

Lengua y Habla

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

No. 27, Vol. 1, Enero – Diciembre 2023



Presentación editorial

ALEXANDRA ÁLVAREZ MURO

Contribuciones

- El prefijo tele- y los adjuntos con desde*
ANTONIO FÁBREGAS 1-25
- La interpretación referencial del iniciador en las construcciones desfocalizadoras con se: análisis del discurso de la prensa digital.*
MIGUEL ÁNGEL AIJÓN OLIVA 26-50
- Sobre los adjetivos-adverbios en español y su contraste con el francés (y el italiano).*
ENRIQUE PATO 51-69
- “Otros individuos que su necesidad, u holgazanería los obliga”. La pervivencia del quesuismo en los siglos XVIII y XIX.*
ANA SERRADILLA CASTAÑO 70-95
- El adjetivo en yukpa.*
LUIS OQUENDO 96-119
- Sobre el valor instruccional de “una de” y sus funciones.*
LUIS FERNANDO AGUILAR AGUILAR &
JOSAPHAT ENRIQUE GUILLÉN ESCAMILLA 120-132
- Mapeo bibliométrico y revisión de la literatura en torno a la noción de metadiscourse (1984-2023).*
ELENNYS OLIVEROS & STELLA SERRANO 133-162
- evaluativo en Instagram: el caso de los influencers del movimiento bodypositive.*
NATALIA WIŚNIEWSKA 163-247
- Conceptualización de la interacción oral por parte de los profesores de español como lengua extranjera en formación inicial.*
ANA INDIRA FRANCO CORDÓN & JAUME BATLLE RODRÍGUEZ 248-265
- Adults Only or Pets Welcome: Use of anglicisms in the tourist domain in Spanish digital press.*
CARMEN LUJÁN-GARCÍA 266-284
- Aproximación contrastiva a las capacidades de adolescentes y adultos en el aprendizaje de una lengua extranjera.*
JUAN A. MARTÍNEZ LÓPEZ & MARIANO REYES TEJEDOR 285-305
- La Descripción de Funciones en la Lengua de Señas Colombiana.*
LIONEL TOVAR & LORENZO LÓPEZ 306-325
- La comprensión de la lógica de nuestro lenguaje: síntesis basada en la filosofía de Wittgenstein.*
JOSEFRANK PERNALETE LUGO, YSAELEN ODOR ROSSEL, QUELBIN TOLEDO
ESPINOZA CARBAJAL & JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO 326-337
- Reseña de Pujante, David y Alonso Prieto, Javier (eds.). 2022. Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. 212 págs.*
CARLOS VICENTE DOMÍNGUEZ 338-345

El prefijo *tele-* y los adjuntos con *desde* *The prefix tele- and adjuncts with desde*

Antonio Fábregas

Norwegian University of Science and Technology (NTNU)

antonio.fabregas@ntnu.no

Resumen

Los diccionarios caracterizan el prefijo *tele-* como un prefijo que expresa distancia. Sin embargo esto no explica por qué son posibles formaciones verbales como *tele-trabajar* para 'trabajar a distancia', pero no **tele-llamar* como 'llamar a alguien a distancia'. A través de una taxonomía de las construcciones con *desde*, donde también se emplea la noción de distancia pero con diferencias semánticas relevantes, propongo que este prefijo se especializa, por motivos configuracionales, en la lectura de distancia entre el agente y el evento, y solo con bases que no contienen estructura eventiva puede tomar otros valores más amplios.

Palabras clave: distancia, prefijación, modificadores de origen, eventividad

Abstract

Dictionaries characterize the prefix *tele-* as expressing distance. However, this does not explain why verbal formations like *tele-trabajar* for 'working remotely' are possible, but not **tele-llamar* for 'calling someone remotely.' Through a taxonomy of constructions with *desde*, where the notion of distance is also employed but with relevant semantic differences, I propose that this prefix specializes, for configurational reasons, in conveying the distance between the agent and the event. It can only take broader values with bases that do not contain eventive structure.

Keywords: distance, prefixation, source modifiers, eventivity

El problema

El DRAE, en su edición electrónica actual (RAE 2023), define el prefijo *tele-* como un elemento compositivo que significa 'a distancia'. Sin embargo, esta definición resulta de poca utilidad para explicar el siguiente problema. En español, admiten *tele-* verbos como *trabajar* o *estudiar*.

- (1) tele-trabajar, tele-estudiar

En un sentido amplio, podemos glosar estos verbos, tal y como se seguiría de la definición del DRAE, como 'trabajar a distancia' y 'estudiar a distancia', permitiendo que el conocimiento del mundo nos indique qué significa exactamente 'a distancia'. Además, estos verbos pueden emplear para expresar dicha distancia la preposición *desde*:

- (2) a. Muchas mamás que trabajan desde casa aprovechan al máximo las horas [El Salvador, El diario de hoy, 6 de mayo de 2017]
b. Ahora está viviendo en Londres con su padre y también estudia desde casa [España, 20 minutos, 26 de marzo de 2012]

Esta situación aparentemente ordenada encubre en realidad dos complicaciones, las dos procedentes de que una definición como 'a distancia' es demasiado vaga para manejarla en lingüística. La primera es que, en principio, esta noción de 'a distancia' debería aplicarse también a verbos de percepción como los de (3), que claramente admiten complementos con *desde* que indican que hay cierta distancia entre lo percibido y el sujeto que percibe.

- (3) a. una vecina vio desde la ventana de su domicilio a un grupo de cinco o seis jóvenes saltar una valla [España, La opinión A Coruña, 11 de marzo de 2011]
b. El docente escuchó desde la ventana en su silla de ruedas el coro de 400 estudiante [Argentina, Tiempo de San Juan, 12 de septiembre de 2016]

Sin embargo, estos mismos verbos rechazan de forma clara el prefijo *tele-*.

- (4) *telever, *teleescuchar

Sucede lo mismo con los verbos de lengua usados para comunicar contenidos proposicionales: cuando el emisor y el receptor están en posiciones distintas y el origen de la comunicación, a distancia, se quiere destacar es posible siempre emplear sintagmas con *desde*, pero los verbos rechazan sistemáticamente el prefijo, por más que la declaración haya sido hecha 'a distancia'.

- (5) a. " Pero para los que vivimos aquí, este invierno no es usual, " afirma desde su casa en Roswell [Perú, La República, 22 de febrero de 2014]
b. " Me dijeron que me habían desempadronado ", explica desde su casa en La Llosa [España, El País, 16 de noviembre de 2014]
c. un episodio de maltrato conyugal que este hombre niega desde su prisión [Perú, América Televisión, 12 de noviembre de 2017]

(6) *tele-afirmar, *tele-explicar, *tele-negar, *tele-contar, *tele-relatar, *tele-desmentir...

Sucede exactamente igual con los verbos de estado psicológico, que admiten complementos con *desde* para indicar que el complemento tiene un efecto 'a distancia' sobre el sujeto, pero no admiten el prefijo.

(7) a. En mayo presenta una amplia gama de series y películas para disfrutar desde casa [Venezuela, Informe21, 2 de mayo de 2019]

b. Aquí (Dakar) sufre más, no me acompaña, pero sufre desde casa [Bolivia, eju.tv, 26 de enero de 2014]

c. Para los amantes de la comedia, un plan que podrán gozar desde casa con las ocurrencias de los comediantes [Nicaragua, TN8, 6 de abril de 2017]

(8) *tele-disfrutar, *tele-sufrir, *tele-gozar, *tele-apreciar, *tele-divertirse...

La noción de 'a distancia', sin más explicación, es insuficiente para explicar estas asimetrías. Este trabajo se pone como objetivo principal delimitar de forma más precisa qué significa esa noción de distancia que codifica *tele-*, de manera que sea una herramienta útil para explicar por qué algunos verbos lo admiten y otros no.

Como objetivo secundario, me propongo explicar también el problema que en realidad presentan los complementos con *desde* en ejemplos como (2). La noción de distancia exige que haya al menos dos puntos separados en el espacio, y que esos dos puntos estén separados de forma suficiente. La preposición *desde*, sin embargo, suele denotar origen, que es solo uno de los dos puntos necesarios para codificar la distancia.

(9) Juan viene desde Madrid.

En (9), la distancia surge solamente en la medida en que el verbo *venir* codifica un segundo punto espacial, distinto del origen que expresa *desde Madrid*, y que es aquel en que se sitúa el hablante. Cuando el verbo no codifica ese punto espacial, *desde* no codifica ninguna distancia. Sin otros complementos o un contexto que supla dichos complementos, (10) es anómala.

(10) ?Juan corre desde Madrid.

La situación es aún más grave en los casos de (2), porque verbos como *trabajar* o *estudiar* no codifican ningún punto espacial. Sin embargo, admiten tanto *tele-* como *desde*.

La respuesta que ofreceré en este trabajo para la explicación de estos patrones es la de (11):

(11) *Tele-* codifica una distancia no trivial entre la localización del sujeto y la localización del evento.

Los usos de *desde* que se asocian a *tele-* se analizarán de una forma paralela. El resto de este artículo está estructurado como sigue: en §2, describiré detalladamente el patrón que se observa con *tele-* y la gama de verbos que admiten *desde* y *tele-* alternadamente. En §3

desarrollaré la propuesta de (11), explicaré por qué algunos casos con desde no admiten *tele-*, y ofreceré una taxonomía de complementos con *desde* que explique los casos equivalentes a *tele-* y los que difieren de él. En §4, presentaré una formalización sintáctica de las generalizaciones de §3, y en §5 presentaré mis conclusiones.

El prefijo *tele-* y los modificadores equivalentes con *desde*

Esta sección se dedica a presentar en detalle la base empírica de este estudio. Comenzaremos presentando los distintos usos del prefijo *tele-* (§2.1), destacando los aspectos comunes de las bases con las que se combina. Seguidamente (§2.2), hablaremos de los modificadores con *desde* y presentaremos una taxonomía de cuáles son sus valores, donde destacaré el que coincide con *tele-* como paso previo a especificar con claridad en qué consiste la noción de distancia que codifica.

El prefijo TELE-

El prefijo *tele-* no está entre los más productivos del español, pero aparece robustamente documentado en corpora y diccionarios (cf. Varela & Martín García 1999, RAE & ASALE 2009: §10.5, Fábregas 2024). La mayoría de formaciones con este prefijo involucran sustantivos, relacionados o no con verbos, que definen acciones y estados. Entre ellos podemos destacar los de (12):

(12) telearrastre, telecirugía, telecubro, teleconferencia, telecontrol, telediagnóstico, teleeducación, teleformación, telegestión, telegrafía, teleinterpretación, telemarketing, telemedicina, telemedición, telepago, telepresencia, telequinesis, teleservicio, teleterapia, televoto

Naturalmente, en todos estos casos hay una idea general de distancia, pero se puede ser más preciso. Tomemos por ejemplo *telecirugía*. La cirugía es una actividad que implica a un agente que manipula de forma ordenada el cuerpo de un paciente. Por lo general, esa manipulación requiere la coincidencia en el espacio y en el tiempo del agente y el paciente. La telecirugía, sin embargo, describe el procedimiento mediante el cual el agente no está presente en el mismo espacio que el paciente, y de hecho la manipulación sobre el cuerpo del paciente se realiza en un espacio distinto a aquel desde el que el cirujano controla la operación.

Lo mismo sucede también con *telearrastre*, que es el procedimiento que se emplea en algunas estaciones de esquí para llevar a los usuarios hasta la cima de la montaña. Un evento de arrastrar a una entidad implica generalmente contacto directo entre el agente que produce el arrastre y la entidad arrastrada; *telearrastre* se aplica a aquellos casos en que el agente que inicia y hace posible el desplazamiento no está en contacto directo con la entidad arrastrada —en términos prácticos, hay un cable entre ellos— y por tanto cada uno de los elementos está en espacios distintos.

De la misma manera, *televoto* implica esta distancia entre agente y acción. Nuestro conocimiento del mundo dicta que normalmente para ejercer el derecho al voto el agente

tiene que depositar un papel en una urna desplazándose hasta un espacio designado para tal efecto. El *televoto* implica que el agente que vota se encuentra en un espacio distinto a aquel en que hace efectivo el voto. Sucede lo mismo, que existe un espacio generalmente acordado como estándar para el evento, en *teleformación*, donde se espera que la formación que recibe una persona se haga en una escuela, instituto u otra entidad educativa. La teleformación, pues, se refiere a los casos en que el alumno que se forma no comparte espacio con los educadores, y el educador se encuentra en un lugar diferente de aquel en que se hace efectiva la formación.

Encontramos ya en estos casos dos factores que considero cruciales:

- a) Una distancia entre el espacio que ocupa el agente y aquel en que se hace efectivo el evento, que suele contener también al resto de participantes.
- b) La existencia ocasional, legitimada por conocimiento del mundo, de que hay un espacio específico designado para realizar el evento, como en el caso de *televoto*.

Veamos ahora las bases verbales, que están más limitadas.

(13) teleadministrar, teleasistir, telecomandar, telecomunicar, teledirigir, telegestionar, teleimprimir, telelocalizar, telemonitorizar, teletrabajar, teletransportar, televigilar, televotar¹

Estos son los verbos documentados en NOW, y como se puede apreciar destacan dos clases semánticas sobre todo: la clase de los verbos de control, en los que un agente supervisa una actividad y maneja sus componentes (*Juan monitoriza a sus trabajadores, Pedro gestiona la empresa, Luis localiza a su hijo*) y la clase de verbos de actividad, que contiene distintos tipos de acción que desarrolla necesariamente un agente, como *trabajar, comunicar (con otra persona) o votar*.

De nuevo, tenemos los dos mismos componentes que antes: el desplazamiento espacial entre el agente y la acción que controla, y la existencia habitual de espacios designados para realizar precisamente esa acción. Cuando hablamos de *teleadministrar*, estamos indicando que el agente que administra no ocupa el mismo espacio –típicamente, ni siquiera la misma ciudad o país– en el que se desarrolla el evento de administrar, que se aplica a una empresa o a unos recursos que están localizados en otro lugar. El verbo *asistir* implica coincidencia entre el agente que asiste y el lugar al que asiste, pero *teleasistir* implica que el agente sigue o presencia el evento sin estar localizado en el mismo lugar en que este se desarrolla.

Volvemos también a encontrar frecuentemente la noción, que procede de nuestro conocimiento del mundo, de que el evento se desarrolla normalmente en un espacio designado para tal efecto. Dado que un ser humano no tiene la capacidad para imprimir documentos por sí mismo, tiene que valerse de un instrumento –la impresora– que tiene una

¹ Mientras no se diga lo contrario, los datos que se reportan en esta sección proceden del subcorpus NOW del Corpus del Español (Davies 2018). Este subcorpus ha sido elegido porque contiene textos procedentes de periódicos electrónicos de todos los países de habla hispana, lo cual permite acceder a una lengua relativamente espontánea, consensuada socialmente y que en general evita figuras literarias que pueden desenfocar los usos más habituales.

localización fija; *teleimprimir* denota que el agente no está en el mismo espacio que la impresora y la está controlando desde otra localización. *Trabajar* es una acción que normalmente se desarrolla en un espacio distinto del domicilio del agente, al menos por convención social, y la acción afecta por tanto a ese otro espacio. En contraste, *teletrabajar* implica que el agente esté en un lugar diferente de aquel en que se hace efectiva la acción de trabajar, que se entiende que es ese espacio designado.

Estas mismas nociones aparecen en el tercer grupo de bases que admiten *tele-*, que son sustantivos que designan entidades artificiales que se diseñan para un fin determinado.

(13) telebanco, telecabina, teleférico, teléfono, telégrafo, teleobjetivo, telescopio, telesilla, televisión

Estos sustantivos, pese a no estar relacionados con ningún verbo, codifican en su significado léxico una acción que se realiza empleándolos como instrumento o localización. No se trata, por ejemplo, de sustantivos que denoten objetos naturales no diseñados por el hombre con un propósito particular.

En estas formaciones, tal vez porque es necesario emplear el conocimiento del mundo para deducir qué acción se realiza con el objeto y qué papel tiene en ella, se encuentran tres lecturas distintas del prefijo. La primera ya nos es familiar: el agente y la acción están en lugares diferentes. Un *banco* es un edificio en el que se desarrollan transacciones económicas, y el *telebanco* es un procedimiento que permite que esas transacciones sean desarrolladas por el agente desde una localización distinta. De la misma manera, el *telégrafo* es la herramienta que permite a un agente escribir a distancia, en el sentido de que la escritura se manifiesta en un espacio distinto del que ocupa el agente.

La segunda interpretación de *tele-* requiere aún más enriquecimiento de conocimiento del mundo para averiguar la acción que se supone. Una *silla* tiene como función sentarse en ella, no desplazarse a ningún lugar; sin embargo, un *telesilla* es una silla en la que uno se sienta para ser desplazado por un agente que no está en el mismo lugar en que te sientas; sucede lo mismo con *cabina*.

Esto es: en estos sustantivos, *tele-* no solamente aporta el valor de 'distancia no trivial' donde sigue siendo efectiva la idea de que hay un agente responsable de la acción que está a cierta distancia espacial del lugar en el que sucede esa acción, sino que además fuerza a que la acción se interprete como dinámica y asociada a un desplazamiento.

Esta misma lectura es la que reciben de forma natural la larga serie de nombres de comercio, empresas y servicios que acuden directamente al domicilio del solicitante con los productos y servicios designados por la base:

(14) telepizza, telecroqueta, telebocata, teleniñera...

La tercera lectura es la más compleja de todas y se aplica solamente a los instrumentos que sirven para facilitar la percepción. Podemos ilustrarla con *teleobjetivo* y *telescopio*. En estos casos, no es posible establecer una división entre el sujeto y el evento, que es el mismo acto

de percepción, porque un sujeto no puede estar en una posición y percibir algo a la vez en una posición distinta. En estos casos el prefijo *tele-* tiene un uso que, esta vez sí, encaja bien con la escueta definición del DRAE: debe existir una distancia considerable entre el sujeto que recibe la percepción y la entidad percibida, de manera que esa percepción sería imposible sin la ayuda de ese instrumento. Es la única situación con *tele-* en que no existe una distancia física entre el agente y el evento, o el lugar en que se desarrolla típicamente.

A esta clase pertenecen también los sustantivos lexicalizados *televisión* y *teléfono*, que designan respectivamente herramientas que permiten contemplar y escuchar entidades que están en una posición tan alejada del sujeto que la percepción no sería normalmente posible.

Finalmente, para terminar este repaso del prefijo *tele-* y sus lecturas, considero que es significativo que el prefijo no se combine con bases adjetivales (salvo que vengan derivadas de verbos o sustantivos que ya lo contienen, como en *telefónico*, *telegráfico* o *telequinético*). No existen, de hecho, adjetivos calificativos que admitan *tele-*.

Una posible explicación de esto, antes de formalizar las propiedades de *tele-*, sería que un adjetivo carece de los tres componentes que permiten las lecturas del prefijo. Los adjetivos, frente a los verbos, no son predicados que puedan estar localizados en el espacio; *enfermo*, por ejemplo, no sucede en un espacio, frente a *enfermar*, que permite identificar el lugar en que se produce el cambio de estado. Esto impide que exista algo así como 'lugar designado para una cualidad determinada'.

En segundo lugar, los adjetivos no tienen agentes, por lo que es imposible concebir situaciones en que el agente de la propiedad y la propiedad misma estén en lugares diferentes. Si decimos que alguien es simpático, no podemos concebir la simpatía en una localización distinta del sujeto, entre otras cosas porque los adjetivos no tienen lugares.

En tercer y último lugar, los adjetivos no codifican eventos y por tanto no son concebibles como instrumentos que permitan desarrollar eventos a distancia.

Modificadores con DESDE

Frente a los numerosos estudios acerca de la preposición *hasta* en español (Kany 1944, Cuervo 1955, Mittwoch 1977, Dominicy 1982, Montes 1986, Moreno de Alba 1987, Lope Blanch 1990, Carrasco 1991, De Mello 1992, Declerck 1995, De Swart 1996, Giannakidou 2002, Brugè y Suñer 2008, Bosque y Bravo 2015,), los modificadores introducidos por *desde* han sido mucho menos estudiados –De Bruyne 1999, por ejemplo, apenas le dedica unas líneas; cf. Móia (1996, 2006), Schaden (2005)–. Tras esta carencia tal vez se encuentre el hecho de que existe un sesgo hacia las metas (cf. Stefanowitsch 2018 para una revisión reciente) que hace que frecuentemente la expresión de la fuente sea imposible sin expresar también la meta (15), o la afirmación general de que el final de un evento permita clasificar verbos aspectualmente –en tólicos y atólicos, por ejemplo– mientras que no existen clasificaciones que dividan los verbos en función de si especifican o no su punto inicial.

(15) Juan fue desde su casa *(hasta la escuela).

Para entender qué sucede en los casos que estamos discutiendo aquí, sin embargo, nos hemos de centrar en los modificadores con *desde*. Específicamente, propongo que estos modificadores admiten 5 lecturas que pueden diferenciarse de forma simple.

a) Intervalo de tiempo o espacio anclado al inicio, origen o fuente:

- (16) a. Está enfermo desde el lunes.
b. Viene desde Bilbao.

Distancia espacial entre los participantes del evento:

- (17) a. Llamó a su hijo desde la ventana.
b. Vio el fuego desde la colina.

Desplazamiento del agente con respecto al evento

- (18) a. Monitorizan a sus empleados desde Londres.
b. Trabaja desde casa.

d) Desplazamiento del evento con respecto de un lugar estandarizado:

- (19) a. Estudia desde casa.
b. Entrena desde su domicilio.

e) Origen de un contenido proposicional:

- (20) a. Desde la biología, estos hechos reciben una explicación mecanicista.
b. Se negaron los hechos desde el Ministerio de Trabajo.

Todos los usos, menos (e), ilustrado en (20), implican cierta extensión espacial o temporal para la preposición. El único uso sustituible por *tele-* con verbos y sustantivos de acción es (c), mientras que los sustantivos que designan instrumentos admiten *tele-* en el uso (b) y (d).

Intervalo de tiempo o espacio delimitado por el origen

El uso de *desde* para introducir un intervalo temporal o espacial anclado al inicio de una situación, o al origen del movimiento, es el uso más tratado de esta preposición, y el único que trata De Bruyne (1999: 668) en su revisión de las preposiciones del español. En estos casos, *desde* requiere una extensión que tiene un punto de inicio, como en (21).

- (21) [-----

El inicio se identifica con el término de la preposición.

- (22) a. Está enfermo desde ayer.

b. Viene desde Canarias.

La extensión tiene que estar satisfecha por el propio verbo, que o bien es un verbo durativo –con las excepciones conocidas en zonas de la América hispana, cf. Moreno de Alba (1987)– o bien se estativiza mediante la negación.

- (23) a. Juan {está enfermo / *se puso enfermo} desde ayer.
b. Juan {durmió / *se durmió} desde las dos.

Cuando el anclaje es espacial, el verbo en este uso tiene que implicar un desplazamiento real o figurado a lo largo de una trayectoria:

- (24) a. Juan fue desde su casa hasta la tienda.
b. Juan viene desde su casa.
c. *El avión llegó desde Manila.

No me detendré en este uso, que es el mejor estudiado y al que no tengo ahora nada que aportar (véase Morimoto 2001). Baste señalar que en estos casos el componente de 'distancia' se sigue de su valor de extensión, porque se presupone una separación temporal o espacial entre el origen identificado por el término de la preposición y algún punto identificado en el desarrollo del evento, en tiempo o espacio.

Distancia espacial entre los participantes del evento

El segundo uso resulta más interesante, porque hasta donde se me alcanza no ha sido observado sistemáticamente en español, si bien Rothmayr (2009) hace alguna observación con respecto a los modificadores de lugar con verbos de percepción cuyo desarrollo lleva de forma natural a identificar este uso. Rothmayr (2009) nota que en la lectura de (25) donde no hay una cláusula mínima (equivalente a 'Juan vio que María estaba en la playa'), necesariamente se está localizando al sujeto de la percepción:

- (25) Juan vio a María en la playa.

La percepción, independientemente de dónde esté situado el objeto percibido, debe suceder en el mismo lugar en que se encuentra el sujeto que percibe, porque son sus propiedades y capacidades internas las que posibilitan esa percepción.

Partiendo de este hecho –que un complemento de lugar con verbos de percepción identifica la posición en que está el sujeto, que es inseparable del evento de percepción–, examinemos los siguientes casos con verbos que pertenecen a esa clase.

- (26) a. Cómo se vio desde el espacio el ataque a las Torres Gemelas de el 11 de septiembre (República Dominicana, El día, 11 de septiembre de 2016)
b. La policía municipal los arrinconó en el fondo de la plaza y apenas se los oía desde la zona de el escenario (España, El salto, 8 de septiembre de 2018)
c. La mítica piscina club Stella aún se puede observar desde la M30 Norte madrileña (EEUU, El País, 18 de junio de 2019).

- d. La escuché desde el piso de abajo (Bolivia, eju.tv, 2 de octubre de 2015)
- e. Al acercarse al establecimiento, se puede notar desde afuera como se han llevado ventanas, puertas y otros artefactos (Venezuela, primicia.com, 8 de abril de 2019)

En todos estos casos, la distancia viene legitimada por la separación que hay entre la entidad percibida y la posición del sujeto. Es decir, lo que mide desde es la distancia entre los dos participantes del evento de percepción, indicando que no comparten el mismo espacio natural y que existe entre ellos una distancia física no trivial. Nótese que la distancia tiene que ser necesariamente física, no temporal.

Así, por ejemplo en (26a) el objeto percibido está en Nueva York, y más apropiadamente en el planeta tierra, mientras que los sujetos que perciben se encuentran en el espacio. En (26d) la persona a la que se escucha está un piso más arriba que la persona que escucha.

Los verbos de percepción están próximos a los predicados psicológicos, que comparten también con ellos la propiedad de que es imposible separar espacialmente al sujeto del estado del propio estado. Estos verbos también legitiman este uso de *desde*:

- (27) a. Primera Hora acompañó a el exgobernador, y fue testigo de cómo goza y sufre desde el asiento (Puerto Rico, Primera Hora, 21 de julio de 2017)
- b. la celebración de la séptima exhibición aérea de Tarragona, que todo el mundo podrá disfrutar desde cualquier punto del litoral de la ciudad (España, Diari de Tarragona, 10 de mayo de 2019)
- c. El fenómeno en su totalidad se podrá apreciar desde otras partes de Chile y Argentina (Uruguay, Caras y caretas, 3 de junio de 2019)

Esquemáticamente, la situación es la misma: la preposición *desde* indica que existe una separación no trivial entre la persona que experimenta el estado psicológico y lo que la produce. Por ejemplo, en (27a) se está hablando de las reacciones de una personalidad política que sigue un acontecimiento deportivo desde fuera del estadio. En (27b) se dice que la exhibición aérea estará en una posición distinta a la que se encuentra la gente que va a disfrutar con ella.

La tercera clase típica de verbos que tienen este uso de desde son los verbos que indican llamar la atención de alguien, donde una persona se dirige a otra para establecer contacto con ella:

- (28) a. Recuerdo aquella tarde cuando la publicista Ivette Rodríguez me llamó desde Los Ángeles (México, Hoy los Ángeles, 13 de diciembre de 2017)
- b. una voz que nos interpela desde los escombros, desde las ruinas de un desastre familiar (Chile, Qué pasa, 4 de enero de 2018)
- c. Metele, metele, discriminame ", le gritó desde detrás de cámaras (Argentina, Diario UNO de Entre Ríos, 20 de mayo de 2019)
- d. De hecho, en la comitiva se comentó que fue el propio capitán quien avisó desde el aire de que había detectado un problema (Chile, La Tercera, 22 de febrero de 2019)

Lo dicho hasta ahora vuelve a aplicarse aquí: dos participantes necesarios en el evento, el sujeto que llama la atención y el receptor de esa llamada, se encuentran en ámbitos físicos diferentes, que pueden ser distintas ciudades (28a) o espacios mucho más próximos pero delimitados de forma que el hablante considera relevante, como en (28c).

Desplazamiento del agente con respecto al evento

El tercer uso será el que más nos importa en este estudio, porque es al que se restringe el prefijo *tele-* con bases verbales o que denotan acciones. En este uso, la distancia se mide entre la posición del agente y la posición del espacio en que se hace efectivo el evento.

Este uso es habitual con verbos de control, en los que un sujeto agentivo supervisa o gestiona una entidad:

- (29) a. Y según datos de AFRICOM, el mando establecido en el 2007 que dirige desde Alemania las operaciones (España, Diario de Extremadura, 28 de octubre de 2017)
b. al igual que en el resto de el fin de semana, Piñera trabajó desde su casa, afinando la nómina de ministeriales (Chile, La Tercera, 21 de enero de 2018)
c. El traslado se gestionó desde Buenos Aires a través de mi hermano (Argentina, El territorio, 1 de junio de 2019)
d. el Ministerio Público (MP) aseguró que Moreira Reyes coordinó desde la cárcel una estructura de venta de drogas (Guatemala, PublineWS, 23 de enero de 2019)
e. El consejero de Presidencia supervisa desde Los Alcázares la coordinación de medios ante el aviso de lluvias (España, 20 minutos, 19 de noviembre de 2018)

Lo crucial en estos ejemplos es que el evento no se hace efectivo en el lugar en que se encuentra el agente que lo realiza. Un verbo de control y gestión implica tener un papel de organizador en el desarrollo de una serie de acontecimientos o la disposición de unos elementos. En una situación normal, el agente está presente en el lugar en que se hace efectiva ese desarrollo. No es así en los ejemplos de (29).

Por ejemplo, en (29a) estamos hablando de unas operaciones que se hacen efectivas en África, y por tanto es en África donde debe hacerse efectiva su dirección; no obstante, los directores están en Alemania. En (29b), está claro que el trabajo que hace el Presidente Piñera organizando su gobierno no se va a hacer efectivo en su casa, a pesar de que es allí donde él se encuentre. En (29c), hay un traslado entre dos puntos que está siendo gestionado, pero la gestión no es efectiva en Buenos Aires, sino en los puntos involucrados en el traslado. En (29d) es evidente que la venta de drogas no se hace efectiva en la cárcel, que es sin embargo donde está situado el agente que coordina: esa coordinación, el evento que permite organizarlo, está haciéndose efectivo en el lugar en que se desarrolla la venta. Sucede igual en (29e): la supervisión se hace efectiva en toda la zona afectada por las lluvias, por más que los supervisores estén en Los Alcázares.

Este mismo valor se extiende también a otros ejemplos que no pertenecen propiamente a esta clase, como *operar*, que también implican control estricto sobre un conjunto de procedimientos.

(30) el moderno aparato que utiliza tres brazos y permite al cirujano operar desde una butaca visualizando la zona a través de una pantalla (España, El Mundo, 25 de marzo de 2019)

En todos estos casos, desde indica la distancia espacial entre el agente y el evento. El evento se hace efectivo en una posición no trivialmente distinta de aquella en que se sitúa el agente. Por supuesto, por cadena causal, esto también implica que los otros participantes del evento estén en una posición física distinta de la del agente, pero esto no basta. Por ejemplo: cuando un comercial se reúne con unos compradores de otro país y acuerdan enviar los productos a esa distancia, no hablamos de *vender desde la oficina* simplemente porque los productos o los compradores estén en otro lugar. Para decir que vendemos desde la oficina, debe darse el caso de que la venta se haga efectiva en un lugar distinto.

Otro conjunto de verbos, más heterogéneo, que muestra este uso son los verbos que denotan eventos más o menos oficiales que requieren el desplazamiento del agente a un lugar designado para tal efecto, que es donde se hace efectivo a efectos legales el evento.

(31) a. Desde hoy se puede solicitar el voto por correo y pedir votar desde el extranjero (EEUU, La información, 5 de marzo de 2019)

b. Según las fuentes, declarará en el juicio desde su domicilio, amparado en los fueros que le da su cargo como senador (Argentina, Clarín, 5 de febrero de 2018)

c. Seixis Paucis Hernández, conocido como Jesús Santrich, comparece desde la cárcel La Picota (EEUU, El Colombiano, 13 de julio de 2018)

d. se ofrecen a personas de avanzada edad y con problemas de movilidad la posibilidad de participar desde su casa en las actividades (España, El Diario, 12 de marzo de 2013)

e. En el Preguntados, una participante juega por 120 mil pesos y los televidentes pueden concursar desde casa por un viaje al Caribe (Argentina, El Sol online, 14 de octubre de 2014)

De nuevo, el agente está en una posición distinta a aquella en que se hace efectivo el evento: es evidente que el voto del que se habla en (31a) no tiene carácter oficial alguno en el país en que está el agente, pero sí en otro alejado de él. La comparecencia o la declaración de alguien en un juicio no es efectivo más que en el juzgado y ante el juez, de manera que en (31b) y (31c) estamos hablando de una situación en que el agente que realiza el evento está separado del espacio en que ese evento se materializa. Igualmente, participar requiere la presencia del participante, pero en (31d) el agente y el evento están en lugares distintos. Finalmente, en (31e) el concurso y el participante están en espacios separados de forma no trivial.

Desplazamiento del agente y el evento con respecto a una localización establecida

En la cuarta clase, la distancia expresada con *desde* separa agente y evento, con el resto de participantes, de una localización que nuestro conocimiento del mundo asocia a ese evento. Es decir: el agente está en el mismo lugar en que el evento se hace efectivo, junto a otros participantes en él, pero la distancia se deduce de que normalmente ese evento se realiza en un espacio diferente.

(32) a. para quien no pudiera pagar un gimnasio y quiera entrenar desde su casa (Argentina, Página 12, 1 de marzo de 2018)

b. el estudiante tiene la facilidad de aprender desde su hogar, sin necesidad de acudir de forma diaria a un salón (República Dominicana, DiarioDigitalRD, 6 de septiembre de 2018)

c. Esta vez exhortó a sus ciudadanos a no acudir a un templo, sino rezar desde sus propias casas para que no le tengan que " pagar " nada (Perú, La República, 27 de noviembre de 2018)

d. tocará una canción del verano con karaoke incluido para que todo el mundo pueda cantar desde casa (España, Antena 3, 28 de junio de 2019).

En estos casos, es evidente que el agente y el evento suceden ambos en el domicilio del agente. La idea de distancia se produce porque nuestro conocimiento del mundo nos dice que para esos eventos hay lugares destinados a su desarrollo –respectivamente, gimnasios (32a), centros educativos (32b), iglesias (32c) o bares con karaoke–. De un actor que tiene que representar una obra en su casa porque han cerrado los teatros podemos decir que *interpreta el monólogo de Hamlet desde su casa*; de un músico podemos decir que *toca desde su casa*, a pesar de que la música se produzca en la casa, porque esperamos que toque en una sala de conciertos.

Origen de un contenido proposicional

El último uso, que incluimos por exhaustividad, extiende metafóricamente la noción de origen más allá de un eje espacial o temporal, y toma el término de la preposición desde como una entidad o un ámbito que legitiman la veracidad de la información proporcionada. Este procedimiento permite al hablante distanciarse de la afirmación hecha y permitirse dudar de su veracidad, o bien admitir la posibilidad de que la veracidad pueda cuestionarse desde otro ámbito.

Este uso puede subdividirse en dos. En el primero, el término de la preposición es frecuentemente sustantivos que denotan autoridades políticas y administrativas, la clase verbal favorita son verbos de contenido proposicional y el modificador con desde se interpreta como la entidad que actúa como agente del verbo:

(33) a. Según informaron desde el gobierno, esto cubrirá cerca de el 60% de las necesidades financieras (Argentina, Tucumán a las 7, 12 de enero de 2017)

b. todo invitaba, explican desde el Gobierno andaluz, a poner en marcha esta acción publicitaria (España, El confidencial, 19 de enero de 2018)

c. Estamos viendo todos los escenarios como el de agresión internacional que anuncian desde la Casa Blanca contra Venezuela (Venezuela, Sumariu, 22 de agosto de 2017)

d. De esta forma, han precisado desde la Diputación a través de un comunicado, podrá adaptar se a las necesidades de las mujeres (España, La opinión de Málaga, 23 de septiembre de 2016)

e. La imagen impactó y desde La Moneda mostraron este acto como un acercamiento hacia el mundo más radical del pueblo mapuche, lo que “le trajo buenos réditos

a Moreno al interior del Gobierno”, reconocen desde Palacio (Chile, El Mostrador, 8 de noviembre de 2018)

Como puede verse, este valor suele implicar que el verbo aparezca en tercera persona plural con valor inespecífico ('alguien'). En todos estos casos, el hablante que emite el enunciado puede negar la veracidad del contenido proposicional porque este procede de otra fuente: así, en (33b) el redactor podría cuestionar la oportunidad de iniciar una campaña publicitaria.

La segunda versión de este uso no requiere ninguna clase especial de verbos, y se produce cuando el término de la preposición desde es un sintagma equivalente a un ámbito del conocimiento, o ideologías y otros sistemas de pensamiento estructurados o no. En él, la veracidad de la oración se relativiza a ese ámbito, que se toma como una perspectiva desde la que el hablante observa algo:

(34) a. Desde la religión, la naturaleza fue concebida como una obra de Dios (España, El Diario, 26 de abril de 2019)

b. El plan fue diseñado con cuidado y sólo desde la ingenuidad se puede creer que Donald Trump apenas " reconoció " a Juan Guaidó como presidente (Uruguay, Caras y caretas, 27 de enero de 2019)

c. Desde la filosofía, la ética tiene que ver con el sentido del " obrar bien " (Venezuela, Aporrea, 18 de marzo de 2019)

Como puede verse, este valor –que actúa sobre todo el contenido proposicional– suele implicar que el sintagma con desde se sitúe en primera posición de la oración, algo que sucede típicamente con los sintagmas que restringen la veracidad: *Económicamente, esta propuesta es un desastre.*

Una vez que hemos discriminado entre las lecturas de desde, volvamos a la pregunta inicial de este trabajo: ¿qué hace *tele-*?

Cuándo TELE- es DESDE

De la discusión anterior cabe concluir que *tele-*, cuando se combina con verbos o sustantivos que expresan acciones, codifica específicamente el significado de distancia entre el agente y el lugar en que se hace efectivo el evento. Estas son las situaciones donde realmente tenemos la posibilidad de expresar el mismo contenido que *desde*.

La clase de los verbos de percepción o de sentimiento, que admiten la preposición en la lectura de separación no trivial entre los participantes en el evento, nunca admiten *tele-*:

(35) a. ver a alguien desde la distancia
b. *tele-ver a alguien

(36) a. disfrutar de algo desde la distancia
b. *tele-disfrutar de algo

Sucede igual con los casos en los que la distancia se establece entre el evento con su agente y un espacio acordado por consenso como prototípico para realizar esa acción.

- (37) a. entrenar desde casa
b. *tele-entrenar

En este sentido podemos comparar *tele-formación* o *tele-enseñanza* con el imposible **tele-aprendizaje*. Tanto la enseñanza como el aprendizaje se identifican con un espacio designado para ese efecto, que es un centro educativo. Esto, sin embargo, no basta para legitimar el uso de *tele-*.

El agente de *enseñar* o *formar* es el profesor, por expresarlo de forma simple. Este agente puede encontrarse en el centro educativo o en su casa, y esto da igual para el prefijo *tele-*. Lo que necesita *tele-* es que el proceso de formación y enseñanza que se hace efectivo en la presencia del alumno tenga lugar en un sitio distinto a aquel en que se encuentra el agente. Si el agente está en su casa, la enseñanza puede suceder en el centro educativo, y si el agente está en el centro educativo, la enseñanza debe estar en cualquier lugar donde esté el estudiante fuera de ese centro: lo que le importa a *tele-* con verbos y sustantivos de acción es que exista separación entre el evento y el agente.

La forma **tele-aprendizaje* es imposible por más que podamos imaginar que describe la situación en la que el estudiante no está en el centro educativo que se destina al aprendizaje. El motivo es que el evento de aprender es inseparable en términos físicos de la posición locativa de la persona que aprende, por lo que una lectura en que el sujeto esté en un lugar y el aprendizaje suceda en otro carece de sentido.

No está tan restringida la interpretación de *tele-* con bases que no designan eventos o acciones. Veamos la interpretación de *tele-* en los siguientes ejemplos, cuya base es un nombre de objeto, instrumento u otra cosa:

- (38) a. tele-scopio
b. tele-bocadillo

En el primer caso (38a), está claro que la interpretación que recibe el prefijo es la que corresponde a los verbos de percepción, donde se expresa una distancia no trivial entre los dos participantes del evento. De la misma manera en que *desde* indica distancia extendida entre Juan y su hijo en *Juan vio a su hijo desde el balcón*, el telescopio es un instrumento dedicado a permitir que se haga efectiva la percepción cuando entre el sujeto y el objeto media una distancia no trivial.

El caso de (38b) reproduce la interpretación de *desde* cuando disloca el evento de su localización prototípica: normalmente, para consumir un bocadillo el cliente tiene que desplazarse hasta el restaurante, al menos para recogerlo. Lo que indica *tele-* en (38b) es que el cliente puede obtener y consumir ese producto a una distancia no trivial de la localización habitual en que lo obtiene y también consume.

Es decir, cuando la base del prefijo no es un verbo o un sustantivo que expresa una acción, las restricciones de *tele-* se relajan y se permiten dos lecturas de distancia posibles con *desde*.

Tabla 1. Lecturas de *tele-*

	<i>tele-</i> con base V	<i>tele-</i> con N de acción	<i>tele-</i> con N de objeto
distancia agente-evento	tele-trabajar	tele-cirugía	Imposible (no hay evento ni agente)
distancia entre participantes	*tele-ver, *tele-sufrir	*tele-espectáculo	tele-scopio, teléfono, telé-grafo...
distancia evento-locación estándar	*tele-entrenar	*tele-banquete	tele-bocadillo, tele-tienda...

En la siguiente sección voy a presentar un análisis que explique estas restricciones.

Formalización

Mi propuesta es que la flexibilización de las lecturas con *tele-* en los nombres de objeto tienen una explicación estructural que también da cuenta de por qué la lectura se restringe a la separación entre agente y evento en los verbos y nombres de acción. En el caso de *tele-*, todo se explica a partir del siguiente principio:

(39) El prefijo *tele-* se adjunta a la proyección léxica más alta de la base.

Las interpretaciones derivan de cuál es esa proyección y qué componentes encuentra *tele-* en la proyección adjunta para poder derivar sus lecturas.

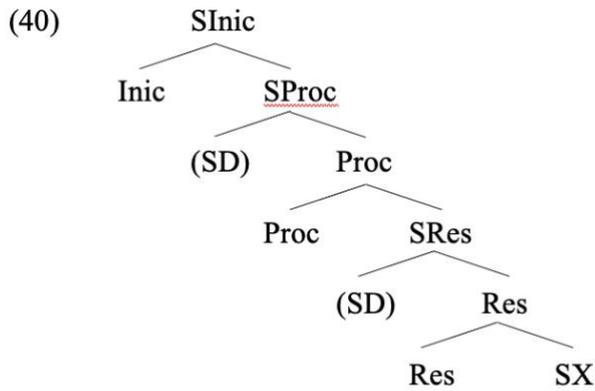
En las siguientes páginas, presentaré primero mis suposiciones sobre la estructura verbal (§4.1). A continuación mostraré cómo sitúo las lecturas de *desde* en esa estructura (§4.2), para después mostrar (§4.3) cómo *tele-* con verbos recibe únicamente una de ellas en virtud del principio de (39). §4.4 discute los nombres de acción, y §4.5 muestra cómo los mismos principios flexibilizan las lecturas con sustantivos de objeto.

La estructura verbal

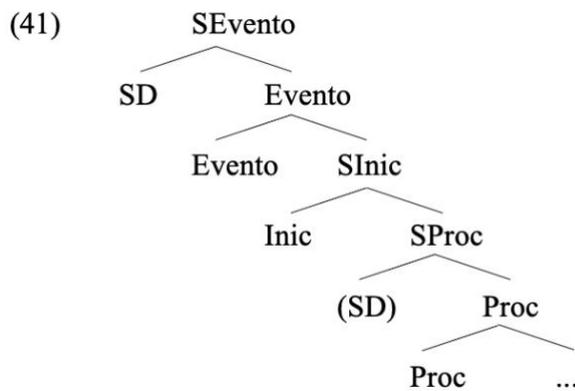
Asumo la descomposición verbal propuesta en Ramchand (2018). En esta teoría, el verbo se descompone en dos áreas: el área léxica, que contiene núcleos que determinan el aspecto léxico y los papeles temáticos de los participantes, y el área funcional, que introduce parámetros de tiempo y mundo, así como modo, aspecto gramatical y tiempo.

El área léxica contiene tres núcleos, cada uno de ellos dedicado a un subevento: Proc(eso) introduce un evento, dinámico o no, que puede tener un desarrollo interno. Opcionalmente, toma como complemento Res(ultado), que introduce el estado resultante que sigue a un

proceso télico; por encima de Proc se puede proyectar Inic(io), que introduce el estado causativo que inicia el proceso. Estos núcleos determinan qué papeles temáticos selecciona cada verbo, y los exponentes morfológicos que introducen, que corresponden a la base verbal, añade además propiedades que describen las eventualidades, dando lugar a las diferencias conceptuales entre 'cantar', 'bailar', 'saltar', etc.



Esta es el área léxica del verbo. El área funcional contiene las proyecciones bien conocidas de T(iempo), que sitúan la eventualidad con respecto al momento del habla, Asp(ecto gramatical), que focaliza parte de las fases de esa eventualidad, o Modo. La proyección más baja, sin embargo, es Evento: este núcleo, propuesto por Ramchand (2018) como una versión del Sintagma Voz, desempeña varios papeles en su teoría, pero el que nos interesa para este análisis es que es responsable de introducir en su especificador al argumento que se promueve de entre todos los de la eventualidad. En un verbo causativo, ese argumento será interpretado como agente, en virtud del SInic que Evento toma como complemento.



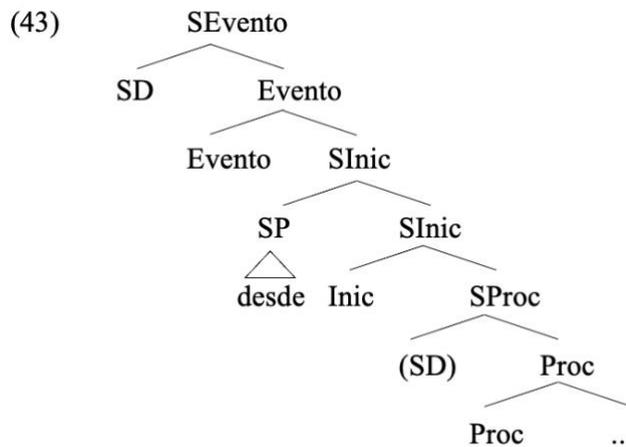
Es importante observar que, en esta teoría, el sintagma que introduce el agente pertenece al área funcional –relacionado con la voz– mientras que el que introduce el evento es el área léxica. Esto tendrá un papel importante a partir de la sección §4.3.

Lecturas de DESDE

Al igual que he hecho en §3, me centraré aquí en las lecturas relevantes de *desde*, donde se presenta un valor estrictamente de distancia uno de cuyos extremos al menos ha de proporcionar el evento.

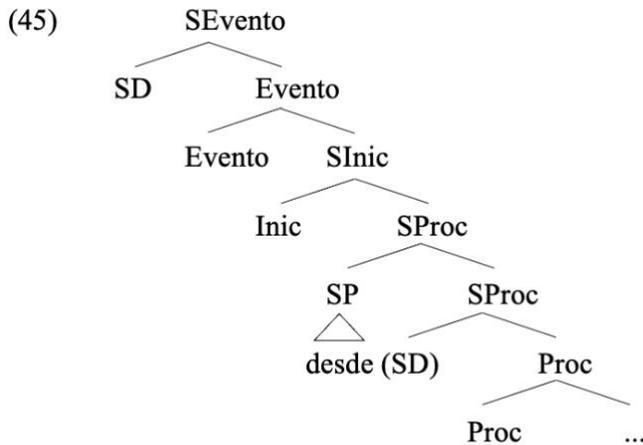
En oraciones como *El director supervisa desde Londres*, la preposición tiene un valor de distancia que separa al agente del evento mismo, como hemos argumentado en §2. La estructura de (41) permite codificar de forma inmediata este significado: si se adjunta *desde* a SInic, el componente de origen se incorporará cuando se ha definido todo el evento pero aún no se ha introducido el agente, lo cual permite de forma simple interpretar que ese origen define una distancia entre el evento y el agente.

(42) *Desde* de distancia entre agente y evento se adjunta a SInic.



Las siguientes dos lecturas separan los dos participantes o el evento de una localización estandarizada, pero el agente y el evento están en la misma posición. Mi propuesta es que las dos lecturas implican adjuntar *desde* al SProc, donde ya se han introducido los otros participantes del evento y de manera que el inicio del evento y el agente ocupen el mismo lugar.

(44) *Desde* de distancia entre participantes o entre evento y localización prototípica se adjunta a SProc.



La lectura de distancia entre los participantes se sigue con facilidad del propio hecho de que *desde* introduce la noción de origen entre la posición donde se introduce el complemento (especificador de SProc) y la posición del sujeto (especificador de SEvento), pero sin disociar al agente de la proyección que cierra el evento completo, SInic.

Propongo que esta misma configuración es la que da lugar a la lectura donde el evento está dislocado con respecto al espacio prototípico donde suele desarrollarse (por ejemplo, 'un gimnasio' para *entrenar*). Es evidente que una noción como 'lugar prototípico', que asocia la idea de un gimnasio con un verbo como *entrenar* no puede estar representada estructuralmente: depende más bien del conocimiento del mundo de los hablantes, y de las convenciones sociales a las que tienen acceso, entender que ciertos eventos se suelen desarrollar en lugares específicos y no otros. Por ejemplo, en la lectura de evento dislocado, la mayoría de hablantes rechazará una oración como *Hacer un suflé desde casa*, pero quienes estén apuntados a un curso de cocina donde acuden a un centro para aprender a hacer suflés interpretarán sin dificultad *Hacer un suflé desde casa* como desarrollar en casa las técnicas que normalmente se desplazan al centro para practicar.

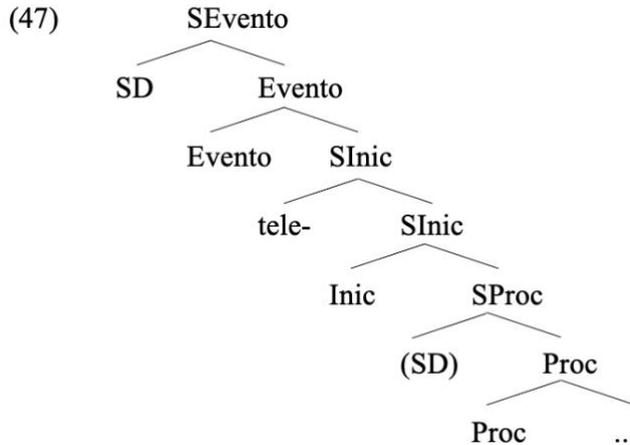
En consecuencia, propongo que esta lectura no implica una configuración sintáctica distinta, sino que simplemente se interpreta a partir de la misma configuración de (45) cuando el hablante puede suplir una localización típica que se distancia de aquella en que sucede el evento en ese caso para satisfacer los requisitos de *desde*.

TELE- con verbos

Recordemos el principio de (39), repetido aquí como (46).

(46) El prefijo *tele-* se adjunta a la proyección léxica más alta de la base.

Dado lo discutido en §4.2, este principio deriva automáticamente que la interpretación de *tele-* con verbos sea únicamente la de distancia entre el agente y el evento. Dentro de la estructura verbal, Inic es la proyección léxica más alta, y en general la proyección léxica más alta será siempre el complemento de SEvento, que introduce al sujeto en su especificador:



Esta es la misma configuración de (43), donde el componente de distancia separa al agente del evento mismo. En consecuencia, sin necesitar agregar nada más, la lectura del prefijo con verbos queda inmediatamente ligada a la interpretación de *desde* que sitúa al agente en un lugar diferente del evento.

TELE- con nombres de acción

Veamos ahora por qué esta misma lectura es la que se fuerza con los sustantivos que designan acciones. Distinguiremos dos casos: el de los nombres deverbales y el de los nombres no derivados, como *cirugía*.

En el primero de los casos, la explicación es idéntica a los casos anteriores, porque el sustantivo está derivado de un verbo, al que se adjunta el prefijo, y la estructura será siempre la misma de (47) por debajo del nominalizador.

Es más interesante el caso de los nombres no derivados, como (tele)cirugía, (tele)terapia o (tele)servicio, donde el sustantivo denota una acción sin que proceda de ningún verbo. Como demuestra Grimshaw (1990), estos sustantivos no introducen léxicamente estructura argumental, y pueden aparecer sin sintagmas que se interpreten como participantes en la acción, frente a las nominalizaciones eventivas, que suelen requerir al menos el correspondiente al complemento:

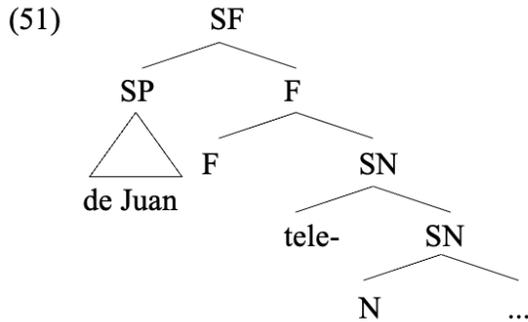
- (48) a. La fiesta tuvo lugar en 1982.
 b. #La destrucción tuvo lugar en 1982.

En inicio absoluto de discurso, (48b) es anómala porque falta un complemento, el paciente destruido, y no hay contexto lingüístico suficiente para suplirlo. En (48a), en cambio, esto no es un problema.

La cuestión, pues, es qué estatuto tienen los sintagmas preposicionales interpretados como participantes con los sustantivos de acción no derivados, como el subrayado en (49):

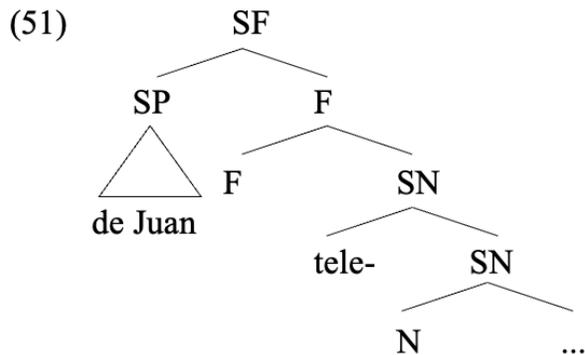
- (49) La conferencia de Juan tuvo lugar el lunes pasado.

Marantz (1997) propone que estos sintagmas no son argumentos léxicos, sino modificadores posesivos que se interpretan semánticamente como participantes debido al significado del sustantivo. No se introducen, pues, como argumentos léxicos del sustantivo. Esto sugiere una estructura como la de (50), donde el sintagma preposicional es introducido por una proyección funcional.



Si abstraemos de las etiquetas sintácticas, la configuración es paralela a (43): con estos sustantivos, el sustantivo –que se interpreta como una acción– es la proyección léxica más alta y el sintagma preposicional que se interpreta como participante es introducido en un sintagma funcional.

Aplicando el principio de que *tele-* se adjunta a la proyección léxica más alta, obtenemos la siguiente estructura:



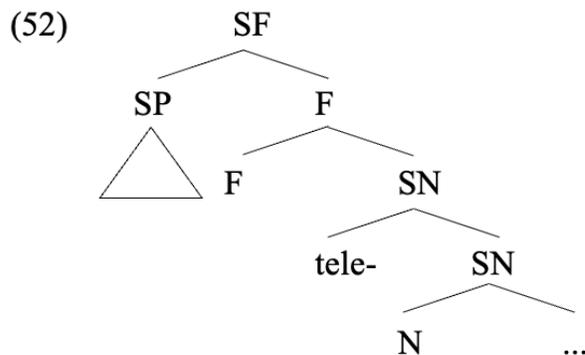
El resultado es igual a lo que sucede con los verbos: la distancia que introduce *tele-* se interpreta entre el evento y el participante, por lo que se interpreta que se disloca el agente con respecto al evento.

Nombres de objeto

La configuración sintáctica será por supuesto igual en los nombres de instrumento y otros de objeto. Las diferencias entre estos sustantivos y los que acabamos de examinar son dos: primero, no hay acción alguna en su significado, y por tanto ninguno de los eventuales

sintagmas preposicionales serán interpretados como participantes. En segundo lugar, la noción de distancia debe ser suplida mediante conocimiento enciclopédico: lo que permite, por ejemplo, que construyamos *tele-bocadillo* y no *tele-agua* no es ningún principio sintáctico o semántico, sino el conocimiento del mundo que nos dice que en estos tiempos nos podemos desplazar a un lugar distinto para comprar y consumir bocadillos, pero generalmente tenemos agua corriente en casa. En un contexto donde no se dé este caso, alguien puede establecer un servicio de reparto de agua a domicilio, y en tal caso *tele-agua* sería perfecta.

Estructuralmente todo esto se debe a que los sustantivos que tenemos aquí no implican acciones, aunque nuestro conocimiento del mundo nos permita asociarlos a acciones, y por lo tanto incluso si se introducen sintagmas preposicionales mediante proyecciones funcionales estos no se podrán interpretar como agentes disociados de un evento –porque el evento no está codificado en el sustantivo–.



En una configuración como (52), idéntica a (51), la lectura de *tele-* debe ser necesariamente flexible porque el sustantivo no denota una acción y por tanto no se puede imponer la lectura de que el participante y el evento ocupan lugares distintos. La distancia, pues, debe quedar satisfecha conceptualmente, mediante nuestro conocimiento del mundo, lo cual hace que un recurso frecuente sea justo el de emplear los espacios estandarizados para hacer alguna actividad con el sustantivo (como comprarlo o consumirlo) y tomar la distancia como la separación de ese espacio. Alternativamente, cuando el sustantivo es un instrumento que sirve para algo, la distancia también puede aplicarse a la relación entre los participantes en la acción para la que se emplea el objeto, como en *televisión*, donde se suple la acción de ver y se supone una distancia no trivial entre lo visto y el sujeto de la percepción.

La única lectura imposible será la que separa el evento del participante, y esto es así sencillamente porque ni el sustantivo denota un evento ni el sintagma preposicional puede designar un participante.

Conclusiones

Este trabajo ha argumentado que las restricciones de *tele-* se siguen de la configuración sintáctica de la base a la que se adjunta, sobre la suposición razonable de que este prefijo se adjunta a la proyección léxica más alta. Dentro de una taxonomía de lecturas de *desde*, he

propuesto que las condiciones de adjunción del prefijo fuerzan que, cuando la base denota un evento, se obtenga una lectura de distancia entre el sujeto y el lugar en que se hace efectiva la acción.

De forma lateral, este análisis constituye un argumento a favor de la división sintáctica de los núcleos que designan la causatividad eventiva y los que introducen los argumentos externos, puesto que –siempre que se dé lugar a una situación interpretable– el agente puede separarse del mismo evento en la misma medida en que el agente puede separarse locativamente del paciente.

Referencias bibliográficas

- Bosque, Ignacio & Ana Bravo. 2015. Temporal prepositions and intervals in Spanish. Variation in the grammar of hasta and desde. *Isogloss* 1. 1-31.
- Brugè, Laura & Avelina Suñer. 2008. Building up Complex Temporal Constructions. *Working Papers in Linguistics of the University of Venice* 18: 7-63.
- Carrasco, Félix. 1991. La variante mexicana de hasta: perspectivas diacrónicas sincrónicas”. En César Hernández *et alii* (eds.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de “El español de América”*, 455- 461. Valladolid: Junta de Castilla y León, Universidad de Valladolid.
- Cuervo, Rufino J. 1955. *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. 9ª edición corregida. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Davies, Mark. 2018. *Subcorpus NOW. Corpus del español*. Accesible en <https://www.corpusdelespanol.org/now/>
- De Bruyne, Jacques. 1999. Las preposiciones. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 657-705. Madrid: Espasa.
- De Mello, George. 1992. Hasta = No hasta / Hasta no = Hasta' en el español hablado de once ciudades”. *Anuario de Letras* 30. 5-28.
- De Swart, Henriette. 1996. The Meaning and Use of 'not... until'. *Journal of Semantics* 13. 221-263.
- Declerck, Renaat. 1995. The Problem of 'not... until'. *Linguistics* 33. 51-98.
- Dominicy, Marc. 1982. La evolución del español 'hasta' en Hispanoamérica. *Anuario de Letras* 20. 41-90.
- Fábregas, Antonio. 2024. *Diccionario de afijos del español contemporáneo*. Oxford: Routledge.
- Giannakidou, Anastasia. 2002. UNTIL, Aspect and Negation: a Novel Argument for two untils. In Brendan Jackson (ed.), *Semantics and Linguistic Theory (SALT) 12*, 84-103. CLC Publications: Cornell University, Ithaca, NY.
- Grimshaw, Jane. 1990. *Argument Structure*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Kany, Charles. 1944. American Spanish 'hasta' without 'no'. *Hispania* 27. 155-159.
- Lope Blanch, José M. 1990. Precisiones sobre el uso mexicano de la preposición 'hasta'. *Anuario de Lingüística Hispánica* 6. 295-324.
- Marantz, Alec. 1997. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. En Alexis Dimitriadis, Laura Siegel *et al.* (eds.), *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, Vol. 4.2, Proceedings of*

- the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium*, 201-225. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Mittwoch, Anita. 1977. Negative Sentences with 'until'. *Proceedings of the Chicago Linguistics Society* 13. 410-417.
- Móia, Telmo. 1996. Aspectos da Semântica das Expressões Temporais com desde e até. Questões de Aktionsart. *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Évora 1994)*, 341-358. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Móia, Telmo. 2006. On Temporally Bounded Quantification over Eventualities. In Christian Ebert and Cornelia Endriss (eds.), *Proceedings of the Sinn und Bedeutung 10*, 225-238. ZAS Working Paper in Linguistics.
- Montes, Graciela R. 1986. Aspectos semánticos de la preposición hasta en el español de México. *Actas del III Congreso Internacional sobre el español de América*, 423-431. México: UNAM.
- Moreno de Alba, José G. 1987. *Minucias del lenguaje*. México DF: Océano.
- Morimoto, Yuko. 2001. *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor.
- RAE & ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE. 2023. *Diccionario de la lengua española*. Versión electrónica.
- Ramchand, Gillian. 2018. *Situations in syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Rothmayr, Antonia. 2009. *The structure of stative verbs*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schaden, Gerhard. 2005. Different Kinds of since-Adverbials. In Joost Zwarts and Helen de Hoop, (eds), *Proceedings of the ESSLLI Workshop on Formal Semantics and Cross-Linguistic Data*, 88-97. Edinburgh: ESSLLI.
- Stefanowitsch, Anatol. 2018. The goal bias revisited: A collostructional approach. *GCLA* 6. 143-166.
- Varela, Soledad & Josefa Martín García. 1999. La prefijación. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4993-5041. Madrid: Espasa.

La interpretación referencial del iniciador en las construcciones desfocalizadoras con *se*: análisis del discurso de la prensa digital

*The referential interpretation of the initiator in defocusing constructions with se:
an analysis of digital press discourse*

Miguel Ángel Aijón Oliva
Universidad de Salamanca
maaijon@usal.es

Resumen

A partir de un enfoque funcional-cognitivo de la sintaxis, se plantea una investigación sobre la configuración discursiva del iniciador (agente o experimentante) y sus posibles referencias en las construcciones pasivas e impersonales con el reflexivo *se*. Estas construcciones conllevan la democión sintáctico-semántica y la desfocalización pragmática de dicho participante; no obstante, en el contexto suelen aparecer elementos que, al construir espacios mentales, condicionan el punto de vista discursivo y orientan la interpretación del referente. Se proponen dos dimensiones referenciales básicas: la especificidad y la accesibilidad, cuya combinación da lugar a cuatro categorías: referencias específicas y accesibles, inespecíficas y accesibles, específicas e inaccesibles, e inespecíficas e inaccesibles. El análisis se basa en un corpus de noticias de sucesos digitales y comentarios a ellas enviados por los lectores. La observación cualitativa desvela los principales recursos para la configuración de cada categoría referencial en los textos y sus respectivas repercusiones pragmáticas. Por otra parte, el análisis cuantitativo permite comprobar que, mientras que en el discurso informativo de las noticias predominan los iniciadores accesibles (específicos o inespecíficos), en los comentarios casi siempre se construyen referentes inespecíficos (accesibles o inaccesibles), en línea con la generalización de experiencias y opiniones de los lectores. Se concluye que las intenciones referenciales constituyen elementos de estilo comunicativo y, por ello, se hallan sujetas a variación sociosituacional.

Palabras clave: pasivas, impersonales, reflexividad, referencia, iniciador, especificidad, accesibilidad, punto de vista, discurso digital.

Abstract

Starting from a functional-cognitive approach to syntax, I propose investigating the discursive configuration of the initiator—agent or experiencer—and its possible references in passive and impersonal constructions formed with Spanish third-person reflexive *se*. These constructions entail the syntactic-semantic demotion and pragmatic defocusing of this participant; however, it is usual for contextual elements to build mental spaces to condition discourse viewpoint and thus guide the interpretation of the referent. I propose two basic referential dimensions, specificity and accessibility, whose combination gives rise to four categories: specific and accessible, non-specific, and accessible, specific, and inaccessible, and non-specific and inaccessible references—the analysis, based on a corpus of digital news items and comments to them submitted by readers. Qualitative observation reveals the primary resources used for configuring each referential category in the texts and their respective pragmatic repercussions. In turn, the quantitative analysis makes it possible to verify that, while accessible initiators—either specific or non-specific—are dominant in the informative discourse of news items, the great majority of referents in comments are non-specific—either accessible or inaccessible—in

line with the generalization of readers' personal experiences and opinions. I conclude that referential intentions constitute communicative style elements and are subject to socio-situational variation.

Keywords: passives, impersonals, reflexivity, reference, initiator, specificity, accessibility, viewpoint, digital discourse.

Planteamiento de la investigación¹

Las construcciones gramaticales adscritas al ámbito de la impersonalidad (Myhill, 1997; Sansò, 2006; Siewierska, 2011; Posio & Vilkuna, 2013, etc.) se consideran recursos para la desfocalización del iniciador del evento (agente o experimentante), al disminuir su prominencia en el discurso, a menudo dificultando su identificación. Pero, al mismo tiempo, diversos rasgos contextuales pueden promover la inferencia de que existe dicho participante, comenzando por la propia semántica del predicado. En muchos casos, además, tales rasgos permiten a la audiencia interpretar la referencia de este participante con distintos grados de precisión. De acuerdo con ello, en este trabajo se analizará un aspecto relativo a la configuración discursivo-cognitiva de las personas que intervienen en los sucesos relatados en la prensa digital, a partir de las cláusulas reflexivas con el clítico *se* caracterizadas habitualmente como *pasivas (reflejas) e impersonales*.

Se aplica a estas construcciones un enfoque funcional-cognitivo por el cual se consideran intrínsecamente significativas: no es posible separar su forma de su contenido semántico y de las funciones comunicativas a las que este sirve. Tal principio isomórfico es común a diversos modelos teóricos, como la gramática de construcciones (Goldberg, 2006; Hilpert, 2014) y los trabajos asociados a la Escuela de Columbia (García, 2009; Otheguy & Shin, 2022), además de constituir un aspecto fundamental de los enfoques más recientes sobre la variación morfosintáctica (Serrano, 2018a, 2018b; Aijón Oliva, 2019, 2020). No obstante, al mismo tiempo las teorías cognitivas sobre el punto de vista y los espacios mentales (Fauconnier, 1985, 2014; Sweetser, 2012) permiten asumir que una construcción sintáctico-semántica, en interacción con diversos elementos contextuales, puede generar significados pragmático-discursivos diferentes. Por ello, se pretende indagar en las posibilidades referenciales del iniciador de construcciones reflexivas en contextos específicos (las noticias de sucesos y los comentarios de los lectores a estas) y en cómo tales posibilidades se relacionan con funciones comunicativas. La configuración de referentes se contempla desde el punto de vista intencional del emisor, si bien una visión global de los hechos exigiría ulteriormente el desarrollo de métodos para dilucidar qué interpretaciones referenciales efectúan, de hecho, los receptores del discurso.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto “Formalización e integración de dimensiones estilísticas en el análisis de la elección gramatical en español. Los continuos del punto de vista y la modalidad del discurso” (PID2020-113474GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación / Agencia Estatal de Investigación de España (10.13039/501100011033).

Objetivos del estudio

Se contemplan los siguientes objetivos:

- a) Analizar la desfocalización del iniciador en las construcciones pasivas e impersonales con *se*, desde un enfoque isomórfico que contempla tal función como derivada de las propias características sintáctico-semánticas inherentes a la construcción reflexiva.
- b) Proponer una taxonomía de las posibles intenciones referenciales del iniciador en dichas construcciones, y analizar cualitativamente los recursos utilizados para la configuración de cada una de ellas en el discurso de las noticias de sucesos digitales.
- c) Investigar la distribución cuantitativa de tales intenciones referenciales en las secuencias textuales que conforman las noticias, incluyendo los comentarios a estas. Se parte de la hipótesis de que distintas referencias tenderán a asociarse a funciones comunicativas diferentes y, en particular, mostrarán distribuciones distintas en el discurso de función informativa y en el de función argumentativa.

Corpus y metodología

La investigación se basa en un corpus de noticias de sucesos publicadas en tres periódicos digitales de la ciudad española de Salamanca: *La Gaceta de Salamanca* (identificado en los ejemplos como *LG*), *Salamanca 24 Horas (S24H)* y *Salamanca RTV al Día (RTV)*, durante el año 2021. Contiene un total de 100 996 palabras, repartidas entre el texto de las noticias propiamente dichas (que a su vez pueden dividirse en varios tipos de secuencias: titular, subtítular, texto principal, pies de foto) y los comentarios enviados por los lectores, los cuales, frente al texto de las noticias, muestran una orientación netamente argumentativa². Este conjunto textual constituye, a su vez, una sección de un corpus más amplio, actualmente en desarrollo, que pretende recoger muestras de los procesos de comunicación en los medios digitales de ámbito local. En §2.3 se profundiza en el interés científico de tales medios y, en particular, del subgénero de las noticias de sucesos.

En los textos se encontraron y codificaron 392 cláusulas de *se* pasivo o impersonal, que constituyen la base del estudio. El método de análisis parte de una fase de observación cualitativa, en que se determinan las referencias atribuidas a los participantes desfocalizados en cada cláusula, teniendo en cuenta los elementos contextuales que contribuyen a orientar la interpretación de dichas referencias (menciones explícitas, semántica del predicado, aspecto verbal, locativos espaciotemporales, entre otros). Seguidamente, se analiza cuantitativamente la distribución de las distintas intenciones referenciales en las secuencias textuales del corpus, tanto las diversas partes de las noticias como los comentarios a estas. Los resultados de la cuantificación se interpretan teniendo en cuenta las funciones comunicativas dominantes en

² Las respectivas direcciones web de los periódicos son www.lagacetadesalamanca.es, www.salamanca24horas.com y salamancartvaldia.es. De ellos, solo *Salamanca 24 Horas* incluye una cantidad significativa de comentarios; en el caso de *La Gaceta*, la exigencia de registro previo como usuario desincentiva, probablemente, la participación. Por la misma razón, y dado el interés de este tipo de secuencia textual, en la compilación del corpus se otorgó mayor peso a aquel diario, al cual corresponden aproximadamente la mitad de las noticias.

cada tipo de secuencia (principalmente, información frente a argumentación), lo que permite dilucidar hasta qué punto la configuración referencial constituye un recurso estilístico que sirve al desarrollo de dichas funciones de comunicación. Se ha señalado que la combinación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos es el procedimiento más apropiado para enfoques funcionales de la estructura gramatical como intrínsecamente significativa (véanse Schilling, 2013: 149; Ghyselen y De Vogelaer, 2018: 16, entre otros). Si bien la cuantificación permite extraer las generalizaciones fundamentales sobre los significados de las formas, nunca deben perderse de vista los efectos comunicativos de cada elección que se efectúa en un contexto específico.

Estructura del trabajo

El resto del trabajo se organiza de la manera siguiente. En la sección 2 se desarrolla el marco teórico de la investigación, atendiendo tanto a las construcciones gramaticales objeto de estudio como al fenómeno de la configuración de referentes en el discurso y al género textual específico que se investiga. La sección 3 desarrolla el análisis cualitativo del corpus, a partir de una taxonomía de cuatro categorías referenciales que se deduce de la propuesta teórica. En cada caso se detallan los elementos contextuales que contribuyen al establecimiento del punto de vista discursivo y, con ello, orientan la interpretación referencial. En la sección 4 se lleva a cabo el análisis cuantitativo de cada una de las categorías según las secuencias textuales específicas en que aparecen. El contraste de los resultados distribucionales con el análisis cualitativo precedente permite determinar las funciones comunicativas a que se asocian las interpretaciones referenciales del iniciador, dependiendo de la secuencia textual y de los objetivos del hablante. Finalmente, la sección 5 resume las conclusiones del estudio y plantea las principales cuestiones pendientes para la investigación.

Marco teórico: la configuración de referentes en las construcciones reflexivas de iniciador externo

En esta sección, en primer lugar, se revisan los rasgos sintáctico-semánticos de las construcciones con *se* caracterizadas como pasivas e impersonales, y se ponen en relación con la desfocalización referencial del iniciador. Asimismo, se profundiza en la configuración de referentes en el discurso y se proponen dos dimensiones básicas para su caracterización (especificidad y accesibilidad), las cuales se plantean como dicotómicas por conveniencia analítica. Finalmente, se exponen las características de las noticias de sucesos como subgénero de la prensa digital.

Las construcciones pasivas e impersonales con *se*. Democión sintáctica y desfocalización pragmática

Los eventos transitivos prototípicos se conciben como corrientes de energía entre un agente y un paciente o tema, que suponen un cambio de estado en este último (Hopper & Thompson, 1980: 252-253; Kittilä, 2002: 107-108; Langacker, 2008: 356). El participante de mayor prominencia cognitiva, prototípicamente humano y, con frecuencia, de carácter topical, es el que en este trabajo denominamos INICIADOR (Kemmer, 1993: 50). Tal denominación permite englobar una variedad de papeles semánticos más allá del de agente, en particular el de experimentante. Por su parte, el participante que desempeña papeles como los de *paciente* o

tema es el TÉRMINO del evento, y tiende a presentar caracteres discursivo-cognitivos opuestos a los del iniciador (Aijón Oliva, 2019: 23-25). Así, en las noticias de sucesos, textos netamente narrativos, suelen aparecer personas que agreden a otras, agentes de la ley que detienen a los agresores, profesionales sanitarios que atienden a los heridos o los trasladan al hospital, etc.

El esquema construccional canónico en que estos participantes se codifican respectivamente como sujeto (preverbal) y como objeto (posverbal) (Langacker, 2008: 357) es solo una de las posibles conceptualizaciones de los eventos transitivos. En casos de menor transitividad y afectación del objeto, este tenderá a aparecer como dativo en lugar de acusativo (García, 2009: 55-58), hasta llegar a las construcciones con verbos de afección psíquica que en español siguen el esquema de *gustar*, encuadradas tipológicamente en las denominadas *de sujeto dativo* (Givón, 2001: 194). En tales casos, la mayor prominencia del experimentante sigue manifestándose, por ejemplo, en su tendencia a la formulación preverbal, paralela a la posposición del sujeto: *A Javier le gusta la nueva sala de reuniones* (Vázquez Rozas, 2006: 97; Rivas, 2016: 8); o en la preferencia por los clíticos de dativo (*A María le preocupa el futuro*, más natural que *A María la preocupa el futuro*)³. Por otro lado, en las cláusulas ditransitivas se introduce entre el iniciador y el término un participante de prominencia intermedia (García, 2009: 59-60; Comrie, 2012: 20), que asumirá papeles como los de *receptor* o *beneficiario*, asociados prototípicamente al objeto dativo. Así pues, la jerarquización de los participantes se basa primordialmente en su prominencia semántico-cognitiva, la cual puede graduarse por medio de recursos sintácticos.

Las construcciones desfocalizadoras constituyen recursos para reducir la prominencia del iniciador con respecto a la que poseería en la construcción transitiva prototípica. Tal reducción es correlativa a la democión sintáctico-semántica de este participante (Solstad & Lyngfelt, 2006: 8-9): se lo degrada de su estatus canónico de sujeto preverbal, otorgándole una función y/o un modo de formulación diferente. El caso más obvio es su codificación como objeto preposicional, normalmente posverbal u omitido, mientras que el participante de menor prominencia en el esquema prototípico pasa a establecer concordancia de sujeto. Esta descripción es propia de las construcciones pasivas, que combinan la democión del agente y la promoción del paciente, sin que exista acuerdo sobre cuál de estas funciones es la fundamental (Shibatani, 1985, 2006; Ibáñez & Melis, 2010, entre otros). Se ajusta claramente a la estructura formada en español con el verbo *ser* y el participio de un verbo transitivo (ejemplo 1), pero no tanto a la denominada *pasiva refleja*, formada con el clítico *se*, y en la que es menos habitual la formulación del iniciador como objeto integrado en la cláusula, como ocurre en (2)⁴.

- (1) Una joven de 25 años de edad *ha sido detenida* el pasado viernes, 28 de mayo, *por la Policía Nacional* como presunta autora de un delito de robo con violencia en un establecimiento comercial < suc-S24H-010621-tex >

³ Cuervo (2010: 141-144) ofrece otros argumentos formales y funcionales a favor de que este objeto experimentante es análogo a un sujeto.

⁴ Todos los ejemplos del corpus se reproducen con su ortografía y redacción originales. Salvo indicación en otro sentido, utilizamos las cursivas para destacar los segmentos relevantes para la exposición. Los códigos de identificación incluyen el género textual (en este trabajo, siempre *suc*[esos]), el diario de procedencia, la fecha de publicación y el tipo concreto de secuencia textual (*tit*[ular], *sub*[titular], *tex*[to principal], *pie* [de foto], *com*[entario]).

- (2) La investigación *se desarrolló por componentes de la Guardia Civil de Cantabria pertenecientes al grupo de delitos contra el patrimonio* < suc-RTV-230921-tex >

De hecho, casos como (2) parecen ser efecto del paralelismo construccional con esa pasiva más prototípica (Mendikoetxea, 1999: 1683) y resultan menos naturales cuanto mayores son la animación y la individuación del agente. A ello apunta también la formulación en posición topical del sujeto *la investigación*, solución altamente frecuente en la construcción con *ser* y, en cambio, desfavorecida por la reflexiva (Fernández, 2007: 153; Aijón Oliva, 2022: 360). Por motivos como estos, se ha discutido la caracterización de las construcciones con *se* como pasivas. Fábregas (2021: 149-152) sugiere que se trata de casos particulares del uso impersonal de *se*, en que el hablante hace coincidir el número del argumento acusativo con el del verbo. No obstante, de acuerdo con la evolución diacrónica de las construcciones reflexivas (Monge, 2002 [1955]), la pasiva constituye en realidad una extensión de los usos inacusativos y mediales de *se* a contextos en que es posible inferir un agente no correferencial con el sujeto.

Por encima de esta controversia, desde modelos funcionales y cognitivos se ha subrayado el isomorfismo de todas las construcciones reflexivas, paralelo a su fundamento semántico común: se conceptualiza el proceso como interiorizado en un participante que constituye el término del evento (García, 2009: 147), con independencia de que sea o no también su iniciador. Fried (2007: 759-760) define el valor general de la construcción reflexiva en checo como “the erosion of referential distinctness/salience and the interaction of this erosion with the agent-patient opposition in particular”. La reflexividad evita que el receptor del mensaje interprete un agente y un paciente diferenciados. De hecho, todos los usos de *se* comparten ese valor: los mediales indican eventos espontáneos sin volición; los pasivos e impersonales suponen una desfocalización del iniciador. Por ello, como también propone Fried (2007), el reflexivo es un exponente de la noción pragmática de *estatus referencial inesperado*. En principio, lo único que permite describir ciertas cláusulas de *se* como pasivas es la conjunción de un verbo transitivo, que exige dos participantes, con un sujeto inanimado o indeterminado, que no puede interpretarse como agente. Además, si se formula el agente externo, no suele ser como adjunto con *por*, sino con rasgos propios de funciones como *locativo*, *instrumento*, etc. (véase también la sección 3). Por otra parte, su interpretación referencial es necesariamente humana (Ormazabal & Romero, 2019: 61-62; Fábregas, 2021: 117-118), rasgo común a otras construcciones desfocalizadoras, pero no a la pasiva con *ser*, que puede tener agentes inanimados (*La casa fue destruida por el fuego*), aunque estos disten de ser prototípicos.

En las cláusulas impersonales con *se* no se produce concordancia entre el núcleo verbal reflexivo y el participante término. Este último, al ser humano y determinado, va encabezado por la partícula *a* como marca diferencial de objeto (ejemplo 3). De nuevo, el iniciador se omite o, en cualquier caso, no suele formularse como adjunto con *por*. La construcción impersonal se extiende también a verbos intransitivos (4) o copulativos, lo que da entrada a una mayor variedad de papeles semánticos para el participante desfocalizado.

- (3) En la redada *se ha detenido a cuatro de los okupas* y también *a un hombre* por intento de agresión a uno de los policías sin que, de momento, haya más información. < suc-S24H-090521-tex >

- (4) Para los que dicen que si garrido está mal que si cada vez peor yo vivo aquí y *se vive* muy tranquilo así que no exagereis hombre que tontos hay en todos los sitios!!! < suc-S24H-170421-com >

Abundan las propuestas de abordar conjuntamente los usos pasivos e impersonales de *se* como manifestaciones de una misma construcción básica, tanto desde el punto de vista formal (Ordóñez & Treviño, 2016; Ormazabal & Romero, 2019; Fábregas, 2021) como desde el pragmático-discursivo (Mendikoetxea, 1999; Posio, 2015)⁵. Los cruces entre unos y otros son muy frecuentes en el uso; así ocurre en (5), tomado de un comentario, con un participante término (*las emergencias*) marcado como objeto que, no obstante, concuerda en plural con la desinencia verbal. A la inversa, puede ocurrir que no se produzca la concordancia con un referente plural y sin marca de objeto, como en (6), donde *se les imputa* no concuerda con el antecedente *los hechos delictivos*. Cuando tanto el verbo como el término aparecen en singular, ni siquiera parece posible determinar si existe concordancia o solo coincidencia de rasgos gramaticales; así, en (7), donde el término es una cláusula subordinada.

- (5) en el momento en el que en un accidente *se avisan a las emergencias*, policía local va siempre y levantan atestado < suc-S24H-130421-com >
- (6) Entre los hechos delictivos que *se les imputa* como presuntos autores, destaca el alunizaje contra una joyería de la Plaza Mayor de Salamanca < suc-RTV-230921-tex >
- (7) La joven no quiso declarar en ese momento ni tampoco después en sede policial ni judicial, *se desconoce si lo hará más tarde*. < suc-LG-250421-tex >

Aunque la conceptualización del participante término pueda verse alterada por su codificación funcional como sujeto o como objeto, es claro que el iniciador ve disminuida su prominencia con respecto a la que poseería en una cláusula transitiva más cercana al prototipo. La naturaleza desfocalizadora de ambas variantes de la construcción reflexiva, y el hecho de que la presente investigación se centre en la configuración discursivo-cognitiva del iniciador, son argumentos a favor de su tratamiento conjunto, con el objetivo de profundizar en las posibles lecturas referenciales de este participante y en los mecanismos discursivos relacionados con ellas.

La configuración de referentes en el discurso. Especificidad y accesibilidad

Teóricamente, cabe distinguir entre la *referencia* como relación (más o menos estable) entre las palabras y las cosas, y el *referir* como relación dinámica entre los hablantes, los oyentes, las palabras y el mundo (O'Rourke, 2019: 44). Desde un enfoque pragmático-discursivo, es fundamentalmente esta segunda faceta la que se debe analizar y explicar. A pesar de la función desfocalizadora de *se*, en muchos casos el iniciador es recuperable en cierta medida, ya sea porque se menciona en el contexto o porque algún elemento promueve inferencias sobre su identidad. Si consideramos de nuevo los ejemplos (3) y (4), en ambos aparecen sintagmas que restringen la posible referencia del iniciador de la cláusula reflexiva, si bien lo hacen de formas

⁵ Fábregas (2021: 146-147) señala como problema para la unificación de ambos que, con el impersonal, no parezca posible la formulación del agente (**Se vive bien aquí por todo el mundo*). Cree que, en realidad, los objetos de las cláusulas con *se* son adjuntos cuya función es especificar un agente que ya contempla la estructura verbal. No obstante, hay que señalar que la agramaticalidad de la formulación es más clara con los verbos intransitivos, como el *vivir* del ejemplo sugerido; esto es, precisamente cuando no hay un agente propiamente dicho.

parcialmente distintas. En (3), *en la redada* describe una situación socioculturalmente reconocible, que permite suponer la presencia de las fuerzas de seguridad, a lo que también apunta el núcleo verbal *se ha detenido*; seguidamente, además, se menciona a *uno de los policías*. Por lo que respecta a (4), *se vive muy tranquilo* resultaría difícil de interpretar, e incluso de discutible gramaticalidad (Sánchez López, 2002: 31-33) si no hubieran aparecido en las cláusulas precedentes *Garrido* (barrio de la ciudad de Salamanca) y su correlato *aquí*. Se ha atribuido carácter argumental a estos aparentes adjuntos de las construcciones desfocalizadoras (Meulleman & Roegiest, 2012), lo que indica que a menudo resultan conceptualmente necesarios.

En el plano discursivo-cognitivo, estos elementos pueden describirse como CONSTRUCTORES DE ESPACIO MENTAL, según el modelo desarrollado por Fauconnier (1985, 2014). Los espacios mentales son “constructs distinct from linguistic structures but built up in any discourse according to guidelines provided by the linguistic expressions” (1985: 16) y se relacionan con conceptos más tradicionales en la lingüística funcional, como los de *marco* y *esquema*. Suponen dominios cognitivos no necesariamente asociados a las coordenadas espaciotemporales de la interacción (Sweetser, 2012) y que se activan por la introducción en el discurso de elementos con capacidad evocadora. Para Evans (2019: 500), “Mental spaces are set up by space builders which are linguistic units that either prompt for the construction of a new mental space or shift attention back and forth between previously constructed mental spaces”; su existencia resulta imprescindible para la propia comprensión del discurso. En el caso que nos ocupa, elementos locativos como los señalados ayudan a establecer un PUNTO DE VISTA discursivo (De Cock, 2014: 180-182; Serrano, 2021a: 45-49) para la interpretación referencial; no obstante, esa capacidad puede extenderse a muchos otros rasgos lingüísticos.

Si bien se ha hablado de *inductores de genericidad* como elementos contextuales que propician que una persona gramatical no se interprete como referencialmente específica (Hernanz Carbó, 1990: 166; Hugo Rojas, 2011: 167; Aijón Oliva, 2019: 192-197), en otros contextos su función parece ser justamente la contraria: compensar la falta de información que supone la desfocalización referencial de un participante central del evento. Por ello, es igualmente posible hablar de inductores o marcadores *de especificidad* (Fernández, 2008: 219). En nuestros ejemplos se ha promovido una delimitación de la lectura referencial: en (3), a través de la inferencia metonímica de quienes pueden llevar a cabo una redada; en (4), de las personas que viven en un lugar. No obstante, en el primero también cabría aducir que es el propio verbo *detener* el que motiva esa inferencia. El aspecto verbal perfectivo (*se ha detenido*) se relaciona, además, con una lectura episódica del evento que propicia la interpretación específica de su iniciador. Esto sugiere que hay una gran variedad de elementos con capacidad para orientar el punto de vista discursivo, más allá de lo que supone el propio concepto de *constructor de espacio mental* en Fauconnier (véase también Smith, 2004: 71, 86-87).

Como señala Roberts (2019: 271-272) desde un enfoque parcialmente diferente, la *restricción de dominio* y la *perspectiva* son aspectos básicos del referir, si bien los factores implicados en ellos son variados y a menudo sutiles, lo que dificulta la configuración de un modelo universal. Ante la formulación de cualquier elemento que implique la existencia de un participante (como un verbo con cierta estructura argumental), el receptor tenderá a buscar pistas contextuales para aproximarse a la lectura más aproximada a la intención del emisor. Abogar por una noción amplia de los constructores de espacio permite asumir la complejidad de los mecanismos involucrados en la producción y la interpretación del discurso. En esta investigación

proponemos un sistema de clasificación de las posibles intenciones referenciales del iniciador, en las construcciones con *se*, a partir de dos dimensiones de carácter continuo que se realizan por medio de constructores del punto de vista:

- a) La ESPECIFICIDAD, que depende de si el referente se interpreta como uno o más individuos concretos, o bien como una pluralidad con escasa diferenciación interna. Los referentes específicos se asocian generalmente a eventos episódicos o acompañados de indicaciones temporales concretas, mientras que, en ausencia de tales elementos, resulta más fácil interpretar el contenido como desligado de circunstancias concretas, y con ello atribuir menor especificidad (o mayor GENERICIDAD) al referente.
- b) La ACCESIBILIDAD, que depende de si el contexto permite o no inferir rasgos de la identidad atribuida al referente, ya sea a partir de menciones explícitas en cláusulas anteriores o de constructores de espacio (semántica del predicado, complementos locativos o temporales, etc.) que promuevan inferencias metonímicas.

Otras taxonomías referenciales de los participantes desfocalizados, como las que plantean Cabredo Hofherr (2006), Siewierska & Papastathi (2011), Posio & Vilkuna (2013) o Gast & Van der Auwera (2014), contemplan también aspectos que pueden caracterizarse como constructores del punto de vista (la semántica del predicado, la presencia contextual de locativos, etc.), pero a menudo los combinan con otros de índole más psicológica o subjetiva (como el conocimiento que posee el hablante sobre la existencia del referente). En la presente propuesta se considera que las dimensiones citadas pueden deducirse, en todos los casos, de la propia configuración discursiva⁶. La accesibilidad se entiende como independiente de la especificidad, porque tanto un referente específico como uno genérico pueden ser más o menos identificables contextualmente. Para simplificar la clasificación y permitir su posterior análisis cuantitativo, ambas dimensiones se entenderán como binarias: el participante puede ser *específico* (una o varias personas concretas) o bien *inespecífico* o *genérico* (instituciones, grupos sociales o la población en general); por otro lado, puede ser *accesible* (identificable, con diversos grados de aproximación, a partir de elementos contextuales) o *inaccesible* (si no hay marcas en el contexto que orienten su identificación, más allá del carácter humano que presupone la construcción desfocalizadora). La combinación de ambas dimensiones da lugar a cuatro categorías básicas, que se analizarán separadamente en la sección 3.

Esta propuesta es un punto de partida teórico que podría matizarse o ampliarse con la consideración de recursos referenciales diferentes, incluyendo otras construcciones desfocalizadoras que pudieran revelar dimensiones adicionales. Así, un aspecto potencialmente relevante es si la referencia incluye al hablante y/o al destinatario. Las diversas construcciones difieren notablemente a este respecto: desde las que aluden primordialmente al hablante hasta las que impiden la inclusión de los participantes directos (Siewierska, 2011; Serrano & Aijón Oliva, 2014; Posio, 2017; Aijón Oliva, 2020). Así, la interpretación de la segunda persona singular como inclusiva del hablante se ve facilitada por la presencia de marcadores temporales o condicionales que construyen un espacio mental difuso, si bien la propia aparición de formas de primera persona puede establecer un punto de vista que favorezca tal lectura del *tú* (Serrano, 2021b: 393-396, 400-401). En el caso de las construcciones con *se*, la inclusión o exclusión de

⁶ Obviamente, en muchas situaciones comunicativas un referente puede hacerse accesible a través de códigos contextuales no lingüísticos; por ejemplo, señalándolo con la mano, en una interacción oral cara a cara (Roberts, 2019: 264-266).

los participantes es una cuestión especialmente compleja (Posio & Vilkuna, 2013: 185; Posio, 2015; Serrano, 2022): entre las lecturas claramente alusivas a referentes externos y las genéricas, abundan los casos ambiguos, en coherencia con la desfocalización inherente a la propia construcción. Dada esta ambigüedad, que requeriría un análisis más pormenorizado, en el presente estudio se ha optado por no considerar la inclusión/exclusión como dimensión referencial diferenciada. No obstante, se observará la relevancia de que el hablante pueda considerarse incluido, especialmente en las referencias inespecíficas e inaccesibles (véase §3.4).

Las noticias de sucesos en la prensa digital

En muchas sociedades, Internet constituye hoy un ámbito de comunicación tan cotidiano como la conversación cara a cara; muchas personas desarrollan la mayor parte de sus interacciones en entornos digitales (Herring & Androutsopoulos, 2015: 138-141; Androutsopoulos, 2016: 282). La importancia del discurso escrito en dichos entornos fomenta el estudio científico de sus normas de comunicación y pautas de variabilidad expresiva, a menudo en interacción con la oralidad y con diversos códigos semióticos para crear mensajes con diversos niveles de interpretación. Ello favorece también una mayor conciencia sobre el carácter difuso de los límites entre modos y géneros textuales (Félix-Brasdefer, 2019: §5.6.2).

Así, la traslación a Internet de la prensa escrita, además de aumentar enormemente su rapidez y eficiencia, ha dado lugar a una reconfiguración más interactiva y multimodal de los textos (Johansson, 2019: 133-135), aunque sigan manifestándose muchos de sus rasgos estructurales y temáticos tradicionales. Caso evidente es el de las noticias de sucesos: las dedicadas a “delitos y faltas, violencia, catástrofes naturales, siniestros y hechos extraños o sorprendentes” (Rodríguez Cárcela, 2015: 17). Sus protagonistas son ciudadanos cuya identidad no suele explicitarse, por motivos de privacidad; de hecho, es un recurso tradicional en este tipo de textos el uso de iniciales. Se trata de uno de los géneros periodísticos más antiguos y que mayor atracción ejercen sobre el público, al relatar hechos, generalmente desgraciados, en los que se ven involucradas personas corrientes (Quesada, 2007: 7). De acuerdo con la citada evolución hacia la multimodalidad, la información ya no se transmite solo por medio del discurso escrito, sino que utiliza recursos variados: imágenes, gráficos, vídeos o enlaces a páginas web relacionadas.

Junto a ello, el público lector tiene la posibilidad de participar enviando comentarios a las noticias, con un límite de caracteres preestablecido. La mayoría de los comentaristas se identifican por medio de apodos, seudónimos o incluso frases que sirven de inicio al propio texto; tal anonimato da pie a una amplia libertad expresiva, a la vez que facilita la aparición de estrategias descorteses e incluso agresivas (Mancera Rueda, 2009: 462). Los procesos de la comunicación de masas digital se relacionan con el desarrollo de comunidades y subcomunidades de habla que, sin perder de vista su base en el mundo social extradigital y en la historia y la cultura locales, aprovechan las posibilidades de interacción que ofrece Internet para orientarse hacia un mundo cada vez más diverso e interconectado (Blommaert & Maly, 2016).

La investigación lingüística en entornos digitales permite avanzar en el conocimiento de la construcción discursiva como recurso de estructuración y cohesión social. El análisis pragmático y sociolingüístico se ve obligado a ampliar su concepción tradicional de las

identidades personales y grupales, además de las múltiples relaciones entre ellas, para llegar a explicar los mecanismos de creación e interpretación del discurso. Las propias construcciones gramaticales constituyen elementos para la organización de la experiencia y su comunicación interpersonal; transmiten ideas y valores sociopolíticos, morales y estéticos, y su forma específica refleja y promueve ciertas conceptualizaciones de la realidad (Serrano, 2018a: 28-29; 2021b: 390-391), ideas que resultan coherentes con el enfoque isomórfico adoptado en este trabajo.

Análisis cualitativo: la configuración referencial en contexto

Los cuatro subapartados de esta sección se corresponden, respectivamente, con las categorías referenciales que surgen de combinar las variantes de la especificidad y la accesibilidad: referencias específicas y accesibles (§3.1), inespecíficas y accesibles (§3.2), específicas e inaccesibles (§3.3), e inespecíficas e inaccesibles (§3.4). En cada caso, a través del análisis de ejemplos concretos, se detallan los principales elementos contextuales que actúan como constructores del punto de vista para propiciar una determinada interpretación referencial.

Referencia específica y accesible

En las noticias de sucesos, la combinación de especificidad y accesibilidad se da normalmente al aludir a personas que forman parte de los cuerpos de seguridad o de los servicios sanitarios. Como es lógico, no se mencionan sus nombres ni otros datos identificativos, y la propia construcción reflexiva difumina su conceptualización como individuos, acercándola a la interpretación corporativa que clasificaremos como inespecífica y accesible (§3.2). No es habitual que el iniciador se haga explícito en la propia cláusula y, como se ha expuesto, suele ser poco aceptable su formulación como adjunto con *por*, si bien tal aceptabilidad aumenta cuando es plural o de referencia institucional (RAE & ASALE, 2009: §41.11h-j) o cuando, en lugar de *por*, se utiliza la locución *por parte de* (Fábregas, 2021: 146), como ocurre en (8).

- (8) tras realizarse el peritaje *por parte de los expertos en documentoscopia* de la Brigada Provincial de Policía Científica, los agentes confirmaron las sospechas de que el documento era falso y procedieron a la detención del infractor. < suc-RTV-081021-tex >

No obstante, sí es frecuente la mención del iniciador en algún enunciado anterior o posterior. En (9) se observa cómo las construcciones de *se* alternan con aquellas que tienen a *los agentes (de la Benemérita / de la Guardia Civil)* como sujeto y con otros recursos de desfocalización, como la nominalización *el chequeo del vehículo*, el gerundio *hallando*, etc. Al otorgar prominencia a los hechos por encima de sus responsables, resulta patente el potencial de *se* para la desubjetivación del discurso (Serrano, 2018b: 182-187). Cabe destacar su adjunción a un infinitivo (en sí mismo una construcción desfocalizadora) en *tras realizarse la prueba de detección*. La alternativa *tras realizar* llevaría a interpretar a *los agentes* como controlador de la forma verbal (Hernanz Carbó, 2016: §2.1); con el reflexivo, si bien parece lógico seguir infiriendo el mismo iniciador, este ve disminuida su prominencia al asimilarse la construcción a una pasiva con *se*, que interioriza el evento en el sujeto *la prueba de detección*.

- (9) *Los agentes observaron* un vehículo ocupado por cuatro personas, las cuales viajan mediante el servicio de vehículo compartido “BlaBlaCar”. Durante *el chequeo del vehículo* el perro del Servicio Cinológico marca de manera insistente a una de las ocupantes. Es entonces cuando *los agentes de la Benemérita proceden a revisar* las pertenencias de la mujer, *hallando* en un bolso de mano una bolsita blanca de plástico cerrada, conteniendo en su interior una sustancia blanca que parece ser speed. En dicho bolso también *se detectan* dos blísters de un medicamento para el que resulta necesario prescripción médica. También *se procede a chequear* la mochila que portaba en el maletero, donde *se localiza* entre las hojas de un libro un envoltorio de aluminio, conteniendo así mismo en su interior otros tres papeles de aluminio, los cuales protegían cada uno de ellos 4 dosis de LSD. También *se halla* en el interior de la mochila una bolsa de plástico con una sustancia, que tras *realizarse* “in situ” la prueba de detección de las sustancias arroja un resultado positivo en metanfetamina. En consecuencia, *los agentes de la Guardia Civil detuvieron* a la mujer de 33 años de edad (A.M.O.N.) como supuesta autora de un delito contra la salud pública por tráfico de sustancias estupefacientes. < suc-S24H-130421-tex >

Es fácil suponer que el fragmento toma abundantes datos de informes facilitados por la propia Guardia Civil. Si bien empieza empleando el tiempo pasado habitual en la narración de sucesos (*Los agentes observaron*), después aparece un presente más descriptivo (*viajan, marca, proceden a revisar*) y no se recupera el pasado hasta el final (*detuvieron*). Ello hace pensar que las construcciones reflexivas constituyen una estrategia de los propios redactores de los informes policiales para disminuir su implicación en los hechos relatados; se trata de una función similar a la de recursos como la primera persona plural en sus usos académicos o *de autoría* (González de Requena Farré, 2020: 200-202), que volverá a observarse en otros ejemplos.

Por otra parte, resulta mucho menos frecuente que el referente desfocalizado por medio de *se* sean los autores de hechos delictivos, como ocurre en los siguientes ejemplos. En (10), *se cometió* alude a la persona de la que se había hablado en el enunciado anterior y a la que se vuelve a mencionar después. Del mismo modo, el iniciador de *se realizaron* en (11) se identifica gracias al contexto precedente.

- (10) Una mujer de 40 años ha sido detenida por la Policía Nacional de Salamanca en la calle Padilleros por robar doce perfumes de un establecimiento de la calle Toro valorados en 870 euros. Aunque el robo *se cometió* a finales de marzo, la ladrona regresó este miércoles a la tienda acompañada de otra mujer y ambas fueron reconocidas por las empleadas. < suc-LG-200521-tex >
- (11) Agentes de la Policía Local de Salamanca han denunciado a un hombre al que sorprendieron realizando pintadas vandálicas y grafitis no autorizados en la calle Príncipe de Vergara. Los hechos se produjeron ayer sobre las 20:30 horas, siendo interceptado el bote de spray con el que *se realizaron* las pintadas. < suc-RTV-240821-tex >

Se podría pensar que el reflexivo no es pragmáticamente aceptable cuando la referencia no se puede tomar como representativa de un grupo humano más amplio, como sí ocurriría con los agentes de (9), que en cierto modo representan a la Guardia Civil como institución. Incluso la

protagonista de (10) resulta tener una cómplice en sus robos; no obstante, (11) no se explica tan fácilmente desde esta perspectiva. Casielles Suárez (1996: 372) destaca el carácter atípico de *Se ha asesinado al presidente* frente a la tercera persona plural *Han asesinado al presidente* o a la pasiva *El presidente ha sido asesinado*, que relaciona con la presuposición de irrelevancia del agente que parece consustancial a *se*. Sin embargo, sería natural *Se ejecutó al presidente*, con un lexema que sugiere una acción sancionada institucionalmente; el propio uso del reflexivo parece atribuir carácter oficial al evento. Tales connotaciones pueden ayudar a explicar algunos de sus usos en el discurso de los medios; pero, desde un enfoque isomórfico, hay que suponer una relación con la propia sintaxis y la semántica de la construcción⁷.

Cuando el iniciador no se menciona ni en la cláusula reflexiva ni en su contexto discursivo, su referencia puede inferirse gracias a otros elementos. Los más significativos, en el caso de los referentes específicos y accesibles, son el aspecto perfectivo (que promueve la interpretación específica) y la semántica verbal (que contribuye a la accesibilidad). Acciones como detener a un delincuente, atender a un herido o trasladarlo en ambulancia son propias de personas capacitadas para ello, por ser, de nuevo, miembros de grupos sociales a los que se les reconocen tales competencias u obligaciones (Siewierska & Papastathi, 2011: 582). Así, en (12) el agente de *se atendía al herido* ha de interpretarse como uno o más integrantes del personal sanitario (interpretación a la que también contribuye metonímicamente la anterior mención de las *ambulancias*), y no como *efectivos de la Policía Local*, también presentes en el contexto, y que se asocian más fácilmente a una acción distinta: *para asegurar la zona*.

- (12) el viandante era sorprendido por el motorista, provocando el atropello, que ha requerido de asistencia de *ambulancias* y efectivos de la Policía Local para asegurar la zona, mientras *se atendía* al herido en la misma vía < suc-RTV-050721-tex >

Por todo lo señalado, en el corpus analizado resultan más habituales, y a priori más coherentes con la construcción reflexiva, las referencias inespecíficas de carácter corporativo o institucional, a las que ya se acercan algunos ejemplos de este primer grupo.

Referencia inespecífica y accesible

Aunque en muchos casos sigue tratándose de eventos de lectura episódica en formas verbales perfectivas, los referentes se conceptualizan como instituciones o colectividades con diversos grados de genericidad. Siewierska & Papastathi (2011: 581) consideran que las referencias *corporativas* se diferencian de otras porque “they provide a relatively clear indication of the referents of the subject by identifying the collective to which the referent belongs”. Si bien en el contexto no se suele aludir a personas concretas (de ser así, estaríamos ante casos específicos), sí existen pistas que aumentan la accesibilidad del grupo en cuestión.

En este caso, el constructor de punto de vista más recurrente son los aparentes adjuntos locativos. La partícula *desde* ejemplifica la explotación pragmática de la ambigüedad entre la indicación de una circunstancia y la acotación de un participante (Delbecque, 2014: 311). En (13), es posible concebir *el Hospital* a la vez como el origen de las acciones y como la

⁷ Que las construcciones desfocalizadoras están sujetas a variación estilística se comprueba, por ejemplo, al comparar *se* con la tercera persona plural no fórica; ambas suelen adquirir referencias institucionales, pero la segunda es mucho más propia de la conversación cotidiana (Posio, 2015: 376; Aijón Oliva, 2020: 10-11).

institución responsable de estas. En (14), aunque a priori *la gasolinera* se preste más a la primera interpretación, en el texto se presenta como un colectivo de trabajadores que ha sufrido un robo y pide ayuda. La tendencia de estos sintagmas a la posición topical (Meulleman & Roegiest, 2012: 63-64) subraya su similitud semántico-pragmática con los sujetos de las cláusulas transitivas. Por otra parte, los referentes individualizados difícilmente pueden construirse como expresiones locativas (*?Desde los responsables del Hospital se activó el protocolo*), lo que constituye un argumento a favor de la distinción básica entre referencias específicas e inespecíficas.

- (13) Ante sus manifestaciones, *desde el Hospital se activó* el protocolo seguido en casos de delitos sexuales y *se dio aviso* al Juzgado de Instrucción número Dos de Salamanca, esta semana en funciones de guardia. < suc-LG-100521-tex >
- (14) Una vez huyeron del lugar, *desde la gasolinera se ha dado aviso* a la Policía para alertarles sobre lo ocurrido y que la investigación comenzase lo antes posible. < suc-S24H-270421-tex >

La partícula *en* se utiliza en contextos similares, si bien no sugiere el origen de un proceso, sino un marco de este que, a la vez, permite inferir metonímicamente la colectividad humana a la que es aplicable. Así, en (15), *en Salamanca* no solo delimita un ámbito geográfico, sino que pretende aludir a las instituciones locales. Dicho marco puede ser también temporal: en (16), *en los años de gobierno de derechas* lleva a deducir que los hechos enumerados son aplicables a personas que vivieron en esos años. El autor utiliza la ironía al formular la secuencia en modalidad negativa, indicando que esa es, en realidad, la postura de otros comentaristas. Interesa también observar, en este ejemplo, la transición final hacia una primera persona plural (*teníamos inmigrantes ilegales*) que, frente a los anteriores hechos delictivos conceptualizados por medio de *se*, generaliza esta situación a toda la sociedad⁸.

- (15) El joven quiere pagar en efectivo en ese momento, pero le explican que *en Salamanca* no *se sigue* ese protocolo. < suc-RTV-101021-tex >
- (16) hasta los co... de gente que mezcla todo lo que ocurre con la política. por cierto que *en los años de gobierno de derechas* ni *se okupaba*, si *se violaba*, ni *se robaba* y tampoco teníamos inmigrantes ilegales. < suc-S24H-090521-com >

En relación con estos usos de *en*, los adverbios deícticos espaciales y temporales también pueden orientar la interpretación referencial. En (17), *ahora* alude a las personas que conducen hoy en día; la posterior mención de la *ciudad* supone una mayor restricción. Meulleman & Roegiest (2012: 69) sugieren, con respecto a las construcciones de *haber* presentativo, que las expresiones temporales de este tipo ocupan una posición sintáctica más periférica que la de las espaciales. Ello puede relacionarse con el hecho de que su capacidad de acotación referencial sea menor, como vemos en (16) y en este mismo ejemplo, donde la referencia se asemeja ya a

⁸ También la primera persona plural, de por sí referencialmente difusa, suele acompañarse de constructores de espacio que acotan su referencia, incluyendo sintagmas léxicos, como en *Los españoles somos así* (De Cock, 2014: 155-164). De nuevo, son elementos funcionalmente similares a los sujetos expresos. Un enfoque pragmático-cognitivo de la sintaxis sugiere que el propio sujeto es un constructor del punto de vista (así, los sujetos resultan ser tópicos gramaticalizados; véase Givón, 2001: 195-197).

las inespecíficas e inaccesibles que se revisarán en §3.4. En ambos se promueve una lectura no episódica del evento, rasgo asociado a la inespecificidad prototípica.

- (17) *Ahora se va* más rápido con el patinete con la bicicleta o el patinete que con el coche, de locos esta mierdi de ciudad, las normas las dictan los monos de los Simpson. < suc-S24H-140521-com >

En general, las referencias inespecíficas y accesibles (las alusivas a grupos humanos más o menos delimitados) son poco habituales en eventos episódicos en los que la accesibilidad se basa fundamentalmente en la semántica del predicado, como ocurría en (12) *supra*; su inferencia suele requerir constructores de espacio sintagmáticos como los ejemplificados.

Referencia específica e inaccesible

Esta tercera categoría coincide básicamente con los usos que Siewierska & Papastathi (2011: 581) denominan *existenciales vagos* (y en algunos casos, posiblemente, con los *existenciales inferenciales*). Frente a lo que ocurría en §3.1, el único constructor de punto de vista que aparentemente potencia la interpretación específica son las formas verbales de pasado, preferentemente perfectivas; no hay elementos que contribuyan a la accesibilidad del referente. Por lo general, se trata de personas que avisan a la policía o a los servicios de salud en casos de accidentes, robos, etc. En (18) solo se indica que *se avisó*, sin aclarar quién lo hizo; cabe observar que tampoco se identifica a los destinatarios del aviso, si bien estos pueden inferirse de las posteriores alusiones al estado de salud del niño.

- (18) La alerta tuvo lugar a las 8.44 horas, por el choque lateral entre dos turismos en la última rotonda de la carretera de Ledesma, y aunque en un primer momento *se avisó* de que un niño de dos años podría haber resultado herido finalmente el pequeño se encontraba bien y no llegó a ser trasladado a centro sanitario alguno. < suc-LG-190521-tex >

Otro contexto es la narración de hechos que constituyen faltas o delitos y que motivan la intervención policial. En (19), aunque el predicado *se estaba realizando un botellón* pueda promover inferencias sobre algún rasgo de los responsables (por ejemplo, la franja de edad a la que pertenecen), estas no pueden achacarse al autor del texto. Lo mismo ocurre con subsiguientes construcciones que evitan la mención del agente: *ruidos y molestias* (con la acotación *en una vivienda particular*) y la cláusula de infinitivo *fumar sin respetar la distancia*. En (20), además de otra construcción desfocalizadora (el grupo nominal *una pelea en Comuneros*), aparece *se agredió a un portero*, con un iniciador no accesible⁹.

- (19) La Policía Local también ha intervenido en la plaza de Colón, donde *se estaba realizando* un botellón, otra intervención por ruidos y molestias en una vivienda particular y otras cinco sanciones por fumar sin respetar la distancia. < suc-S24H-060621-tex >

⁹ La habitual coaparición de construcciones desfocalizadoras en los textos sugiere que ellas mismas actúan como constructores de punto de vista y condicionan mutuamente sus posibilidades interpretativas. Véase Serrano (2022) sobre la interacción entre la primera persona, *se* y el pronombre *uno* con interpretación inespecífica.

- (20) Los agentes acudieron en primer lugar a una pelea en Comuneros a las 00:50 horas, que finalizó sin presentar denuncias. Una hora más tarde, sobre las 01:55 horas, *se agredió* a un portero en un bar en San Justo. < suc-RTV-250921-tex >

Se trata de la categoría referencial menos frecuente en las noticias (véase el análisis cuantitativo en la sección 4), lo que, como otros aspectos revisados, sugiere la dificultad de separar la desfocalización pragmática del iniciador y su democión sintáctico-semántica en la cláusula. El carácter público de las noticias y su interés primordial por los hechos y, en todo caso, por quienes resultan beneficiados o perjudicados por ellos pueden llevar a los redactores a optar por construcciones que no solo ocultan la identidad del participante externo (como podría hacer, por ejemplo, la tercera persona del plural), sino que incluso alejan la atención de él, al interiorizar el proceso en el término semántico.

Referencia inespecífica e inaccesible

De lo dicho hasta ahora se deduce la importancia de esta última categoría, que agrupa referencias aparentemente universales o aplicables a cualquier persona que se encuentre en cierta situación, incluyendo al propio redactor del texto y a los lectores. El núcleo verbal presenta aspecto imperfectivo o atético (por lo general, en tiempo presente) y la cláusula, a la vez que se reduce su transitividad, tiende a adquirir valores epistémicos y evidenciales, con verbos de proceso mental (*saber, creer*) o de percepción (*ver, oír*). En muchos casos se trata de las construcciones que se han denominado *medias pasivas* y *medias impersonales* (Mendikoetxea, 1999: 1659-1663), descriptoras de una propiedad estativa más que de una acción. El contexto puede propiciar una lectura modal deóntica; así, en (21), al indicar cómo *se escribe* una palabra.

- (21) tu con tres años no tenias ni idea de la vida y ahora veo tampoco de cultura ya que hasta *se escribe* con H < suc-S24H-200421-com >

La construcción con iniciador inespecífico e inaccesible funciona como marcador de modalidad epistémica cuando se emplea con verbos de conocimiento, y permite matizar el estado actual de la información y las lagunas que existen en ella; puede constituir, por ello, un recurso de autoexculpación por parte del redactor de una noticia, al sugerir que la carencia de datos no le es imputable. En (22), el uso de *se desconoce* (véase también 7 *supra*) se relaciona con el carácter reciente de los hechos, que ha impedido reunir suficientes datos *por el momento*. Estrategias alternativas ya mencionadas como el plural autorial (*desconocemos*) no serían esperables en este tipo de discurso informativo, que en su tendencia a la objetivación estilística evita casi sistemáticamente las formas de primera y segunda persona; la ambigüedad de *se* con respecto a la inclusión del hablante en la referencia resulta, pues, pragmáticamente ventajosa.

- (22) El hombre resultó herido con un golpe en las costillas después de ser atropellado por un turismo. Hasta allí se desplazaron una ambulancia de soporte vital básico y la Policía Local. Por el momento *se desconoce* si ha tenido que ser trasladado al centro hospitalario. < suc-LG-290421-tex >

Con verbos de percepción, la construcción reflexiva adquiere valor evidencial, con usos pragmaticalizados como *se ve (que)* (23, 24). Sugiere que el contenido procede de una experiencia a la que cualquier persona podría acceder, si bien el significado literal de percepción

visual se halla obviamente difuminado en favor del de proceso intelectual (De Cock, 2014: 150), en línea con la escasa prominencia del experimentante en tales contextos.

- (23) Hombre, esos alprazolames míticos que a tantos nos ayudan a dormir (tristemente). Yo deseando poder dormir ya de una vez sin tomarlos y otros *se ve* que se los toman por gusto. < suc-S24H-130421-com >
- (24) *se ve* que hay mucho multado por mascarilla y como se calla cuando hay autoridad, luego tiene que desfogarse por aquí. < suc-S24H-180421-com >

La democión del iniciador hace que ciertas construcciones lleguen a confundirse con usos de *se* que no obligan a inferir un agente externo. El empleo de *registrarse* como cliché del discurso periodístico informativo, en construcciones téticas o de foco oracional, sugiere un participante muy poco prominente, en paralelo a la propia pragmaticalización de la construcción; en (25), *se registraba* no conlleva una diferencia semántica notoria con respecto a *se producía* o a *ocurría*. Asimismo, la práctica de obtener material de los informes y atestados policiales (recuérdense las observaciones hechas sobre el ejemplo 9) propicia la aparición de expresiones típicas de dicho ámbito: en (26), *se significa*, como introductora de información complementaria que se considera relevante. De nuevo, ello apunta a una estrategia de desfocalización del propio autor, por medio de un recurso estilístico que objetiva el punto de vista.

- (25) Y en la madrugada de esta jornada, a las 5.04 horas, *se registraba* la salida de la calzada de un turismo, en el kilómetro 7 de la SA-213, dentro del término municipal de Sepulcro-Hilario. < suc-RTV-030921-tex >
- (26) *Se significa* que a la detenida le constan más de veinte detenciones, algunas de ellas por hechos similares. < suc-RTV-100921-tex >

Como se ha podido observar, esta cuarta categoría subsume una variedad de usos de *se* en contextos de baja transitividad y escasa prominencia del iniciador, aspectos que favorecen la pragmaticalización de las construcciones como marcas de modalidad epistémica o de evidencialidad, o incluso como elementos de organización discursiva. La genericidad es inseparable de la objetivación del contenido enunciativo, que se contempla como aplicable a cualquier persona. Se intuye, además, que las diversas referencias resultan más o menos esperables dependiendo de la secuencia textual y de los propósitos comunicativos del autor, lo que hace necesario profundizar ahora en la distribución cuantitativa de dichas referencias.

Análisis cuantitativo: las categorías referenciales según secuencias textuales

A partir de las 392 cláusulas de *se* pasivo o impersonal analizadas, se calculan las frecuencias de cada categoría referencial en cada una de las secciones que conforman normalmente las noticias: titular, subtítular (más raramente, antetitular), texto principal y pies de foto, así como en los comentarios de los lectores. Estos últimos se pueden entender como secuencias textuales del género, al plantearse como respuestas a los textos informativos, si bien su orientación argumentativa los distingue netamente de estos. Cabría esperar que las secuencias informativas prefirieran las referencias accesibles (específicas o genéricas), dado el predominio de los

eventos episódicos y la plausible exigencia de no ocultar datos relevantes. Por su parte, los comentarios redactados por los lectores deberían tender en mayor medida a las referencias inaccesibles (principalmente inespecíficas), en línea con el uso de las construcciones desfocalizadoras para generalizar experiencias personales, junto a los valores modales y de evidencialidad que tienden a adquirir en estos casos (§3.4). El cuadro 1 presenta los resultados.

Cuadro 1. Distribución de las categorías referenciales según las secuencias textuales

	Interpretación referencial del iniciador									
	Específica, accesible		Inespecífica, accesible		Específica, inaccesible		Inespecífica, inaccesible		Total	
	núm.	%	núm.	%	núm.	%	núm.	%	núm.	%
Titulares	0	—	0	—	0	—	1	100	1	0.3
Subtitulares	2	11.1	12	66.7	1	5.6	3	16.7	18	4.6
Pies de foto	0	—	1	50	1	50	0	—	2	0.5
Texto principal	56	27.7	104	51.5	19	9.4	23	11.4	202	51.5
Comentarios	8	4.7	78	46.2	1	0.6	82	48.5	169	43.1
Total	66	16.8	195	49.7	22	5.6	109	27.8	392	100

Comprensiblemente, la gran mayoría de los ítems aparecen en el texto principal de las noticias y en los comentarios, que concentran la mayor cantidad de palabras del corpus. Se confirma que, en el discurso informativo, los iniciadores suelen ser contextualmente accesibles (160 de 202, el 79.2 %), con predominio de los inespecíficos (51.5 %). Con respecto a los comentarios de los lectores, aunque la categoría más repetida es la de las referencias inespecíficas e inaccesibles (48.5 %), obtienen un resultado muy similar las inespecíficas y accesibles (46.2 %). Por lo tanto, las referencias que construyen los comentaristas son inespecíficas en el 94.7 % de los casos, unas veces con elementos contextuales que permiten su identificación aproximada y otras no. Hay también cierta cantidad de construcciones con *se* en los subtitulares, donde, como en los textos principales, predominan las referencias inespecíficas y accesibles (generalmente, las fuerzas de seguridad o la administración de justicia). A continuación se contrastarán estos datos con la información obtenida del análisis cualitativo y la observación de otros ejemplos.

El discurso periodístico informativo, que generalmente describe eventos en los que intervienen personas o colectividades identificables, utiliza la construcción reflexiva para eludir la atribución de responsabilidad a estas. De hecho, se ha descrito la *responsabilidad* como dimensión estilística asociada prototípicamente a la codificación de un participante como sujeto gramatical (Aijón Oliva, 2019: 318-320). Ello es inseparable del punto de vista adoptado en el contexto. En (27) se habla sobre una banda de delincuentes que, según se considera probado, cometió diversos robos. Sin embargo, al retrotraerse al inicio de la investigación, aparece la construcción reflexiva *se habían perpetrado*, que sugiere la asunción implícita del punto de vista de los investigadores en aquel momento, cuando aún no sabían quiénes eran los responsables. A la vez, se evita sugerir que se esté culpando a los acusados de antemano (véanse también 10 y 11 *supra*, que podrían ser objeto de una interpretación similar).

- (27) en mayo de 2014 crearon esta banda itinerante que desde Madrid se dedicaban a robar por diferentes polígonos de España. Tenían por aquel entonces edades comprendidas entre los 22 y 24 años cuando comenzó una investigación de la Guardia Civil de Salamanca por diferentes robos que *se habían perpetrado* en naves del polígono de Villares de La Reina y El Montalvo. < suc-S24H-030521-tex >

La desfocalización de referentes específicos y accesibles posee relación, pues, con el carácter público de las noticias de sucesos y con la imagen profesional que proyectan sus redactores y, a través de ellos, los medios para los que trabajan. En el otro extremo, es poco frecuente que las noticias construyan referencias inespecíficas e inaccesibles (23 casos, 11.4 %). Así, la citada construcción *se ve (que)* puede aparecer al describir algo que literalmente *se ve* en una foto, un vídeo, etc. (28), pero no en su uso pragmaticalizado para indicar una deducción a partir de lo observado, propio de contextos argumentativos como los de (23) y (24) *supra*.

- (28) Como ejemplo, la foto que ilustra la noticia en la que *se ven* decenas de jóvenes agolpados a las puertas de una discoteca de la calle Bermejeros. < suc-S24H-270621-tex >

Por el contrario, como se ha señalado, los autores de comentarios recurren asiduamente a las referencias inespecíficas, accesibles o no, hasta el punto de que estas pueden considerarse un rasgo característico de tales secuencias: se intenta extender hechos o percepciones particulares a grupos sociales, a comunidades o incluso a toda la humanidad. Del mismo modo, es frecuente que un aserto de aparente vocación universal pretenda, en su contexto, aludir a personas o colectividades más o menos concretas. Así ocurre con *se vive mejor sin dar un palo* en (29): los enunciados precedentes sugieren que la intención del autor es culpar del aumento de la delincuencia a la supuesta inactividad de los cuerpos de seguridad.

- (29) A saber cuántos robos llevan. Y ahí siguen. Vaya policia tenemos que un ciudadano en 24 h les encuentra y ellos después de meses de robos nada de nada. Porque con un poco que investiguen alguna prueba encontrarán para conseguir una orden. Pero claro *se vive mejor sin dar un palo*. < suc-S24H-080621-com >

Asimismo, abundan las construcciones que adquieren modalidad epistémica o deóntica, o bien valor evidencial. Como testimonio de la época en que se publicaron los textos, aparece en ocasiones la expresión *no se podía saber* (30), empleada originalmente por representantes administrativos y otros personajes públicos para eludir la responsabilidad en la gestión de la pandemia del coronavirus, y después convertida en un cliché sarcástico para criticar cualquier falta de previsión u organización. En el ejemplo, dicha expresión va seguida de formas de primera persona plural que aluden más claramente al común de los ciudadanos, con inclusión del hablante, en contraste con otras de tercera plural que señalan a las autoridades (*nos ponen restricciones, nos quitan libertades*). Tal oposición entre los puntos de vista creados por las personas gramaticales es una estrategia frecuente en el discurso de los hablantes anónimos que intervienen en los medios (Aijón Oliva, 2020: 14-15) y sugiere una pragmaticalización de las construcciones desfocalizadoras con ciertas interpretaciones referenciales, en relación con el género textual y con la identidad que asume el hablante (véase también Posio, 2015: 390).

- (30) *No se podía saber*. Luego nos quejamos si nos ponen restricciones y si nos quitan libertades y bla bla < suc-S24H-270621-com >

La abundancia de referencias inespecíficas en los comentarios se explica también porque permiten la introducción del punto de vista del hablante sin utilizar las formas gramaticales asociadas prototípicamente a este, es decir, las de primera persona¹⁰. En (31) se afirma que, en los alrededores de cierto centro educativo, *no se puede ni pasar* a ciertas horas. Este uso de la reflexiva se acerca claramente al de construcciones como la segunda persona singular, la primera persona plural o el pronombre *uno* inespecífico (que aparece también en el fragmento transcrito). Todas ellas suponen la evitación del punto de vista del *yo* a la hora de construir la argumentación, si bien cada una orienta la interpretación del discurso de forma parcialmente distinta. En (32), *se puede pedir* elude también la indexación del autor, extendiendo la responsabilidad a una referencia más difusa. Se evita, al mismo tiempo, la mención de los peticionarios (aquí, las familias que descuidan la vigilancia de sus hijos).

(31) Esa calle en pleno horario de salida y entrada de colegio se pone hasta arriba, es de vergüenza, *no se puede ni pasar* porque los papis tienen que recoger al niño en la puerta del aula casi, y luego uno baja a dejar una cosa rápida y 150€ [de multa], que poca vergüenza. < suc-S24H-130521-com >

(32) *henorabuena* por su localización sin que haya pasado nada. Lo único que *se puede pedir* es más responsabilidad y más atención a los pequeños < suc-S24H-170521-com >

De hecho, *se* aparece también como estrategia para desfocalizar a un interlocutor, lo que sugiere la acción de factores relacionados con la cortesía interaccional¹¹. En (33), con *no por eso se tiene que insultar* se alude a comentaristas anteriores que se habían burlado de otro por interpretar literalmente un comentario irónico. La construcción *tener que* con infinitivo aporta un valor deóntico explícito a la reflexiva, en contraste con el carácter meramente inferencial de dicha modalidad en casos como el de (21) *supra*. En (34) se efectúa un ataque más claro a un participante concreto. Como en otros casos, la función pragmática de *se* no es solo evitar una mención explícita, sino conferir aparente objetividad a apreciaciones personales.

(33) No todo el mundo detecta las ironías. Y no por eso *se tiene que insultar*. < suc-S24H-170621-com >

(34) *No se puede ser* más tonto, con semejante comentario. < suc-S24H-180621-com >

Por ello mismo, cabe concluir que el uso de construcciones reflexivas sugiere siempre una tendencia a la inespecificidad referencial del iniciador. Incluso en los contextos episódicos en que resulta fácil la inferencia de un agente individual, la formulación de *se*, al interiorizar el evento en su término semántico, promueve cierta generalización hacia un ámbito humano más amplio, valor que, como hemos observado, se utiliza con diversas intenciones pragmáticas. Ello puede relacionarse con la función general atribuida a las construcciones reflexivas en diversas lenguas (véase §2.1): con ellas se da a entender que el estatus referencial del agente no es el

¹⁰ Por supuesto, *se* puede coaparecer con primeras personas e interpretarse como correferencial con ellas: “A veces *trabajo* y no te creas que *se puede vivir* mucho mejor con la mierda de sueldo que *tenemos*” < suc-S24H-280621-com >. Pero, aunque en los comentarios se intuye a menudo la relación con la experiencia personal, esta no suele hacerse explícita; es posible que la propia construcción *se puede* potencie tal interpretación.

¹¹ En esta línea, Posio (2017: 224-225) relaciona el *tú* inclusivo del hablante con la cortesía positiva, al implicar al interlocutor en el punto de vista. Por la misma razón, *se* constituiría un recurso de cortesía negativa.

esperable, por lo que la audiencia debe inferir que no se pretende atribuirle los rasgos semántico-cognitivos que poseería en una construcción transitiva prototípica.

Conclusiones

En este trabajo se ha analizado el uso de la construcción reflexiva en contextos en que se infiere la participación de un iniciador externo, caracterizados habitualmente como pasivos e impersonales, como recurso de desfocalización referencial en las noticias digitales de sucesos. Tal desfocalización se ve contrapesada frecuentemente por la presencia de constructores de espacio mental (semántica y aspecto verbal, adjuntos locativos y temporales, sustantivos asociados a ámbitos de experiencia, etc.), que establecen puntos de vista discursivos y promueven inferencias sobre la identidad de este participante, al sugerir su mayor o menor individuación o evocar metonímicamente aspectos de su identidad social o profesional. Se ha propuesto, así, un sistema de dos dimensiones continuas, la especificidad y la accesibilidad, cuya combinación permite caracterizar las posibles intenciones referenciales en las construcciones con *se*.

Ha sido posible comprobar que, mientras que en el discurso informativo se construyen normalmente iniciadores accesibles (de mayor o menor especificidad), en los comentarios argumentativos emitidos por los lectores las referencias son casi siempre inespecíficas (de mayor o menor accesibilidad). De los redactores de noticias se espera que proporcionen toda la información posible a su audiencia; pero, al mismo tiempo, el carácter público de sus textos y la salvaguardia de su propia identidad profesional llevan a evitar la atribución explícita de responsabilidad a personas o grupos concretos. Por su parte, los autores anónimos de comentarios construyen referencias grupales (para criticar los comportamientos de la administración pública o de otras colectividades) o propiamente genéricas, las cuales les permiten presentar opiniones y experiencias propias como si fueran compartidas por cualquier persona.

Así, la posible lectura referencial del iniciador en cada cláusula produce efectos pragmáticos coherentes con los propósitos del hablante y con la identidad que este asume en la interacción. Las convenciones de un género textual pueden fomentar la preferencia por ciertos tipos de referentes (lo que resultará más evidente en géneros altamente convencionalizados, como la noticia de sucesos); pero ello también forma parte de la coherencia con los significados que se considera pertinente transmitir en un acto de comunicación. La construcción referencial puede contemplarse así como un elemento de estilo comunicativo, entendido este como la conjunción de los significados inherentes a las construcciones gramaticales (en el caso de las reflexivas, la interiorización del evento en su término), las funciones de la comunicación y el contexto sociosituacional. Es necesario, por ello, profundizar en el análisis de *se* y de otras construcciones desfocalizadoras como recursos de objetivación del punto de vista (Serrano, 2021a, 2021b, 2022) que, según lo observado en el presente estudio, suponen estrategias indirectas para la configuración discursiva de los referentes, incluyendo al propio hablante y a la audiencia. Tales construcciones, al igual que los diversos elementos semióticos que coaparecen con ellas, establecen puntos de vista y, con ello, condicionan las posibilidades de interpretación. Parámetros referenciales como la especificidad y la accesibilidad pueden constituir una base para la comparación entre las diversas construcciones gramaticales y para la delimitación de dimensiones funcionales caracterizadoras de los estilos que contribuyen a desarrollar.

Referencias bibliográficas

- Aijón Oliva, Miguel A. 2019. *Constructing us: The first and second persons in Spanish media discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Aijón Oliva, Miguel A. 2020. Talking about ‘others’: Referential readings and pragmatic functions of non-phoric plural third persons in Spanish media discourse. *Lingua* 243. 1-18.
- Aijón Oliva, Miguel A. 2022. Grammatical coding and the discursive construction of participants: Spanish passives in written press news discourse. *Transactions of the Philological Society* 120(3). 351-374.
- Androutsopoulos, Jannis. 2016. Theorizing media, mediation and mediatization. En Nikolas Coupland (ed.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*, 282-301. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan & Ico Maly. 2016. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change. En Karel Arnaut *et al.* (eds.), *Language and superdiversity*, 197-217. London & New York: Routledge.
- Cabredo Hofherr, Patricia. 2006. ‘Arbitrary’ pro and the theory of pro-drop. En Peter Ackema *et al.* (eds.), *Arguments and agreement*, 230-246. Oxford: Oxford University Press.
- Casielles Suárez, Eugenia. 1996. ¿Es la interpretación arbitraria realmente arbitraria? *Revista Española de Lingüística* 26. 359-377.
- Comrie, Bernard. 2012. Some argument-structure properties of ‘give’ in the languages of Europe and Northern and Central Asia. En Pirkko Suihkonen, Bernard Comrie & Valery Solovyev (eds.), *Argument structure and grammatical relations: A crosslinguistic typology*, 17-35. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Cuervo, María Cristina. 2010. Two types of (apparently) ditransitive light verb constructions. En Karlos Arregi *et al.* (eds.), *Romance Linguistics 2008: Interactions in Romance*, 139-156. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- De Cock, Barbara. 2014. *Profiling discourse participants: Forms and functions in Spanish conversation and debates*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Delbecque, Nicole. 2014. Passive voice and causal roles in Spanish. En Nicole Delbecque, Karen Lahousse & Willy van Langendonck (eds.), *Nuclear and non-nuclear cases*, 217-318. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Evans, Vyvyan. 2019. *Cognitive linguistics: A complete guide*. 2da ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fábregas, Antonio. 2021. *Se* in Spanish: Properties, structures, analyses. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 10(2). 1-235.
- Fauconnier, Gilles. 1985. *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, MA: The MIT Press/Bradford.
- Fauconnier, Gilles. 2014. Mental spaces, language modalities, and conceptual integration. En Michael Tomasello (ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, vol. 1, 230-258. New York & London: Psychology Press.
- Félix-Brasdefer, Julio César. 2019. *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. London & New York: Routledge.
- Fernández, Susana S. 2007. *La voz pasiva en español: un análisis discursivo*. Frankfurt: Peter Lang.

- Fernández, Susana S. 2008. Generalizaciones y evidencialidad en español. *Revue Romane* 43(2). 217-234.
- Fried, Mirjam. 2007. Constructing grammatical meaning. Isomorphism and polysemy in Czech reflexivization. *Studies in Language* 31(4). 721-764.
- García, Erica C. 2009. *The motivated syntax of arbitrary signs: Cognitive constraints on Spanish clitic clustering*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gast, Volker & Johan van der Auwera. 2014. Towards a distributional typology of human impersonal pronouns, based on data from European languages. En Dik Bakker & Martin Haspelmath (eds.), *Languages across boundaries: Studies in memory of Anna Siewierska*, 120-158. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ghyselen, Anne-Sophie & Gunther de Vogelaer. 2018. Seeking systematicity in variation: Theoretical and methodological considerations on the “variety” concept. *Frontiers in Psychology* 9(385). 1-19.
- Givón, Talmy. 2001. *Syntax: An introduction*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- González de Requena Farré, Juan Antonio. 2020. Los otros en *nosotros* y la gramática de la primera persona del plural. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 46(1). 195-217.
- Hernanz Carbó, María Lluïsa. 1990. En torno a los sujetos arbitrarios: la segunda persona del singular. En Violeta Demonte & Beatriz Garza Cuarón (eds.), *Estudios de lingüística de España y México*, 151-178. México: El Colegio de México.
- Hernanz Carbó, María Lluïsa. 2016. El infinitivo. En Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, vol. 1, 663-678. London & New York: Routledge.
- Herring, Susan C. & Jannis Androutsopoulos. 2015. Computer-mediated discourse 2.0. En Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 127-151. 2da ed. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hilpert, Martin. 2014. *Construction Grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hopper, Paul J. & Sandra A. Thompson. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56. 251-299.
- Hugo Rojas, Evelyn. 2011. Las formas de segunda persona singular como estrategias evidenciales. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 49(1). 143-167.
- Ibáñez, Sergio & Chantal Melis. 2010. Cambios de prominencia y cambios de orden en fenómenos de voz. En Sergio Bogard (ed.), *Semántica, pragmática y prosodia. Reflejos en el orden de palabras en español*, 15-37. México: El Colegio de México.
- Johansson, Marjut. 2019. Digital and written quotations in a news text: The hybrid genre of political opinion review. En Patricia Bou-Franch & Pilar Garcés-Conejos Blitvich (eds.), *Analyzing digital discourse: New insights and future directions*, 133-162. London: Palgrave Macmillan.
- Kemmer, Suzanne. 1993. *The middle voice*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Kittilä, Seppo. 2002. Remarks on the basic transitive sentence. *Language Sciences* 24. 107-130.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mancera Rueda, Ana. 2009. Manifestaciones de descortesía y violencia verbal en los foros de opinión digitales de los diarios españoles. *Discurso & Sociedad* 3. 437-466.
- Mendikoetxea, Amaya. 1999. Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. En

- Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, 1631-1721. Madrid: Espasa Calpe.
- Meullemans, Machteld & Eugeen Roegiest. 2012. Los locativos en la valencia de la construcción existencial española: ¿actante o circunstante? *Zeitschrift für Romanische Philologie* 128(1). 57-70.
- Monge, Félix. 2002[1955]. Las frases pronominales de sentido impersonal en español. En Cristina Sánchez López (ed.), *Las construcciones con se*, 341-391. Madrid: Visor Libros.
- Myhill, John. 1997. Towards a functional typology of agent defocusing. *Linguistics* 35. 799-844.
- O'Rourke, Michael. 2019. Referential intentions. En Jeanette Gundel & Barbara Abbott (eds.), *The Oxford handbook of reference*, 19-44. Oxford: Oxford University Press.
- Ordóñez, Francisco & Esthela Treviño. 2016. Agreement and DOM with impersonal *se*: A comparative study of Mexican and Peninsular Spanish. En Mary A. Kato & Francisco Ordóñez (eds.), *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*, 236-258. Oxford: Oxford University Press.
- Ormazabal, Javier & Juan Romero. 2019. The formal properties of non paradigmatic *se*. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 8(1). 55-84.
- Otheguy, Ricardo & Naomi L. Shin. 2022. A Columbia School perspective on explanation in morphosyntactic variation. En Tanya Karoli Christensen & Torben Juel Jensen (eds.), *Explanations in sociosyntactic variation*, 90-119. Cambridge: Cambridge University Press.
- Posio, Pekka. 2015. Alcance referencial y variabilidad de las construcciones impersonales con referencia humana en español peninsular hablado. *Se y la tercera persona del plural. Spanish in Context* 12. 373-395.
- Posio, Pekka. 2017. Entre lo impersonal y lo individual. Estrategias de impersonalización individualizadoras en el español y portugués europeos. *Spanish in Context* 14. 209-229.
- Posio, Pekka & Maria Vilku. 2013. Referential dimensions of human impersonals in dialectal European Portuguese and Finnish. *Linguistics* 51(1). 177-229.
- Quesada, Montse. 2007. *Periodismo de sucesos*. Madrid: Síntesis.
- RAE & ASALE 2009 = Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rivas, Javier. 2016. Verb-object compounds with Spanish *dar* 'give': An emergent *gustar* 'like'-type construction. *Word* 62. 1-21.
- Roberts, Craige. 2019. Contextual influences on reference. En Jeanette Gundel & Barbara Abbott (eds.), *The Oxford Handbook of Reference*, 260-280. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez Cárcela, Rosa María. 2015. *Manual de periodismo de sucesos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez López, Cristina. 2002. Las construcciones con *se*: estado de la cuestión. En Cristina Sánchez López (ed.), *Las construcciones con se*, 13-163. Madrid: Visor Libros.
- Sansò, Andrea. 2006. 'Agent defocusing' revisited: Passive and impersonal constructions in some European languages. En Werner Abraham & Larisa Leisiö (eds.), *Passivization and typology: Form and function*, 232-273. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Schilling, Natalie. 2013. *Sociolinguistic fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano, María José. 2018a. Deictic and desubjectivizing meaning in advertising discourse: The usage of Spanish *te* and *se* clitics. *Lingua* 216. 28-46.

- Serrano, María José. 2018b. The construction of advertising discourse by the use of the second-person object *te* and the clitic *se*. *Sociocultural Pragmatics* 6(2). 173-196.
- Serrano, María José. 2021a. Gradual objectivity. Variation in the use of the objectivizing second-person singular *tú* in Spanish. *Journal of Pragmatics* 176. 44-62.
- Serrano, María José. 2021b. La función de los constructores de espacio mental en el discurso publicitario: el uso de la segunda persona objetivadora *tú*. *Oralia* 24(2). 385-411.
- Serrano, María José. 2022. Defocusing and the third-person viewpoint: The pronoun *uno* and its covariation with clitic *se* in Spanish. *Lingua* 280. 1-22.
- Serrano, María José & Miguel A. Aijón Oliva. 2014. Discourse objectivization, social variation and style in the use of Spanish *tú*. *Folia Linguistica* 48. 225-254.
- Shibatani, Masayoshi. 1985. Passives and related constructions: A prototype analysis. *Language* 61. 821-848.
- Shibatani, Masayoshi. 2006. On the conceptual framework for voice phenomena. *Linguistics* 44. 217-269.
- Siewierska, Anna. 2011. Overlap and complementarity in reference impersonals. *Man-constructions vs. third person plural impersonals in the languages of Europe*. En Andrej Malchukov & Anna Siewierska (eds.), *Impersonal constructions: A cross-linguistic perspective*, 57-89. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Siewierska, Anna & Maria Papastathi. 2011. Towards a typology of third person plural impersonals. *Linguistics* 49. 575-610.
- Smith, Michael B. 2004. Cataphoric pronouns as mental space designators: Their conceptual import and discourse function. En Ellen Contini-Morava, Robert S. Kirsner & Betsy Rodríguez-Bachiller (eds.), *Cognitive and communicative approaches to linguistic analysis*, 61-90. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Solstad, Torgrim & Benjamin Lyngfelt. 2006. Perspectives on demotion: Introduction to the volume. En Benjamin Lyngfelt & Torgrim Solstad (eds.), *Demoting the agent: Passive, middle and other voice phenomena*, 1-20. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Sweetser, Eve. 2012. Introduction: Viewpoint and perspective in language and gesture, from the Ground down. En Barbara Dancygier & Eve Sweetser (eds.), *Viewpoint in language: A multimodal perspective*, 1-24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez Rozas, Victoria. 2006. *Gustar*-type verbs. En J. Clancy Clements & Jiyoung Yoon (eds.), *Functional approaches to Spanish syntax. Lexical semantics, discourse, and transitivity*, 80-114. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sobre los adjetivos-adverbios en español y su contraste con el francés

On adjective-adverbs in Spanish and their contrast with French

Enrique Pato

Université de Montréal

enrique.pato-maldonado@umontreal.ca

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal describir y resumir el comportamiento sintáctico y semántico de los adjetivos-adverbios en español y establecer un contraste gramatical con lo que sucede en francés, y en menor medida en italiano. En esta calificación del estado de cosas denotado por el verbo se emplea la complementación *verbo + adjetivo* (esp. *hablar claro*, fr. *parler vrai*, it. *parlare chiaro*) y el adjetivo permanece invariable en su forma masculina singular. Sin embargo, dicha complementación no es homogénea en estas lenguas romances. Las clasificaciones precedentes parece que no han contemplado todos los casos posibles. Teniendo en cuenta el grado de fijación léxica que presentan se pueden establecer tres grandes grupos de adjetivos-adverbios en estas lenguas.

Palabras clave: gramática contrastiva, adjetivos-adverbios, español, francés, italiano

Abstract

The main purpose of this paper is to describe and summarize the syntactic and semantic behavior of adjectives-adverbs in Spanish and to establish a grammatical contrast with what happens in French and, to a lesser extent, in Italian. In this qualification of the state denoted by the verb, the complementation verb + adjective is used (esp. *hablar claro*, fr. *parler vrai*, it. *parlare chiaro*), and the adjective remains invariable in its masculine singular form. However, this complementation is not homogeneous in these Romance languages. The preceding classifications have not considered all possible cases. Considering the degree of lexical fixation they present, three large groups of adjectives-adverbs can be established in these languages.

Keywords: contrastive grammar, adjectives-adverbs, Spanish, French, Italian

Introducción

El *Diccionario de la lengua española* (RAE/ASALE 2014) define el *adverbio adjetival* como el ‘adverbio que presenta la forma de un adjetivo masculino singular’, tal y como se comporta *raro* en los siguientes ejemplos: *Las lentejas saben raro* (‘de forma rara’), *Me miraban raro* (‘de forma rara’, pero también ‘raramente, pocas veces’). Denominados ‘adverbios adjetivales’ por Bosque (1989), Kovacci (1999), Di Tullio (2001a y 2001b) y la RAE/ASALE (2009:2295-2301), ‘adverbios cortos’ por Moignet (1963), Pottier (1975), López García (1977), Company Company (2018), ‘adjetivos desnudos’ por Bartra y Suñer (1997), Di Tullio y Suñer (2011), Suñer y Di Tullio (2014), ‘adjetivos adverbiales’ o ‘adjetivos adverbializados’ por Alcina y Blecua (1975), Hummel (2000, 2013 y 2018) y adjetivos-adverbios por Hummel y Gazdik (2021)¹ –etiqueta que emplearemos en este trabajo–, estas formas carecen de flexión (*vuelan bajo*) y se presentan en su variante masculina singular (*hablar claro*) o única (*cantar fenomenal*) si son invariables.

Como veremos más adelante, estos adjetivos se comportan como adverbios (Bosque 1989; Abeillé & Godard 2004:212), al ocupar la posición de adyacentes del correspondiente verbo con el que aparecen y desempeñar la función de complemento circunstancial (modal, temporal, locativo, cualitativo, cuantitativo, ponderativo) y en ocasiones de complementos argumentales². Por otro lado, se emplean tanto en sentido físico (*cavar hondo*) como figurado (*calar hondo*), y mientras que unos son de uso general (*hilar fino, trabajar duro*) otros están más restringidos geográficamente (*que te vaya bonito; me alegro infinito de verte*)³.

Se ha indicado repetidamente que solo unos pocos adjetivos (y participios con ellos relacionados⁴) pueden actuar como adverbios (entre otros, Lorenzo 1980:46; Luján 1980:152; Di Tullio 2001a y 2001b; RAE/ASALE 2009:2297 para el español; Brunot 1949:416; Moignet 1963 para el francés). Sin embargo, en el habla oral y coloquial muchos adjetivos pueden funcionar como adyacentes circunstanciales (Beinhauer 1968:234; Alonso

¹ Knowles (1982:64) los llama *adverbios masculinos*. En francés se conocen generalmente como *adjetifs-adverbes* o *adjectif nu*, aunque varios autores los denominan también *adjectif adverbial* para hacer referencia a la posición sintáctica del adjetivo junto al verbo (Noailly 1994:104 y 1997:93; Hummel 2014b, 2014c). En italiano se conocen generalmente como *aggettivi avverbiali* (Lonzi 2001). Sobre las etiquetas que ha recibido véase Company Company (2018:605-606) y especialmente el *Glosario de términos gramaticales* (RAE/ASALE 2019:16).

² Es sabido que, como clase de palabra, el adverbio engloba elementos con una sintaxis diferente (Bosque 1989). En efecto, además de ser circunstanciales de un verbo (adyacentes o no), son también complementos argumentales y pueden asimismo ser modificadores de un adjetivo, de otro adverbio, de un SP, de un nombre o de una oración. Resulta fundamental distinguir la metátesis de adverbio a adjetivo, por un lado, de la de adjetivo a adverbio, por otro; esto es, la adjetivación del adverbio (*Los italianos hablan rápidos*) de la adverbialización del adjetivo (*Los italianos hablan rápido*). Como señala de manera acertada Felú Arquiola (2018), se trata más bien de una denominación más que de una propuesta de análisis. Por otro lado, la concordancia adverbial es un fenómeno relacionado pero independiente, por lo que no será considerado en este trabajo (Felú Arquiola & Pato 2020). Para el caso de los dialectos italianos véase Ledgeway y Silvestri (2016).

³ Para el caso del francés, Grevisse (1993:1354) habla también de usos regionales. Son comunes en el francés popular de París: *attacher solide, se prendre machinal* (Grevisse 1993:1359; Rainer 1985:86; Hummel y Gazdik 2021).

⁴ Como es sabido, algunos participios se asimilan a los adjetivos-adverbios (*Venía (muy) seguido por casa*).

& Henríquez Ureña 1971; Polo Figueroa 1988:86; De Mello 1992; Bruyne 1993:124-126; Gutiérrez Araus 1995:169; Garcés Gómez 1998:292; Hummel 2000; Santos Río 2001; Suñer & Di Tullio 2014:24), por lo que su número no sería tan limitado, aspecto que ya había sido señalado en trabajos previos (Lenz 1925:222-223; Stockwell, Bowen & Martin 1965:201). De hecho, en principio, cualquier verbo podría ser ‘caracterizado’ por cualquier adjetivo (*salir escapado, vomitar rojo, pagar mensual; geler blanc, danser contemporaine, se raser électrique*), aunque la base adjetiva siempre impone ciertas restricciones léxicas, como comprobaremos más adelante⁵. Por ello, estos adjetivos-adverbiales no constituyen una excepción en la gramática del español, del francés o del italiano, sino una regla productiva, o en progreso (Knowles 1982:72; Noailly 1994:104; Rodríguez Ramalle 2002:262); el problema es que no todos los casos posibles están actualizados en todas las variedades de cada una de estas tres lenguas. De este modo, como indica Hummel (2013:218-219), no podemos reducir el estudio de las lenguas romances a un solo tipo de lengua, sino que se deben describir “como un conjunto de lenguas y dialectos que oscilan entre la flexibilidad y la especialización”.

Por otro lado, se trata de un fenómeno antiguo, tanto en español: *hablar vellido* (*Cid*, v. 1368), *escribir largo* (*Corbacho*) (Kany 1969:52; Bosque 1989:131; Garcés Gómez 1998:284, n. 8), como en francés: *estreit l’ad embracet* (*Chanson de Roland*, v. 2203) (Brunot 1949:416; Hummel 2013:264)⁶, y común a todas las lenguas romances, al derivar de adjetivos neutros latinos (Sandmann 1946; Garcés Gómez 1998 y 2006; Hummel 2013:224; Hummel & Gazdik 2021:68)⁷.

Además, se ha indicado que el uso de estos adjetivos-adverbios varía según el registro. En efecto, parece que su empleo aumenta conforme baja el nivel de formalidad (Hummel 2013:270). De este modo, los adverbios cortos se emplearían con mayor frecuencia en el registro coloquial (informal, oral) y los adverbios largos o en *-mente* en el registro formal (literario, escrito) (De Mello 1992; Hummel 2000)⁸. Para Spitzer (1925:286, n. 2), por ejemplo, representan una moda popular de expresión⁹.

⁵ En el caso del francés, parece que no todo adjetivo es apto para el empleo adverbial (Moignet 1963:178). Sin embargo, el mismo autor reconoce que «un besoin d’expressivité surgissant dans le discours peut occasionnellement admettre à la condition d’adverbe un adjectif qui y est peu apte» (Moignet 1963:184). Lo mismo aplica para el caso del español y del italiano.

⁶ Varios autores se han ocupado de este fenómeno desde el punto de vista histórico (entre otros, Garcés Gómez 2006; Hummel 2014b; Company Company 2018 para el español; Nyrop 1925 para el francés; Ricca 2010 para el italiano).

⁷ En latín, el adjetivo neutro podía tomar un valor adverbial: *DULCE RIDERE* (Horacio), *MAGNUM CLAMARE* (Plauto) (Sandmann 1938:261 y 1946:27). “El proceso general de adverbialización de adjetivos se mantuvo, con intensidad variable, en todas las lenguas románicas. La pauta era especialmente productiva en el español antiguo, en el que se extendía a un gran número de adjetivos” (RAE/ASALE 2009:2295). Véase también Hummel (2013:223-224 y 270), para quien se relaciona directamente con el latín hablado.

⁸ Alonso y Henríquez Ureña (1971:167) consideran “incorrecto extender este uso a todos los adjetivos, de modo que deben evitarse, a lo menos en la lengua escrita”.

⁹ Por lo que respecta a su origen, Sandmann (1946:30) indicó que podría estar en el uso interjetivo (popular y enfático). De este modo, expresiones como *¡Dale! ¡Fuerte!* darían la aglutinación *dar fuerte*. Otros autores, en cambio, creen en la transposición de nombre a verbo (*sonrisa hermosa > sonreír hermoso*).

También se ha señalado que estas formas presentan más vitalidad en las variedades americanas del español, e incluso que algunos serían específicos de cada país: *tocar lindo*, *cocinar sabroso*, *toser tupido* (Kany 1969:53; Lope Blanch 1983:20; Bosque 1989:131; Moreno de Alba 1993:190; Hummel 2000:418-423; Santos Río 2001; RAE/ASALE 2009:2296; Suñer & Di Tullio 2014:35; RAE/ASALE 2019:14)¹⁰; aunque en la norma culta las diferencias parece que no son tan agudas (De Mello 1992:230). En el caso del francés, por lo general, se consideran formas vulgares salvo aquellas que están ya fosilizadas (Hummel 2013:266; Hummel y Gazdik 2021)¹¹.

El enfoque del presente trabajo es descriptivo-interpretativo y se centra en el aspecto gramatical, las similitudes y diferencias sintácticas. Establecemos una descripción del uso de estos adjetivos-adverbios y definimos sus valores, mostrando para ello una serie de comparaciones explícitas entre el español y el francés –y en menor medida el italiano– y revisando las diferencias y semejanzas que este fenómeno gramatical presenta en dichas lenguas, considerado como un epifenómeno (Di Tullio 2001a:188; Suñer & Di Tullio 2014). Los adjetivos-adverbios han sido ampliamente descritos y caracterizados para el caso del español y del francés, por lo que tomaremos como base algunos de los trabajos más recientes para ponerlos en relación y contrastarlos con lo que encontramos en ambas lenguas en trabajos más antiguos y también con el italiano, ya que una misma descripción puede ser compartida y unos trabajos complementan a otros.

Descripción contrastiva

La distinción más aceptada y generalizada entre una categoría (la de los adjetivos) y otra (la de los adverbios) es que los adjetivos son predicados, poseen flexión y califican a los sustantivos con los que concuerdan. Los adverbios, en cambio, son por lo general circunstanciales que anclan al verbo en unas coordenadas espaciotemporales y otras (modo, frecuencia, etc.) o añaden información que completa su estructura argumental (Bosque 1989; RAE/ASALE 2009).

Por lo respecta a los adjetivos-adverbios, Moignet (1963:189) ya indicó que un adjetivo puede adverbializarse solo si semánticamente puede modificar un proceso y si no implica nada de procesual en dicha modificación. Como resume la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009:2298), habría dos posturas al respecto en cuanto al estatuto de los adjetivos-adverbios: i) no son verdaderos adverbios, sino adjetivos (complemento predicativo de un OD implícito o tácito), y ii) son adverbios, porque no todos ellos se

¹⁰ Desafortunadamente, hasta la fecha no contamos con un trabajo de corte dialectal que dé cuenta de qué casos son específicos de qué países.

¹¹ Para el caso del francés, Noailly (1997:92) señala que estos adverbios cortos conocen “une nouvelle vigueur” en francés contemporáneo. En el caso del italiano, algunos autores han mencionado que en la actualidad “está en marcha un proceso de adverbialización”, sobre todo en el lenguaje juvenil (Bermejo Calleja 2007:183).

interpretan como predicativos de un OD tácito (*agradecer infinito un regalo, resolver fácil los problemas*)¹².

Generalidades sobre los adjetivos-adverbios

En lo que sigue establezco una primera descripción general de estos adjetivos-adverbios, siguiendo para ello algunos de los trabajos previos más relevantes (Moignet 1963; Luján 1980; Hernanz & Brucart 1987:225; Bruyne 1993:124-126; de Hoyos Rodríguez 1993; Bartra & Suñer 1997; Kaul de Marlangeon 1999; Di Tullio 2001a; Santos Río 2001; Hernando Cuadrado 2006:128-129; Di Tullio & Suñer 2011; Suñer & Di Tullio 2014; Torner 2016:386), descripción que será retomada y completada en los siguientes subapartados.

Tras la revisión de los trabajos previos se puede convenir que estas formas presentan las siguientes características:

- 1) Su significado está fijado, pero muchos de ellos permiten una escalaridad, esto es, presentan la capacidad de sufijación cualitativa con diminutivos (*volar bajito, volver rapidito*) y admiten elementos que expresan gradación, como el superlativo analítico (*hablar muy despacio; parler très franc; andare molto piano*), el sintético (*apestaba feísimo*), los cuantificadores (*pisar bien firme, cantar tan monótono; couper tout court, serrer fort bien; parler troppo forte*), así como adverbios en *-mente* (*trabaja increíblemente duro; travailler vraiment dur; lavorare veramente duro*)¹³.
- 2) Admiten expansión (*hilar todo lo fino que se pueda*).
- 3) Algunos pueden coordinarse entre sí, llegando en algunos casos a constituir expresiones con cierta fijación (*alto y claro, largo y tendido, sano y variado; clair et solide, haut et fier, net et cru; forte e chiaro*) y con adverbios en *-mente* (*claro y rápidamente, fuerte y furiosamente; gros et lisiblement*), para evitar la repetición.
- 4) Por lo general solo modifican a verbos, no a adjetivos ni participios (**claro limpio, *fuerte golpeado, pero fuertemente golpeado*), ni a otros adverbios (**claro lejos*). Sin embargo, con determinados participios de verbos transitivos e inacusativos son admitidos si van pospuestos (*atado firme/ *firme atado*).
- 5) En términos generales, la sustitución por un adverbio en *-mente* solo es posible si modifican un proceso en el plano temporal (*trabajar duramente, *volar altamente*).
- 6) Su movilidad no es grande, por lo que deben ir generalmente ligados al verbo (*pisar firme en la vida/ *pisar en la vida firme*), aunque existe variación al respecto (“Lituma la *había* llevado la cuenta *cabalito* de las mulas de pisco”, Vargas Llosa), según su vinculación con el evento, por lo que no todos requieren adyacencia estricta (*llegar al trabajo rápido*)¹⁴.
- 7) Por lo general no son compatibles con el objeto directo (OD) expreso (*comprar barato, ?comprar barato los alimentos*), aunque de nuevo hay variación al respecto cuando lo preceden (*venden barato la fruta, hacer fácil las cosas; faire facile les points, couper les*

¹² Algunas formas, como *rápido, temprano* o *infinito*, están exentas de restricciones (Hummel 2013:244; Torner 2016:385).

¹³ Para el caso del francés, Hummel y Gazdik (2021:45) ofrecen las unidades que se intercalan entre el verbo y el adjetivo-adverbio. Las más empleadas son: *tout, plus, si, très, bien, trop, moult, aussi, assez, fort, toujours, moins*.

¹⁴ Como veremos más adelante (§ 4), la posibilidad de no estar necesariamente adyacentes al verbo depende de su vinculación con el evento y de otro tipo de factores, así como que su grado de fijación sea mínimo.

cheveux court). En caso contrario, esto es, cuando el OD precede al verbo la aceptabilidad es menor (*?venden la fruta barato*).

- 8) Como modificadores del verbo indican la manera en que se realiza la acción, responden a la pregunta *¿cómo?*, pueden ser focalizados en relativas introducidas por *como* (*Duro es como trabaja*) y permiten la sustitución por el adverbio *así/de tal manera* (*trabaja así*).
- 9) Comparten el rasgo [intensidad]: intensivo (*hablar lento/fuerte*), frecuentativo (*hablar seguido*), durativo (*hablar largo*), positivo (*hablar bonito*) y espacial (*hablar profundo*).
- 10) Como se verá más adelante, algunos pueden expresar una propiedad característica del sujeto y otros influir en la acción del verbo, es decir modifican el evento (*mirar fijo*) o el argumento externo (*escribir ilegible*). Además, permiten la paráfrasis atributiva en ciertos casos (*Juana habló claro/ Juana fue clara hablando*; pero **Juana cantó lindo/ Juana fue linda cantando*).
- 11) En francés, la naturaleza monosilábica o polisilábica del adjetivo juega un papel principal. En general, se favorece el empleo de adjetivos ‘cortos’¹⁵.

Clasificación basada en los tipos de verbos

Como menciona Kovacci (1999:712-714), los adjetivos-adverbios son seleccionados solo por unos pocos verbos (*comer sano*, pero *?nutrirse sano*), aunque en realidad se trataría más bien de ‘preferencias combinatorias’, de ahí que las primeras clasificaciones establecidas de estos adverbios cortos se basaran en los verbos con los que se construyen (Alcina & Blecua 1975:709; Bosque 1989:130). Así, los adjetivos-adverbios se pueden construir:

- 1) Con todo tipo de verbos (es el caso de *primero, rápido, pronto, temprano*).
- 2) Con verbos de lengua o comunicación (*decir, hablar, cantar*), verbos de acción (*pisar, golpear, apretar*), verbos de movimiento direccional (*volar, caer, calar*), verbos de entendimiento y sentimiento (*ver, pasar, notar*), verbos que expresan cantidad o intensidad (*respirar, costar, sonar*). En suma, se trata de verbos intransitivos puros o transitivos bivalentes (*apuntar alto, cavar hondo, comportarse raro*) y verbos meteorológicos (*llover, tronar, nevar*).
- 3) Con un solo verbo o con dos (*alegrarse (de), saber, hilar*).

Por su parte, Di Tullio (2005:200-202) establece la siguiente clasificación sintáctico-semántica, con verbos de actividad humana; clasificación que ampliaremos un poco más en el siguiente apartado:

- 1) Verbos transitivos con objeto nulo indefinido, donde el adjetivo-adverbio es una predicación secundaria del verbo (indica el resultado de la acción): *picar fino, lavar blanquísimo*.
- 2) Son argumento interno, y mantienen el significado de manera: *comer sano (cosas sanas)*.
- 3) Hacen explícita una dimensión o dirección: *vuela alto*.
- 4) Tienen un valor cuantitativo (frecuentativo, intensificador o evaluativo): *pegar duro* (con fuerza)/ *trabaja duro* (con intensidad).
- 5) Están orientados al proceso (asimilables a los adverbios en *-mente*): *mirar fijo*.

¹⁵ El listado es amplio (Brunot 1949:416; Grevisse 1964:311; Chevalier *et al.* 1979:417; Štichauer 2001:88, entre otros). En Hummel y Gazdik (2021), se establece una clasificación semántica (basada en Dixon 1982) y de oposiciones paradigmáticas (*long-bref-court*). Con más de 13 500 casos, el 86 % (11 636) son adverbios monosilábicos o cortos, 1674 bisilábicos, 214 de tres sílabas y 34 de cuatro sílabas.

- 6) Con verbos de percepción admiten las tres opciones (adjetivo-adverbio, adjetivo, y adverbio en *-mente*): *oír {claro/ clara/ claramente} la explosión* (donde se muestra, además su compatibilidad con el OD).

Clasificación basada en los tipos de adjetivos-adverbios

Antes de presentar los tipos de adjetivos-adverbios establecidos en la bibliografía consultada es necesario recordar dos aspectos generales señalados en los estudios previos¹⁶. El primero es que su número es exiguo, en el sentido de que constituyen un repertorio cerrado (Di Tullio 2001a:174, n. 1), y el segundo es que la gran mayoría no procede de adjetivos relacionales, sino de adjetivos calificativos¹⁷.

Bosque (1989:132) distingue dos grupos según el grado de cohesión que presenten con el verbo: i) los que forman complejos verbales léxicos, que no admiten complemento (**jugar a las cartas limpio*), que en realidad son una sola unidad lexicalizada y pueden adquirir valor metafórico; y ii) los que se acomodan a la sintaxis de un adverbio, no forman un complejo verbal (son dos unidades) y tienen mayor movilidad (*trabaja aunque no muy duro*).

Otros autores, en cambio, los dividen en: i) aquellos que se predicán del argumento eventivo verbal (*comer rápido; aller direct*) y modifican el proceso (*alto, quedo*), esto es, se predicán de un modo de hacer del sujeto, por lo que hay mayor cohesión y su posición es adyacente al verbo (adverbios de manera); y ii) aquellos que se predicán de un argumento nominal implícito (u OD no explícito interno) (*comer caliente; manger gras*) y modifican el resultado (*hilar fino, hablar claro/duro*) (Moignet 1963:177 y 1981:52; Alcina & Blecua 1975:709; López García 1977:160-161 y 1998:539; Di Tullio 2001a:178; Rodríguez Ramalle 2002:266; Hummel 2014b, entre otros; Noailly 1994 y 1997; Hummel 2014c; Hummel & Gazdik 2021, para el francés)¹⁸, donde *caliente* y *gras* denotan una cualidad de la comida (OD [-humano])¹⁹. Los primeros serían adverbios de proceso (o de manera), ya que muestran la manera en que se realiza el proceso o lo que le sucede al paciente (*rápido, hondo; bas, clair*), y los segundos serían adverbios de resultado, pues caracterizan el resultado del evento (*confuso, torcido*)²⁰.

¹⁶ Como bien indica la RAE/ASALE (2019:14) no hay que confundir los *adverbios adjetivales* con los *adjetivos adverbiales*. “Estos últimos son adjetivos que expresan contenidos característicos de los adverbios” (especialmente temporales o modales).

¹⁷ Hay algunas excepciones como, por ejemplo, *distinto y diferente*, que siendo adjetivos relacionantes pueden aparecer como adverbios adjetivales: de manera (intensional o gradativo), modales (espaciotemporales) y aspectuales.

¹⁸ Para Abeillé y Godard (2004:212), por ejemplo, los primeros no reducen la valencia del verbo (ausencia de intransitivización), no son móviles, son adjuntos y pueden ser remplazados por un adverbio en *-ment* o una locución adverbial. Los segundos reducen la valencia del verbo (intransitivización, empleo ‘absoluto’), son complementos y son más móviles. Los dos tipos son tratados como complementos del verbo, y no serían adverbios sino adjetivos.

¹⁹ Como recuerda Noailly (1997:96) los objetos humanos son, en principio, específicos por lo que no aparecen representados. Como veremos más adelante (§ 3), estos adjetivos-adverbios no admiten el correspondiente adverbio en *-mente/-ment* porque su interpretación como ‘la manera de’ resulta difícil.

²⁰ Cada tipo se genera en un nivel diferente de la estructura léxica del verbo (Rodríguez Ramalle 2002:272 y 279). Los de proceso o argumentales –también denominados de objeto cognado o acusativo interno– (RAE

Lo interesante es que en ocasiones algunos adjetivos-adverbios pueden presentar ambos valores. De este modo, una oración tipo como *El chico baila lento* (Suñer & Di Tullio 2014:36); *Le garçon danse lent*; *Il ragazzo balla lento* tiene dos posibles lecturas según el contexto:

- 1) El adjetivo-adverbio se entiende como predicado de la acción o evento completo (Juan [vbaila [Alento]]): ‘El chico baila de manera lenta’. Responde a la pregunta con *cómo/ comment/ comme* (¿Cómo baila?), se parafrasea por una relativa (*Es lento como lo baila/ Il est lent comme il (le) danse/ È lento come lo balla*), en la nominalización agentiva no requiere la preposición *de* (*bailarín lento/ danseur lent/ ballerino lento*), se parafrasea por *con/ avec/ con + N* (*con lentitud/ avec lenteur/ con lentezza*) y puede reemplazarse por el adverbio en *-mente/ -ment/ -mente* (*baila lentamente/ il danse lentement/ balla lentamente*). Lo importante, con todo, es la relación sujeto-verbo.
- 2) El adjetivo-adverbio se entiende como predicado del objeto (Juan [vbaila [[NØ] [Alento]]]): ‘El chico baila (un/ese/el tipo de baile) lento’. Responde a la pregunta con *qué/ quoi/ che* (¿Qué baila?), se parafrasea por una relativa (*Es lento lo que baila/ Il est lent ce qu’il danse/ È lento quel che (ciò che) balla*), se parafrasea con *cosa/ chose/ qualcosa* (*bailar cualquier cosa de lento/ danser quelque chose de lent/ ballare qualcosa di lento*) y por *hacer/ faire/ fare* (*Hace un baile lento/ Il fait une danse lente/ Fa un ballo lento*), en la nominalización agentiva requiere la preposición *de* (*bailarín de lento/ danseur de lent/ ballerino di lento*), pero normalmente no puede reemplazarse por el adverbio en *-mente* (**un (tipo de) baile lentamente/ *une danse lentement/ *un ballo lentamente*)²¹.

Por su parte, Suñer y Di Tullio (2014:29) han caracterizado tres clases de adjetivos-adverbios, que no pueden ser afirmados del agente, que se predicán del proceso o que se predicán del objeto, y los dividen en: i) graduables o descriptivos, que lexicalizan el grado en el que ocurre el proceso (*alto, profundo*) y elativos (*fantástico, genial*), pero no relacionales (*manual, cerebral*); ii) eventivos y durativos (*tupido, diario*); y iii) un tipo de relacionales clasificadores (*metálico*) frente a algunos calificativos (*viejo*). Con todo, el significado del verbo sería el responsable de restringir directamente el tipo de entidades que el objeto puede designar, de ahí que no pueda funcionar con adjetivos relacionales o clasificativos (**vender familiar*), aunque como veremos más adelante en español actual hay variación al respecto. Sus características particulares son las siguientes (véase, además, Noailly 1994:111; Di Tullio 2001a:188):

- 1) Tipo *lavar blanco/blanquísimo*. Se construyen con verbos transitivos y predicados episódicos (*estar*) e indican una propiedad transitoria. El adjetivo se predica de un argumento ausente (objeto no expreso) por lo que tiene un valor de cuantificador universal (‘*toda la ropa*’). Los

1920:228d, Nyrop 1925:149; RAE 1931; Grevisse 1964:311; Suñer & Di Tullio 2014:37) suelen aparecer con ‘falsos’ transitivos (*comer, bailar, cantar*). De este modo en *comer caliente* habría una elipsis del acusativo interno, implícitamente contenido en el verbo (*comer comida caliente*). Para Bartra y Suñer (1997) la falta de rasgos flexionales –por el movimiento del núcleo nominal que se incorpora al verbo liviano– dejan al adjetivo sin núcleo visible. En palabras de Di Tullio (2001:187, n. 24) sería: [*hacer*] *vuelo alto* > [*hacer vuelo*] *alto* > *volar alto*.

²¹ Los casos de sujeto ‘interno’ son comunes con infinitivos e imperativos: *Votez utile !, Manger sain !, Acheter intelligent !* En ellos el sujeto y el objeto están implícitos como verbo complejo (Hummel 2014a). La estructura «infinitivo + adjetivo-adverbio» (*faire + court/ difficile/ léger/ simple*) presenta el evento verbal como un tipo de comportamiento de sujeto no específico (‘alguien que ejerce un tipo de comportamiento’).

adjetivos predicativos no indican la manera en que se realiza la acción sino el resultado alcanzado en el objeto, es decir el adjetivo no se predica del verbo sino del objeto (*dibujar torcido, escribir ilegible, planchar impecable*). Privilegian el tiempo verbal presente (?*lavó blanco*); en francés tendrían también un valor progresivo o durativo (*être en train de + infinitivo*).

- 2) Tipo *comer sano*. Se construyen con verbos transitivos, y al ser caracterizadores indican una propiedad permanente. El sustantivo se incorpora al verbo por lo que el adjetivo forma parte del argumento (*cocinar tradicional, cantar romántico*). Ofrece una interpretación partitiva, en el sentido de que solo se refiere a una parte de un conjunto de entidades. Admiten tanto el tiempo verbal presente (*piensa diferente*), con un valor de verdad general, como el pasado (*pensó diferente*).
- 3) Tipo *volar alto*. Se construyen con verbos intransitivos, suelen ser adjetivos con rasgos flexionales neutralizados (Bartra y Suñer 1997). El adverbio aporta un significado ligado a la manera en que se realiza la acción e implica un tipo de cuantificación particular (*calar hondo, cavar profundo, golpear duro*).

Tal y como veremos en los siguientes apartados, esta clasificación es perfectamente compatible con la realizada por otros autores teniendo en cuenta el grado de fijación que presentan los adjetivos-adverbios²².

Consideraciones sintácticas

Los tres tipos de contextos sintácticos en los que encontramos los adjetivos-adverbios son los siguientes:

- 1) Estructuras transitivas pronominales (*verlo negro*).
- 2) Estructuras transitivas no pronominales, con OD explícito (*negociar duro las condiciones*). En este caso el adjetivo se ‘fija’ al verbo (en el sentido de que *duro* entra dentro de la semántica posible de *negociar*).
- 3) Estructuras intransitivas (*hablar claro; parler clair; parlare chiaro*), que poseen un nombre vacío (si bien no todos los autores comparten este análisis). Este último caso “no cesa de crecer” en español moderno (García-Medall 1997:60) y es compatible con el objeto indirecto (*Le habló claro a Juan*), el oblicuo (*Habló claro de política*), el circunstancial (*Habló claro con su voz de ministro*) y el comitativo (*Habló claro con sus hijos*).

Siguiendo de nuevo a Di Tullio y Suñer (2011:160), Suñer y Di Tullio (2014:35) y Hummel (2014b), se presentan, de manera resumida, algunas consideraciones en torno al comportamiento sintáctico general de los adjetivos-adverbios.

- 1) Pueden verse modificados por un adjetivo clasificativo (*fumar rubio americano*).
- 2) Pueden coaparecer juntos (*comer sano seguido*).
- 3) No admiten el *se* aspectual (**se comió salado*), precisamente porque la construcción con *se* aspectual requiere la presencia de un OD (*Se comió la ensalada; Se comió la ensalada rápido*).
- 4) La interpretación habitual, como una característica del sujeto, aparece con el verbo en tiempo presente. La interpretación episódica, en cambio, lo hace con el verbo en pasado. Este hecho

²² En italiano algunos adjetivos no se emplean como adverbios cortos. Es el caso, por ejemplo, de *lento* o *duro* (Lonzi 2001:375; Bermejo Calleja 2007:183).

- estaría directamente asociado a los tiempos verbales en general, y es algo que sucede en otras construcciones sintácticas.
- 5) Parece que no pueden combinarse con la forma *hacerlo* (*Julio escribe, y lo hace claramente/ *Julio escribe, y lo hace claro*), aunque hay variación al respecto (*Usain Bolt corre, y lo hace rápido*), ya que *hacer* es un verbo general.
 - 6) No permite la focalización en la apódosis de perífrasis condicionales (*Si Julio escribe (de algún modo), es claramente/ *Si Julio escribe (de algún modo), es claro*).
 - 7) En la tematización los dos tipos –adverbios en *-mente* y adjetivos-adverbios– son posibles (*Si algo escribe claramente, son (las) cartas/ Si algo escribe claro son (las) cartas*). Solo los primeros admiten la función discursiva, una lectura oracional (**Facile, Michel a remporté la victoire*).
 - 8) Suelen rechazar el OD (**Compró caro la casa/ *Compró la casa caro*), pero no siempre (*Pagó {caro/cara} su osadía*).
 - 9) Son posibles las nominalizaciones (*El hablar claro le dio la libertad; Le parler-vrai est dans l'air du temps*).
 - 10) La presencia de complementos no es posible con adjetivos relacionales, ya que introducen una relación indirecta (*vestir elegante de invierno; vestire pesante d'inverno; pero *boire russe de la vodka*).
 - 11) Cuando no están lexicalizados se pueden omitir (*se sabe comportar (Ø); il sait se conduire (droit)*).
 - 12) En relación a la aceptabilidad, muchos casos presentan variación, de ahí que algunos adjetivos-adverbios no sean posibles en unas áreas geográficas (**ganaron fácil*) pero perfectamente posibles en otras: “Wimbledon: *Ganaron fácil* Djokovic y Federer en el debut” (ESPDeportes, titular de noticia, 25/06/2012) (*ganaron fácil/ ganaron con facilidad/ ganaron fácilmente*).
 - 13) En algunos casos no se caracteriza el OD ‘ausente’ sino un actante/circunstante, ya sea instrumental (*se raser électrique*, esto es ‘avec un rasoir électrique’) o locativo (*cuisiner transparent*, es decir ‘cuisiner dans de plats transparents’) (Noailly 1997:97-98).

Consideraciones semánticas

Como hemos visto en los apartados precedentes, los adjetivos-adverbios indican la manera en que se realiza la acción (*mirar fijo*) o el resultado alcanzado (*escribe ilegible*), algunos de ellos de manera cuantificada, de ahí que se interpreten como “elementos léxicos que cuantifican el predicado” (Di Tullio 2001a:174). También vimos que ciertos adjetivos-adverbios muestran un significado no composicional (*hilar fino, ver claro; voir clair; vederchi chiaro*) y que otros no presentan un grado de lexicalización tan alto (*escribir confuso, acariciar suave*). En general, son predicados complejos que designan propiedades del sujeto y su interpretación más común es la ‘habitual’, en el sentido de que muestran un grado de generalidad alto y una neutralización temporal. De este modo, una oración como *María cocina soso* se interpreta como ‘siempre que el sujeto-María efectúe el V-cocinar el resultado-objeto interno será soso’ (García-Medall 1997:61)²³. Dicha interpretación depende, a su vez, de la forma verbal (en este caso el tiempo presente).

²³ La clasificación de los adjetivos, en siete dominios semánticos ‘esenciales’, fue propuesta por Dixon (1982) y retomada por Hummel (2014b): i) dimensión, ii) propiedad física, iii) color, iv) características humanas, v) tiempo, vi) valor, y vii) velocidad.

Retomando la semántica de los adjetivos-adverbios, podemos recordar que algunos de ellos establecen una evaluación positiva de la manera de actuar (*jugó bárbaro, se portó chévere*), otros pueden aludir a dimensiones espaciales (*alto, profundo*) o a diversas formas de percibir algo (*recio, quedo*) y otros a la similitud o diferencia (*parejo, distinto*). Por otro lado, los adjetivos-adverbios de evaluación negativa son menos frecuentes, pero también posibles (*jugar sucio, oler feo, doler horrible; jouer féroce, penser ignoble*), aunque su uso presenta restricciones geográficas (*sabe espantoso, llevarse pésimo*). Esto mismo es lo que sucede con la admisibilidad de algunos de ellos, ya que todavía no se han actualizado en español general: *comer sano*, pero ?*tomar sano*; *jugar limpio*, pero ?*competir limpio* (frente a *competir limpiamente*). En francés, por ejemplo, es posible *surgeler vert*, tanto con lectura de objeto (la legumbre verde), como con lectura de ‘manera verde’, esto es ecológicamente (Noailly 1997:97). El español no cuenta todavía con la construcción *congelar verde*, pero nada impide que se desarrolle esta construcción/lexicalización en el futuro.

Por otro lado, hay toda una serie de adverbios que presentan una semántica (y sintaxis) diferente. Se trata de los adverbios oracionales asertivos (*claro, cierto, exacto, seguro; normal, curieux, bizarre, incroyable*), que se utilizan en dislocación a la izquierda, en respuestas y exclamaciones, y son muy frecuentes en la lengua hablada (Hummel 2014c); y de los evaluativos-ponderativos (*fenomenal, estupendo, fabuloso, bárbaro; brutal, splendide, merveilleux, convulsif*), que en realidad son superlativos semánticos (Santos Río 2001).

En cuanto al carácter cuantificador, los adjetivos-adverbios pueden lexicalizar cuatro tipos de cuantificación verbal (Bosque & Masullo 1998; Di Tullio 2001a:188; Suñer & Di Tullio 2014:32):

- 1) Inherente. Cuando el nominal no delimitado se incorpora al verbo (*respirar hondo, pegar fuerte*). Indican intensidad, dirección o manera, por lo que cuantifican un proceso atético. Requieren adyacencia estricta (**saltó la valla alto*).
- 2) Eventiva. El evento (atético) ocurre de forma habitual (*comer salteado, viajar seguido*, pero **comer salteado en dos horas*). No requieren adyacencia estricta.
- 3) Temporal o durativa. Indican la extensión temporal en que se desarrolla la actividad (*hablar largo y tendido*), presentan un valor aspectual y se construyen con predicados durativos.
- 4) Argumental. El sintagma cuantificado es un argumento del verbo, un objeto cognado (*vivir sano, bailar clásico*). Son predicados complejos (lexicalizados) que se interpretan como eventos genéricos o habituales.

Por todo ello, y como se ha señalado repetidamente, los adjetivos-adverbios serían un recurso productivo en la lengua literaria y apto para el lenguaje publicitario (*comer sano, vestir elegante; rouler américain, acheter français; viver sano*) y el discurso político (*votar radical, hablar cristiano; voter communiste, vendez légal*) (Moignet 1963:177-178; Grevisse 1964:311 y 1993:1360; Grevisse & Goosse 2008; Chevalier *et al.* 1979:417; Rainer 1985:86; Noailly 1997:92, etc.)²⁴.

²⁴ Como hace notar Grevisse (1964:311), la lengua literaria ha hecho de esta construcción un empleo «fort large et parfois fort hardi»: *penser blanc, penser cosmique, penser universel, voir bête, voter humide*.

Las locuciones adverbiales

Ya hemos visto que algunos adjetivos-adverbios se integran en el predicado para formar un predicado complejo, es decir forman junto al verbo una locución verbal lexicalizada (*trabajar duro; parler haut, chanter juste; tenere duro, mirare alto*) y en ocasiones adquieren un sentido metafórico (*hilar fino/delgado* ‘proceder con cuidado y exactitud’, *caer bajo* ‘desprestigiarse’) (Bosque 1989:132; Garcés Gómez 1998:294; Kovacci 1999; Di Tullio 2011). Estas combinaciones léxicas son estables, la mayoría son unidades fraseológicas (*pisar firme, caerse redondo; voir clair, faire vrai*) con un significado idiomático total y unitario. En ocasiones se construyen como locuciones plenas (*irle a uno bonito, para hacerlo corto/breve; pour faire court/large*). En todos estos casos el adjetivo-adverbio precisa léxicamente la significación del verbo.

Por otro lado, los adjetivos-adverbios también sirven para formar locuciones adverbiales de uso fijo cuando aparecen precedidos de una preposición (*venir pronto/ vino de pronto, hablar serio/ hablar en serio, revisar entero/ revisar por entero*), fenómeno diferente al que aquí nos ocupa por lo que no ahondaremos en él (Bosque 1989:128-129; Rodríguez Díez 1993:651).

La relación con los adverbios en *-mente/-ment*

Para algunos autores, los adjetivos-adverbios serían formas reducidas de los adverbios en *-mente/-ment*, con los que alternan (Brunot 1949:405; Chevalier *et al.* 1979:417). Sin embargo, como hemos visto en varios de los apartados precedentes de este trabajo, su comportamiento sintáctico así como el grado de cohesión con el verbo son diferentes (Moignet 1963; Bosque 1989; Bartra & Suñer 1997; Di Tullio & Suñer 2011; Suñer & Di Tullio 2014)²⁵. Las restricciones en la formación de adverbios en *-mente* suelen ser, sobre todo, semánticas²⁶, pero también sintácticas, ya que solo es posible en combinación con determinados verbos (*jouer serré*).

En primer término, no significarían lo mismo. Los adverbios en *-mente/-ment* describen la realización de un acto y están orientados al sujeto, esto es sirven para calificar la acción en curso y su término a la vez (en *mirarse fijamente* es la manera cómo se mira lo que se califica de fijo, ‘de manera fija’), como una ‘caracterización psicológica’, más abstracta, por lo que conllevan un efecto de “distancia narrativa” (Hummel 2013:268)²⁷. Los adjetivos-adverbios, en cambio, sirven para calificar el resultado del proceso, como ‘caracterización física’, más

²⁵ Siguiendo a López García (1977:160-162 y 1998:539), la diferencia radica en la capacidad para seleccionar el sujeto. Mientras que las formas en *-mente* exigen que el adverbio sea compatible con el sujeto (modifican la relación sujeto-objeto-verbo), los adjetivos-adverbios solo lo exigen con el verbo (modifican la relación sujeto-verbo).

²⁶ Véase Moignet (1963), donde se trata de las ‘inaptitudes semánticas’ de los adjetivos que significan nociones espaciales (*court*), los adjetivos de color (*vert*), aquellos del vocabulario técnico (*botaniquement*) y los pertenecientes al género animado (*joyeux*), así como de ‘inaptitudes formales’ (adjetivos en *-ble* y participios adjetivados), para emplearse como adverbios en francés.

²⁷ Unos están orientados hacia la actividad o la manera en que se desarrolla la acción (*buscar fácilmente*) y otros hacia la realización o conclusión de la acción (*leer completamente*) (Rodríguez Ramalle 2002:274).

concreta (en *mirarse fijo* es la ‘mirada’ resultante del proceso de mirar lo que se califica de fijo). Por todo ello se ha indicado que los adverbios en *-mente/-ment* tienen un sentido figurado (*parler hautement* ‘hardiment, librement’, *parler haut* ‘à haute vox’) (entre otros, Lenz 1925; Moignet 1963:177-178 y 1981:52; Grevisse 1964:311 y 1993:1359; Pottier 1975:24; Polo Figueroa 1988:86; Garcés Gómez 1998:299 y 2002).

Por otro lado, no todos los adjetivos-adverbios admiten la sustitución por el correspondiente adverbio en *-mente/-ment* (*canta bonito/ *canta bonitamente, comprar caro/ *comprar caramente; manger gras/ *manger grassement*). Solo es posible la alternancia si se predicen del sujeto y están en posición adyacente al verbo (*hablar claro/ claramente, hablar ?descarado/ descaradamente*). Además, ciertas restricciones semánticas impiden la adverbialización de los adjetivos que significan una noción espacial-situacional (**habla bajitamente*), los de color (**lava blancamente*)²⁸ y los que se refieren a persona/personificado como característica física o moral (**escribe viejamente*), estado o nacionalidad (**gordamente, *enfermamente, *francésmente*)²⁹.

En cuanto a su posición, algunos presentan restricciones de contigüidad (*pisar firme/firmemente, pero pisar en la vida firmemente/?firme*). El adverbio en *-mente* puede aparecer separado del verbo (*María escribe (las) cartas claramente; María escribe claramente*), pero el adjetivo-adverbio no (*?María escribe (las) cartas claro; María escribe claro*). El adverbio en *-mente* también puede aparecer antepuesto o pospuesto al participio (*escrito claramente/ claramente escrito*), frente al adjetivo-adverbio que solo aparece pospuesto (**claro escrito/ escrito claro*), de ahí que no pueda ser considerado como cuantificador de grado. Además, Di Tullio y Suñer (2011) mantienen que solo los adverbios en *-mente* pueden ser focalizados (*Textualmente estoy citando/ *Textual estoy citando*), así como constituir una respuesta (*¿Citaste aquellos párrafos? Sí, los cite textualmente/ *Sí, los cite textual*). Tampoco permiten la presencia de un objeto (*Estoy citando el párrafo textualmente/ *textual; Es textualmente/*textual como estoy citando el párrafo; Si tengo que citar estos párrafos, será textualmente/ *textual; Citaré estos párrafos y lo haré textualmente/*textual*). Algunos de estos datos pueden ser matizados, ya que están sujetos a variación diatópica o contextual.

Consideraciones finales

Uno de los aspectos más importantes en la descripción de este fenómeno, siguiendo entre otros a Noailly (1997:96), es la compatibilidad semántica que se establece entre el verbo y el adjetivo-adverbio. Como vimos, hay dos grandes posibilidades al respecto: i) el adjetivo es apto para calificar el objeto habitual del verbo (*comprar caro; acheter cher*), y ii) por el contrario, el adjetivo caracteriza el proceso mismo (*acheter prudent*).

²⁸ En principio, el significado cromático no puede afectar a un proceso, estado o acción, sino a alguna realidad, como atribución de objeto (*ver negro; voire noir*). Los adjetivos-adverbios de color son de empleo común en la lengua literaria (*bruler jaune, flamber rouge*) (Grevisse 1993:1354).

²⁹ En la formación de adverbios en *-ment*, por tanto, no se admiten aquellos adjetivos que son aptos para la calificación de nociones “engagées dans le temps” (Moignet 1963:186).

Teniendo en cuenta los hechos descritos previamente, a continuación se presenta una clasificación final de los adjetivos-adverbios según su grado de fijación, sobre la base de los trabajos de Kaul de Marlangeon (1999) y Štichauer (2001)³⁰. Como se verá, dicha clasificación no siempre es equivalente en español y en francés:

Grado máximo de fijación:

- 1) En realidad, son estructuras idiomáticas o complejos verbales (unidades léxicas) con un sentido no composicional (*pisar firme; boire sec; andare forte*). Se pueden considerar, asimismo, como un grupo fónico.
- 2) Está fuertemente restringido (*hilar fino; filer doux*), por lo que rechazan el OD (*?hilar la lana fino*).
- 3) La conmutación por el adverbio en *-mente/-ment*, o por sintagmas preposicionales, no es posible, o presenta un sentido diferente (*Il tape ferme/ ?fermement/ ?avec fermeté*).
- 4) En la coordinación con elementos circunstanciales hay grados de aceptabilidad (*?Il tient bon et ferme/ *Elle lui bat chaud et dur*).
- 5) La inserción de adverbios cuantificadores no es posible (*?Il file très doux*).
- 6) Las construcciones explicativas no son admitidas, como consecuencia de la opacidad semántica (**Il voit toujours clair, c'est-à-dire pas sombre*).
- 7) El empleo de grados de comparación queda excluido (**Notre chatte a mis plus bas que celle de nos voisins*).

Grado medio de fijación:

- 1) Su sentido no es del todo composicional; puede ser considerado como un tipo colocación (*volar alto; mettre bas*).
- 2) Tiene restricción parcial, por lo que es posible suprimir el complemento.
- 3) La conmutación por el adverbio en *-mente/-ment*, o por sintagmas preposicionales, no siempre es posible, el sentido es diferente (*volar alto/ ?volar altamente/ ?volar con altura; parler bas/ ?parler bassement/ ?avec bassesse*).
- 4) La coordinación es posible con condiciones (*parler bas et doux/ parler doux et bas/ parlez bas et vite!/ il parle toujours bas, mais assez rapidement*).
- 5) Admite cuantificadores o adverbios de manera y de tiempo (**La chatte met très bas/ elle met toujours bas quatre petits; él habla {muy/siempre} bajo; il parle {très/toujours} bas*).
- 6) Las construcciones antonímicas no son admisibles (**Elle met bas, ou plutôt pas très haut*).
- 7) No permite grados de comparación (*? Pierre a répondu plus net que moi*).

³⁰ Gutiérrez Araus (1995), siguiendo a Lapesa, los clasifica según su uso en consolidados (*pronto, temprano, presto, rápido; igual, distinto; seguro, justo, lento*) y en ocasionales (*claro, alto*) (véase también Romero Gualda 1989:24; de Hoyos Rodríguez 1993:122-124). García-Medall (1997) separa los adjetivos-adverbios de la serie abierta de los de la serie limitada, divididos a su vez en: i) deícticos (*recién, pronto, temprano, diario, oscuro, justo*), ii) modalizadores (*igual, capaz*), y iii) organizadores textuales (*primero, total, solo*). Por su parte, Kaul de Marlangeon (1999) distingue cuatro grupos según el grado de intensidad que presentan: i) como rasgo distintivo del lexema del verbo (*pisar firme*); ii) como rasgo complementario con valor intensificador binario (*trabajar duro/flojo*); iii) como rasgo complementario con valor intensificador marcado (*ver claro*); y iv) no denota grado (*llegar primero*).

Grado mínimo de fijación:

- 1) La estructura tiene un sentido composicional.
- 2) No tiene restricción sintáctica.
- 3) Permite la sustitución por un adverbio en *-mente* o por una preposición + nombre. Las diferencias son, sobre todo, de orden estilístico (*habla claro/ habla claramente/ habla con claridad; il parle franc/ il parle franchement/ il parle avec franchise*).
- 4) Permite la coordinación con otros elementos (*habla alto y claro, il parle franc et claire*), así como su inversión (*habla claro y alto; il parle claire et franc*).
- 5) Admite cuantificadores (*habla muy claro; il parle très franc*).
- 6) Con verbos transitivos el OD puede aparecer explícito o no (*canta lindo/ canta lindo esta canción; il chante juste/ il chante juste cette chanson*).
- 7) Admite construcciones explicativas (*canta lindo, o mejor dicho no muy lindo; il chante juste, ou plutôt pas très juste*).
- 8) Admite grados de comparación (*canta todavía más lindo que ella; il chante encore plus juste qu'elle*).

En los apartados precedentes hemos visto que las limitaciones léxicas y sintácticas que presentan los adjetivos-adverbios ‘de manera’ (descriptivos de la acción verbal) son muy similares en español y francés, y posiblemente en italiano, aunque las evidencias son menores en este trabajo. A este respecto, el orden de palabras, la posibilidad de expansión o tematización y las restricciones de uso dependen en gran medida del significado del adjetivo-adverbio; de ahí que, en general, deban ser considerados como elementos léxicos no funcionales (Di Tullio & Suñer 2011:162).

Tal y como han indicado los autores consultados, y hemos visto en los ejemplos presentados en este trabajo, el uso de estos adjetivos-adverbios es más productivo de lo que se había pensado y descrito en la bibliografía previa, sobre todo en los registros no formales de la lengua (*jugaron épico, jugaron legendario, comimos memorable*). Por todo ello, el saber contextual y cultural resultan imprescindibles a la hora de interpretarlos (*voter utile, contrôler positif*, en el dopaje deportivo), ya que, en principio, la posición sintáctica del adjetivo permite la modificación del verbo y asumir funciones adverbiales.

Referencias bibliográficas

- Abeillé, Anne & Danielle Godard. 2004. Les adjectifs invariables comme compléments légers en français. En Jacques François (ed.), *L'adjectif en français et à travers les langues*, 209-224. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Alcina, Juan & J. Manuel Blecua. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, Amado & Pedro Henríquez Ureña. 1971[1938]. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Bartra, Anna & Avellina Suñer. 1997. Inert agreement projections and the syntax of bare adjectives. *Probus* 9/1. 1-31.
- Beinhauer, Warner. 1968. *El español coloquial*. Madrid: Gredos.

- Bermejo Calleja, Felisa. 2007. Aproximación al estudio contrastivo del adverbio en italiano y español. En Félix San Vicente (ed.), *Partículas / Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, 179-195. Bolonia: Universidad de Bolonia.
- Bosque, Ignacio. 1989. *Las categorías gramaticales: relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, Ignacio & Pascual Masullo. 1998. On verbal Quantification in Spanish. En Olga Fullana & Francesc Roca (eds.), *Studies on the Syntax of Central Romance Languages*, 9-63. Gerona: Universidad de Gerona.
- Brunot, Ferdinand. 1949. *Précis de grammaire historique de la langue française*. París: Masson et Cie.
- Bruyne, Jacques de. 1993. *Spanische Grammatik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Chevalier, Jean-Claude, Claire Blanche-Benveniste, Michel Arrivé & Jean Peytard. 1979. *Grammaire Larousse du français contemporaine*. París: Larousse.
- Company Company, Concepción. 2018. Adverbios cortos y adverbios largos en el español. Una comparación gramatical interna diacrónica. En M. Luisa Arnal Purroy, Rosa M. Castañer Martín, José M. Enguita Utrilla, Vicente Lagüéns Gracia & M. Antonia Martín Zorraquino (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, 603-621. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- De Hoyos Rodríguez, Marta. 1993. Un aspecto de la relación entre adjetivo y adverbio: adverbios cortos y locuciones adverbiales. Implicaciones didácticas. *Didáctica* 5. 115-145.
- De Mello, George. 1992. Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades. *Lingüística Española Actual* XIV(2). 225-242.
- Di Tullio, Ángela. 2001a. Adverbios con forma adjetival o adjetivos sin flexión. En Elvira N. de Arnoux & Ángela Di Tullio (comps.), *Homenaje a Ofelia Kovacci*. 171-188. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Di Tullio, Ángela. 2001b. El problemático estatuto de los 'adverbios adjetivales'. En Hilda Albano, Laura Ferrari & Mabel Giammatteo (eds.), *La gramática: modelos, enseñanza e historia*, 117-125. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Di Tullio, Ángela. 2005. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EDICIAL.
- Di Tullio, Ángela & Avellina Suñer. 2011. Adjetivos desnudos y sintagmas nominales sin determinación. En M. Victoria Escandell Vidal, Manuel Leonetti & Cristina Sánchez López (eds.), *60 problemas de gramática*, 158-162. Madrid: Akal.
- Dixon, Robert M. W. 1982. *Where Have All the Adjectives Gone? and others essays in Semantics and Syntax*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Felú Arquiola, Elena. 2018. ¿Existen adverbios concordados en español? En Elena Felú Arquiola (ed.), *Problemas de demarcación en morfología y sintaxis del español*, 95-109. Berna: Peter Lang.
- Felú Arquiola, Elena & Enrique Pato. 2020. *En torno a la denominada "concordancia adverbial" en español: tres casos de variación*. Madrid: CSIC.
- Garcés Gómez, M. Pilar. 1998. Aufsätze und Berichte. Formas adjetivas con función adverbial en español. *Romanistisches Jahrbuch* 49. 283-306.
- Garcés Gómez, M. Pilar. 2006. Consideraciones acerca de la evolución de los adjetivos adverbializados en español. En J. Jesús de Bustos Tovar & J. Luis Girón Alconchel (eds.), *Actas del VI Congreso de Historia de la Lengua Española*, 699-714. Madrid: Arco/Libros.
- García-Medall, Joaquín A. 1997. Tipología de los adverbios adjetivales del español. En Beatriz Gallardo Paúls, Daniel Jorques Jiménez, M. Amparo Alcina Caudet, Montserrat Veyrat Rigat & Enric Serra Alegre (coords.), *Panorama de la investigació lingüística a l'Estat*

- espanyol: Actes del I congrés de lingüística general*, 60-68. Valencia: Universidad de Valencia.
- Grevisse, Maurice. 1964. *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Gembloux: Duculot.
- Grevisse, Maurice. 1993. *Le bon usage. Grammaire française (refondue par André Goosse)*. París: Duculot.
- Grevisse, Maurice & André Goosse. 2008. *Le bon usage. Grammaire française*. Bruselas: De Boeck/Duculot.
- Gutiérrez Araus, M. Luz 1995. Transferencias funcionales entre categorías gramaticales: adjetivos adverbializados en español actual. *Lingüística Española Actual* 17/2. 167-178.
- Hernando Cuadrado, L. Alberto. 2006. El problema del adverbio como parte de la oración. *Verba* 33. 123-146.
- Hernanz, M. Lluïsa & Josep M. Brucart. 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hummel, Martin. 2000. *Adverbale und adverbalsierte Adjektive im Spanischen. Konstruktionen des Typs Los niños duermen tranquilos und María corre rápido*. Tübingen: Gunter-Narr.
- Hummel, Martin. 2013. Sincronía y diacronía de los llamados adjetivos adverbializados y de los adverbios en *-mente*. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* 1/2. 217-281.
- Hummel, Martin, 2014a. The adjective-adverb interface in Romance and English. En Petra Sleeman, Freek Van de Velde & Harry Perridon (eds.), *Adjectives in Germanic and Romance*, 35-71. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hummel, Martin, 2014b. Los adjetivos adverbiales. En Concepción Company Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*, 613-731. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Fondo de Cultura Económica.
- Hummel, Martin. 2014c. Les adjectifs-adverbes du français dans une perspective romanistique (et plus). En *Actes du colloque sur L'adverbe*, 1-16. Jendouba, 20-21 novembre 2014.
- Hummel, Martin. 2018. La structure 'verbe + adjectif'. *Parler vrai, dire juste, faire simple et compagnie. Revue Romane* 53/2. 261-296.
- Hummel, Martin & Anna Gazdik. 2021. *Dictionnaire historique de l'adjectif-adverbe (DHAA)*. Berlín: De Gruyter.
- Kany, Charles E. 1969. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Kaul de Marlangeon, Silvia B. 1999. Adverbios adjetivales del español. En J. Antonio Samper Padilla & Magnolia Troya Déniz (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, 305-310. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria/Librería Nogal.
- Knowles, Donald R. 1982. Análisis transformacional de una excepción en el sistema de los adverbios de modo. En Eugenio de Bustos (ed.), *Actas del Cuarto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 63-73. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kovacci, Ofelia. 1999. El adverbio. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 705-786. Madrid: Espasa Calpe.
- Ledgeway, Adam & Guiseppina Silvestri. 2016. L'accordo degli avverbi aggettivali e del participio passato nei dialetti meridionali. En Patrizia Del Puente (ed.), *Dialetti: per parlare e parlarne. Atti del quarto Convegno Internazionale di Dialettologia*, 163-185. Venosa: Osanna.
- Lenz, Rodolfo. 1925. *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.

- Lonzi, Lidia. 2001. Il sintagma avverbiale. En Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 341-412. Bolonia: Il Mulino.
- Lope Blanch, Juan M. 1983. *Estudios sobre el español de México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López García, Ángel. 1977. *Elementos de semántica dinámica. Semántica española*. Zaragoza: Pórtico.
- López García, Ángel. 1998. *Gramática del español. III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco/Libros.
- Lorenzo, Emilio. 1980. *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Gredos.
- Luján, Marta. 1980. *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.
- Moignet, Gérard. 1963. L'incidence de l'adverbe et l'adverbialisation des adjectifs. *Travaux de linguistique et de littérature* 1. 175-194.
- Moignet, Gérard. 1981 [1963]. *Systématique de la langue française*. París: Klincksieck.
- Moreno de Alba, José G. 1993. *El español en América*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Noailly, Michèle. 1994. Adjectif adverbial et transitivité. *Cahiers de grammaire* 19. 103-114.
- Noailly, Michèle. 1997. Les nouveaux adjectifs adverbiaux du français. En Olli Välikangas & Juhani Härmä (eds.), *Où va le français ?*, 91-98. Ámsterdam: De Werelt.
- Nyrop, Kristoffer. 1925. *Grammaire historique de la langue française*. Copenhague: Gyldendalske.
- Polo Figueroa, Nicolás. 1988. Nota gramatical: adjetivos adverbializados. *Forma y Función* 3. 82-87.
- Pottier, Bernard. 1975. *Gramática del español*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Rainer, Franz. 1985. Adjektiv-Adverbien im Français populaire. En Wilfried Kürschner & Rüdiger Vogt (eds.), *Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres*, 83-94. Tübingen: Max Niemeyer.
- Real Academia Española. 1931. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2019. *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ricca, Davide. 2010. Il sintagma avverbiale. En Giampaolo Salvi & Lorenzo Renzi (eds.), *Grammatica dell'italiano antico*, 715-754. Bolonia: Il Mulino.
- Rodríguez Díez, Bonifacio. 1993. Adjetivos en función adverbial en español. En Gerold Hilty (ed.), *Actes du XXe Congrès international de linguistique et philologie romanes*, 645-653. Tübingen: Francke.
- Rodríguez Ramalle, Teresa. 2002. Dos tipos de adjetivos no concordantes. En Manuel Leonetti, Olga Fernández Soriano & M. Victoria Escandell Vidal (eds.), *Current Issues in Generative Grammar. 10th Colloquium on Generative Grammar. Selected Papers*, 261-283. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Romero Gualda, M. Victoria. *El nombre: sustantivo y adjetivo*. Madrid: Arco/Libros.
- Sandmann, Manfred. 1938. Remarques sur la genèse d'adjectifs en fonction d'adverbes. *Revue de Linguistique Romane* 14. 257-278.

- Sandmann, Manfred. 1946. On neuter adjectives determining verbs with special reference to French and Spanish. *The Modern Language Review* 41/1. 24-34.
- Santos Río, Luis. 2001. Hacia dónde caminan los adverbios. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Panel: *La norma hispánica*. Sección: *La norma y las normas*. *El español estándar*). Valladolid, 16-19 octubre de 2001.
- Spitzer, Leo. 1925. Urtümliches bei romanischen Zahlwörtern. *Zeitschrift für romanische Philologie* 45/1. 1-27.
- Štichauer, Jaroslav. 2001. Parler vrai, voyager léger : un essai de description syntaxique. *Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis* 22. 87-95.
- Stockwell, Robert, J. Donald Bowen & John W. Martin. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Suñer, Avellina & Ángela Di Tullio. 2014. Bare adjectives as syncretic forms. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 3/1. 23-47.
- Torner, Sergi. 2016. Adverbio. En Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, 380-392. Nueva York: Routledge.

“Otros individuos que su necesidad, u holgazanería los obliga”.
La pervivencia del quesuismo en los siglos XVIII y XIX

“Otros individuos que su necesidad, u holgazanería los obliga”.
The survival of quesuism in the 18th and 19th centuries

Ana Serradilla Castaño

Universidad Autónoma de Madrid

ana.serradilla@uam.es

Resumen

En este trabajo se analizan los casos de quesuismo documentados en los siglos XVIII y XIX en el español europeo y americano a partir de los datos que ofrecen el *Corpus diacrónico del español* (CORDE), *Oralia Diacrónica del Español* (ODE), *Post Scriptum*, *Corpus de documentos Españoles Anteriores a 1800* (CODEA+ 2015) y *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América* (CORDIAM). Para llevar a cabo el análisis, se ha prestado atención a distintos parámetros que pueden ser significativos a la hora de comprender la extensión de este fenómeno: los géneros discursivos en los que aparece esta construcción, su distribución geográfica, la posible influencia de la variable de género o del nivel cultural del emisor, las funciones de la secuencia *que su*, el tipo de relativas en las que predomina, y las características de los poseedores y los poseídos.

Por otro lado, este estudio indaga en algunas de las posibles causas de la extensión de este fenómeno: su uso como variante invisible de *cuyo*, la tendencia analítica del español, la facilidad de los hablantes para recurrir a estructuras reduplicativas, la transparencia formal, la eficiencia comunicativa, la complejidad y singularidad de *cuyo* o la identificación de este como una forma excesivamente culta.

Palabras clave: quesuismo, corpus diacrónicos del español, siglo XVIII, siglo XIX, *cuyo*.

Abstract

This paper analyzes the cases of *quesuism* documented in the 18th and 19th centuries in European and American Spanish based on the data provided by *Corpus diacrónico del español* (CORDE), *Oralia Diacrónica del Español* (ODE), *Post Scriptum*, *Corpus de documentos Españoles Anteriores a 1800* (CODEA+ 2015) and *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América* (CORDIAM). To this end, it pays attention to different parameters that may be relevant to understand the spread of this phenomenon: the discursive genres in which this construction appears, its geographical distribution, the possible influence of the gender variable or the cultural level of the speaker, the syntactic function of the sequence *que su*, the type of relative in which it predominates, and the characteristics of the possessors and the possessed.

On the other hand, this paper deals with some of the possible causes of the spread of this phenomenon: its use as an invisible variant of *cuyo*, the analytical tendency of Spanish, the speaker's ability to resort to reduplicative structures, the formal transparency, the communicative efficiency, the complexity, and singularity of *cuyo*, or the consideration of this as an excessively cultured form.

Keywords: quesuism, CORDE, century XVIII, century XIX, *cuyo*.

Introducción¹

Esta investigación se centra en el análisis de los casos de *quesuismo* documentados en el español de los siglos XVIII y XIX a partir de los datos que aportan varios corpus diacrónicos del español: *Corpus diacrónico del español* (CORDE), *Oralia Diacrónica del Español* (ODE) y *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América* (CORDIAM)².

La construcción objeto de estudio está presente en nuestra lengua desde el siglo XIII y se mantiene viva en el español actual, época en la que muestra un relevante avance, sobre todo en la lengua oral coloquial, como sustituta del relativo posesivo *cuyo*, que cada vez queda más relegado a la lengua escrita culta.

La decisión de analizar en este trabajo la lengua de los siglos XVIII y XIX viene determinada por dos motivos fundamentales: por una parte, con él se logra cerrar el panorama sobre el *quesuismo* a lo largo de toda nuestra historia lingüística, puesto que ya en trabajos anteriores (Serradilla Castaño, 2020a y 2020b) estudié este fenómeno tanto en lo que respecta al español medieval y clásico como al español contemporáneo; y, por otra, se busca hacer una aportación al conocimiento de la lengua de una época sobre la que aún faltan muchos estudios. Trabajos de conjunto como el de García Godoy (2012) nos acercaron a la lengua del siglo XVIII y en los últimos años parece haber un interés mayor en estos siglos: véase, por ejemplo, el volumen editado por Sáez Rivera y Octavio de Toledo (2020), que aporta una serie de documentos de la primera mitad del siglo XVIII de gran utilidad para analizar la lengua de la época, o el volumen colectivo editado por Guzmán Riverón y Sáez Rivera (2016); resulta, asimismo, especialmente significativa la importante presencia de investigaciones sobre la lengua de los siglos XVIII y XIX en el *XII Congreso Internacional de Historia de la Lengua* (mayo, 2022), donde hubo hasta un total de 54 comunicaciones en las que se analizaba la evolución de la lengua española en estos siglos desde muy diversas perspectivas, y donde también se presentó el proyecto *ALEA XVIII. Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía, s. XVIII. Patrimonio documental y humanidades digitales* (Junta de Andalucía/FEDER: P18-FR-695, 2020-2022), dirigido por Miguel Calderón Campos. Es evidente que los investigadores de la historia del español empezamos a dirigir nuestra atención a este periodo que supone, por un lado, importantes cambios y, por otro, una estabilización del sistema; no obstante, es mucho lo que aún queda por hacer y, en concreto, sobre la presencia de este fenómeno en este periodo no existen estudios previos.

Centrándonos ya en el objeto de estudio, cabe señalar que el uso de *que su* en sustitución de *cuyo* ha existido, como ya he señalado, desde la época medieval:

¹ Una versión más breve de este estudio se presentó en el *XII Congreso Internacional de Historia de la Lengua* (León, 2022). En esa ocasión la investigación se centraba únicamente en los datos obtenidos del CORDE, por lo que este trabajo supone una notable ampliación de los materiales analizados, que repercute en las conclusiones alcanzadas.

² También se han revisado todos los ejemplos de *que su* en el corpus *Post Scriptum* y en el *Corpus de documentos Españoles Anteriores a 1800* (CODEA+ 2015). En ninguno de ellos se han localizado casos de *quesuismo* en los siglos XVIII y XIX.

1. En el sello de Socrates avie escrito: Tod *omne que el su sabor* vence al su seso cae en verguença y en fallençia... (c 1250, Anónimo: *Libro de los buenos proverbios que dijeron los filósofos...*, España, Literatura sapiencial, CORDE).
2. Et nós avemos por ley de non comer en casa de *omne que su muger* sea mala. (1251, Anónimo: *Calila e Dimna*, España, Breve, CORDE).

Desde entonces, ha convivido con *cuyo* a lo largo de toda la historia como variantes invisibles, concepto acuñado por Barra Jover (2009), quien afirma: “Una variante invisible existe cuando un mismo locutor puede usar para la función A la variante a1 y la variante a2 sin tener consciencia de ello (sin dominar la alternancia) y sin que ello dependa de la situación. Quisiera insistir en que lo que interesa es que se trate del mismo locutor y que sólo tiene interés observar la variante desde un punto de vista idiolectal y teniendo también en cuenta que el receptor tampoco es sensible a tales variantes”. Solo cuando *que su* se hace visible, se convierte en forma estigmatizada. En este sentido, llama la atención que hasta hace relativamente poco tiempo no haya ninguna mención a esta construcción en las gramáticas y en los diccionarios académicos, pese a que su aparición en los corpus textuales nos confirma su presencia ya en el español medieval (Sánchez Lancis, 2014: 392)³. Esta ausencia tiene que ver, por un lado, con el hecho de que el *quesuismo* no se consideraba como algo incorrecto porque no se percibía y los hablantes no eran conscientes de la alternancia (igual que en el caso de *quiero verlo/lo quiero ver* o *dijera/dijese*). En cuanto se empieza a hacer visible para determinados hablantes –hablantes cultos– es cuando empieza a ser abandonado en los escritos formales y comienza a ser un fenómeno criticado en las gramáticas. Por otro lado, el desinterés por esta construcción tiene que ver, en gran medida, con el hecho de que estemos ante una estructura no normativa y, como bien señalan Feliú y Pato (2020: 10): “La Academia generalmente solo describía el habla culta y se encargaba de homogeneizarla, tanto en España como en América; por lo que numerosos fenómenos morfosintácticos no han aparecido hasta hace poco en las gramáticas”⁴.

Hemos de tener en cuenta que en los siglos XX y XXI se considera forma más vulgar (aunque en la oralidad todos, en algún momento, recurramos al *quesuismo*), pero en español medieval y clásico se encontraba en boca de autores cultos:

3. Et de los arboles ay *vnos que el su fructo* se come todo, asi commo las figueras et los perales et los mançanos et los menbriellos et los morales et los sidrales (1326, Juan Manuel,

³ Por ejemplo, La RAE y la ASALE (2010: 853) consideran esta estructura como “impropia de los registros formales” y recomiendan evitar su uso.

⁴ En la actualidad, no obstante, son ya varios los estudiosos que han comenzado a prestar atención a esta construcción (DeMello, 1992; Picallo y Rigau, 1999; Tsutsumi Hernández, 2002; Nishimura, 2003; Elvira, 2007 y 2023; Moschin y Read, 2010; RAE y ASALE, 2010; Suárez Fernández, 2010; Carrasco Aguilar, Ferado García y Solís Carrillo, 2012; Sánchez Lancis, 2014; Serradilla Castaño, 2020a, 2020b y en prensa; o Blas Arroyo y Velando, 2022, quienes lo incluyen como un caso de *queísmo* pronominal). Este estudio, así como su primera versión presentada en el *XII Congreso Internacional de Historia de la Lengua* (Serradilla Castaño, en premsab), pretende aportar un nuevo granito de arena en esta línea de investigación.

Juan: *Libro del caballero y del escudero*, España. Tratados y ensayos, CORDE).

4. La vista, en estos tratos encogida, / porque no sólo en esto se resuelva, / desperazarla puedes por la selva, / inmensidad florida, /y, verde longitud de hechura ovada, /*opulento tesoro* / *que su esmeralda* se convierte en oro, / por los gusanos, *seda alambicada*, / *cuyos árboles* son muro frondoso. (1630 – 1655, Polo de Medina, Salvador Jacinto: *Poesía*, España. Individual, CORDE).

Esta es la realidad que veremos también en el siglo XVIII pero que va decayendo en la lengua escrita a medida que avanza el siglo XIX.

A lo largo de las siguientes páginas, mostraré los casos de *quesuismo* documentados en los distintos corpus, y analizaré su presencia y su evolución en España y América en estos siglos: mencionaré los géneros discursivos en los que aparece, me referiré a la posible influencia de la variable de género, haré alusión a las funciones de la secuencia *que su* y al tipo de relativas en las que predomina, y a las características de los poseedores y los poseídos; cerraré el trabajo con un apunte sobre las causas de la extensión de este fenómeno.

Análisis del corpus

Los datos. Distribución cronológica

Para la realización de este trabajo se ha recurrido a los datos de *quesuismo* existentes en el CORDE, en el CORDIAM y en el corpus ODE. En primer lugar, hay que destacar que la secuencia *que su* se documenta en CORDE en 11 836 ocasiones (en 1468 documentos) en el periodo comprendido entre 1700 y 1899. En este mismo periodo, en CORDIAM hay un total de 1666 casos de *que su* en 1180 textos y en ODE, hay 33⁵. Es una estructura muy frecuente que, obviamente, no siempre es una construcción no canónica, ya que puede ser un *que* completivo o un relativo normativo. De hecho, el *quesuismo* es una construcción claramente minoritaria pues he localizado un total de 85 ejemplos en CORDE, 5 casos más en ODE y otros 12 en CORDIAM. En total contamos con 101 casos, ya que uno de los que aparece en CORDIAM en el siglo XVIII está recogido también en CORDE.

La búsqueda ha sido compleja, y no solo por el elevado número de construcciones que había que revisar, sino porque había casos que admitían una doble lectura y ha sido necesario hacer un análisis exhaustivo de cada uno de ellos. Finalmente, he eliminado los que difícilmente podrían considerarse *quesuismos*, pero he mantenido otros que podrían analizarse como tales, aunque en algún caso sean cuestionables. Debo a mi colega Jorge Agulló las explicaciones que me han permitido incluir en mi cómputo ejemplos como los siguientes:

⁵ Estamos en este último caso ante un corpus de carácter más restringido, que incluye textos cercanos a la oralidad como declaraciones de testigos, inventarios de bienes, y certificaciones y declaraciones de barberos y cirujanos.

5. Siga un soldado / de mi Padre los pasos; y cuidado / tenga de su persona respetable. / El labio calle ya, El hierro hable. / Traednos, guardias, sin perder instante, / a Selin prisionero, y a su amante. Heraclio / Las antorchas dejad en esta pieza; / no añadan las tinieblas su tristeza / al negro afán de la venganza mía; / ya que su luz nos ha negado el día, / asombrado, sin duda, de mi brazo, / que iba a cortar tan afrentoso lazo. / Muera Selin, mirando a quien lo mata. casiro / Mire Solaya, nuestra hermana ingrata, / *mire esa fiera, que su mismo hermano, / matándola*, se venga por su mano (1770, Cadalso, José: *Solaya o los circasianos*, España. Tragedia, CORDE).

Este ejemplo admite dos análisis: como causal ('mire esa fiera, porque su mismo hermano, matándola...') y otro como relativa. Dentro de esta opción, que es la más natural, puede considerarse un caso bastante claro de quesuismo: 'mire esa fiera, cuyo mismo hermano, al matarla, se venga por su mano'.

6. Y por el lado del poniente linda con una barranquilla al pie de un cerro montuoso que en su cumbre de él está una llanada y en ella la hacienda nombrada El Hospital, de siembra de trigo y maíz de riego y temporal, la que pertenece a varios porcioneros, en la que habitan 30 familias de razón, de varias calidades de gentes; dividida en ranchos y *cada uno con sus casillas o chozas de vivienda, que ellos mismos la trabajan con sus cortos aperos de ganados que su posibilidad alcanza donde termina esta jurisdicción*. (1743, Anónimo: *Jurisdicción de Malinalco [Relaciones geográficas...]*, México. Geografía, CORDE).

El ejemplo (6) puede resultar complejo, pero, según Agulló, podría considerarse otro caso de quesuismo claro: seguida de la relativa con reasunción (*que ellos mismos la trabajan con sus cortos aperos*), la relativa con quesuismo puede estar modificando tanto a *cortos aperos de granados* como a *casillas o chozas de vivienda*.

7. tratar debo de ello, que muy necesario es cuando vemos que en este tiempo corren las obras cuanto peores, insultantes, obscenas, inmorales y hasta heréticas fueren, teniendo estas ruidosa fama, y provecho sus cínicos autores; así pues, creyendo que este libro traspasa los límites de la ciudad, la provincia, el Reino y la Nación (que no es vana gloria pensar así cuando más *corrió un otro libro que su autor intituló*: (No hay Dios()), fuerza es que tratemos algo sobre la manera de hablar de los murcianos, del *cuyo* extraño lenguaje repetidas pruebas tenemos en el libro del Retablo; (1872, Fuentes y Ponte, Javier: *Murcia que se fue*, España. Otros, CORDE).

De nuevo, aquí podría haber dos análisis posibles: ‘un otro libro que el autor **lo** intituló’ (relativa de objeto directo), que no sería *quesuismo*, y ‘otro libro cuyo autor intituló’ (relativa de sujeto). Esta alternancia se da en muchos ejemplos de *quesuismo* y es problemática puesto que las dos interpretaciones son posibles.

8. Un pliegue de la veste de Galatea, basta para saciar la sed y mojar las plumas *de aquel bañista alado, que su pico, corto pero recio levanta la cabeza llena de gratitud* a las nubes generadoras de la lluvia, agita sus alas nerviosas, y salta sobre un relieve para contemplar desde allí el pequeño intersticio en que se ha sumergido su cuerpo. (1881, López, Lucio Vicente: *Recuerdos de viaje*, Argentina. Turismo y viajes, CORDE).

Este caso sí puede interpretarse claramente como *quesuismo*: ‘de aquel bañista alado, cuyo pico levanta la cabeza’; y lo único que dificulta la lectura es el anacoluto presente en la oración.

Como puede observarse, no siempre es fácil la identificación de la construcción *quesuista* y son muchos los ejemplos dudosos que he descartado. Así, he eliminado ejemplos en los que, aunque podría pensarse en *quesuismo*, la construcción también puede ser interpretable como dependiente de un verbo de habla previo:

9. Muy yllustre señor.\\\ Don Francisco Antonio / Cao de esta vecindad a usía **hace presente / que** pasando con don Juan de Figueroa / después de la oración de la noche del día catorce /5 del presente por la primera calle de la Condeza, / nos hayamos con un ynfeliz enfermo / tendido en el suelo, **que su situación nos / condolió**. Y queriendo pasarlo al hospital / de San Juan de Dios, buscamos dos cargadores, /10 **que** para que lo condujesen fue necesario / los obligara un artillero, (1804, hombre, Veracruz, México, Documentos administrativos, CORDIAM).

Teniendo en cuenta estos descartes, los datos que quedan son los que se recogen en la tabla 1⁶:

⁶ Excluyo del cómputo una construcción tan recurrente como “sustantivo *que su tenor*”, ya que se trata de una forma fosilizada muy frecuente, sobre todo en el género epistolar, a lo largo de la historia del español: “Yo, el secretario, di cuenta a la Ciudad de la *declaración* puesta por Santiago Pérez, maestro alarife de ella, de los reparos que necesitan hacerse en el patio de comedias, *que su tenor* a la letra es como se sigue:” (1747, Anónimo: *Acta de 15-IV-1747 (Folio 78 r. y v.) [Documentos de teatro*, España, 16. Teatro, CORDE); “Se precentó Don Juan Pedro Alcantara vecino que dice ser del Pueblo del Guayabal, con un *Memorial que su tenor* con el de lo demas obrado a su continuación es como sigue (1809, hombre, Capitanía General de Venezuela, Documentos jurídicos. CORDIAM). Esta construcción va decayendo en estos siglos, frente a su amplio uso en épocas anteriores, pero aún encontramos 14 ejemplos en CORDE en el siglo XVIII (el último de 1765) y 5 más en CORDIAM (el último en 1809).

	XVIII	XIX	Total
América	32	11	43
Filipinas	1		1
España	26	31	57
	59	42	101

Tabla 1: distribución cronológica del *quesuismo*.

Estos datos precisan de una serie de matizaciones. A la vista de las cifras absolutas, se podría pensar que el número de casos es relativamente similar en ambos siglos, con un leve retroceso en el XIX (59 ejemplos en el XVIII frente a 42 en el XIX); sin embargo, si tenemos en cuenta el número de documentos que el CORDE recoge en ambos siglos, veremos que el retroceso es mucho mayor:

1700 a 1799: 2539 casos de <i>que su</i> en 488 documentos. 46 casos de <i>quesuismo</i> (1,812%)
1800 a 1899: 9448 casos de <i>que su</i> en 996 documentos. 39 casos de <i>quesuismo</i> (38 + 1 de art. más posesivo) (0,413 %)

Tabla 2: porcentaje de *quesuismos* en los siglos XVIII y XIX en CORDE.

La misma situación se refleja en los datos que ofrece CORDIAM:

1700 a 1799: 963 casos de <i>que su</i> en 602 documentos. 9 casos de <i>quesuismo</i> (0,934%)
1800 a 1899: 703 casos de <i>que su</i> en 578 documentos. 2 casos de <i>quesuismo</i> (0,284%)

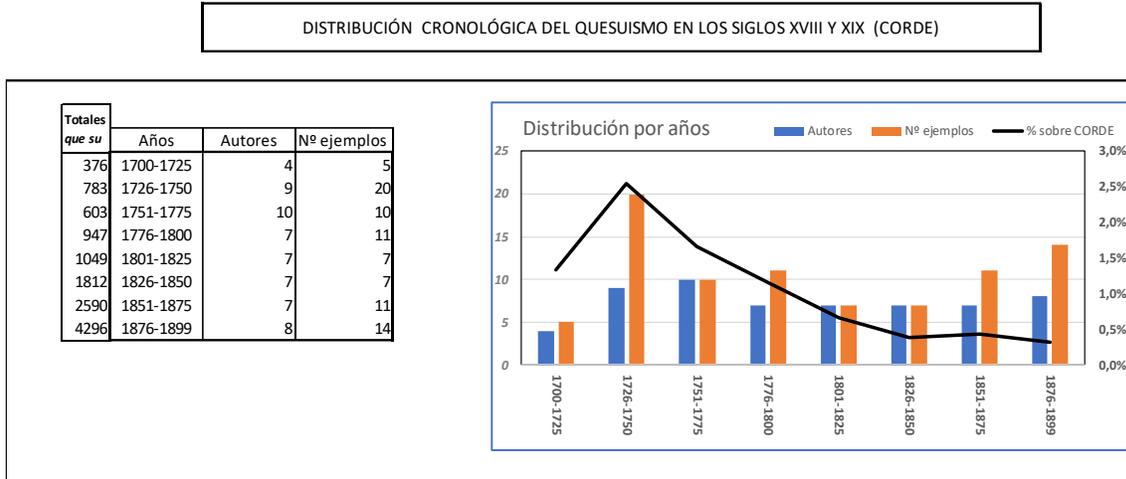
Tabla 3: porcentaje de *quesuismos* en los siglos XVIII y XIX en CORDIAM⁷.

Obsérvese, pues, cómo el porcentaje de apariciones se reduce ostensiblemente en el siglo XIX. En la siguiente gráfica se recoge la distribución cronológica de los datos de *quesuismo* en los siglos XVIII y XIX a partir de los datos aportados por el CORDE.

En la tabla de la izquierda (Serradilla, en *prensab*) se muestran los ejemplos totales en intervalos de 25 años y se comparan con los casos totales de la estructura *que su* en cada intervalo. Asimismo, se distingue entre el número de ejemplos y el número de autores que usan esta construcción. Se trata de una diferenciación que puede ser relevante, pues, como se observa en la gráfica de la derecha, a veces en un año determinado parece haber un número mucho más elevado de ejemplos, y esto se debe a que se recogen los datos de un único autor que recurre al *quesuismo* con frecuencia. Esto ocurre claramente, al menos, en dos ocasiones: en un texto anónimo mexicano de 1743 (10 casos) y en un tratado de equitación de 1889 en España (7 casos). Si no tenemos en cuenta esta realidad, se podría pensar erróneamente en un aumento importante de *quesuismos* a finales del XIX, cuando estamos ante una característica propia de un único autor.

⁷ No se presenta una tabla con los datos del corpus ODE porque contamos con muy pocos casos: en total, hay cuatro ejemplos en el XVIII y uno en el XIX. Obsérvese que también los datos nos orientan a una importante reducción de este fenómeno.

Por otro lado, en la gráfica, se presenta, además del número total de ejemplos y de autores que lo usan, una línea negra que da cuenta del avance de esta construcción a lo largo de ambos siglos, una línea claramente descendente:



Gráfica 1: Distribución cronológica del *quesuismo* en los siglos XVIII y XIX (CORDE).

A continuación, se muestra una tabla que recoge la evolución cronológica del *quesuismo* a partir de los datos recogidos en CORDIAM. Podemos observar cómo la presencia de ejemplos desaparece a partir de los primeros años del siglo XIX. Asimismo, el número de casos con los que contamos es tan pequeño que no resulta pertinente realizar una gráfica que recoja estos usos.

AÑO DE APARICIÓN / CASOS ⁸									
1726	1743	1752	1754	1767	1768	1775	1788	1812	1816
2	1	2	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 4: Distribución cronológica del *quesuismo* en los siglos XVIII y XIX (CORDIAM).

Frente a estos casos de *quesuismo*, en CORDE en el periodo analizado se localizan 18 179 casos de *cuyo*, 6296 de *cuyos*, 18 660 de *cuya* y 5968 de *cuyas*; y CORDIAM, por su parte, documenta 2319 casos de *cuyo*, 607 de *cuyos*, 2208 de *cuya* y 548 de *cuyas*, lo que da buena cuenta de la productividad del pronombre relativo-posesivo en la lengua escrita, ya que se encuentra en todo tipo de género discursivo y en todas las áreas geográficas en las que se habla español. Este pronombre, que en español actual empieza a ser cada vez más infrecuente en la lengua oral, mantiene su vitalidad en la lengua escrita a lo largo de la historia del español. Véase que hasta los autores *quesuistas* recurren a la forma *cuyo* incluso en el mismo párrafo:

⁸ Véase que, a excepción de los años 1726 (dos casos del mismo autor) y 1752 (también dos casos del mismo autor), solo encontramos un ejemplo por año.

10. El Lechoso que es buena la leche para unir y soldar huesos, y la oja para desinchar y inflamaciones en las partes quebradas, ó descompuestas; el Supire *cuia flor* tiene actividad para desaser apostemas en la caja del Cuerpo, y echarlas; la Guadua, *cuio* pimpollo es pozima para lo mismo y tambien la fructa del tomumo: La Sauila de *cuia* penca se haze el acibar, y el chrystal de ella es pozima para el mismo efecto; *el cucui, que su Penca* es poxima actiua, y el caldo que da es bueno para labar y Limpiar llagas, y heridas putridas, y del se quaxa unguento para sanarlas; Palo de Copey *cuia* recina es buena para quitar Dolor de hijada, y el axeuxible, y malagueta ó fructa de Burro, para quitar Dolor de Estomago, y esta para el chocolate. (1745, Ferrer, José Lorenzo: *Ciudad de Barquisimeto [Relaciones geográficas...]*, Venezuela. Geografía, CORDE).
11. También hay dos colegios, adonde se enseñan facultades. El uno se dice Real, *cuyo* rector es clérigo, y el otro es de Monserrate, *que su* dirección está al cargo de padres de San Francisco, con título de Universidad que provee de borlas a las tres provincias del Tucumán. (c 1775, Concolorcorvo: *El Lazarillo de ciegos caminantes*, Perú. Relato extenso novela y otros, CORDE).
12. Tal es el fin que me he propuesto en estas experiencias, el procurar el alivio del soldado. Me persuado haber demostrado que es posible el conseguirlo. En quanto á las dificultades que se podrán ofrecer para ponerlo en execucion. Un conocimiento profundo de la miseria que experimentan hoy *los soldados, que su sueldo* no les permite ni aun comprar los despojos de las carnicerías, sabrá encontrar en el piadoso corazon de sus superiores los medios de combinar su execucion con la economía, á *cuyos* puntos no pueden llegar mis cortas luces. (1791, Proust, Luis: *Anales del Real Laboratorio de Química de Segovia*, España. Química, CORDE).
13. á las primeras insinuaciones que les hice encareciéndoles la desnudez de aquellos infelices, en *cuya obra* puedo asegurar á Vuestra Señoría se halla empleada la mayor parte de las señoras y plebe, haciendo lo que no de valde, por precios muy equitativos *aquellas que su suma pobreza* no le permite hacer por completo el favor. (1816, Pedro González Villa, *Gaceta de Caracas*, [27-02-1816], Caracas, Venezuela, *Documentos comentativos*, CORDIAM).

Es evidente que para estos autores estas formas son intercambiables y, en su gramática, ninguna de ellas es vista como forma estigmatizada.

La presencia del quesuismo en los distintos géneros discursivos

A continuación, se muestra una tabla en la que se recogen los usos documentados en los diversos géneros discursivos incluidos en los corpus analizados:

Género textual	S XVIII	S XIX
Memorias y diarios	1	
<i>Relato extenso, novela, diálogos y otros</i>	4	4
Comercio e industria	2	
Pintura	2	
Farmacología	1	
Otros (manifiestos y textos técnicos; traducciones; ensayos; artículos)	2	6
Geografía	17	1
Tragedia (poesía)	2	
Individual (poesía)	2	3
Documentos notariales	3	1
Cartas y relaciones	4	1
Documentos administrativos	1	
Textos cronísticos	1	
Didáctico (poesía)	1	
Comedia	1	
Química	5	
Documentos jurídicos	5	1
Biografía		1
Marinería		1
Historiografía		6
Ocio		2
Mística y ascética		2
Economía		1
Nutrición, dietas e higiene		1
Turismo y viajes		1
Deportes y juegos		7
Declaraciones de testigos	2	1
Inventarios de bienes	1	
Testamentos	1	
Prensa	1	2

Tabla 5: Distribución de ejemplos por géneros discursivos.

Como puede observarse en la tabla, el quesuismo se encuentra en todo tipo de género discursivo. En épocas anteriores era más fácil documentarlo en textos literarios (Serradilla, 2020b); en esta época también observamos 8 ejemplos en Relato extenso, novela, diálogos y

otros, 8 en poesía y 1 en comedia. Sin embargo, es mucho más frecuente en textos historiográficos, en ensayos sobre temas diversos como geografía, deportes, química, comercio..., en cartas o en textos notariales o jurídicos. A medida que va avanzando el siglo XIX es más difícil encontrarlo en textos literarios de autores cultos; así, de los 1021 casos de *que su* que aparecen en 43 documentos de Galdós en el CORDE no hay ni un solo caso de *quesuismo*, como tampoco lo hay en los 49 documentos escritos por Valera o en los 13 de Pereda. No es evidente que el *quesuismo* sea aún una variante visible en esta época, pero en los textos escritos en los que hay una preocupación por el idioma su presencia comienza a ser anecdótica. Es lo mismo que ocurre en los textos del español actual, pero no en el discurso oral de los hablantes cultos (DeMello, 1992 y Serradilla, 2020a).

Distribución geográfica del *quesuismo*

Además de estas cifras, me ha parecido interesante contrastar los datos existentes en España y América por si esto puede permitirnos establecer conclusiones en cuanto a las áreas en las que más arraigo tiene esta construcción. Ya hace unos años, DeMello (1992) afirmaba que los reemplazos de *cuyo* son más frecuentes en las ciudades americanas que en las españolas (28% en América, frente a un 8% en España). En mi estudio sobre el español clásico (Serradilla Castaño, 2020b) localicé ejemplos en el CORDIAM y también unos pocos ejemplos americanos en el CORDE, pero en esa época podemos decir que es aún una construcción poco generalizada en el español americano, mientras que es ya un fenómeno arraigado en la Península, que comienza a extenderse también, poco a poco, en América.

En el español moderno, con los datos con los que contamos, podemos extraer conclusiones diferentes respecto a la época anterior. Téngase en cuenta que estamos trabajando con un corpus solo del español peninsular (ODE), con otro del español americano (CORDIAM) y con uno de alcance más global (CORDE).

Como he señalado antes, el número de documentos del siglo XVIII es mucho menor que el número de documentos que el CORDE muestra para el XIX y estas diferencias se acrecientan también si tenemos en cuenta los datos de América y España⁹. En el periodo analizado (1700 a 1899) en América hay 2756 casos de *que su* en 383 documentos, mientras que en España hay 8948 casos en 1040. A estos hay que sumarles los datos extraídos del CORDIAM¹⁰: 1666 casos de *que su* en 1180 textos (963 casos en 602 documentos en el siglo XVIII y 703 casos en 578 documentos en el XIX), todos ellos escritos en América por autores españoles emigrantes o americanos. Teniendo esto en cuenta las frecuencias relativas serían las siguientes¹¹:

⁹ El total de palabras del CORDE en todas las épocas es de 236 709 914. De ellas, pertenecen a textos españoles un total de 196 106 277 y a América, 37 562 461.

¹⁰ En el caso de ODE no hemos extraído las frecuencias relativas, pues, al contar con un número tan limitado de ejemplos, no resultarían significativas.

¹¹ Estas frecuencias se establecen sobre los casos documentados en España y América. En el CORDE hay algunos más en este periodo en Filipinas, Portugal y otros: 132 casos en 45 documentos.

	XVIII	XIX	Total	Frecuencia relativa
América	32	11	43	0,972 %
Filipinas	1		1	
España	26	31	57	0,637 %
	59	42	101	

Tabla 6: frecuencias relativas del *quesuismo*.

Si lo detallamos por siglos:

En América en el XVIII hay 1623 casos de <i>que su</i> en 738 documentos. 1,972 % de <i>quesuismos</i> .
En España en el XVIII hay 1772 casos de <i>que su</i> en 311 documentos. 1,241 % de <i>quesuismos</i> .
En América en el XIX hay 3608 casos de <i>que su</i> en 825 documentos. 0,305 % de <i>quesuismos</i> .
En España en el XIX hay 7326 casos de <i>que su</i> en 745 documentos. 0,409 % de <i>quesuismos</i> .

Tabla 7: frecuencias relativas del *quesuismo* detalladas por siglos¹².

Como puede observarse, la frecuencia relativa de esta construcción es bastante mayor en el XVIII que en el XIX. Por otro lado, en el XVIII el porcentaje de *quesuismos* en textos americanos es claramente superior al de los textos españoles, mientras que en el XIX hay un importante retroceso en ambas áreas, con un predominio mínimo de los textos escritos en España, lo que nos llevará a la situación del español actual, en la que es una construcción que, aunque se evita en la lengua escrita, está extendida en la oralidad –o en textos que implican una cercanía comunicativa, como bien señalan Blas Arroyo y Velando (2022)– de todas las áreas hispanohablantes sin que predomine de manera especial en ninguna zona geográfica.

En la tabla siguiente se desglosan los datos encontrados para cada uno de los países analizados.

¹² Compárense estos resultados con los obtenidos si solo tenemos en cuenta los datos proporcionados por CORDE, tal y como se presentaban en Serradilla Castaño (en prensa):

En América en el XVIII hay 660 casos de <i>que su</i> en 136 documentos. 3,485 % de <i>quesuismos</i> .
En España en el XVIII hay 1772 casos de <i>que su</i> en 311 documentos. 1,241 % de <i>quesuismos</i> .
En América en el XIX hay 2095 casos de <i>que su</i> en 247 documentos. 0,429 % de <i>quesuismos</i> .
En España en el XIX hay 7326 casos de <i>que su</i> en 745 documentos. 0,409 % de <i>quesuismos</i> .

Según estos datos, en el XVIII el porcentaje de *quesuismos* en textos americanos casi triplica al de los textos españoles, mientras que en el XIX hay un importante retroceso en ambas áreas, con un predominio ya casi inapreciable de los textos escritos en América. Ahora, con una mayor representación de textos americanos, las diferencias se difuminan.

Países	S. XVIII	S. XIX	Total
Argentina	1	2	3
Bolivia	1		1
Chile		1	1
Colombia	1		1
Ecuador	1	1	2
México	16		16
Paraguay	1		1
Perú	2	2	4
Uruguay	1	2	3
Venezuela	5	3	8
Estados Unidos	3		2
Filipinas	1		1
España	22	30	52

Tabla 8: Distribución del *quesuismo* por países.

La variable de género

En cuanto a la variable de género, en principio, con la documentación con la que contamos, podría afirmarse que las mujeres hacen un uso del *quesuismo* mucho menor que los hombres; de hecho, solo 6 de los 101 ejemplos documentados están en boca de escritoras. Este resultado está en consonancia con lo que observamos a lo largo de toda nuestra historia lingüística y podría tener que ver con el carácter más conservador o con el mayor seguimiento de la norma por parte de las mujeres, a los que tantas veces se ha aludido. Blas y Velando (2022: 76), por ejemplo, recogiendo investigaciones anteriores, señalan: “Se ha dicho que, en situaciones de variación estable, las formas vernáculas, como en este caso las soluciones *queístas*, son generalmente más esperables en el habla masculina que en la femenina (Labov 2001; Blas Arroyo 2005; Tagliamonte 2012; Queen 2013)”. Recordemos que para estos autores el *quesuismo* estaría incluido dentro del *queísmo* pronominal y que unas páginas más adelante insisten en que “el *queísmo* es favorecido principalmente por los hombres, mientras que las mujeres se sitúan en cabeza de la difusión de las variantes alternativas” (Blas y Velando, 2022: 113), refiriéndose con la expresión “variantes alternativas” a las formas canónicas o consideradas como prestigiosas. Por otra parte, en un estudio previo sobre las cartas escritas por mujeres en el siglo XVI no encontré tampoco ningún caso de *quesuismo* (Serradilla, en prensa), lo que puede apuntar también a este mayor seguimiento de la norma por parte de las mujeres.

No obstante, es necesario ser prudente a la hora de realizar estas afirmaciones, pues hemos de ser conscientes de que en los corpus manejados no hay una presencia femenina durante este periodo lo suficientemente amplia como para poder llegar a conclusiones fundamentadas sobre si mujeres y hombres usan el *quesuismo* en diferente medida en la época analizada. En concreto, en CORDIAM solo se encuentran 216 casos de *que su* en 83 (de 337) textos escritos por mujeres que contienen 186 504 (de 284 091) palabras, frente a 567 casos en 420 (de

2 799) textos escritos por hombres que contienen 783 175 (de 2 249 480) palabras¹³, y tampoco la presencia femenina, aunque en este caso no está cuantificada, es realmente representativa en CORDE y ODE.

En todo caso, a la vista de los datos de los corpus manejados en este estudio, podemos afirmar que en ninguno de los textos escritos por mujeres en ODE y CORDIAM se documentan casos de *quesuismo*. En lo que respecta al CORDE no hay tampoco documentación en el siglo XVIII y hemos de esperar al siglo XIX para localizar seis ejemplos pertenecientes a una novela de Cecilia Böhl de Faber (1), a un diario espiritual de Sor Ángela de la Cruz (2), a un ensayo sobre la beneficencia, la filantropía y la caridad de Concepción Arenal (2) y a una novela de Emilia Pardo Bazán (1). Propongo una muestra de ellos:

14. Era la dueña de la casa *una de las mujeres que su mal instinto* lleva a complacerse en hablar mal de todo el mundo, como lleva el suyo al vampiro a nutrirse de la sangre que ávidamente absorbe, sin saciar su ansia. (1852, Fernán Caballero (Cecilia Böhl de Faber): *Clemencia*, España. Relato extenso novela y otros, CORDE).
15. Si hay alguna *Hermana que su conducta* escandaliza a las demás, y ella nada consigue ni con reprensiones, ni con dulzura, ni poniéndose a sus pies llorando para que se enmiende, dará cuenta exacta al padre de la conducta de la Hermana y los medios de que ella se ha valido para que se enmiende (1874 – 1878, Cruz, Sor Ángela de la: *Papeles de conciencia. Diario espiritual*, España. Mística y ascética, CORDE).
16. si ríen que sea con moderación, a ver si en esto pueden imitar a *San Luis Gonzaga, que su recreación* servía para más crecer en amor de Dios y hacer que los demás lo amasen; esto debe ser el objeto de nuestra recreación: una conversación espiritual que nos lleve más a Dios. (1874 – 1878, Cruz, Sor Ángela de la: *Papeles de conciencia. Diario espiritual*, España. Mística y ascética, CORDE).
17. Eso es el pueblo español cuando le dan suelta. Lo mismito que *los potros* al salir a la dehesa, *que su felicidad* consiste en hartarse de relinchos y coces. (1889, Pardo Bazán, Emilia: *Insolación*, España. Relato extenso novela y otros, CORDE).

Nos faltan aún estudios sobre el habla de las mujeres que nos permitan establecer conclusiones fiables en torno al uso que estas hacen de las diferentes estructuras gramaticales. En la actualidad, afortunadamente, empiezan a aparecer estudios de investigadoras e

¹³ En el CORDIAM hay también 194 casos de *que su* en 97 (de 335) textos que contienen 293 465 (de 587 559) palabras, que se catalogan como “varios autores” sin aclarar si se trata de hombres o mujeres.

investigadores centrados en la lengua de las mujeres a lo largo de la historia, así como en la recolección de documentos escritos por mujeres (véase CODEA+ 2015), que nos permitirán dibujar un panorama cada vez más nítido del uso que las mujeres hacen de las diferentes estructuras gramaticales en nuestra historia lingüística¹⁴.

Características de los poseedores y los poseídos

Adentrándonos ya en cuestiones puramente formales, es necesario aludir a las características de los poseedores y los poseídos que aparecen en las construcciones *quesuistas*. Respecto a los poseedores, llama la atención que, frente a los datos obtenidos en español medieval y clásico, en los que había un predominio de poseedores del grupo [+ humano], en este caso son los nombres con el rasgo [-animado] los preponderantes.

[- animado]: 56 (55,45%), *otro cubo, una almendra pelada, las drogas, La del colegio de Carmelitas Descalzas, Las anchas losas, los chaparros, un pueblo llamado Chachopo, el tiempo inconstante, una herida, nueve lunas pequeñas, una saya de terciopelo, dos vetas...*:

18. que las iglesias que hay en esta ciudad son la del Señor San Francisco a que está sujeta la parroquia, y dentro de sus linderos está la capilla del Señor que denominan la Vera Cruz, la del venerable orden tercero, y la del Señor San Francisco Capuchino. *La del colegio de Carmelitas Descalzas que su patrona es Nuestra Señora de la Limpia Concepción.* (1743, Anónimo: *Jurisdicción de Malinalco [Relaciones geográficas...]*, México. Geografía, CORDE).
19. Los Comisionados por Su Majestad para el reconocimiento de las Minas y beneficio de sus metales, después de haber registrado lo principal de dicha Provincia, solo consiguieron hallar *dos vetas de superior calidad de Cobre, que su ley asciende á un 25 por ciento, en los Valles de Aroa situados cerca del Rio Yaracui (1788, Gazeta de México [16-09-1788], Ciudad de México, Documentos informativos, CORDIAM).*

A estos siguen los que tienen el rasgo [+ humano]: 37 (36,63 %), *su sobrinito Juanito Grasso, ahijado, sobrino, algunos míseros, un Señor, sus fieles paisanos, nuestra ilustre heroína, los soldados, el niño, el señor don Martín, una compañía de ladrones...*:

20. Usted pierda / cuidado. Si es menester / que yo también me entrometa / a dar mi declaración, / sé graciosas historietas / de *nuestra ilustre heroína, / que su paje me las cuenta, / siempre*

¹⁴ Véanse Almeida Cabreas (2017), López López (2017) o Almeida, Pichel y Vázquez (eds.) (en prensa), entre otros. Muy interesantes resultan también las entradas incluidas en el blog <https://textorblog.wordpress.com/tag/escritura-de-mujeres/> elaborado por investigadoras del grupo GITHE de la Universidad de Alcalá.

que por sonsacarle, / le llevo a beber cerveza. (1787, Iriarte, Tomás de: *El señorito mimado*, España. Comedia, CORDE).

21. Al señor don Martín Ortiz de Lanzagortta me a de azer vuestra merced el fauor de mandármele encomendar mucho y que no le escriuo porque mis azidenttes no me dan lugar; y lo mismo a don {f.2v} Domingo de Villanueva y Susquiza y a *este que su ssobrino y haijado*, don Francisco de Urtussáusttegui, lo rreziuió en su cassa y lo rremittió luego, aunque io les ofrezí biniesen a la mía, respondieron que ia esttauan allí; y al señor don Martín *que su aijado*, aunque en cortta conuenienza, está acomodado. (1726, hombre español, Ciudad de México, *Documentos entre particulares: cartas y otros*, CORDIAM).

Y, por último, los que son [+ animado, - humano]: 8 (7,92 %), *ciertos peces, los polluelos, dos bueyes, las bacas...*¹⁵.

22. sucede que sin leerlo con la atencion devida, por un solo punto en que su corto ingenio ó estudio no alcanza la razon lo arrojan de la mano, y comienza á cargarle de censuras; y esto es ordinaria flaqueza de aquellos poco amigos de ver libros de genios inquietos y bulliciosos, á modo de *ciertos peces de las aguas, que su genio* es ponerse en las corrientes y turbulencias suyas para dár sobre sus compañeros con gran velocidad, tragando al pequeño, que su maliciosa boca puede tragar; (1710, Montenegro, Pedro: *Materia médica misionera*, Argentina. Farmacología, CORDE).

Como se puede observar, aunque haya un grupo preponderante, la categoría semántica del antecedente no resulta especialmente significativa en cuanto a que cualquier tipo de nombres puede funcionar como poseedor.

Más interés tiene el estatus de los nombres que actúan como poseídos, punto en el que se detienen autores como Tsutumi (2002), Sánchez Lancis (2014) o Serradilla Castaño (2020a y 2020b). Al igual que hice en trabajos anteriores, he considerado el rasgo [+ humano], que representa el 18,81 % de los casos del corpus analizado (19 ejemplos) y el rasgo [-humano]. En este último caso, he diferenciado aquellos que se refieren a entidades físicas o materiales y los que aluden a entidades inmateriales, tal y como hace Sánchez Lancis (2014: 394). Los resultados son los siguientes: contamos con 65 ejemplos que se refieren a entidades inmateriales, lo que supone un 64,36 % de los casos obtenidos, y con 17 referidos a entidades físicas o concretas (16,83 %):

¹⁵ En Serradilla Castaño (2020b: 26) señalaba: “Respecto a los poseedores, la mayoría, como era de esperar, pertenece al grupo [+humano], así 71 de ellos son de este tipo; hay también 3 [+animados] referidos a animales (*cisne, aves, falcones*) y los demás (48) son [-humanos] concretos como *árbol, torre, piedra, puerta, postilla...* (33) o referidos a realidades inmateriales como *fiebre, sentencia, enfermedades, ley, guarda, ciencia...* (15)”.

Entre los poseídos con el rasgo [+ humano] abundan, al igual que en el resto de los momentos históricos, los nombres que indican una relación de parentesco con el poseedor: *padre, madre, sobrino, ahijado* o *hermano*, y se localizan también algunos casos en los que lo que se da es una relación de dependencia jerárquica o de dominio social entre poseedor y poseído: *patrona, paje, autor, soberano, presidente, Gobernador, capitán*:

23. En el segundo está poniendo la mano en la garganta *a un niño ahogado, que su madre le tiene en los brazos*, con grande aflicción, y dos soldados con el preciso estupor del caso. (1724, Palomino y Velasco, Antonio: *El Parnaso español pintoresco laureado*, España. Pintura, CORDE).
24. por estar mui enfermo le dio su coronel Lizencia / para ir à tomar los Ayres a la Estancia de Alzeibar / desde *cuio* Puesto, se unió con *una Compañia de Ladrones*, / *que su Capitan* era Geronimo Pereyra, à quien acompañaban /5 otros doze Ladrones, que con el Declarante compusieron / el numero de treze, y anduvo en Compañia / de estos hasta el Dia de la fecha, que se metio. (1768, hombre, Maldonado, Uruguay, *Documentos jurídicos*, CORDIAM).

Por lo que respecta a los poseídos con el rasgo [-humano], en el caso de los referidos a realidades materiales o concretas contamos con ejemplos como los siguientes: *casa, penca, cumbre, mordedura, pavimento, recina, semblante, sueldo, grano, apellido, rueda, seno, pico...*:

25. Las anchas losas *que su pavimento* / a la planta más débil facilitan; (1765, García de la Huerta, Vicente: *Regocijo público [Poesías]*, España. Individual, CORDE).

En cuanto a los nombres que se refieren a entidades inmateriales, se pueden citar algunos como *posibilidad, religión, temperamento, volatilidad, poder, impaciencia, espesor, aplicación, holgazanería, origen, desvergüenza, incremento, voluntad, recreación, vista, disolución, pérdida, pobreza, importe, valor, precio* y un largo etcétera:

26. Los vasos excrementicios se extraen de las casas respectivas para verter en el mar, *cuya faena* nocturna ocupa algunos negros, y *otros individuos que su necesidad, u holgazanería* los obliga. (1797, Basadre, Vicente: *Memoria sobre la construcción de sumideros para purificar...*, México, Otros, CORDE).
27. para dedicarse à la conversion de los Infieles en las Misiones de Indios, *que su Religion tiene à su cargo* en la Apostolica Provincia de Filipinas, se embarcò para ellas en el Puerto de Acapulco. (1754, Francisco de Florencia/Juan Antonio de Oviedo, Ciudad de México, Textos cronísticos, CORDIAM).

Tsutsumi (2002) afirma que, en español clásico, en el caso de poseídos no humanos, predominan las entidades abstractas en un 95 %; esta cifra tan elevada no se observa en el corpus que he utilizado (64,36 %) ni en los datos manejados para el español medieval y clásico en Serradilla Castaño (2020b), cuando se llegaba a un 72,5 % de los casos, aunque sí es evidente que en todas las épocas, incluido en el español actual (Serradilla Castaño, 2020a), predominan los poseídos de naturaleza inmaterial¹⁶.

Por otro lado, es importante destacar que, en realidad, en la mayor parte de los casos que se están analizando en este estudio, nos movemos en la periferia de la relación de posesión. Según Tsutsumi (2002: 1034), el uso de *que su* estaría en “una zona conceptual no prototípica de posesión”, al igual que *cuyo*, que, como indican Picallo y Rigau (1999: 1003), no tiene solo la función de poseedor (pertenencia) o tema, sino que también funciona como agente o autor (*Admiraba a Buñuel, cuyas películas había visto miles de veces*). Es lo que ocurre con nombres de parentesco en el caso de poseídos [+ humanos], en los que hablaríamos de una posesión inherente, y con nombres [- humanos] de realidades inmateriales que no se refieren expresamente a algo poseído sino a casos en los que el antecedente es agente o experimentador. Podríamos, pues, decir que estamos más cercanos a una marca de genitivo que a una de posesión propiamente dicha.

Funciones de *que su* y tipo de oraciones en las que aparece

La secuencia *que su* aparece fundamentalmente en posición de sujeto de la oración adjetiva:

28. Y el mismo día se puso a la vela la nao Nuestra Señora de Loreto, capitán Juan Agustín Germán, con quien se embarcó el padre Fray Juan Ambrosio Grasso, quien había venido a ésta por compañero del Rvdmo. Fray..., milanés de nación, Generalísimo de dicha Orden de capuchinos, que vino este mismo año a visitar todas las provincias de España y dicho Fray Juan Ambrosio tomó licencia para poder volver a Génova con dicha nao para conducir a ella *su sobrinito*

¹⁶ A continuación, se presentan los datos desglosados por siglos y también los totales:

		XVIII	
<i>Poseedores</i>		<i>Poseídos</i>	
+ humano	22	Humanos	8
+ animado	4	Material	12
- animado	33	Inmaterial	39
		XIX	
<i>Poseedores</i>		<i>Poseídos</i>	
+ humano	13	Humanos	11
+ animado	4	Material	5
- animado	23	Inmaterial	26
		Total	
<i>Poseedores</i>		<i>Poseídos</i>	
+ humano	37	Humanos	19
+ animado	8	Material	17
- animado	56	Inmaterial	65
	36,63 %		18,81 %
	7,92 %		16,83 %
	55,45 %		64,36 %

Juanito Grasso, que teníamos en casa de dicho Ansaldo difunto, *que su padre don Juan Bernardo Grasso dejó aquí criando* cuando se fué y es natural, porque el dicho su padre lo tuvo de una señora doncella de muy buena familia, que conocí muy bien y eran ambos solteros, (1705, Lantery, Raimundo de: *Memorias*, España. Memorias y diarios, CORDE).

29. De aquí resultaba que *algunos míseros, que su corto caudal no les sufragaba* para emplear en géneros estimables, preciosos y de costo, y llevaban de España géneros despreciables y viles, acertaban a ganar en ellos quinientos por ciento, cuando los más poderosos, que llevaban géneros delicados y nobles, sólo ganaban ciento por ciento, que era una ganancia regular y asegurada en aquella feria (1740-1746, Ulloa, Bernardo de: *Restablecimiento de las fábricas y comercio español*, España. Comercio e industria, CORDE).
30. dijo que en el día de ayer veinte y siete del corriente curó el declarante a un muchacho llamado Alfonso de la Muela de dos heridas en el sitio de la punta de la cadera, *la una* en el lado izquierdo como dos dedos separado de la costilla *que su tamaño* es como de un punto circular, habiendo profundado hasta la membrana carnosa y la otra herida esta en el hueso de la ceja, siendo triangular y habiendo encarnado hasta dicha membrana carnosa y del tamaño de un punto (1759, *Declaraciones de esencia y de estado del maestro flebotomiano Bartolomé José de la Torre por las heridas que tenía en la cadera Alfonso de la Muela*, Granada, Colomera, ODE).
31. Una vez preparado el casco, se avendrá *una herradura que su espesor* sea relativo al tamaño del casco y á la alzada del animal; sin desatender la calidad de la tapa, pues á la que sea debil no conviene recargarla con mucho hierro. (1889, Hidalgo y Terrón, José: *Obra completa de equitación*). España. Deportes y juegos, CORDE).

También se documentan, no obstante, casos en los que funciona como complemento directo:

32. póngansele á la mano los inmensos recursos que tenemos; ilústresela sobre los verdaderos principios económicos, que por desgracia nos ocupan muy poco, dados cual lo estamos á las ciencias lucrativas, y se verán al punto socorridos y ocupados todos los pobres, ó empezada á lo menos con felicidad *una obra, que su utilidad misma*, el tiempo y la experiencia *han de consolidar*. (1791-1809, Meléndez

Valdés, Juan: Discursos forenses, España. Tratados jurídicos, CORDE).

o atributo:

33. La *Equitación* que se practica en los circos ecuestres, que su principal objeto es sacar del caballo todo el partido posible para entretener al público, ya hemos indicado que se transmitía de unos á otros, sin que nada se hubiese escrito de ella. (1889, Hidalgo y Terrón, José: Obra completa de equitación). España. Deportes y juegos, CORDE).

En general, por otro lado, la estructura quesuista suele encontrarse en relativas especificativas:

34. Cuatro botones de aljófara en cuatro escudos. Cinco cajetas de plata, las tres doradas y grabadas y las dos cinceladas, todas en cuarenta pesos. Más tres cajetas doradas pequeñas, todas en diez y seis escudos. *Nueve lunas pequeñas doradas[2] que su valor importa ocho escudos.* (1705, *Inventario de bienes que Carlos Pavía, platero, vecino de Cádiz y natural de Turín, aportó como dote para contraer matrimonio con Francisca Reynal, Cádiz, ODE).*
35. ¿Quién es capaz de persuadirse que subsista una reducción nueva encargada totalmente á un clérigo ó religioso que ignora el idioma, y que su vida es breve para aprenderlo? (1790, Azara, Félix de: Geografía física y esférica de las provincias del Paraguay, Paraguay. Geografía, CORDE).
36. de modo que con tal arte y reglas pudiera componerse un libro de caballerías que su autor se hiciese famoso en prosa como lo son en verso los dos príncipes de la poesía griega y latina... (1819, Fernández Navarrete, Martín: *Vida de Miguel de Cervantes Saavedra*, España. Biografía, CORDE).
37. no arriamos la escota de trinquete sino en *aquellos buques que su particular construcción ó situación del palo de proa lo necesita:* (1842, Vallarino, Baltasar: *Traducción del "Arte de aparejar y maniobras de los buques"*, España. Marinería, CORDE).
38. Sin embargo, se objeta que la madre y la criatura pueden muy bien no sentir perjuicios, mientras que el feto encerrado en el útero puede, sin que lo noten, sufrirlos muy graves, por la sustracción de *los materiales que su incremento reclama.*

(1881, Orduña Rodríguez, Tomás: *Manual de higiene privada*, España. Nutrición, dietas e higiene, CORDE).

Aunque tampoco son extraños los casos de explicativas:

39. Pintó también al fresco nuestro Becerra con singular excelencia, como se ve en este Palacio de Madrid en diferentes sitios, que están pintados de su mano, como son el paso de la Sala de las Audiencias a la galería de poniente, adornado de estuques y grutescos; y consecutivamente otra cuadra, donde están pintados los cuatro elementos, y *otro cubo que hay en esta galería, que su forma es un semicírculo con ventana al porque, donde solía comer el señor Felipe Quarto*; (1724, Palomino y Velasco, Antonio: *El Parnaso español pintoresco laureado*, España. Pintura, CORDE).
40. No tiene misión o misiones establecidas, ni nuevamente reducidas a más de la parroquia, se halla una capilla en una cueva con un *Señor, que su advocación es el Santo Entierro* en quien los naturales y demás vecinos tienen puesto todo su afecto y devoción y experimentan su gran misericordia cada día en muchas felicidades. (1743, Anónimo: *Jurisdicción de Mexicalzingo [Relaciones geográficas...]*, México. Geografía, CORDE).
41. Vienes de la Señora Viuda\\ \\ Primeramente *Vna saya de Terçiopelo Liso* guarnesida con su cuchillejo de oro, *que su preçio* en la Carta de Dote es de ochenta pesos. \\ \\ 080 pesos \\ \\ (1743, varios, San Francisco de Quito, *Documentos administrativos*, CORDIAM).
42. El *dicho Johán de la Coba fidalgo* fué de condisción asaz desprendida e de diestra asaz longánima e abierta, *que las sus tenencias e haberes de hierarquía e prosapia*, menguada parte eran a la fin de pábulo dar a los sus arranques obstentosos e de fantasía. (1875, Palma, Ricardo: *Tradiciones peruanas, tercera serie*, Perú. Otros, CORDE).
43. Un pajar, trescientos sesenta. Colmenas La mitad de cuarenta y siete colmenas de una aparcería de por mitad con Felipe González y esta testamentaria, *que su valor total* consiste en mil cuatrocientos diez reales, a razón cada una de treinta reales, corresponden a esta setecientos y cinco. (1797, *Testamento de Lucas Benítez. Inventario del cortijo*, Medina Sidonia, Cádiz, ODE).

Parece que el hecho de estar ante una oración especificativa o explicativa no tiene especial relevancia a la hora de recurrir al quesuismo.

Reflexiones sobre las acusas del *quesuismo*

Una vez analizados los datos, me detendré muy brevemente a comentar algunas de las causas que se han considerado como las más relevantes a la hora de justificar la aparición de este fenómeno. Dado que en Serradilla Castaño (2020a y 2020b), estas aparecen ya detalladas, me limitaré a unas breves explicaciones y remito a ambas obras para una mayor profundización en el tema.

Quizás, lo primero que haya que tener en cuenta a la hora de explicar el quesuismo es el hecho de que *cuyo* sea una forma extraña en nuestra gramática por su doble valor relativo y posesivo. Esto hace que dicha forma sintética resulte poco transparente para el hablante y que este recurra a una construcción analítica (*que + su*) en la que a cada término le corresponde un único valor. Sánchez Lancis (2014: 402) ya dio cuenta de esta realidad y afirmaba que el quesuismo es “consecuencia de la tendencia propia de las lenguas románicas, y sobre todo del español, de sustituir los procedimientos sintéticos del latín, lengua casual, por las estructuras analíticas del romance”.

En esta línea, Brucart (1999: 408) hace alusión al fácil acceso de los hablantes al patrón reduplicativo, “atestiguado en la mayoría de las lenguas y disponible como único esquema para las relativas en muchas de ellas”, que permite la frecuente sustitución del relativo posesivo *cuyo(s)-cuya(s)* por la fórmula analítica *que + posesivo*.

También Tsutsumi (2002: 1032), al estudiar el quesuismo en el español clásico, considera que *que + su* es una forma más transparente que *cuyo*, pues presenta explícitamente tanto el nexos como la marca de posesión. Esto le lleva a afirmar que “*cuyo* es una forma poco privilegiada comunicativamente, en tanto que *que + su* posee eficiencia comunicativa”. Razones de tipo pragmático entran, pues, también en juego. Esta autora llega a afirmar que, si el hablante considera cercanas entre sí las entidades de la relación posesiva, usará más esta forma, mientras que, si considera que no hay una relación próxima, usará *cuyo*; esto es lo que explicaría por qué el quesuismo es frecuente en los casos de relaciones posesivas inherentes (véase su alta frecuencia de uso con nombres de parentesco).

Por su parte, Suárez Fernández (2010) también alude a la mayor cohesión y transparencia de la estructura quesuista frente a *cuyo*, así como a la posibilidad de focalizar con mayor claridad el poseedor en la cláusula relativa.

Como ya señalaba en Serradilla Castaño (2020b), la complejidad y singularidad de *cuyo*, forma extraña para la gramática del castellano, es lo que provoca, en fin, su sustitución por una construcción que responde a la tendencia analítica del español como lengua romance y que muestra una transparencia formal que aporta eficiencia comunicativa.

Hoy en día, *cuyo* es considerado muy culto y no forma parte de la sintaxis de algunos hablantes, como bien destaca Elvira (2023), quien alude al rechazo de muchos hablantes, que prefieren sustituirlo por construcciones reasuntivas de tipo *quesuista*. En la época analizada observamos la presencia de la forma sintética en textos de todo tipo, lo que nos sugiere que en el español moderno aún no tenía un uso tan restringido como en la actualidad, pero vemos cómo no son raras sus sustituciones por otras formas más transparentes. Carrasco Aguilar *et al* (2012: 90) aluden, precisamente, a esta dificultad que supone el uso de *cuyo* para los hablantes, lo que explica las vacilaciones, ya que posee carácter de relativo y de genitivo, y no solo expresa la mera idea de la posesión, sino que, como ya he apuntado, puede establecer otro tipo de relaciones como puede ser la marca de agentividad.

He aludido a causas lingüísticas como la tendencia analítica, la facilidad de los hablantes para recurrir a estructuras reduplicativas, la transparencia formal que aporta eficiencia comunicativa, la complejidad y singularidad de *cuyo* o, simplemente, la identificación de este como una forma excesivamente culta. Podríamos mencionar también algunas causas extralingüísticas; así, en este trabajo he hecho alusión a determinados parámetros sociolingüísticos como pueden ser el nivel cultural, el tipo de género discursivo y la variable de género, o a diferencias dialectales. En la época que nos ocupa, solo parece tener una relevancia clara el área dialectal en el siglo XVIII, cuando se ve una mayor frecuencia relativa de casos en América que en España. El nivel cultural y el género discursivo empiezan a cobrar mayor importancia respecto a siglos anteriores y para algunos autores –véase, por ejemplo, el caso de Galdós–, *cuyo* y *que su* son ya variables visibles, lo que hace que no recurran al *quesuismo* en sus obras. En todo caso, considero importante señalar que, si los hablantes recurren a esta construcción en sustitución de *cuyo* es porque pueden, es decir, porque algunas características del español –tendencia analítica, posibilidad de reduplicación– o, simplemente, la búsqueda de la eficiencia comunicativa los legitiman a usarlo sin que sean conscientes de cuándo están usando una u otra estructura.

Conclusiones

En este estudio se han analizado los 101 casos de *quesuismo* documentados en ODE, CORDIAM y CORDE a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Es, evidentemente, una construcción anecdótica en el total de ejemplos de la secuencia *que su* en estos siglos, pero es una muestra de la continuidad de esa estructura que está viva en español desde el siglo XIII como reemplazo de *cuyo* –forma sintética extraña en nuestra lengua– y que, no obstante, en ningún momento ha llegado a sustituirla por completo, al menos en la lengua escrita culta.

Con la documentación que contamos, podemos concluir que, según los datos del CORDE, hay un retroceso del *quesuismo* en la lengua escrita del siglo XIX respecto a la del XVIII (1,812% > 0,413%), que es más evidente en América¹⁷, donde se pasa de un 1,972 % a un 0,305 %. También hemos observado que se trata de una estructura más frecuente en el género ensayístico que en el literario y que su presencia en autores cultos de la segunda mitad del

¹⁷ Para este cómputo se tienen en cuenta también los datos del CORDIAM.

siglo XIX es insignificante. La variable género, por su parte, no ha resultado especialmente relevante, debido a la escasez de documentación.

Por otro lado, para conocer las construcciones en las que aparece he prestado atención a la naturaleza semántica de poseedores y poseídos, y, frente a la situación del español medieval y clásico, en la que predominaban los poseedores [+ humanos], se observa ahora un incremento de poseedores con el rasgo [-animado]. En cuanto a los poseídos, predominan los referidos a entidades de naturaleza inmaterial, igual que en el resto de las épocas, seguidos de nombres con el rasgo [+humano], sobre todo de parentesco. Por lo que se refiere a la función de la secuencia *que su*, en la mayor parte es la de sujeto, aunque existen otras posibilidades constructivas. También es de destacar que el *quesuismo* se observa tanto en relativas especificativas como explicativas.

En este estudio he hecho también un breve repaso a las posibles causas lingüísticas y extralingüísticas del *quesuismo*: tendencia analítica, facilidad de los hablantes para recurrir a estructuras reduplicativas, transparencia formal, eficiencia comunicativa, complejidad y singularidad de *cuyo* o identificación de este como una forma excesivamente culta; así como el nivel cultural del emisor o el género discursivo. Todas estas causas favorecen que los hablantes recurran al *quesuismo* sin ser conscientes de que están utilizando una forma no canónica, pues en su idiolecto funciona como una variante invisible de *cuyo*. Solo cuando empieza a visibilizarse, los autores cultos comenzarán a renunciar a ella en sus escritos, lo que nos lleva a la situación del español actual en la que los hablantes cultos son *quesuistas* en determinadas situaciones comunicativas, básicamente orales y coloquiales, en las que se da una situación de cercanía, pero lo rehúyen en la lengua escrita.

Referencias bibliográficas

- Academia Mexicana de la Lengua. *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América* (CORDIAM). www.cordiam.org.
- Agulló, Jorge. En fase de elaboración. *La reasunción en la sintaxis del español. Teoría sintáctica, distribución dialectal y estratificación sociolingüística*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Almeida, Belén. 2017. Mujeres que escriben y sistema(s) gráfico(s) en el siglo XVI: acercamiento desde un corpus de cartas. En B. Almeida, R. Díaz Moreno y Carmen Fernández López (eds.), *"Cansada tendré a Vuestra Excelencia con tan larga carta"*. *Estudios sobre aprendizaje y práctica de la escritura por mujeres en el ámbito hispánico (1500-1900)*, 9-53. Lugo: Axac.
- Almeida, Belén, Ricardo Pichel y Delfina Vázquez. (eds.). en prensa. *Escritura en mano de mujeres de la Edad Media a la modernidad en el ámbito hispánico*. Madrid: Sílex.
- Barra Jover, Mario. 2009. Las variantes invisibles. Dos ejemplos del paso del español medieval al clásico. En *La transformación del castellano medieval: sistema, formas de transmisión y entorno social*, número monográfico de *Cahiers D'Études Hispaniques Médiévales* 32. 17-32.

- Blas Arroyo, José Luis y Mónica Velando Casanova. 2022. *El queísmo en la historia. Variación y cambio lingüístico en el régimen preposicional del español (siglos XVI-XXI)*. Berlín: De Gruyter.
- Brucart, Josep M. 1999. La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 395-522. Vol. III. Madrid: Real Academia Española/ Espasa-Calpe.
- Calderón Campos, Miguel y M^a. Teresa García-Godoy. *Oralia Diacrónica del Español* (ODE), <https://oraliadiacronica.es/>
- Carrasco Aguilar, M., A. L. Ferado García y L. J. Solís Carrillo. 2012. *Tengo un amigo que su papá es traductor o cuyo*, una palabra en vías de extinción. *Mutatis Mutandis* 5, 1. 86-99.
- CLUL (Ed.). 2014. *P.S. Post Scriptum. Arquivo Digital de Escrita Quotidiana em Portugal e Espanha na Época Moderna*, <http://ps.clul.ul.pt>
- DeMello, George 1992. *Cuyo* y reemplazos por *cuyo* en el español hablado contemporáneo. *Anuario de Lingüística Hispánica* 8. 53-71.
- Elvira, Javier. 2007. Observaciones sobre el uso y la diacronía de *cuyo*. En *Ex admiratione et amicitia. Homenaje a Ramón Santiago*, 365-375. Madrid: Ediciones del Orto, vol. I.
- Elvira, Javier. 2023. Las oraciones de relativo. En Guillermo Rojo, Victoria Vázquez y Rena Torres (dirs.), *Sintaxis del español / The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. Oxford: Routledge.
- Feliú Arquiola, Elena y Enrique Pato. 2020. *En torno a la denominada «concordancia adverbial» en español: tres casos de variación*. Madrid: CSIC (Anejos de la *Revista de Filología Española* 107).
- García Godoy, María Teresa (ed.). 2012. *El español del siglo XVIII. Cambios diacrónicos en el primer español moderno*. Berna: Peter Lang.
- GITHE (Grupo de Investigación Textos para la Historia del Español). CODEA+ 2015 (*Corpus de documentos españoles anteriores a 1800*) [en línea], <http://corpuscodea.es/>.
- GITHE (Grupo de Investigación Textos para la Historia del Español). <https://textorblog.wordpress.com/tag/escritura-de-mujeres/>
- Guzmán Riverón, Martha y Daniel M. Sáez Rivera (eds.). 2016. *Márgenes y centros en el español del siglo XVIII*. Valencia: Tirant Humanidades.
- López, López, Raquel M.^a. 2017. Las mujeres como escritoras de cartas en el siglo XVIII. En B. Almeida, R. Díaz Moreno y Carmen Fernández López (eds.), *“Cansada tendré a Vuestra Excelencia con tan larga carta”*. *Estudios sobre aprendizaje y práctica de la escritura por mujeres en el ámbito hispánico (1500-1900)*, 85-98. Lugo: Axac.
- Moschin, Ayelén y Valeria Read. 2010. Lengua en uso: consideraciones acerca del relativo *cuyo*. *Pragmalingüística* 17. 80-91.
- Nishimura, Kimiyo. 2003. Sobre el relativo posesivo *cuyo* y el llamado *quesuismo* en el español actual. *Lingüística Hispánica* 26. 67-82.
- Picallo, M. Carme y Gemma Rigau. 1999. El posesivo y las relaciones posesivas. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva del español*, 973-1021. Madrid: Espasa, vol. 1.
- RAE y ASALE. 2010. *Nueva Gramática de la lengua española, Manual*. Madrid: Espasa. Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <http://www.rae.es>.

- Sáez Rivera Daniel M. y Álvaro S. Octavio de Toledo y Huerta. (eds.). 2020. *Textos españoles de la primera mitad del siglo XVIII para la historia gramatical y discursiva. Vientos de arrastre y de cambio en la historia del español*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Lancis, Carlos. 2014. De la síntesis al análisis: diacronía del quesuismo en español. En Adam Ledgeway, Michela Cennamo y Guido Mensching (eds.), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, 389-402. Nancy: ATILF, <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-4.html>.
- Serradilla Castaño, Ana. 2020a. *El pequeño pueblo que su nombre consta solo de una letra: la extensión del quesuismo en el español actual*. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 68, 2. 571-603.
- Serradilla Castaño, Ana. 2020b. La distribución sociolingüística del quesuismo en los textos medievales y clásicos. Factores que propician su aparición. *Estudios de Lingüística del Español* 42. 11-38.
- Serradilla Castaño, Ana. en prensa. *y por que estoi con un dolor de cabeça terrible y bien moína de la bida de mi yja acabo esta carta. ¿Una gramática de mujeres en el siglo XVI? Análisis de un corpus de cartas escritas por mujeres*. En Almeida, Belén, Ricardo Pichel y Delfina Vázquez (eds.), *Escritura en mano de mujeres de la Edad Media a la modernidad en el ámbito hispánico*. Madrid: Sílex.
- Serradilla Castaño, Ana. en premsab. “Apuntes sobre el quesuismo en los siglos XVIII y XIX”. En *Actas del XII Congreso Internacional de Historia de la Lengua*.
- Suárez, Fernández, Mercedes. 2010. Cláusulas de relativo con pronombre personal anafórico en castellano medieval. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 58(1). 1-37. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v58i1.2446>.
- Tsutsumi Hernández, Ana Isabel. 2002. Relativos posesivos estigmatizados. El caso ‘cuyo’ vs. ‘que su’. En María Teresa Echenique Elizondo y Juan Sánchez Méndez (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, 1029-1040. Madrid: Gredos, vol. 1.

El Adjetivo en yukpa *Adjectives in Yukpa*

Luis Oquendo

Universidad del Zulia, INIDI
profesorooquendo@hotmail.com

Resumen

El nombre y el verbo son las únicas clases de palabras que se pueden hallar en cualquier lengua del mundo. Los criterios actuales para definirla, según Evans y Osada (2005: 367), son: 1 *composición*, 2 *bidireccionalidad* 3 *exhaustividad*. El Orden de Palabras (OP) constituye un determinador de las clases de palabras. En las lenguas caribes venezolanas hay diferentes tipos de OP; en yukpa, la tendencia es SOV, sin embargo, hay bastante flexibilidad por lo que el OP puede convertir a un operando en un operador, dependiendo de su posición, O u S, será el tema de la enunciación. El objetivo de este trabajo es mostrar que el adjetivo en yukpa no es una clase natural. He examinado cuatrocientos enunciados en yukpa con el método hipotético deductivo y observé que las palabras que señalan cualidad en una oración afirmativa o negativa no lo son de manera natural. i- Or kupa takshima (El hombre es débil), el origen de tak (quebrarse) es verbal, mientras que ii- Samak vischo piyin. (El sol brilla), -piyishi (brillar) no presenta clítico, pero en: iii- Or kupa mikipma, (Él es un hombre fuerte), -mikipe es derivado de fuerza. Presumo que en yukpa no se puede hablar de adjetivo como prototipo de palabra. *Palabras clave:* yukpa, adjetivo, composición, bidireccionalidad, clases de palabras.

Abstract

Nouns and verbs are unique word classes that can be found in the languages of the world. The actual criteria for definition, according to Evans and Ossada (2005: 367), are: 1- Composition, 2- bidirectionality, 3- exhaustivity. The word order (WO) constitutes a determinator class of words. In the Cariban languages of Venezuelan, there are tips different of WO; in Yukpa, the tendency is SOV. However, there is enough flexibility. The WO can transform an operating or an operator; depending on the assumption, O or S will be the theme of the sentence. This paper aims to show that the adjective in Yukpa is not natural classes. I have examined four hundred sentences in Yukpa with the hypothetical-deductive method. I observed that the words indicated quality in affirmative or negative sentences is not naturally so. i- Or kupa takshima (The man is weak). The origin of the -tak is (break) verbal, while that ii- Samak vischo piyin. (The son sonshone), -piyishi (to shine) does not present clitic, but in iii- Or kupa mikipma (He is strong man), -mikipe is derived from strength. I presume that in Yukpa is not possible to speak of an adjective as a prototype of a Word.

Keywords: Yukpa, adjective, composition, bidirectionality, classes of words.

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar si el adjetivo en yukpa es una clase de palabra, como el nombre y el verbo. El nombre y el verbo constituyen las únicas clases de palabras que se pueden hallar en cualquier lengua del mundo, y los criterios más modernos para definirla según Evans y Ossa (2005: 367) son tres: 1-composición, la diferencia semántica dada desde un lexema en diferentes posiciones sintácticas; 2- bidireccionalidad y 3-exhaustividad. El Orden de Palabras (OP) ha sido presentado como un determinante de las clases de palabras. No obstante, hay lenguas, el warekena entre otras, donde el OP sí determina la clase de palabra. En las lenguas caribes venezolanas hay diferentes tipos de OP; en las lenguas caribes de la Sierra de Perijá, japrería y yukpa, la primera es altamente flexible y va por los cuatro OP señalados por Gildea (1998). La tendencia de la que acá estudiamos es SOV, la variedad del Tokuko; sin embargo, en algunas variedades dialectales puede ser OVS, VOS y SOV. Por su flexibilidad, el OP de esta variedad puede convertir a un operando en un operador, dependiendo de si la primera palabra es O u S, es decir, del tema de la enunciación. He examinado cuatrocientos enunciados en yukpa, dos libros de relatos, Medina y maestros de las comunidades yukpa de la Sierra de Perijá (2003), *Relatos en la Lengua Yukpa*, libro bilingüe yukpa-español; Armato (1999), *Lo que cuentan los yukpa*, libro monolingüe (español), y otros relatos bilingües recopilados por el autor de este artículo. Apoyándome en el método hipotético deductivo, observé que las palabras que señalan cualidad, cuando se encuentran en una oración afirmativa o negativa, no lo son de manera natural como en: i- Or kupa takshima El hombre es débil, el origen de tak=quebrarse, romperse, partirse) es verbal mientras que ii- Samak vischo piyin. (El sol brilla) la palabra - piyin no lleva ningún clítico, mientras que en iii- Or kupa mikipi enne, (Él es un hombre fuerte) iv- Or kupa mikipma (El hombre es fuerte) -mikipe es derivado de (fuerza).

Primero, reviso los criterios del adjetivo desde la perspectiva de la gramática tradicional del español. La RAE (2010) afirma que el adjetivo es un modificador de un nombre; la gramática generativa (Van Vallin y LaPolla, 1999), lo ve como un operador de un nombre. Luego, en las discusiones y controversias, expongo los planteamientos de Dixon (2006), quien afirma que siempre hay criterios gramaticales para distinguir los adjetivos como cualquier otra clase de palabra, pero que el eurocentrismo ha dominado para la definición de las categorías gramaticales en lenguas distintas a las europeas. El autor discute tres clases de palabras, su tipo, atendiendo al contenido semántico y, según él, hay un perfil de clases de adjetivos, a lo que agrega cuatro tipos de adjetivos. Confronto los planteamientos de Nikolaeva (2008) con los de Dixon (2006) y otros autores, con el análisis de mis datos. La autora apunta que los nombres, verbos y adjetivos constituyen clases de palabras que pueden ser definidas a partir de criterios sintácticos (distribución), y morfológicos (por la añadidura de alguna propiedad). En inglés como en español, podemos identificar el nombre y el adjetivo por lo que denota. Una estrategia es la composición nombre N-N como el ejemplo que ella presenta, -police woman. Mientras que el yukpa, a pesar de su tendencia SOV, presenta la distribución de sus constituyentes, que no solo afecta al significado, sino a las categorías gramaticales que no son monocategoriales. Mendes (2006) afirma que el adjetivo expone una conducta no tradicional y el sentido de sus cambios depende del contexto lingüístico.

La interpretación de todos los tipos de adjetivos y la clase de comparación está influenciada por el contexto, y la clase de comparación está basada en factores contextuales. Por otro lado, confronto las observaciones de Meira y Gildea (2009), quienes examinaron las lenguas caribes tiriyó, hixkaryana y makushi, siguiendo los planteamientos anteriormente comentados. Ellos proponen que, dada la denotación semántica de los adverbios y los adjetivos, los cuales coexisten como una clase de palabra, podrían surgir dos preguntas: ¿hace posible la modificación de NPs, el campo semántico de ambos? ¿modificando predicados verbales o sirviendo como predicados no-verbales? Los autores mencionados presentan como conclusión la confirmación y negación de las siguientes hipótesis: 1) Si en las lenguas caribes existen los adverbios producto de las lexicalizaciones adverbiales de los nombres como una reminiscencia de auxiliares verbales, tal como ocurre en inglés *be* y *have*, ¿cuál es la función gramatical que acompaña la construcción comparativa? y 2) ¿Si los N, V y ADV participan del mismo valor semántico? En yukpa hay una gran cantidad de este tipo de N V:

"topyipsaya"apedrear">top"piedra";tupuje"asado">supuretepuje
" asar"; kure "cuidado" kurispa "cuidadoso" yinipa "cuidar.

En kariña, Mosonyi (2000: 414-415), dice que no hay adjetivos prototipos; también existen las estructuras atributivas y predicativas. En cuanto a la primera estructura, el adjetivo califica al nombre, y en la predicativa lo hace a través del verbo -vañño (*ser*) u otro verbo. Al igual que en warekena, en wayuunaiki, en las lenguas maipures, la categoría adjetiva existe como categoría gramatical con una alta productividad morfológica, y el orden de palabras es menos flexible, SOV, OVS. Esta situación me conduce a presuponer que no hay una tipología transparente en las lenguas caribes, al menos en las de la Sierra de Perijá. En el mismo orden de ideas, Evans y Ossada (2005) examinaron la lengua mundari, lengua austrasiática de la India de la familia munda, con el propósito de demostrar la existencia de N, V, añadiéndole el adjetivo desde su productividad en el predicado. La distinción de estas clases de palabras, según los autores, es de acuerdo al contexto. Los criterios que utilizaron para su análisis fueron: la *composicionalidad*, la *bidireccionalidad flexible* y la *exhaustividad en el léxico*.

Segundo, expongo algunas observaciones metodológicas acerca de la elicitación de los adjetivos. Presento mi hipótesis sobre el adjetivo en yukpa no hay una clase de palabra como "prototipo" de adjetivo y tercero, muestro los resultados de las discusiones. Los criterios de *composicionalidad* y *bidireccionalidad* los examiné en yukpa, y proporcionaron una alta producción de ejemplos acompañados del contexto, y, la distribución en la definición del adjetivo como distintas propiedades semánticas e incluso gramaticales. Presumo que no se puede hablar de adjetivo como prototipo de palabra en yukpa.

Acerca de las definiciones generales y discusiones sobre el adjetivo

Exposición tradicional

En la gramática tradicional se suele definir el adjetivo como el modificador de un nombre o sustantivo y, se dice que no puede ser el núcleo del sujeto; entre sus funciones sintácticas está la de ser complemento, bien en una FN o de una FPrep, es decir, nos

vamos a encontrar con un problema muy discutido, el adjetivo en cuanto a su función sintáctica y su significado, tema que abordaremos en los incisos 1.b, 1.c, 1.d.

Al adjetivo en español, al igual que en inglés, lo han clasificado, tradicionalmente, en adjetivos calificativos, que designan cualidades (pretty 'bonito, lindo', fat 'gordo, grueso, strait estrecho, estrecha) y en adjetivos determinativos que constituyen entidades designadas por el nombre el cual refiere el hablante (this 'esta, me'mi' some algunos, unos', much 'mucho'). Esta clasificación excluye a los determinantes y cuantificadores, lo que los convierte en una categoría cerrada mientras que los calificativos forman una clase abierta

En los adjetivos que ejercen la función de ATRIBUTO, la relación predicativa se realiza a través de un verbo copulativo: ser/ estar, to be (La mujer es linda 'The woman is pretty' La casa es verde 'The house is green', Pedro es joven 'Peter is young'. Estas mismas oraciones copulativas pueden construirse en español con *estar*, adquiriendo otro significado como en: La mujer está linda, La casa está verde, Pedro está joven. "La distribución entre los verbos copulativos *ser* y *estar* se ajusta, en sus rasgos fundamentales, a la oposición entre los atributos caracterizadores y los de estado" (RAE, 2010:715) Es decir, dependiendo de lo que seleccione el ATRIBUTO, la aspectualidad será transitoria, concreta o específica. La función de ATRIBUTO expondrá manifestaciones sintácticas del concepto semántico de predicado, tanto en las construcciones verbales como en las no verbales.

El adjetivo, en la gramática generativa, es visto como un operador de un núcleo, es decir, que modifica a un nombre. El adjetivo pareciera definirse como una unidad léxica que no puede estar suelta. Al respecto, Van Vallin y Polla (1999:58) muestran que los adjetivales y los nominales también son operadores nucleares como en el ejemplo: "Tall tree and brick house" en que ellos expresan cualidades distintas de las expresiones. Operan individualmente sobre el modificador + grupo N, ejemplos: "One sheet of [blue paper], (una hoja de...papel azul) two glasses of [dark beer]; (dos vasos de...bebida oscura) "That big book". (El libro pequeño).

En la gramática tradicional son vistas como predicados adjetivales: a- **Diana feels sick**. (Diana se siente enferma) b- Charles hates his wife (Carlos odia a su esposa) Los adjetivos y los modificadores son representados como tomando la cabeza (o núcleo). El adjetivo puede aparecer en las cláusulas como operador en un NP.

Discusiones y controversias

La perspectiva sincrónica muestra cómo los fenómenos pragmáticos, discursivos y sintácticos son estudiados desde la perspectiva del uso de la lengua. Pero seguiré un pancronismo en aras de no dejar cabos sueltos y, no sujetarme a una sola visión. La lengua yukpa desde finales del S. XX, ha estado en contacto con el español, por lo que el calco de los constituyentes está en tela de juicio; preguntándonos hasta donde hoy sus hablantes han podido copiar o han reestructurado algunos constituyentes. En esta medida, el contacto es el factor que más motiva los cambios de la lengua y especialmente el fenómeno de definición de las áreas lingüísticas y su tipología. Sigo a Aikhenvald (2000) para postular entre una de las hipótesis: Las formas gramaticales y cómo surgen, cómo son usados y los pasos de sus

desarrollos, específicamente el ADJETIVO. Una de las preguntas que se plantea Aikhenvald (2000) es: ¿Cuáles son los factores que determinan el desarrollo de una categoría gramatical particularmente, en este caso el ADJETIVO? Esto lo abordaré en el inciso 2, c. Hipótesis sobre el adjetivo en yukpa.

Las discusiones y controversias acerca del ADJETIVO van desde su existencia o no en todas las lenguas naturales, o en ciertas lenguas, particularmente en las lenguas indoeuropeas; el reconocimiento de cómo una clase de palabra difiere en las lenguas naturales y su función desde distintos criterios, sintácticos, semánticos, así como de su estructura morfológica ha sido expuestos desde una visión europocéntrica. El planteamiento de Dixon (2006) para fundamentar como han soslayado la categoría ADJETIVO y otras, criterio que comparto y el cual he esbozado en (1985, 1996).

En la literatura sobre el tema, reflexiono sobre los trabajos de Dixon (2006) acerca de la existencia y naturaleza del ADJETIVO, al lado de otros autores, Nikolaeva, (2008) quien expone que los nombres, verbos y adjetivos constituyen unas clases de palabras que pueden definirse a partir de criterios sintácticos (distribución) y morfológicos (por la añadidura de alguna propiedad). Mendes(2006) plantea que el adjetivo expone una conducta no tradicional y el sentido de sus cambios depende del contexto lingüístico. Assaf y Galit (2011), por otro lado, apuntan sobre los adjetivos absolutos y relativos y su variación entre “individual” e “interpretación”. Estos autores hipotetizan que la propuesta tipológica de clases de comparación se origina en la distinción entre nivel de estado y niveles de propiedades de estado. Da Costa (2014) examina qué clase de adjetivo se expone en el portugués brasileño que está formado con el sufijo – **Vel**. La referencia a este trabajo nos sirve como pivote teórico práctico para analizar el comportamiento morfológico del adjetivo en yukpa.

El yukpa, al igual que cualquier lengua caribe, exhibe morfológica y sintácticamente definida las categorías V, N, POSTP, partículas. Los N y los V constituyen clases abiertas con un largo número de raíces no derivadas y otras morfológicamente productivas. El tema del ADJ, al igual que en otras lenguas caribes, puede ser tema de controversia, por su falta de transparencia si la igualamos a la literatura de la gramática tradicional y a los análisis lingüísticos de otras lenguas diferentes de las amerindias.

Dixon (1977) consideró que no en todas las lenguas había adjetivos. Luego de sus revisiones con datos de las lenguas makushi y tariana, Dixon (2006) llega a la conclusión que la clase ADJ puede ser reconocida en todas las lenguas. Refiere el trabajo de Krispe (1999) donde la autora menciona el semelai como una lengua donde el ADJ es una clase de verbo. Al cual señala que los criterios utilizados son los mismos que han utilizados para la clasificación de las lenguas europeas. Entre las actitudes con las cuales se ha abordado el tema del ADJ, siguiendo a Dixon (2006) tenemos:

- i) Algunos autores consideran que, si una lengua ha perdido el género, probablemente ha perdido el ADJ como clase de palabra separada. En yukpa y japreria, la marca de género es una unidad lexical, por ejemplo: Y) woripa isho (hembra tigre) kipe koroumacho (macho zamuro). J) ousha oripa (lapa hembra).

ii) El hecho de que la disciplina lingüística se haya centrado en las lenguas europeas, ha tenido como consecuencia la idea de la clase de ADJ similar a las lenguas europeas, y con iguales funciones: el modificador de un N en un NP, actúa como complemento de COP y muestra categorías morfológicas similares a los N (número, caso, etc) y explica la categoría V (TAM).

iii) Las lenguas oceánicas tienen una clase de ADJ cuyas propiedades gramaticales son semejantes al de los V. Este hecho lingüístico ha conducido a algunos autores a llamarlo “verbos estativos”.

Otro de los planteamientos que Dixon (2006) se propone discutir en este trabajo es el de tres clases de palabras y su tipo, de acuerdo al contenido semántico. 2do Tipos de cláusulas, y argumentos centrales tomando el uso del término “predicado” y su significado. Después menciona los criterios para distinguir N y V. 3ro Hay un perfil de clases de adjetivos. 4 y 5to Comentarios sobre el eurocentrismo acerca de la identificación del adjetivo y 6to cuatro tipos de adjetivos (con sus similares propiedades gramaticales del verbo con sus criterios para distinguir entre las clases acerca) similares al N (con relevantes criterios a distinguir). Similares a los V y N y diferentes clases. 7mo. Hay una discusión acerca que los adjetivos restringen posibilidades. 8vo. Las lenguas con dos clases de adjetivos. Una correlación entre los tipos, clases de adjetivos y la marcación de cabeza/ dependientes, la cual es explorada en el noveno inciso sobre lo semántico: los tres tipos de clases de palabras y cómo se diferencian entre las lenguas.

- 1) Clases de palabras: Dixon plantea desde el principio (2006:2-3) que en las clases de palabra de todas las lenguas humanas existen N, V, y ADJ y, que cada una tiene un prototipo básico conceptual y una función gramatical prototípica.
- 2) Contenido semántico: Hay un tipo de adjetivo que está asociado con un contenido semántico típico, estos son. 1) Dimensión: alto-pequeño; lleno –vacío; largo-corto. 2) Edad: nuevo-viejo. 3) valor: bueno-malo, atroz-perfecto y otras como crucial/ necesario, necesario importante/interesante 4) color: blanco-negro. Hay otro tipo semántico periférico que está asociado con una medida y clase de adjetivo.
- 3) Propiedades físicas: fuerte-débil-vigoroso. Húmedo-seco, ácido y otras que refieren una subclase de propiedades corporales como cansado, muerto.
- 4) Tendencia humana: feliz-triste, alegre, contento; generoso-cruel; voluptuoso. Velocidad: pronto- rápido, lento.

El autor confirma lo anterior con ejemplos del yoruba y jawara en que no todos los adjetivos son simétricos. En el inciso 2. c. Hipótesis sobre el adjetivo en yukpa contrastaré esta clasificación de contenido semántico en yukpa. De la misma manera, señala Dixon que es interesante preguntar ¿cómo se codifican algunas lenguas que tienen clases pequeñas de adjetivos con otros conceptos de adjetivos? Las tendencias más notorias son las siguientes:

- 1) Términos de propiedades físicas, sí no son clases de adjetivos, son generalmente clases de verbo.
- 2) Términos de tendencias humanas: sí no son clases de adjetivos, pueden ser clases de nombres o clases de verbos.

- 3) Términos de tendencia de clases de adjetivos en términos de propiedades físicas y clases de adverbios. Sí los términos son en términos de clases de verbos.

Lo anterior lo evidencia Dixon con el trabajo de Blackwell (2000) sobre cómo los niños adquieren 7 tipos semánticos y las funciones sintácticas en inglés. La discusión sobre las lenguas austronesias que muestran seis tipos semánticos con algunos parámetros semánticos de distintos procesos morfológicos y sintácticos.

Hay otro tipo semántico que está asociado con clases de adjetivos en algunas lenguas. Esto incluye:

- 1) Dificultad: fácil-difícil; simple-complejo.
- 2) Similaridad: derecho-izquierdo.
- 3) Números cardinales: En algunas lenguas constituyen palabras separadas: primero-final (junto con los números ordinales).
- 4) Posición: alto-bajo semejante- diferente.
- 5) Calificación. Definido- probable- posible- semejante.
- 6) Cuantificación: todo, algunos.

Dixon expone tres tipos de cláusulas, transitiva, intransitiva y copulativa. Cada una de ellas ostenta un tipo de núcleo y un argumento central las cuales más adelante la cotejaremos sí en yukpa se exhiben.

Tipo de CL	Núcleo	Argumento Central
CL TR	Pred TR	STR (A) y O TR
CL INTR	Pred INTR	S INTR (S)
CL COP	COP predicative (COP. V)	COP S (CS) y COP COMP (CC)

Tabla No 1. Tipo básico de CL (Dixon. 2006:6)

Siguiendo a Dixon, los *Criterios para reconocer clases de ADJ* serían los siguientes: Los ADJ pueden ser categorizados en términos de propiedades gramaticales. La primera división es entre ADJ que pueden hallarse en la hendidura de predicados intransitivos y en la hendidura de COP complemento.

- I. ADJ que pueden funcionar como PRED. INTR. Algunos o todos los procesos morfológicos y sintácticos modifican o pueden aplicarse al verbo. Este funciona como PRED INTR. Ellos lo llaman V semejante a ADJ.
- II. Los ADJ que se hayan en la hendidura del complemento de COP. Ellos pueden llamarlo “no V semejante ADJ” (Dixon. 2006: 14)

Los ADJ pueden rigurosamente categorizarse en dos clases con respecto a la posibilidad morfológica cuando ocurren como un NP.

A) Cuando fueron con NP, un ADJ puede tomar todos los procesos morfológicos que se aplican al N. Ellos pueden llamarse “N semejante al ADJ”. Hay un grado de correlación entre parámetros. Como en yukpa, véase el ejemplo No 1 .

1.	Mash	Shürürü	Karopata	weta	Ukurie.
	Mash	shürürü	Karota-pape	weta	Ukte
	PRO	mono	egoísta- semejante	cara	cortar.árbol>N+ADJ+V.TR

‘Ese mono egoísta cortaba árboles’

En las lenguas donde el N muestra un número de procesos morfológicos, ninguno de ellos se aplica al ADJ. Ellos pueden llamarse “no nombre semejante al ADJ”, obsérvese la oración No. 16.

En las lenguas con un perfil aislado, ellas pueden aplicarse a N, entonces el parámetro de (A/B) no es relevante.

- Un largo # de lenguas cuyo ADJ son A-semejante a V y B) no semejante a N.
- Un largo # de ADJ que son II no-V semejante, y (A) no- semejante.
- Algunas lenguas cuyos ADJ son ambos (I) V semejante y (A) semejante a N.
- Algunas lenguas cuyos ADJ son (II) semejante a no V y (B) semejante a no N.

En yukpa, sin ser una lengua de perfil aislado, encontramos los parámetros presentados por Dixon para las lenguas con perfil aislado. No hay una militancia morfológica como marca de ADJ.

a) En una oración tienen algunas propiedades codificadas a través de las funciones como predicado intransitivo o como complemento de COP. En yukpa se observa lo siguiente:

2.	Maku	Shakama
	Maku	shaka-mak
	fruta	dulce-COP

‘La fruta es dulce’

3.	Yutapru	taporema.
	yutapru	tapore-mak
	puerta	amplia-COP

‘La puerta es amplia’

4.	Or	kupa	patumema.
	or	kupa	patume-mak
	3S	hombre	bueno-COP

‘El hombre es bueno’

5.	Yüna	ora	Eshye	karota.
	y-üneta	ora	Ekate	Karota
	TAM-uneta	ADV	V.pasar	ADJ.egoísta
	V.INTR		V.INTR	ADJ

‘Al hablar así parecía egoísta’

b. como una especificación que focaliza ayuda, en un NP el referente de la cabeza del N, el adjetivo funciona como modificador de la cabeza, por ejemplo, en yukpa se observa:

6.	Kas	nütonak	nar	oyorkoprak	tuwishin	top	chuuk...
	Kas	nüto-ka-n	nar	Oyo-kroprat	Tuwishin	top	chuuk
	POSP	ver-TR.TAM	ADV	ANAF	ANAF	piedra	pequeño

→ **ADJ > [CL.V.TR] N+ADJ**

‘En la piedra apenas se veía un hueco pequeño’

7.	Woripa	Shuprarat	woritashra	tuvisi
	Woripa	Shupra-rat	Wori-sukutre-ra	tuvisi
	N	ADJ-NEG	N- V- NEG	ANAF

→ **N+ADJ [N|V.TR]**

‘La mujer perezosa no cocinaba, así era...’

En otras lenguas, el adjetivo puede tener otras propiedades.

C) Como parámetro de comparación: como parámetro de la construcción comparativa. Oquendo, Morales y Maestros yukpa (2007: 42-43) afirman:

“Utilizamos una estructura donde al adjetivo se le marcan las características de comparación a través de un adverbio y una partícula que hemos denominado intensificador (**INT**)”.

Comparativo de superioridad

8.	Tokuko	Shitoko	kunaa	orupa	spama	Kunana	enaspak
	Tokuko	Shitoko	kunaa	Orupa	spa-mak	Kunana	enas-pak
	1erT.Co m	LOC	1erTCo M	ADJ	ADV-COP	2doT.CO M	INT.COP

‘El río Tokuko es más profundo que el Kunana’

9.	María	münürü	Taponshpamak	Luisa	münürü	inashpak
	María	münürü	tapora-mak	Luisa	münürü	inash-pak
	1erTCOM	N	ADJ-COP	2doTCOM	N	INT-COP

‘La casa de María es más ancha que la casa de Luisa’

Comparativo de inferioridad

10.	Kuna	Tokuko	shito	Yoknarko	Kunana.
	kuna	Tokuko	shito	Yokna-narko	Kunana
	1er. Ter	COMP	LOC	ADV- ADJ	2do T. COMP
	Río	Tokuko		menos -alto	Kunana

‘El río Tokuko es menos alto que el Kunana’

Comparativo de igualdad

11.	Kuna	Tokuko	Mujenee	pa	unkach	Kunana
	kuna	Tokuko	Mujenee	pa	un-kach	kunana
	1er. Ter	COMP	ADJ	COP	ADV-REL	2do T. COM
	Río	Tokuko	Largo	es	Tan-	Kunana

‘El río Tokuko es tan largo como el Kunana’

A propósito de los grados de comparación del adjetivo, Assaf y Galit plantean que la distinción entre adjetivo relativo y absoluto no puede explicarse por ser una sola estructura de escala; se apoyan en Bierwisch (1989), quien distingue en su tipología entre adjetivos dimensionales como alto (tall) y adjetivos evaluativos como afanado, dedicado y observa una diferencia fundamental en la comparación de clases de adjetivos desde dos subclases al comparar:

- 1.a. All the pupils at this school are tall.
 1.b. All the pupils at this school are industrious.

La oración 1.a- puede interpretarse, según los autores mencionados, desde la referencia, pero la 1.b.- no necesita ser interpretada. Esta aseveración constituye un soporte teórico y de hechos lingüísticos para demostrar que, en yukpa, al igual que en inglés y español, puede ser introducida por un argumento no verbal. D) Como modificador del verbo en función adverbial.

Siguiendo el análisis de Dixon (2006) en las lenguas Caribes hixkayana y tiriyo, el ADJ funciona como complemento de COP (semejante a N y semejante a V) y tiene función adverbial como modificador del verbo. Veamos que ocurre en yukpa:

12.	Or	itakatpo	vayi	Sinapo	mako
	or	Itaka-tpo	vayi	Sinapo	mako
	3S	comer-TAM	malo	Pescado	COP

‘Él come pescado malo’

13.	Mash	Vayi	mako.
	mash	Vayi	mako
	PRO	ADJ	COP

‘Esto está malo’

14.	Or	natauna	voripapkano	patume
	or	nata- u-na	voripa-pkano	patume
	3S	tropezar-E-A	mujer-AUM	ADJ

‘Él se tropezó con una mujer muy bella’

15.	Tomaire	patumano	orma
	tomaire	Patume-no	or-na
	canción	ADJ- quien	PRO-COP

‘Es una buena canción’

16.	Or	tomairema	ivatpopepra
	or	tomaire-ma	ivat-pope- pra
	3S	V- COP	Canción-semejante-NEG

‘Él está cantando una canción lúgubre’

17.	Or	Pashi	inapo	tükakama.
	or	Pashi	ina-po	tükuka-ma
	3S	pescado	comer-TAM	Freir-COP

‘Él está comiendo pescado frito’

Obsérvese que, en 12, 13, 15 y 17, la COP está en posición final de la oración, y el OP en yukpa es flexible, aunque haya la tendencia SOV (Oquendo, 2007) mientras que en -16 aparece cliticado al N. Presumo que esto obedece a que el ADJ ‘ivatpopepra’ es derivado de un proceso de aglutinación morfológica, tal como se observa en -9, y en las construcciones comparativas. La COP no se exhibe cliticada al ADJ, solo en los ADJ de verbales como en 17.

El adjetivo en las lenguas caribes

Criterios para su identificación y definición

Meira y Gildea (2009) hacen una breve historia de los estudios tipológicos acerca de los adjetivos de los trabajos de Dixon (1977,1982), quien negó la existencia de esta clase de palabras como una clase no universal con “conceptos propios” (desde la perspectiva de la semántica adjetival). Ellos agregan la discusión teórica expuesta por Givon (2001), quien añade que los adjetivos son N y V, y la de Derbyshire (1979, 1985), que trabajó con las lenguas Caribes. Este último autor ha argumentado que no hay una categoría “adjetivo”, sino conceptos que están divididos entre categorías lexicales de N y ADV. Coincido con lo

afirmado por Meira y Gildea (2009) que las lenguas caribes comparten una morfología y sintaxis definida en cuanto a las categorías V, N, POSTP, partículas y algunos ideófonos. N y V como clase abierta. En cuanto a la morfosintaxis afirman Meira y Gildea (2009) que los V exhiben un alto número de afijos que sólo se hallan en estos. No obstante, el yukpa como lo he mostrado en otros trabajos (1999, 2007, 2010, 2012), reporta en los N una gran cantidad de afijos, cuando estos se aglutinan para formar una FN o FPOS y nominalizaciones. En cuanto a los N, apuntan lo siguiente: los N→ADV, todos los ADV→N. Esto ocurre con los sufijos que definen una subclase morfológica (tiriyó: -no, to, mɛ̃. Hixkaryana: no, mɛ̃; makushi: -n, nan), la subclase definida por el sufijo -ni contiene solo el ADV derivado del sufijo -mɛ̃ que contiene solo un ADV derivado con el sufijo T, y sus posibles variaciones de co-sufijos (-ke, je, ne, nje, re, -se, e, so), tal como se observa en la tabla pocas formas nominalizadas, Meira y Gildea (2009:105)

Tiriyó	Hixkaryana	Makushi
Kure ´good-kureno´	chʃe good→chʃano	Kure?nebig
Pija ´small-pija-n	Kar´ne ´strong kar´heno	Kure?nan
Pawra-´stupid-paera-to	Asako-´two asakono´	Tiwinone-tiwin-nan

Al confrontar estos comentarios con el yukpa se observa lo siguiente:

[i] yonakoso/ yovakoso

Part. B. LEX ADJ N
 Y- ona→yona-koso/yovakoso
 POS-N ADJ N

Nariz → narizudo

[ii] kuayeptera

B. LEX PART

Kuaye→ kuaye-ptera

N ADJ

Piojo→ piojoso

[iii] penapope

B. LEX PART

Penano→ pena-pope

N ADV

Viejo antiguamente

No hay una militancia de una morfología para construir un ADJ desde un N como en i, ii y iii. Hay varios procesos, desde clitizar con una partícula o circunfijarla, de acuerdo al entorno final de palabra como es el caso de los ADJ numerales. Los ADJ, que derivan de un N inalienable, mantiene la partícula -Y como marca posesiva. Los sufijos mencionados por Meira y Gildea, que aparecen en tiriyó y en el hixkaryana, no son cognados en yukpa. En esta lengua existen más de doce partículas que son polifuncionales y polisemánticas, las cuales pueden aparecer en desiguales contextos de palabras. En cuanto esta última

observación, presumo que el entorno fonetológico incide, específicamente, si la palabra termina en el grupo silábico CV como en las siguientes construcciones adverbiales:

Kanepa'peuar: **ADV** (para siempre jamás no)

kane'pape- ua- rko

uanek-r

Yuwapapasere: **N** (muñeco que parecía una persona)

yukpa-pape-orknese persona-semejante- se (**SUBJ**)

Toririrko: **ADV** (muy fuerte)

toriri- rko

ADJ:fuerte PART

Venesapeprayecho. **ADJ Superlativo** (cobardísimo)

Venesape- pra- y- echo

ADJ. Cobarde-PARTNEG- PART

Según Meira y Gildea (2009), los conceptos modifican a los participantes por dos vías, como predicado (el hombre es pequeño) y como atributo (el hombre pequeño). En yukpa, la primera vía es altamente productiva. En el proceso de elicitación hallé esta como construcción canónica, mientras que la de atributo es un poco forzada. Esta afirmación la cotejé con los relatos que aparecen en Oquendo (2007, 2010, 2012), Medina y maestros yukpa *Relatos yukpa* (textos bilingües) y Javier Armato *Lo que cuentan los yukpa*, (textos monolingüe, español). En los textos mencionados la categoría ADJ es poco prominente. Así tenemos algunos ejemplos en la tabla de abajo con distintos orígenes: Nombre, verbo, verbales, ADJproto.

En los ejemplos de la tabla No 2 he subrayado en negrilla los morfemas que son usados en la lengua yukpa, como una marca de uno de los elementos del TAM, para demostrar que no todos los ADJ son prototípicos. Así pues, yanu payi (tuerto);

Tükruye(brillante), están constituidos de la siguiente manera: y- anu payi; Tükru-ye; Oshait-**mapo** POS-N CONJ.NEG TAM N TAM N COP

En esta misma tabla No 2 se observan los ADJ que, al añadirle una partícula, cambian de significado como es el caso de -korota (generoso)+ pra= tacaño, mezquino.

De la misma manera, puedo construir con Oshait-**mapo**, tiiyi, tükru-ye construcciones como las siguientes:

[i] Tuka Shanupa oshatmak; 'Shanupa fermenta la chicha'

[ii] kranta voripa tiiyitpo; 'La mujer cocina plátanos'

[iii] O onamvru tükruyema 'La manamana huele feo'

NOMBRE	VERBO	VERBALES	ADJ.proto
Chuhchu. Calvo	Ovash po : ácido, dolor, fermentar	Künar o : crudo~tii yi : cocido	Anishü: dulce, sabroso
Iso: bravo	Tukoy a :hediondo~ yuraka: olor	Tükruye: brillante	Añapa: hondo
*Kirikri: áspero	Seere: alegre~ yuvainan atapo : triste		Chuye: amargo
Ovataku: bobo (culebra)	Yayin o : verdad, creer		Inutüpü: ciego, miope
Yanu payi: tuerto	Oshait mapo : borracho		Kayi: alto~kanchi; kanchacha: pequeño Kovaserü: angosto, estrecho
			Korota: generoso, bueno. Korotapra: tacaño, mezquino Kuripa: bien Patume: bonito,
			bueno~vaayi: malo

Tabla No 2. Orígenes del Adjetivo

La exhaustividad de esta clase de palabra, planteada por Evans y Osada (2005), me refuerza en que el ADJ en yukpa no es una monocategoría. El principio de exhaustividad establece que no es suficiente encontrar una selección de ejemplos que sugieren una clase de palabra flexible. Algunas palabras se dividen en la entrada del lexicón, equivalente a oraciones que necesitan tener palabras relevantes en el lexicón y que son reclamadas al tener alguna clase. Evans y Ossada (2005: 378-379).

Revisemos: ¿cómo se construye o se representa el atributo y el predicativo en kariña? Sigo a Mosonyi, J (2000:398-451) quien propone una forma atributiva y una forma predicativa. El atributo califica al N. La predicativa refiere al N a través del verbo –vaño,(ser o estar) véase la tabla No 3.

Atributo	Predicativo	Glosa
Tumutu	Tumuutume	blanco
Tanooda	Tannode	seco
Ayujpun	Yujpua, yujpummve	bueno
Yappiomü	Yappio'me	malo
Asaküna	Asaküraane	verde

Tabla No 3. Atributo y Predicativo en kariña

- anookarü/ INTRvatanookano

En el enunciado: vo'mü aamu tumuutu → Una camisa blanca (atributo)

Avo'mü tümuutumueema → Tú camisa blanca (predicativo)

Eero tunna tannodema → Este río está seco (predicativo)

Tunna aamu tanooda → Un río seco (atributo)

Los adjetivos en kariña en su mayoría proceden de N o coinciden con ellos en su forma básica, mientras que, en yukpa, tal como comencé a demostrar en la tabla No 2, tienen diferentes orígenes, por ejemplo:

Tapiira: rojo, coloreado (de apürü: color)

Taveyya: claro, luminoso (de aveyyü, NEG)

ADJ → Predicativo

Atributo +me/-mue y la sustitución de –a por –e cuando el ADJ atributo finaliza en-a. Al contrastarlo con el yukpa, se observa que el origen de los ADJ prototipo tienen su origen en la naturaleza fauna o vegetal, véase tabla No 4.

Color	Origen
Shikahka: azul	Shikakü Azulejo, pájaro azul
Aravüpa: amarillo	Aravupa Lagarto amarillo
kesere, Kerespe: claro, blanco	Ke'sere Limpio
Apütcha: oscuro~ negro	Aputcha Noche
Shiipe, verde	Sipa Lagarto verde

Tabla No 4. Origen de los colores

Con respecto a los adjetivos numerales también tienen su origen en la composición de N, los dedos de la mano, primero la mano izquierda y luego la derecha, más un sufijo con el significado de sí es la mano izquierda o la derecha, al llegar al 20, es la composición de manos y pies, oma pisa. Esta manera de enumerar es histórica en todas las lenguas del mundo que para contar utilizaron los dedos de las manos y de los pies.

Kumarko= 1 (uno) kojama=
 4 (cuatro) Kojá- oma
 otra vez mano Tobeoma=
 6 (seis) itobe-yoma Omatuyaka=
 10 (DIEZ) Oma-tuyaka
 manos- extendidas
 Oma pisa=20 (veinte) oma pisa
 manos-pies

Confrontemos lo que he presentado con una lengua no caribe y cuyo orden de palabras más frecuentes son: SVO/SOV. El adjetivo en warekena, lengua maipure, funciona como modificador del sustantivo, y desde la perspectiva de la Gramática Relacional también al verbo. El warekena es una lengua básicamente VO por lo que los ADJ se posponen al N, no obstante, en CL complejas de comparación su comportamiento es como el de las lenguas OV, por ejemplo:

(Nominal de comparativo)	(ADJ comparación)	(Estándar de 2)	(Nominal Cabeza)
Matséta	manúba	jwáli	ináwili
El machete	grande	más/mayor	hombre más que él

González (2009:147)

En las construcciones regulares o no marcadas, donde los ADJ actúan como modificadores, el warekena utiliza adposiciones, fundamentalmente posnominales. Los adjetivos pueden verbalizarse a través del sufijo *-sa*. La forma básica de los ADJ terminados en *-li* pierden al flexionarse, por ejemplo:

Kílali	“rojo”	
1- Nújwa	kílali	“yo soy rojo” [forma básica]
2- Kíla/na		
3- Kíla/sa/na		

Hay otro tipo de ADJ que no termina en *-li* como:

nepukjílini	pequeñito
tukúyalu	pesado
kapuja	fuerte

González (2009:149)

Puede observarse en los ejemplos del warekena una tendencia morfológica transparente.

Observaciones metodológicas acerca de la elicitación de los adjetivos

Las elicitaciones en las lenguas amerindias suelen hacerse siguiendo el cuestionario de Swadesh, el de American Indigenous Languages SIL IPA93 fonts. En cuanto a lo que concierne a mi trabajo de campo, he agregado un cuestionario siguiendo el uso que los hablantes le dan a sus actos de habla, seleccionando al principio lo que mi oído o el aparato de grabación, alcanzan a grabar, o tomar nota. Luego grabo narraciones o descripciones de una situación de las cuales voy extrayendo F, CL, y contrastando con lo elicitado. Para la transcripción sigo el AFI en la primera fase de trabajo de campo y luego lo he aplicado en el japrería y el yukpa, he elaborado una ortografía siguiendo en lo posible el alfabeto del AFI, pero haciéndolo lo más práctico posible. En cuanto a los hablantes confronto lo producido por un maestro nativo con dos o tres hablantes monolingües y bilingües, y algunas veces más.

En la crítica sobre el trabajo de campo suele argumentarse que los errores en las elicitaciones ocurren por la falta de experticia en el manejo de la transcripción, pero no se ha apuntado acerca del trabajo de campo que suele hacerse de “escritorio”. Esta situación se presenta porque es mucho más cómodo llevarse a un hablante al hotel o cualquier otro espacio que en el hábitat del hablante indígena. Es decir, que las elicitaciones están fuera del ámbito, contexto situacional y situación lingüística de lo(s) hablante(s) que fungen como

colaborador(es). Presumo que los errores de las elicitaciones tienen una alta carga la manera de recoger los datos; los textos del padre Gilip, los catecismos transcritos por los Jesuitas en la época de la colonia en los cuales es notorio que se consideró el contexto situacional y situación lingüística, a pesar de ser transcritos de acuerdo al alfabeto latino; al examinar las estructuras de estos textos es factible analizarlos, tal como muchos lingüistas actualmente recurren a los textos de las lenguas indígenas recogidas por los sacerdotes Jesuitas para verificar o rechazar algunas hipótesis.

Los nombres, verbos y adjetivos son palabras prototípicas que están definidas por un modelo cognitivo, Lakoff (1987: 9), de la misma manera los cambios de conceptos de una categoría no solo responden a un concepto de la mente, también a la comprensión del mundo, por lo que no es posible que el concepto de algunas categorías sea único o con pretensiones universales, como el caso que nos ocupa el del adjetivo. Así pues, de acuerdo al modelo que perciben los hablantes/ hablantes de las familias lingüística indoeuropeas y, aún dentro de las mismas familias lingüísticas, como es el caso del yukpa en comparación otras lenguas caribes de las cuales Meira y Gildea (2009) y Dixon (2006) con el makushi y tiriyo han expuesto sus análisis ciñéndose al modelo de propiedades de una categoría. El comportamiento del sufijo *-vel* en el portugués brasileño planteado por da Costa (2014) corrobora que la comprensión del mundo de los hablantes puede introducir un cambio del concepto o de las propiedades de una categoría. Según la autora, una de las propiedades del sufijo *-vel* es que tiene diferentes interpretaciones semánticas y que está relacionado con una (im)posibilidad modalidad de lectura y que esta posibilidad de lectura está ajustada como lo muestran los siguientes ejemplos: (1.b) y (1.d).

1. a. admirá**vel**: merecedor de admiración
admirable: respeto y aprobidad
- b. audi**vel**: que puede ser oído.
Audible: ser oído
- c. deplorav**el**: que despierta adversión fuerte condición deplorable;
- d. quebrav**él**: que puede ser quebrado.

Así también, los adjetivos que derivan de quebrar/ quebrable envuelven propiedades de objeto y tienen un estado final que puede ser el ADJ o del verbo (quebrar), aunque este estado no está necesariamente manifestado. Los adjetivos que derivan de vietatis como loable, envuelven propiedades subjetivas y un estado dependiente del sujeto del verbo (de una experiencia). Las categorías gramaticales pueden cambiar de propiedades de acuerdo al modelo cognitivo de los hablantes de una lengua, por lo que no hay universales semánticos transparentes entre una gramática y otra, una lengua y otra, por lo tanto, no puede haber un blanqueo semántico universal. Téngase presente que el yukpa es una lengua flexible, de la misma manera las categorías no necesariamente son monocategoriales, por lo que, uno de los principios propuestos por Evans y Ossa (2005), el criterio de exhaustividad, podría explicar el ADJ como una no monocategoría.

Hipótesis sobre el adjetivo en yukpa

Si seguimos uno de los criterios expuestos por Dixon (2006) con respecto a la escala de dimensión, edad, valor y color, propiedades físicas tendencia humana y valor, se observan en yukpa sólo en la superficie todas estas clases como “prototipos”. Sin embargo, a revisar detenidamente, nos vamos a encontrar con el mismo fenómeno que presenté en la tabla de orígenes del ADJ, lo cual pone en duda, si existen ADJ prototípico en yukpa o si estos navegan entre varias aguas: de N, V ADV, no obstante, véase la tabla No 5

Tabla No 5. Clases de adjetivos de acuerdo al criterio semántico

Dimensión	Edad	Valor	Color	Propiedades físicas	Tendencia Humana	Velocidad
Pequeño: Yuvana, Kika, Kanchi, Kam'spsira	Viejo: Atüne, penako; tuate	Bueno: anera, kurispataranyi, icha, Kure'nana, yape jakoponera	Shikahka: azul	Fuerte: Mekep, Tayapsini, Tiyit, Tore'ra, Yuvuikrtkrupa	Perezoso: chumbre; Süjermak	Rápido: Ekapirko kaipi, menkam, sun'prep ra, kaye
Grande: uatüpe, ispa, sa'pasa; samayapra, tapora, yutpato	Joven: Amichatane; maropi; Kuspa Joven(M) kijpatatöne, Joven(F)	Malo: Eso'rano, vaye, pütaneno, uaisi,	Aravüpa: Amarillo	Débil: Venemikipira	Feliz, contento, alegre: Ya'tema, Yise	Lento: ayapo
Largo: Misene, muenere; vivisene; vusane		Bonito: kurejna, Kurena, kuspa Kuriksiri Yukuspe, Ye'ssiri	Suv, kesere, Kerespe: claro, blanco	Feo:(inmoral) vainai, Físico: uayi, Tapamorayi, ovayine, pütaneo,	Generoso: anijera Apamavaran'tune	Ligero: ekapirko ; Kaibe menkasa
Amplio, extenso: Eje'maitopo, osemaikikope		Sabroso: ane, anisi,	Apütcha: oscuro~ negro	Alto: kavo, yuvatpui,		
Bajo: take'e		Blando: emtjira Masupirupi Pojomeramano	Shiipa, kikne verde			
Alto: Kavone, musessone, oyone, tapora, yuvape,						

Süjermak: pereso; **samayapra**: grande; **Eje'maitopo**, **osemaikikope**
Amplio, extenso; **Oripakuiatune**.

En estos ejemplos, extraídos de la tabla No.5 se pueden observar los sufijos -mak; -pra; -po; -ne, los cuales son respectivamente marcas de COP, NEG, MOV, lo que evidencia que no corresponden a “prototipo” de ADJ y, por lo tanto, podrían ser “bidireccionales”. Evans y Ossada (2005:375) dicen que: “bidirectional equivalence was then taken as evidence for a (rather weak) distinction between nouns and verbs in Nootka: nouns are words that can be used as arguments without determiners, whereas both nouns and verbs

can be used as arguments with determiners, and both nouns and verbs can be used directly as predicates”.

(32) a. *mamu*:
k=ma working-
 pres. indic *qu*:
 Pas man
 ‘A man is working.’

b. **qu*:
 Pas=*ma* man-
 pres. indic
mamu: *k*
 working
 ‘A working one is a man.’

En el mismo sentido de lo anterior, las oraciones elicidadas para examinar sí el ADJ funcionaba como modificador o atributo, los hablantes siempre respondieron con la COP clitizada en la palabra, veamos algunos ejemplos: [1]

1.	Samak	vischo	iyin.
	sa-mak	vischo	piyin
	tener que-COP	N	ADJ

‘El sol brilla’

2.	Samak	kunu	piyin.
	Sa-mak	kunu	piyin
	tener que-COP	N	ADJ

‘La luna brilla’

3.	Yamarko	punma.
	yamarko	punma
	ADJ	N

‘La vida es corta’

4.	Samak	mash	Tomoshi.
	Sa-mak	mash	Tomoshi
	tener que-COP	PRO	ADJ

‘Esto está pesado’

5.	Or	nopayomana	tomoshpa
	or	nopayo-mana	tomoshpa
	PRO	VTR- ADV	ADJ

‘El carga ahí (algo) pesado’

6.	Tomoshi
	tomoshi
	ADJ

‘Pesado’

7.	Mash	vi	yuvatpupe.
	mash	vi	Yuvat-pupe
	PRO	N	ADJ-ADV

‘Este árbol es muy alto’

8.	Or	vi	nukti	yuvatpupe.
	or	vi	nukti	yuvat-pupe
	PRO	N	VTR	ADJ-ADV

‘Él cortó un árbol muy alto’

9.	Kütoma.
	Küto-ma
	ADJ-COP

‘Es alto’

10.	Or	patume	tomakare
	or	patume	tomakar-e
	PRO	ADJ	V. INTR-TAM

‘Él trabaja bien’

11.	Voripa	yukushpima.
	voripa	Yukushpi-ma
	N	ADJ- COP

‘La mujer es bella’

12.	Or	voripa	Üsatma	sanu	yukushpi
	or	voripa	sanü-ma	sanu	yukushpi
	PRO	N	VINT-COP	V	ADJ

‘Él se casó con una mujer bonita’

13.	Or	yukuspima
	or	yukuspi-ma
	PRO	ADJ. COP

‘Ella es bella’

13.a.

Yukuspe> bonito, yukispa> la más bonita

Obsérvese que de las trece oraciones que presento, de las cuarenta elicitadas para examinar este fenómeno, solo la No 6 y 3 no llevan COP, a pesar de que cuando las elicité la construcción en español era “La vida es corta”, “Es pesado”. ¿Por qué se da la omisión de la COP? Investigaciones experimentales, Schmitt y Miller (2007), sobre la habilidad de distinguir las copulas *ser* y *estar* en español con niños de 4-5 años de edad han demostrado: i) que los infantes tienen habilidad de calcular las implicaciones de permanencia/temporalidades asociadas con *ser* y *estar*. ii) la habilidad de restricción del dominio temporal de evaluación. Considero que la omisión de la COP *ser/estar* obedece a la metodología de la elicitación, pero también que el ADJ en yukpa, de acuerdo al contexto de enunciación, es atributo o un predicativo. Los ejemplos de la tabla No 4 constituyen soportes que apoyan la bidireccionalidad, la composición, principios planteados por Evass y Ossada (2005).

Resultados de la discusión

Contrasté las conclusiones a las cuales llegó Dixon (2006) i- la “clase de ADJ” es gramaticalmente diferente la función N y V, coincidimos en (i), aunque el ADJ es una categoría diferente a la función de N y V, esta anda entre varios caminos, N, V, ADV, y es el contexto de enunciación, sumado al contexto situacional y la situación lingüística del hablante, lo cual define las propiedades de la categoría. ii- Dixon incluye palabra o un prototipo semántico de ADJ: dimensión, edad, valor y color. Hallé que sí hay un prototipo semántico de ADJ como se observó en la tabla No 5, pero hay algunas variaciones morfológicas que obedecen al origen del contenido semántico, y cambia la función sintáctica. Esta observación contribuye a los planteamientos sobre la interconexión entre la semántica y la morfofonología.

En el análisis *iii-Las funciones de predicado como Complemento de COP o como modificador de un NP*, considero que puede ser el ADJ en yukpa un complemento de COP o modificador de un NP; no obstante, también presenta variación porque hay ADJ que cambian su lexema, de acuerdo el argumento, como es el caso de *-patume* que tiene el significado de *bueno* y *bonito*, pero al referirse al género femenino hay otra entrada lexical *-yukuspe*.

En la observación *iv-En algunas lenguas*, Dixon reconoce que hay que separar dos clases de ADJ. Obsérvese que la clase prototípica de ADJ funciona como a y b en algunas lenguas que solo tienen una clase de función. Mi análisis arrojó que la clase prototípica puede funcionar como N, V y deverbales. Por último, la observación *v-* dice que la división entre los ADJ, que pueden funcionar como una clase de un predicado intransitivo (V. semejante a ADJ), y los que funcionan como un complemento de COP (N- V semejante a ADJ) en algunas lenguas que tienen ambas funciones un predicado INTR es ADV, pero si puede funcionar como complemento de COP de acuerdo a los resultados del análisis que presento.

Las observaciones a las conclusiones de Dixon (2006) corroboran lo planteado por Evans y Osada (2005: 367) que he analizado en esta investigación: 1-composición, la diferencia

semántica dada desde un lexema en diferentes posiciones sintácticas; 2- bidireccionalidad y 3- exhaustividad de una clase de palabra que definen como el ADJ.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A. 2000. *Area typology and grammaticalization* https://www.researchgate.net/publication/300465333_Areal_typology_and_grammaticalization.
- Armato, J. 1999. *Lo que cuentan los yukpa*. Secretaría de Cultura del Estado Zulia.
- Da Costa Moreira, Brena Elisa. 2014. *Two types of dispositional Adjectives*. ReVEL. www.infbr.eng.
- Dixon, R. M. W. 2006. Adjective classes in typological perspective. (eds) Dixon R.M.W. & Alexandra Y. Aikhenvald *Adjective across linguistic typology*. Oxford.
- Evans y Ossa, T. 2005. Mundari: the myth of language without word classes. *Linguistic typology*. Vol 9-3. pp,351-390
- González Ñ, O. 2009. Gramática warekena. FEDUPEL. Caracas, Venezuela
- Lakoff, G. 1990. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University Chicago press. Chicago.
- Mendes, S. 2006. Adjectives in wordNET PX. Proceedings of the GWA Global WordNet Association Conference, Jeju Island, Korea.
- Mosonyi, E. 2000. *Pemón. Manual de Lenguas indígenas de Venezuela*. (comp Mosonyi, E y Mosonyi, J) Tomo II. Fundación Bigott.
- Mosonyi, J. 2000. *Kariña. Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela*. (comp Mosonyi, E y Mosonyi, J) Tomo II Fundación Bigott.
- Nikolaeva, I.2008. *Nouns as Adjectives and Adjectives as Nouns*. *Lingua*. 118(7) pp. 969-996.
- Meira, S y Gildea, S. 2009. *Property concepts in the Cariban family: Adjectives, adverbios, and/ or nouns?* . LOT Occasional Series, volume 13, pp. 95 - 133 https://darkwing.uoregon.edu/~spike/Site/Publications_files/adjectivespaper.pdf
- Medina, R. y maestros de las comunidades yukpa de la Sierra de Perijá. 2003. *Relatos en la Lengua Yukpa*. Secretaría de Cultura del Estado Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Oquendo, L y Chavier, M. 2005. *La anáfora en yukpa*. *Boletín Antropológico*. Año 23. No 63. Enero- abril 2005. p. 7-30.
- Oquendo, L y Chavier, M. 2006. *Lectura intercultural del relato ye'kwana*. *Revista de Literatura Hispanoamericana*. No 53 p.63-75
- Oquendo, L, Morales, V y Maestros yukpa. 2007. Gramática Pedagógica de la Lengua Yukpa. Nanvokü o Tüampatpo yukpape kuripa tüsi kuripa voni tatpo yukpa vonku. Ministerio Popular para la Educación. Caracas. Venezuela.
- Oquendo, L 2008. *La cláusula relativa yukpa en el discurso*. *Lingua Americana*. Año XII. No 22.p.113-131
- Oquendo, L 2009. *La Frase Adverbial Temporal en Yukpa*. *Boletín Antropológico*. Año 27 No 76 .p. 159-190.
- Schmitt, C y Miller, K 2007. Making discourse – dependent decisions: the case of the copulas ser and estar in Spanish. *Lingua*. 117,p,1907-1927

- Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Planeta colombiana, Bogotá, Colombia.
- Toledo, A y Saason, G. 2011. Absolute vs. Relative Adjectives –Variance Within vs. Between Individuals. *Proceedings of SALT 21*: 135–154, 2011
- Van Vallin, R y LaPolla, R. 1999. *Syntax. Structure, meaning and function*. Cambridge.

Sobre el valor instruccional de *una de* y sus funciones discursivas

On the procedural value of *una de* and its discursive functions

Luis Fernando Aguilar Aguilar

Universidad Nacional Autónoma de México
fdoaguilaraguilar@gmail.com

Josaphat Enrique Guillén Escamilla

Universidad Nacional Autónoma de México
josaphat.guillen@comunidad.unam.mx

Resumen

El objetivo de esta investigación es describir las funciones discursivas de la locución *una de*. Se parte de la hipótesis de que esta forma ha pasado por un proceso de gramaticalización (Traugott, 1995; Company, 2004) que la ha llevado a perder propiedades netamente gramaticales para ganar funciones discursivas de intensificación. Los ejemplos empleados para esta investigación provienen de cuatro corpus: la Norma Culta de la Ciudad de México (UNAM, en preparación), Ameresco (Albelda y Estellés, 2023), PRESEEA (2014-) y el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Martín Butragueño y Lastra, (2011-2015)). Los resultados apuntan a que *una de* conserva ciertos rasgos de los cuantificadores, pero, además, ha desarrollado un valor instruccional particular, uno que instruye al oyente de que la cantidad de elementos introducidos supera las expectativas del hablante. Finalmente, se concluye que *una de* funciona como un modalizador que expresa la actitud subjetiva del hablante con respecto a lo dicho, por lo que tiene valores de: (i) realce de la fuerza ilocutiva y (ii) de intensificador de la narración.

Palabras clave: modalizadores, intensificación, marcadores discursivos, subjetivización

Abstract

This paper aims to describe the discursive functions of locution *una de*. The hypothesis is that this form has been through a grammaticalization process (Traugott, 1995; Company, 2004), so it has been losing clearly grammatical features to start acquiring discursive functions. Examples for this research come from four corpora: la Norma Culta de la Ciudad de México (UNAM, forthcoming), Ameresco (Albelda y Estellés, 2023), PRESSEA (2014-) y el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Martín Butragueño y Lastra, (2011-2015)). Results indicate that *una de* keeps certain features of quantifiers. Still, it also has developed a procedural value that instructs the hearer that the number of elements it introduces exceeds the limit the speaker expects. Finally, it concludes that *una de* functions as a modal mark that shows the speaker's attitude concerning what was said. It has two values: (i) emphasis on illocutive force and (ii) intensification of narration.

Keywords: modalization, intensification, discourse markers, subjectivization

Introducción

Durante los últimos años, el estudio de los marcadores discursivos se ha diversificado y una de las áreas que más atención ha recibido es la caracterización de sus propiedades funcionales a partir de la descripción del proceso de gramaticalización del que provienen (Traugott y Heine, 1991; Traugott, 1995). Precisamente, en este trabajo estamos interesados en realizar un estudio de esta naturaleza; en específico, nuestro objetivo es caracterizar las funciones de la locución *una de* en casos como (1) y (2)¹:

(1) X: y mi papá son *una de leperadas* las que echa todo <~to:> [el tiempo] (*Norma Culta*, Mx-CCCIX).

(2) I: <simultáneo> pero eso es normal </simultáneo> en una persona ya tan mayor pues <alargamiento/>

E: claro y además que era una señora

I: ¿qué?

E: era una señora / señora /

I: ¿sí?

E: que tenía *una de historias* (PRESEEA, Alcalá).

Sin adelantar demasiado, podemos advertir que, en los ejemplos anteriores, *una de* determina una cantidad –*leperadas*, en el primer caso, e *historias*, en el segundo– que parece exceder las propias expectativas del hablante. Como se explicará más adelante, aquí se parte de la hipótesis de que esta forma ha perdido sus propiedades netamente gramaticales a favor del: (i) desarrollo de un significado instruccional y (ii) la generación de una implicatura convencional (Grice, 1975) y, a partir de esto, desarrolla sus funciones discursivas de: realce de fuerza ilocutiva y de intensificación de la narración.

Así pues, para nuestro estudio, recurrimos a cuatro corpus orales: la *Norma Culta de la Ciudad de México* (UNAM, en preparación), PRESEEA (2014-), el *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (CSCM, Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015) y Ameresco (Albelda y Estellés, 2023). Los tres primeros están compuestos por entrevistas sociolingüísticas, mientras que el último se conforma de conversaciones coloquiales, grabadas anónimamente. Así, de los cuatro corpus, se obtuvieron 27 realizaciones de *una de* cuya distribución se observa en la tabla (1):

¹ Todos los ejemplos empleados en este trabajo provienen de los cuatro corpus consultados. Al final de cada caso, se señala el corpus al que pertenece y la ciudad a la que corresponde la entrevista. Para su inclusión en el texto, se decidió conservar la convención de etiquetado original de cada corpus. Las convenciones de transcripción de la *Norma Culta*, PRESEEA y el CSCM se pueden consultar en: Moreno Fernández (2021) y las de Ameresco en: «<https://esvaratenuacion.es/protocolo-de-trabajo>».

Corpus	Frecuencias (N)
Norma Culta de la Ciudad de México	(14)
PRESEEA	(5)
Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México	(2)
Ameresco	(6)
Total	(27)

Tabla 1. *Una de* y su distribución por corpus

Es importante señalar que la intención de consultar estos corpus era simplemente contar con tantos ejemplos como fuera posible, de manera que no se consideraron los factores sociales sexo, edad, nivel de instrucción y zona geográfica para nuestro análisis. Finalmente, para su exposición, el resto del documento se encuentra organizado de la siguiente manera: en 2. se describen las propiedades formales de *una de* y el proceso de gramaticalización por el que atravesó; en 3. se explican las características del significado instruccional y cómo es que *una de* lo ha adquirido. En 4. se presenta el análisis de las funciones discursivas de esta locución y, finalmente, en 5. se discuten las consideraciones finales.

Acerca de la locución *una de*

Dicho de manera general, la unidad que nos interesa está compuesta por un determinante y por una preposición. En el primer caso, *una* indica cantidad y se emplea para especificar – dentro del sintagma nominal– el número de entidades que deben considerarse; por ejemplo, *una puerta* o *una silla*. En el segundo, es el núcleo del sintagma en el que aparece, tiene un significado relacional y de naturaleza espacial. Particularmente, *de* puede regirse por sustantivos, como en *la carnicería de la colonia*, o por verbos, como en *se fueron de noche* (Morera, 2016). Ahora bien, comúnmente, *una de* actúa como cuantificador de una construcción partitiva, ya que expresa solo una parte de la totalidad o del conjunto de entidades referidas (RAE/ASALE, 2009: § 21.4; Huddleston y Pullum, 2005: 98). Esto ocurre en los ejemplos (3) y (4), donde *una de* refiere, por un lado, a una sola unidad del conjunto de cosas y, por el otro, a una de todas las hijas:

(3) I: [evitas] muchas cosas/ y esta es *una de* las cosas que evitas y/ bastante fuertes// y así todas las enfermedades/ créeme que todas las enfermedades/ las puedes evitar// de hecho/ la medicina/ es una/ deberíamos de hacer/ los médicos/ (CSCM, entrevista 12).

(4) I: [y se los he dicho]/ nada más que no esté yo/ y van a ver este/ quién les va a tocar y ya hasta/ hay una muchacha que falta demasiado/ “y tú M vas a perder tu trabajo// tienes tres años de servicio”// es empleada de confianza// y al mes// ahorita al mes/ tiene tres faltas/ yo se las reporté porque ya le pasé tres faltas/ y no puedo estarle pasando/ le digo/ “hay gente que quiere trabajar”// como *una de* mis hijas/ ¿no?/ y no/ encuentra trabajo (CSCM, entrevista 60).

En casos como estos, *una de* no se comporta como una construcción fija, ya que el determinante podría sustituirse para indicar una cantidad distinta del conjunto, como en: *son dos de las cosas* o *tres de mis hijas*.

Por otro lado, existen otras instancias donde *una de* no refiere a la parcialidad de un conjunto, sino que “expresa cuantificación sin referirse a una parte extraída de un conjunto” (RAE, 2022) y –a diferencia de los casos anteriores– ambas palabras forman una unidad, se comportan como una locución:

(5) E: yo sabía por/precisamente por un chico que estuvo en Estados Unidos/ me platicaba que en Estados Unidos exactamente pasa eso/ el hombre le tiene miedo a la mujer/entonces <~toncs> en sus revistas usted ve una <~una:> pe-/una de pedradas hacia las mujeres (Norma Culta, entrevista Mx-ccxxxiii).

[hablando sobre unas semillas]

(6) I: las recoge uno en la ropa al/rozar/las plantas/y tienen un/un sistema de/tracción que casi casi se parece a un tanque/(carraspeo) porque una vez que se le prenden en la ropa/no se quitan/o qu-se quitan con mucha dificultad/y empiezan a caminar hasta que se le suben a uno/y se le/riegan por todo el cuerpo/y le hacen *una de ronchas* y le eh<~eh:> hacen eh/ bueno le hacen la vida de cuadritos en otras palabras<ríe>porque es una cosa algo insoportable</ríe>/ (Norma Culta, entrevista Mx-cccxlii).

En los casos anteriores, *una de* refiere, en (5), a la cantidad total de ataques en contra de las mujeres que aparecen en las revistas estadounidenses y, en (6), a la totalidad de ronchas que provocan ciertas semillas. Además, como el lector podrá notar, el determinante no puede variar sin alterar el significado:

(7) ?en sus revistas usted ve *dos de* pedradas.

(8) ?y le hacen *dos de* ronchas.

Así pues, en (5) y (6), *una de* actúa como una locución adjetival –con valor ponderativo– que significa: (s.v.) “gran cantidad de” (RAE, 2022). De manera que, en su origen, esta locución era parte de una construcción pseudopartitiva (RAE/ASALE, 2009: § 20.2), esto es, un tipo de estructura compuesto por un cuantificador (*una gran cantidad*), la preposición *de* y un complemento pseudopartitivo, formado por un grupo nominal escueto, en singular si es no contable (*una gran cantidad de aire*) o en plural si es contable (*una gran cantidad de problemas*). En cuanto a su función, se asemeja a la de los cuantificadores adjetivales, ya que expresa una cantidad de elementos sin referir al conjunto del que son extraídos. En otras palabras, más que señalar una parte de un conjunto, *una de* tiene una lectura que refiere, de manera inespecífica, a la totalidad de elementos que introduce.

Por todos estos rasgos, es posible asumir que *una de* ha atravesado por un proceso de gramaticalización que provocó que: (i) su estructura se redujera (*una gran cantidad de* > *una de*), (ii) se haya fijado (*una de* > **dos de*) y (iii) que haya desarrollado funciones discursivas a partir de un significado instruccional. En este sentido, es importante señalar que mucho se ha escrito sobre que los marcadores discursivos son palabras, locuciones o frases que habitualmente sufren un proceso como este, que les permite transitar de tener valores sintácticos y semánticos plenos a desarrollar funciones pragmáticas-discursivas particulares (Traugott, 1995; Pons y Ruiz, 2001; Company, 2004; Fuentes, 2012 *inter alii*). Durante esta

transición, las expresiones lingüísticas “van perdiendo esa conexión designativa para cumplir funciones macroestructurales que organizan lo dicho en relación con la intención del hablante, el oyente o la situación comunicativa. Van desarrollando valores y usándose para estrategias informativo-argumentativas cada vez más alejadas del contexto previo” (Fuentes, 2012: 129). Y esto sucede con *una de*.

Por último, cabe apuntar que usualmente un proceso de gramaticalización supone también un cambio de categoría, el cual viene acompañado de ciertas modificaciones fonéticas, morfológicas y sintácticas, principalmente. Como ya se ha establecido, en el caso de *una de*: (i) su estructura se ha reducido, (ii) ha pasado de ser un cuantificador en construcciones pseudopartitivas a ser una locución adjetival y (iii), en su función discursiva, no solo refiere al número de elementos considerados –la totalidad– sino que, además, incorpora una instrucción para el interlocutor: dicha cantidad, aunque inespecífica, excede las expectativas del hablante. De esta manera, la locución tiene un significado instruccional más que conceptual, como se explica a continuación.

Significado instruccional e implicaturas convencionales

Dentro del marco de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986), Blakemore (1987) se señala que las expresiones lingüísticas pueden codificar dos tipos de significado: uno que refiere a conceptos (imágenes mentales propiamente dichas) y otro que *instruye* sobre las operaciones inferenciales que el oyente debe realizar para interpretar un enunciado. De esta forma, se considera que el componente semántico de las lenguas naturales contiene dos tipos de información, uno representacional o conceptual, y otro instruccional o computacional (Wilson y Sperber, 1993; Leonetti y Escandell, 2004; Curcó, 2011). Aquí, estamos interesados en el segundo tipo de significado y en su relación con las inferencias lingüísticas, en particular con las implicaturas convencionales (Grice, 1975; García Fajardo, 2016).

En principio, la distinción entre estos dos tipos de significado supone que existen elementos lingüísticos que no son analizables en términos netamente conceptuales –como, por ejemplo, los marcadores discursivos– (Leonetti y Escandell, 2012), de modo que su significado “does not contribute to a concept but rather provides a constraint on, or indication of, the way some aspect of pragmatic inference should proceed” (Carston, 2002: 379). Así pues, el significado instruccional ayuda principalmente a reducir el esfuerzo requerido para procesar el discurso, en virtud de que guía al “hearer towards concrete inferential paths, and so they [procedural meanings] to constitute a natural interface between semantic and pragmatic processes” (Curcó, 2011: 34).

Ahora bien, ya que el significado instruccional actúa como una interfaz entre semántica y pragmática, mucho se ha insistido en que es importante distinguir entre instrucciones semánticas y conocimiento pragmático (Curcó, 2011; García Fajardo, 2016). En el primer caso, se encuentran codificadas por la lengua y, como tal, son parte del contenido semántico de las expresiones lingüísticas, de manera que su significado es activar una instrucción acerca de cómo manipular, integrar o interpretar los significados conceptuales de una manera específica (Curcó, 2011). A este tipo de instrucciones pertenecen las presuposiciones y las implicaturas convencionales (García Fajardo, 2016). En contraste, el conocimiento pragmático es más general y amplio, por lo que no se desprende propiamente de valores

instruccionales, sino que se genera de “la combinación de lo dicho, mediante el sistema [lingüístico], con factores comunicativos del uso de la lengua” (García Fajardo, 2016: 169). A este tipo de conocimiento pertenecen las implicaturas conversacionales (García Fajardo, 2016). En resumen, resulta “crucial to distinguish between inferential processes which appear to be ruled by general pragmatic principles and those that seem to be governed by very specific rules triggered by procedural lexical items” (Curcó, 2011: 46).

Por su parte, como se acaba de apuntar, las implicaturas convencionales tienen su origen en el significado instruccional y, por tanto, son “inferencias que se desprenden del valor semántico de elementos léxicos o de expresiones mayores”² (García Fajardo, 2016: 180), que no intervienen en la referencialidad del enunciado en el que aparecen. Dicho de otra forma, estas implicaturas se desprenden del valor convencional y no veritativo de las expresiones lingüísticas, lo que respalda la conclusión de que son generadas por el sistema interno de la lengua y que no necesitan de otros elementos de la situación comunicativa o del uso de la lengua para su activación e interpretación. Como en el caso del significado instruccional, su función es guiar al oyente a una interpretación particular del enunciado en el que aparece, de modo que si se conmuta el elemento desencadenante, la inferencia desaparece, pero deja el contenido veritativo del enunciado sin cambio (García Fajardo, 2016: 182):

(9) a. Juan es joven, *pero* actúa con prudencia.

b. Juan es joven y actúa con prudencia.

En (9a), *pero* une dos proposiciones y su aparición genera una lectura de contraposición³ entre “ser joven” y “actuar con prudencia”, debido a que el hablante puede considerar que los jóvenes usualmente se comportan con imprudencia. Esta lectura es la inferencia (García Fajardo, 2016). Por su parte, en (9b), se sustituye *pero* por *y*, y la inferencia desaparece, dejando el contenido veritativo sin cambio.

En resumen, aquí partimos de la idea de que *una de* –después de sufrir un proceso de gramaticalización– ha codificado un valor instruccional que genera una implicatura convencional, una que instruye al oyente a interpretar que la cantidad de elementos que introduce supera las expectativas del propio hablante. Posteriormente, como expresa la actitud subjetiva del hablante ante lo dicho, esta locución ha desarrollado valores modalizantes (Briz, 1998) y, como tal, es parte de una estrategia pragmática de: (i) realce de la fuerza ilocutiva (Albelda, 2014) y (ii) de intensificación de la narración (Briz, 2017). En lo que sigue ahondaremos en esta explicación.

² Entre las expresiones lingüísticas que codifican este tipo de implicaturas destacan *pero*, *a pesar de*, *sin embargo*, *aunque*, entre otras más (García Fajardo, 2016). En general, estas expresiones se han agrupado en los llamados conectores argumentativos (Pons, 2001).

³ Como señala Pons (2000: 204), *pero* no solamente conecta, sino que obliga a releer las secuencias que enlaza de un modo peculiar, es este su valor argumentativo. Así pues, *pero* indica que las unidades que enlaza están antiorientadas; más importante aún, *pero* no contradice el contenido semántico, sino el vínculo entre un argumento y la conclusión que instaura (Pons, 2000: 203).

Sobre las funciones de *una de*

Significado instruccional

Como se ha estado argumentando, *una de* ha pasado por un proceso de gramaticalización por el cual ha perdido parte de su estructura, pero ha conservado algo de su función original: es un cuantificador que refiere, de manera inespecífica, a la totalidad de elementos que introduce:

(10) I: tuve que conseguir un trabajo en en la Ciudad Universitaria/ en y ya después me seguí trabajando con una compañía/ <estuve> trabajando con una compañía/ más o menos/ más o menos bien pero era/ era una compañía así de lo más este <elemental> de <la ingeniería> <...>/ era yo/ instalaba yo este/ eran <instalaciones> sanitarias ¿no?/ instalaba yo tinas excusa- además <oye me pasaron *una de cosas*>/ <que son> increíbles ¿verdad? era yo la persona siempre he sido la persona más distraída <que se pueda imaginar>/ (*Norma Culta*, entrevista Mx-LXXXI).

(11) I: pues haga de cuenta el Desierto de los Leones/ y tienen un/ una casita preciosa

E: sí

I: preciosa/ muy bonita que/ la arreglaron y/ y cada día está más bonita cada día la han compuesto mucho/ al principio parece que les costó mucho trabajo porque/ el constructor les hizo *una de cosas tremendas* (*Norma Culta*, entrevista Mx-LXVII)

En (10), *una de* refiere a la totalidad de *cosas* que le pasaron a I durante el tiempo que trabajó para la compañía de ingeniería. Lo mismo sucede en (11), la locución hace referencia al conjunto de *cosas tremendas* que el constructor le hizo a los conocidos de I. Ahora bien, como se ha mencionado varias veces, *una de* no solo cuantifica sino que, además, codifica otro valor: que la cantidad que se reporta es mayor a la esperada por el hablante, una cantidad que, siendo inespecífica, supera sus expectativas. Es importante destacar que este valor no se desprende del significado conceptual del cuantificador, como en el caso de otros cuantificadores evaluativos (*bastante*, *mucho* o *demasiado*); más bien, se genera del significado instruccional que esta locución ha desarrollado. Contrástese los siguientes ejemplos:

(12)

- a. El constructor les hizo *bastantes* cosas tremendas.
- b. El constructor les hizo *muchas* cosas tremendas.
- c. El constructor les hizo *demasiadas* cosas tremendas.
- d. El constructor les hizo *una de* cosas tremendas.

En los ejemplos (12a-12c), los cuantificadores denotan que el número de *cosas tremendas* es superior a la estimación implícita realizada por el hablante (RAE/ASALE, 2009: 1474). Esta interpretación depende de sus expectativas y tiene como base la escala: *bastante* > *mucho* > *demasiado* (RAE/ASALE, 2009: 1489), de manera que la gradación representada en estos ejemplos está sustentada en los significados conceptuales de cada cuantificador, mientras que en (12d) es distinto. En este caso, ni siquiera aparece un ítem léxico con valor conceptual explícito de cantidad; más bien, esta interpretación surge del valor instruccional que codifica

una de, que podría plantearse como: “a partir de una estimación implícita, el hablante instruye al oyente acerca de que la cantidad a la que refiere *una de* supera la consideración de su propia expectativa”, por lo que estaría en el extremo derecho de la escala antes citada: bastante > mucho > demasiado > *una de*. Este es precisamente el valor ponderativo que le atribuye la RAE. Así pues, de este significado instruccional se genera una implicatura convencional, una que guía a interpretar que la cantidad a la que refiere *una de* es excesiva para los parámetros del hablante:

(13) [hablando sobre un incidente que le sucedió a una muchacha]

E: [pues a esta] muchacha te digo que le pasó y le pasó en el inglés además

I: es que se dan muchos casos

E: [sí claro que que ni modo no puedes prevenir]

I: yo conozco *una de de* casos que han pasado pero con con muchachas de anestesias generales mucho más que de los otros de los otros en realidad no conozco pero sí ha habido casos de mujeres en que el niño no puede pasar por algún motivo y ellas no pueden ayudar (*Norma Culta*, entrevista Mx-CCXLV).

(14) [hablando de una mujer que tiene muchos zapatos]

C: [te dije que <ininteligible/>] <ininteligible/> esa mujer

B: [no la tratés así]

C: dicen que no se compra un par de zapatos por compra[rse]

D: [¡jué!] es que esa tiene <alargamiento/> *una de* <alargamiento/> zapatos que ni siquiera Dios mami

C: no pero no <alargamiento/> (*Ameresco*, Tegucigalpa).

(15) [hablando sobre un viaje]

A: no

B: que esta era la casa donde estuvo Mundaca/ que vas ahí al botellón

A: al botellón sí// [(imperceptible)]

B: y: to[do/ que recorres la isla]:/ ay [¡pero *una de* mo:scos!/ ¡ay!/ una cosa horrible <horrible>]

A: [¡a mí no me tocaron moscos!] (*Norma Culta*, entrevista Mx-CCXLVI).

En (13), la implicatura convencional queda bastante bien establecida, cuando I señala que *se dan muchos casos*, pero E parece que no le presta demasiada atención, por lo que, en la siguiente intervención, con el empleo de *una de*, I enfatiza el número de casos que conoce que han pasado. Por su parte, en (14), están hablando de una mujer que compra zapatos y, en su intervención, D destaca, por medio de *una de*, la cantidad de zapatos que tiene, tantos que *ni siquiera Dios*. En este ejemplo, la estimación del hablante es explícita, pues establece el punto de comparación con *Dios*, en una clara exageración de la cantidad de zapatos que tiene la mujer. Por último, en (15), *una de* refiere a que la cantidad de moscos supera, y por mucho, cualquier expectativa que se pudiera tener. Esto queda más claro en la siguiente unidad, cuando B señala que la cantidad de moscos era *una cosa horrible*. Como se puede notar en estos ejemplos, *una de* le permite al hablante exagerar el número de elementos a los que refiere, de manera que codifica un valor modal de intensificación de: (i) fuerza ilocutiva y (ii) de la narración, ambos empleados con fines estratégicos, como veremos a continuación.

Intensificación

Hemos dicho que la instrucción sobre la cantidad de elementos a la que refiere *una de* depende de la consideración subjetiva del hablante y, como se ha visto en los ejemplos de (13) a (15), su empleo está asociado con la exageración de dicha cantidad. De esta forma, la locución cumple con funciones modales, ya que expresa la opinión o la posición del hablante ante lo dicho (Briz, 1998). Específicamente, en virtud de que codifica una actitud de exageración del hablante, *una de* tiene un valor de intensificación, esto es, forma parte de una estrategia pragmática que afecta a la fuerza ilocutiva de los actos de habla, imprimiéndoles un carácter realzador (Albelda, 2014).

En este sentido, Schneider (2017) señala que la intensificación puede dividirse en semántico-pragmática y en interactiva. La primera influye en el contenido proposicional y conceptual, de modo que se relaciona con el *dictum*. En cambio, la segunda influye en la fuerza ilocutiva y en la actitud del hablante, de manera que se relaciona con el *modus*. Así pues, refuerza la implicación del hablante con la comunicación (Albelda, 2007). Veamos unos ejemplos:

(16) [hablando de la sobrina de G]

I: pero está chula la niña ayer que fuimos a su casa/ bueno haciendo una de gracias tremendas/ está está muy bonita y G encantado con su sobrina (*Norma Culta*, entrevista Mx-CCCLXI).

(17) [hablando sobre que C debería hacer ejercicio]

B: [¿te levantas a las ocho?]

A: [a las nueve]/ [¿está haciendo deporte?]

D: [a<alargamiento/>h ((vale))]

A: una de gente<alargamiento/> de chicas haciendo deporte<alargamiento/> [ya]

C: [pero <anonimo>Ti</anonimo>] que no tengo tiempo (Ameresco, Las Palmas).

En (16), I está platicando sobre la sobrina de G y desde el principio deja clara su opinión acerca de que *está chula la niña*, luego menciona que hace *una de gracias tremendas* –más de las que normalmente hacen los niños–, con lo que respalda y enfatiza su opinión acerca de que la niña *está muy bonita*. Por su parte, en (17), A está tratando de convencer a C para que haga ejercicio y señala que desde las nueve de la mañana hay *una de gente haciendo deporte*, más de la que podrían suponer, de modo que C podría hacer ejercicio desde esa hora. En casos como estos, *una de* permite que el hablante realce la fuerza ilocutiva de ciertos actos de habla con la intención de conseguir el cumplimiento de sus fines estratégicos: en (16), respaldar la opinión de I sobre lo bonita que está la sobrina de G y, en (17), intentar convencer a C de hacer ejercicio.

Así pues, con el uso de *una de*, “el hablante advierte al oyente que está exagerando la realidad o que algo sobrepasa el curso normal, y lo hace de esta manera porque persigue fines estratégicos” (Guillén, en prensa). Por último, hay que apuntar que esta intensificación es autorrefirmativa (Briz, 2017) porque se intensifica el *yo* hablante, o sea, se “refuerza lo dicho por él, su acción e intención, su argumentación o su propia imagen [...] reafirma o se

reafirma en lo dicho” (Briz, 2017: 51), todo esto a partir de una intensificación que trabaja evidentemente en el plano monológico.

Por otra parte, también se dijo que la estrategia de intensificación puede verse reflejada en la narración de los hablantes. Esto es, durante sus narraciones, los hablantes recurren a diferentes estrategias para, entre otras cosas: (i) conseguir atraer o mantener la atención del interlocutor, (ii) generar empatía y (iii) hacer más emocionante el relato; de esta manera, el hablante presenta, desde su propia subjetividad, los sentimientos, pensamientos y hechos que desea destacar (Briz, 2017; Guillén, 2022). Esto también sucede con *una de*:

(18) [hablando sobre el cambio de sentido de algunas calles]

E: pero después creo yo porque yo iba a cru <palabra_cortada/> tal vez salió pero yo no leí la prensa // me agarró así de sorpresa el cambio

I: sí / las cambiaron entonces hay que ir muy atenta porque / han hecho *una de cambios* igual en la zona doce/ que es donde viven mis papás/ y <alargamiento/> es increíble todos los cambios que han hecho / pero mirá en un mes cambiaron todo incluso para la san Carlos ahora / todo eso lo cambiaron // yo no / yo no / yo soy mala para ubicarme / mi hermana es la pilas ahí que me enseña atajos y todo / yo soy mala // a veces me ha tocado meterme en contra la vía porque no me he dado cuenta / pero gracias a Dios no ha estado muy transitado pero / y a dar la vuelta otra vez / porque sí me he perdido también (PRESEEA, Guatemala).

(19) [hablando sobre una salida al cine]

Y: [pues hasta las películas] de Walt Disney también hay eh hay equívocos/porque ahora que fuimos a ver fantasía/ en la última función/ llevaron *una de criaturas* que nomás estaban llorando/ los padres llevaron que porque era fantasía/ era de Walt Disney/ a todos los escuincles hasta de dos años un chilladero/ pues <~pus> qué se iban a divertir (*Norma Culta*, entrevista Mx-CXLII).

En (18), se está hablando sobre los cambios que hicieron en los sentidos de varias calles. I destaca que debe *ir muy atenta* porque las modificaciones fueron excesivas; más adelante, refuerza esta lectura por medio de: (i) *es increíble todos los cambios que han hecho*, (ii) *en menos de un mes cambiaron todo* y (iii) *todo eso lo cambiaron*. Además, la presencia de otros marcadores discursivos con funciones modalizantes contribuyen aún más a esta interpretación: *mirá* e *incluso*. Así pues, I es muy enfática en señalar, durante toda su narración, que considera que la cantidad de cambios realizados fue excesiva. Por su parte, en (19), se está hablando sobre una salida al cine, Y señala que los asistentes llevaron una cantidad excesiva de niños y que solo se la pasaron llorando. Luego, enfatiza estos dos hechos con *todos los escuincles hasta de dos años* y señalando que fue *un chilladero*. Como en el caso anterior, la presencia de *hasta* también contribuye a realzar lo narrado por Y. Así pues, en casos como estos, “la intensificación se pone al servicio del hablante para provocar más emoción y mayor interés de lo expresado por este y, por ende, una mayor aceptación de lo narrado o expuesto, además de una mayor aceptación social” (Briz 2017: 44).

Consideraciones finales

El objetivo principal de este trabajo era caracterizar las funciones discursivas de la locución *una de* y para ello comenzamos describiendo sus propiedades formales y el proceso de gramaticalización por el que atravesó. Se apuntó que, en su origen, esta locución era parte de una construcción pseudopartitiva, específicamente era un cuantificador, pero –debido al proceso de gramaticalización– perdió parte de sus propiedades formales y sufrió un cambio de categoría, pasó de cuantificador a locución adjetival, aunque conserva la referencia a una cuantificación. Posteriormente, se argumentó que este proceso le permitió adquirir un significado instruccional que indica que la cantidad que introduce *una de*, a pesar de ser inespecífica, excede las expectativas del propio hablante.

Entonces, el proceso de gramaticalización provocó que se presentara una reducción en su estructura (*una gran cantidad de > una de*), que se volviera invariable (*una de > *dos de*), que se diera un cambio de categoría (de cuantificador a locución adjetival) y que adquiriera un significado instruccional generando, además, una implicatura convencional. En este sentido, García Fajardo (2016: 191) apunta que este tipo de implicatura surge de marcas gramaticalizadas, como sucedió en el caso de *una de*.

En cuanto a sus funciones, a partir del significado instruccional, la locución comenzó a generar una implicatura convencional, una que indica que el número de elementos que introduce no solo es superior a lo esperado por el hablante sino que, además, se exagera dicha cantidad con fines estratégicos. De esta manera, *una de* comenzó a desempeñar funciones modalizantes; en específico, empezó a codificar un valor subjetivo de exageración, lo que le permite desplegar dos funciones discursivas particulares: (i) realce de la fuerza ilocutiva (Albelda, 2007) e (ii) intensificación de la narración, ya que su empleo, junto con otros recursos lingüísticos, contribuye a generar una mayor escalada de emoción (Briz, 2017). Así pues, se concluyó que *una de* trabaja en el plano monológico e influye en el *modus*, de manera que es parte de una estrategia de intensificación interactiva (Schneider, 2017), con la que se “refuerza la implicación del hablante en la comunicación [y se] imprime un mayor grado de compromiso con lo dicho” (Albelda, 2007: 114).

Finalmente, hay que señalar que este es un primer acercamiento al análisis de las funciones discursivas de *una de*, por lo que será necesario contar con más estudios que contribuyan a enriquecer su descripción y, así, poder comprobar, matizar o rechazar los resultados aquí expuestos. En particular, sería interesante estudiar si los factores sociales edad, sexo y nivel de instrucción ejercen alguna influencia en el empleo de esta forma.

Agradecimientos

Esta investigación es parte del Proyecto “Estudio de los marcadores discursivos característicos de la Ciudad de México: sus funciones pragmáticas, desarrollo y contraste”, realizado en Centro de Lingüística Hispánica “Juan M. Lope Blanch”, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, Marta. 2007. La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta. Una aplicación al español coloquial. Alemania: Peter Lang.
- Albelda Marco, Marta. 2014. Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática. En E. Pustka y S. Goldschmitt (eds.), *Emotionen, Expressivität, Emphase*, 79–94. Alemania: Erich Schmidt Verlag.
- Albelda, Marta y María Estellés (coords.). 2023. *Corpus Ameresco*. Universitat de València. <http://esvaratenuacion.es>
- Blakemore, Dianne. 1987. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Briz, Antonio. 1998. El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio. 2017. Una propuesta funcional para el análisis de la estrategia pragmática intensificadora en la conversación coloquial. En M. Albelda y W. Mihatsch (eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*, 43–64. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Carston, Robyn. 2002. *Thoughts and utterances. The pragmatics of explicit communication*. Oxford: Blackwell.
- Company, Concepción. 2004. ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivación de verbos como marcadores discursivos en la historia del español. *Revista de Filología Española*, 84(1), 29–66. <https://doi.org/10.3989/rfe.2004.v84.i1.97>
- Curcó, Carmen. 2011. On the status of procedural meaning in Natural Language. En V. Escandell, M. Leonetti y Aoife Ahern (eds.), *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*, 33-54. Reino Unido: Emerald.
- Fuentes, Catalina. 2012. La *verdad* como estrategia de legitimación discursiva. *Discurso y Sociedad*, 6 (1), 128-155.
- García Fajardo, Josefina. 2016. *Semántica de la oración. Instrumentos para su análisis*. 2ª ed. México: El Colegio de México.
- Grice, H. Paul. 1975. Logic and Conversation. En P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, 41-58. Nueva York: Academic Press.
- Guillén, Josaphat. En prensa. Hacia una caracterización de *de plano* como marcador del discurso. Un estudio en datos del español de la Ciudad de México. *Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Guillén, Josaphat. 2022. *Haz de cuenta (que)* como marcador discursivo del español de México. Un estudio de variación pragmática a partir del análisis de corpus. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9, 1-45. doi: 10.24201/clecm.v9i0.242
- Huddleston, Rodney y Geoffrey K. Pullum. 2005. *A Student's Introduction to English Grammar*. Reino Unido: Cambridge.
- Leonetti, Manuel y Victoria Escandell. 2004. Semántica conceptual / semántica procedimental. En M. Villayandre (coord.), *Actas del V Congreso de Lingüística General. Vol. 2*, 1727-1738. Madrid: Arco Libros.
- Leonetti, Manuel y Victoria Escandell. 2012. El significado procedimental: rutas hacia una idea. En M. C. Horno y J. L. Mendívil (eds.), *La sabiduría de Mnemósine. Ensayos de historia de la lingüística ofrecidos a José Francisco Val Álvaro*, 157-167. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Martín Butragueño, Pedro y Yolanda Lastra (coords.). 2011. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México, vol. 1: Hablantes de instrucción alta*. México: El Colegio de México.
- Martín Butragueño, Pedro y Yolanda Lastra (coords.). 2012. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México, vol. 2: Hablantes de instrucción media*. México: El Colegio de México.
- Martín Butragueño, Pedro, y Yolanda Lastra (coords.) 2015. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México, vol. 3: Hablantes de instrucción baja*. México: El Colegio de México.
- Moreno Fernández, Francisco (ed.). 2021. *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias para materiales de PRESEEA*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. doi: 10.37536/PRESSEA.2021.doc2
- Morera, Marcial. 2016. Preposiciones. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica 1*, 835-846. Nueva York: Routledge.
- Pons, Salvador. 2000. Los conectores. En Antonio Briz (ed.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, 193-220. Barcelona: Ariel.
- Pons, Salvador. 2001. Connectives/Discourse Makers. An Overview. En F. Mora, Hang y S. Pons (eds.), *La pragmática de los conectores y las partículas modales*, 219-243. Valencia: Quaderns de Filologia. Estudis Literaris.
- Pons, Salvador y Leonor Ruiz Gurillo. 2001. Los orígenes del conector *de todas maneras*: fijación formal y pragmática. *Revista de Filología Española*, 81 (3-4), 317-351.
- PRESEEA. 2014. Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América. Universidad de Alcalá. <http://preseea.linguas.net>
- Real Academia Española. 2022. *Diccionario de la Lengua Española* (23.^a ed., versión 23.5 en línea). <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Schneider, Stefan. 2017. Las dimensiones de la intensificación y de la atenuación. En M. Albelda y W. Mihatsch (eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*, 23-42. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Sperber, Dan. y Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Gran Bretaña: Blackwell.
- Traugott, E. 1995. Subjectification in grammaticalisation. En D. Stein y S. Wight (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation. Linguistic Perspective*, 31-54. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Traugott, Elizabeth Closs y Bernd Heine. 1991. *Approaches to grammaticalization*, vols. I & II. Ámsterdam: John Benjamins.
- Universidad Nacional Autónoma de México. En preparación. Repositorio digital de corpora y bases de datos del CLH Juan M. Lope Blanch. *Norma Culta de la Ciudad de México*, [22 de febrero de 2023]. <https://ru.filologicas.unam.mx/>
- Wilson, Dierdre y Dan Sperber. 1993. Linguistic form and relevance. *Lingua* 90, 1-25. doi: 10.1016/0024-3841(93)90058-5

Análisis Bibliométrico y Estado del Arte en torno a la Noción de *Metadiscourse* (1984-2023)¹

Bibliometric Analysis and State-of-the-Art around the Notion of Metadiscourse (1984-2023)

Elennys Oliveros

Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila
elennysoliveros@yahoo.com

María Stella Serrano-Moreno

Universidad Católica de Cuenca, Ecuador
mstella.serrano@ucacue.edu.ec

Resumen

Esta investigación analiza cómo ha sido estudiada la noción de *metadiscourse* en la producción científica durante las últimas cuatro décadas. Se utiliza el análisis bibliométrico. La selección de los artículos se realizó con base en criterios de inclusión: para *Scopus* se incluyeron artículos publicados en inglés y español y en otras lenguas. Para otras bases de datos, se consideraron publicaciones en español y algunas en portugués. El análisis bibliométrico utilizó el programa informático VOSviewer. Los resultados evidencian las líneas de investigación sobre el metadiscursio, los enfoques para su estudio y los centros que las lideran, así como los investigadores y las diversas disciplinas en que se aborda su estudio. Adicionalmente, se caracterizaron nichos como espacios epistémicos para el estudio del metadiscursio. La existencia de brechas entre la producción científica publicada en *Scopus*, Scielo y Google Académico y entre la publicada en inglés y español en relación con el término *metadiscourse*.

Palabras clave: metadiscursio, análisis bibliométrico, base de datos, artículo de investigación.

Abstract

This research aims to analyze how *metadiscourse* has been studied by examining scientific production during the last four decades. We used the bibliometric analysis. We selected papers on inclusion criteria: including Scopus articles published in English, Spanish, and other languages. For other databases, we considered publications in Spanish and some in Portuguese. The bibliometric analysis used the *VOSviewer software*. The results show the lines of research on *metadiscourse*, the approaches to its study, and the centers that lead them, as well as researchers and the various disciplines of their research. Additionally, we characterized niches as epistemic spaces for the study of *metadiscourse*: authorial commitment through interactional resources, self-mentions, and metadiscursive strategies. We found gaps between the scientific production published in *Scopus*, *Scielo*, and *Google Scholar* and between that published in English and Spanish concerning metadiscourse.

Keywords: *metadiscourse*, bibliometric analysis, database, research article.

¹ Este artículo es un producto de la tesis doctoral intitulada *Metadiscursio interaccional en el artículo de investigación: un estudio sobre la variación en cuatro disciplinas científicas*. La autora principal de este trabajo agradece a la Universidad Surcolombiana el apoyo en la gestión y aprobación de la comisión de estudio que tuvo como objetivo la preparación y defensa de la tesis doctoral.

Introducción

En el análisis del discurso y la enseñanza de la lengua, el término *metadiscurso* hace referencia a las marcas o evidencias de subjetividad en un texto, a las actitudes y supuestos de quien comunica. Esta noción refiere a la idea de que el lenguaje apunta a sí mismo, y no solo al mundo, con lo cual esta noción está vinculada a la *función metalingüística* de Roman Jakobson (Hyland, 2017; Cuevas-Alonso & Míguez-Álvarez, 2021). El término *metadiscurso* fue introducido por el lingüista estructural Zelig Harris (1959), pero no se impuso en el ámbito de la investigación lingüística sino hasta mediados de la década de 1980 con las investigaciones de Vande Kopple (1985), Crismore & Farnsworth (1989) (en Hyland, 2017).

El análisis del metadiscurso se enfoca en el estudio de las variedades especializadas del lenguaje y hace referencia al modo en el que es utilizado dentro de una comunidad discursiva, en la medida en que guiamos a los lectores de nuestro trabajo con un conjunto de unidades léxicas y gramaticales que facilitan el procesamiento de la información lingüística de los textos. Para utilizar de un modo hábil este recurso, los escritores deben estar familiarizados con los lectores, con la comunidad académica-científica; en otras palabras, deben ser capaces de relacionar los textos con los contextos (Hyland, 2017).

De acuerdo con Hyland (2000), todo escritor debería ser consciente de las consecuencias profesionales que abarca la escritura; en esta medida, cada acto comunicativo está subordinado al conocimiento que se tiene de la audiencia y de sus necesidades. Por medio del metadiscurso los escritores se anticipan al conocimiento previo que pueda tener la audiencia sobre el tema que se aborda; asimismo orienta el ejercicio de reconocimiento que hace el escritor de las posibles dificultades de procesamiento de la información y de las reacciones de los lectores a determinados argumentos. Esta relación entre escritores, texto y lectores está mediada por el comportamiento retórico que exige la disciplina desde la cual se escribe. De ahí, la importancia de la revisión de los antecedentes relacionados con el estudio del *metadiscurso* para determinar cómo se ha estudiado y desde qué enfoques.

Así mismo, dado que, en la literatura sobre el tema, en la actualidad no aparecen reportados estudios bibliométricos sobre el término *metadiscurso*, se consideró útil analizar la producción científica sobre este tema con el propósito de encontrar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué autores y en qué países se está estudiando el *metadiscurso*?, ¿en qué disciplinas se registran estudios del *metadiscurso* y dentro de cuáles enfoques? ¿Cuál es la *distribución de coocurrencia de palabras claves en investigaciones en torno al metadiscurso*? A fin de hallar respuestas a estas interrogantes, se llevó a cabo el presente estudio con el objetivo de analizar cómo ha sido estudiada la noción de *metadiscurso* al examinar la producción científica durante las últimas cuatro décadas (1984 y 2023), a partir del método de análisis bibliométrico.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un enfoque predominantemente cualitativo, utilizando el método de investigación documental, a partir del cual se abordó la revisión de la literatura o estado del arte y el análisis bibliométrico de los estudios realizados sobre *metadiscourse* y reportados en cuatro décadas entre 1984 y 2023, principalmente de artículos de investigación recuperados de las bases de datos de *Scopus*, *Scielo* y *Google Académico*. Se consideraron como criterio de inclusión los artículos publicados en inglés y español, así como en otras lenguas, para el caso de *Scopus*; en cuanto al resto de las bases consultadas, solo se consideraron las publicaciones en español y algunas en portugués.

La revisión del estado del arte se realizó con el fin de mostrar el estado actual del conocimiento del *metadiscourse* como tema específico, e identificar problemas de carácter teórico y empírico sobre este objeto de estudio. Este proceso permitió revelar, de acuerdo con las interrogantes y objetivos planteados, el conocimiento relevante y actualizado, las líneas y tendencias en la investigación, los núcleos problemáticos, las disciplinas en las que se registran estudios sobre el *metadiscourse*, los principales enfoques o escuelas y los avances alcanzados.

El análisis bibliométrico constituye una herramienta innovadora, útil y de relevancia científica, por cuanto permite contrastar el crecimiento y distribución de la literatura científica en un campo del saber (López-Muñoz et al. 2021). Para realizar este análisis bibliométrico se utilizó el programa informático *VOSviewer* con el cual se generaron mapas de red de cocitación y de distribución de las palabras clave, utilizando el mapeo bibliométrico con diagramas que representan las palabras, ideas u otros conceptos ligados radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central.

Las estadísticas de la base de datos de *Scopus* informaron sobre la evolución del término *metadiscourse*, los autores, el índice de citación y de filiación institucional. Con los mapas generados en *VOSviewer* se determinaron las disciplinas y los objetos de estudios relacionados con la noción *metadiscourse*. Los datos se tomaron en tres momentos: enero y marzo de 2022, para el mapeo bibliométrico en *Scopus* y enero de 2023 para el análisis bibliométrico en las bases de datos de *Scielo* y *Google Académico*.

Resultados y discusión

Llevamos a cabo una revisión bibliométrica en la base de datos de *Scopus* del término *Metadiscourse*. La búsqueda arrojó 720 documentos entre artículos de investigación (80,3 %), revisiones (7,5 %), capítulo de libros (6,4 %) y conferencias (4,4 %) (Tabla 1). Decidimos no asignar un período de búsqueda, de modo que el sistema presentara el primer registro del término en la base de datos. De acuerdo con los registros de *Scopus*, la palabra *metadiscourse* aparece por primera vez en 1984 en el artículo de Avon Crismore intitulado *The rhetoric of textbooks: Metadiscourse*. Desde la primera aparición del término, se observa un incremento en el interés de los investigadores por el estudio de este campo. En la Tabla 2 se aprecia un

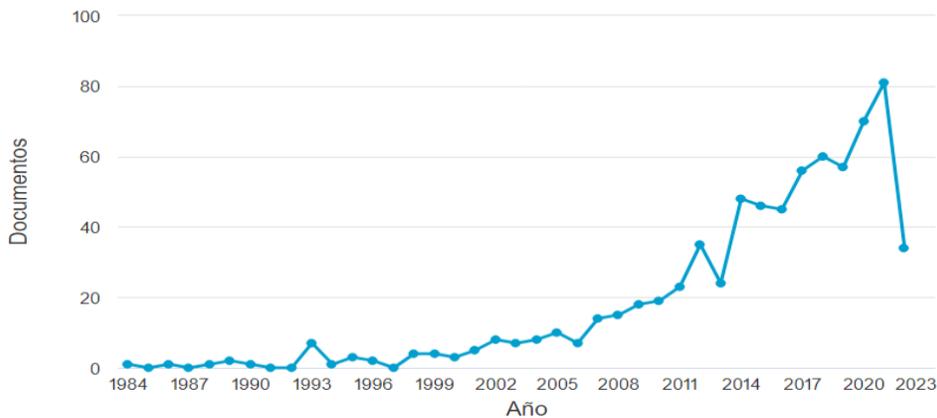
pico de publicaciones en torno al *metadiscurso* que va desde el año 2012, con 35 documentos, y un auge de trabajos publicados en el año 2021 con un total de 81 documentos. Estos mismos resultados pueden ser confrontados en el Gráfico 1, en el que se detalla la evolución del término *metadiscourse* en la base de datos *Scopus*.

Tabla 1
Número de documentos sobre Metadiscourse (Scopus, 14 de junio de 2022).

Año	N° Registros	Porcentaje	Año	N° Registros	Porcentaje
2022	34	4,72	2002	8	1,11
2021	81	11,25	2001	5	0,69
2020	70	9,72	2000	3	0,42
2019	57	7,92	1999	4	0,56
2018	60	8,33	1998	4	0,56
2017	56	7,78	1997	0	0,00
2016	45	6,25	1996	2	0,28
2015	46	6,39	1995	3	0,42
2014	48	6,67	1994	1	0,14
2013	24	3,33	1993	7	0,97
2012	35	4,86	1992	0	0,00
2011	23	3,19	1991	0	0,00
2010	19	2,64	1990	1	0,14
2009	18	2,50	1989	2	0,28
2008	15	2,08	1988	1	0,14
2007	14	1,94	1987	0	0,00
2006	7	0,97	1986	1	0,14
2005	10	1,39	1985	0	0,00
2004	8	1,11	1984	1	0,14
2003	7	0,97	Total	720	100%

Fuente: (Oliveros, 2023)

Figura 1
Evolución del término metadiscourse (1984-2022). Base de datos de Scopus
Documentos por año



Fuente: Base de datos de Scopus

Scopus presenta un total de 720 documentos que se clasifican en los siguientes tipos, a saber: artículos de revistas, 578 registros, es decir, 80,28 % del total del corpus, lo que lo posiciona como el género mayormente seleccionado por los investigadores para la comunicación científica; el género revisión cuenta con un 7,50 %, seguido de capítulo de libro (6,39 %), documento de conferencia (4,44 %), examen de la conferencia (0,56 %), libro (0,42 %), editorial (0,28 %) y nota (0,14 %).

Tabla 2

<i>Tipos de documentos sobre el término Metadiscourse</i>	Nº Registro	Porcentaje
Artículo	578	80,28
Revisión	54	7,50
Capítulo de libro	46	6,39
Documento de Conferencia	32	4,44
Examen de la Conferencia	4	0,56
Libro	3	0,42
Editorial	2	0,28
Nota	1	0,14
Total	720	100%

Fuente: (Oliveros, 2023)

Los datos evidencian que las instituciones de filiación de los investigadores corresponden a centros de enseñanza de reconocido prestigio en el mundo, entre los que se destacan Hong Kong Polytechnic University (14), la University of Colorado Boulder (12), Universiti Putra Malaysia (11), la Universitat Politècnica de València (10) y The University of Hong Kong (9).

Autores, índice de citación y filiación institucional

La selección de los autores en *Scopus* se basó en los siguientes criterios: un H-Index mayor a 5; los documentos deberán estar relacionados con el tema *metadiscourse*, *escritura académica* y *artículo de investigación*. En la Tabla 3 se presentan los autores con un mayor índice de citación y de número de publicaciones en torno al tópico de búsqueda *metadiscourse*. Ken Hyland es el investigador que se ubica en la primera posición con un índice H-Index de 53 y 11.757 citaciones. Desde el año 2017 hasta el 2021 los temas que recogen la producción de su trabajo son, según *Scopus*, *metadiscourse*, *escritura académica* y *artículo de investigación*.

Tabla 3
 Los 10 autores en Scopus que más producen sobre el metadiscurso, clasificados de acuerdo con el índice H-Inder

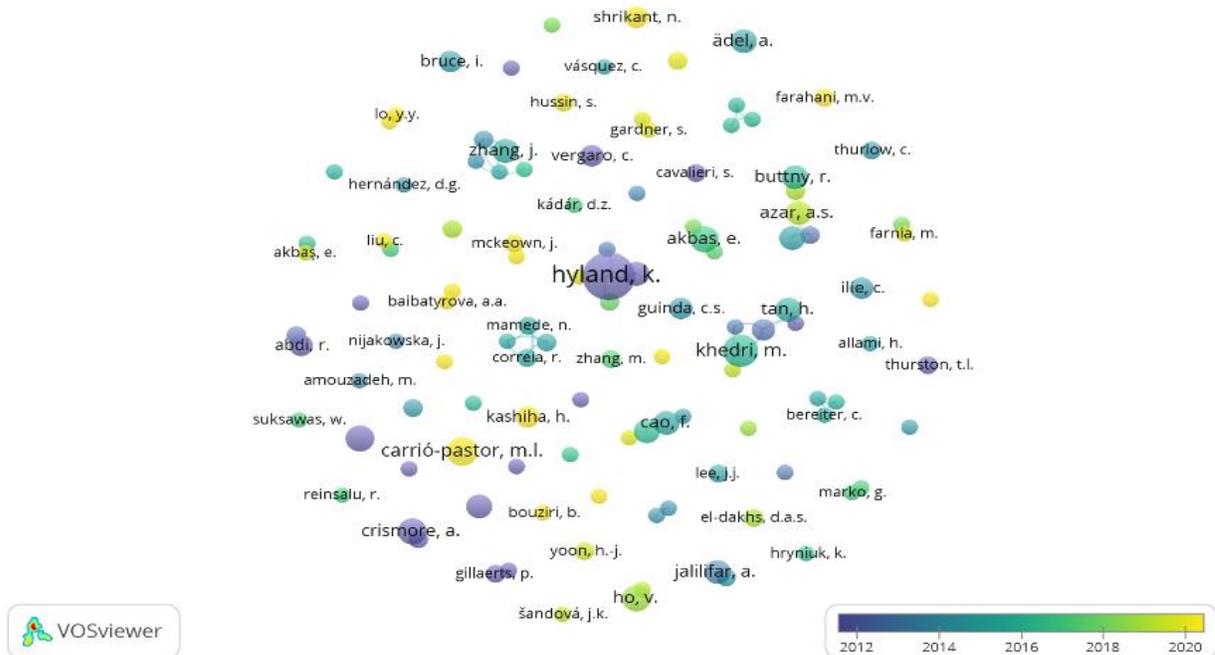
Posición	Autor	Periodo de publicaciones	N° de registros	Filiación institucional	Total de documentos en Scopus	H-Index	Total citaciones	Posición	Autor	Periodo de publicaciones	N° de registros	Filiación institucional	Total de documentos en Scopus	H-Index	Total citaciones
1	Hyland, Ken	1984-2022	19	Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido	184	53	11.735	6	Crismore, Avon	1984-2022	6	Universidad de Indiana Fort Wayne, Fort Wayne, Estados Unidos	14	8	580
2	Hu, Guangwei	1984-2022	5	Universidad Politécnica de Hong Kong, Kowloon, Hong Kong	105	32	3186	7	Jalilitar, A.	1984-2022	5	Universidad Shahid Chamran de Ahvaz, Ahvaz, Irán	39	8	229
3	Tse, Polly	1984-2022	5	The University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong	12	11	1120	8	Carrió-Pastor, María Luisa	1984-2022	8	Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España	38	5	119
4	Ho, Victor	1984-2022	6	Universidad Politécnica de Hong Kong, Kowloon, Hong Kong	25	10	231	9	Bronceado, H.	1984-2022	5	Universiti Putra Malasia, Serdang, Malasia	22	5	82
5	Ädel, Annelie	1984-2022	5	Högskolan Dalarna, Falun, Suecia	17	10	336	10	Khedri, Mohsen	1984-2022	9	Universidad de Sohar, Sohar, Omán	11	4	90

Fuente: (Oliveros, 2023)

Como se aprecia *supra*, Hu (Hong Kong), Tse, Polly (Hong Kong), Ho, Víctor (Hong Kong) y Ädel, Annelie (Suecia) destacan por un índice de citación alto que se ubica entre 32 y 10 puntos en H-Index. En cuanto al número de publicaciones, Hyland (19), Khedri (9), Carrió-Pastor (8), Crismore (6) y Ho (6) son los autores que encabezan el *ranking* en la base de datos *Scopus* con el mayor número de documentos sobre el tema. Por medio del análisis con *VOSviewer* se observa la red de relaciones entre los investigadores que se interesan en el *metadiscurso*. En la Figura 2 se muestra el mapa de la red de cocitación y referencias citadas en relación con el peso de la cita; este mapa también presenta los vínculos que se registran entre los investigadores.

Figura 2

Mapa de red de VOSviewer de Cocitación/ autor citado basado en el número de citas



Fuente: (Oliveros, 2023)

En color morado se distinguen las relaciones entre Hyland, Fu, Jiang y Tse, mientras al otro extremo se aprecia en color amarillo las publicaciones más recientes y en las que se destaca a Carrió-Pastor. Consideramos importante evaluar, a partir de las publicaciones o colaboraciones entre los autores, los objetos de interés y aportes en relación con el estudio del *metadiscourse*. Scopus registra que entre 2004 y 2008 Hyland y Tse publicaron en colaboración cinco artículos, dos de los cuales Tse figura como autor principal. Dentro de los objetos o temas de interés estos investigadores se destacan por: a) el estudio de las prácticas retóricas de académicos masculinos y femeninos para la construcción de una identidad disciplinaria adecuada a los requerimientos de las disciplinas (Tse & Hyland, 2008); b) el estudio del *metadiscourse* en reseñas de libros académicos (Tse & Hyland, 2006); c) construcciones evaluativas en textos académicos en función de la evaluación, la postura y el *metadiscourse* (Hyland & Tse, 2005a) y estudios sobre cláusulas o estructuras evaluativas en resúmenes (Hyland & Tse, 2005b), así como en la relaciones entre el *metadiscourse* y la escritura académica (Hyland & Tse, 2004).

En el mapa de red de cocitación y referencias citadas (Figura 2) encontramos que, Khedri y Carrió-Pastor son los autores que, después de Hyland ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente, de los investigadores que se interesan en el metadiscourse como objeto de estudio. Los trabajos de Khedri, en la misma línea de investigación de Hyland, se ocupan del género artículo de investigación y del estudio de la presencia autoral por medio de las automenciones o referencias autorales personales e impersonales en el género artículo de investigación (Khedri *et al.*, 2013a; Khedri & Konstantinos, 2020), así como en el estudio de

la variación intradisciplinar en el uso de marcadores metadiscursivos en el resumen del artículo de investigación (Khedri *et al.*, 2013b).

Khedri también ha llevado a cabo investigaciones en torno al análisis de la sección *resultados* y *discusión* del artículo de investigación, lo cual centra sus intereses investigativos en la corriente del Inglés con Propósitos Específicos (Khedri *et al.*, 2013a). En su más reciente investigación, este investigador analiza 40 introducciones de Lingüística Aplicada y Química desde el Modelo Cars de Swales (1990) y el Modelo Interpersonal para el análisis del metadiscurso propuesto por Hyland & Tse (2005a,b). Dentro de los hallazgos se destacan que la variación disciplinar fue ciertamente marcada en el corpus de estudio, tanto en los movimientos retóricos presentes en la sección *Introducción* de ambas disciplinas (química y lingüística aplicada) como en los marcadores metadiscursivos que indican el inicio de estas movidas retóricas en las secciones del artículo de investigación.

Hemos mencionado de modo sucinto los aportes e intereses de tres investigadores que se han dedicado al estudio del metadiscurso desde la década de los 90, en sus respectivos institutos. Como hemos presentado en la Tabla 3 sobre los diez autores que más producen sobre el tema, los centros de investigación y de filiación institucional de los investigadores se ubican en Reino Unido y Hong Kong, y en general sus publicaciones se realizan como autores principales o en colaboración con otros investigadores de centros de investigación de similar alcance. Para las publicaciones se utiliza el inglés como código privilegiado de la comunicación científica.

En la revisión que realizamos del corpus basado en los datos de *Scopus*, observamos que, dado el campo de acción de los aportes en torno al metadiscurso, los investigadores de Irán, Turquía, Malasia, entre otros países de Asia, prefieren publicar sus hallazgos en inglés, y no en sus lenguas maternas. Sabemos de las implicaciones sobre esta decisión, pero, en aras de una efectiva comunicación con la comunidad discursiva, en la visibilidad del trabajo y su impacto en la disciplina, los investigadores llegan a realizar este tipo de elecciones.

Desde esta perspectiva ciertamente hegemónica de los centros de investigación científica, hallamos que en el caso de Iberoamérica se destaca el trabajo de una investigadora de la Universitat Politècnica de València. María Luisa Carrió-Pastor presenta 8 registros en *Scopus*, y aunque su índice H-Index es de 5, sus investigaciones, publicadas mayormente en inglés y generalmente como única autora, se centran en el estudio del metadiscurso multimodal; es decir, en el análisis tanto de elementos visuales como textuales en el discurso. Una de las hipótesis de su trabajo se basa en la presunción de que el estudio y caracterización del metadiscurso multimodal colaboraría en cierto grado a mejorar las prácticas de escritura académico-científica en escritores en formación, especialmente en el marco de colaboración y aportes de disciplinas como las ingenierías. Carrió-Pastor sigue, como los investigadores de su red, el enfoque y la metodología que propone el Inglés con Propósito Específico. Nos parece importante destacar que en uno de sus trabajos expone que la denominada *dimensión multimodal* no se encuentra asociada al conocimiento lingüístico de una lengua y, por ende, debería ser enseñada (Carrió-Pastor, 2022b).

Carrió-Pastor ha analizado los marcadores metadiscursivos no solo desde el ámbito de la producción de artículos de investigación u otros géneros asociados a la comunicación científica, sino también se ha interesado en cómo un tipo de evaluación puede mejorar la comunicación entre los participantes de un proceso formativo. Es interesante constatar de qué modo el diseño curricular o la selección de un tipo de evaluación sumativa o formativa incide en la comunicación efectiva, en este caso de sinohablantes que estudian un master en español para mejorar sus competencias en esta lengua. Los hallazgos de este trabajo muestran que la comunicación entre docentes y estudiantes mejora de forma sustancial con la selección de la evaluación formativa, en oposición a la sumativa, y esto se halla relacionado con la frecuencia en el uso de los marcadores metadiscursivos, los cuales colaboran en las estrategias de persuasión y argumentación empleadas en la comunicación efectiva (Carrió-Pastor, 2021a).

Disciplinas y objetos de estudio

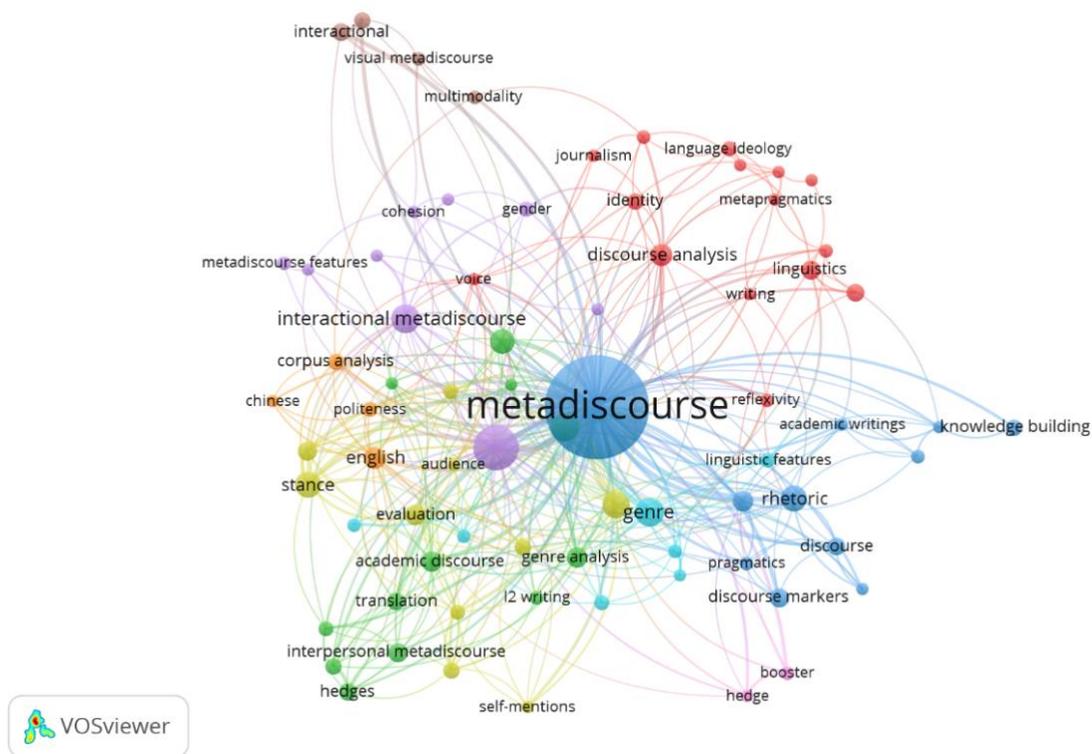
Scopus

Con la búsqueda de la palabra clave *metadiscourse*, *Scopus* arrojó un total de 720 documentos en los que se registran que el conjunto de trabajos publicados en diversas revistas enfoca su accionar desde la Lingüística, la Retórica, la Pragmática, la Metapragmática, la Traducción y el Análisis de Género; este último se presenta como un enfoque de la Lingüística Aplicada. Dentro de los objetos de investigación, destacan el metadiscurso interaccional, el estudio sobre la voz autoral, las funciones metadiscursivas y la multimodalidad, una dimensión que, en los últimos trabajos sobre el metadiscurso en el campo académico-científico, y en especial, en la enseñanza de segundas lenguas ha adquirido una relevancia interesante. Asimismo, los trabajos se enfocan en el metadiscurso desde la perspectiva textual, de producción entre escritores en formación o expertos, y se formulan interesantes hipótesis que tienen que ver con la consideración de otras variables de corte sociolingüístico como el género de los investigadores, su lengua e identidad, evidentes en la selección que realizan para la construcción de su trabajo.

En la Figura 3 se presenta un mapa de la distribución de palabras claves sobre el término *metadiscourse*. Por otra parte, se destaca además otros objetos que, en el marco de los estudios sobre el metadiscurso se encuentran generalmente dentro de las categorías de análisis de los trabajos; esto es, nos referimos al interés que existe sobre la evaluación, dimensión en la que entran las investigaciones sobre la modalidad y la evidencialidad. En este marco de relaciones además hallamos un especial foco, como es de esperar, en el análisis del posicionamiento epistémico y en el estudio de los *booster*, *hedges* y las automenciones, especialmente en el artículo de investigación.

Figura 3

Distribución de coocurrencia de palabras claves en investigaciones en torno al metadiscourse

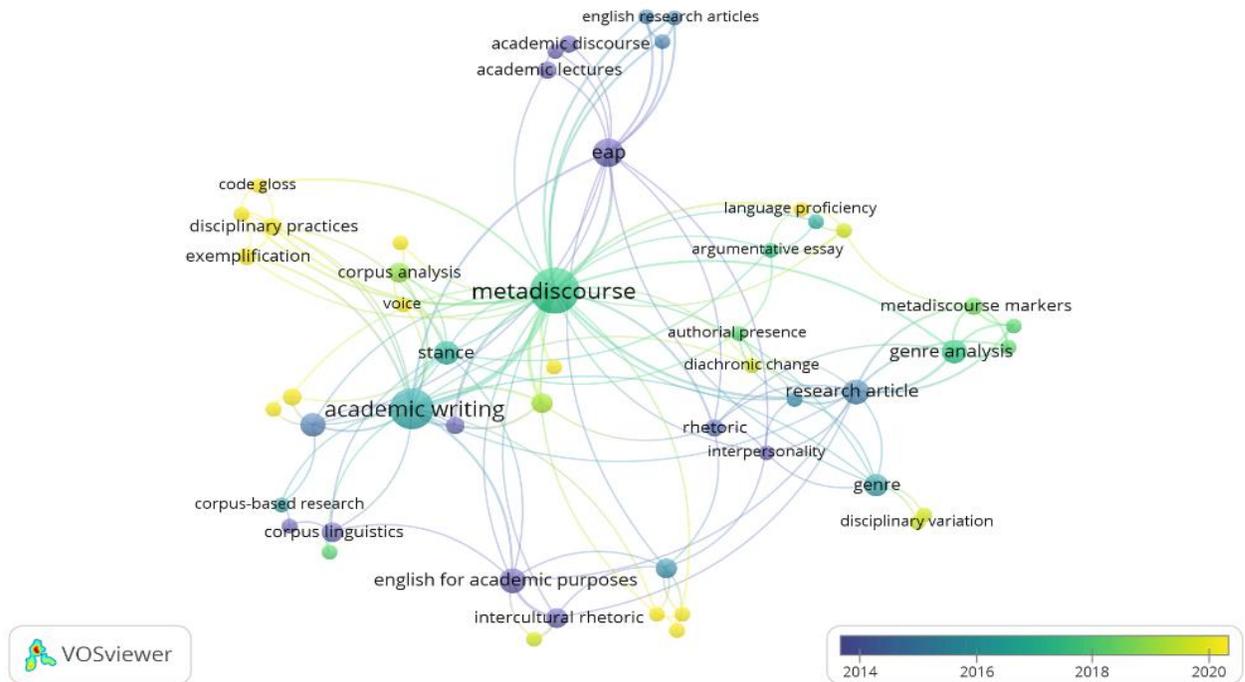


Fuente: (Oliveros, 2023)

En las Figuras 4, 5 y 6 se presenta el mapa de coocurrencia de palabras claves que se destacan en las revistas *Journal of Pragmatics* (36 documentos), *English For Specific Purposes*, con 20 documentos, la revista *Journal of English For Academic Purposes* con 18 documentos, revistas que ocupan las principales posiciones en *Scopus* de publicaciones científicas cuyo objeto es el metadiscourse. Luego de analizar la red de coocurrencia de las tres revistas encontramos coincidencias tanto en los objetos de investigación como en los autores claves en este campo de trabajo. La Lingüística, la Retórica Intercultural, el Análisis de Género y la Lingüística Aplicada son las disciplinas desde donde se estudia y analiza el metadiscourse de géneros como el artículo de investigación o el ensayo argumentativo. El foco en estos trabajos está en la escritura académica, la lectura académica, la voz y la postura o la variación interdisciplinar; el cambio diacrónico en el uso de determinados marcadores metadiscursivos también es un objeto de interés para los estudiosos. El enfoque del Inglés con Propósitos Específicos, enfoque derivado de la Lingüística Aplicada es una metodología con suficientes elementos heurísticos para el análisis de corpus.

Figura 4

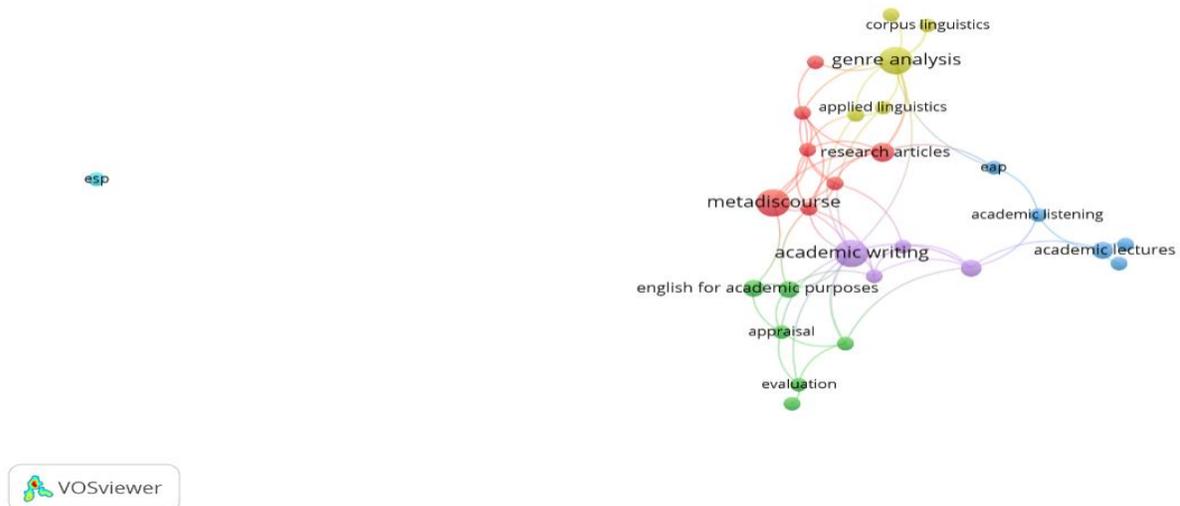
Distribución de coocurrencia de palabras claves en investigaciones en torno al metadiscourse en *Journal of Pragmatics* (36 documentos)



Fuente: (Oliveros, 2023)

Figura 5

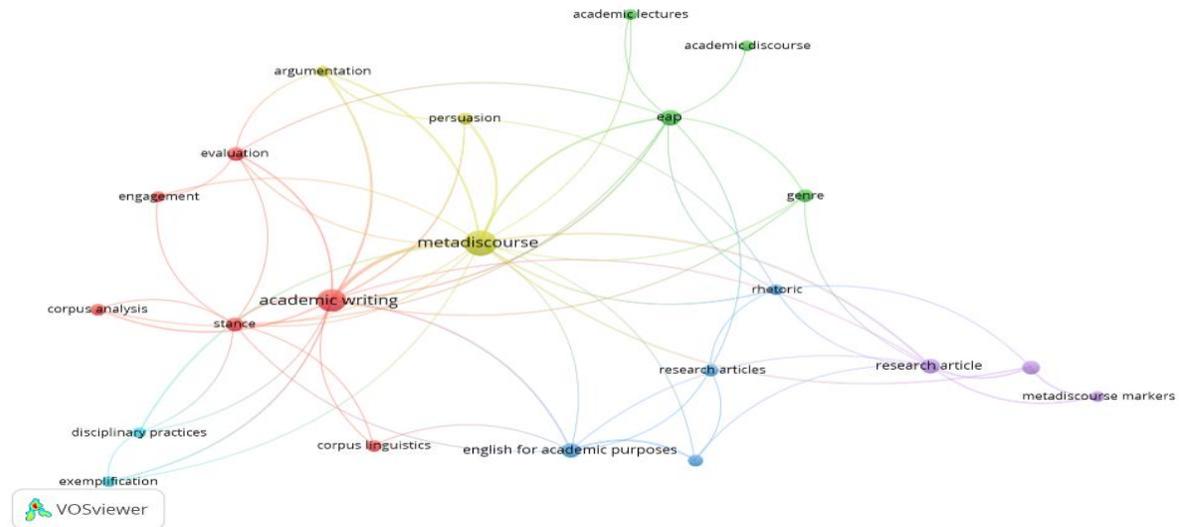
Distribución de coocurrencia de palabras claves en investigaciones en torno al metadiscourse en *English For Specific Purposes* (20 documentos)



Fuente: (Oliveros, 2023)

Figura 6

Distribución de coocurrencia de palabras claves en investigaciones en torno al metadiscourse en *English For Specific Purposes* (18 documentos)



Fuente: (Oliveros, 2023)

Metadiscourse: publicaciones científicas en las revistas hispánicas

La revisión de los trabajos que estudian el metadiscourse informa que en Latinoamérica un número importante de autores se encuentran interesados en esta área de estudio. Los datos de *Scopus* indican que Chile es el país con el mayor número de publicaciones, seis (6) publicaciones en total, seguido de Argentina y Venezuela, con dos (2) publicaciones, respectivamente. Revisemos cuáles son los intereses de investigación en cada país, con la intención de presentar un panorama de la producción científica en esta región, sin ánimos de alcanzar la exhaustividad. En Chile se reporta el trabajo de Navarro *et al.* (2022) que estudia las relaciones del metadiscourse y la intertextualidad en trabajos de grado, con la finalidad de proporcionar una descripción de las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios en la construcción de la voz autoral. Otras investigaciones se han enfocado en el estudio del metadiscourse en escritores de diversas disciplinas y han llegado a la siguiente conclusión: los escritores que publican sus trabajos en el campo de la Medicina hacen un menor uso de marcadores metadiscursivos que investigadores del campo de la Lingüística (Salas, 2015a). En la región, también ha habido un interés por proponer ampliaciones a las actuales taxonomías de marcadores metadiscursivos, herramientas importantes para todo analista que requiera contar con una lista de formas frecuentes en el metadiscourse de artículos de investigación en diversas disciplinas (Salas, 2015b).

En el caso de Argentina y Venezuela, los trabajos se han centrado en el estudio del metadiscourse en artículos de investigación (Bonnet & González, 2016), en las funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad en el discurso científico (Müller, 2007)

y en el estudio del metadiscurso interpersonal en una disciplina específica (Bisbe Bonilla, 2021). En la Tabla 4 presentamos la relación de la producción científica sobre *metadiscourse* que se registra en *Scopus*, aunque somos conscientes de que ha habido otras publicaciones en el campo que han discutido sobre este tema desde la diversidad de escenarios en la región y según las necesidades conocidas.

Tabla 4

Producción científica en Hispanoamérica, de acuerdo con Scopus

CHILE		
<i>Títulos</i>	<i>Autores</i>	<i>Año</i>
How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish.	Navarro <i>et al.</i>	2022
Attenuation in comments on digital news in spanish and chilean newspapers [La atenuación en los comentarios sobre las noticias digitales en periódicos de España y Chile]	Moya Muñóz, P. & Carrió-Pastor, M.L.	2018
Functions of metadiscourse in the co-construction of identity in oral final undergraduate university exams: A case study [Funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso]	Baeza Duffy, P. & Sologuren Insúa, E.	2017
Reflexive metadiscourse in research articles in Spanish: Variation across three disciplines (Linguistics, Economics and Medicine)	Salas, M.	2015a
A taxonomy of metadiscourse in written scientific spanish [Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académicocientífico escrito en español]	Salas, M.	2015b
Metadiscourse in opinion columns and readers comments in a virtual and public environment [El metadiscurso en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público]	González Arias, C.	2014
ARGENTINA		
Scientific writing in disciplines: Analysis of the interpersonal metadiscourse in chemistry, biology, and philosophy scientific articles [La escritura científica en las disciplinas: Análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía]	Bonnet, M. & González, D.S.	2016
Metadiscourse and perspective: Metadiscursive functions of modality modifiers introduced by 'como' in scientific discourse [Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico]	Müller, G.	2007

VENEZUELA

“What we intend to emphasize here is”: Interpersonal Metadiscourse as an interpretative orientation in Anthropology articles | [“Lo que aquí pretendemos destacar es”: El Metadiscurso Interpersonal como orientación interpretativa en artículos de Antropología] Bisbe Bonilla, L.L. 2021

Fuente: (Oliveros, 2023)

Como hemos expuesto en los apartados anteriores, el estudio del metadiscurso en las publicaciones científicas en Latinoamérica se ha venido abordando de un modo particularmente diferente a como se presenta en el mundo anglosajón y europeo, especialmente en los centros de investigación de universidades de reconocido prestigio y de muy sólida financiación donde predomina el modelo hegemónico de análisis del metadiscurso propuesto por Hyland & Tse (2004) y Hyland (2005). En la revisión de la base de datos de *Scopus* en marzo de 2022, se encontró que en Latinoamérica los documentos referenciados bajo el lema *metadiscourse* fueron nueve (9), en contraposición con los 711 registros para el resto del mundo. En este sentido, se hace necesaria la revisión de algunas bases de datos y repositorios institucionales iberoamericanos para encontrar lo que podríamos denominar una red académica que trabaje y publique especialmente en español, en el marco de la enseñanza del español como lengua materna o con propósitos académicos. Es importante advertir que no tenemos pretensiones de presentar una revisión exhaustiva sobre el tema, ya que nuestro interés solo consiste en esbozar un primer panorama que esperamos sea de utilidad para futuras investigaciones.

Scielo

Se llevó a cabo una revisión en la base de datos Scientific Electronic Library Online (*Scielo*) sobre el término *metadiscourse*. Los criterios para la inclusión en la presente revisión bibliométrica de publicaciones en torno al estudio del metadiscurso en Hispanoamérica fueron los siguientes: a) los artículos de investigación tienen como objeto de estudio el metadiscurso y b) el género discursivo que se estudia es el artículo de investigación, esto con el propósito de establecer un territorio mucho más acotado para la indagación en función de lo que se produce y estudia en torno a este objeto.

La base de datos *Scielo* arroja un total de 21 documentos. Luego del proceso de depuración se contabilizan siete (7) artículos de investigación, algunos de los cuales ya fueron referenciados en la sección que hemos dedicado a la Base de Datos *Scopus*, con excepción del trabajo de Risso & Jubran (1998), publicado en portugués. Estos investigadores estudiaron el discurso autorreflexivo hablado desde la óptica textual e interactiva. Lo que interesa en esta investigación, desde una perspectiva de la historia de las ciencias, es la relación entre el incipiente campo de los estudios del metadiscurso y los aportes de la Lingüística Textual basado en el análisis del lenguaje autorreflexivo para estudiar aspectos como el procesamiento lingüístico y la progresión temática. En esta investigación se asoma la relación entre los marcadores metadiscursivos y su significado de procesamiento según la posición que ocupen en el discurso. Como sabemos, esta línea de investigación sería

ampliamente desarrollada en las siguientes décadas. En la Tabla 5 presentamos los trabajos que la base de datos *Scielo* relaciona dentro del campo que nos interesa:

Tabla 5

Producción científica escrita en español y portugués de acuerdo con Scielo

Título	Autores	Año
Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes	<u>Sánchez-Jiménez, D.</u>	2022
A cross-disciplinary study of verb boosters in research articles from Engineering, Medicine and Linguistics: Frequency and co-text variations	<u>Skorczyńska, H.</u> & Carrió-Pastor, M.L._	2021
La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía	<u>Bonnet, M.& González, D. S.</u>	2016
Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español	<u>Salas Valdebenito, M.</u>	2015
Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por ‘como’ en el discurso científico	<u>Müller, G.</u>	2007
El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación	<u>Beke, R.</u>	2005
O Discurso Auto-reflexivo: Processamento Metadiscursivo do Texto	<u>Risso, M. S.& Jubran, C.C.A.</u>	1998

Fuente: (Oliveros, 2023)

Google Académico

En *Google Académico* se realizó una revisión del término *metadiscurso* desde el año 2018 hasta el año 2022. En esta primera fase de la búsqueda, la base registra 1740 documentos. En una segunda fase de indagación, se acota la búsqueda a las palabras claves *Metadiscurso Hyland* y los registros alcanzan 155. Luego, se llevó a cabo una selección en *Google Académico* de los artículos que tienen relación con el metadiscurso, la escritura científica y académica, con lo que se obtienen 64 documentos. Con la herramienta *VOSViewer* se crea un mapa basado en datos bibliográficos, con soporte en el archivo EndNote; el análisis tuvo como propósito establecer la coautoría por medio del método de conteo completo, para lo cual cada autor debe contar con un mínimo de 2 documentos de su autoría. El programa calcula los vínculos de coautoría y selecciona los autores con mayor coautoría dentro del corpus. En la Figura 10 presentamos los resultados del análisis:

Figura 7

Mapa de red de VOSviewer de Cocitación/ autor citado basado en el número de citas



Fuente: (Oliveros, 2023)

La Figura 7 evidencia las redes académicas y las colaboraciones que se establecen entre investigadores de Hispanoamérica y España. A diferencia de la Figura 2, es claro que existen escasas relaciones entre los investigadores que de modo directo estudian el dominio del metadiscourse, sea por las escasas colaboraciones en el campo, a las dificultades para construir redes académicas sólidas que cuenten con la debida financiación para alcanzar los propósitos investigativos. Ahora bien, hemos encontrado unos nodos o focos de interés que podríamos presentar del siguiente modo:

- Escritura científica: investigaciones en torno al metadiscourse en los géneros artículos de investigación y tesis doctoral (Sánchez Jiménez, 2018; Sánchez Jiménez, 2020a; Sánchez Jiménez, 2020b; Chamorro *et al.*, 2020; Meza & Castellón, 2020; Álvarez & Romero, 2022; Sánchez-Jiménez, 2022). En esta revisión encontramos cómo la noción de *modalidad* se relaciona con los estudios del metadiscourse y los estudios que abordan la modalización en el discurso científico (Torres *et al.*, 2022).
- Estudio del metadiscourse en otros géneros discursivos como el género *cartas al editor* (Salapata & Alexopoulou, 2020). También se ha estudiado el uso de marcadores metadiscursivos en artículos de divulgación científica publicados en línea, donde en lugar de visibilizar al autor por medio de las automenciones, se prefiere el uso de agentes animados seguido de verbos activos para invisibilizar a emisores como el New York Times y visibilizar a los investigadores que publicaron en una revista científica, en muchos casos, con acceso restringido (Herrando-Rodrigo, 2022).
- Estudio del metadiscourse para la explicación de fenómenos sociales (Carrió-Pastor *et al.*, 2021).

Comenzaremos la revisión por el último foco que hemos presentado; esto es, el metadiscourse y los estudios sociales, y en este caso, el trabajo de Carrió-Pastor *et al.* (2021) resulta sumamente interesante. Esta investigación propone una taxonomía de los marcadores de actitud, a partir del estudio y análisis del discurso digital (Twitter), en el marco de la

emergencia sanitaria de la pandemia por la Covid-19. Se basan en la propuesta de Beke (2005) y Hyland (2005), desde una perspectiva funcionalista, y aunque no abordan directamente el metadiscurso en los artículos de investigación, los investigadores ofrecen una inédita ruta metodológica para comprender de qué modo se expresa la actitud de los miembros de una sociedad ante el poder, lo cual nos plantea la discusión sobre el alcance de estos modelos y teorías del metadiscurso, no solo para estudiar producciones lingüísticas o géneros discursivos específicos, sino como herramientas heurísticas y epistémicas para comprender las relaciones humanas y sus vínculos con el poder u otros fenómenos en las sociedades actuales.

La línea en torno a los estudios del metadiscurso en español está en la actualidad siendo dirigida por Sánchez-Jiménez y Carrió-Pastor, pero de modo particular por Sánchez quien ha mantenido a lo largo de los años su interés por la descripción del metadiscurso en artículos de investigación y en trabajos de grado. De hecho, en uno de sus más recientes trabajos, Sánchez-Jiménez (2022) estudió las estrategias de cortesía valorizante y mitigadora, las cuales tienen la función de disminuir la tensión que se produce al momento de presentar alguna crítica o evaluar las fuentes de consultas que se realizan sobre un determinado enfoque o estudio a través de comentarios valorizantes positivos o negativos.

En este escenario de negociación, el escritor puede servirse de los intensificadores (cortesía valorizante) o de los mitigadores (cortesía mitigadora) para presentar de modo evaluativo y crítico los aportes de otros trabajos a la investigación. Dentro de las novedades de este estudio se destaca que el autor se interesa en estudiar los marcadores metadiscursivos de mitigación e intensificación dentro del modelo de Hyland (2005), y se auxilia en la Teoría de la cortesía para contar con un marco epistémico de mayor alcance en el plano descriptivo y explicativo para caracterizar las funciones pragmáticas que en efecto se activan como parte de las dinámicas propias de la negociación al interior del texto académico, entendido como un texto persuasivo.

El estudio de Sánchez-Jiménez concluye que en las evaluaciones a las fuentes citadas en los trabajos de fin de máster y en los artículos de investigación prevalece la intención de alcanzar acuerdos con los lectores. El trabajo también informa que los escritores estadounidenses produjeron críticas negativas sobre las fuentes citadas, a diferencia a lo que ocurre con los escritores españoles. Estos hallazgos amplían aún más el panorama para la discusión sobre las relaciones entre metadiscurso, mitigación y cortesía.

Las investigaciones de Sánchez-Jiménez abordan, por un lado, revisiones teóricas sobre la noción de *metadiscurso* (cf. Sánchez-Jiménez, 2022b), y por otro, estudios de corte empírico. En cuanto a las revisiones teóricas, en una investigación intitulada *El metadiscurso en la lengua académica: singularidades e investigaciones en lengua española* se ha interesado en estudiar el origen, evolución del término *metadiscurso* en el mundo anglosajón, pero también a revisar los modelos propuestos desde la concepción integrativo/interactivo de Hyland, como de la visión no integrativa, expuesta en el modelo reflexivo de Ädel (2006), así como las críticas de la comunidad científica al modelo integrativo. También revisa los modelos para el estudio del metadiscurso en español, y concluye que “Tanto el modelo de Chao Parapar (2018) como el de Salas (2015a,b), aunque interesantes y novedosos, no representan

por sí solos una concepción diferente del metadiscurso, ya que están fuertemente subordinados a las clasificaciones originales de las que proceden.” (Sánchez-Jiménez, 2022b, p. 430).

Ciertamente, la aseveración de Sánchez-Jiménez puede llegar a ser contundente; no obstante, la realidad es que hasta el momento no existe evidencia de modelos que expliquen las estrategias de construcción del metadiscurso en español desde un enfoque desarraigado de las concepciones de los modelos integrativos y el modelo reflexivo. Quizá la visión sobre el fenómeno desde Hispanoamérica esté o se encuentre en una nueva ruta de indagación, aunque durante varios años los investigadores han dedicado sus esfuerzos a validar, flexibilizar, adaptar ambos modelos a los estudios del metadiscurso en español o proponer nociones paraguas o nuevas metodologías que amplíen el panorama. Para confrontar esto último, es importante revisar las propuestas de Salas (2015a) y Suau Jiménez *et al.* (2021).

¿Esto implica que no pueda construirse una nueva propuesta, taxonomía, o modelo que desde la libertad de la reflexión se apoye sobre teorías y nociones que hasta ahora no hayan sido asumidas por los modelos vigentes? La respuesta quizá a esta pregunta podría encontrarse en el modo en el que las comunidades académicas en Hispanoamérica y España se organizan y trabajan en red. La Figura 7 es solo un signo de la precaria integración de los investigadores de la región interesados en el estudio del metadiscurso en español, pero esta situación no implica *per se* un interés marcado en investigaciones de foco similares que se han venido desarrollando desde hace algunas décadas y desde diversos enfoques o modos de apreciar el compromiso y las movidas retóricas en secciones específicas del artículo de investigación (Moyano, 2014), la modalidad (Sabaj *et al.*, 2013; Briceño, 2014), la atenuación (Chao Parapar, 2018), la intertextualidad (González de Requena *et al.*, 2015) o el posicionamiento del autor en el artículo científico (Sánchez-Upegui, 2018) o de modo general en la escritura académica (Castelló *et al.*, 2011).

En la actualidad, el modelo integrativo y el modelo reflexivo gozan de muy buena salud, con un amplio número de investigaciones que desde el campo de la Lingüística Aplicada los validan o contribuyen a su expansión. En la más reciente publicación de Ädel (2023) se presenta una revisión de un modelo para el análisis del metadiscurso en el cual se contemplan la función metalingüística, expresiva y directiva desde un enfoque más de “movimiento” que de “marcador”.

En cuanto a las investigaciones empíricas, el estudio sobre el fenómeno de la dialogía en un corpus de tesis doctorales y artículos de investigación desde una perspectiva intercultural (español-inglés) proporciona evidencia sobre cómo cada grupo de escritores negocia los argumentos y establece una relación con los lectores. Dentro de los resultados de este estudio consideramos de interés el hallazgo que precisa que los autores que redactan en inglés presentan un mayor número de metadiscurso que los autores que redactan en español (Sánchez-Jiménez, 2020). Asimismo, los estudiantes de posgrado de universidades españolas atenúan menos que los escritores de artículos de investigación, a pesar de estar en una situación de asimetría.

Sánchez-Jiménez (2022b) ha discutido en otras investigaciones que los escritores aprendices de la disciplina exponen un mayor grado de compromiso con lo que comunican, debido quizá, al desconocimiento de los modos que tienen las comunidades disciplinares para establecer acuerdos sobre el conocimiento establecido y el nuevo conocimiento. Continuando con los hallazgos principales de este estudio, se encontró que los escritores consagrados en Medicina prefirieron hacer un mayor uso de los mitigadores, dado que esta selección evita cualquier confrontación con los miembros de la comunidad científica, aunado a que fortalece la imagen cortés del investigador ante sus pares. Este campo sobre el estudio de la mitigación en tesis doctorales y artículos de investigación se halla también vinculado con la evaluación de las citas en el discurso científico, evaluación que suele variar en escritores expertos y escritores que escriben su tesis doctoral (Sánchez-Jiménez, 2018) o en las estrategias de posicionamiento basadas en la polaridad negativa o positiva (Meza & Castellón, 2020).

Las investigaciones en torno al metadiscurso no solo se han centrado en los géneros discursivos que consumen y producen las comunidades académicas; el interés y la aplicación del modelo interpersonal de Hyland (2005) se ha movilizado hacia el estudio de las estrategias metadiscursivas presentes en las cartas del editor (Panagiota & Alexopoulou, 2020), propio del género periodístico, dado que desde la perspectiva de las investigadoras el estudiante de español como lengua extranjera requiere moverse en diversos géneros discursivos, y, por ende, conocer las convenciones del género y los modos concertados para su producción.

La investigación de Panagiota & Alexopoulou (2020) sigue los presupuestos de los estudios contrastivos (griego y español) y es particularmente interesante porque propone, a partir de Calsamiglia & Tusón (2012), una adaptación al español del modelo interaccional de Hyland (2005) para el análisis de los marcadores metadiscursivos en las cartas al director. Los hallazgos de esta investigación evidencian que los verbos de juicio y las expresiones modales presentaron una alta ocurrencia en las cartas redactadas por los españoles que en aquellas que fueron redactadas por hablantes griegos. Otro hallazgo interesante consiste en que para dirigirse al lector los estudiantes griegos optaron por verbos en segunda persona del singular y del plural, mientras que los estudiantes españoles se sirven con más frecuencia de la primera persona del plural para implicar a los lectores. En síntesis, tanto el metadiscurso interactivo e interaccional, como las estrategias de cortesía presentaron variación en ambos subcorpus, lo que fortalece quizá la hipótesis del metadiscurso como un marcador de la variación no solo en las disciplinas científicas, sino en géneros tan escasamente estudiados como las cartas al director.

De acuerdo con el recorrido epistémico que hemos llevado a cabo en este artículo, la variación parece ser la norma, y esto es lo que nuevamente evidenciamos en el trabajo de Álvarez & Romero (2022) donde, dependiendo de la sección retórica del trabajo de grado, los marcadores metadiscursivos tendrán una frecuencia mayor o menor, según corresponda. Por ejemplo, en la sección *introducción* se prefiere la estrategia de intensificación, seguida de la mitigación, las automenciones y los marcadores de actitud; por el contrario, en la sección *conclusión* la mitigación es la estrategia de posicionamiento más utilizada.

El estudio de los marcadores metadiscursivos en secciones retóricas como el *resumen* en los trabajos de grado ha permitido comprender de qué modo el estudiante construye su voz autoral con cierta hibridación: por un lado, utiliza los marcadores metadiscursivos como lo haría un aprendiz de la disciplina; no obstante, en otras secciones hace uso de una serie de estrategias o recursos metadiscursivos como los marcadores de transición, o los evidenciales con una habilidad que es propia de los escritores expertos, aunque luego en determinados segmentos tienda a “...minimizar o limitar el alcance de sus hallazgos con lo que atentan contra la función de promoción que caracteriza a los *abstracts*; acentúan, de nuevo, su identidad de estudiantes más que la de expertos.” (Cañada & Bach, 2020, p. 174).

En una investigación sobre los recursos interaccionales en los resúmenes en español de trabajos de grado, Cañada & Bach (2022) encontraron que los marcadores personales, conocidos también como automenciones, tienen la más alta frecuencia en el corpus, seguidos de los intensificadores, marcadores que expresan el grado de certeza que un autor tiene sobre la proposición que comunica. Interesa de esta investigación principalmente el cruce de variables, tales como los movimientos retóricos y los tipos de marcadores metadiscursivos que aparecen en el resumen de la tesina. En definitiva, encontraron que los marcadores de personas son más frecuentes en los movimientos retóricos de *metodología*, *introducción* y *resultados*; los marcadores enfatizadores aparecen en los movimientos retóricos *resultados* y *conclusiones*, mientras que los marcadores de actitud son frecuentes en el movimiento retórico de *introducción*.

La revisión de la literatura en Google Académico ha hecho evidente los variados enfoques desde los cuales es posible estudiar el dominio del metadiscurso, especialmente en la escritura académica y científica. Hemos encontrado que muchas veces estas formas de encarar el objeto de estudio se distancian de la tradición anglosajona, lo cual es ciertamente interesante porque permite entender que modelos basados en el posicionamiento estratégico del autor (noción que proviene del Marketing), son mucho más abiertos en sus concepciones debido a que se sostienen en nociones como *estrategia* más que del recurso *metadiscursivo*. La crítica fundamental que se hace al modelo anglosajón es la centralidad que se le otorga a un elemento léxico-gramatical como el marcador metadiscursivo, el cual define un determinado recurso metadiscursivo que se activa al interior del artículo de investigación (Meza, 2016; Meza, 2018; Meza & Castellón, 2020). En la Tabla 8 se exponen los trabajos que hemos referenciado, con la intención de que el lector llegue a ellos y los consulte.

Tabla 6 Estudios sobre el metadiscourse en español (Google Académico)

Título	Autores	Año
Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes	Sánchez-Jiménez, D.	2022a
El metadiscourse en la escritura académica: singularidades e investigaciones en lengua española	Sánchez-Jiménez, D.	2022b
Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado	Álvarez Álvarez, M. & Romero González, A.N.	2022
¿Es inevitable la voz en los textos escritos? Agentes animados seguidos de verbos activos como mecanismos de locución de los escritores en las prácticas de difusión del conocimiento	Herrando-Rodrigo, I.	2022
Marcadores metadiscursivos interaccionales en resúmenes de TFG: ¿indicadores de dominio del género?	Cañada Pujols, M.D. & Bach, C.	2022
El respeto al poder en Twitter en la crisis española por el COVID-19	Carrió Pastor <i>et al.</i>	2021
La interpersonalidad discursiva como alternativa al metadiscourse interpersonal	Suau Jiménez <i>et al.</i>	2021
El metadiscourse interpersonal: aplicación y funciones en artículos de investigación científica – universitaria	Valencia Martínez, J.C.	2021
Estudio comparativo sobre el uso de recursos metadiscursivos en corpus de hablantes nativos y no nativos grecófonos de español	Salapata, P. & A. Alexopoulou	2020
Polaridad valorativa de las estrategias de posicionamiento en artículos de investigación: variación según la disciplina y la experticia del autor	Meza, P. & M. Castellón	2020
Elementos persuasivos de la citación en el discurso académico de posgrado: los verbos introductorios de las citas en la sección de la conclusión	Sánchez-Jiménez, D.	2018
El posicionamiento estratégico en artículos de investigación de ciencias médicas y ciencias naturales: variación según el área y la experiencia de los autores	Meza, P.	2018

Fuente: (Oliveros, 2023)

Con el propósito de revisar otras fuentes para la identificación de trabajos sobre el metadiscursio en español, se llevó a cabo una revisión en Teseo (educacion.gob.es), plataforma que arrojó tres investigaciones que hacen referencia al metadiscursio; no obstante, referenciaremos aquella que tiene un grado de acercamiento mayor a nuestras indagaciones sobre el objeto en el campo de la escritura académica y científica. Se trata de la tesis doctoral intitulada *Metadiscursio en la escritura académica española: una exploración de la interfaz entre el estatus nativo/no nativo y el nivel de experiencia*, trabajo defendido en febrero de 2022 por Gang Yao, y cuya directora de tesis fue la investigadora María Luisa Carrió-Pastor.

La investigación de Gang Yao aborda el vacío en los estudios del metadiscursio en español, o de modo más preciso, se interesa en conocer cómo los escritores nativos o no nativos, expertos o aprendices de la disciplina hacen uso del metadiscursio en el trabajo de fin de máster y en el artículo de investigación. Para ello, construye cuatro subcorpus: a) principiantes no nativos; b) principiantes nativos; c) expertos nativos sinohablantes y d) expertos nativos hispanohablantes, con lo cual busca comparar el metadiscursio en español y el metadiscursio en el español como lengua extranjera. El corpus estuvo constituido por 110 textos y 1.2 millones de palabras. El trabajo de Yao (2022) se basó en el modelo de metadiscursio de Hyland (2005), y se interesó en caracterizar cómo los cuatro grupos de escritores desplegaban diferentes tipos de estrategias metadiscursivas en un género de formación, como el trabajo de fin de máster, y un género más de experto como el género artículo de investigación.

Dentro de los aportes de este trabajo se destacan, por un lado, la replicabilidad del estudio; por otro, la construcción de un libro de códigos para los etiquetadores colaboradores con el propósito de establecer criterios para la demarcación de una cláusula u oración como propiamente metadiscursiva. De igual modo, el trabajo es interesante porque contribuye a los estudios del metadiscursio en español al proponer una lista de marcadores metadiscursivos que se distribuyen entre 681 marcadores interactivos y 491 marcadores interaccionales.

A pesar las contribuciones desde el plano metodológico y de descripción, la tesis doctoral de Yao (2022) presenta algunas limitaciones, como la misma autora refiere. Una de ellas es la imposibilidad de comparar los cuatro subcorpus debido al tema de la variación entre estos y de los modos diversos de construcción del metadiscursio en el trabajo de fin de máster y el artículo de investigación.

Antes de concluir con esta sección, sería pertinente discutir la investigación de María Milagro Del Saz Rubio (2021) sobre la presencia del escritor en la sección de introducción y posmetodología en artículos de investigación publicados en inglés. Este trabajo se posiciona desde el campo de los estudios de Inglés con Propósitos académicos y fue publicado en la Revista Signos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Consideramos que es un trabajo que se inserta en el campo de los estudios del metadiscursio, que ofrece una taxonomía para el estudio del metadiscursio desde la perspectiva del enfoque de “movimiento”, como bien lo explicó Ädel (2023) en su más reciente trabajo.

El trabajo de Del Saz Rubio (2021) se encuentra en la base de datos *Scopus* y con este documento publicado en una revista del mundo hispánico se llevó a cabo una búsqueda de

esferas de conocimiento en torno al metadiscurso ha estado tangencialmente abordada por una o más de las disciplinas que aparecen registradas en el mapa de la Figura 8.

Quizá una de las disciplinas que más de la mano ha trabajado con la Lingüística Aplicada sobre este objeto que nos convoca, ha sido la Retórica Contrastiva, disciplina que nace en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas. El trabajo de Kaplan (1966, citado por Heredero, 2016) sobre la transferencia de patrones retóricos y culturales de la lengua materna a la lengua meta fue apenas el comienzo para el surgimiento de una disciplina que hasta la actualidad ha ofrecido una mirada mucho más amplia de la escritura y de su relación con la cultura.

Las actuales investigaciones en torno a las variaciones del metadiscurso en español y otras lenguas en el artículo de investigación tienen su surgimiento en el análisis de ensayos de estudiantes universitarios de diferentes culturas, principal objeto de estudio de la Retórica Contrastiva (Heredero, 2016). En este campo de trabajo, el metadiscurso ha recibido especial atención, como ya hemos señalado, ya que la Retórica Contrastiva ha ofrecido diseños metodológicos que facilitan el análisis del metadiscurso en el artículo de investigación.

De acuerdo con Sánchez-Jiménez (2020c), la investigación de Kaplan fue revolucionaria en la medida en que aportó una teoría sobre la influencia de la cultura en la escritura. Este investigador expresa que en las siguientes investigaciones de Kaplan y los seguidores de su modelo se aplicó el análisis textual de los párrafos, entendido como la unidad de análisis para establecer diferencias entre los patrones retóricos y sintácticos de las distintas lenguas. Como disciplina, la Retórica Cultural recibió en su momento diversas críticas entre las que se cuentan la pequeña cantidad de los grupos estudiados, la atención a distintos géneros discursivos y la generalización de los resultados que se obtienen en L2 a L1. En la actualidad, el campo de la Retórica Cultural ha aportado a la Lingüística herramientas heurísticas para el análisis estructural de los textos, y para su comprensión dentro de los procesos de escritura y de vínculo con las culturas.

Conclusiones

Esta investigación tuvo el objetivo de analizar la producción científica en torno a la noción *metadiscourse* (1984-2023), tanto desde un mapeo bibliométrico como de revisión de antecedentes. Como hemos podido mostrar, el estudio del metadiscurso ha despertado un amplio interés en la comunidad de investigadores; esto se evidencia en el incremento del número de publicaciones científicas que se registran desde 1984 y que alcanzan su cenit en el año 2021, año en el que se evidencia la mayor producción científica sobre este tema.

Entre las disciplinas asociadas a este objeto, el mapeo bibliométrico nos permitió determinar que la Lingüística, la Metapragmática, la Traducción y el Análisis de género se vinculan al campo de estudio del metadiscurso desde hace más de tres décadas, aunque desde diversos enfoques para el estudio de este objeto en géneros discursivos variados. Dentro de los campos de interés en torno al metadiscurso, la literatura informa que esta noción se encuentra en relación con investigaciones que enfocan su acción desde una perspectiva textual

interesada en conocer, por ejemplo, las diferencias entre escritores en formación y escritores expertos.

Llama la atención que el campo de los estudios del metadiscurso abarque variados dominios de la esfera de la comunicación humana, dominios que van desde la comunicación científica, pasando por la comunicación académica bajo la modalidad oral, hasta el estudio del metadiscurso en medios digitales o en el género periodístico. Variables sociolingüísticas como el género de los investigadores, su lengua, identidad u origen geográfico han sido de interés para los investigadores cuando se han acercado a la comprensión del metadiscurso.

Es importante destacar también que en este momento se evidencia una abrumadora diferencia entre el número de artículos científicos registrados en las bases de datos de *Scielo*, *Google Académico* y *Scopus*; esta última base de datos como era previsible contiene el mayor volumen de artículos científicos sobre el metadiscurso, publicados además por autores de orígenes diversos y que seleccionan el inglés como la lengua para la comunicación científica. Por otra parte, es posible que las diferencias observadas entre el número de documentos relacionados con la noción *metadiscourse* se deba a la selección de otras formas para denominar el mismo fenómeno, de allí que podría ser plausible inferir que la cantidad de artículos publicados en español podría ser mayor a la referenciada en esta investigación.

En conclusión, los estudios bibliométricos y de revisión de antecedentes resultan de particular interés para los investigadores interesados en el estudio del metadiscurso principalmente porque dan cuenta de las principales figuras que lideran los procesos investigativos, que en el caso que atendemos corresponden a Ken Hyland, investigador afiliado a la University of East Anglia y con 11.755 citas hasta el momento. Asimismo, este tipo de exploraciones muestra además una brecha en cómo se aprecia el mismo fenómeno entre los investigadores que publican en inglés y los investigadores que seleccionan el español como lengua para la comunicación científica, especialmente al tipo de categorías o denominaciones que quizá apunten a fenómenos que tienen incidencia dentro del dominio del metadiscurso. Estas mismas inquietudes investigativas podrían también dirigirse al estudio de las revistas en idioma español que centran su atención en la divulgación de estudios en torno al metadiscurso, dado que este dato sí está claro para las publicaciones científicas en inglés con las revistas *Journal of Pragmatics*, *English For Specific Purposes* y *Journal of English For Academic Purposes*, revistas que destacan sobre otras por su interés en la comunicación de los trabajos en este campo.

Referencias bibliográficas

- Ädel, Annelie. 2023. Adopting a ‘move’ rather than a ‘marker’ approach to metadiscourse: A taxonomy for spoken student presentations. *English for Specific Purposes* 69. 4-18. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.09.001>
- Ädel, Annelie, 2006. *Metadiscourse in L1 and L2 English*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Álvarez Álvarez, Manuela & Alba Naroa Romero González. 2022. Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90. 21-33. <https://doi.org/10.5209/clac.81302>
- Baeza Duffy, Patricia & Enrique Sologuren Insúa. 2017. Funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso. *Calidoscopio* 15.2.269-283. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.152.05>
- Beke, Rebecca. 2005. El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos* 38.57. 7-18.
- Bisbe Bonilla, Luisana de L. 2021. “Lo que aquí pretendemos destacar es”: El Metadiscurso Interpersonal como orientación interpretativa en artículos de Antropología. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 21 .2. 4-26. <https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.4-26>
- Bonnet, Marcela & Daniela Soledad González. 2016. La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento*, 35.69.16-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.ecda>
- Briceño Velazco, Yosely. 2014. Las marcas lingüísticas de obligación en artículos de investigación en tres disciplinas. *Revista De Filología Y Lingüística De La Universidad De Costa Rica* 38.2. 77-95. <https://doi.org/10.15517/rfl.v38i2.13086>
- Calsamiglia B., Helena & Amparo Tusón. 2002. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cañada Pujols, María Dolores. & Carme Bach Martorell. 2020. Competencia discursiva y redacción de abstracts: gestionar la doble identidad estudiante e investigador. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 58.1.159-183. <https://dx.doi.org/10.29393/rla58-7mccd20007>
- Carrió-Pastor, María Luisa. 2021a. The assessment of metadiscourse devices in English as a foreign language. *Assessing Writing* 50.100560. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100560>
- Carrió-Pastor, María Luisa, J. Alberto Conejero Casares, Antonio Pérez Gómez, Pedro A. Solares-Hernández. 2021. El respeto al poder en Twitter en la crisis española por el COVID-19. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 86. 119-134. <https://doi.org/10.5209/clac.72653>
- Castelló, Monserrat, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Norma Vega & Gerardo Bañales. 2011. La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos* 44.76. 105-117.
- Chamorro, Diana, Gillian Moss & Norma Barletta. 2020. Patrones de compromiso heteroglósico en el marco teórico de artículos científicos en el área de lenguaje. *Literatura y lingüística*, (41), 331-352. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2269>

- Chao Parapar, Maikel. 2018. Procedimientos de atenuación en los artículos de investigación científica: las directrices cognitivas en español. En Amparo García Ramón & María Amparo Soler Bonafont (Eds.): ELUA. *Estudios de atenuación en el discurso*, Anexo IV, págs. 139-156.
- Crismore, Avon & Rodney Farnsworth. 1989. Mr. Darwin and his readers: Exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos, *Rhetoric Review* 8.1. 91-112, DOI: 10.1080/07350198909388880
- Cuevas-Alonso, Miguel & Carla María Míguez-Álvarez. 2021. Metadiscursive Markers and Text Genre. *A Metareview Publications* 9. 56. 1-20. <https://doi.org/10.3390/publications9040056>
- Del Saz Rubio, María Milagros 2021. Visibilidad autoral en las secciones de introducción y post-metodología de trabajos de investigación de diferentes disciplinas. *Revista signos* 54.106. 600-625. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200600>
- González Arias, Cristian. 2014. El metadiscourse en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público. *Spanish in Context* 11.2. 155-174.
- González de Requena, J.; Andana, C. & Duhart, Cl. (2015). La condición intertextual en las citas de los artículos de investigación de psicología. *Literatura y Lingüística*, 32, 181-200.
- Herederó Zorzo, David. 2016. Diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos de español aprendientes eslovenos de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 16.
- Herrando-Rodrigo Isabel. 2022. 'Is voice inevitable in written texts?' Animate agents followed by active verbs as writers' (de)voicing mechanisms in knowledge dissemination practices. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90. 81-94. <https://doi.org/10.5209/clac.81309>
- Hyland, Ken. 2000. Hedges, Boosters and Lexical Invisibility: Noticing Modifiers in Academic Texts. *Language Awareness* 9.4. 179-197. DOI: 10.1080/09658410008667145
- Hyland, Ken. 2004. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of second language writing* 13.2. 133-151.
- Hyland, Ken. 2005. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies* 7.2. 173-192.
- Hyland, Ken & Polly Tse. 2005a. Evaluative that constructions: Signalling stance in research abstracts. *Functions of language*, 12(1), 39-63.
- Hyland, Kent & Polly Tse. 2005b. Hooking the reader: A corpus study of evaluative that in abstracts. *English for specific purposes* 24.2. 123-139.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: what is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29.
- Kaplan, Robert B. 1966. Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning* 16.1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Khedri, Mohsen, Sayed Foad Ebrahimi & Swee Heng Chan. 2013a. Interactional metadiscourse markers in academic research article result and discussion sections. 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 19.1. 65-74.
- Khedri, Mohsen, Swee Heng Chan & Sayed Foad Ebrahimi. 2013b. An exploration of interactive metadiscourse markers in academic research article abstracts in two

- disciplines. *Discourse Studies*, 15.3. 319-331. <https://doi.org/10.1177/1461445613480588>
- Khedri, Mohsen & Kritsis, Konstantinos. (2020). How do we make ourselves heard in the writing of a research article? A study of authorial references in four disciplines. *Australian Journal of Linguistic*, 40:2, 194-217. DOI: 10.1080/07268602.2020.1753011
- López-Muñoz, Francisco, Luis C. Velázquez Pérez, Emilio García Capote, Isabel López-Vázquez & Francisco J. Povedano-Montero. 2021. Análisis bibliométrico y mapeo de redes de la literatura científica internacional de la Academia de Ciencias de Cuba en Web of Science (1968-1994). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba* 11.2
- Meza, Paulina. 2016. El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función* 29.2.111-134. <https://doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60191>
- Meza, Paulina. 2018. Estrategias de posicionamiento del Autor en Artículos de Investigación de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería: Novatos versus Expertos. *Información tecnológica* 29.2. 3-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>
- Meza, Paulina & Melissa Castellón. 2020. Polaridad valorativa de las estrategias de posicionamiento en artículos de investigación: variación según la disciplina y la experticia del autor. *Nueva revista del Pacífico* 73. 39-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200039>
- Moya Muñoz, Patricio & María Luisa Carrió-Pastor. 2018. La atenuación en los comentarios sobre las noticias digitales en periódicos de España y Chile. *Onomázein* 40. 56-76. <https://doi.org/10.7764/onomazein.40.04>
- Moyano, Estela Inés. 2014. La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein* (Número Especial IX ALSFAL). 161-185.
- Müller, Gerd. 2007. Metadiscourse y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por ‘como’ en el discurso científico. *Revista Signos* 40.64. 357-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200005>
- Navarro, Francisco, Soledad Montes & Martín Álvarez. 2022. How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90. 35-46.
- Oliveros, Elennys. 2023. Metadiscourse interaccional en el artículo de investigación: un estudio sobre la variación en cuatro disciplinas científicas. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Risso, Mercedes S. & Jubran, Clélia C.A.S. 1998. O discurso auto-reflexivo: Processamento metadiscursivo do texto. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (DELTA). 14. 1-11.
- Sabaj, Omar, Miguel Fuentes & Ken Matsuda. 2013. Accidentes del verbo en las secciones de artículos de investigación. *Estudios filológicos* 52. 129-142.
- Salapata, Panagiota & Angélica Alexopoulou. 2020. Estudio comparativo sobre el uso de recursos metadiscursivos en corpus de hablantes nativos y no nativos grecófonos de español. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas* 14.29. 33-56. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429419>

- Salas, Millaray. 2015a. Reflexive metadiscourse in research articles in Spanish: Variation across three disciplines (Linguistics, Economics and Medicine). *Journal of Pragmatics*. 77. 20-40. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.12.006>
- Salas, Millaray. 2015b. Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos* 48.87. 95-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- Sánchez-Jiménez, David. 2018. Elementos persuasivos de la citación en el discurso académico de posgrado: los verbos introductores de las citas en la sección de la Conclusión. En Marta González Peláez & Mónica Valderrama Santomé (Eds.), *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy* (pp. 415-428). Madrid, Tecnos.
- Sánchez-Jiménez, David. 2020a. La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina. "La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación es" by David Sánchez-Jiménez (cuny.edu).
- Sánchez-Jiménez, David. 2020b. La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina. En A. Domínguez (coord.). *La comunicación especializada en el Siglo XXI*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sánchez-Jiménez, David. 2020c. 50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica Intercultural. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação* 20.2. <https://doi.org/10.47369/eidea-20-2-2798>
- Sánchez-Jiménez, David. 2022a. Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos* 55.108. 260-286. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100260>
- Sánchez-Jiménez, David. 2022b. El metadiscurso en la escritura académica: singularidades e investigaciones en lengua española. CUNY New York City College of Technology
- Sánchez-Upegui, Alexander Arbey. 2018. Consideraciones sobre el artículo científico (ac): una aproximación desde el Análisis de Género y el posicionamiento. *Lingüística y Literatura* 73. 17-36. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n73a01>
- Skorzynska, Hanna & María Luisa Carrió-Pastor. 2021. A cross-disciplinary study of verb boosters in research articles from engineering, medicine and linguistics: frequency and co-text variations. *Revista Signos. Estudios De Lingüística* 54.106. 575-599.
- Suau Jiménez, Francisca, Rosa Lorés Sanz, Giovanna Mapelli & Isabel Herrando Rodrigo. 2021. La interpersonalidad interpersonal discursiva como alternativa al metadiscurso interpersonal como alternativa al metadiscurso interpersonal. *Onomázein* 54. 113-141. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.07>
- Swales, John M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres Perdigón, Andrea, Diana Moreno Rodríguez & Nathalia Lamprea Abril. 2022. ¿Se investiga o investigamos?: usos de la modalización en artículos de investigación relacionados con el lenguaje. *Lenguas Modernas* 59. 65-88. <https://boletincorteidh.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67938>
- Tse, Polly & Hyland, Ken. 2006. 'So what is the problem this book addresses?': *Interactions in academic book reviews* 26.6. 767-790. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2006.031>

- Tse, Polly & Hyland, Ken. 2008. 'Robot Kung fu': Gender and professional identity in biology and philosophy reviews, *Journal of Pragmatics* 40.7. 1232-1248, <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.02.002>
- Vande Kopple, William J. 1985. Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication* 36.1 . 82-93.
- Valencia Martinez, Juan Carlos. 2021. El metadiscurso interpersonal: aplicación y funciones en artículos de investigación científica universitaria. *Yachay - Revista Científico Cultural* 10.1. 547-550. <https://doi.org/10.36881/yachay.v10i1.529>
- Zellig S. Harris. 1959. Papers in Structural and Transformational Linguistics. Formal linguistics series (FLIS).
- Yao, Gang. 2022. *Metadiscourse use in spanish academic writing: exploring the interface of nativeness and expertise el uso del metadiscurso en la escritura académica española: una exploración de la interfaz entre el estatus nativo/no nativo y el nivel de experiencia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia, España.

Lenguaje evaluativo en instagram: el caso de los influencers del movimiento bodypositive

*Evaluative Language on Instagram: The Case of the
Bodypositive Movement's Influencers*

Natalia Wiśniewska

Universidad de Bielsko-Biala
nwisniewska@ath.bielsko.pl

Resumen

El uso de las redes sociales para tratar temas de índole social es hoy en día una obviedad, aunque muchas veces los internautas se olvidan de que la lengua sigue siendo un elemento importante del discurso digital. Por consiguiente, el objetivo principal de la investigación es analizar el discurso de los llamados influencers del movimiento bodypositive que luchan contra los cánones de belleza impuestos por la sociedad de consumo. En particular, nos centramos en el lenguaje evaluativo aplicado por las Instagrammers españolas entre el 1 de enero y el 31 de junio de 2021. Para llevar a cabo este estudio de carácter cualitativo nos basamos en la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1994; Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2002, 2007) y en la tipología del lenguaje evaluativo de Kerbrat-Orecchioni (1986), enriquecida por los términos elaborados en el ámbito de la lengua polaca (Bralczyk, 2001). Nuestro punto de partida es que las Instagrammers, por un lado, aplican el lenguaje evaluativo relacionado con lo personal; y por otro, que se sirven, sobre todo, del léxico que refleja la perspectiva ideológica. Los resultados señalan que si bien ambos tipos de léxico se utilizan con frecuencia, es lo personal lo determina lo ideológico.

Palabras clave: discurso digital; lenguaje evaluativo; bodypositive; Instagram; cuerpo humano.

Abstract

The use of social networks in socially engaged areas is nowadays a matter of course, although internet users often forget that language is still an essential element of digital discourse. Therefore, the main objective of this study is to analyse the discourse of the so-called body-positive influencers who, in general, fight against the canons of beauty imposed by the consumer society. We focus on the evaluative language applied by Spanish *Instagrammers* between 1 January and 31 June 2021. To carry out this qualitative study, we rely on the theory of argumentation (Anscombe and Ducrot, 1994; Fuentes Rodríguez and Alcaide Lara, 2002, 2007) and on Kerbrat-Orecchioni's typology of evaluative language (1986), enriched by the terms elaborated in the Polish language (Bralczyk, 2001). Our starting hypothesis is that the *Instagrammers*, on the one hand, apply evaluative language related to the personal, and on the other hand, they use the lexicon reflecting the ideological perspective. The results indicate that although both lexis types are frequently used, the personal seems to determine the ideological.

Keywords: digital discourse; evaluative language; bodypositive; Instagram; human body.

Introducción

El decir que actualmente las redes sociales son un elemento imprescindible de nuestra vida, sobre todo para los jóvenes de las generaciones Y y Z, es una obviedad. El uso cotidiano de Facebook, Twitter, Instagram y muchas plataformas más impregna distintos ámbitos de la actividad humana, tanto a nivel personal como profesional, lo que ha aumentado notablemente también en los últimos años a causa de la pandemia por el Covid-19 (cf. Vivanco Saraguro, 2020; Lozano Recalde, 2021; Osorio Roa *et al.*, 2021). No es de extrañar, por tanto, que las redes sociales se hayan convertido en el objetivo principal de las investigaciones que se ocupan del fenómeno desde distintas perspectivas (cf. Clavijo Naula & Cabrera, 2020; Manfredi Sánchez *et al.*, 2021; Marín Murillo *et al.*, 2021; Urbas, 2021a, 2021b). Consideramos, sin embargo, que –aunque el éxito de las plataformas se basa en sus características propiamente técnicas– los usuarios siguen usando la lengua para alcanzar objetivos de distinta índole. Por consiguiente, el propósito del presente trabajo es ofrecer algunas reflexiones acerca del discurso empleado en una de las redes sociales más utilizada en los últimos años, Instagram. De modo especial, nos fijaremos en el estudio del lenguaje evaluativo que aparece en los mensajes colgados por *influencers* españolas del movimiento *#bodypositive*, que en los últimos años han ganado terreno en el espacio virtual. Trataremos de demostrar que, por un lado, los usuarios de las redes sociales utilizan, sobre todo, el lenguaje evaluativo que está fuertemente vinculado con sus propias experiencias de la vida cotidiana; y por otro, que las *Instagrammers* se sirven en la mayoría de los casos de los subjetivismos evaluativos axiológicos, ya que estos reflejan la perspectiva ideológica del usuario.

Instagram y *bodypositive*

Por lo que se refiere a Instagram, conviene subrayar que es una red social que últimamente ha ganado muchos usuarios; cada vez más gente la utiliza, lo que confirma el número de los usuarios españoles que en 2021 alcanzó 24 millones (The Social Media Family, 2022). Si bien casi todas las redes sociales funcionan de manera similar, habría que subrayar que la actividad en Instagram, a diferencia de Facebook o Twitter, se basa en publicar las fotos, dado que resulta imposible compartir un post que sea solamente de forma escrita. Por lo general, los usuarios de la plataforma, a los que se llama también *Instagrammers*, se comunican tanto por el contenido accesible de forma más general como por medio de los mensajes instantáneos, los comentarios o las respuestas a lo que se publica en *historias* (Berlanga, 2022).

En cuanto al contenido publicado por los usuarios, a principios de la plataforma, este se relacionaba, sobre todo, con cuestiones tales como amigos, comida, nueva tecnología, animales, vida cotidiana o moda (Hu *et al.*, 2014: 597). Con el paso de tiempo, sin embargo, la actividad de los usuarios ha girado hacia la creación de su marca personal o la colaboración con empresas más grandes, lo que supone el uso de las estrategias de mercadotecnia (Li *et al.*, 2021). De tal manera, en Instagram encontramos a personas comunes y corrientes que se convierten en *influencers*, es decir, usuarios que han acumulado un número de seguidores dedicados mediante la creación de una figura que es considerada auténtica en línea (Leban *et al.*, 2021); aunque también puede referirse a una “persona que posee cierta credibilidad sobre

un tema concreto y que su presencia e influencia en las redes sociales hace que se convierta en un prescriptor idóneo de una marca determinada” (Gómez Nieto, 2018: 49). Su éxito viene, en muchos casos, del contenido que pertenece a una categoría bastante amplia de *lifestyle* en la que se abordan distintas cuestiones de la vida cotidiana (Arora *et al.*, 2019). Conviene indicar, además, que –aunque la actividad de los influencers se asocia muchas veces con el entretenimiento y los fines del mercado (Tafesse & Wood, 2021)– la plataforma Instagram se utiliza cada vez más para educar sobre temas de índole social. De tal manera, los usuarios encuentran en ella contenido relacionado, entre otros temas, con el racismo (Vicente da Silva & Vidal Nunes, 2020), la ecología (Deditius, 2020a), las ONG (Carrasco Polaino *et al.*, 2018), la educación (Aghayi & Christison, 2021), el feminismo y la igualdad de género (Arévalo Iglesias & Martínez López de Castro, 2021; Suárez Carballo *et al.*, 2021), la salud (Fioravanti *et al.*, 2021; Kozielec *et al.*, 2021), la vida paternal con los niños (Buksa & Lubert, 2020; Urbaś, 2021a) o los estudiantes que se motivan entre sí (Izquierdo Iranzo & Gallardo Echenique, 2020; Wiśniewska, 2021).

Dentro de los ámbitos que acabamos de mencionar, uno de los movimientos que más se ha desarrollado en los últimos tiempos se relaciona con las cuestiones de *bodypositive*, en español *positividad corporal* (Inés Landa & Calafell Sala, 2019). Lo entendemos como un conjunto de mensajes de “una crítica a industrias como la moda, el deporte, la farmacológica y los medios por intentar crear una imagen falsa de la mujer y del hombre que busca el equilibrio entre la salud, el bienestar y nuestro propio cuerpo” (Martin Sanjuan, 2018). Habría que indicar que, aunque el movimiento se inscribe dentro del feminismo (Urzędowska & Suchomska, 2020), en el presente estudio lo tratamos de manera individual, dado que las influencers *bodypositive* relacionan su contenido sobre todo con la cuestión de positividad corporal, dejando aparte otras cuestiones abordadas por el feminismo.

La relación entre el movimiento e Instagram se basa principalmente en las propiedades de la plataforma, que se ha convertido en un canal de contacto más, puesto que los *influencers bodypositive* tienen la posibilidad de persuadir con un mensaje escrito elaborado alrededor de cierto contenido visual. Consideramos, por tanto, que –aunque en Instagram las fotos son un elemento imprescindible de la publicación– es el mensaje escrito que sigue siendo un portador de ideas propias de *bodypositive* y tiene por objetivo convencer a los seguidores. Lo podemos observar en los trabajos de Deditius (2020a, 2020b) que enfoca su interés en las cuestiones propiamente lingüísticas, a partir del análisis de las cuentas de actores o entrenadores fitness.

En general, notamos que, si bien el movimiento *bodypositive* en Instagram ha tenido un gran auge últimamente, la mayoría de los investigadores lo analiza desde el punto de vista de las ciencias sociales o de la psicología (*cf.* Ortega Fernández & Rodríguez Hernández, 2021; Podogracka, 2019; Teler, 2021; Woźniak, 2021), dejando de lado casi por completo el nivel lingüístico. Así pues, en el presente trabajo pretendemos atender esta necesidad al realizar un breve análisis del discurso de los *influencers bodypositive* españoles, fijándonos especialmente en el lenguaje utilizado para transmitir los valores propios del movimiento.

Marco teórico

Las cuestiones relacionadas con el nivel axiológico y la subjetividad del léxico utilizado con diferentes objetivos han despertado mucho interés en los últimos años (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1986; Puzynina, 1992; Bralczyk, 2001; Baran, 2010). De acuerdo con las propuestas de Kerbrat-Orecchioni, Puzynina o Bralczyk observamos que, por un lado, el problema puede estudiarse desde distintos puntos de vista y, por otro, resulta imposible clasificar el léxico evaluativo de manera unívoca.

Por ejemplo, según Bralczyk (2001: 77-96), el léxico evaluativo puede dividirse en los vocablos evidentemente evaluativos y los que expresan la evaluación a través de distintos grados. El autor distingue cuatro tipos de valoración en el léxico: 1) léxico propiamente evaluativo, 2) léxico del primer grado de ocultación de la evaluación, 3) léxico del segundo grado de ocultación de la evaluación, y 4) el tercer grado de ocultación de la evaluación. Indica que por léxico propiamente evaluativo entendemos, p. ej. adjetivos, como ‘bueno’, ‘malo’, ‘positivo’, ‘negativo’. En lo que atañe al léxico del primer nivel de ocultación de la evaluación, este se refiere las palabras aceptadas de manera más o menos general como positivas o negativas (p. ej. ‘racismo’, ‘anexión’, ‘paz’), mientras que la evaluación en el léxico del segundo grado de ocultación se manifiesta cuando el hablante puede caracterizar un fenómeno optando por sólo un valor, es decir, calificarlo positiva o negativamente eligiendo entre dos términos, como ‘gobierno’-‘régimen’ o ‘ayuda’-‘agresión’. Finalmente, al último grupo de vocablos pertenecen las palabras que muestran la evaluación basada solamente en las connotaciones. En este caso se trata también de usos metafóricos, nombres propios o prefijos del tipo pro-, anti-, contra-, neo-.

Kerbrat-Orecchioni (1986: 91-92), por su parte, habla de la subjetividad e indica que “toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva, dado que las palabras de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las cosas”. Según la autora, algunos elementos léxicos son más subjetivos que otros:

A diferencia de los términos objetivos, cuya clase denotativa tiene contornos relativamente estables, la de los términos subjetivos es un conjunto fluido: la pertinencia de x a la clase de los profesores, de los solteros de los veteranos o aún de los objetos amarillos es admitida o rechazada más unánimemente –y puede verificarse con mayor facilidad– que su atribución a la clase de los imbéciles o de los objetos de arte.

En general, Kerbrat-Orecchioni (1986: 91) sostiene que la subjetividad en el lenguaje se encierra, por un lado, en los deícticos y, por otro, en los subjetivemas AFECTIVO y EVALUATIVO. Así, lo *afectivo* tiene que ver con la relación emocional del sujeto hablante frente al objeto denotado, mientras que lo *evaluativo* puede ser AXIOLÓGICO –y añadir al objeto denotado un juicio de valor (positivo o negativo)–; o NO AXIOLÓGICO –y utilizarse en relación con algunos criterios, aunque sean relativos–. Entre los subjetivemas observamos diversas categorías lingüísticas: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Asimismo, el empleo de los evaluativos siempre depende de una determinada situación enunciativa y, además, puede discutirse, mientras que el uso de los deícticos estriba en un consenso incuestionable.

Consideradas las características del lenguaje evaluativo, cabe subrayar que el nivel axiológico de la lengua está estrechamente vinculado con la fuerza argumentativa del mensaje y, en consecuencia, influye en su nivel argumentativo (Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara, 2007). Como destacan Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2002: 55-63), el léxico que marca la subjetividad actúa de manera similar como los conectores y los operadores argumentativos o la *acumulatio*, es decir, puede aumentar o disminuir la fuerza argumentativa de un mensaje. Así, sea cual sea el hablante, las palabras que utilizamos en la vida cotidiana dependen del contexto y, por consiguiente, conllevan unas connotaciones positivas o negativas.

En lo que se refiere a las cuestiones de la fuerza argumentativa, es de subrayar que esta constituye uno de los elementos primordiales propios para la teoría de la argumentación lingüística (Anscombe & Ducrot, 1994). Siguiendo a los autores, creemos que cada producción lingüística consta de una orientación argumentativa que constituye, además, su estructura semántica. Dicho de otra manera, la argumentación se halla en toda la enunciación, también en los textos que a primera vista no parecen ser propiamente argumentativos. Además, si nos referimos al uso diario de las redes sociales, es de resaltar la perspectiva de Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2007: 9) que acentúan la relación de la argumentación con la vida cotidiana:

Cuando hablamos de argumentación nos estamos refiriendo a un macroacto de habla que forma parte de nuestro devenir cotidiano. Cualquiera de nuestros discursos, sea cual sea la clase tipológica a la que se adscriben, responde a un propósito, una intención, una finalidad, por lo que se puede decir que la dimensión argumentativa le afecta de lleno: siempre que nuestro receptor se adhiera a aquello que estamos diciendo, opinando o realizando de una forma concreta.

Tal punto de vista encaja con la actividad de los *influencers bodypositive* que buscan un acuerdo con sus seguidores y, por consiguiente, su aceptación, puesto que, como exponen Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2007: 11), “el propio acto de hablar lleva consigo la intención de convencer y persuadir al receptor, y de conseguir su acuerdo y colaboración”. Ambos objetivos se pueden lograr por medio de elementos lingüísticos que aumentan o disminuyen la fuerza argumentativa del contenido, lo que confirman, entre otros, los trabajos de Ducrot (1998b, 1998a), Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2002, 2007), Fuentes Rodríguez (2018, 2019), Portolés (1993, 1998) o Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Al respecto, Ducrot (199b) habla de los *modificadores realizantes* y *desrealizantes* e indica que son palabras que se atribuyen a sustantivos o verbos para cambiar su lugar en una escala argumentativa, es decir, hacerlos más o menos fuertes. Fuentes Rodríguez (2018), en cambio, diferencia los operadores de los conectores discursivos, destacando que los primeros se aplican dentro de un solo enunciado, mientras que los segundos entrelazan dos o más mensajes diferentes. Asimismo, como ya hemos mencionado, otra forma de construir un mensaje más persuasivo estriba en el uso del léxico más o menos axiológico que transmite los valores, tanto los personales como los del grupo social al que pertenecemos.

De tal manera, recordando que la teoría de la argumentación –para la que la argumentación es omnipresente en toda la comunicación– y la tipología del lenguaje evaluativo de Kerbrat-

Orecchioni (1986) –según la que casi toda unidad léxica es subjetiva–, creemos que el uso de los subjetivismos en las redes sociales, también por parte de los educadores *bodypositive*, puede resultar una herramienta muy útil, tanto a la hora de crear su marca personal en Instagram, como para educar a los demás. Partimos del supuesto de que la actividad de los *influencers* se basa en convencer a sus seguidores de que la imagen que presentan en la red es auténtica y, por consiguiente, que hacen uso de un léxico evaluativo que lo respalde. Además, pensamos que el desarrollo constante, tanto de Instagram como del movimiento *bodypositive*, requiere un estudio lingüístico más detallado de lo que se ha realizado hasta el momento, dado que –tal y como ya lo hemos mencionado– la mayoría de las investigaciones se inscriben dentro de los ámbitos de las ciencias sociales o psicología (cf. Ortega Fernández & Rodríguez Hernández, 2021; Podogracka, 2019; Teler, 2021; Woźniak, 2021).

Metodología

Para el presente análisis del lenguaje evaluativo hemos escogido el lenguaje de las redes sociales, en concreto el de Instagram. Como ya hemos mencionado, debido a su desarrollo en los últimos años, consideramos la plataforma como un espacio muy bien preparado para publicar mensajes de varia índole, donde la lengua sigue siendo portadora de opiniones. A continuación precisamos la técnica metodológica que hemos utilizado.

En primer lugar, recurriendo a la plataforma Instagram, hemos encontrado tres cuentas de las usuarias que se conocen en la red por su actividad relacionada con el movimiento *bodypositive*. Se trata en concreto de las siguientes cuentas:

- 1) @siendolorena
- 2) @soycurvy
- 3) @rebecagomezpolo

Se ha de indicar que los perfiles han sido seleccionados de forma manual, con base en los siguientes criterios: (1) se han elegido de forma aleatoria; (2) han aparecido en los resultados de la búsqueda del hashtag #bodypositive; (3) los resultados de la búsqueda han aparecido en la bandeja de ‘destacados’, es decir, donde podemos encontrar los posts con más ‘me gusta’ y/o más comentarios; y, finalmente, (4) sus mensajes, en general, son más elaborados y no contienen solamente los hashtags.

De los perfiles mencionados nos han servido 90 posts publicados entre el 1 de mayo y el 30 de junio de 2021.

Primero, los mensajes del corpus se han recopilado de forma manual. Se ha creado un documento de texto, lo que ha permitido independizarnos de la funcionalidad de Instagram y, por eso, ha facilitado el análisis. Además, la primera lectura de los ejemplos realizada durante la búsqueda manual nos ha permitido conocer el contexto general en el que funciona cada cuenta. Segundo, gracias a otra lectura de todo el material hemos podido clasificar de forma general el vocabulario utilizado por las *Instagrammers*, dividiéndolo en cuatro categorías: verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios. Asimismo, es importante subrayar que, aunque nuestra investigación tiene carácter cualitativo, tal división nos ha permitido verificar el vocabulario más utilizado por las *influencers*.

La siguiente parte del estudio, es decir, el análisis de contenido ha tenido carácter cualitativo y se ha focalizado en analizar con más detalles el nivel léxico del corpus; sobre todo, los subjetivismos que se utilizan con más frecuencia en el discurso de las representantes del movimiento *bodypositive*. Conviene destacar que el análisis de contenido, por lo general, no pretende analizar el estilo del texto, sino que enfoca su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que modelan el contenido de los mensajes y configuran la comunicación interhumana. Como señala López Noguero (2002:173) “esa técnica se constituye en un instrumento de respuesta a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica”. A nuestro modo de ver, tal análisis constituye una herramienta muy útil que nos ayudará a entender las bases del lenguaje aplicado dentro del movimiento *bodypositive*.

Asimismo, debido a los límites de espacio del presente artículo, nos hemos propuesto concentrarnos solamente en las cuestiones a las que las *Instagrammers* más aluden en sus publicaciones. De esta manera, a continuación se analizarán los ejemplos que tratan de los siguientes temas: (1) cuerpo humano, (2) productos alimenticios, (3) belleza, (4) amor y, finalmente, (5) imperfecciones. No obstante, queremos subrayar que somos conscientes de que, por un lado, tal división de las áreas temáticas no puede resultar unívoca –puesto que los problemas abordados por las *influencers* se entrelazan y el mismo mensaje podría clasificarse y analizarse a base de otros conceptos–, y por otro, que en el corpus aparecen también otras cuestiones típicas para el movimiento *bodypositive* que en el futuro podrían estudiarse en otra investigación lingüística más detallada.

Análisis

Cuerpo humano

Tal y como lo hemos indicado en los párrafos anteriores, la primera cuestión, incluso podemos decir un aspecto primordial para las *influencers bodypositive*, es el ‘cuerpo’. Por consiguiente, a continuación se analizará el lenguaje evaluativo que usan las *influencers* para hablar de sus experiencias relacionadas con lo físico.

- (1) Estamos tan condicionadxs a basar nuestro valor en nuestro físico, que llegamos a hacerlo nuestra tarjeta de presentación, cuando no debería de ser así. Nuestros cuerpos solo son una parte de nosotrxs, no nuestra persona completa.¹
- (2) (...) En lo personal me ayudan a sentirme mejor, por lo que me gustaría compartirte algunas de ellas :) 1.-“Acepto mi cuerpo tal cual es” 2.-“Mi valor no se define por mi peso” 3.-“Confío en mi cuerpo” 4.-“Soy más que mi apariencia física” 5.-“Mi cuerpo merece respeto” 6.-“Mi felicidad no depende de qué tan atractiva me encuentren otras

¹ Nos gustaría indicar que se ha dejado la versión original de todos los ejemplos, incluyendo los supuestos errores de gramática, puntuación, sintaxis o de otro tipo.

personas” 7.-“Mi cuerpo está sanando” 8.-“Liberó todo juicio hacia mi cuerpo” 9.-“Mi cuerpo es inocente” 10.-“Estoy agradecida con mi cuerpo”.

(3) No importa en donde te encuentres en este momento, quiero que sepas que no estás sola, y que está bien si

*Te sientes ansiosa por tener que socializar,

*Subiste de peso durante el confinamiento. Tu cuerpo es válido en cualquier etapa de la vida.(...)

(4) Pensaba que ocupando menos espacio, teniendo un cuerpo más delgado, Podría aceptarme y ser feliz.

Sin lugar a dudas, al analizar los ejemplos (1)-(4), en los que las autoras construyen sus argumentos refiriéndose directamente al cuerpo humano, observamos que se trata de una categoría importantísima, puesto que para el movimiento *bodypositive* casi todo lo que nos rodea puede tener una relación con lo físico. En el fragmento (1) se subraya que el cuerpo no es lo más importante del ser humano. La autora indica que es solo “una parte de nosotrxs, no nuestra persona completa”. Estas expresiones, aunque a primera vista parecen ser neutrales, es decir, pueden utilizarse para hablar de cuestiones de distinta índole, cobran connotaciones positivas dentro del contexto *bodypositive*. Es de suponer, por consiguiente, que los internautas que observan a las *influencers* descifran un mensaje implícito y entienden que existe algo más allá del cuerpo, bien sea la inteligencia o la personalidad. Conviene indicar, además, que el adjetivo *completo* por sí mismo se entiende como “cabal, perfecto o lleno”² y, basándonos en la definición del diccionario, se lo podría clasificar como *afectivo* que indica relación emocional del sujeto hablante frente al objeto denotado. No obstante, si lo interpretamos dentro del movimiento *bodypositive* como *evaluativo axiológico*, también puede añadir un juicio de valor propio para los ideales de las representantes del movimiento.

Igualmente, en los ejemplos (2) y (3) las *influencers* enumeran frases que les ayudan a sentirse mejor en las que mencionan tanto el cuerpo como otros temas –el peso, la apariencia física o la imagen corporal–. A nuestro modo de ver, dichos términos admiten connotaciones positivas, especialmente para los seguidores del movimiento *bodypositive*. Se entiende que, por un lado, se trata de algo que se debe cuidar, pero –por otro–, que no es lo más importante en la vida del ser humano. En este caso, se trata de la connotación axiológica que tiene que ver con un punto de vista ideológico propio para *bodypositive*, diferente del que predomina muchas veces entre las personas que odian sus cuerpos y los tratan como a un enemigo.

Además, es muy interesante observar con más detalles dos adjetivos utilizados por las *Instagrammers*: ‘inocente’ y ‘válido’. En cuanto al primer vocablo, cuya definición explica que se trata de “libre de culpa”³, lo comprendemos como un adjetivo evaluativo axiológico que puede manifestar una posición a favor del cuerpo humano. Por lo que se refiere al adjetivo ‘válido’ –que significa, por un lado, “firme, subsistente y que vale o debe valer

² Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [16.07.2022].

³ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [17.07.2022].

legalmente”, pero, por otro, “aceptable”⁴–, optamos por clasificarlo como *afectivo* –que indica las relaciones emocionales de la autora con su cuerpo–, o como *evaluativo axiológico*, puesto que añade un juicio de valor positivo al objeto denotado desde la perspectiva más amplia, la del movimiento *bodypositive*. Creemos que tal vocabulario otra vez indica el punto de vista de las *influencers* frente a lo físico: ellas tratan de vivir en paz con sus cuerpos.

Por último, recordando que el valor evaluativo eventual de los verbos queda generalmente a cargo del sujeto hablante, nos gustaría concentrarnos –sobre todo– en los verbos: ‘aceptar’ y ‘confiar’. En el ejemplo (2) los tratamos como verbos ocasionalmente subjetivos que implican la evaluación del objeto en el eje de lo bueno y lo malo. En este caso, se expresa una disposición favorable del agente –que coincide con el sujeto de la enunciación– al objeto, es decir, el cuerpo que dentro del movimiento debería transmitir connotaciones positivas.

En lo que atañe al nivel argumentativo de los mensajes (1)-(4), las *influencers* se sirven, tanto de los subjetivemas afectivos como evaluativos, lo que indica que las emociones y las experiencias personales cobran gran importancia dentro del contexto de Instagram, haciendo que los argumentos sean más fidedignos. Asimismo, habría que poner de manifiesto la acumulación de varias cuestiones relacionadas con el cuerpo humano que, como era de esperar, aumentan la fuerza argumentativa no solamente de cada uno de los mensajes, sino también de todo el discurso *bodypositive*.

Productos alimenticios

Sin lugar a dudas, si nos referimos a los productos alimenticios, estamos ante una categoría primordial para cada ser humano. A partir del corpus elaborado, hemos observado que una de las cuestiones más importantes a las que aluden las *influencers bodypositive* es la comida. A continuación, se analizarán 3 ejemplos en las que las autoras describen su relación con los alimentos:

- (5) Por años creí que no podía comprar ciertos alimentos como helado, pepitas, galletas, etc. y llevarlos a mi casa porque sentía que no tendría “fuerza de voluntad” y me los comería de una sentada. La cultura de dieta me enseñó a sentirme mejor persona si comía una ensalada o una manzana, y sentirme peor persona por comer una barra de chocolate o una rebanada de pizza.

Por lo que inicié a catalogar los alimentos por buenos/sanos y malos/prohibidos. Sin darme cuenta, empecé a obsesionarme con estas categorías. Lo que hacía por “cuidar mi salud” (como nos lo hacen ver), realmente estaba lejos de beneficiar mi salud.

- (6) Siempre que estaba cerca de los alimentos que no me permitía, sentía estrés y ansiedad porque creía que podía perder el control en cualquier momento, lo cual pasaba.

⁴ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [17.07.2022].

De tanta restricción en calorías y reglas con los alimentos, a la primera oportunidad me comía todo aquello que había tenido antojo pero que me prohibía. Me podía comer una caja de chocolates en un instante, muchas donas, varios paquetes de galletas, etc.

- (7) [...] es completamente normal que el tamaño de nuestras panzas cambie después de comer. [...] Hay ocasiones en las que comemos más de lo que regularmente comemos y es completamente válido y normal. La comida además de nutrirnos, también se hizo para disfrutarse.

Por lo general, observamos que en los fragmentos (5)-(7) las autoras utilizan los verbos en la primera persona singular y, por eso, es de suponer que describen sus propias experiencias. Creemos que un mensaje personal elaborado así tiene una mayor fuerza argumentativa y, por consiguiente, puede influir más en los seguidores.

En los ejemplos (5) y (6) las *influencers* mencionan algunos productos señalándolos de buenos o malos. En este caso, alimentos como, ‘helados’, ‘papitas’, ‘galletas’, ‘chocolate’, ‘pizza’ o ‘donas’, se clasifican como malos o prohibidos; mientras que la ‘ensalada’ o la ‘manzana’, como buenos. Parece que, dentro de la cultura de dieta –mencionada por la misma autora–, las palabras que, por lo general, se comprenden de forma neutra e indican solamente tipos de alimentos, de repente se convierten en subjetivemas que despiertan connotaciones negativas o positivas. De tal manera, en el ejemplo (5) la autora subraya que hay un mensaje implícito transmitido en el simple nombre del producto y que este influye en la percepción que alguien tiene de sí mismo. Al respecto, la mujer escribe: “la cultura de dieta me enseñó a sentirme mejor persona si comía una ensalada o una manzana, y sentirme peor persona por comer una barra de chocolate”.

Vemos, de igual modo, que los adjetivos aplicados por la instagrammer –‘sano’, ‘bueno’, ‘malo’ y ‘prohibido’– también pertenecen al léxico evaluativo. Si tomamos en consideración el adjetivo ‘sano’, nos hallamos ante un subjetivema evaluativo no axiológico que nos presenta las normas que subyacen a la perspectiva de la autora. Dichas normas pueden aludir a las cuestiones medibles de alguna manera, por ejemplo, es posible calcular la cantidad de calorías o sustancias nutritivas de uno u otro producto. No obstante, si nos centramos en la cuestión de añadir al objeto denotado un juicio de valor –en este caso lo positivo–, el adjetivo ‘sano’ se puede analizar también como un subjetivema *evaluativo* axiológico. Tal y como era de esperar, también los adjetivos ‘bueno’, ‘malo’, ‘prohibido’, ‘mejor’ y ‘peor’ se clasifican como axiológicos, simplemente porque transmiten un valor positivo o negativo.

En cuanto a los adjetivos que se utilizan en el ejemplo (7), ‘válido’ y ‘normal’, estamos convencidos de que estos pertenecen al grupo de subjetivemas *evaluativos no axiológicos*. Es pertinente mencionar, además, que ya en la definición del adjetivo ‘normal’ se subraya la cuestión de unas normas fijadas de antemano, lo que nos indica el Diccionario RAE: “habitual u ordinario, que se halla en su estado natural o que se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano”⁵. Es de suponer, por tanto, que lo que es normal para una persona puede ser totalmente diferente para otros. No obstante, cabe resaltar también que la autora se sirve de

⁵ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [31.08.2022].

este mensaje no solamente para decir que algo es normal, sino para convencer a otros de que es normal comer más o comer para disfrutar lo que nos gusta.

Los verbos, como en los ejemplos (1)-(4), los clasificamos como verbos ocasionalmente subjetivos. Aunque las autoras recurren a varios conceptos, en el ejemplo (5) llaman la atención los verbos ‘catalogar’, ‘obsesionarse’, ‘cuidar’ y ‘beneficiar’. Como en los casos anteriores, su uso implica, por un lado, la evaluación del objeto por el agente que coincide con el sujeto; y, por otro, la evaluación del proceso como bueno o malo.

Los verbos ‘catalogar’ y ‘obsesionarse’ se relacionan estrechamente con varios tipos de productos alimenticios que acabamos de describir. La influencer destaca que creó unas categorías que, en algún momento, empezaron a causarle obsesión. Asimismo, analizando el sustantivo ‘obsesión’ de manera más profunda, notamos que el Diccionario de la RAE lo define como “perturbación anímica producida por una idea fija o idea fija o recurrente que condiciona una determinada actitud”⁶. Si bien la definición no nos indica de manera explícita el significado peyorativo de la palabra, creemos que las circunstancias de su uso dentro del tema relacionado con la alimentación señalan que se trata de un subjetivema *afectivo* que tiene que ver con la relación emocional del hablante frente al objeto denotado. En este caso serían buenas o malas categorías de productos. Al analizar la palabra a la luz de la tipología de Bralczyk (2001), podemos clasificarla como una palabra del tercer grado de ocultación de la evaluación que muestra la evaluación basada solamente en las connotaciones.

Los siguientes verbos, es decir ‘cuidar’ y ‘beneficiar’, analizados fuera del contexto transmiten una valoración positiva. Con respecto al primer verbo, este –conforme con el Diccionario de la RAE– significa “poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo”⁷; sin embargo, si se lo entiende desde el punto de vista de la salud, se trata de “mirar por la propia salud, darse buena vida”⁸. De igual forma, de entre varias definiciones del verbo ‘beneficiar’, conviene destacar la primera entrada del Diccionario de la RAE según la que se trata de “hacer bien a alguien o a algo”⁹. Es más, el mismo sustantivo ‘beneficio’ que significa “bien que se hace o se recibe” nos indica directamente que se refiere a lo positivo. En este caso el vocablo se puede clasificar también como léxico propiamente evaluativo (Bralczyk, 2001).

Sin embargo, si estudiamos el mensaje de manera más detallada, tomando en consideración todo el contexto, vemos que las palabras de la instagrammer transmiten valores totalmente opuestos. Por un lado, la expresión ‘cuidar mi salud’ se escribe en comillas lo que subraya un sentido especial o, incluso, irónico de las palabras (Real Academia Española, 2002: 80); por otro, la influencer cuenta que “estaba lejos de beneficiar su salud”, donde el adverbio

⁶ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [03.09.2022].

⁷ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [03.09.2022].

⁸ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [03.09.2022].

⁹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [03.09.2022].

‘lejos’, que significa “a gran distancia, en lugar o tiempo distante o remoto”¹⁰, nos hace pensar, más bien, del antónimo de ‘beneficiar’, por ejemplo, ‘dañar’ o ‘perjudicar’. Por consiguiente, consideramos que, en este caso, ambos verbos pertenecen al grupo del léxico propiamente evaluativo (Bralczyk, 2001).

En este lugar convendría apuntar que el vocabulario evaluativo utilizado en los mensajes de las *Instagrammers* resulta ser uno de los elementos básicos que ayudan a transmitir varios valores, tanto basados en las experiencias personales de cada una de las usuarias como los que son primordiales para el movimiento *bodypositive*. Las autoras recurren a la acumulación de valores y, por tanto, aumentan la fuerza argumentativa del mensaje.

Belleza

Hablando del cuerpo humano dentro del contexto de la positividad corporal, no podemos olvidarnos de la cuestión de la ‘belleza’ que, como lo podremos ver en los siguientes ejemplos, se entiende de manera diversa:

- (8) No creemos en una belleza que esclaviza ni nos dice como debemos ser, creemos en los mimos. Creemos en darte una capa de exfoliante con olor a coco y después un aceite suntuoso para secarte desnuda por casa. Creemos en las mascarillas de los fines de semana que te dejan la piel suave y deliciosa. Creemos el amor propio que te lleva a cuidarte porque te sientes bien en tu piel.
- (9) Que veas belleza en otra no anula la tuya. La belleza es diversa, preciosa, variada ... está en todos lados y puede manifestarse de mil formas. NO HAY UN SOLO TIPO DE BELLEZA ni una única forma de ser bella.

En los fragmentos seleccionados se observa que la belleza, para las *Instagrammers*, *bodypositive* es un concepto muy amplio. Las usuarias destacan que no existe un solo canon de belleza. De tal manera, en el fragmento (8) la autora repite el verbo ‘crear’ utilizado en sentido de “tener confianza en alguien o algo”¹¹. Si lo miramos pensando en el contexto del mensaje, en el que la autora recurre a la belleza, al autocuidado y al amor propio, los verbos subrayan las connotaciones positivas que pretende mostrar el sujeto hablante. Además, los sustantivos que se utilizan, el ‘amor’ y la ‘belleza’ pertenecen a los subjetivemas axiológicos *valorizadores* o *elogiosos* que directamente aluden al valor positivo.

En lo que atañe a los adjetivos que utiliza la influencer, los más notables en el fragmento (8) son ‘desnuda’, ‘suntuoso’, ‘suave’, ‘deliciosa’. Así, creemos que el primer adjetivo, ‘desnuda’, cuando se refiere a “la parte del cuerpo que no está cubierta por ropa,¹² pertenece a los adjetivos objetivos, ya que describe solamente atributos físicos de una persona. No

¹⁰ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [03.09.2022].

¹¹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [27.09.2022].

¹² Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [28.09.2022].

obstante, si consideramos tanto el contexto *bodypositive* como otra de sus definiciones del diccionario que indica el uso despectivo y se refiere a alguien “vestido con ropa escasa o de manera indecente”¹³, lo clasificamos como un subjetivema *evaluativo* no axiológico. Conviene notar que, al optar por la segunda interpretación, admitimos que un ser humano puede estar más o menos desnudo, lo que muestra todo el bagaje cognitivo relacionado con la vergüenza de no ponerse algún tipo de ropa o salir desnudo a la playa. Dichas cuestiones, son unas de las más discutidas por el movimiento *bodypositive* que pretende demostrar que nadie tiene que ser perfecto para poder disfrutar de la vida.

Los adjetivos ‘suntuosa’, ‘suave’ y ‘deliciosa’ los entendemos también como evaluativos no axiológicos, dado que en el contexto de *bodypositive* estas palabras están más marcadas subjetivamente que otros adjetivos. Además, consideramos que su uso sigue la doble norma en su empleo: por un lado, se refiere a la clase del objeto al que se atribuye, y por otro, se relaciona con el sujeto de la enunciación y con sus sistemas de evaluación. Creemos que son palabras que muestran a los seguidores no solamente qué es importante para las autoras, sino también cómo deberíamos comportarnos ante estas cosas.

Lo que llama la atención en el ejemplo (9) son los adjetivos en función del atributo aplicados para referirse a la belleza humana. Sin duda, desde el punto de vista argumentativo, las influencers tratan de convencer a sus seguidores de que la belleza no se puede medir ni comparar. A pesar de la existencia de varios cánones de belleza que cambian constantemente, cabe resaltar que los mismos adjetivos ‘diverso’ –que significa “de distinta naturaleza, especie, número, forma”¹⁴– y ‘variado’ –entendido como algo “que tiene variedad”¹⁵–, indican la imposibilidad de establecer una sola ‘versión’ de lo bello. Sin lugar a dudas, nos hallamos ante una cuestión crucial para las influencers *bodypositive* cuyo objetivo más importante es, tal y como ya hemos indicado, luchar contra la división entre personas bellas y feas, hecha de acuerdo con algunos estándares subjetivos.

Conviene observar, de igual modo, que –aunque el uso del adjetivo ‘precioso’ puede resultar redundante, puesto que una de las entradas del Diccionario RAE define la palabra como ‘muy bello o hermoso’– su uso nos parece justificado si tomamos en consideración otros significados. De tal manera, lo entendemos como “excelente, exquisito, primoroso y digno de estimación y aprecio o de mucho valor o de elevado coste”¹⁶. Suponemos, por tanto, que la influencer hace énfasis en el hecho de que cada belleza es digna de estimación, lo que confirman también las palabras que siguen el adjetivo: “está en todos lados y puede manifestarse de mil formas”, por un lado; y el uso de las mayúsculas, por otro.

¹³ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2.10.2022].

¹⁴ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [28.09.2022].

¹⁵ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [1.10.2022].

¹⁶ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [3.09.2022].

Amor

Otra de las cuestiones cruciales en el discurso de Internet que salta a la vista en los perfiles *bodypositive* son los sentimientos mencionados muchas veces de forma explícita. Por consiguiente, hemos seleccionado algunos ejemplos que recuren al ‘amor’:

- (10) El autocuidado es el pilar del amor propio. Cuando empiezas a usar cremas, no para estar más suave para otro o porque es lo que hay que hacer sino porque es un mimo hacia tu persona toda la historia cambia.
- (11) [...] Creemos el amor propio que te lleva a cuidarte porque te sientes bien en tu piel. [...]
- (12) Porque se nos olvida entender que somos el amor de nuestra vida, que estamos completas y que lo único que necesitamos es amarnos de verdad. Tras eso todo cuadra y la historia se completa. [...]
- (13) [...] Creemos en el amor, en el amor que te lleva a elegir buenos alimentos que te nutran y te hagan ser feliz y no aquellos que sean bajos en calorías. [...]
- (14) [...] TE MERECE MUCHO MÁS QUE VIVIR A DIETA, TE MERECE AMARTE POR COMPLETO [...]

Observamos que en los ejemplos (10)-(14), las autoras aluden al amor de manera directa, tanto a través del sustantivo ‘amor’, como por medio del verbo ‘amar’. Consideramos que ambas palabras muestran la valoración positiva y, puesto que la evaluación que transmiten se basa sobre todo en las connotaciones, se pueden clasificar como el léxico del tercer grado de ocultación de la evaluación (Bralczyk, 2001). No obstante, tal clasificación nos parece demasiado superficial, ya que a las *influencers* no les basta solamente con utilizar un término que transmite sus valores, sino que aprovechan otras estructuras para aumentar la fuerza argumentativa del mensaje.

De tal manera, en los fragmentos (10) y (11) notamos que se aplica la expresión ‘el amor propio, que se refiere al “amor que alguien se profesa a si mismo, y especialmente a su prestigio”¹⁷. Creemos que el adjetivo ‘propio’, que se comprende como “referente a la misma persona que habla o a la persona o cosa de que se habla”¹⁸, por lo general puede considerarse un vocablo objetivo. Sin embargo, desde la perspectiva del movimiento *bodypositive*, que pretende reivindicar un cambio en el modo de pensar, podemos clasificar la palabra como un subjetivema *afectivo* que refleja la relación emocional del sujeto hablante frente al objeto denotado. Dicha relación se observa si tenemos en cuenta los principales objetivos

¹⁷ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [17.09.2022].

¹⁸ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20.09.2022].

bodypositive, dado que las *Instagrammers* subrayan así que todo lo que se hace para sí mismo, como “usar cremas” o “elegir buenos alimentos”, es muy importante para nuestra vida. Quieren convencer a sus seguidores de que cuiden sus cuerpos para sí mismos y no para otros. En cierto modo podría constatarse que, según ellas, es sustancial que la gente se sienta bien en su piel sin mirar a los demás.

En cuanto al mensaje (12), vemos que la autora utiliza la expresión ‘el amor de nuestra vida’ y así, a través del complemento del nombre, en el que se aplica también el adjetivo posesivo ‘nuestra’, otra vez indica que, para cada uno de nosotros, las personas más importantes deberíamos ser nosotros mismos. Creemos que, en este caso, el sustantivo ‘vida’ cobra un significado más subjetivo, lo que –de acuerdo con la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1986)– coloca la palabra dentro del grupo de los subjetivemas *afectivos* que indican las relaciones emocionales del hablante hacia el objeto denotado.

En lo que se refiere a los verbos, tal y como lo hemos indicado en otros fragmentos, también en los ejemplos (10)-(14) los clasificamos como verbos ocasionalmente subjetivos. Así, a nuestro modo de ver, conviene analizar los verbos ‘olvidarse’, ‘cambiar’ y ‘merecerse’, ya que su lectura se relaciona estrechamente con los complementos con los que se utilizan. Para ser más específicos, la autora escribe “se nos olvida entender que somos el amor de nuestra vida”, lo que, por un lado, indica la importancia del amor propio, y, por otro, lleva a los seguidores al terreno de su vida cotidiana, en la que muchas veces se ocupan de varias cosas y no hacen caso a lo más importante en la vida: lo que muchas veces no tiene nada que ver con lo físico.

De la misma manera, con el verbo ‘cambiar’ se subraya que la ‘historia’ o, si vamos más allá, la vida ‘cambia’ cuando empezamos a amarnos. Asimismo, creemos que el sustantivo ‘cambio’ en sí mismo transmite valores positivos, aceptados así de manera más o menos general a nivel social, lo que indica que la palabra forma el léxico del primer nivel de ocultación de la evaluación (Bralczyk, 2001).

Si estudiamos el último de los verbos, ‘merecerse’, cabe indicar que ya en su definición del diccionario observamos dos posibilidades de su interpretación que dependen del complemento directo. En el Diccionario RAE encontramos la siguiente explicación: “dicho de una persona: hacerse digna de premio o de castigo”¹⁹. El primer término se refiere a los valores positivos, ya que se trata de “recompensa, galardón o remuneración que se da por algún mérito o servicio”²⁰; mientras que el segundo indica “pena que se impone a quien ha cometido un delito o falta”²¹. En cierto modo, podría afirmarse que el nivel de subjetividad de ambos sustantivos se interpreta de dos maneras. Ha de decirse que son subjetivemas *afectivos* que marcan la relación emocional del hablante frente al objeto, lo que –a nuestro modo de ver– concede más fuerza argumentativa al mensaje *bodypositive* y, además, lleva a

¹⁹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [29.09.2022].

²⁰ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20.09.2022].

²¹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20.09.2022].

los seguidores a un terreno privado de la autora. Todo esto significa que las personas que la siguen observan sus reacciones, muchas veces empapadas de sentimientos, o saben de sus problemas personales, con los que además se pueden identificar.

No obstante, en nuestra opinión es posible también clasificarlos como subjetivemas *evaluativos*, tanto axiológicos como no axiológicos, dado que ‘merecerse un premio o un castigo’ tiene que ver, por lo general, con algunos criterios. Dichos criterios, al analizar el fragmento (14), son los que se relacionan con la perspectiva socialmente aceptada del cuerpo humano, contra la que lucha el movimiento *bodypositive*. Asimismo, cabe indicar que las mayúsculas en Internet, tal como lo subraya Crystal (2008:73), son para señalar que se trata de una forma de comunicación marcada que equivale a “un grito” y pone énfasis en lo que se transmite. Es más, el tuteo, que es de uso común en el ámbito de las redes sociales (cf. (Gindin, 2018; Ariza *et al.*, 2021), adquiere el sentido retórico de acercamiento e integración del destinatario, de identidad grupal o de asunción de la cooperación. En otras palabras, la autora pretende cambiar el punto de vista tradicional en el que la gente muchas veces se obsesiona con las dietas.

Imperfecciones

La cuestión de las imperfecciones físicas despierta muchas emociones entre las *influencers bodypositive*, aunque ha de decirse que las autoras enfocan su interés en modificar la perspectiva general de lo que se considera una imperfección y presentarla como algo inherente al cuerpo humano. De ahí que para el presente análisis se hayan seleccionado del corpus dos fragmentos presentados a continuación:

- (15) Hace unos años me hubiera muerto de vergüenza subiendo una foto así. Se me ven los granos de entre las piernas, la línea de mi barriga cuando se junta con el pubis, las estrías, los pechos caídos y un largo etcétera de cosas que veía como imperfecciones. Lo que quiero decir es que ya no busco la perfección por que no existe, estoy a gusto y me siento bonita de cualquier forma.
- (16) Es normal tener estrías.
Es normal tener vello.
Es normal tener rollitos.
No son imperfecciones como nos han hecho creer, son detalles que forman parte de nuestros cuerpos.

Como era de esperar, a partir de los ejemplos (15) y (16) se podría crear una lista de lo que, por lo general, se denominan como defectos físicos de nuestro cuerpo: granos entre las piernas, barriga, línea entre la barriga y el pubis, estrías, pechos caídos, rollitos o vello. No obstante, es evidente que en dichos fragmentos las autoras optan por normalizar tales detalles del cuerpo humano.

En el fragmento (15) la *influencer*, al escribir “(...) y un largo etcétera de cosas que veía como imperfecciones”, primero, se refiere a su pasado y, luego, lo compara con su postura actual, dado que subraya que “lo que quiero decir es que ya no busco la perfección por que no existe, estoy a gusto y me siento bonita de cualquier forma”. En este caso salta a la vista el sustantivo ‘perfección’ que se explica como “acción de perfeccionar, cualidad de perfecto o cosa perfecta”²². Desde la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1986), el vocablo puede ser considerado desde dos dimensiones: *afectiva* y *evaluativa*. En la primera se incluyen las relaciones emocionales del sujeto hablante, en este caso, concernientes al pasado, lo que confirman las palabras “hace unos años me hubiera muerto de vergüenza subiendo una foto así”. En cambio, si interpretamos la palabra en términos de lo *evaluativo*, tanto axiológico como no axiológico, podemos transmitir un juicio de valor o referirnos a algunos criterios relativos. En tal sentido, tomando en consideración el movimiento *bodypositive*, observamos que la dimensión *evaluativa* es la que encierra los propósitos principales de la ideología.

Asimismo, la expresión ‘estoy a gusto y me siento bonita’ se basa en los valores positivos transmitidos por los subjetivemas *evaluativos* no axiológicos que aluden a los criterios relativos. Dichos criterios son probablemente propios de la autora, pero siguen una tendencia general del movimiento *bodypositive* que se esfuerza por convencer a los demás de que ser bello no equivale a ser perfecto.

El derecho a vivir sin preocuparse por el aspecto físico se destaca también en el fragmento (16), en el que la *influencer* repite tres veces el adjetivo ‘normal’ que, tal como lo hemos analizado en el caso (3), se comprende como un subjetivema *evaluativo* no axiológico. Este uso podría llevar a los seguidores a reflexionar sobre las categorías que guían la vida humana que, por lo general, ponen en el centro un aspecto físico perfecto. Sin lugar a dudas, estamos ante un argumento cuya conclusión podría ser, por ejemplo, ‘no te preocupes por tus defectos o tales cosas son unos detalles naturales para cada ser humano’.

Otro aspecto que habría que poner de manifiesto es el eje de Nosotros y Ellos al que alude la *influencer*, y en el que, por lo general, la autopresentación de un grupo puede llevarse a través de un cuadrado ideológico: hacer énfasis en ‘nuestras’ cosas buenas y ‘sus’ cosas malas y, al revés, minimizar ‘nuestras’ cosas malas y ‘sus’ cosas buenas.²³ Como podemos notar en “no son imperfecciones como nos han hecho creer (...)”, la autora se distancia de lo que han hecho otros. En cierto modo, podría incluso afirmarse que quiere persuadir a sus seguidores para que cambien de opinión, actúen de forma diferente o nieguen lo socialmente entendido como verdadero.

²² Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)*. [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [3.10.2022].

²³ De acuerdo con la propuesta de van Dijk (2016).

A modo de conclusión

Tal como hemos ido planteando la cuestión en este artículo, las *influencers* que se consideran miembros del movimiento *bodypositive*, construyen su discurso digital en las redes sociales en torno al vocabulario que transmite valores y, además, es fuertemente subjetivo.

Del análisis de los ejemplos seleccionados del corpus, que se relacionan con cinco categorías temáticas –cuerpo humano, productos alimenticios, belleza, amor e imperfecciones– se puede concluir que, en la mayoría de los casos, las *influencers* se refieren a sus propias experiencias cotidianas. Así, hemos notado que hablan de su pasado, aluden directamente a sus relaciones con el cuerpo, productos alimenticios o expectativas de la sociedad al respecto de su aspecto físico. Por consiguiente, desde el punto de vista de lo personal, las palabras aplicadas en los ejemplos se pueden considerar en gran medida como subjetivemas *afectivos* que indican la relación emocional del sujeto hablante frente al objeto denotado.

No obstante, si analizamos los mensajes en un contexto más amplio, notamos que las *Instagrammers* describen sus experiencias no solamente con el propósito de crear contenido, sino pensando en sus seguidores; para demostrarles que podemos hablar del cuerpo humano de manera diferente. Las *influencers bodypositive* se presentan como parte del grupo y, aunque se sirven del lenguaje evaluativo para hablar de su vida personal, hacen énfasis en el hecho de que tales problemas afectan también a otros; que cada uno de sus observadores puede sufrir o sentir algo parecido.

Con relación a los subjetivemas evaluativos *axiológicos* y *no axiológicos* que, por lo general, pueden servir para reconstruir la perspectiva ideológica del movimiento –aunque las *Instagrammers* utilizan ambos tipos de léxico– consideramos muy complicado establecer una clara división entre ambas categorías, ya que lo privado y lo ideológico se entremezclan. Por tanto, creemos que muchos de los subjetivemas tienen una triple lectura: (1) indican la relación personal con el objeto denotado, (2) lo califican de acuerdo con los juicios de valor o (3) lo definen según algunas reglas de un grupo social dado; aunque –a nuestro modo de ver– es la perspectiva afectiva la que da pie a otras interpretaciones. Consideramos que las experiencias humanas de las *influencers* han sido un impulso para romper esquemas y fomentar un lenguaje propio para el movimiento *bodypositive* que gira en torno a cuestiones personales, pero desde una perspectiva social.

En suma, se ha pretendido llenar el vacío investigativo y comprender mejor el lenguaje de Instagram y, en especial, el lenguaje de las personas que actúan dentro del movimiento *bodypositive*. Nos gustaría, además, resaltar que en este breve estudio se han analizado mensajes relacionados solamente con algunas de las cuestiones importantes para el movimiento. Asimismo, merece la pena subrayar que el discurso de las *influencers bodypositive* lo podemos examinar también desde otras perspectivas. De tal manera, un estudio más complejo y sistemático podría llevarse a cabo con el propósito de examinar, por ejemplo, los elementos sintácticos del discurso (operadores y conectores discursivos), las expresiones metafóricas, la ironía, o las estructuras típicas para el eje Nosotros-Ellos.

Referencias bibliográficas

- Aghayi, Amir Allan y Mary Ann Christison. 2021. Instagram as a Tool for Professional Learning: English Language Teachers' Perceptions and Beliefs. En Kenneth B. Kelch, Peter Byun, Setareh Safavi y Seth Cervantes (eds.), *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*, 82-99. Hershey: IGI Global.
- Anscombre, Jean-Claude y Oswald Ducrot. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Arévalo Iglesias, Lorena y Rut Martínez López de Castro. 2021. Instagram como dispositivo de normalización de representaciones identitarias desobedientes. Estudio de caso. *Vivat Academia* 154, 47-62, <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1363> (15 de junio de 2022)
- Ariza, Andrea, Valeria March y Iael Spatola. 2021. Sinceramente: El mensaje electoral de Cristina Fernández de Kirchner en 2019. *Revista Argentina de Ciencia Política* 1 (27), 146-175.
- Arora, Anuja, Shivam Bansal, Chandrashekhara Kandpal, Reema Aswani, y Yogesh Dwivedi. 2019. Measuring social media influencer index- insights from Facebook, Twitter and Instagram. *Journal of Retailing and Consumer Services* 49, 86-101, <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.03.012> (22 de julio de 2022)
- Baran, Marek. 2010. Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Berlanga, Lucía. 2022. Qué es Instagram y cómo funciona. *Ciudadano 2.0*. <https://www.ciudadano2cero.com/que-es-instagram-como-funciona/> (11 de septiembre de 2022).
- Bralczyk, Jerzy. 2001. O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych. Warszawa: Trio.
- Buksa, Łukasz y Marta Luber. 2020. Matka XXI wieku. Funkcjonowanie instamatki w cyfrowym świecie. En Janusz Kawa y Marlena Stradomska (eds.), *Kwestie i problemy społeczne współczesnego świata*, 53-66. Łódź: ArchaeGraph.
- Carrasco Polaino, Rafael, Ernesto Villar Cirujano y Miguel Ángel Martín Cárdbaba. 2018. Artivismo y ONG. Relación entre imagen y «engagement» en Instagram. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 57, 29-38.
- Clavijo Naula, Melissa y Sofía Cabrera. 2020. Análisis del discurso científico en Twitter durante el primer trimestre de la pandemia de Covid-19 en Ecuador. *#PerDebate* 4 (1), <https://doi.org/10.18272/pd.v4i1.1882> (13 de julio de 2022).
- Crystal, David. 2008. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deditius, Sabina. 2020a. #Protegelosocéanos. Mecanismos lingüísticos de la argumentación utilizados en Instagram. *Linguistica Silesiana* 41, 67-83, <https://doi.org/10.24425/LINSI.2020.133265> (19 de junio de 2022)
- Deditius, Sabina. 2020b. O perswazyjnej roli grzeczności w social sellingu. *Res Rhetorica* 7 (3), 61-77, <https://doi.org/10.29107/rr2020.3.5> (22 de agosto de 2022)
- Ducrot, Oswald. 1998a. Léxico y gradualidad. *Signo y seña* 9, 175-196.
- Ducrot, Oswald. 1998b. Los modificadores desrealizantes. *Signo y seña* 9, 45-72.
- Fioravanti, Giulia, Camilla Tonioni y Silvia Casale. 2021. #Fitspiration on Instagram: The effects of fitness-related images on women's self-perceived sexual attractiveness. *Scandinavian Journal of Psychology* 62 (5), 746-751, <https://doi.org/10.1111/sjop.12752> (22 de agosto de 2022).
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2018. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2019. Fijación de construcciones con valor argumentativo: Aunque sea. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 6, 9-31, <https://doi.org/10.14198/ELUA2019.ANEXO6.02> (12 de junio de 2022).

- Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza R. Alcaide Lara. 2002. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión: Cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza R. Alcaide Lara. 2007. *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- Gindin, Irene Lis. 2018. "Sorry. ¿Sabés qué?": Proximidad y ethos íntimo en @CFKArgentina. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes* 16 (1), 114-135.
- Gómez Nieto, Begoña. 2018. El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa. *methaodos. Revista De Ciencias Sociales* 6 (1), 149-156, <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212> (13 de julio de 2022).
- Hu, Yuheng, Lydia Manikonda y Subbarao Kambhampati. 2014. What We Instagram: A First Analysis of Instagram Photo Content and User Types. *The 8th International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 595-598.
- Inés Landa, María y Núria Calafell Sala. 2019. El cuerpo materno en la red: Entre el orden de lo 'deseable' y el de lo real. *Arxius de sociologia* 41, 135-156.
- Izquierdo Iranzo, Patricia y Eliana E. Gallardo Echenique. 2020. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar* 28 (62), 115-125, <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10> (10 de junio de 2022).
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Koziolec, Samanta, Justyna Jakimiak, Klaudia Marszałek, Magdalena Humaj-Grysztar y Renata Madetko. 2021. Rola położnej jako edukatora zdrowotnego. Działania studenckiego koła naukowego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* 2, 91-102.
- Leban, Marina, Thyra Uth Thomsen, Sylvia von Wallpach y Benjamin G. Voyer. 2021. Constructing Personas: How High-Net-Worth Social Media Influencers Reconcile Ethicality and Living a Luxury Lifestyle. *Journal of Business Ethics* 169 (2), 225-239, <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04485-6> (15 de julio de 2022).
- Li, Bo, Olan K. M. Scott, Michael L. Naraine y Brody J. Rühley. 2021. Tell Me a Story: Exploring Elite Female Athletes' Self-Presentation via an Analysis of Instagram Stories. *Journal of Interactive Advertising* 21 (2), 108-120, <https://doi.org/10.1080/15252019.2020.1837038> (10 de junio de 2022).
- López Noguero, Fernando. 2002. El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación XXI* 4, 167-179.
- Lozano Recalde, Cristian. 2021. Comunicación política en Instagram durante la emergencia sanitaria por el COVID 19. El caso de Otto Sonnenholzner en Ecuador. *ComHumanitas: revista científica de comunicación* 11 (3), 75-95, <https://doi.org/10.31207/rch.v11i3.259> (12 de julio de 2022).
- Manfredi Sánchez, Juan Luis, Adriana Amado Suárez y Silvio Waisbord. 2021. Presidential Twitter in the face of COVID-19: Between populism and pop politics. *Comunicar* 29 (66), 83-94, <https://doi.org/10.3916/C66-2021-07> (10 de agosto de 2022).
- Marín Murillo, Flora, José Ignacio Armentia Vizuete, María del Mar Rodríguez González y Iñigo Marauri Castillo. 2021. Los nutricionistas españoles en las redes sociales: Análisis de los mensajes con mayor engagement en Twitter, Facebook e Instagram. *Fonseca, Journal of Communication* 22, 255-276, <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-23044> (12 de agosto de 2022).
- Martin Sanjuan, Laura. 2018. Qué es el movimiento 'body positive'. *AS.com*. https://as.com/deporteyvida/2018/06/02/portada/1527952166_266528.html (10 de octubre de 2022).
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés. 1999. Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, 4051-4213. Madrid: EspasaCalpe.

- Ortega Fernández, Eglée y Jonattan Rodríguez Hernández. 2021. Hashtags empoderadores en favor de todos los tipos de cuerpos: #BodyPositive en Instagram y TikTok. En Asunción Bernárdez Rodal Graciela Padilla Castillo (eds.), *Deshaciendo nudos en el Social Media. Redes, feminismos y políticas de la identidad*, 343-364. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Osorio Roa, Diana Marcela, Juan David Bedoya Guerrero y David Steven Sandoval Quintero. 2021. Las redes sociales como herramienta para la promoción del ejercicio físico en tiempos de pandemia por COVID-19. En Heriberto Antonio Pineda Espejel y Marina Trejo Trejo (eds.), *Avances en educación física y deporte*, 150-157. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Podogracka, Paulina. 2019. Ciało jako spektakl. Kobiecość w nowych mediach. *Tekstoteka Filozoficzna. Ciało i cielesność* 8, 20-26.
- Portolés, José. 1993. La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario galego de filoloxia* 20, 141-170.
- Portolés, José. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Puzynina, Jadwiga. 1992. *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Real Academia Española (ed.). 2002. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Suárez Carballo, Fernando, Juan Ramón Martín Sanromán y Nuno Martins. 2021. An analysis of feminist graphics published on Instagram by Spanish female professionals on the subject of International Women's Day (2019-2020). *Communication & Society* 34 (2), 351-367, <https://doi.org/10.15581/003.34.2.351-367> (10 de julio de 2022).
- Tafesse, Wondwesen y Bronwyn P. Wood. 2021. Followers' engagement with Instagram influencers: The role of influencers' content and engagement strategy. *Journal of Retailing and Consumer Services* 58, 102303, <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102303> (5 de junio de 2022).
- Teler, Anna. 2021. Wykorzystanie fenomenu anty-body shaming do (re)interpretacji obrazu ciała na Instagramie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia de Cultura* 13 (1), 103-123, <https://doi.org/10.24917/20837275.13.1.8> (10 de junio de 2022).
- The Social Media Family. 2022. *VIII Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España*, <https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/> (15 de junio de 2022).
- Urbaś, Joanna. 2021a. Instamatka ekspertka – rola Instagrama w upowszechnianiu wiedzy o tematyce dziecięcej. *Studia Socialia Cracoviensia* 11 (1), 75-89, <https://doi.org/10.15633/ssc.3800> (3 de noviembre de 2022).
- Urbaś, Joanna. (2021b). Społeczna odpowiedzialność influencerów w czasie pandemii. *Studia Socialia Cracoviensia* 12 (1), 89-107, <https://doi.org/10.15633/ssc.4150> (23 de octubre de 2022).
- Urzędowska, Dominika y Joanna Suchomska. (2020). Feministki w sieci. *Dyskurs & Dialog* 2 (4), 9-24, <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3946532> (12 de septiembre de 2022).
- van Dijk Teun. 2016. Estudios Críticos del Discurso: un enfoque sociocognitivo. *Discurso y sociedad* 10 (4), 137-162.
- Vicente da Silva, Luizete y Márcia Vidal Nunes. 2020. ¡Mujeres negras, presente! Otras miradas sobre la cuestión de la identidad de raza y género en Instagram. En Amparo Cadavid Bringe y Liliana Raigoso Contreras (eds.), *Desafíos y paradojas de la comunicación en América Latina: Las ciudadanías y el poder*, 5-15. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Vivanco Saraguro, Angel. 2020. Teleeducación en tiempos de COVID-19: Brechas de desigualdad. *CienciaAmérica* 9 (2), 166-175, <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.307> (1 de septiembre de 2022).
- Wiśniewska, Natalia. 2021. El lenguaje evaluativo como mecanismo argumentativo de las cuentas #studygram en tiempos de pandemia del covid-19. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 21 (4), 1135-1160, <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117904> (10 de octubre de 2022).
- Woźniak, Marta. 2021. Media społecznościowe a akceptacja własnego ciała – ruch body positive na Instagramie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia de Cultura* 13 (3), 72-87, <https://doi.org/10.24917/20837275.13.3.6> (12 de septiembre de 2022).

Conceptualización de la interacción oral por parte de los profesores de español como lengua extranjera en formación inicial

Conceptualization of oral interaction by teachers of Spanish as a foreign language in initial training

Ana Indira Franco Cordon

Escuela Diplomática de España / Instituto Cervantes
anaindira@gmail.com

Jaume Batlle Rodríguez

Universitat de Barcelona
jaumebatlle@ub.edu

Resumen

En la formación de profesores de español como lengua extranjera, las creencias iniciales de los futuros docentes son determinantes a la hora de comprender cómo proyectan su práctica docente futura. Este estudio se centra en la comprensión de la interacción oral por parte de una serie de profesores de español como lengua extranjera que inician su formación en ese ámbito, en un curso del Instituto Cervantes. El análisis llevado a cabo muestra que los profesores, en su etapa formativa inicial, comprenden la interacción oral de manera compleja, como un modo de comunicación oral, con acciones no verbales, multimodal, con varios participantes que desempeñan distintos roles y construyen el discurso de manera conjunta y recíproca; con relevancia del contexto, varios posibles registros, y múltiples acciones comunicativas. Se analizan estos elementos y se valora la conveniencia de ahondar en algunos de ellos en la formación.

Palabras clave: Interacción oral, español como lengua extranjera, formación de profesores, creencias, conceptualizaciones, discurso del aula.

Abstract

Beliefs which pre-service teachers bring to their Spanish as a foreign language (SFL) teacher education are essential to help us understand how they orient their future teaching. Framed within the teacher education program of the Instituto Cervantes, this research examines how a group of novice SFL teachers conceptualizes spoken interaction. The results of the analysis evidence that teachers in pre-service courses have a complex understanding of spoken interaction: as a mode of communication that is spoken and includes non-verbal actions, multimodal, where various participants perform distinct roles, it is jointly constructed and reciprocal; context is relevant, use different registers, and perform several communicative actions. These features are analyzed, and the teacher educators/researchers consider exploring further some of these issues in teacher education courses.

Keywords: Spoken interaction, Spanish as a foreign language, teacher education, beliefs, conceptualizations, classroom discours

Introducción

En el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE en adelante), no cabe la menor duda de que la interacción oral constituye un modo de comunicación fundamental (Pinilla, 2004; Clavel, 2021). Establecida por el *Volumen Complementario* como modo de comunicación (Consejo de Europa, 2020), la interacción oral vertebrada toda comunicación que realizamos verbalmente en el aula, ya sea en la comunicación que se establece entre profesores y alumnos como en la que se establece entre alumnos (Walsh, 2011). En este sentido, las acciones comunicativas propias del docente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como corregir, dar instrucciones o establecer un determinado discurso social (González Argüello, 2010) se llevan a cabo primariamente en la interacción. Así, la interacción oral es un medio para el aprendizaje (*learning through talk*) y, al mismo tiempo, un objetivo de aprendizaje (*learning to talk*) (Mercer, 2021).

La interacción oral como modo de comunicación está presente constantemente en nuestras rutinas sociales. Tanto en el aula como fuera de ella, la interacción oral se caracteriza por unos rasgos específicos, que la determinan y la diferencian de otros modos de comunicación (Thornbury & Slade, 2006). Así, tal y como se desprende de la etiqueta, la interacción es oral, es decir, se produce por medio del habla y, a la vez, es multimodal (Meyer, Streeck & Jordan, 2019), dado que combina recursos verbales y no verbales. Asimismo, se construye en tiempo real por parte de dos o más personas (Schwab, 2011) que co-construyen o desarrollan conjuntamente la interacción, por lo que se debe considerar un modo de comunicación contingente y dinámico (van Lier, 1996). Las intervenciones tienen un carácter retrospectivo y prospectivo y se construyen a partir de una alternancia de turnos de habla determinados por el contexto intrainteraccional y que se van adaptando continuamente, lo que da pie a procesos de co-construcción de significado distintos.

En el aula de lenguas extranjeras, la interacción oral se considera una interacción institucional (Drew & Heritage, 1992) que mantiene una relación intrínseca con el foco pedagógico inherente a la acción didáctica (Seedhouse, 2004). Bajo parámetros propios del enfoque comunicativo a la enseñanza de ELE, la práctica de la interacción oral se comprende como una acción didáctica fundamental en la generación de aprendizaje (van Lier, 1996; Ellis, 2000), así como para el desarrollo competencial de los alumnos, acción en la que dos alumnos o más llevan a cabo una interacción con un objetivo comunicativo, que va más allá de la práctica formal de determinados elementos del sistema (Widdowson, 1978; Lightbown & Spada, 1993). Esta práctica se suele considerar como más cercana a las acciones comunicativas propias de un contexto extrapedagógico no institucionalizado, dada la apriorística relación de simetría entre los participantes (Battle, 2013) y por el hecho de no haber un rol institucionalizado en la interacción, como es el del profesor.

La importancia de la práctica de la interacción oral en el aula de ELE implica la necesidad de tenerla en consideración en la formación docente. El hecho de conocer cómo se caracteriza la práctica de la interacción oral permite al docente tener un mayor conocimiento de lo que ocurre cuando propone una actividad de interacción y, en consecuencia, le permite al profesor estrechar la distancia entre lo que planifica y lo que ocurre en el aula (González Argüello, 2010). Dadas estas circunstancias, se hace evidente la necesidad de que los profesores en

formación tomen conciencia sobre las características de las interacciones en el aula y de la relación que guardan con el aprendizaje (Sert, 2019). Los profesores en formación, sin embargo, inician los procesos formativos ya con una serie de creencias y representaciones acerca de lo que es la realidad de la enseñanza-aprendizaje en la que están iniciando su camino profesional (Horwitz, 1988). En este sentido, el conocimiento de las conceptualizaciones iniciales de los profesores en formación permite establecer puntos de partida para la construcción de las acciones formativas eficaces (Joram & Gabriele, 1998; Radwan, 2019).

Con el objetivo de comprender en profundidad la ideación que los profesores de ELE en formación tienen acerca de la interacción oral como modo de comunicación, este estudio analiza las conceptualizaciones y caracterizaciones que una serie de profesores en formación hacen de la interacción oral. Más concretamente, este artículo focaliza su atención en los elementos propios de la interacción que se destacan en las construcciones conceptuales y determina qué idea del modo de comunicación subyace en la comprensión de la interacción oral por parte de los profesores en formación.

Marco teórico

Las creencias iniciales en la formación de profesores

Un sistema de creencias representa una manera de comprender la realidad, que influye en la propia actuación (Pajares, 1992). El acto de enseñanza aprendizaje, como realidad concreta, implica que los actores participantes en el mismo cuenten con sistemas de creencias sobre su funcionamiento. En el ámbito pedagógico, los docentes toman como punto de partida sus sistemas de creencias, como entramados conceptuales que aúnan aspectos teóricos con la práctica docente, consideraciones pedagógicas con comprensión de lo que es el aprendizaje o visiones de lo que es un aprendiente con la conceptualización de cómo se enseña y los contenidos que se deben impartir. En esencia, pues, una creencia es una proposición que, consciente o inconscientemente, es aceptada como verdadera por parte de un individuo, la cual le determina su pensamiento y su conducta (Borg, 2001: 186). No podemos dejar de añadir que a la hora de investigar sobre creencias, nos encontramos con una dificultad, asociada a la gran variabilidad terminológica que existe para referirse a ellas (Pajares, 1992: 309; Ramos, 2005: 15).

Cuando los futuros docentes, ya profesores en formación, inician los primeros pasos en su proceso formativo, se encuentran con una realidad conceptual y procedimental que reflexiona sobre una realidad que ellos ya han vivido (Farrell & Bennis, 2013). Puesto que anteriormente han sido estudiantes, han podido experimentar aunque sea desde el otro lado, qué significa aprender y enseñar. Los profesores en formación, pues, al iniciar los procesos formativos, ya tienen establecidas una serie de creencias acerca de lo que significa enseñar y aprender (Borg, 2003; Gao, 2014), creencias que pueden chocar, en mayor o menor medida, con cómo se presenta el acto de enseñanza aprendizaje en la formación que inician. Las creencias iniciales determinan en gran medida cómo comprenden los profesores en formación la realidad educativa a la que se están aproximando.

En el ámbito específico de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, los profesores en formación configuran sus creencias iniciales sobre diversos aspectos que han vivido como estudiantes (Tanase & Wang, 2010), tales como una determinada visión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de la materia por impartir y el conocimiento pedagógico necesario para ello, los roles tanto de profesor como de alumnos o el desarrollo formativo propio (Fang, 2009). En términos generales, podemos hablar de creencias sobre la lengua y creencias sobre el aprendizaje de lenguas (Riley, 1997).

Las creencias del docente conforman un aspecto fundamental para la actuación docente. No obstante, las creencias no deben concebirse de manera aislada de las suposiciones que el docente tiene para con el acto de enseñanza-aprendizaje, así como de los conocimientos que el docente mantiene para con tal acto (Woods, 1996). Creencias, suposiciones y conocimientos se deben concebir de manera integrada e, incluso, en ocasiones son difíciles de diferenciar (Verloop et al., 2001). Con el fin de situar mejor las creencias entre los factores individuales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, se han desarrollado diversos modelos de representación y explicación de estas. Aunque estos modelos se refieren en primera instancia a los aprendientes, consideramos que resultan válidos para nuestros objetivos ya que nos referimos a profesores en su formación inicial, en los que tiene gran peso su experiencia previa como aprendientes.

El primer modelo es el de Mantle-Bromley (1995), en el cual se relacionan e influyen la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y el comportamiento; las tres dimensiones serían parte de las actitudes. En este modelo, las creencias se encuentran en la dimensión cognitiva, es decir, aquello que sabe o conoce de la materia objeto de aprendizaje. Otro modelo reconocido que también sitúa las creencias en la dimensión cognitiva del aprendiente es el de Benson y Lor (1999), que destaca por establecer varios niveles de abstracción. Según este, en un primer nivel encontramos las concepciones sobre qué es una lengua extranjera y el proceso para aprenderla; se trata de ideas muy generales formadas con el tiempo a partir de las experiencias previas y de la cultura de la que participa. De acuerdo con este modelo, las concepciones condicionan las creencias, que son más concretas –las situamos en un segundo nivel–, ya que se trata de ideas concretas sobre determinados aspectos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Las creencias se manifiestan en maneras de aprender, que sí son directamente observables, como por ejemplo, las estrategias de aprendizaje.

En la misma línea, Wenden (1998, 1999, 2001) considera las creencias como una parte del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1981). Sin embargo, para esta autora, el conocimiento metacognitivo tiene más posibilidades de cambiar que las creencias, de forma inconsciente –a través de la observación o imitación– o consciente (con la mediación de padres, profesores u otras personas) y puede ser verbalizado. En el conocimiento metacognitivo, según Wenden, se distinguen, fundamentalmente, percepciones, creencias y conceptos. Además, se identifican los siguientes componentes: el conocimiento de la persona –que se relaciona con las propias experiencias previas de aprendizaje de una lengua extranjera–, el conocimiento de la tarea –sobre el objetivo percibido de la tarea, los tipos de tareas y lo que se requiere para alcanzar los objetivos de la tarea con éxito–, y el conocimiento estratégico –aquel que es visible al aplicarlo directamente el aprendiente cuando selecciona y pone en marcha estrategias de aprendizaje. En nuestro caso, nos interesaremos por el conocimiento de la tarea

que los profesores en formación tienen, en concreto sobre el tipo de tarea, es decir, el conocimiento sobre la interacción oral.

Interacción oral: creencias de los profesores de lenguas extranjeras

Varios estudios han abordado las creencias sobre la práctica de la interacción oral por parte de profesores de lenguas extranjeras ya experimentados. Entre ellos, Johnson (1992) observa que los profesores comprenden la interacción oral como un modo de comunicación cuya práctica implica su desarrollo como destreza. García-Ponce, et al. (2017) indican que las creencias de los docentes son determinantes tanto a la hora de establecer los procesos de negociación del significado implicados en la interacción oral como a la hora de dar retroalimentación a los alumnos. Petek (2013) y García-Ponce et al. (2018) observan que las creencias de los docentes con respecto a la interacción oral influye en las prácticas docentes y se contradicen con los principios propios de la enseñanza de la lengua de orientación comunicativa, mientras que Garton (2008) determina que las creencias sobre el aprendizaje por parte de las profesoras que analiza coincide con el tipo de interacción que las docentes llevan a cabo. Battle y Mañas (2021), por su parte, observan que tanto los profesores en formación como los profesores experimentados consideran la interacción oral como un modo de comunicación adecuado para desarrollar acciones comunicativas con foco en el significado y para desarrollar un ambiente de confianza en clase. Sin embargo, se detecta que los profesores en formación tienden significativamente a utilizar la interacción oral para el tratamiento de cuestiones gramaticales. Li y Walsh (2011) observan que los profesores consideran el nivel de competencia y las actitudes de los estudiantes como los dos elementos más significativos a la hora de valorar el peso de la interacción oral en sus clases. Díaz, Alarcón y Ortiz (2015) destacan que los profesores se consideran como modelos de lengua cuando participan en interacciones orales con sus alumnos.

En relación con las creencias de los profesores en formación con respecto a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, estas han sido estudiadas desde múltiples perspectivas y focalizando la atención en una gran cantidad de aspectos, tales como el uso de la L1 en el aula (Turnbull, 2018), la práctica de la expresión escrita (Tagle et al., 2017), la enseñanza de la gramática (Çalışır & Yangın, 2019) o la aplicación del enfoque comunicativo (Li, 1998). Los estudios previos que han tratado las creencias de los profesores en formación con respecto al desarrollo de la interacción oral en el aula han estado mayoritariamente centrados en comprender cómo tales profesores conciben los procesos didácticos y metodológicos subyacentes a las actividades que implican oralidad en el aula. Así, Turnbull (2018) observa que los profesores en formación consideran que las interacciones orales en el aula de lenguas extranjeras se deben llevar a cabo en la lengua objeto de aprendizaje. Gürsoy (2018), en un estudio que compara las creencias de un grupo al iniciar su etapa formativa con otro grupo que la finaliza, destaca que los profesores en formación, en los primeros estadios formativos, no consideran las actividades de comunicación como prácticas propias para el desarrollo de la habilidad oral debido a su experiencia previa, fundamentada en una metodología tradicional, como estudiantes de lenguas extranjeras. Asimismo Cañadillas (2015) observa en el contexto indio cómo las creencias sobre la expresión e interacción oral de los profesores chocan con el contexto, de fuerte tradición oral y prácticas muy arraigadas. Por su parte, Dinçer y Yeşilyurt (2013), en un estudio centrado en las creencias sobre las actividades de expresión e interacción oral en el contexto turco, observan que los profesores en formación

consideran esta habilidad como la más importante, la relacionan intrínsecamente con la metodología propia del sistema de enseñanza y supeditan su puesta en práctica a las características del contexto en el que se imparte la docencia.

Tras haber observado la manera como se han abordado las creencias de los profesores en torno a la interacción oral, nos proponemos analizar las ideaciones de profesores en relación con el concepto mismo de interacción oral.

Metodología

En el presente artículo son objeto de estudio las conceptualizaciones de la interacción oral por parte de profesores de ELE en formación, que se realizaron al inicio de un curso centrado en el tratamiento de la interacción oral en el aula de español lengua extranjera (ELE), en el marco de los programas de formación para profesores de ELE que ofrece el Instituto Cervantes.

El corpus está conformado por las reflexiones iniciales de los profesores en formación participantes en dos ediciones diferentes, en septiembre de 2020 y septiembre de 2021. Se llevaron a cabo un total de 179 intervenciones, con un total de 43.793 palabras y una media aproximada de 244 palabras por intervención. Estas reflexiones se realizaron en una actividad inicial durante los primeros días de curso. Los alumnos, en grupos de ocho participantes, tenían que participar en un foro con la intención de exponer sus creencias iniciales en torno al tratamiento de la interacción oral en el aula de ELE. Para ello, se propuso una serie de preguntas, a modo de catalizador, que incidían en qué entendían ellos por una actividad de interacción oral, qué actividades de interacción oral les gustaban, qué creían que necesitaban los alumnos de ELE para aprender a hablar, qué les ayudaba a ellos a hablar en una lengua extranjera y cuándo empezaron ellos a hablar las lenguas extranjeras que dominaban. Este estudio se centrará únicamente en cómo los profesores en formación entendían qué era una actividad de interacción oral. Cabe destacar que la profesora formadora del curso solo participó en el foro para abrirlo y cerrarlo con la intención de dar todo el protagonismo a los profesores en formación y que pudieran expresar sus ideas y discutir las libremente entre ellos, excepto en alguna ocasión en la que intervino para pedir que algún alumno hiciera una aclaración sobre lo que había dicho, si no se resolvía entre los propios compañeros.

Los participantes en la investigación son 80 profesores en formación de español como lengua extranjera (64 mujeres y 16 hombres, de entre 22 y 55 años), todos ellos españoles o profesores de origen hispanoamericano, aunque también participaron una profesora de Nigeria, un profesor de Benín, dos profesoras italianas, una irlandesa, un profesor de Bélgica (con más de 20 años viviendo en España), una rusa (residente en España) y uno indio. Todos los participantes, a excepción de estos ocho profesores, tenían el español como lengua nativa. Los participantes, a pesar de que se inscribieron en un curso de formación inicial, mostraban diferentes bagajes formativos, mayoritariamente cursos de formación inicial de profesores o licenciaturas afines en las que habían cursado alguna asignatura relacionada con la didáctica de lenguas. Sin embargo, todos podían considerarse profesores en formación, dado que ninguno acreditó más de tres años de experiencia docente (Farrell, 2012): 41 participantes tenían experiencia mínima como profesores docentes en ELE, mientras que 39 no la tenían;

sin embargo, de estos 39, 15 tenían experiencia como docentes de otras lenguas extranjeras (LE), por lo que nos quedan 24 de los 80 profesores que no tenían ninguna experiencia docente en LE. En cuanto a la formación, 48 participantes tenían formación específica en ELE (cursos de especialización y cursos de posgrado), mientras que 32 participantes no la tenían. Todos los profesores en formación participaron voluntariamente en el estudio, tras firmar un consentimiento informado aprobado por la institución del segundo autor del estudio.

El análisis de datos se ha realizado bajo parámetros metodológicos cualitativos (Denzin & Lincoln, 2011). Se ha optado por un análisis de carácter descriptivo-interpretativo con el que se fundamentan las conceptualizaciones de los profesores en formación sobre la interacción oral como acción comunicativa. Así, el análisis toma en consideración los conceptos y elementos propios de la interacción oral que destacan los profesores en formación para construir sus conceptualizaciones. Cabe destacar que los foros estaban dirigidos a construir un diálogo pragmático, es decir, a interactuar para construir conocimiento a partir de los puntos de vista de los participantes en relación con contenidos de la asignatura (Arango, 2003; García *et al.*, 2010). Sin embargo, a efectos de este estudio, las intervenciones de los profesores en formación se toman de manera aislada, con la intención de discriminar qué componentes son explicitados en la comprensión de la interacción oral como actividad.

Análisis de los datos

El proceso de análisis y ejemplos ilustrativos

El análisis de los datos, las reflexiones de los profesores en formación inicial al comienzo del curso, se ha llevado a cabo a partir de una primera lectura y aproximación de los autores, que han realizado cada uno de manera independiente. En este primer análisis, emergen las categorías y las relaciones entre estas, lo cual se ha revisado de manera conjunta y ha permitido llegar al establecimiento de las categorías. Estas categorías y los ejemplos correspondientes han sido entonces analizados en profundidad, para, finalmente, recapitular de nuevo las categorías, a la luz de los ejemplos más relevantes.

A continuación presentamos tres ejemplos de las aportaciones de tres profesores en formación en los foros, donde responden a la pregunta qué es una actividad de interacción oral:

La interacción oral ocurre cuando dos o más personas en un determinado espacio compartido ya sea virtual o físico utilizan el lenguaje oral para comunicarse. (2020_ED2_6)

Una actividad de interacción oral es una manera de comunicarse utilizando lenguaje hablado, donde cada persona (2 o más) que participa puede expresar y compartir libremente una idea, opinión, relato etc. (2021_ED1_7)

Es una situación en la cual dos o más personas o interlocutores llevan a cabo un intercambio mediante el uso de la palabra y también

lenguaje no verbal (gesto, entonación). Se trata de una situación dinámica en la que intervienen diferentes factores, suele haber una intención (por qué), un canal o vía de comunicación (lengua), una interacción (diferentes hablantes), un mensaje (tema, vocabulario), un contexto (lugar y espacio). (2020_ED2_8)

En consecuencia, el análisis que lleva a cabo a continuación parte de las percepciones iniciales de los profesores en formación inicial, de las cuales emergen las siguientes categorías de análisis: Oralidad y multimodalidad, los participantes y sus roles, el contexto, construcción conjunta y recíproca, registro y acciones comunicativas, y la interacción pedagógica.

Oralidad y multimodalidad

Como se puede observar en los ejemplos aportados, a lo largo de las diferentes reflexiones iniciales, los profesores en formación han definido una interacción oral a partir de una comprensión de este modo de comunicación basada en varias características. Sin embargo, algunas de las características son más comunes que otras, en cuanto a que se repiten más, por lo que adquieren especial relevancia. Este es el caso de la caracterización de la interacción oral como, si se nos permite la redundancia, un modo de comunicación oral. Es común que la interacción oral se identifique con “una manera de comunicarse utilizando lenguaje hablado” (2021_ED1_7) “una actividad en la que dos o más personas se comunican a través del habla” (2020_ED2_3) o con “un intercambio verbal de ideas” (2020_ED2_5). Asimismo, dentro de la condición de modo de comunicación oral, destaca que también algunos profesores en formación hayan aludido a que la interacción oral se caracteriza por ser un modo de comunicación que se genera junto a acciones no verbales. Se destaca la comunicación no verbal (véase Cestero, 2017) como un recurso multimodal que los hablantes utilizan cuando llevan a cabo “un intercambio mediante el uso de la palabra y también lenguaje no verbal (gesto, entonación)” (2020_ED2_8). Los participantes del estudio consideran que el lenguaje no verbal ayuda a “reforzar, matizar o complementar” (2021_ED5_6) lo que los hablantes están diciendo, incluso “llega a influir en la verbal de manera consustancial. En ocasiones los hablantes realizan gestos con los que sustituyen palabras, dejan frases inacabadas que son completadas por expresiones faciales, etc.” (2021_ED4_6). Este lenguaje no verbal, en las reflexiones analizadas, se compone de elementos paralingüísticos como la gestualidad, el contacto visual o la entonación de la voz (2021_ED4_1), entre otros factores.

Los participantes y sus roles

Otro rasgo muy característico que la mayoría de profesores en formación ha destacado tiene que ver con los participantes en la interacción. Ahora bien, la conceptualización de ‘participante’ difiere en función del profesor en formación que ha formulado la definición de interacción oral. Es interesante destacar que algunos profesores en formación han considerado la interacción oral como “un diálogo de dos individuos” (2021_ED2_8). Muchos profesores en formación han aludido a los participantes en la interacción oral como “hablantes [que] se turnan los papeles de emisor y receptor” (2021_ED4_6). Sin embargo, la

mayoría de profesores en formación que han aludido a los participantes de la interacción oral los han considerado como “un mínimo de dos personas” (2021_ED5_8), “al menos, dos personas” (2021_ED4_8) o “dos personas o más” (2021_ED2_3). Es interesante observar, pues, que los profesores en formación consideran la interacción oral como un modo de comunicación multilógico (Schwab, 2010) que va más allá de la clásica concepción dialógica del sistema de comunicación propia de la comprensión de la comunicación de Jakobson (1975). No obstante, en una ocasión, podemos encontrar una caracterización multilógica de ‘receptor’: “todo esto es recibido por uno o varios receptores quienes pueden a su vez contestar al emisor” (2020_ED2_2).

Algunos de los profesores en formación, si bien pocos, ponen el foco en el que escucha, el oyente; consideran que su participación es esencial para poder hablar de interacción: “hay dos posturas, la de la/s persona/s que habla/n, y la/s que escucha/n. Para que haya interacción es crucial que haya una comprensión” (2020_ED3_6). Algunos de los profesores en formación llegan a incidir en un oyente que también responde: “Si no existe una respuesta, sería algo más parecido a un discurso y no a una interacción” (2021_ED2_3), en línea con la idea de un oyente activo, que ratifica al hablante (Padilla, 2004), y que es también emisor, pues lo imposible es no comunicar: “tiene que ser en ambos sentidos. Cada persona en la interacción debe emitir alguna respuesta entendible para el que la emite y viceversa” (2020_ED3_5); “intercambian los papeles porque todos son hablantes y oyentes a la vez según un modo bien organizado que permite regular la conversación” (2021_ED2_1); “el que escucha analiza la información que va recibiendo y al mismo tiempo prepara su intervención” (2020_ED2_5). El tipo de respuesta se llega a caracterizar como “un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales” (2021_ED4_2). En relación con el tipo de reacciones, nuestros participantes destacan asimismo “que se genere un diálogo o genere una reflexión” (2020_ED4_3).

La visión que los profesores en formación tienen de los participantes en la interacción oral, como se ha apuntado, está supeditada a una comprensión de la comunicación jakobsoniana. Sin embargo, algunos profesores en formación van un paso más allá y adoptan una visión de los participantes de carácter social: consideran que los participantes no son únicamente un emisor y uno o varios receptores, sino que tienen en cuenta también sus roles sociales y la relación que se establece entre ellos. Además, algunos de los profesores en formación destacan que el uso de la lengua se adapta en función de la relación que tengan los participantes (2020_ED6_1), lo que implica que los discursos de los hablantes “se vean afectados por las reacciones de las otras personas” (2020_ED1_3) o que “entran en juego el concepto, la posición de los interlocutores” (2021_ED1_8). Con estos comentarios, se observa que los profesores en formación son conscientes de que la relación interpersonal que establecen los participantes en la interacción determina y mediatiza los discursos que se generan. Las interacciones orales, pues, “están marcadas por el rol, el vínculo y la situación espacio-tiempo en la que se da ese intercambio” (2020_ED2_1). En consecuencia, a pesar de que es una visión minoritaria, los profesores en formación también comprenden la realidad comunicativa implicada en la interacción oral como una realidad en la que dos personas, con unas identidades sociales y unos roles sociales determinados, llevan a cabo acciones que determinan su relación social. Esta relación entre los participantes en la interacción se relaciona asimismo con los roles discursivos que se establecen, siendo estos simétricos o asimétricos, dependiendo de si los participantes tienen iguales oportunidades –derechos y

deberes— a la hora de construir el discurso conjunto: “una alternancia de turnos donde varios interlocutores aporten su parte, aunque la proporción de participación no tenga que ser 100% igualitaria” (2020_ED2_1); “existe una participación de ambas personas aun cuando no sea en la misma proporción.” (2021_ED1_6); “cuando hablo de que los roles estén definidos o no, me refiero a que cada integrante puede ocupar un lugar preestablecido en la interacción o, por el contrario, puede tratarse de una conversación espontánea.” (2021_ED2_5) —este mismo profesor llega a poner ejemplos, en los que distingue entre “una interacción oral en el aula (con una función transaccional)” y “una interacción oral entre amigos”. Más allá de los roles, en un caso, incluso, se llega a mencionar la necesidad de que “exista cooperación entre los participantes para que se dé una interacción agradable que permita la comunicación efectiva” (2020_ED2_5).

El contexto

La idea de contexto es otro aspecto que los profesores en formación relacionan con la interacción oral. Comúnmente conceptualizado por los participantes como “situación comunicativa” (2021_ED3_5), el contexto se comprende como un elemento que mediatiza y caracteriza la interacción. Se indica que la interacción oral está “enmarcada en un contexto claro y concreto” (2020_ED2_7) que “determina el registro de la interacción” (2021_ED4_1), aunque se pueden llevar a cabo interacciones orales “en contextos muy diversos, siendo posible también que sea más espontánea o planificada” (2020_ED2_1). Como se observa de este comentario, algunos profesores en formación comprenden el contexto como significativo en relación con la planificación de lo que se dice. Un mayor control de la interacción y, por lo tanto, un menor grado de espontaneidad implican por norma general un mayor grado de institucionalización de la interacción. En consecuencia, es necesario destacar que pocos de estos profesores en formación tienen en consideración que la interacción oral como modo de comunicación no es aquella que se corresponde con el habla espontánea, sino que las interacciones propias de contextos institucionales (Drew y Heritage, 1992: 22) también pueden considerarse interacciones orales como tal. De las conceptualizaciones expuestas por los profesores en formación participantes en este estudio se desprende una idea de contexto que no ahonda en las complejas realidades comunicativas que van más allá de la conversación espontánea. Sin embargo, algunos de los participantes han comprendido una nueva realidad contextual: la propia de la comunicación síncrona e instantánea a través de la tecnología. En este sentido, la interacción oral “es un intercambio (...) ya sea presencial o a través de alguna aplicación o dispositivo” (2020_ED4_6). La tecnología actual, que permite videollamadas de manera síncrona con cualquier persona del mundo que tenga una conexión a internet, es tenida en cuenta como una realidad contextual; es decir, lo que se considera característico de una interacción es, en palabras de los profesores en formación, un “contacto directo” (2020_ED1_6) a través de un “espacio compartido, ya sea virtual o físico” (2020_ED2_6).

Construcción conjunta y recíproca

Otra caracterización muy común de la interacción oral que se observa en las conceptualizaciones de los profesores en formación está en relación con la construcción conjunta y recíproca de las interacciones. Se considera que una característica de las interacciones orales es, precisamente, su interactividad. En muchas ocasiones, se considera

la interacción oral como un “intercambio” (2020_ED3_4) o como un “diálogo interactivo” (2021_ED2_1). Ello implica que se tenga consciencia de que en las interacciones orales participa un mínimo de dos personas y que van construyendo el discurso dinámicamente, alternando su participación en la interacción. Sin embargo, aunque muchos profesores en formación aluden a ese intercambio o esa interactividad, pocos inciden en terminología propia de los estudios de habla en interacción. A pesar de ello, algunos profesores en formación indican que se establecen “turnos al hablar” (2021_ED3_4), en una suerte de “alternancia de turnos donde varios interlocutores” aportan contenido (2020_ED2_1); y que todo ello en su conjunto constituye un intercambio de mayor o menor duración, desde intercambios muy breves como rituales de cortesía, a intercambios largos como una conversación entre amigos; también se destaca que “En este intercambio hay unas pausas, unos turnos de palabra para que se forme una interacción” (2020_ED2_2). Se llega además a hablar de “reglas” en la interacción: “respetando reglas de intervención tales como: turnos al hablar” (2021_ED3_4).

La terminología de habla en interacción apunta en otros casos entremezclada en las conceptualizaciones: “una situación dinámica en la que intervienen diferentes factores” (2020_ED2_8), “alternancia entre los roles de emisor y receptor, para así propiciar la construcción de un diálogo” (2020_ED2_7). Asimismo, cabe señalar que se utiliza con frecuencia “conversación” como sinónimo de interacción oral.

Registro

Otro aspecto que los profesores en formación destacan como característico de la interacción oral es el registro. Es interesante mencionar, como hacíamos antes, que los profesores en formación no comprenden las interacciones orales únicamente como un modo de comunicación informal, sino que consideran que en contextos formales también se generan interacciones orales y que “cualquier temática y registro” (2020_ED1_3) es posible en una interacción oral. Este hecho se relaciona con el contexto de habla, dado que “un contexto específico (...) determina el registro de dicha interacción” (2021_ED4_1). Además, se señala que el registro viene determinado también por la relación entre los interlocutores: “depende de la familiaridad y cercanía entre quienes se comunican” (2021_ED5_3) o “la relación existente entre los interlocutores que intervienen en dicha interacción también afecta al registro de la misma (entre hermanos, empleado/jefe, madre/hijo, trabajadores de una misma empresa, etc.).” (2021_ED4_1).

Al referirse al grado de formalidad, los profesores en formación lo relacionan también con el grado de espontaneidad o planificación, y consideran que puede ser “más espontánea o más planificada” (2020_ED2_1), y que ello depende “de la finalidad comunicativa, del contexto, etc.” (2021_ED3_5). Así, se relaciona el registro con las acciones comunicativas, que abordaremos a continuación.

Acciones comunicativas

Queremos destacar que los profesores en formación caracterizan la interacción oral como un modo de comunicación en el que se realizan acciones comunicativas, a las que los profesores en formación se refieren como “motivos”, “intenciones”, “finalidad” u “objetivo”. A partir de las interacciones orales, los hablantes pueden “expresar deseos (...), expresar opiniones

(...) o discutir” (2020_ED1_2), por ejemplo. A grandes rasgos, se señalan por una parte acciones que se centran directamente en la interacción o la relación entre los interlocutores: “debaten, se saludan” (2021_ED2_6), “mostrar su aprobación o desaprobación” (2021_ED3_4), “un emisor que hace una pregunta” (2020_ED2_2) o “pedir en un bar, (...) desahogarse con una amiga, (...) pedir información” (2021_ED4_8); y por otra parte acciones comunicativas que ponen el foco en el hablante: “expresar nuestros deseos” (2020_ED1_2), “expresar conceptos, ideas, opiniones y/o sentimientos” (2020_ED1_7), así como “preferencias” (2021_ED5_8).

Esta comprensión funcional de la lengua enlaza con un hecho que muchos han destacado, y es que siempre se habla de un tema determinado. La organización de las interacciones orales se construye “mostrando ideas referentes a un tema específico” (2021_ED3_4), un tema, además, que se desarrolla en conjunto entre todos los participantes en la interacción.

La interacción pedagógica

Además de las características mencionadas hasta ahora, propias de la interacción oral en general, cabe destacar que, al tratarse de profesores en formación, algunos pocos han hablado sobre características más relacionadas con una interacción pedagógica. En este sentido, al referirse a los participantes, se nombra al profesor y a los alumnos: “un diálogo interactivo en que dos o más personas (generalmente, un docente y el/los alumno/s)” (2021_ED2_1); “aquella que permite al alumnado utilizar las herramientas lingüísticas previamente analizadas, trabajadas y estudiadas en el aula, para intercambiar información o interactuar con otras personas en esa lengua, de una forma guiada al principio y más autónoma después” (2021_ED4_7). En el caso del contexto, se menciona el aula: “es una práctica didáctica que se desarrolla tanto en el aula como fuera de ella” (2021_ED2_1), “una actividad de interacción oral en un aula de ELE es aquella actividad que tiene como fin trabajar tanto la comprensión como la expresión oral” (2021_ED4_3), “una interacción oral en el aula (con una función transaccional)” (2021_ED2_5). Asimismo, se hace referencia al tipo de práctica didáctica que supone la interacción oral en el aula, desde una actividad final en una secuencia didáctica: “aquella que permite al alumnado utilizar las herramientas lingüísticas previamente analizadas (...)” (2021_ED4_7), “una propuesta efectiva para poner en práctica y relacionar todo lo aprendido hasta ahora del idioma en cuestión, hablando” (2021_ED4_5); a una práctica central y muy relevante para el desarrollo de la competencia comunicativa, al considerarse “una manera de fomentar e incentivar la comunicación oral para mejorar las habilidades de comunicación.” (2020_ED5_3) o “no hay forma mejor y más natural de aprender una lengua que interactuando oralmente” (2021_ED2_4). Estas menciones a la hora de definir y caracterizar la interacción oral en relación con un tipo de interacción pedagógica han resultado muy aisladas, por lo que las interpretaciones que podemos hacer son limitadas, si bien nos han permitido observar algunas ideas que se apuntan.

En resumen, los profesores en formación han identificado la interacción oral como un modo de comunicación oral, entre varios participantes –con roles sociales y discursivos–, que llevan a cabo acciones verbales y no verbales, en un contexto (físico o a través de la tecnología), para construir de manera conjunta y recíproca el discurso, siendo posibles distintos registros y acciones (o intenciones, funciones) comunicativas.

Discusión

El análisis llevado a cabo con respecto a las ideaciones de los profesores en formación de ELE sobre qué es interacción oral ha mostrado que, en línea con las categorías que Thornbury y Slade (2006), identifican, para definir la conversación, el género prototípico de la interacción oral. Los profesores en formación perciben este modo de comunicación como oral, en el que participan dos o más personas, contextualizado y cuyo contenido se construye conjuntamente por los hablantes. En este sentido, se observa que los profesores que inician su formación en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de ELE presentan un conocimiento profundo y sistemático sobre este modo de comunicación.

Siendo que los profesores en formación ponen el foco en el número de participantes (dos o más), es pertinente que en la formación de profesores se desarrolle la conciencia sobre la diferencia entre interacciones de dos participantes y de más de dos participantes, reflejada, por ejemplo, en la mayor dificultad a la hora de tomar el turno en el caso de las interacciones multilógicas (Schwab, 2010), es decir, entre más de dos participantes.

En cuanto al oyente activo, algunos de nuestros profesores en formación han llegado a destacar la necesidad de una respuesta en la interacción, más allá de la actuación del hablante. En este sentido, Padilla (2004) no se centra solo en esa alternancia, sino en la manera como participa el oyente durante la escucha, dando muestra de su atención, a través de diversos recursos verbales y no verbales (miradas, gestos, risas e incluso su sola presencia). Teniendo en cuenta que en los datos analizados se ha puesto el foco en el oyente pero solo de manera minoritaria, conviene reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas que esto tiene. Así, consideramos que en la formación de profesores será importante desarrollar la conciencia sobre el oyente activo, de cara a que al plantear la interacción oral en el aula, se consiga lograr realmente el dinamismo, la alternancia y construcción conjunta del discurso que caracteriza a la interacción.

Por lo que respecta a la escrituradad, si bien los participantes del presente estudio lo señalan como un rasgo que invalida una actividad como de interacción oral, estudios recientes señalan géneros híbridos, especialmente en contextos telemáticos como los de las videollamadas, y, más allá de estos géneros los investigadores en oralidad proponen un continuum de lo oral a lo escrito (Charaudeau, 2009). En este continuum, además del eje oral-escrito, en la literatura se destaca el eje situación monolocutiva o de transmisión interlocutiva (Charaudeau, 2009; Van Lier, 1996); en la misma línea, en el *Volumen Complementario al Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2021), se han movido algunos descriptores de la escala Intercambiar información (de interacción) a una nueva escala de expresión, la de Monólogo sostenido: dar información, ya que en esta, aunque el destinatario puede interrumpir para pedir repeticiones o aclaraciones, se trata de una intervención unidireccional y no de un intercambio. En otro documento de referencia para la comunidad de ELE, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006-2007) directamente se presentan en un solo listado los géneros de transmisión oral, sin diferenciar entre expresión o interacción (en su inventario “Géneros discursivos y productos textuales”). Este continuum resulta igualmente difícil de concebir para los profesores de nuestro curso de formación inicial, quienes encuentran importante señalar qué no es interacción oral: aquellos casos donde no hay un oyente o una respuesta, es decir,

precisamente las situaciones monolucutivas o de transmisión. A este respecto, consideramos pertinente diferenciar claramente los distintos modos de comunicación en la formación inicial de los profesores, lo cual les ayudará a diferenciar actividades para llevar al aula y su planteamiento, facilitando así la actuación del profesor tanto en la planificación, como en la implementación en el aula y la evaluación. Sin embargo, cabe decir que, de cara a promover un continuo desarrollo de la competencia docente, más allá del curso de formación inicial, puede ser buena idea hacer que los profesores en formación analicen algunos ejemplos reales de prácticas orales, lo cual pondrá en evidencia los continuums mencionados; de esta manera se propuso en el curso del cual se extraen los datos, pidiendo a los participantes que compartieran varias situaciones en las que habían usado la lengua oral recientemente, para comentar cómo habían sido y las diferencias entre ellas. Asimismo, cabe tener en cuenta aportaciones en esta línea para la didáctica de lenguas extranjeras, como la de Schneuwly *et al.* (2004), quienes plantean la dificultad de una progresión basada en géneros, por la diversidad y dinamicidad de los géneros, y apuestan por los agrupamientos de géneros; basándose en estos autores, encontramos para los géneros orales en ELE propuestas como la de Vázquez (2016), referida al contexto escolar portugués.

Tomar conciencia de la variedad en el uso de la lengua permitirá a los profesores plantear acciones didácticas acordes a la realidad de cómo se usa la lengua, y adecuadas a las necesidades de los alumnos. Así, se favorece el desarrollo de la competencia docente Organizar situaciones de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012), que incluye Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos, promover el uso y la reflexión sobre la lengua, Planificar secuencias didácticas y gestionar el aula. A la hora de promover el uso y la reflexión sobre la lengua en los aprendientes, parece necesario que los docentes hayan previamente realizado también una reflexión sobre la lengua y su uso, y así lo atestiguan los numerosos programas formativos que se repiten anualmente, como los del Instituto Cervantes o los programas de máster, entre otra oferta. En este sentido, cabe notar que los profesores en formación del presente estudio identifican acciones comunicativas (qué se hace al hablar), por lo que constatamos que están construyendo ya una identidad docente, pues con ello están comenzando a pensar en objetivos comunicativos. Por otra parte, la competencia docente de Gestionar el aula –por la que se promueve la participación y la construcción conjunta de conocimiento a través de la interacción– (Instituto Cervantes, 2012) se podrá desarrollar de mejor manera al haber tomado conciencia de cómo se llevan a cabo las interacciones y qué elementos entran en juego en estas. Así, precisamente en Franco (2015), en un estudio de caso sobre la competencia docente Promover el uso y la reflexión sobre la lengua en las tareas de interacción, se seleccionó para el caso a una profesora que había recibido formación especializada sobre el uso comunicativo de la lengua, ya que presentaba en el aula una mayor variedad de actividades comunicativas, una mejor gestión del aula y adecuación a las necesidades de los alumnos.

Para finalizar, cabe hacer alusión a las creencias de los profesores en cuanto a la interacción como práctica del aula. Si bien los comentarios referidos a ello han sido solo unos pocos en los datos recogidos, queda claro que nuestros profesores en formación se alinean con los hallazgos de Johnson (1992) y de Turnbull (2018) al considerar que aprender a interactuar requiere de la práctica de la interacción, a través de actividades comunicativas; así, se distancian de Gürsoy (2018), cuyos profesores en formación se veían influidos por su aprendizaje tradicional de lenguas extranjeras. Por otra parte, el hecho de que los profesores

del presente estudio consideren la interacción como una práctica que tiene cabida en distintos momentos de la secuencia didáctica los acerca a las propuestas comunicativas actuales, a diferencia de las creencias que se detectaban en Petek (2013) y García-Ponce *et al.* (2018). Incluso, al igual que en Dinçer y Yeşilyurt (2013), alguno de los profesores en formación de nuestro estudio encuentra la interacción como el modo óptimo para aprender la lengua extranjera.

Conclusiones

En el estudio que aquí presentamos se ha analizado la conceptualización de la interacción oral que hacen profesores en formación de español lengua extranjera al inicio de un curso de formación. El análisis de los datos nos ha ofrecido una comprensión compleja que apunta a distintos elementos, que supone un buen punto de partida para la construcción de su identidad docente. Constatamos la idoneidad de hacer explícitas en la formación de profesores estas creencias iniciales. Las ideaciones de los profesores constituyen un punto de partida y nos animan a trabajar para hacer más conscientes a los profesores en formación de la compleja realidad comunicativa que implica la interacción social, a partir del análisis de ejemplos concretos, de cara a que en su práctica docente sean capaces de ajustar sus pedagógicos a las variadas necesidades de interacción de los aprendientes, y consigan sacar provecho de las distintas situaciones que se produzcan en el aula. En futuras investigaciones, nos planteamos profundizar en las creencias de los profesores en formación en cuanto a la interacción en el aula; por otra parte, sería pertinente analizar cómo contrastan estas creencias iniciales de los profesores en formación con sus prácticas docentes en el aula.

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Cervantes habernos autorizado a llevar a cabo esta investigación así como la información etnográfica de los participantes que nos han facilitado. Asimismo, agradecemos a los participantes del curso haber dado su consentimiento para el uso de los datos.

Referencias bibliográficas

- Battle Rodríguez, Jaume. 2013. Relaciones asimétricas en las interacciones entre estudiantes. *MarcoELE* 6, <https://marcoele.com/descargas/16/battle-asimetrias.pdf> (consulta: 15 de enero de 2023).
- Battle Rodríguez, Jaume y Mañas Navarrete, Iban. 2021. La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *MarcoELE* 33. 1-17, <https://marcoele.com/descargas/33/battle-manas-interaccion.pdf> (consulta: 15 de enero de 2023).
- Benson, Phil y Lor, Winnie. 1999. Conceptions of language and language learning. *System* 27. 459-472.
- Borg, Michaela. 2001. Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55 (2). 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36. 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

- Cañadillas, Fernando. 2015. *Creencias de seis profesores nativos de ELE sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en el contexto de India*. Trabajo final de máster. Stockholms Universitet (Suecia).
- Çalışır Gerem, Tuğba y Yangın Ekşi, Gonca. 2019. Teachers' declared beliefs and actual classroom practices: A case study with five EFL teachers. *ELT Research Journal* 8(1). 22-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/684587> (consulta: 15 de enero de 2023).
- Cestero Mancera, Ana María. 2017. La comunicación no verbal. En Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. 1051-1122. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Charaudeau, Patrick. 2009. En torno a los géneros discursivos orales. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Pragmática del español hablado: nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial, Universitat de València.
- Clavel Martínez, Alicia. 2021. Interacción oral y aprendizaje en el aula: claves de la intervención docente. En Arrieta, C. (coord.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*. 85-112. Madrid, Enclave-ELE.
- Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm (17 de marzo de 2023).
- Díaz Larenas, Claudio, Paola Alarcón Hernández & Mabel Ortiz Navarrete. 2015. A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education. *Porta Linguarum* 23. 171-186. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53765>
- Dinçer, Ali y Yeşilyurt, Savas. 2013. Pre-service English teachers' beliefs on speaking skill based on motivational orientations. *English Language Teaching* 6(7). 88-95. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p88>
- Fang, Zhihui. 2009. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38(1). 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farrell, Thomas S. C. 2012. Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-service Education and Development. *TESOL Quarterly* 46(3). 435-449. <https://doi.org/10.1002/tesq.36>
- Farrell, Thomas S. C. y Bennis, Karen. 2013. Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal* 44(2). 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Flavell, John H. 1981. Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition. En John Hurley Flavell y Lee Ross (eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* 272-287. Cambridge, Cambridge University Press.
- Franco Cordón, Ana Indira. 2015. *La competencia del profesor "Promover el uso y la reflexión sobre la lengua" en el aula de español lengua extranjera: categorización en tareas de interacción oral conversacional*. Tesis de Doctorado. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/398012> (17 de marzo de 2023).
- Gao, Yang. 2014. Language teacher beliefs and practices: a historical review. *The Journal of English as an International Language* 9 (2). 40-93.
- García-Ponce, Edga Emmanuell, Irasema Mora-Pablo, T. Crawford Lewis & M. Martha Lengeling. 2017. Effects of Teachers' and Learners' Beliefs on Negotiation for

- Meaning and Negative Feedback during Interactions in EFL Classrooms. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning* 2 (2). 54-66. <http://ijmmtl.com/fulltext/paper-22072017123757.pdf> (17 de marzo de 2023).
- García-Ponce, Edga Emmanuell, T. Crawford Lewis, M. Martha Lengeling & Irasema Mora-Pablo. 2018. Complexity and likely influence of teachers' and learners' beliefs about speaking practice: Effects on and implications for communicative approaches. *International Journal of Language Studies* 12 (1). 125-146.
- Garton, Sue. 2008. Teacher Beliefs and Interaction in the Language Classroom". En S. Garton y K. Richards (eds.), *Professional Encounters in TESOL. Discourses of Teachers in Teaching*. 67-86. Palgrave MacMillan.
- Gürsoy, Esim. 2013. What is effective in forming our beliefs: experience or education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70. 763-770. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.121>
- Horwitz, Elaine K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72 (3). 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Instituto Cervantes. 2006-2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (17 de marzo de 2023).
- Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm (17 de marzo de 2023).
- Jakobson, Roman. 1975. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- Johnson, Karen E. 1992. The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behavior* 24 (1). 83-108. <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>
- Joram, Elena y Gabriele, Anthony J. 1998. Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education* 14 (2). 175-191. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00035-8)
- Li, Degfen. 1998. It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly* 32 (4). 677-703.
- Li, Li y Walsh, Steve. 2011. 'Seeing is believing': looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse* 2 (1). 39-57.
- Lightbown, Patsy y Spada, Nina. 1993. *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Mantle-Bromley, Corinne. 1995. Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Journal* 79 (3). 372-386.
- Mercer, Neil. 2021. It's only words. Why classroom talk is important. Ponencia virtual presentada para The Language and Social Interaction Working Group (LANSI), Teachers College, Columbia University, 9 de abril de 2021. <https://www.tc.columbia.edu/media/centers-amp-labs/lansi/LANSI-talk-NMercer.pdf> (17 de marzo de 2023).
- Petek, Elçin. 2013. Teachers' beliefs about classroom interaction and their actual practices: A qualitative case study of a native and a non-native English teacher's in-class

- applications. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70. 1195-1199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.176>
- Radwan, Adel Abu. 2019. Changes in prospective teachers' beliefs about foreign language learning in a teacher training program. *Journal of Arts and Social Sciences* 10 (2). 37–48. <https://doi.org/10.24200/jass.vol10iss2pp37-48>
- Ramos, Carmen. 2005. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41394>
- Riley, Philip. 1997. 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about learning. *Mélanges CRAPEL* 23 (1er trimestre). 125-153.
- Schneuwly, Bernard, Roxane Helena R. Rojo, Glais Sales Cordeiro & Joaquim Dolz. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tagle, Tania, Claudio Díaz, Mark Briesmaster, Mabel Ortiz, Lucía Ubilla & Paulo Etchegaray. 2017. Pre-service EFL teachers' beliefs about teaching writing: A case study in two Chilean Universities. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 14 (2). 187–200.
- Tanase, Madalina y Wang, Jian. 2010. Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 26. 1238-1248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.009>
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Turnbull, Blake. 2018. Examining Pre-Service ESL Teacher Beliefs: Perspectives on First Language Use in the Second Language Classroom. *Journal of Second Language Teaching & Research* 6 (2). 50–76. <https://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/482> (17 de marzo de 2023).
- Vázquez Ruiz, Selena. 2016. *Gêneros orais y enseñanza de E/LE en el contexto escolar portugués*. Tesis de Doctorado. Universidade Nova de Lisboa.
- Verloop, Nico, Jan Van Driel & Paulien Meijer. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35. 441-461.
- Wenden, Anita L. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19 (4). 515-537.
- Wenden, Anita L. 1999. An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System* 27. 435-441.
- Wenden, Anita L. 2001. Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. En Michael P. Breen (ed.), *Learner contributions to language Learning: New Directions in Research*. 44-64. Harlow: Longman / Pearson Education.

Adults only or pets welcome:
Use of Anglicisms in the tourist domain in Spanish digital press
Solo adultos o mascotas bienvenidas:
Uso de anglicismos en el ámbito turístico en la prensa digital española

Carmen Luján-García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

carmen.lujan@ulpgc.es

Abstract

This paper focuses on the increasing presence of Anglicisms in Spanish in the particular field of tourism. The evolution of the tourist industry has allowed the democratization of this sector and the constant penetration of anglicisms in Spanish. This study, firstly, aims at examining the use of anglicisms in eight different Spanish online media using the search tool 'Observatorio Lázaro.' It documents using a sample of Anglicisms with real examples in context. The findings reveal the noticeable use of English borrowings to designate various tourist-related concepts. Secondly, a deeper analysis sheds light on the frequency of use of the examined anglicisms, the types of anglicisms according to different semantic sub-fields, and the pragmatic functions of the sample. In terms of specialization of the sample, some of the words are midway between specialized terminology and semi-specialized vocabulary due to the increasing tendency to use this kind of vocabulary by frequent travelers.

Keywords: tourism, anglicisms, online press, pragmatic functions.

Resumen

El presente artículo se centra en la creciente presencia de anglicismos en español, en el campo concreto del turismo. La evolución de la industria turística ha permitido la democratización de este sector así como la constante penetración de anglicismos en el español. Este estudio pretende, en primer lugar, examinar el uso de anglicismos en ocho medios digitales en español a través de la herramienta de búsqueda 'Observatorio Lázaro', que documenta el empleo de una muestra de anglicismos con ejemplos reales en contexto. Los resultados revelan el notable uso de préstamos del inglés para designar distintos conceptos relacionados con el turismo. En segundo lugar, un análisis profundo aporta luz sobre la frecuencia de uso de las unidades léxicas anglicadas analizadas, los tipos de anglicismos según diferentes subcategorías semánticas y las funciones pragmáticas de la muestra. En términos de especialización, algunos de los términos están en la frontera entre la terminología especializada y la semiespecializada dada la creciente tendencia al empleo de este vocabulario por viajeros frecuentes.

Palabras clave: turismo, anglicismos, prensa digital, funciones pragmáticas.

Introduction

In the globalized world in which we live, the tourist industry is significant since traveling and enjoying different cultures, landscapes, and gastronomies, among others, have become part of our lives. Spain is a country in which one of the main economic engines is the tourist industry, so it has a long tradition and experience in tourism.

Since the topic of tourism is the focus of this piece of research, we include a definition of this concept by an institution such as the United Nations World Tourism Organisation (UNWTO^[1], from now on):

Tourism is a social, cultural, and economic phenomenon that entails the movement of people to countries or places outside their usual environment for personal or business/professional purposes. These people are called visitors (which may be either tourists or excursionists; residents or non-residents), and tourism has to do with their activities, some of which involve tourism expenditure (<https://www.unwto.org/glossary-tourism-terms>)

According to the UNWTO World Tourism Barometer published in January 2023, the three most visited countries are France, with 48.4 million visitors, followed by Mexico, with 31.9 million visitors, and in third position, Spain, with 31.2 million visitors.

It goes without saying that something has strongly impacted the transformation of the tourist industry throughout the last decades: the Internet. Giménez Folqués (2015:150) states that:

The world of tourism has remarkably evolved in recent times thanks to the rise of the Internet. With this new tool, this sector has found a quick and effective way to reach the public: commercial web pages, official websites of national and local tourism, guides, regulations, etc.

As a result of the pervasive presence of the Internet in our daily lives, we have modified how we plan a trip. From home, you can virtually visit your tourist destination and book your flights, accommodation, and tours. How we organize a trip has varied; any visitor can plan their journey from home, adapting to their necessities and interests. In addition, other online tools such as discussion forums and blogs have noticeably evolved in the tourist field, allowing discussion among professionals in this sector and publishing travelers' opinions and experiences.

New affordable tourist activities such as *home-swapping*, *couchsurfing*, and *backpacking* have emerged. New online platforms such as Airbnb and low-cost airplane companies have revolutionized how tourism has traditionally been understood. The traditional tourism concept has been impacted and transformed by all these new trends. Durán Muñoz (2013:253) states that "the forms of alternative tourism are quite varied, and frequently, the limits among them are blurred and mixed, even being coincident in terms of the types of activities offered, and this is due to the relatively recent emergence of these alternative kinds of tourism." Many of these new alternatives emerged in the 1990s of the 20th century.

As a consequence, new and borrowed terms to designate these new tourist activities have emerged, and they are mostly in English. Giménez Folqués (2015: 150) reports, "There are many specialized languages that have provided foreign words to the Spanish language, including medical, computer or tourism language." Three different types could be distinguished when it comes to the degree of expertise of the language used in this domain. Cabré (1993:222) offers a very extended distinction:

- Specialized vocabulary is mostly used by professionals and managers of the tourist sector, such as travel agents, hoteliers, and tour operators. The kind of terminology has a referential function; the topics are specific and used by specialized users in their professional discourse. The communicative situation is normally formal.
- Semi-specialized vocabulary is midway between the common use of the language and the specialized terminology. These terms have a certain degree of speciality, but it is widely spread and used by professionals and frequent travelers. This paper mainly focuses on this type of vocabulary and the uses of the language.
- Common vocabulary normally has a more conative and expressive function. It is used by any user in any general discourse and addresses general topics. The communicative situations are usually less formal than in the case of specialized vocabulary.

Durán Muñoz (2021: 392) confirms that a specialized language is considered a subcode of the general language used in a particular communicative situation through which specialized knowledge is transmitted. This type of discourse presents lexical, syntactic, morphological, and graphic features that make it different from other types of specialized discourse.

English is undoubtedly in the top position as the main exporter of specialized vocabulary in the tourism domain. The importance of English in current societies may not be questioned since it has become the *lingua franca* or vehicle of communication among speakers of different languages. In addition to the internationalization of English, other denotative values may be associated with English, such as the air of modernity and professionalism that this language confers, which we will discuss in the section on findings.

Several studies have revealed the growing trend to use anglicisms in the current tourist sector. In other countries, different authors such as Lazović (2018) in Serbian, Rodica (2014) in Romanian, Sokoloba (2020) in Italian, and Yakubova et al. (2021) in Uzbek (Uzbekistan) report on the increasing trend to use Anglicisms in the tourist sector of their respective countries.

In Spanish, the situation is quite similar. The amount of literature that addresses the use of Anglicisms in multiple areas within the Spanish tourism domain proves this fact. Some examples are: for marketing and advertising purposes (Robles Ávila 2017); to designate new realities some neologisms such as *turismofobia*, *turistización* and *turistificación* have emerged (Sanmartín Sáez 2019). Other authors (González-Pastor & Candel-Mora 2018) have focused on the difficulties of translating tourist-related anglicisms into Spanish. Some scholars (Ros Pérez and Rocamora 1998; González-Pastor & Candel-Mora 2017) have also

dealt with using anglicisms in tourism. These pieces of research have concluded that the specialized language used by experts in tourism is full of Anglicisms related to technology and marketing applied to this sector. Lozano Barrientos (2020) explored the use of anglicisms on TripAdvisor in the tourist domain in Perú and highlighted the use of non-adapted anglicisms in the advertisements of the three most popular tourist attractions on this popular website.

The language of tourism has also been analyzed with a more pragmatic approach by reputable Hispanists such as Calvi (2010:19), who informed about the different types of genres used in this domain. This author reported that in the sector of tourist management, the discursive forms are similar to those encountered in other commercial activities. However, in terms of marketing approach, the type of discourse along with the vocabulary employed changes to become a modern, attractive, sophisticated language since the final aim is to attract the audience and prospective customers.

Calvi (2019:97) states that the area of lexis in the field of tourism has not received adequate attention in dictionaries and existing repositories. It is important to mention the reference dictionary of leisure and tourism (Alcaraz Varó *et al.* 2006), an important contribution to this field. Still, it was published in 2006, and this field has evolved considerably since then. It is also worth mentioning the Project COMETVAL [\[ii\]](#) of the University of Valencia, which consists of a multilingual tourism dictionary. This online dictionary is a handy tool, but it just includes high-frequency words, so those terms that are not so frequent are not compiled. This tool was not useful for this study since many of the terms examined are not high-frequency words, given their relatively recent incorporation into Spanish. Another remarkable database of Anglicisms in the tourist domain is Anglicor [\[iii\]](#) (De la Cruz and Tejedor 2019), which compiles terms from 2003 until now. The justification for this paper lies in the attempt to shed more light on this topic and provide some updated terminology in this field.

Objectives

As presented in the previous lines, this paper focuses on using Anglicisms in the Spanish context of the tourist industry. With that aim, I have set some more specific goals:

- Examine the anglicisms that seem to be in use in the Spanish digital edition of eight newspapers.
- Document the uses of anglicisms with real examples in their contexts.
- Classify the sample of anglicisms according to different categories (non-adapted, adapted, and pseudo-anglicisms), considering the frequency of use, various tourist-related semantic fields, and other pragmatic functions.

Method

The method was based on the use of the automatic search tool of anglicisms' Observatorio Lázaro' [\[iv\]](#) (Lazaro Observatory) (Álvarez Mellado 2020) to find new English lexical items employed in the field of tourism in Spanish. 'Observatorio Lázaro' identifies anglicisms in eight different editions of Spanish media, namely *eldiario.es*, *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *La Vanguardia*, *El Confidencial*, *20minutos*, and *EFE*.

This database or Observatory started compiling English borrowings in April 2020, so this sample covers the period between April 2020 to February 2022. The criterium for building the sample was based on considering the direct connection of the terms with the field of tourism. The author manually selected those terms used in tourist contexts. Then, the definition of each term and expression had to be looked up in a set of dictionaries, listed a few lines ahead. Next, I had to contrast the uses in the context of each selected word to verify that they belonged to the semantic field of tourism. Thus, the manual construction of the sample was a laborious process, and for obvious reasons, many terms and expressions had to be discarded from the list.

Once the sample was excerpted, I classified each English lexical item according to the kind of Anglicism. The categorization proposed by Pulcini et al. (2012: 6) was employed but adapted to the nature of this sample. The categories of anglicisms included in this analysis are non-adapted or pure, adapted, and false or pseudo-anglicisms.

Pulcini et al. (2012:6-7) define non-adapted anglicisms as words or multi-word units from the English language without or with minor formal and semantic integration so that it remains recognizably English in the RL. Adapted anglicisms are those words or multi-word units borrowed from the English language with orthographic, phonological, and/or morphological integration into the structures of the RL. Eventually, false or pseudo-anglicisms are those words or multi-word units in the RL made up of English lexical elements but unknown or used with a conspicuously different meaning in English.

To discern which English lexical items were false or pseudo-anglicisms, I consulted four well-known English dictionaries: Cambridge English Dictionary (CED), Collins Cobuild Dictionary (CCD), Macmillan Dictionary (MD), and Oxford English Dictionary (OED). Additionally, I carried out some consultations with native speakers of English. The sample was also broken down, considering different semantic fields within the tourism area and other pragmatic functions.

Findings

The first part deals with the categorization of the sample of Anglicisms composed of a total of 48 words. All the terms and anglicized expressions examined are considered specialized or semi-specialized vocabulary used in the context of tourism. In this paper, we will not label each specific term within the category of specialized or semi-specialized since there is a blurred line that distinguishes what a specialized term is from another which is semi-specialized, especially in this field, whose vocabulary turns out to be more and more extended among regular travelers. Calvi and Bonomi (2008:187) inform that this communicative modality responds to the high demand for information among tourist users. Frequent travelers have acquired expertise in managing specific vocabulary and information related to trip plans that confer their discourse certain 'authority.'

Next, the sample of anglicisms is documented with examples where these uses occur in context. Eventually, the classification of the sample according to different semantic fields

related to tourism is included. Table 1 displays a quantitative breakdown of the sample compiled.

Table 1. Categorization of the sample into different types of anglicisms

Anglicisms	Non-adapted	Adapted	Pseudo-anglicisms	Total
Number	36	2	10	48
%	75	4.1	20.9	

The high percentage of non-adapted anglicisms (75%) used in the examined press is noticeable. There seems to be a trend to use English lexical items in Spanish as they are used in English, with no adaptation to Spanish orthography or phonological system. Pseudo-anglicisms are in the second position with 20.9% of the total, which reveals the production of new words with an English appearance. Adapted anglicisms have lower frequencies (4.1%).

Non-adapted Anglicisms: (36 terms). **Non-adapted Anglicisms:** (36 terms). English words or multi-word units borrowed from the English language without or with minor formal and semantic integration so that it remains recognizably English in the RL (Pulcini et al. 2012:6). The sample of non-adapted anglicisms is the biggest one in this study, and it is composed of the following terms: *adults only, beach bar, beach club, beach house, beach resort, bleisure, booking, business travel, camper, chill-out, city break, couchsurfing, dark tourism, fam trip, free tour, gay friendly, house reef, island hopping, jet lag /jetlag, late check-out, last-minute, overbooking, package, pet friendly, press trip, resort, responsible tourism, road trip, safe tourism, screen tourism, slow tourism, slow travel, travel book, traveller/traveler, travel retail, travel size.*

1. Esta “*possessió*” mallorquina del siglo XIII, convertida en un hotel **Adults Only** a principios del 2021, cuenta con una fastuosa decoración interior (*20 minutos*, 31/01/2022).

A *Beach bar* is simply a bar that is on a beach.

2. Una de las localizaciones donde se grabó uno de los episodios del concurso fue el *beach bar* que fundó la ganadora junto con su actual exmarido, Santi Carbones, en Tarifa (Cádiz) (*20 minutos*, 11/12/2020).

A *Beach club* is next to a beach in which some kind of water sports is normally practiced. This type of club usually has a bar or restaurant where you can eat or drink.

3. Sobre las finas y doradas arenas de La Barrosa se enclavan algunos de los 'beach clubs' más deseados del momento (*El Mundo*, 13/08/2021).

A *Beach house* is a holiday house overlooking the sea (CCD). In Spanish, it has become a restaurant to have food or drink in front of the sea.

4. [...] cuenta el empresario en el recién inaugurado *beach house* de cala Molí, en el que quiere impulsar un punto de encuentro global para artistas y amantes de la cultura donde mostrar y disfrutar el arte (*El País*, 17/08/2021).

A *Beach resort* is used to designate a tourist resort next to a beach.

5. "El One&Only Reethi Rah, un beach resort en las Maldivas, con bungalows y villas posadas en el agua, gastronomía deliciosa (*El Confidencial*, 19/09/2021).

Bleisure combines the terms 'Business' and 'Leisure' to define users that combine business with leisure during their trip, especially associated with city tourism.

6. la compañía *mantiene su preocupación* por el gran impacto que todavía siguen acusando los hoteles urbanos más dependientes del segmento Corporate y MICE en España y Europa, cuya crisis es indudablemente más estructural que en el segmento vacacional o híbrido ('bleisure'), con especial incidencia en mercados como Francia (*El Confidencial*, 28/07/2021).

Booking is the arrangement you make when you book something, such as a hotel room, a table at a restaurant or a theatre seat (CCD) *Booking* is the arrangement that you make when you book something such as a hotel room, a table at a restaurant, or a theatre seat (CCD).

7. "Empieza a funcionar el *booking* en los hoteles del litoral a partir de mediados de junio", dice un directivo del grupo Melià (*El País*, 23/05/2020).

Business travel is the activity of traveling for business purposes.

8. El turismo de reuniones y *business travel* es un gran dinamizador de la industria del turismo global que, en la situación actual, ha necesitado reenfocarse hacia nuevas perspectivas (*20 minutos*, 19/01/2022).

A *camper* is the same as a *camper van*, a motor vehicle designed with a rear unit furnished with beds and other camping equipment (OED). Es lógico que sin ser usuario de un camper o autocaravana tengas dudas sobre qué llevar a tu viaje (*La Vanguardia*, 16/01/2022).

Chill-out is defined in English as places or things intended to help you relax (CCD). In Spanish, it is used as an open-air space in a bar, restaurant, or house to relax. Las 'skyvillas' más grandes, además, cuentan con una cubierta 'chill-out' y piscina, que gracias a la terraza de 160 metros cuadrados que la rodean (*El Confidencial*, 07/09/2021).

A *city break* is a short holiday or weekend break spent in a city (OED).

9. City break (escapadas cortas) (*La Vanguardia*, 21/09/2021).

Couchsurfing is the adapted form of *couch surfing*, and it refers to the activity of traveling around and staying without paying in the homes of people you have met through the Internet.

10. No sé si aquello del *couchsurfing*, con lo que hace años rellenamos tantas páginas de reportajes veraniegos, se sigue realizando (*El Diario*, 29/08/2020).

Dark tourism involves travel to places identified or associated with death, suffering, or tragedy (OED).

11. Hoy entraría dentro de eso que llaman *dark tourism* (turismo oscuro), dedicado a visitar antiguos campos de concentración o centrales nucleares accidentadas (*El País*, 11/05/2021).

Fam trip is a courtesy trip offered by tour operators to travel agents and people involved in the tourist industry to become more familiar with the products offered.

12. Tanto los fam trips como los press trips permiten a las personas que los disfrutan conocer de primera mano un territorio (*La Vanguardia*, 04/10/2021).

A *free tour* is a new system of guided tours that emerged from the philosophy of the collaborative economy. People with specific knowledge offer walks by using digital platforms, and no set fee is established but freely chosen by the users. These guides do not normally have their official recognition as a guide.

13. Civitatis, la empresa líder en la venta de visitas guiadas, excursiones y free tour en español por todo el mundo, recoge en un listado las carreteras más bonitas (*20 minutos*, 07/09/2021).

Gay friendly is the adapted form from gay-friendly, which designates hotels and establishments that welcome gay people.

14. Quiiky, el primer turoperador 'gay friendly' italiano (*El País*, 12/09/2020).

House reef is a diving site easily accessible from a dive resort, usually right off the beach and within easy swimming distance (MD).

15. Además, tiene lo que muchos consideran el mejor *house reef* (arrecife de coral a poca profundidad y accesible a nado desde la playa) (*El País*, 10/12/2021).

Island hopping refers to visiting many islands in succession, usually as part of a holiday (CCD).

16. Una actividad obligada es lo que llaman *island hopping*; es decir, saltar de isla en isla en los coloristas *bangka*, rústicos catamaranes llenos de banderolas y provistos de infiernillo de carbón para asar el pescado del almuerzo incluido en la excursión (*El País*, 14/06/2021).

Jet lag/ Jetlag is the feeling of tiredness and confusion after a long journey by airplane, especially after traveling between places with a time difference of several hours.

17. Le vencieron el cansancio de tantas reuniones agotadores, *de tantos colegas queriendo robarle el tiempo* por los pasillos para fotografiarse a su lado y el *jet-lag* que se vuelve más molesto tras los viajes trasatlánticos (*20 minutos*, 20/11/2021).

Last-minute means given or done at the latest possible time. In the field of tourism, it refers to the tickets or bookings that are done at the latest possible time normally to save money.

18. A medida que se acercan las fechas y se disipa la incertidumbre con respecto a las restricciones de viaje de algunos destinos, la tendencia al alza se refuerza, teniendo en cuenta, además, que estamos ante un “verano last minute”: los españoles están

reservando con una antelación alrededor de un mes y medio (20 minutos, 06/05/2021).

Late check out /Late check-out is an arrangement that allows a guest to check out later than the normal time (CCD).

19. La propuesta incluye cava y fresas, un upgrade a la siguiente categoría de habitación disponible, su famoso desayuno con múltiples especialidades a la carta, como la tortilla de trufa, y un late check out para descansar convenientemente después de ese festín (20 minutos, 31/01/2022).

Overbooking is making more bookings for an aircraft, hotel, theatre, etc.

20. Es una práctica conocida como ‘overbooking’ y que las compañías utilizan porque siempre suele haber una mínima parte de pasajeros (*El Confidencial*, 31/01/2022).

Package is the abbreviated English form for a package tour or packages holiday and it refers to a holiday arranged by a travel company in which your travel and your accommodation are booked for you (CCD).

21. “*Stay in Love*” package (20 minutos, 31/01/2022).

Pet friendly is an expression used by hotels and guesthouses that informs that pets are welcome in the place.

22. Martínez vive dentro del parador con su perra. “Claro, somos *pet-friendly*”, añade. “Muchos clientes vienen a pasear y a visitar los pueblos y traen a su mascota” (*El País*, 14/05/2021).

A *press trip* is a method used by countries, governments, hotels, and holiday resorts through which journalists – often freelance travel writers- are invited to visit the place or to an event to gain exposure and good publicity with the stories told by these writers.

(<https://www.openpr.com/wiki/press-trip>).

23. Tanto los fam trips como los press trips permiten a las personas que los disfrutan conocer de primera mano un territorio (*La Vanguardia*, 04/10/2021).

A *resort* refers to a place frequented for holidays or recreation.

24. Con el fin de avivar la llama en este San Valentín, el resort ha lanzado el paquete “*Stay in love*” (20 minutos, 31/01/2022).

Responsible tourism is about making better places for people to live in and better places for people to visit. Responsible tourism requires that operators, hoteliers, governments, local people, and tourists take responsibility, and take action to make tourism more sustainable.

25. ‘Responsible Tourism’ ha sido creado, según indica el propio Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, “para reconocer aquellos establecimientos turísticos que hacen un esfuerzo por crear un entorno seguro no solo para los turistas sino para sus propios trabajadores y los residentes, aplicando las directrices y recomendaciones contenidas en las guías de medidas para la reducción del contagio por el coronavirus SARS-CoV-2” (*El Confidencial*, 14/07/2020).

A *road trip* is a long-distance journey on the road, also a type of cinema genre.

26. Las *fórmulas son infinitas*, pero ahora que prevalece el turismo nacional, aquí os proponemos un *road trip* por el sur (20 minutos, 24/06/2020).

Safe tourism / Safe tourism-certified is a practice initiated in June 2020 certifying tourist facilities' compliance with international hygiene measures against the COVID-19 pandemic to present a safe travel experience to all guests.

27. Los empresarios turísticos desembolsarán “entre 500 y 3.000 o 4.000 euros” por un sello de calidad, de ‘*safe tourism*’ frente al covid, que ofrece el Instituto para la Calidad Turística Española (ICTE) (*El Confidencial*, 14/05/2020).

Screen tourism: the activity of basing a holiday on visiting locations relate to popular films and TV shows (MD).

28. Parecen extras contratados para certificar las palabras de la encargada de promover en Benidorm el llamado *screen tourism*, un segmento de la industria turística cada vez más demandado que atrae al viajero interesado en conocer las localizaciones de sus series y películas favoritas, y que proyecta la imagen de una ciudad en el mundo interconectado actual (*El País*, 11/11/2020).

Slow tourism is closely connected with *slow travel*, described in the following lines.

29. También lo hacen en el *Rihiveli by Castaway Hotels & Escapes*, uno de los menos convencionales, de estilo completamente rústico, y que fue precursor del *slow tourism* (*El País*, 10/12/2021).

Slow travel is related to the Italian philosophy of slow food. It emphasizes connection with local people, culture, food, and music. A trip is understood to have an emotional impact, to know more deeply a local area, but sustainably.

30. Considerado un destino de filosofía 'slow travel', en el que el objetivo es disfrutar de un estilo de vida reposado (*El Mundo*, 27/08/2021).

Travel books: are about traveling to a certain country or region, especially a guidebook (CCD).

31. [...] el hombre es un reputado escritor de *travel books* y, también, de un puñado de bien recibidos *thrillers* exótico-nómada-existenciales que parecen muy bien compuesto (*ABC*, 24/07/2020).

A *traveler / Traveller* is simply a person who travels or makes a journey. Traveler (AmE) appears only once in Observatorio Lázaro, whereas traveller (BrE) occurs eight times.

32. guías de viaje más prestigiosas, pero también las webs más refutadas entre los ‘travelers’ de medio mundo (*El Confidencial*, 10/01/2022).

Travel retail is a term that commonly refers to sales made in travel environments where customers require proof of travel to access the commercial area but which are subject to taxes and duties (<https://dfworldcouncil.com/what-is-duty-free-travel-retail/>).

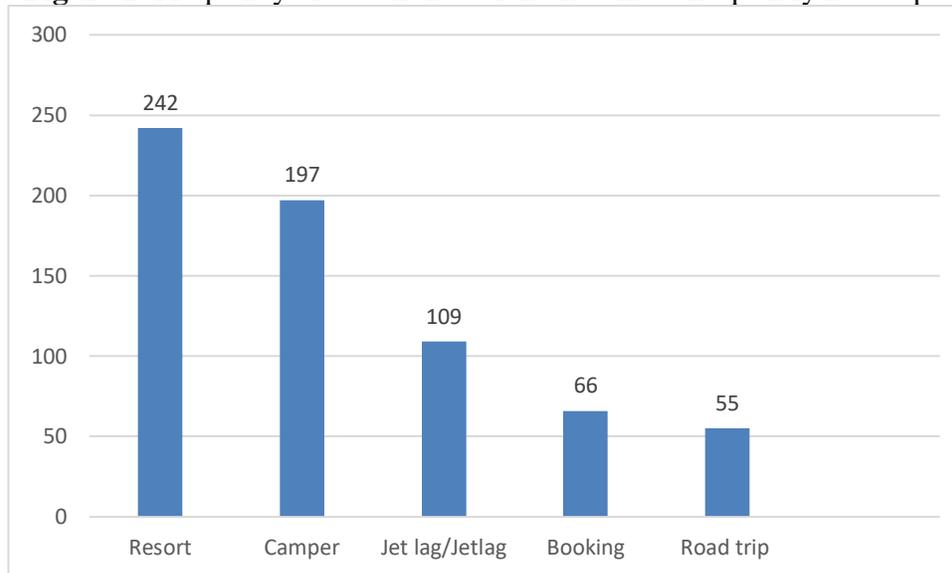
33. Lagardère es un conglomerado especializado en edición de libros y 'travel retail' (comercio minorista en zonas de viaje como aeropuertos). (*El Confidencial*, 16/09/2021).

Travel size refers to a size suitable for travel, small, compact, and easy to carry when traveling (OED).

34. La falta de oferta de sus cosméticos de confianza en distintos lugares del mundo se unía a lo difícil que resultaba hacerse con el mítico 'travel size' que poder subir al avión (*El Confidencial*, 13/05/2021).

When it comes to the frequency of use of the sample, the terms that have more than 50 occurrences in the database "Observatorio Lázaro" are as follows:

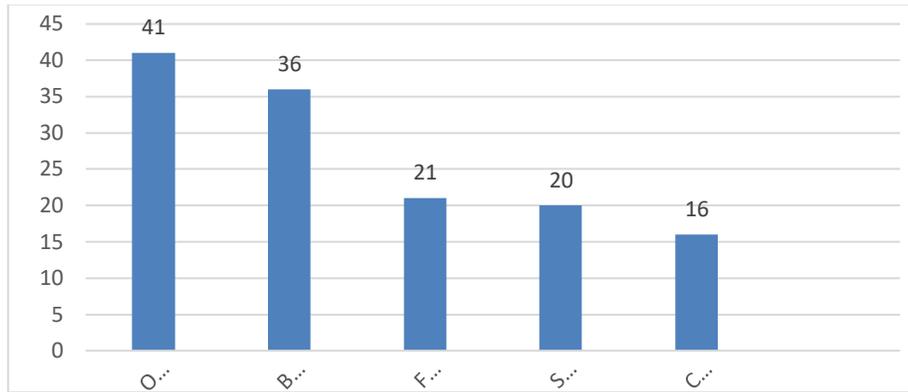
Figure 1. Frequency of occurrence of the five most frequently no-adapted used anglicisms



As Figure 1 shows, resort is the most frequently used non-adapted Anglicism, with 242 occurrences from March 2020 to May 2022. In addition, some combinations such as senior resort (2 occurrences), spa resort (1 occurrence), beach resort (1 occurrence), art resort (1 occurrence), and mega-resort (1 occurrence). The second in terms of frequency of use is camper, with 197 occurrences. Jet lag and Jetlag (both spellings) are in the third position with 109 uses. Booking is the next Anglicism with 66 uses, and road trip counts 55 occurrences. The rest of the sample of no-adapted English lexical items have less than 50 appearances.

Then, a breakdown of those anglicisms that have from 15 to 50 occurrences, as shown in Figure 2.

Figure 2. Non-adapted anglicisms that present from 15 to 50 occurrences.



On the other side, several terms present only one or two uses in "Observatorio Lázaro," which is the case for the following anglicisms: *beach bar*, *beach resort*, *bleisure*, *chillout*, *dark tourism*, *fam trip*, *house reef*, and *travel book* which appear only once—some others such as *island hopping*, *safe tourism*, *travel retail* and *travel size* present two occurrences. Consequently, even though the whole sample covers specialized and semi-specialized terms related to the field of tourism, the frequency of use varies considerably depending on the terms.

It is worth mentioning that many terms are multi-word units, in other words, anglicized expressions composed of two elements rather than single terms. Regarding the use of markers in the Recipient Language (RL, from now on), many inconsistencies may be observed. Most terms are used without any typographical marker that identifies them as loanwords. Other lexical items use italics, double or single quotation marks, as in examples 10, 11, and 13. Less common is the use of bold fonts. In some cases, news reporters provide a brief explanation of the term in Spanish, as in the following expressions: *dark tourism* “(turismo oscuro), dedicado a visitar antiguos campos de concentración o centrales nucleares accidentadas.” “*Island hopping*; es decir, saltar de isla en isla”. In the case of *bleisure*, Anglicism is employed as the accurate term for hybrid tourism in example 6. This lack of a uniform criterium provides evidence of the lack of maturity and integration of some of these English lexical items in Spanish. Regarding the treatment of foreign words, *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD) states that every foreign term should be clearly identified using italics or quotation marks (DPD, 2005: XX). In addition, this dictionary recommends using Spanish equivalents if possible.

Adapted anglicisms: (2 terms). These two terms neither follow the orthographic rules of Spanish nor the rules of English, so they cannot be considered non-adapted Anglicisms, and they have been labeled as adapted Anglicisms.

Caravanning, an adapted form of English *caravanning*, is having a holiday in a caravan (CCD). A caravan is a trailer home that needs to be attached to a jeep, 4x4, or any other vehicle. The trailer is like a mobile home, usually fully equipped.

35. Arranca una nueva temporada de matriculaciones en el sector del caravaning con la vista puesta en los modelos de autocaravana más vendidos en España en 2021 (*La Vanguardia*, 02/01/2022).

Pack is the abbreviated Spanish form to designate English package holiday or package tour. In English, a pack is used in tourism to refer to a bag containing the possessions you carry on your back when you are travelling (CCD).

36. La agencia de viajes online Rumbo.es cifra en un incremento del 68% las ventas de packs vacacionales (vuelo + hotel) en comparación con hace 15 días (*20 minutos*, 06/05/2021).

False anglicisms: (10 terms). This category collects expressions that, despite having an English appearance, do not exist in English, at least with the same meaning as in Spanish. *Autocaravaning*, *beach spreading*, *bikepacking*, *camping*, *camping-car*, *camping resorts*, *Green Passport*, *senior resort*, *van tourist*, and *video tour*.

The amount of pseudo-anglicisms used in tourism, ten out of forty-eight terms, is noticeable. Some of them are neologisms that have emerged because of new events such as the COVID-19 pandemic. For example, a *green passport* refers to the European Passport confirming whether you are fully vaccinated against this virus. Other expressions, such as *beach spreading*, designate a common cultural practice that has been in use for a long time in Spain—spending a Sunday with the whole family at the beach. *Bike packing* is also a new activity that consequently needs a new designation.

Autocaravaning is the type of tourism with an *autocaravana* (in Spanish), called *camper van*, or *motor home* in English. This type of holiday is *campervanning* in English. A camper van is a powered trailer home. Unlike caravanning, there is no need to attach to any vehicle to transport it.

37. Aquellos que estén pensando en iniciarse en el mundo del turismo itinerante y el autocaravaning, lo primero que debe hacer es decidir qué modelo de autocaravana conviene (*ABC*, 30/10/2020).

Beach spreading refers to a Spanish tradition in coastal areas which consists of going to the beach on Sundays with the whole family carrying a lot of stuff (folding tables, folding chairs, big umbrellas, portable fridges, and containers with food) to spend the day most comfortably. The origin of this anglicized expression is unknown. There is a slight possibility that the Spanish themselves are using this foreign expression to describe this practice due to the absence of a Spanish expression. According to elcomidista.elpais.com, the term has been coined by American tourists in Spain, who have called this habit beach spreading, with ironic connotations.

(https://elcomidista.elpais.com/elcomidista/2018/07/17/articulo/1531819286_123395.html).

38. Además, acuérdate del plan cuando vas con tu familia: se monta en medio de la arena poco menos que una verbena de pueblo. En este espectáculo veraniego, conocido como *beachspreading*, uno de tus tíos instala una carpa de un tamaño tal, que es capaz de bajar la temperatura de la Tierra en dos grados si la abre entera. (*El País*, 29/07/2020).

Bike packing is the activity of tourism riding a bike. It has traditionally been called *cicloturismo* in Spanish, but this new term seems to go further, combining trekking and *cicloturismo*. Some sections of the tracks must be walked, while others need to be on a bike. This tourist activity intends to explore new natural places.

(<https://www.brujulabike.com/que-es-bikepacking/>)

39. Un sendero de casi 500 millas a través de las montañas Blue Ridge y Appalachian Trail (EE.UU.), que ofrece a los aficionados del *bikepacking* (mix entre el senderismo y *cicloturismo*) una manera de interactuar con el medio ambiente respetuosa y de bajo impacto (*ABC*, 22/11/2020).

Camping is the adapted or abbreviated form of *campsite* or, in other words, the area where you can stay. In English, camping is not a noun but a verb in expressions such as "going camping."

40. Primero dijo que cuando su expareja se marchó de casa acababan de regresar del camping Riera de Merlès, al que iban a menudo (*La Vanguardia*, 07/02/2022).

Camping-car is another false Anglicism that refers to a camper van or motor home.

41. El público del 'camping-car' suele huir de la masificación (*La Vanguardia*, 17/08/2020).

Campings resorts is also a Spanish expression with an English appearance to refer to a campsite or area where you can stay with your camper van or caravan.

42. El Grup Stel ofrece tres excelentes campings resorts para vacaciones, puentes y fines (*La Vanguardia*, 20/09/2020).

Green Passport has traditionally meant an initiative coordinated by UNEP to introduce simple ways for travelers to make tourism a sustainable activity. It promotes tourism that respects the environment and cultures while triggering economic benefits and social development for the host communities. However, due to COVID, this expression has gained a new meaning. It is a new document that justifies the vaccination against COVID to be able to travel on a plane. Despite its name in English, it is not used in Great Britain.

43. Continuaremos con nuestro programa *green passport* (solo aquellos con un 'pasaporte verde' sellado pueden entrar a ciertos lugares) para que podamos salir del virus del Covid-19 en paz (*ABC*, 01/03/2021).

Senior resort. This pseudo-anglicism refers to a new accommodation system that intends to attract retired European people to coastal areas of Spain.

44. No me cabe duda de que el modelo del *senior resort* va a funcionar en los próximos años, pero de momento no hay operadores (*El País*, 20/11/2021).

A *van tourist* is a person who enjoys tourism in an adapted van. These vans look like mobile homes, and the owners of the vans generally carry out the adaptation.

45. Así lo asegura un estudio elaborado por el *Laboratorio Multidisciplinar de Investigación en Turismo* (LMRT) de la *Universidad de Girona* (UdG) después de entrevistar a alrededor de 400 *van tourists* que, durante el pasado verano, recalaron en la *Costa Brava*. (*El Mundo*, 11/11/2020).

A *video tour* is a Spanish version of an English virtual tour. It is a simulation of an existing location, usually composed of a sequence of videos or still images. Real agents often use this type of tour to sell properties to prospective customers who are abroad or cannot visit the property. Similarly, some hotels provide clients a video tour of their bedrooms and facilities.

46. Lo más curioso de esta venta es que el comprador, cuya única información que se conoce es que tiene nacionalidad europea, *solo vio la isla mediante un 'video tour'* antes de comprarla y abonar la gran cantidad de dinero (20 minutos, 16/07/2020).

The presence of many multi-word units in this sample of false anglicisms is also worth mentioning. After listing the sample in general terms and considering other studies (De la Cruz and Tejedor 2019:72) examining the presence of anglicisms around tourism, the number of nouns seems to exceed considerably different grammatical categories such as verbs, adjectives, or adverbs. These authors also found that most of the sample compiled in this analysis comprises singular rather than plural terms.

Classification of anglicisms according to their semantic field

This paper addresses the use of anglicisms in general terms, but other pieces of research have focused on the presence of anglicisms in specific types of tourism, such as sports and adventure tourism (de la Cruz and Tejedor 2019; Durán Muñoz 2013, 2021). This section breaks down the sample compiled considering different sub-areas within the field of tourism. It is necessary to clarify that this classification is not definite but arguable in some aspects.

Typologies of tourism. (11 terms). Anglicisms that refer to different types of tourism depending on the reason or interest to carry out a trip. *Business travel, city break, dark tourism, press trip, responsible tourism, road trip, screen tourism, slow tourism, slow travel, traveller/traveler, van tourist.*

As the tourist industry evolves, new types of tourism emerge, aiming at responding to tourists' necessities and interests. Thus, this sample collects terms related to traditional travel reasons such as business. Trips are offered to professionals in the tourist sector to enjoy an experience in a resort or hotel that they will subsequently recommend to customers for press tourists. However, other newer and sometimes more sophisticated motivations include visiting disaster areas for dark tourists; being sustainable during your journey for responsible tourists. Visiting spots popular for a film or a TV show is also a reason to travel for screen tourism or experience a trip connecting with local people, food, and culture of a place for slow tourists.

Types of accommodation. (8 terms). Different kinds of sites where you can stay during a period of holiday.

Beach house, beach resort, resort, camping, camping car, camping resorts, senior resort. Traditional types of accommodation, such as hotels, co-exist with new ways of hosting tourists, such as resorts, camping resorts, and senior resorts. Other more affordable ways of traveling are currently offered with practices such as couchsurfing or staying at friends' or relatives' places. Though not present in this study, it is worth mentioning the emergence of new platforms such as Airbnb or Homeaway as other alternative and affordable types of accommodation.

Means of transport. (3 terms). Some of these means are additionally the accommodation during a trip, but due to their main purpose and physical appearance, they will primarily be considered as means of transport rather than a type of accommodation.

Camper, caravanning, autocaravanning

The three terms in this typology are not recent, but they are extended in Spanish, at least for the case of camper, which presents a high frequency of use, as Figure 1 showed.

Tourist activities and attractions. (9 terms). Activities that can be carried out and attractions that may be visited during a trip.

beach bar, beach club, chill-out, house reef, island hopping, travel book, bleisure, beach spreading, bikepacking.

This section also offers several activities and attractions, such as enjoying a drink in a beach bar, beach club, or simply a chill-out. *Chill-out* is used in Spanish with the meaning of a terrace where you can relax and have a drink. Visiting several islands in a single trip is another engaging activity. *Bikepacking* allows tourists to enjoy nature and do some physical exercise. *Beachspreading* is an ironic term that alludes to the practice by many Spanish families that spend Sundays at the beach occupying a great deal of space with their folding tables and chairs and umbrellas for the sun, among others.

Management of the tourist industry. (13 terms). This category is wider since it collects those terms that have a more or less direct relation with the tourist industry.

Adults only, booking, gay-friendly, late check-out/late check-out, last-minute, overbooking, package, pet-friendly, travel size, free tour, travel retail, travel store, pack, Green Passport.

The way to manage the tourist industry has also undergone modifications, including new possibilities for tourists, such as staying at hotels where no children are allowed (adults only) or pets are welcome (pet-friendly)—resorts devoted to gay people (gay-friendly). The stay at a hotel may be extended by using the late check-out. When traveling to foreign countries, a free tour is a cheap option to learn more about that place. With the restrictions of airline companies, luggage must have a travel size. These are some examples of the types of terminology used in this sub-field.

Others. (2 terms). This category includes words that do not fit in the previous categories.

Jet lag/jetlag, video tour.

Pragmatic functions of anglicisms

The uses of these specialized and semi-specialized terms respond to different reasons by news reporters and journalists. In this section, the different pragmatic functions of anglicisms will be examined following Halliday's classification (Halliday, 1978).

The ideational function is also called "referential." The English lexical items that best reflect this function are used to fill in a gap in the RL since there are no equivalent terms when they appear. Therefore, sometimes, these terms are necessary to fill in a gap in Spanish to express a certain concept, which is the case for Anglicisms such as *jet lag* or *overbooking*.

The interpersonal or expressive function is fulfilled by those English borrowings that mark personal and social relations and are employed to express emotive connotations such as irony, contempt, snobbery, and affectation (prestige). The sample offers some examples where

certain anglicisms seem to be used to sound professional or more fashionable, as in the case of traveler whose equivalent in Spanish is *viajero*; adults only, which has the equivalent *solo adultos*; booking instead of *reservar/reserva*; late check-out instead of *salida tardía*.

The textual function aims at simplifying and tends towards the economy of expression by using English borrowings that are shorter and simpler than their longer Spanish equivalent expressions. In these cases, the RL has no short and unequivocal word or expression; consequently, Anglicism is preferred. In the following examples, news reporters use the English expressions and add a brief explanation of their meaning or possible equivalents in Spanish: *Island hopping* (*es decir, saltar de isla en isla*). *Travel retail* (*comercio minorista en zonas de viaje como aeropuertos*). *Bikepacking* (*mix entre el senderismo y cicloturismo*).

The use of foreign terms is a device commonly used by news reporters and journalists, with different purposes such as to attract the reader's attention, to create a foreign atmosphere (Rodríguez González 1996: 123), to sound more professional or to express a concept with more accuracy.

Conclusions

After having examined and documented this sample of Anglicisms used in the Spanish area of tourism, I draw the following conclusions:

The tourist industry is powerful, constantly adapting to current customers' new realities and demands. This innovative industry has extensively incorporated social media and the Internet.

There are many reasons to organize a journey and do some tourism. That is why so many types of tourism can be distinguished: a city break, slow tourism, dark tourism, and screen tourism, among others. Consequently, this variety can also be observed in the various types of accommodation, which range from camping sites to senior resorts, adjusting to the necessities and budget of every person. The activities and places a tourist may visit are also so varied as people who travel who also may range from the slow traveler to the dark tourist. The management of this complex industry also covers many different concepts, some of which have emerged throughout the last decades.

Finally, I analyzed the pragmatic functions of these Anglicisms, considering the news reporters' and journalists' intentions and interests in choosing borrowings rather than Spanish terms. The reasons for using so many anglicisms in this and other fields in Spanish are also various: The touch of modernity, sophistication, and professionalism that the English language confers to Spanish speakers is undeniable.

To summarise, the tourist industry has evolved and continues to do it; consequently, new concepts surrounding this industry emerge. As a result, new words or borrowings are essential to designate these new realities, services, etc. Sometimes, new words are created, as in the case of the *senior resort*. Still, many of these new concepts are frequently expressed with borrowings imported from other languages, mostly English. Additionally, some of these anglicisms were introduced in Spanish in specialized contexts as specialized terminology

some decades ago. However, as tourism becomes increasingly democratized, some of these English lexical items lose a certain degree of expertise or specialization to become semi-specialized vocabulary and, to a lesser extent, common vocabulary.

As the international *lingua franca* in this globalized world, English also owns an internationalism that no other language has enjoyed. Eventually, as powerful economies, the US and the UK are pioneers in many business practices and economic issues, so many new terms related to economy and tourism are born in English and later exported to the rest of the world.

References

- Alcaraz Varó, Enrique, Hughes, Brian Peter, Campos Pardillos, Miguel Ángel, Pina Medina, Víctor Manuel and Alesón-Carbonell, Marian. 2006. *Diccionario de términos de turismo y ocio*. Barcelona: Ariel [2^a ed.].
- Álvarez Mellado, Elena. 2020. *Lázaro: An Extractor of Emergent Anglicisms in Spanish Newswire* MS thesis, Brandeis University. <https://observatoriolazaro.es/index.php>. Accessed 14 February 2022.
- Cabré, María Teresa. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida / Empúries.
- Calvi, M^a Vittoria Calvi. 2010. Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica* 19. 9-32.
- Calvi, M^a Vittoria. 2019. Léxico del turismo y lexicografía. In: Cazorla Vivas, M.^a del Carmen, García Aranda, M.^a Ángeles and Nuño Álvarez, M.^a Pilar (eds.), *Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro*. Lugo: Axac, 97-109.
- Calvi, M^a Vittoria and Bonomi, Milin. 2008. El lenguaje del turismo: de los textos especializados a la Comunidad del Viajero. In: Carmen Navarro (ed.), *Terminología, traducción y comunicación especializada. Homenaje a Amelia de Irazabal*. Venecia: Fiorini. 181-202.
- Cambridge English Dictionary*. Available at <https://dictionary.cambridge.org/>. Accessed 17 February 2022.
- Collins Cobuild Dictionary* <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/virtual-tour>. Accessed 16 February 2022.
- De la Cruz Cabanillas, Isabel and Tejedor Martínez, Cristina. 2019. Sports and Adventure Tourism Anglicisms in Spanish: Esferatón or Zorbing? *Alicante Journal of English Studies* 32. 67-88.
- Durán Muñoz, Isabel. 2013. El turismo de aventura en textos promocionales y su terminología. In: Miguel Ángel Candel Mora, (ed.), *El lenguaje del turismo y la publicidad: Terminología y traducción*. Barcelona: Wolters-Kluwer. 251-277.
- Durán Muñoz, Isabel. 2021. DicoAdventure y la terminología del turismo de aventura: Propuesta de un diccionario en línea. In: T. Barceló Martínez, I. Delgado Pugés, & F. García Luque (eds.), *Tendencias actuales en traducción especializada, traducción audiovisual y accesibilidad*. Valencia: Tirant lo Blanc. 391-413.
- Giménez Folqués, David. 2015. Anglicisms in Tourism Language Corpora 2.0. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 198. 149-156.

- González-Pastor, Diana María and Candel-Mora, Miguel Ángel. 2017. Creación léxica y anglicismos en el lenguaje de la gestión del turismo en español. *Centro Virtual Cervantes- E-Aesla* 3. 321-331.
- González-Pastor, Diana María and Candel-Mora, Miguel Ángel. 2018. La neología del turismo 2.0: análisis de la creación léxica y retos para la traducción. *Trans. Revista de Traductología* 22. 81-97.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Lazović, Mihaela. 2018. The typology of anglicisms used in the Serbian tourism and hospitality lexicón *Quaestus; Timisoara* 13. 163-172.
- Lozano Barrientos, Tiffany Jhammile. 2020. *Anglicismos presentes en la página web TripAdvisor para el turismo en Perú, Lima, 2019*. Proyecto Fin de Grado Perú: Universidad César Vallejo.
- Macmillan Dictionary <https://www.macmillandictionary.com/>. (Accessed 14 February 2022).
- Oxford English Dictionary <https://www-oed-com/>. (Accessed 15 February 2022).
- Pulcini, Virginia, Furiassi, Cristiano and Rodríguez González, Félix. 2012. The lexical influence of English on European languages. From words to phraseology. In: C. Furiassi, V. Pulcini & F. Rodríguez González (eds.), *The Anglicization of European Lexis*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 1-24.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2005. *Diccionario Panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Robles Ávila, Sara. 2017. Aspectos discursivos y léxicos de la publicidad turística en medios impresos. In: Florencio del Barrio de la Rosa (ed.), *La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía, Palabras, vocabulario, léxico*. Venecia: Edizioni Foscari. 199-216.
- Rodica, Stefan. 2014. Anglicisms in the Romanian language of tourism, sports and recreational activities. <https://www.thefreelibrary.com/Anglicisms+in+the+Romanian+language+of+tourism%2c+sports+and...-a0370320715>. (Accessed 11 March 2022).
- Rodríguez González, Félix. 1996. Functions of Anglicisms in Contemporary Spanish. *Cahiers de Lexicologie* 68 (1). 107-128.
- Ros Pérez, P. and Rocamora Abellán, R. 1998. La influencia de anglicismos en el sector turístico de la región de Murcia. *Cuadernos de Turismo* 1. 117-128.
- Sanmartín Sáez, Julia. 2019. Análisis del discurso, ideología y neologismos: *turismofobia, turistización y turistificación* en el punto de mira. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 78. 63-90.
- Sokoloba, Alla G. 2020. Anglicisms and loanwords: The contribution of English exemplified by contemporary Italian tourist terminology. *Training, Language and Culture* 4(2). 21-30.
- UNWTO- United Nations World Tourism Organization <https://www.e-unwto.org/doi/abs/10.18111/wtobarometereng.2023.21.1.1> (Accessed 27 June 2023).
- Yakubova Noira, Musayeva Surayyo, Norkhodjayeva Muborak and Saidrasulova Shakhnoza. 2021. Lexical borrowing in Tourism Terminology. *Psychology and Education* 58 (2). 309-314

Aproximación contrastiva a las capacidades de adolescentes y adultos en el aprendizaje de una lengua extranjera como segunda lengua

Learning a foreign language as second language: An approach to the difference in capacities between teenagers and adults

Juan A. Martínez López

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España)
jamarlop@upo.es

Mariano Reyes Tejedor

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España)
mreytej@upo.es

Resumen

No son pocos los estudios, tanto de carácter teórico como descriptivo, que han puesto de relieve la importancia del factor edad como elemento decisivo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Y ello es debido a que, desde el nacimiento hasta la edad adulta, el sistema neurobiológico de los individuos se ve sometido a diferentes procesos que afectan al aparato fonador, a la maduración de la memoria, al componente cognitivo, a la capacidad de asociar formas lingüísticas a contenidos conceptuales, etc. Por todo ello, para la preparación del material didáctico debe tenerse en cuenta las características de los aprendices a los que va dirigido dicho material. El presente trabajo tiene como objetivo contrastar los resultados del proceso de aprendizaje del español como L2 de dos grupos: el primero formado por niños de entre 15 y 16 años; el segundo, por adultos de entre 19 y 26 años de edad. Con ello se pretende cuantificar las ventajas y los inconvenientes en el marco de las habilidades y subhabilidades de cada rango de edad.

Palabras clave: segunda lengua; adquisición; aprendizaje; habilidades; competencias.

Abstract

Existing theoretical and descriptive studies have already highlighted the importance of the age factor as a decisive element in learning a foreign language. This is because the neurobiological system of individuals, from birth to adulthood, is exposed to different processes that affect the voice system, the maturation of the memory, the cognitive component, the ability to associate linguistic forms with conceptual content, etc. For these reasons, the preparation of the teaching material must consider the characteristics of the learners the material aims for. The present work seeks to contrast the results of the Spanish learning process as L2 of two groups: the first group consists of children between 15 and 16, and the second consists of adults between 19 and 26 years old. We pretend to quantify the advantages and disadvantages in the framework of the skills and sub-abilities of each age range.

Key words: second language, acquisition, learning, adults, curriculum.

Introducción

No es hoy difícil encontrar trabajos de investigación en los que se ponga de relieve la mayor capacidad de los niños para aprender una lengua. Esta creencia, postulada inicialmente por Lenneberg en 1967, sugiere que la habilidad para aprender una lengua con naturalidad se atrofia al alcanzar la pubertad. Señalaba, entonces, la existencia de un periodo crítico (otros lo han denominado ventajoso (Oyama, 1979), o periodo privilegiado (Moreau & Richelle, 1981) que duraría hasta los 10-12 años, es decir, hasta la pubertad. El trabajo de Lenneberg, realizado desde la neurobiología, hace referencia a la inmadurez cerebral para el aprendizaje (antes de los dos años), así como a la pérdida de plasticidad cerebral, ligada a la lateralización de las funciones, después de la pubertad. Ello no es óbice para que este investigador reconozca que la mayoría de los individuos son capaces de aprender otra lengua después de la pubertad, aunque con mayor dificultad que en edades más tempranas. Un hecho que apunta a la veracidad de lo afirmado por Lenneberg es que en casos en los que se aplazó el contacto con la lengua materna el nivel de competencia alcanzado fue irregular e imperfecto, sin que ninguna experiencia posterior pudiese solventar tales limitaciones¹. Si bien lo anterior está comúnmente admitido, la discusión surge cuando la hipótesis del llamado “periodo crítico” se lleva a la adquisición de una segunda lengua.

Al hilo de lo anterior, cabe preguntarse si existe una edad ideal para el aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con la naturaleza evolutiva del cerebro, asentada ya desde los años 80, los principales momentos son dos: el primero entre los 5 y 8 años, periodo en que se produce un cambio que va de la percepción visual no lingüística a la categorización lingüística; y un segundo entre los 10 y 13 años. No obstante, hay disparidad de opiniones en cuanto al momento idóneo para iniciar dicho aprendizaje (Birdsong, 2006; Kuhl, 2011, Knowland & Donlan, 2014).

Algunos autores, basándose en aspectos meramente biológicos, se muestran a favor de iniciar el aprendizaje en la tierna infancia. Esta postura fue defendida por Penfield (1953, 1965), Lambert & Tucker (1972), Swain (1981), Kennedy (1998) y Dekeysser (2000), y mantiene que cuanto más temprana sea la edad de comienzo del aprendizaje mejores resultados se obtendrán. Asimismo, señalan que puede haber momentáneas interferencias con la lengua materna, que dependerán de las semejanzas de ambos sistemas. Otros trabajos inciden en la necesidad de un inicio temprano del aprendizaje de la segunda lengua, pero sugieren que su éxito no está basado en factores exclusivamente biológicos, sino también en otros como la afectividad (Schumann, 1975), la capacidad cognitiva (Rosansky, 1975), o la calidad y el tipo de instrucción, la motivación, la identidad, etc. (Bialystok & Miller, 1999; Bialystok & Hakuta, 1999).

¹ Casualmente, unos años después de la publicación del trabajo de Lenneberg (1967), fue encontrada en Los Ángeles (EEUU), una niña, de nombre Genie de trece años de edad, que había estado prácticamente aislada de la sociedad del lenguaje. Se intentó que adquiriera y desarrollara lenguaje, e incluso en Lengua de Signo Americana (ASL), pero finalmente se constató que el desarrollo de la morfosintaxis era muy pobre y, consecuentemente, se admitió que el lenguaje no adquirido a una determinada edad (periodo crítico) provoca que los circuitos neuronales implicados se *estancuen*. En este caso, incluso se constató que Genie recurrió a mecanismos alternativos (uso del hemisferio derecho), lo que conllevaría una adquisición deficitaria o anómala del lenguaje (Reyes y Camacho, 2007)

Autores como Krashen (1973), tomando como referencia las teorías piagetianas del desarrollo cognitivo, consideran que la maduración de la capacidad de pensamiento abstracto acarrea un entorpecimiento en los procesos de aprendizaje de una L2, precisamente por la obstinación de los adultos en procesar el aducto a través del raciocinio (obsérvese p. ej. la inseguridad de los aprendices adultos de español en el uso del indicativo y del subjuntivo en determinadas subordinadas. Tales dudas impiden a veces la corrección deseada y dan al traste con la fluidez).

A parecida conclusión llegan Lightbown & Spada (2006), al señalar que el aprendizaje de la L2 debe llevarse a cabo durante la niñez, pues se haría del modo más natural y el resultado se aproximaría al obtenido con la lengua materna. A su juicio, si el aprendizaje se lleva a cabo en etapas más tardías, estará mediatizado o influido por otros factores relacionados con procesos conscientes del aprendizaje, como podrían ser la pronunciación o la identidad cultural, que ralentizarían dicho proceso. Todos los trabajos señalados coinciden en la mayor efectividad del aprendizaje de una L2 durante la niñez; incluso llevando a cabo de modo simultáneo y equilibrado el aprendizaje de la L1 y L2 (Fleta, 2006).

Los resultados de otras investigaciones, frente a lo anterior, ponen de relieve, no obstante, que un inicio muy temprano no tiene repercusión en el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, los trabajos de Ervin-Tripp (1974) y Collier (1987) sugieren que la edad más idónea para el aprendizaje de una L2 es la prepubertal. Consideran que en los aspectos morfológico, sintáctico y fónico los niños de 9-10 años aprenden con mayor facilidad y rapidez que los pequeños. Según la primera autora la explicación a lo señalado se basa en los siguientes hechos:

- 1.- El niño mayor ya ha descubierto algunos principios básicos de fonología
- 2.- Tiene un sistema semántico más desarrollado
- 3.- Tiene conocimientos más amplios, lo que potencia su memoria
- 4.- Tiene una mayor capacidad de razonamiento que le permite inducir reglas.

Según otras investigaciones, por ejemplo, las realizadas por Snow & Hoefnagel-Höhle (1978) y por Patkowski (1980), los aprendientes adolescentes son los que logran los mejores resultados, especialmente en morfosintaxis y léxico. También Cummins (1981) defiende la hipótesis de que los aprendices de más edad son, a veces, más eficaces que los menores, llegando a alcanzar niveles de competencia equiparables a los niveles de los nativos. De modo similar, el estudio de Gustiza & Pisonero (2000) sostiene que la madurez intelectual de los adolescentes y jóvenes les permite superar a los niños en el aprendizaje de la L2.

Tras analizar varios trabajos de investigación sobre la edad como factor relevante en el aprendizaje de una segunda lengua, Krashen *et al.* (1979) llegaron a la conclusión de que al diferenciar velocidad y resultado final se resuelven las aparentes contradicciones que aparecen en los estudios. Así pues, a tiempo constante de exposición a la L2, se pueden hacer las siguientes generalizaciones: 1. Los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de la L2. 2. Sin embargo, a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior al de los otros grupos.

Estudios ya más recientes en el ámbito de la exploración cerebral, como el llevado a cabo por Kim *et al.* (1997) en el que se observan diferencias de organización cerebral entre aprendices bilingües tardíos y tempranos; o el realizado por Weber-Fox & Neville (1999) comparando en niños y adultos los patrones de activación cerebral y la localización del procesamiento del lenguaje, han demostrado que los niños (o aprendices más jóvenes) mostraban un solo centro de activación para la L1 y la L2, mientras en los adultos (o aprendices tardíos) se mostraban dos, uno para cada lengua.

Como se desprende de lo anterior, la mayoría de los estudios de carácter contrastivo tomando la edad como factor de referencia en el aprendizaje de la L2, se han centrado en determinar la edad de mayor eficacia para dicho aprendizaje. También, en este ámbito ha habido interés en mostrar qué parcelas del aprendizaje se ven favorecidas por el factor edad entre niños (de diferentes edades) y adultos.

Sin embargo, el estudio que aquí se presenta pretende poner de relieve las posibles diferencias de capacidad en el aprendizaje de la L2 entre adolescentes y adultos. Es decir, pretendemos sacar a la luz diferencias en el proceso de aprendizaje entre aprendices de 15-16 años y adultos (mayores de 20 años de edad). Para ello se han realizado una serie de mediciones mediante variados ejercicios de las diferentes destrezas al final del periodo, lo que nos permitirá determinar si hay diferencias reseñables y, en caso de haberlas, determinar el ámbito en que se producen y su cuantificación.

Procesos cerebrales y procesos de aprendizaje de la lengua

Ciertas reflexiones sobre la neurolingüística aplicada al estudio de los procesos de la adquisición de una lengua, especialmente a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado, así como el estudio de ciertos aspectos cognitivos y de las variables afectivas nos han permitido comprender la distinción entre los procesos de adquisición y de aprendizaje. Es evidente que los procesos neurolingüísticos tienen un marcado interés en el proceso de adquisición de la lengua. Estos procesos mentales requieren del hablante unas capacidades cognitivas que no todos los sujetos poseen en similar grado de desarrollo (Coles, 1995; Kuhl, 2009; Hinton *et al.* 2012). Y es precisamente en esta conexión entre los mecanismos cerebrales necesarios para el procesamiento del lenguaje y la comprensión correcta del mismo, donde reside el elemento central de muchas investigaciones (Guasti, 2002; Kaan *et al.* 2000; Grodzinsky, 2000).

Conocidas tales diferencias, las cuales tienen un sustrato neuroanatómico primario (Hahne *et al.* 2004), hay que pasar, en un segundo momento, a determinar qué parcelas de la recepción y de la expresión del lenguaje presentan mayor o menor dificultad para ser procesadas cognitivamente, teniendo en cuenta la edad del aprendiz (Jescheniak, 2001; Friederici, 2002; Sakai *et al.*, 2003). Algunos estudios neurolingüísticos tienen por objeto aclarar si los procesos mentales que afectan al procesamiento de la L2 se basan en el mismo sustrato neuronal que los realizados en la adquisición de la lengua materna. Sobre esta cuestión existen dos posturas bien diferenciadas: de un lado hay investigadores que sostienen que ambas lenguas utilizan regiones neuroanatómicas comunes para el procesamiento de los códigos lingüísticos (Chee *et al.* 1999a; Kleiny *et al.* 1995 y 1999; Perani *et al.* 1998). Para estos estudiosos ninguna región cerebral está predeterminada en cuanto a las funciones que

debe realizar; al contrario, cada área cerebral es moldeable en virtud de la experiencia y de los aprendizajes realizados por el sujeto. Opuestamente a lo dicho, otros investigadores sostienen la existencia de claras diferencias en cuanto al soporte neuronal de la primera y segunda lengua (Dehaene *et al.*, 1997; Kim *et al.* 1997). Estos últimos creen que la neuroplasticidad es más bien reducida, pues en el caso del aprendizaje de lenguas el hemisferio cerebral izquierdo es el predominante.

Fonética

Quizás sea el componente fónico de la lengua el que ha recabado un mayor acuerdo entre los investigadores a la hora de aceptar un periodo crítico para su aprendizaje (Oyama, 1976, 1978; Patkowski, 1980), hecho que calza bien con la experiencia generalizada de que el aprendizaje de una segunda lengua en edad adulta impide o dificulta enormemente alcanzar la pronunciación de nivel nativo. No obstante, ello no significa que dicho asunto esté exento de polémica.

En su trabajo ya clásico de 1989, Johnson y Newport creyeron dejar bien sentada la existencia del periodo crítico, particularmente en el ámbito de la pronunciación. En su comparación en el aprendizaje de la L2 entre prepúberes (de 3 a 7 años), pospúberes (de 11 a 15 años) y adultos llegan a la conclusión de que la edad de exposición a la L2 es inversamente proporcional a la adquisición de la pronunciación nativa.

También se ha llegado a señalar que alcanzar el nivel nativo de pronunciación de una L2 es imposible si el aprendiz no ha estado expuesto a esa L2 durante la niñez o la adolescencia (Long, 1990; Patkowski, 1994). Con el objeto de mostrar los efectos de la edad en el proceso de maduración de la pronunciación, se han llevado a cabo diversos estudios realizados con inmigrantes de varias edades, teniendo además en cuenta el momento de contacto con la L2 (Flege *et al.* 1995; Yeni-komshian *et al.* 1997). De modo similar a los estudios anteriores, Thompson (1991:195) llega a la conclusión de que “the age at which [the immigrants] arrived in the U.S. was the best indicator of the accuracy of their pronunciation in English”.

Scovel (1988), incluso, llega a sugerir que el periodo crítico existe exclusivamente en el ámbito de la pronunciación. Ello lo justifica señalando que, a diferencia de otras áreas en el proceso de adquisición del lenguaje, la pronunciación es el único aspecto de la representación del lenguaje que tiene una base neuromuscular. Para este autor el aprendizaje del léxico y la gramática de la L2 no requiere redefinir la actividad neurobiológica, contrariamente a lo que sucede con la producción de fonemas de la L2. Por tanto, a su juicio solo en casos excepcionales el aprendiz de la L2 es capaz de traspasar la barrera neurobiológica que crea el cierre del periodo crítico en el ámbito de la pronunciación, hecho que acaece alrededor de los doce años según él.

Uno de los trabajos más influyentes por la metodología utilizada en el intento de determinar la correlación entre edad y nivel de pronunciación de una L2 fue el desarrollado por Bongaerts *et al.* (1997). En dicho estudio, dos grupos de “árbitros”: uno de fonetistas experimentados en L2 y otro de nativos no experimentados, evalúan la habilidad de un grupo de alemanes adultos para aprender a pronunciar una variedad del inglés británico. Curiosamente, los resultados que su estudio arroja no coinciden con lo señalado

anteriormente por Scovel (1988). El citado estudio de Bongaerts *et al.* concluye que hay un número significativo de adultos capaces de alcanzar un nativo o cuasi-nativo nivel de pronunciación en una L2. Sin embargo, también añaden que, pese a los resultados obtenidos, no es un fenómeno común que un aprendiz adulto alcance un nivel de pronunciación nativo de una L2.

Para otros autores, los factores más trascendentales para el aprendizaje de la L2 son la sensibilidad a transiciones auditivas rápidas y la categorización fonética idónea (Knowland & Dolan, 2014).

Morfosintaxis

Otra serie de estudios en el marco del aprendizaje de la L2 han tratado de establecer una cierta relación entre los límites establecidos en la hipótesis del periodo crítico y la adquisición de las estructuras morfosintácticas (Oyama, 1978; Johnson y Newport, 1989, Patkowski, 1980). Así, parece estar claro que las diferentes áreas cerebrales que intervienen en el procesamiento del lenguaje tienen su correlato en los distintos procesos mentales que niños y adultos realizan para alcanzar el dominio de la L2. Así, tras analizar los niveles de dominio sintáctico de la L2 de alumnos bilingües chino-ingleses, Weber-Fox y Neville (1996), llegan a la conclusión de que tales niveles son más altos en los aprendices que comienzan el aprendizaje de la segunda lengua a edad temprana. Para un buen número de investigadores, entre los que destacan, por ejemplo, Asher & García (1970) y Patkowski (1980), el acento y la sintaxis se vinculan en mayor grado que otros aspectos a la edad del aprendiz.

Opuestamente a lo postulado en los trabajos citados, Long (1990:274) ha argumentado en contra de la existencia del periodo crítico al señalar que “the easiest way to falsify would be to produce learners who have demonstrably attained native like proficiency despite having begun exposure well after the closure of the hypothesized sensitive periods”. Y no son pocos los estudios que se han adherido a esta tesis para poner en tela de juicio, de un modo u otro, la existencia del periodo crítico en el aprendizaje de la L2 (Birdsong, 1992; Bialystok, 1997; Birdsong & Molis, 2001). White & Genesee (1996) creen encontrar evidencias de la capacidad de los adultos de alcanzar el nivel nativo en el ámbito de la gramática de la L2 una vez cerrado el periodo crítico. Es más, observaron que “the performance of [these] near-native subjects on the grammatically judgment task, both in terms of their accuracy and their speed, was indistinguishable from that of the native speaker, as was their performance on the written production task”. (p. 258).

Vocabulario

Otro de los aspectos del procesamiento del lenguaje sobre el que existen estudios interesantes para nuestro propósito, es el que afecta a la adquisición del vocabulario en la L2. Tal como señalan Eckerth & Tavakoli (2012:227-8): “While interest in vocabulary teaching and learning has a long history of more than a century, it has turned into a prominent specialist area of research over the past few decades with a number of established strands looking into different aspects of direct and indirect instruction and acquisition of vocabulary”. Tal como

precisan Peters *et al.* (2009:114-5), parece ser que los factores que intervienen en la adquisición del nuevo léxico por parte de niños y adultos son similares en ambos grupos:

The literature on learning and memory and the literature on L2 vocabulary learning, in particular, suggest that successful L2 vocabulary acquisition through reading is contingent on three factors. First, L2 learners should discover the meaning of an unfamiliar word. Second, they should process the lexical information elaborately. Third, the form-meaning connections of these words should be reinforced by means of repetition.

Sin embargo, esta similitud de los procesos no se corresponde con la intensidad de los mismos. Mientras en el caso de los niños, tal como sostiene Klein (1986:15), dichos procesos se efectúan mediante “untutored and spontaneous language learning and a non guided language acquisition”.

Este modelo de acceso al léxico demanda del adulto un esfuerzo suplementario, toda vez que su capacidad de discriminación fonológica (más propia de la edad infantil) ha disminuido considerablemente al producirse su lateralización cerebral, fenómeno neurológico que incrementa su capacidad de análisis consciente del lenguaje, en detrimento de un acceso natural y espontáneo al mismo. Esta lateralización implica que los adultos, a diferencia de los niños, tengan plena conciencia de sus progresos o retrocesos en el aprendizaje de la segunda lengua. Una conciencia que O'Malley (1993:21) identifica con el conocimiento metalingüístico o habilidad del sujeto para reflexionar sobre las formas y estructuras de su propio idioma, de analizarlas; así como su habilidad para hablar de su propia lengua.

Uno de los estudios sobre la adquisición del vocabulario en lengua extranjera, que con más claridad pone de manifiesto los diferentes ritmos en la adquisición de nuevas palabras por niños y adultos aprendices de L2 es el realizado por Hahne *et al.* (2004). Estos autores constatan que, si bien los niños adquieren los fundamentos fonológicos y morfosintácticos, y las regularidades de su lengua materna a los tres años -datos ya confirmados por Jusczyk (1997), Pinker (1994) y Gleitman (1990)-, tienen que transcurrir algunos años más para que surja en ellos la capacidad para analizar semánticamente las nuevas palabras leídas en la L2. De hecho, según sus constataciones, los niños menores de siete años siguen cometiendo algunos errores gramaticales en cuanto a la concordancia de las palabras², fallos que no se producen en el caso de los adultos. Dicho estudio puso de manifiesto que existe una clara relación entre el nivel de dificultad de los contenidos curriculares objeto de estudio y el nivel de dominio del lenguaje académico de la L2 por parte de los alumnos. Los contenidos explicados exigieron de los aprendices un mayor esfuerzo para comprender y procesar adecuadamente el lenguaje técnico y académico de la segunda lengua. Un esfuerzo que es, a juicio de McLaughlin *et al.* (2005:34), “A direct result of the cognitive interaction of the students with appropriately challenging subject matter knowledge”. Por contra, la comprensión de conceptos que correspondían a hechos aislados faltos de interrelación, y por

² Siguiendo los postulados chomskianos, se considera que los niños poseen una facultad del lenguaje innata, de tal forma que tienden a seleccionar datos relevantes de los acontecimientos que tienen lugar en el medio ambiente, a *hipotizar* y a regularizar en virtud a reglas internas de tal manera que cometen errores verbales en español del tipo *ponido* por *puesto* (regularización del participio)

ende más fáciles de asimilar no demandó un esfuerzo cognitivo suplementario a los aprendices. Es decir que a medida que los conceptos explicados posean un mayor nivel de abstracción, el aprendiz deberá esforzarse más por dominar el lenguaje académico de la segunda lengua en el que son presentados, pues sin dicho esfuerzo mental no se producirá el necesario ‘procesamiento’ imprescindible para alcanzar un alto nivel de dominio de la L2.

De esta comprobación se desprende otro de los parámetros que se pretende verificar en el presente trabajo, es decir, las diferencias que existen en individuos de diferentes edades para desarrollar el nivel de contenido académico apropiado a cada necesidad a través de actividades que requieren un complejo procesamiento.

Objetivo de la investigación

La mayor parte de los estudios realizados hasta ahora en el ámbito de las particularidades de cada edad en el proceso de aprendizaje de una L2, han tenido como objetivo señalar las diferencias entre niños (de edad temprana o preadolescentes) y adultos. Poco se han estudiado, por tanto, las diferencias en el modo de aprendizaje entre los adolescentes (postpúberes, 15-16) y los adultos. Así pues, el objetivo de este estudio es ofrecer un baremo que recoja en porcentajes las diferencias en el proceso de aprendizaje de estos dos universos de sujetos, tomando como referencia las dificultades más comunes a la que se enfrentan los aprendices, al objeto de mejorar la práctica docente.

Antes de proceder a la descripción de nuestro estudio empírico y a la posterior exposición y análisis de sus resultados, parece adecuado que fijemos con claridad cuáles han de ser las competencias lingüísticas cuyo grado de dominio pretendemos medir. Para el diseño y medición de las competencias recogidas en este estudio nos hemos basado en el *Functional Skills Criteria for a Second Language Learning* (2011). En dicho documento, publicado por el British Office of Qualifications and Examination Regulation, se señala que “The adults will be able to use language in an increasing number of contexts moving from the familiar to a wide range of familiar and unfamiliar situations” (p. 11). La tabla que se presenta a continuación recoge las competencias lingüísticas que debe dominar un aprendiz adulto de la L2 una vez terminado el nivel inicial.

Tabla 1. Competencias lingüísticas

Competence	Functional Skills
Speaking	The adults will be able to participate in and understand the main points of simple discussions /exchanges about familiar topics with another person in a familiar situation.
Listening	The adults will be able to listen for details using key words to extract some specific information.
Reading	The adults will be able to recognize the different purposes of texts at this level, <i>e. g. newspaper, websites, etc.</i>
Writing	The adults will be able to use written words and phrases to record or present information, <i>e. g. a shopping list, a note to a friend, etc.</i>

Método

La ocasión de llevar a cabo un estudio contrastivo de este tipo nos la proporcionó el participar como docentes en los cursos de español para extranjeros que ofrece la ONG CEAIN de Jerez de la Frontera (España). Dicho Centro ofrece diferentes niveles: alfabetización, básico e intermedio. La práctica totalidad de los alumnos asistentes a dichas clases son procedentes de países africanos (Marruecos, Argelia, Libia, Camerún, Burkina Faso, Mauritania y Senegal). Pese a tratarse de un grupo heterogéneo en cuanto a culturas y lengua materna, al mismo tiempo presentan la particularidad de que sus lenguas y culturas son bastante alejadas de la española, lo que en principio permite que ninguno de los alumnos tenga las ventajas que da la afinidad cultural o lingüística a la hora del aprendizaje.

Otra de las razones que nos hizo decantarnos por hacer este estudio fue el aislamiento relativo que mantenía el grupo de estudiantes, pues más allá del personal de la ONG en cuestión, tenían poco contacto con la población nativa. Es decir, tenían un similar grado de integración que se mantuvo durante el proceso. El nivel escogido para llevar a cabo el estudio ha sido el denominado curso básico, cuyo desarrollo podría decirse que está a caballo entre el A1 y A2. Este nivel se desarrollaba en dos grupos paralelos, uno de dieciocho y otro de diecinueve alumnos. El curso tuvo lugar entre enero y junio de 2017 y a razón de una hora y media, tres días a la semana.

En primer lugar, se procedió a la selección de los participantes tomando como referencia la edad. Las edades de los 37 alumnos en cuestión eran las siguientes: 11 de entre 15 y 16 años; 6 de 17 años; 3 de 18, y 17 de entre 19 y 26. Dejamos fuera del estudio los alumnos de 17 y 18 años, a fin de marcar claramente las diferencias entre grupos. Se procedió, tras esto, a constituir los tres grupos: el primero, formado por los 11 alumnos de entre 15 y 16 años. El segundo, por 11 alumnos mayores de 19 años; y el tercero, por 6 alumnos de edades similares al anterior, que lo consideramos grupo de control. Para la creación de estos últimos grupos se intentó que las edades de los miembros fueran equivalentes en la medida de lo posible.

La totalidad de los alumnos objeto del estudio mostraron al principio del curso tener un nivel muy elemental: léxico muy básico y uso de las estructuras gramaticales de mayor simplicidad. Todos los alumnos siguieron, *grosso modo*, el curso con un número de faltas semejante.

En lo que respecta al material didáctico, los grupos siguieron el mismo material y una progresión muy similar. Durante los últimos tres meses del curso, se pidió a los alumnos la realización sistemática de una serie de tareas (en principio de autoevaluación), pero que posteriormente fueron recogidas por los profesores al objeto de ir evaluando sus niveles de aprendizaje en las competencias lingüísticas previamente seleccionadas. Los parámetros que nos propusimos medir están estructurados en torno a las cuatro destrezas básicas (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión lectora) y vienen recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 2. Destrezas y objetivos

	Destrezas básicas	Destrezas específicas
Receptivas	Comprensión oral	Procesamiento de secuencias, sonidos y palabras con rapidez
		Capacidad de discriminar sonidos y palabras de otras similares
		Comprensión verbal
	Comprensión lectora	Retención de secuencias informativas
		Extracción del significado de lenguaje complejo o abstracto, y/de estructuras gramaticales
		Comprensión de lenguaje no literal
	Comprensión lectora	
Expresivas	Expresión oral	Organización y planificación de lo que se va a decir
		Recuperación de palabras
	Expresión escrita	Pronunciación de palabras, en especial de polisílabos
		Organización de ideas en estructuras gramaticales correctas y apropiadas

A continuación, se procedió a concretar -tal y como se indica en la siguiente tabla-, los recursos y las tareas concretas que se han utilizado para medir las habilidades y destrezas seleccionadas. Con ello se pretende obtener una información válida y fiable en relación con el grado de adquisición de cada una de las habilidades funcionales medidas.

Tabla 3. Recursos y tareas para medición de las destrezas específicas

Destrezas específicas que se miden	Recursos usados	Tareas concretas
Procesamiento de secuencias, sonidos y palabras con rapidez	Diálogo	Participar en un diálogo semidirigido con el profesor
Capacidad de discriminar sonidos y palabras de otras similares	Resumen de lo escuchado	Resumir (oralmente o por escrito) una audición con dificultades ad hoc.
Retención de secuencias informativas	Audición de enunciados breves y largos	Retención mental de los enunciados
Extracción del significado de lenguaje complejo o abstracto, y/de estructuras gramaticales	Análisis de contenidos formales y estructuras gramaticales.	Ejercicios de práctica de búsqueda de significado: uso de diccionario
Comprensión de lenguaje no literal	Audición de lenguaje marcado con diferentes tipos de metáforas o expresiones fijas, bien vistas en clase o bien con la posibilidad de extraer el significado de fenómenos contextuales o situacionales	Prácticas de uso y de la interpretación de los recursos lingüísticos que dotan al lenguaje de especial significado
Comprensión lectora	Resumir o contar lo acontecido	Práctica de comprensión lectora
Organización y planificación de lo que se va a decir	Organizar y contar una historia a partir de varias viñetas que aparecen desordenadas	Ejercicios de reorganizar relatos partiendo de las viñetas
Recuperación de palabras	Expresar palabras técnicas de un tema trabajado a lo largo del semestre	Elaboración de elenco de palabras técnicas del tema
Organización de ideas en estructuras gramaticales correctas y apropiadas	Escribir los textos que presenten la información que se pide, y hacerlo de forma lógica y coherente	Identificación de errores que piden corrección gramatical
Pronunciación de palabras, en especial de polisílabos	Práctica de lectura	Ejercicios de correcta pronunciación

Procedimiento

Partiendo de que nuestro objetivo es la medición y análisis de los resultados tras un proceso de aprendizaje de dos grupos de individuos, cuya diferencia fundamental es la edad de los integrantes, hemos procedido a formular un método de trabajo. Una vez fijadas las destrezas objeto de medición, las estrategias, y las tareas, y fijados los recursos con los que se cuenta, el equipo formado por los dos investigadores y los profesores de los grupos de alumnos que forman la muestra seleccionada, procedimos a la elaboración de los ejercicios concretos para la medición del nivel de dominio de cada una de las habilidades citadas.

En relación con las estrategias de aprendizaje, cabe señalar que por razones prácticas nos ceñimos exclusivamente en las denominadas *metacognitivas*, pues son estas las que permiten al aprendiz gestionar su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, una vez que los estudiantes entienden los objetivos y el procedimiento de cada actividad deben seleccionar por sí mismos qué estrategias, de las diferentes opciones señaladas por el profesor, le han resultado más útiles. Durante el indicado proceso, el aprendiz se veía obligado a hacer uso de los tres tipos de estrategias metacognitivas. En primer lugar, las denominadas de *planificación*. En estas, cada alumno tenía que analizar cómo enfrentarse al reto que suponía cada ejercicio, para lo que tanto profesor como alumnos debían pensar en su finalidad y desarrollo, dependiendo de dónde se situase el foco de atención. Así mismo, cada aprendiz tenía que realizar su propia *monitorización*; es decir, como parte de su propio aprendizaje, cada alumno, tenía que comprobar su propio ejercicio, al objeto de constatar los aciertos y desaciertos, tanto en la comprensión como en la producción. Este proceso supuso, en sí mismo, un acicate para revisar la efectividad de las estrategias utilizadas. Por último, se hizo hincapié en algunas estrategias de *evaluación*. Estas, como se sabe, tienen como objetivo valorar tanto el proceso de aprendizaje como el uso estratégico en una determinada tarea, es decir, en una determinada situación de comunicación.

La recogida del material objeto de análisis, evaluación y medición para este trabajo tuvo lugar durante las últimas dieciséis semanas, de las veinticuatro que duró el curso. Desistimos, por tanto, de la evaluación de los dos primeros meses de curso convencidos de que sería más oportuno y riguroso dejar un tiempo de trabajo similar y paralelo para ambos grupos, antes de empezar con nuestra medición.

Para la recopilación de dicho material, se tomaron como referencia las cuatro destrezas básicas, para, a partir de ahí, establecer una serie de destrezas específicas, tal y como queda recogido en la tabla 3. Para la recogida del material de dichas subdestrezas, se organizaron ciclos de dos semanas. En cada ciclo debía de recogerse material de las 10 destrezas señaladas. Lógicamente tanto las clases como el tipo de ejercicio era igual o similar en los tres grupos (incluyendo el grupo de control).

Otro asunto que se tuvo en cuenta fue la tipología de los ejercicios o tareas que debían realizar los alumnos. Dado que a cada subdestreza corresponderían ocho tareas evaluables de cara a este estudio a lo largo del periodo docente, se procedió a seleccionar una nómina de ejercicios lo más variada posible. Así, por poner un ejemplo ilustrativo, en el ámbito de la recuperación del léxico (trabajado a lo largo del curso), se tomó como referencia la tipología establecida por Soriano & Ginés (2004) y Ramos (2004). Como ya se señala en dichos estudios, es fundamental involucrar alumnos en el aprendizaje del nuevo vocabulario, por ello es fundamental exponer las palabras tanto como sea posible, y recuperarlas de la memoria. A

ello hay que añadir contenidos culturales. En todo caso, lo importante era plantear actividades creativas que mantuviesen la atención y el interés de los alumnos, pues tales ejercicios no solo formaban parte de la medición de capacidades que recoge este estudio, sino que también suponían una parte de su formación, al ser los aprendices los que primero corregían y evaluaban su propio ejercicio antes de entregarlo al profesor.

Para la medición de cada ejercicio se ha utilizado un único baremo para los tres grupos. Así mismo, tras la calificación individual de cada aprendiz en cada una de las pruebas procedimos a establecer la calificación media de cada grupo en cada una de las pruebas planteadas, lo que nos permitió comparar los resultados y obtener datos que muestren las peculiaridades de cada grupo ante el reto que han representado los diferentes ejercicios.

Descripción de resultados

Evaluadas cada una de las pruebas aplicadas pasamos a presentar en la siguiente tabla los resultados obtenidos para cada habilidad medida. Hay que señalar, también, el hecho de que el grupo de 6 alumnos adultos (grupo de control), ha obtenido unas calificaciones medias muy próximas al grupo de adultos, hecho que le da mayor validez a los resultados obtenidos.

La media obtenida por cada grupo (adolescentes y adultos) en cada una de las destrezas recogidas en la siguiente tabla, está enmarcada en un baremo del cero al diez, en donde el cero supone llegar al máximo de errores permitidos en la prueba y el diez la ausencia de errores.

Tabla 4. Resultados

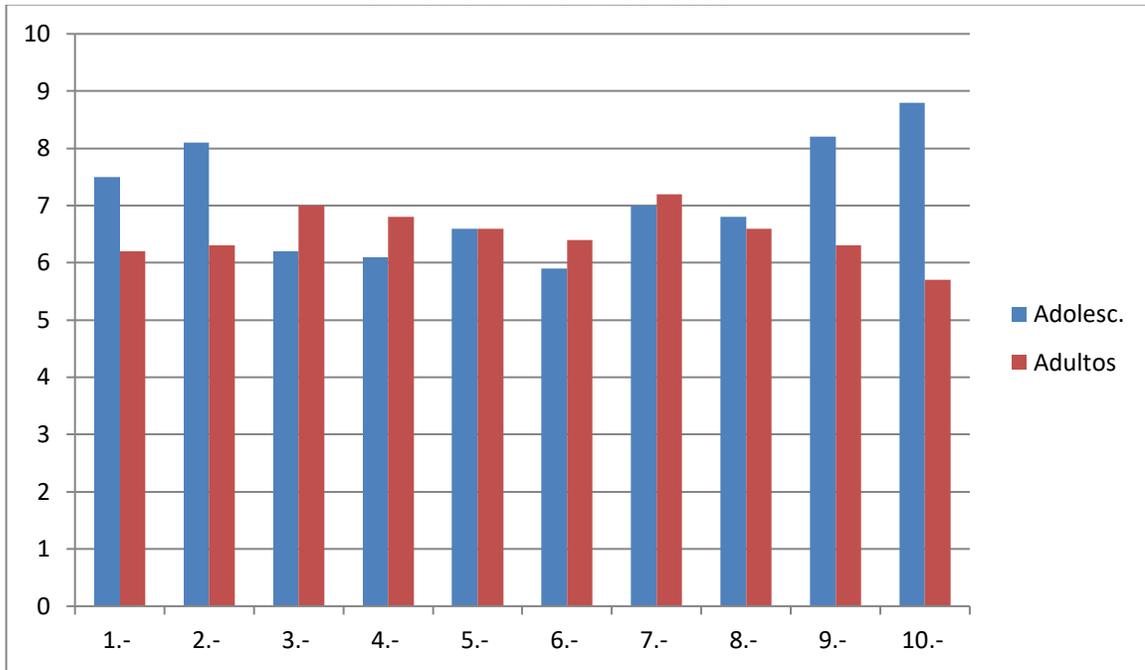
DESTREZAS ESPECÍFICAS QUE SE MIDEN	Resultados del grupo de adolescentes	Resultados del grupo de adultos
1.- Procesamiento de secuencias, sonidos y palabras con rapidez	7.5	6.2
2.- Capacidad de discriminar sonidos y palabras de otras similares	8.1	6.3
3.- Retención de secuencias informativas	6.2	7
4.- Extracción del significado de lenguaje complejo o abstracto, y/de estructuras gramaticales	6.1	6.8
5.- Comprensión de lenguaje no literal	6.6	6.6
6.- Comprensión lectora	5.9	7.2
7.- Organización y planificación de lo que se va a decir	7	7.7
8.- Recuperación de palabras	6.8	6.6
9.- Organización de ideas en estructuras gramaticales correctas y apropiadas	8.2	6.3
10.- Pronunciación de palabras, en especial de polisílabos	8.8	5.7

Los resultados obtenidos pueden encuadrarse en tres grupos: el primero lo formarían aquellas subdestrezas en que los adolescentes superan a los adultos. El segundo, en las que los adultos superan a los adolescentes. El tercer grupo, finalmente, lo formarían aquellas destrezas en las que ambos grupos obtienen puntuaciones muy similares.

Con respecto al primer grupo, hemos detectado que los adolescentes tienen una mayor velocidad (un 15% aproximadamente) a la hora de procesar secuencias. La justificación de tal diferencia podemos hallarla en dos ámbitos que pueden estar íntimamente ligados: por un lado, lo ya señalado por muchos expertos en cuanto a la pérdida de plasticidad cerebral, lo que implicaría una ralentización en lo que se refiere a los procesos cerebrales en una lengua extranjera. Por otro, hemos advertido que en el grupo de los adultos se recurría más a procesar los contenidos a través de la traducción desde la lengua materna, lo que a nuestro juicio justificaría, al menos parcialmente, dicha ralentización. Algo similar, ocurre en el apartado dedicado a la capacidad de discriminar sonidos y palabras de otras similares. Por otra parte, nos han sorprendido las diferencias relativas a la “organización de ideas en estructuras gramaticales correctas y apropiadas”. Cabía esperar que los adolescentes asimilasen mejor las irregularidades propias de las categorías léxicas o de la propia conjugación; sin embargo, tales diferencias también estaban presentes en la estructura formal de las secuencias. Pese a todo, las diferencias más marcadas a favor de los adolescentes han aparecido en el apartado dedicado a la pronunciación (un 40%, aproximadamente). Este resultado, en cierto modo, apunta lo señalado por muchos de los investigadores al respecto cuando sugieren que la pérdida de plasticidad cerebral implica interferencias en las órdenes cerebrales a los órganos fonadores.

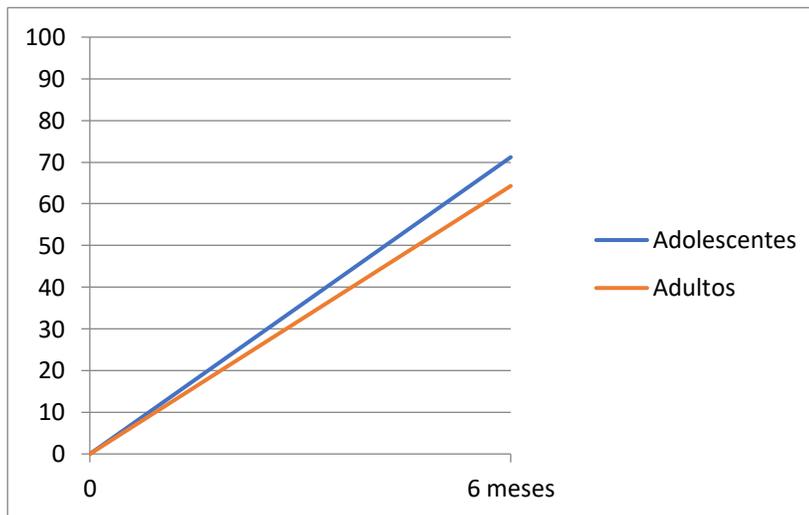
El grupo de los aprendices adultos ha superado al de los adolescentes en cuatro de las destrezas; sin embargo, las diferencias en estos casos son menos acusadas. Así en el caso de la “retención de secuencias informativas”, la “organización y planificación de lo que se va a decir” y la “extracción del significado de lenguaje complejo o abstracto”, el promedio del resultado de los adultos fue un 10% superior al alcanzado por los adolescentes. Creemos que tales resultados pueden deberse a la mayor maduración de la capacidad cerebral de los adultos; si bien, también puede deberse, aunque sea parcialmente, a la mayor maduración en el plano personal de los adultos, es decir, a su mayor nivel de concentración durante las clases al ser más conscientes de la necesidad del aprendizaje de la lengua para su integración social y laboral. Por último, llamó la atención la diferencia a favor de los adultos (30% aproximadamente) de la “comprensión lectora”. Lo más llamativo de este aspecto fue que el mayor índice de aciertos también conllevó un mayor tiempo en la realización de los ejercicios. Más allá de una discutible mayor maduración cerebral de los adultos, creemos que dicha diferencia se sustenta en la actitud de este grupo ante el proceso de aprendizaje.

Tabla 5. Gráfico de resultados



El anterior correlato pone de relieve la existencia de ciertas diferencias en el marco de las habilidades y capacidades necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua, determinadas por la edad del aprendiz. El cómputo global de los adolescentes alcanzó un nivel de aprendizaje de 71.2 sobre 100 posibles, mientras ante el mismo ejercicio y en las mismas condiciones, el grupo de los adultos solo alcanzó 64.4 sobre 100. Ello indica que el aprendizaje de los adolescentes ha sido aproximadamente un 10% más rápido que el de los adultos en el baremo que hemos manejado, como se observa en el siguiente gráfico.

Tabla 6. Proyección aprendizaje tras seis meses



Si tomamos como variable estadística las medias correspondientes a las diez destrezas, tanto en el caso del grupo de adolescentes como en el grupo de adultos, obtenemos la información siguiente:

Tabla 7. Variable estadística

	adolescentes	Adultos
Media aritmética	7.12	6.64
Desviación estándar	0.9920	0.5680
Rango	2.90	2.00
Coefficiente de variación	13.9321%	8.5548%

La puntuación media obtenida por los adolescentes es superior a la de los adultos en un 7,23 %. Los parámetros de dispersión (rango, desviación estándar y coeficiente variación) indican un mayor alejamiento de los datos con respecto a la media aritmética en el caso de los adolescentes y, por tanto, una menor representatividad de esta medida centralización. Ello nos indica que hemos de tomar con precaución la diferencia de puntuación media entre ambas.

Ahora bien, ¿existe algún grado de correlación entre las puntuaciones obtenidas por uno y otro grupo en las diez destrezas? A la vista de que ambos rangos son reducidos, el interés que pueda tener esta cuestión es limitado, ya que el coeficiente de correlación no se puede extrapolar fuera del rango de valores observados de las variables. Aun así, hemos obtenido el diagrama de dispersión y una recta de regresión lineal definidos por las notas de las destrezas específicas que se han evaluado. Tanto la representación gráfica como el coeficiente de correlación lineal de Pearson, que es $r = -0,73$, indican que las puntuaciones de los dos grupos guardan dependencia aleatoria y correlación inversa moderada, ya que r está relativamente alejado de -1 .

Cabe señalar, que los desequilibrios mostrados en el gráfico anterior pocas veces han sido objeto de un análisis pormenorizado, que tenga como objeto idear métodos que refuercen aquellos aspectos del aprendizaje, donde se sabe una debilidad que afecta a un grupo generacional.

Conclusiones

Este estudio, tras un riguroso proceso de recogida de material evaluable procedente de alumnos de diferentes edades, pone de relieve, *grosso modo*, que los adolescentes tienen una capacidad de aprendizaje un 10% superior a la de los adultos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, ello no significa que haya una constante estable en las destrezas y subdestrezas que exige dicho aprendizaje. Así, hemos tenido ocasión de ver cómo de las diez subdestrezas contempladas en varias de ellas han mostrado superioridad el grupo de los adultos, pese a que en el cómputo final ha resultado ser el grupo que muestra una mayor resistencia al aprendizaje.

Por ello, entendemos que el proceso de enseñanza de una lengua extranjera debe estar fundamentado en un análisis previo de las capacidades cognitivas reales de los alumnos, así como otros factores propios de la edad del aprendiz que también pueden influir en dicho proceso. Tenemos que comenzar nuestra práctica docente, por tanto, conociendo muy bien las posibilidades reales de cada aprendiz, sus lagunas y sus debilidades, al objeto de adaptar a tales características el proceso didáctico.

Este estudio, aunque de carácter preliminar, ya pone de manifiesto la necesidad de diseñar métodos dirigidos a aprendices adultos donde se ponga mayor énfasis en aquellos aspectos en que dicho grupo muestra una mayor dificultad. En consecuencia, es conveniente el diseño de tareas específicas y de estrategias didácticas dirigidas a fortalecer ciertas subdestrezas en los adultos, que se han visto reducidas por la pérdida de plasticidad cerebral como consecuencia de la edad, como son: a) la organización de ideas en estructuras gramaticales correctas; b) la pronunciación, particularmente de los polisílabos; c) procesar secuencias con mayor rapidez; y d) la capacidad para discriminar sonidos y palabras de otras similares.

Estamos convencidos, para concluir, de que el verdadero reto del docente del futuro consistirá en adecuar sus propuestas de aprendizaje a las demandas que parten de cada aprendiz, dando con ellos cabida a distintos ritmos de asimilación de los contenidos lingüísticos. Para ello será necesario, no solo saber qué subdestrezas hay que potenciar, sino cuantificar dichas necesidades para determinar la intensidad con la que han de llevarse a cabo.

Referencias bibliográficas

- Ardal, S.; Merlin, D. & Meuter, R. 1990. Brain responses to semantic incongruity in bilinguals. *Brain and Language* 39, 187-205. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(90\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(90)90011-5)
- Bialystok, E. 1997. The influence of signification on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48, 1009-1018. <https://doi.org/10.2307/1128353>
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. En D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 161-181. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. & Miller, B. 1999. The problem of age in second-language acquisition: influences from language, structure and task. *Bilingualism: Language and Cognition* 2, 127-145. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000231>
- Birdsong, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68, 706-755. <https://doi.org/10.1353/lan.1992.0035>
- Birdsong, D. 2006. Age and Second Language Acquisition and Processing: A Slective Overview. En: M. Gullberg y P. Indefrey (eds.), *The cognitive Neuroscience of Second language Acquisition*, 9-49. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Birdsong, D. & Molis, M. 2001. On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language* 44, 235-249. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2750>

- Bongaerts, T.; Van Summeren, C.; Plaanken, B. & Schils, E. 1997. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 447-465. <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>
- British Office of Qualifications and Examination Regulation (2011). Functional Skills Criteria for a Second Language Learning.
- Cendoya, A. 2009. Bilingüismo y cerebro: implicaciones para la educación. *Psicología Educativa* 15 (1), 39-44.
- Collier, V. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quarterly* 21, 617-641. <https://doi.org/10.2307/3586986>
- Chee, M.; Caplan, D.; Soon, Ch.; Sriram, N.; Tan, E.; Thiel, T. & Weekes, B. 1999. Processing of visually presented sentences in Mandarin and English studied with fMRI. *Neuron* 23, 127-137. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(00\)80759-X](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(00)80759-X)
- Chee, M.; Tan, E. & Thiel, T. (1999). Mandarin and English single word processing studied with fMRI. *Journal of Neuroscience* 19, 3050-3056. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.19-08-03050.1999>
- Chomsky, N. 2007. Of minds and language. *Biolinguistics* 1, 9-27.
- Contreras, C. 2016. La neurolingüística aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras: los sistemas de memorias y sus implicaciones didácticas. *Entreculturas* 7-8, 139-149.
- Cummins, J. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied linguistic* 2, 132-149, <https://doi.org/10.1093/applin/2.2.132>
- Dehaene, S.; Dupoux, E.; Mehler, J.; Cohen, L.; Paulesu, E.; Perani, D.; Van de Moortele, P. F.; Leherici, S. & Le Bihan, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second language. *Neuroreport* 8, 3809-3815. <https://doi.org/10.1097/00001756-199712010-00030>
- Dekeyser, R. M. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4), 492-533. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004022>
- Eckerth, J. & Tavakoli, P. 2012. The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading. *Language Teaching Research* 16, (2), 227-252. <https://doi.org/10.1177/1362168811431377>
- Ervin-Tripp, S. 1974. Is second language learning like the first? *Tesol Quarterly* 8, 111-127. <https://doi.org/10.2307/3585535>
- Flege, J. E.; Munro, M. & Mackay, I. 1995. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* 99, 1161-1173. <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- Fleta, T. 2006. Stepping Stones for teaching “English L” in the early years. En Mitchell-Shuitevoerder y Mourao, S. (eds.), *Teachers and Young Learners. Research in our classrooms*, 43-50. Canterbury: IATEFL.
- Friederici, A. 2002. Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences* 6, 78-84, 2002. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01839-8](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01839-8)

- Gleitman, L. 1990. The structural sources of verb meaning. *Language Acquisition* 1, 3-55. https://doi.org/10.1207/s15327817la0101_2
- Grodzinsky, Y. 2000. The neurology of syntax: language use without Bro-ca's area. *Behavioral and Brain Sciences* 23, 1-71. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00002399>
- Guasti, M. T. 2002. *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Hahne, A. 2001. What's is different in second language acquisition processing? Evidence from event-related brain potentials. *Journal of Psycholinguistic Research* 30, 251-266. <https://doi.org/10.1023/A:1010490917575>
- Hahne, A & Friederici A. 2001. Processing second language: late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potential. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 123-141. <https://doi.org/10.1017/S1366728901000232>
- Hahne, A.; Eckstein, K. & Friederici, A. (2004). Brain signatures of syntactic and semantic process during children's language development. *Journal of Cognitive Neuroscience* 16, (7), 1302-1318. <https://doi.org/10.1162/0898929041920504>
- Hakuta, K.; Bialystok, E. & Wiley, E. 2003. Critical evidence: a test of critical-period hypothesis for second language acquisition. *Psychological Science* 14, (1), 31-38. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01415>
- Hinton, C.; Fischer, K. & Glennon, C. 2012. *Mind, Brain and Education*. Boston: Jobs for the Future.
- Jacobovists, L. A. 1968. Implications of recent psycholinguistic development for the teaching of second language. *Language Learning* 1, (1-2), 89-109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00392.x>
- Johnson, J. & Newport, E. 1989. Critical period effect in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as second language. *Cognitive Psychology* 21 (1), 60-99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Jusczyk, P. 1997) *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Kaan, E.; Harris, A.; Gibson, E. & Holcomb, PH. 2000. The P600 as an index of syntactic integration difficulty. *Language and Cognitive Processes* 15, (2), 159-201. <https://doi.org/10.1080/016909600386084>
- Kennedy, B. 1998. Adults versus child L2 acquisition: an information-processing approach. *Language Learning* 38, 477-495. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00164.x>
- Kim, K. H.; Reikin, N.; kyoung-Min, L. & Hirsch, J.(1997. Distinct cortical areas associated with native and second language. *Nature* 388, 171-174. <https://doi.org/10.1038/40623>
- Klein, W. 2012. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knowland, V. & Donlan, C. 2014. Chapter 6. Language Development. En D. Mareschal, B. Butterworth y A. Tolmie (eds.), *Educational Neuroscience*, 135-166. Chichester: John Wiley & son.
- Korkman, M.; Kemp, S. L. & Kirk, U. 2001. Effects of age on neurocognitive measures of children ages 5 to 12: A cross-sectional study of 800 children from the United States. *Developmental Neuropsychology* 20, (1), 331-354. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_2

- Krashen, S. 2006. Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning* 23, n. (1), 63-74.
- Krashen, S.; Long, M. & Scarcella, R. 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *Tesol Quaterly* 9, 573-582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.x>
- Kuhl, P. 2009. Early Language Acquisition: Neural Substrates and Theoretical Models. En G. S. Michael (ed.), *The Cognitive Neurosciences*, 837-850. Cambridge: The Mit Press.
- Kuhl, P. 2011. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind, Brain and Education* 5, (3), 128-142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x>
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. 1972. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury house.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of Language*. New York: Wiley. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Lightbown, P. & Spada, N. 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. 1990. Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-286. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Mclaughlin, M.; Mcgrath, D.; Burian-fitzgerald, M.; Lanahan, L.; Scotchmer, M.; Enyeart, Ch. & Salganik, L. 2005. *Student content-engagement as a construct for the measurement of effective classroom instruction and teacher knowledge*. Washington: American Institute for Research. <https://doi.org/10.1037/e539752012-001>
- Oyama, S. 1976. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261-283. <https://doi.org/10.1007/BF01067377>
- Oyama, S. 1978. A sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism* 16, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08855072.1978.10668342>
- Patkowski, M. 1980. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30, 449-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x>
- Patkowski, M. 1994. The critical age hypothesis and interlanguage phonology. En M. Yavas (ed.), *First and second language phonology*. San Diego: Singular Publishing group.
- Penfield, W. G. 1953. A consideration of neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* 82, 199-214. <https://doi.org/10.2307/20023716>
- Penfield, W. G. 1965. Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain* 88, 787-798. <https://doi.org/10.1093/brain/88.4.787>
- Perani, D.; Paulesu, E.; Galles, N.; Dupoux, E.; Dehaene, S.; Bettinardi, V.; Cappa, S. F.; Fazio, F. & Mehler, J. 1998. The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain* 121, (10), 1841-1852. <https://doi.org/10.1093/brain/121.10.1841>

- Peters, E.; Hulstijn, J.; Sercu, L. & Lutjeharms, M. 2009. Learning L2 german vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning* 59, 113-151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00502.x>
- Pinker, S. 1994. How could children use verb syntax to learn verb semantic? *Lingua* 92, 377-410. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(94\)90347-6](https://doi.org/10.1016/0024-3841(94)90347-6)
- Reyes, M. & Camacho, M. V. 2007. *Patologías del lenguaje: lingüística, afasias y agramatismos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Rosansky, E. J. 1975. The critical period for the acquisition of language. Some cognitive developmental considerations. *Working Papers on Bilingualism* 6, 92-102.
- Sakai, K.; Homae, F. & Hashimoto, R. 2003. Sentence processing is uniquely human. *Neuroscience Research* 46, 273-279. [https://doi.org/10.1016/S0168-0102\(03\)00122-6](https://doi.org/10.1016/S0168-0102(03)00122-6)
- Schumann, J. H. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Scott, M. L. 1994. Auditory memory and perception in younger and older adult second language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 263-81. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013085>
- Scovel, T. 1988. *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley: Newbury House.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. 1978. The critical period for second language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49, 1112-28. <https://doi.org/10.2307/1128751>
- Swain, M. 1981. Time and timing in bilingual education. *Language Learning* 31, 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01369.x>
- Thompson, I. 1991. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning* 41, 177-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00683.x>
- White, L. & Genesee, F. 1996. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12, 233-265. <https://doi.org/10.1177/026765839601200301>
- Weber-Fox, C. & Neville, H. 1996. Maturation constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioural evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience* 8, 231-256, 1996. <https://doi.org/10.1162/jocn.1996.8.3.231>
- Yeni-Komshian, G.; flege, J. E. & Liu, H. 1997. Pronunciation proficiency in L1 and L2 among Korean-English bilinguals: The effect of age of arrival in the U.S. *Journal of the Acoustical Society of America* 102(A), 31-38, 1997. <https://doi.org/10.1121/1.420659>

La descripción de funciones en la Lengua de señas colombiana (LSC)

Function description in Colombian sign language (LSC)

Lionel Antonio Tovar¹

Lorenzo López

Universidad del Valle, Cali, Colombia

Resumen

Este artículo hace parte de la exploración de tipologías discursivas académicas en la lengua de señas colombiana (LSC), iniciada por los mismos autores. El propósito ahora es mostrar cómo se describen las funciones de una entidad. Se observa que estas no se presentan necesariamente con elementos léxico-gramaticales específicos. A menudo están implícitas. En otros casos se usa un Proceso Relacional Benefactivo de atribución. Por lo general, la función se comunica directamente a través de un Proceso Material, expresado mediante un clasificador, un tipo de señas predicativas que describen las entidades y codifican sus movimientos y ubicaciones relativas de una manera altamente icónica.

Palabras clave: lengua de señas colombiana (LSC); política y planificación lingüística; lenguas de señas; discurso académico; signalidad académica; descripción de funciones; educación de sordos; educación bilingüe de sordos.

Abstract

This article explores academic discourse typologies in Colombian Sign Language (LSC), initiated by the same authors. The purpose now is to show how the functions of an entity are described. We observe that they are not necessarily introduced with specific lexico-grammatical elements. They are often implicit. In other cases, a Benefactive Relational Process of attribution is used. Usually, however, the function is conveyed directly through a Material Process expressed using a classifier, a type of predicative sign that describes the entities and encode their relative movements and locations in a highly iconic manner.

Keywords: Colombian Sign Language (LSC); language planning and policy; sign language; academic discourse; academic signacy; function description; Deaf education; Bilingual education for the Deaf.

¹ El autor principal agradece a sus informantes sordos, Rubén Darío Pichicá, Angélica Muñoz y Cristhian Sepúlveda, así como a su coautor, Lorenzo López Gómez, quien lo apoyó sustancialmente en la transcripción y en la identificación de las características de la descripción de procesos en la LSC.

Introducción

Con este artículo se completa la exploración de modalidades discursivas académicas en la lengua de señas colombiana (LSC), que apunta a sistematizar información sobre las superestructuras y la léxico-gramática típica de este tipo de textos, tal como los proponen personas sordas que trabajan como docentes en escuelas primarias para esta comunidad.

El propósito de este artículo es mostrar cómo se presentan las funciones de una entidad y motivar así a miembros de la comunidad sorda y a quienes quieran unírseles para continuar autónomamente con esta exploración de modalidades discursivas en su lengua.

Como se ha descrito en trabajos anteriores (Tovar, 2008, 2017; Tovar & López, 2018, 2021 y otros en arbitraje), el problema de investigación se identificó durante un proyecto educativo bilingüe de mantenimiento y desarrollo de la LSC (según la tipología de Baker, 2011), dirigido por el investigador principal (Tovar et al., 2004). A medida que avanzaba el proyecto, se vio la necesidad de determinar las tipologías discursivas en la lengua de señas, que les sirvieran al estudiantado sordo no solo para la comprensión y expresión de contenidos curriculares en su lengua, sino también como referencia para el aprendizaje del español académico escrito, todo según las tesis de Cummins (1976, 1979, 1981, 1984a y 1984b, también en la recopilación de Baker & Hornberger 2001) acerca de la necesidad de iniciar la educación de la infancia de minorías en su lengua materna, en este caso la LSC, de modo que desarrollen la suficiencia lingüística cognitivo-académica (CALP) y la puedan transferir a una segunda lengua, en este caso el español escrito.

El lenguaje académico, que Halliday (2004a), denomina “conocimiento de origen social”, constituye la esencia del trabajo educativo. Por ello, es conveniente que las lenguas minoritarias y minorizadas, como la LSC, se inserten en la cultura mundial del discurso académico, que se puede incluir como uno de los hechos sociales que Dürkheim (1982) propone, y que trascienden fronteras políticas y lingüísticas. Sobre todo, esto contribuirá a que, ya desde la escuela primaria, se les facilite a las personas sordas el cultivo de la signalidad para la escuela y, sobre todo, la literacidad académica, dado que las disciplinas se estructuran principalmente como textos escritos (Halliday, 2004a; Greimás, 1973) y su dominio es fundamental para el logro del éxito académico. Si se les deja a sus propios recursos, el estudiantado sordo infantil no logra estructurar este tipo de textos, como se vio durante el proyecto educativo bilingüe mencionado. Y esta exploración debe ser hecha por las mismas personas sordas, para que los textos académicos en señas exploten al máximo las posibilidades expresivas del lenguaje en el canal viso-gestual de comunicación.

Antecedentes

Al igual que en el caso de las demás modalidades discursivas estudiadas por los presentes autores, no hay antecedentes en la literatura sobre la descripción de funciones en lenguas de señas en general ni en la LSC en particular. Se ha tenido en cuenta entonces, para este trabajo, los hallazgos y propuestas para lenguas internacionales, en particular el inglés, ya que fue en esta lengua en la que se iniciaron las investigaciones sobre la redacción técnica (Mills & Walter, 1954; Hicks, 1959; Marder, 1960; Glidden, 1964; Strong & Eidson, 1971; Turner,

1971; Weisman, 1974; Pauley, 1979) y el discurso científico y tecnológico (Adamson & Bates, 1977; Dudley-Evans *et al.*, 1978; Bates & Dudley-Evans, 1978; Widdowson, 1979; Hall, 1980; Davies & Greene, 1984; Kennedy & Bolitho, 1984; Trimble, 1985; Dudley-Evans & St John, 1998; Rose & Martin, 2012; Morley, 2017; Singh & Lukkarila, 2017).

Marco teórico

La investigación se ha enmarcado en este caso específicamente en la descripción de funciones. Para el análisis, se ha seguido el modelo de la Gramática Sistémico-Funcional de Halliday.

Funciones comunicativas

Desde los antiguos manuales de redacción técnica se han identificado las denominadas “funciones retóricas”. Con el advenimiento del análisis del discurso, se fue estableciendo el término de “funciones comunicativas”. Nuttall (1982) presentó una clasificación de las funciones comunicativas académicas muy útil en la educación al subdividir las en tres grupos: funciones independientes, funciones dependientes del texto y funciones dependientes de la interacción. En esta investigación se han ido explorando las principales en la LSC: definición, denominación, clasificación, enumeración y descripción física. El turno ahora es para la descripción de funciones. En la lengua escrita, estas funciones han ido asumiendo unas superestructuras particulares que son comunes a muchas de las llamadas lenguas de comunicación amplia (según la terminología propuesta en UNESCO, 1952), por lo menos en las lenguas de Occidente. Este origen común se debe a que, al comenzarse a utilizar los vernáculos europeos para funciones de comunicación científica y académica, quienes iniciaron este trabajo eran personas bilingües en su vernáculo y en el latín o el griego, o se habían familiarizado con discursos académicos orales que reproducían las estructuras discursivas escritas que para tal fin se habían ido definiendo en dichas lenguas clásicas. El mismo proceso se ha ido repitiendo a medida que más y más vernáculos han sido introducidos al mundo científico y académico, comenzando por libros de texto escolares y otros textos de divulgación. En estos casos, se ha visto casi natural el que, para estos nuevos usos, todas las lenguas vayan asumiendo formas discursivas calcadas de las de más prestigio, dándose con ello una universalización del discurso académico. Este calco ha incluido, en no pocos casos, calcos morfológicos, sintácticos y semánticos, típicos del discurso de personas bilingües. La LSC no puede permanecer ajena a estas influencias. Si queremos que el estudiantado sordo sea capaz de acceder desde temprano a contenidos académicos en su propia lengua de una manera clara, organizada, exacta y precisa, se requiere que quienes les enseñan, preferiblemente personas sordas, sean capaces de estructurar primero textos académicos en LSC que, sin dejar de ser textos “sordos”, fomenten el desarrollo de la CALP en sus escolares a través de su lengua de señas, facilitando así más tarde su transferencia a la segunda lengua escrita.

La descripción de funciones

Desde uno de los primeros esfuerzos de sistematización del análisis del discurso de la ciencia y la tecnología, el iniciado en los años sesenta por la denominada “Escuela de Washington” en la Universidad de Washington, en Seattle, Estados Unidos, trabajo recopilado en Trimble (1985), se han reconocido en la función (o “propósito”, como la llamaban entonces) de descripción tres tipos: descripción física, descripción de funciones y descripción de procesos. Según el mismo Trimble, la descripción de funciones aparece normalmente combinada con la descripción física y es considerada a menudo por lo tanto como parte de ella. El análisis de textos descriptivos permite ver, sin embargo, que puede aparecer también en textos de descripción de procesos, en lo que se puede ver como una función ancilar o, incluso, como una de las nociones semántico-gramaticales de la propuesta de currículo nocional-funcional de Wilkins (1976). Estas son equivalentes a lo que la Escuela de Washington denomina “recursos retóricos”. En esta investigación, se ha seguido la tradición de la clasificación tripartita de la función de descripción.

En los textos disciplinares, la descripción de funciones se presenta en efecto a menudo como una o más cláusulas o complejos de cláusulas, los términos preferidos por Halliday (2014), quien reserva los términos equivalentes de “oración simple” y “oración compuesta” solo para los textos escritos. En algunos casos, pueden ocupar toda una sección de un texto, lo que justifica aún más considerar la descripción de funciones como un subtipo de descripción en sí misma.

En diferentes textos de sistematización de la expresión de las funciones de una entidad se ven diferentes posibilidades. Tal vez la forma más explícita de mostrarlas es mediante una cláusula relacional identificatoria, en la que el Identificado/Valor es el grupo nominal *la función de x* y el Identificador/Forma son la función o las funciones específicas. (En este y los siguientes ejemplos, el análisis sistémico-funcional, siguiendo a Halliday 2014, es añadido en negritas por el autor principal):

La función de las glándulas salivares es secretar saliva.
Identificado/Valor **Proceso: Relacional** **Identificador/Forma**
Identificatorio

(Adamson & Bates, 1977, p. 35)

En otros casos, se utiliza una cláusula relacional benefactiva de atribución, en la cual el Portador es la entidad y el Atributo son su función o funciones:

Las glándulas salivares sirven para secretar saliva.
Atribuidor **Proceso: Relacional** **Atributo**
Benefactivo (Atributivo)

(Adamson & Bates, 1977, p. 35)

La entidad misma puede aparecer como el Identificado/Valor de una cláusula relacional identificatoria. En el siguiente ejemplo, la cláusula es complementada con otra cláusula relacional benefactiva:

El cerebro es también el centro de la inteligencia
Identificado/Forma Proceso:Relacional Adjunto Identificador/Valor
Identificatorio conjuntivo

y les permite a los seres humanos razonar y recordar.
Adjunto Portador Proceso:Relacional Portador Atributo
Conjuntivo Benefactivo (Atributivo)
(Widdowson, 1979, p. 43)

Hay varias otras opciones para marcar la función, en las cuales la entidad tiene diferentes papeles como Circunstancia de Localización espacial o cláusula relacional identificatoria que incluye una Circunstancia de Instrumento:

La secreción de saliva tiene lugar en la boca.
Actor Proceso: Circunstancia:
Material Localización (espacial)
(Adamson & Bates, p. 34)

Una escuadra es un instrumento para dibujar o constatar ángulos rectos.
Identificado/ Proceso: Rel. Identificador/Valor
Forma Intensivo (con Circunstancia: Instrumento)
(identificación)
(Hall, 1980, p. 31)

En algunos casos, hay un Proceso: Comportamental, también acompañado de Circunstancia: Instrumento:

El pez respira con sus agallas.
Actuante Proceso: Circunstancia:
Comportamental Instrumento
(Adamson & Bates, 1977, p. 37)

Por lo general, sin embargo, se usa una cláusula material que de una vez hace ver la función mediante un Proceso material específico:

La llave controla el suministro de agua.
Actor Proceso: Objeto
Material
(Bates & Dudley-Evans et al., 1978, p. 41)

multimodal y con aclaraciones del investigador cuando era necesario. Un intérprete profesional, con estudios de maestría en el área, colaboró en esta comunicación y ayudó a los informantes en la comprensión por los sordos de partes difíciles de los textos escritos que se utilizaron como insumo. Él ayudó también en la organización del trabajo, al sugerir casos en que era preferible un insumo visual para los textos, sirvió de mediador lingüístico entre los informantes sordos y el personal técnico (camarógrafos, ingeniero de apoyo y supervisor) y modeló los textos teóricos en señas.

Recopilación del corpus

El corpus se grabó en un estudio de la Dirección de Nuevas Tecnologías en Educación Virtual (DINTEV), de la Universidad del Valle, en Cali, con personal de apoyo provisto por la misma DINTEV, durante diez sesiones de tres horas cada una. Se grabó un total de 17 textos, 9 de descripción física y de función (00:12:49) y 3 de teoría (00:06:49) y 5 textos de descripción de procesos (00:12:49) y 1 de teoría (00:02:39). Para tener referencia acerca de nociones semánticas asociadas con estos tipos de descripción, se grabaron aparte, en ocho sesiones de tres horas, 39 textos más cortos (00:32:51) y 9 de teoría (02:39). En total, se grabaron 65 textos, para un total de 01:12:00 horas de grabación.

Los textos teóricos, compuestos por el presente investigador, fueron traducidos y grabados en LSC por el intérprete, para ilustrar a las personas sordas acerca de los aspectos esenciales de los textos de los tres tipos de descripción. Se les añadieron subtítulos también, para darles input sobre el tema en español escrito. Por ello, el intérprete hizo una interpretación muy cuidadosa, de manera que quedara bien claro qué debe incluirse en un texto descriptivo en señas, para que surta el efecto deseado en la comprensión de los temas. Se esmeró también en que conocieran los términos específicos de cada tipo de descripción en español, utilizando el alfabeto dactilológico. Con esto, se espera haber dado un fundamento teórico para las personas sordas que quieran proponer textos descriptivos académicos en su lengua y, al mismo tiempo, para que comprendan esos mismos términos en las descripciones académicas en español escrito.

Como suele suceder en estos casos, no todos los textos grabados pudieron utilizarse para el análisis y la presentación final de los resultados, porque resultaron deficientes por alguna razón: mala comprensión de los temas por alguno de los informantes o, incluso, errores graves en la composición del texto en señas. El análisis se centró entonces en los textos descriptivos conservados.

Transcripción

El protocolo principal de análisis fue la transcripción de las grabaciones en video, hecha por el investigador, con el apoyo del intérprete, lo cual tomaba mucho más tiempo del que se empleaba para las grabaciones de cada texto. Se utilizó el marco teórico de Liddell y Johnson (1989), Liddell (2003), Oviedo (2001, 2004), que ha sido complementado con detalles fonéticos con las actualizaciones de Johnson y Liddell (2011a, 2011b, 2011c, 2012). Se utilizó una matriz con glosas de señas completamente especificadas léxicamente, con el apoyo y discusión con el intérprete de apoyo, más transcripciones fonéticas de las no

especificadas, hechas por el investigador principal, exceptuando el caso de la seña PALM-UP ('palmas arriba'), que vista inicialmente como un mero gesto con función gramatical (1234+/a+), ha sido objeto de estudio específico en los últimos tres años, no solo en el caso de las lenguas de señas, sino también en el caso de las señas hogareñas de los niños sordos criados por oyentes e, incluso, por los oyentes en la gesticulación que acompaña el habla (Cooperrider *et al.*, 2018). Se prefirió, en últimas, glosarla como PALM-UP, como se acostumbra ahora. Se transcribieron también los rasgos no manuales que hacen marcaciones léxico-gramaticales. Las matrices se acompañaron inicialmente de sus respectivas traducciones libres, dadas por el intérprete, siguiendo su experiencia, pero revisadas por el investigador sobre la base del análisis hecho por él mismo.

Otras convenciones de transcripción fueron las siguientes: En el caso de los gestos que tienen una marcación léxica o gramatical inequívoca, esta aparece entre paréntesis cuadrados []; las glosas separadas por guiones (-) se refieren a una seña que equivale a más de una palabra en la glosa en español; las letras separadas por guiones se refieren a digitalizaciones; y los compuestos aparecen marcados uniendo cada elemento por un acento circunflejo (^), como lo propone el modelo de Halliday (2004b, 2014) y no con una barra (/), como hacen otros autores de señas, lo que puede llevar a confusiones, pues el mismo signo se utiliza también para expresar un significado alternativo. En el proceso de transcripción de rasgos no manuales, una vez más se encontraron en la LSC algunos no identificados en la literatura conocida, tanto faciales (por ejemplo, LabioExplota o LabioInhala) como corporales (por ejemplo, TorsoArqueado), que tienen significado en el enunciado y no parecen ser pantomimas. Los triángulos representan parpadeos.

Análisis lingüístico y discursivo

El presente investigador hizo un análisis lingüístico y discursivo para contar con glosas y traducciones al español. Con el concurso del intérprete y, si era necesario, recurriendo a los informantes, el investigador hizo el análisis de la superestructura y de la léxico-gramática de los textos descriptivos académicos en LSC. Decidió también qué información incluir en las glosas. En particular, hizo la mejor transcripción fonológica según su mejor leal saber y entender, dejando de lado sobre todo la transcripción de los rasgos no manuales irrelevantes desde el punto de vista léxico-gramatical en un enunciado dado. Solo si se veía importante, se hizo referencia a un rasgo no manual que expresa actitud o emociones.

Para el análisis léxico-gramatical, se utilizó el modelo de Gramática Sistémico-Funcional de Halliday (2014 y 2004b), complementado con Thompson (1996, 2014), Lock (1996) y Martin *et al.* (1997), haciendo los ajustes necesarios a la modalidad viso-gestual. que reconoce tres metafunciones en el lenguaje: ideacional (con dos tipos, lógica y experiencial), interpersonal y textual. Para este análisis, se ha encontrado más beneficiosa la metafunción ideacional experiencial, que muestra a los Participantes con diferentes Procesos.

Para mayor agilidad en la presentación, los elementos específicos de este modelo, necesarios para explicar cada ejemplo, se presentan en la sección de Hallazgos, relacionando así la teoría hallidayana directamente con lo observado en la lengua de señas colombiana

Digitación de los resultados

El investigador principal hizo la digitación de los cuadros de análisis, también una labor de horas, con glosas yuxtalineales adaptadas a la modalidad viso-gestual, dividiendo en la traducción los enunciados según las unidades sintagmáticas que el análisis léxico-gramatical le permitió identificar.

Edición de los textos

La edición de los textos para el portal web se hizo en compañía de técnicos capacitados en la utilización de los equipos necesarios para la posproducción de videos. Tanto los técnicos como los equipos fueron provistos inicialmente por la DINTEV. Para la parte final, hubo que contratar personalmente a uno de estos técnicos, que ya era profesional. Para la disposición de la información, se siguieron las pautas que a nivel internacional se han convenido como más adecuadas para la presentación de los señantes y de los textos en la modalidad visogestual, con fondo blanco y los informantes sordos o el intérprete oyente vestidos de oscuro. Los señantes aparecen a la izquierda, mientras que la transcripción y las glosas yuxtalineales aparecen a la derecha, con efectos de transparencia en los casos en que parte del enunciado se salía del espacio de las señas, de modo que no se ocultara la información de los cuadros.

Actualización del portal web

Con el apoyo de una ingeniera, de nuevo provista por la DINTEV, se actualizó el portal web sobre Modalidades discursivas académicas en la lengua de señas colombiana, insertado con un hipervínculo en la página web del Grupo de Investigación en Bilingüismo, que debe tenerse en cuenta a la hora de la lectura de este artículo. El portal, Tovar (2021, 29 mayo) se encuentra disponible, para ver los Hallazgos en <https://www.youtube.com/playlist?list=PLVe1vcHN8a5X3tThXEZ03qFoubNWyu2G>

Hallazgos

A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre la expresión de las funciones de entidades en textos descriptivos en LSC. En los casos que corresponde, se hace un análisis de la léxico-gramática observada. Los ejemplos aparecen en el portal web del proyecto, en la sección denominada “Descripción” y traen al comienzo el pietaje o código de tiempo para localizarlos en el video.

En primer lugar, la función de una entidad no va siempre marcada por elementos léxico-gramaticales específicos. A menudo, se infiere del contexto. En el siguiente ejemplo, se puede ver cuál es la función del epitelio recubierto de una capa viscosa o moco. Es esto, precisamente, lo que viene después del Adjunto Textual traducido como ‘le explico’. Pudo haber sido, más explícitamente, ‘le explico el porqué de ese recubrimiento viscoso del epitelio’. Pero esto se infiere en seguida. La secuencia aparece en la Figura 1. Lo que el intérprete tradujo inicialmente como ‘entrar al esófago’ y ‘deslizarse fácilmente’ son en realidad un clasificador, CL: 1234+/o+ (el bolo alimenticio) que ejecuta dos acciones:

entrada al esófago, que se inicia con las señas léxicas de COMER y ENTRAR, y deslizamiento fácil a lo largo de él, que actualiza la iconicidad latente de ESÓFAGO (Tervoort, 1973) como objeto cilíndrico alargado. Va acompañado de rasgos faciales no manuales, en particular LenguaProtruida, que marca la Circunstancia de manera.

00:10:07 TOMA 173 DESCRIPCIÓN FÍSICA EL ESÓFAGO (INFORMANTE B)

C+ OjoAbierto	CabezaLadDer	CabezaIncAde
	MiradaDer →C+	MiradaAbajo →C+
1234+/a+ [cúbito/base]	COMIDA	ENTRAR [rotación antebrazo]
ESÓFAGO	ESÓFAGO	ESÓFAGO
Adjunto: Textual (Llamada de atención)	Actor	Proceso: Material
Circunstancia: Localización (espacial)		

|| le explico || la comida entra al esófago

CuerpoIncizq CabezaIncAde	CuerpoIncizq CabezaIncAde	CuerpoIncizq CabezaIncAde →CabezaNeutra	CeñoFruncido	[Reposo]
CeñoFruncido MiradaAbajo	CejaArqueada C+ OjoAbierto	CeñoFruncido MiradaAbajo →C+	C+ LabioRetraído	
LenguaProtruida x2 MandíbulaAbajo		LabioAbierto LenguaProtruida x3		
CL:1234+/o+ (bolo alimenticio) SE-MUEVE-DE ^[pV0esternón] .A- ^[pV0abdomen] , roce palma MP x 2, i.e. deslizarse fácilmente	COMIDA	DESLIZARSE- FÁCILMENTE x2	RÁPIDO	
ESÓFAGO	ESÓFAGO	ESÓFAGO	RÁPIDO	
Proceso: Material/ Actor	Actor	Proceso: Material/ Actor	Circunstancia: Manera	
Circunstancia: Manera		Circunstancia: Manera		
Circunstancia: Localización (espacial)				

|| se deslice fácil y rápidamente ||

Figura 1: Descripción de funciones no marcada

En otros casos, la descripción de las funciones va marcada por el significado de un Proceso material, como “nutrir”, “transportar”, “proteger”. Pero muy a menudo, en las lenguas de señas como la LSC, no se trata siempre de señas léxicas exactamente equivalentes a la palabra en la lengua oral escrita. A veces, como en la Figura 2, puede tratarse de un compuesto como COMIDA^DAR-FUERZA, que es normalmente interpretado como “nutrir”.

00:06:48 TOMA 163 DESCRIPCIÓN FÍSICA: LOS CABELLOS (INFORMANTE C)

CuerpoIncDer	CuerpoIncDer	Neutro		
C+	C+	C+	C+	C+ ▲
SAL-DE-MESA	SAL-MINERAL	OXÍGENO	NOMBRE	M-I-N-E-R-A-L
DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]	DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]	DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]	NOMBRE	DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]
Objeto				
Proceso: Material			Objeto	Objeto
				Proceso: Material
Actor				Actor

sales minerales y oxígeno [se llama (en español) “mineral”]

CabezaAdelante CeñoFruncido MiradaAbajo MejillaInflzq [relacional circunstancial]	MiradaAbajo	MiradaAbajo
DENTRO x3	COMIDA^DAR-FUERZA [i.e. NUTRIENTE]	DENTRO x 2
DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]	DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]	DENTRO metacarpo/ palma [i.e. BULBO]
Proceso: Material	Objeto	Proceso: Material
	Proceso: Material	
	Actor	

|| que lo nutren ||

Figura 2: Descripción de funciones dada por Proceso material con palabra compuesta

En otros casos, como en “transportar”, depende siempre de qué transporta qué, por lo que se requiere de una configuración manual clasificadora, como se muestra en la Figura 3, donde hay una CL:1+NSA+°sep/o+ c+, que recuerda la forma más o menos cilíndrica de los vasos capilares y otra, CL:4+/o-para los mismos vasos capilares en su función de transportar el Objeto (la sangre), pero que también recuerdan su forma delgada, esta vez con el dedo 4 (meñique).

00:06:38 TOMA 163 DESCRIPCIÓN FÍSICA: LOS CABELLOS (INFORMANTE C)

CuerpolncAde CabezaAdelante CeñoFruncido MiradaAbajo LabiInhala	CuerpolncAde CeñoFruncido MiradaAbajo →C+ [breve] MiradaAbajo LabiInhala	CuerpolncAde CabezaAdelante CeñoFruncido MiradaAbajo LabiInhala	CuerpolncAde CabezaAdelante CeñoFruncido MiradaAbajo LabiInhala	CuerpolncAde CuerpolncDer CabezaAdelante C+
CL: 4+/o- (vaso capilar) SE-MUEVE-DE ^[cúbitoMP] -A ^[pV2pecho]	CL: 1+NSA+°sep/o+ c+ (vasos capilares) SE-MUEVE-DE ^[pV0pecho] -A ^[pV2pecho]	CL: 4+/o- (vaso capilar) SE-MUEVE-DE ^[cúbitoMP] -A ^[pV2pecho]	INDEX 1+/o-[a pV0pecho]	SANGRE
VASO-CAPILAR [persevera]	CL: 1+NSA+°sep/o+ c+ (vasos capilares) SE-MUEVE-DE ^[pV0pecho] -A ^[pV2pecho contralateral]	VASO-CAPILAR	VASO-CAPILAR	SANGRE
Proceso: Material				Objeto
Actor				

// los vasos capilares son los que transportan la sangre

Figura 3: Descripción de funciones con clasificador para representar el Actor

En el siguiente ejemplo, Figura 4, la acción de defensa o protección del cabello por la capa denominada “cutícula”, también se indica mediante una configuración manual clasificadora, CL:1234^/a^. Primero se focaliza y, al final, se identifica la cutícula mediante un Proceso Relacional informal, dando el nombre deletreado en español.

00:08:17 TOMA 163 DESCRIPCIÓN FÍSICA: LOS CABELLOS (INFORMANTE C)

Neutro →CuerpoInclDer →Neutro MiradaAbajo LabioApretado	CeñoFruncido C+	CuerpoInclzq CabezaAde CeñoFruncido MiradaAbajo LabioApretado
CL: 1234^/a+ (capa del cabello) SE MUEVE- EN[cúbito dedo1 MA, roce]	INDEX	CL: 1234^/a^ (elementos superpuestos de cutícula) SE-MUEVE-DE ^[pV0esternón] - A ^[dorso dedos MP, roce] -A ^[mV0pecho]
CL:1+/o- (cabello) ESTÁ- UBICADO-EN ^[pV0pecho] OR: cúbito/ base	CL:1+/o- (cabello) ESTÁ- UBICADO-EN ^[pV0pecho] OR: cúbito/ base	CL: 1234^/a^ (elementos superpuestos de cutícula) ESTÁ-UBICADO-EN ^[pV0pecho]
Identificador/ Forma		
Proceso: Relacional Intensivo (identificación)		

// esa capa que recubre el cabello

C+	CuerpoLadDer MiradaPerdida sigue manos OjoSemicerrado [pa, pa, pa, pa]	→CuerpoLadlzq al final del arco →C+ al final del arco
[u:], i.e. 'su'		
CM: 1234+/a+ Posesivo 3p (aquí: ecuativo temático)	CL: 1234^/a^ (defensa) OR: cúbito/base 90°, contacto radio MP SE-MUEVE- DE ^[pV2pecho] -A ^[pV2pecho contralateral] , movimiento de contorno en arco	
CL: 1234^/a^ (elementos superpuestos de cutícula) ESTÁ-UBUCADO- EN ^[pV0pecho]	CL: 1234^/a^ (defensa) OR: cúbito/base 90°, contacto cúbito MA SE-MUEVE- DE ^[pV2pecho] -A ^[pV2pecho contralateral] , movimiento de contorno en arco	
Marcador de Foco	Identificado/ Valor	
Proceso: Relacional Intensivo (identificación)		

es la que lo protege

CabezaAsiente			▲▲ Reposo
C+	▲		
[a:], i.e., 'jah!'			
	NOMBRE	C-U-T-I-C-U-L-A	
	NOMBRE		
	(Identificado/ Valor)	Identificador/ Forma	
	Proceso: Relacional Intensivo (identificación)		

ah, la cutícula ||

Figura 4: Descripción de funciones con clasificador como Proceso Material

Otro tipo de marcación de las funciones de una entidad viene dado por un Proceso relacional benefactivo (atributivo) léxico, SERVIR, como en la Figura 5, en que el Atribuidor, en este caso el elemento NITRÓGENO, retomado por su símbolo, la letra del alfabeto dactilográfico -N-, sirve para DAR-VIDA a los seres vivos, representados por la señante mediante un Espacio Mental Fusionado, en el que ella es quien recibe la vida.

00:16:19 TOMA 222 DESCRIPCIÓN DE PROCESO NATURAL CICLO DEL NITRÓGENO (INFORMANTE A)

	CejaArqueada C+	C+	C+	C+	C+	C+
MejillaInflada	OjoAbierto					
INGERIR	-N-	-N-	-N-	-N-	DAR-VIDA [fusión]	-N-
INGERIR	INDEX 1+/0-	SERVIR	INDEX 1+/0-	SERVIR	DAR-VIDA [fusión]	SERVIR
Proceso: Material	Objeto	Atribuidor			Portador	Atribuidor
		Proceso: Relacional Benefactivo (atributivo)	Atribui- dor	Proceso: Relacional Benefactivo (atributivo)	Beneficiario	Proceso: Relacional Benefactivo (atributivo)

|| ingieren nitrógeno, || cuya ingesta sirve para la vida ||

Figura 5: Descripción de funciones marcada por Proceso Relacional Benefactivo (atributivo) léxico

También se puede mostrar mediante un Proceso Relacional Benefactivo (atributivo) subléxico, como en el siguiente ejemplo, Figura 6, en el que se dice cómo se le da un atributo a un Portador.

00:07:54 TOMA 163 DESCRIPCIÓN FÍSICA: LOS CABELLOS (INFORMANTE C)

MiradaAbajo →C+	CabezaMueve CeñoFruncido C+ OjoSemicerrado NarizFruncida [o:], i.e. 'cómo'	CejaArqueada C+ OjoAbierto	MiradaAbajoDer	C+
LabioApretado [contiene el aire]		MejillaInflzq		LabioApretado
MEZCLA	CM. 1234+/a+ dorso/cúbito [PALM-UP]	CL:1234+/a^ (cabello) ESTÁ- UBICADO- EN ^[pV0cara, cúbito contacto radio MP] [OR cúbito/ base](dedos y pulgar oscilando)	CL: 2+NSA^°/o- (cabello) ESTÁ- UBICADO- EN ^[pV0cara, cúbito contacto radio MP] [OR cúbito/ base](CABELLO
MEZCLA	CM. 1234+/a+ dorso/cúbito [PALM-UP]	CL: 1234+/a^ (superficie, i.e. cuero cabelludo) [OR: cúbito/ palma]	CL: 1+NSA/o+c+ [prensa dedo2 MA]	
Atribuidor	Proceso: Relacional Benefactivo (atributivo)	Portador		

// estos dos (tipos de células) hacen que el cabello

CeñoFruncido MiradaAbajo OjoSemicerrado LabioApretado	Neutro →TorsoArqueado →Neutro	CeñoFruncido
CL: 2+NSA^°/o- (cabello) ESTÁ-UBICADO-EN ^[pV1pecho, cúbito contacto radio MP] [OR dorso/ cúbito]	g1234-/a- ESTÁ-UBICADO-EN ^[pV0pecho] cúbito roza radio MP, giro int-ext de muñeca (gesto de fuerza)	FUERTE
CL: 1+NSA/o+c+ OR: cúbito/ palma [prensa dedo1 MA, halándolo a pV0 pecho, con oscilación]	g1234-/a- ESTÁ-UBICADO-EN ^[pV0abdomen] radio roza cúbito MA, giro int-ext de muñeca (gesto de fuerza)	FUERTE
Atributo		

sea mucho más fuerte //

Figura 6: Descripción de función mediante un Proceso Relacional Benefactivo (atributivo) subléxico

Pero la descripción de funciones puede estar ya un poco más marcada mediante la respuesta a una pregunta retórica de contenido o WH-, como en el siguiente caso, mostrado en la Figura 7, en que la seña no manual facial PARA-QUÉ se entiende como ‘¿para qué sirve?’.

00:11:38 TOMA 176 DESCRIPCIÓN FÍSICA: LA NARIZ (INFORMANTE B)

CabezaInclzq CabezaLadlzq CabezaMueve (corto) x2 [i.e. PARA-QUÉ (SIRVE) CeñoFruncido NarizRetraída LabioRetraído	CabezaAtrás CabezaLadDer	CabezaAtrás OjoSemicerrado C+	CabezaAtrás CejaArqueada OjoCerrado →C+	CabezaAtrás CabezaAsiente CejaArqueada C+
CL: 1234^°/o+ (interior de ventana nasal derecha) ESTÁ-UBICADO-EN ^[pV1caraj]	OLER	RESPIRAR	RESPIRAR	RESPIRAR
CL: 1234^°/o+ (seña indicadora) SE-MUEVE- DE ^[puntadedos] -A- ^[palma MA] (roce)	OLER	RESPIRAR	RESPIRAR	RESPIRAR
Proceso:	Objetivo			
Material				
Objetivo				
Identificador/ Valor				

|| *que permiten oler* || y *respirar* ||

Figura 7: Descripción de funciones como respuesta a pregunta retórica

Finalmente, otra forma de mostrar la función es cuando el Beneficiario es identificado por el Proceso Relacional Benefactivo (atributivo), “necesitar”, que aparece aquí dentro de un Proceso Relacional de identificación, como en la Figura 8.

00:14:53 TOMA 222 DESCRIPCIÓN DE POCESO NATURAL CICLO DEL NITRÓGENO (INFORMANTE A)

C+	CuerpoInclzq CeñoFruncido C+ OjoSemicerrado NarizFruncida LabioProtruido/ Abierto		MejillaInflada [i.e. Proceso Relacional]	CabezaLadDer MiradaDer
-O- [i.e. NITRÓGENO]	-O- [i.e. NITRÓGENO]	ELEMENTO	INDEX 1+/o-	-N- [i.e. NITRÓGENO]
INDEX 1+/o-	INDEX 1+/o-	ELEMENTO	ELEMENTO	ELEMENTO
Identificado/ Forma	Identificado/ Forma	Identificador/ Valor		Identificado/ Forma
	Proceso: Rel. Intensivo (identificación)			Identificador/ Valor

|| que es un elemento

CabezaLadDer CeñoFruncido MiradaDerAbajo LabioDistendido [probablemente [e:], i.e., 'ese']	CeñoFruncido C+ LabioProtruido/ Distendido	CuerpoLadlq CabezaLadlq CeñoFruncido C+ LabioDistendido	CuerpoInclzq CeñoFruncido C+ LabioDistendido	CuerpoInclzq CeñoFruncido C+ LabioDistendido	CuerpoInclzq CeñoFruncido C+ LabioDistendido
-N- i.e. NITRÓGENO]	-N- [i.e. NITRÓGENO]	-N- [i.e. NITRÓGENO]	-N- [i.e. NITRÓGENO]	DAR+ 1p [fusión, con los humanos]	VIDA
INDEX 1+/o-	CM: 1234+/a+ [PALMS-UP] i.e. PARA-QUÉ	NECESITAR	INDEX 1+/o-	DAR+ 1p [fusión, con los humanos]	VIDA
Identificador/ Valor					

|| que necesitan los humanos para la vida ||

Figura 8: Descripción de funciones marcada por significado de Proceso Relacional Benefactivo (atributivo)

Conclusiones

La descripción de funciones en los ejemplos analizados no se marca necesariamente con elementos léxico-gramaticales específicos equivalentes a “la función de... es...” o “x tiene la función de...”. A menudo está implícita, como cuando se dice que el esófago tiene un recubrimiento epitelial y por eso el bolo alimenticio se desplaza más fácilmente. En otras ocasiones, se utiliza un Proceso Relacional Benefactivo de atribución, como SERVIR. Pero por lo general es un Proceso Material como “nutrir”, que se expresa con el compuesto COMIDA^DAR-FUERZA. Muy a menudo, y de manera mucho más clara que con una señal léxica, el Proceso Material se expresa con una configuración clasificadora como Actor. Así, una función como “transportar” va a depender de qué o quién transporta qué.

El inventario de posibilidades exiguo, en comparación con el de las lenguas orales escritas, se puede explicar en parte porque los informantes tienen en mente escolares de primaria. Es importante por ello que se provea a las personas sordas con una educación de excelencia, que incluya el desarrollo de habilidades académicas escritas. Esto comportará un enriquecimiento paulatino de las posibilidades de expresión en la lengua de señas, como en este caso la descripción de funciones. El contacto con las disciplinas en diferentes modalidades discursivas en general les permitirá a personas sordas con un nivel de escolaridad alto no solo la apropiación del conocimiento, sino también experiencia con las diferentes maneras en que las lenguas con funciones académicas desarrolladas las expresan. Estarán así en una posición para proponer maneras sordas de expresar las mismas realidades, aprovechando al máximo los recursos comunicativos del canal viso-gestual, en que se realiza su lengua de señas.

Referencias bibliográficas

- Adamson, D. & Bates, M. (1977). *Nucleus: English for Science and Technology. Biology*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman.
- Baker, C. & Hornberger, N. (eds.) (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Bristol, etc.: Multilingual Matters.
- Bates, M. & Dudley-Evans, T. (1978). *Nucleus: English for Science and Technology: General Science*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman.
- Cooperrider, K., Abner, N., & Goldin-Meadow, S. (2018). The Palm-Up puzzle: Meanings and origins of a widespread form in gesture and sign. *Frontiers in Communication*, 3:23. doi: 10.3389/comm.2018.00023.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9: 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49: 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Assessment and Dissemination Center.
- Cummins, J. (1984a.) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon (England): Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984b). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. En Rivera, C. (ed.) *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, F. & Greene, T. (1984). *Reading for learning in the sciences*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Dudley-Evans, T. & M. St John. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., Smart, T. & Wall, J. (1978). *Nucleus: English for Science and Technology. Engineering*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman.

- Dürkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. 3ª. ed. sobre la 18ª francesa (P.U.F.). (Trad. de L. E. Echevarría Rivera). [Madrid? & Buenos Aires]: Ediciones Orbis, S.A.
- Glidden, H. (1964). *Reports, technical writing and specifications*. New York, etc.: McGraw-Hill Book Company.
- Gréimas, A.J. (1973). *En torno al sentido: ensayos semióticos*. (Trad. S. García Bardón). Fragua. (Obra original publicada en 1970 bajo el título de *Du sens, essais sémiotiques*. Éditions du Seuil).
- Hall, T. (1980). *Nucleus: English for Science and Technology. Mathematics*. (With Tim Bowyer). Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman.
- Halliday, M.A.K. (2004a). *The language of science* (The collected works of M. A. K. Halliday Vol. 5). (J.J. Webster, Ed.). Continuum.
- Halliday, M.A.K. (2004b). *An introduction to functional grammar*. 3rd. ed. (Revised by C. Matthiessen). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2014). *An introduction to functional grammar*. 4th ed. (Revised by C. Matthiessen). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hicks, T. (1959). *Successful technical writing: Technical articles, papers, reports, instruction and training manuals, and books*. New York, etc.: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Johnson, R. & S. K. Liddell. (2011a). Toward a phonetic representation of signs, I: Sequentiality and contrast. *Sign Language Studies*, 11(2): 241-274.
- Johnson, R. & S. K. Liddell. (2011b). A segmental framework for representing signs phonetically. *Sign Language Studies*, 11(3): 408-463.
- Johnson, R. & S. K. Liddell. (2011c). Towards a phonetic representation of hand configuration: The fingers. *Sign Language Studies*, 12(1): 5-45.
- Johnson, R. & S. K. Liddell. (2012). Toward a Phonetic Representation of Hand Configuration: The Thumb. *Sign Language Studies*, 12 (2): pp. 316-333.
- Kennedy, C. & R. Bolitho. (1984). *English for Specific Purposes*. Hong Kong: Macmillan Publishers.
- Liddell, S. K. & Johnson, R. (1989). American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies*, (64), 195-278.
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Marder, D. (1960). *The craft of technical writing*. New York: Macmillan.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M. and Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. New York: Arnold.
- Mills, G. H. & J. A. Walter. (1954). *Technical writing*. New York: Rinehart & Co.
- Morley, J. (2017). *The academic phrasebank: An academic writing resource for students and researchers*. Manchester: The University of Manchester.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a second language*. London: Heinemann.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle / Bogotá: Instituto Nacional para Sordos.
- Oviedo, A. (2004). *A study on classifiers in Venezuelan Sign Language*. Hamburg: Signum.

- Pauley, S. (1979). *Technical report writing today*. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield: Equinox.
- Singh, A., & Lukkarila, L. (2017). Successful academic writing: A complete guide for social and behavioral scientists. New York: The Guildford Press.
- Strong, C. & D. Eidson. (1971). *A technical writer's handbook*. New York: Holt.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar* (3rd ed.). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Tovar, L. & López, L. (2018). La clasificación en la lengua de señas colombiana. *Lenguaje*, 46(1): 11-40.
- Tovar, L. & López, L. (2021). La hipótesis en la lengua de señas colombiana. *Lenguaje*, 49(2), 231-274.
- Tovar, L. & López, L. (en arbitraje). La descripción física en la lengua de señas colombiana (LSC).
- Tovar, L. & López, L. (en arbitraje). La descripción de procesos en la lengua de señas colombiana (LSC).
- Tovar, L. (2008). Denominación, definición y creación de neologismos en la lengua de señas colombiana (LSC): Contribución a su planificación lingüística. Tesis doctoral inédita (Lingüística). Mérida, Universidad de Los Andes.
- Tovar, L. (2017). La definición en la lengua de señas colombiana (LSC). *Lenguaje*, 45(2): 383-417.
- Tovar, L. (2021, 29 mayo). Modalidades discursivas académicas en lengua de señas colombiana. Portal web.
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLVe1vcHN8a5X3tThXEZ03qFoubNWyiu2G>.
- Tovar, L., Cárdenas, M. y Torres, E. (2004). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en básica primaria. Informe final inédito (Código Colciencias 1106-11-311-98).
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: A discourse approach*. (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Turner, R. (1971). *Technical report writing*. Revised edition. San Francisco: Rinehart Press.
- UNESCO (1952). The use of vernacular languages in education: The report of the UNESCO meeting of specialists. En Fishman, J. (1972) (ed.), pp. 688-716. Disponible en la web en <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897.eb.pdf>.
- Weisman, H. (1974). *Basic technical writing*. 3rd ed. Columbus, Ohio: Merrill.
- Widdowson, H. G. (1979) (ed.) *Reading and Thinking in English: Exploring functions*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, etc.: Oxford University Press.

La incomprensión de la lógica de nuestro lenguaje: síntesis basada en la filosofía de Wittgenstein

*The incomprehensibility of the logic of our language:
a synthesis based on Wittgenstein's philosophy*

Josefrank Pernaleté Lugo

Editorial Mar Caribe

jpernalete@editorialmarcaribe.es

Ysaelen Odor Rossel

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda

odorysa@gmail.com

Quelbin Toledo Espinoza Carbajal

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Pucallpa-Perú

qespinozac@unia.edu.pe

Juan Carlos Lázaro Guillermo

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Pucallpa-Perú

jlazarog@unia.edu.pe

Resumen

El trabajo analiza el lenguaje refiriéndose a Wittgenstein; en el uso de la palabra, y no como algo místico o experiencial. ¿Cómo se llegó a esto? Lógicamente y por una especie de armonía prácticamente inaprehensible de índole gramatical y lógica desde la perspectiva de la posibilidad, se puede decir trascendental. Es el paso definitivo de uno a otro Wittgenstein, del Tractatus a las Investigaciones. El lenguaje corriente ahora, lógico antes, describe que la forma de vida humana se sustenta en juegos, depende de reglas y de la transformación del concepto de forma lógica del método filosófico, a una pluralidad asistemática.

Palabras clave: gramática profunda, proposiciones del lenguaje, juego de lenguaje, forma de vida, explicación empírica.

Abstract

This study analyses language concerning Wittgenstein; in the use of the word, and not as something mystical or experiential. How was this arrived at? Logically and by an ungraspable harmony of a grammatical and logical nature from the perspective of possibility, one might say transcendental. It is the definitive step from one Wittgenstein to the other, from the Tractatus to the Investigations. The ordinary language now, logical before, describes that the human way of life, based on games, depends on rules, and transforms the concept of the logical form of the philosophical method into a systematic plurality.

Keywords: deep grammar, language propositions, language game, way of life, empirical explanation.

Notas preliminares

La función notable del lenguaje es atestiguar o negar los hechos. Dada la sintaxis de una palabra, el significado de una proposición está explícito tan pronto como se conozca el significado del léxico que la compone. Para que una proposición dada exprese un hecho dado, debe haber algo en común entre la estructura de la oración y la estructura del hecho, sin importar cuán estructurado pueda ser el lenguaje. Esta es quizás la tesis más fundamental de la teoría de Wittgenstein. Entonces, ¿qué significa, considerando las limitaciones y lo inimaginable de pensar por sí mismo?

Se piensa en lo que pueda pensar, ya sea que dibuje la línea o no, al expresar sus pensamientos. Los límites solo se pueden trazar en el lenguaje, y cualquier cosa fuera de los límites siempre es ridícula. La coincidencia en los pensamientos de los autores, lectores y las líneas de Wittgenstein no es cuestionable o mejor dicho juzgable; no sugiere nada nuevo en nuestro tiempo, por lo tanto, no se da ninguna fuente. A la persona consciente se le puede decir que no le importa que previamente se haya preguntado sobre cuestiones filosóficas como la verdad y la certeza o no.

Los autores aducen a las obras de Heidegger, Frege o Foucault; sobre la conciencia de la verdad o la certeza, decimos que pensar o reflexionar sobre la autoconciencia es vivir, afirmarse. Esta es la existencia misma: un ser evolucionado que se realiza conoce y regocija en ello. Buena parte de estos tratados conforman la incitación de estas líneas pensadas y escritas. Si esta monografía tiene algún valor científico, intelectual o de cualquier otro tipo, tiene un doble sentido. En primer lugar, se trata de pensar, cuanto más a menudo sucede esto en una persona que piensa, más conscientes somos ahora de una razonable incomprensión de nuestro lenguaje, desde la Génesis de Wittgenstein. Mucho se ha dicho, pero a la vez poco, la verdad de los pensamientos aquí presentados nos parece inviolable y definitiva. En segundo lugar, este estudio muestra lo poco que se ha hecho para resolver los problemas de la verdad o la certeza, y lo que los círculos filosóficos imponen a los tratados para limitar el rastreo del lenguaje innato del pensamiento.

Las observaciones de Wittgenstein muestran que no hay nada aleatorio en la lógica; si un evento puede suceder en un estado de cosas, entonces la probabilidad de que ocurra un evento debe estar de hecho predeterminado. Parece una especie de accidente en el que una cosa puede suceder efectivamente por sí sola, entonces corresponderá al estado de la cosa; todos los hechos que determinan lo que está y no está sucediendo; todo en el mundo está ahí.

Tratado filosófico-lógico sobre el análisis del lenguaje en el arte de pensar: toda posibilidad es su hecho

Wittgenstein analiza el lenguaje, que siempre ha sido su negocio. Se supone que debe analizar todo el lenguaje que se puede usar, el lenguaje de la ciencia y el silencio forzado, todo el lenguaje de la metafísica tradicional, místicamente precisamente porque no puede expresar. Además, no considera que el lenguaje sea uno eterno, con una gramática y una lógica particulares, está constantemente analizando los lenguajes individuales, los juegos

lingüísticos, los juegos estéticos, la religión, pero sobre todo los juicios lógicos y psicológicos del pensamiento matemático (Wittgenstein, 1973).

En el análisis lingüístico lo más interesante son las reglas y la ciencia implícita en el arte de pensar; en las imágenes psicológicas, el lenguaje privado debe hablarse o callarse y los procesos del pensamiento deben adquirir su contenido al hilo de las circunstancias y en unión con las acciones del sujeto. Todos los hilos son el núcleo completo del átomo (lenguaje), siendo la molécula que lo contiene (el arte de pensar). El tratado de filosofía y lógica es interesante principalmente por el contraste entre el mundo de los hechos o ciencia del que se puede hablar y el mundo de los valores de certeza y verdad, es decir, lo oculto, del que no se puede hablar.¹ Y para la crítica tiene sentido toda la metafísica tradicional que entra en el mundo de los valores. Incluso su propio lenguaje, como hemos dicho, la filosofía que propone contendrá lo indecible porque no es el lenguaje de los hechos.

El aporte específico del tratado lógico sobre el lenguaje y la literatura metafísica se entiende lógicamente sobre el mundo, en la medida en que la construcción lógica del todo, el funcionamiento de las cosas, es un aspecto brillante de la filosofía del siglo pasado y lo seguirá siendo para siempre.

La pregunta que se debe hacer no es si hay entidades con las que parece relacionarse el infinito o la continuidad, sino si los cambios y adiciones que hacen a nuestra gramática son útiles o no. Entonces, ¿qué sucede?, los pensadores matemáticos, o los que interpretan los números, tienen un tipo particular de infinito e inconsciente al que se relaciona su lenguaje en relación con la concordancia de sus palabras, no distinguen entre proposiciones gramaticales o materiales, y pueden ser verdaderas o falsas, se presentan como el descubrimiento de un hecho u objeto real.

Entonces el problema es confundir la experiencia de lo material con oraciones gramaticales o conceptuales: esta es la fuente de toda confusión filosófica. En la vida cotidiana o en la filosofía, hay que pensar dos veces en todo, en el uso de las palabras. La diferencia entre estos convertidores en las oraciones, aunque no es demasiado fácil de entender o detectar, es un momento importante de Wittgenstein, que se usa para todos los idiomas, no es más que la diferencia entre las posiciones gramaticales y empíricas (Kripke, 2006). Por tanto, Las consideraciones de Wittgenstein sobre la gramática y lo empírico se relacionan con los procesos psicológicos porque, por ejemplo, enfatizan la falta de importancia subjetiva de los procesos de inferencia tradicionalmente cargados, como todos los metacognitivos, de un patrón rutinariamente puesto en acción, y no de una referencia a lo imaginario antes de pensar, hablar, callar; como números naturales, surgen preguntas imperdonables que germinan en cualquier análisis de cualquier juego de lenguaje. Nuestra naturaleza tiene que ver con ello, se imponen reglas a los irresistibles matices biológicos de la condición humana básica de Wittgenstein o del desarrollo humano de Daniel Goleman, si fuese el caso de comparar corrientes, que parecieran ser incomparables desde la verdad y la certeza de la ciencia.

Nuestro problema es conceptual, no causal, tanto que es casi místico, y si no es realmente místico, inexpresable, es porque ahora todo se puede decir, siempre y cuando sea consistente en sí mismo. El lenguaje utilizado es inconsistente lo que significa que no es interesante, que es gramática habitual, e incluso motivación. Para Chomsky y Fodor, la teoría real del lenguaje en gramática y contenido semántico requiere de la evidencia empírica proporcionada por la conducta, en concordancia con Wittgenstein y su postura sobre los supuestos intelectualistas de la comprensión semántica ordinaria. Esta sinapsis debe ser capaz de predecir las tergiversaciones en las formas de una lengua, tanto de palabras como de oraciones.

La asunción de que todas las cosas deben ser aceptadas, en las que nada se oculta, en un caso tan tranquilo resulta en aprender a vivir y usar el lenguaje, la usabilidad, las convenciones, el sentido común, el lenguaje coloquial. Teóricamente, el presente de Wittgenstein termina descubriendo cómo usamos las palabras, no por sí mismo, sino desde una forma confusa de ver las cosas, toda posibilidad es su verdad como conformidad a una regla, que gobierna el uso del lenguaje para decir algo verdadero, entendido a través del análisis, la observación o la definición conceptual de Wittgenstein.

El arte es tan misterioso como la naturaleza, imita, abstrae, deconstruye, pero siempre toma como referencia un contexto forzado, irracional, como la vida misma, la cosa misma, existe sólo en el contexto, pero el contexto no es más que la cosa (Malcolm, 1990) . Lo más importante es que Wittgenstein nunca explica su comprensión de una manera de cosa a concepto, solo habla sobre el punto de vista gramatical o conceptual de la filosofía, y solo explica el paso final; la palabra se convierte en concepto y adquiere un significado absorbido mecánicamente del lenguaje. Sin embargo, la lógica a través de imágenes y representaciones es una especie de sinergia predefinida entre el lenguaje y el mundo.

Se basa en una armonía semántica oscura basada en el empirismo lógico. Mientras no se invente el estado básico del hombre postulado por Wittgenstein, habría que hablar de trascendentalismo, fundamento que es, sin embargo, una cosa más natural entre estímulo y respuesta, esa es la forma de vida que existe. Se refleja a priori en el mundo humano, el lenguaje, y no en la cabeza humana. En todo caso, si la vida está en el origen como en el juego, ambas se dan inicialmente. Podríamos decir que nuestro error fue que buscamos una explicación en el que deberíamos ver los hechos como el contexto real y final.

Un pensamiento tiene la posibilidad del estado que contempla, y todo lo imaginable es posible, por lo que la naturaleza gramatical de la relación entre un pensamiento y su objeto previsto puede interpretarse de más de una forma, este es el objetivo de Wittgenstein, la paz y la luz en su mente; un pensamiento respetuoso en este camino, en contraste con la doctrina, porque el problema es el uso incorrecto de nuestra lógica, gramática o lenguaje; perfecto para el pensamiento vigotskiano (Gálvez, 2005), el arte incluye el idioma principal de esa persona, teniendo en cuenta la expresión de la vida interna, gracias a la señal constante, el lenguaje y la base del arte que aparecen en la interacción y la asociación desde el nacimiento; lenguaje, socialización y arte combinados con todos.

Concepción esencialmente social e intersubjetiva del lenguaje

Wittgenstein analiza lógicamente el lenguaje y el mundo en busca de un ideal de perfección significativa en un mundo que llamó "metafísico" o "místico". Desde un punto de vista antropológico, el lenguaje deja de ser un sistema abstracto y se convierte en una acción humana, subestimando cualquier uso científico e ilógico del lenguaje en relación con las características de una persona, sujetos experimentales y emociones; se somete a un entrenamiento reflejo en una cierta forma de vida, sujeto a la regulación de la naturaleza, la sociedad y la cultura en un cierto modo del mundo. Por tanto, la duda, como la justificación, no puede ser cuestionada en absoluto; en algún momento hay que parar para justificar algo. Cuando algo se conoce es siempre por la gracia de la naturaleza; sólo con ella y con ella, así como el último fundamento de todo, confío al final. La condición humana básica ciertamente le dio la paz que buscaba en sus pensamientos. Pero su base y significado supremo es la ignorancia y la paz de los pueblos primitivos. La oscuridad del abismo de la naturaleza, donde ha regresado (Hadot, 2007). La vida cotidiana de lo que es esencialmente sociedad es un continuum interno y externo con tintes naturales y un camino de renacimiento que puede denominarse puramente místico, propio de la filosofía de emancipación en su personalidad y entorno.

En el pensamiento inconsciente de este tratado, el estilo de la gente y el único estilo es una unidad. La verdad es un estilo de verdad, la filosofía es un estilo de pensar, la vida es un estilo de honestidad y franqueza, eso es Wittgenstein. También afirma que el marco puramente teórico no justifica las prácticas basadas en la certeza objetiva del lenguaje, la vida o los pensamientos. La teoría es un exceso de lenguaje, creando cosas en el horizonte, tan asquerosa como pretenciosa; la lógica es la destrucción de los pensamientos, al menos tradicionales, porque al principio la filosofía se entendió como una explicación lógica del lenguaje; como límite y barrera para pensar, pero también energía en tránsito de lo obvio a lo absurdo.

Para Wittgenstein, el concepto de abandonar la falacia y decir lo que se puede decir en su *Tractatus logico-philosophicus*, deriva directamente de su doctrina 5.631 "El mundo como yo lo encuentro", aludiendo a si él mismo escribiera ese libro, en consonancia con el ideal adolescente de la lógica de la verdad ilusoria, el escepticismo y los errores científicos. Al principio, la verdad es una ilusión asintótica, luego es solo una combinación de estilo de vida y doctrina, porque la verdad es vista como un engaño sobriamente aceptado. Segundo, considera que la lógica es el límite de todas las posibilidades y que todas las posibilidades son sus hechos; y esta suposición es suficiente. Ningún formalismo, ni lógica o empirismo puede dar paso a la realidad, es decir, a la certeza de la verdad. El lenguaje es el último y primer dato del hombre, nada más, cuya esencia se expresa en la gramática, porque al lenguaje pertenece lo que parece existir. Esta lucha exclusiva por pensar, restringiendo tu pensamiento al principio, no parece querer separarse de sus pensamientos. Todo el mundo piensa en poder pensar en algo que no piensa, y paradójicamente piensa o no que algo surge en nuestro estado natural y social. Para Wittgenstein, pensamiento y expresión son idénticos, y nadie piensa en silogismos. Si al menos este estilo es una búsqueda de la belleza formal a través de algún tipo

de gusto, su estilo de escritura es visto como un modo radical e idiosincrático de claridad conceptual del lenguaje.

Los tres modos de construcción del mundo y el lenguaje

Las cosas dadas, la experiencia, el lenguaje; en un caso, el lenguaje denota todo, en el mundo; crea su propio valor cuando se utiliza. Desde otro punto de vista, es un hecho básico ante las cosas y su experiencia de un sujeto lógico-metafísico, un pensador universal y concreto, el hombre; es como otro Wittgenstein, liberado de la ilusión de resolver todas las cuestiones, apelando por completo a la lógica. La filosofía clásica entendía el significado del lenguaje como objeto desde el punto de vista mental o la intención misma dirigida al objeto, producto de los propios procesos cognitivos, psicológicos y experienciales del sujeto (Toulmin, 1974). Teóricamente, el mundo y el lenguaje podrían multiplicarse infinitamente sin comprender nada concreto.

El lenguaje se da, no el mundo, pero nos entendemos. Esto significa que básicamente nos entendemos sin palabras, esto es un juego. Por lo tanto, las cosas son el uso de las palabras, la experiencia de las cosas es seguir las reglas del uso de las palabras. Aquí está la realidad plena de cada concepto, su significado; esta es la gramática profunda de la lengua, reliquia de la formación social en el uso de las palabras, en el modo de vida y en el modo del mundo. La posibilidad de las cosas desde el punto de vista de la gramática, desde el punto de vista de la lógica es el modo de plantear y entender su significado, las palabras también son actos, de cosas a palabras, de significados a usos. Desde la perspectiva lógica, que no gramatical, el lenguaje significaba las cosas, pero de un modo prácticamente inaprensible, es decir: lógicamente y por una especie de armonía preestablecida, como ya hemos dicho, el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas, los hechos son estructuras lógicas de cosas, que a su vez son desconocidas o irrelevantes, porque son en cualquier caso objetos, lógicamente simples.

El lenguaje es la representación lógica de la realidad y del mundo, es decir, las palabras correspondientes a las cosas dan su significado, y las oraciones correspondientes a los hechos dan su significado. Dado que hay una lengua, suponemos que hay un mundo, o más precisamente, que existe tal lengua, suponemos que existe tal mundo; si tal mundo existe, entonces Dios debe haber creado tal mundo. Así, una forma general de una oración en la que de alguna manera ya está contenido a priori en su calidad de conjunto. Se produce la transición de Wittgenstein después de un acuerdo filosófico sobre la certeza, a causa del lenguaje perfecto que termina con el hecho de que no hay nada importante, porque estos logros basados en construir sintaxis entre sujeto y verbo son el significado de una expresión lingüística que depende del contexto y del punto de vista en el que se usa. En gramática, en comparación con la lógica, se cree que esto es imposible y ciertamente no necesita lo que se da en un lenguaje regular e insatisfecho con la experiencia directa, el fenómeno o la falsación. La lógica necesaria para pensar en la paz, todo, herramientas hipotéticas de lo dado.

El pasaje definitivo del lenguaje asume que las palabras tienen un significado ambiguo y no se basa en explicaciones empíricas o experimentales. Los problemas filosóficos no son empíricos y no se resuelven aportando nuevas experiencias, sino simplemente entendiendo

cómo funciona nuestro lenguaje con lo conocido. Es el lenguaje de la supuesta experiencia momentánea de las cosas, la experiencia directa de las cosas mismas, a veces el lenguaje no dice lo que parece decir, y todo dice lo que no dice, parece decir que el lenguaje es un dato, y en lugar de afirmar o negar algo directamente a través del lenguaje, se incluyen en él proposiciones precisas.

El corazón del mundo es la forma general de proposiciones y leyes que deben ser obedecidas. Sobre estos puntos, una y otra vez, todo el marco filosófico. Y más allá de esto, en cada caso, surge algo concreto, tanto incomprensible en forma de lógica como en forma de reglas de juego, tanto inexpresables como distantes: la doctrina de que todas las cosas pueden decirse, de algún modo, siempre que las cosas estén planteadas fundamentalmente (Wittgenstein, 1999).

El pensamiento definitivo de Wittgenstein

Hay una conexión clara entre la lógica y lo oculto, pero es un panorama mental. Ciertamente, los ojos que ven las cosas no cambian, pero la intención de mirar hacia atrás es diferente. Estos son movimientos de pensamiento libres o abiertos después del final de la metafísica. La filosofía más allá de la filosofía significa ciertamente una unidad compleja que no constituye un sistema: ¿Hay un pensamiento definitivo? El que abandona toda esperanza en el pensamiento y únicamente intenta continuar indagando en un juego de lenguaje efectivo, este sí que es el verdadero y último contexto.

El significado de una palabra no es la experiencia, ni la experiencia de escucharla, ni el significado de la proposición, ni la complejidad de estas experiencias. De hecho, la proposición del pensamiento decisivo parece estar relacionada con la armonía fundamental. En opinión de Wittgenstein, un lenguaje es una estructura formal lógica unificada y completamente uniforme que resulta de la aplicación sucesiva de una única constante lógica, la forma general de una proposición. Él es esa imagen debido a su identidad estructural racional con el mundo. En otras palabras, es la manipulación de palabras en diferentes contextos lingüísticos más que una esencia abstractamente definible. En este sentido, no podemos hablar de teoría o filosofía del lenguaje de Wittgenstein, porque el lenguaje no es un objeto de ningún tipo.

Wittgenstein argumenta que la incredulidad en la gramática es la primera condición de la filosofía. También argumentó que la esencia de las cosas reside en la gramática, que todo debe ser gramatical, que los puntos de vista filosóficos no se dirigen a los fenómenos sino a las posibilidades de los fenómenos, y que la gramática es lógica. El mundo es una verdad completa, pero la verdad de la composición, así como todo lo que compone el significado de la palabra, representa una pista. Las verdades relacionadas con los valores, las verdades éticas, estéticas, religiosas, las cosas que son importantes en la vida son misteriosas e indescriptibles.

El pensamiento definitivo de Wittgenstein afirma que el fin de la filosofía es la elucidación racional de los pensamientos, lo cual no es una doctrina, sino una actividad (Bartley, 1987).

Tiene que distinguir lo pensable de lo impensable, por lo que el lenguaje no puede expresar lo que en él se refleja, y sólo las proposiciones indican la forma lógica de la realidad. De hecho, Wittgenstein cree que su práctica filosófica sirve para revelar la recurrencia en plantear preguntas filosóficas, está asociado con una recreación valiosa de la evidencia mitológica de la introspección. La inscripción de Wittgenstein dentro del marco filosófico del concepto, y nuestro intento de cercanía con Althusser, es lo que hace trascender la filosofía de Wittgenstein en nuestro lenguaje, proporciona una indicación del significado como estructura formal lógica. El espíritu de esa estrategia filosófica que hemos descrito intenta llegar a la verdad última en las materias que trata y merece, por su intento, objeto y profundidad de la naturaleza de la inferencia lógica.

Giro lingüístico como instrumento: condición alternativa de la filosofía de Wittgenstein

Es concebible que el punto de inflexión lingüístico se formó para preservar la filosofía como teoría hacia un nuevo campo de conocimiento a priori que a partir de ahí podría continuar esta sed de conocimiento; es decir, es una alternativa a la visión trascendental de Kant, que es lógica, aunque algo lingüísticamente inclinada. El trascendentalismo fue en gran parte responsable de esta desviación, pero Wittgenstein se alejó de ellos con el naturalismo y el holismo de este último. De esta manera, naturalizando la semántica, abandonando la noción de lenguaje como estructura fija y limitada, y destruyendo la noción de significado como referencia objetiva, se acabaría con los intentos de hacer del lenguaje algo trascendente. El lenguaje es un instrumento con un interior holístico y universal, naturaleza transmisiva del conocimiento y su estado como teoría. Aunque se ha aclarado el contexto trascendental, no existe una teoría de la trascendencia, como le gustaría a la filosofía; pero si la trascendencia práctica en las habilidades del mundo o el conocimiento del mundo, entonces la realidad, creada por el uso del lenguaje, da significado al habla.

La lógica trascendental del tratado de certeza de Wittgenstein será ahora gramaticalmente trascendente y el lenguaje permite una vez más el mundo y su percepción, pero desde la gramática en la cual tienen los fenómenos posibles, la naturaleza a expresar y lo que es el objeto (Jareño Alarcón, 2001). Pero las palabras son palabras, no dejan la lengua, estas no son cosas. El lenguaje no es trascendental, es irresistible, las cosas no son como aparecen, sino como decimos; hay una forma de vida en el idioma, y aún más historia natural innata, nuestro estado principal y social. Trascendental o no, en estas condiciones, esta erudita expresión suena como un clásico juego de lenguaje que no dice más que las personas que recuerdan la antigua fascinación filosófica que ahora se encuentran dispersas en los pensadores.

En todo caso, como sugieren los autores, se puede hablar de trascendentalismo porque son palabras que pertenecen y se aplican al pensamiento de Wittgenstein. Pero hablando de naturalismo y holismo, aparte de que ha habido muchos y sin saber cómo no da pudor hacerlo, sin mucho sentido, está el relativismo. Por lo cual se argumenta como lo hizo Wittgenstein, que los datos son el juego del lenguaje y las formas de vida, y que solo se trata de probar el juego del lenguaje, y en este sentido, los hechos lingüísticos son fenoménicos, y de hecho se

puede hablar de relatividad. Sólo se puede hablar de relatividad desde los conceptos absolutos de racionalidad y objetividad, desde la búsqueda de criterios más allá del lenguaje, los juegos o la condición humana básica. En ausencia de estos sesgos, es fácil suponer que hay declaraciones que no están lógicamente justificadas, simple y llanamente, y que la racionalidad no es pura y válida, la razón no es absoluta. Relatividad si se quiere, si se comprende que todo se trata de juegos de lenguaje y formas de vida, porque son insuperables y no admiten ninguna otra base superior de razón. Todo lo que se dice de la relatividad no forma parte del juego lingüístico de la relatividad, no tiene sentido. Y todo sobre su juego de lenguaje es tan normal como cualquier otra forma de vida. Todo es siempre más simple y poderoso, el propósito y la base de todo nuestro conocimiento no son más que convenciones, la verdad no es más que una combinación de estilo de vida y reglas del juego, lo que creemos depende de lo que aprendemos y de lo que aprendemos sin explicación más que aprendizaje.

Trascendentalismo pragmático y simplificación del lenguaje

Wittgenstein habla de un trascendentalismo pragmático que no es pura lógica histórica, sino gramática profunda e impura o semántica real a priori; en primer lugar, se da el lenguaje mismo y sus formas, es decir, los juegos y la ciencia en los que el uso del significado corresponde a cosas fuera del lenguaje, lo que sería una especie de conocimiento sensorial kantiano. Una composición trascendental también se consideraría puramente lingüística, llevando el camino de Kant a un clímax cuando una categorías de acuerdo con sus formas de juicio. Hablar de trascendentalismo de esta manera es una especie de relatividad, no hay necesidad de llamar a este proceso trascendental y usar la palabra como una posibilidad o un arreglo trascendente de las cosas. Cuando no hay una razón en este procedimiento inherente a la forma de vida, el juego se despoja y se vuelve teórico, cerrado y dogmático.

Aunque ahora se necesitan todas las gramáticas prefabricadas, todo lo que se dice en el lenguaje regular no es posible en el lenguaje lógico-metastático y coloquial. Lo que no es relativo porque lo llamas relativo, tienes que limpiarlo, simplificar el lenguaje; el trascendentalismo no significa nada, no puede llamarse trascendental. Wittgenstein cree que no hay más criterios que los del lenguaje, esto no quiere decir que no podamos superarlos con argumentos, no rechaza la pregunta de qué se puede decir del mundo sin sentido, sino que la traslada a otra parte, es decir, la plataforma analizará para él la estructura, composición y estructura de la lengua husserliana, es decir, el mundo de la vida. Wittgenstein intentará superar la oposición trascendentalismo/naturalismo con una respetable forma de vida realista que se limitaría al ámbito empírico, prescindiendo de este conocido trasfondo y de su trascendencia, característica general de la literatura interpretativa de Wittgenstein. En este sentido, más que razón, si el análisis trascendental de la teoría de la certeza se convirtiera en un mero tratado empírico, sería inconcebible que sigamos leyendo a Wittgenstein.

Un modo de operación característico de la filosofía de Wittgenstein, siguiendo la idea de que la filosofía no puede ser una ciencia o un sistema de doctrinas, es la acción, la acción de aclarar las ambigüedades creadas por el lenguaje, de donde los matices gramaticales y conceptuales son importantes y, sobre todo, caracterizan la obra de la filosofía wittgensteiniana: *el lenguaje refleja la realidad, y de que la lógica es la propiedad del lenguaje*.

El lenguaje es una herramienta, sus conceptos son instrumentos (McGinnes, 1991). Wittgenstein mira la proposición como una forma de vida en toda su complejidad, y su significado y uso, figura y modelo de lo real. No existe el lenguaje, pero existe una enorme familia de juegos de lenguaje que son irresistibles como forma de vida y sentido del ser humano, por lo que el lenguaje no significa nada más que sí mismo. Las palabras nos dan todo nuestro significado, sabemos que cualquier consideración es solo cuestión de palabras, todas las preguntas y respuestas son cuestión de palabras.

El lenguaje no necesita exhortación legitimadora de su sentido, ni lógica, ni práctica

El lenguaje no es una instancia normativa para ser justificado, es una forma común de decir que no necesita justificación porque es consistente en este caso; insuperable como forma de vida, como el mundo, aunque allí todo es más claro que en ningún otro lugar, porque allí todo se desarrolla, nunca mejor dicho. Fuera del lenguaje no se favorece ningún punto de vista filosófico, fuera de la vida no hay otra ilusión que la ilusión del lenguaje creada en el lenguaje por las típicas declaraciones y pensamientos filosóficos, ilusiones de la mente por las imágenes lingüísticas. El lenguaje no necesita exhortación legitimadora de su sentido, ni lógica, ni pragmática, se manifiesta en su acción, no se explica y no existe, porque en este caso se ve precisamente en contraste con su operar en un vacío filosófico, como se ha repetido, infranqueable; y esto se manifiesta en que hay que decir, cómo hay que decir todo, que incluso que la justificación debe tener un fin irresistible es algo que hay que decir.

La infranqueabilidad se funda en una singularidad extrema que, con su naturaleza y limitaciones, trasciende y se deriva arbitrariamente de las leyes ordinarias en que se funda (Heaton, 2004). Se basa en la corrección del lenguaje de Wittgenstein, que alterna entre el tratado y las investigaciones filosóficas, por lo que es intrínsecamente hermoso. De las irresistibles palabras que componen todo nuestro sentido de las cosas, mejor digamos que no significan las cosas, que sólo las definen. No se trata de cosas absolutas, sino de cómo se usa la palabra, porque el significado de la palabra es su uso en el lenguaje.

De la lógica y lo pragmático, sólo en el lenguaje se puede relacionar algo con algo, pero no hay razón para sublimar nuestra lógica lingüística y pensar en la relación desconocida entre una palabra y un objeto. Solo es cuestión de mostrar el uso que Frege tenía en mente cuando lo dijo, debido a que la palabra solo es importante en lenguaje, juega un papel importante en nuestro juego de lenguaje, convirtiéndola en el centro de la actuación.

Es cuestión de dar un nuevo sentido a las palabras, no demasiado radical, será una forma de actuar y de vivir, una forma de entrenar la técnica, una forma de ver las cosas y ver las cosas, de verdad es una forma de vida y de acción, la condición humana básica de Wittgenstein, en el cual la capacidad de poner fin a la capacidad de pensar. En este sentido, cabe interpretar el pensamiento de Hannah Arendt, en cuanto a acción, libertad y espontaneidad, *“la palabra y el acto nos insertan en el mundo humano como un segundo nacimiento, que reafirma la importancia de la natalidad, concepto fundamental para nuestra pensadora, cuando se trata de exponer los diferentes aspectos de nuestra condición”* (Comesaña Santalices & Curé de Montiel, 2006).

No se puede pensar en lo que no es significativo o no se crea en términos de lenguaje. Si hablamos de colocar el límite en el borde del pensamiento, debemos pensar en los dos lados de este límite. Los límites solo se pueden trazar con el lenguaje, y más allá de este límite lingüístico, lo que cuenta es simplemente inexistente, sin sentido. Sólo tiene sentido lo que puede concebirse lingüísticamente. Nada en el pensamiento puede escapar a los términos de lo que significa el lenguaje; lo que no se puede determinar no se puede pensar.

Por supuesto, también nos interesa la correspondencia de los conceptos con hechos naturales muy generales, pero resulta que nuestro interés no se remonta a esas posibles razones para la formación de conceptos, nuestro problema es conceptual, no causal. Al analizar el lenguaje, interesa la oposición del mundo de los hechos o de la ciencia, porque se ha pasado al sentido común intelectual de la posteridad. La importancia es usar y poner todo, por lo que no está oculto en un caso tan tranquilo; nuestro proceso de lenguaje siempre se basa en suposiciones.

Consideraciones finales

En el pensamiento de Wittgenstein, el lenguaje es completamente lógico y una sola estructura lógica, y la forma común de cláusula es causada por la aplicación continua de una sola constante lógica. Él es su personalidad para una identidad de estructura lógica con el mundo. No es una esencia abstractamente definible, sino una operación verbal llevada a cabo en innumerables juegos de lenguaje, una herramienta lógica para hacer proposiciones metafóricas, una concepción filosófica sistemática, una vida que se rige por ciertas reglas dentro del cuerpo. En este sentido, no podemos hablar de teoría lingüística o filosofía del lenguaje de Wittgenstein, porque el lenguaje no es un objeto de ningún tipo.

Para Wittgenstein, el mundo es todo lo que sucede; lo que es el caso, la totalidad de los hechos, que no de las cosas. Las cosas no acaecen, aparecen o existen sino en hechos, una conexión unas con otras. El mundo ciertamente está hecho de eventos, no de objetos, hay una relación de eventos, y la capacidad de una cosa de ser a la vez lógica y gramatical; en todo caso, esta posibilidad es a priori y no depende de la cosa, sino del lenguaje que la constituye de un modo u otro, siempre que genere el concepto que la define.

Más allá de los hechos dados en un momento concreto, también depende del significado de la lengua hablada, por lo que es posible trabajar dentro de los límites permitidos por la gramática. Sin embargo, la realidad en sentido estricto no debe ser considerada ontológicamente como una categoría del mundo mismo; entonces la frontera entre este y la realidad es el lenguaje, porque al plasmar la realidad, simboliza el espacio de posibles que ciñe al mundo.

El lenguaje no solo no tiene sentido, sino que es absurdo e inconsciente desde lo místico, o es mendaz desde lo fundamentalista, se puede hablar del mundo dentro de sí mismo, pero no del significado del mundo como si estuviera fuera de él. Dado que de hecho es una institución de experiencia intersubjetiva más que algo teórico, su observación y comprensión no son ningún secreto; simplemente al estudiar el juego, las reglas del juego o las doctrinas, el imperativo lógico o gramatical de seguirlas, aparecen las ilusiones del lenguaje como nuestra

forma de ser. La verdad se debe a que ella no existe fuera del comportamiento del lenguaje y, por tanto, en principio, la correspondencia de la realidad no depende de la realidad, sino que es una coincidencia en las formas de vida y juegos de lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Bartley, W. (1987). *Wittgenstein, a Life*, Madrid, Cátedra.
- Brand, G. (1981). *Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein*, Madrid, Alianza editorial.
- Comesaña Santalices, G., & Curé de Montiel, M. (2006). El
- Gálvez, J. P. (2005). "Sobre Creencias, La Forma General Del Enunciado Y El Alma: Una Relectura De Tlp 5.54 - 5.5423". *Revista de Filosofía*, 23(50), 85-120. <https://philpapers.org/rec/GLVSCL-2>.
- Hadot, P. (2007). *Wittgenstein y los límites del lenguaje*, Valencia, Pre-Textos.
- Heaton, J. M. (2004). *Wittgenstein y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- Janik, A. & Toulmin, S. (1974). *La Viena de Wittgenstein*, Madrid, Taurus.
- Jareño Alarcón, J. (2001). *Religión y relativismo en Wittgenstein*, Barcelona, Ariel.
- Kripke, S. (2006). *Wittgenstein. A propósito de reglas y lenguaje privado: una exposición elemental*, Madrid, Tecnos.
- Malcolm, N. (1990). *Ludwig Wittgenstein*, Madrid, Mondadori.
- McGuinness, N. (1991). *Wittgenstein. El joven Ludwig (1889-1921)*, Madrid, Alianza Editorial.
- Vidarte, L.S. (1973) *Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena* [trad. M. Arbolí]. México, FCE.
- Wittgenstein, L. (1999) *Tractatus lógico-philosophicus* [trad. Isidoro Reguera]. Madrid, Alianza Editorial.

Reseña de: Pujante, David y Alonso Prieto, Javier (eds.). 2022. *Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. 212 pág.

Carlos VICENTE DOMÍNGUEZ

Universidad de Almería
carlosvd1@hotmail.com

RESUMEN

Se propone una reseña crítica de *Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social* (2022), antología de textos editada por David Pujante y Javier Alonso Prieto y publicada por la Universitat Jaume I. Tras la exposición y valoración de su contenido, se recomienda la lectura de este volumen, que logra cimentar este interesante (y fructífero) modelo al que, desde 2013, denominamos “Retórica constructivista”.

Palabras clave: Retórica constructivista, Análisis Crítico del Discurso, Reseña crítica

ABSTRACT

This paper aims to offer a critical review of *Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social* (2022), a text anthology edited by David Pujante and Javier Alonso Prieto and published by Universitat Jaume I. After its analysis and evaluation, I suggest reading this anthology to consolidate this interesting and fruitful model denominated “Constructivist rhetoric” since 2013.

Keywords: Constructivist rhetoric, Critical Discourse Analysis, Critical review

*De pronto unas voces en la calle
me gritaron “¡negra!”
“¿Soy acaso negra?”, me dije.
¿Qué cosa es ser negra?*

[...]

¡Negra soy!

Victoria Santa Cruz

Corrían los primeros años de la década de los 90 cuando, bajo el seno de la Universidad de La Coruña, se produjo un encuentro fundacional para este amplio campo de estudio al que hoy, treinta años después, nos referimos con el sugerente epígrafe de “Retórica constructivista”. En efecto, David Pujante, a la sazón un recién estrenado profesor titular en el área de Retórica, y Esperanza Morales López, profesora de Lingüística, coincidieron en la Facultad de Filología y pudieron advertir que, pese a lo distante de sus disciplinas, a ambos los unía un profundo interés por los discursos sociales contemporáneos.

La coincidencia –huelga señalarlo– no tardó en dar paso a una intensísima actividad académica. Los profesores, sumidos en el entusiasmo, lideraron varios proyectos de investigación de los que, a su vez, siguieron surgiendo nuevas publicaciones en las que ambos parecían cimentar, ya no solo a nivel teórico, sino especialmente en el plano aplicado, una auténtica disciplina en ciernes que supondría –y de hecho, supone– uno de los giros más interesantes en aquella “arte del bien decir”. De esta forma, paulatinamente y recurriendo a las grandes figuras del pensamiento que han marcado la modernidad europea (Nietzsche, Mussato, Salutati, los románticos alemanes y Giambattista Vico, entre otros), se empezaba a consolidar una nueva manera de entender la vieja disciplina de Quintiliano ahora bajo el novedoso amparo teórico del constructivismo, tendencia filosófica de antiquísimos orígenes para la que la realidad –o más bien nuestra manera de entenderla– no es una e inmutable, sino, muy al contrario, subjetiva y, por tanto, susceptible de moldearse. Y así, superando incluso la distancia impuesta por el traslado de Pujante a la Universidad de Valladolid, los autores continuaron liderando interesantes y fructíferas investigaciones cuyos resultados no solo se entendían cada vez como más alentadores, sino que también conseguían atraer a nuevos colaboradores llegados incluso desde más allá de nuestras fronteras. En efecto, según explica Sara Molpeceres en el epílogo de este libro, un volumen especial publicado en 2009 por la revista *Oralia* (el número 12¹) dedicado al discurso político da buena cuenta de esta expansión internacional. No obstante, tuvieron que pasar aún cuatro años más para que, a mediados de 2013, tras completar todo este verdadero periplo intelectual en el que el nuevo campo hizo suyos diferentes enfoques y perspectivas, Pujante propusiera el inspirador y definitivo rótulo de “Retórica constructivista”.

Acababa de nacer, ahora sí, si no una nueva ciencia, al menos una nueva manera de entender la Retórica, disciplina consagrada al estudio del discurso que, en estos nuevos derroteros, daba de alguna forma un significativo salto hacia sus propios orígenes. Y es que, en esta nueva propuesta, la Retórica volvía a ser lo que fue en sus primeras etapas: un saber al servicio de la

¹ Vid. *Oralia*, n.º 12.

polis –*político*, por tanto–; una ciencia encargada de crear y analizar esos discursos sociales que, bajo el prisma del constructivismo, modelan y *nos* explican la realidad social, una realidad que, en palabras del propio Pujante (p. 21), no es más que una consecuencia de “nuestro discursar”.

Pues bien, esta estimulante propuesta encuentra en el volumen que hoy nos ocupa uno de sus acercamientos más eficaces. En efecto, el lector hallará en estas escasas doscientas páginas una de las formas más rigurosas de acercarse a este modelo que, de alguna manera, logra sacudir el polvoriento estudio de la Retórica y le devuelve la vigencia que merece; una vigencia que pasa por asumir, en primer lugar, el carácter indiscutiblemente social y comprometido de estos estudios y, en segundo término, su necesaria aplicación en un mundo que se pretende democrático, participativo y justo.

Coordinado por el propio Pujante en colaboración con Javier Alonso Prieto y prologado por el catedrático Francisco Chico –autor, dicho sea de paso, de una presentación a la que esta reseña solo podría, en el mejor de los casos, aproximarse–, *Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social* ha sido recientemente publicado en las prensas de la Universitat Jaume I. Incluido como el número 39 de la amplia colección “Estudis Filològics” al cargo de Lluís B. Meseguer, se aúnan en él las aportaciones de cerca de una decena de especialistas que han dado lugar, sin duda, a una obra clave para la comprensión de este modelo cuyos resultados aún solo podemos estimar.

Lejos de ensartar, como podría haberse hecho, artículos en lo que no sería más que una muestra de los actuales rumbos en Análisis del Discurso, los editores de *Una retórica constructivista* han concebido una obra meticulosamente ordenada en la que, casi con un tono propedéutico –tono que no le resta, por supuesto, un ápice de su rigor científico–, se nos ofrece una visión sistemática de esta disciplina que hoy nos ocupa. Tres partes diferentes son las encargadas de presentarnos la propuesta atendiendo, respectivamente, a su nivel teórico, aplicado e interdisciplinar.

La primera parte, a cargo del propio Pujante, se incluye, como hemos comentado, tras el genial prólogo del alicantino. En ella, el autor nos presenta la perspectiva teórica en la que surge este novedoso enfoque. Para ello, el segundo capítulo de esta sección –más tarde glosaremos el primero– nos introduce, muy cómodamente, en el constructivismo en tanto que tendencia filosófica. Remontándose con este propósito a sus más antiguos antecedentes –los propios sofistas, de hecho–, se exponen los postulados básicos de esta corriente –hoy ya explotada en prácticamente todas las regiones del saber– para la que nuestra manera de entender el mundo –*nuestra realidad*– no se alza como una verdad monolítica e indiscutible, sino que, muy al contrario, se *construye* en una edificación esencialmente discursiva. Los discursos sociales –se afirma– conforman *nuestro mundo* y es precisamente por ello por lo que la Retórica, ciencia general del discurso, adquiere aquí una nueva e indiscutible importancia.

El tercer capítulo de esta primera parte recibe el testigo del punto anterior y, en línea con este razonamiento, explica cómo la Retórica constructivista asume el desafío de analizar estos discursos *constituyentes* y cómo representa, al mismo tiempo, una tercera etapa dentro de los estudios retóricos en Europa. En efecto, según se plantea –y aquí los argumentos aducidos resultan del todo esclarecedores–, con la caída de la Democracia ya en tiempos del Imperio Romano, la Retórica se vio reducida en su praxis al ejercicio de la *elocutio*, o sea, a la técnica

de asignar *verba* a unas ideas ya establecidas para dar lugar a un discurso *bello*. A falta, claro, de una posible proyección social, la mejor ocupación que podría albergar esta ciencia sería la de *adornar* los diferentes enunciados. Sin embargo, este periodo de estrechez en el nivel aplicado consiguió superarse cuando las nuevas sociedades democráticas parecieron advertir la importancia que tenían en ellas la persuasión política. Se logró entonces –segunda etapa– recuperar la Retórica en la plenitud de su cuerpo doctrinal; un cuerpo en el que la *elocutio* ya no era sino una más de las cinco fases de creación del discurso (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio*, en la tipología de Quintiliano).

Y tras esta recuperación, con la llegada precisamente del enfoque constructivista, se alcanza una tercera etapa en la que, si bien no se obvian el resto de las fases, la *elocutio* vuelve a ocupar un lugar central, pero ahora –claro está– por razones bien diferentes a las argüidas anteriormente. El papel protagonista que recupera esta tercera fase viene sustentado, fundamentalmente, por la influencia de desarrollos modernos como la Lingüística cognitiva que han reorientado el foco de atención del análisis del discurso; un análisis que ahora intenta describir ese proceso por el que las estructuras verbales son capaces de transmitir conceptos. Así, la *elocutio* ya no se entiende como aquel repertorio más o menos variado de recursos y figuras embellecedoras; muy al contrario, para la Retórica constructivista, supone el proceso por el que dos universos diferentes –el del entendimiento y el mundo real– entran en contacto y dan pie a una interesante dialéctica en la que *palabra* y *mundo* se delimitan mutuamente.

Ahora bien, es de notar que esta primera parte no se limita a presentarnos la estimulante propuesta teórica de la Retórica constructivista y su recorrido histórico. En efecto, en el primer capítulo que antes dejábamos al margen, se esfuerza Pujante por cimentar también lo que bien podríamos denominar “marco deontológico”. En este sentido, insiste nuestro autor en el hecho de que, en el contexto de las sociedades democráticas, la Retórica, ciencia de la persuasión y del análisis del discurso, debe formar uno de los pilares fundamentales de nuestra formación ciudadana. El espíritu crítico que implica, la capacidad para analizar los discursos del otro y la competencia para crear los propios que solo la Retórica puede ofrecer, pues, resultan necesarios –totalmente imprescindibles– para todos los ciudadanos de una democracia que se pretenda madura y legítima.

La realidad, sin embargo, es bien distinta, y cada vez son más los alumnos que completan –acaso *completamos*– años de una supuesta formación educativa y aún son incapaces de hacerse entender ni, por supuesto, de cuestionar lo que se les dice. Es por ello, por tanto, por lo que una obra de estas características, epítome de un verdadero y loable esfuerzo intelectual, representa –y aquí estamos plenamente de acuerdo con el autor– un “utillaje necesario” (p. 24).

Pues bien, tras esta primera parte en la que la complejidad teórica de la propuesta parece totalmente allanada con una explicación tan asumible como sugerente, el nivel teórico da paso al estrato aplicado, o sea, a la puesta en práctica de este rompedor enfoque que lleva impresa en su misma esencia su tendencia a la aplicación. Ocho artículos se suceden aquí abarcando un amplio espectro temático (feminismo, transexualidad, ecologismo, terrorismo, activismo...) que demuestran, en su misma amplitud, precisamente las posibilidades descriptivas de este modelo que se pretende extenso y siempre anclado a la necesidad social.

El primer artículo, firmado por Javier Nespereira –veterinario de profesión y temprano colaborador de los proyectos de Pujante y Morales–, analiza los discursos de las grandes crisis

sanitarias. Al respecto, se propone que incluso la misma noción de *crisis sanitaria* nace de un acto discursivo en el que de la efectiva y persuasiva comunicación del riesgo dependerán nada más y nada menos que vidas humanas. A partir de ahí, pues, analiza desde un punto de vista técnico los discursos de esta última pandemia –discursos en los que algunos usos metafóricos (la pandemia como ‘guerra’; el virus como ‘enemigo’, etc.) se han impuesto claramente– para intentar –y aquí el marco deontológico antes citado se hace explícito– aprender de los posibles errores. Como podemos ver, pues, la Retórica, ciencia que nos ayuda a gestionar mejor este tipo de discursos, adquiere entonces una importancia aún mayor, máxime en un contexto tan complicado desde el punto de vista argumentativo en el que, en el total relativismo en el que parecemos vivir, las fuentes de autoridad resultan cada vez menos aceptadas. La eclosión de alternativas negacionistas, en efecto, ofrece una buena prueba de ello.

El segundo capítulo, a cargo de Víctor Gutiérrez Sanz –doctor en Teoría de la Literatura–, analiza los discursos políticos mediatizados tras los ataques terroristas del 11-S. Remontándose para ello a la distinción filosófica entre el “bien natural” y “bien moral” –distinción que surge en la mentalidad cristiana solo tras el gran terremoto de Lisboa–, investiga cómo los discursos de los dirigentes estadounidenses retoman esta dicotomía para plantear el terrorismo como un “mal natural”, inevitable por tanto. Se instala así en la esfera dirigente un discurso del miedo con un marcado carácter melodramático que logró –y logra– justificar una nueva y cruenta política exterior.

Por su parte, el tercer capítulo, escrito por el propio Prieto, representa sin duda uno de los más interesantes. Dedicado a la cuestión de la transexualidad, este epígrafe logra evidenciar precisamente el carácter constructivista de los discursos sociales. En efecto, siguiendo de alguna forma la senda de Butler y su *Género en disputa* (1990), apuesta por concebir el discurso cishetero como un discurso constituyente contra el que, sin embargo, hoy se alzan nuevos discursos de liberación (feministas, *queer*, trans...). Se da lugar así a una acelerada dialéctica en la que la Retórica, claro está, adquiere de nuevo un papel protagonista.

En cuarto lugar, un capítulo firmado por Pujante y Esperanza Morales, padres fundadores de esta rama, analiza tres eslóganes aparecidos durante el movimiento ciudadano del 15-M. Epítomes todos ellos de una sociedad indignada, estas sucintas e ingeniosas creaciones recurrían a usos muy creativos de la lengua; unos usos que, de alguna forma, reflejaban también el ansia de cambio que imperaba en aquellas acampadas. Con un marcado tono técnico que, sin embargo, no resulta difícil de comprender, los autores estudian aquí este potencial expresivo que canalizaba el deseo de dar lugar a una nueva política.

Superado el ecuador de la segunda parte, un quinto artículo aborda la construcción de la identidad de género en las redes sociales. Para ello, Laura Filardo-Llamas y Sara Molpeceres analizan varios tuits publicados en dos momentos cumbre del feminismo en España: las protestas contra la resolución del juicio de la conocida como “la manada” y la huelga feminista del 8M de 2018. Recurriendo de nuevo a un estudio de corte técnico –y, en esta ocasión, multimodal– analizan las estrategias utilizadas por el colectivo para crear ese sentimiento de grupo –la sororidad– que impera en estos nuevos discursos.

El sexto capítulo, redactado por el propio Pujante, se adentra en el análisis de los atentados contra la redacción de la revista francesa *Charlie Hebdo*. Con un notable pero comprensible tono teórico, esta sección insiste en cómo un mismo acontecimiento (en este caso, la publicación

de portadas que satirizaban la figura de Mahoma) puede ser incluido en discursos sociales muy distantes entre sí (el discurso de la libertad o, al contrario, el de la blasfemia a un profeta) que, cuando pretenden imponerse en el otro, desencadenan consecuencias trágicas. Subrayando, pues, el nivel deontológico de esta disciplina, concluye Pujante que es precisamente por ello por lo que la Retórica, en tanto que área capaz de dar cuenta de esta creación discursiva, se nos presenta como una necesaria herramienta para la convivencia pacífica y democrática.

Por su parte, Esperanza Morales también firma el séptimo capítulo: “El discurso de las alternativas ecosociales”. Realizado tras un interesante trabajo de campo al más puro estilo etnográfico, analiza nuestra autora los discursos de dos movimientos del llamado “post15-M”: los de la Cooperativa Integral Catalana y los de la Plataforma Pueblos Vivos. Estudiándolos en varios niveles (léxico, sintáctico, textual...) rastrea cómo se construyen estas narrativas esencialmente opuestas a la expansión capitalista y cuáles son las estrategias discursivas a las que recurren.

Finalmente, un octavo capítulo, escrito por la misma autora, analiza la sesión en la que el Parlament aprobó el referéndum ilegal del 1-O. Tras evidenciar las falacias sobre las que se asienta el discurso nacionalista –fundamentalmente, la del “lugar de la esencia”–, glosa también las respuestas dadas por los representantes de los diferentes grupos parlamentarios; unas respuestas en las que se aglutinan recursos retóricos que van desde la más racional argumentación axiomática a la más compleja ironía.

Pues bien, tras esta demostración de la enorme aplicabilidad de la Retórica constructivista a asuntos sociales tan diversos como el nacionalismo, el terrorismo o la transexualidad, el volumen da paso a su tercera y última parte: “Metodologías y teorías cercanas y complementarias de la retórica constructivista”. Tres capítulos, creados por Vicent Salvador, Laura Filardo-Llamas y Esperanza Morales, respectivamente, se proponen rastrear los vínculos interdisciplinarios entre este modelo neorretórico y algunas áreas muy próximas.

El primero de ellos estudia las relaciones con el Análisis del Discurso; relaciones muy estrechas que se remontan incluso a los orígenes francófonos de esta disciplina en la que el componente retórico ya adquiriría, de alguna forma, fuerza. Además, se rastrean en este capítulo algunas de las últimas aportaciones de este campo; unas aportaciones que el mismo autor pone en práctica en su análisis del discurso de Greta Thunberg al que contrapone, además, el de las alternativas negacionistas.

El segundo capítulo –a nuestro juicio, quizá, el más problemático– se enfrenta a la tal vez imposible distinción entre la Retórica constructivista y el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Rastrea para ello los orígenes que el ACD encuentra en la Lingüística Crítica anglosajona y, a continuación, prolonga esta línea evolutiva hasta el nacimiento de la propia disciplina cuyo marco teórico y deontológico, a decir verdad, poco –o nada– difieren de los de la propuesta que hoy nos ocupa. Prueba de ello, en efecto, son los estudios que más tarde se proponen sobre algunos eslóganes, imágenes y usos metafóricos del movimiento *Black Lives Matter*; unos estudios realizados desde el ACD que, sin embargo, podrían perfectamente haber aparecido en la sección anterior. En efecto, bajo nuestro punto de vista –y entiéndase esto como una simple apreciación–, la distinción entre estas dos disciplinas no queda demasiado clara. Quizá se trate, simplemente, de que tal diferenciación resulta imposible: el ACD no constituye, como decía el propio van Dijk (2001: 352), una “disciplina” propiamente dicha, sino más bien un “tipo de

investigación” que, en su necesidad de disidencia, debe hacer uso de cuantas metodologías y modelos teóricos pueda. La Retórica constructivista, pues, no sería más que una de las múltiples herramientas –quizá aquella con una tradición más alargada– de las que el ACD puede (y debe) valerse.

Finalmente, cierra esta última parte un artículo dedicado a las vinculaciones con la Etnografía, una rama de la que la propuesta que hoy nos atañe recoge no solo buena parte de su código deontológico, sino especialmente su *modus operandi*. Presentando para ello un esbozo de un estudio realizado por la propia Morales en el seno del Movimiento de Mujeres de El Oro, la autora demuestra, en efecto, las simetrías metodológicas entre ambas ramas que, en su desarrollo, se ven obligadas a observar, ante todo, la realidad social.

Y de esta forma se concluye la última sección del libro, parte en que se evidencia el carácter multidisciplinar de esta rama. En efecto, haciendo uso de unidades de análisis que proceden ya de antiguo, pero que se entremezclan, en puro eclecticismo, con propuestas novedosas, la Retórica constructivista consigue alzarse, así, como una disciplina con una gran capacidad analítica. Guiada, además, por un marco deontológico profundamente humanista, se ancla en un presente que, a través de sus análisis, se propone mejorar.

Las últimas páginas del volumen las ocupa Sara Molpeceres con un magnífico epílogo en el que se presenta una breve noticia histórica de la Retórica constructivista en tanto que disciplina. Se completa así el requerimiento de esa parte historiográfica que toda ciencia debe poseer. *Una retórica constructivista*, por tanto, logra no solo presentar, sino más bien consolidar una disciplina totalmente completa cuyo desarrollo –nos atrevemos a aventurar– nos deparará aún mayores y fértiles resultados.

Como se ha podido comprobar, pues, este volumen constituye sin lugar a duda una obra de referencia en esta nueva manera de entender la Retórica como una ciencia al servicio de la actualidad. Con un tono perfectamente comprensible, sus asumibles explicaciones y análisis logran llevar incluso al lector no especializado esta interesante y fructífera propuesta que supone la Retórica constructivista. Apenas nueve años después del nacimiento del concepto, pues, este libro se yergue ya como una auténtica demostración de la vigencia de estos estudios retóricos en España.

Es cierto que, tal vez, la diferenciación frente al ahora en boga Análisis Crítico del Discurso no queda demasiado clara: sus límites se solapan y difuminan, sus objetivos se confunden. Sin embargo, no es este, por supuesto, motivo suficiente para censurar el vasto campo de la Retórica constructivista, una propuesta ante todo necesaria en un mundo que se pretende democrático y participativo; un mundo en el que los viejos discursos constituyentes del orden social siguen imperando en buena parte de nuestras sociedades, pero contra los que, por suerte, hoy se alzan con fuerza nuevas narrativas alternativas. Y es que, en una época marcada por la eclosión discursiva, tal vez la Retórica vuelve a ser más necesaria que nunca, y precisamente esta actualización que supone el enfoque constructivista consigue integrarla de lleno en el mundo de hoy. Subversivo y disidente, este libro, sinécdoque de una rama en expansión, constituye, en efecto, aquel “utillaje necesario” al que antes nos referíamos.

Así pues, por nuestra parte no podemos sino recomendar encarecidamente una detenida lectura de este volumen –lectura estimulante y cómoda, por lo demás– que lejos de presentarnos una *retórica constructivista* más bien nos habla de la *construcción* de una nueva Retórica, tal vez la más verdadera y necesaria de todas ellas.

Mi agradecimiento en esta primera publicación a Eman Mhanna Mhanna, que me hizo ver que en la lengua, como en la vida, siempre hay «algo más»

Referencias complementarias

Butler, Judith. 1990. *El género en disputa: feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.

van Dijk, Teun. 2001. Critical Discourse Analysis. En Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 352 – 372. Oxford: Blackwell Publishers Inc.