígoras y Pachi (fig. 7), el presidente del Gobierno se afana por arreglar un rompecabezas compuesto de dos piezas (Cataluña y el resto de España), por lo cual estamos ante la metáfora: TRATAR DE CONJURAR UNA CRISIS INDEPENDENTISTA ES INTENTAR RESOLVER UN ROMPECABEZAS. Ante el fracaso, Rajoy acaba pidiendo por algo más fácil de combinar, es decir, cinco mil piezas con montañas nevadas. La crítica al referéndum, como desmembrador, es clara, pero también son destacables la preocupación y la impotencia de los gobernantes ante sus consecuencias.



**Figura 7.** (Idígoras y Pachi, *El Mundo*, 14.10.2017)

### 4.3.

#### **Artículo 155 y la Declaración Unilateral de Independencia**

Un grupo considerable de viñetas del periodo analizado tiene incorporados dos símbolos, la sigla *DUI* y el número 155. Con el primero los dibujantes se refieren a la Declaración Unilateral de Independencia firmada el 10 de octubre por la mayoría del Parlamento catalán, aunque suspendida hasta el 27 de octubre, el día cuando claramente se proclamó la independencia de Cataluña. El segundo símbolo señala el artículo 155 de la Constitución española aplicado a Cataluña por el Gobierno el 27 de octubre, tras varios días de trámites. Dicho artículo permitió destituir por completo al gobierno de la Generalidad, disolver el Parlamento de Cataluña y convocar elecciones autonómicas catalanas para el día 21 de

diciembre de 2017. El humor gráfico con frecuencia personifica al artículo 155, por lo cual este se convierte en UN VIAJANTE O UN DEPORTISTA en sus ejercicios de calentamiento. Además, los dibujantes resaltan su importancia, fuerza y alcance: lo consideran UN MONSTRUO, UN ELEFANTE, UN AMENAZADOR. Sirva de ejemplo la viñeta del dúo Idígoras y Pachi (fig. 8), en la que el artículo 155 visita a Puigdemont en su casa. Las palabras de saludo pronunciadas por un huésped inesperado (“He trasladado mi sede a Cataluña”) son igualmente una alusión evidente a la famosa fuga de empresas<sup>4</sup>.



**Figura 8.** (Idígoras y Pachi, *El Mundo*, 21.10.2017)

Por otro lado, la alusión a la aplicación del artículo 155 y, en consecuencia, a la suspensión de la *DUI* por el Tribunal Constitucional, se realiza de forma implícita. Así, por ejemplo, la viñeta de El Roto (fig. 9) refleja una conversación mantenida entre la madre (España) y su hijo rebelde (Cataluña). La respuesta “Vale” que se da a la pregunta “¿Volvemos a casa?” conlleva la interpretación metafórica conforme a la que la aplicación del 155 pone fin al proceso separatista. Por tanto, la reintegración de Cataluña a España es el regreso de un hijo (pródigo) a casa.

<sup>4</sup> Es conveniente aclarar que desde la celebración del referéndum del 1-O, las compañías empezaron a trasladar sus sedes sociales fuera de la región de Cataluña en búsqueda de mayor seguridad política y fiscal. El humor gráfico de aquellos días, sirviéndose de la exageración y de la ironía, también refleja ese aspecto.





**Figura 9.** (El Roto, *El País*, 31.10.2017)

## 4.4.

### Protagonización de Rajoy y de Puigdemont

El protagonismo humano del humor gráfico en el periodo estudiado pertenece, sin lugar a dudas, al entonces Presidente del Gobierno de España, Mariano Rajoy, y al Presidente de la Generalidad de Cataluña, Carles Puigdemont. La falta de comprensión y la lucha constante entre estos políticos, la aparente intención de dialogar a fin de salir del punto muerto o las acusaciones mutuas por la crisis catalana son cuestiones tratadas por los dibujantes en los distintos periódicos. Así, mediante las metáforas puramente visuales o verbovisuales, se retrata a los políticos mencionados como si fueran *ASESINOS MUTUOS*, *SHERIFFS* EN SU DUELO A PISTOLAS, PARTICIPANTES EN EL JUEGO DE LA SOGA O MAQUINISTAS DE TREN<sup>5</sup>. También es destacable su representación metafórica como NIÑOS QUE SE HACEN LOS INOCENTES en el contexto de la desintegración de España (fig. 10).

<sup>5</sup> Cabe mencionar que la metáfora del choque de trenes, es decir, la imagen de dos locomotoras que avanzan la una hacia la otra, sin reparar en las normas que hayan podido saltarse ni pensar en la inminente catástrofe, es muy frecuente a la hora de aludir a un previsible choque de legitimidades entre el Estado y la *Generalitat*.





**Figura 10.** (Kap, *La Vanguardia*, 28.10.2017)

Otra ola de críticas por parte de los viñetistas cae sobre el propio Puigdemont, a quien se lo dibuja destacando su falta de respeto a la Constitución, así como atacando su aspiración por la independencia catalana sin tener en cuenta los principios de convivencia democrática. Los humoristas gráficos cuestionan también la veracidad de este político y la incongruencia en su comportamiento. De ahí que metaforicen a Puigdemont como: NAPOLEÓN, PADRE ALIMENTANDO AL ODIO (su niño), ALBAÑIL ELEVANDO UN MURO (antidiálogo), ACTOR ENSAYANDO SU PAPEL (de víctima), EQUILIBRISTA O ARTISTA DE CIRCO, entre muchos más.

## 5. A modo de conclusión

Parece innegable que el estudio de los elementos textuales e icónicos en viñetas periodísticas, que configuran un texto multimodal, desemboca en la comprensión del mensaje global que el autor y su medio desean comunicar. Igual de importante resulta ser el conocimiento de los factores políticos, económicos y sociales en un momento histórico dado. En consecuencia, el análisis de la integración texto-imagen-componente sociocultural “[...] gives evidence of the presence of monomodal visual (and multimodal verbo-pictorial) metaphor and visual metonymy in political cartooning” (Negro Alousque, 2013: 380).

El referéndum de autodeterminación, organizado el 1 de octubre por los entonces dirigentes de Cataluña, ha sumido a España en una de sus mayores crisis políticas de la actualidad. Esta cuestión ha recibido una fuerte cobertura a través del humor gráfico. Las viñetas periodísticas de opinión, publicadas en los diarios de ámbito nacional y pese a su pluralidad ideológica manifiesta, han repetido la misma argumentación y, por lo tanto, una iconografía parecida (metáforas, metonimias, símbolos) para referirse al referéndum catalán y a las consecuencias que este acarrearía. Al abordar el tema a través de varios ejes temáticos, los viñetistas se han mostrado críticos respecto al proceso independentista y han expuesto su oposición al nacionalismo, reprochándole su falta de bases ideológicas, el populismo de sus líderes, la insensatez de sus seguidores y el sensacionalismo que genera. Han tratado el referéndum soberanista en términos de amenaza, catástrofe y preocupaciones amontonadas. Es asimismo llamativo bastante protagonismo que se ha otorgado al líder del *procés*, Puigdemont, y de la posición centralista, Rajoy, en la representación gráfica de la cuestión separatista catalana.

## Referencias bibliográficas

- Agüero Guerra, M. (2013), “Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto multimodal de las viñetas de Forges”, *ELUA*, 27, 7–30.
- Blanco Castilla, E. (2007), “La viñeta como nueva estrategia editorial de los medios. Visualización del 11-M en los principales escenarios mediáticos”, *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 16, 27–36.
- El Refaie, E. (2009), “Metaphor in political cartoons: Exploring audience responses”, en Ch. Forceville y E. Urios-Aparisi (eds.), *Multimodal Metaphor*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 173–196.
- Forceville, Ch. (2008), “Metaphor in Pictures and Multimodal Representations”, en R. W. Gibbs Jr. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 462–482.

- Michel, M., Ventura-Piselli, R. (2015), “Metáfora visual en la caricatura política: representaciones actuales de la inmigración en los EE.UU. e Italia”, *Jornaler@s*, 2, 343–351.
- Negro Alousque, I. (2013), “Visual Metaphor and Metonymy in French Political Cartoons”, *RESLA*, 26, 365–384.
- Padilla García, X., Gironzetti, E. (2012), “Humor e ironía en las viñetas cómicas periodísticas en español e italiano: un estudio pragmático y sociocultural”, *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, 44, 93–133.
- Pedrazzini, A., Scheuer, N. (2019), “Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos”, *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 74, 123–141.
- Peñamarín, C. (1996), “El humor gráfico y la metáfora polémica”, *La Balsa de la Medusa*, 38–39, 107–132.
- Requejo M., Velasco, A. M., Reguero, I. (2016), “El humor gráfico español ante el referéndum escocés del 18 de septiembre de 2014 ¿Dibujando la independencia de Cataluña?”, *Historia y Comunicación Social*, 21 (1), 15–37.
- Theofylakti, Z. (2016), “Humor y discurso político: El humor como recurso de opinión y crítica en la prensa contemporánea griega y española”, [en línea] <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/26894>>, [fecha de consulta: 20.11.2018].

# SOBRE EL PRESENTE PRO FUTURO EN EL ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

Witold Sobczak  
Universidad de Łódź

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.28>

## Resumen

En este artículo se analiza una serie de factores de índole semántico-sintáctica que condicionan el uso del presente pro futuro en el español contemporáneo. Además de destacar distintos tipos de oraciones en las que es obligatorio el empleo de la forma *canta* con referencia a lo posterior, se llama la atención sobre la importancia del contexto en la correcta interpretación de la referencia temporal transmitida por el presente. Por último, se comenta el uso de algunos marcadores temporales que expresan inmediatez y, por tanto, se refieren más bien a la simultaneidad que a la posterioridad.

**Palabras clave:** Presente pro futuro, posterioridad, sistema temporal castellano, tiempos verbales.

## 1. Introducción

A la hora de comentar la repartición de las formas de posterioridad en castellano, en numerosas ocasiones se llama la atención sobre el *presente pro futuro*, denominado también *presente prospectivo* (Gili Gaya, 1994 [1943]: 155–156; Hernández Alonso, 1968: 30–31; Alcina/Blecua, 1991 [1975]: 793–794; Alarcos Llorach, 1994: 157; Polanco, Gras Manzano y Santiago Barriandos, 2004: 66; NGLE, 2009: § 23.6n), cuyo empleo es común tanto en las lenguas de

procedencia indoeuropea, p. ej., en alemán, finés, polaco, así como no-indoeuropea, p. ej., en turco (Skawiński, 2006: 112). Según la definición presentada en la *NGLE* (2009: § 23.6n),

el presente pro futuro se caracteriza por aludir a hechos posteriores al momento de la enunciación. Sin embargo, difiere del futuro en que -con escasas excepciones- precisa de la aparición de un complemento que aporte la información necesaria para poder situar la acción en un momento posterior de la línea temporal. El uso del presente es característico aunque no exclusivo, de los compromisos, así como de las afirmaciones rotundas, la descripción de planes, actuaciones previstas o programadas y otros sucesos venideros cuyo acaecimiento no se pone en duda.

No cabe la menor duda de que el empleo del presente pro futuro no puede considerarse una novedad desde el punto de vista diacrónico<sup>1</sup>, puesto que ya en latín era un recurso común. Como apunta Meyer-Lübke (1972 [1899]: 118, *apud* Meier, 1965: 72), una comparación entre el latín y las lenguas románicas llevada a cabo por este autor reveló que el presente con referencia a lo venidero, utilizado en el lenguaje popular latino, típico para la primera persona y frecuentemente acompañado por un adverbio temporal, había contribuido significativamente a la supresión del futuro sintético *dabo*, etc. y este proceso “parece repetirse” en la Romania actual. Gili Gaya (1962: 1) y Meier (1965: 74), a su vez, señalan que, al igual que en latín, el presente pro futuro siempre ha estado presente en las lenguas románicas, ocupando una posición ininterrumpida en la tradición latino-románica, lo cual coincide con las observaciones de Pawlik (2016: 163), según el cual dicho tiempo puede extenderse hacia el pasado o hacia el futuro con valor anticipador.

---

<sup>1</sup> Curiosamente, hay lenguas que nunca han llegado a desarrollar un futuro sintético, p. ej. el hitita y siguen aprovechando el presente, a veces matizado con marcadores de tiempo, pero no necesariamente, para denotar futuridad (Pedrero, 1993: 59).

## 2.

### Restricciones semántico-sintácticas en el uso del presente pro futuro

A juicio de Hernández Alonso (1968: 31), el futuro como tal es una forma vacilante e imprecisa, y por este motivo el hablante busca un sustituto preferente próximo a sí mismo, es decir, el presente, huyendo más de la noción futura que de la forma temporal de futuro. En la misma línea parecen pronunciarse Gili Gaya (1962: 2) y Pedrero (1993: 59) en cuya opinión el futuro como categoría verbal es reciente y no unitaria en las lenguas europeas, completando la oposición temporal presente/pasado. El hecho de que el empleo modal de *cantará* sea muy frecuente<sup>2</sup> sugiere que tenemos que ver con una repulsa hacia la noción temporal de lo venidero y no hacia lo formalmente futuro. En realidad, la línea de intercambio es doble y compensatoria, de modo que el presente (además de la perífrasis), adquiere un valor de futuro y, en compensación, la forma de futuro sirve para denotar probabilidad en presente (Hernández Alonso, 1968: 37).

Todo ello proviene del desdoblamiento de la función significativa del futuro que encierra dos contenidos esenciales: temporalidad futura y eventualidad de acción. Como advierte Pedrero (1993: 60), en la categoría de futuro interfiere una serie de matices modales: deseo, voluntad, intención, etc., que hacen que “lo que ha de venir pueda ser deseado y trasplantado del futuro al presente” y por eso con frecuencia se recurre al presente pro futuro al expresar futuridad.

En opinión de Bravo (2008: 288–299), el tiempo en cuestión no deja de ser controvertido y no hay unanimidad en torno a la referencia temporal que le corresponde. Sea como fuere, nos parece que la descripción más compleja y transparente del valor temporal

---

<sup>2</sup> Como apuntaba Gili Gaya (1962: 6) ya en la década de los sesenta, los campesinos de Castilla de aquella época evitaban cuanto podían el futuro normal, utilizándolo profusamente en sentido de probabilidad: *Qué contento estará, No sé qué hora será, Estará en su casa.*

del presente pro futuro la propone Rojo (1974: 101), afirmando que la relación entre el presente prospectivo y el futuro nos permite observar que en la oposición simultaneidad/posterioridad, el término no marcado son las formas de simultaneidad. Adviértase que las formas de posterioridad siempre se refieren a lo venidero (en este caso prescindimos evidentemente de sus valores modales), mientras que las de simultaneidad pueden denotar simultaneidad o posterioridad. Este hecho está vinculado con la perspectiva temporal cero que poseen las formas de simultaneidad: son el término no marcado de todo el sistema verbal. Por tanto, si aparece en la oración algún elemento indicador de una relación +V (p. ej.: *mañana, la próxima semana, dentro de unos días*, etc.), se admite el empleo de una forma de simultaneidad a fin de referirse a una acción posterior. “En cambio, el empleo de una forma de posterioridad supone forzosamente (si no hay inclusión de valor extratemporal) referir la acción a un momento posterior al origen o a la referencia” (Rojo, 1974: 101).

Según destaca Perlin (2004: 433), la posibilidad de sustituir el futuro por el presente se ve condicionada por una serie de factores entre los cuales destacan: 1) el significado del lexema verbal; 2) el contexto; 3) el empleo de diferentes complementos circunstanciales de tiempo y 4) el tipo de acto de habla. En lo que atañe al primer factor, se trata de verbos que, utilizados en presente, suponen “haber tomado la decisión”, p. ej.: *Me voy de aquí, Me echan del trabajo*. En general, son verbos que expresan una acción cuya ejecución depende de la voluntad, puede ser controlada y no dura demasiado tiempo. En cambio, los verbos que no cumplen estos requisitos, por ejemplo: *Tengo miedo, Estudio Derecho*, carentes de un contexto específico, se refieren exclusivamente al presente (Perlin, 2004: 434).

Como resaltan Gili Gaya, (1994 [1943]: 155), Alcina/Blecua (1991 [1975]: 793–794) y Moreno de Alba (1985: 34–35), el presente pro futuro aparece con frecuencia en expresiones interrogativas directas cuando uno pregunta por órdenes, decisiones que hay que dar o tomar para realizarlas después: *¿Le digo que espere un momento?, ¿Bajas en la próxima?* La forma en cuestión también se admite en ciertas circunstancias en las que se ve que la acción

va a producirse dentro de poco tiempo, p. ej.: *Conchita Martínez hace el segundo servicio* o *Canta María Fernanda*. En este caso el tiempo en cuestión suele venir acompañado de adverbios como: *mañana, la semana que viene, el lunes, ya, enseguida, dentro de* + cantidad de tiempo, etc.) o marcadores de modalidad epistémica como *seguro, igual, fijo* (Perlin, 2004: 434). Polanco, Gras Manzano y Santiago Barriendos (2004: 671), a su vez, indican que el presente en función del futuro se emplea para expresar repetición cíclica de eventos, es decir, acciones que tienen lugar en una fecha concreta, situándose en el mismo punto del eje temporal, p. ej.: *Pasado mañana es miércoles*. Además, el valor del futuro, aunque más inminente y con matiz de obligatoriedad, se da en *el presente imperativo* (Hernández Alonso, 1986: 333): *Vuelves a tu casa y le pides perdón a tu hermano*. Por último, el presente pro futuro aparece en ciertos actos de habla, p. ej. amenazas: *Te mato, Te rompo la cabeza*.

De acuerdo con lo expuesto en el artículo de Polanco, Gras Manzano y Santiago Barriendos (2004: 674), el presente prospectivo es una forma marcada, usada principalmente en situaciones muy modalizadas<sup>3</sup> o informales. Utilizar el presente en función del futuro supone una modificación de su valor temporal, de manera que este primero pasa a denotar posterioridad con respecto al origen. A pesar de que sería muy arriesgado afirmar que *canta*, al expresar lo venidero, se somete al mecanismo de dislocación temporal, es evidente que tenemos que ver con el fenómeno que afecta hasta cierto punto a la repartición de las formas de futuridad en el sistema verbal castellano.

A juicio de Perlin (2004: 434), en castellano hay pocas restricciones de índole semántica que impidan el empleo del presente pro futuro. Siguiendo la regla general, su uso se admite siempre que no hay duda de qué tiempo real se trata. La imposibilidad de utilizarlo se manifiesta, en primer lugar, con un verbo de sentimiento, juicio o de estado, aunque estas restricciones no tienen carácter absoluto, de modo que la frase: *¿Tú crees que si voy a Noruega allí*

<sup>3</sup> Como apunta Moreno Burgos (2014: 96), el presente se ha modalizado hasta expresar un valor de posterioridad.



*tengo frío?* parece perfectamente aceptable (Perlin, 2004: 434). Sea como fuere, es obvio que el presente que expresa posterioridad requiere más esfuerzo de interpretación (para distinguir correctamente su valor prototípico) y, por eso, de su empleo deben derivarse más efectos contextuales, más información.

### 3.

#### Empleo obligatorio del presente pro futuro

En lo referente a la mencionada repartición de las formas de futuridad en castellano, cabe distinguir entre los contextos en los que el uso del presente pro futuro es obligatorio y los casos en los que el hablante al denotar lo venidero puede elegir, al menos, entre dos formas pertenecientes al mismo modo<sup>4</sup>. Sin lugar a dudas, el presente es indispensable en la prótasis de oraciones condicionales del primer tipo donde se admiten muy excepcionalmente la perífrasis verbal <ir a + infinitivo>: *Si van a enseñar a leer a los niños, necesitarán libros* o incluso el futuro registrado en el español popular de El Salvador y de otros países centroamericanos. En esta construcción también se rechaza actualmente el futuro de conjetura: *Si acaso ella lo {sabe ~ \*sabrà}*, a diferencia de lo que encontramos en los textos medievales (NGLE, 2009: § 23.14o). A pesar de ello, creemos que sería erróneo eliminar totalmente las oraciones condicionales del análisis de la repartición de las formas encargadas de expresar futuridad, porque el presente puede sustituir con éxito al futuro en la apódosis de oraciones condicionales: *Si ahora no comes, en una hora tienes hambre* (Perlin, 2004: 434; Polanco, Gras Manzano y Santiago Barriendos, 2004: 669), lo cual

---

<sup>4</sup> Nuestras consideraciones acerca de las formas utilizadas para denotar posterioridad no se refieren a los casos de la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo que se produce, por ejemplo, en las oraciones de relativo (como *en la situación que vean/verán al llegar*), en algunas subordinadas adverbiales, como las concesivas (*aunque lo sepan/sabrán*) o en las interrogativas indirectas: *No sé si te guste/gustará este platillo*, etc.

demuestra claramente la competencia entre *canta* y *cantará*. Es de subrayar que el mismo tipo de rivalidad se documenta en la proposición principal de oraciones temporales en las que se admite la forma *canta*: *Cuando termines, salimos*<sup>5</sup>.

Asimismo, al comentar el empleo obligatorio del presente en función del futuro, conviene fijarse, por lo menos, en dos locuciones adverbiales: *a lo mejor* e *igual*:

- (1) *A lo mejor deciden cerrarle el changarro y lo echan a la calle.* (Hayen, *Calle*, apud NGLE, 2009: § 25.14n)
- (2) *Ese igual no vuelve por aquí en su vida, vete a saber.* (Grandes, *Aires*, apud NGLE, 2009: § 25.14ñ).

Cabe destacar que las dos aprovechan casi exclusivamente el presente para denotar posterioridad con respecto al origen, aunque se registra en escasas ocasiones la presencia de la perífrasis o del futuro sintético:

- (3) *Si los soltamos ahora nos van a armar un rebullicio y a lo mejor vamos a tener que matarlos.*  
(Herrera Luque, F. (1985), *En la casa del pez que escupe el agua*. Caracas: Pomaire en CREA)
- (4) *Pero es que estudia funciones que a lo mejor no hará nunca, para ir aprendiendo.*  
(Fernán Gómez, F. (1982), *Las bicicletas son para el verano*. Madrid: Espasa Calpe en CREA)
- (5) *El público paraguayo no debe sentirse decepcionado porque igual vamos a clasificar y antes de que finalicen las eliminatorias les vamos a dar más satisfacciones.*  
(Clarín (Argentina), 08/07/1997: "Incidente en el aeropuerto" en CREA)
- (6) *Ahí residía la dificultad: las almas jamás se exteriorizan ni ocupan un espacio determinado; en cambio, los cuerpos*

<sup>5</sup> Recordemos que el futuro no se emplea, salvo algunas excepciones, con adverbios relativos temporales en el español contemporáneo, a diferencia de lo que se admite en otras lenguas románicas y de lo que era habitual en el español de otras épocas (NGLE: 2009: § 23.14v).

*insisten en permanecer. Uno puede matar la vida que los anima, aplastarlos, triturarlos, pero igual seguirán, sustituyéndose unos a otros tenazmente.*

(Gasulla, L. (1979), *Culminación de Montoya*, Barcelona: Destino en CREA)

Sin ir más lejos, no consideramos necesario incluir el uso de dichas locuciones en los análisis dedicados a la repartición de las formas de posterioridad del modo indicativo, puesto que casi siempre vienen seguidas por el presente para referirse a lo venidero. En otras palabras, el empleo de *a lo mejor* e *igual* con el presente no nos aporta mucha información sobre la rivalidad entre las formas que denotan posterioridad.

## 4.

### ¿Simultaneidad o posterioridad?

A pesar de que la caracterización del presente que expresa el porvenir parece bastante transparente, la distinción entre el presente usado con referencia a lo simultáneo y el presente pro futuro no deja de plantear dificultades. En nuestra opinión, para determinar si el tiempo en cuestión denota simultaneidad o posterioridad, hay que analizar detenidamente el contexto, sobre todo en los casos en los que la forma *canta* carece de un marcador temporal. Veamos algunos ejemplos:

(7) *¿Por qué no te tomas una pastilla?*

(8) *¿Me pasas la sal?*

(9) *Me voy de aquí.*

(10) *Estudia o llamo a tus padres.*

(11) *O me dices qué ha pasado o no te ayudo.*

Fíjese en que las oraciones presentadas *supra* expresan más bien lo simultáneo que lo posterior, dado que el hablante espera que su sugerencia, petición o mandato, etc. se cumplan inmediatamente. Aun así, es posible que en algún contexto la pregunta

¿*Por qué no vas al dentista?* pueda denotar posterioridad si, por ejemplo, son las once de la noche y un amigo nuestro se queja de dolor de muelas. Como es bien sabido, los dentistas no suelen trabajar de noche y, por tanto, se desprende con facilidad que con este consejo el hablante se refiere al día siguiente.

La misma observación corresponde, por ejemplo, a la pregunta ¿*Bajas en la próxima?* que, a nuestro modo de ver, podría clasificarse como el presente o el presente pro futuro según el contexto. Si uno nos hiciera esta pregunta en el autobús que circula entre Madrid y Sevilla, y para cada dos horas, sería más natural interpretarla como vinculada a lo posterior. En cambio, al oírla en un autobús urbano, que tarda unos cinco minutos en llegar a la próxima parada, sería perfectamente posible relacionarla con lo simultáneo.

En cuanto al presente pro futuro acompañado de un complemento temporal, consideramos oportuno llamar la atención sobre los adverbios que implican semánticamente la inmediatez, p. ej. *ahora mismo*, *enseguida*, *pronto*, etc. y, por ello, al igual que las oraciones (7–11), se refieren más bien a la simultaneidad que a la posterioridad. He aquí algunos ejemplos:

(12) *Ahora mismo subimos.*

(13) *Vuelvo enseguida.*

(14) *Acaban pronto.*

## 5. Observaciones finales

De acuerdo con lo que se ha dicho anteriormente, no existen muchas restricciones de índole semántica ni sintáctica que impidan el empleo del presente pro futuro en castellano. Sin embargo, es indispensable distinguir entre los contextos en los que su empleo es (casi) obligatorio y los en los que dicho tiempo compite con la perífrasis <*ir a* + infinitivo> y el futuro sintético. Tal distinción puede desempeñar un papel crucial en los análisis dedicados a la repartición de las formas de posterioridad, ya que permite restringir el

material estudiado exclusivamente a los casos donde el hablante tiene la posibilidad de elegir entre, al menos, dos formas.

En lo tocante a la oposición entre el presente con referencia a lo simultáneo y el presente pro futuro, hemos visto que la serie de criterios para distinguir entre ellos no siempre resulta satisfactoria. A raíz de ello, la interpretación de la forma *canta* no deja de ser algo subjetiva y puede despertar polémica. Tal y como hemos señalado, parece que algunas oraciones que se relacionan a veces con el presente pro futuro: *¿Por qué no te tomas una pastilla? ¿Me pasas la sal?* e implican la realización inmediata de una acción deben interpretarse más bien como el presente con referencia a lo simultáneo, a diferencia de las oraciones como: *Te llamo mañana, Nos vemos en dos horas*, que se refieren evidentemente a lo venidero. En cambio, la oración *¿Bajas en la próxima?* puede admitir dos interpretaciones según el contexto.

## Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1991 [1975]), *Gramática española*, Barcelona: Ariel, S.A.
- Bravo, A. (2008a), *La perífrasis «ir a +infinitivo» en el sistema temporal y aspectual del español*, tesis doctoral inédita, [en línea] <[https://www.researchgate.net/profile/Ana\\_Bravo5/publication/39656884-La\\_perifrasis\\_ir\\_a\\_infinitivo\\_en\\_el\\_sistema\\_temporal\\_y\\_aspectual\\_del\\_espanol/links/552bd5280cf29b22c9c1feb6/La-perifrasis-ir-a-infinitivo-en-el-sistema-temporal-y-aspectual-del-espanol.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana_Bravo5/publication/39656884-La_perifrasis_ir_a_infinitivo_en_el_sistema_temporal_y_aspectual_del_espanol/links/552bd5280cf29b22c9c1feb6/La-perifrasis-ir-a-infinitivo-en-el-sistema-temporal-y-aspectual-del-espanol.pdf)>, [fecha de consulta: 24.01.2019].
- CREA: *Corpus de Referencia del Español Actual* [en línea] <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>, [fecha de consulta: 6.04.2018].
- Gili Gaya, S. (1994 [1943]), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- Gili Gaya, S. (1962), “El futuro en el lenguaje infantil”, *Strenae. Estudios de filología e historia dedicados al profesor Manuel García Blanco*, 16, Salamanca, 215–220.

- Hernández Alonso, C. (1968), “El futuro absoluto de indicativo”, *Archivum*, 18, 29–39.
- Hernández Alonso, C. (1986), *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- Meier, H. (1965), “Futuro y futuridad”, *R.F.E.*, XLVIII, 62–82.
- Meyer-Lübke, W. (1972 [1899]), *Grammatik der romanischen Sprachen*, Hildesheim: Olms.
- Moreno Burgos, J. (2014), “La expresión de la posterioridad en español”, *Lenguas Modernas*, 44, 81–102.
- Moreno de Alba, J. G. (1985), *Valores de las formas verbales en el español de México*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pawlik, J. (2016), *El español medieval: hacia la consolidación de un idioma*, t.2. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pedrero, R. (1993), “El futuro perifrástico en las lenguas europeas”, *Revista española de lingüística*, 23, 1, 59–72.
- Perlin, J. (2004), “El presente en función de futuro en polaco y en español”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 31, 433–436.
- Polanco, F., Gras Manzano, P. y Santiago Barriendos, M. (2004), “Presente, Ir a + infinitivo y Futuro: ¿Expresan lo mismo cuando se habla del futuro?”, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 668–674.
- Real Academia Española, (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Rojo, G. (1974), “La temporalidad verbal en español”, *Verba*, 1, 68–149.
- Skawiński, J. (2006), “Teraźniejszość w przyszłości: o użyciu czasu teraźniejszego w funkcji przyszłego”, en A. Dąbrowska y A. Nowakowska (eds.), *Czas – język – kultura. Język a Kultura*, 19, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 111–114.



# LOS VESREÍSMOS COMO BASES LÉXICAS

Piotr Sorbet

Universidad de Maria Curie-Skłodowska

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.29>

## Resumen

Como es comúnmente sabido, el vesre constituye uno de los numerosos contrastes entre el español europeo y las variantes hispanoamericanas. En efecto, es un mecanismo de creación léxica cuya productividad en la España contemporánea es prácticamente nula, mientras que en los diversos países hispanoamericanos es un procedimiento de formación de palabras relativamente recurrente. Sin embargo, su análisis detallado no debe consistir solo en la descripción de los vesreísmos, sino que también requiere, según nuestra perspectiva, el estudio de las unidades léxicas que se han creado a base de ellos. De ahí que, en esta ocasión, pretendamos ocuparnos de las palabras creadas en el marco del vesre y tratarlas como bases léxicas para la formación de otros vocablos. Para este fin, vamos a basarnos, sobre todo, en una serie de diccionarios, lo que significa que nuestro trabajo va a tener un carácter lexicográfico.

**Palabras clave:** Vesre, vesreísmo, palabras debesreicas, derivación debesreica, truncación debesreica.

## 1. Introducción

El motivo que nos ha incitado a escribir este trabajo radica en nuestra convicción según la cual cualquier unidad léxica de una lengua tiene la posibilidad de diferenciar las variantes de un idioma de dos maneras principales.



En primer lugar, el simple hecho de que alguna palabra exista en una variante y no en otra provoca que entre estas variantes se produzca un contraste dialectal. Así, en español en las zonas andinas, por razones étnicas, hay más quechuismos que en México donde, por su parte, los aportes nahuas son mayores que en Perú. En la región bonaerense, debido a los procesos inmigratorios de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se registran más italianismos que en la zona caribeña. De esta manera numerosos quechuismos, nahuatlismos e italianismos causan que las distintas variantes hispanoamericanas, por un lado, se diferencien entre sí, y, por otro lado, se opongan a las variedades que se utilizan en Europa.

En segundo lugar, una palabra, cuyo uso está restringido diatópicamente, puede llegar a ser una palabra primitiva que después sirve para la acuñación de otras unidades lingüísticas. Estas aumentan aún más los contrastes entre las distintas variantes de una lengua y, por esta razón, constituyen un componente medular en el proceso de la diversificación diatópica del idioma en cuestión.

Ahora bien, a pesar de que en español los múltiples mecanismos de creación léxica (derivación, composición, etc.), según las regiones, presentan ciertas diferencias, todos estos recursos lexicogénicos se emplean semejantemente en todas las partes. Así, por ejemplo, el sufijo *-ero* forma nombres de oficios relacionados con la cosa expresada por el nombre primitivo y se utiliza en todas las variantes del español. Esto no impide que existan derivados que se utilicen solo en ciertas zonas: Bo *autero* (← *auto*) ‘ladrón que se dedica a robar vehículos, accesorios u objetos que se hallan en el interior de aquellos’ (Bo-DCo, DASALE), Ar, Ur *colectivero* (← *colectivo*) ‘conductor de un colectivo’ (DEAr, DASALE), etc. Los verbos *romper*, *lavar* sirven para crear diversos compuestos verbonominales (*rompecabezas*, *rompeolas*, *lavaplatos*, *lavavajillas*). Sin embargo, las formas *rompe* y *lava* se usan igualmente para acuñar numerosas palabras que se registran solo en ciertas zonas del mundo hispanohablante: [Hispan] *rompenueces* ‘cascanueces’ (DUE, DASALE, DLE), Ar, Ur *rompevientos* ‘anorak’ (DASALE, DUE, DLE, DEAr), Ch *limpiapiés* ‘felpudo’ (DASALE,

DEUCh)<sup>1</sup>. En otros casos la diferencia dialectal radica en la frecuencia de uso de algún vocablo (*rompehuelgas*) o en que una palabra tiene distintos significados según las regiones (*lavaplatos*) (cfr. DUE). A pesar de la existencia de estas voces, la derivación mediante el sufijo *-ero* y la composición basada en los verbos *romper* y *limpiar* funcionan de manera parecida en todo el mundo hispánico<sup>2</sup>.

No obstante, el español tiene un mecanismo de creación léxica que no ha recibido, desde nuestra perspectiva, la atención debidamente merecida. Se trata del *vesre* cuya productividad en ciertas zonas es nula o escasa, pero en otras es más recurrente de lo que puede parecer a primera vista. Por lo tanto, su análisis debería consistir, por una parte, en la descripción de los *vesreísmos* y, por otra, en el estudio de las unidades que han sido creadas posteriormente a base de ellos. En efecto, estamos convencidos de que tanto los *vesreísmos* como los elementos *devesreicos* contribuyen al proceso de la diferenciación dialectal del español.

Queremos hacer hincapié en que, a pesar de que el *vesre* es sobre todo un fenómeno oral, las unidades léxicas que vamos a tratar se registran, en la mayoría de los casos, en diversos diccionarios, lo que significa que este trabajo tiene un carácter lexicográfico. La lista de las obras consultadas se encuentra junto con las siglas empleadas en la bibliografía final. Notemos que en esta ocasión vamos a centrarnos privilegiadamente en el *vesre* argentino, aunque vamos a suministrar igualmente algunos ejemplos del *vesre* boliviano, chileno y peruano. Los *vesres* de las demás variantes del español constituirán el objeto de otros trabajos.

Asimismo, es necesario recalcar que en esta investigación no vamos a hacer la distinción entre los *vesreísmos* o vocablos *devesreicos* que se utilizan contemporáneamente de los que, aparentemente, ya han caído en desuso.

Dado que no queremos repetir las descripciones que ya hemos realizado en otras ocasiones para la adecuada comprensión

---

1 Las marcas diatópicas presentadas aquí son muy aproximativas.

2 Sobre el estatus de este tipo de compuestos, muy productivos en las lenguas románicas, cfr. Val Álvaro (1999: 4788–4789).

de este fenómeno lingüístico, remitimos a nuestros trabajos anteriores (Sorbet, 2014, 2016a, 2016b, 2017, 2018). A continuación vamos a presentar la riqueza de las formas *devesreicas*, dividiéndolas según los recursos de la creación léxica de los que dispone el español. En esta ocasión nos limitamos a la derivación y al truncamiento.

## 2. Derivación

Sin sombra de duda, el procedimiento más productivo de acuñación de vocablos nuevos en español es la derivación. Esta se realiza por medio de tres procesos diferentes: *la prefijación, la sufijación y la parasíntesis* (NGDLE, 2010: 7)<sup>3</sup>. Los afijos, en la primera de ellas se anteponen a la raíz, en la segunda se posponen y en la última se colocan simultáneamente antes y después de la base léxica. Tengamos en cuenta que en español existen diversos afijos cuyo uso se limita prácticamente solo a unas zonas de habla hispana, por ejemplo, ciertos sufijos tanto potestativos como aspectuales (Bajo Pérez, 1997: 48–53). Hay también otros que se utilizan en todas las partes de habla hispana, por ejemplo, *-ero* (sufijo que forma nombres de oficio relacionado con la cosa expresada por el nombre primitivo) o *-ista*, pero se añaden a ciertas raíces solo en algunas zonas: *auto* → Bo *autero* (*cfr. supra*) (Bo-DCo). Finalmente, hay un grupo muy numeroso de derivados que se crean agregando algún afijo a una base léxica cuyo uso presenta restricciones diatópicas, diastráticas, diafásicas, diamésicas, etc. Este es el caso de los derivados *devesreicos*. Además, no en pocas ocasiones los *vesreísmos* sirven como bases para la formación de

---

<sup>3</sup> Hay que tener presente que hasta hace relativamente poco, la prefijación se había ubicado en la composición (*cfr.* Gómez Torrego 2002 [1997]: 18). Además, ya que en la parasíntesis se hace uso simultáneo de la prefijación y la sufijación, la parasíntesis participa de la derivación y la composición (NGDLE, 2010: 7–8).

familias léxicas. Dado que sus raíces constituyen palabras limitadas diatópicamente, es posible sostener que las familias léxicas, que estos vocablos crean, deben tener también las mismas restricciones. Notemos que los vesreísmos se acuñan a base de vocablos que a menudo no pertenecen, por muy controvertido que sea el término, al habla estándar (argot, jerga, etc.). De ahí que los derivados devestreicos igualmente se sitúen a menudo al margen o incluso fuera de ella.

Deseamos recalcar que es difícil exponer una lista completa de todos los derivados devestreicos. Por esta razón, para que la lista no sea demasiado extensa, a continuación vamos a presentar solo una selección de afijos y cada uno de ellos va a estar acompañado solo de un ejemplo de derivado. En la lista daremos a conocer igualmente una breve definición del afijo basada, ante todo, en el *DUE*, así como al menos una de las acepciones del derivado que extraemos de nuestro corpus lexicográfico:

-aje Sufijo colectivo que forma nombres derivados de otros nombres o de verbos.

*hembra* → *brame* ‘Concubina, manceba’ (*NDLJG, DELOC*) → *bramaje* ‘conjunto o grupo de mujeres’ (*DELOC, NDLJG*)<sup>4</sup>;

-ada Sufijo despectivo.

*botón* → *tombo* ‘Miembro del cuerpo de la policía’ (*DiPerú, DEPPe, Bo-DCo, DELOC, DASALE*) → *tombeada* ‘Conjunto de policías’ (*Bo-DCo*);

-ador Sufijo que forma nombres de agente.

*pagar* → *garpar* ‘Pagar una persona sus deudas’ (*DEAr, DELOC, Bo-DCo*) → *garpador* ‘Persona que siempre paga sus deudas puntualmente’ (*DEAr, DELOC*);

-ar Sufijo del infinitivo de los verbos de la primera conjugación derivados de nombres.

<sup>4</sup> Según el *DELOC* y el *NDLJG* *bramaje* es un vesreísmo irregular de *hembraje*. Sin embargo, la forma de la primera sílaba (*bra-*) sugiere que puede tratarse en este caso más bien de un derivado creado a base del vesreísmo *brame* que se registra en los dos diccionarios que hemos consultado.

*batidor* → *ortiba* ‘Malhumorado, cortado; que rechaza invitaciones y propuestas para divertirse’ (DELOC, DEAR) → *ortibarse* ‘Enojarse’ (DELOC);

-*ato/a* Sufijo que en adjetivos indica una cualidad.

*viejo* → *jovie* ‘Hombre de edad avanzada’ (DEAR, DELOC, NDLJG) → *jovato* ‘Persona vieja o de edad avanzada’ (DEAR, DELOC, NDLJG, DUE, Bo-DCo)<sup>5</sup>;

-*e* Sufijo para formar nombres de acción y efecto derivados de verbos.

*pagar* → *garpar* ‘Pagar una persona una determinada suma de dinero’ (DELOC, DEAR, Bo-DCo) → *garpe* ‘pago’ (DELOC);

-*ear* Sufijo del infinitivo de los verbos de la primera conjugación derivados de nombres.

*garcha* → *chagar* ‘Pene’ (DELOC, NDLJG) → *chagarear* ‘Copular’ (DELOC, NDLJG);

-*ería* Sufijo de abundancia, cualidad, conjunto.

*botón* → *tombo* ‘Policía generalmente uniformado’ (LPP, DEPpe, MPFP, DELOC, NDLJG, Bo-DCo, DASALE, DiPerú) → *tombería* ‘Grupo de policías uniformados’ (LPP, DEPpe, MPFP, DiPerú);

-*ero* Sufijo de nombres de utensilios.

*papel* → *pelpa* ‘Billete de banco’ (LDin) → *pelpera* ‘Billetera’ (DELOC, LDin);

-*il* Sufijo despectivo que forma adjetivos con el significado de ‘propio de’ o ‘con aspecto de’.

*botón* → *tombo* ‘Agente de policía’ (DELOC, LPP, DEPpe, DiPerú, MPFP, NDLJG, Bo-DCo, DASALE) → *tomberil* ‘Relativo a la policía’ (DEPpe);

-*illo* Sufijo diminutivo.

*botón* → *tombo* ‘Agente de policía’ (LPP, DEPpe, MPFP, DELOC, NDLJG, Bo-DCo, DASALE) → *tombillo* ‘Miembro de la policía encargado de resguardar el orden público en las calles’ (Bo-DCo);

<sup>5</sup> Sin sombra de duda, la voz *jovato* es una forma analógica al vocablo *novato* (DUE, NDLJG, DELOC).

*-ista* Sufijo que forma nombres de agente, oficio o profesión.

*farra* → *rafa* ‘Diversión’ (*DELOC*) → *rafista* ‘Juerguista, aficionado a la juerga o farra’ (*DELOC*);

*-ito/a* Sufijo diminutivo.

*mujer* → *germa* ‘Mujer adulta’ → *germita* 1. ‘Hombre homosexual’; 2. ‘Mujer joven’ (*Bo-DCo, DJPe*);

*-ón* Sufijo aumentativo.

*batidor* → *ortiba* ‘Persona que revela a una autoridad, generalmente a la policía, quién es el autor de un acto delictivo o censurable, o que da información importante sobre el mismo’ (*DEAr, DELOC, DASALE*) → *ortibón* ‘Forma aumentativa de *ortiba*’ (*DELOC*).

Asimismo, aparte de los afijos que hemos enumerado *supra*, es necesario destacar que a las formas vétricas a veces se añaden elementos propios de ciertos sociolectos, jergas, argot, etc. De ahí que no sea sorprendente que en el lunfardo y en el cocoliche (Mezo-Zilio, 1960: 90) se utilice el sufijo de tono italianizante *-eli* (de origen italiano en el que se lo utiliza para la formación de diminutivos y de muchos apellidos que se agrega a numerosas voces): *loco* → *locateli*, *duro* → *dureli*, *zurdo* → *zurdeli*. Podemos encontrarlo en la voz *jovateli* ‘Persona vieja o de edad avanzada’ que se compone del elemento *-eli* y del vesreísmo *jovie* ← *viejo* (*DEAr*).

Es importante mencionar también que los derivados devesreicos se convierten en ciertas ocasiones en bases para la formación de otros vocablos que se forjan mediante los afijos o truncamientos (cfr. *infra*) originando, por consiguiente, una cadena lexicogénica. Un ejemplo de ella nos gustaría presentar a continuación.

El vocablo *bacán* ‘persona que vive sin privaciones, gozando de los placeres y del lujo de su posición acomodada’ (*DEAr, NDLJG, DELOC*) se vesrea en *camba* ‘dueño de una mujer’ (*DEAr, NDLJG, LDin*) y a este sustantivo se añade, primeramente, el sufijo afectivo *-usa* para crear la palabra *cambusa* (*DELOC, NDLJG*) y, segundamente, a esta se agrega el ‘sufijo de abundancia, cualidad,

conjunto' -ría dando origen a *cambusería* 'condición de bacán' (DELOC, NDLJG).

Aunque existen otros casos de cadenas lexicogénicas de este tipo, debido a falta de espacio, no podemos permitirnos mostrarlas aquí. No obstante, ya es posible afirmar que hemos demostrado la existencia de los *derivados dedevesreicos*, es decir, palabras derivadas, formadas a base de derivados cuyo origen es un vesreísmo. Su proceso de formación se presenta esquemáticamente de la manera siguiente:

voz vesreable → vesreísmo + sufijo → derivado devesreico + sufijo → derivado dedevesreico  
(vesreamiento)      (derivación sufijal)      (derivación sufijal)

En relación con la productividad de los derivados devesreicos, es necesario notar que esta no en todos los casos es igual. De hecho, hay ciertos vesreísmos que son más productivos que otros. Algunos, aparentemente, no se transforman en bases léxicas, en cambio, otros constituyen el punto de partida para forjar uno, dos y más vocablos. Asimismo, en ciertas ocasiones, ya se ha llegado a crear familias léxicas devesreicas. Entre las más numerosas indiquemos:

- a) *tombo* (← *botón*): *tomba* (BDCo), *tombeada* (Bo-DCo), *tombera* (Bo-DCo), *tombola* (DJC), *tombería* (LPP, DEPPe, MPFP), *tomberil* (DEPPe), *tombillo* (Bo-DCo);
- b) *garcar* (← *cagar*): *garca* (DELOC, DEPPe), *garcada* (DELOC), *garcador* (DELOC), *garcaino* (DELOC), *garco* (DELOC)<sup>6</sup>.

Finalmente, es menester observar que la derivación a base de los vesreísmos se realiza exclusivamente mediante la sufijación. En efecto, de momento no hemos encontrado ningún ejemplo ni de prefijación ni de parasíntesis devesreica.

---

<sup>6</sup> Fijémonos en que a estas palabras todavía hay que añadir sus diferentes variantes formales, así como las unidades fraseológicas en las que aparecen los vesreísmos.

### 3.

#### Truncamiento

Uno de los procedimientos más típicos del enriquecimiento del vocabulario es su tendencia a acortar las palabras. El truncamiento o abreviamento (Alvar Ezquerra, 2006: 45) es el más común y se registra en todas las zonas hispanohablantes. Consiste en que una unidad léxica reduce su significante pero, en la mayoría de las veces, mantiene su significado y la clase de palabra. Sin embargo, se diferencia de la voz de partida no solo en la longitud, sino que también en el estilo al que pertenece (Casado Velarde, 1999: 5077). En efecto, el acortamiento es característico de la lengua (NGDLE, 2010: 10) o habla coloquial (Alvar Ezquerra, 2006: 45). Por tanto, es posible afirmar que el término acortado suele pertenecer a la variedad lingüística informal (Casado Velarde, 1999: 5077). Fijémonos, no obstante, en que entre las diferentes zonas de habla hispana existen numerosas discrepancias al respecto. En primer lugar, una forma acortada puede venir de dos palabras según las zonas: *colegio* → *cole* (DUE), Ar *colectivo* → *cole* (DELOC), Ch *colectero* → *cole* (DASALE). En segundo lugar, una voz puede acortarse de diferentes maneras según las regiones: *bicicleta* → *bici* (DLE, DUE), CR, Pe *bicla* (DJPe, DEPPe: s.v. *bicicletear*; DASALE), Pe *cleta* (DEPPe: s.v. *bicicletear*). En tercer lugar, algunos términos acortados vienen de palabras que no se utilizan en todos los países de habla hispana, contribuyendo de esta manera a la diferenciación dialectal de una manera doble, primero, por la existencia del término de partida y, segundo, por la existencia del término acortado. Dado que, como hemos afirmado *supra*, los acortamientos suelen formar parte, por lo menos en la primera fase (Casado Velarde, 1999: 5077), de las variedades informales en las que suelen incluirse: jergas, argots, etc., no es sorprendente que en estos haya numerosos acortamientos. En efecto, los abreviamentos son muy comunes en el lunfardo, la replana, la jeringa, el coba, etc. De ahí que sea previsible que haya muchos vesreísmos que tengan formas truncadas. Entre ellas la mayor parte tiene su origen en las formas trisilábicas: *garcar* (← *cagar*) (DELOC, NDLJG) → *garcador* (DELOC, NDLJG) → *garca* ‘homosexual’ (DEPPe, DELOC, NDLJG);



Pe *camisa* → *samica* → *mica* ‘camisa’ (DEPpe, DJPe, Bo-DCo); lunf. *muñeca* ‘habilidad, capacidad para lograr un propósito’ (NDLJG, DELOC) → *cañemu* (DELOC) → *ñemu* (DELOC, NDLJG); *pabellón* → *bellompa* ‘pabellón de presos’ (DELOC, NDLJG) → *yompa* (NDLJG, DELOC); *pantalón* → *lompa* (DELOC, NDLJG, DASALE, DJPe, DEPpe, Bo-DCo).

Sin embargo, también existen vesreísmos que vienen de las palabras compuestas de cuatro sílabas. Estas tras el vesreamiento y el truncamiento dan origen a formas: di-: *calzoncillos* → *zolcinllonca(s)* (DELOC) → *zolcán* / *zolcan* (DEPpe, DiPerú, LPP) y trisilábicas: *uruguayo* → *yorugua* (DELOC, DEPpe) → *yoruga* (DELOC), lunf. *loco* → *colo* (DELOC) → *colifato* (DELOC) → *colifa* (DELOC). Además, en ciertas ocasiones los vocablos, aunque experimentan el truncamiento, no reducen su número de sílabas: lunf. *cafishio* ‘proxeneta’ (DELOC, NDLJG) → *shiofica* (DELOC, NDLJG) → *shofica* (DELOC, NDLJG); lunf. *mishio* ‘pobre, indigente’ (DELOC, NDLJG) → *shiome* (NDLJG) → *shome* (NDLJG). A pesar de ello, es plausible sostener que, sin contar ciertos casos excepcionales (*colifa*, *yoruga*), las palabras creadas por el truncamiento de vesreísmos están formadas, en la mayoría de las veces, de dos sílabas<sup>7</sup>.

El abreviamiento de los vesreísmos, como hemos visto en los ejemplos enumerados más arriba, se realiza a través de tres procedimientos básicos: la: *aféresis* (*mica*, *ñemu*, *yompa*), la *apócope* (*colifa*) y la *síncope* (*shofica*, *shome*). Asimismo, cabe destacar que la clase de palabras que más tiende a crear los acortamientos a base de vesreísmos es la de los sustantivos. Estos tras el vesreamiento guardan la clase de palabras de la que proceden, así como su género gramatical, por ejemplo, *pabellón* (m.) = *yompa* (m.), *pantalón* (m.) = *lompa* (m.), etc.

<sup>7</sup> Es necesario observar que en español el acortamiento en general suele llevar a la acuñación de vocablos disilábicos (Casado Velarde, 1999: 5079).

## 4.

### Conclusiones y perspectivas para futuros trabajos

El presente estudio demuestra que el fenómeno del vesre hispánico es más complejo de lo que puede parecer a primera vista. En efecto, resulta que no solo los vesreísmos fomentan la diversificación diatópica del español sino también las palabras devesreicas. Es necesario observar, no obstante, que existen numerosos otros vocablos devesreicos que se han forjado mediante otros procedimientos lexicogénicos (el floreo verbal, la composición, etc.) que aquí no hemos podido tratar.

Como hemos indicado al principio de esta contribución, nuestro análisis ha tenido un carácter meramente lexicográfico en el que, ante todo, hemos constatado la existencia de ciertas formas en los diccionarios. Sin embargo, creemos que sería digno de interés realizar otras investigaciones apoyadas en otros tipos de fuentes, por ejemplo: la prensa, las obras literarias, las letras de canciones, las páginas web, ya que en todas ellas es posible encontrar no solo vesreísmos, sino también voces creadas a base de ellas. Además, un trabajo basado en estas fuentes podría permitir formular ciertas observaciones más pormenorizadas de índole morfológica, semántica, pragmática, etc.

Finalmente, queremos insistir en que somos conscientes de que los vesreísmos y los vocablos devesreicos presentan numerosas diferencias diatópicas y estas deberían constituir uno de los temas de las futuras investigaciones que pronto deseamos realizar.

### Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (2006), *La formación de palabras en español*, 6.ª ed., Arco/Libros: Madrid.
- Bajo Pérez, E. (1997), *La derivación nominal en español*, Arco/Libros: Madrid.
- Casado Velarde, M. (1999), “Otros procesos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos”, en I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*,

- Vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa Calpe, 5075–5096.
- Gómez Torrego, L. (2002 [1997]), *Gramática didáctica del español*, SM: Madrid.
- Meo-Zilio, G. (1960), “El ‘cocoliche’ rioplatense”, *Boletín de filología*, XVI, 61–119.
- NGDLE (2010), *Nueva gramática de la lengua española*, Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid: Espasa.
- Sorbet, P. (2014), “Análisis lingüístico del vesre porteño”, *Roczniki Humanistyczne*, LXII, 123–134.
- Sorbet, P. (2016a), “Aproximación a la descripción lingüística del vesre porteño”, en J. Wilk-Racińska, A. Szyndler y C. Tatoj (eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos*, Vol. 4: *Lingüística y didáctica de la lengua española*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 173–183.
- Sorbet, P. (2016b), “En torno al tratamiento lexicográfico de los vesreísmos”, *Itinerarios*, 23, 141–153.
- Sorbet, P. (2017), “El vesre: un mecanismo de creación léxica”, *Studia iberystyczne*, 16, 151–167.
- Sorbet, P. (2018): “Las convergencias y divergencias entre el vesre y el verlan” en J. Bien, B. Brzozowska-Zburzyńska, A. M. López González y W. Nowikow (eds.), *Lingüística hispánica en Polonia: tendencias y direcciones de investigación*, serie: Manufactura Hispánica Lodziense, Vol. 4, Łódź-Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 259–271.
- Val Álvaro, J. F. (1999), “La composición”, en I. Bosque y V. Demonte (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa, 4757–4842.

### Diccionarios

- (DUECh) Academia Chilena de la Lengua (2010), *Diccionario de uso del español de Chile*, Santiago de Chile: MN Editorial Ltda.
- (DASALE) Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Diccionario de americanismos*, Lima: Santillana.

- (DEPpe) Calvo Pérez, J. (2014), *Diccionario etimológico de palabras del Perú*, Lima: Universidad Ricardo Palma.
- (DiPerú) Calvo Pérez, J. (dir.) (2016), *DiPerú. Diccionario de peruanismos*, Lima: Compañía de Minas Buenaventura / Academia Peruana de la Lengua.
- (Bo-DCo) Coello Vila, C. (1998), *Diccionario coba. Sociolecto de la delincuencia boliviana*, La Paz: Instituto Boliviano de Lexicografía y Otros Estudios Lingüísticos.
- (DELOC) Conde, Ó. (2004), *Diccionario etimológico del lunfardo*, Buenos Aires: Taurus.
- (LDin) Dellapiane Cálcena, C. (2007), *Léxico del dinero*, Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- (NDLJG) Gobello, J., Oliveri, M. (2010), *Novísimo diccionario lunfardo*, Buenos Aires: Corregidor.
- (DEAr) Haensch, G., Werner, R. (directores) (2000), *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina / Español de España*, Madrid: Gredos.
- (MPFP) Hildebrandt, M. (2011), *Mil palabras y frases peruanas*, Lima: Planeta Perú.
- (DJPe) Larco Degregori, F. (2000), *Diccionario de Jeringa Peruana*, Lima: Cecosami.
- (DUE) Moliner, M. (2008), *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, [CD-ROM].
- (LPP) Portilla Durand, L. (2011), *Léxico popular peruano*, Lima: Universidad Ricardo Palma.
- (DLE) Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española*, [en línea] <<http://www.rae.es>> [fecha de consulta: 15.08.2018].



# HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

Begoña Souviron López  
Departamento de Didáctica de las Lenguas,  
las Artes y el Deporte  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.30>

## Resumen

Como en la actualidad la alfabetización digital implica el uso de recursos tecnológicos y el desarrollo de la competencia comunicativa para exponer y compartir el aprendizaje, aprovechamos este espacio para tomar en consideración aspectos didácticos que tienen que ver con las condiciones en las que se dan los procesos de aprendizaje y proponer nuevas estrategias metacognitivas que incluyen la evaluación de las condiciones en las que se produce en el seno de grupos de formación de profesorado de lenguas.

**Palabras clave:** Estrategias de aprendizaje de lenguas, aspectos metodológicos de la enseñanza de lenguas, aprendizaje entre iguales.

## 1.

### El cambio de paradigma didáctico

La alfabetización digital implica el uso de recursos electrónicos y el desarrollo de la competencia comunicativa para transmitir de qué modo esos recursos contribuyen a la construcción social del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Ese proceso, que la mayoría de las veces se estructura como aprendizaje cooperativo,

requiere del desarrollo y la puesta a punto de la competencia digital y la competencia literaria, en su más amplio sentido, como competencia cultural y mediática, que se desarrollan de forma paralela constituyendo su paulatino dominio el consiguiente refuerzo de ambas. Por otra parte, en un mundo globalizado, donde el carácter de la información es predominantemente mediático, el “médium” o “transfer” es visual y dinámico como lo demuestra la proliferación y la construcción de la propia imagen en plataformas como Instagram, YouTube o Facebook y la relevancia de la fotografía como medio para visibilizar el producto sobre el que desarrollamos nuestro trabajo, e incluso la evidencia de los resultados alcanzados.

Espacios conceptuales nuevos como los de interculturalidad e interdisciplinaridad y ejes de conocimiento como el de transversalidad o interseccionalidad nos permiten acceder desde diferentes perspectivas a distintos estadios de la construcción social del aprendizaje a la vez que propician nuevas formas de crear una conciencia de sí. En ese sentido es interesante examinar y plantear la cuestión de las condiciones que propician el aprendizaje entre iguales, en nuestro caso entre mujeres en diferentes etapas educativas desde la concepción feminista del sujeto que no puede separarse de la formación de un sujeto de conocimiento y acción.

Como destaca Churches (2008) en la base de la pirámide del Aprendizaje, de la Taxonomía de Bloom, se halla el Conocimiento, entendido en nuestros días no ya como acumulación de contenidos, sino como la capacidad de localizar, acceder, descubrir y transmitir determinados saberes, procedimientos y actitudes. En el vértice de dicha pirámide se sitúa el producto del aprendizaje manifiesto, no sólo lo aprendido, sino la explicación del proceso que se ha seguido hasta alcanzar dicho aprendizaje y la metodología mediante la cual se ha hecho posible. Por eso, en ese mismo vértice encontramos la Evaluación, que incluye la comparación de ideas, así como las ventajas e inconvenientes de los procesos desarrollados y la facultad de estimar, valorar y recomendar a partir de la experiencia acumulada en el itinerario. Ya en el centro de la pirámide localizamos los procesos de aprendizaje más significativos como son: la Comprensión, la Aplicación, el Análisis y la Síntesis. De ese orden llama asimismo

la atención el lugar predominante concedido a la fase de Aplicación porque en nuestro mundo no se concibe el conocimiento significativo sin una utilidad práctica en la realidad cuya influencia ha de ser manifiesta y argumentada. Posteriores fases de Análisis y Síntesis, sobre las que volveremos más adelante, se producen respecto a percepción y comprensión de la realidad a la vez que consideran la eficacia o viabilidad del grado de aplicación de los procesos.

En este sentido tenemos que señalar la importancia que adquiere la revolución feminista del conocimiento. Ya desde la teoría crítica un sector del feminismo alemán de los 80 propuso frente al absoluto de la razón instrumental un sujeto que cultivara la razón sensual lo que determinó la construcción de la teoría de la racionalidad y la acción social. Así, autoras como Neus Campillo (2005) destaca la aportación que en esta dirección realizó Sheila Benhabid al reclamar la necesidad de tener en cuenta el subtexto de género y la consideración de “otro concreto” que demanda la atención de un “yo situado” en una determinada articulación discursiva y concluía exponiendo la teoría de la racionalidad y la acción social, así como la necesidad de plantear mejores fórmulas para subvertir la jerarquía de poder de lo masculino sobre lo femenino.

Una metodología basada en la citada taxonomía y desde la perspectiva aludida se caracteriza en breves rasgos por:

- El uso de conceptos conocidos para crear nuevas ideas y dar voz a las mujeres en el ámbito experimental.
- El diseño de intervenciones que promuevan la adopción de modelos y sistemas de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias metacognitivas según los estilos de aprendizaje de iguales.
- El desarrollo de estrategias que fomenten la competencia de “aprender a aprender” en el seno de grupos heterogéneos y homogéneos.
- La identificación de modelos que promuevan metodologías basadas en el planteamiento de situaciones de aprendizaje a las que hay que dar respuesta desde distintos ámbitos de trabajo cooperativo.
- El análisis de estrategias que permitan desarrollar los puntos anteriores.



En la actualidad necesitamos enseñar para aprender a explicar cómo hacemos las cosas y de qué manera han sido y son pensadas. Pero a la hora de alcanzar este propósito lo primero que debemos promover es una fase previa de Acomodación donde predomine el sentir y el hacer, porque haciendo experimentamos de manera activa y podemos reflexionar para conseguir que ambos procesos converjan en la misma dirección. Cuando desarrollamos una perspectiva crítica al mirar y sentir la realidad como objeto de conocimiento en sus distintas manifestaciones y adoptamos una actitud de divergencia para, a la luz de ésta, volver a reflexionar sobre aspectos inéditos de la misma, nuestra percepción se convierte en un pensar de nuevo la realidad y pasamos a desarrollar la fase de Asimilación. Así pues, desde estas premisas, apelamos a una cita que puede resituarnos respecto a nuestras concepciones de Aprendizaje: “In relation to learning, ontology trumps epistemology. That is today, the students’s being in the world is more important for their learning than their interests in developing knowledge and understanding in a particular field (Barnett, 2007: 6).

## 2.

### **Pensando como se produce el aprendizaje**

Moseley (2005) propone con otros que el pensamiento como proceso, en el sentido en que concebía el término Dewey (1989), está encadenado y guiado por el cuestionamiento de alguna instancia cuyo fin es el de alcanzar conclusiones. En la base de la racionalidad y de la acción sensible, la experiencia se relacionaría igualmente con el concepto de metacognición, entendiendo por éste la manera en la que pensamos sobre cómo se produce nuestro aprendizaje, cómo identificamos y progresamos en los procesos que lo articulan y estructuran y, sobre todo, nos sentimos en ese proceso.

La metacognición implica dos dimensiones: la capacidad de conocer el funcionamiento de nuestro propio pensamiento y el

uso de los recursos propios del conocimiento para ser aplicados en el aprendizaje o solución de problemas en otros ámbitos.

Muchas intervenciones en clase están marcadas por tendencias basadas en teorías que proceden de esos marcos de investigación como sucede en el caso de la Autorregulación, que contribuye a ayudar a las alumnas y alumnos a desarrollar una actitud positiva ante el aprendizaje, haciéndoles confiar en que su implicación cognitiva y emocional les llevará a superar con éxito el proceso en el que se hallan inmersos. La Autorregulación como proceso fundamental del aprendizaje implica por tanto la asunción de un comportamiento que afecta a los ámbitos cognitivo, afectivo, motivacional y actitudinal y permite a cada individuo adecuar sus acciones a la consecución de determinados objetivos, contribuyendo así en la medida de lo posible a influir en la realidad circundante.

Los programas basados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, tanto metacognitivas como cognitivas, fueron desarrollados en su día por Ashman y Conway (1990 *apud* Moseley, 2005: 24) y se basan en los siguientes principios:

- Los fundamentos de estos programas son:
- La metacognición
- El desarrollo del Pensamiento crítico
- El fomento del Pensamiento creativo
- La definición y articulación de los Procesos cognitivos
- La práctica de destrezas integradas
- La Comprensión de las diferentes funciones de los contenidos y roles del conocimiento

Después de Vygotski o Piaget las tareas son concebidas para facilitar las acciones y procedimientos que ha de seguir el aprendiz hasta desarrollar la capacidad de actuar de manera autónoma (Rogoff, 1990). Por su parte, ya la teoría del aprendizaje mediado de Feurestein (1979 *apud* Orru, 2003: 44) postulaba una serie de fundamentos en la interacción del profesor con el alumno que no siempre tenemos en cuenta en las aulas a la hora de entablar un diálogo productivo entre iguales; si bien en los programas de coeducación y protección contra la violencia de género tienen su lugar preponderante.

Intencionalidad, Reciprocidad; Coparticipación; Significado, Individualización, Trascendencia, Planificación de Objetivos, Competencia, Retos, Autorregulación y control de comportamientos y Automodificación son instancias de este modelo que propone en su programación el desarrollo de destrezas mentales y de estrategias cognitivas. Las primeras se refieren a las operaciones metacognitivas: Discriminar, Aprender conceptos, Usar reglas, Usar reglas de orden mayor y procedimientos. Las estrategias cognitivas, por su parte, resuelven procesos o problemas como el del control ejecutivo.

Por su parte, otras taxonomías como las de Stahl y Murphy (1981) (*apud* Moseley, 2005: 80) se manifiestan útiles para diseñar aprendizajes y proponen 21 procesos mentales: Asociación, Clasificación, Combinación, Comparación, Condensación, Conversión, Descripción, Designación, Discriminación, Extensión, Extracción, Interpretación, Organización, Proposición, Reconciliación, Selección, Separación, Traducción, Utilización, Valoración y Verificación.

Rebeca Oxford (2011) en su programa específico de producción de estrategias de autorregulación para el aprendizaje de las lenguas, apela a la necesidad de relacionar las estrategias con las áreas específicas para observar cómo se sienten los alumnos cuando las ponen en práctica. A tal efecto recomienda desplegarlas en situaciones de aprendizaje concretas, teniendo en cuenta las creencias, las actitudes y la motivación, así como las dimensiones socioculturales que juegan a favor de la interacción en contextos de comunicación y cultura.

El aprendizaje autorregulado comprende procesos que marcan objetivos, atienden a la instrucción, usan estrategias afectivas, seleccionan información para ser recordada, establecen una dirección efectiva del espacio y el tiempo, producen un ambiente de trabajo creativo y productivo a la vez, usan los recursos, recaban orientación y ayuda, mantienen argumentos positivos sobre la propia experiencia y capacidad, así como sobre el valor del aprendizaje y los elementos que influyen en él, y la toma de conciencia en relación a nuestros esfuerzos y éxitos (Schunk y Ertmer, 2000: 631).

### 3.

## Estrategias y metaestrategias

Las estrategias y las metaestrategias interactúan ya que estas últimas incluyen estrategias metacognitivas, metaafectivas y metasociales que afectan a las relaciones del grupo en el trabajo cooperativo y repercuten en el tipo de metaconocimiento: personal o de grupo, enfocado a la tarea o al proceso global. Todos ellos contribuyen al conocimiento condicional (cuándo, por qué, y dónde usar determinada estrategia) (Oxford, 2011: 21).

Las estrategias cognitivas inducen a usar los sentidos para comprender y recordar e incluyen la activación del conocimiento, el razonamiento, la conceptualización detallada, que integran análisis y comparación; una conceptualización más amplia, que abarca la síntesis y la sumariaización, además de la predicción e hipótesis. Las estrategias afectivas incluyen: activación de creencias, emociones y actitudes, generación y mantenimiento de la motivación. Por último, las estrategias interactivas sociales contemplan la relación entre aprendizaje y comunicación, salvando lagunas de conocimiento mediante otros recursos comunicativos en diferentes contextos culturales o entre identidades (Oxford, 2011: 24).

Las estrategias no pueden ser conocidas de manera unitaria, sino como un conjunto de propiedades, factores y actitudes que se combinan. Ejemplos de estrategias y de tácticas que hacen posible su mejor comprensión son, por ejemplo:

- Ir más allá de los datos observables para predecir resultados a partir de un paradigma cuya estrategia podría pertenecer a la táctica de adivinar el concepto a partir del contexto de lectura recurriendo al propio vocabulario para buscar el sentido.
- Obtener y planificar recursos: ir al diccionario para buscar lo que no se entiende.
- Planificar pidiendo ayuda y estableciendo previamente lo que deseamos hacer, incluso partiendo del modelo de una compañera o compañero para ampliarlo luego.
- Conceptualizar o abstraer, representar mediante mapas, gráficos o dibujos.

- Conceptualizar materializando, sintetizando y mostrando los componentes.
- Prestar atención a cómo hacer las cosas para superar posibles dificultades.
- Interactuar para aprender y comunicar preparando juntos un examen.
- Activar recursos emocionales, creencias o actitudes, recordando experiencias de aprendizaje significativas que refuercen el aprendizaje.
- Razonar mediante deducciones animándose a establecer hipótesis, por ejemplo: si esto es así....
- Activar el conocimiento mediante técnicas de *brainstorming* para iluminar y facilitar la exposición o solución de un problema.
- Superar la falta de conocimiento dando rodeos hasta dar con la solución (Oxford, 2011: 33).

Es preciso conocer el estilo de aprendizaje dominante para usar las estrategias más adecuadas. Así, según el aprendizaje se produzca en el dominio de lo sensorial, lo social o lo procesual, aparecen estilos diferentes como el visual, auditivo o kinésico; extrovertido o introvertido; analítico, sintético, secuenciativo, intuitivo o abstracto, orientado siempre a la solución inmediata o abierto.

Oxford (2011: 54) remite a la obra de A. Leontiev cuando propone actividades encadenadas que dan lugar a una táctica propia de una estrategia de rango superior ya sea metacognitivo, cognitivo o afectivo. En esas actividades intervienen: el sujeto, el objeto u objetivo, la acción, las condiciones y las operaciones o maneras en las que se manifiesta la acción, determinada siempre por su contexto.

Las estrategias metaafectivas prestan atención al ámbito afectivo para planificar la acción, obtener recursos, causar afecto, implementar planes de trabajo que se centren en las emociones afectivas, usar estrategias para que fluya la afectividad, liderar el afecto y evaluar las respuestas (Oxford, 2011: 65).

Por su parte Wallace (2012) examina las condiciones de aprendizaje y promueve una serie de fases que están integradas en el Sistema de TASC: Thinking Actively in a social context como son:

- Organizar, exploración sistemática, cuestionamiento de aspectos y reconocimiento del problema.
- Identificar, buscar información adicional, explorar los objetivos, cuestionarse las necesidades, representar la información.
- Generar, producir ideas, consultar con otros, comparar opciones.
- Decidir, tener en cuenta las consecuencias, priorizar, hacer una selección operativa, mostrar ejemplos, planificar pasos y monitorizar.
- Implementar, manifestar el progreso monitorizado, comprobar la eficacia, considerar alternativas.
- Evaluar, la consecución de objetivos, la eficacia de las estrategias personales y de grupo.
- Comunicar, justificar las decisiones, evaluar la evidencia de la información, interacción e intercambio de ideas y explicitar los resultados.
- Aprender de la experiencia, analizar y reflexionar sobre el proceso de solución de los problemas.
- Comparar el presente con el pasado, revisando los procedimientos.
- Generalizar y transferir resultados.

Ligorio (2013) precisa una serie de condiciones a partir de las cuales el aprendizaje será significativo:

- Facilidad para reconocer fenómenos esenciales.
- Rapidez y oportunidad para manejarse con los tiempos.
- Exactitud a la hora de diseñar y estructurar el plan de trabajo con cuestiones evocadoras y claras, ilustradas con imágenes significativas con el uso de un lenguaje preciso pero también figurativo.
- Visibilidad en ambos sentidos, de la palabra a la imagen y viceversa para potenciar la imaginación al servicio de la pedagogía.
- Multiplicidad a la hora de tratar los hechos o modelos, así como las consecuentes metodologías a fin de pensar y expresar la complejidad global de la realidad mediática.

A la pregunta de qué entendemos por aprendizaje creativo, Thomson y Sefton Green (2011) respondieron que es aquél que permite a los alumnos desarrollar sus propias ideas y cultivar el entusiasmo, facilitando diferentes soluciones a posibles problemas que puedan surgir en las respectivas fases del proceso. La mayoría de los proyectos de los que dan cuenta estos autores tiene que ver con el conocimiento adquirido mediante Descubrimiento, donde se dan la mano la experiencia estética y la consideración de la misma, así como su efecto artístico y sentido pedagógico.

La capacidad para implicarse en procesos creativos de pensamiento que potencian el aprendizaje determina lo que Pei Ling Tan (2008: 115) ha llamado *cognitive playfulness*. Ella estudia a aquellos individuos que tienen una predisposición para la curiosidad, la inventiva, y el deseo de poner en juego nuevas ideas y proyectos, el deseo de innovar o aprender de modo individualizado, y promueve una dinámica con posibles medidores de evaluación a base de ítems como: “Me siento realizado cuando”:

- Compruebo que he superado determinadas barreras en el proceso de aprendizaje.
- Cuando veo que lo que he aprendido me sirve fuera del centro.
- Cuando soy capaz de evaluar lo que he aprendido.
- Cuando puedo expresarme sobre el desarrollo de mi aprendizaje.
- Cuando me siento responsable y creador de mi proceso de aprendizaje.

Como afirma Coll (2007: 34–39), los aprendizajes deben ser transferibles y aplicables a otros contextos, sobre todo a la vida real donde siempre aparecen problemas y conflictos nuevos. Esto implica la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares, con la intención de que se produzca la transferencia de lo aprendido desde una situación concreta en el aula a otras de la vida real en diferentes contextos sociales. El término Competencia, no exento de polémica según el autor, demanda innovación social, educativa y atención personalizada y equivale a capacidad, atributo, habilidad, destreza. A veces designa repertorios de acciones aprendidas en sus contextos que hacen a las personas eficaces en una determinada situación para resolver problemas.

El aprendizaje colaborativo se entiende a este efecto, como una tarea compleja donde se negocian y comparten significados para dar solución a un problema, crear o producir algo nuevo y diferente. Sin embargo, los expertos difieren tanto en la descripción de los mecanismos propuestos como respecto a la influencia social (conflicto cognitivo entre iguales - o heterogéneos- versus apoyo de otros más expertos). De la misma manera, disienten sobre los procesos mediante los cuales los individuos se benefician de la relación social (interiorización de la actividad individual externa versus apropiación personal de la actividad compartida).

Habida cuenta de las circunstancias, podemos resumir que el aprendizaje dialógico demanda multiplicidad y complejidad a la hora de extraer los aspectos esenciales; atiende al panorama sociocultural y sitúa simultáneamente los fenómenos. Asimismo este tipo de aprendizaje tiene en cuenta los aspectos colectivos e individuales para evaluar las tendencias y las excepciones tanto en la realidad empírica como en el campo de las representaciones simbólicas. Así establece y observa opiniones diversas respecto a los hechos analizados, teniendo en cuenta los elementos materiales y los valores inmateriales que participan en el diálogo según las coordenadas de espacio y tiempo. El aprendizaje dialógico permite, por añadidura, que afloren otros elementos o categorías que lo hacen efectivo respecto a los conceptos que han de ser aprendidos y respecto al desarrollo personal de los individuos que los protagonizan.

## Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2007), *A will to learn. Being a student in an age of uncertainty*, Berkshire: Open University Press, 6.
- Campillo, N. (2005), "Critical Feminism. Citizenship and Political Subject", en E. de Sotelo (ed.), *New Women of Spain: Social-Political and Philosophical Studies of Feminist Thought*, Münster: Lit Verlag, 78–87.
- Churches, A. (2008), "*Taxonomía de Bloom en la era digital*" [en línea] <<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloom-Digital.pdf>> [fecha de consulta: 30.03.2020].



- Coll, C. (2007), “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de innovación educativa*, Vol. 161, 34–39.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Feuerstein, R. (1979), *The Dynamic Assesment of Retarded Performers, The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, University Park Press.
- Ligorio, B. (2013), “Dialogical learning and dialogical self. Two stories and many interplays”, en J. Valsiner y N. Bohr (eds.), *Advances in cultural Psychology: Constructing Human Development*, Charlotte NC, XIII.
- Moseley D. et alii. (2005), *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*, Cambridge: University Press.
- Orru, S. (2003), “Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural”, *Revista de Educación*, 332, 33–47.
- Oxford, R. (2011), *Teaching and Researching language: Learning Strategies*, Essex: Pearson Education.
- Pei Ling Tan, J. y Mc Millan, E. (2008), “Cognitive playfulness, creative capacity and generation C learners”, *Cultural Science*, 1 (2), [en línea] <<http://doi.org/105334/csci.12>> [fecha de consulta: 30.03.2020].
- Schunk, D. et alii. (2000), “Self regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions”, en M. Boekaerts y M. Pintrich (eds.), *Handbook of Self- Regulation*, San Diego: Academic Press, 631–650.
- Stahl, R. J. y Murphy, G. T. (1981). *The domain of cognition: An alternative to Bloom’s Cognitive domain within the framework of an information processing model*. (ERIC Document Reproduction Service No ED208511)
- Thomson, P. y Sefton Green, J. (2011), *Researching Creative Learning. Methods and issues*, London/ New York: Routledge.
- Wallace, B. et alii. (2012), “TASC: Thinking Actively in a Social Context. A Universal Problem-Solving Process. A Powerful Tool to Promote Differentiated Learning Experiences”, *Gifted Education International*, 28, 1, 58–83.

# DESAFÍOS DEL ESPAÑOL JURISDICCIONAL ESTUDIO SOBRE LA (IM)POSIBILIDAD DE EQUIVALENCIA EN LA TRADUCCIÓN DE LAS RESOLUCIONES ESPAÑOLAS AL POLACO

Ewa Urbańczyk  
Universidad de Varsovia

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.31>

## Resumen

El presente trabajo se centra en los problemas dimanantes de la traducción de las resoluciones judiciales españolas al polaco, enfocándose en particular en las características específicas del español jurisdiccional entendido como una variante del español jurídico, conforme con la definición de Alcaraz Varó y Hughes (2008). En el artículo se comentarán los términos más problemáticos y la complejidad de las decisiones traductológicas resultante de la asimetría entre el idioma de origen y el idioma meta o de las diferencias entre los sistemas legales de ambos países. El fin de trabajo será intentar responder a la pregunta si en la traducción jurídica se puede hablar de la equivalencia.

**Palabras clave:** Traducción jurídica, español jurisdiccional, equivalencia.

# 1.

## ¿Español jurídico o español jurisdiccional?

El propósito del presente trabajo consiste en analizar la problemática de la equivalencia terminológica en la traducción jurídica a partir del ejemplo de la resolución judicial española traducida al polaco. El estudio se basará en el análisis de la sentencia elegida de la base de datos de las sentencias del Consejo General del Poder Judicial (*CENDOJ*: Buscador de Sistema de Jurisprudencia).

Sin embargo, no es posible entrar en los detalles de la temática mencionada sin determinar previamente cómo entendemos el lenguaje en el que están redactadas las sentencias españolas. No es una tarea fácil, puesto que en el ámbito de los estudios hispánicos no se puede hablar de una sola división de los tipos de los textos que abarquen el tema de Derecho y, por consiguiente, tampoco de los lenguajes dimanantes de estos<sup>1</sup>. Para los objetivos del presente artículo nos basaremos en la tipología de Alcaraz Varó y Hughes (2008) incluida en el libro *El español jurídico*, en el que dichos autores clasifican el español jurídico como una lengua de especialidad, señalando además que es una de sus variantes más significativas (Alcaraz Varó y Hughes, 2008: 15–16). Dentro del español jurídico, percibido como la categoría principal, los autores distinguen sus cuatro variantes: el español legislativo, jurisdiccional o de los jueces, el administrativo y el español notarial (Alcaraz Varó y Hughes 2008: 17). El español de las resoluciones judiciales en este trabajo será entonces entendido como español jurisdiccional. Dentro de sus rasgos principales destacan: una terminología, construcciones sintácticas y estilísticas muy especiales, así como el hecho de que su empleo está vinculado a unos géneros propios (tales como la sentencia) (Alcaraz Varó y Hughes, 2008: 16–17). En nuestro trabajo nos enfocaremos principalmente

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, algunos investigadores no distinguen entre los textos de carácter administrativo y jurídico, considerando que ambos géneros tienen calidades parecidas y, en consecuencia, que la frontera entre ellos no puede ser determinada con claridad (Gutiérrez Arcones, 2015: 145).

en la primera y en la última de las mencionadas características: al haber seleccionado un género específico, las sentencias judiciales, analizaremos su vocabulario, centrándonos en los términos que, a nuestro parecer, pueden resultar problemáticos.

## **2.**

### **¿Qué significa equivalencia en la traducción jurídica?**

En la búsqueda de la posible equivalencia nos guiaremos por la opinión de Gutiérrez Arcones (2015: 152) que señala que “los textos jurídicos solo se entienden dentro de una cultura, o mejor dicho, de un ordenamiento jurídico”. Esta consideración indica asimismo la complejidad de este tipo de la traducción especializada que requiere no solamente los conocimientos puramente lingüísticos sino también un conocimiento del sistema legal de los dos países.

Pešková (2015: 129) opina que en los textos especializados se pueden distinguir los así llamados “componentes constantes y componentes potenciales”. Primeros son constituidos por la terminología sin la cual no se puede hablar de un texto especializado. Los “potenciales” son los estilísticamente marcados, que aunque no sean imprescindibles, predominan en estos textos, sirviendo como marcadores de su estilo. Ambos tipos de componentes constituyen dificultades en la traducción. Al plantear la cuestión de la equivalencia, la misma autora distingue sus tres tipos: total, parcial y nula (Pešková, 2015: 132). En el presente artículo intentaremos analizar unos componentes constantes y la (im)posibilidad de su traducción al polaco.

### 3.

## La muestra del análisis de una sentencia

La resolución elegida es una sentencia dictada por la Audiencia Nacional en el procedimiento penal (apelación en procedimiento abreviado). Los problemas traductológicos vinculados a la búsqueda de la equivalencia terminológica empiezan ya con el nombre del órgano que emitió la sentencia analizada. Son propiamente las construcciones onímicadas, tales como los mencionados nombres de los órganos, instituciones, entidades estatales, que constituyen uno de los problemas fundamentales en la traducción jurídica (Popek-Bernat, Gołębiewska, 2016: 143). ¿Cómo lograr la equivalencia de algo que no existe en la realidad del lenguaje de cultura meta? Estamos de acuerdo con Lobato Patricio que estima que la equivalencia de los términos se la puede establecer mediante la definición: si la explicación de algún término corresponde con su definición en otro idioma, dichos términos podrían traducirse uno por el otro: podrían considerarse equivalentes (Lobato Patricio, 2009: 193). No obstante, en caso de español y polaco, muchas veces no se puede hablar de la equivalencia por motivos culturales. No es posible sustituir un término relativo a algún órgano judicial concreto si este no existe en ambos países.

En la resolución seleccionada<sup>2</sup> aparecen los siguientes nombres de los órganos judiciales, mostrados en la tabla.

**Tabla 1.** Órganos judiciales. Elaboración propia.

ÓRGANO JUDICIAL
Audiencia Nacional
Juzgado Central de lo Penal nº 1 de Madrid
Juzgado Central de Instrucción nº 4

<sup>2</sup> La resolución seleccionada puede consultarse en la página del CEN-DOJ, <http://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=-contentpdf&databasematch=AN&reference=8372290&links=&optimize=20180507&publicinterface=true> [fecha de consulta: 29.01.2019].

Dado que el sistema judicial español y polaco no pueden ser considerados completamente comparables, en Polonia no existen equivalentes de los citados juzgados y tribunales. Aunque el objetivo del presente trabajo no está enfocado en el derecho comparativo, nos parece apropiado indicar las principales diferencias en la organización de jurisdicción en España y en Polonia para demostrar las dificultades traductológicas vinculadas a los nombres de los órganos que aparecen en la sentencia.

En España la organización de Juzgados y Tribunales está regulada por la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, según la cual la jurisdicción ordinaria se divide en cuatro órdenes jurisdiccionales:

- civil,
- penal,
- contencioso-administrativo,
- social.

Además de los mencionados cuatro, órdenes existe la Jurisdicción Militar (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=-BOE-A-1985-12666#> [fecha de consulta: 29.01.2019]).

La organización jurisdiccional polaca está regulada en el capítulo VIII de la Constitución. Dentro de los órganos de administración de justicia se distinguen los siguientes:

- Sąd Najwyższy [*Tribunal Supremo*]<sup>3</sup>,
- sądy powszechne [*jurisdicción ordinaria*],
- sądy administracyjne [*jurisdicción contencioso-administrativa*]
- y sądy wojskowe [*tribunales militares*].

La jurisdicción ordinaria corresponde a los

- sądy apelacyjne [*tribunales de apelación*],
- sądy okręgowe [*tribunales regionales*],
- sądy rejonowe [*tribunales de distrito*].

---

<sup>3</sup> Las propuestas traductológicas de los nombres de los órganos judiciales polacos al español provienen de la autora del presente trabajo y están basadas en el diccionario de Komarnicki *et. alii* (2010): *Słownik terminologii prawniczej hiszpańsko-polski polsko-hiszpański* y en el contenido de la página del Portal Europeo de e-Justicia disponible en [https://e-justice.europa.eu/content\\_judicial\\_systems\\_in\\_member\\_states-16-pl-es.do](https://e-justice.europa.eu/content_judicial_systems_in_member_states-16-pl-es.do) [fecha de consulta: 29.01.2019].

La jurisdicción contencioso-administrativa corresponde a Naczelny Sąd Administracyjny [*Tribunal Superior de lo Contencioso-Administrativo*], así como a los wojewódzkie sądy administracyjne [*tribunales regionales de lo contencioso-administrativo*]. El máximo órgano jurisdiccional, que no es considerado un tribunal ordinario, es el Sąd Najwyższy. Otros tribunales no ordinarios son Trybunał Konstytucyjny [*Tribunal Constitucional*] y Trybunał Stanu [*Tribunal de Estado*] (<http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [fecha de consulta: 29.01.2019]).

De acuerdo con la jurisdicción española, el órgano que dictó la sentencia examinada en el presente trabajo, es decir, la Audiencia Nacional, es

un órgano jurisdiccional único en España con jurisdicción en todo el territorio nacional, constituyendo un Tribunal centralizado y especializado para el conocimiento de determinadas materias que vienen atribuidas por Ley (<http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/Audiencia-Nacional/Informacion-institucional/Que-es-la-AN/> [fecha de consulta: 29.01.2019]).

Puesto que en Polonia no existe un órgano que tenga las mismas responsabilidades, la solución más adecuada nos parece la traducción por explicación. El Portal Europeo de e-Justicia como traducción de Audiencia Nacional al polaco propone Krajowy Sąd Karny i Administracyjny (literalmente: Tribunal Nacional de lo Penal y Contencioso-Administrativo), lo que supone una traducción fiel en cuanto a las funciones que este tribunal desempeña en España. Es interesante que uno de los diccionarios jurídicos polacos más populares, esto es, *Słownik terminologii prawniczej* de Komarnicki presente la siguiente explicación del papel de la Audiencia Nacional sin ofrecer una traducción específica:

Audiencia Nacional (*prawo hiszp.*) trybunał o zasięgu krajowym z siedzibą w Madrycie (*nie rozstrzyga spraw cywilnych i wojskowych*) (Komarnicki *et. alii*, 2010: 22)

En lo que se refiere a otros dos órganos mencionados en la resolución, a saber, el Juzgado Central de lo Penal nº 1 de Madrid y el Juzgado Central de Instrucción nº 4, sus equivalentes tampoco existen en Polonia. A la hora de traducir el traductor tiene que ser consciente de su función. De acuerdo con la enciclopedia jurídica,

(...) estos Juzgados conocerán del enjuiciamiento de los delitos que están previstos para que, en primera instancia, sean de la competencia de la Audiencia Nacional, y siempre que el referido enjuiciamiento se tramite por los cauces del procedimiento abreviado. También con sede en Madrid y jurisdicción en toda España, los Juzgados Centrales de Instrucción instruirán las causas tramitadas conforme al procedimiento abreviado y cuyo enjuiciamiento corresponda a los Juzgados centrales de lo penal o a la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional (<http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/d/juzgados-centrales-de-lo-penal/juzgados-centrales-de-lo-penal.htm> [fecha de consulta: 29.01.2019]).

En este caso la solución más adecuada nos parece la traducción literal. Los nombres españoles de dichos órganos se refieren a sus funciones y al alcance de sus responsabilidades. Por consiguiente, se podrían traducir literalmente: Centralny Sąd ds. Karnych y Centralny Sąd Śledczy.

**Tabla 2.** Órganos judiciales: propuesta de traducción. Elaboración propia.

ÓRGANO JUDICIAL ESPAÑOL	TRADUCCIÓN AL POLACO
Juzgado Central de lo Penal nº 1 de Madrid	Centralny Sąd ds. Karnych nr 1 w Madrycie
Juzgado Central de Instrucción nº 4	Centralny Sąd Śledczy nr 4

La comentada traducción, según Pešková (2015), se podría clasificar como un ejemplo de la equivalencia nula. Sin embargo, aunque los sistemas judiciales de España y Polonia presentan muchas diferencias, aun en la sentencia seleccionada se pueden encontrar



ejemplos de los términos que en la traducción tendrían sus equivalentes parciales o totales. Un buen ejemplo es la figura del procurador de los tribunales. Según la enciclopedia jurídica, es

persona que ejerce la representación legal de las partes en todo tipo de procesos judiciales (...). Para la obtención del título profesional de procurador es imprescindible estar colegiado en el Colegio Profesional de Procuradores, y podrán obtener dicho título las personas que se encuentren en posesión del título de licenciado en derecho, o título de grado equivalente, y superen la formación y evaluación establecidas por la ley (<http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/d/procurador-de-los-tribunales/procurador-de-los-tribunales.htm> [fecha de consulta: 29.01.2019]).

Este término suele ser traducido al polaco como ‘pełnomocnik procesowy’<sup>4</sup>. En el derecho polaco el ‘pełnomocnik procesowy’ (literalmente ‘apoderado procesal’) como término aparece solamente en el procedimiento civil. Sus funciones están comprendidas en el Kodeks Postępowania Cywilnego [*Código de Procedimiento Civil*]. Es necesario señalar que ‘pełnomocnik procesowy’ en Polonia puede ser no solamente una persona con formación académica en materia de derecho, sino también el cónyuge, los hermanos, los ascendentes y descendientes de la parte (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640430296/U/D19640296Lj.pdf>: 21–22 [fecha de consulta: 29.01.2019]). En el procedimiento penal se habla solamente de ‘pełnomocnik’ o de ‘pełnomocnik strony’ (literalmente en español ‘apoderado’, ‘apoderado de la parte’) y, a diferencia del procedimiento civil, no lo pueden ser miembros de familia (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970890555/U/D19970555Lj.pdf>: 26 [fecha de consulta: 29.01.2019]). El traductor debería ser consciente de estas diferencias. Pese a que el término español tiene su equivalente en polaco, no se puede hablar de la equivalencia total.

---

<sup>4</sup> Se lo puede confirmar en el antes mencionado diccionario de Kornicki et. alii (2010: 130).

En la sentencia analizada se trata de un proceso penal. Por consiguiente, consideramos que la traducción al polaco debería abarcar el carácter del procedimiento. En consecuencia, en nuestra opinión, la adición de la palabra ‘procesowy’ resulta redundante, nosotros optaríamos por la traducción ‘pełnomocnik strony’ (apoderado de la parte).

Otro ejemplo de la búsqueda de equivalencia es el verbo ‘desestimar’, en la sentencia usado con referencia al recurso (‘desestimar el recurso’). El traductor polaco, buscando la definición de este verbo podrá encontrar, por ejemplo, la siguiente explicación:

desestimar: denegar o rechazar las peticiones de la parte por el juez o un tribunal no hacer lugar a lo solicitado (<http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/d/desestimar/desestimar.htm> [fecha de consulta: 29.01.2019]).

Lo que llama la atención, sin duda alguna, es el verbo ‘rechazar’ propuesto como el sinónimo de ‘desestimar’. Este verbo en polaco es entendido sobre todo como ‘no admitir’ (‘odrzucać’). En Polonia en el contexto de las decisiones que el juez o el magistrado puede tomar con referencia a los actos procesales tales como la demanda o en caso de un recurso procesal se distinguen principalmente dos verbos: ‘oddalić’ y ‘odrzuć’, que significan precisamente ‘desestimar’ y ‘rechazar’. Sin embargo, no pueden ser tratados como sinónimos. El verbo ‘odrzuć’ significa rechazar por motivos formales, no admitir. La inadmisión también en español significa que la petición no ha sido tomada en consideración, que no ha sido valorada. ‘Oddalić’, a su vez, expresa el hecho de desestimar las peticiones. Tanto en español como en polaco una desestimación conlleva un estudio del caso que termina con un pronunciamiento denegatorio. El traductor polaco tiene que saber diferenciar estos verbos y ser consciente de que ‘rechazar’ en el contexto jurídico no necesariamente será el sinónimo de inadmitir. En caso de la sentencia analizada, con arreglo a su contenido y al significado del verbo, una traducción correcta sería ‘oddalić apelację’ (y no ‘odrzuć’), constituyendo asimismo un ejemplo de la equivalencia total.

## 4.

### Conclusiones

El presente trabajo no pretende servir como fuente de equivalentes terminológicos en la traducción del español al polaco. La principal intención fue el análisis de diferentes problemas con los cuales un traductor tiene que enfrentarse a la hora de traducir, por ejemplo, los referentes culturales tales como los nombres de los órganos jurisdiccionales, de los participantes del procedimiento o de los términos especializados vinculados a las decisiones emitidas por los jueces y magistrados. Este trabajo, no obstante, se limita solamente a ofrecer soluciones inevitablemente subjetivas y parciales, ya que arbitrario es el análisis de la problemática y de los argumentos que hemos tratado.

Si bien el estudio de una sentencia y el comentario de solamente unos términos no es exhaustivo para poder sacar conclusiones firmes en el tema de la traducción jurídica y de la equivalencia, sí permite demostrar unos ejemplos de los problemas con los cuales uno tiene que enfrentarse en el proceso de traducción. En la búsqueda de la equivalencia terminológica en la sentencia analizada logramos identificar sus tres categorías: equivalencia nula, parcial y total. A modo de conclusión recopilamos sus tres ejemplos en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Ejemplos de equivalencia. Elaboración propia.

TIPO DE EQUIVALENCIA	EJEMPLO DEL TEXTO ORIGINAL	POSIBLE TRADUCCIÓN
Equivalencia nula	Audiencia Nacional	Krajowy Sąd Karny i Administracyjny
Equivalencia parcial	procurador de los tribunales	pełnomocnik strony
Equivalencia total	desestimar	oddalać

Nuestra intención ha sido sensibilizar a todos los que trabajen con este tipo de textos alrededor de la necesidad de proceder con máxima cautela: la traducción jurídica es un complejo proceso que requiere un trabajo con doble perspectiva, tomando en cuenta tanto el Derecho como las características lingüísticas del texto.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. (2008), *El español jurídico*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Consejo General del Poder Judicial, [en línea] <<http://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=8372290&links=&optimize=20180507&publicinterface=true>> [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Enciclopedia jurídica (2014), [en línea], <<http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/inicio-enciclopedia-diccionario-juridico.html>> [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Gutiérrez Arcones, D. (2015), “Estudio sobre el texto jurídico y su traducción: características de la traducción jurídica, jurada y judicial”, *Miscelánea Comillas*, 73/142, Universidad Pontificia Comillas, 141–175.
- Komarnicki, M., Komarnicka, E., Komarnicki, I. (2010), *Słownik terminologii prawniczej. Hiszpańsko-polski/polsko-hiszpański*, Warszawa: C.H. Beck.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, [en línea], <<http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.html>> [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, “Boletín Oficial del Estado”, núm. 157, de 2 de julio de 1985, [en línea], <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666#>> [fecha de consulta: 29.01.2019].
- Lobato Patricio, J. (2009), “La traducción jurídica, judicial y jurada: vías de comunicación con las administraciones”, *Entre culturas*, 1, Universidad de Málaga (UMA): Departamento de Traducción e Interpretación, 191–206.
- Pešková, J. (2015), “Problemas de la traducción de textos de contenido jurídico: búsqueda de los equivalentes más apropiados”, *Hikma: estudios de traducción = translation studies*, 14, Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones, 127–140.
- Popiek-Bernat, K., Gołębiewska, M. (2016), “Wybrane problemy z zakresu tłumaczenia orzeczeń sądowych z języka hiszpańskiego na język polski”, en M. Czyżewska y A. Matulewska *Przyszłość zawodu tłumacza przysięgłego i specjalistycznego*

– *współczesne wyzwania*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIŚ, 137–154.

*Portal Europeo de e-Justicia*, [en línea], <<https://e-justice.europa.eu/home.do>> [fecha de consulta: 29.01.2019].

*Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego*, Dz.U. 1964 Nr 43 poz. 296, [en línea] <[enisap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19640430296&type=3](http://enisap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19640430296&type=3)> [fecha de consulta: 29.01.2019].

*Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego*, Dz.U. 1997 nr 89 poz. 555, [en línea] <<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970890555/U/D19970555Lj.pdf>> [fecha de consulta: 29.01.2019].

# LOS PREFIJOS *DE-* Y *DES-* EN EL LENGUAJE JURÍDICO

Marta Wicherek

Universidad Jaguelónica de Cracovia

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.32>

## Resumen

En nuestro estudio nos centraremos en el análisis semántico de los morfemas *de-* y *des-*, prefijos muy productivos en la lengua española, empleados también con frecuencia en los textos jurídicos. A pesar de su aparente simplicidad morfológica, estos afijos ofrecen interpretaciones muy diversas y los valores semánticos de los vocablos prefijados son numerosos y variados con respecto al significado de las lexías primitivas. Mediante una descripción detallada de las lexías seleccionadas del Código Civil y Código Penal españoles, intentaremos demostrar que la polisignificación prefijal se produce también en el lenguaje jurídico.

**Palabras clave:** Prefijo, formación de palabras, significado, lenguaje jurídico.

## 1. Observaciones preliminares

No cabe duda de que el conocimiento de las reglas de formación de palabras puede resultar de gran ayuda a la hora de descifrar el significado de los vocablos afijados<sup>1</sup>. La posibilidad de distinguir dentro de una palabra segmentos semántica y morfológicamente

---

<sup>1</sup> En cuanto a las cuestiones relacionadas con la formación de palabras remitimos al lector al artículo de J. M. García Platero “Consideraciones sobre la formación de palabras en español” (1998) en

separables constituye un factor no desdeñable en el proceso cognoscitivo de elementos lingüísticos desconocidos. Los hablantes de muchas lenguas, y en particular los de las lenguas románicas, al encontrarse con una lexía nueva con estructura compleja desde el punto de vista morfológico, son capaces de deducir su sentido si saben qué significan los elementos constituyentes respectivos. Esta capacidad es sumamente beneficiosa no solo durante el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en caso de hablantes nativos que tropiezan con palabras de uso menos frecuente o de significado especializado. No obstante, en ocasiones, la interpretación composicional puede verse obstaculizada debido a que en la lengua española existen numerosos afijos de significación múltiple o se ha producido una lexicalización del complejo morfológico (Varela Ortega, Martín García, 1999: 4998). Entre las palabras que comparten estas características se encuentran las lexías a las que se han adjuntado los morfemas *de-* y *des-*, prefijos de considerable rendimiento en castellano y cuyos significados indudablemente ofrecen varias interpretaciones.

Como es bien sabido, tanto *de-* como *des-* proceden del latín. Así, el prefijo español *de-* entró en el castellano junto con varias palabras latinas en cuya estructura estaba integrado (lat. *demonstrāre* > esp. *demostrar*). En los vocablos polimorfémicos heredados directamente del latín se pueden distinguir dos elementos que en latín funcionaban de manera independiente: el prefijo, que se formó a partir de la preposición latina *de*, y una base sustantiva, adjetiva o verbal. En el español actual el prefijo *de-* sigue coincidiendo con la preposición *de* y el segundo elemento, en muchos casos, también puede funcionar como lexía independiente (*de-pender* versus *pender*). No obstante, no todas las palabras prefijadas empleadas en el castellano actual poseen este rasgo: existen numerosos vocablos en cuya estructura figura como elemento principal alguna unidad latina que en castellano no puede funcionar separadamente, como vemos en *deducir*, formado del simple latino *ducere* (Bello, Cuervo, 1978: 46). No obstante, los temas de

---

el cual el autor ofrece una presentación exhaustiva de diferentes enfoques, así como una amplísima bibliografía al respecto.

palabras inexistentes<sup>2</sup> también se consideran co-constituyentes de temas de palabras derivadas o compuestas, es decir, vocablos de estructura morfológicamente compuesta (Pena, 2000: 238).

Por su parte, el prefijo *des-* surgió como consecuencia de la evolución formal a partir de *dis-* y tuvo una gran aceptación en la derivación romance (Brea, 1976: 331). Por lo tanto, esta partícula compositiva pervive en varios vocablos de origen latino (*descender*), así como en las creaciones romances (*desesperar*). Su vitalidad no ha decrecido en la actualidad y este prefijo sigue siendo utilizado para crear nuevas formaciones (*desmentalización* o *desglobalización*). En este contexto merece la pena destacar un grupo muy numeroso de verbos (como *desorbitar*, *desoficializar*, *desmigajar*, entre otros) que ofrecen una notable variedad de posibilidades significativas (Serrano Dolader, 1999: 4717).

En latín clásico, el prefijo *de-* expresaba sobre todo la idea de ‘privación’, mientras que *dis-* mostraba valores disociativos, dispersivos, contrarios e intensivos. Luego, en latín vulgar y medieval, se dio una confluencia entre *de-* y *dis-*, y aparecieron unidades prefijadas mediante uno y otro afijo con valores privativos (Pujol Payet, 2012: 355). Por lo tanto, aunque los elementos *de-* y *des-* tienen distintos étimos y pese a que uno de ellos coincide con la preposición y el otro no, hay autores que examinan ambos prefijos de manera conjunta. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, M. Seco (1995: 210), R. Penny (García-Macho, Penny, 2001: 146–148) o S. Varela Ortega y J. Martín García (1999: 4995) que los denominan explícitamente alomorfos. No obstante, otros estudiosos, como M. Brea (1976: 324 y ss.), optan por analizar estas formas de manera independiente.

---

<sup>2</sup> Varela Ortega (2005: 51) denomina estos temas latinos *semipalabras* y señala que los vocablos formados a partir de ellos, al no ser transparentes desde un punto de vista semántico, son palabras derivadas únicamente desde un punto de vista formal.



## 2.

### Valores semánticos de los prefijos *de-* y *des-*

Tradicionalmente, ambos elementos afijales suelen asociarse con la idea de «negación» o «privación» y estos valores se observan en muchos vocablos de uso frecuente, tales como: *desagradable*, *desconocer*, *desmoralización* o *degenerado*, *decapitar*, *deportación*, etc. El hecho de que los morfemas en cuestión sirvan para formar palabras en las cuales se niega algún rasgo semántico de la lexía base hace que se analicen como prefijos que expresan negación por excelencia (Lang, 1992: 225). Para ilustrar esta función, podemos mencionar, entre muchos otros, los siguientes vocablos: *componer* ≠ *descomponer*, *colgar* ≠ *descolgar*, *obedecer* ≠ *desobedecer*, *formar* ≠ *deformar* o *colorar* ≠ *decolorar*.

En varios estudios dedicados a las cuestiones morfológicas del español podemos encontrar opiniones que confirman este valor. Por ejemplo, en la *Gramática esencial del español* de M. Seco (1995: 210) figura la información de que el significado de estos prefijos equivale al de «privación, negación», lo que podemos apreciar en verbos tales como *deshacer* o *devaluar*. Igualmente, M. Alvar Ezquerro (1995: 41) afirma que: “La privación o negación se expresa mediante *a-*, *de-* o *des-* e *in-*” y cita como ejemplos las siguientes lexías: *desamparar*, *desautorizar*, *desconcierto*, *desengañado*, *deshonor*. Por su parte, los autores de *Morfología histórica del español*, es decir, M. Alvar y B. Pottier (1983: 350–351), aclaran que “*de-* > *de-*, *dīs-* > *des-*, culto *dis-*, tienen dos significados en los que se encierran los valores de ‘contrario a la acción evocada’ o ‘de carácter intensivo’” y como ilustración presentan los siguientes verbos prefijados: *detonar*, *deambular*, *denegar*, *demostrar* o *decaer*.

Sin embargo, el significado de estos prefijos no se reduce solamente a estos valores, sino que es mucho más amplio. Así pues, el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (DLE: <https://dle.rae.es>) ofrece cinco acepciones del prefijo *de-*, a saber:

1. Indica dirección de arriba abajo. *Depender*, *decaer*.
2. Señala disociación o separación. *Delimitar*, *definir*.
3. Indica origen o procedencia. *Derivar*, *deducir*.

4. Denota privación o inversión del significado simple. *Decolorar, demente, defoliación, deformar.*
5. A veces refuerza el significado de la palabra primitiva. *Denominar, demostrar.*

Mientras que en la entrada dedicada al prefijo *des-* consta la siguiente información:

1. Denota negación o inversión del significado de la palabra simple a la que va antepuesto. *Desconfiar, deshacer.*
2. Indica privación. *Desabejar.*
3. Indica exceso o demasía. *Deslenguado.*
4. Significa 'fuera de'. *Descamino, deshora.*
5. A veces indica afirmación. *Despavorido.*

Aunque el número de sentidos recopilados en el *DLE* referentes a ambos prefijos es considerable (en total son diez acepciones), al analizarlos en detalle observamos que los elementos afijales en cuestión comparten solo dos valores. Se trata únicamente de los rasgos de «inversión» y «privación», mientras que los demás son exclusivos de uno u otro prefijo.

Como es natural, este diccionario -al igual que otras obras lexicográficas generales- recoge todos los sentidos de los elementos analizados. Por consiguiente, entre ellos se encuentran palabras reconocidas por todos los hablantes y lexías cuyo empleo es limitado diatópica o diatópicamente; hay palabras de uso muy frecuente y vocablos utilizados en contadas ocasiones. Si bien podemos constatar con toda seguridad que algunos de los vocablos prefijados gozan de muy alta frecuencia en el español estándar, no obstante, nos ha parecido interesante examinar si se produce lo mismo en los lenguajes especializados.

Debido precisamente a esta razón, hemos decidido restringir nuestro análisis solamente al lenguaje jurídico. Esta concreción del material examinado nos permitirá observar, en primer lugar, cuál es el rendimiento de estos prefijos en una de las lenguas especializadas más importantes. Asimismo, por otro lado, esperamos que el análisis cuantitativo y cualitativo de las palabras prefijadas mediante *de-* y *des-* pueda constituir una modesta contribución a los numerosos estudios dedicados al lenguaje jurídico.

### 3.

## Los prefijos *de-* y *des-* en el lenguaje jurídico

El lenguaje jurídico es una variedad del idioma que se utiliza en los textos legales, judiciales, administrativos, notariales y muchos otros relacionados con la aplicación y la práctica del derecho (Muñoz Machado, 2017: 2), por lo tanto, no es una categoría homogénea. En efecto, dentro de su seno podemos reconocer varios subtipos o variantes y los autores que se dedican a esta problemática suelen distinguir, sobre todo, entre el lenguaje legislativo o de los textos legales y el lenguaje de los juristas (Wróblewski, 1948: 51 y ss.).<sup>3</sup> En el presente estudio, hemos decidido elegir como base de nuestro análisis la primera de las variantes mencionadas, es decir, el lenguaje legislativo. Estudiaremos, en concreto, los textos del Código Civil y del Código Penal españoles, puesto que son los textos legales por antonomasia, obras de referencia obligada para todas aquellas personas interesadas en cuestiones jurídicas, cualquiera que sea su interés, motivo o profesión. Forman parte del lenguaje legislativo indiscutiblemente, puesto que abarcan los preceptos más relevantes del sistema jurídico español y, al mismo tiempo, constituyen un objeto de investigación importante desde el punto de vista lingüístico.

Incluso de una lectura somera del material seleccionado se puede inferir que el número de palabras prefijadas mediante *de-* y *des-* es considerable. No obstante, para confirmar esta observación, hemos decidido llevar a cabo un estudio pormenorizado al respecto. Así pues, el análisis cuantitativo que hemos realizado nos ha permitido constatar su elevada frecuencia: hemos detectado más de doscientas palabras diferentes derivadas mediante estos prefijos.

---

<sup>3</sup> Aunque hay estudiosos que optan por una clasificación más desarrollada, por ejemplo, E. Alcaraz Varó, B. Hughes y A. Gómez (2014: 17) proponen cuatro diferentes variantes del español jurídico: el lenguaje legislativo, el jurisdiccional, el administrativo y el notarial. Respecto a otras propuestas, véase la recopilación realizada por J. Nowak-Michalska (2012: 21).

En cuanto a sus propiedades categoriales, cabe resaltar que las palabras prefijadas mediante *de-* y *des-* pertenecen a todas las clases gramaticales principales. El grupo más copioso está formado por sustantivos (tales como *demanda*, *delación* o *desorden*: en total son más de ochenta lexías distintas), seguido de la clase compuesta por verbos (del tipo *derogar*, *devengar* o *desposeer*, en total son casi setenta palabras distintas), aunque no se puede decir que los adjetivos sean infrecuentes (son, entre otros, *delictivo* o *defensor*) ya que hemos detectado cincuenta adjetivos de diferente estructura. La categoría menos representada es la de adverbios (*desigualmente*, *deliberadamente* o *desfavorablemente*) donde hay apenas cinco palabras distintas. Podemos afirmar, en definitiva, que -siguiendo la terminología empleada por S. Varela Ortega y J. Martín García (1999: 4996)- estos prefijos son intercategoriales, puesto que no seleccionan ninguna categoría determinada como base a la cual se adjuntan dichos prefijos.

Con el fin de explicar los posibles motivos de su notable rendimiento, podemos recurrir a varias explicaciones, entre las cuales destacan las de tipo morfológico y las de índole semántica.

En lo concerniente a la argumentación morfológica, cabe señalar que varios de los vocablos analizados forman series léxicas, lo cual influye sin duda en el número total de palabras estudiadas. Así, por ejemplo, además del verbo *detener*, los legisladores recurren múltiples veces al sustantivo *detención* o *detenido* (palabra que puede operar también como adjetivo); al lado del verbo *declarar* funcionan *declaración*, *declarado* o *declarante*; *desaparición* y *desaparecido* son otros vocablos de empleo común formados a partir de la lexía *desaparecer*, también frecuente en los textos analizados. Casos de este tipo son numerosos y, desde luego, contribuyen a la número total de las formaciones encabezadas con *de-* y *des-*.

Por lo respecta al nivel semántico, cabe recordar que el vocabulario utilizado en el lenguaje jurídico presenta ciertas particularidades. Una de sus características más notorias, además de muchos otros rasgos, reside en la naturaleza polifacética de su léxico. De hecho, los autores señalan que se puede establecer una clasificación de las unidades léxicas en función de su grado

de especialidad. Así, por ejemplo, E. Alcaraz Varó, B. Hughes y A. Gómez (2014: 56–63) o J. Pieńkoś (1999: 98) distinguen entre el vocabulario claramente especializado, el semitécnico y el general. En cuanto al último tipo de los tres mencionados, es decir, las unidades empleadas de acuerdo con su acepción significativa en la lengua estándar, cabe señalar que su número en esta lengua especializada es elevada. Aunque no son elementos especializados, su papel es muy importante, puesto que muchas veces desempeñan un papel de apoyo o de enlace entre los términos estrictamente jurídicos.

Respecto a las unidades utilizadas en el lenguaje de los textos legales y que conservan su significado primitivo, podemos constatar que hay un grupo numeroso de vocablos que empiezan con *de-* y *des-*. Sirvan como ejemplo los siguientes verbos: *describir*, *descubrir*, *desarrollar*, *despedir*, *depende* o *destruir*. Si nos fijamos en el contenido significativo de los ejemplos proporcionados, veremos que este no difiere de su valor semántico asignado en la lengua común:

Si los peritos tuvieren necesidad de **destruir**<sup>4</sup> o alterar los objetos que analicen, deberá conservarse, a ser posible, parte de ellos a disposición del Juez, para que, en caso necesario, pueda hacerse nuevo análisis. (art. 479 del C. P.)

o bien:

[...] En los viveros de árboles podrá el usufructuario hacer la entresaca necesaria para que los que quedan puedan **desarrollarse** convenientemente. (art. 485 del C. C.)

Si bien opinamos que su presencia es fundamental en los textos jurídicos, a continuación nos centraremos en exclusiva en las palabras que forman parte del acervo de la terminología jurídica propiamente dicha. En nuestro trabajo, por esta terminología

---

<sup>4</sup> Este y todos los demás subrayados en los artículos citados del Código Penal (C. P.) y Código Civil (C. C.) son nuestros.

entendemos el conjunto de lexías que han adquirido una acepción concreta en la lengua del derecho. Para eludir una adscripción arbitraria a esta categoría, hemos recurrido a tres diccionarios de terminología jurídica, a saber: *Diccionario del español jurídico*, redactado por Santiago Muñoz Machado (2016), *Diccionario de términos jurídicos* de Pierre Colonna d'Istria (1995) y *Diccionario bilingüe de terminología legal. Inglés-español/Español-inglés* de Francisco R. Bossini y Mary Gleeson (2015). Todas las lexías mencionadas a continuación están recogidas en una de las fuentes citadas, por consiguiente, creemos que está justificada la opinión de que, en efecto, se trata de términos jurídicos.

## 4.

### **Análisis semántico de términos jurídicos prefijados mediante *de-* y *des-* en los Códigos Civil y Penal españoles**

A continuación presentamos los vocablos con los prefijos *de-* y *des-*, estructurados en distintos grupos en función de su valor semántico. En cada apartado hemos incluido unos vocablos prefijados como ejemplos representativos del grupo y una o dos citas extraídas del Código Civil o del Código Penal españoles. Gracias a este procedimiento se podrá observar el contexto donde aparecen las unidades léxicas en cuestión, lo cual permitirá una mejor interpretación de su sentido.

#### 4.1.

##### **Negación**

Las palabras prefijadas con el valor de «negación» constituyen un grupo muy numeroso. Los vocablos detectados en el material escogido, que niegan algún rasgo presente en la lexía primitiva, se forman preferentemente a través del prefijo *des-*. Este elemento se observa en todas las clases de palabras: hay formaciones creadas

a partir de bases verbales (*desestimar, desembolsar*), sustantivas (*desamparo, desobediencia*), adjetivas (*desleal, desconocido*) y adverbiales (*desigualmente, desfavorablemente*):

Los que [...] dejaren de comparecer ante una Comisión de investigación de las Cortes Generales o de una Asamblea Legislativa de Comunidad Autónoma, serán castigados como reos del delito de **desobediencia**. (art. 502 del C. P.)

o bien:

[...] Tampoco será necesario el asentimiento de los progenitores que tuvieren suspendida la patria potestad cuando hubieran transcurrido dos años desde la notificación de la declaración de situación de desamparo [...], sin oposición a la misma o cuando, interpuesta en plazo, hubiera sido **desestimada**. (art. 177 del C. C.)

## 4.2.

### Privación

Las formaciones de estructura compleja en las que se detectan los prefijos *de-* o *des-* pueden, asimismo, expresar la falta o carencia de lo denotado por la base. Su número también es notable y se unen, sobre todo, a bases verbales (*desposeer, desheredar*), sustantivas (*desahucio, deformidad*) y adjetivas, aunque la número de estas últimas es mucho menor:

El que infligiera a otra persona un trato **degradante**, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años. (art. 173 del C. P.)

o bien:

La prueba de ser cierta la causa de la **desheredación** corresponderá a los herederos del testador si el **desheredado** la negare. (art. 850 del C. C.)

### 4.3.

#### Inversión

Aunque en el español general se pueden indicar palabras prefijadas tanto mediante *de-* como a través de *des-* que denotan «inversión», en el corpus analizado el único prefijo que cumple esta función es el prefijo *des-*. Cabe destacar que, en este caso, los vocablos prefijados no indican contrariedad, sino que hacen referencia a una acción reversiva. Suponen la existencia de alguna acción previa denotada mediante la base, acción que queda sometida a inversión gracias a la cual volvemos a un estado previo (Varela Ortega, Martín García, 1999: 5028–5029). Los vocablos de este tipo seleccionan sobre todo bases verbales (*descontar*, *desmontar*, *deshacer*), aunque también se pueden observar vocablos nominales deverbales (*deshabitación*):

El censatario está obligado a pagar las contribuciones y demás impuestos que afecten a la finca acensuada. Al verificar el pago de la pensión podrá **descontar** de ella la parte de los impuestos que corresponda al censalista. (art. 1622 del C. C.)

o bien:

Si el obligado a hacer alguna cosa no la hiciere, se mandará ejecutar a su costa. Esto mismo se observará si la hiciere contraviniendo al tenor de la obligación. Además, podrá decretarse que se **deshaga** lo mal hecho. (art. 1098 del C. C.)

### 4.4.

#### Separación

La separación mediante prefijación supone aislamiento de elementos que previamente estaban unidos. Este valor se observa en ejemplos tales como *demarcación* o *deslindar*:

Todo propietario tiene derecho a **deslindar** su propiedad, con citación de los dueños de los predios colindantes. (art. 384 del C. C.)



## 4.5.

### Origen o procedencia

En esta categoría hemos englobado únicamente tres elementos: se trata del verbo *deducir*, junto con su sustantivo verbal *deducción*, y el adjetivo formado con base en el verbo *derivar*:

[...] Este delito y los delitos singulares relacionados con él, cometidos por el deudor o persona que haya actuado en su nombre, podrán perseguirse sin esperar a la conclusión del concurso y sin perjuicio de la continuación de este. El importe de la responsabilidad civil **derivada** de dichos delitos deberá incorporarse, en su caso, a la masa. (art. 259 del C. P.)

o bien:

No puede **deducirse** acción para declarar la incapacidad pasados cinco años desde que el incapaz esté en posesión de la herencia o legado. (art. 762 del C. C.)

## 4.6.

### Intensificación

En las palabras de este grupo, el prefijo *de-* no modifica sustancialmente el significado de la palabra base, sino que cumple un papel corroborativo o reforzador de la lexía primitiva. Las formaciones de este tipo se producen en caso de verbos (*decaer*, *denegar*) o sustantivos (*decomiso*, *demora*):

Si la ejecución del **decomiso** no hubiera podido llevarse a cabo, en todo o en parte, a causa de la naturaleza o situación de los bienes, efectos o ganancias de que se trate, o por cualquier otra circunstancia, el juez o tribunal podrá, mediante auto, acordar el **decomiso** de otros bienes [...] (art. 127 septies. del C. P.)

o bien:

[...] Pasado dicho plazo **decaerá** el derecho de los progenitores o tutores a solicitar u oponerse a las decisiones o medidas que se adopten para la protección del menor. [...] (art. 172 del C. C.)

## 5. Conclusiones

En primer lugar, queremos poner de relieve que los ejemplos citados son solo una muestra de todo el repertorio de voces prefijadas mediante *de-* y *des-* en el marco del lenguaje jurídico. El presente análisis abarca solo dos textos legales y si tuviéramos en cuenta otras obras normativas, la número de términos objeto de nuestro interés sin duda aumentaría. De hecho, en los diccionarios consultados aparecen muchas más palabras prefijadas de uso estrictamente jurídico que no aparecen ni en el texto del Código Civil ni en el del Código Penal que hemos examinado. No obstante, incluso nuestra pequeña presentación permite concluir que estos vocablos cumplen funciones muy variadas.

Así, pues, de las diez acepciones incluidas en el *DLE*, se repiten seis valores en el material analizado (negación, privación, inversión, separación, origen e intensificación). Solo hay una categoría en la que aparecen palabras prefijadas tanto con *de-* como con *des-*: se trata del valor de «privación». En cambio, los demás valores son exclusivos de uno u otro prefijo, es decir, el de «negación» e «inversión» son exclusivos del prefijo *des-* y el de «separación» es propio del prefijo *de-*. Asimismo, se ha confirmado la opinión de varios autores de que el rasgo más representado o frecuente es el que aporta un significado opuesto a la palabra primitiva. De hecho, los valores de «negación» y «privación» tienen una elevada representación si se comparan con otros sentidos.

Los prefijos en cuestión se caracterizan, sin lugar a dudas, por una diversidad de significados, aunque con frecuencia relativamente cercanos entre sí. Por ejemplo, en algunas ocasiones no es fácil discriminar lo privativo de lo negativo, como en el caso del

verbo *descuidar* (Varela Ortega, 2005: 26), verbo de empleo prolífico también en el lenguaje jurídico. Esta similitud significativa se debe a que *de-* y *des-* (así como *di-*, *dis-*) en sus orígenes tenían el significado espacial de «desde donde» (Varela Ortega, Martín García, 1999: 5017) y en español este valor se ha desarrollado dando lugar a distintos matices de relaciones de oposición (de ahí que puedan designarse como negativos, privativos o separativos). Todos los sentidos que hacen referencia a separación, proveniencia o alejamiento pueden ser considerados ejemplos de polisemia prefijal. Por otro lado, *de-* cumplía una función intensificadora y este valor reforzador también se mantiene en el castellano actual, tal y como lo podemos observar en *decaer* (Alvar, Pottier, 1983: 350–351). Debido a que este último valor presenta una independencia semántica respecto a los sentidos desarrollados a partir de «alejamiento», en este caso sería más conveniente hablar de homonimia prefijal (Widłak, 1992: 87).

De todo ello, y en conclusión, podemos inferir que en los textos jurídicos abundan palabras prefijadas con *de-* y *des-*. Son elementos que despliegan variantes significativas, así que podemos constatar que la polisignificación prefijal existe, en definitiva, también en el ámbito jurídico.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B., Gómez, A. (2014), *El español jurídico*, Barcelona: Planeta.
- Alvar Ezquerro, M. (1995), *La formación de palabras en español*, 2.ª ed., Madrid: Arco Libros.
- Alvar, M., Pottier, B. (2003), *Morfología histórica del español*, 3.ª ed., Madrid: Gredos.
- Bello, A., Cuervo R. J. (1978), *Gramática de la lengua castellana*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Bossini F. R., Gleeson, M. (eds.) (2015), *Diccionario bilingüe de terminología jurídica. Inglés-español/Español-inglés*, 2ª ed. Madrid: McGrawHill.
- Brea, M. (1976), “Prefijos formadores de antónimos negativos en español medieval”, *Verba*, 3, 319–341.

- Código Civil y legislación complementaria*, [en línea] <[https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=034\\_codigo\\_civil\\_y\\_legislacion\\_complementaria&modo=1](https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=034_codigo_civil_y_legislacion_complementaria&modo=1)>, [fecha de consulta: 30.11.2018].
- Código Penal y legislación complementaria*, [en línea] <[https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?modo=1&id=038\\_Codigo\\_Penal\\_y\\_legislacion\\_complementaria](https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?modo=1&id=038_Codigo_Penal_y_legislacion_complementaria)>, [fecha de consulta: 30.11.2018].
- Colonna d'Istria, P. (1997), *Diccionario de términos jurídicos*, 5.ª ed., Madrid: Acento Editorial.
- García-Macho, M. L., Penny, R. (2001), *Gramática histórica de la lengua española: morfología*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Platero, J. M. (1998), “Consieraciones sobre la formación de palabras en español”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 12, 69–78.
- Lang, M. F. (1992), *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid: Cátedra.
- Muñoz Machado, S. (ed.) (2016), *Diccionario del español jurídico*, Barcelona: Espasa Libros.
- Muñoz Machado, S. (ed.) (2017), *Libro de estilo de la Justicia*, Barcelona: Espasa Libros.
- Nowak-Michalska, J. (2012), *Modalność deontyczna w języku prawnym na przykładzie polskiego i hiszpańskiego kodeksu cywilnego*, Poznań: Rys.
- Pena, J. (2000), “Formación de palabras”, en M. Alvar (ed.), *Introducción a la lingüística española*, Ariel: Barcelona, 235–253.
- Pieńkoś, J. (1999), *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku*, Muza: Warszawa.
- Pujol Payet, I. (2012), “Neología en el s. XV: a propósito de algunos verbos con prefijo *des-* en el *Vocabulario* de Nebrija”, en A. Fábregas Alfaro et al. (eds.), *Los límites de la morfología. Estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 353–368.
- Real Academia Española, RAE. *Diccionario de la Lengua Española*, [en línea] <<https://dle.rae.es>>, [fecha de consulta: 30.11.2018].

- Seco, M. (1995), *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Madrid: Espasa Calpe.
- Serrano Dolader, D. (1999), “La derivación verbal y la parasíntesis”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, t. III, 4683–4756.
- Varela Ortega, S., Martín García, J. (1999), “La prefijación”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, t. III, 4993–5040.
- Varela Ortega, S. (2005), *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid: Gredos.
- Widłak, S. (1992), “Omonimizzazione dei prefissi polisemici italiani”, en S. Wiđlak, *Fra lessicologia e stilistica*, Kraków: Universitas, 83–89.
- Wróblewski, B. (1948), *Język prawny i prawniczy*, Kraków: PAU.

# **“POR SI NO NOS VEMOS LUEGO: *BUENOS DÍAS*, *BUENAS TARDES Y BUENAS NOCHES*”. SOBRE EL ORIGEN Y EL DESARROLLO DE LAS FÓRMULAS DE SALUDO EN ESPAÑOL**

Andrzej Zieliński

Universidad Jaguelónica de Cracovia

<http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.33>

## **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar el origen y la evolución de las expresiones de saludo en español, consideradas por Goffman (1971) como *rituales de acceso* (*access ceremony*). Se trata de fórmulas de carácter estrictamente social que contribuyen al inicio de la interacción verbal, como los actuales *buenos días*, *buenas tardes* y *buenas noches*, que no se corresponden con las empleadas en latín.

**Palabras clave:** Fórmulas de saludo, pragmaticalización, cortesía positiva, rituales de acceso.

## **1. Introducción**

El objetivo de este artículo es analizar el origen y la evolución de las fórmulas de saludo en español. Nuestra propuesta se debe a que, pese a indudables avances en la materia de la pragmática

histórica, no hemos podido localizar ningún estudio diacrónico que analice su procedencia ni origen para la lengua española.

La cuestión que proponemos abordar en las páginas que siguen no es nada baladí, dado que los rituales de saludo forman parte del registro altamente oral, de carácter interaccional, de ahí su proximidad comunicativa. Requieren, por lo tanto, de la presencia, al menos, implícita del destinatario en el marco espaciotemporal *hic et nunc* del acto de habla (1a). Se distinguen, de este modo, de los encabezamientos marcadamente convencionalizados del género discursivo epistolar (*estimado señor*, etc.) donde, por razones obvias, la descodificación se lleva a cabo *a posteriori* (1b).

- (1) a. Giliracho ¡Ho, **buenos días**, Citeria! ¿Es venido aún el señor?

Citeria Déxame de essa materia; no me hables, por mi amor, yo te ruego.

(Huete, *Comedia Tesorina*, 1528)

- b. Muy alto, muy poderoso excelentísimo príncipe; muy católico, invictísimo emperador, rey y señor

(Cortés, *Cartas de relación*, 1519–1526)

Este requisito obstaculiza, en gran medida, su análisis diacrónico, dado que los textos del latín medieval y del español primitivo a los que tenemos acceso se identifican por un alto grado de planificación, de ahí la distancia comunicativa (Koch y Oesterreicher, 1985: 22–35) que impide, en gran medida, la presencia de elementos orales, como nos constata Romera-Navarro (1930: 218) en su aproximación a las fórmulas de saludo en español medieval.

Aun así, conscientes de los problemas metodológicos que puedan surgir en este estudio, proponemos profundizar en su origen y su evolución. Con una aproximación basada en el uso (*based usage approach*) y a través de un corpus textual relativamente amplio, procedente de nuestra búsqueda por archiformas en CORDE intentaremos buscar las principales razones que propiciaron su rutinización. Por razones de claridad del texto, prescindimos del análisis estadístico.

Debido al espacio limitado del que disponemos, hemos decidido ceñir nuestro estudio a tres expresiones: *buenos días*, *buenas tardes*

y *buenas noches*, que la RAE-ASALE (2009: § 32.6) califica de “interjecciones apelativas”. Además, como procuraremos demostrar, todas ellas se caracterizan por el mismo patrón evolutivo: a medida que incrementa su carga pragmática, pierden su contenido proposicional desiderativo originario, de modo que, una vez rutinizadas, las fórmulas de saludo llegan a denotar el valor de “courteous indication of recognition” (Searle y Vanderveken, 1985: 216).

Por ello, este estudio consta de tres apartados: en primer lugar, delimitaremos la naturaleza de las fórmulas de saludo (§ 1), en el apartado siguiente (§ 2) presentaremos las fórmulas latinas y a continuación (§ 3) estudiaremos su origen y evolución en la lengua española. Termina este estudio con unas breves conclusiones (§ 4).

## 2.

### En torno a las fórmulas de saludo

Las fórmulas de saludo se consideran desde el estudio pionero de Goffman (1979: 85) como *rituales de acceso* (*access ceremony*) a las relaciones sociales que “aborrecen el vacío”.

Desde la perspectiva discursiva, las fórmulas de saludo, como actos de habla expresivos (Searle, 1979: 15–16), contribuyen al inicio de la interacción verbal, cuyo carácter depende de la “naturaleza cualitativa y cuantitativa” (Moreno Fernández, 1986: 246) de las relaciones sociales (p. ej., el tiempo transcurrido entre un encuentro y otro, el grado de relación entre los participantes, etc.), de suerte que Goffman (1979: 85–97) distingue tres tipos de saludo: (i) saludos de paso (ii) saludos de sorpresa y (iii) saludos de apertura. Si bien los dos primeros se caracterizan por su carácter de mantenimiento del contacto social, el tercero focaliza, más bien, el inicio del canal de comunicación con alguna finalidad.

Como elementos lingüísticos rutinarios, desprovistos de su significado originario, quedan fijados por convección social. Su ausencia puede, por lo tanto, provocar sorpresa o enfado en el destinatario (2b). Además, el hecho de que encabezan el inicio de la interacción de carácter social pone de manifiesto que el emisor



conoce o intuye por factores extralingüísticos (edad, vestimenta, circunstancia, etc.) el estatus y posición sociales del destinatario, de modo que su empleo se enclava en los indicios de contextualización de Gumperz (1982: 132). Por consiguiente, su descodificación puede ser calificada por parte del destinatario de *acortés* ('ausencia esperada de un elemento cortés') o *descortés* ('ausencia inesperada de un elemento cortés') en términos de Orecchioni (2004: 50).

(2) a. Alfredo. (Entrando por el foro.) – **Buenos días**, señor marqués.

Marqués. – Señor conde, **muy buenos días**.

(Valera, *Amor puesto a prueba*, 1903)

b. Xayme: Carlos, ¿como no saludas a tu madre? Llegas y besas su mano.

Carlos: Si tal ventura merezco, su esclavo soy.

(Corral, *Dos flechas a un corazón*, ca. 1632)

c. DOÑA JUANA ¡**Hola**! ¿Qué es eso?

CARAMANCHEL Oye, hidalgo; eso de hola, al que a la cola como contera le siga; y a las doce sólo diga: "Olla, olla", y no "hola, hola".

DOÑA JUANA Yo que **hola** agora os llamo, daros esotro podré.

CARAMANCHEL Perdóneme, pues, usted.

(Tirso de Molina, *Don Gil de las calzas verdes*, 1615)

Lo vemos en (2c), ejemplo extraído de una comedia de intriga de Tirso de Molina, en la que la protagonista, Doña Juana, se disfraza de don Gil y su criado, Caramanchel, no la reconoce, de ahí su enfado hasta que se da cuenta del estatus social más elevado de su interlocutor.

Las fórmulas de saludo vienen determinadas por cuestiones socioculturales, que pueden variar de una época a la otra (Nowikow, 2006: 188). En el proceso de su rutinización se convierten en "unidades de alto grado de previsibilidad interaccional" (Baran, 2017: 7) y se caracterizan por la ausencia del valor léxico. Buen ejemplo de ello lo constituyen los dos sistemas tripartitos italiano y español; aunque el componente pragmático es idéntico, su

funcionamiento difiere en el contexto situacional-temporal (Leonarduzzi, 1991: 194–196).

Estas características de naturaleza social aclaran, a su vez, por qué son las primeras expresiones que adquieren tanto los niños como los estudiantes en el proceso de adquisición de la lengua L<sub>1</sub> o L<sub>2</sub>, respectivamente (Duranti, 2008: 63).

### 3. Latín clásico, vulgar y medieval

El latín clásico disponía de una serie de interjecciones de saludo (Menge 2012: §§ 233–234), estrechamente vinculadas entre sí: SALVE, SALVETE, SALVETO. Su empleo se regía, más bien, por factores morforpragmáticos, independientemente de los extralingüísticos, y, en menor medida, por los sociales. SALVE (3a–b) se empleaba para un único destinatario y SALVETE para el plural (3c–d), independientemente de la posición social de los participantes del acto de habla. Nótese que tanto SALVE como SALVETE resultan propios de los actos de habla directivos, debido al imperativo del que provienen. En cambio, SALVETO (3e) se distingue de las anteriores por su carácter impersonal, al imperativo futuro tanto de la 2.<sup>a</sup> como de la 3.<sup>a</sup> persona singular, de modo que su empleo se encuadra, más bien, en el acto de habla desiderativo, mediante el cual el emisor desea buena salud al destinatario (Pocetti, 2010: 125). A este elenco de interjecciones de saludo, hay que agregar SALUTEM, a partir de un sustantivo relacionado con el verbo delocutivo SALUTARE ‘saludar’, particularmente frecuente en el registro oral, a juzgar por las inscripciones pompeyanas (3f).

- (3) a. Bone serue, **salue**, quid fit (Plautus, *Bacchides*, 775)  
b. TH: **salue**, mea soror.  
PL. Frater mi, **salue**. (Plautus, *Curculio*, 665)  
c. **Saluete**, Puellae (Plautus, *Rudens*, 262)  
d. **Saluete** Athenae, quae nutrices Graeciae  
(Plautus, *Stichus*, 649)  
e. o bone uir, **Salueto**  
(Plautus, *Persa*, 788)

f. Secundus Prime suae ubique isse **salute(m)** rogo dominaut me ames

Es, precisamente, la fórmula SALUTEM la que triunfa en las cartas de los cristianos, escritas a partir del siglo III d. C, debido a la actitud de humildad y generosidad hacia el prójimo impuesta por el cristianismo (Dihle, 1952: 170–73). No obstante, a diferencia de su empleo en los textos del llamado latín vulgar, en el latín cristiano aparece con referencia obligada a Dios –como *In Dei (nomine) salutem* (4a) o en *in Christo salutem* (4b)–, que resulta ambigua (Lanham, 1975: 24–25), dado que puede ser interpretada como (i) fórmula de saludo, propia del acto de habla expresivo ‘saludos en nombre de Dios’, (ii) ‘salvación en nombre de Dios’ y (iii) ‘deseo de buena salud en nombre de Dios’, lecturas en las que se inscribe el acto de habla desiderativo.

- (4) a. dilectissimo et honorabili fratri maximino augustinus presbyter ecclesiae catholicae **in domino salutem**  
(Augustinus Hipponensis, *Epistulae*, 23, 34.1., 2, s. V)
- b. Celerino Domino si dignvs fvero vocari collega **in Christo salvttem**  
(Anónimo, *Epistulae ad Cyprianum et alios*, 22,2, s. III)
- c. La una le dixo: **Dios vos dé salud**, señor cavallero; si sois tan esforçado como fermoso, mucho bien vos fizo Dios  
(Rodríguez de Montalvo, *Amadís de Gaula*, ca. 1482)
- d. Mio Cid don Rodrigo sonrisando salió:– **¡Dios vos salve**, yernos, ifantes de Carrión! (Anónimo, *Cantar de Mío Cid*, 1140)
- e. Decido es Minaya, a San Pero va rogar / cuando acabó la oración a las dueñas se va tornar / – Omíllom’, doña Ximena, **Dios vos curie de mal** (Anónimo, *Cantar de Mío Cid*, 1140)

Dada la clara vaguedad semántico-pragmática de la fórmula predominante en el latín medieval, no debe de sorprendernos que entre las pocas expresiones de saludo del español medieval Romeira-Navarro (1930) encuentre *Salud os dé Dios* (4c), *Dios os salve* (5d) o *Dios os protege* (4e).

## 4.

### En búsqueda del origen perdido

A juzgar por los datos a los que los filólogos tenemos acceso, es en el acto de habla desiderativo en el que surgen las primeras fórmulas de saludo románicas (5a–c), objeto de este estudio. Se registran a partir de la Alta Edad varios enunciados en los que el emisor desea o bien que Dios le otorgue al destinatario un buen día (5a–b), o bien que el destinatario tenga un buen día. Nótese que todas están orientadas al futuro, que el emisor desea al destinatario a partir del momento de encuentro, inscribiéndose así en la *máxima de simpatía* de Leech (1983: 132–39).

- (5) a. dixo cauallero: Dios vos de **buenos dias**  
(Anónimo, *Cuento de don Tristán de Leonís*, ca. 1313)
- b. [...] gli si fece incontro Nello e diesse: “**Buendi**, Calandrino” Calandrino gli rispose che **Idio gli desse il buondi e l buono anno** (Boccaccio, *Decameron*, IX, 3, ca. 1370, OVI)
- c. Primaut, Diex benéie vos, Fet Renart, et **bon jour** aiez  
(Anónimo, *Le Roman du Renart*, s. XIII, BFM)

Llegados a este punto, podríamos pensar que la coincidencia tanto formal como conceptual que caracterizan las actuales fórmulas de saludo se debe a algún estilo de vida, diseminado geográficamente en territorio europeo y cuyo ritmo se regía por las horas. Podría pensarse en la vida monacal, alrededor de cuyos centros se crearon los primeros pueblos medievales, por lo menos, en la península ibérica (Manzano Moreno, 2017: 330 *et passim*), y que desde allí transmitiesen sus costumbres a los habitantes de los pueblos cercanos.

No obstante, la fórmula del tipo *buenos días* es poco frecuente a lo largo del *medievo* español, en comparación con otras expresiones registradas por Romero-Navarro (1930) y los pocos casos encontrados nos llevan siempre a otras lenguas, a lugares no siempre coincidentes. Esto pone de manifiesto que las fórmulas de saludo, objeto de este estudio, se implantan en español desde el modelo de otra lengua con más prestigio en aquella época.

Hallamos su primera documentación en el *Cid*, obra en la que la fórmula en singular *tan buen día*, puesta en boca del árabe Abengalbón, presenta ambigüedad (6a) porque el enunciado causal *ca tal es su usaje* puede aludir tanto a la fórmula de saludo –llevándonos, por consiguiente, a entenderla como calco del árabe *Sabah al-khayr*– como a su peculiar forma de saludar “en el ombro”.

- (6) a. cuando llegó Avengalvón, dont a ojo lo ha,sonrisándose de la boca ívalo a abraçar,en el ombro lo saluda, **ca tal es su usaje**:- ¡Tan buen día convusco, Minaya Álbar Fáñez! (Anónimo, *Cantar de mio Cid*, ca. 1140)
- b. fue ver a tristan & dixo (ç)auallero **dios vos de buenos dias** & señor dios vos de buena vida (Anónimo, *Cuento de don Tristán de Leonís*, ca. 1313)
- c. dixole **señor dios vos de buenos dias** enesto dixo el rrey asi faga avos tristan (Anónimo, *Cuento de don Tristán de Leonís*, ca. 1313)

Dos centrurias más tarde la volvemos a encontrar –en su forma plena y ya en plural– en el manuscrito vaticano del *Cuento de don Tristán de Leonís*, inspirado en la leyenda de Tristán e Isolda, que nos lleva al dominio francés (Cuesta Torre, 1993: 64–67) (6b–c), donde la fórmula en singular *bonjour* está atestiguada desde, al menos, el siglo XIII (5c).

Resulta sumamente interesante el siguiente fragmento de las *Epístolas familiares* del siglo XVI en las que Guevara otorga a los italianos tres fórmulas de saludo, repartidas según la hora de la comida (7a). Nótese, sin embargo, que ninguna de las fórmulas se corresponde con las italianas. Eso, según nuestro punto de vista, pone de relieve dos hechos, íntimamente ligados entre sí. Por una parte, al autor no le interesaba ser preciso, sino destacar otras costumbres lingüísticas, diferentes a las españolas de la época. Prueba de ello lo constituye el ejemplo (7b), en el que el autor “se espanta” de los saludos españoles, algo rudimentarios. Por la otra, el hecho de que de Guevara calificase las mencionadas fórmulas de saludo, procedentes del catalán, de italianas –debido al prestigio que gozaba precisamente en aquella época (Terlingen,

1943)– pone de manifiesto que esa lengua ya había adquirido las fórmulas de saludo, distribuidas según las partes del día.

- (7) a. En Italia es costumbre que en un solo día se saludan de tres maneras, a saber: que a la mañana dicen en cuanto se topan: “Bon matin”, que quiere decir que le dé Dios buena mañana. Después de comer, si se topan, se dicen: “Bon jor”, que quiere decir que le dé Dios buenos días. Ya que quiere anochecer y encender candelas, dicen “Bon vespre”, que quiere decir que les dé Dios buenas noches. (Guevara, *Epístolas familiares*, 1521–1543)
- b. Acá, en esta nuestra Castilla, es cosa de espantar, y aun para se reír, las maneras y diversidades que tienen en se saludar, así cuando se topan como cuando se despiden, y aun cuando se llaman. Unos dicen “Dios mantenga”; otros dicen “manténgaos Dios”; otros, “enhorabuena estéis”, y otros, “enhorabuena vais”; otros, “Dios os guarde”; otros, “Dios sea con vos”; otros, “quedaos a Dios”; otros, “vais con Dios”; otros, “Dios os guíe”; otros, “el ángel os acompañe”; otros, “a buenas noches”; otros, “con vuestra merced”; otros, “guarde os Dios”; otros, “a Dios, señores”; otros, “a Dios, paredes”, y aún otros dicen ¿”hao quién está acá?” (Guevara, *Epístolas familiares*, 1521–1543)
- c. Eclipsi es defecto de alguna palabra necessaria para hinchar la sentencia: como diziendo buenos días falta el verbo que alli se puede entender & suplir: el cual es aiais o vos de dios (Nebrija, *Gramática castellana*, 1492)

Es más, por muy reveladora que resulte la observación de Guevara (7a–b), parece no cubrir el elenco real de las fórmulas de saludo, dado que Nebrija, en su primera gramática castellana (7c) analiza *buenos días* dentro del fenómeno de elipsis verbal desde el enunciado desiderativo *Dios os dé buenos días* o *aiais buenos días*. Eso indica que, si Nebrija emplea la fórmula de *buenos días*, ya truncada por elipsis –proceso motivado por su relativamente alta frecuencia de empleo–, Guevara, que cronológicamente le es posterior, también debía de conocerla en su forma actual, como prueba el empleo de *buenas noches* como fórmula de despedida (7b).

Su ausencia, no obstante, se debe a que, a tenor de los datos obtenidos, *buenos días* es cronológicamente anterior a *buenas tardes* y *buenas noches*, de modo que, en primer lugar, como elemento alternativo dentro del elenco de expresiones de saludo medievales, la fórmula *buenos días* carece todavía de carácter convencional y no está socialmente fijada, enclavándose en el acto de habla expresivo con el valor desiderativo y, en segundo lugar, otras fórmulas del actual paradigma se crearon según el modelo de la primera. Eso aclara, a su vez, por qué hallamos vacilación de número (8a-b) tan solo en *buenos días* y, una vez seleccionado el plural –debido a valores expresivo-intensificativos o enfáticos que llega a codificar (Alcina y Blecua 1975: § 3.3.0.4; RAE-ASALE 2009: § 3.8m)<sup>1</sup>–, se extiende en el siglo XV a *buenas noches* (8c).

- (8) a. Pascuala: Dios os dé, señor, **buen día** (Encina, *Égloga* representada en requesta *de unos amores*, 1493)
- b. Don Iuan: **Muy buenos dias** de Dios a v. m. señor Don Pedro (Luna, *Diálogos familiares en lengua española*, 1619)
- c. E fuese ala camara do boores yazia e aun no dormia Porel gran cansançio que tenia del gran trauajo que ese dia auia lleuado e la camara estaua muy clara e la vieja en que lo vido despierto dixole señor **dios vos de buenas noches** (Anónimo, *Traducciones de Lanzarote del Lago*, ca 1414)

Hasta el siglo XVI hay, en principio, dos fórmulas: *buenos días* y *buenas noches* (9a), cuyo paradigma se enriquece, una centuria más tarde, con *buenas tardes*, de origen –a juzgar por su primera documentación– inglés (9b), lengua en la que la fórmula correspondiente *good evening* se registra desde la misma centuria (Grzega, 2008: 186).

- (9) a. Según eso, si había de ser conforme al tiempo, **si fuese por la mañana, diríades “Buenos días”, como en la**

<sup>1</sup> Nótese que el mismo comportamiento se observa en diferentes expresiones de carácter estrictamente convencional, propias también de la cortesía positiva como *Buenas Navidades*, *Buenas Pascuas* o *Felices Fiestas*, etc.

**Aquilana, y “Buenas noches” si fuese de noche;** y si fuese por Pascua, diríades “Buenas Pascuas”, como nuestro amigo. (Arce de Otárola, *Coloquios de Palatino y Pinciano*, ca. 1550)

- b. Cuando dice el español “Dios os guarde”, “en hora buena estéis”, “Dios os dé salud”, y el inglés “**buenas tardes**” y otras semejantes, yo apruébola por buena salutación. (Anónimo, *Diálogos de John Minsheu*, 1599)

Motivadas por alta frecuencia de empleo en el inicio de interacción, operan su rutinización y fijación por convención social allí donde se lleva a cabo la restricción de la forma. Se somete de esta manera al proceso de pragmaticalización, en cuyo marco se produce el mecanismo de elipsis y, al mismo tiempo, se lleva a cabo la restricción de la forma morfológica y la restricción de la distribución, perdiendo así valores estrictamente subjetivos en favor del convencional “courteous indication of recognition” (Searle y Vanderveken, 1985: 216).

De esta manera, a finales del siglo XVI, las tres fórmulas de saludo van consolidándose en la lengua, proceso que, al parecer, no estuvo libre de obstáculos, dado que coincide con el gusto ceremonioso de la clase social alta, que requiere ser tratada lingüísticamente de otro modo (Zieliński, 2017: 41), como nos dan fe las observaciones de Guevara (10a) o, las de Góngora (10b), todavía más precisas, en las que el autor hace hincapié en su pertinencia en el sociolecto bajo, en el que por el prestigio encubierto (*covert prestige*) (Romaine, 1982: 266–267), asociado con la solidaridad del grupo, se va generalizando la expresión de saludo.

- (10) a. Todas estas maneras de saludar se usan solamente entre los aldeanos y plebeyos y no entre los cortesanos y hombres polidos, porque si por malos de sus pecados dixese uno a otro en la corte “Dios mantenga” o “Dios os guarde”, le lastimarían en la honrra y le darían una grita. El estilo de la Corte es decirse unos a otros “beso las manos de vuestra merced”, otros dicen “beso los pies a vuestra Señoría”, otros dicen “yo soy siervo y esclavo perpetuo de vuestra casa”. Lo que en este caso



siento es que debía ser el que esto inventó algún hombre vano y liviano, y aun mal cortesano; porque decir uno que besará las manos a otro es mucha torpedad, y decir que le besa los pies es gran suciedad. (Guevara, *Epístolas familiares*, 1521–1543)

- b. Los que después de haber oído misa y cuando recen las avemarías, a la campana de alzar, o a cualquiera, al entrar en la iglesia, se hace señal, en acabando las oraciones, \* dicen: “Beso las manos de vuestra merced”, aunque se suponga se den rendimiento de gracias, habiendo de dar la cabeza de ellos los buenos días o noches, los condenamos por hermanos, y los [mandamos] que abjuren de la que siempre traerán consigo, siendo señalados con su necedad, pues en más estiman un “beso las manos” falso y mentiroso (que ni se las besarían aunque los viesen obispos, y más las de algunos, que las traen llenas de sarna o lepra, y otros con uñas [caireladas], \* que ponen asco mirarlas), que no el “Dios os dé buenas noches” o “buenos días”. Y lo mismo les mandamos a los que responden con esta salva, cuando estornuda alguno, pudiéndole decir “Dios os dé salud”. (Góngora. *Premática del Tiempo*, ca. 1613)

Eso quiere decir que las fórmulas de saludo emergentes se enclavan en los procedimientos lingüísticos propios de la *cortesía positiva* (Brown y Levinson, 1987: 107–127) o la *cortesía de solidaridad* de Haverkate (1998: 46), mediante las cuales no solo se refuerza la imagen social del emisor, sino que también se pone de manifiesto “la afiliación”, recalcada por Bravo (1999: 31) o el “deseo de sentirse y de ser considerado por los demás como miembro de un grupo, dotado de los atributos necesarios para pertenecerle”. Constituyen, por lo tanto, mecanismos del acto complacientes con la imagen (*face flattering acts*), o sea, la cara “más complaciente” de la imagen social (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 43–45).

- (11) a. Chinica: Señores, **muy buenos días** (Cruz, *Las resultas de los saraos*, 1764)

- b. Las dos: Señores **muy buenas tardes** (Cruz, *Los baños inútiles*, 1765)
- c. DOÑA BIBIANA.- Pues tienes muy mal gusto, todo elegante debe tener deudas. Caballero, **buenas tardes**. (Bajo.) Julia, ¡qué traza de hombre! ¡qué figura tan ordinaria! CONDE.- Señoras, a los pies de ustedes: (Aparte.) ¡qué gesto! (Larra, *No más mostrador*, 1831)

Prueba de ello son tanto la selección del plural de carácter expresivo-intensificador –al menos, en español peninsular<sup>2</sup>–, así como la admisión en las fórmulas de saludo cuantificadores que refuerzan la imagen positiva, procedimiento registrado a partir del siglo XVIII.

Por último, no es hasta el siglo XIX cuando el predominio del factor de solidaridad (Brown y Gilman 1960: 280) implica un notable aumento de la frecuencia de las actuales fórmulas de saludo, generalizando de esta manera su empleo incluso en las capas más altas (11c).

## 5. Conclusiones

Aunque el polvo de la historia cubre la procedencia de las fórmulas de saludo (*buenos días*, *buenas tardes* y *buenas noches*), por las pocas huellas que quedan visibles podemos comprobar su procedencia extranjera. El terreno estaba abonado por los actos de habla desiderativos latinos, impuestos por el cristianismo, en cuya lectura se implica la máxima de simpatía.

En el proceso de su pragmaticalización, a medida que incrementan su carga pragmática, pierden su contenido proposicional

---

<sup>2</sup> Resulta muy interesante notar que la singularización de las fórmulas de saludo que se observa en el español de América (RAE-ASALE, 2009: § 32.6b) es posterior (s. XX). Esto se debe al hecho de delimitar el encuentro por el emisor desde la perspectiva *hic et nunc*.

desiderativo, convirtiéndose en interjecciones apelativas, convencionalmente rutinizadas, que sirven como mero ritual de apoyo para rellenar el vacío social que tanto aborrecen las relaciones sociales.

## Referencias bibliográficas

- Alcina, J., y J. M. Blecua (1975), *Gramática Española*, Barcelona: Ariel.
- Baran, M. (2017), “Fórmulas de saludo y de despedida como relacionemas. Apuntes desde la diacronía y sincronía de la lengua”, *Studia Iberytyczne*, 16, 7–20.
- BFM: Laboratoire IHRIM (online): *Base de Français Médiéval*, <txm.bfm-corpus.org>, [fecha de consulta: 17 de mayo de 2018].
- Bravo, D. (1999), “¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes de face”, *Oralia*, 2, 155–184.
- Brown, P., y S. Levinson (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Brown, R., y A. Gilman (1960), “The pronouns of power and solidarity”, en T. Sebeok (ed.), *Style in Linguistic*, Cambridge: MIT Press, 253–276.
- Cuesta Torre, M. (1993), “La transmisión textual de «Don Tristán de Leonís»”, *Revista de literatura medieval*, 5, 63–94.
- CORDE: RAE (online). *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>, [fecha de consulta: 17 de mayo de 2018].
- Dihle, A. (1952) “Antike höflichkeit und christische Demut”, *Studi italiani di filologia classica*, 26, 169–190.
- Duranti, A. (2008), “Universal and Culture-Specific Properties of Greetings”, *Journal of Linguistic Anthropology*, 7, 63–97.
- Goffman, E. (1979), *Relaciones en público. Microestudios del orden público*, Madrid: Alianza Editorial.
- Grzega, J. (2008), “Hal, Hail, Hello, Hi: Greetings in English language history”, en A. H. Jucker e I. Taavitsainen (eds.), *Speech Acts in the History of English*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 165–194.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haverkate, H. (1998), “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”, en M. A. Celis Sánchez y J. A. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 45–58.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004), “¿Es universal la cortesía?”, en Diana Bravo y Antonio Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, 39–54.
- Koch, P., y W. Oesterreicher (1985), “Sprache der Nähe–Sprache der Distanz”, *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Lanham, C. (1975), *Salutatio Formulas in Latin Letters to 1200*, München: Ardeo-Gesellschaft.
- Leech, G. (1983), *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lenarduzzi, R. (1991), “Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XIII, 191–201.
- Manzano Moreno, E. (2017), *Historia de España. Épocas medievales*. Madrid: Crítica/Marcial Pons.
- Menge, H. (2012), *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*, Darmstadt: WBG.
- Mohrmann, C. (1955), *Latin Vulgaire, Latin des Chrétiens, Latin Médiéval*, Paris: C. Klincksieck.
- Moreno Fernández, F. (1986), “Sociolingüística de los rituales de acceso en una comunidad rural”, *Lingüística española actual*, VIII, 245–286.
- Nowikow, W. (2006), “Sobre algunos conceptos básicos de la lingüística etológica”, en M. Schrader-Kniffki (ed.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Veruert, 183–192.
- OVI: Instituto del Consiglio Nazionale delle Ricerche (online), *L’Opera del Vocabolario Italiano*, <[www.ovi.cnr.it](http://www.ovi.cnr.it)>, [fecha de consulta: 17 de mayo de 2018].
- Pocetti, P. (2010), “Greeting and farewell expressions as evidence for colloquial language: between literary and epigraphical texts”, en E. Dickey y A. Chahoud (eds.), *Colloquial and Literary Latin*, Cambridge: Cambridge University Press, 100–126.

- RAE-ASALE (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros, 2 Vols.
- Romaine, S. (1982), *Socio-Historical Linguistics. Its Status and Methodology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Romera-Navarro, M. (1930), “Apuntaciones sobre viejas fórmulas castellanas de saludo”, *Romanic Review*, 21, 218–223.
- Searle, J. (1979), *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R., y D. Vanderveken (1985), *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Terlingen, J. (1943), *Los italianismos en español: desde la formación del idioma hasta principios del siglo XVII*, Amsterdam: NV Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.
- Zieliński, A. (2017), *Las fórmulas honoríficas con -ísimo. Contribución a la lexicalización de la deixis social*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Redactor de la Editorial de la UŁ/Redaktor inicjujący  
*Witold Szczęsny*

Composición tipográfica/Skład i łamanie  
*AGENT PR*

Diseño gráfico de la portada/Projekt okładki  
*Beata Chruścicka*

Fotografía de la portada/Ilustracja na okładce  
*[pixabay.com/](http://pixabay.com/)JavierAlamo*

Pliego de edición/Ark. wyd. 21,0; Pliego de imprenta/ark. druk. 29,625

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. 42 665 58 63

**Títulos publicados en la colección *Manufactura Hispánica Lodziense***  
**Tytuły, które ukazały się w serii *Manufactura Hispánica Lodziense***

**Manufactura Hispánica Lodziense 1**

Antonio Pamies Bertrán

Wiaczesław Nowikow

*Los modos verbales en español y en polaco*

**Manufactura Hispánica Lodziense 2**

Edición a cargo de Wiaczesław Nowikow

*Gramática contrastiva español-polaco*

**Manufactura Hispánica Lodziense 3**

red. Ewa Kobylecka-Piwońska i Agnieszka Kłosińska-Nachin

edición a cargo de Ewa Kobylecka-Piwońska y Agnieszka Kłosińska-Nachin

*Czytanie między językami. Szkice komparatystyczne z literatury polskiej i hiszpańskojęzycznej*

*Leer entre lenguas. Acercamiento comparativo entre la literatura hispánica y la polaca*

**Manufactura Hispánica Lodziense 4**

Edición a cargo de Janusz Bień, Beata Brzozowska-Zburzyńska, Antonio M. López González,

Wiaczesław Nowikow

*Lingüística hispánica en Polonia: tendencias y direcciones de investigación*

**Manufactura Hispánica Lodziense 5**

Magdalena Szeplińska-Baran, Marek Baran

*L'adjectif épithète en français, espagnol et polonais – étude contrastive*

**Manufactura Hispánica Lodziense 6**

red. Adriana Grzelak-Krzymianowska, Maria Judyta Woźniak/edición a cargo de Adriana Grzelak-Krzymianowska, Maria Judyta Woźniak

*Rzym a Półwysep Iberyjski. Różnorodność relacji od starożytności po współczesność*

*Roma y la Península Ibérica. Variedad de relaciones desde la Antigüedad hasta la contemporaneidad*

**Manufactura Hispánica Lodziense 7**

Maria Judyta Woźniak

*W poszukiwaniu harmonii istnienia. Studium porównawcze poezji Antonia Colinas i Zbigniewa Herberta*

**Manufactura Hispánica Lodziense 8**

Marta Pawlikowska

*El gallego y el castellano en contacto: code-switching, convergencias y otros fenómenos de contacto entre lenguas*

**Manufactura Hispanica Lodziense 9**

Witold Sobczak

*Las formas verbales con vector de posterioridad en el español peninsular y en su variedad mexicana*