STUDIA IBERYSTYCZNE

16

ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA DIDÁCTICA

2017

ed.

Agata Komorowska

Redaktor naczelny / Editora Jefe / Editor-in-chief
Ewa Nawrocka

Komitet Redakcyjny / Consejo de Redacción / Editorial Board
ROSANNA KRZYSZKOWSKA-PAWLIK (Literatura i kultura Hiszpanii / Literatura y cultura de España / Spanish literature and culture); EWA NAWROCKA (Literatura i kultura Ameryki Łacińskiej / Literatura y cultura de América Latina / Latin American literature and culture); XAVIER FARRÉ VIDAL (Literatury i kultury mniejszościowe / Literaturas y culturas minoritarias / Minority literatures and cultures); EWA STALA (Językoznawstwo iberyjskie / Lingüística ibérica / Iberian linguistics); ANNA RZEPKA (Literatura i kultura obszaru języka portugalskiego / Literatura y cultura de la lusofonía / Literature and culture of Portuguese-speaking countries)

Sekretarz / Secretaria / Secretary
Rozalya Sasor

Rada Naukowa / Comité Científico / Board of Advisors
BEATA BACZYŃSKA, Uniwersytet Wrocławski (Polska / Polonia); MAREK BARAN, Uniwersytet Łódzki (Polska / Polonia); JERZY BRZOZOWSKI, Uniwersytet Jagielloński (Polska / Polonia); ARTURO CASAS, Universidade de Santiago de Compostela (Hiszpania / España); UBALDO CEREZO RUBIO, Universidad de Alcalá (Hiszpania / España); JUAN DE DIOS LUQUE DURÁN, Universidad de Granada (Hiszpania / España); SILVIA KAULDE MARLANGEON, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentyna / Argentina); MARGARITA LLITERAS, Universidad de Valladolid (Hiszpania / España); GILLES LUQUET, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle (Francja / Francia); WIACZESŁAW NOWIKOW, Uniwersytet Łódzki (Polska / Polonia); ANTONIO PAMIES BERTRÁN, Universidad de Granada (Hiszpania / España); JANUSZ PAWLIK, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu (Polska / Polonia); RAMON PINYOL, Universitat de Vic (Hiszpania / España); BOGDAN PIOTROWSKI, Universidad de la Sabana (Kolumbia / Colombia); KLAUS PÖRTL, Johannes Gutenberg Universität Mainz (Niemcy / Alemania); EMILIO RIDRUEJO, Universidad de Valladolid (Hiszpania / España); ELŻBIETA SKŁODOWSKA, Washington University in Saint Louis (USA / EE.UU.); FRANCISCO TORRES MONREAL, Universidad de Murcia (Hiszpania / España); ALEXANDRE VEIGA, Universidade de Santiago de Compostela (Hiszpania / España); JOAN RAMON VENY MESQUIDA, Universitat de Lleida (Hiszpania / España); JOANNA WILK-RACIĘSKA, Uniwersytet Śląski (Polska / Polonia)

STUDIA IBERYSTYCZNE 16
2017

ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA DIDÁCTICA

Between Linguistics and Didactics
Między językoznawstwem i dydaktyką

ed.
Agata Komorowska

Kraków

© Copyright by Instytut Filologii Romańskiej
Uniwersytetu Jagiellońskiego and individual authors, 2017

Redacción lingüística:
Diego Remondo López

Corrección de pruebas: Justyna Rolińska
Composición y ajuste: Studio ANATTA

Diseño cubierta: Agnieszka Kluzik
Fotografía cubierta: Andrzej Komorowski

Publicación subvencionada por la Facultad de Filología
de la Universidad Jaguelónica

Publicado en forma de e-book junto con 100 copias en papel

Versión principal: versión en soporte digital

ISSN 2082-8594

Edición y distribución:
Księgarnia Akademicka SRL
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
e-mail: akademicka@akademicka.pl

Librería digital:
www.akademicka.pl

Índice

Lingüística

Marek Baran, *Fórmulas de saludo y de despedida como relacionemas. Apuntes desde la diacronía y la sincronía de la lengua* 7

Beata Brzozowska-Zburzyńska, *Análisis contrastivo de los elementos constitutivos de las expresiones temporales de base nominal en español y en polaco (función de localización simultánea)*..... 21

Mihai Enăchescu, *Pérdida y reemplazo de arabismos en español. Los nombres de oficios*..... 37

Agata Komorowska, *Recursos cohesivos basados en elementos deícticos* 53

Antonio María López González, *Relaciones significativas en el léxico disponible de un colectivo*..... 73

Wiaczesław Nowikow, *Los modos verbales y los inductores modales en las cláusulas subordinadas adjetivas: español vs. polaco* 95

Marta Pawłowska, *El léxico de origen hebreo en el judeoespañol contemporáneo*..... 111

Magdalena Słowik, *Aspectos semántico-pragmáticos de los diminutivos en el español de la Ciudad de México*..... 131

Piotr Sorbet, *El* vesre*: un mecanismo de creación léxica*..... 151

Ewa Stala, *Los diccionarios de P. S. Pallas y Ph. A. Nemnich. Hallazgos y enigmas* 169

Agnieszka Szyndler, *Fraseología y emoción. Un esbozo de las fórmulas rutinarias con modalidad subjetiva* 183

Marta Wicherek, *Sobre el carácter heterogéneo de las connotaciones*.... 199

Andrzej Zieliński, *Sobre el origen del valor frecuentativo de* <saber + *infinitivo*>..... 215

Didáctica

Răzvan Bran, *Los manuales de ELE editados en Rumanía bajo el comunismo* 231

Paula Pulgar Alves, *Reír o no reír: estímulos, problemas y malentendidos a partir del humor en la clase de ELE* 249

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak, *Situación laboral y cualificaciones profesionales de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas secundarias de Polonia* 259

Ester Trigo Ibáñez, Manuel Francisco Romero Oliva, *Geografía literaria en el aula de ELE. Una aproximación al Cádiz de 1812 desde la ruta literaria de las libertades* 283

Pilar Úcar Ventura, *Leer cine:* Alatriste *como estrategia didáctica para la escritura* 303

Lingüística

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.01

Marek Baran
Uniwersytet Łódzki
marek.baran@uni.lodz.pl

Fórmulas de saludo y de despedida como relacionemas
Apuntes desde la diacronía y la sincronía de la lengua

Resumen:
El objeto del presente estudio son las fórmulas de saludo y de despedida analizadas en términos de relacionemas, que, de acuerdo con los postulados propios de los planteamientos conversacionales, concebimos como marcadores específicos de la relación interpersonal. Al adoptar una perspectiva propia de la lingüística interaccional, pretendemos demostrar que el repertorio de este tipo de formas es más amplio de lo que suele admitirse. Señalamos, de igual modo, que un marcado valor relacional hace de las fórmulas de saludo y de despedida una clase cercana a los honoríficos.

Palabras clave: formas de saludo y de despedida, lingüística interaccional, cortesía verbal, honoríficos

Abstract:
Forms of Greeting and Farewell as *Relationemes*: Diachronic and Synchronic Perspectives
The main issues deal with in the present paper are greeting and farewell formulas analysed in terms of relationemes, that is specific exponents of interpersonal relationships. Taking the point of view of interactional linguistics, we try to show that the repertoire of this kind of forms is much wider than it is normally assumed and their relational character makes them a class very close to honorifics.

Keywords: forms of greeting and farewell, interactional linguistics, politeness, honorifics

1. A modo de introducción

El principal objetivo que nos proponemos en el marco de este estudio consistirá en analizar las fórmulas de saludo y de despedida como relacionemas, es decir, como marcadores específicos de la relación interpersonal. Adoptando una perspectiva interaccional, comprobaremos en qué medida este tipo de ritualismos comunicativos, en su evolución histórica y en su funcionamiento actual, pueden reflejar una manera particular de tratar subjetivamente la información de índole relacional. Nos proponemos, de igual modo, señalar hasta qué punto las fórmulas de saludo y de despedida se relacionan con la categoría de los honoríficos. Esta pista interpretativa debería permitirnos demostrar el papel de la denominada *marcación jerárquica* percibida en términos conversacionales.

Recurriendo a ejemplificaciones procedentes de las lenguas polaca y española, indicaremos no solamente las tendencias elípticas observadas en el funcionamiento de las fórmulas de saludo y de despedida, sino también las tendencias a la amplificación. Prestaremos atención asimismo a las convenciones sociopragmáticas que influyen en la actualización de determinados tipos de fórmulas.

2. Fórmulas de saludo y de despedida como automatismos conversacionales

Nuestro punto de partida lo constituye la percepción generalizada, tanto en los ámbitos sociales como en las ciencias del lenguaje, de las fórmulas de saludo y de despedida (= FSD), que se presentarían básicamente como automatismos conversacionales, formas altamente ritualizadas o de alto grado de previsibilidad interaccional.

La hipótesis que proponemos en nuestro acercamiento puede formularse de la siguiente manera: varias manifestaciones del uso discursivo de este tipo de formas, tanto en diacronía como en sincronía,

demuestran que no se trata tan solo de fórmulas altamente estables, fijas en los usos interaccionales. Dentro de lo que es la convención del uso, tiende a observarse cierta variabilidad, en ocasiones incluso relativamente alta, que depende del valor relacional que pueden conllevar o generar dichas formas. Por eso, hablaremos de las FSD en términos de relacionemas. Como veremos a continuación, las FSD no tienen por qué percibirse solamente como ritualismos fáticos desprovistos de cualquier contenido informativo (obviamente, el contenido informativo al que nos referimos en este caso no debe limitarse únicamente a la información de índole proposicional). A nuestro modo de ver, dentro de lo que son enfoques conversacionales o interaccionales, las FSD en numerosas ocasiones aportan importantes indicios acerca del carácter de la relación interpersonal que se establece entre los interlocutores. Por otra parte, desde una óptica propia del cambio lingüístico, pueden observarse varios fenómenos de gramaticalización, pragmaticalización o subjetivización.

Tal y como hemos apuntado *supra*, en muchos acercamientos gramaticales o discursivos las FSD suelen presentarse como formas fijas, fosilizadas, que aparecen en las interacciones de modo prácticamente automático. Es, entre otros, Drabik (2010: 109) quien habla de las FSD en términos de ritualismos fosilizados (pol. *rytualizmy skostniałe*, fórmulas rutinarias, expresiones prefabricadas y convencionales, fórmulas estandarizadas). Su repertorio se presentaría fundamentalmente como un grupo muy limitado de formas, con algunas variantes, actualizadas estas en función de la situación de comunicación (pol. *witam vs.witam serdecznie*; esp. *buenas tardes vs. muy buenas tardes*).

¿Cómo suele explicarse el número tan limitado de las FSD? Los investigadores señalan a menudo que la principal función de las FSD, aparte, obviamente, de abrir o cerrar el canal de comunicación, consiste en garantizar la seguridad del intercambio comunicativo. Quizás deberíamos hablar en este caso de la seguridad psicosocial de los participantes de la interacción, quienes, ante todo en las primeras fases del intercambio, no quieren tomar riesgos, por lo cual optan por formas altamente estereotipadas, cuyo efecto perlocutivo es

simplemente previsible. Bajo esta óptica, las FSD se presentan básicamente como fórmulas fáticas, ante todo si compartimos la llamada *concepción estrecha de faticidad*[1].

3. Fórmulas de saludo y de despedida: de la variación sociolectal al valor relacional

Por limitaciones de espacio, no entraremos en cuestiones, seguramente interesantísimas, relativas a la diversidad de las FSD a nivel transcultural. Sin lugar a dudas, las comparaciones de tipo sociocultural indican que tanto en su aspecto formal como funcional, las FSD difieren, a veces notablemente, entre diferentes comunidades de habla. No solamente es interesante cómo se formulan este tipo de formas (en este aspecto destacan ante todo las comunidades asiáticas), sino que merece la pena también observar cómo dichas formas se combinan con otras fórmulas como, por ejemplo, los tratamientos[2] o los llamados *buenos deseos*.

Al reconocer el carácter relativamente fijo y previsible de las FSD, podría decirse que son formas "predecibles" en el sentido de que aparecen en unas secuencias determinadas de los intercambios verbales. Sus realizaciones, no obstante, no tienen por qué limitarse a un grupo muy restringido de formas. Las típicas variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel socioeducativo, relación vivencial entre los interlocutores…) entran obviamente en juego a la hora de actualizar las FSD. Así, para tomar un ejemplo muy concreto, en las fases de apertura y cierre de la conversación coloquial en el parlache de Medellín (modalidad utilizada ante todo por los jóvenes, especialmente de los sectores populares y marginales de Medellín y de su área metropolitana), Castañeda Naranjo y Henao (2012: 48-55) recogen una variada gama de expresiones que, a menudo, insertan tratamientos nominales

[1] Para más detalle sobre la oposición entre la concepción ancha y estrecha de faticidad, véase Baran (2014).

[2] Apuntemos tan solo, a modo de ejemplo, las combinaciones tipo ¡Chao*, chuby!* o ¡Adiós*, bombón!*, registrados en el español mexicano (Araújo, Quinto, de Oliveira Pontes, 2013: 7).

(nombres, sobrenombres, apellidos, incluso insultos o expresiones fáticas más complejas):

[SALUDOS]
(1) Entoes qué pelao
(2) Todobienpeloemomia
(3) Quiubo parce
(4) ¡Oe!, socio, ¿entoes qué?
(5) ¿Bien o pa'qué?
(6) ¿Vientos o maletas?
(7) ¿Sí o pa' qué?
(8) Hey parce[3]
(9) ¿Quiubas?[4]
(10) Hola ome
(Castañeda Naranjo, Henao, 2012: 55)[5].

[FÓRMULAS DE CIERRE]
(1) ¡Suerte!
(2) ¡Tesuer![6]
(3) ¡Nos vemos las carátulas![7]
(4) ¡Nos pillamos!
(5) ¡Nos vidrios![8]
(6) ¡Abrámonos!
(7) ¡Abrámonos del parche![9]

---

[3] *Parce* es un acortamiento de *parcero*, cuyo significado es par, amigo, compañero.

[4] *Quibas* es una transformación de *quiubo* que corresponde a *¿qué hubo?*

[5] Todas las fórmulas aparecen en su grafía original.

[6] Es una variante de *¡Suerte!* que consiste en una inversión silábica (vesre), fenómeno muy usual entre los jóvenes hablantes de parlache (Castañeda Naranjo, Henao, 2012: 57).

[7] *Carátula* equivale a *cara*.

[8] *Vidrios* = *veremos*.

[9] *Abrirse* en el parlache de Medellín es "dispersarse rápidamente y ubicarse en un lugar seguro". *Parche* hace referencia al lugar donde se reúnen los jóvenes a departir (Castañeda Naranjo, Henao, 2012: 57).

(8) ¡Bueno parcero!
(9) ¡Cuídese!; ¡Cuídate!
(10) ¡Bye!
(Castañeda Naranjo, Henao, 2012: 56).

Otro ejemplo de la variación sociolectal a través de la que se manifiesta el valor relacional de las FSD son las llamadas *matracas en chino*. Las matracas son dichos, locuciones, fórmulas conversacionales que se utilizan en el lenguaje conversacional y que forman parte del denominado lenguaje formulaico. Como apunta Jia (2013: 137-140), las fórmulas de saludo en chino frecuentemente varían según el estatus y la edad de las personas que se saludan. Existen, a la vez, variaciones a lo largo del tiempo en los tipos de saludo motivadas por cambios sociales, políticos y económicos. A los europeos, les puede sorprender a veces el carácter extremadamente directo de los saludos chinos tipo:

1. ¿Has comido?
2. ¿Tío, dónde te has enriquecido últimamente?[10]

En intimidad, los chinos suelen saludarse también de la siguiente manera:

1. ¿Por qué dignas razones has venido?
2. ¿Todavía no estás muerto?
3. ¿Adónde te has ido a morir últimamente?

(Jia, 2013: 139).

Aparte de cierta creatividad en este tipo de fórmulas, no deja de observarse, obviamente, su estrecha dependencia del ámbito sociolectal.

Estos sencillos ejemplos del uso de las fórmulas de saludo y de despedida indican claramente que son mecanismos interaccionales provistos de un evidente valor relacional. Por esta razón nos parece oportuno hablar de las FSD en términos de relacionemas.

[10] La primera fórmula es posiblemente producto de la época de hambruna de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado (esta forma se conserva hasta hoy en día). La segunda aparece con la reforma económica de los años ochenta del siglo XX, época en la que todo el mundo intentaba hacer negocios para enriquecerse.

De acuerdo con los enfoques propios de la lingüística interaccional, los relacionemas corresponden a diferentes formas y mecanismos lingüísticos que se analizan no solo desde el punto de vista de la forma, sino también desde el punto de vista de la importancia que tienen en el funcionamiento del llamado *face-work* ('trabajo de las imágenes'; nos referimos al bien conocido concepto de Brown y Levinson (1978; 1987), procedente de la teoría de la cortesía verbal). Como afirma Kerbrat-Orecchioni (1995: 70), una parte importantísima de la materia lingüística producida a lo largo de las interacciones se justifica efectivamente por su valor relacional, incluso si este valor se presenta generalmente como más disimulado, menos oficial o sustancial que el llamado *contenido informativo*. Es, sin embargo, de suma importancia darse cuenta de que distintos mecanismos o formas lingüísticas funcionan no solamente como operadores dotados de un determinado valor procedimental, sino también como marcadores específicos de la relación interpersonal.

El relacionema como noción operativa en los acercamientos interaccionales abarca unidades distintas desde el punto de vista formal que se asemejan, no obstante, por el hecho de compartir un determinado potencial relacional (o, dicho de otro modo, por contribuir al establecimiento de las relaciones de *face-work*). La relación a la que nos referimos en este momento es una relación interpersonal e interaccional al mismo tiempo. Se trata, por tanto, de un espacio intercomunicativo común que se crea entre los interlocutores a lo largo de sus intercambios verbales. Obviamente, dicha relación es negociable y negociada entre los participantes en la interacción. Esto significa que los comportamientos comunicativos (como, por ejemplo, el uso concreto que se hace de las formas de tratamiento o la verbalización de las órdenes) pueden interpretarse de distintas maneras:

–Por una parte, tienen el potencial de reflejar ciertas relaciones existentes a *priori* entre los interlocutores.

– Por otra, son capaces de confirmar, negar o incluso constituir dichas relaciones, y todo ello gracias a la manipulación de las unidades o marcadores que en nuestro acercamiento denominamos relacionemas (Kerbart-Orecchioni, 1995: 72).

Si nos fijamos en el nivel del funcionamiento de la conversación, descubriremos fácilmente que los interlocutores intercambian sin parar todo tipo de relacionemas, los cuales deberían considerarse al mismo tiempo elementos que definen la relación interpersonal (de un intercambio dado) y elementos que contribuyen a su construcción (Kerbrat-Orecchioni (1995: 72) los llama *indicateurs* / *constructeurs de la relation interpersonnelle*).

¿En qué sentido las FSD constituyen efectivamente relacionemas? Si recurrimos, por ejemplo, al caso del saludo más habitual hoy en día en el mundo hispánico, comprobaremos que, desde una perspectiva diacrónica, el marcador *hola* iba teñido de matizaciones claramente relacionales. Faya Cerqueiro y Villa Carneiro (2013; 2014), en su análisis pragmático de la palabra *hola* en el teatro calderoniano (basado este en un corpus constituido por 36 piezas teatrales), demuestran que la función más habitual del saludo en cuestión en el Siglo de Oro era la de acompañar una orden. *Hola* lo utilizaba siempre un personaje de rango superior cuando se dirigía a uno de clase inferior, antes de enunciar por lo general una orden o mandato. *Hola* se usaba, de igual modo, para llamar a un personaje de condición social inferior. Parece que los primeros usos de *hola* con un auténtico valor de saludo datan de mediados del siglo XIX —es cuando el valor despectivo de *hola* se pierde por completo y su uso en saludos se generaliza de tal forma que es adoptado por las distintas clases sociales, independientemente de quienes sean el hablante y el oyente[11]—.

Parece también interesante observar de qué manera determinadas características formales de las FSD, contempladas estas desde el punto de vista del cambio lingüístico, reflejan el carácter relacional e interpersonal. Aunque de modo general suele afirmarse que las fórmulas de cortesía suelen tender a acortarse, en la historia de la lengua se registra igualmente una tendencia opuesta: la tendencia al

[11] La forma de tratamiento que se usaba en el Siglo de Oro indicaba el rango de una persona dentro de su propio grupo. Parece plausible que las clases inferiores quisiesen adoptar una forma reservada a una superior y que identificaba al hablante como miembro de dicha clase (Faya Cerqueiro, Villa Carneiro, 2014: 66).

enriquecimiento formal de las fórmulas de cortesía. Es así en el caso de la lengua polaca, en la que se observan como dos fases, dos etapas que difieren en lo que respecta al grado de formalidad de las fórmulas de cortesía. Así, prácticamente hasta el siglo XVIII, se percibe la tendencia al enriquecimiento formal de las fórmulas de cortesía, que se traduce en el fenómeno de la amplificación. El conjunto de las fórmulas de cortesía crece como tal; dichas fórmulas también se alargan:

kłaniam → nisko kłaniam[12]
ukłon składam → ukłon do nóżek składam
ścielę *się do nóżek →* z *pozwoleniem WM Pana ścielę się do nóżek*
czołem biję → śmiem bić czołem → wybacz, że śmiem bić czołem → proszę, wybacz, że śmiem bić czołem → za wielkie mam szczęście, prosząc o *wybaczenie, że śmiem bić czołem*[13]

Desde el s. XIX, dominará claramente la tendencia opuesta: la de simplificar este tipo de estructuras (Cybulski, 2003: 239-240).

¿Por qué la amplificación? La respuesta está efectivamente en la intención de guardar una marcación de tipo relacional. No olvidemos que el empleo frecuente de una forma hacía que esta se convirtiera en algo más trivial, más coloquial o más vulgar. De este modo, perdía su carácter ceremonial o perdía, al menos en parte, su potencial de cortesía. Por lo tanto, resultaba casi imprescindible "añadir algo" [= amplificar la fórmula], para conservar el perfil de cortesía (por ese motivo, suele hablarse incluso de una cierta "hipertrofia" de la

[12] Las fórmulas a las que recurrimos proceden del corpus constituido por un destacado investigador de la historia de la lengua polaca, el profesor Marek Cybulski, de la Universidad de Łódź, quien en sus investigaciones logró reunir un considerable número de fuentes, como: cartas, documentos de la administración, discursos oratorios, piezas de teatro, memorias, guías de conversación (polaco-latín, polaco-alemán), manuales de buenos modales de los siglos XVI-XVII. El repertorio más amplio de fórmulas de saludo se encuentra en el capítulo I de la monografía en que nos apoyamos (Cybulski, 2003: 17-52).

[13] Todas las expresiones remiten al gesto de inclinar la cabeza. Los elementos que se añaden en sucesivas reformulaciones tienen un carácter altamente ceremonial.

cortesía verbal en aquella época (Cybulski, 2003: 249)). Deberíamos, además, ser conscientes de que las amplificaciones se daban ante todo en el marco de las llamadas *culturas altas*: el uso más vulgar, popular se decantaba por reducciones y simplificaciones incluso en la época barroca (pensemos, ante todo, en la moda de hablar prolongadamente y con ornamentos retóricos).

En el comentario de las fórmulas polacas, detengámonos un momento en su aspecto *corporal* (el cual, seguramente, refleja bien el valor relacional e interpersonal). Es sintomático que un número considerable de este tipo de fórmulas se refiera por su significado al gesto o los gestos que se efectuaban en determinadas situaciones sociales:

^ *czołem biję: [bajo] la frente, me postro*
^ *kłaniam: me inclino [saludar inclinando la cabeza]*
^ *upadam do nóg: me pongo* a *sus pies*
^ *żegnam: me persigno* (en relación con la señal de la cruz)

Sin lugar a dudas, todavía hoy en día existe una estrecha correlación entre el aspecto verbal y no verbal en este tipo de fórmulas (los saludos y las despedidas van normalmente acompañados de algún gesto —como hemos visto, estos gestos encuentran también su imagen lingüística—).

Como es bien sabido, la hipertrofia de las fórmulas corteses, entre ellas, las FSD, con el paso del tiempo es sustituida por la tendencia a la reducción de dichas formas. Desde el punto de vista sociolingüístico y pragmático, la tendencia al acortamiento se desprende del carácter repetitivo y altamente habitual de las situaciones en las que se utilizaban estas fórmulas: el contexto situacional juega, en este caso, un papel nada desdeñable, dado que ciertas informaciones no tienen que ir verbalizadas, "están", efectivamente, en el contexto. La reducción se efectúa por varios procedimientos, de los que destaca ante todo la eliminación del elemento de la predicación:

pol. *daj ci Bóg dobrą noc* → *dobrą noc*[14]

[14] La forma polaca *dobra noc>dobranoc* se explica por el fenómeno de nominalización: las formas del acusativo se sustituyen por las del nominativo.

esp. *buenos días nos/te dé Dios // buenos días le/te deseo → buenos días*.

Desde la óptica propia de la teoría de los relacionemas, nos puede interesar más el hecho de que las reducciones y los acortamientos se dieran ante todo en las fórmulas que los superiores dirigían a las personas situadas por debajo en la jerarquía social; así pues, la reducción significaba también depreciación (de la fórmula e, indirectamente, del destinatario): ese fenómeno resulta muy visible en el caso de las despedidas:

^ *idź* z *Bogiem*[15], inicialmente, tenía un carácter solemne > se redujo a z *Bogiem*[16] (finalmente, se solía emplear esta fórmula para dirigirse a los mendigos).

La democratización que se está produciendo dentro de las fórmulas de cortesía, la desaparición de las formas o fórmulas despreciativas no significa, obviamente, la pérdida de su carácter relacional como tal. Se trata más bien de enfocar de otro modo el llamado *face-work* y de reorientarlo hacia lo que Brown y Levinson (1987) denominan *cortesía positiva*[17].

4. A modo de conclusión

Las ejemplificaciones de la variabilidad de las FSD, tanto en sincronía como en diacronía, podrían multiplicarse. Llega, sin embargo, el momento de sacar algunas conclusiones generales. Nuestro propósito ha sido demostrar que detrás de lo que se considera a menudo como algo fosilizado y altamente predecible en realidad se esconde

[15] *Vaya con Dios*.

[16] *Con Dios*.

[17] El predominio de la cortesía positiva puede traducirse en, entre otros fenómenos, incursiones sistemáticas en el territorio comunicativo ajeno, que equivalen, por ejemplo, a distintas manifestaciones de empatía e interés por parte del hablante (preguntas, cumplidos, ofrecimientos, invitaciones, sugerencias, exclamaciones, etc., revelarían, en este caso, una permanente búsqueda de contacto que, desde el punto de vista de la teoría de la cortesía verbal, son actos amenazadores de la imagen). La cortesía negativa, por su parte, concuerda, *grosso modo*, con el principio de no interferencia en el espacio comunicativo ajeno.

una variación relativamente considerable de formas, que se actualizan tanto en función de la convención sociocultural dominante como en función de los parámetros situacionales puntuales. Como hemos podido comprobar, durante los Siglos de Oro, la diferenciación formal y funcional (también de índole sociopragmática) de diversas FSD se presentaba como nítidamente más acentuada: una valoración *minuciosa* de las formas de cortesía descubre una correlación muy estrecha entre determinadas formas y el estatus social de los interlocutores. Así, la estructura social quedaba claramente reflejada en los intercambios comunicativos diarios (no olvidemos que en la época a la que nos referimos predominaban los contactos directos entre personas que se conocían: el anonimato como fenómeno estaba mucho menos presente en aquellas sociedades).

Hoy en día el carácter relacional o interpersonal, por llamarlo de otro modo, sigue manifestándose, aunque, obviamente, se trata de manifestaciones de otra índole. Al analizar las conversaciones diarias, seguramente nos daremos cuenta de que la huella relacional es fuertemente visible en el aspecto cuantitativo de las FSD: cuanto más acentuados son los lazos de confianza y solidaridad intercomunicativa, más largas (y a menudo también más originales) resultan las fórmulas de saludo y de despedida. Las observaciones de este tipo nos obligan a reconsiderar de nuevo la cuestión del tipo de *contenido informativo* que es propio de las formas de cortesía en general y de las FSD en particular. Obviamente, no se trata de un contenido puramente proposicional. Al adoptar una perspectiva propia de la lingüística interaccional, habría que admitir que este último debería reinterpretarse en términos de lenguaje alusivo-implicador (es decir, en dimensiones distintas a las de la lógica veritativa). A nuestro modo de ver, lo fático (dentro de lo cual caben las FSD) se corresponde perfectamente con una manera particular y puntual de tratar subjetivamente la información. El planteamiento así perfilado parece concordar con las características del *coloquio* resaltadas por VigaraTauste (1997: 5), en cuya opinión lo fundamental del registro coloquial no es tanto lo que los interlocutores dicen, sino más bien el hecho mismo de decirlo precisamente en un momento dado de su relación vital y comunicativa,

así como el decirlo de un modo determinado y no de otro distinto. La información *objetiva* se ve así en todo caso complementada por otra, no de menor importancia, que podría concebirse en términos de *información fática* o *afectiva*. A través de esta última el emisor se revela (y se desvela) personalmente, dejando huella de su actitud interlocutiva. Sin lugar a dudas, las fórmulas de saludo y de despedida analizadas en su complejidad interaccional y sociopragmática, cumplen las características de las instancias fático-afectivas.

Bibliografía

ARAÚJO, A., QUINTO, M., de OLIVEIRA PONTES, V. (2013), "La cortesía social lingüística en saludos y despedidas entre hablantes mexicanos", *Hispanista*, 14, 53, pp. 1-11.

BARAN, M. (2014), "Función fática *vs* mecánica de la interacción verbal", en: Pawlik, J., Szałek, J. (eds.), *Lingüística española en Polonia. Líneas de investigación*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, pp. 9-23.

BROWN, P., LEVINSON, S. C. (1978), "Universals in Language Usage. Politeness Phenomena", en: Goody, E. N. (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 56-289.

BROWN, P., LEVINSON, S. C. (1987), *Politeness. Some Universals of Language Use*, Cambridge University Press, Cambridge.

CASTAÑEDA NARANJO, L. S., HENAO J. I. (2012), "Fórmulas de apertura y cierre en procesos de interacción verbal en parlache", *Lingüística y Literatura*, 62, pp. 47-62.

CYBULSKI, M. (2003), *Obyczaje językowe dawnych Polaków. Formuły werbalne* w *dobie średniopolskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

DRABIK, B. (2010), *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

FAYA CERQUEIRO, F., VILA CARNEIRO, Z. (2013), "Análisis pragmático del marcador *hola* en el teatro de Calderón de la Barca", *Bulletin of Hispanic Studies*, 90/8, pp. 883-896, [on-line] https://doi.org/10.3828/bhs.2013.54.

FAYA CERQUEIRO, F., VILA CARNEIRO, Z. (2014), "Ampliando horizontes de investigación a través de la cooperación interdisciplinaria en filología: el caso de la pragmática histórica", *E-Scripta Romanica*, 1, pp. 55-74.

JIA, Y. (2013), "Las matracas en chino. Dichos y locuciones pragmático--conversacionales de carácter formulaico en la lengua china", *Language Design*, 15, pp. 137-154.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994), *Les interactions verbales. Tome 3*, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. (1995), "La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue", *Cahiers de Linguistique Française*, 16, pp. 69-88.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. (2005), *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris.

VIGARA TAUSTE, A. M. (1997), "Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 7, pp. 1-28.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.02

Beata Brzozowska-Zburzyńska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
beata.brzozowska-zburzynska@poczta.umcs.lublin.pl

Análisis contrastivo de los elementos constitutivos de las expresiones temporales de base nominal en español y en polaco

(función de localización simultánea)

Resumen:
El objetivo de esta investigación es analizar las estructuras de las expresiones temporales que se emplean en español y polaco para desempeñar la función sintáctica de complemento circunstancial de tiempo. Siguiendo a Wilk-Racięska, creemos que cualquier elemento lingüístico, tanto léxico como gramatical, refleja la visión del mundo que comparten los hablantes de una misma lengua. Proponemos, por lo tanto, un estudio contrastivo en el cual se presentarán estructuras más o menos complejas que incluirán, necesariamente, un sustantivo acompañado de elementos facultativos, tales como preposiciones, artículos, adjetivos, marcas casuales, etc. Queremos demostrar que la aparición de estos elementos lingüísticos no es accidental y se puede explicar tomando en cuenta aspectos semánticos, pragmáticos y cognitivos propios de cada una de las lenguas estudiadas.

Palabras clave: expresiones temporales, estructuras, visión del mundo

Abstract:
Comparative Analysis of the Constitutive Elements Temporal Expressions with a Nominal Base in Spanish and Polish (Simultaneous Function)
The aim of the study is to analyze the structures of temporal expressions used in Spanish and Polish which assume the syntactic function of circumstantial

complement of time. Following Wilk-Racięska, we believe that any linguistic element, both lexical and grammatical, reflects the vision of the world shared by speakers of the same language. We propose, therefore, a contrastive study in which more or less complex structures will be presented, which will obligatorily include a noun accompanied by optional elements such as prepositions, articles, adjectives, casual markers and others. We want to demonstrate that the appearance of these linguistic elements is not accidental and can be explained by taking into account semantic, pragmatic and cognitive aspects specific to each of the languages studied.

Keywords: temporary expressions, structures, vision of the word

El objetivo de este trabajo es presentar los elementos lingüísticos que forman parte de una expresión temporal de base nominal en español y en polaco[1]. Las expresiones con estas características, que a nivel sintáctico cumplen la función de complemento circunstancial, son sintagmas nominales o preposicionales, más o menos complejos, con un solo elemento obligatorio, que es el sustantivo. Hablaremos, por lo tanto, de un subgrupo de elementos lingüísticos que sirven para ubicar las acciones verbales en el tiempo junto con otros subgrupos que desempeñan la misma función, de entre los cuales destacan los adverbios de tiempo como elementos prototípicos. Sin embargo, como observa Carbonero Cano:

> (...) por evidentes razones de economía del lenguaje, el sistema temporal no dispone de una unidad adverbial mínima de tipo léxico, para cada situación temporal que haya que expresar. Por ejemplo, tomando la unidad «noche», para el pasado tenemos una unidad léxica: *anoche*; y, sin embargo, para el presente o futuro necesitaremos otros recursos, construcciones complejas de nivel sintagma: *esta noche* (presente), *mañana noche* o *la próxima noche* (futuro). La lengua no dispone de unidades léxicas para tales ocasiones. (...) Esa es la razón por la que encontramos que en el cuadro

[1] En el artículo presentamos algunos resultados de una investigación mucho más extensa que se publicó en un volumen monográfico (Brzozowska-Zburzyńska, 2017).

general del sistema adverbial hay algunas «casillas vacías» cuya noción no dispone de unidad específica y habrá de ser llenada por otra unidad más compleja que la exprese (Carbonero Cano, 1979: 115).

En este trabajo revisaremos las principales estructuras que, en español y en polaco, se pueden formar, para realizar la función circunstancial, con sustantivos, principalmente temporales. Como explica Martínez (1995: 129), podemos hablar de los sustantivos temporales de cuantificación imprecisa (*tiempo, momento, época, instante*), y de los de cuantificación precisa (*segundo, hora, día, tarde, lunes, mes, siglo*, etc.). Además de estos, hay también sustantivos que nombran eventos o actividades y en los que el sema temporal no es principal sino periférico, tales como: *reunión, vacaciones, comida, lectura* (José, 2003: 31), que también pueden formar núcleos de las expresiones temporales que nos interesan. No obstante, en este artículo nos limitaremos al análisis de los sustantivos temporales de cuantificación precisa, por lo que tampoco nos referiremos al grupo de sustantivos que designan partes de cualquier intervalo temporal, es decir: *principio, final, caída, mitad*, etc. (Borillo, 1998: 133).

Cuando estudiamos y comparamos lenguas distintas, podemos constatar que se diferencian tanto a nivel léxico como gramatical. Por eso, también podemos observar que tanto el lexicón como la gramática tienen como objetivo ordenar y simbolizar el contenido conceptual de lo comunicado. Su carácter es "imaginístico"[2] (Langacker, 1998: 45). Eso quiere decir que cualquier elemento lingüístico, sea cual sea su estatus (elemento léxico, elemento gramatical) y su extensión (un simple morfema, una palabra o una estructura compleja), refleja el modo de ver y entender el mundo que comparten los hablantes de una misma lengua, esto es, su *visión del mundo*[3].

[2] El adjetivo *imaginístico* es un neologismo que se suele emplear en los trabajos de los lingüistas que se dedican al paradigma cognitivista, sobre todo, formando sintagmas nominales de tipo: *esquemas imaginísticos*, *carácter imaginístico de la representación lingüística*, etc.

[3] "La visión del mundo es un concepto complejo que englobaría modelos cognitivos convencionales, valores, emociones, escenarios sociales, situaciones,

Cuando comparamos las visiones del mundo de los hablantes de lenguas diferentes, podemos observar que las diferencias son menores cuando nos referimos a las lenguas que pertenecen a la misma cultura macro[4] y mayores cuando hablamos de culturas no emparentadas, pero siempre las diferencias siempre se dan, incluso cuando hablamos de lenguas pertenecientes a la misma familia genealógica, o, como en el caso del castellano, de sus variedades geográficas[5].

El español y el polaco son dos lenguas europeas que se han desarrollado en el marco de la misma cultura macro, por lo que comparten muchas ideas sobre la organización y el modo de entender el mundo, así como comportamientos culturales y sociales y, por consiguiente, lingüísticos. Sin embargo, presentan también muchas diferencias, tanto a nivel léxico como gramatical, que se deben a distintos factores tanto intra como extralingüísticos, y sobre todo reflejan otra imaginería[6].

Para este estudio contrastivo hemos elegido expresiones pertenecientes al dominio del tiempo ya que, como asegura Guriewicz (1976: 95): "Hay pocos elementos que caracterizan tan bien la esencia de una cultura como el modo de entender el tiempo"[7].

---

estados de ánimo, esquemas mentales metafóricos y metonímicos, en definitiva, toda una configuración cultural y ética a través de la cual evaluamos o asumimos ciertos comportamientos, eventos y realidades" (Luque Durán, 2004: 491, véase también Wilk-Racięska, 2007, 2009).

[4] Una cultura macro puede agrupar a varias culturas de menor alcance y se caracteriza por compartir los mismos principios filosóficos, religiosos, sociales, culturales, etc. (p. ej. cultura macro europea *versus* cultura macro asiática) (Wilk-Racięska, 2007: 446).

[5] Cuando hablamos del castellano, no podemos olvidar el hecho de que esta lengua se ha desarrollado en lugares del mundo muy diferentes, por lo que podemos encontrar elementos lingüísticos que reflejan tanto la visión del mundo europea, como las de otras culturas macro muy diferentes (por ejemplo, la andina). Para ver algunas particularidades del español europeo contrastado con el de América Latina, se recomienda leer el libro de Wilk-Racięska (2012).

[6] Según Palmer (2000: 24) es el modo de ver y entender el mundo gracias a la imaginación y facultades mentales de los hablantes.

[7] Traducción nuestra.

La concepción del tiempo para los hablantes españoles y polacos la podemos apreciar analizando las ideas generales sobre él que comparten los hablantes de estas dos lenguas[8]; y también, al considerar las expresiones lingüísticas concretas que se refieren al tiempo, donde podemos observar tanto las coincidencias como las divergencias en el modo de dividirlo en entidades menores y también en el modo de conceptualizar estas entidades como puntos, duraciones o estructuras complejas.

Las expresiones temporales cuya base es un sustantivo y que desempeñan la función de complemento circunstancial de tiempo suelen aparecer, tanto en español como en polaco, precedidas de una preposición. Martínez (1995: 129), siguiendo las ideas ya clásicas de Alarcos Llorach, explica que las preposiciones desempeñan la función de elementos traspositores a la categoría adverbial de otros elementos lingüísticos, tales como sustantivos, adjetivos y otros, es decir, que participan en el proceso de adverbialización. Sin embargo, existen también expresiones con lo que Haspelmath (1997: 116) llama el *marcador cero,* es decir, que no llevan ninguna preposición, pero funcionan como CCT. Suelen ser sustantivos modificados por determinantes, adjetivos o complementos, aunque también haya estructuras unimembres. Además de estas, existen igualmente estructuras que el lingüista alemán llama *minimal marked*, es decir, construcciones sin preposición, pero con una marca casual concreta. Aquí aparece la primera gran diferencia entre las dos lenguas que estudiamos. Desde el punto de vista tipológico el español es una lengua de tipo: 'tiempo + artículo' y el polaco es una lengua de tipo: 'aspecto + caso' (Nowikow, 2013: 66). Por eso, en la estructura de las expresiones temporales españolas aparecerá el artículo definido como uno de los elementos constitutivos facultativos, mientras que en polaco serán las marcas morfológicas de los casos de la declinación las que influirán

[8] Algunas ideas generales sobre el tiempo que vienen de la antigua filosofía y de la física, que comparten los hablantes de las lenguas europeas, se pueden consultar en el artículo de Wilk-Racięska (2012b).

en la interpretación semántica de las expresiones temporales en las que aparecen.

El hecho de que encontremos estructuras preposicionales, así como otras que no contienen preposiciones, está relacionado con tres maneras principales de percibir habitualmente el tiempo (Honeste, 1997: 163) en la cultura macro europea:

- el tiempo no dimensionado ni configurado, percibido de modo global (es el caso de las construcciones gramaticales sin preposiciones);
- el tiempo dimensionado en duración (alternancias entre las estructuras con y sin preposiciones);
- el tiempo configurado (como contenedor o como estructura compleja), en cuyo caso la presencia de las preposiciones es obligatoria.

Según Haspelmath (1997), las expresiones temporales de base nominal pueden desempeñar varias funciones semánticas. Entre las más importantes el investigador alemán destaca las siguientes: localización simultánea, localización secuencial (anterior y posterior), localización secuencial durativa (anterior y posterior), distancia temporal, extensión temporal (atélica y télica), y distancia posterior.

En este estudio solamente analizaremos ejemplos de expresiones que realizan la función de localización simultánea, es decir, las que permiten localizar una acción verbal en relación a otra acción o a "un periodo de tiempo canónico[9]" (Haspelmath, 1997: 29) de tal modo que ambos elementos de la relación, que así se establece, sean simultáneos.

A continuación, presentamos el cuadro que contiene las principales construcciones con sustantivos que designan los principales periodos canónicos del tiempo que podemos encontrar en español y polaco para la función de localización simultánea. Debemos precisar que en los grupos de sustantivos que designan las unidades principales del

[9] Haspelmath llama así los principales periodos en los que se puede dividir el tiempo en una cultura. Distingue tres subgrupos de estos periodos canónicos: 1) las unidades del tiempo (*hora, día, mes, año*); 2) las unidades principales del calendario (*enero, jueves*); 3) periodos cualitativos (*primavera, tarde*) (Haspelmath, 1997: 26).

tiempo y del calendario, el número de estas y su estatus funcional son idénticos en español y en polaco[10]. No obstante, en el grupo de los sustantivos que designan periodos cualitativos, sí podemos observar algunas diferencias en cuanto al número de entidades que se pueden distinguir en ambas lenguas y su funcionamiento lingüístico[11]. Esto se debe a varios factores extralingüísticos propios de cada una de las dos lenguas que analizamos.

Entidades temporales	Expresiones españolas	Expresiones polacas
Horas	a las cuatro (horas)	o czwartej (godzinie)
Partes del día	durante el día/de día, de noche/por la noche, a mediodía, a medianoche, por la mañana, por la tarde, de madrugada	w dzień/za dnia/dniem, w nocy/nocą, w południe, o północy, rano, wieczorem, nad ranem

[10] Estos sustantivos funcionan como las llamadas *nomenclaturas* (en la semántica estructuralista, véase, por ejemplo, la distinción entre *terminologías* y *lenguaje primario* de Coseriu de 1964), es decir son nombres que "[...] no pertenecen al lenguaje ni a las estructuraciones léxicas del mismo modo que las palabras usuales, sino que constituyen utilizaciones del lenguaje para clasificaciones diferentes de la realidad o de ciertas secciones de la realidad, al no estar estructuradas del mismo modo, al no seguir las normas del lenguaje sino las de las ciencias, las de las técnicas y las de la realidad de las cosas, por tanto es un léxico, más bien, ordenado que no nos da ningún dato de información de las cosas sólo las nombra" (Izquierdo Guzmán, 1992: 17-18). Sin embargo, según la semántica cognitiva, no hay entidades lingüísticas que no pueden recibir una interpretación semántica. Lo demuestran Cuenca & Hilferty (1999: 71) en su definición de la palabra *martes*.

[11] A este propósito se pueden consultar otros artículos nuestros sobre los sustantivos que designan partes de un día (Brzozowska-Zburzyńska, 2012a) y otras entidades temporales (Brzozowska-Zburzyńska, 2012b).

Días	el lunes, este martes, el viernes pasado, este/ese/aquel día	w poniedziałek, w ten wtorek, w zeszły piątek, w tym/tamtym dniu, w ten/tamten dzień, tego/tamtego dnia
Meses	en abril, en/durante el mes de mayo, el próximo mes	w kwietniu, w miesiącu maju, w przyszłym miesiącu
Estaciones	en (la) primavera, en verano, en otoño, en invierno	na wiosnę/wiosną, w lecie/latem, na jesieni/jesienią, w zimie/zimą
Años	en 2016, (durante) este/ese/aquel año, el próximo año, el año pasado	w 2016 roku, w tym roku, w przyszłym roku, w zeszłym/tamtym roku

Como podemos apreciar al analizar las estructuras de las expresiones presentadas en el cuadro, muchas de estas aparecen introducidas por una preposición. Tanto en español como en polaco las principales preposiciones que marcan las relaciones temporales tienen un significado original espacial[12]. Por eso, sus significados temporales son resultado de una transposición metafórica desde el dominio espacial hacia el dominio temporal. Por lo tanto, podemos observar analogías entre la estructura conceptual de ambos dominios que consiste en una sustitución conceptual (Przybylska, 2001: 260):

— Al *trajector* espacial, que es un "ente espacial", le corresponde un *trajector* temporal, es decir, un "acontecimiento";

— Al *landmark* espacial, que es también un "ente espacial", le corresponde un *landmark* temporal, es decir, un "periodo de tiempo";

[12] La excepción la constituye la preposición española *durante*, que carece de empleos no temporales.

— A la localización de un objeto en el espacio le corresponde la localización de un acontecimiento en el tiempo (Przybylska, 2002: 231).

Lo que nos parece interesante es que casi todos los sustantivos polacos que designan periodos canónicos de tiempo aparecen en una construcción prepositiva. La excepción la constituyen el sustantivo *rano* (la mañana) y el sustantivo *wieczór*[13] (la tarde). Los demás sustantivos polacos pueden formar expresiones con preposición[14]. La más frecuente es la preposición *w*, que en el dominio espacial marca la interioridad. Se emplea con algunas partes del día (*południe*, *noc*, *dzień*[15]), con los nombres de los días de la semana, con los que designan meses, años y las estaciones más prototípicas (verano e invierno). Todas estas entidades temporales (que funcionan como *landmark* de una relación temporal) se conciben como contenedores unidimensionales, esto es, segmentos temporales lineales limitados por un momento inicial y otro final (Przybylska, 2002: 232). Los acontecimientos marcados por el predicado de una oración en la cual aparece una expresión temporal de estas características (que funcionan como *trajector* de la relación temporal) se conciben como acontecimientos puntuales que ocupan la región interior del *landmark* (Przybylska, 2002: 232), esto es, como simultáneos.

En español, el marcador que indica la interioridad es la preposición *en*, que también sirve para construir expresiones temporales con la función de localización simultánea. Se emplea con los nombres de todas las estaciones del año, con el año determinado por un numeral

[13] Existe sin embargo la construcción *pod wieczór,* pero ya no es muy frecuente en el polaco actual. Se entiende como un periodo inmediatamente anterior a la caída del sol aunque muy impreciso. Se puede emplear con más facilidad en verano, cuando oscurece más tarde. La preposición *pod* designa, en el dominio espacial, una posición inferior en el eje vertical. Gracias a los procedimientos metafóricos se puede utilizar también en el dominio temporal (Brzozowska-Zburzyńska, 2012a: 63).

[14] Aunque algunas alternan con construcciones sin preposición: w *lecie/latem*, w *tym dniu/tego dnia, etc.*

[15] Cuando este sustantivo designa parte del día de 24 horas y no una unidad del tiempo cronológico.

(por ejemplo: *en 2017*), con los nombres de los meses. No aparece, sin embargo, con los nombres de los días de la semana, ni con los que designan partes de un día. Eso quiere decir que estas últimas unidades temporales no se conciben en español como contenedores cerrados.

Otras preposiciones que sirven para formar expresiones temporales de base nominal con función de localización simultánea son:

— En polaco, la preposición *o*, que sirve para marcar un punto temporal (con el sustantivo *północ* 'medianoche' o con las horas); la preposición *za*, que, en el caso de los nombres que indican periodos canónicos de tiempo, solamente aparece con el sustantivo *dzień* 'día' y forma una expresión ya poco empleada (*za dnia*), que corresponde a la expresión española *de día*; la preposición *na*, que se emplea únicamente con los nombres de las estaciones del año menos prototípicas: *wiosna* 'primavera', *jesień* 'otoño'[16]; las preposiciones *nad/pod*[17], que se emplean con los sustantivos *rano* y *wieczór*, respectivamente, y que sirven para indicar de un modo poco preciso un periodo inmediatamente anterior al indicado por el sustantivo.

— En español, la preposición *a*, que marca un punto temporal con las horas, con los sustantivos *mediodía*[18] y *medianoche*[19]; la preposición *de*, que aparece en las expresiones *de día, de noche, de*

[16] A propósito de este tipo de construcciones, recomendamos el artículo de Przybylska (2006: 50), donde la autora describe de un modo detallado el funcionamiento de las construcciones: *na wiosnę, na jesieni.* La particularidad que tienen estas no consiste solamente en el hecho de que se construyen con la preposición *na* y no *w*, como los nombres que designan el verano y el invierno, sino también al hecho de que el sustantivo *wiosna* aparece en acusativo y el sustantivo *jesień* en locativo.

[17] Son los únicos casos, en polaco, de marcadores de espacio (marcan relaciones en el eje vertical) que se emplean también para marcar relaciones temporales.

[18] Lo interesante es que en polaco el sustantivo *południe* (mediodía) no se concibe como puntual sino como un contenedor, pues se emplea con la preposición w y no *o*.

[19] Así como con otros sustantivos que marcan una parte del día más específica que, sin embargo, no hemos incluido en el cuadro, como: *al amanecer, al atardecer*, etc.

madrugada[20]; la preposición *por*, que se emplea con algunos nombres de partes del día y que designa una relación topológica entre un conjunto cerrado compacto y los puntos que lo forman (López García, 2005: 226)*;* y la preposición *durante*, que es el exponente natural de la discontinuidad.

En cuanto a las construcciones sin preposiciones podemos distinguir entre las unimembres, las bimembres y las complejas.

En español, las construcciones unimembres son casi inexistentes. Los únicos ejemplos que hemos encontrado son los nombres de los días de la semana, que pueden aparecer solos en enumeraciones, como: Lunes y martes *no habrá clases*; o cuando el nombre de un día de la semana aparece como modificador en estructuras complejas: *Fue al día siguiente,* lunes*, por la tarde* (...).

En polaco, no podemos hablar de estructuras completamente unimembres porque los sustantivos llevan siempre alguna marca casual. En esta lengua existen tres construcciones sin preposición que pueden desempañar la función de CCT: el genitivo temporal (p.ej., *tego dnia*), el acusativo temporal (p.ej., *cały dzień*) y el instrumental (p.ej., *późnym popołudniem*). Pero solamente la estructura con el instrumental puede ser unimembre y solo es posible con los nombres de las estaciones del año, así como con los nombres que indican partes de un día de 24 horas (*latem, wieczorem*) (Menzel, 2005).

Las construcciones bimembres, tanto en español como en polaco, se forman con la ayuda de algunos adjetivos determinativos (demostrativos o indefinidos).

Langacker (1991: 102) postula que los demostrativos, así como los determinantes definidos e indefinidos, son elementos que forman parte de un grupo de expresiones especiales que el lingüista norteamericano llama *grounding predications*, es decir, *predicaciones de*

[20] Según Brea (1985: 161), la preposición *de* suele indicar, en todas las lenguas románicas, la procedencia y, por extensión, también la posesión. Eso explica porque esta preposición solamente se emplea con los sustantivos que pertenecen al grupo de los periodos cualitativos (según la nomenclatura de Haspelmath); la palabra *día* designa aquí el periodo de tiempo caracterizado por la presencia de luz solar.

anclaje. Lo que hacen estas expresiones es relacionar los entes de los que se habla con el fondo de anclaje que corresponde a la propia situación de comunicación y sus componentes.

Sin embargo, si comparamos las dos lenguas que son objeto de nuestro estudio, podemos constatar que solamente en español son posibles las construcciones con el artículo definido, el cual aparece en construcciones bimembres con los nombres de los días de la semana. La expresión temporal así formada designa un día de la semana concreto, pero al mismo tiempo lo determina deícticamente en referencia al momento del habla. Con los nombres que designan otras entidades temporales, el artículo puede aparecer, pero modificado por otros elementos facultativos tales como adjetivos temporales o complementos: *el día dos de junio, el año pasado, la semana que viene*, etc.[21] Es así porque con estas otras entidades la identificación del referente temporal no es tan evidente y el hablante necesita más datos para orientarse adecuadamente en el proceso de búsqueda de las entidades correspondientes, es decir, estas entidades son menos accesibles al hablante que las que designan los días de la semana.

> (...) todas las lenguas naturales disponen de mecanismos lingüísticos para que el hablante pueda marcar como más o menos accesibles aquellas entidades mentales que deberían estar cognitivamente activadas durante el proceso de comprensión (Figueras, 2002: 54).

Las representaciones mentales de los referentes inmediatamente accesibles al destinatario requieren menos informaciones descriptivas que las menos accesibles[22].

En un espacio tan limitado como es el de un artículo, no hemos podido describir exhaustivamente todos los elementos constitutivos de las expresiones temporales de base nominal en español y en polaco, pero hemos intentado dar cuenta de algunas particularidades que

[21] En polaco, en estos contextos aparece la preposición *w*: w *zeszłym roku,* w *przyszłym tygodniu*; o bien la construcción bimembre con el genitivo temporal: *drugiego czerwca*.

[22] Teoría de la accesibilidad de Ariel (1990, 1988).

están relacionadas con estos elementos. Como conclusión proponemos las siguientes constataciones:

- Los sustantivos temporales dan cuenta de la división convencional del tiempo en las entidades que se distinguen en una comunidad lingüística concreta. Si comparamos el español y el polaco, podemos observar que las diferencias más importantes tienen que ver con los nombres de los periodos cualitativos, es decir, de las estaciones del año y de las partes del día. Es así porque la división del día y del año se lleva a cabo siguiendo distintas motivaciones de carácter extralingüístico, o como dice Nowikow (2005), a partir de *entidades de cultura lingüísticamente operacionales*[23] que son dispares.
- Las preposiciones dan cuenta de la configuración conceptual de las entidades temporales como contenedores, como estructuras complejas o como duración. En el caso de la función de localización simultánea, hemos podido comprobar que el español ofrece más posibilidades de configuración que el polaco. La mayoría de los periodos temporales se conciben en esta última lengua como contenedores cerrados[24] y se emplean con la preposición *w*, que es el exponente de la relación de interioridad. En español, este modo de concebir los periodos temporales también aparece, pero, además, podemos observar otras configuraciones, que se manifiestan con la ayuda de otros marcadores preposicionales como *por*, *de*, *durante*.
- Los determinantes son elementos lingüísticos que relacionan los entes de los que se habla con el fondo de anclaje que corresponde a la propia situación de comunicación y sus componentes. Para eso sirven los adjetivos determinativos e indefinidos y también el artículo. Este último elemento permite formar expresiones temporales bimembres con los nombres de los días de la semana en

[23] Nowikow observa, por ejemplo, que la división del día se efectúa en polaco a partir del concepto de 'luz solar', mientras que en el español peninsular se hace a partir de las horas de las comidas (Nowikow, 2005: 412).

[24] La excepción la constituyen los nombres de las estaciones del año no prototípicas y algunas partes del día.

español (*el martes, el jueves*), lo que no es posible en polaco porque esta lengua no dispone de artículos. En polaco, los días de la semana se conciben necesariamente como contenedores.

- La complejidad de las estructuras de las expresiones temporales corresponde al nivel de su accesibilidad. Cuanto más simple es la estructura tanto mayor es el grado de accesibilidad cognitiva de las entidades temporales. Tanto en español como en polaco las estructuras unimembres son marginales ya que principalmente los nombres de las entidades temporales carecen de la autonomía semántica que permita identificar sus referentes de manera inequívoca, sin ningún tipo de modificador.

Bibliografía

ARIEL, M. (1990), *Accessing Noun-Phrase Antecedents*, Routledge, London-New York.

ARIEL, M. (1988), "Referring and Accessibility", *Journal of Linguistics*, 24, pp. 65-87.

BORILLO, A. (1998), "Les adverbes de référence temporelle comme connecteurs temporels de discours", en: Vogeleer, S., Borillo, A., Vetters, C., Vuillaume M. (eds.), *Temps et discours*, Peeters, Louvain-la-Neuve, pp. 131-145.

BREA, M. (1985), "Las preposiciones, del latín a las lenguas románicas", *Verba*, 12, pp. 147-182.

BRZOZOWSKA-ZBURZYŃSKA, B. (2017), *Estudio contrastivo de las expresiones temporales de base nominal en español, francés y polaco*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

BRZOZOWSKA-ZBURZYŃSKA, B. (2012a), "Análisis contrastivo de las expresiones temporales que indican partes del día en español, francés y polaco", *Neophilologica*, 24, pp. 57–65.

BRZOZOWSKA-ZBURZYŃSKA, B. (2012b), "¿Los usuarios de lenguas diferentes entienden y dividen el tiempo cronológico del mismo modo? – el caso del español, francés y polaco", *Studia Iberystyczne*, 11, pp. 57-68, [on-line] https://doi.org/10.12797/SI.11.2012.11.05.

CARBONERO CANO, P. (1979), *Deíxis espacial y temporal en el sistema lingüístico*, Universidad de Sevilla, Sevilla.

CUENCA, M. J., HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la Lingüística Cognitiva*, Editorial Ariel, Barcelona.

FIGUERAS, C. (2002), "La jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales en español", *Revista Española de Lingüística*, 32(1), pp. 53-96.

GURIEWICZ, A. (1976), *Kategorie kultury średniowiecznej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

HASPELMATH, M. (1997), *From Space to Time. Temporal Adverbials in the World's Languages*, Lincom Europa, München-Newcastle.

HONESTE, M.-L. (1997), "Approche cognitive de la syntaxe des compléments de temps sans préposition en français", *Faits de langues*, 5(9), pp. 155-164.

IZQUIERDO GUZMÁN, M. L. (1992), *Estudio léxico-semántico de los términos que delimitan tiempo en «día». Investigación diacrónica*, [tesis doctoral], Universidad de la Laguna.

JOSÉ, L. (2003), "Noms de temps et opérations de partition: le problème de ~Il est arrivé au mois de juin de la même année~ vs ~*Il est arrivé au mois de juin de l'année~", en: Schnedecker, C., Theissen, A., *Langages*, 37/151, *Indéfinis, définis et expression de la partition*, pp. 29-42.

LANGACKER, R. W. (1998), "Wstęp do gramatyki kognitywnej", en: Kubiński, W., Kalisz, R., Modrzejewska E. (red.), *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, pp. 28-79.

LANGACKER, R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press, Stanford.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2: cómo conciben los hispanohablantes la gramática*, Arco Libros, Madrid.

LUQUE DURÁN, J. (2004), *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*, Impredisur S.L., Granada.

MARTÍNEZ, J. A. (1995), *Funciones, categorías y transposición*, ISTMO, Madrid.

MENZEL, T. (2005), "O alternacji fraz przyimkowych i fraz z narzędnikiem

w języku polskim i rosyjskim", en: Grochowski M. (red.), *Przysłówki i przyimki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, pp. 227-248.

NOWIKOW, W. (2013), "Sobre la modalización del contenido proposicional. Contraste tipológico entre lenguas románicas y eslavas", en: Pamies Bertrán A. (ed.), *De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a Juan de Dios Luque Durán*, Editorial Comares, Granada, pp. 66-72.

NOWIKOW, W. (2013), "Sobre la transmisión de la información en los contactos interculturales. Un estudio contrastivo entre el español de México y el polaco", en: Murillo Medrano J. (ed.), *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español. Perspectivas teóricas y metodológicas. Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Univeridad de Costa Rica/Universidad de Estocolmo, Estocolmo-Costa Rica, pp. 407-418.

PALMER, G. (2000), *Lingüística cultural*, Alianza Editorial, Madrid.

PRZYBYLSKA, R. (2006), "Spacjalizacja czasu w przyimkowych frazach temporalnych. Regularności i nieregularności", en: Dąbrowska A., Nowakowska, A. (red.), *Język a kultura*, 19, *Czas – język – kultura,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, pp. 45-60.

PRZYBYLSKA, R. (2002), *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Universitas, Kraków.

PRZYBYLSKA, R. (2001), "Typy relacji znaczeniowych między różnymi sensami przyimka", en: Cygal-Krupowa Z. (red.), *Studia językoznawcze*, Universitas, Kraków, pp. 251-262.

WILK-RACIĘSKA, J. (2012a), *Entre la visión del mundo temporal y la aspectual. Casos del español sudamericano*, Wydawnictwo Uniwersyetu Śląskiego, Katowice.

WILK-RACIĘSKA, J. (2012b), "Sobre el tiempo en filosofía, física y lingüística", *Neophilologica*, 24, pp. 261-269.

WILK-RACIĘSKA, J. (2009), *Od wizji świata do opisu językoznawczego w kategoriach lingwistyki kulturowej. Uwagi na temat hiszpańskiej syntagmy nominalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

WILK-RACIĘSKA, J. (2007), "Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo", *Anuario de Estudios Filológicos*, 30, pp. 439-453.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.03

Mihai Enăchescu
Universitatea din Bucureşti
mihail.enachescu@lls.unibuc.ro

Pérdida y reemplazo de arabismos en español
Los nombres de oficios

Resumen:
De los arabismos del español que designan profesiones, buena parte ha desaparecido. Hay algunos que sí han sobrevivido y entre los más usuales podríamos indicar *albañil* o *alfarero*. Otros, en cambio, han sido sustituidos por latinismos, como, por ejemplo, *veterinario*, que elimina a *albéitar*; o por derivados o compuestos: así, *barbero* o *ropavejero* consiguen imponerse frente a sus competidores *alfajeme* y *aljabibe*, respectivamente. Hay casos aún más especiales, en los que el arabismo resulta eliminado por un préstamo romance (*alfayate* vs. *sastre*) o incluso por otro arabismo (*alcaller* vs. *alfarero*).
La investigación se centrará en el reemplazo de arabismos por otras voces a partir de la Baja Edad Media dentro de este vocabulario del español medieval.

Palabras clave: arabismo, pérdida léxica, reemplazo, nombres de oficios, historiografía lingüística

Abstract:
Loss and Replacement of Arabisms in Spanish. Names of Professions
Most Spanish words of Arabic origin that designate professions have disappeared. However, some are still in use, amongst which *albañil* or *alfarero* are some of the most usual. Others have been replaced by Latinisms, such as *veterinario*, which replaced *albéitar*, or by derived (*barbero*) or compound nouns (*ropavejero*) that prevail over their counterparts *alfajeme* and *aljabibe*, respectively. There are also special cases when an Arabic word is replaced by a Romance loan word (*alfayate* vs. *sastre*) or even by another Arabic word (*alcaller* vs. *alfarero*). The aim of this

paper is the study of the replacement of Arabisms starting from the Late Middle Ages with focus on names of professions.

Keywords: Arabisms, linguistic historiography, loss of Arabisms, replacement of Arabisms, professions

0. Introducción

En todos los manuales de Historia de la Lengua española, un capítulo importante lo constituye la influencia árabe. El elemento árabe fue la más importante capa del léxico español hasta el siglo XVI, después del latino (cf. Lapesa, 1986: 133).

Se pueden distinguir varias etapas en la incorporación de arabismos. Hasta el siglo XI se introducen sin obstáculos, por ser Córdoba el centro cultural de la Península. Durante la Baja Edad Media sigue siendo importante el arabismo, pero empieza ya a competir con el cultismo de origen latino y el extranjerismo europeo. Después comienza el retroceso, que Lapesa (1986: 155-156) atribuye a la decadencia de la influencia cultural musulmana como consecuencia de la expulsión de los árabes, por un lado, y a la influencia del Renacimiento europeo, por otro lado.

> Muchos términos árabes fueron desechados: *alfayate*, *alfajeme* no resistieron la competencia de *sastre* y *barbero*; el *albéitar* creyó ganar en consideración social llamándose *veterinario*, y el nombre de *alarife* se conservó únicamente en la memoria de los eruditos (Lapesa, 1986: 156).

Después de la pérdida de la influencia política y cultural árabe, muchos arabismos caen en desuso y son sustituidos por vocablos provenientes en su mayor parte del latín, por vía culta, entre los siglos XIII y XV, lo que se inscribe en el proceso de relatinización del léxico.

> El progresivo menor uso y, a veces, pérdida de arabismos, se debió generalmente a causas extralingüísticas, contribuyendo a ello tanto las nuevas preferencias culturales como las ordenanzas que prohibían costumbres, indumentaria y lengua árabe (Maíllo Salgado, 1998: 503).

La entrada de latinismos en español se hace masivamente entre los siglos XV-XVII. Así, en el siglo XV se incorporan más del 30 %; en el siglo XV, un poco más del 16%, al igual que en el XVII (cf. Reinheimer Rîpeanu, 2004: 36). La incorporación de latinismos no supone necesariamente la eliminación de palabras de otros orígenes; muchas veces el latinismo cubre un vacío conceptual o una necesidad de lenguajes especializados. Sin embargo, el recurso al cultismo latino no es la única posibilidad: también se recurre a términos creados por mecanismos internos como la derivación o la composición, o bien a préstamos de otros idiomas (cf. Penny, 2006: 296).

1. Los nombres de oficios

Por oficio entendemos, siguiendo el *Diccionario de la lengua española* (DLE)[1] "Profesión de algún arte mecánica" o bien "Cargo, ministerio". Será la primera acepción la que usaremos en este trabajo para analizar los arabismos que designaban profesiones habituales en la Edad Media. Dejaremos de lado los cargos o ministerios, sean públicos o militares, que han sido objeto de otro estudio (cf. Enăchescu, en prensa).

Los nombres de profesiones forman un campo léxico serial no ordinal, según la tipología propuesta por Coseriu (1977), puesto que se trata de términos situados al mismo nivel, por un lado, y de una serie abierta y no ordenada, por otro lado.

Para el inventario de los arabismos hemos recurrido a fuentes clásicas como la *Historia de la lengua española* de Rafael Lapesa (1986), la *Gramática histórica del español* de Ralph Penny (2006), o el *Dictionary of Arabic and Allied Loanwords*, escrito por Federico Corriente (2008). La fuente más importante ha sido, sin duda alguna, *Los arabismos del castellano en la Baja Edad Media*, escrita por Maíllo Salgado (1998).

Hemos elegido estudiar este campo de las profesiones dado que presenta cambios muy importantes por lo que se refiere a las palabras

[1] *Diccionario de la lengua española*, (2014), Espasa, Madrid, 23ª ed., [on--line] http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae, 15.12.2016.

de origen árabe. De las dieciocho palabras que se usaban en la Edad Media para designar distintas profesiones, solamente seis se mantienen con el mismo significado; el resto ha sido sustituido por otras voces.

En primer lugar, haremos una presentación de las voces que se refieren a profesiones, indicando el origen, el significado actual según la última edición del DLE y el número de ocurrencias en el CORPES XXI, el corpus que comprende textos del siglo XXI. Hemos seleccionado solamente textos de España para comprobar su uso actual, dado que nos ocupamos solo de la variante peninsular del idioma español.

En segundo lugar, analizaremos la supervivencia o la pérdida de estos términos mencionando el término que ha desplazado al arabismo, o bien los cambios semánticos que ha sufrido a lo largo del tiempo. Separaremos, allí donde sea el caso, los significados del mismo significante en lexemas diferentes. No nos proponemos hacer un análisis pormenorizado de la historia de cada una de estas palabras, sino que intentamos hacer un primer acercamiento al tema, con el propósito de que este trabajo sea un punto de partida para desarrollos posteriores.

1.1. Alarife

Proviene del ár. '*arīf* 'experto' y se documenta por primera vez en el siglo XV (cf. *DCECH*[2]). El *DLE* nos indica dos sinónimos para dar cuenta de su significado: 'Arquitecto o maestro de obras'. En el CORPES XXI hemos encontrado 5 casos en 4 documentos.

1.2. Alatar

Su étimo es el ár. '*aṭṭār* 'droguero, perfumista', y su 1.ª documentación se remonta al siglo XIII (cf. *DCECH*). Su significado, según el *DLE*, es 'vendedor de perfumes, o de drogas y especias'. Parece estar fuera de uso en el español actual, dado que no se encuentran ocurrencias en el corpus.

[2] Corominas, J., Pascual, J. A. (1980-1991), *Diccionario crítico etimológico castellano* e *hispánico*, 6 tomos, Gredos, Madrid.

1.3. Albacea

Procede del ár. *waṣíyya* 'cosa encargada en el testamento'. Hemos de subrayar el cambio de significado ocurrido del árabe al romance, de cosa a persona. Su 1.ª documentación es de 1205, bajo la forma *albacea* (cf. *DCECH*). Según el *DLE*, es la 'persona encargada por el testador o por el juez de cumplir la última voluntad del fallecido (…)'. Parece ser voz todavía en uso actualmente, ya que se registran 77 casos en 46 documentos en el corpus analizado.

1.4. Albañil

Su origen se remonta al ár. *bannā'* 'constructor' y es atestiguado por primera vez en un documento de 1268 bajo la forma *albañí* (cf. *DCECH*). Es, según el *DLE*, la 'persona que se dedica profesionalmente a la albañilería'[3]. Es una palabra usada en el español contemporáneo, según lo indican los 355 casos en 196 documentos del CORPES XXI.

1.5. Albardán

Proviene del ár. hispánico *bardân* 'hombre que dice tonterías'. Su 1.ª documentación se remonta a finales del siglo XIII (cf. *DCECH*). El *DLE* nos indica un sinónimo ('bufón'[4]) como su significado, lo que sugiere su uso no actual, comprobado luego por la falta de ocurrencias en el corpus.

1.6. Albéitar

Procede del ár. *bayṭār*, con el mismo significado, y este, del gr. *ἱππίατρος* ('médico de caballos'). Su 1.ª atestiguación es de un documento fechado entre 1256 y 1263 (cf. *DCECH*). El diccionario nos remite a otra entrada ('veterinario'), un indicio de su escaso uso actual. En el corpus aparecen 19 ocurrencias en 15 documentos.

---

[3] Albañilería = Arte de construir edificios u obras en que se empleen, según los casos, ladrillos, piedra, cal, arena, yeso, cemento u otros materiales semejantes (cf. *DLE*).

[4] Personaje cómico encargado de divertir a reyes y cortesanos con chocarrerías y gestos (cf. *DLE*).

1.7. Alcahuete/a
Viene del ár. *qawwād*, con el mismo significado. *Alcahueta* se documenta por primera vez en 1251, mientras que *alcahuete* aparece un tanto más tarde, entre 1256 y 1263 (cf. *DCECH*). Es, según el diccionario académico, la 'persona que concierta, encubre o facilita una relación amorosa, generalmente ilícita'. Es todavía voz de uso actual, según lo indican las 50 ocurrencias en 37 documentos.

1.8. Alcaller
El ár. *qallál*, con el mismo significado, es el étimo de *alcaller*, documentado en fecha bastante tardía, el año 1555 (cf. *DCECH*). El diccionario nos remite a un sinónimo, *alfarero*, que aparece también en nuestro inventario. Está totalmente en desuso en el español actual, ya que no hay ocurrencias en el corpus.

1.9. Aldrán
Procede del ár. *rábbaḍḍán*, 'señor de las ovejas', con omisión del primer elemento, documentado en 1496 (cf. *DCECH*). Según el diccionario, es 'el que vende vino en las dehesas'[5]. No se registran ocurrencias en el corpus.

1.10. Alfajeme
Proviene del ár. *ḥaǧǧām* 'sangrador', siendo este uno de los oficios del barbero. Se documenta en 1234 (cf. *DCECH*). El diccionario nos indica un sinónimo más usado como definición, 'barbero'[6]. No se documentan ejemplos en el corpus analizado.

1.11. Alfaquín
Su étimo es el ár. *ḥakīm* 'sabio, especialmente filósofo o médico', y es documentado entre los años 1256 y 1276 (cf. *DCECH*). El diccionario

[5] '*Aldrán* no aparece en la última edición del *DLE*'. La definición está tomada de la edición de 1989, la última en la que aparece.

[6] 'Persona que tiene por oficio afeitar'(cf. *DLE*).

nos remite, al igual que en casos anteriores, a otra entrada, 'médico'. No hay ningún ejemplo en el CORPES XXI.

1.12. Alfarero (variante alfaharero)

Es un derivado de *alfar*, que proviene del ár. *fa<u>h</u>hār* 'alfarero'. *Alfarero* aparece documentado en la obra de Lope de Vega (1562-1635) (cf. *DCECH*). Es, según el *DLE*, la 'persona que tiene por oficio la alfarería'[7]. Es una voz usada actualmente, puesto que en el corpus del siglo XXI se documentan 49 casos en 37 documentos.

1.13. Alfayate

Su origen es el ár. *<u>h</u>ayyāṭ* 'sastre'. Se documenta en 1234 bajo la forma *alfayath*. (cf. DCECH). El diccionario nos indica un sinónimo, 'sastre'[8] en la definición, una prueba de su utilización actual escasa o nula. En el corpus no aparece ningún caso.

1.14. Aljabibe

Proviene del ár. *ǧabbâb* 'vendedor de aljubas (vestidura morisca)'. Figura solamente en las Ordenanzas de Sevilla, en 1527 (cf. *DCECH*). Su definición, según el *DLE*, es un sinónimo, 'ropavejero'[9]. No se registran ocurrencias en el corpus.

1.15. Azafata

Es un derivado de *azafate*, que a su vez tiene su origen en el ár. *safaṭ* 'cesta de hojas de palma' o, por extensión, 'enser donde las mujeres ponen sus perfumes y otros objetos'. *Azafate* es atestado por primera vez en 1496, bajo la forma *açafate*, mientras que *azafata* aparece en un documento de 1582 (cf. *DCECH*).

Hay dos significados principales de *azafata* relacionados con el campo léxico analizado; el primero es el actual: 'Persona encargada de

[7] 'Arte u oficio de hacer vasijas u otros objetos de barro cocido' (cf. *DLE*).

[8] 'Persona que tiene por oficio cortar y coser vestidos, principalmente de hombre'(cf. *DLE*).

[9] 'Persona que vende, con tienda o sin ella, ropas y vestidos viejos, y baratijas usadas' (cf. *DLE*).

atender a los pasajeros a bordo de un avión, de un tren, de un autocar, etc.' y el segundo es anticuado: 'Criada de la reina, a quien servía los vestidos y alhajas que se había de poner y los recogía cuando se los quitaba' (cf. *DLE*).

Es voz en uso en el español actual, hecho comprobado por las 377 ocurrencias de 200 documentos.

1.16. Rabadán

Procede del ár. hispánico *rábbaḍḍán*, 'el de los carneros', documentado por 1.ª vez en 1262 (cf. *DCECH*). Hay dos significados que conviene recordar aquí, los dos pertenecientes al campo de las profesiones y relacionados entre sí. El primero es 'mayoral que cuida y gobierna todos los hatos de ganado de una cabaña, y manda a los zagales y pastores', mientras que el segundo es 'pastor que gobierna uno o más hatos de ganado, a las órdenes del mayoral de una cabaña'. La documentación es escasa en el español actual, tal y como lo indican los 12 casos registrados en 8 documentos del corpus citado.

1.17. Trujamán (variante truchimán)

Su étimo es el ár. *turǧumān* 'intérprete', y aparece en un documento de 1280 (cf. *DCECH*). El diccionario nos remite a la entrada *intérprete*[10]. La documentación actual es escasa, puesto que hemos encontrado tan solo 5 casos en 5 documentos.

1.18. Zagal

Hay que buscar su origen en el ár. hispánico *zaḡál* 'joven, valiente'. Su 1.ª documentación es del siglo XV (cf. *DCECH*). Su significado, según el DLE, es 'pastor joven'. Parece ser voz todavía en uso, dado que en el corpus aparecen 39 casos en 29 documentos.

[10] 'Persona que explica lo dicho en otra lengua' (cf. *DLE*).

2. Arabismos supervivientes

De los arabismos que siguen vigentes en la actualidad, la mayor parte se usa sin cambios de significado, con una excepción notable que analizaremos por separado.

2.1. Sin cambio de significado

2.1.1. *Albacea*

Ha sido un término corriente a lo largo de distintas épocas, como lo indican los 888 casos en 297 documentos del *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico* (*CDH*), de los cuales 122 se dan en el siglo XX[11]. Tiene, sin embargo, competidores; dos, indicados ya en *Autoridades*: 'Llámase tambien testamentario, y cabezaléro' (cf. NTLLE). Existe además el compuesto *ejecutor testamentario*, menos usado; *cabezalero*, actualmente inusitado, era bastante frecuente en la Edad Media, según los datos proporcionados por el *CDH*.

2.1.2. *Albañil*

Es de uso constante y general a lo largo del tiempo; en el *CDH* aparecen 1077 atestaciones en 507 documentos, siendo 635 del siglo XX. Tiene un sinónimo inusitado, *obrero de villa*, registrado en 8 casos en 5 documentos del siglo XVI.

2.1.3. *Alcahuete/*a

Es otra palabra de uso general, tanto en masculino como en femenino. En el *CDH* hay un total de 849 casos en 358 documentos, de los cuales 197 son del siglo XX y 435 aparecen durante los Siglos de Oro.

Entre sus sinónimos y competidores hay que contar a *proxeneta*, voz culta de origen latino (del lat. proxenēta 'mediador, intermediario', 'comisionista'; cf. *DLE*), atestiguada en el siglo XIX, o *celestina*, que se ha convertido en nombre común por alusión al célebre personaje de la *Tragicomedia de Calisto* y *Melibea*.

[11] Hemos restringido nuestra búsqueda en el *CDH* a textos españoles.

2.1.4. *Alfarero*

Es atestiguado abundantemente en el corpus, según lo indican los 701 casos en 119 documentos, la gran mayoría (664) en el siglo XX, lo que comprueba su vigencia actual. Un sinónimo, que no cubre exactamente la misma área conceptual, es *ceramista*, voz culta documentada en el siglo XX.

2.1.5. *Rabadán*

En el *CDH* aparecen 318 ocurrencias en 131 documentos de *rabadán*, 74 en el siglo XX. Se conserva únicamente con el significado 'pastor que gobierna uno o más hatos de ganado, a las órdenes del mayoral de una cabaña'. Corominas defiende que el otro significado, 'mayoral', se debe a una mala interpretación de la etimología arábiga y que jamás tuvo este significado (cf. *DCECH*).

2.1.6. *Zagal*

Es una voz de uso corriente, con 1991 atestiguaciones en 492 documentos. De estos, más de la mitad (1013) se registran durante los Siglos de Oro; muchos ejemplos pertenecen, sin duda, a la lírica de inspiración pastoral. Es vocablo actual igualmente, puesto que hay 392 casos en el siglo XX.

Hasta el siglo XVII se usa con su significado etimológico, 'joven fuerte'. El diccionario *Autoridades* (cf. *NTLLE*) indica que durante aquella época había empezado a utilizarse con otra acepción: 'Se llama tambien el Pastór mozo (…)'.

2.2. Con cambio de significado

2.2.1. *Azafata*

El cambio de significado inicial (de objeto a persona) lo explica *Autoridades*: 'llámase *azafata* por el azafate que tiene en las manos mientras se viste la reina' (*apud DCECH*). Usado, aunque escasamente, en la Edad Media con el significado 'criada de la reina', desaparece luego para ser resucitado en el siglo XX con el significado 'persona que atiende a los pasajeros de un avión'. Hay 287 ocurrencias en el *CDH*, de los cuales 280 son del siglo XX.

3. Arabismos desaparecidos

Muchos arabismos han desaparecido debido a un vacío conceptual, es decir, debido a causas extralingüísticas: la realidad extralingüística a la que remitían ha dejado de existir. Dentro del campo más amplio de las profesiones, es el caso de muchos cargos públicos o militares, como *almocadén*, *almojarife* o *zalmedina* que desaparecen por condiciones históricas (cf. Enăchescu, en prensa). En el caso de los arabismos que designan profesiones propiamente dichas, la mayoría de las profesiones sigue existiendo, por lo tanto, el concepto sobrevive, aunque no haya continuidad en la expresión.

3.1. *Aldrán*

Voz rara de carácter rústico (cf. Maíllo Salgado, 1998: 393); esta palabra apenas se registra en el corpus, donde hemos encontrado 5 casos en 4 documentos casi del mismo periodo: cuatro, de finales del siglo XV, y un ejemplo, de principios del XVI. Uno de los motivos de su desaparición puede ser lo insólito y lo raro de esta ocupación.

3.2. *Azafata*

Desaparece uno de sus significados (‘criada de la reina’) debido a razones extralingüísticas, por desaparecer la realidad a la que remitía. Hemos visto que el vocablo ha sido recuperado en el siglo XX con otro significado (v. *supra* 2.2.1).

4. Arabismos reemplazados por otras voces

El último apartado de este trabajo lo vamos a dedicar a los arabismos reemplazados por otros vocablos. Algunos arabismos han tenido como competidores préstamos cultos de origen latino. En otros casos son las formaciones internas (derivados, compuestos) las que se han impuesto. No siempre se trata de un reemplazo fácil de hacer, pues los competidores cubrían esferas conceptuales no del todo idénticas. Es por eso que en algunos casos hemos propuesto dos o más soluciones de reemplazo.

4.1. Latinismos

4.1.1. *Alarife – arquitecto*

Alarife era una palabra polisémica que podía referirse, o bien a un arquitecto o maestro de obras, o bien podía tener una acepción aún más específica, la de maestro de obras de albañilería o carpintería, o incluso inspector de unos oficios (cf. Maíllo Salgado, 1998: 388).

Es reemplazado por *arquitecto*, tomado del latín ARCHITECTUS, documentado en fecha bastante temprana, hacia 1520.

4.1.2. *Albéitar – veterinario*

Albéitar es un caso más especial puesto que se resiste a la eliminación hasta el siglo XIX, siendo hasta aquella fecha la única palabra conocida y usada. *Veterinario*, tomado del latín VETERINĀRIUS, un derivado de VETERĪNAE 'bestias de carga', está documentado en el siglo XIX y consigue en pocos años eliminar casi por completo a su competidor[12].

4.1.3. *Alfaquín – médico, doctor*

El *alfaquín* era más bien un médico musulmán, asociación que ha llevado a su reemplazo temprano. Ha sido siempre voz poco usada, según lo indicado por las 36 ocurrencias en 19 documentos en el *CDH*. Hay tres variantes de sustitución, siendo la primera ya anticuada. Es el caso de *físico*, tomado del latín PHYSICUS 'relativo a las ciencias naturales', 'físico'. Se usa con la acepción de 'médico' en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV.

Las variantes actuales son *doctor*, tomado del latín DOCTOR, -ORIS 'maestro, el que enseña', derivado de *DOCERE* 'enseñar', documentado hacia 1250, y *médico*, derivado del latín MEDICUS, con el mismo significado, derivado de *MEDERI* 'cuidar, curar', atestado en 1490 (cf. *DCECH*).

[12] Hemos hecho un análisis pormenorizado de *albéitar* y *veterinario* en otro estudio (cf. Enăchescu, 2015).

4.1.4. *Trujamán – intérprete*

Muy utilizado durante la Edad Media, *trujamán* cae en desuso a partir del siglo XVI y es sustituido por *intérprete*, tomado del latín INTERPRES, -ETIS 'mediador', atestiguado por 1.ª vez en 1490[13].

4.2. Creación interna (derivación, composición)

4.2.1. *Alarife – maestro de obras*

Otra solución de sustitución de *alarife* es *maestro de obras*, que aparece en un documento de 1350. Es un compuesto a partir de dos palabras patrimoniales, procedentes del latín MAGISTER y OPUS, respectivamente.

4.2.2. *Alatar – droguero, perfumista*

Hay dos posibles soluciones de reemplazo de *alatar*, pero ninguna de ellas logra cubrir exactamente el mismo campo conceptual. La primera variante es *perfumista*, atestiguada en el siglo XIX. Es un derivado de *perfume* (siglo XV), que a su vez proviene de *perfumar*, del lat. PER- 'per-' y FUMĀRE 'producir humo' (cf. *DLE*). La segunda variante es *droguero*, que ya se puede encontrar en los textos a finales del siglo XV. Es un derivado de *droga*, palabra internacional de historia oscura, probablemente tomada del francés a finales del siglo XV (cf. *DCECH*).

4.2.3. *Alfajeme – barbero*

Documentado en 1490, *barbero* consigue desplazar pronto a *alfajeme*. Es un derivado de *barba*, palabra patrimonial, heredada del latín BARBA.

4.2.4. *Aljabibe – ropavejero*

Ropavejero, el sustituto del accidental *aljabibe*, se encuentra por 1.ª vez en un documento de 1550. Es un compuesto derivado a partir de *ropa* (atestado en 917 bajo la forma *raupa*), que procede del gótico

[13] La profesión de *intérprete* estaba claramente diferenciada de la de *traductor* en la Edad Media (n. n.).

**raupa* 'botín', y *viejo*, palabra heredada, procedente del lat. VETULUS, base a la que se añade el sufijo-*ero*.

4.3. Préstamos de otros idiomas romances

4.3.1. *Albardán – bufón*

Albardán viene siendo reemplazado a partir del siglo XVII por la palabra de origen italiano *bufón*, procedente del it. *buffone* (cf. *DCECH*).

4.3.2. *Alfayate – sastre*

Alfayate es la única forma documentada en el siglo XIII y sigue viva hasta el siglo XV. Ya a partir del siglo XIV empieza a competir con su sinónimo *sastre*, documentado en 1302, que procede del cat. *sastre*, y a su vez del lat. SARTOR, derivado de SARCIRE 'remendar, zurcir' (cf. *DCECH*).

4.4. Otros arabismos

4.4.1. *Alcaller – alfarero*

Alcaller representa un caso más especial: el de un arabismo sustituido por otro arabismo. Es palabra de poco uso en español, tal y como lo indican las 29 ocurrencias del *CDH*, y resultará completamente desplazada por *alfarero*, que sigue siendo el vocablo en uso hasta hoy en día.

5. Conclusiones

Nuestro estudio se ha basado en un inventario de dieciocho nombres de profesiones, entre los cuales había una palabra polisémica, así que hemos llegado a un total de diecinueve lexemas. De los términos analizados, hay seis (*albacea, albañil, alcahuete/a, alfarero, rabadán, zagual*) que sobreviven sin cambio de significado, y uno (*azafata*), con un cambio notable de su significado. Otro lexema (*aldrán*) desaparece totalmente, mientras que otro (*azafata*), solamente pierde uno de sus significados. Finalmente, hay cuatro vocablos (*alarife, albéitar, alfaquín, trujamán*) reemplazados por latinismos; cuatro (*alarife,*

alatar, alfajeme, aljabibe), por creaciones internas (dos derivados, un compuesto y un compuesto derivado); dos (*albardán, alfayate*), por préstamos de otros idiomas romances (catalán e italiano); y uno, (*alcaller*) por otro arabismo[14]. Hay tres términos (*alarife, alatar, alfaquín*) para los cuales hemos indicado dos o incluso tres posibles reemplazos, dado que en algunos casos los sustitutos no cubrían la misma esfera conceptual.

A pesar del inventario reducido analizado en este trabajo, hemos podido evidenciar la dinámica de este campo en la diacronía, que ha consistido en cambios y soluciones de sustitución muy variados.

Bibliografía

CDH = Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013), *Corpus del Nuevo diccionario histórico del Español*, [on-line] http://web.frl.es/CNDHE, 15.12.2016.

CORPES XXI = Real Academia Española, *Corpus del Español del Siglo XXI*, [on-line] http://www.rae.es /recursos/banco-de-datos/corpes-xxi, 15.12.2016.

CORRIENTE, F. (2008), *Dictionary of Arabic and Allied Loanwords. Spanish, Portuguese, Catalan, Galician and Kindered Dialects*, Brill, Leiden-Boston.

COSERIU, E. (1977), "Hacia una tipología de los campos léxicos", en: *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, pp. 210-242.

DCECH = Corominas, J., Pascual, J. A. (1980-1991), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. 1-6, Gredos, Madrid.

DELR = Reinheimer Rîpeanu, S. (coord.) (2004), *Dictionnaire des emprunts latins dans les langues romanes*, Editura Academiei Române, Bucureşti.

DLE = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2014), *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., Espasa, Madrid, [on-line] http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae, 15.12.2016.

[14] Para *alarife* hemos propuesto dos reemplazos posibles, un cultismo latino (*arquitecto*) y un compuesto (*maestro de obras*), que aparecen en apartados diferentes. Por esta razón, aparentemente, hay veinte lexemas en lugar de diecinueve.

ENĂCHESCU, M. (en prensa), *Pérdida y reemplazo de arabismos en español: cargos militares y cargos públicos*.

ENĂCHESCU, M. (2015), "El reemplazo de arabismos por latinismos: el caso de *albéitar*", en: Esteba Ramos, D., Maux-Piovano, M.-H. (éds.), *Langue, grammaire et didactique en diachronie. Domaine roman*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, pp. 59-68.

LAPESA, R. (1986), *Historia de la lengua española*, 9ª ed., Gredos, Madrid.

MAÍLLO SALGADO, F. (1998), *Los arabismos del castellano en la Baja Edad Media. Consideraciones históricas y filológicas*, 3ª ed., Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

NTLE = Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española, [on-line] http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico, 15.12.2016.

PENNY, R. (2006), *Gramática histórica del español*, 2ª ed. actualizada, Ariel, Barcelona.

REINHEIMER RIPEANU, S. (2004), *Les emprunts latins dans les langues romanes*, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.04

Agata Komorowska
Uniwersytet Jagielloński
agata.komorowska@uj.edu.pl

Recursos cohesivos basados en elementos deícticos

Resumen:
En el presente artículo se analiza el papel de la deíxis en los procedimientos cohesivos empleados en las formas de comunicación por escrito. Se estudia la presencia de los elementos deícticos en la cohesión de los distintos niveles discursivos, así como la persistencia de los valores originales de tales elementos deícticos en determinadas unidades, como los marcadores discursivos o las expresiones de correferencia.

Palabras clave: cohesión, deíxis, marcadores discursivos, anáfora

Abstract:
Cohesive Resources Based on Deictics Elements
This article examines the role of deixis in cohesive devices used in written communication forms, focusing on the use of deictic elements for cohesion at various discourse levels, as well as the persistence of original meanings of such deictic elements in selected units, e.g. discourse markers and coreferential expressions.

Keywords: cohesion, deixis, discourse markers, anaphor

1. Introducción

Desde que los investigadores del lenguaje trasladaron su centro de interés a unidades lingüísticas más complejas que la oración (enunciados, discursos, textos), uno de los aspectos que suelen analizar en sus investigaciones es el conjunto de características lingüísticas, paralingüísticas, pero también extralingüísticas, de las que depende la percepción de varias secuencias comunicativas como un único conjunto. El factor clave en este sentido es la forma en que se organizan y relacionan dichas secuencias, lo cual constituye la base de la cohesión.

En ocasiones la cohesión se ha considerado equivalente a la coherencia, en cuyo caso estos dos términos se han empleado indistintamente, o bien se ha introducido uno más, el de *conectividad* o *conexión* (véase Lewandowski, 1995: 58-59; van Dijk 1988, entre otros). Sin embargo, en la actualidad, son mayoría los que prefieren separar los mencionados conceptos, optando por la palabra *coherencia* para referirse a la concordancia entre el contenido del mensaje emitido y su adecuación a la realidad extralingüística, mientras que el término *cohesión* queda reservado para la concordancia lingüística y lógica de los elementos constituyentes de la secuencia comunicativa. Esta postura de clara distinción entre ambos conceptos es la que adoptamos en el presente trabajo, cuyo objetivo consiste en examinar los mecanismos cohesivos basados en la deíxis.

Dicha relación entre los deícticos y sus distintos empleos, por una parte, y la cohesión, por otra, se evoca, a veces implícitamente, en múltiples trabajos lingüísticos, principalmente en los dedicados al análisis del discurso y la textualidad con especial atención a los temas del contexto y el cotexto (Lozano, Peña-Marín, Abril, 1993: 49-50; Zydek-Bednarczuk, 2005: 236-238). Sin embargo, en la mayoría de los casos, tal relación no se analiza en profundidad; los autores se limitan más bien a señalar su existencia, enumerando, en ocasiones, determinados mecanismos cohesivos con deícticos.

Además, por lo general, el foco de interés suele ponerse en la naturaleza *indexical* de los deícticos, conforme al planteamiento semiótico de Peirce (1997), coincidente con el concepto de *campo mostrativo*

de Bühler, quien comparaba el funcionamiento de los demostrativos con el de los postes indicadores (2004 [1934]: 82). Es cierto que la capacidad de *mostrar*, tan esencial para los elementos objeto del presente estudio, reflejada incluso en su nomenclatura[1], contribuye, de forma nada desdeñable, a la organización de la estructura discursiva, principalmente mediante los procedimientos anafóricos. No obstante, es llamativo que no suele abordarse en dicho contexto el papel del egocentrismo, rasgo distintivo inherente a la deíxis (Vicente Mateu, 1994).

Esa vinculación al *yo* del acto comunicativo, que, dicho sea de paso, no siempre tiene que coincidir con el emisor del mensaje[2], nos parece digna de examinarse en el uso de los recursos cohesivos, empleados en el lenguaje escrito. Más aún, si se tiene en cuenta que en los textos escritos la comunicación no se desarrolla *cara* a *cara*, por lo cual puede producirse una mayor o menor[3] difuminación de las figuras de los interlocutores; por añadidura, el mismo proceso comunicativo tiende a repetirse, motivo por el que en cada caso puede cambiar el receptor del mensaje. Ambas circunstancias desestabilizan las coordenadas espacio-temporales de la enunciación y, parcialmente, las personales, lo cual tiene impacto en la interpretación de las fórmulas deícticas.

Por consiguiente, en este trabajo nos planteamos como objetivos presentar, en primer lugar, una revisión de los recursos cohesivos basados en elementos deícticos y, a continuación, averiguar si la deíxis utilizada en textos escritos como mecanismo cohesivo puede

---

[1] Del griego *deixis* 'mostración'.

[2] Todo lo contrario: son los elementos deícticos los que tienen el poder de determinar las coordenadas temporales, espaciales y personales del acto comunicativo, independientemente de la realidad extralingüística.

[3] Ello depende del género discursivo empleado. En las cartas son explícitas las marcas lingüísticas por las que se manifiestan el emisor y el destinatario del mensaje; en los trabajos científicos el emisor suele esconderse detrás del denominado *plural de modestia*; mientras que las noticias periodísticas suelen estar redactadas en tercera persona gramatical, y las únicas manifestaciones del emisor del mensaje suelen adquirir la forma de referencias temporales de interpretación deíctica (*ayer* o el uso de los tiempos verbales).

fundamentarse en su primordial referencia al *yo,* rasgo constituyente la esencia de dicho fenómeno. Con ello esperamos contestar a la pregunta de hasta qué punto la cohesión, además de basarse en relaciones léxico-gramaticales, tiene naturaleza pragmática por su anclaje en el contexto enunciativo.

2. Cohesión del texto

Beaugrande y Dressler (1990: 19-32) subrayan que, para que pueda hablarse de textualidad, un conjunto formado por una serie de secuencias comunicativas tiene que incluir entre sus propiedades la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad. Obviamente, para los fines de este artículo, el concepto más importante es el de cohesión. Tal y como se ha mencionado, para evitar posibles confusiones terminológicas, es importante diferenciarlo del de coherencia, aunque, al fin y al cabo, ambas propiedades mantienen una relación convergente en su común finalidad de garantizar lo que Beaugrand y Dressler llaman la *estabilidad* del texto (*ibidem*: 72).

En cuanto a la definición general, la cohesión, según los mencionados lingüistas, se debe entender como la continuidad originada por la interdependencia gramatical de los componentes de la superficie textual (*ibidem:* 20, 72), por lo cual suele vincularse a reglas y estructuras sintácticas. A su vez, Halliday y Hassan (1984: 4) describen la cohesión en términos semánticos, al señalar que dicho fenómeno tiene lugar si un elemento del discurso se interpreta en función de otro, esto es, si uno presupone otro, parte ambos del mismo texto.

En el presente trabajo adoptaremos una definición que combina el aspecto sintáctico con el semántico: conforme piensa Duszak (1998: 92), la cohesión es un fenómeno semántico-temático, con manifestaciones formales en la estructura de la oración, entre las cuales se encuentra la recurrencia, que, en opinión de Bellert (1971: 49), es requisito de obligado cumplimiento para la cohesión. Bajo cohesión se incluye una serie de mecanismos por los que se manifiesta

la continuidad discursiva y, que, a la vez, contribuyen a una correcta interpretación del mensaje.

Asimismo, es importante subrayar que la cohesión no solo se produce en el nivel oracional o entre enunciados, sino que puede entenderse como un concepto global referido al texto en su conjunto. En otras palabras, dicha propiedad está presente tanto en el nivel de la microestructura como en el de la macroestructura, según la dicotomía de van Dijk (1988)[4].

Es preciso añadir que el empleo de recursos cohesivos es especialmente necesario en el lenguaje escrito. En la lengua oral, si bien la cohesión siempre es recomendable, sobre todo en el nivel gramatical, se manifiesta con otros recursos, no tan patentes. Cualquier transcripción de una conversación oral espontánea constituye una muestra de que, a pesar de los múltiples defectos gramaticales (anacolutos, truncamientos, recurrentes faltas de concordancia morfosintáctica) que se dan, el contexto situacional compartido por los interlocutores, junto con los recursos paralingüísticos y extralingüísticos, ayudan a conseguir la plena comprensión del mensaje transmitido. Además, en una conversación *cara* a *cara*, los interlocutores intercambian constantemente los papeles de emisor y de destinatario, de ahí que en todo momento sea posible aclarar las dudas surgidas en el curso de la misma o, si es necesario, volver atrás en el contenido conversacional con el fin de explicar lo mal entendido.

No ocurre lo mismo con las formas de comunicación por escrito, en las que el proceso comunicativo se desarrolla de forma lineal, continua y, hasta cierto punto, unilateral. A saber: las secuencias comunicativas suelen ser más largas y no se produce intercambio de papeles discursivos entre los interlocutores, por lo cual son muy escasas las posibilidades de rectificación una vez concluida la emisión del mensaje. Ante tales circunstancias, el emisor tiene que esforzarse por que el acto de comunicación culmine con éxito, con una correcta interpretación por

[4] Las definiciones de ambos conceptos, retomados, entre otros, por Fuentes Rodríguez (1996), evolucionan conforme avanzan las investigaciones de Van Dijk.

parte del destinatario. Simplificando, podría decirse que para conseguir dicho objetivo el emisor debe cumplir con el requisito mínimo de no dificultar la comprensión, o, mejor aún, con el de facilitar la misma. Para ello dispone de toda una serie de mecanismos, entre los cuales destacan los recursos destinados a reforzar el aspecto cohesivo de la microestructura y la macroestructura textuales.

Varios son los casos en los que optimiza la comprensión del mensaje y, por consiguiente, fomenta una comunicación exitosa el uso de los elementos que garantizan la adecuada cohesión, entendida como continuidad o función integradora entre las partes que componen el texto en cuestión, "para que las mismas queden urdidas en un todo" (Escavy Zamora, 2009: 185).

En lo que se refiere a la cohesión en el nivel de la microestructura discursiva, es necesario mencionar, en primer lugar, las relaciones morfosintácticas, responsables de la corrección estilístico-gramatical. Se trata de determinadas reglas cuya aplicación garantiza que, como mínimo, no se complique el proceso de entendimiento, pero adicionalmente tienen como objetivo el de reforzar la estabilidad y la economía textual[5], referidas por Beaugrand y Dressler (1990: 73-74). En segundo lugar, es importante aludir a los siguientes mecanismos cohesivos, utilizados en el nivel de enunciado: la recurrencia, el paralelismo, la paráfrasis y la elipsis (*ibidem*); en este contexto Casado Velarde enumera también la sustitución (1993: 20-21), que, no obstante, puede integrarse bajo el concepto de recurrencia, cuyas manifestaciones son los procedimientos referenciales endofóricos, como la anáfora y la catáfora[6].

A su vez, la cohesión macroestructural suele conseguirse con el uso de los marcadores discursivos[7], en particular los conectores, mediante los cuales el emisor es capaz de mostrar una determinada relación

[5] En español, un ejemplo de ello podría ser la habitual omisión del pronombre sujeto.

[6] En el presente trabajo nos serviremos únicamente del término *anáfora*, más frecuente en el contexto deíctico.

[7] En la distinción entre los marcadores y los conectores seguimos a Portolés (2011), quien percibe los marcadores como categoría que engloba los conectores.

incluso entre fragmentos textuales aparentemente sin conexión o hasta contradictorios (como es el caso de los marcadores *por otra parte* o *por el contrario*).

En ambos niveles, el de la micro- y el de la macroestructura, los deícticos constituyen un elemento cohesivo clave.

3. Cohesión y deíxis

Antes de pasar al estudio de los recursos cohesivos basados en elementos deícticos, conviene recordar algunos datos básicos relacionados con la deíxis. En este sentido, Rauh (1983) habla de tres puntos capitales: la *determinación deíctica*, las *dimensiones deícticas* y los *usos de expresiones deícticas*.

La determinación deíctica equivale al significado simbólico de los elementos deícticos, conforme al cual la deíxis tiene por función primordial la de designar referentes para determinadas expresiones lingüísticas, basándose en las coordenadas personales, temporales y espaciales de la situación comunicativa. El punto de partida para interpretar dichas expresiones es el punto cero, llamado por Bühler *origo*, cuyos integrantes son el *yo*, el *aquí* y el *ahora* del acto comunicativo (2004 [1934]: 105-106). Se trata de palabras de referencia variable, esto es, dependientes del contexto situacional.

Las dimensiones deícticas clásicas son tres: la deíxis personal (a través de pronombres personales o de la categoría de persona en las formas verbales), la deíxis temporal (cuyos exponentes son la categoría de tiempo en las formas verbales o los adverbios temporales) o la deíxis espacial (con los demostrativos)[8].

En lo que se refiere a los usos de las expresiones deícticas, siempre se menciona la mostración *ad oculos* (Bühler, *ibidem*), denominada por Fillmore la *deíxis gestual* (1997: 62), esto es, la remisión directa a la situación comunicativa, en ocasiones reforzada con gestos (1). En la mayoría de los trabajos sobre la deíxis, suele hablarse también de los

[8] Obviamente, estos solo son algunos componentes de la larga lista de los elementos deícticos.

procedimientos deícticos empleados con el fin de efectuar una mostración intratextual, que recibe el nombre de deíxis anafórica (Bühler, *op. cit.*, Fillmore; *op. cit.*) (2). En varios casos, se señalan asimismo los usos basados en una mostración metafórica, en los que los deícticos hacen referencia, entre otros elementos, a circunstancias guardadas en la memoria de los interlocutores. Recibe esta deíxis la denominación de deíxis *am phantasma* o *simbólica* (Bühler, *op. cit.*; Fillmore, *op. cit.*) (3):

(1) *Esta camisa me gusta mucho.*
(2) *La camisa era roja. Y, además, esa era la que más me gustaba.*
(3) *Aquella camisa me recordaba mi infancia.*

Para comentar el papel de la deíxis en la cohesión textual es preciso comenzar por el nivel microestructural, en el que lo más obvio es la concordancia morfosintáctica, dependiente del correcto uso de los deícticos. En el nivel microestructural se da también otro tipo de manifestación de la cohesión basada en elementos deícticos: la concordancia semántica entre las temporalidades verbales y las realidades designadas por las mismas. A saber: si un texto se refiere a acontecimientos pasados, deberían emplearse tiempos con valor de anterioridad, como el pretérito, anterior al *origo*, o el copretérito, tiempo simultáneo a un punto anterior al *origo* (Rojo, Veiga, 1999: 2883) (4).

(4) *En 1939 estalló la Segunda Guerra Mundial*.

Dicha concordancia deíctica temporal es de obligado cumplimiento tanto en el nivel del *discours* como en el de la *histoire* benvenistianos (1966)[9] (5). Si se rompe, ocurre lo mismo que en la violación de las máximas de Grice (1980): suele tratarse de algún tipo de implicación, es decir, de una estrategia pragmática que, en tal situación, se basa en el desplazamiento del *origo*. Esto es lo que tiene lugar cuando los hechos, que se presentan como simultáneos al *origo,* son en realidad

[9] En ese sentido, el polaco es mucho menos estricto: en el discurso indirecto el enunciado que introduce los acontecimientos contados puede empezar con un verbo de comunicación en una forma que indica anterioridad al *origo*, y, sin embargo, la historia referida puede situarse temporalmente como si coincidiera con el *ahora* del acto de enunciación.

anteriores al mismo. Dicha estrategia se observa en el denominado *presente histórico* (6) o en los pies de foto de los periódicos, en los que incluso se produce un desfase temporal entre la temporalidad utilizada y los correspondientes adverbios de tiempo (7).

(5) *Dijo que iba siempre vestido de rojo*.
(6) *En 1939 estalla la Segunda Guerra Mundial*.
(7) *Ayer los manifestantes protestan en Madrid*.

En segmentos comunicativos más largos, la cohesión textual es todavía más importante, debido a que sus mecanismos garantizan la relación entre oraciones, enunciados o, incluso, fragmentos enteros, de ahí que sea muy frecuente otro procedimiento cohesivo deíctico: la deíxis anafórica[10].

La anáfora es especialmente frecuente en el lenguaje escrito y puede realizarse tanto en el nivel microestructural como en el macroestructural. Se trata de una especie de mostración intratextual, que, mediante la correferencia efectuada por los pronombres personales, los posesivos o los pronombres y adverbios demostrativos, incrementa la cohesión del mensaje transmitido. Dicha cohesión, garante de una mayor integridad discursiva, es posible, en primer lugar, gracias al entramado de relaciones que construyen los deícticos anafóricos entre las diversas partes del texto. En segundo lugar, no es de desdeñar el hecho de que gracias a la anáfora no se produzcan reiteraciones innecesarias y de que debido a ese ahorro de recursos lingüísticos se consiga una mayor claridad del mensaje[11] (8).

(8) *En 1903, al cumplir los veinte, la vida de Gabriele cambió por completo. Ella* y *Adrienne fueron confiadas* a *una importante mercería del lugar,* A *Sainte Marie, especializada en ajuares* y *canastillas, como aprendizas. Su hermana Julia, por ser la mayor, ayudaba* a *sus abuelos en los*

[10] No existe unanimidad acerca de si se puede considerar la anáfora como parte del fenómeno deíctico (véase, por ejemplo, García Salido, 2011).

[11] A diferencia del lenguaje escrito, este último punto no es necesariamente cierto en conversaciones orales, en las que las múltiples anáforas con pronombres personales pueden llevar incluso a confusión.

mercados (Urrea, Inmaculada: *Coco Chanel. La revolución de un estilo.* Barcelona: EIUNSA, 1997).

Cabe preguntarse en este momento por el papel del *origo* en los procedimientos cohesivos basados en los deícticos anafóricos, que efectúan una referencia de naturaleza intratextual. En principio, podría pensarse que en un proceso comunicativo efectuado por el canal escrito se prescinde de la remisión al contexto situacional. Sin embargo, no es así, aunque la remisión al *origo* no es igual a la efectuada en la deíxis *ad oculos* y, además, puede presentar grados de vinculación contextual distintos.

Para establecer el *ego-hic-nunc* en el uso anafórico de los elementos deícticos, el primer problema que se plantea es la determinación de las coordenadas espacio-temporales comunes al emisor y el destinatario del mensaje que participan en el acto comunicativo por escrito, Ello se debe a que la comunicación se realiza en tiempo diferido, los interlocutores suelen encontrarse en sitios diferentes y la figura del destinatario es variable.

Ante dicha falta de coincidencia espacio-temporal y la intervención de destinatario no siempre identificable con precisión (ni siquiera por el propio emisor, puesto que puede asumir el papel de receptor cualquiera que tenga acceso al texto en cuestión) son posibles dos estrategias discursivas. En la primera se amplía el concepto de *ahora* de forma que pueda abarcar un intervalo de tiempo abierto (mediante expresiones del tipo de *en la actualidad* o las formas del denominado *presente atemporal*), mientras que el concepto de *aquí* se interpreta de forma lo suficientemente extensa como para que pueda incluir el lugar en el que se ubica el hipotético lector en el momento de la recepción del mensaje, sin dejar de coincidir con el *aquí* del emisor (caso del *aquí* equivalente a *en este país*/*continente*/*mundo*).

La otra estrategia consiste en desplazar el *origo* espacio-temporal hacia los ámbitos locativo-temporales deseados, que no coinciden con el lugar y momento del acto enunciativo. Principalmente, el desplazamiento afecta a las coordenadas de tiempo cuando el cambio de óptica sobre el *punto cero* de las relaciones temporales requiere una

reinterpretación pragmática de las formas verbales utilizadas, como se ha visto en los ejemplos con el *presente histórico* o los pies de foto.

Esa segunda estrategia es la que se observa en la deíxis anafórica en los textos escritos, así como en otros usos de expresiones deícticas con función cohesiva. El desplazamiento del *origo* es posible gracias el hecho de que el emisor, que en realidad emite su mensaje con significativa anterioridad respecto al momento de recepción del mismo y encontrándose en un lugar diferente al de ubicación de su posible interlocutor, sitúa en el propio texto las coordenadas espacio--temporales del acto comunicativo. De esta forma, el texto se convierte en un espacio físico compartido por los interlocutores, en el que la linealidad de la comunicación permite crear también la ilusión de un *origo* temporal y espacial común.

La linealidad comunicativa implica además la constante movilidad del *origo* espacio-temporal situado en el texto. A saber: al escribir su mensaje el emisor va avanzando por los consecutivos segmentos textuales y, de la misma forma, el *origo* va desplazándose con él, trazando la ruta textual seguida posteriormente por los receptores. En otras palabras, los participantes del acto comunicativo, al moverse por el mismo espacio textual (en el proceso de producción o de recepción del texto), tendrán en cada momento los mismos fragmentos del texto por delante y los mismos por detrás. Ello permite interpretar con precisión los deícticos espaciales o temporales basándose en una distancia real en el plano textual: *este* y *ese* se refieren a lo recién emitido, o lo que no se tardará en emitir; mientras que *aquel*, a lo más alejado[12].

La interpretación de los deícticos a partir del *origo* textual es especialmente visible en el recurso cohesivo denominado por Lamíquiz *anáfora dual* (1983: 307-308), en la que siempre se emplean dos demostrativos anafóricos: *este,* de cercanía, y *aquel*, de lejanía (9):

[12] A su vez, mediante los mismos demostrativos anafóricos se pueden expresar la lejanía y la proximidad no literales, esto es, mentales, aunque esta vez el *origo* adoptado no es intratexual debido a que toma como punto de referencia al emisor del mensaje, aunque sin aludir de forma directa a sus coordenadas espacio--temporales. El objetivo es simplemente expresar una mayor o menor distancia mental del emisor frente a determinados fenómenos.

(9) *Mario* y *Juan eran muy amigos; carpintero* *este* y *sastre* *aquel*.

Otros dos mecanismos anafóricos, basados en los demostrativos y el *origo* endofórico son la *anáfora etimológica* y la *anáfora difusa* (Fernández Ramírez, 1987: 126). En la etimológica, el pronombre demostrativo acompaña un sustantivo ya empleado con anterioridad, o uno que posee la misma raíz o un significado parecido al del nombre anterior (10). La difusa, denominada también *oracional* o, en la terminología de González Ruiz, *conceptual* o *de encapsulación* (2009), consiste en emplear el demostrativo junto a un sustantivo utilizado por primera vez en sustitución conceptual de una palabra o un grupo de palabras ya usados en el discurso (11). En ambos casos, los deícticos tienen como función principal relacionar distintos fragmentos con el fin de reforzar la cohesión textual, así como hacer valer la insistencia indicadora mediante el uso de los demostrativos de cercanía.

(10) *Dos semanas después de su última comparecencia, López reapareció ayer para hacer una "valoración serena" del* *pacto* *con el PP* y *reiterar que será "el lehendakari de todos". Ante las críticas de los nacionalistas* a *esta alianza, López subrayó que (...)* (*El Mundo*, 5.04.2009: 5)
(11) *"El presidente del Gobierno no cuenta con un entrenador personal, ni tiene un plan específico para hacer deporte* y *mantenerse.* *Sólo practica footing* *cuando su agenda se lo permite, aunque procura* *salir* a *correr* *al menos dos* o *tres días por semana". Para Zapatero,* *esta afición* *le permite (...)* (*El Mundo*, suplemento Crónica, 28.12.2008: 6).

La cohesión basada en el *origo* inserto en el texto se observa también en el nivel macroestructural. Su ejemplo por excelencia es la denominada *deíxis discursiva* (Fillmore, 1997: 61) o *deíxis textual* (Eguren, 1999: 97), en la que se efectúan referencias a secuencias discursivas anteriores o posteriores, localizables gracias al *origo* intratextual común al emisor y el receptor del mensaje, como en el ejemplo (12):

(12) *En páginas anteriores* *queda bien claro lo que significa la muerte de un ser humano en cualquier momento* (Jiménez Vargas, J., López García,

G., ¿A *qué se llama aborto?*, Magisterio Español; Prensa Española, Barcelona, 1975).

Hasta cierto punto, se detectan similitudes entre la deíxis discursiva y la anáfora. No obstante, en la deíxis discursiva no se realiza ningún tipo de correferencia y, además, su naturaleza es metalingüística, puesto que las referencias realizadas siempre conciernen a unidades discursivas (*en el presente capítulo* o *en el párrafo siguiente*). Debido a lo anterior y haciéndonos eco de algunas opiniones según las cuales la anáfora no forma parte del fenómeno deíctico (Escavy Zamora, 1987; Eguren, 1999; entre otros), podríamos afirmar que la deíxis discursiva es el único caso de verdadera deíxis en el plano textual, puesto que la referencia intratextual que efectúa es la que más se parece a la mostración gestual física, frente a la correferencia, que, en última instancia, siempre remite a un referente extratextual.

Volviendo al tema de la cohesión, el elemento fundamental tanto en el caso de la anáfora como en el de la deíxis discursiva parece ser su específico *origo* textual, que tiene una influencia muy concreta en el refuerzo de la cohesión discursiva. Por una parte, de forma global ofrece un punto de conexión adicional, en el que se anclan los distintos elementos y fragmentos textuales, lo cual cumple una función integradora. Por otra, la referida precisión interpretativa, principalmente en la anáfora con demostrativos, se traduce en una especie de apuntamiento, gracias al cual es posible focalizar la atención del receptor en determinadas partes del texto.

Finalmente, al hablar del papel de los deícticos en la cohesión, no se puede hacer caso omiso de los marcadores discursivos, especialmente de los conectores, elementos por excelencia de refuerzo de la integridad textual, que ordenan y relacionan las distintas partes del discurso para guiar así al lector en la interpretación de la información transmitida.

Los marcadores y, en especial, los conectores constituyen los pilares en los que se sustentan la estructura y la organización del texto. Los deícticos, con su capacidad indicadora, cumplen de forma perfecta dichas funciones; por tanto, no es de extrañar que formen parte de las

citadas unidades lingüísticas, si bien su referencia al *origo*, intra- o extratextual, se ve debilitada, parcialmente, por el hecho de que se trata de fórmulas lingüísticamente fosilizadas, en cuyo caso, el significado original suele atenuarse, aunque no desaparece por completo.

Eso es lo que se observa en los conectores tanto consecutivos como contraargumentativos basados en los deícticos temporales (*entonces*, *antes bien*, *ahora bien*), en cuyos casos se ven debilitados los valores típicos de la deíxis, como son la remisión al *origo* o el apuntamiento preciso (en textos escritos, hacia elementos discursivos determinados). Fuentes Rodríguez (1996: 21) percibe una ligera referencia deíctica en el conector *ahora (bien)*, interpretándolo como forma abreviada de *voy* a *decir ahora otra cosa que va en sentido contrario*, pero en realidad el significado dominante es el de contraargumentación, si bien, con referencia a lo que acaba de exponerse.

Dicha pérdida de significados primarios en los citados deícticos temporales no es nada extraño debido a que se trata de marcadores utilizados con el fin de entrelazar los distintos fragmentos del discurso y, al mismo tiempo, guiar al receptor en la interpretación del mensaje. Como ambas funciones están fusionadas en un solo elemento lingüístico, en algún momento el significado original empieza a debilitarse frente a las nuevas funciones discursivas asumidas. Por ese motivo, en los marcadores basados en deícticos temporales, a pesar de que su capacidad para relacionar elementos se origina en su valor mostrativo, la referencia al *origo* es prácticamente inexistente.

No ocurre lo mismo con los deícticos espaciales que, en su papel de conectores, forman parte de expresiones analíticas. Gracias a esa estructura compleja, el deíctico puede mantener su valor original, mientras los elementos acompañantes asumen el valor lógico del marcador en cuestión, como puede ser el de ilación en el giro *de ahí* (*de* 'procedencia'; *ahí* 'mostración, remisión a algo relativamente cercano al *origo* intratextual').

Otra explicación es la ofrecida por la Real Academia Española (2009: 2366), que, al analizar determinados conectores adverbiales, sostiene que deben su valor consecutivo a la gramaticalización de un vínculo deíctico.

Como consecuencia de esta persistencia deíctica, además de anclar entre sí y, hasta cierto punto, en el *origo* intratextual las distintas partes del texto, los marcadores con demostrativos presentan una mayor capacidad de focalizar determinada información, precisamente gracias a la naturaleza *indexical* de los demostrativos. Si comparamos los siguientes enunciados, veremos que el sentido de la frase es el mismo y, sin embargo, en la fórmula con el demostrativo (13) la atención del lector permanece centrada en la secuencia precedente, mientras que en el caso del conector sin deícticos (14) el foco atención, como es natural, se traslada al fragmento posterior al mismo[13].

13) *Esta es la clave para no perder la confianza de los usuarios, de ahí que se insista en no vender la información personal a terceros.*
14) *Esta es la clave para no perder la confianza de los usuarios; en consecuencia, se insiste en no vender la información personal* a *terceros.*

Por último, es importante destacar que la mostración efectuada mediante los marcadores discursivos demostrativos se sitúa entre la anáfora y la deíxis textual[14]. En lo que se refiere a los rasgos anafóricos, es cierto que los marcadores realizan la referencia a un elemento previamente aparecido en el texto. No obstante, contrariamente a los procedimientos anafóricos, los marcadores discursivos no se basan en la correferencia, sino que apuntan hacia ideas y conceptos más desarrollados o, incluso, hacia fragmentos enteros del texto, por lo cual extralingüísticamente no son identificables de forma unívoca. Sus antecedentes, complejos, o bien se pueden desglosar en varios referentes, o bien no tienen referencia concreta. De hecho, eso es lo que diferencia este tipo de mostración de la mencionada *anáfora difusa*, en la que la referencia del anafórico coincide con la de su antecedente.

[13] Portolés Lázaro y Martín Zorraquino (1999: 4104) subrayan esta característica en su análisis del conector *en consecuencia*, afirmando que dicho conector "permite el paso de causa a efecto y no al revés".

[14] Eguren (1999: 937) señala la existencia de tales ocurrencias limítrofes al hablar de la referencia realizada por la forma *lo,* p.ej. *No me lo puedo creer.* En nuestra opinión, no es casualidad, si se tiene en cuenta la etimología demostrativa de la forma *lo*.

A su vez, la similitud entre los conectores u otros marcadores discursivos basados en deícticos, por una parte, y la deíxis discursiva, por la otra, reside en que aquellos y esta permiten señalar fragmentos textuales extensos con el fin de reforzar la integridad textual. Pero, de nuevo, la referencia realizada no es del mismo tipo. La deíxis discursiva remite *ad oculos* a elementos físicos del texto (15), mientras que los conectores con deícticos remiten al contenido presentado en tales fragmentos (16).

(15) *En los capítulos siguientes hablaremos de más casos de este tipo.*
(16) ***No hemos podido presentar todos los detalles del tema en cuestión**, por eso, no nos vemos capacitados para presentar opiniones tajantes.*

4. Observaciones finales

Acabamos de presentar un panorama de los recursos lingüísticos cohesivos basados en elementos deícticos, centrándonos principalmente en las formas de comunicación realizadas a través del canal escrito.

Hemos observado que en el nivel microestructural los deícticos desempeñan un papel significativo en la cohesión gramatical (concordancias morfosintácticas de persona) o semántica, en su mayoría referencial (el caso de las temporalidades, coincidentes con momentos anteriores, simultáneos o posteriores al momento de la enunciación).

En el plano macroestructural, con el fin de integrar los distintos fragmentos del discurso, los deícticos se emplean en fórmulas anafóricas (también presentes en el plano microestructural) o se opta con frecuencia por la denominada deíxis discursiva o textual. En ambos casos, se realiza la operación de mostrar, fundamentada en el *origo*, esto es, el punto cero para la interpretación de los deícticos. Debido a la inestabilidad de las coordenadas personales, temporales y espaciales de los actos de comunicación por escrito, el *ego-hic-nunc* de la situación comunicativa se ubica directamente en el propio texto, el cual es percibido por los interlocutores como un espacio común que da cabida tanto al emisor como al receptor del mensaje. De esta forma, no solo son interpretables con exactitud los deícticos espaciales empleados

en los mecanismos cohesivos, sino que además el *origo* constituye un punto adicional de anclaje para las distintas unidades discursivas que contribuye a reforzar la integridad textual. Asimismo, debido a que el *origo* garantiza una interpretación precisa de los deícticos, estos, a su vez, pueden focalizar la atención del destinatario del mensaje en determinados elementos textuales.

El valor mostrativo y, en menor medida, el *origo* intratextual junto con la capacidad de focalización, persisten también en los recursos cohesivos por excelencia, esto es, los marcadores discursivos, pero principalmente en su variante analítica con demostrativos. Los marcadores de origen temporal suelen ser sintéticos y al asumir dos funciones, la conectiva y la lógica, se alejan de sus valores primarios.

De los casos descritos se desprende que, por su persistente valor mostrativo y su remisión al *origo* textual, los deícticos en recursos cohesivos empleados en formas de comunicación realizadas en el canal escrito entrelazan el texto con el cotexto, de la misma forma que otros usos deícticos crean el vínculo entre lo lingüístico y el contexto situacional.

Bibliografía

BEAUGRANDE, de R. A., DRESSLER, W. U. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, PWN, Warszawa.

BELLERT, I. (1971), "O pewnym warunku spójności", en: Mayenowa, R. (red.), O *spójności tekstu*, Ossolineum, Wrocław, pp. 47-81.

BENVENISTE, É. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.

BÜHLER, K. (2004 [1934]), *Teoria języka*, Universitas, Kraków.

CASADO VELARDE, M. (1993), *Introducción a la gramática del texto del español*, Arco/Libros, Madrid.

DIJK VAN, T. A. (1988), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Cátedra, Madrid.

DUSZAK, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.

EGUREN, L. J. (1999), "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas", en: Bosque I., Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 929-972.

ESCAVY ZAMORA, R. (2009), *Pragmática y textualidad*, Universidad de Murcia, Murcia.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1987), *Gramática española, vol. 3.2: El pronombre*, Arco/Libros, Madrid.

FILLMORE, Ch. J. (1997), *Lectures on deixis*, CSLI, Stanford.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996), *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Arco/Libros, Madrid.

GARCÍA SALIDO, M. (2011), "La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español", *Revista de Filología Española*, XCI, 91 (1), pp. 65-88, [on-line] http://dx.doi.org/10.3989/rfe.2011.v91.i1.216.

GONZÁLEZ RUIZ, R. (2009), "Algunas notas en torno a un mecanismo de cohesión textual: la anáfora conceptual", en: Pena Ibáñez, M.A., González Pérez, R. (coords.), *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas,* Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 247-278.

GRICE, P. (1980), "Logika a konwersacja" en: Stanosz, B. (red.) *Język w świetle nauki*, Czytelnik, Warszawa, pp. 91-114.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. (1984), *Cohesion in English*, Longman, London-New York.

LAMÍQUIZ, V. (1983), *Lingüística española*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

LEWANDOWSKI, T. (1995), *Diccionario de lingüística*, Cátedra, Madrid.

LOZANO, J, PEÑA-MARÍN, C., ABRIL, G. (1993), *Análisis del discurso*, Cátedra, Madrid.

PEIRCE, Ch. S. (1997), *Wybór pism semiotycznych*, Znak-Język-Rzeczywistość: Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa.

PORTOLÉS, J. (2001), *Marcadores del discurso*, Ariel, Barcelona.

PORTOLÉS LÁZARO, J., MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1999), "Los marcadores del discurso", en: Bosque, I., Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 4051-4214.

RAUH, G. (1983), "Aspects of Deixis", en: Rauh, G. (ed.), *Essays on Deixis*, Narr, Tübingen, pp. 9-60.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid.

ROJO, G., VEIGA, A. (1999), "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en: Bosque, I., Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 2867- 2934.

VICENTE MATEU, J. A. (1994), *La deíxis. Egocentrismo y subjetividad en el lenguaje,* Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.

ZYDEK-BEDNARCZUK, U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.05

Antonio María López González
Uniwersytet Łódzki
antoniomlg@hotmail.com

Relaciones significativas en el léxico disponible de un colectivo

Resumen:
Este artículo analiza las asociaciones léxicas dentro del léxico disponible de una muestra de 120 alumnos polacos de Español como Lengua Extranjera. En el corpus estudiado se observan ciertas agrupaciones categoriales o conjuntos asociativos que muestran que los vocablos disponibles se organizan en forma de redes semánticas (propias de un paradigma conexionista). Estas asociaciones de distinto tipo (fonético, ortográfico, semántico, categorial, etc.) muestran que las unidades de la memoria semántica están organizadas en redes asociativas, tal como indica la *teoría de las redes semánticas* (Collins, Quiliam, 1969; Collins, Loftus, 1975).

Palabras clave: disponibilidad léxica, lexicón mental, asociación léxica, red semántica, psicolingüística

Abstract:
Meaningful Relationships in Lexical Availability Within a Collective
This article analyzes the lexical associations within the available lexicon produced by a sample of 120 Polish students of Spanish as a Foreign Language. In the studied corpus we observe certain categorical groupings or associative sets that show that the available words are organized in the form of semantic networks (typical of a connectionist paradigm).These associations of different types (phonetic, orthographic, semantic, categorical, etc.) show that the units of semantic memory are organized into associative networks, as stated by the theory of semantic networks (Collins, Quiliam, 1969; Collins, Loftus, 1975).

Keywords: lexical availability, mental lexicon, word-association, semantic network, psycholinguistics

1. Bases teóricas. Del léxico disponible individual al léxico disponible colectivo

La prueba de disponibilidad léxica es una tarea artificial en la que se fuerza al individuo a extraer palabras del lexicón mental dentro de una categoría amplia llamada *centro de interés*, que a su vez se divide en subcategorías (Ferreira, Echeverría, 2010: 137). El objetivo principal es fijar las palabras evocadas de forma más o menos inmediata en el curso de una asociación de ideas, a partir de un estímulo léxico. Esta tarea se convierte así en una manifestación externa del proceso interno de generación de unidades léxicas (Paredes García, 2012: 89), en las que unas palabras tiran de otras formando cadenas léxicas.

Al responder a la prueba de la disponibilidad léxica, el individuo pone en funcionamiento lo que Marconi (2000) denomina su "competencia léxica inferencial (conocimiento de la red de conexiones establecidas entre una palabra y el resto de los elementos del mismo sistema lingüístico)" (Hernández Muñoz, 2006: 46). Por ello, los análisis de léxico disponible ayudan a conocer la organización del lexicón mental, o conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario, pues "plasman de modo claro las relaciones que los hablantes establecen entre los vocablos" (Samper Hernández, 2002: 12).

Para estudiar las relaciones entre los vocablos en el léxico disponible, la disponibilidad léxica se ha servido de dos modelos de organización de la memoria semántica:

1. La teoría de los prototipos (*Prototype theory*; Rosch, 1978), que postula que las categorías semánticas están organizadas en torno a un prototipo, ejemplar idóneo o caso central, con que el que los restantes miembros mantienen algún grado de similitud.

2. La teoría de las redes semánticas (*semantic networks*; Collins, Quillian, 1969; Collins, Loftus, 1975), que considera que las unidades de la memoria semántica –idealizaciones abstractas a las que llama *nodos*– están organizadas en redes asociativas.

Cada uno de estos modelos se corresponde con uno de los dos ejes asociativos que influyen a la hora de producir la cadena léxica, según Paredes García (2012: 91):

1. Un eje principal que vincula la nueva unidad solo con el estímulo generador. Así, "cada centro de interés gira en torno a un prototipo creado a partir del concepto que determina ese centro de interés" (Ávila Muñoz, Villena Ponsoda, 2010: 55). Los primeros términos que se mencionan son elementos prototípicos del nivel de base.
2. Un eje secundario resultante de las activaciones ocasionadas por la presencia de un término previo (rimas internas, derivación, composición, etc.). "La aparición de un término favorece la activación, selección y producción de otras formas semánticamente relacionadas" (Hernández Muñoz, 2006: 208), en lo que se conoce como *priming* (memoria implícita) o *facilitación semántica* y *formal*.

Siguiendo a Luque Durán (2004: 224), es posible pasar del "lexicón mental real que posee cada individuo que hable una determinada lengua y que es variable según edad, cultura, geografía, etc." al "lexicón mental abstraído y enriquecido como representante de lo mejor del lexicón de una colectividad" […] ya que "al hablar del lexicón mental hacemos referencia a una realidad colectiva compartida por unos hablantes". Dado que los estudios de léxico disponible hacen uso de un gran número de informantes para estabilizar cualquier tipo de resultados cuantitativos, nos situamos en el nivel de la *norma*, esto es, en el nivel de la "realización colectiva del sistema, que contiene el sistema mismo y, además, los elementos funcionalmente no-pertinentes en el hablar de una comunidad" (Coseriu, 1967: 97 *apud* Sánchez-Saus, 2011: 133).

Como indica la semántica estructural, las palabras forman configuraciones asociativas que están conectadas entre sí en virtud de asociaciones mentales –en principio, individuales, pero que son compartidas también por los miembros de una comunidad–. De ahí que usemos

las relaciones que muestra el léxico disponible de un colectivo para explicar las conexiones entre las unidades léxicas en el lexicón mental.

2. Metodología

2.1. El corpus analizado

Este estudio analiza un corpus de léxico disponible de Español Lengua Extranjera (E/LE) de 121 alumnos de 3º de liceo del Programa de Secciones Bilingües con español en Polonia, recogido mediante encuestas al final de los cursos 2005/06 y 2006/07. Estos alumnos estudiaban un complemento curricular en lengua española de, al menos, 30 horas por semana en el conjunto de tres cursos, que incluyen 10 horas de E/LE, 10 de Lengua y Literatura españolas, 5 de Historia de España y 5 de Geografía de España, y finalizaban sus estudios con un nivel mínimo B2 del MCER. La muestra analizada se distribuye a partes iguales entre tres liceos bilingües, de Cracovia, Łódź y Varsovia (Miguel de Cervantes).

Este estudio sigue las pautas metodológicas del *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, dirigido por H. López Morales, y recogidas en la página web www.dispolex.com. La técnica de recogida de materiales empleada fue la de encuestas de listas abiertas, en las que los informantes anotan todas las palabras que saben en torno a 16 centros de interés, con dos minutos por centro de interés.

De aquella encuesta, este estudio se restringe a dos centros de interés de diferente naturaleza: 'El cuerpo humano', una categoría natural, bien definida e inclusiva, y *La ciudad*, una categoría radial y relacional. Los datos cuantitativos correspondientes a ambos centros de interés en la muestra analizada son:

Centro de interés	**Palabras totales**	**Palabras diferentes**	**Palabras por informante**	**Índice de cohesión**
01. *El cuerpo humano*	2305	120	19.05	0.16
10. *La ciudad*	2629	383	21.73	0.06

2.2. Fenómenos estudiados

Tres serán los fenómenos a los que prestaremos atención en nuestro estudio: 1) las vecindades léxicas; 2) las agrupaciones; 3) las relaciones significativas.

2.2.1. Las vecindades léxicas

Según Hernández Muñoz (2006: 206), "la mayor parte de las palabras que componen los léxicos disponibles forman vecindades semánticas". Altmann (1995) contrapone las palabras con vecindades semánticas, que tienen más cantidad de cohipónimos –de los que difieren en uno o dos rasgos semánticos (*edificio-casa-rascacielos-iglesia*)–, a otras cuyos vecinos semánticos son escasos (*koala*). Cuanto más disponible sea un vocablo, mayor densidad en las vecindades semánticas tendrá, lo que provocará que durante el proceso de selección haya mayor número de términos competidores a la hora de generar la lista.

Las vecindades léxicas pueden ser también fonéticas, origen real del término *vecindades* (*neighborhoods*). Según Luce (1986), las vecindades están constituidas por grupos de palabras que difieren entre sí en un contenido fónico mínimo (un fonema: *palo, malo, dalo, pato, paco, polo,* etc.).

En cualquier caso, se trate de vecindades semánticas o de vecindades fonéticas, estas favorecen las asociaciones en las listas de palabras y se muestran físicamente como términos *vecinos*, en los que se vincula la nueva unidad con un término previo. El presupuesto que subyace a la presencia de vecindades en la cadena léxica es que "la actualización sucesiva de dos palabras implica que estas dos formas se encuentran situadas en lugares próximos dentro del lexicón mental" (Hernández Muñoz, 2006: 87).

2.2.2. Las agrupaciones

En la recuperación del material léxico, entre otros procesos cognitivos, destaca la creación de *clusters* o agrupaciones léxicas. Se trata de una estrategia por la cual se crean subgrupos dentro de las categorías generales para ayudar a organizar la evocación de las palabras. En las listas de léxico disponible son fácilmente apreciables estos *clusters*

o subcategorías semánticas, formados por "palabras que están más fuertemente relacionadas y que comparten más rasgos entre sí" (Ferreira, Echeverría, 2010: 138). Estas unidades conceptuales conformadas de dos, tres o incluso más elementos se repiten con frecuencia de un individuo a otro, y son una prueba de la existencia de las redes semánticas. Estas agrupaciones pueden estar conformadas por vecindades vinculadas por diferentes tipos de mecanismos asociativos a partir del significante, el significado, el referente o combinaciones de estos.

Las categorías semánticas que favorecen de manera especial la aparición de *clusters* son las de tipo natural, tales como 'El cuerpo humano', 'Los animales', 'La ropa' o 'Profesiones y oficios'. Estas categorías responden a las características clásicas de una categoría semántica (límites más o menos definidos relacionados con características físicas o abstractas que nacen de la experiencia del mundo, y con identificación sencilla de los elementos que la constituyen).

2.2.3. Las relaciones significativas

Las relaciones asociativas que ocurren en los centros de interés, en las listas de léxico disponible y en los léxicos disponibles de cada comunidad son *relaciones significativas*, esto es, "relaciones entre los componentes del signo: el significante, el significado/concepto y la referencia" (Casas Gómez, 2005: 9-10). Estas relaciones pueden ser tanto lingüísticas como no lingüísticas.

Galloso Camacho (1997: 29-31; 2002: 114-115), teniendo en cuenta la teoría de la red (*cobweb*) como manera de representación del lexicón mental, establece una taxonomía de las relaciones asociativas observadas en los corpus de disponibilidad que comprende diferentes tipos de conexiones entre dos palabras contiguas en las listas léxicas, con asociaciones muy diversas: fonéticas, ortográficas, semántico-enciclopédicas, categoriales, personales, etc. Su clasificación distingue los siguientes cinco mecanismos asociativos:

1. por similitud de significantes, bien en la raíz de las palabras (*gaviota-gavilán*), bien por rima (*corazón-pulmón*);

2. por similitud de significante y significado, en palabras derivadas (*fruta-frutero*) y en composiciones sintagmáticas (*sala de estar--sala de juegos*);
3. por semejanza de significados, en sinonimia (*burro-asno; lavaplatos-lavavajillas*);
4. por antonimia (*frío-calor*; *pobre-rico*);
5. otros mecanismos, entre los que destacan la hiperonimia e hiponimia (*infusión-manzanilla*), la gradación (*capitán-teniente-general*) y la sucesión espacial (*cabeza-oreja-nariz-boca*; *puerta-recibidor-cocina-salón*).

2.3. La representación de la red semántica

Según Lehmann (1992: 2), "una *red semántica* representa el conocimiento como un grafo en forma de red […] mediante una correspondiente estructura de *nodos* que representan *unidades conceptuales*, y *aristas* direccionadas que representan las *relaciones* entre las unidades". El programa informático *DispoGrafo*, creado por Echeverría [et al.] (2008), ofrece la doble funcionalidad de analizar y representar las redes semánticas que se conforman dentro de los léxicos disponibles. Estas dos funciones son:

1. El análisis cuantitativo de las asociaciones que se establecen entre las unidades léxicas con objeto de determinar las asociaciones estables en el conjunto de un colectivo de encuestas.
2. El diseño de los esquemas gráficos formados por las palabras (nodos) unidas entre sí por líneas (aristas), sobre las que se indica el número de veces que aparecen relacionadas.

Trabajaremos sobre dos tipos de grafos:

- Grafos dirigidos, en los que solo se pueden ver las conexiones salientes desde cada nodo. Estos gráficos muestran el orden en el que las palabras fueron dichas, aunque solo dan el peso de una dirección, generalmente la de mayor peso.
- Grafos no dirigidos, en los que se suman el valor de las conexiones tanto desde como hacia el nodo. Según Manjón-Cabeza (2008), a la hora de producir una palabra, influyen las palabras almacenadas

en la memoria a corto plazo. La palabra inmediatamente anterior y posterior a una dicha estaría ligada a esta con una relación muy fuerte, y las palabras situadas dos posiciones antes y dos después con una relación fuerte.

En los grafos dirigidos se han eliminado las aristas con conexiones iguales o inferiores a 4 y los nodos huérfanos (sin aristas) para mostrar con más claridad las conexiones más estables. En los grafos no dirigidos, se ha aumentado el punto de corte en las aristas hasta 6, dado que, al sumar ambas direcciones de conexión, el número de aristas aumenta y con ello resulta un gráfico más complejo y difícil de leer.

3. Análisis de la red semántica

- 'El cuerpo humano'.

  Grafo dirigido. 121 alumnos. 22 nodos y 34 aristas (poda 4).

Estas palabras constituyen un vocabulario altamente disponible dentro de la muestra estudiada al superar el índice de disponibilidad de 0,1, que habitualmente se toma como punto de corte para establecer la norma léxica de un grupo. Solo una palabra –*pulmón*– tiene un índice ligeramente inferior (0,087). De acuerdo a su índice de disponibilidad, se incluyen en estas conexiones las 13 palabras más disponibles: *cabeza*, *mano*, *ojo*, *pierna*, *nariz*, *dedo*, *oreja*, *pelo*, *pie*, *culo*, *brazo*, *boca*, *labio*. Las otras 9 palabras aparecen en posiciones inferiores de manera discontinua desde la posición 15 a la 32: *uña*, *rodilla*, *estómago*, *diente, barriga*, *codo*, *corazón*, *lengua*, *pulmón*.

El centro de interés n.º 1, 'Partes del cuerpo humano', es una categoría natural (con elementos constituyentes fácilmente identificables), bien definida (una lista cerrada de elementos similares), e inclusiva (todos sus elementos tienen una relación de pertenencia estricta). Por tanto, este centro se compone de elementos léxicos que, en su gran mayoría, pueden considerarse cohipónimos, correspondiéndose su hiperónimo con la denominación del centro de interés. Ahora bien, aunque el vínculo de muchos de los elementos que componen el centro con la denominación del mismo sea una relación léxica de hiperonimia-hiponimia, las conexiones más frecuentes dentro de este

centro son de tipo *significativo* designativo, fundamentalmente por contigüidad: *pie-pierna*, *mano-brazo*, *mano-dedo-uña*, *boca-labio--lengua*, *diente-lengua*.

En este centro se muestran también relaciones *significativas* entre significantes de tipo paronímico: esta puede ser una causa, junto con la condición de cohipónimos y la cercanía referencial, de la alta frecuencia con la que aparecen unidos *ojo* y *oreja*, al igual que el caso de *pie-pierna*.

Dentro de estas relaciones designativas es evidente que los informantes han creado un *subcentro* de la *cabeza*, muy nítido en la representación gráfica, en cuyo interior los elementos funcionan como merónimos de *cabeza*, esto es, como partes de un todo. *Ojo*, *oreja*, *nariz* aparecen en el centro del gráfico en una relación muy fuerte de los órganos de los sentidos. A estos también se unen *labio*, *boca* y, en otra dirección, *pelo*. A partir de *boca* y *labio* se lleva a cabo la asociación, también frecuente, con *lengua* y *diente*. Son, en definitiva, relaciones *significativas* designativas por contigüidad de los referentes.

Un segundo núcleo relacional también muy fuerte es el de las extremidades. Este se presenta por medio de la cadena léxica principal *pie-pierna-mano-brazo*. En esta cadena se aprecian dos pares léxicos con una doble relación: la primera, por contigüidad de referentes, se da entre parejas de términos consecutivos (*pie-pierna* y *mano-brazo*); la segunda, de elementos contrarios, *antónimos* del hablar, asociados polarmente a partir del conocimiento que se tiene de la realidad (extremidad inferior frente a extremidad superior: *pie-mano* y *pierna-brazo*). Cada uno de los elementos de la triada *pie-pierna-mano* posibilita conexiones secundarias. Así, tanto *pie* como *mano* se asocian con *dedo*, y este, de nuevo por meronimia, con *uña*; existen también las conexiones *dedo-brazo* y *dedo-codo,* además de *pierna-rodilla*.

En cuanto a las partes internas del cuerpo humano, en la parte superior izquierda del gráfico aparece un itinerario relacional entre el vientre (*barriga-estómago*) y los órganos del tórax (*corazón-pulmón*), que en un nivel inferior se amplía a *riñón*.

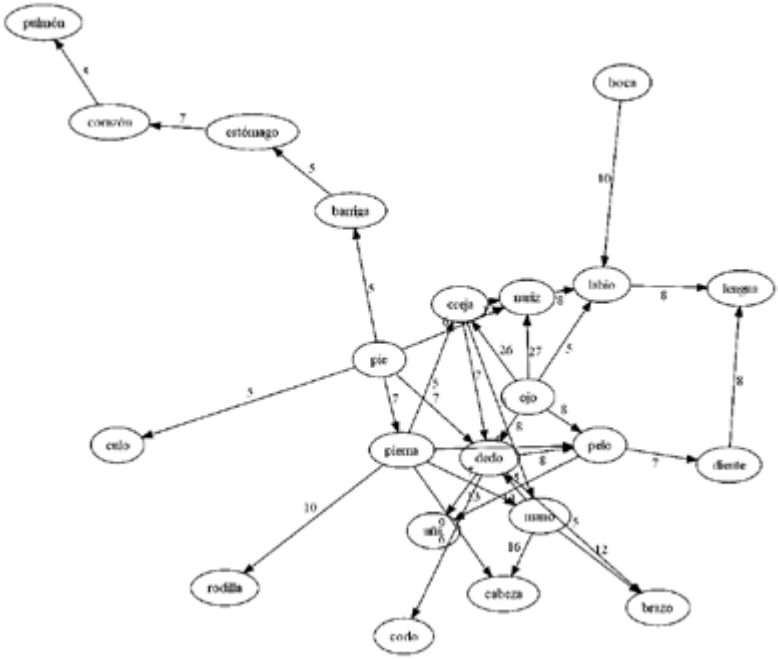


Fig. 1. Relaciones semánticas en el centro 01. 'El cuerpo humano' (poda 4)

- 'El cuerpo humano'
  Grafo no dirigido. 121 alumnos. 30 nodos y 62 aristas (poda 6).

Con respecto al gráfico dirigido, aparecen 8 nodos (palabras) más y casi se duplica el número de conexiones: 62 en el gráfico no dirigido por 34 en el dirigido, lo que aumenta el nivel de complejidad del grafo. Esta complejidad de conexiones se debe a que este es el centro de interés con mayor índice de cohesión, lo que indica una relación muy estrecha entre los vocablos. Las 8 palabras que aparecen al sumarse sus conexiones de entrada y salida son *ceja*, *cuello*, *espalda*, *mejilla*, *muñeca*, *pecho*, *pestaña*, *vientre*. Todas ellas se hallan también dentro de la norma léxica del grupo, pues cuentan con un índice de disponibilidad superior al 0,1. Constituye una excepción el vocablo *vientre*, con un 0,055. Por otra parte, solo un término perteneciente a la norma

léxica del grupo queda fuera de los términos con relaciones fuertes, *hombro* (0,141), además de otros dos con índices de disponibilidad cercanos a 0,1: *cara* (0,0998), *frente* (0,093).

Prácticamente todas las conexiones aumentan su frecuencia de una manera significativa. Destacan especialmente *pie-pierna* (+24), *pierna-mano* (+17), *pierna-cabeza* (+17), *ojo-oreja* (+16), *mano-cabeza* (+14), *oreja-nariz* (+14), *ojo-nariz* (+12), *ojo-pelo* (+9), *mano-dedo* (+7), *boca-labio* (+7), *mano-brazo* (+5), *pierna-rodilla* (+5). Ello se debe a que 'El cuerpo humano' es una categoría bien definida, con límites concretos, con una estructura de lista cerrada y con el mismo grado de pertenencia para todos sus miembros, lo que facilita las conexiones en ambos sentidos.

Visualmente el grafo no dirigido muestra un conglomerado de términos separados del resto, relacionados con órganos internos, con centro en *estómago* y asociado a *barriga* y *vientre*, por un lado, y *corazón-pulmón*, por otro lado. Por lo demás, la mayor parte del gráfico la ocupa una red léxica con un centro con conexiones superpuestas y en cuyas partes exteriores se detectan las diferentes agrupaciones ya mencionadas con distintos tipos de relaciones: *mejilla-boca-labio-lengua-diente* (la boca), *pelo-uña-pestaña-ceja* (partes relacionadas con el peinado y maquillaje), *boca-nariz-oreja-ojo-dedo-mano* (los cinco sentidos), *pie-pierna-mano-brazo* y *rodilla-codo*, unidos a *pierna* (las extremidades y las articulaciones), *cuello-brazo-espalda* (contigüidad visual de arriba abajo), *dedo-culo-pecho* (relación erótica).

Fig. 2. Relaciones semánticas en el centro 01. ‘El cuerpo humano’ (poda 6)

- ‘La ciudad’

  Grafo dirigido. 121 alumnos. 29 nodos y 25 aristas (poda 4).

Si se analiza el índice de disponibilidad léxica de estas 29 unidades léxicas, según el punto de corte 0,1 para la norma léxica, cuatro son los hechos relevantes que se aprecian:

Las 11 unidades más disponibles se hallan entre los términos con más relaciones, y esta serie puede ampliarse hasta la posición 19 si se exceptúan dos términos: *ayuntamiento* (12º) e *iglesia* (16º). Estas 17 palabras son *calle*, *coche*, *edificio*, *tienda*, (*auto*)*bús*, *parque*, *escuela*, *tranvía*, *casa*, *cine*, *teatro*, *gente*, *plaza*, *museo*, *metro*, *supermercado*, *hospital*.

El resto de unidades léxicas aparecen en la lista de disponibilidad en posiciones más bajas, de manera discontinua, especialmente entre las posiciones 23º y 48º: *tráfico*, *bar*, *restaurante*, *avenida*, *mercado*, *tren*, *contaminación*, *discoteca*, *atasco*, *universidad*, y, más alejadas en la ordenación, *perro* (67º) y *gato* (74º).

Si se incluye *tren* (0,092) con un índice de disponibilidad inferior al punto de corte, aunque muy cercano a él, los 7 últimos términos que acabamos de mencionar con relaciones fuertes se hallan fuera de la norma léxica de los alumnos encuestados; destacan en esta serie por su bajo índice de disponibilidad los dos últimos: *perro* (0,033) y *gato* (0,029) –siempre como palabras pertenecientes al campo léxico *ciudad*–.

Hasta 8 unidades léxicas con índice de disponibilidad superior a 0,1 no aparecen entre las que tienen conexiones más fuertes: *ayuntamiento*, *iglesia*, *banco*, *monumento*, *barrio*, *semáforo*, *bloque*, *centro comercial*. Posteriormente, cuando se computen sumadas las conexiones entrantes y salientes, los términos *iglesia* y *bloque* entrarán en el conjunto de las unidades con más asociaciones, si bien seguirán quedando fuera de esa lista de seis términos con disponibilidad muy alta.

Por medio de las conexiones que deja ver el grafo, se comprueba que el centro n.º 10 'La ciudad' representa un tipo de configuración diferente. Se trata de una categoría radial (con múltiples subcategorías en su interior) y con forma de esquema (que representa idealmente cómo es una ciudad) en su estructura interna. En cuanto a los niveles de inclusividad que se dan, es un campo relacional, en el que las palabras que forman el centro de interés 'La ciudad' se relacionan con el enunciado del centro en tanto que *cosas* que están en la realidad a la que este se refiere. De este modo, se forman configuraciones más restringidas en su interior.

Así, por un lado, encontramos el campo léxico de los medios de transporte, en el que la palabra *tranvía* aparece como la que vertebra la ciudad polaca y, por tanto, el conjunto léxico resultante. El campo léxico 'medios de transporte' muestra la relación fuerte *tranvía--autobús*, y, de manera más débil, los medios que se mueven sobre

raíles (*tranvía-tren* y *tranvía-metro*) y los que lo hacen sobre ruedas (*coche-autobús*).

Un campo léxico distinto es el formado por los elementos básicos de la arquitectura urbana, cuyo punto de partida es el término *calle* y con el cual se relacionan tipos de vías públicas (*avenida*), así como otros espacios urbanos, como *parque* y *plaza*, y el léxico básico de la vivienda (*casa-edificio*). La unidad léxica *coche* funciona como término de relación entre los espacios urbanos y los medios de transporte.

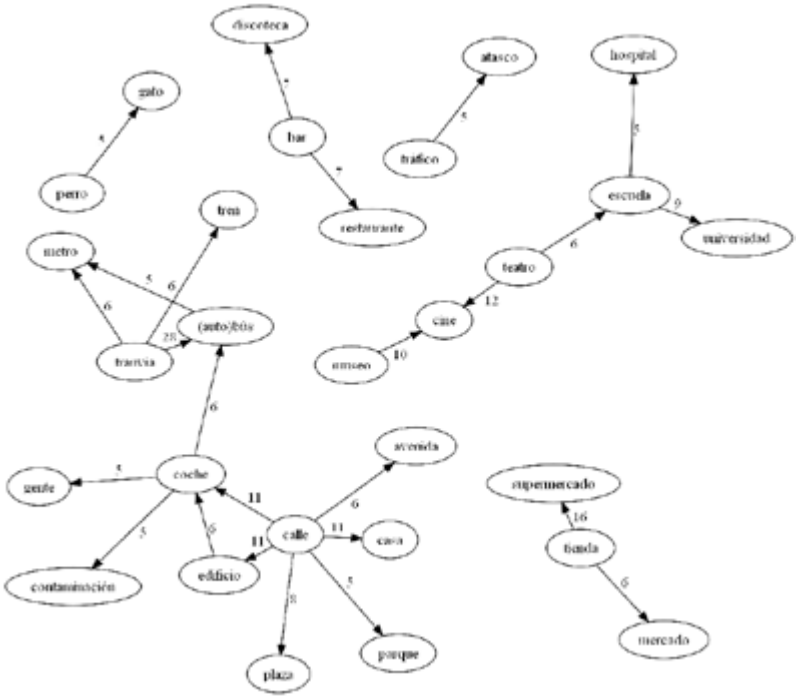


Fig. 3. Relaciones semánticas en el centro 10. *La ciudad* (poda 4)

En subconjuntos separados, de arriba abajo en la parte derecha del gráfico, aparecen los campos léxicos de ‘establecimientos de restauración-diversión’ (*bar-restaurante-discoteca*); el par léxico

tráfico-atasco, con evidente relación causal; 'edificios públicos' (*escuela-universidad* en el ámbito educativo, que, con *hospital*, forma parte del sector de servicios públicos; y *teatro-cine-museo*, pertenecientes al mundo del ocio y la cultura). También como subconjunto independiente se halla el campo léxico del comercio (*tienda-supermercado-mercado*). Por lo tanto, como ya notó Sánchez-Saus (2011: 360) en un estudio similar anterior, "las relaciones de los elementos de un campo léxico con su archilexema correspondiente son […] de hiperonimia-hiponimia, siendo cohipónimos entre sí los miembros del campo".

- 'La ciudad'
  Grafo no dirigido. 121 alumnos. 28 nodos y 25 aristas (poda 6).

El primer hecho que llama la atención en el análisis del grafo no dirigido es que no aumenta el número de nodos ni de aristas al sumar las conexiones entrantes y salientes. Esto establece una diferencia importante con respecto a la categoría 'El cuerpo humano', en la que el incremento de estos dos parámetros era muy notable.

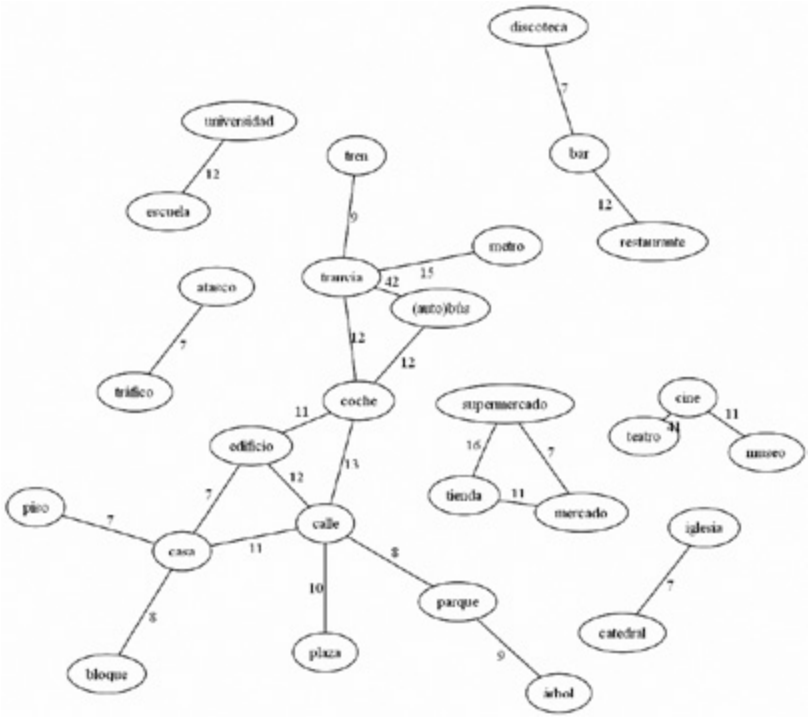


Fig. 4. Relaciones semánticas en el centro 10. ‘La ciudad’ (poda 6)

De hecho, en el grafo no dirigido desaparecen los términos *gente*, *hospital*, *avenida*, *contaminación*, lo que indica que, a pesar de ser muy disponibles, tienen conexiones principalmente en una dirección. Menos extraña es la desaparición de los términos *perro* y *gato*, a la vez poco disponibles y poco representativos del campo ‘ciudad’. Por el contrario, aparecen como términos nuevos relacionados *iglesia*, *bloque* (por encima del índice de disponibilidad 0,1) y *árbol* (0,0942, muy cercano a este valor de corte). Además, se incluyen con un índice de disponibilidad más bajo *piso* (0,059) y *catedral* (0,034).

El que no aumenten ni el número de nodos ni el de aristas al sumar conexiones entrantes y salientes se debe a la mayor amplitud de

evocaciones de este centro de interés. En efecto, el centro de interés 'La ciudad' se caracteriza por tener un índice de cohesión muy bajo y por ser un campo muy abierto y difuso, con una gran dispersión y variedad entre los vocablos recogidos en las encuestas. Por ello, tan solo 6 conexiones aumentan de manera sensible su frecuencia cuando no se tiene en cuenta la dirección de la asociación: *teatro-cine* (+29), *tranvía-(auto)bús* (+14), *tranvía-metro* (+9), *coche-(auto)bús* (+6), *tienda-mercado* (+5), *bar-restaurante* (+5). De otra parte, es llamativo que haya conexiones con una frecuencia muy alta que solo se den en una dirección; tal es el caso de *tienda-supermercado* (16) y *calle-casa* (11), lo que indica, en el primer caso, una ordenación fuerte de la red mental, de tipo categorial, en el que primero se produce el hiperónimo *tienda* seguido del hipónimo *supermercado*; y de contigüidad referencial en el segundo caso, en el que primero se visualiza la *calle* y a continuación se evoca el término *casa*.

Visualmente, ambos grafos –dirigido y no dirigido– se parecen, pues el grafo no dirigido también muestra una red semántica, que ocupa casi la mitad del gráfico, en el que se aprecian los *clusters* de los medios de transporte (*coche*, *autobús*, *tranvía*, *metro*, *tren*) con sub-agrupaciones que vinculan, por un lado, los medios de transporte sobre raíles (*metro-tranvía-tren*), con la unidad *tranvía* como centro protagonista de la conexión, y, por otro lado, los medios de transporte sobre ruedas (*coche-autobús*). Una vez más, *coche* aparece como el término de unión con la realidad arquitectónica de la ciudad, cuyo término nuclear es *calle*, el cual a su vez traba las diferentes conexiones con *casa*, *bloque*, *piso* y *edificio* (con *casa* como término prototípico del subcentro de las 'edificaciones'), y con *plaza*, *parque*, *árbol* (relacionados con los espacios verdes).

Por lo demás, el resto del grafo es ocupado por diferentes agrupaciones de dos o tres términos desconectadas del resto, que presentan los diferentes subcampos léxicos que conforman la ciudad. Entre ellas se cuentan *tráfico-atasco* ('tráfico'), *escuela-universidad* ('centros educativos'), *discoteca-bar-restaurante* (restauración y diversión), *tienda-supermercado-mercado* ('comercio'), *teatro-cine-museo* ('espectáculo y arte'), *iglesia-catedral* ('edificios religiosos').

4. Conclusiones

El análisis de las conexiones de cada vocablo en el léxico disponible de una comunidad muestra la hipotética red de vecindades de cada vocablo en el lexicón mental. Al pasar de la lista de palabras individual al colectivo de listas, se muestran los diferentes vínculos asociativos de cada unidad en el conjunto de las cadenas léxicas producidas. Se pasa así, del lexicón mental individual, real –en cuanto que lista individual, muestra de este– al lexicón mental de la colectividad, abstraído y enriquecido –en cuanto que suma interrelacionada de las relaciones léxicas habidas en el seno de una comunidad–.

Las relaciones significativas que se dan son muy variadas: de tipo paronímico, de carácter extralingüístico (como la semejanza, la contigüidad o las relaciones causa-efecto) o con base en su contenido semántico –bien a través de derivaciones y compuestos; bien a partir de relaciones léxicas como la hiponimia-hiperonimia y la parasinonimia; bien debido a efectos de polaridad, que muestran cómo los vocablos disponibles se organizan en forma de redes semánticas (propias de un paradigma conexionista)–.

Gracias al programa *DispoGrafo,* delimitamos las vecindades léxicas de cada vocablo, focalizando en una sola palabra o analizando las interrelaciones de los vocablos en el conjunto del vocabulario disponible. Al aplicar filtros que desestimen los vocablos raramente asociados, se presenta el lexicón mental de la colectividad, el que constituye su norma léxica.

Sobre los grafos, se distinguen fácilmente las agrupaciones léxicas más estables, las que más frecuentemente se han repetido en las cadenas léxicas. Las agrupaciones junto con las relaciones significativas determinan la estructura del lexicón mental. Esta estructura depende, además, de las características intrínsecas de cada centro de interés y se manifiesta de manera distinta según se trate de una categoría cerrada o abierta –según su índice de cohesión–, natural o radial –según su estructura interna–, inclusiva o relacional –según su nivel de inclusividad–. El contraste de todas estas oposiciones se ha ejemplificado

confrontando el centro de interés 'El cuerpo humano' con el de 'La ciudad'.

Finalmente, hemos contrastado también la influencia de la direccionalidad en las asociaciones. En la producción de palabras, la influencia de unas sobre otras no solo se da hacia adelante, es decir, de la producida sobre la que se va a producir, sino que también funciona hacia atrás: de la que se dirá posteriormente sobre la que vamos a decir o escribir en este momento. Considerar las conexiones entrantes y salientes nos muestra que hay campos y palabras que admiten la doble dirección y otros que la restringen. El análisis de los grafos no dirigidos sugiere que los campos difusos donde el número de nodos (palabras) posibles es muy alto tienden a potenciar las conexiones principalmente en una dirección.

Bibliografía

ALTMANN, G. T. M. (1995), "Lexical Statistics and Cognitive Models of Speech Processing", en: Altmann, G. T. M. (ed.), *Cognitive Models of Speech Processing. Psycholinguistic and Computational Perspectives*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts) & London (England), pp. 211-235.

ÁVILA MUÑOZ, A. M., VILLENA PONSODA, J. A. (eds.) (2010), *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*, Sarriá, Málaga.

CASAS GÓMEZ, M. (2005), "Relaciones «significativas», relaciones semánticas y relaciones léxicas", *Lingüística Española Actual*, 27, pp. 5-31.

COLLINS, A. M., LOFTUS, E. F. (1975), "A Spreading Activation Theory of Semantic Processing", *Psychological Review*, 82(6), pp. 407-428.

COLLINS, A. M., ROSS QUILIAM, M. (1969), "Retrieval Time from Semantic Memory", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8(2), pp. 240-247.

COSERIU, E. (1967), *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*, Gredos, Madrid.

ECHEVERRÍA, M. S., VARGAS, R., URZÚA, P., FERREIRA, R. (2008), "DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de

relaciones semánticas en el léxico disponible", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), pp. 81-91.

FERREIRA CAMPOS, R., ECHEVERRÍA, M. S. (2010), "Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE", *Onomázein*, 21(1), pp. 133-153.

GALLOSO CAMACHO, M. V. (1997), "Tratamiento y perspectivas del «léxico disponible»: el caso de la provincia de Zamora", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 8, pp. 23-33.

GALLOSO CAMACHO, M. V. (2002), *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

GARNHAM, A. (1992), *Psycholinguistics. Central Topics*, Routledge, London-New York.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2006), *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

LEHMANN, F. (1992), "Semantic Networks", en: Lehmann, F. (ed.), *Semantic Networks in Artificial Intelligence,* Pergamon Press, Oxford, pp. 1-50.

LUCE, P. (1986), *Neighbourhoods of Words in the Mental Lexicon. Research on Speech Perception*, technical report n.º 6, Speech Research Library, Department of Psychology at Indiana University, Bloomington, Ind.

LUQUE DURÁN, J. D. (2004), *Aspectos universales* y *particulares del léxico de las lenguas del mundo. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, vol. 21, Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona.

MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. (2008), "Determinación de redes semánticas naturales por medio de encuestas de disponibilidad léxica", en: Moreno Sandoval, A. (coord.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII congreso de Lingüística General*, Edición en CD, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

MARCONI, D. (2000), *La competencia léxica*, Antonio Machado Libros, Madrid.

MARSLEN-WILSON, W. (ed.) (1989), *Lexical Representation and Process*, MIT Press, Cambridge, Mass.

PAREDES GARCÍA, F. (2012), "Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), pp. 78-100.

ROSCH, E. (1978), "Principles of Categorization", en: Rosch, E., Lloyd, B. (eds.), *Cognition and Categorization*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J., pp. 27-48.

SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002), *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, ASELE, Málaga.

SÁNCHEZ-SAUSLASERNA, M. (2011), *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, [tesis doctoral], Universidad de Cádiz.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.06

Wiaczesław Nowikow
Uniwersytet Łódzki
nowikow_2000@yahoo.com.mx

Los modos verbales y los inductores modales en las cláusulas subordinadas adjetivas: español vs. polaco

Resumen:
En el artículo se analiza la influencia de los inductores modales (características semánticas del antecedente y de los predicados subordinantes, operadores de negación) en la selección de los modos en las cláusulas subordinadas adjetivas en el español actual. Además, se comparan los parámetros de selección modal sintácticos y semánticos en español y polaco. Al final se presentan observaciones sobre las diferencias modales en las cláusulas adjetivas entre las mencionadas lenguas. Por ejemplo, en castellano la selección modal depende, en gran medida, de las propiedades de los inductores modales. En cambio, en polaco es más importante la rentabilidad semántica del modo hipotético, que transmite determinados contenidos modales (no realidad, grado de hipótesis, etc.).

Palabras clave: modos verbales, español y polaco, cláusulas subordinadas adjetivas, inductores modales, selección modal

Abstract:
Verbal Moods and Modal Triggers in Subordinate Adjective Clauses: Spanish vs. Polish
The aim of this article is to analyze the influence of modal triggers (semantic features of an antecedent and subordinating predicates, as well as negation operators) on the selection of mood in subordinate adjective clauses in contemporary

Spanish. Moreover, the author compares the parameters of modal, syntactic, and semantic selection in Spanish and Polish. He also attempts to make some observations regarding modality differences in subordinate adjective clauses between these two languages. In Spanish, modal selection depends to a great extent on the properties of modal triggers, whereas in Polish, one of the most important factors is the semantic efficiency of hypothetical mood, which transmits certain modal content (no reality, degree of hypothesis, etc.).

Keywords: verbal moods, Spanish and Polish, subordinate adjective clauses, modal inducers, modal selection

1. Organización sintáctica[1]

Las cláusulas subordinadas adjetivas desempeñan el papel sintáctico de adyacente o complemento modificador propio de los adjetivos. Las cláusulas en cuestión se ven introducidas por los nexos (pronombres) relativos *que*, *quien*, *el/la cual*, *cuyo/a*, etc. (de ahí el nombre *de relativo*), que modifican el núcleo del sintagma nominal de la cláusula subordinante (principal). Este último es sujeto u objeto del verbo de la cláusula principal y desempeña al mismo tiempo el papel de **antecedente** (ANT; pol. *poprzednik* o —término lógico— *antecedent*) del pronombre relativo *que*, *quien*, etc., concepto que resulta fundamental para la comprensión del funcionamiento de los modos en las subordinadas adjetivas. De esta manera, el esquema sintáctico de la oración compleja con cláusula subordinada de relativo incluye los siguientes elementos básicos:

Núcleo del SN del PRED subordinante **(ANT) + nexo (pronombre relativo)** + PRED subordinado **(IND/SUBJ)**

Por ejemplo:

[1] El presente artículo incluye fragmentos modificados del capítulo escrito por el autor de este estudio y dedicado a los modos verbales que forma parte de la *Gramática contrastiva español-polaco*, preparada para su publicación por la Editorial de la Universidad de Łódź (colección *Manufactura Hispánica Lodziense*, 2: Nowikow, W. (ed.), en prensa).

(1) *Me dirijo* a *los* ***ciudadanos que*** *no* ***han/hayan votado*** *el partido gobernante.*
Zwracam się do ***obywateli, którzy*** *nie* ***głosowali*** *na partię rządzącą.*

Dos son las particularidades sintácticas del nexo y del antecedente. El primero puede ir precedido de preposición, p. ej.:

(2) *El torneo de tenis lo ganó el chico* ***de quien*** *hablamos la semana pasada.*
Turniej tenisowy wygrał chłopak, o ***którym*** *rozmawialiśmy* w *zeszłym tygodniu.*

En cambio, el segundo puede ser elidido:

(3) *Quien bien te quiere, te hará llorar.*
Kto cię kocha, ten będzie przyczyną twoich łez (lit. *spowoduje, że będziesz płakać*).
(4) *El que trabaje mucho, aprobará el examen.*
Ten kto będzie dużo pracował, zda egzamin.
(5) *Los que no están/estén contentos, que lo digan.*
Ci, którzy nie są zadowoleni, niech to powiedzą.

La elisión del antecedente se da, habitualmente, con nexos tales como *quien*, *el que*, etc., que marcan a menudo referencias generalizadas.

En cuanto a la organización sintáctica, se observan varias coincidencias entre el español y el polaco. En este último los componentes básicos de la estructura sintáctica en cuestión son prácticamente los mismos. Los nexos que introducen la subordinada son habitualmente pronombres relativos del tipo de *który/jaki* (esp. *que*) y *kto* (esp. *quien*) (cfr., p. ej., Nagórko, 2005: 159, 307, 311). Al igual que en español, los pronombres relativos polacos establecen una relación correferencial entre el antecedente de la cláusula subordinante y el nexo, el cual, al tiempo que sustituye un elemento nominal, introduce una subordinada (sobre el polaco, véase, p. ej., Grzegorczykowa, 1996: 122-123). Por otra parte, cabe recordar que los nexos prototípicos polacos *który* i *jaki* poseen la flexión propia de los elementos nominales, es decir, cuentan

en su estructura morfológica con morfemas de género, número y caso (p. ej., masc. sing. nominat. *któ**ry*** vs. fem. sing. nominat. *któ**ra***; masc. sing. dat. *któ**remu*** vs. masc. pl. dat. *któ**rym***). Los morfos de las dos primeras categorías se ven determinados por las características gramaticales del núcleo del SN de la subordinante, mientras que el caso depende de la rección (valencia) del predicado de la cláusula subordinada. Además, al carecer el polaco del artículo, algunas de las formas pronominales mencionadas *supra* se ven precedidas por pronombres demostrativos *ten* (esp. *este*), *ta* (esp. *esta*), etc., p. ej., *ten, kto zna hiszpański...* (esp. *el que sabe español*).

En español la selección del modo depende básicamente de las propiedades de los elementos que funcionan como inductores modales. Entre estos destaca el llamado *antecedente* (ANT), cuyo correlato sintáctico es el núcleo del SN de la cláusula subordinante, el cual establece correferencia con el nexo introductor de la subordinada.

2. Antecedente

En la mayoría de los estudios el ANT es considerado el factor más importante desde el punto de vista de la selección modal, lo cual quiere decir que la elección del modo depende, en primer lugar, de cómo se enfoquen y presenten las propiedades semánticas del antecedente. El concepto al cual se recurre con frecuencia (véase, p. ej., Fente, Fernández, Feijóo, 1975; Gutiérrez Araus, 2004; *NGLE*, 2010) al establecer la oposición modal es el de 'especificidad', es decir:

[específico] IND ≠ [no específico] SUBJ

El IND se escoge cuando el antecedente se especifica como algo conocido y concreto para el hablante. En cambio, la selección del SUBJ significa que la cosa o la persona modificada por la subordinada no es suficientemente conocida (o, simplemente, es desconocida) y concreta para el emisor del mensaje o que, en el caso extremo, se refiere a algo inexistente. *Cfr*. los siguientes ejemplos:

(6) *Organizaremos un comité que le* ***recibirá/reciba*** *con todos los honores* (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 47).
Zorganizujemy komitet, który ***przyjmie*** *go ze wszystkimi honorami.*
(7) *El que* ***ha escrito/haya escrito*** *el editorial del periódico de hoy…* (*NGLE*, 2010: 1923).
Ten, kto ***napisał*** *artykuł redakcyjny* w *dzisiejszej gazecie...*
(8) *Apenas hay estudiantes que* ***saben/sepan*** *hablar polaco.*
Prawie nie ma studentów którzy ***potrafią/potrafiliby*** *mówić po polsku.*

En los tres ejemplos la elección del IND significa que se trata de personas más bien concretas y conocidas para el hablante, p. ej., los miembros del comité, el autor del editorial o los estudiantes que hablan polaco. A veces conocemos sus nombres y apellidos, a veces sabemos el número de personas a las que nos referimos, etc. El empleo del SUBJ quiere decir que no se trata de personas concretas, que se desconocen su número e identidad (nombre, apellido, etc.). En otras palabras, los antecedentes acompañados de IND tienen carácter específico, mientras que los combinados con SUBJ son inespecíficos. De paso, señalemos que la doble selección es posible con las tres relaciones temporales: anterioridad (7), simultaneidad (8) y posterioridad (6). Anticipando comentarios presentados *infra* observemos también que no siempre a los dos modos españoles (IND y SUBJ) les corresponden necesariamente dos modos polacos (IND e HIPOT).

Como se ve, el concepto de 'especificidad' se aproxima a la noción de 'conocimiento'. Así, Veiga (1990: 241-246; 1991: § II.3.1., § II.3.9.) establece la oposición entre indicativo y subjuntivo en función de la dicotomía [conocimiento concreto] IND vs. [conocimiento inconcreto] SUBJ. Cabe subrayar que dichas características son propias de todos los tiempos de los dos modos, lo que no significa que no pueda haber otros rasgos compartidos por **algunos** de los tiempos de indicativo y subjuntivo. Por ejemplo, en la secuencia (*ibidem*)

los amigos que en estos momentos ***están/estarán/estarían/estén/estuvieran/ -sen*** *encantados escuchándome*

los contenidos modales transmitidos por los tiempos del sintagma modificador (los tres primeros indicativos y los dos últimos subjuntivos) se presentan de la siguiente manera:

están	conocimiento concreto + no irrealidad + no incertidumbre
estarán	conocimiento concreto + no irrealidad + incertidumbre
estarían	conocimiento concreto + irrealidad
estén	conocimiento inconcreto + no irrealidad
estuvieran, -sen	conocimiento inconcreto + irrealidad.

Esto quiere decir que en los casos de *están*, *estarán* y *estarían* se trata de amigos concretos y conocidos (sus nombres, número, etc.), mientras que en los de *estén* y *estuvieran*/ *-sen* los amigos referidos no son personas concretamente especificadas. En cambio, las propiedades de '(no) incertidumbre' y de '(no) irrealidad' no son privativas de ninguno de los modos y por lo tanto tienen carácter añadido. Lo que llama la atención es que como adicionales aparecen contenidos que con frecuencia se consideran relevantes para la oposición entre los modos verbales. Este es el caso del contenido modal [± irrealidad], propio tanto del tiempo indicativo *estaría* como de la forma subjuntiva *estuviera/ -se*. En consonancia, en el caso de las cláusulas subordinadas adjetivas el contenido modal en función del cual se establece la oposición funcional entre los modos en cuestión es [conocimiento ± concreto].

Hay dos opciones más con respecto a las propiedades modales que permiten establecer la oposición entre los modos según las características semánticas del antecedente. La primera se expresa mediante la fórmula

[experiencia] IND ≠ **[no experiencia] SUBJ**,

p. ej.:

(9) *Conozco un lugar que* ***es*** *tranquilo* (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 46).
Znam miejsce, które ***jest*** *spokojne*.

(10) *Busco un lugar que **sea** tranquilo* (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 46).
*Szukam miejsca, które **będzie/byłoby** spokojne*.

La segunda, parecida hasta cierto punto a la primera, se basa en la bipartición

[existencia] IND ≠ **[no existencia] SUBJ**,

p. ej.:

(11) *No he hablado jamás con una persona que **sea** tan sincera*.
Nigdy nie rozmawiałem z *osobą, która **byłaby/jest** tak szczera*.

(12) *No expresa ninguna opinión que no **haya sido** aprobada por su jefe***.**
*Nie wyraża żadnej opinii, która nie **uzyskałaby/uzyskała** aprobaty jego szefa*.

No obstante, en ambos casos se observa la influencia de elementos externos: verbos con determinadas características semánticas (*conocer* vs. *buscar*) u operadores de negación (*no*, *jamás*, *ninguno*). De hecho, por ejemplo, la desaparición de estos últimos provoca la sustitución del SUBJ por el IND:

(13) *He hablado con una persona que **es** muy sincera*.
Rozmawiałem z *osobą, która **jest** bardzo szczera*.

(14) *Siempre expresa opiniones que no **han sido** aprobadas por su jefe*.
*Zawsze wyraża opinie, które nie **uzyskały** aprobaty jego szefa*.

Esto quiere decir que, a diferencia de las propiedades atribuidas inherentemente al antecedente, los elementos en cuestión ocupan respecto a este último una posición más bien externa. En los dos últimos casos, en efecto, la selección modal se lleva a cabo en función de las propiedades de los inductores externos.

A continuación, comentaremos la influencia de los operadores de inducción modal presentados *supra* en la alternancia IND/SUBJ en las cláusulas subordinadas de relativo. Primero, centraremos nuestra

atención en las características semánticas del predicado de la cláusula subordinante y después haremos una aproximación a los operadores de negación.

3. Características semánticas del predicado de la cláusula subordinante

Hay una clase semántica de predicados llamada *creadores de contextos opacos* (Pérez Saldanya, 1999: 3258-3259), *verbos de no existencia* (Gutiérrez Araus, 2004: 232-233) o *predicados intensionales* (*NGLE*, 2010: 1930-1931), que favorecen el empleo del SUBJ[2]. Nos referimos a verbos tales como, p. ej., *buscar*, *necesitar*, que se oponen a predicados de tipo *existencial* como *tener* o *conocer*, que seleccionan con frecuencia el IND. Cfr., p. ej.:

(15) *Busco una gramática que me* ***aclare*** *el empleo de los modos en español.*
Poszukuję gramatyki, która mi ***wyjaśni/wyjaśniłaby*** *użycie trybów* w *hiszpańskim*.

(16) *Tengo una gramática que me* ***aclara*** *el empleo de los modos en español.*
Mam gramatykę, która ***wyjaśnia*** *mi użycie trybów* w *hiszpańskim*.

Sin embargo, a veces los verbos de *no existencia* seleccionan el IND, cfr., p. ej.:

(17) *Busco una persona que* ***haga*** [SUBJ] *un viaje conmigo.*
Szukam osoby, która ***uda się/udałaby się*** *ze mną* w *podróż*.

[2] Cabe recordar que el término *intensional* aparece también en los trabajos de varios lingüistas (véase, p. ej., Laca [2015] y [en prensa]), que, al establecer la relación entre ciertas clases de predicados y el SUBJ, distinguen entre los subjuntivos intensionales y los de polaridad. Los primeros se asocian, básicamente, a las construcciones con predicados volitivos y directivos, y poseen, a diferencia de los de polaridad, rasgos tales como, por ejemplo, la no-alternancia con el IND (*Te pido que hagas/*haces*) o el establecimiento de relaciones de posterioridad o no anterioridad en las subordinadas regidas (*Quiero/te pido que lo hagas* y *lo harás*).

vs.

(18) *Busco* a *una persona que* ***hace*** [IND] *un viaje conmigo*.
Szukam osoby, która ***podróżuje*** *ze mną*.

En tales casos se suele señalar (Gutiérrez Araus, 2004: 95) que hay dos marcas de especificidad del antecedente: el IND y la preposición a que antecede el complemento directo de persona específica.

Por otro lado, tampoco la preposición *a* funciona siempre como marca de especificidad, cfr., p. ej. (*NGLE*, 2010: 1939):

(19) *Busco* ***al médico***/a ***un médico*** *que* ***sea*** *capaz de curarla*.
Szukam ***lekarza****, który* ***będzie***/***byłby*** w *stanie ją wyleczyć*.

Como se apunta en la *NGLE* (2010: 1939), no hay contradicción entre definitud e inespecificidad. En cambio, la diferencia semántica entre este tipo de enunciados se establece a través de la oposición entre el artículo definido, cuyo valor es genérico (se hace referencia a determinada clase de personas), y el artículo indefinido, que presenta a la persona referida como entidad perteneciente a un grupo. Por supuesto, dicha diferencia no se transmite en polaco, cuyo sistema gramatical no cuenta con artículos.

En resumen, hay predicados que por su contenido semántico son, *grosso modo*, "más existenciales" (*tener*, *conocer*, etc.) y hay otros, de carácter "menos existencial" (*buscar*, *necesitar*, etc.), cuya realización, subrayemos, nos remite con frecuencia a la posterioridad (Pamies Bertrán, Nowikow, 2015: 73). Los primeros se construyen habitualmente con el IND:

(20) *Tengo*/*leo un artículo en el que* ***se presenta***/****presente*** *la situación del español en el mundo de hoy*.
Mam/*czytam artykuł,* w *którym* ***przedstawia się*** *sytuacja hiszpańskiego* w *dzisiejszym świecie*.

mientras que los segundos, en principio (algunos más, otros menos), admiten tanto el IND como el SUBJ:

(21) *Busco un artículo en el que* ***se presenta/presente*** *la situación del español en el mundo de hoy.*
Szukam artykułu, w *którym* ***przedstawia się/przedstawiono by*** *sytuację hiszpańskiego we współczesnym świecie.*

En este último caso, en español es el modo el que marca y pone de manifiesto el grado de especificidad o no especificidad del antecedente.

Además, cabe subrayar que, por un lado, los verbos de *no existencia* demuestran una propiedad bastante universal en cuanto a la selección del modo B (muy frecuente este último en castellano y relativamente regular en polaco)[3], mientras que, por otro, confirman el funcionamiento asimétrico de los modos en español y polaco: cuando el primero escoge el modo A (IND), también lo hace el segundo; en cambio, cuando el castellano opta más bien por el modo B (SUBJ), el polaco admite tanto el A (IND) como el B (HIP).

4. Operadores de negación

Los operadores de negación, generalmente, contribuyen a la selección del SUBJ, si bien no lo hacen de manera obligatoria. Habitualmente, la aparición de este último modo está relacionada con la negación del ANT, es decir, con la no existencia de este. Cfr., p. ej. (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 47):

(22) *Tengo algunos amigos que* ***son*** *extranjeros* vs. *No tengo ningún amigo que* ***sea*** *extranjero.*
Mam kilku przyjaciół, którzy ***są*** *obcokrajowcami* vs. *Nie mam żadnego przyjaciela, który* ***byłby/jest*** *obcokrajowcem.*

(23) *Hay alguien que* ***quiere*** *verte* vs. *No hay nadie que* ***quiera*** *verte.*

[3] Se trata de una propiedad semántica cuyas consecuencias modales, hasta cierto punto, son comparables con el comportamiento de los predicados de voluntad (*desear*/*pragnąć*, *querer*/*chcieć*, etc.) e influencia (*mandar*/*rozkazywać*, *prohibir*/*zabraniać*, etc.), que influyen en la selección del modo B en español y en polaco en las cláusulas subordinadas nominales (véase también *supra* la nota 2 sobre los predicados y los subjuntivos intensionales).

Jest ktoś, kto ***chce*** *cię zobaczyć* vs. *Nie ma nikogo, kto* ***chciałby***/***chce*** *cię zobaczyć*.

Como se ve, en polaco el HIP sería, quizá, más natural, aunque el IND no es del todo excluible, sobre todo en el registro coloquial de la modalidad hablada. En español la negación del ANT casi siempre provoca el empleo del SUBJ en la subordinada, mientras que el uso del IND es más bien escaso y suele estar condicionado, normalmente, por algún factor adicional, p. ej.:

(24) *Ninguno de los que* ***vienen*** *sabe francés* vs. *Ninguno de los que* ***vengan*** *sabe francés* (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 52).
Nikt z *tych, którzy* ***przychodzą***/***przyjdą***/***by przyszli*** *zna francuski*.

En este ejemplo el empleo del SUBJ está relacionado no solo con el carácter menos específico y/o menos concreto del supuesto antecedente, sino también con la orientación temporal de la acción referida en la subordinada, matizada de posterioridad. En polaco esta diferencia no se marca con tanta regularidad sin que la posterioridad condicione la sustitución del IND por el HIP. En cambio, el posible uso de este último modo matiza la acción de venir como más hipotética y no la presenta como real (aunque no excluye la posibilidad de su realización).

A veces, la negación del ANT se ve, hasta cierto punto, restringida, lo que abre la puerta para el empleo del IND, p. ej.:

(25) *Hay pocas personas que* ***saben*** *tanto como él* vs. *Pocas personas hay que* ***sepan*** *tanto como él* (Fente, Fernández, Feijóo, 1975: 52).
Jest mało osób, które ***wiedzą*** *tak dużo jak on* vs. *Mało jest osób, które* ***wiedzą***/***wiedziałyby*** *tak dużo jak on*.

En español en la primera oración de hecho se expresa una aserción, es decir, {hay pocas personas}, sin que se cuestione la existencia de estas. Esta circunstancia determina el empleo del IND en la subordinada. En cambio, en el segundo ejemplo, al invertir el orden de palabras, se subraya el cuantificador *pocas*, lo que causa que se haga hincapié en la posible no existencia de las personas en cuestión y, como consecuencia, se favorece el uso del SUBJ.

El polaco otra vez no delimita con tanta claridad y rigidez los matices modales comentados. El IND es posible en ambos enunciados; el HIP aporta, en el segundo caso, un carácter (¡*nomen omen*!) más hipotético al hecho referido.

Incluso cuando se trata de selección doble en distribuciones idénticas, como, p. ej., en (Pamies, Nowikow, 2015: 74)

(26) *El amor no es una mercancía que* ***se compra*** *o* ***se vende*** vs. *El amor no es una mercancía que* ***se compre*** *o* ***se venda***.
Miłość nie jest towarem, który ***się kupuje*** *lub* ***sprzedaje***.

la lectura no tiene que ser exactamente la misma. Con el IND se admite que {hay mercancía que se compra y se vende}, o sea, hay [aserción] o veracidad del contenido de la subordinada. No obstante, el amor no pertenece a esta clase de mercancía. Con el SUBJ no resulta posible aceptar sin reservas la afirmación de que {hay una mercancía que se compra y se vende}. La aserción queda suspendida, puesto que ni se afirma ni se niega la existencia de este tipo de mercancía. Es una distinción muy sutil y, de hecho, resulta difícil establecer diferencias semánticas tajantes entre los antecedentes (además, en ambos casos se trata del sustantivo *el amor* con características semánticas de generalización y universalidad). En polaco la distinción en cuestión no suele ser marcada al optar habitualmente por el IND, aunque el empleo del modo B no es excluible.

Sin entrar en más detalles, podemos concluir que la selección del modo con los operadores de negación depende, básicamente, del foco de negación (a este respecto véase también Nowikow, 2001: 113-130). Si la negación afecta al ANT (al SN de la cláusula subordinante), el modo elegido suele ser el SUBJ:

(27) *No conozco* a *nadie que* ***pueda***/****puede*** *ayudarte* (Pérez Saldanya, 1999: 3262).
Nie znam nikogo, kto ***mógłby***/***może*** *mu pomóc*.

En cambio, si el foco de negación no es el antecedente (el SN de la subordinante) sino, p. ej., el verbo (el SV de la cláusula principal), el modo habitual seleccionado es el IND:

(28) A *la reunión no asistió una persona que* ***conocía***/****conociese*** *perfectamente la problemática que debatíamos* (Pérez Saldanya, 1999: 3262).
Na zebraniu nie była obecna osoba, która świetnie ***znała*** *omawianą problematykę.*

Una vez más observamos una relación asimétrica en el empleo de los modos polacos. Cuando en español el único modo posible es el B (SUBJ), en polaco se dan ambos modos, es decir, el B (HIP) y el A (IND). En cambio, cuando en castellano la única solución posible es el modo A (IND), también en polaco se opta por el mismo.

5. Observaciones finales: coincidencias y diferencias

Para concluir, nuestras observaciones girarán en torno a algunas diferencias en el funcionamiento de los modos verbales españoles y polacos. Lógicamente, vamos a centrar nuestra atención en los criterios de la selección modal.

Las características sintácticas demuestran muchas coincidencias (nexos, relación de correferencia). Las diferencias son, básicamente, de tipo morfosintáctico (la presencia del artículo en los nexos españoles o la expresión morfológica de género, número y caso en los nexos polacos).

En castellano la selección del modo depende, en gran medida, de las propiedades de los llamados inductores modales. En polaco este factor no es tan importante. Destaca, en cambio, la rentabilidad semántica del modo B (HIP) para la transmisión de determinados contenidos (no realidad, grado de hipótesis, etc.).

En español el criterio que influye más en la selección modal es el de las características semánticas del antecedente, es decir: [específico] → IND vs. [no específico] → SUBJ. En polaco las propiedades semánticas del ANT no son importantes para la elección del modo. Son, en cambio, fundamentales las capacidades semánticas del modo hipotético (HIP).

Los operadores de negación inducen con mucha frecuencia el SUBJ en las subordinadas adjetivas, lo que confirma la fuerte influencia de este factor, observada también en las cláusulas subordinadas nominales. Cabe subrayar que en polaco este inductor es prácticamente el único que provoca la aparición regular del modo B, es decir del HIP, lo que no excluye, sin embargo, la posibilidad del empleo del IND.

En las subordinadas de relativo españolas, el SUBJ se da a menudo al expresar la relación temporal de posterioridad, lo que se comprueba, entre otros casos, a través de los enunciados (4), (17), (19). En polaco esta distribución no induce necesariamente el modo B, o sea, el hipotético (HIP).

La comparación de la selección modal en español y en polaco demuestra una relación asimétrica. Cuando el castellano opta por el modo A (IND), el polaco también escoge la misma solución (véanse los ejemplos 16, 18, 20). En cambio, cuando el español selecciona el modo B (SUBJ), el polaco admite tanto el modo B (HIP) como el A (IND) (véanse los ejemplos 15, 17, 19).

En general, en las subordinadas adjetivas castellanas se recurre mucho más al modo B, es decir, al SUBJ. Las principales causas de este estado de cosas son la influencia de las propiedades semánticas del antecedente y la contribución de varios inductores modales, entre los que destacan operadores de NEG y predicados de *no existencia*. El polaco opta más por el modo A, es decir, por el IND, lo que ocurre incluso cuando se admite también el modo B, o sea, el hipotético (HIP).

En cambio, el modo HIP polaco aparece con mayor frecuencia que el SUBJ español en contextos de selección doble, es decir, cuando es posible emplear tanto el modo A como el B y cuando mediante el uso de uno u otro modo se establecen verdaderas diferencias de significado.

Por su parte, el SUBJ español se da con mayor frecuencia en contextos exclusivos, o sea, cuando el empleo del IND no es posible. Esto significa que el uso del SUBJ está condicionado, más que el HIP polaco, por factores sintácticos (se emplea regularmente en determinadas construcciones y depende de determinados elementos gramaticales). No obstante, esto no quiere decir que el SUBJ desempeñe

casi exclusivamente funciones sintácticas. Como hemos tratado de demostrar en este estudio, el funcionamiento del SUBJ está relacionado con determinadas propiedades semánticas del antecedente y depende al mismo tiempo de las características sintáctico-semánticas de los llamados inductores modales.

Bibliografía

FENTE, R., FERNÁNDEZ, J., FEIJÓO, L.G. (1975), *El subjuntivo*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.

GRZEGORCZYKOWA, R. (1996), *Wykłady z polskiej składni*, PWN, Warszawa.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2004), *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Arco/Libros, Madrid.

LACA, B. (2015), "On the Temporal Orientation of Intensional Subjunctives in Spanish", en: Guéron, J. (ed.), *Sentence and Discourse*, Oxford University Press, Oxford, pp. 23-44, [on-line] http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198739418.003.0002.

LACA, B. (en prensa), "Subjuntivo y concordancia temporal: hacia una estructura de la variación", *Moenia*, 23.

NAGÓRKO, A. (2005), *Zarys gramatyki polskiej*, PWN, Warszawa.

NOWIKOW, W. (2001), *La alternancia de los modos Indicativo y Subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas (metodología del análisis lingüístico)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

NOWIKOW, W. (en prensa), "Modos verbales", en: Nowikow, W. (ed.), *Gramática contrastiva español-polaco. 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

PAMIES BERTRÁN, A., NOWIKOW, W. (2015), *Los modos verbales en español y en polaco*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

PÉREZ SALDANYA, M. (1999), "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales", en: Bosque, I., Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Real Academia Española/Espasa Calpe, Madrid, pp. 3253-3322.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española*, t. 1: *Morfología/Sintaxis*, segunda tirada corregida, Espasa Libros, SLU, Madrid.

VEIGA, A. (1990), "Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español", en: Wotjak, G., Veiga, A. (eds.), *La descripción del verbo español*, *Verba*, 32, Santiago de Compostela, pp. 237-257.

VEIGA, A. (1991), *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, *Verba*, Anejo 34, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.07

Marta Pawłowska
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
m.pawlowska@uj.edu.pl

El léxico de origen hebreo en el judeoespañol contemporáneo

Resumen:
La existencia de un visible componente hebreo constituye una de las características definitorias de las llamadas *lenguas judías*. El objetivo del presente artículo consiste, por tanto, en determinar el alcance del uso del léxico de origen hebreo en el judeoespañol contemporáneo en su variante escrita. Analizaremos dicho fenómeno basándonos en la prensa sefardí publicada, sobre todo, en Turquía e Israel.

Palabras clave: judeoespañol, hebreo, préstamo, lenguas en contacto

Abstract:
Hebrew-derived Lexicon in Contemporary Judeo-Spanish
The presence of a visible Hebrew component is one of the defining traits of the so-called "Jewish languages". The aim of this paper is, therefore, to determine the scope of use of Hebrew-derived lexicon in contemporary Judeo-Spanish in its written variant. Our study will be based on the Sephardic press published mainly in Turkey and Israel.

Keywords: Judeo-Spanish, Hebrew, loanword, language contact

El judeoespañol, al ser una variedad lingüística que durante siglos ha estado expuesta a influencias de varios idiomas de afiliación genética diversa, siempre se ha mostrado propicio a enriquecer su caudal léxico con elementos de procedencia externa. En dichas aportaciones se refleja tanto la fascinante historia de los sefardíes como el carácter innovador de su lengua. En el presente artículo, nuestro interés se centra en el léxico de origen hebreo, dado que por razones religioso--identitarias goza de un estatus particular en comparación con los préstamos de otras lenguas. Además, la mayoría de los hablantes del *djudezmo*[1] actualmente residen en Israel o guardan vínculos con este país, lo cual refuerza aún más la posición del hebreo en la comunidad ladinoparlante.

El enfoque que nos planteamos es diferente del de los estudios sefardíes tradicionales, dado que no nos interesa tanto la dimensión diacrónica del *djudezmo*, sino la descripción sincrónica de su estado actual. Es un campo relativamente poco explorado que, a nuestro parecer, merece una atención especial, en vista de que se trata de una lengua que carece de norma fija y, además, se encuentra en vías de extinción. Todos los estudios del judeoespañol contemporáneo nos parecen, por tanto, particularmente necesarios y valiosos. Siguiendo esta pauta, en el presente artículo nos proponemos llevar a cabo un análisis léxico de la prensa judeoespañola de los años 2013-2015 en función de la presencia y visibilidad en esta del componente hebreo. Pero antes de pasar a dicho examen, haremos un breve repaso de las nociones fundamentales relacionadas con el judeoespañol y, por otra parte, de los conceptos básicos concernientes a los préstamos y términos afines.

1. El judeoespañol como lengua judía

En la tradición filológica española, las variedades lingüísticas usadas por los judíos sefardíes, es decir, el ladino (lengua calco utilizada para las traducciones de textos sagrados), el judeoespañol oriental

[1] En el presente artículo, se utiliza el término *djudezmo* como sinónimo de *judeoespañol*, siguiendo, entre otros, a Bunis (2011, 2016); Sephiha (1998-99); Weinreich (2008 [1980]) o Wexler (1977).

y el judeoespañol de Marruecos (llamado *haquitía*), suelen enumerarse entre los dialectos del castellano —por ejemplo, tienen sus capítulos correspondientes en el *Manual de dialectología hispánica* de Manuel Álvar (1996)—, y en su estudio se recalcan más bien los vínculos que guardan con el español preclásico. No obstante, si las miramos desde el punto de vista de la historia de las comunidades judías, por ejemplo, al lado de lenguas como el yidis, nuestra óptica cambia, se ponen de relieve otros aspectos y el fenómeno se vuelve más pluridimensional y enriquecedor. Esta idea constituye el fundamento de los trabajos de Max Weinreich:

> [W]e have to admit that we owe our knowledge of Jewish distinctiveness in the Romanic world of language mainly to representatives of the school of "Judeo-French" for the sake of French, "Judeo-Spanish" for the sake of Spanish, and so on. Assuredly it is scientifically legitimate for them to continue their work. But the time has come to establish the idea that it is legitimate to put the stress on the Jewish specificity also. In the sciences of culture and personality, of which linguistics is one, to detect differences is at any rate as important as perceiving similarities. Looking from within, we may expect more, and not only about Jewish linguistic development; general linguistics also stands to gain more (2008 [1980]: 110).

Siguiendo la misma línea, Weinreich acuñó el término de *lengua judía* o *judeolengua,* la cual se distingue de otras variedades lingüísticas por su carácter fusional, es decir, cada lengua judía tiene que ser lengua de fusión, configurada a partir de tres componentes como mínimo. El principal es el componente hebreo que, a pesar de no ser el más importante desde el punto de vista cuantitativo, es el más arcaico en el marco de toda la historia judía. Después, tenemos la lengua anterior de la comunidad (ya enriquecida con elementos hebreos) y la lengua no judía de su entorno. El desarrollo del idioma, que muchas veces lo aleja sustancialmente de la lengua que le sirvió de base, se debe, sobre todo, a influencias mutuas entre los componentes, a interferencias con otras lenguas externas (en particular, en caso de cambiar de territorio) y al desarrollo interno independiente (*ibidem*, 166-167). Como señala Bunis,

> This kind of linguistic fusion, so characteristic of the Jewish languages of the Diaspora, seems already to be alluded to in the biblical Book of Nehemiah where it is stated that, after the Babylonian exile, the children of Israelites in Jerusalem 'who had married wives of Ashdod, of 'Ammon, and of Moa'v; […] spoke half in the speech of Ashdod, and could not speak [correctly] in the language of Yehuda, but according to the language of various other peoples' 13: 23-24 (2011: 26).

Obviamente, las lenguas judías difieren en su grado de desarrollo. Por un lado tenemos el yidis y el *djudezmo*, que se distinguen de manera significativa de sus lenguas de base, y, por el otro, variedades como el judeofrancés o el judeoportugués, en las que estas diferencias resultan escasas. Algunas de estas lenguas cuentan con una producción literaria importante (de nuevo, es el caso del yidis y el *djudezmo*, pero también del judeoarameo o el judeoárabe), mientras que otras se han documentado tan solo en su variante hablada (por ejemplo, el judeorruso) (Kahn, Rubin, 2016: 3). No obstante, el elemento unificador, presente en todas estas variedades lingüísticas, sea cual fuere su estatus o grado de desarrollo, siempre ha sido el hebreo bíblico (o más bien una mezcla del hebreo y el arameo). Actualmente, la influencia del hebreo moderno también parece significativa, tal y como apuntan Benor y Spolsky: *contemporary Jewish languages tend to be influenced by Israeli Hebrew as* a *result of affiliations with the State of Israel* (2006: 121). Así pues, el componente hebreo resulta importante o incluso imprescindible para la configuración de una lengua judía y es uno de sus rasgos definitorios.

Como el judeoespañol cumple todos los requisitos que ha de reunir una lengua judía como tal, también en este idioma los elementos hebreos deberían constituir el núcleo duro. Esta convicción es compartida no solo por los especialistas que se dedican a la llamada *lingüística judía*, sino también por los mismos hablantes. Zelda Ovadia en uno de sus artículos publicados en *Aki Yerushalayim* hace referencia a *las sienes de palavras ebreas ke uzamos oy en ladino de manera la mas natural ke puede ser* (2014). Lo mismo pasa en el artículo de Klara Perahya de la revista *Şalom* donde el judeoespañol de Turquía se

define como *lenguaje oy en dia heteroklito kon su meskla de palavras de otros idyomas, prioritaryamente del Turko* i *del Hebreo* (2014). Veamos, pues, cuál es realmente el lugar del léxico de origen hebreo en el judeoespañol contemporáneo, pero antes de pasar a dicho análisis repasemos concisamente los fenómenos relacionados con la incorporación en una lengua de vocablos de origen extranjero.

2. Préstamos: nociones fundamentales

El concepto de préstamo se puede definir, siguiendo a Haugen, como *the attempted reproduction in one language of patterns previously found in another* (1950: 212). En función de la fidelidad de dicha reproducción se puede dar el fenómeno de la importación (representación exacta del modelo prestado) o el de la sustitución (su representación inexacta) (*ibidem*). Ahora bien, estos términos se aplican al procedimiento de préstamo, mientras que en el presente estudio nos centramos en sus resultados; es decir, vamos a someter a análisis los elementos extranjeros, sobre todo léxicos, que ya han entrado en la lengua. Estos extranjerismos varían dependiendo de su estructura y grado de adaptación. En el marco terminológico de Haugen (1950: 213-215), podemos distinguir tres tipos de préstamos léxicos: *loanword*, *hybrid* (*loanblend*) y *loantranslation* (*loanshift*), o sea, préstamo propio, híbrido y calco (véase Salamon, 2004: 444), en los que el grado de sustitución morfémica, respectivamente, no se produce, se realiza parcialmente o ha llegado a ser completo. En nuestro caso, un préstamo propio sería, por ejemplo, la palabra *mazal* 'suerte', mientras que su derivado, *mazalozo,* formado mediante un sufijo románico, ya constituiría un híbrido. Un claro ejemplo de calco es el verbo *suvir* que, aparte de 'subir', puede significar también 'emigrar (a Israel)', de la misma manera que su equivalente hebreo תולעל *la'alot*. Como la cuestión que nos interesa es la visibilidad del componente hebreo en el judeoespañol contemporáneo, haremos especial hincapié en los préstamos propios e híbridos, dejando al margen los calcos.

Al hablar de los préstamos, sería interesante mencionar también el término *culturema*, empleado en particular en la traductología. Se

califica de *culturema* "un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al ser transferido a otra cultura, puede provocar una transferencia nula o distinta al original" (Molina Martínez, 2001: 89). A causa de la multiculturalidad de la comunidad sefardí, el trasvase cultural se realiza en el seno de la misma lengua porque los elementos culturales relacionados con el judaísmo y la realidad israelí (vinculados estrechamente con el hebreo) se tienen que expresar en un idioma románico. Por ejemplo, en nuestro corpus encontramos la frase *no se djuga kon 'habitakhon' (la seguridad del payis)*, donde el hablante se sirve de un hebraísmo perfectamente traducible al judeoespañol (de hecho, se nos ofrece dicha traducción), pero, a pesar de que el significado denotativo resulta el mismo, en este contexto el préstamo funciona a modo de *culturema* aportando un matiz diferente a toda la expresión.

3. El léxico judeoespañol: información general

La naturaleza de las lenguas judías y los mecanismos de su desarrollo ya nos indican que el préstamo será un fenómeno muy frecuente en este tipo de idiomas. En nuestro caso, todos los componentes que han influido en la configuración del *djudezmo* han dejado huellas en su léxico. Así pues, aparte del vocabulario perteneciente al español preclásico, encontraremos elementos procedentes de otras lenguas peninsulares (portugués, catalán, aragonés, etc.), de otras lenguas románicas (italiano y, especialmente, francés), de lenguas balcánicas (búlgaro, griego, etc., en función de la zona), del turco, del hebreo y, últimamente, del inglés (para ejemplos, véase, entre otros, Bunis (2011), Díaz Mas (1989), Larm Jallow (2007), Peramos Soler (2010), Quintana (2001), Sala (1999)). Según Sephiha, el judeoespañol como lengua de fusión "comprend 4% d'emprunts à l'hébreu, 15% au turc, 20% au français, 1% au grec, 2% au ladino, etc., le tout sur un substrat espagnol du XVème siècle" (1997: sin página).

Centrémonos ahora en el componente hebreo. En los estudios que se han llevado a cabo se indica que la influencia hebrea se ha producido, en mayor o menor grado, en todos los niveles del idioma. Desde

el punto de vista fonológico, se puede mencionar la aparición de los fonemas /ts/ y /x/ en préstamos (aunque esta no se debe exclusivamente al hebreo, sino también a otras lenguas con las que el *djudezmo* ha entrado en contacto). En cuanto a la morfología, por ejemplo, llama la atención la introducción en el sistema flexivo de las desinencias hebreas de plural: *-im* para el masculino y *-ot* para el femenino (principalmente en hebraísmos, aunque *-im* se da de forma ocasional en algunas palabras de origen español o incluso turco). En el ámbito de la sintaxis también sería posible indicar ciertas construcciones propias del hebreo (véase, por ejemplo, Sala (1999)). No obstante, sin lugar a dudas es el nivel léxico el que se ha enriquecido más con elementos de procedencia hebrea (o hebreo-aramea).

Entre las áreas temáticas más propicias a absorber hebraísmos, obviamente se contarán los términos relacionados con el judaísmo, es decir, del léxico religioso. Además, se puede destacar el vocabulario para expresar nociones abstractas. Según los investigadores, estos dos grupos se atestiguan ya en los textos sefardíes anteriores a la expulsión. En el siglo XVI, el hebreo se convierte en una fuente importante de palabras vinculadas con las emociones (estados psicológicos), de eufemismos para lo considerado tabú y de nombres de otras religiones o conversiones religiosas. Asimismo, se importan algunos vocablos anatómico-médicos (a veces arraigados en la medicina popular y el ocultismo) y términos de la vida cotidiana, sobre todo del ámbito de la familia y del comercio. Cabe mencionar que entre los siglos XVI y XX se puede documentar una alternancia de uso entre numerosos hebraísmos y sus sinónimos de origen hispánico. No obstante, el empleo de vocablos de procedencia hebrea disminuye a principios del siglo XX debido a las tendencias asimiladoras surgidas de la *haskalá* (Bunis, 2016: 406-410).

4. Los hebraísmos léxicos en la prensa judeoespañola: análisis del corpus

A fin de determinar cuál es la presencia real de los hebraísmos en el judeoespañol contemporáneo, hemos analizado artículos publicados

en la prensa sefardí entre los años 2013-2015. Las dos fuentes principales han sido la revista *Aki Yerushalayim*, publicada en Israel, y la página en *djudezmo* del semanario *Şalom*, de Turquía. Los textos de *Şalom* fueron escritos por más de diez autores, todos hablantes nativos, mientras que en *Aki Yerushalayim* contamos con más de dieciséis autores, mayoritariamente hablantes nativos, aunque también se publican textos traducidos. El corpus consta de 396 041 ocurrencias (en calidad de ocurrencias se cuentan tanto palabras como signos de puntuación), entre las que se pueden distinguir 34 305 *tokens* diferentes[2]. La mayor parte del material estudiado proviene de *Şalom* (318 816 ocurrencias, 29 175 *tokens*), mientras que *Aki Yerushalayim* presenta 77 225 ocurrencias (lo que se traduce en 10 262 *tokens*). Aparte del corpus principal, como fuente de ejemplos también nos ha servido la revista venezolana *Maguen Escudo* (1 781 ocurrencias, 756 *tokens*)[3]. Debido a su escasez y carácter particular, no se analizan artículos escritos en haquitía. Así pues, la recopilación de textos refleja el fenómeno en cuestión esencialmente en el judeoespañol de Turquía, lo cual nos parece especialmente interesante, en vista de que los sefardíes de este país son descendientes directos de las comunidades judías del antiguo Imperio otomano y, además, su judeoespañol estará menos influido por el hebreo moderno que el de los hablantes asentados, ya desde hace tiempo, en el Estado de Israel.

4.1 Observaciones preliminares

Antes de todo, nos parece lícito enumerar ciertos fenómenos presentes en el judeoespañol que se vinculan directamente a las influencias judías. En primer lugar, se suelen incorporar expresiones o incluso frases enteras en hebreo. En la mayoría de los casos se trata de deseos y bendiciones (*Shana Tova* 'buen año', *Hag Sameah* 'feliz fiesta', a veces con el nombre de la fiesta añadido: *Hag Pesah Sameah, Hag Shavuot*

[2] Cada forma registrada constituye un *token*, incluyendo los signos de puntuación. No se trata de un corpus anotado; así pues, el número de *tokens* no corresponde al número de lemas.

[3] *Maguen Escudo* se publica mayoritariamente en castellano con algunos artículos en judeoespañol.

Sameah, etc., *Tizku Leshanim Rabot* 'que merezcas muchos años', *Azlaha i Beraha* 'éxito y bendición', *Baruch Hashem* 'bendito sea el nombre'), pero también aparecen citas de oraciones o textos de índole religiosa (por ejemplo, *Ma nishtanah ha layla haze mi kol haleilot? '¿Por qué la noche de hoy es diferente de las demás noches?'*: pregunta que inaugura la *hagadá* de Pésaj). Desde un punto de vista formal, ya en estos ejemplos se puede ver una cierta vacilación en cuanto al uso de mayúsculas y minúsculas, oposición ortográfica desconocida en los alfabetos semíticos. El empleo excesivo de mayúsculas puede explicarse por motivos religiosos (para marcar respeto) o también por la influencia de otras lenguas habladas por los ladinófonos (turco, inglés, francés, etc.).

Además, una tendencia bastante visible consiste en el uso paralelo de palabras o expresiones de origen hebreo junto con sus equivalentes románicos. Por un lado, se trata de aclaraciones, normalmente en los casos de traducciones al *djudezmo* de conceptos propios del judaísmo. Lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos, en los que los vocablos de uso general se concretan mediante hebraísmos y, de este modo, se inscriben directamente en el contexto judío: *Tribunal Rabiniko (Beit Din); resivio su graduasion (semiha) de rabino; la Vieja Komunidad (Yishuv) sefaradí.* A veces, nos encontramos con situaciones en las que el hebraísmo simplemente complementa el texto: *Elul es konosido komo mez de piadad:"Hodesh Harahamim"*. No obstante, también se dan casos curiosos: por ejemplo, en uno de los textos la palabra hebrea que sirve de aclaración en realidad coincide con la española, mientras que el *djudezmo* recurre a un galicismo: *sovre la karta jeografika (komo dizen en ebreo "hamapa")*.

Por otro lado, si bien se suelen concretar o aclarar los vocablos románicos traduciéndolos al hebreo, la tendencia opuesta resulta mucho más frecuente, es decir, los hebraísmos también se traducen o se tienen que explicar. Este procedimiento se aplica, sobre todo, a la esfera de la religión: *un Sefer Tora (rolo de la Tora); un perush (komentario)* a *la Mishna; los "sidurim" (livros de orasion)*; *un mahzor (livro de orasiones) espesial*; *los tefilim (filakterias)*; *la Geula, la Salvasión; dos "Talmud Tora"* o *eskolas religiosas*; *asegun la alaha, las prinsipalas*

leyes djudias; *kale dizir la beraha de ‚a-tov ve-ametiv', kere dizir, El ke es bueno i ke aze bueno'; El mez de Adar es prezentado al puevlo Djudio, komo "Marbin Besimha" (pujar la alegriya); Pesah es referado komo "Zman Sheirateynu". Kere dezir: el momento de muestra delivrensa i de libertad; A las vezes, esta fiesta, la yaman Zeman Simkhateinu (Sezon de Alegriya); piyutim, poemas liturjikos*; *maftirim, ke es uno de los djeneros autentikos de la liturjia djudia*; pero también a fenómenos históricos o sociales, relacionados obviamente con la historia judía o el Estado de Israel: *los "anusim"- termino adoptado ultimamente para los ke se uzava yamar, de antes, "marranos"* o *"djudios sekretos"; los B'nai Anusim (marranos); los maridos no keren darles el 'get' (el dokumento relijiozo ke permete el divorso); En el pasado, una aguna era una mujer ke el marido se fue a la gerra, i no torno mas atrás*; *no se djuga kon 'habitakhon' (la seguridad del payis)*; *la Primera Aliya (primera onda de olim / imigrantes)*; *las primeras Aliyot [ondas de imigrasion sionista* a *la Tierra de Israel]*. En este caso, se trata más bien de palabras que describen conceptos muy concretos, muchas veces sin equivalentes.

4.2 Principales áreas temáticas

Pasemos pues a los hebraísmos que se utilizan ya de manera independiente, sin necesidad de traducción. Empecemos por los nombres propios. No es de extrañar que los sefardíes se sirvan de topónimos o antropónimos en su forma bíblica, a pesar de que todas estas palabras tienen sus adaptaciones románicas al pertenecer al acervo cultural judeocristiano. Tenemos, por tanto, *Yerushalayim* en vez de *Jerusalén* (y sus gentilicios serán *yerushalmi* o *yerushalmita*) o *Kenaan* por *Canaán*. A veces el mismo lugar puede recibir dos nombres en función del significado: es el caso de Egipto para el que, al lado de vocablos románicos de tipo *Ejipto* o *Ayifto*, tenemos el topónimo de origen hebreo, *Misraim,* que suele utilizarse en el contexto bíblico (como para referirse, por ejemplo, a la salida de los judíos de Egipto), pero no exclusivamente. Otros nombres de lugares que suelen aparecer en versión hebrea son *el Bet 'Hamikdash* 'el Templo de Jerusalén', *Erets Israel* 'la Tierra de Israel' y *el Kotel 'Hamaaravi* o *el Kotel Maaravi*

'el Muro de las Lamentaciones', literalmente 'el muro occidental'. Si analizamos este último ejemplo desde el punto de vista morfológico, detectamos una vacilación en cuanto a la presencia del artículo definido hebreo ה /ha/ en los préstamos. En cuanto a los antropónimos, también se trata de nombres bíblicos: *Moshe Rabenu* 'Moisés, nuestro maestro'*, David Ha Meleh* 'el rey David'*, Shelomo Ha Meleh* 'el rey Salomón' y *Ester Malka* 'reina Ester'. No obstante, la cuestión del artículo vuelve a manifestarse. Parece curioso que los nombres de los reyes reproduzcan su forma original con el determinante, mientras que el nombre de Ester carezca del *ha*, aunque este también debería presentarse siguiendo el patrón morfosintáctico hebreo.

Al tratar el tema de los nombres propios, es preciso abordar la cuestión de los nombres de Dios o, en la mayoría de los casos, de las perífrasis generalizadas acuñadas para no tomar el nombre de Dios en vano. En este contexto, nos encontramos con cuatro procedimientos: deformación ortográfica de la palabra para 'dios' u otras afines (precisamente para evitar nombrar a Dios), nombres en hebreo, calcos de las denominaciones hebreas y expresiones híbridas. En el primer grupo se pueden citar los siguientes ejemplos: *D.*; *D.yo*; *Di-o*; *D. Yeuda*. Cabe añadir que la forma *dio* sin la *-s* final se remonta aún a los tiempos anteriores a la expulsión. Los judíos interpretaron la *-s* como marca del plural, de ahí que la eliminaran porque a su parecer se asociaba con el politeísmo. En cuanto a los nombres hebreos, tenemos *Ado--nay* (también con cierta deformación en la grafía), que significa 'mi señor' y también suele usarse en la religión cristiana, *Ribono Shel Olam* 'señor del mundo' o *Hakadosh Baruh Hu* 'el santo y bendito él'. Esta última denominación aparece también traducida como *el Santo i Bendicho El.* Otros calcos serían *el Kriador Bendicho El* y *el "Bendicho sea su Nombre",* lo que en hebreo es *משה דורב Baruh HaShem*, que hoy en día se utiliza en Israel incluso a modo de saludo. Como híbrida se puede interpretar la expresión *el Dyo Baruhu* 'dios bendito', que se inscribe bien en toda esta serie de nombres perifrásticos.

En el apartado de los nombres propios se pueden incluir también los de fiestas y celebraciones judías, así como los títulos de ciertos libros santos, oraciones, etc. Nos encontramos, por tanto, con toda

una serie de festividades propias del judaísmo: *Yamim Noraim*, *Rosh Hashana*, *Yom Kipur* (también en la versión *Yom Ha Kipurim* o en la forma híbrida *Dia de Kipur,* puesto que la palabra יום *yom* significa 'día'), *Purim*, *Pesah*, *Seder*, *Lag Baomer*, *Shavuot*, *Hag Habikurim*, *Sukot*, *Shemini Atseret*, *Simhat Tora*, *Hanuka*, *Tisha BeAv*, *Tu Bishvat*, *Taanit de Ester*, *Hag Hamatzot*, *Taanit de Shiva Asar be Tamuz* o fiestas del Estado de Israel como *Yom Hashoa* 'Día del recuerdo del Holocausto', *Yom Yerushalaim, Yom Hatsmaut* 'Día de la independencia'. También, obviamente, se mencionan celebraciones tales como *Bar Mitsva* (en realidad, el origen de esta construcción es arameo; en hebreo debería ser *baal mitsva*) o *Bat Mitsva*. Además, ya como nombres comunes se utilizan palabras hebreas como *hag* 'fiesta', *yom tov* 'buen día', también equivalente de 'fiesta', y *taanit* 'día de ayuno'. Tampoco es de extrañar que en lo que concierne a fiestas se usen nombres de meses del calendario judío. Así pues, en el corpus los tenemos casi todos: *Tishri*, *Heshvan*, *Tevet*, *Shevat*, *Adar*, *Nissan*, *Iyar*, *Sivan*, *Tamuz*, *Av*, *Elul* (faltaría solo *Kislev*). También se usan otros vocablos relacionados con el calendario y el cómputo de días: evidentemente a menudo aparece *shabat*, pero asimismo se documentan expresiones como *motsae shabat* 'la salida del shabat', *rosh hodesh* 'primer día del mes', literalmente 'cabeza del mes', y *sefirat omer* 'la cuenta del Omer', período entre Pésaj y Shavuot. Es interesante observar que en este último ejemplo de nuevo se ha omitido el artículo definido, ya que debería ser *Sefirat Ha'omer.*

En lo que concierne a los títulos, se trata, sobre todo, de las denominaciones de los libros santos (o sus partes) y las recopilaciones de reglas religiosas. En el corpus se citan: *Halaha*, *Tanah*, *Tora, Sefer Tora* 'un rollo de la Torá', *Megila de Ruth* 'Libro de Rut', *Megilla Ester* 'Libro de Ester', *Talmud*, *Mishna*, *Mishne Tora*. También se mencionan títulos de oraciones o plegarias: *Shemá Yisrael* y *Kol Nidrei.* En este grupo podemos incluir asimismo el nombre *Kabala*.

Ya con estos ejemplos se puede ver que el área temática de la religión tendrá el mayor peso y la mayor representación entre todos los hebraísmos detectados en el corpus. Veamos estos vocablos, clasificados en grupos:

- oraciones, bendiciones, cantos, etc.: *beraha* 'bendición', *sheva berajot* 'siete bendiciones' (bendiciones de la boda), *selihot* 'perdones' (poemas y oraciones penitenciales), *hallel* 'alabanza' (tipo de oración basado en los salmos), *tefila* 'oración', *minha* (oración de la tarde), *arvit* (oración de la noche), *amen*, *aleluya*;
- géneros tradicionales, unidades textuales, etc.: *teilim* 'salmos', *perasha* (porción de la Torá), *perush* 'comentario', *hagada* 'narración', *piyutim* 'poemas litúrgicos';
- prácticas religiosas, actos rituales, etc.: *taanit* 'ayuno', *teshuva* 'arrepentimiento', *neder* 'voto' (promesa solemne a Dios), *tashlih* 'echar' (rito de echar los pecados simbólicamente), *berith mila* / *berit* 'circuncisión', *sedaka* / *tsedaka* 'caridad, limosna' (y su derivado: *sedakero*);
- alimentos y comidas: *seuda* (comida festiva), *hallah* 'jalá', *matza*, *hamets* (masa madre), *maror* (hierba amarga), *kashrut*, *kosher* / *kasher*;
- sinagogas y sus partes y otros espacios de culto, etc.: *kal* 'sinagoga', *keila* 'sinagoga', *azara* (espacio de mujeres), *bima* (plataforma desde la cual se leen los rollos de la Torá), *teva* (sinónimo de *bima*), *aron 'hakodesh* (armario donde se guardan los rollos de la Torá), *ehal akodesh* (sinónimo de *aron 'hakodesh*), *parohot* (cortinas que cubren las puertas del Arón Ha-Kódesh), *mikve* (espacio donde se realizan los baños de purificación), *betahaim* 'cementerio';
- objetos litúrgicos o afines: *hupa* (palio nupcial), *mezuza* (pergamino con dos versículos de la Torá colocado a la entrada de la casa), *menora* (candelabro de siete brazos), *hanukia* (candelabro de nueve brazos usado en la fiesta de Januká), *shamash* (vela auxiliar de la januquiá), *suk(k)*a 'tabernáculo' (lugar de residencia temporal construido para fiesta de Sukkot), *shofar* (instrumento musical utilizado durante algunas festividades), *tefilin* 'filacteria';
- cargos, oficios y otras denominaciones referidas a personas: *el Koen Agadol* 'sumo sacerdote', *rav*, *rabi*, *ribi*, *rabino*, *haham* 'rabino' (lit. 'sabio', la misma palabra significa 'rabino' en la lengua turca), *hazan* (oficiante que guía los cantos en la sinagoga),

yahid (miembro de la comunidad, fiel de la sinagoga), *ma'aminim* 'creyentes';
- corrientes del judaísmo: *haredim* (ultraortodoxos), *chabad* (un movimiento ortodoxo jasídico), *karay* (judaísmo caraíta);
- vestimenta: *kipa* (gorra ritual), *tallet* 'talit';
- otros: *emuna* 'fe', *lashon (lashon ha-kodesh)* 'lengua (lengua sagrada)' (sobre todo, en referencia al hebreo), *Mashiah* 'mesías', *Eden, ganeden* (lit. jardín del Edén) 'paraíso', *gueynam* 'infierno'.

Es interesante notar que en este vocabulario han penetrado palabras y expresiones de origen askenazí, aunque se documentan también sus equivalentes sefardíes. Tenemos, por tanto, *kosher* al lado de *kasher* o *bima* y *aron 'hakodesh* junto a *teva* y *ehal akodesh*.

Otra palabra que llama nuestra atención y merece un comentario es *betahaim* 'cementerio'. Se trata de un vocablo acuñado según un esquema muy productivo en hebreo en el que la palabra 'casa' forma un *status constructus* con algún otro sustantivo. En nuestro caso, *betahaim* significaría literalmente 'la casa de la vida' y es una invención sefardí.

La parte esencial del corpus referida a lo sagrado que acabamos de ver se puede completar con vocablos de áreas temáticas que ya no pertenecen a la esfera del culto propiamente dicha, pero que están estrechamente unidas al judaísmo. Así pues, nos encontramos con nombres de escuelas religiosas o lugares de estudio: *Talmud Tora, yeshiva* y *bet midrash*; y con términos del ámbito jurídico (obviamente, se trata de la ley judía): *mitzva* 'mandamiento', *bet din* 'tribunal rabínico', *ketuba* 'contrato matrimonial', *aguna* (mujer cuyo marido no puede o no quiere divorciarse de ella), *get* 'divorcio'.

La siguiente área semántica engloba vocablos relacionados con la historia judía. Se trata de términos generales como *galut* 'destierro, diáspora', *goy* 'no judío', *Yishuv* 'asentamiento (en la Tierra de Israel)', denominaciones de grupos de judíos: *anusim* / *beneanusim* 'marranos' o los *Beta Israel* 'falashas' (judíos de origen etíope); o expresiones referidas al Holocausto: *la Shoa, Magen David* 'estrella de David' (lit. 'escudo de David'). También se usan palabras vinculadas a la realidad israelí de tipo *kibbutz* (comuna agrícola israelí), *moshav*

(comunidad rural de carácter cooperativo), *la K(e)neset* (el parlamento de Israel), *Tsahal* 'Fuerzas de Defensa de Israel' o *shekalim* 'siclos'. Un ejemplo interesante lo ofrecen el sustantivo *aliya* y sus derivados. Esta palabra literalmente significa 'subida' y designa la emigración judía a la Tierra de Israel. A este tipo de emigrante se lo llama en hebreo עולה חדש *olé jadash*, en plural עולים חדשים *olim jadashim*, donde el adjetivo חדש *jadash* significa 'nuevo'. Así pues, en judeoespañol se documentan formas como *los olim,* parcialmente traducida como *los muevos olim* o *los ole hadashim*, donde solo el último miembro del sintagma recibe la marca del plural. La existencia de la palabra *aliya* influyó también en la ya mencionada ampliación del significado del verbo *suvir* como 'emigrar': *suvio* a *Israel en 1949.*

En cuanto al vocabulario más cotidiano, encontramos vocablos del ámbito familiar como *mishpaha* 'familia', *avot* 'padres', *balabay* 'dueño de la casa', nociones abstractas de tipo *mazal* 'suerte' (y sus derivados *mazalozo* y *dezmazalado*), *hen* 'encanto', *sehel* 'inteligencia', *azlaha* 'éxito, abundancia', *ahadut* 'unidad', *parnasa* 'ganancia', *zehut / zahú* 'mérito', *yesurin* 'sufrimientos', *heshbon* 'cálculo' y otras palabras sueltas: *benadam* 'hombre, ser humano', *olam* 'mundo', *aver* 'aire', *erev* 'tarde, atardecer', *malsin* 'delator', *madrih* 'guía', *bet zekenim* 'residencia de ancianos'. Se han atestiguado también dos sustantivos híbridos: uno hebreo-turco *purimlik* 'regalo de purim' y otro ya español-hebreo *eskupesehel* 'sabelotodo'.

Como acabamos de ver, estos préstamos casi en su totalidad son sustantivos. Cuando aparece algún adjetivo, suele ser en realidad un híbrido formado a base de un nombre hebreo mediante morfemas derivativos románicos. Los adjetivos en su forma hebrea o se usan en expresiones fijas, o sea, acompañando nombres, o funcionan como sustantivos (*haham, haredim*). Las únicas excepciones son *kosher / kasher* y *karay*. Las demás partes de la oración casi no se atestiguan en el corpus. Se puede mencionar tan solo la preposición *mi* 'de' en el nombre propio *el Rabino Binyamin mi Tudela* y el adverbio *afilu* 'incluso'. Además, se suele emplear con frecuencia la sigla: *z"l* (pronunciada *zal* o en su forma plena *zijronó li-vrajá*) 'de bendita memoria, lit.

su memoria a la bendición', aunque también se utiliza su equivalente románico *de b.m.*

5. Conclusiones

El caudal léxico de origen hebreo documentado en la prensa judeoespañola contemporánea en la mayoría de los casos constituye simplemente un vocabulario compartido por todos los judíos, en vista de que se trata de términos cuyos referentes se vinculan estrechamente con la religión y cultura judía. Por la misma razón, una parte considerable de dichos hebraísmos, que podemos calificar de *culturemas*, funcionan también en otras lenguas.

En segundo lugar, es preciso subrayar que la frecuencia de apariciones de las palabras analizadas resulta muy baja. En *Aki Yerushalayim*, el hebraísmo más frecuente (excluyendo topónimos y antropónimos) es el sustantivo *kal* 'sinagoga', documentado 50 veces, seguido por *rabino,* que en realidad ya es una adaptación románica, que coincide con la forma que se usa en castellano (30 veces), el título *Tora* (23 veces) y el vocablo *anusim* (también 23 veces, siempre en plural). En *Şalom*, es decir, un corpus casi cuatro veces mayor, entre las palabras más usadas tenemos denominaciones de fiestas: *Pesah* (122)*, Purim* (61), *Hanuka* (60); obviamente también aparece *Tora* (87) y *rabino* (96). El primer sustantivo común que podemos considerar hebraísmo puro es *rav*, equivalente hebreo de *rabino*, que se documenta 69 veces.

Desde el punto de vista de la adaptación, estos elementos se suelen adaptar fonéticamente (mediante inserción de vocales de apoyo, sustitución de la consonante /ts/ por /s/, etc.), pero a veces resultan poco integrados en el sistema morfológico y mal interpretados por los hablantes, lo que concierne sobre todo a los mencionados sintagmas en *status constructus* o a la cuestión del artículo hebreo, pero también a las vacilaciones en el género o en la formación del plural.

Así pues, nos encontramos ante un fenómeno fosilizado y, en realidad, de poco alcance, pero que al mismo tiempo es visible y de un claro valor simbólico e identitario. No obstante, hay que tener en cuenta que la visión que obtenemos se debe, hasta cierto punto, al

carácter particular de la prensa sefardí. Los textos analizados pueden sorprender no solo por el relativamente escaso número de hebraísmos, sino también por la ínfima presencia de turquismos, cosa que parece incluso más impactante, dado que en la mayoría de los casos se trata de autores turcos o de procedencia turca. Este fenómeno se puede explicar por una cierta tendencia a aclarar la exposición (algo que hemos visto ya en una serie de ejemplos hebreos). Además, en algunos textos de *Şalom* se lleva a cabo un proceso que podemos denominar *autocensura*. Los autores evitan conscientemente el uso de vocablos de procedencia turca en un intento por velar por la pureza del lenguaje, pero a causa de su desconocimiento del castellano moderno cubren las lagunas léxicas con préstamos del francés. A pesar de que los hebraísmos gozan de mucho más prestigio que los turquismos, debido a su dimensión ideológico-religiosa, podemos suponer que los sefardíes no residentes en Israel no recurren al vocabulario de este origen, dado que no cuentan con un nivel lingüístico suficiente fuera de los ámbitos tradicionales relacionados con el judaísmo para que dicha lengua pueda constituir una fuente importante de préstamos recientes. No obstante, este componente sigue estando presente en el idioma y, sin duda alguna, es una de las marcas de su particularidad.

Bibliografía

ÁLVAR, M. (ed.) (1999), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España,* Ariel Lingüística, Barcelona.

BENOR, S. B., SPOLSKY, B. (2006), "Jewish Languages", en: Brown, K. (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Elsevier, Oxford, vol. 6, pp. 120-124, [on-line] https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/04397-2.

BUNIS, D. (2011), "Judezmo: The Jewish Language of the Ottoman Sephardim", *European Judaism. A Journal for the New Europe,* 44(1), pp. 22-35.

BUNIS, D. (2016), "Judezmo (Ladino)", en: Kahn, L., Rubin, A. (eds.), *Handbook of Jewish Languages*, vol. 2, Brill, Leiden, pp. 365-450, [on-line] https://doi.org/10.1163/9789004297357_014.

DÍAZ-MAS, P. (1989), "Influencias francesas en la literatura sefardí: estado de la cuestión", en: Lafarga, F. (ed.), *Imágenes de Francia en las letras hispánicas*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

HAUGEN, E. (1950), "The Analysis of Linguistic Borrowing", *Language,* 26(2), pp. 210-231, [on-line] https://doi.org/10.2307/410058.

KAHN, L., RUBIN, A. (eds.), *Handbook of Jewish Languages*, Brill, Leiden, [on-line] https://doi.org/10.1163/9789004297357.

LARM JALLOW, M. (2007), *Préstamos léxicos en el judeo-español contemporáneo en «De Saragosa a Yerushaláyim»*, Göteborgs Universitet, Göteborg.

MOLINA MARTÍNEZ, L. (2001), *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

OVADIA, Z. (2014), "La enfluensa del turko sovre el djudeo-espanyol", *Aki Yerushalayim. Revista Kulturala Djudeo-espanyola,* 95.

PERAHYA, K. (2014), "Parcours Judeo-Espagnol et patrimoine en Méditerranée", *Şalom*,1.10, [on-line] http://www.salom.com.tr/haber-92545--parcours_judeoespagnol_et_patrimoine_en_mditerrane.html?rev=2, 22.08.2017.

PERAMOS SOLER, N. (2010), *El judeo-español en Salónica. Influencias lingüísticas*, Servicio de publicaciones: Universidad de La Laguna, La Laguna.

QUINTANA, A. (2001), "Concomitancias lingüísticas entre el aragonés y el ladino (judeoespañol)", *Archivo de Filología Aragonesa*, 57-58, pp. 163-192.

SALA, M. (1999), "El judeo-español balcánico", en: Álvar, M. (ed.), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España,* Ariel Lingüística, Barcelona, pp. 360-367.

SALAMON, M. (2004), "Aspectos léxico-semánticos de los verbos prestados del inglés", *Studia Romanica Posnaniensia*, 31, pp. 443-449, [on-line] http://dx.doi.org/10.14746/strop.2004.31.044

SEPHIHA, H. V. (1997), "Le judéo-espagnol" en: Sephiha, H. V., Weinstock, N., *Yiddish et judéo-espagnol. Un héritage européen*, Bureau Européen pour les Langues Moins Répandues, Bruxelles.

SEPHIHA, H. V. (1998-99), "Langue et littérature judéo-espagnoles", *Plurielles*, 7, Hiver-Printemps, pp. 70-77.

WEINREICH, M. (2008 [1980]), *History of the Yiddish Language*, vol. 1, Yale University Press, New Haven/London.

WEXLER, P. (1977), "Ascertaining the position of Judezmo within Ibero-Romance", *Vox Romanica*, 36, pp. 162-195, [on-line] http://doi.org/10.5169/seals-28582

Páginas web (Corpus)

https://revistamaguenescudo.wordpress.com/, 22.08.2017

http://www.aki-yerushalayim.co.il/ay/anteriores.htm, 22.08.2017

http://www.salom.com.tr/, 22.08.2017

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.08

Magdalena Słowik
Uniwersytet Jagielloński
magdalena.slowik1000@gmail.com

Aspectos semántico-pragmáticos de los diminutivos en el español de la Ciudad de México

Resumen:
El tema del presente trabajo se centra en el análisis del fenómeno de la sufijación diminutiva en el español de la Ciudad de México. La parte práctica viene precedida de diversas consideraciones teóricas. El objetivo principal de las investigaciones, llevadas a cabo a partir del corpus de Internet *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México*, es la identificación de las funciones de los diminutivos empleados en diferentes contextos situacionales. El proceso de investigación parte de enunciados de mexicanos de entre 20 y 34 años. Asimismo, en el análisis realizado, además de los factores lingüísticos, se han tenido en cuenta también factores sociolingüísticos como el sexo y el nivel de instrucción de los informantes.

Palabras clave: español de México, diminutivos, valores de los diminutivos, pragmática, sociolingüística

Abstract:
Pragmatic and Sociolinguistic Aspects of Diminutives in the Variety of Spanish Spoken in Mexico City
The subject matter of the article is the analysis of suffixation of diminutives in the variety of Spanish spoken in Mexico City. The practical part is preceded by theoretical considerations. The aim of the study, based on an electronic corpus (*Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México*), is the identification of the functions of diminutives used in different situational contexts. The study focuses on statements made by Mexicans at the age of 20-34. Apart from linguistic

factors, the sociolinguistic aspects such as sex and education level of the informants are analysed.

Keywords: Mexican Spanish, diminutives, functions, pragmatics, sociolinguistics

0. Introducción

Los medios gramaticales existentes en el sistema lingüístico permiten al hablante expresar emociones y sentimientos, tanto positivos como negativos. Uno de los medios para expresar la afectividad son los diminutivos, tema del que nos ocuparemos en referencia al español ya que este idioma se caracteriza por el frecuente uso de estos sufijos apreciativos (Lázaro Mora, 1992: 4647). El presente artículo se centrará en las funciones de los diminutivos en la variedad mexicana. En su uso común dichos elementos están muy presentes y en ocasiones se llega incluso al abuso. Nuestro objetivo consiste en plantear un esquema propio de la clasificación semántico-pragmática del empleo de los diminutivos, apoyado en ejemplos extraídos de un corpus lingüístico de la Ciudad de México.

1. Consideraciones teóricas

Basándonos en las informaciones del *Diccionario de la Lengua Española* de 2014 (DLE) y del *Diccionario de términos filológicos* (Lázaro Carreter, 1990: 145), proponemos la siguiente definición de diminutivo: producto de la fusión de un lexema con uno o más sufijos diminutivos (p. ej.,*-ito*, *-ico*, *-illo*), el cual se caracteriza por una dualidad semántica: puede, por un lado, expresar una valoración afectiva, la cual, a su vez, puede referirse al tamaño —más concretamente a su disminución—, en cuyo caso es bastante objetiva, o, asimismo, transmitir una opinión subjetiva, que incluye una carga emocional y muestra cortesía, familiaridad, atenuación, ironía o menosprecio; puede, por otro lado, el diminutivo intensificar el mensaje denotado por el vocablo al que se agrega el sufijo diminutivo.

Merece la pena aclarar que no en todas las áreas hispanohablantes la sufijación diminutiva se realiza de igual manera. Aparecen pues, en esta esfera, diferencias considerables entre la península ibérica e Hispanoamérica, resultantes de la elección de sufijos concretos, la frecuencia de uso y las clases de palabras a las que se agrega.

1.1. El 'abuso' de los diminutivos en el español de México y posibles explicaciones de este fenómeno

Como ya se ha mencionado, el abuso de los diminutivos es un rasgo particular de los mexicanos. Así pues, merece la pena reflexionar acerca de cuál es el motivo de este fenómeno. Después de analizar numerosas fuentes, se puede constatar que en el estilo mexicano de comunicación verbal han influido factores históricos, sociales y culturales. Dado que México fue una colonia española, el idioma español fue impuesto allí por los conquistadores (Lipski, 2009: 296-297): aunque la población indígena era mayoritaria, debido a su estatus más bajo en la jerarquía social, empezó a hablar la lengua de los colonizadores bajo su presión. Tanto en el pasado como hoy en día, en la sociedad mexicana existen notables diferencias económicas y sociales que provocan que los interlocutores mexicanos contemporáneos sigan prestando mucha atención al estatus social en los contactos personales (Curcó, 1998: 129-171; Walczak, 2007: 329-330), y por eso, con el fin de mostrar cortesía, utilizan múltiples diminutivos.

Según Dávila Garibi (1959: 91-94), la proyección de la multiplicidad de formas diminutivas usadas —e incluso abusadas— actualmente en México en la conversación familiar proviene de manera considerable de un impacto doble: el idioma de los conquistadores y la lengua de población indígena, en particular del náhuatl. El español mexicano adoptó la costumbre azteca de emplear con mucha frecuencia los diminutivos, cuya variedad era mucho más abundante que en el idioma de los invasores. Los síntomas del abuso de la diminutivización son, p. ej., la disminución, la cual se refleja en los adverbios, que normalmente son invariables (p. ej., *adiosito*, *apenitas*, *por favorcito*); en la palabra *Diosito* o *Papá Diosito*, derivada de *Dios*; o en extranjerismos

que no se han adaptado al sistema fonológico español (p. ej., *jolecito* —de *hall*— o *swettercito* —de *sweter*—) (*ibidem*: 92).

1.2. Funciones de los diminutivos en la lengua española

Los análisis semántico-pragmáticos concernientes a los sufijos diminutivos en el español son objeto de numerosas polémicas entre los investigadores, que ponen de manifiesto distintos pareceres y proponen diversas y, a veces, similares interpretaciones de los valores en cuestión. Ya en la primera gramática del español, titulada *Gramática castellana* y publicada en 1492, Antonio de Nebrija, autor de la obra, afirma que los diminutivos constituyen una herramienta para expresar la idea de pequeñez (Nebrija, en: Náñez Fernández, 2006: 39). Por su parte, Andrés Bello y Rufino Cuervo (1954: 75-77) indican que la idea predominante expresada por los diminutivos es, al igual que lo que se sostiene en el trabajo de Nebrija, la de pequeñez, aunque añaden también otras ideas tales como cariño, compasión, desprecio y burla. Un punto de vista innovador, diferente de las opiniones de sus antecesores, lo presenta Amado Alonso (1974) al constatar que los diminutivos, desde el principio, han tenido un significado afectivo y no empequeñecedor. No renuncia por completo a la idea relativa a la dimensión, pero considera que la función disminuidora no aparece en el habla con una frecuencia más alta que en el lenguaje escrito como para ocupar el primer puesto.

1.3. Objetivo del trabajo, descripción del corpus y método aplicado

Una vez planteado el marco teórico de la diminutivización en el español, podemos proceder a la presentación del objetivo principal de nuestro estudio: determinar con qué fin emplean los diminutivos los usuarios del español en la Ciudad de México.

El análisis lo hemos realizado basándonos en los ejemplos concretos extraídos del *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (*CSCM*), accesible en línea[1]. En el análisis, además de los lingüísticos,

[1] Véase: www.lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpussociolinguistico-de-la-ciudad-de-Mexico-cscm

hemos prestado atención a factores sociolingüísticos como el sexo y el nivel de instrucción (superior, medio y bajo), los cuales pueden influir en el uso de diminutivos. A pesar de la gran cantidad de información incluida en el corpus sometido al análisis, debido a la extensión limitada del presente artículo, nos vemos obligados a aplicar ciertas delimitaciones. Hemos decidido analizar solamente los datos concernientes a un grupo de edad concreto: el de las personas jóvenes (36 personas) entre 20 y 34 años, ya que tienden a emplear con mayor frecuencia el lenguaje coloquial, que abunda más en formas diminutivas que el registro culto.

La fuente de inspiración para crear el esquema de clasificación del uso de los diminutivos a través del que hemos llevado a cabo el análisis del material investigado son los modelos propuestos por Gaarder (1966: 585-586) y Reynoso Noverón (2005: 80-84). Los factores que han influido en la elección de los esquemas planteados son los siguientes: su claridad y estructura lógica y el hecho de haber sido elaborados a partir de datos provenientes del español de México. Aparte de ello, estos esquemas constituyen una compilación de los valores diminutivos, que también asume nuestra definición del diminutivo.

Hemos distinguido cuatro categorías principales en la valoración de diminutivos: a las tres primeras, que coinciden con las que propone Reynoso Noverón (2005: 80-84) (las valoraciones cuantificadora, cualificadora y relacional) hemos añadido una cuarta categoría concerniente a los diminutivos multifuncionales. Como, tras el estudio preliminar del corpus, hemos concluido que las subcategorías que expresan afecto en el modelo de Reynoso Noverón son demasiado superficiales con referencia a la realidad lingüística, las hemos complementado con algunas funciones seleccionadas que destaca Gaarder (1966: 585-586). En la siguiente tabla presentamos el modelo según el cual hemos llevado a cabo nuestro análisis:

1. VALORACIÓN CUANTIFICADORA (se refiere a la dimensión del objeto sometido a la diminutivización):
a) **cuantificadora** (objetiva; informa sobre la dimensión); b) **descentralizadora** (subjetiva; reduce dimensión, extensión, cantidad, intensidad o duración de la palabra base y subraya los rasgos peyorativos; amortigua el significado de la palabra base que constituye el peor elemento en un grupo semántico); c) **centralizadora** (subjetiva; incrementa dimensión, extensión, cantidad, intensidad o duración de la palabra base y realza los rasgos positivos; intensifica el significado del vocablo que se localiza en el centro de su grupo y es su mejor representante).
2. VALORACIÓN CUALIFICADORA (subjetiva; se refiere a cualidades que para el hablante constituyen el objeto sometido a la diminutivización y las emociones que produce en él):
a) **negativa** (menosprecio y desprecio, resultantes de odio, resentimiento, asco, etc.); b) **positiva** (consideración, aprecio, afición, cariño).
3. VALORACIÓN RELACIONAL (muy subjetiva; se centra en las relaciones entre el hablante y el interlocutor y el objeto sometido a la diminutivización, la cercanía entre ellos y la afectividad; permite influir sobre el interlocutor con el fin de conseguir su reacción positiva o negativa):
a) **irónica** (el diminutivo es un recurso para lograr un efecto de burla, satírico); b) **amortiguadora** (eufemística, cortés; el hablante intenta atenuar la información desagradable que recibe el interlocutor); c) **respetuosa** (mediante la cortesía o humildad pretende lograr por parte del hablante la simpatía del interlocutor); d) **de familiaridad** (incluyendo familiaridad impertinente; indica la cercanía y se caracteriza por la libertad, teniendo índole amistosa); e) **de apocamiento estratégico** (engaño, falsa modestia, etc., a fin de conseguir un objetivo determinado); f) **lenguaje infantil** y **estudiantil** (sirve para sustituir palabras inconvenientes; dirigido a los niños y utilizado por ellos, pero también, a veces, el lenguaje de los adultos se estiliza con este tipo de lengua).
4. DIMINUTIVOS MULTIFUNCIONALES (a la vez encadenan en sí diversos valores de las categorías susodichas).

2. Análisis del material

La metodología de investigación se basa en un análisis cualitativo--cuantitativo desde un enfoque sincrónico. La selección de ejemplos ha sido subjetiva y la hemos realizado de tal manera que ponga de manifiesto la diversidad de funciones que cumplen los diminutivos. Debido a la limitada extensión del presente artículo, no comentaremos todos los ejemplos, sino únicamente los que parecen, a nuestro juicio, más interesantes para el propósito de este trabajo.

I: Él tenía como unos veintiséis años y *no había hecho nada de su vida, era un relajo, no tenía trabajo,* o *sea, bueno, tenía trabajos eventuales, pero serios no.*
E: Era un desmadre.
I: Tenía nada así como definido de "qué quiero hacer", ¿no?
E: Bueno, yo creo que es la inseguridad y *otra cosa es en el hecho de que lo que tú hagas defina lo que tú eres como ser humano, ¿no?*
I: Aparte era inseguro, era como un ***chavito*** *(...) en muchos sentidos.*
(*CSCM*, nivel superior, M, entrevista 7, ME-107-31M-00, p. 182)

Valoración cualificadora con función negativa: el diminutivo *chavito* se forma a partir del vocablo base *chavo* por la adición del sufijo *-ito* al sustantivo. La semántica del lexema *chavo* y del diminutivo *chavito* generalmente posee connotaciones neutrales o positivas; en cambio, en el ejemplo comentado el contexto situacional indica que es al revés: la persona de la que se habla infunde en el emisor emociones negativas. Le irrita la inmadurez del objeto disminuido, su inseguridad (que se manifiesta en la falta de ideas para la vida) y, en general, su comportamiento, más propio de un niño que de un adulto. El diminutivo usado en este contexto transmite menosprecio, desprecio, carencia de valor de la persona a la cual se refiere, por lo que, en este caso, observamos una valoración cualitativa cargada negativamente.

I: Pero todavía está ***chiquita****, ay sí.*
E: ¿Cuántos años tiene?
I: Catorce.

E: Pues es una niña, está súper ***chiquita****.*
(*CSCM*, nivel superior, M, entrevista 7, ME-107-31M-00, p. 176)

Valoración relacional con función irónica: la informante define a su hermana adolescente con la palabra *chiquita*, con la que pretende referirse a su edad. Cuando se revela que es una persona de catorce años, el entrevistador sólo aparentemente da la razón a la informante y a su enunciado e incluye una burla hacia la expresión inadecuada de la edad de la persona aludida. El matiz irónico lo intensifica todavía más el vocablo acompañante: el adjetivo coloquial *súper*. El diminutivo se forma por la agregación del sufijo *-ito* al adjetivo *chica*; no obstante, solo el sufijo no es suficiente para descubrir las intenciones del emisor. En el marco de la valoración relacional cumple una función irónica con un matiz humorístico, lo cual ni siquiera se manifiesta claramente en el contexto de toda la situación comunicativa.

I: No me identifico con el "con tu granito de arena puedes cambiar el mundo", al menos ***ahorita*** *no, a lo mejor en un futuro sí.*
(*CSCM*, nivel superior, H, entrevista 5, ME-190-31H-05, p. 135)

Valoración relacional con función amortiguadora: el adverbio *ahora* y el sufijo *-ita* han servido para formar el diminutivo *ahorita*. Para comprender la función de este diminutivo es necesario atender a todo el contexto situacional. El informante abiertamente reconoce que no está de acuerdo con el dicho: "con tu granito de arena puedes cambiar el mundo"; no obstante, muestra que desconoce la opinión de su interlocutor acerca de esta cuestión y no desea causarle disgusto si este tuviera otro parecer, atenúa la impresión eventualmente negativa que puede provocar con su respuesta y, para suavizarla, aprovecha el diminutivo *ahorita*, que indica que algún día es posible que cambie de opinión respecto al tema sobre que discuten. El hablante trata de salvaguardar su imagen positiva con el fin de ser percibido positivamente, aunque, por otro lado, intenta no amenazar la imagen negativa del interlocutor y no imponerle su opinión.

I: Después se separaron, cuando falleció mi ***hermanito*** *a los tres años.*
(*CSCM*, nivel bajo, M, entrevista 82, ME-302-11M-07, p. 327)

Diminutivos multifuncionales con función cuantificadora y positiva: el derivado *hermanito* se ha creado mediante la adición del -*ito* al sustantivo *hermano*. Las funciones que cumple el diminutivo se deducen del contexto de enunciado; el informante habla de la muerte de su hermano de tres años; el diminutivo desempeña dos papeles: cuantificador (se refiere a la edad del niño) y positivo (muestra que el hermano fallecido ha tenido mucha importancia para el hablante y despierta en él sentimientos positivos).

I: Imagínate un danés, pues lo hablan en su ***paisito*** *(...) pero salen* y *ya no se pueden comunicar.*
(*CSCM*, nivel superior, H, entrevista 4, ME-155-31H-01, p. 112)

Diminutivos multifuncionales con función negativa e irónica: al sustantivo *país* se ha agregado el sufijo -*ito* creando un diminutivo. La adición misma de -*ito* podría implicar la pequeña dimensión del país sobre el que trata el hablante, aunque en este caso no es así. Del contexto resulta que la forma diminutivizada posee dos matices: por un lado, cumple una función negativa (el hablante menosprecia el valor de un país con cuyo idioma sus hablantes solo pueden comunicarse en su territorio); pero, por otro lado, también manifiesta una burla que surte un efecto irónico.

I: (...) Ese día de la boda, sí, fue muy chistoso. A *ver mis tres abuelas ahí juntas, porque realmente a las tres les digo* ***abuelita*** *(...).*
(*CSCM*, nivel superior, H, entrevista 6, ME-197-31H-01, p. 143)

Diminutivos multifuncionales con función positiva y con función de familiaridad: el sustantivo *abuela* en unión con el sufijo -*ita* ha formado el diminutivo *abuelita*. Posee una función positiva e incluye en sí mismo una carga emocional que expresa cariño. Al igual que en muchos de los ejemplos anteriores, el contexto del enunciado llama la atención sobre otro papel del diminutivo, en este caso el de familiaridad, que puede deducirse del uso por el hablante de la denominación *abuelita* para referirse a tres personas cuando, normalmente, se tienen solo dos abuelas. Se implica de ese modo que hay una persona más con la que se mantienen relaciones cercanas y amistosas.

*I: ¿*A *qué hora te paraste?*
E: ¿El domingo?
I: ¡El lunes, ***burrito****!*
E: Ah, ¿el lunes?, a las siete ya estaba parado, sí, sí, sí, tenía que llegar temprano.
(*CSCM*, nivel superior, H, entrevista 6, ME-197-31H-01, p. 163)

Diminutivos multifuncionales con función irónica y amortiguadora: el lexema *burro* tras la agregación del sufijo -*ito* se ha convertido en el diminutivo *burrito*. El significado real de este derivado podemos deducirlo solo a través del contexto situacional: el hablante se dirige a su interlocutor con la palabra *burrito* ya que este no ha entendido parcialmente una pregunta, lo cual resulta, probablemente, de la propia interacción comunicativa entre los participantes. Este diminutivo desempeña un papel irónico, dado que el hablante se burla, aunque de manera chistosa, del interlocutor, y, al mismo tiempo, mediante el empleo de dicho diminutivo, amortigua su enunciado con el fin de no ofender al interlocutor y no amenazar su imagen positiva; además, pretende proteger su propia faz y evitar que su interlocutor lo considere una persona descortés.

3. Observaciones y conclusiones

Como ya se ha mencionado, el análisis se ha realizado a base de las entrevistas llevadas a cabo con 36 personas de ambos sexos (18 mujeres y 18 hombres); en los enunciados de los informantes hemos encontrado un total de 1065 diminutivos. La interpretación de los valores de los diminutivos es un asunto muy complejo por su enorme subjetividad, por lo que nuestro estudio también se caracteriza por una subjetividad significativa, aunque hemos intentado abordar el tema que nos ocupa de la manera más objetiva posible. En relación a lo señalado, hemos de hacer hincapié en que a lo largo del proceso de evaluación de las funciones de los diminutivos no podemos guiarnos solamente por el sufijo agregado, sino que hay que tener en cuenta también la semántica del vocablo base, las palabras acompañantes y el contexto, todo lo

cual es primordial para la interpretación correcta de la intención del hablante dado que un mismo vocablo, en situaciones diferentes, puede poseer distintos matices semánticos.

Uno de los objetivos del análisis ha sido verificar si nuestro esquema que ilustra la clasificación semántico-pragmática del uso de diminutivos es adecuado. Las investigaciones demuestran que es correcto ya que todos los diminutivos hallados en el corpus estudiado se pueden clasificar en las respectivas categorías funcionales: cuantificadora, cualificadora, relacional, o en varias a la vez, es decir, en la categoría multifuncional.

En otro orden de cosas, hemos observado que los diminutivos expresan principalmente afectividad (hemos censado 935 casos, lo cual constituye el 87,79% de todos los diminutivos que aparecen en el material de estudio). Por su parte, el diminutivo referido al tamaño del objeto aparece solo en 130 casos (el 12,21% del número total de diminutivos). Una comparación más detallada, que tiene en cuenta todas las funciones de los diminutivos, se halla en la tabla que se ofrece a continuación:

FUNCIÓN	**NÚMERO DE DIMINUTIVOS EMPLEADOS SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN**				
	SUPE-RIOR	**MEDIO**	**BAJO**	**TOTAL**	
	Cantidad	Cantidad	Cantidad	Cantidad	%
CUANTIFICADORA	45	39	46	130	12,21
DESCENTRALIZA-DORA	24	17	71	112	10,52
CENTRALIZADORA	131	156	202	489	45,92
NEGATIVA	11	2	0	13	1,22
POSITIVA	13	47	6	66	6,20
IRÓNICA	9	3	3	15	1,41
AMORTIGUADORA	46	16	22	84	7,89
RESPETUOSA	5	1	2	8	0,75
FAMILIARIDAD	12	0	2	14	1,31

APOCAMIENTO ESTRATÉGICO	0	0	0	0	0
LENGUAJE INFANTIL Y ESTUDIANTIL	7	3	2	12	1,13
MULTIFUNCIONALES:	23	48	50	122	11,44
cuantificadora + positiva	8	3	8	19	1,78
descentralizadora + negativa	0	2	0	2	0,19
centralizadora + positiva	2	26	12	40	3,76
centralizadora + irónica	0	0	1	1	0,09
centralizadora + amortiguadora	1	0	0	1	0,09
centralizadora + respetuosa	1	0	0	1	0,09
negativa + irónica	1	0	0	1	0,09
negativa + amortiguadora	0	1	0	1	0,09
positiva + amortiguadora	2	0	0	2	0,19
positiva + respetuosa	4	4	29	37	3,47
positiva + familiaridad	1	6	0	7	0,66
positiva + lenguaje infantil	0	4	0	4	0,38
irónica + amortiguadora	1	2	0	3	0,28
amortiguadora + apocamiento estratégico	0	1	0	1	0,09
familiaridad + lenguaje infantil	2	0	0	2	0,19
SUMA:	326	333	406	1065	100

Tabla 1. Número de diminutivos según el nivel de instrucción[2]

Las estadísticas ponen de manifiesto que en enunciados de representantes de ambos sexos y de todos los niveles de instrucción predomina la **función centralizadora** de los diminutivos (encontramos en

[2] Tabla de elaboración propia.

mujeres 246 casos —el 43,08% de los diminutivos usados por ellas—, mientras que en hombres se dan 242 casos—el 46,38% de los derivados utilizados por ellos—). La única función que no ha aparecido en nuestro material es la de **apocamiento estratégico**. Sin embargo, cabe precisar que está presente como componente de los **diminutivos multifuncionales**. Estos últimos son utilizados con bastante frecuencia por mujeres (83 veces —14,50% de todos los diminutivos femeninos—). Además, en nuestro análisis hemos observado **15 pares funcionales** de diminutivos.

La función cuantificadora aparece a través de la unión con la positiva, mientras que la descentralizadora concurre con la negativa. Por su parte, la centralizadora se une con cuatro funciones diferentes, a saber: la positiva, la irónica, la amortiguadora y la respetuosa. Además, la función negativa se une indistintamente a la irónica y a la amortiguadora. Por otro lado, la positiva aparece junto con las funciones amortiguadora, respetuosa, la de familiaridad y la de lenguaje infantil. Asimismo, la función irónica coexiste con la amortiguadora y esta última se une con el apocamiento estratégico. Otra combinación que hemos encontrado es la de familiaridad con la de lenguaje infantil.

Las frecuencias más altas de uniones entre funciones son las siguientes: función centralizadora con positiva, 40 casos —el 3,76%—; positiva con respetuosa, 37 —el 3,47%—; y cuantificadora con positiva, 19 —el 1,78%—. Un hecho digno de mención a este respecto es que las fronteras, en teoría bien visibles, entre ciertas funciones en la práctica a veces se difuminan, lo que crea dificultades para determinar un valor real. Tal casuística viene provocada principalmente por las funciones descentralizadora y negativa junto con la centralizadora y la positiva.

De entre los nueve sufijos diminutivos de la lengua española definidos por la *Real Academia Española* (RAE 2010: 627), en la parte del corpus que hemos analizado se han dado solamente cuatro para formar los diminutivos: -*ito* (1024 —96,15%—); -*illo* (37 —3,47%—); -*ete* (3 —0,28%—) e -*ín* (1 —0,10%—). Todos los sufijos enumerados han aparecido en enunciados de personas de nivel de instrucción superior.

Los informantes que poseen una formación media o baja han usado los diminutivos creados mediante sólo dos sufijos: *-ito* e *-illo*.

Gráfico 1. Frecuencia de uso de los sufijos diminutivos (todos los niveles de instrucción)[3]

El análisis pone de manifiesto que, entre las clases de palabras compatibles con los sufijos diminutivos, la mayor presencia la tienen los adverbios (558 veces —52,39%—), a continuación, los sustantivos (361 casos —33,90%—) y, finalmente, los adjetivos (146 ocurrencias —13,71%—).

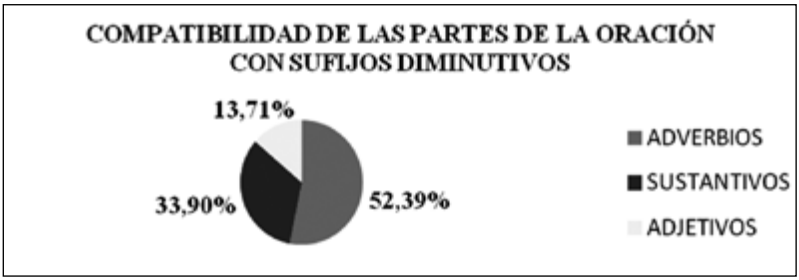


Gráfico 2. Compatibilidad de las partes de la oración con sufijos diminutivos (todos los niveles de instrucción)[4]

[3] Gráfico de elaboración propia.
[4] Gráfico de elaboración propia.

En referencia a los adverbios, un ejemplo muy interesante lo constituye el diminutivo ***ahorita***, que es el que presenta mayor frecuencia de entre todos los adverbios. El análisis muestra que este vocablo puede poseer **tres valores: centralizador, amortiguador** y **descentralizador**.También puede tener carácter polisémico al unir el valor amortiguador con el centralizador o el amortiguador con el descentralizador. La palabra *ahorita* se encuentra en el *Diccionario del español de México*, según el cual es un adverbio coloquial que significa 'ahora, en este momento, dentro de poco tiempo'. Esto indicaría que es una palabra lexicalizada. No obstante, nuestras investigaciones revelan que *ahorita* cuenta con ciertos valores típicos de los diminutivos. Por ello, no estamos en situación de constatar inequívocamente si se trata de un vocablo completamente lexicalizado o de un diminutivo. Quizá se halle en la fase final del proceso de lexicalización y en poco tiempo se convierta en el equivalente de la palabra *ahora* o, incluso, la sustituya en el español de México. Sin embargo, también es posible que la definición del diccionario, en cierto grado, sea inadecuada al señalar 'ahora' como una de las acepciones de *ahorita*, de lo cual podemos inferir que la lexicografía a veces no puede seguir el paso de las realidades lingüísticas contemporáneas.

Acerca de los **factores sociolingüísticos,** podemos afirmar que tanto el sexo como el nivel de instrucción de los hablantes desempeñan un papel relevante en el campo de estudio que estamos abordando. Como pone de manifiesto el análisis realizado, las mujeres utilizan los diminutivos más frecuentemente que los hombres; en sus enunciados hemos encontrado 571 diminutivos (53,62%), mientras que en los enunciados masculinos aparecen 494 diminutivos (46,38%). Las diferencias parecen no ser demasiado significativas, aunque a la hora de explicarlas podemos atribuir tal situación al hecho de que las mujeres son más expresivas, por lo que su lenguaje es más rico en expresiones afectivas. La mayoría de los diminutivos con connotaciones positivas son utilizados por mujeres, mientras que los derivados que se asocian con connotaciones negativas se dan en cantidades parecidas en los enunciados de ambos sexos.

Gráfico 3. Frecuencia de uso de los diminutivos según el sexo (todos los niveles de instrucción)[5]

Las personas con un nivel de instrucción bajo usan con mayor asiduidad los diminutivos porque suelen emplear el lenguaje coloquial. Nuestras estadísticas señalan que los representantes de este nivel de formación han empleado los diminutivos 406 veces (38,12%); en cambio, las personas con instrucción media los usan 333 veces (31,28%) y las que cuentan con instrucción superior 326 veces (0,60%). Un hecho colegible de estos datos es que las personas con instrucción superior dan mayor importancia al empleo del lenguaje estándar neutro.

Se puede deducir que cuanto más alto es el nivel de formación, más alto es el registro lingüístico, lo cual se refleja en la conciencia de la cortesía verbal (el número de los diminutivos amortiguadores es mucho mayor entre las personas que han recibido este tipo de educación [46] que en los enunciados producidos por las personas de instrucción baja [22] y media [16]).

[5] Gráfico de elaboración propia.

Gráfico 4. Frecuencia de uso de los diminutivos según el nivel de instrucción (todos los niveles de instrucción)[6]

Así pues, nuestro trabajo viene a confirmar la hipótesis de que los mexicanos tienden a abusar de los diminutivos. Sin embargo, se puede ver este fenómeno desde otra perspectiva y suponer que no se trata de un abuso lingüístico, sino que estamos ante cierto rasgo específico de la variante mexicana del idioma español. En este caso, el vocablo *abuso* no es ni negativo ni positivo en sí, dado que pierde su valor axiológico y se convierte en una palabra de carácter neutro.

Bibliografía

ALONSO, A. (1974), *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Gredos, Madrid.

BELLO, A., CUERVO, R. J. (1978), *Gramática de la lengua castellana*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

BROWN, P., LEVINSON, S. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

CURCÓ, C. (1998), "*¿No me harías un favorcito?*: reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular", en: Haverkate, H., Mulder, G., Fraile Maldonado, C. (eds.), *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*, Brill, Amsterdam-Atlanta, GA, pp. 129-171.

[6] Gráfico de elaboración propia.

DÁVILA GARIBI, J. I. (1959), "Posible influencia del náhuatl en el uso y abuso del diminutivo en el español de México", *Estudios de cultura náhuatl*, 1, pp. 91-94 [on-line] http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn01/007.pdf, 03.2015.

GAARDER, B. A. (1966), "Los llamados diminutivos y aumentativos en el español de México", *Publications of the Modern Language Association of America*, 81 (7), pp. 585-595, [on-line] http://doi.org/10.2307/461214.

LÁZARO MORA, F. A. (1992), "La derivación apreciativa", en: Bosque, I., Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. 3, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 4645-4682.

LIPSKI, J. M. (2009), *El español de América*, trad. S. Iglesias Recuero, Cátedra, Madrid.

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (2006), *El diminutivo. Historia y funciones en el español clásico y moderno*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Morfología, Sintaxis I*, Espasa Libros, Madrid.

REYNOSO NOVERÓN, J. (2005), "Procesos de gramaticalización por subjetivización: el uso del diminutivo en español", en: Eddington, D. (ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA, pp. 76-89, [on-line] www.lingref.com/cpp/hls/7/paper1088.pdf, 04.2015.

WALCZAK, G. (2007), "Grzeczność meksykańska, Zachować twarz rozmówcy", en: Marcjanik M. (red.), *Grzeczność na krańcach świata*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, pp. 329-341.

Diccionarios

DEM = *Diccionario del español de México*, [on-line] http://www.dem.colmex.mx (2016).

DLE = *Diccionario de la Lengua Española*, ed. 23a, [on-line] http://www.dle.rae.es, (2014-2016)

LÁZARO CARRETER, F. (1990), *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid.

Corpus analizados:

CSCM = Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México [on-line] www.lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpus-socio linguistico-de-la-ciudad-de-Mexico-cscm

BUTRAGUEÑO, P. M., RASTRA, Y. (coords.), *Materiales de Preseea – México. Introducción a los materiales de la Ciudad de México. Nivel superior*, vol. 1: *Hablantes de instrucción superior*, El Colegio de México, [on-line] www.lef.colmex.mx/sociolinguistica/CSCM/Introducciona los materiales de la Ciudad de Mexico nivel superior.pdf

BUTRAGUEÑO, P. M., RASTRA, Y. (coords.), *Materiales de Preseea – México. Introducción a los materiales de la ciudad de México nivel medio*, vol. 2: *Hablantes de instrucción media*, El Colegio de México, [on-line] www.lef.colmex.mx/sociolinguistica/CSCM/Introducciona los materiales de la Ciudad de Mexico nivel medio.pdf

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.09

Piotr Sorbet
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
lepierre@o2.pl

El *vesre*: un mecanismo de creación léxica

Resumen:
En esta investigación pretendemos, por un lado, continuar y completar el estudio empezado en otras contribuciones y, por otro, presentar el *vesre* desde una perspectiva global y para ello queremos situarlo entre los restantes mecanismos de creación léxica de los que dispone la lengua española. Para este fin, nos apoyamos en los datos extraídos de diversas fuentes lexicográficas tanto de carácter general como de carácter contrastivo (español europeo ≠ español americano).

Palabras clave: vesre, lunfardo, español de América, creación léxica, morfología, cadena lexicogénica

Abstract:
***Vesre*: a Mechanism of Lexical Creation**
In this research we intend, on the one hand, to continue and complete the study started in other papers, and on the other, to present *vesre* from a global perspective. For this reason, we want to place it among other mechanisms of lexical creation available in the Spanish language. To this end, we extract data from various lexicographic sources of general character as well as of contrastive type (European Spanish ≠ American Spanish).

Keywords: vesre, lunfardo, American Spanish, lexical creation, morphology, lexicogenic chain

0. Introducción

No en todas las familias lingüísticas existen las mismas herramientas para acuñar vocablos nuevos. Algunas de ellas son más comunes en unas lenguas que en otras. A veces un mecanismo puede ser más rentable en un idioma que en otro y carecer de ciertas limitaciones (fonotácticas, morfológicas, diatópicas, etc.), mientras que en otro puede ser inexistente o caracterizarse por alguna restricción de mayor o menor alcance.

En este artículo, en primer lugar, queremos ocuparnos de algunos de los mecanismos de creación léxica que se suelen indicar tradicionalmente como productivos en español. Sin embargo, debemos subrayar que las descripciones que vamos a presentar no pretenden ser exhaustivas, sino que tienen como fin resaltar algunas de las peculiaridades de estos mecanismos, lo que nos permitirá posteriormente demostrar la necesidad de incorporar, en los estudios morfológicos del español, un nuevo procedimiento de creación léxica, esto es, el *vesre*. En segundo lugar, señalaremos las características principales del vesre; asimismo, lo cotejaremos con otros mecanismos de creación de nuevas palabras, remarcando, simultáneamente, tanto sus similitudes como sus diferencias.

1. Principales mecanismos de creación léxica en español

Una de las herramientas principales del enriquecimiento del vocabulario español y de las lenguas indoeuropeas es la *derivación*. Esta consiste, *grosso modo*, en la creación de un vocablo nuevo por la adjunción de algún afijo como resultado de la cual se obtiene un derivado o una palabra derivada. A pesar de su gran rendimiento, en español no existe uniformidad en lo referente a la descripción de algunos de los subtipos de la derivación. En efecto, es posible destacar dos puntos de vista que, en cierta medida, resultan contradictorios. Según el primero, la derivación puede realizarse principalmente de dos maneras: por un lado, por prefijación; y, por otro, por sufijación (Mańczak, 1989: 118). Conforme al segundo, para poder hablar de derivación

debe intervenir un sufijo, mientras que cuando a la raíz o al lexema se agrega algún elemento antepuesto, dependiendo del estatus gramatical de este último (prefijo o prefijoide[1]), se debe hablar, respectivamente, de derivación o de composición (Černý, 2000: 45). Sin embargo, los prefijos, a diferencia de los sufijos, no cambian, normalmente, la clase de palabra[2] (Gómez Torrego, 2002: 19) y, por lo general, tampoco modifican el acento del lexema básico (Černý, 2000: 45). Sea como fuere, la derivación es la adición o supresión de un elemento inseparable (el afijo) que depende de otro (la raíz). Esto distingue la derivación de la composición, en la cual el elemento añadido tiene autonomía. De ahí que en la composición las dos o más raíces, bases o palabras puedan funcionar independientemente, de vez en cuando con alguna variación, como en *sacacorchos, boquiabierto, correveidile* (Seco, 1991: 209; Gómez Torrego, 2002: 17; Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 50).

Ahora bien, tanto la derivación como la composición son mecanismos de creación léxica que presentan numerosas limitaciones. Estas últimas, en primer lugar, pueden concernir a su rentabilidad. Así, entre los sufijos que forman nombres de acción distinguimos, entre otros, *-anza* (*matanza*, *venganza*) y *-ción* (*tasación*, *clasificación*). Este último, apoyado por los lenguajes especializados, es crecientemente productivo (Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 57); en cambio, el otro parece mucho menos rentable en la lengua actual.

En segundo lugar, los sufijos pueden presentar diferencias dialectales de varios tipos. Ciertos sufijos pueden ser característicos de alguna zona, como en el caso de los afijos diminutivos: *-chu, -cho*. Estos se emplean, en el País Vasco y en sus alrededores, con nombres de personas y con algunos apelativos masculinos, así como femeninos: *Pedrochu* (Pedro)*, Javiercho* (Javier)*, Carmenchu* (Carmen)*, niñachu* (niña) (Bajo Pérez, 1997: 52).

---

[1] Algunas de las formas que son tratadas por algunos autores como prefijoides a veces reciben otras denominaciones, tales como *raíces prefijas, seudoprefijos, afijoides, seudoafijos, elementos prefijos* (Černý, 2000: 45; Seco, 1991: 214; Quilis, 1994 [1989]: 476; Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 51; DUE).

[2] Hoy en día, ciertos morfemas prefijales (*anti-*, *multi-*) tienen la posibilidad de cambiar la clase de palabra: *antirrobo* (← *robo*)*, multiuso* (← *uso*).

En tercer lugar, si añadimos determinados sufijos a un lexema se puede acuñar un derivado que, dependiendo de la zona, tiene diferentes sentidos. Así, por ejemplo, en Argentina, el sustantivo *frutilla*, creado mediante derivación sufijal diminutiva, significa *fresa,* de manera que arg. *mermelada de frutilla* es sinónimo de esp. pen. *mermelada de fresa* (Nowikow, 2010: 425); en España, en cambio, el derivado en cuestión designa cualquier fruta de menor tamaño.

En cuarto lugar, en función de la variante dialectal, la sufijación puede realizarse a través de morfemas diferentes: *barro* → esp. pen. *barrizal* = esp. arg. *barrial* 'sitio encharcado, cubierto de barro' (Nowikow, 2009: 219; DUE)[3].

En quinto lugar, algunos sufijos parecen más productivos en ciertas regiones que en otras o por lo menos sirven para crear derivados existentes solo en algunas zonas de habla hispana. Así,-*aje*, que es un galicismo[4], se une en República Dominicana, Venezuela a *negro*, y en Argentina, Paraguay, Uruguay a *hembra* para crear, respectivamente, *negraje* 'conjunto de personas de raza negra' y *hembraje* 'conjunto o grupo de mujeres' (DASALE). Nótese que el significado colectivo de -*aje* no se restringe a las variantes que acabamos de indicar. Sin embargo, su rendimiento varía en función de la variante dialectal, es decir, el afijo en cuestión se somete a restricciones diatópico-productivas.

En sexto lugar, las limitaciones pueden concernir a las posibilidades combinatorias de los elementos que constituyen la palabra. En efecto, la forma del sufijo a menudo ha de adaptarse a la raíz y/o viceversa. Así -*miento* toma la forma -*amiento* si el infinitivo del verbo al que se añade termina en -*ar* (*alargar* → *alargamiento*), y la forma -*imiento* si el infinitivo del verbo termina en -*er* (*mantener* → *mantenimiento*) o en -*ir* (*sufrir* → *sufrimiento*) (Seco, 1991: 207). Queda así patente una serie de restricciones morfológicas.

[3] El sufijo -*al* es muy productivo en Hispanoamérica: *bambudal*, *bananal*, *yerbal*, etc.(Kany, 1969: 91-92).

[4] Además de funcionar como sufijo,-*aje* (< fr. -*age*) también constituye una parte de los siguientes galicismos: *kilometraje* (< fr. *kilometrage*), *reportaje* (< fr. *reportage*), *aterrizaje* (< fr.), *garaje* (< fr. *garage*), *marcaje* (< fr. *marcage*), *cronometraje* (< fr.), *pilotaje* (< fr. *pilotaje*), etc.

La adverbialización de los adjetivos mediante el sufijo *-mente* (Quilis, 1994 [1989]: 467)[5], con la excepción de lo que ocurre en el lenguaje poético, no suele aceptar los adjetivos de color (**azulmente, *rojamente*), pero sí los que expresan los grados de luminosidad (*claramente, luminosamente, oscuramente*) (NGLE, 2010: 150). Se trata en ese caso de una restricción semántica. Observemos que las restricciones pueden variar de un idioma a otro. Así, en rumano el mismo sufijo *-mente* se añade a los adjetivos que terminan en *-al: actual* (→ *actualmente*) o *real* (→ *realmente*): *Sunt realmente bolnav.* 'Estoy realmente enfermo'. Sin embargo, en la mayoría de las situaciones restantes, la adjunción del afijo en cuestión parece bastante limitada[6] (Mirska-Lasota, 1964: 128). Por lo tanto, en rumano la restricción es más morfológica que en español.

Otra de las restricciones combinatorias podemos ilustrarla sirviéndonos de los compuestos. Entre estos últimos, en español hay muchos que se componen de *verbo* + *sustantivo*: *abrelatas*, *aguafiestas*, *correcalles*, *tirachinas*, *sacacorchos*, pero, al parecer, son relativamente escasos los compuestos de tipo *sustantivo* + *verbo*[7]. En otros idiomas, en cambio, esta combinación es más frecuente (cfr. pol. *mrówkojad* 'oso hormiguero'[8], *wodociąg* 'conducción de agua, tubería', *listopad* 'noviembre', *winobranie* 'vendimia')[9]. A nuestro juicio, esto puede

[5] Los adverbios que terminan en *-mente* son compuestos (Gómez Torrego, 2002: 27).

[6] En rumano los adverbios tienen normalmente las mismas formas que los adjetivos. Sin embargo, existen ciertas excepciones: así, los adjetivos terminados en *-esc* (cf. pol. *-ski*) forman adverbios en *-eşte*: *v. gr.*, *omenesc* 'humano' → *omeneşte* 'humanamente' (Mirska-Lasota, 1964: 128).

[7] Las pocas excepciones las constituyen, quizás, los verbos: *maniatar*, *perniquebrar*.

[8] En este caso, se trata de una voz creada por disyunción (Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 26-28).

[9] Los participios acabados en *-ante*, *-ente, -inte* (*hablante*, *estudiante*) en el español de hoy en día, a pesar de mantener una relación con los verbos de los que derivan, son formas lexicalizadas (Mikołajczyk, 2014: 155); por ende, funcionan como sustantivos. En consecuencia, los compuestos del tipo de *hispanohablante* están, desde un punto de vista sincrónico, constituidos por dos sustantivos.

deberse al carácter sintáctico del español, que se identifica como una lengua de tipo SVO.

Asimismo, como en el caso de los derivados, existen numerosos compuestos restringidos a alguna(s) zona(s). Así, *cuidacoches* 'persona que vigila automóviles estacionados en la vía pública y que recibe una propina por ello' y *cuidaculos* 'protector de la castidad de una mujer' son, según indican diversas fuentes lexicográficas (DASALE, DLE, DIEA, DELOC, entre otros), argentinismos.

El siguiente recurso que permite enriquecer el vocabulario es el préstamo lingüístico, proceso que implica necesariamente ciertos aspectos vinculados a la adaptación ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, semántica, etc. Así, es importante recordar que, muy a menudo, los vocablos que entran en un idioma experimentan cambios de diversos tipos, como se puede apreciar en los siguientes galicismos: fr. *chalet* > esp. *chalé*, fr. *capot* > esp. *capó* (apócopes), fr. *sirop* > esp. *sirope* (paragoge adaptativa[10]), fr. *coffre* > esp. *cofre* (reducción ortográfica), fr. *reportage* > esp. *reportaje* (sustitución grafemática), etc. Según se aprecia, en el proceso de tomar prestado un vocablo se producen modificaciones de diferentes caracteres, que se deben, a veces, a restricciones fonotácticas, ortográficas, morfológicas o de otro tipo, que varían de unos idiomas a otros. A modo de ejemplo, en polaco el primer galicismo que hemos indicado arriba, que tiene la forma *szalet* 'excusado público', se diferencia del galicismo español a nivel ortográfico, semántico, así como morfológico.

Otro mecanismo de creación léxica es la eponimia, que consiste, a grandes rasgos, en la conversión de un nombre propio en un nombre común. Su rentabilidad depende del contexto social, político, histórico, etc. Así, son voces epónimas los nombres de movimientos políticos de distintos países: esp. pen. *zapaterismo* o esp. arg. *kirschnerismo*, cuyas denominaciones provienen respectivamente de José Luis Rodríguez Zapatero y Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Debemos tener presente que los dos vocablos tienen ciertas restricciones

[10] Para lo que se refiere a la clasificación de los cambios paragógicos en las lenguas románicas, *cfr*. Sorbet, 2015.

diatópicas, así como diacrónicas, ya que, sin duda, con el paso del tiempo se usarán con menos frecuencia para convertirse en palabras históricas.

La siguiente herramienta que permite acuñar vocablos nuevos la constituyen los acortamientos de diversos tipos, por ejemplo, el abreviamiento o truncamiento (Álvar Ezquerra, 2006 [1994]: 45). Este consiste en "la reducción del cuerpo fónico de una palabra", en la mayoría de las situaciones por apócope (*metropolitano* → *metro*) o por aféresis (*autobús* → *bus*). Este mecanismo es sumamente rentable, ya que permite transmitir una información más rápidamente y es conforme a la ley del menor esfuerzo[11]. Por estos motivos, parece que es universal y se registra en todas las lenguas del mundo: ing. *gymnastics* → *gym*, fr. *pneumatique* → *pneu*, jap. スーパーマーケット (sūpāmāketto) →スーパー (sūpā). Sin embargo, notemos que el acortamiento no se produce de la misma manera en diferentes idiomas. Así, este puede realizarse en unas lenguas por aféresis y en otras por apócope. Por ejemplo, el equivalente de *matemáticas* se abrevia coloquialmente en checo suprimiendo el primer elemento (*matika* ← *matematika*); en cambio, en pol. lo que se elimina es el segundo elemento (*matma* ← *matematyka*) (Tarajło-Lipowska, 2011: 12).

Ya hemos demostrado que ciertos recursos, por muy variados que sean sus posibles desarrollos, son más comunes que otros. Sin embargo, también hemos afirmado que hay lenguas que carecen de procedimientos que, en cambio, son muy rentables en otras. A título de ejemplo, podemos indicar el caso de la conversión *sustantivo* → *verbo*, que en la lengua española es inexistente, mientras que en inglés es bastante frecuente. Esto se debe a que en español para crear un infinitivo se necesita la terminación infinitiva *-r*, lo que significa que esta transformación tiene un carácter morfológico; en contrapartida, en inglés este requisito no es obligatorio y por ello es un proceso más bien sintáctico (Mikołajczyk, 2014: 154, 158).

[11] La formación de acortamientos puede ser interpretada como el resultado de la *ley de desarrollo irregular debido* a *la frecuencia* de Mańczak (1989: 14).

Todas las formas que hemos examinado hasta ahora nos permiten sostener que en los mecanismos de creación léxica existen numerosas restricciones diatópicas, semánticas, productivas, morfológicas (o combinatorias), etc., que dependiendo, por ejemplo, del idioma, pueden aplicarse de diferentes maneras.

La lista de los mecanismos que acabamos de describir concisamente no está completa. No hemos hablado de la sinapsia (Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 23), la parasíntesis (Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 65; Černý, 2000: 58; Gómez Torrego, 2002: 18), las creaciones onomatopéyicas (Alvar Ezquerra, 2006 [1994]: 15), el reanálisis (Nowikow, 2009: 222) y algunos otros más. Sin embargo, la relación, que entendemos suficiente para la exposición de las características principales del *vesre*, nos permitirá compararlo, asimismo, con los recursos de formación de palabras que hemos presentado arriba.

2. *Vesre*: características generales

Como ya hemos mencionado *supra*, en este trabajo queremos continuar con la investigación que hemos emprendido en otras contribuciones, situando en este caso el *vesre* entre los demás recursos de creación léxica. Sin embargo, antes de pasar a ello, creemos que es imprescindible resumir someramente las observaciones que ya hemos realizado en otras ocasiones (Sorbet, 2014, 2016a, 2016b), sobre todo porque en las diversas fuentes es posible encontrar informaciones, en cierta medida, contradictorias acerca del carácter del *vesre*.

En primer lugar, hay que hacer hincapié en que no es un fenómeno lingüístico limitado exclusivamente a la zona porteña de Argentina, como se podría inferir apoyándose en ciertos diccionarios o trabajos lingüísticos (Sorbet, 2016a, 2016b). En efecto, los vesreísmos (cfr. *infra*) se registran también en países como, entre otros, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay, Puerto Rico o Uruguay (Sorbet, 2016a, 2016b: 145-150).

En segundo lugar, aunque en ciertas ocasiones se ha sostenido que los vocablos vésricos (*cfr. infra*) se han creado por metátesis, opinamos que no es posible identificar el *vesre* con la metátesis. Esta

no tiene como objetivo esencial la creación de una palabra nueva, a pesar de que debemos reconocer que en algunas situaciones este es su resultado. En la metátesis, lo que cambia de posición son preponderantemente los sonidos simples: lat. *pe**r**contāri* → *p**r**eguntar* (cfr. port. *pe**r**guntar*), lat. *pe**r**icŭ**l**um* → esp. *peligro* (cfr. fr. *pé**r**i**l***), lat. *pa**r**abo**l**a* → *pa**l**ab**r**a* (cfr. fr. *parabole*) (cfr. tb. Sorbet, 2016b: 143)[12]. En el *vesre* el reordenamiento no concierne solo a sonidos simples sino también a sílabas enteras (Sorbet, 2016b: 143). Además, su objetivo principal, como en el caso de los demás mecanismos de creación léxica, es acuñar una forma (voz) nueva. Esta última se puede forjar con fines poéticos, humorísticos, crípticos, eufemísticos, disfemísticos o identificadores de alguna generación (cfr. Sorbet 2016b: 149; Sorbet, 2016c: 162). Asimismo, hay que subrayar que la metátesis no es un fenómeno que se produzca conscientemente de una manera regular. El *vesre* no solo es un recurso lingüístico que se utiliza conscientemente, sino que también es, desde luego, regular. En efecto, las voces creadas en el marco del *vesre* se forman de acuerdo con algunas fórmulas que se repiten continuamente. A fin de ilustrarlo podemos recoger vesreísmos lunfardescos que se generan a base de voces trisilábicas de las siguientes maneras:

	a) # 321 #	pelota {pe-lo-ta} → talope;
	b) # 312 #	boliche {bo-li-che} → cheboli;
# 123 #	c) # 213 #	trabajo {tra-ba-jo} → batrajo;
	d) # 132 #	conmigo {con-mi-go} → congomi;
	e) # 231 #	patrona {pa-tro-na} → tronapa.

Naturalmente, dichas fórmulas no tienen el mismo rendimiento. La primera de ellas es más común, mientras que la última parece mucho menos frecuente. De ahí que opinemos que sobre ellas se imponen ciertas restricciones de índole morfológica o de productividad.

[12] Según algunos autores, la metátesis concierne a dos sonidos que no están contiguos, mientras que cuando se trata de dos sonidos vecinos se debe hablar de *inversión* (Quilis, 2010 [1997]).

Además, es crucial subrayar que una voz puede vesrearse mediante más de una fórmula: *trabajo* → *jotraba* (b) o *batrajo* (c), *querida* → *darique* (a) o *daqueri* (b) (Sorbet, 2016a). En ocasiones las diferencias entre las fórmulas que se utilizan distinguen, según las fuentes lexicográficas, las variantes dialectales (Sorbet, 2016b: 146), lo que se podría comparar con el uso de distintos sufijos con el fin de crear derivados con el mismo significado, pero con formas discrepantes (cfr. *supra*).

Conforme a las premisas que ya hemos expuesto en otras ocasiones (Sorbet, 2014, 2016a, 2016b), estamos convencidos de que en el *vesre* se deben distinguir dos términos: la *voz vesreable* y el *vesreísmo* o *voz vesreada*. El primero designa la palabra susceptible de ser vesreada; en cambio, el segundo es cualquier palabra que ha sido previamente vesreada. Asimismo, el proceso realizado de acuerdo con las fórmulas indicadas arriba, cuyo resultado es la creación de una forma nueva, es el *vesreamiento*.

El hecho de que existan ciertas fórmulas que se repiten frecuentemente y que no presentan ninguna modificación suplementaria a nivel morfológico no significa que no haya casos irregulares. En efecto, en el vesreamiento pueden intervenir también otros fenómenos en la creación de una palabra nueva. Nos referimos, entre otros, a las modificaciones: fonéticas (inclusive la prosodia), morfológicas u ortográficas: *doctor* → *tordo* (apócope), *cabaret* → *bareca* (síncope), *pantalón* → *lompa(s)* (aféresis), *hotel* → *telo* (supresión de la *h*), *tango* → *gotán* (cambio de acentuación), etc. Por consiguiente, es posible sostener que las voces vesreables y las fórmulas básicas, en ciertas circunstancias, deben acomodarse para poder crear un vesreísmo. Esto significa que existen, como en el caso de la derivación, de la composición o del proceso de tomar préstamo, algunas restricciones fonéticas, morfológicas, etc. Observemos, no obstante, que estas son relativamente escasas. El *vesre*, por lo tanto, es un mecanismo de creación léxica cuya productividad es potencialmente muy grande.

Expuestas estas observaciones, ahora ya podemos volver a insistir, presentando un argumento suplementario, en que el *vesre* no se debería confundir con la metátesis. En efecto, en el *vesre* esta última, a nuestro modo de ver, puede acompañar como la aféresis, la apócope

y otras modificaciones, al proceso del vesreamiento: ***hem**bra* → *bra**me*** (metátesis simple)**,** ***macho*** → *chamo* (metátesis recíproca). Los dos ejemplos confirman, así, las observaciones que ya hemos presentado en otras ocasiones (Sorbet, 2016a, 2016b).

En cuanto a la distribución diatópica, el *vesre*, desde luego, no se utiliza con la misma frecuencia en todas las regiones de habla hispana. Por ello, creemos que es conveniente hablar de restricciones dialectales. Sin embargo, como ya hemos indicado arriba, los vesreísmos se registran, por lo menos ocasionalmente, en amplias zonas de Hispanoamérica y, en algunos casos, en España (Sorbet, 2016b: 144-145).

Por lo que se refiere al nivel semántico, es necesario recalcar que los vesreísmos no son meras variantes de las voces vesreables de las que proceden, al igual que un derivado no puede ser considerado, por lo general, solo como un sinónimo de la palabra base ya que está última carece del afijo que modifica supuestamente su significado. Los vesreísmos tienen, por tanto, sus propios sentidos. Además, los vesreísmos y los vocablos que han servido para forjarlos pertenecen, con mucha frecuencia, a registros diferentes. Así, en Argentina *feca* no es un sinónimo de todas las acepciones de *café* ni pertenece a su mismo registro (Sorbet, 2016a). El vocablo *pelpa* es, a la vez, un vesreísmo de *papel* 'pliego, hoja o pedazo de papel', así como del lunfardismo *papel* 'dosis de cocaína de entre 0,5 y 1 gramo envuelta en un sobrecito o papel' (DELOC). Analógicamente, *naerpi* tiene, simultáneamente, las acepciones de *pierna* 'extremidad inferior del hombre' y del sustantivo lunfardesco *pierna* 'persona dispuesta a prestar compañía' (DELOC). La voz vésrica *telo* ← *hotel* significa 'hotel destinado a citas de amantes' (Sorbet, 2016b: 151). Además, un vesreísmo puede adquirir acepciones diferentes según las variantes (cfr. Sorbet, 2016b: 151), como ocurre también con los demás recursos de formación de palabras (*cfr. supra*).

A raíz de lo que hemos dicho hasta ahora, afirmamos que el *vesre* presenta los mismos tipos de restricciones (semánticas, morfológicas, diatópicas) que los demás recursos de formación de palabras.

Finalmente, el *vesre* constituye un mecanismo de creación léxica plena e independientemente aplicable en el sistema ya que puede

participar en la cadena *lexicogénica*, concepto cuyas primeras premisas presentamos a continuación.

3. Cadena lexicogénica

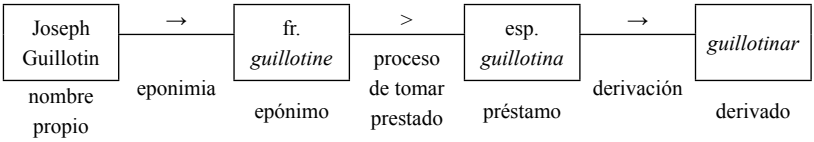
Según nuestra perspectiva, para poder hablar de un mecanismo de creación léxica en un idioma son indispensables, entre otros, dos factores.

El primero es la productividad. A nuestro juicio, es cuestionable sostener que en un idioma existe un determinado mecanismo productivo si apenas se pueden indicar palabras acuñadas mediante dicho mecanismo. Así, en español la conversión de tipo *sustantivo* → *verbo* es morfológicamente imposible, y por ello inexistente, puesto que en este idioma para convertir un sustantivo en un verbo es necesaria la terminación infinitiva; en cambio, el inglés no sufre restricciones de esta índole (*cfr. supra*).

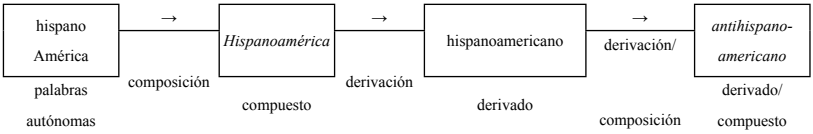
El segundo factor lo constituye la posibilidad del mecanismo en cuestión de integrarse en la cadena lexicogénica. Creemos que, si después de la aplicación de dicho mecanismo de creación léxica, la voz recién forjada puede verse sometida a otro, es decir, si al mecanismo considerado puede sucederle otro regularmente, independientemente de ciertas restricciones que pesan sobre ellos, se puede afirmar que el primero es productivo y forma parte del sistema lingüístico, y que, por lo tanto, es incorporable a la cadena lexicogénica. Veamos tres ejemplos escogidos arbitrariamente.

El compuesto *Hispanoamérica* ha dado origen al derivado *hispanoamericano* (Seco, 1991: 209) y este último ha servido para crear la palabra derivada *antihispanoamericano*. El galicismo *cinematógrafo* (< fr. *cinématographe*) se ha reducido por truncamiento a la forma *cine*, que, además de funcionar como un sustantivo independiente, se ha convertido, según la concepción que se adopte (*cfr. supra*), en un elemento prefijo o en un elemento compositivo de los vocablos *cineclub* y *cineteca* (DUE). El sustantivo francés *guillotine*, voz epónima creada a base del apellido (Joseph) Guillotin, ha pasado al español con la forma *guillotina*. Esta última se ha transformado, posteriormente, en la palabra base para el verbo denominal *guillotinar*. Todos los casos

que acabamos de resumir concisamente son cadenas lexicogénicas que pueden ser más largas o más cortas y que incluso a veces pueden desembocar en un verdadero árbol morfológico (cfr. Černý, 2000: 44). En el último ejemplo que hemos indicado, los mecanismos se han sucedido de la manera siguiente: eponimia (epónimo) → proceso de tomar prestado (préstamo) → derivación (derivado):



Los diferentes mecanismos de creación léxica son, por lo tanto, recíprocamente complementarios y se desarrollan secuencialmente. Valiéndonos de los ejemplos que hemos examinado anteriormente, podemos presentar esquemáticamente también la siguiente cadena lexicogénica:



Por lo que se refiere al *vesre*, este, a pesar de caracterizarse, como los demás mecanismos, por ciertas restricciones, es plenamente aplicable en el sistema de la lengua española. Valgan los siguientes casos:

a) El galicismo *chofer* (en esp. pen. *chófer*) < fr. *chauffeur* tras vesrearse genera las formas *fercho*, *fercha*, lo que significa que aquí el *vesre* sucede al préstamo.
b) En Costa Rica, *primo, prima* devienen *mopri* y *mapri*, que después se apocopan, es decir, por truncamiento posibilitan la creación de la forma *mop* (*¿qué mop?*) (Sorbet, 2016b: 148).
c) El sustantivo *tango* tras el vesreamiento se convierte en *gotán*, y este último, al añadirle el sufijo *-ero/a*, da origen al adjetivo *gotanero/a*, que aparece en la letra del tango *Nocturnal bandoneón*

de Juan Bautista Devoto. Por lo tanto, la existencia del vesreísmo hace realizable la creación del derivado (devesreíco).

d) En Costa Rica el sustantivo *picha* se vesrea en *chapi*, y este último llega a formar parte del compuesto *carechapi* (Sorbet, 2016b: 148).

Como se muestra, los mecanismos de creación léxica se suceden en las cadenas lexicogénicas, respectivamente, de las siguientes maneras: (a) préstamo → *vesre*, (b) *vesre* → truncamiento, (c) *vesre* → derivación, (d) *vesre* → composición.

Debemos subrayar que el *vesre* es un mecanismo que, como ya hemos visto arriba, tiene sus limitaciones diatópicas, pero este procedimiento no es intrínsecamente español. En efecto, hay muchas lenguas en las que existen mecanismos, con denominaciones muy variadas, de creación léxica sumamente parecidos. A título de ejemplo destaquemos el *verlan* del francés, el *шатровачки* del serbo-croata (Ћосић, 2004) o el *binaliktad* del tagalo y otros más en los que se pueden indicar numerosas palabras creadas por el vesreamiento.

4. Observaciones finales

Como acabamos de examinar, el *vesre* es un mecanismo de creación léxica, lo que confirma las observaciones que hemos presentado en otras contribuciones.

Opinamos que es necesario distinguir el *vesre* de entre los demás mecanismos de creación léxica, ya que no solo es potencialmente productivo, sino que también es posible indicar numerosas palabras vésricas creadas en múltiples zonas de habla hispana. Además, es plenamente aplicable en el sistema. Su complementariedad con otros procedimientos de formación de palabras, por ejemplo, en las cadenas lexicogénicas, aunque de una manera muy somera, ha sido ejemplificada y demostrada. Al igual que los demás procedimientos de formación de vocablos, tiene sus restricciones diatópicas y morfológicas. En el *vesre* se producen ciertos fenómenos complementarios (apócope, aféresis, paragoge). A raíz de todas las características que hemos expuesto podemos sostener que hemos conseguido situarlo entre los demás mecanismos de creación léxica. Sin embargo, sería digno de interés

cotejarlo, en la medida de lo posible, con los recursos semejantes que existen en otras lenguas.

Bibliografía

ALVAR EZQUERRA, M. (2006 [1994]), *La formación de palabras en español*, Arco/Libros, Madrid.

Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Diccionario de americanismos*, Santillana, Lima. (DASALE)

BAJO PÉREZ, E. (1997), *La derivación nominal en español*, Arco/Libros, Madrid.

CONDE, Ó. (2004), *Diccionario etimológico del lunfardo*, Taurus, Buenos Aires. (DELOC)

ČERNÝ, J. (2000), *Morfología española*, Univerzita Palackého, Olomouc.

GÓMEZ TORREGO, L. (2002 [1997]), *Gramática didáctica del español*, SM, Madrid.

KANY, Ch. (1969), *Semántica hispanoamericana*, Aguilar, Madrid.

MAŃCZAK, W. (1989), *Fonética y morfología histórica del español*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

MIKOŁAJCZYK, S. (2014), "Uma questão sobre a formação de palavras. Caso de conversão ou derivação imprópria no espanhol, inglês e português", en: Pawlik, J., Szałek, J. (red.) *Lingüística española en Polonia. Líneas de investigación*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, pp. 153-158.

MIRSKA-LASOTA, H. (1964), *Zwięzła gramatyka języka rumuńskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

MOLINER, M. (2008), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, [CD-ROM]. (DUE)

NOWIKOW, W. (2009), "Algunas observaciones sobre los mecanismos de la creación léxica en el español argentino actual", en: Luque Toro, L. (ed.), *Léxico español actual II*, Università Ca' Foscari,Venezia, pp. 219-227.

NOWIKOW, W. (2010), "De modificación morfemática a cambios de aplicación y de significado: sobre un neologismo parónimo en el español de

Argentina", en: Le Tallec-Lloret, G. (éd.), *Vues et contrevues*, Collection Libero, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 425-430.

PLAGER, F., (coord.) (2008), *Diccionario integral del español de la Argentina*, Voz Activa, Buenos Aires. (DIEA)

QUILIS, A., ESGUEVA, M., GUTIÉRREZ, M. L., RUIZ-VA, P. (1994 [1989]), *Lengua española. Curso de acceso*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

QUILIS, A. (2010 [1997]), *Principios de fonología y fonética españolas*, Arco/Libros, Madrid.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Espasa, Madrid. (NGLE)

Real Academia Española (2016), *Diccionario de la lengua española*, [on-line] http://www.rae.es, 12.12.2016. (DLE)

SECO, M. (1991 [1989]), *Gramática esencial del español*, Espasa Calpe, Madrid.

SORBET, P. (2014), "Análisis lingüístico del *vesre* porteño", *Roczniki Humanistyczne*, LXII, pp. 123-134.

SORBET, P. (2015), "Próba klasyfikacji zmian paragogicznych w językach romańskich", en: Lipiński, D., Witczak, K. T. (red.), *Badania diachroniczne w Polsce. Pamięci profesora Witolda Stefańskiego (1953-2013)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, pp. 13-22.

SORBET, P. (2016a), "Aproximación a la descripción lingüística del *vesre* porteño", en: Wilk-Racięska, J., Szyndler, A., Tatoj, C. (eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos*, vol. 4: *Lingüística y didáctica de la lengua española*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, pp. 173-183.

SORBET, P. (2016b), "En torno al tratamiento lexicográfico de los vesreísmos", *Itinerarios*, 23, pp. 141-153.

SORBET, P. (2016c), "Sobre los etnónimos oficiosos y la disfemización etnonímica: presentación del tema", en: Posturzyńska-Bosko, M., Sorbet, P. (red.), *Le tabou comme défi pour la linguistique. El tabú como desafío para la lingüística*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, pp. 153-168.

TARAJŁO-LIPOWSKA, Z. (2000), *Kapoan, czyli język na opak. O czeskim dla Polaków, być może mało zaawansowanych, ale mocno zainteresowanych,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

ЋОСИЋ, П. (2004), "Правила жаргонске метатезе", *Језик данас*, 19-20, pp. 14-17.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.10

Ewa Stala
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
ewa.stala@uj.edu.pl

Los diccionarios de P. S. Pallas y Ph. A. Nemnich
Hallazgos y enigmas

Resumen:
El objetivo del trabajo es presentar dos fuentes lexicográficas relativamente poco conocidas (al menos en el entorno hispanista) que contienen material español: *Linguarum totius Orbis vocabularia comparativa*, también llamado «Diccionario de Catalina la Grande» (1787-1789), de Peter Simon Pallas, y *Waaren-Lexicon enzwölf Sprachen* (1797), de Philipp Andreas Nemnich. Ambas obras fueron publicadas a finales del siglo XVIII, fuera de España, y sus autores son dos científicos alemanes (un biólogo y un abogado). El presente análisis se inscribe dentro de la llamada «lingüística de corpus» y el resultado son nuevos hallazgos en el vocabulario español: antedataciones, nuevas variantes, nuevas formas o afiliación de los dos diccionarios.

Palabras clave: *Diccionario de Catalina la Grande*, *Waaren-Lexicon*, lexicografía, diacronía, español

Abstract:
The Dictionaries of P. S. Pallas and Ph. A. Nemnich. Findings and Enigmas
The main aim of the study is to present two lexicographic sources which contain Spanish lexical material and remain relatively unknown in the Spanish context which contain Spanish lexical material, namely *Linguarum totius Orbis vocabularia comparativa*, also called *Dictionary of Catherine the Great* (1787-1789), by Peter Simon Pallas, and *Waaren-Lexicon in zwölf Sprachen* (1797), by Philipp Andreas Nemnich. Both works were published in late 18th century, outside Spain, and their authors are two German scholars (a biologist and a lawyer). The present

analysis uses the methodology corpus linguistics and it contributes new findings in the area of Spanish vocabulary: antedatings, new variants, new forms as well as the affiliation of the two dictionaries.

Keywords: *Dictionary of Catherine the Great*, *Waaren-Lexicon*, lexicography, diachrony, Spanish

Ambos diccionarios los encontré gracias a la gentileza del Prof. Stanisław Stachowski, turcólogo y eslavista a la vez. Ambos, al mismo tiempo, se encuentran en bibliotecas de Cracovia. Otra coincidencia es que fueron publicados casi simultáneamente: el lexicón de Nemnich, en 1797; el de Pallas, entre 1787 y 1789. Aunque los dos autores son alemanes, sus vidas y carreras difieren bastante: de ahí que primero hagamos un esbozo biográfico de cada uno de ellos. Un análisis detallado de las obras se halla en sendas publicaciones (Stala, 2011, 2015); aquí solo presentamos, tal como indica el título, nuevos hallazgos y algunas incógnitas que, esperamos, inciten a nuevas investigaciones.

Peter Simon (Pedro Simón) Pallas, naturalista alemán (1741-1811), estudió Medicina en Berlín y Gotinga para, finalmente, dedicarse a las ciencias naturales. En 1760 se trasladó a la Universidad de Leiden y con diecinueve años presentó una tesis doctoral que trataba sobre la fauna intestinal. En 1767 fue invitado por Catalina II de Rusia a la Academia de Ciencias de San Petersburgo, de la que fue nombrado miembro adjunto; a partir de 1768, ejerció como profesor de la Universidad de Petersburgo. Entre 1769 y 1774 dirigió una expedición a Siberia, donde recogió numerosos especímenes. En 1777 fue designado miembro de la oficina topográfica rusa y en los años 1793-94 se puso a la cabeza de una segunda expedición al sur de Rusia, durante la cual visitó Crimea y el Mar Negro. Después de treinta años de trabajo, la zarina lo nombró historiador del Almirantazgo y profesor del heredero del trono, ofreciéndole terrenos en Crimea. Pallas dejó más de cuarenta obras sobre etnografía, paleontología, zoología, geología, botánica, geografía, más allá de los diccionarios y memorias. Entre ellos, se halla una obra de carácter lexicográfico: *Linguarum totius*

Orbis vocabularia comparativa, cuyo título completo es: *Linguarum totius Orbis vocabularia comparativa. Augustissime cura collecta. Sectio prima, lenguas Europae et Asiae complexa*. Petropoli, Typis Iohannis Caroli Schnoor, 1787-1789. En realidad, no hay unanimidad en cuanto a la fecha de edición del primer volumen de la obra: aunque en la portada de la versión de Wendland (1991) figura el año 1787, otras fuentes (Triana y Antorveza, [on-line]; Niederehe, Koerner, 1990) mencionan el año 1786. La obra de Pallas ha sido estudiada por varios investigadores (Juszkiewicz, 1975, 1976; Stachowski, 1987; Popowska-Taborska, 1994, 2006; Fałowski, 1999a, 1999b, 2000; Bochnakowa, 2000, 2013; Zulaika, 2009; Stala, 2011; Igartua, 2012; Jakubczyk, 2014a, 2014b).

La versión que hemos manejado[1] contiene, entre otras, lenguas eslavas, románicas y germánicas junto con el griego, el albanés, el gitano, el chino, el japonés, el malasio, el siamés o la lengua vangoo. En cuanto a la macroestructura del diccionario, el punto de partida es el ruso. A esta entrada le siguen los equivalentes en los idiomas numerados de 1 (eslavo) a 200 (Islas Sandwich, actualmente Islas Hawái). Las entradas, ordenadas, bastante libremente, según la temática mencionada más detalladamente en la parte analítica, suman un total de 272[2] [tomo 1: 1-130, tomo 2: 131-272]. El número 25 de cada entrada pertenece al español. Lo más curioso es que todo el diccionario ha sido redactado en alfabeto cirílico, lo que claramente refleja la idea que se tenía en el s. XVIII de un alfabeto universal.

Respecto a la microestructura, la unidad lexicográfica de referencia es la palabra. Las entradas aparecen en nominativo singular en el caso de los sustantivos; en nominativo singular masculino las de los adjetivos, y en infinitivo las de los verbos. Generalmente, aparece un equivalente en cada uno de los idiomas, aunque a veces se recogen dos (cf. *fogon, hogar* [фогон, ѓогаръ] – *focus*; *pendencia, contienda* [пенденцїя, контїенда] – *rixa; bárca, náve* [ба́рка, на́ве] – *navis;*

[1] Signatura en la Biblioteca del Instituto de Filología Eslava Oriental de la Universidad Jaguellónica: 4996/1/O (t. 1), 4996/2/O (t. 2).

[2] Al menos en la edición aquí manejada; Igartua (2012) menciona 285.

pequeno, poco [пекено, поко] – *parvum; llevar, traer* [льеваръ, траеръ] – *vehere*. Pocas veces el mismo vocablo español equivale a dos entradas diferentes: *poder* [подеръ] – *potentia*; *poder* [подеръ] – *potestas*. Los principales campos léxicos son: la vida cotidiana, los fenómenos de la naturaleza, las partes del cuerpo, los cromatónimos, la flora, la fauna y otros (Juszkiewicz, 1976). Los aspectos analíticos que se recogen son: la transliteración, la fonética, la morfología y el semantismo de las formas documentadas[3].

En conjunto, en lo que concierne al material español, lo que suscita más interés son:

- los arcaísmos:
  — (24) *fronte* [фронте] – frente; por haber mantenido la consonante final o la vocal postónica final;
  — (259) *non* [нонь] – no;
  — (179) *pane* [пане] – pan; esta última una posible ultracorrección;
- los vocablos desusados o sustituidos actualmente por otros:
  — (163) *anade* [анаде] – anas; actualmente *ánade* 'pato, ave con los mismos caracteres genéricos que el pato' (DRAE); de alta frecuencia de uso en los ss. XIV-XV (v. CORDE);
  — (187) *malhora* [малґора] – miseria; actualmente solo un coloquialismo propio del español de México 'amigo de hacer maldades o travesuras' (DRAE, 1992: 918); documentado en el CORDE en: c. 1550, 1561, 1602, c. 1605.
  — (226) r*egociado* [регациадо] 'contento'; hoy: *regocijado*, no se documenta en el CORDE.
- las variantes fonéticas o gráficas no encontradas en ninguna de las fuentes lexicográficas consultadas (*Tesoro Lexicográfico*, CORDE, etc.):
  — (32) *pescuso* [пескуссо] – collum;
  — (183) *curaça* [кураца] – thorax;
  — (127) *ierva* [иерба] – hierba; está documentado en los diccionarios de Nebrija (1492), Covarrubias (1611) o Minsehu (1617).

[3] Sobre lo problemático que puede resultar dicha transliteración, v. Bochnakowa (1999).

- los lexemas no documentados en ninguna de las fuentes consultadas:
  — (91) *etades* [этадесъ] – aestas 'verano'; probablemente acus. del lat. *aestas, -tis* 'íd.';
  — (19) *ventas* [вентась] – nares 'nariz'; probablemente tiene que ver con *ventana* 'cada uno de los orificios de la nariz' < lat. *ventus*;
  — (173) *medino* [медино] – mensura; probablemente, extensión del significado concreto 'moneda de cobre usada en Turquía' también denominada *para*, palabra esta derivada del persa *pārah*, lit. 'trozo'[4];
  — (214) *legero* [легерo] – laevis; esta variante de la forma actual *ligero* fue documentada, según nuestros conocimientos, en tan solo un diccionario: *Vocabularium Hispanicum Latinum et Anglicum copiosissimum [...]*, editado en Londres en 1617 y cuyo autor es John Minsehu (*legero* 'vid. Ligéro'). Una de las posibles vías de trasvase es la amistad que Pallas trabó con el anticuario y naturalista galés Thomas Pennant (1726-1798), con quien mantuvo una abundante correspondencia.

El lexicón de mercancías de Ph. A. Nemnich es prácticamente desconocido en el mundo hispano[5] y, en general, no cuenta con un número elevado de análisis. Han sido realizados los del léxico ruso (Fałowski, 2008) y el español (Stala, 2015). La obra en cuestión fue publicada en Hamburgo en 1797 bajo título: *Waaren-Lexicon in zwölf Sprachen der hamburgischen Commerz-Deputation zugeeignet*; y fue digitalizada en 2009 por la Biblioteca Estatal de Baviera. Su autor, Philipp Andreas Nemnich (1764-1822), como Pallas, fue abogado, pero trabajó también para *Allgemeine Zeitung* y así pudo viajar por toda Europa. Es autor de once obras de carácter principalmente lexicográfico y de diarios de

[4] *Medino*, sinónimo de *para* "a former copper coin of Turkey, the 40th part of piaster; 1680-90 < Turk < pers. *pārah*, lit. piece" (http://dictionary.reference.com/browse/Para).

[5] El compendio *Lexicografía española* (Medina Guerra, 2003) menciona tan solo una obra de Nemnich: *Lexicon Nosologicum polyglotton* (1793-1798).

viajes. *Waaren-Lexicon*[6] consta de dos partes: la primera (pp. 1-424) la forman once glosarios bilingües, cuyas segundas mitades son siempre en alemán. Las lenguas de las primeras mitades son: inglés, holandés, sueco, danés, francés, italiano, español, portugués, ruso, polaco y latín:

Fideos. Nudeln.
Madre perla. Perlenmutter.

La segunda parte (pp. 424-574) lleva por título *Deutches Waaren--Lexicon gleichbedeutenden holländischen, dänischen, schwedischen, englischen, französischen, italienischen, spanischen, portugiesischen, russischen, polnischen, und lateinischen Benennungen* y contiene lemas alemanes, ordenados alfabéticamente, más sus equivalentes en los otros idiomas:

Mundleim.
H. Mondlym.
D. Mundlim.
S. Munlim.
E. Mouth glue, Lip-glue.
F. Colle a *bouche.*
I. Colla da bocca.
S. ***Cola de boca.***
P. Cola de boca.

El objeto de nuestro análisis ha sido el material español recogido en la primera parte: *Spanisches Waaren-Lexicon* (3127 lemas). Asimismo, las unidades de la segunda parte (*Deutsches Waaren-Lexicon*) aparecen mayoritariamente ya en la primera (*Spanisches Waaren--Lexicon*). A veces, Nemnich en vez del equivalente alemán propone uno en francés o en latín:

Palma Christi. El Ricino vulgar.
Vizcochos. Los Bizcochos.
Anascote. Serge d'ascot.

[6] Hemos manejado el ejemplar de la Biblioteca Jaguellónica (signatura 586259 I Mag. St. Dr.).

Polvos de soconusco. Pulvis indicus aromaticus.

Asombra la riqueza léxica de la obra y el profundo conocimiento de las mercancías (numerosos tipos de aceite, azúcar, telas, etc.). En la introducción el autor menciona a las personas relacionadas directamente con el comercio; no alude, sin embargo, a las fuentes de su obra. Tras un análisis pormenorizado, se puede suponer que en gran parte se sirvió del *Diccionario de Autoridades* (1726-39) y del *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana* (1786-1793), de un jesuita español, Esteban Terreros y Pando. Los campos léxicos comprenden: nombres del mundo animal y vegetal, especies de madera, telas, elementos de la vida cotidiana, herramientas, armas, metales, minerales, sustancias químicas o instrumentos musicales. El análisis, igual que en el caso del repertorio de Pallas, abarca la grafía, la fonética, la morfología y la semántica de las voces, y también algunos descubrimientos del área del léxico español. Esos últimos son, al parecer, bastante numerosos. Baste con decir que hemos sido capaces de antedatar 109 lexemas:

- ***agebe*** 1895
- ***alambrillo*** 1853
- ***alana*** 1853
- ***alemaneta*** 1844
- ***amster*** 1853
- ***arlequin*** 1878
- ***arraclan*** 1817
- ***baroto*** 1798
- ***betulla*** 1942
- ***bucio*** 1853
- ***cabilla*** 1803
- ***cabillon*** 1852
- ***cambrayuelo*** 1936
- ***caña de Indias*** 1997
- ***caput mortuum*** 1809
- ***castorcillo*** 1803
- ***caviario*** 1853
- ***cepillito*** 1853
- ***chalote*** 1822
- ***chancaca*** 1846
- ***chavasca*** 1914
- ***chitan*** 1853
- ***cholet*** 1895
- ***cochehue*** 1805
- ***colinabo*** 1846
- ***colmenilla*** 1825
- ***copalchi*** 1812
- ***coye*** 1860
- ***cretona*** 1853
- ***cubrecama*** 1846

- ***damesana*** 1918
- ***diente de lobo*** 1933-46
- ***dragoncillo*** 1853
- ***equiseto*** 1853
- ***escarlatilla*** 1853
- ***escarminador*** 1836
- ***esparcilla*** 1825
- ***estanquia*** 1831
- ***fajol*** 1917
- ***ficha*** 1803
- ***frejol*** 1817
- ***frijon*** 1895
- ***galipodio*** 1825
- ***garrofe*** 1951
- ***glaseado*** 1803
- ***goma-guta*** 1853
- ***guyana*** 1853
- ***hachita*** 1853
- ***hipocistidos*** 1855
- ***hueso del corazon del ciervo*** 1839
- ***indiana de algodon*** 1803
- ***jibion*** 1817
- ***lasqui*** 1816
- ***licopodio*** 1846
- ***limpia(-)oídos*** 1846
- ***liron*** 1895 (‘planta’)
- ***lobogante*** 1862
- ***loneta*** 1853
- ***magarzuela*** 1822
- ***manatin*** 1969
- ***manganesia*** 1832
- ***manquerna*** 1808
- ***marun*** 1808
- ***mermolada*** 1829
- ***moleton*** 1825
- ***moscovia*** 1854
- ***murgura*** 1895
- ***negro de hueso*** 1878
- ***negro de marfil*** 1822
- ***oreja de Judas*** 1803
- ***organsino*** 1855
- ***palo de Pernambuco*** 1814
- ***paloduz*** 1947
- ***palomillo*** 1822
- ***pantufla*** 1874
- ***papel para imprimir*** 1884
- ***pasabalas*** 1846
- ***pataca*** 1803
- ***peigne*** 1942
- ***pez palo*** 1843
- ***prusiana*** 1895
- ***quassia*** s. XX
- ***rinconera*** 1803
- ***roldon*** 1925
- ***rom*** 1853
- ***ron*** 1803
- ***sacacorchos*** 1803
- ***sacatrapo*** 1872
- ***safio*** 1803
- ***sangueso*** 1843
- ***sanguiñol*** 1860
- ***semencontra*** 1855
- ***silesia*** 1851-58
- ***sobrebueno*** 1855
- ***sopera*** 1803
- ***suavizador*** 1803
- ***tacuache*** 1917
- ***tapaculo*** 1803
- ***tierra japonica*** 1803

- ***tolmeza*** 1808
- ***unicornio marino*** 1857
- ***vaca marina*** 1832
- ***vencetosigo*** 1853
- ***verimbao*** 1809
- ***veza*** 1884
- ***zafranon*** 1808
- ***zafre*** 1817
- ***zink*** 1855
- ***yebo*** 1925.

Hemos descubierto 38 nuevas variantes de formas ya conocidas:

- ***ajonjole*** act. *ajonjolí*
- ***alledano*** act. *aledano*
- ***almanake*** act. *almanaque*
- ***altaracea*** act. *taracea*
- ***arcaneta*** act. *orcaneta*
- ***asabacar*** act. *asarabácara*
- ***brim*** act. *brin*
- ***cadir*** act. *cádiz*
- ***cadizo*** act. *cádiz*
- ***cameloncillos*** act. *camelotillos*
- ***cañaveta*** act. *cañivete*
- ***castorino*** act. *castorina*
- ***cocolmeca*** act. *cozolmeca*
- ***comote*** act. *camote*
- ***couti*** act. *cutí*
- ***criadillo*** act. *criadilla*
- ***ederdon*** act. *edredón*
- ***esparceta*** act. *esparseta*
- ***galgano*** act. *galangal*
- ***goma armoniaco*** act. *(goma) amoniaco*
- ***granite*** act. *granito*
- ***jenista*** act. *genista*
- ***malaqui*** act. *malaquita*
- ***malaquite*** act. *malaquita*
- ***millepedes*** act. *milpiés*
- ***nanquina*** act. *nanquín*
- ***pincela*** act. *pincel*
- ***principelilla*** act. *principela*
- ***orcanete*** act. *orcaneta*
- ***reseco*** act. *reseca*
- ***rulda*** act. *roldón*
- ***sago*** act. *sagú*
- ***sesame*** act. *sésamo*
- ***seselio*** act. *seselí*
- ***tabarete*** act. *taburete*
- ***tapo*** act. *topo*
- ***(trigo) saraceno*** act. *(trigo) sarraceno*
- ***vermillon*** act. *vermellón*.

Una atención especial merecen las nuevas acepciones de algunos lexemas conocidos:

- ***azor*** ‘especie de lino’
- ***casero*** ‘paño hecho en casa’

- ***enjeño*** 'espátula para dar la vuelta al asado'
- ***liron*** 'especie de máquina'
- ***mano de Judas*** 'cierta especie de matacandelas, en forma de mano'
- ***mufla*** 'concha'
- ***rehilada*** prob. 'hilo rehilado'
- ***reseco*** 'especie de lana'
- ***volante*** 'planta acuática'.

Aunque hemos sido capaces de descubrir la etimología de 34 unidades léxicas: *acajou, albiña, agra, alemaneta, ambarilla, antolaje, apocino, bondon, calafraga, catapucia, cipero, durancillo, dutroa, espodio, estanquia, esteca, esrecado, gusa, guyana, harderic, macio, malabatro, matalaz, oblon, oleandro, pamplemusa, pareira brava, pizacanta, politrico, rodulo, sangueso, seseli, tamalapatra, vejin, yusquiamo,* las siguientes etimologías esperan su solución:

- *almangre*
- *alpibre*
- *archenda*
- *arlet*
- *baroto*
- *bimaes*
- *bova*
- *bucela*
- *caga*
- *cochehue*
- *enjeño*
- *ganzul*
- *gengiba*
- *jiraspe*
- *joyo-lino*
- *lacargama*
- *lasqui*
- *pinsbech*
- *saidalla*
- *segurela*
- *tarajaco.*

Y, lo más interesante, en el repertorio de Nemnich se hallan tres formas que pueden considerarse *hapax*, no documentadas en ninguna otra fuente:

- ***cegueries*** 'piel de marta';
- ***durancillo*** 'especie de paño';
- ***saidalla*** 'alamar'[7].

[7] Todos estos significados son reflejo del de los equivalente alemanes indicados por Nemnich.

Tal como se desprende del estudio presentado, el léxico español sigue sorprendiendo a la hora de descubrir nuevos documentos. Obviamente, son formas de escasa penetración en español, pero al haber sido documentadas en glosarios plurilingües, indudablemente forman parte de la historia del léxico español. Quedan por descubrir tanto las voces mencionadas arriba como las de otros varios idiomas. Es más, el acceso a ambas obras ha sido facilitado gracias a sus versiones digitalizadas, una clara invitación a futuros análisis y nuevos hallazgos.

Bibliografía

BOCHNAKOWA, A. (1999/2000), "Francuskie wyrazy w XVIII-wiecznym słowniku porównawczym *Linguarum totius orbis vocabularia comparativa (1787-1789)*", *Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Polskiej Akademii Umiejętności*, 63, Kraków, pp. 109-112.

BOCHNAKOWA, A. (2013), "«Linguarum totius orbis Vocabularia comparativa Augustissimae cura collecta (…)», 1787–1789", *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 129(1), Kraków, pp. 41-50, [on--line] https://doi.org/10.4467/20834624SL.13.002.1133 .

FAŁOWSKI, A. (1999a), "Materiał połabski w Słowniku Katarzyny II", en: Brzezina, M., Kurek, H. (red.), *Collectanea linguistica in honorem Casimiri Polański*, Księgarnia Akademicka, Kraków, pp. 49-57.

FAŁOWSKI, A. (1999b), "Język ukraiński w Słowniku Katarzyny II", en: Mieczkowska H. (red.), *In Memoriam Alfredi Zaręba et Josephi Reczek*, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, Kraków, pp. 137-144.

FAŁOWSKI, A. (2000), "Materiał czeski w Słowniku Katarzyny II", en: Wróbel H. (red.), *Studia z filologii słowiańskiej ofiarowane profesor Teresie Zofii Orłoś*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 89-94.

FAŁOWSKI, A. (2008), *Słownictwo rosyjskie* w *Waaren-Lexicon in zwölf Sprachen Ph. A. Nemnicha (Hamburg 1789)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

IGARTUA, I. (2012), "Las fuentes lexicográficas vascas en el vocabulario políglota de P. S. Pallas", en: Battaner Moro, E., Calvo Fernández, V.,

Peña Jiménez, P. (eds.), *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*, vol. 2, Nodus, Münster, pp. 485- 496.

JAKUBCZYK, M. (2014a), "Polszczyzna grażdańska w słowniku carycy Katarzyny II", *Poradnik Językowy*, 2, pp. 78-95.

JAKUBCZYK, M. (2014b), "Słownik carycy Katarzyny Wielkiej w kontekście europejskich teorii językowych II połowy XVIII wieku i na tle tradycji leksykograficznej", *Poradnik Językowy*, 9, pp. 64-77.

JUSZKIEWICZ, U. (1975), "Porównawczy słownik Katarzyny II na tle rozwoju rosyjskiego języka literackiego XVIII wieku", *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F*, *Nauki Humanistyczne*, 30, pp. 157-168.

JUSZKIEWICZ, U. (1976), "Materiał rosyjski ze słownika Katarzyny II", *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F*, *Nauki Humanistyczne*, 31, pp. 385-401.

LARRUCEA DE TOVAR, C. (1984), "José Celestino Mutis (1732-1808) and His Report on American Languages Ordered by Charles III of Spain for Catherine the Great of Russia", *Historiographia Linguistica*, 11(1-2), pp. 213-229.

MEDINA GUERRA, M. A. (ed.) (2003), *Lexicografía española*, Ariel, Barcelona.

NEMNICH, Ph. A. (1797), *Waaren-Lexicon in zwölf Sprachen der hamburgischen Commerz-Deputation zugeeignet*, Hamburg.

NIEDEREHE, H. J., KOERNER, E. F. K. (eds.) (1990), *History and Historiography of Linguistics,* vol. 2: *18th-20th Century*, John Benjamins, Amsterdam, [on-line] https://doi.org/10.1075/sihols.51.2.

PALLAS, P. S. (1787-1789), *Сравнительные словари всѣхъ языковъ и нарѣчій… Linguarum totius orbis vocabularia comparativa*, 1787-1789, t. 1-2, Petersburg.

POPOWSKA-TABORSKA, H. (1994), "Słownictwo kaszubskie w osiemnastowiecznych porównawczych słownikach języków Europy i Azji", *Rocznik Slawistyczny*, 49, pp. 41-46.

POPOWSKA-TABORSKA, H. (2006), "Raz jeszcze o materiałach kaszubskich w «Słownikach porównawczych języków i narzeczy

Europy i Azji»", *Szkice*, pp. 287-296 [1ª ed.: *Rocznik Gdański* 1998, 58(1), Gdańsk, pp. 163-171].

STACHOWSKI, S. (1987), "Wyrazy albańskie w Słowniku P. S. Pallasa (1787-1789)", *Acta Baltico-Slavica*, 17, Warszawa, pp. 237-253.

STALA, E. (2011), "Diccionario de Catalina la Grande (1787-1789). Análisis del material español", *Studia Iberystyczne*, 10, Kraków, pp. 151-163.

STALA, E. (2015), *El léxico español en el* Waaren-Lexicon in zwölf Sprachen *de Ph. A. Nemnich*, Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, [on-line] http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-05439-2.

WENDLAND, F. (1991), *Peter Simon Pallas (1741-1811)*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, [on-line] https://doi.org/10.1515/9783110853445.

ZULAIKA HERNÁNDEZ, J. M. (2009), "El euskera en la obra de Edward Lhuyd (1660-1709)", *Oihenart*, 24, pp. 291-334.

Enlaces de Internet

Diccionario de la Real Academia Española (1992), ed. 21ª, [on-line] http://buscon.rae.es/, 17.06.2015.

http://dictionary.reference.com/browse/Para, [on-line] 20.06.2015

Real Academia Española, Banco de datos (CORDE), [on-line] *Corpus diacrónico del español.* http://www.rae.es, 14.06.2015.

TRIANA Y ANTORVEZA, H., *Las lenguas indígenas en el ocaso del Imperio Español*, [on-line] www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 9.06.2011.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.11

Agnieszka Szyndler
Uniwersytet Śląski
agnieszka.szyndler@us.edu.pl

Fraseología y emoción
Un esbozo de las fórmulas rutinarias con modalidad subjetiva

Resumen:
El objetivo del presente trabajo es el de presentar la nueva propuesta de clasificación de las fórmulas rutinarias acuñada por Alvarado Ortega (2008), según la cual dichas unidades pueden analizarse desde el punto de vista de la modalización en su doble distinción de modalidad del enunciado y modalidad de la enunciación. Centraremos nuestra atención en las fórmulas rutinarias que codifican la modalidad subjetiva, en particular, en las *fórmulas rutinarias afectivas*, que muestran la actitud y las emociones del hablante (sorpresa, indignación) con respecto al enunciado, pero no lo modifican en términos evaluativos. Es decir, indagaremos en la función emotiva de esta parcela fraseológica, de carácter eminentemente pragmático.

Palabras clave: fraseología, modalidad del enunciado y modalidad de la enunciación, modalidad subjetiva, fórmulas rutinarias afectivas

Abstract:
Phraseology and Emotion. An Outline of Conversational Routines With Subjective Modality
The aim of this paper is to present a new proposal of the classification of conversational routines developed by Alvarado Ortega (2008), according to which these units can be analyzed from the point of view of modalization in its double distinction of modality of the statement and modality of the enunciation. The article focuses on conversational routines which express subjective modality, in particular on affective ones that present the attitude and emotions of the speaker

(surprise, indignation) with respect to the statement, but do not evaluate it. In other words, special attention is paid to the emotive function of these phraseological units of an eminently pragmatic nature.

Keywords: phraseology, modality of the statement, modality of the enunciation, subjective modality, conversational affective routines

1. Introducción

En el presente artículo nos centraremos en uno de los tipos de unidades fraseológicas (en adelante, UF) más complejos y difíciles de delimitar, esto es, en las fórmulas rutinarias (en adelante, FR), definidas por la mayoría de los investigadores (cfr. Corpas Pastor, 1996; Zamora Muñoz, 1998; Ruiz Gurillo, 1998) como estructuras prefabricadas, estereotipadas y plurifuncionales de carácter eminentemente pragmático, cuya interpretación y uso vienen determinados, en mayor o menor medida, por el contexto lingüístico y situaciones comunicativas precisas. Su complejidad, como nos indica Alvarado Ortega (2007: 9), "se debe a que numerosos autores han hablado de ellas, en general, y de sus rasgos, en particular, pero no han estudiado cuáles son estos". Por ello, no es de extrañar que exista cierta discrepancia entre los investigadores respecto a la nomenclatura utilizada para denominar este tipo de unidades, las cuales se han agrupado bajo distintos nombres: *frases proverbiales* (Casares Sánchez, 1992 [1950]), *fórmulas de fijación pragmática*, *dichos* y *clichés* (Zuluaga Ospina, 1980), *fraseologismos oracionales* (García-Page, 1995), *pragmatemas* (García-Page, 2007), *fraseologismos comunicativos* (Burger,2003), *frases idiomáticas pragmáticas* (Zamora, 1999), *unidades fraseológicas pragmáticas* (Alessandro, 2011).

En las páginas que siguen indagaremos en la función emotiva de las FR. En primer lugar, intentaremos contrastar dos clasificaciones de las FR: la propuesta por Corpas Pastor (1996) y la elaborada por Alvarado Ortega (2007, 2008), fijando nuestra atención en las propiedades fundamentales de este tipo de unidades. A continuación, basándonos en la taxonomía acuñada por Alvarado Ortega (2008), según la cual dichas estructuras se pueden analizar desde el punto de vista de

la modalización en su doble distinción de modalidad del enunciado y modalidad de la enunciación, pasaremos al análisis pormenorizado de los ejemplos seleccionados. Nuestro objeto de estudio serán las fórmulas rutinarias que codifican la modalidad subjetiva, en particular, las fórmulas rutinarias afectivas que muestran la actitud y las emociones del hablante con respecto al enunciado, pero no lo modifican en términos evaluativos (cfr. Alvarado Ortega, 2008). Dado el espacio del que disponemos en el presente trabajo centraremos nuestra atención solamente en una de las fórmulas que expresa sorpresa: la FR ¡*Vaya tela*!

2. Definición de fórmula rutinaria y sus propiedades fundamentales

Tal y como ya hemos mencionado, la mayoría de los fraseólogos considera las FR unidades de la interacción social habituales, convencionales y prefabricadas, que cumplen funciones específicas en un contexto comunicativo dado. El hablante las emplea de forma ritualizada en la conversación, bien para respuestas a lo dicho antes, bien para iniciar un intercambio conversacional (cfr. Steel, 1989).

Corpas Pastor incluye las FR en la tercera esfera fraseológica (enunciados fraseológicos) y las define como "UFS del habla, con carácter de enunciado, las cuales se diferencian de las paremias por carecer de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada, en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas" (Corpas Pastor, 1996: 170). La lingüista elabora su propia clasificación de estas unidades (Corpas Pastor, 1996: 187-213), esto es, las divide en dos grupos según la función que desempeñen: 1) fórmulas discursivas, que organizan el discurso y mantienen la fluidez de los intercambios (¿*Cómo estás?*, *Que te mejores*, *Vamos a ver*, ¿Me oyes?); y 2) fórmulas psico-sociales, que "desempeñan funciones facilitadoras del desarrollo normal de la interacción social, o bien funciones de expresión del estado mental y los sentimientos del emisor [...] cuya carga semántica está en función de su uso, lo cual determina su especialización pragmática" (Corpas Pastor, 1996: 192). Estas últimas se

subdividen a su vez en seis clases según la carga ilocucionaria y los actos de habla que representen:

2a) fórmulas expresivas, que expresan la actitud y los sentimientos del hablante y se caracterizan por la proyección hacia el pasado —más o menos reciente—y la responsabilidad del emisor (*Con perdón*, *A ver*, *No te creas*, *Naranjas de la China*, *A otro perro con este hueso*, *De nada*, *Suerte y al toro*);

2b) fórmulas comisivas, en las cuales se encuadran las «fórmulas para prometer y amenazar» (*Te doy mi palabra*, *Ya me las pagarás*, *Te vas a enterar*);

2c) fórmulas directivas, que el hablante usa cuando quiere que su interlocutor haga algo (*Largo de aquí*, *Con su permiso*, *No te pongas así*);

2d) fórmulas asertivas,utilizadas por el hablante para transmitir información que declara verdadera, sea factual o ataña a sus creencias y sentimientos (*Ni que decir tiene*, *Que venga Dios y lo vea*). Dentro de este grupo Corpas Pastor incluye también «fórmulas emocionales» "a través de las cuales los hablantes hacen partícipes de sus sentimientos a sus interlocutores" (Corpas Pastor, 1996: 207), como, por ejemplo, las fórmulas que expresan asombro y sorpresa: *¿Pero has visto?*, *¡Lo que son las cosas!*, *¡No me digas!*; o enfado y contrariedad: ¡*Maldita sea*!, ¡*Eso faltaba*!;

2e) fórmulas rituales, que se relacionan con las secuencias de apertura y cierre del acto comunicativo (*Buenos días*, *Le saluda atentamente*, *Hasta mañana*);

2f) fórmulas misceláneas, para las cuales no existe verbo performativo que traduzca su fuerza ilocucionaria (*Pelillos a la mar*; *Al agua, patos*, etc.), y que, por el hecho de proceder de anécdota o acontecimientos, muy a menudo se asemejan a las paremias.

A la luz de lo expuesto, podemos constatar que la clasificación de las FR realizada por Corpas Pastor es muy extensa y precisa. No obstante, como corrobora Alvarado Ortega (2008: 89), su taxonomía no resulta suficiente, dado que se basa solamente en ejemplos reales extraídos de contextos escritos y no refleja la función de las FR en

la conversación, razón por la cual muchos ejemplos procedentes del discurso oral no encajan en ella.

En lo que se refiere a la noción de FR, la definición propuesta por Corpas Pastor se caracteriza, a juicio de Alvarado Ortega (2007: 14, 2008: 92-93), por la vaguedad semántica, puesto que, por un lado, destaca las características generales de las FR, como su carácter social y pragmático, mientras que, por el otro, no toma en consideración otras propiedades relevantes, como la idiomaticidad o la fijación ni explica qué entiende por *enunciado* ni por *autonomía textual*. Por ello, Alvarado Ortega acuña una nueva definición de FR, que, en nuestra opinión, parece la más detallada, y presenta a continuación su propia taxonomía de las mismas. Esta nueva propuesta de clasificación no se centra únicamente en los actos de habla en los cuales se encuadran las respectivas FR, sino que parte de ellos como expresión del acto de modalidad que codifican las fórmulas, la cual refleja la actitud del hablante (Alvarado Ortega, 2008: 91-92).

En lo que a la noción de FR se refiere, en opinión de Alvarado Ortega (*ibidem*: 93):

> Las fórmulas rutinarias, como UFs que son, deben poseer las características comunes a todas ellas, la fijación y, en ocasiones, la idiomaticidad, pero además, pueden presentar algún tipo de independencia como enunciados fraseológicos[1]. Consideramos que toda fórmula rutinaria posee fijación formal, entendida como perdurabilidad de los componentes que la constituyen, y fijación psico-lingüística, referida a la convencionalización en la comunidad lingüística, es decir, a la estabilidad en su reproducción y a su frecuencia de uso. Sin embargo, para las fórmulas rutinarias estos rasgos definitorios se pueden dar de manera gradual. Por ello, establecemos diferentes tipos de fijación y otras propiedades que forman parte de la idiosincrasia de las fórmulas (...).

Así pues, según Alvarado Ortega (2008: 93), no todas las FR se caracterizan por la independencia, como enunciaba antes Corpas Pastor, y no todas presentan los tres tipos de fijación a la vez: la fijación

[1] El subrayado es nuestro.

formal, la fijación psico-lingüística y la fijación semántico-pragmática[2]. El rasgo de fijación se da en diferentes niveles y grados: la fórmula prototípica se caracterizará por los tres tipos de fijación mencionados, mientras que la periférica solo por los dos primeros (la fijación formal y la fijación psico-lingüística, respectivamente). Asimismo, conviene subrayar que si la FR presenta fijación semántico-pragmática, presentará también idiomaticidad, pero no al contrario: la idiomaticidad puede darse sin que haya esa fijación semántico-pragmática (*ibidem*).

Alvarado Ortega (2008: 216-225) presenta su propia clasificación de las FR atendiendo a su capacidad para codificar la modalidad tanto de la enunciación[3] como del enunciado. Mientras que el primer criterio (*modalidad de la enunciación*) refleja la actitud del hablante respecto al enunciado, que queda codificada en la FR utilizada en un contexto dado, el segundo (*modalidad del enunciado*) expresa la actitud del hablante con respecto al oyente, lo cual implica una relación interpersonal propia de la interacción (*ibidem*: 216).

En lo que concierne a la modalidad de la enunciación, Alvarado Ortega (2008: 218), basándose en los tipos de modalidad propuestos por Otaola Olano (2006), divide las FR en los grupos siguientes:

1. FR con modalidad interrogativa (*¿Qué quieres que haga?*);

[2] Como corrobora Alvarado Ortega (2008: 107), la fijación semántico-pragmática es una consecuencia posible de la fijación formal y la psico-lingüística, dado que "aparece en las fórmulas rutinarias cuando presentan un significado fijado por el uso que se les da en el contexto habitual en el que se producen. En otras palabras, su valor contextual es el que fija el significado que tiene la fórmula". Por ejemplo, la FR *¡Vaya tela!* presenta este tipo de fijación, puesto que solo se da en contextos de valor expresivo (manifiesta la sorpresa del hablante). Este tipo de fijación no se manifiesta en las fórmulas discursivas que pueden desempeñar una función diferente en distintos contextos como es el caso de la FR *y tal*, que presenta tres valores diferentes: el de sustitución de elementos que el hablante considera conocidos por el interlocutor, el de enumeración y el de matizar el tópico conversacional que el hablante introduce en su intervención (Alvarado Ortega, 2006: 217).

[3] Por *enunciación* Alvarado Ortega (2008: 216) entiende "la actividad y el producto de un sujeto hablante en la constitución de un enunciado, es decir, es el acto de producción de un proceso".

2. FR con modalidad imperativa (*Vale ya*);
3. FR con modalidad declarativa (*Y eso*, que expresa una aserción verdadera);
4. FR con modalidad exclamativa (*¡Vaya tela!*).

Como constata la investigadora, a veces la modalidad de la enunciación que presenta una determinada FR no refleja su "verdadera" finalidad, como es el caso de la FR *¿Qué quieres que haga?*, que codifica la modalidad interrogativa, si bien su finalidad no es la de preguntar, sino la de mostrar desesperación o decepción mediante una pregunta retórica (Alvarado Ortega, 2008: 217-218). Una situación similar ocurre también en otras modalidades de la enunciación.

Respecto a la modalidad del enunciado, Alvarado Ortega (2008: 222-224, 268-331) divide las FR en tres grupos:

1. *fórmulas rutinarias lógicas*;
2. *fórmulas rutinarias subjetivas*;
3. *fórmulas rutinarias discursivas*.

Las primeras, que expresan el grado de certidumbre, probabilidad o posibilidad de lo que se enuncia, esto es, se relacionan con la verdad de lo que se dice, se dividen en dos subtipos: las fórmulas epistémicas, que manifiestan la posibilidad de que lo que se dice sea cierto, expresan certidumbre y el grado del compromiso del hablante con lo que dice (*Ya te digo*, *Te lo juro*, *Desde luego*); y las fórmulas deónticas, que manifiestan la obligatoriedad de que se cumpla lo que el hablante dice (*¡Al grano!*, *No te pongas así*)[4]. Dado que la mayoría de ellas expresan una exhortación o una orden, aparte de codificar la modalidad de enunciado deóntica, poseen la modalidad de enunciación imperativa.

Las fórmulas rutinarias subjetivas, que codifican la modalidad apreciativa o subjetiva, se dividen, por su parte, en *fórmulas afectivas*, que expresan el estado de ánimo del hablante respecto a lo dicho, y en *fórmulas evaluativas*, que evalúan el enunciado de forma positiva o negativa. El último grupo, las *fórmulas discursivas*, también se compone

[4] Como subraya Alvarado Ortega (2008: 222), "la mayoría de las fórmulas se emplean como procedimiento para expresar los sentimientos del hablante y, por tanto, no se corresponden con los tipos de modalidad lógica".

de dos subgrupos: *fórmulas de apertura y cierre de la conversación* y *fórmulas de transición*.

Como constata Alessandro (2011: 160), las FR se caracterizan por una amplia carga connotativa, de ahí que sea frecuente que distintas modalidades del enunciado coexistan en las mismas unidades, como es el caso de *¡Ya te digo!*, que, por un lado, expresa la modalidad epistémica (la certeza respecto a lo dicho) y, por el otro, la modalidad afectiva, puesto que manifiesta la conformidad y el acuerdo del hablante, esto es, proyecta su reacción emocional y la modalidad evaluativa en términos de verdadero/falso. Además, a veces puede suceder que dos FR con la misma modalidad del enunciado (subjetiva) tengan distintos modos de enunciación: *¿Qué quieres que haga?* (modalidad de enunciación interrogativa) y *¡Vaya tela!* (modalidad de enunciación exclamativa) (Alvarado Ortega, 2008: 224).

Dados los límites del presente trabajo analizaremos solo una FR que codifica la modalidad subjetiva afectiva del enunciado y la modalidad de la enunciación exclamativa, pero no pretende dar una orden al oyente, sino que expresa la sorpresa del hablante respecto al enunciado: la FR *¡Vaya tela!* A la luz de lo expuesto, esta FR es prototípica en el sentido de que presenta los tres tipos de fijación mencionados anteriormente (la fijación social, la psicolingüística y la pragmático-semántica) y, además, la idiomaticidad.

Resulta obvio que las FR pueden desempeñar su función pragmática solo dentro de determinados *marcos de situación* o *marcos situacionales* (cfr. Corpas Pastor, 1996: 175-179)[5], que son "esquemas cognitivos que (a) comprenden la información necesaria para el uso correcto de la fórmula, o una clase de fórmulas, y (b) motivan el uso de la(s) misma(s) en un momento dado" (*ibidem*: 176). Se trata de un conjunto de factores de diversa índole: 1) diafásica, esto es, relativa a la situación en la que se encuentran los hablantes; 2) diastrática, que atañe al género, edad, clase social, educación, profesión de los hablantes; 3) diatópica, que hace referencia a las variantes geográficas; 4) diamésica, que hace referencia a la elección del medio

[5] Coulmas (1979: 244) los denomina *situational frames.*

de comunicación (escrito u oral) y 5) estilística, relativa al registro. Además, dentro de estos factores encuentran cabida aspectos relacionados con el saber enciclopédico compartido por los hablantes, las implicaturas, los sobreentendidos y otros elementos de carácter socio--cultural e idiosincrásico que hacen que haya fórmulas sin equivalente de traducción en otras lenguas, especialmente cuando expresan valores o situaciones ajenas a ellas (Corpas Pastor, 1996: 176).

En el esquema que viene a continuación[6] se demuestra de forma detallada el marco de situación de la FR ¡*Vaya tela*!, considerada, o bien expresiva, según la taxonomía de Corpas Pastor, o bien subjetiva afectiva, según la propuesta de Alvarado Ortega:

Participantes	La fórmula puede ser usada independientemente del géneroy la edad de los interlocutores. Los interlocutores mantienen una relación de tipo confidencial en un entorno informal.
Género	
Edad	
Papel social	
Jerarquía	
Autoridad	
Familaridad	
Escenario	
Tiempo	No hay restricciones de tiempo ni de lugar. No obstante, es requisito imprescindibleque ambos interlocutores se hallen a corta distancia el uno al otro, de forma que no haya problemas de audición. También se usa en conversaciones telefónicas.
Lugar	
Motivación	
Razón	Expresa sorpresa o asombro ante un hecho enunciado por el interlocutor A. La expresión, originada en el lenguaje marinero, tiene que ver con el trabajo que suponía cortar o reparar la tela con la que se construían las velas de los barcos (Buitrago, 2005: 840).
Restricciones contextuales	

[6] Dicho esquema ha sido extraído de Brandimonte (2014: 56).

Secuenciación	Réplica de registro coloquial, sin interrupción del turno.
Niveles de uso	
Acciones concomitantes	
Gestos	Se agita la mano rápidamente de arriba a abajo desde la muñeca con los dedos explayados. Y se acompaña con las cejas arqueadas y un soplo de aire. La entonación es de tipo exclamativo.
Movimientos	
Entonación	

Veamos algunos ejemplos de uso de la FR en cuestión:

1. C: ¿y tú de qué lo llevas [Javi?]
B: jamón con queso y fuagrás
D: **¡vaya tela!**
C: ¿jamón con queso y fuagrás?/ ¡joder!
A: tus padres se han ido ¿no?
B: mm
C: [(RISAS)]
(Briz y grupo Val.Es.Co., 2002: 59 [H.38.A.1: 343-351])

2. 58 A: ¿y la pulsera le ha gustao?
59 L: síi/ no tanto ↑ pero le ha gustaoo el nombrecito
60 A: ¿el nombrecito le ha gustao?
61 L: (¡mm!) /// (4) he ido a comprarme DOS LIBROS
62 A: (¡mm!) / **¡vaya tela!**
63 L: UNO es ASÍ de gordo
64 A: (fácil/ de leer ↑)
65 L: hablando de libros/// se nos olvidó coger el dee ↓/ tu hermano ↑ §
66 A: § ahora lo cogemos
(Corpus Valesco 2.0, Conversación 16, Intervenciones 58-66)

Como podemos observar, en ambos ejemplos dicha FR es una réplica que expresa asombro ante hechos enunciados por los interlocutores B (en el ejemplo 1) y L (en el ejemplo 2): el de llevar el bocadillo con jamón y fuagrás, y el de haber comprado dos libros, respectivamente.

De esta manera, los interlocutores D y A expresan su actitud emotiva respecto al enunciado de los interlocutores B y L. Además, dicha FR codifica la modalidad de enunciación exclamativa, la que enfatiza e intensifica el enunciado que acompaña. Puesto que dicha fórmula aparece solo en contextos en los que el hablante pretende mostrar su sentimiento de sorpresa, esto es, en contextos con valor expresivo, presenta fijación semántico-pragmática, estrechamente vinculada con la dependencia contextual.

Así pues, el valor general de la fórmula en cuestión es el de expresar la sorpresa o el asombro del hablante con respecto al *dictum*. Es un valor que aparece en todos los contextos, de ahí que se infiera por *implicatura conversacional generalizada.* No obstante, se pueden detectar casos en los que la fórmula adquiere aparte del valor general mencionado, un valor particularizado, como se puede observar en los ejemplos siguientes:

> **Vaya tela**... 45 euros con salida restringida? para qué? para obligar a consumir dentro? ... Medidas absurdas que lo único que va a provocar es que la gente opte por no ir... El décimo aniversario y no va a ir ni el perrillo.
> (Comentario de Jose Francisco Saura, https://m.facebook.com/SOS48.festival/photos/a.10150583423842060.373669.186055787059/10153575731892060/?type=3&_ft_=top_level_post_id.10153575731952060%3Atl_objid.10153575731892060%3Athid.186055787059%3A306061129499414%3A62%3A0%3A1464764399%3A8381581286872198451, 20.10.2016)

> 4) Hola a todos,
> Recien venció un deposito con esta gente al 4,4% de aquellos "maravillosos años" y por cosas que no vienen al caso, dos semanas despues he ido a cerrar la cuenta con ellos y me dicen que no puede ser porque tengo un saldo negativo de -17€, debido a comisiones de mantenimiento**, vaya tela!!!** Si no tienes la nomina con ellos te clavan 17€ al semestre los muy ladrones, y eso que no tengo ni tarjeta de debito con ellos.
> (Comentario de f_speed, http://www.inverforo.com/foro/dinero/41074--cerrar-cuenta-saldo-negativo-oficinadirecta-com.html, 20.10.2016)

Como podemos notar, en ambos ejemplos los hablantes manifiestan sorpresa ante lo que están enunciando, pero además, a través de la fórmula *Vaya tela*, expresan su indignación y desagrado ante lo narrado: en el (3) ante el precio de la entrada para el Festival SOS 4.8, que según el hablante resulta demasiado cara; y en el (4) ante el hecho de que el banco ha cobrado dinero por el mantenimiento de la cuenta.

Así pues, en esta fórmula se manifiesta un valor conversacional generalizado, de sorpresa, y un valor conversacional particularizado, de indignación en determinados contextos. Dicha fórmula no solo se caracteriza por su fijación semántico-pragmática, sino también por su idiomaticidad, puesto que su significado global no se puede deducir del de sus componentes, esto es, la expresión no se refiere a un fragmento de tejido, sino que sirve para mostrar sorpresa. Por tanto, la fórmula presenta un significado que viene dado por su uso en contexto. Además, es independiente dado que si se enuncia aisladamente su significado de sorpresa se mantiene.

Una situación parecida ocurre en el caso de otra FR con modalidad subjetiva afectiva y modalidad de enunciación exclamativa: *¡Madre mía!* (cfr. Alvarado Ortega, 2008: 366-272). Dicha FR también, en determinados contextos, presenta dos valores pragmáticos: el que se codifica a través de la implicatura conversacional generalizada (sorpresa) y el que se infiere por la implicatura conversacional particularizada (indignación), lo que ilustra el ejemplo siguiente:

> Es lógico que inviertan menos dinero ahora que cuando estaba Barreda. Antes se necesitaba mucho dinero para comprar coches blindados que no se usaban y que luego el PP subastó tirados de precio. Naves de regalos... **Madre mía**, que asco de política.
> (Comentario de Iván, [on-line] http://www.lanzadigital.com/news/show/actualidad/el-psoe-lamenta-que-quitando-la-basura-nuclear-c-lm-sea--la-region-que-menos-inversion-vaya-a-recibir-de-toda-espanya/69750, 20.10.2016)

Conviene mencionar que a veces una FR dada puede adquirir un sentido irónico, que también se infiere por la implicatura

conversacional particulizada[7]. Este sentido lo podemos observar en la intervención siguiente, acompañada de risas, en la que aparece la FR afectiva *¡Qué guay!*, que normalmente sirve para manifestar la alegría del hablante (valor generalizado). No obstante, en este caso se utiliza para expresar, de forma burlesca, sorpresa ante el bocadillo de habas y pollo que lleva D. Es decir, como señala también Alvarado Ortega (2008: 288-289), su significado primario se invierte:

C: ee ¿la Caty de qué lo lleva ?
D: ¿yo?§
A: § habas
D: habas/ con pollo
A: habas con pollo/ (RISAS) buena combinación //(estos van a cagar nano)
D: (RISAS) [(( ))]
B: [¡hostia!] **¡qué guay!**
D: es policía secreta (RISAS)
C: ¿y tú de qué lo llevas [Javi?]
D: [(RISAS)]
B: jamón con queso/ y fuagrás
(Briz y grupo Val.Es.Co., 2002: 58 [H.38.A.1.:334-345]).

3. Conclusiones

En el presente artículo hemos intentado presentar la nueva propuesta de clasificación de FR elaborada por Alvarado Ortega, según la cual las FR se pueden clasificar según la doble modalidad que codifican: la modalidad de la enunciación y la modalidad del enunciado. Ambos tipos, como subraya la investigadora mencionada, no se deben confundir, dado que "son fenómenos diferentes pero compatibles, puesto que existe una interacción entre la fuerza ilocutiva que presentan las fórmulas, es decir, entre la actitud del hablante, y el contenido

[7] Para profundizar en el tema de la ironía en la fraseología, véanse Ruiz Gurillo (2006, 2009) y Timofeeva (2005, 2007), entre otros.

proposicional que representa" (Alvarado Ortega, 2008: 220). Dicha taxonomía es innovadora con respecto a las anteriores (cfr. Corpas Pastor, 1996; Zuluaga Ospina, 1980; Zamora, 1998; Ruiz Gurillo, 1998), puesto que tiene en cuenta la actitud del hablante ante el enunciado que manifiesta, es decir, se centra en la función de las FR (*FR corteses*, *FR indiferentes a la cortesía*, *FR descorteses*) en la codificación que hace el hablante de ellas. Además, la propuesta de Alvarado Ortega no solo se enfoca en la función social y pragmática que poseen las FR, sino que también incluye sus propiedades fundamentales (la fijación, la idiomaticidad, la independencia y la variación), divididas en definitorias o potenciales.

Hemos fijado nuestra atención en las FR que codifican la modalidad subjetiva, particularmente las que expresan la actitud del hablante, sus sentimientos o emociones, con respecto al enunciado. Hemos demostrado que las FR desempeñan una función comunicativa dada solo si se encuadran dentro de marcos de situación determinados, los cuales garantizan su funcionamiento y adecuada interpretación. Su significado es contextual o conversacional, dado que "en ocasiones, se extrae del contexto en el que éstas se producen o por la función que adquieren en la conversación" (Alvarado Ortega, 2007: 8-9). Así pues, como constata Ruiz Gurillo (1998:46), las FR encierran un gran abanico de funciones ilocutivas "que son aprovechadas por los interlocutores para persuadir, negar, afirmar, expresar enfado o sorpresa, etc.".

Bibliografía

ALESSANDRO, A. (2011), *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras*, [on-line] http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Alessandro_tesis.pdf, 30.12.2016.

ALVARADO ORTEGA, M. B. (2006), "¿Son las fórmulas rutinarias enunciados independientes?", en: Face, T. L., Klee, C. A. (coords.), *Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistic Symposium*, Cascadilla Proceedings Project, Sommerville, MA, pp. 214-220.

ALVARADO ORTEGA, M. B. (2007), "Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas", *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21, pp. 9-20, [on-line] http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.01.

ALVARADO ORTEGA, M. B. (2008), *Las fórmulas rutinarias en el español actual*, [on-line] http://hdl.handle.net/10045/7726, 20.10.2016.

BRANDIMONTE, G. (2014), "Breve estudio contrastivo sobre las fórmulas rutinarias psicosociales en italiano y en español", *Cuadernos Aispi*, 4, pp. 49-68, [on-line] http://dx.doi.org/10.14672/4.2014.1036.

BURGER, H. (2003), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin.

CASARES SÁNCHEZ, J. (1992 [1950]), *Introducción a la lexicografía moderna*, ed. 3a, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

CORPAS PASTOR, G. (1996), *Manual de Fraseología Española*, Gredos, Madrid.

COULMAS, F. (1979), "On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulae", *Journal of Pragmatics*, 3 (3-4), pp. 239-266, [on-line] https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90033-X.

GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (1995), "Fraseologismos oracionales", *Contextos*, 23(25-26), pp. 79-92.

GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2007), "Los pragmatemas: algunas consideraciones", en: Cuartero Otal, J., Emsel, M. (hrsg.), *Vernetzungen: Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*, Bd. 1, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 161-173.

OTAOLA OLANO, C. (2006), *Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa*, Ediciones Académicas, Madrid.

RUIZ GURILLO, L. (1998), *La fraseología del español coloquial*, Ariel, Barcelona.

RUIZ GURILLO, L. (2006), "Fraseología para la ironía en español", en: de Miguel Aparicio, E. [et al.] (eds.), *Estructuras Léxicas y Estructura del Léxico*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 129-148.

RUIZ GURILLO, L. (2009), "La gramaticalización de unidades fraseológicas irónicas", en: Ruiz Gurillo, L., Padilla, X. (eds.), «*Dime cómo ironizas y te diré quién eres». Una aproximación pragmática a la ironía*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 371-390, [on-line] http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-01114-2.

STEEL, B. (1989), *A Textbook of Colloquial Spanish*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.

TIMOFEEVA, L. (2005), "La ironía en las unidades fraseológicas", *Interlingüística*,16(2), pp. 1069-1077.

TIMOFEEVA, L. (2007), "Sobre la traducción de la fraseología: un enfoque pragmático", *Interlingüística*, 17, pp. 1029-1038.

ZAMORA MUÑOZ, P. (1998), "Las frases idiomáticas pragmáticas italianas: los marcos de situación y sus equivalencias en español", *Estudios románicos*, 10, pp. 107-125.

ZAMORA, P. (1999), "Otro intento de clasificación y delimitación de unidades fraseológicas italianas", en: Ladrón de Guevara, P. L. [et al.] (eds.), *Homenaje al Profesor Trigueros Cano*, Ediciones Universidad Católica San Antonio de Murcia, Murcia, pp. 733-750.

ZULUAGA OSPINA, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.12

Marta Wicherek
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
marta.wicherek@uj.edu.pl
martawicherek@yahoo.com

Sobre el carácter heterogéneo de las connotaciones

Resumen:
En el presente artículo nos proponemos teorizar sobre la naturaleza de las connotaciones semánticas, entendidas como aquellos valores de los elementos léxicos que pueden evocar en los usuarios asociaciones de tipo afectivo, emocional, valorativo o cultural. Presentaremos algunas de sus clasificaciones y propondremos nuestra propia tipología. Este procedimiento nos permitirá demostrar que estas cualidades no siempre tienen carácter individual, puesto que pueden difundirse y ser descifrables por muchos hablantes o, en ocasiones, por grupos muy numerosos de usuarios de la lengua. Asimismo, se resaltará que las connotaciones tienen una naturaleza muy compleja y es difícil englobarlas dentro de las estructuras fijas.

Palabras claves: connotación, asociación semántica, valor semántico, significado, semántica

Abstract:
On the Heterogeneous Nature of Connotations
Our objective with this study is to present the specific nature of semantic connotations understood as such characteristics of lexical items which evoke affective, emotional, evaluative or cultural associations in the users of any language. We would like to present a few of the many classifications and propose our own typology. This procedure will permit us to demonstrate that these hidden meanings are in many cases individual, but some of them can be disseminated and decoded in the same way by large groups of speakers. Furthermore, we would like to stress

that these connotative attributes have highly complex structures and it is difficult to establish a fixed framework in which we could encompass them.

Keywords: connotation, semantic association, semantic attribute, linguistic meaning, semantics

I. Introducción

Son muchos los autores que subrayan que la lengua se materializa bajo la forma de actos individuales de habla. En estos actos de comunicación el hablante no solo transmite significados referentes al mundo extralingüístico, sino que también, en mayor o menor medida, ofrece al receptor ciertas ideas que le son propias, inherentes y consustanciales. Estos valores, si bien no están codificados en los signos lingüísticos de forma inequívoca, permiten evocar sus emociones o valoraciones y también ofrecen información de diferente índole sobre el hablante. Las relaciones entre lo dicho y lo pensado, lo comunicado y lo asociado, lo transmitido convencionalmente y lo insinuado de forma indirecta constituyen una fuente interminable de reflexiones sobre el gran potencial de las palabras. Los vocablos con frecuencia están cargados de rasgos semánticos subjetivos, efímeros y poco precisos, aunque hay quienes opinan que, aun siendo así, estos matices pueden llegar a ser una parte intrínseca del significado de las lexías. Estos rasgos, relevantes para una comunicación eficaz, suelen denominarse connotaciones.

II. Definición del concepto

En los estudios lingüísticos el término de connotación aparece en diferentes contextos. Entre otros, en los análisis sintagmáticos, a partir de la teoría de K. Bühler, suele utilizarse para aludir a la capacidad de ciertos lexemas de atraer a otras formas lingüísticas para que un enunciado sea una estructura sintagmática plena (Bühler, 2004 [1934]: 253, también Polański, 1999: 311; Majer-Baranowska, 1988: 185; Bogdanowicz, 2013: 8). Gracias a esta propiedad, unas palabras de ciertas categorías connotan otras clases en un texto concreto, es decir, “enuncian” o dan

paso a otras formas, por ejemplo, un adjetivo connota un sustantivo. En nuestro trabajo, sin embargo, no vamos a aludir a esta interpretación del concepto en cuestión. Siguiendo a los semantistas, analizaremos la connotación únicamente como componente fundamental del significado, elemento que permite estudiar las palabras de forma correcta, plena y exhaustiva.

A la hora de definir la connotación en términos semánticos es necesario aludir a otro concepto sustancial, es decir, a la denotación. Estas dos nociones están muy unidas, puesto que suelen interpretarse como elementos constitutivos del significado. Los conceptos de denotación y connotación fueron acuñados por J. S. Mill (1843) y a partir de sus postulados se utilizan en la lógica moderna. Muchos filósofos emplean la noción de denotación para referirse a la clase de objetos delimitados por un concepto (que se corresponde con la *extensión* lógica); en cambio, la connotación es la *intensión* del concepto, es decir, el conjunto de rasgos esenciales de dicho concepto (Mounin, 1974: 79, 100; Kerbrat-Orecchioni, 1977: 12)[1]. Esta distinción suscitó diversas polémicas entre los estudiosos de diferentes orientaciones metodológicas, lo que dio lugar a la acuñación de las nuevas definiciones de los términos. Como señala Lázaro Mora (1993: 143), las concepciones semánticas contemporáneas parten de la distinción establecida por L. Bloomfield en su *Lenguaje* (Bloomfield, 1933). Según este lingüista norteamericano, la connotación es un conjunto de valores suplementarios, variables según los hablantes y que no forman parte de la significación objetiva. Bloomfield subraya que estos rasgos son matices significativos que complementan la denotación y pueden ser subjetivos e individuales; no obstante, en ocasiones, están muy difundidos en toda la comunidad lingüística o incluso pueden ser compartidos por usuarios de varias lenguas (Bloomfield, 1933: 151-152). En cambio, se suele interpretar la denotación de un vocablo como un conjunto de rasgos definidores

[1] Para más información véanse Majer-Baranowska (1988, 185: 202) o Brzozowska (2009: 34-43).

del concepto analizado y reconocibles por toda la comunidad (Lázaro Mora, 1993: 143-144)[2].

Durante varias décadas la connotación quedó al margen del interés de los lingüistas, debido a que se asociaba a lo particular y no objetivo; por lo tanto, se situaba fuera del estudio de la *lengua*.

Otra visión de la connotación es la concepción metodológica de la interpretación semántica de elementos lingüísticos propia de la lingüística cognitiva. Tokarski, entre otros, sostiene que en la descripción semántica de las palabras, al lado de los rasgos distintivos, que constituyen el núcleo significativo del vocablo, deberán incluirse los elementos del "segundo plano semántico" (Tokarski, 2008: 144). Así pues, al analizar semánticamente un vocablo es conveniente presentar sus rasgos fundamentales y definitorios, cuya función consiste en identificar un objeto de forma inequívoca para distinguirlo de otros elementos, si bien, no obstante, en el significado de las palabras existen también asociaciones que se refieren a los conocimientos, experiencia, tradición o cultura de los hablantes. No son rasgos definidores, son potenciales y se activan, con frecuencia, solo en ciertos contextos (*ibidem*). Sin embargo, no siempre son hechos individuales o subjetivos, puesto que en muchas ocasiones se basan en la experiencia compartida por los hablantes de una comunidad lingüística determinada (Bogdanowicz, 2013: 11). Estos rasgos —siendo elementos pragmáticos— pueden ser accidentales, volubles e imprevistos. Apresjan los define incluso como "caprichosos" (Apresjan, 2000: 76) y llama la atención sobre el hecho de que estas asociaciones son

[2] Debido a los límites de extensión no podemos presentar todas las teorías concernientes a la diferenciación entre la denotación y la connotación. Para una visión global relativa a este tema, remitimos al lector a la obra de T. Uribeetxebarria (1992: 117-140) en la cual se encuentran expuestos, de forma sintética, varios planteamientos teóricos sobre la distinción entre estos dos términos, junto con un comentario crítico del autor. Entre las teorías más interesantes vale la pena mencionar, asimismo, el intento de aplicar estas nociones al análisis del texto (Trujillo, 1996: 172-186) o el de interpretarlas en el marco de la semántica estructural (Pottier, 1974: 69-78). Siguiendo este último planteamiento, la denotación sería el conjunto de semas específicos y genéricos, mientras que la connotación coincidiría con el virtuema (conjunto de semas virtuales).

diferentes si comparamos los equivalentes de las palabras en varios idiomas. No obstante, las propiedades asociativas de los vocablos, por muy efímeras que sean, son de suma importancia, puesto que en ellas se basan la metaforización, las comparaciones y los procesos de formación de palabras (*ibidem*). Asimismo, debido a ellas, podemos interpretar de forma correcta los significados de muchos fraseologismos o palabras derivadas (Tokarski, 1988: 37). Por consiguiente, en la opinión de muchos lingüistas, estos rasgos deben interpretarse como componentes del significado, sobre todo, cuando constituyen hechos culturales.

En nuestro estudio, seguiremos esta concepción. Entendemos que las connotaciones son asociaciones de tipo afectivo, valorativo o cultural que podemos distinguir en el significado de las palabras. Son propiedades, aparentes o supuestas, que dependen de la actitud, experiencia o cultura del hablante, de un grupo de personas o de toda la sociedad (Leech, 1974: 14-15). Opinamos, siguiendo a Martinet, que "todo lo que un término puede evocar, sugerir, excitar o implicar, de forma nítida o vaga" (cita extraída de Mounin, 1974: 79) para cada uno de los usuarios de la lengua, para todos los hablantes de la misma o para un grupo determinado de ella será la connotación.

III. Clasificaciones de connotaciones

Como puede desprenderse de lo señalado con anterioridad, las connotaciones no son una categoría homogénea. De hecho, en los estudios dedicados a esta problemática, podemos encontrar propuestas de clasificación de las mismas en diferentes grupos. Ya Bloomfield (1933: 155-157) diferenciaba tres clases de estos valores, a saber:

1. las connotaciones que informan sobre las distintas variedades de la lengua (lenguaje coloquial, arcaico, profesional, de ámbito territorial o social restringido) y las relacionadas con diferentes lenguas;
2. las connotaciones relacionadas con el tabú lingüístico;
3. las connotaciones que evocan distinto grado de intensidad (que podemos observar en las exclamaciones, onomatopeyas o en el lenguaje infantil).

La visión amplia de la connotación la comparten también muchos otros lingüistas, entre otros, Hjelmslev, Bally, Ullmann o Mounin (Kerbrat-Orecchioni, 1977: 95-96), quienes indican que toda la información relativa al registro del hablante forma parte de lo connotativo. Así pues, cualquier información que nos permite identificar un vocablo como propio del lenguaje coloquial, infantil, vulgar, jergal, específico o formal, entre otros, puede interpretarse como componente que influye en la plurisignificación del significado, al lado de la información denotativa.

Asimismo, hay propuestas muy ordenadas que intentan sistematizar las distintas variantes de este fenómeno. Una de las tipologías más detalladas es la de Komlev (1969: 105-130). Este autor ruso propone distinguir seis clases[3] diferentes:

1. las connotaciones emotivas o afectivas: se observan en casos de vocablos coloquiales (la palabra neutra *cabeza* puede sustituirse en situaciones de familiaridad por *testa*, *casco* o *calabaza*), vocablos con carga despectiva (*callo* para llamar a una persona muy fea), palabras con morfemas apreciativos (*flor* frente a *florecilla*, *niño* frente a *niñato*), etc.;
2. las connotaciones que dependen de un componente cultural (*tranvía* no evocará las mismas sensaciones en los lisboetas que en los neoyorquinos); en esta categoría se incluyen también las connotaciones intertextuales: literarias, artísticas o históricas (*la Dama de Hierro* para llamar a Margaret Thatcher);
3. las connotaciones que se relacionan con un determinado nivel de conocimientos (muchos opinan que *los lobos* son animales que atacan con frecuencia al hombre, mientras que los expertos en zoología señalan que normalmente estos mamíferos evitan el contacto con las personas y no se muestran agresivos si no son provocados);
4. las connotaciones que proporcionan datos sobre la pertenencia del hablante a un grupo diastrática o diatópicamente diferenciado

[3] En nuestro trabajo nos hemos apoyado en la obra original de Komlev y también nos han sido de gran ayuda los comentarios al respecto de Lázaro Mora (1993: 148-155), si bien todos los ejemplos que ilustran los casos descritos son propios.

(*ababol*: palabra utilizada en el dialecto aragonés o riojano para llamar a una persona distraída o simple; los lunfardismos como *cana*, *federico* o *polizón* para llamar a los agentes de policía);

5. las connotaciones valorativas, que añaden estima o menosprecio a la denotación (*pintamonas* por *pintor*, *bardo* por *poeta*);
6. las connotaciones estilísticas (lenguaje poético: *asaz* por *bastante*, lenguaje rústico: *quedaros* por *quedaos*, lenguaje arcaico: *hortal* por *huerto*, etc.).

Es una clasificación metódica, no obstante, debe notarse que algunos lexemas podrán incluirse en dos o más categorías. Por ejemplo, en algunos casos es relativamente difícil diferenciar con claridad entre los rasgos afectivos y los que aportan un valor determinado (Danielewiczowa, 1993: 134-135). Este es el caso de muchos diminutivos que se relacionan normalmente con un alto grado de afectividad y, al mismo tiempo, tienen connotaciones positivas (categorías 1 y 5). De modo parecido, los regionalismos o los arcaísmos pueden interpretarse como elementos con fuertes connotaciones estilísticas (siguiendo la nomenclatura de Komlev), aunque también aportan información sociolingüística (categorías 4 y 6).

De forma paralela a la organización de las connotaciones a partir de la información semántica que transmiten, que puede resultar bastante inestable como hemos podido observar, se podría elaborar una clasificación que gire en torno a rasgos cuantitativos. Un estudio centrado en el número de usuarios que comparten las mismas connotaciones completaría, en nuestra opinión, el análisis anteriormente mencionado, aunque sería sumamente difícil realizar una investigación que abarcara todos los tipos de connotaciones referidos con anterioridad. No obstante, hay propuestas que analizan detalladamente algún tipo específico. Por citar un caso, destaca el trabajo de Danielewiczowa "O pojęciu konotacji wartościującej" (1993: 137-142), en el cual la autora analiza las connotaciones valorativas existentes en la lengua polaca y establece cuatro grupos de ellas: las generales, las sociales, las familiares y las individuales. Este valioso trabajo nos ha inspirado para desarrollar una clasificación aplicable a varios sistemas lingüísticos y establecida según el número aproximativo de hablantes que tienen las mismas asociaciones

de tipo emotivo, afectivo y valorativo ligadas a un solo concepto. Así pues, opinamos que al hablar de estos valores pueden discernirse cinco categorías, que proponemos llamar del modo siguiente:

1. Las connotaciones idiolécticas: este tipo es el menos cuestionable, puesto que es de consenso común que cada usuario puede asociar una palabra concreta con diferentes aspectos, basándose normalmente en su propia experiencia. Así, para muchos la palabra *perro* se asocia de inmediato con valores tales como la fidelidad, la lealtad, la sumisión o la ternura, puesto que estas son las principales connotaciones propias de este lexema vigentes en su cultura. Sin embargo, puede que haya quienes tengan opiniones contrarias: que son animales agresivos, rebeldes, dominantes y que molestan o pueden causar daño. Es palpable que, aunque existan vocablos que presentan vínculos semánticos arraigados en la lengua, siempre es posible que los individuos los doten de sus propias características.

Prácticamente cualquier vocablo puede despertar en los usuarios de la lengua asociaciones diferentes. Pensemos en palabras tales como *relámpago*, *bosque* o *Luna*: podemos relacionarlas con algo misterioso, incomprensible, inalcanzable, incluso peligroso; son lexemas que pueden asociarse a personajes míticos malignos o que traen buena suerte, que aluden a conceptos que nos atraen o a otros que nos provocan miedo: en definitiva, hay un sinfín de asociaciones. Al hablar de los matices significativos individuales es menester recordar que todos tenemos tendencia a agregar sentidos a las palabras en función de lo vivido o lo practicado. No obstante, no debemos perder de vista que las mismas palabras pueden evocar diferentes emociones no solo en distintos hablantes, sino incluso en un mismo individuo, lo cual dependerá del contexto espacial o temporal. Es sabido que durante la infancia los niños aprenden las palabras en contextos concretos estrechamente relacionados con el mundo extralingüístico. De ello dependerá el tipo de asociaciones que tendrán los usuarios en su edad más avanzada. Sin embargo, es posible que los sucesos ocurridos durante su vida modifiquen estas conexiones semántico-mentales. Puede suceder que lo que en la infancia se relacionaba con algo desagradable, molesto o inoportuno, gracias a la experiencia adquirida se transforme en algo conveniente, ameno o prodigioso.

Sin lugar a dudas, las connotaciones individuales son rasgos sumamente subjetivos, a veces fugaces y, por lo general, impredecibles. Aunque se admite que son muy frecuentes, su carácter poco sistemático origina que susciten interés en pocas ocasiones[4]. Los análisis que se realizan de la lengua de hablantes individuales, que abarcan también sus connotaciones, son —primordialmente— de los idiolectos que en sus obras usan poetas o novelistas.

2. Las connotaciones ecolécticas: se refieren a las connotaciones existentes en los ecolectos, es decir, en grupos con un reducido número de miembros. Se trata, en primer lugar, de asociaciones comunes para los miembros de una misma familia o de un conjunto de amigos, con los cuales se tiene una relación directa y frecuente. Debido al contacto habitual, continuo y espontáneo, algunos vocablos, unidos ya a lo realmente experimentado, se impregnan de nuevas connotaciones, compartidas por los miembros del grupo. Estas pueden mantenerse solo en dichos círculos y, al igual que las connotaciones individuales, hacerse indescifrables fuera de ellos. No obstante, su empleo, aunque limitado a un grupo poco numeroso, a veces resulta muy estabilizado, sobre todo cuando es fruto de la transmisión directa entre generaciones. Los vínculos semánticos de este tipo pueden referirse a ciertos objetos, ideas o costumbres. Por ejemplo, hay familias para las cuales la palabra *océano* se vincula a las vacaciones, el buen tiempo y el placer; para las familias que viven de la pesca el mismo vocablo, en cambio, hace pensar en un trabajo duro y monótono, en condiciones atmosféricas adversas o incluso en la muerte. Para los grupos sociales primarios a los que nos referimos en este apartado, prácticamente cualquier objeto o concepto —y, por ende, su denominación— puede evocar emociones comunes muy particulares; por lo tanto, estas connotaciones, aunque compartidas, también son imprevisibles y singulares.

3. Las connotaciones sociolécticas: son compartidas por hablantes que forman parte de una comunidad profesional o social. Su número

[4] Hay autores que incluso opinan que "las connotaciones no son esenciales para el uso o la comprensión del lexema" (Hutchins, 1971: 4, citado por Garrido Medina, 1991).

puede ser muy variable: hay colectividades que cuentan con decenas de personas, mientras que otras pueden integrar a miles de individuos y es prácticamente imposible estimar su cantidad exacta. Entre los miembros de estas agrupaciones no hay vínculos basados en la afectividad; las personas en ocasiones incluso no se conocen personalmente. Lo que las une es la pertenencia a una organización formal, una entidad profesional, una asociación o un club. Los socios que forman parte de estos grupos suelen utilizar su propio lenguaje: son jergas, tecnolectos o lenguas para fines específicos. Muchas de las palabras que utilizan aluden, consciente o inconscientemente, a otras nociones, es decir, connotan otros conceptos. Los hinchas de fútbol son un buen ejemplo de estos grupos sociales. Como es sabido, hay varios componentes fundamentales en la identidad de los clubes, tan representativos como el escudo, los apodos o las banderas. De ahí que la mención de algún elemento de este tipo haga pensar de forma inmediata en el equipo preferido u odiado. En el lenguaje futbolístico español palabras tales como *vikingos*, *colchoneros*, *califas* o *turcos* tienen una referencia inequívoca: aluden a los aficionados de dos equipos con sede en Madrid (el Real Madrid y el Atlético), uno en Córdoba y otro en La Coruña, respectivamente. En esta jerga los colores también desempeñan un papel sumamente importante: nombres tales como *azules*, *rojos* o *blancos* designan —por metonimia— a los deportistas del Chelsea, del Liverpool y del Real Madrid[5]. En las personas interesadas en el fútbol, aunque vivan en distintos territorios, sean de diferente edad, profesión o incluso nacionalidad, las palabras mencionadas evocarán las mismas connotaciones. En cambio, para la gente sin conocimientos futbolísticos la decodificación de las frases que contienen estas lexías resultará aleatoria.

4. Las connotaciones culturales: son propias de usuarios vinculados entre sí por relaciones culturales. Estas pueden establecerse a partir de criterios geográficos o lingüísticos. Es una categoría muy amplia: abarca usuarios de una lengua o de varias lenguas, que —aunque utilicen

[5] Algunos colores relacionados con los clubes de fútbol pueden ofrecer más de una interpretación. Por ejemplo, cuando los fans hablan de *azules*, pueden referirse tanto a los futbolistas del Chelsea como a los jugadores de las selecciones nacionales de Italia o Japón.

sistemas lingüísticos diferentes— asocian de la misma manera muchos vocablos con ciertos rasgos del segundo plano semántico. Por consiguiente, la cantidad de estas connotaciones culturales es también muy variable, aunque decididamente elevada. A modo de ejemplo, los valores semánticos relacionados con los números son bastantes similares entre los hablantes que viven en territorios próximos, mientras que son muy diferentes, si los comparamos entre los de representantes de hablas no emparentadas y que habitan en diferentes continentes. Para ilustrarlo se puede citar el número *trece*, que en varios países europeos es considerado el número de la mala suerte; en cambio, en las lenguas habladas en el Lejano Oriente (chino, japonés o coreano) es la cifra *cuatro*, entre otras, la que se relaciona con lo atemorizante o malévolo[6].

Otro ejemplo clásico es el simbolismo que se esconde tras las denominaciones de diferentes colores. A partir de la teoría de B. Berlin y P. Kay (1969), se admite que en muchas lenguas existe una dicotomía básica entre lo blanco y lo negro[7], cuya función primordial, como ocurre también en el caso de otros colores, consiste en describir algunos elementos de la realidad extralingüística. No obstante, estas tonalidades acromáticas evocan distintas emociones dependiendo de la lengua analizada. En las culturas y tradiciones europeas contemporáneas, la blancura se asocia con lo bueno, lo seguro, lo sabido y con emociones generalmente positivas (Segeda, 2010: 82), mientras que lo negro hace pensar en la mala suerte, el pesimismo o la tristeza (Szałek, 2005: 90). En cambio, en Japón el color blanco significa inmadurez o credulidad, y el color negro, sabiduría, experiencia o maestría. Como muestra, pensemos en las artes marciales: el cinturón negro es el otorgado a los más instruidos, mientras que los principiantes reciben el cinturón blanco (Jurek, 2011: 76).

---

[6] En los habitantes del continente asiático la tendencia a evitar esta cifra es muy notable, lo cual está relacionado con la similitud en el plano fonético de los vocablos que se refieren a ‘cuatro’ y a la ‘muerte’.

[7] Aunque algunos autores señalan que sería más apropiado utilizar los conceptos de lo claro (claro-cálido) y lo oscuro (oscuro-frío) (Wierzbicka, 1999: 418-422; Wierzbicka, 2006: 338-342; Tokarski, 2004: 36).

Por otro lado, no faltan lexemas que se emplean en lenguas diferentes que, aunque pertenecen al mismo protoidioma, tienen un significado que conlleva distintas connotaciones. A veces su desarrollo asociativo puede resultar bastante inesperado. Por ejemplo, tanto los españoles como los habitantes de otros territorios asocian la palabra *naranja* con el optimismo, la energía o una dieta sana. En España es una fruta muy popular y valorada que se asocia de inmediato con la región de Valencia, dado que en estas tierras se cultivan las naranjas de la mejor calidad. Además, muchos hispanohablantes relacionan el nombre de esta fruta con el amor debido a una expresión muy estabilizada en el castellano (*buscar*/*encontrar*/*ser media naranja de alguien*). Es interesante notar que en la lengua polaca esta asociación no tiene el mismo estatus, porque los polacos suelen emplear una versión modificada de este modismo (*buscar/encontrar* a *su mitad*), y los hablantes, aun si la utilizan con regularidad, no son conscientes de que detrás de esta expresión se esconde una referencia a esta fruta[8]. No obstante, hay otra connotación radicada fuertemente en su cultura: muchos polacos están acostumbrados a comprar naranjas durante la época navideña. Es una costumbre que se remonta a la época de los años setenta y ochenta, cuando los alimentos eran escasos y estaban racionados. Sin embargo, en aquella época, en diciembre, siempre se podían comprar algunos productos *de lujo*, entre los cuales destacaban las naranjas. Como consecuencia, entre los elementos tradicionalmente relacionados con la Navidad, como el árbol, el belén o los villancicos, se hallan también estos cítricos, puesto que todavía en la actualidad en muchas familias se mantiene el hábito de comprarlos, a pesar de que estas frutas pueden adquirirse durante todo el año.

En muchas ocasiones el lugar donde viven las personas, incluso cuando manejan la misma lengua, determina el tipo de connotaciones culturales. Así pues, para la gran mayoría de los habitantes del hemisferio norte la palabra *Navidad*, ya mencionada en el párrafo anterior, se asociará con nociones tales como nieve, blancura o frío. No obstante, los

[8] En la lengua polaca hay otra variante de este fraseologismo (*szukać*/*znaleźć swoją drugą połówkę jabłka*), en la que se hace referencia a una fruta; sin embargo, no se trata de una naranja, sino de una manzana.

que habitan en el hemisferio sur (aun cuando hablen la misma lengua, como los ingleses y los australianos, o los españoles y los chilenos) relacionarán esta misma palabra con las temperaturas altas o las vacaciones de verano, puesto que es precisamente en la época navideña cuando en estos territorios los días son más calurosos.

5. Las connotaciones supraculturales: en el polo opuesto de las connotaciones individuales se encuentran las asociaciones que podemos detectar en varios idiomas de origen muy distinto. Aunque es sumamente difícil encontrar lexías que evoquen las mismas connotaciones en todos los hablantes, se pueden indicar vocablos que despiertan emociones similares en grupos muy numerosos de gente. Para delimitar de forma más precisa los límites de esta categoría, asumimos que serán connotaciones supraculturales aquellas que podemos detectar en al menos tres idiomas pertenecientes a distintas familias lingüísticas. Entre las palabras que se adscriben a esta clase se halla la palabra *madre*, puesto que en una cantidad considerable de idiomas, además de poseer los rasgos categoriales o esenciales ('ser mujer' y 'tener un hijo'), connota también unos valores típicos, pero al mismo tiempo relevantes. Los usuarios intuitivamente sienten que a las madres se les atribuyen cualidades tales como el amor desinteresado, la paciencia o la ternura hacia sus hijos (Bartmiński, 2006: 154). Si bien en la realidad no todas las madres cumplen estas condiciones, las implicaciones de carácter psíquico-social conforman una imagen estereotipada de la madre y completan la definición objetiva de este concepto.

Entre otras palabras con asociaciones similares y muy arraigadas en diferentes lenguas y culturas, se encuentra el vocablo *sol*. En varias comunidades tiene un valor positivo, puesto que es considerado fuente de luz, vida y energía. Tanto en el continente europeo como en Asia o en África, hay señales lingüísticas que nos permiten afirmar que esta valoración axiológica sigue vigente en los hablantes. Como muestra podemos citar los siguientes proverbios: "Donde entra sol, no entra el doctor" (un refrán español), "Un amigo trabaja a la luz del sol, un enemigo en la oscuridad" (un dicho popular del pueblo Acholi de África) o "El sol ilumina y calienta a todos por igual" (un proverbio japonés). Naturalmente, en muchas culturas estos rasgos son vestigios de antiguas

creencias, según las cuales se debía venerar este astro; no obstante, estos matices están presentes en el habla de muchos usuarios todavía en la actualidad.

IV. Observaciones finales

Como hemos podido observar, las connotaciones varían inmensamente según el número de usuarios: desde las utilizadas por una sola persona hasta las compartidas por un grupo muy considerable de hablantes. Pueden limitarse a una lengua concreta o ir más allá de un idioma, extendiéndose a los sistemas de la misma familia lingüística o incluso abarcando macrorregiones de hablas diferentes. Somos conscientes de que, salvo en el caso de la primera categoría, es sumamente difícil trazar de forma nítida las fronteras entre los demás grupos, lo cual tiene que ver con la naturaleza propia de la connotación: son asociaciones de distinta índole que a veces se entrecruzan o superponen. Asimismo, la adscripción de un vocablo determinado a una de las categorías mencionadas con anterioridad no siempre tiene carácter fijo, es decir, es posible que las connotaciones individuales pasen a ser compartidas por más hablantes, e, incluso, pueden propagarse a toda la comunidad en la que se desenvuelve un hablante concreto.

En definitiva, opinamos que es importante analizar las connotaciones, teniendo en cuenta toda su inestabilidad, puesto que las estructuras semánticas de los vocablos son un modelo conceptual complicado cuyos elementos constitutivos, definitorios y facultativos se implican y cumplimentan recíprocamente (Tokarski, 2004: 25). Esto, a la larga, permite dar cuenta de la complejidad del significado de las palabras.

Bibliografía

APRESJAN, J. D. (2000), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

BARTMIŃSKI, J. (2006), *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

BERLIN, B., KAY, P. (1969), *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*, University of California Press, Berkeley.

BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, Allen & Unwin, London.

BOGDANOWICZ, E. (2013), "O pojęciu konotacji w lingwistyce (na przykładach polskich i rosyjskich)", *Studia Wschodniosłowiańskie*, 13, pp. 7-17.

BRZOZOWSKA, M. (2009), *Etymologia a konotacja słowa. Studia semantyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

BÜHLER, K. (2004 [1934]), *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, Universitas, Kraków.

DANIELEWICZOWA, M. (1993), "O pojęciu konotacji wartościującej", en: Grzegorczykowa, R., Zaron, Z. (red.), *Studia semantyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, pp. 131-142.

GARRIDO MEDINA, J. (1991), "El significado como proceso: connotación y referencia", en: *Elementos de análisis lingüístico*, Fundamentos, Madrid, pp. 225-252, [on-line] http://eprints.ucm.es/6530/1/garrido1979sigpro.pdf, 31.08.2017.

JUREK, K. (2011), "Znaczenie symboliczne i funkcje koloru w kulturze", *Kultura-Media-Teologia*, 6, pp. 68-80, [on-line] http://www.kmt.uksw.edu.pl/media/pdf/kmt_2011_6_bezspadow_jurek.pdf, 31.08.2017.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977), *La connotation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

KOMLEV, N. G. (1969), *Komponenty sodierzatiel'noj struktury slova*, Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, Moskwa.

LÁZARO MORA, F. A. (1993), "Significación y contexto: la connotación", en: *Actas III jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas. Lingüística del texto y pragmática*, Universidad de Cáceres, pp. 141-160.

LEECH, G. (1974), *Semantics. The Study of Meaning*, Penguin Books, Middlesex.

MAJER-BARANOWSKA, U. (1988), "Z historii użycia terminu konotacja", en: Bartmiński, J. (red.), *Konotacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, pp. 185-202.

MILL, J. S. (1882), *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive, Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation*, Harper & Brothers Publishers, New York, [on-line] https://

ebooks.adelaide.edu.au/m/mill/john_stuart/system_of_logic/complete.html,10.10.2017.

MOUNIN, G. (éd.) (1974), *Dictionnaire de la linguistique*, Presses Universitaires de France, Paris.

POLAŃSKI, K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

POTTIER, B. (1974), *Linguistique générale. Théorie et description*, Klincksieck, Paris.

SEGEDA, O. (2010), "Barwa biała w języku hiszpańskim, niemieckim i rosyjskim", en: Komorowska E., Stanulewicz D. (red.), *Barwa w języku, literaturze i kulturze*, 1, Volumina.pl, Szczecin, pp. 79-92.

SZAŁEK, J. (2005), "Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas", *Studia Romanica Posnaniensia*, 32, Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań, pp. 87-96, [on-line]

https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3139/1/09_Jerzy_Szalek_Los_colores_y_su_semantica_87-96.PDF, 31.08.2017.

TOKARSKI, R. (1988), "Konotacje jako składnik treści słowa", en: Bartmiński J. (red.), *Konotacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, pp. 35-54.

TOKARSKI, R. (2004), *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

TRUJILLO, R. (1996), *Principios de semántica textual*, Arco Libros, Madrid.

URIBEETXEBARRIA, T. (1992), *Palabras y lengua*, Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.

WIERZBICKA, A. (2006), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

WIERZBICKA, A. (1999), *Język – umysł – kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.13

Andrzej Zieliński
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
andrzej.zielinski@uj.edu.pl

Sobre el origen del valor frecuentativo de <*saber* + infinitivo>

Resumen:
El objeto del presente estudio es ofrecer una nueva propuesta del origen del valor frecuentativo de la perífrasis verbal <*saber* + infinitivo>, diferente del calco semántico del quechua, como propone Vázquez (1980), y del cultismo, como sostiene Lida de Malkiel (1948). Asimismo, se determinará la trayectoria semántica que experimentó el verbo auxiliar.

Palabras clave: perífrasis verbal, patrón de lexicalización, reajuste semántico

Abstract:
On the Origin of the Frequentative Meaning of <*saber* + Infinitive>
The main purpose of this paper is to offer a new proposal about the origin of the frequentative meaning of the verbal periphrasis <*saber* + infinitive>, different from Vázquez's (1980) hypothesis of a loan-translation from Quechua, and from Lida de Malkiel's (1948) interpretation of this as a cultism. Furthermore, the semantic trajectory that the auxiliary verb has followed will be traced.

Keywords: verbal periphrasis, lexicalization pattern, semantic change

0. Introducción

El objeto del presente estudio es determinar el origen del valor frecuentativo de la perífrasis verbal[1] <*saber* + infinitivo>, cuya lectura implica que la actividad denotada por el infinitivo ocurre más de una vez, sin que al emisor le interese destacar ni su comienzo ni su final (1).

Si bien en el español del Río de la Plata su empleo desbancó por completo a la construcción <*soler* + infinitivo> (1a) (Lida de Malkiel, 1948: 269; Zamora, 1974: 427), en la zona andina y en el sur de Colombia (1b-c) —quizás debido al prestigio del español rioplatense—, el valor frecuentativo de <*saber* + infinitivo> admite incluso lecturas limitadas temporalmente (1d) (RAE-ASALE, 2009: § 28.4h). Se distingue así de <*soler* + infinitivo>, que —como bien se sabe— carece de la forma verbal perfectiva (**solió, *ha solido,* etc.).

(1) a. El vulgo no confunde jamás las condiciones de verdadero, bueno y bello; **siempre sabe distinguir** (Bunge, *Principios de psicología individual* y *social*, 1928, Argentina, *CORDE*);

b. [los indios] muchos estan Ricos mas bien tratados y mantenidos que en sus tierras como se an abitado al trabajo **saben ganar de comer** (Anónimo, Carta de Damián de Lavandera, 1481, Bolivia, CORDIAM);

c. McCarry no es un escritor de los que suelen denominarse „electrizantes", pero en su tono gris, asordinado, **sabe ir pegando** los hechos de tal manera que el lector no enloquece de afecto (*Revista Hoy* 08-14/11/1978, Chile, *CREA*);

d. Ella **supo venir** a casa, de visita una o dos veces por mes (RAE--ASALE, 2009: § 28.4h).

No abunda la bibliografía sobre el tema, por lo que revisaremos los dos planteamientos más conocidos: el de Lida de Malkiel (1948)

[1] Por perífrasis verbal se entiende una unión semántico-sintáctica de, al menos, dos verbos: uno en forma personal, llamado *verbo auxiliar*, y otro en forma no personal, denominado *auxiliado*. El resultado constituye una unidad cabal de carácter conceptual, no siempre predecible a través de los elementos que la componen (Olbertz, 1998; Zieliński, 2014).

—mayoritariamente aceptado por los investigadores que se ocupan de perífrasis verbales (Yllera, 1980; Olbertz, 1998; Fernández de Castro, 1999; García Fernández, 2006)— , y el de Vázquez (1980), contrastándolos con los datos a los que los filólogos de hoy tenemos acceso gracias a los avances, por una parte, de la lingüística de corpus y, por otra, de los estudios sobre conceptualización que ofrece la gramática cognitiva. Creemos que es fundamental llevar a cabo un serio estudio histórico para determinar el origen de esta perífrasis y observar los cambios que ha sufrido el verbo *saber* en ella.

Nuestro trabajo se divide en dos partes. En primer lugar (§1), tras examinar con mirada crítica los dos principales planteamientos sobre su procedencia, nos ocuparemos del origen del valor frecuentativo de la construcción perifrástica <*saber* + infinitivo> y plantearemos una nueva hipótesis tomando como base el *patrón de lexicalización* de Talmy (1985). En segundo lugar (§2), basándonos en la hipótesis propuesta, presentaremos la evolución semántica que experimenta el verbo auxiliar *saber* hasta adquirir el significado de frecuentatividad. Cierran este estudio las conclusiones a las que hemos llegado (§ 3).

1. Origen

Hasta el momento únicamente disponemos de dos hipótesis —muy diferentes— sobre el origen del valor frecuentativo de *saber*: por un lado, se asocia con el influjo de una lengua indígena de América y, por otro, con una tradición culta que se remonta al mundo grecolatino.

Dado que se observa (Kany, 1994: 249) la persistencia del valor frecuentativo en zonas de Sudamérica (Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Chile y sur de Colombia), Vázquez (1980) cree que el origen de la perífrasis se relaciona con el dominio lingüístico del quechua, cuyo verbo *yachana* codifica tanto el conocimiento adquirido como la idea frecuentativa. Aunque esta hipótesis explica que el influjo quechua contribuye al mantenimiento del valor en cuestión en algunas variedades del español americano, la lectura frecuentativa de la perífrasis se documenta en la lengua medieval peninsular, como demuestra el *Libro de Alexandre* (2a-b), fechado a mediados del siglo XIII.

(2) a. esta faz las iglesias sagradas vïolar/ **sabe** a los perlados de mesura **sacar** (*LAlex*. vv. 2368 c-d);

b. omne que tantos **sabe** judiçios **delivrar**/ por qual juïçio dio, por tal debe passar (*LAlex*, vv. 2330 c-d).

Mucho antes que Vázquez, Lida de Malkiel (1948), con criterio diacrónico, destacó el origen culto del valor frecuentativo de <*saber* + infinitivo>, reflejo de una larga tradición que, en su opinión, remite a la cultura grecolatina y pasó a las lenguas románicas gracias, sobre todo, a la repercusión de la *Vulgata*, texto en el que la construcción, a juicio de esta prestigiosa investigadora, está ampliamente documentada. Sin embargo, ni Lewis y Short (1879/1969: *s.vv. scio*, *nescio* y *sapio*) ni Ernout y Meillet (1951: *s.vv. scio*, *nescio* y *sapio*) reconocen su empleo frecuentativo en ningún tipo de latín. Es más: los pasajes latinos proporcionados por Lida de Malkiel resultan sumamente dudosos (3a), ya que no se puede descartar la lectura con el significado de 'habilidad', como tampoco en la ampliación del estudio que hemos realizado consultando *Brepolis*. Como mucho podemos considerarlos como ejemplos ambiguos (en un *contexto puente*), a partir de los cuales pudo surgir la idea aspectual. Así, en (3b) no se sabe si *los cerdos salvajes*, sujeto omitido en el enunciado, poseen la habilidad de confundir sus huellas o bien ya suelen hacerlo, dado que lo habían aprendido con anterioridad.

(3) a. Stare loco **nescit**, micat auribus et tremit artus
(Virgilio, *Geórgicas*, III, 84 *apud* Lida de Malkiel 1948: 273);

b. feri **sapiunt** vestigia palude **confundere**, urina fugam **levare** (Plinio, *Historia natural* VIII, 208-209, BREPOLIS);
[(los cerdos salvajes) saben/suelen confundir las huellas en la ciénaga, aligerar la huida con la orina].

Tampoco la búsqueda que hemos realizado en biblias medievales ha dado resultados positivos. Obsérvense las traducciones medievales del mismo pasaje de la *Vulgata* (4b-d), cuya lectura —siempre en contexto negativo, lo que favorece el solapamiento con la frecuentatividad (*vid. infra*)— no deja lugar a dudas y apunta, evidentemente, al significado prototípico de la construcción.

(4) a. labor stultorum adfliget eos qui **nesciunt** in urbem **pergere** (*Vulgata*);
b. So trabaio quexara a los locos que **non saben andar** por la uilla (Cod. E6);
c. la cuyta a los locos los faze afanar por **non saber yr** ala çibdat (Cod. EV);
d. El trabaio de los nesçios lo cansara el qual **non sabe yr** a çibda (E4); (*Eclesiastés* 10, 15 *apud* Enrique-Arias, 2008).

Esto nos lleva a pensar que el origen aspectual de la construcción no se debe a influjo quechua, como defiende Vázquez (1980), ni tiene raíces cultas, como sostiene Lida de Malkiel (1948), sino que, como intentaremos probar a continuación, puede presentar un carácter popular, relacionado con la conceptualización de la repetición de una actividad como mera rutina de la vida cotidiana. Es lo que demuestra la serie formada por las cuatro construcciones frecuentativas del castellano medieval (5) (Yllera, 1980: 199-204, Zieliński, 2010: 676-678), que presentan el mismo *patrón de lexicalización* (*lexicalization pattern*), en términos de Talmy (1985), a través del cual se codifican con más facilidad los elementos cultural y cognitivamente fundamentales para una comunidad lingüística.

En primer lugar, nótese que lo que tienen en común <*soler* (<SŎLERE 'tener costumbre', y este, a su vez, procede de SŎLUM 'suelo, lugar donde uno se asienta más frecuentemente') + infinitivo> (*cf*. fr. *s'habituer* 'acostumbrarse', derivado de HABITUS), <*usar de* + infinitivo> (*cf.* ing. *use to*), <*saber* + infinitivo> y <(*a*)*costumbrar* + infinitivo> es que el valor que han adquirido deriva de la acepción léxica que indica la rutina en la realización de eventos o de actividades diarias (Zieliński, 2010: 676-678):

(5) a. E non só yo la tu asna en que tú **sueles andar** fastal día de oy (*EE*);
b. los judíos que lo entendieron por más, e por esto solo non **usavan de comer** de ninguna gordura en ninguna guisa (*GE 1*);
c. segund que uos e contado los omnes son dios dellos. ca ellos no seyendo los fizieron & quando se dannan**sabenlos adobar** (*EE*);

d. el Rey ponia grant diligencia en todos sus feytos pero vna vez enel mes **costumbraua yr** a caça al mont (*GCron*).

En segundo lugar, la perífrasis <*saber* + infinitivo> se documenta por primera vez en iberorromance, en la obra anónima el *Libro de Alexandre*, que codifica la *oralidad mixta*, en términos de Zumthor (2001), ya que el carácter textual propio de la temática está determinado, en gran medida, por lo oral de las técnicas juglarescas con objeto de acercar lo narrado a un público ansioso por escuchar la historia de las hazañas de Alejandro Magno. Esta primera aparición ha de asociarse con lo que Jacob y Kabatek (2001: X) denominan *innovaciones por expresividad*, en el sentido de que el reajuste se lleva a cabo en el plano oral *desde abajo*, en términos de Labov (2001: 266), y ha de vincularse con la proximidad comunicativa. Prueba de ello es su total ausencia en la obra hagiográfica —inscrita en la misma corriente del Mester de Clerecía— de Gonzalo de Berceo. Obsérvese que la lectura frecuentativa del predicado *sabe honrar* implicaría una imagen de Dios contraria a los dogmas cristianos ya establecidos: sería impensable que el sujeto divino a quien se debe servir no siempre muestre respeto a sus fieles.

(6) A tal señor deuemos servir e aguardar/ que **saue** a sus sieruos de tal guisa **honrar** (*SDom.* 756 a-b).

Con todo, los pasajes del valor frecuentativo hallados en el *Libro de Alexandre* (7) evocan contextos moralizantes, a veces de carácter impersonal, en los que el valor de habilidad pudo solaparse fácilmente con el frecuentativo.

(7) a. al omne que non veen non **saben escarnir** / es bien atales omnes solitarios Bevir (*LAlex*, vv. 1662 c-d);

b. Los buenos e los santos que non quieren fallir / que oran, alimosnan e piensan de servir / **saben** con sus sermones los otros **convertir** / pesal tanto con estos que se quiere morir (*LAlex*. vv. 2400).

Su frecuencia de empleo va aumentando ligeramente a lo largo del Medievo, si bien sigue manifestando las restricciones discursivas

vinculadas al carácter popular del giro. Según indica Yllera (1980: 203-204), hasta el siglo XV no culmina su gramaticalización (8a-c), momento a partir del cual comienza su declive.

(8) a. Ende leemos de Çesar que tanto amaua sus Caualleros commo asi mjsmo & non **sabia estar** syn ellos (*Castigos*);
b. Los Tartres son muyt cobdiciosos et prenden volenter la cosa de otri et la suya no la **saben guardar** (*CronCon*);
c. les envió a Mateo Malferit, que **sabía ser muy acepto** a los seneses (*Anales*);
d. tenia quescrivir desta tierra a vm sola quiero dezir una y es q los hombres que **saben trabajar** y se dan a la virtud tienen de comer (*Cartas*: XVI);
e. […] con esta galantería me inclinaba a obrar en su servicio, asegurándose observó el ser verdadero amigo de quien **lo sabe ser mío** y con la entereza que han experimentado Vuestras Mercedes en mis atenciones, etc. (*Registro*: XVII).

El descenso de su empleo en el español peninsular debe relacionarse con el triunfo de la perífrasis <*soler* + infinitivo>, que, a diferencia de <*saber* + infinitivo>, pierde sus restricciones distribucionales por las mismas fechas y se ve sometida a fijación, en el sentido de que el verbo principal requiere siempre infinitivo (**lo suelo*). Los textos demuestran que, a medida que la expresión con *soler* gana frecuencia de empleo, desbanca a las otras tres construcciones perifrásticas frecuentativas, usurpando sus usos (Zieliński, 2010: 676-678), de modo que los últimos ejemplos de <*saber* + infinitivo> encontrados en la península ibérica —de carácter marcadamente popular— datan del siglo XVII (8e), aunque el valor frecuentativo de la perífrasis todavía se menciona, una centuria más tarde, en el *Diccionario de autoridades* (1726).

Visto todo lo anterior, el mantenimiento del valor frecuentativo de la perífrasis con *saber* en el español de América (sobre todo en variantes chilenas, andinas y rioplatenses) no es mera casualidad. Todo apunta a que su suerte se vio favorecida por la interferencia del quechua,

que proporcionó un terreno abonado para los empleos populares de la perífrasis española.

(9) a. el caudal que tiene q canta su boz tiene un mulato que com pro la iglesia buena boz y no **sabe andar** por casa (*Cartas*: XVI);
b. los hombres que **saben trabajar** se dan a la virtud tienen de comer que los que no tantos perdidos ay en esta tier (*Cartas*: XVI).

Heine y Kuteva (2005: 4) insisten en que, para que opere un cambio por contacto entre dos lenguas, ha de existir algún tipo de identidad con el que los usuarios de un código lingüístico puedan identificarse fácilmente. En este caso concreto, el quechua y el español comparten una conceptualización basada en la ontología popular de que, si sabemos hacer algo, solemos hacerlo a menudo. Sin lugar a dudas, fue esta la causa que propició el auge del valor frecuentativo de la perífrasis <*saber* + infinitivo>. Del mismo modo podemos explicar el valor frecuentativo que presenta la construcción en el español de Filipinas (Quilis, Casado-Fresnillo, 2008: 121-122) y su mantenimiento gracias, en este caso, al influjo del tagalo.

2. Evolución semántica

En esta perífrasis de carácter popular se constata la evolución semántica desde el significado de 'habilidad' al de 'frecuentatividad', ya que 'adquirir la habilidad de hacer algo' implica la lectura de 'hacerlo con frecuencia', como prueban los ejemplos ambiguos del *contexto puente*, en el que están presentes ambos valores. Como indicaron Bybee, Perkins y Pagliuca (1994: 15-19), el mantenimiento del significado originario no es obstáculo para que se desarrollen otros valores, como se atestigua también en los reajustes sufridos en lenguas criollas de base románica, que también han llegado al significado frecuentativo desde el de conocimiento: papiamento *sa* (<port. *saber*) o haitano *kôn* (<fr. *connaître* 'conocer', 'saber') (Heine y Kuteva, 2002: 186-87).

Entra en juego, por lo tanto, el patrón de lexicalización ya mencionado previamente (§ 1) (observable en el dicho español *la práctica hace al maestro*), con ayuda del cual el valor frecuentativo pudo

desarrollarse en un contexto propicio. La construcción consiguió un valor más gramatical, según el planteamiento de Traugott y Dasher (2005). Factores como la negación y, ante todo, la selección de tiempos no delimitados temporalmente en indicativo favorecieron este cambio por implicatura conversacional.

Ahondando en ello, podemos afirmar que la negación juega un papel crucial en el desarrollo del valor frecuentativo, dada la premisa cultural compartida por los usuarios de un código lingüístico según la cual no saber hacer algo implica casi de inmediato no hacerlo nunca o pocas veces. Así, en el *Diccionario de autoridades* (1726: *s.v. saber*) leemos: "Se suele tomar por practicar, ò acostumbrar: y aunque tal vez se usa afirmativamente: como Fulano sabe hacer un gusto; *lo mas común es con negación*" (la cursiva es nuestra). De modo similar, del predicado perifrástico de (10a), *no saber estar sin ellos*, se infiere pragmáticamente que César no solía estar sin ellos.

Además de la negación, la elección de formas verbales no delimitadas temporalmente desempeña un papel importante. Esta restricción se debe a la incompatibilidad del valor frecuentativo con el cese de la actividad que implica el empleo de las formas verbales delimitadas temporalmente. Al codificar el carácter frecuentativo de un evento, el emisor pone de manifiesto que su realización se repite varias veces en el eje temporal, sin que le interese marcar ni su inicio ni su final. Por la misma razón la frecuentatividad resulta únicamente compatible con el presente (10a-b) y el imperfecto de indicativo (10c-d). Prueba de ello lo constituyen las formas defectivas del verbo frecuentativo por excelencia en español peninsular: *soler*.

(10) a. Grant honra me acreçe en tal dona tomar / la que ante quisieron con Maçeus Casar / varón que tal consejo **sabe** a señor **dar** / devrie aver vergüença ante otros fablar (*LAlex*. vv. 1281 a-d);

b. **Solien-lo** Alexe de primero **llamar** / mas ouo-le el padre el nombre a mudar / Paris le puso nonbre si lo oyestes / contarca igual lo fazia de los otros & par (*LAlex*. vv. 360 a-d);

c. Fueron a poca d'ora en alta mar entrados / andudieron grant tiempo radíos eerrados / eran los marineros fierament embargados / ca non **sabién guiar** do non eran usados (*LAlex*. vv. 2299 a-d);
d. Ende leemos de çesar que tanto amaua sus Caualleros commo asi mjsmo & **non sabia estar** syn ellos (*Castigos*).

Resulta sumamente interesante comprobar en el *Libro de Alexandre* que el valor frecuentativo de <*saber* + infinitivo> emana únicamente de los contextos en presente de indicativo (10a), mientras que, para denotar repetición de una actividad en el pasado, el autor opta por <*soler* + infinitivo> (10c). Creemos, pues, que esto apunta a que el valor frecuentativo primero se solapó con el valor previo en contextos en presente de indicativo (llamado *contexto gnómico*) —recuérdese el carácter oral de la obra, con su HIC ET NUNC—. Solo una vez gramaticalizada la estructura en presente, lo que sucede a partir del siglo XIV, se extiende al imperfecto.

La relativa alta frecuencia de <*saber* + infinitivo> en este contexto sintagmático provoca que el predicado compuesto empiece a adquirir un nuevo valor, pasando por una fase de ambigüedad[2], como se desprende de (11a). No se sabe si *las cabras* son *tan entendudas* porque poseen la habilidad —el conocimiento adquirido— de curarse o es el emisor quien las califica de *tan entendudas* porque suelen curarse.

(11) a. Las cabras tan entendudas animalias son que ellas **se saben melezinar** (*GE 1*);
b. E en tod esto los gascones que son yentes que non **saben ueuir** en paz. Passaron las montannas & entraron en tierra de Cantabria. & començaron de Robarla (*EE*).

Nos encontramos, pues, ante lo que Heine (2002: 84) denomina *contexto puente*, es decir, una situación contextual propicia para que la expresión codifique un nuevo valor gramatical por enriquecimiento pragmático antes de convencionalizarse. Precisamente en

[2] Algo parecido afirma Yllera (1980: 203), para quien "la mayoría de los ejemplos […] del español antiguo nos parecen dudosos puesto que pueden interpretarse más naturalmente como 'es capaz de', 'tiene poder para', 'sabe cómo' […] o como 'soler'".

esta situación contextual tan ambigua surgen dos posibles lecturas. Por una parte, es posible la antigua lectura de habilidad, que codifica creencias subjetivas del emisor sobre las actitudes adquiridas que tiene el sujeto-agente para realizar una acción, y, por otra, empieza a brotar la lectura de *Aktionsart*, motivada por el entorno contextual en el que ya no se focalizan las propiedades del sujeto-agente, sino el evento en sí[3]. Por lo tanto, esa lectura resulta más objetiva en comparación con la primera, dado que viene a denotar, ante todo, cómo se desarrolla la acción en el eje temporal.

3. Conclusiones

Como se ha demostrado en las páginas precedentes, el origen del valor frecuentativo de <*saber* + infinitivo> no es ni un calco semántico del quechua ni un cultismo, sino una expresión de raíz popular. Lo demuestra tanto su primera documentación en el *Libro de Alexandre* como la formación de las cuatro perífrasis frecuentativas registradas en el español medieval, en las cuales la idea de frecuencia ha llegado a codificarse como elemento rutinario de la vida cotidiana. Prueba de ello lo constituye su reajuste semántico, que parte del valor primario de habilidad. El proceso se vio favorecido por la negación y por la selección de predicados no delimitados temporalmente.

A partir del siglo XV decrece el empleo de <*saber* + infinitivo> y se incrementa el de <*soler* + infinitivo>. Dos centurias más tarde, cae en desuso en el español peninsular, pero se conserva en el de zonas del sur de América por influencia del quechua, donde desbanca a otras construcciones de la misma índole, convirtiéndose en el español rioplatense en la única perífrasis de frecuentatividad. Asimismo, se mantuvo en el español de Filipinas por influjo del tagalo.

[3] "Si la lectura del primer significado resulta más subjetiva, porque parte de las creencias del emisor, la segunda, en cambio, adquiere una perspectiva más objetiva en contraste con la primera, dado que ya no se basa en creencias, sino en su percepción, que, pese a su innegable e incuestionable parcialidad, arranca de un ángulo más objetivo que puede ser compartido por el destinatario" (Zieliński, 2014: 133).

Relación de fuentes

Anales = Jerónimo Zurita (1562/1967), *Anales de la corona de Aragón*, ed. de Á. Canellas López, CSIC, Zaragoza.

BREPOLIS = Brepols Publishers, *Library of Latin Texts*, [on-line] http://www.brepolis.net, 12.2016.

Cartas = VV.AA. (s. XVI/2009), *Cartas de particulares en Indias del siglo XVI*, ed. de M. Fernández Alcaide, Iberoamericana Vervuert, Madrid--Frankfurt am Main.

Castigos = Anónimo (1293/1952), *Castigos e documentos para bien vivir ordenados por el rey Sancho IV*, ed. A. Rey, Indiana University Publications, Bloomington.

CORDE = Real Academia Española, *Corpus diacrónico del español*, [on--line] http://www.rae.es, 12.2016.

CORDIAM =Academia Mexicana de la Lengua, *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América* (cordiam), [on-line] www.cordiam.org, 12.2016.

CREA = Real Academia Española, *Corpus de referencia del español actual*, [on-line] http://www.rae.es, 12.2016.

CronCon = Fernández de Heredia, J. (h. 1350), *Crónica de los conqueridores* I y *II*, ADMYTE.

EE = Alfonso X el Sabio (1270/2002), *Estoria de Espanna que fizo el muy noble rey don Alfonsso, fijo del rey don Fernando et de la reyna donna Beatriz* [edición paleográfica], ed. de P. Sánchez-Prieto Borja, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares.

GCron = Fernández de Heredia, J. (h. 1376/2003), *Gran Crónica de España*, ed. de J. M. Cacho Blecua, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

GE.1 = Alfonso X el Sabio (1275/2002), *Estoria General. Primera parte* [edición digital paleográfica], ed. de P. Sánchez-Prieto Borja, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares.

LAlex = (h.1250/1906), *Libro de Alexandre,* ed. de A. Morel Fatio, Max Niemeyer, Dresden.

SDom = Gonzalo de Berceo (h. 1236/1972), *Vida de Santo Domingo de Silos*, ed. de T. Labarta de Chaves, Castalia, Madrid.

Bibliografía

BYBEE, J. L., PERKINS, R. D., PAGLIUCA, W. (1994), *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*, University of Chicago Press, Chicago.

ENRIQUE-ARIAS, A. (dir.) (2008), *Biblia Medieval*, [on-line], http://www.bibliamedieval.es.

ERNOUT, A., MEILLET, A. (1951), *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*, 3 vols, Klincksieck, Paris.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. (1999), *Las perífrasis verbales en el español actual*, Gredos, Madrid.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (dir.) (2006), *Diccionario de perífrasis verbales*, Gredos, Madrid.

HEINE, B., KUTEVA, T. (2002), *World Lexicon of Grammaticalization*, Cambridge University Press, Cambridge, [on-line] https://doi.org/10.1017/CBO9780511613463.

HEINE, B., KUTEVA, T. (2005), *Language Contact and Grammatical Change*, Cambridge University Press, Cambridge, [on-line] https://doi.org/10.1017/CBO9780511614132.

JACOB, D., KABATEK, J. (2001), "Introducción: Lengua, texto y cambio lingüístico en la Edad Media iberorrománica", en: Jacob, D., Kabatek, J. (eds.), *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica. Descripción gramatical – pragmática histórica – metodología*, Iberoamericana Vervuert, Madrid-Frankfurt am Main, pp. VII-XVIII.

KANY, Ch. E. (1994), *Sintaxis hispanoamericana*, Gredos, Madrid.

LABOV, W. (2001), *Principles of Language Change*, vol. 2: *Social Factors. Language in Society*, Blackwell Publishers, Oxford.

LEWIS, Ch. T., SHORT, Ch. (1969), *A Latin Dictionary. Founded on Andrews' Edition of Freund's Latin Dictionary*, Oxford at the Clarendon Press, Oxford.

LIDA DE MALKIEL, M. R. (1948), "«Saber» «soler» en las lenguas romances y sus antecedentes grecolatinos", *Romance Philology,* 2, pp. 269-283.

OLBERTZ, H. (1998), *Verbal Periphrases in a Functional Grammar of Spanish*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, [on-line] https://doi.org/10.1515/9783110820881.

QUILIS, A., CASADO-FRESNILLO, C. (2001), *La lengua española en Filipinas*, CSIC, Madrid.

Real Academia Española (1726), *Diccionario de Autoridades*, [on-line] http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle, 12.2016.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols., Espasa, Madrid.

TALMY, L. (1985), "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms", en: Shopen, T. (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3: *Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.

TRAUGOTT, E. C., DASCHER, R. (2001), *Regularity in Semantic Change*, Cambridge University Press, Cambridge, [on-line] https://doi.org/10.1017/CBO9780511486500.

VÁZQUEZ, H. (1980), *El quichua en nuestro lenguaje popular*, Departamento de Difusión Cultural de la Universidad de Cuenca, Cuenca.

VENDLER, Z. (1957), "Verbs and Times", *The Philosophical Review* 66(2), pp. 143-160.

YLLERA, A. (1980), *Sintaxis histórica del verbo español. Las perífrasis medievales*, Departamento de Filología Francesa. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

ZAMORA, V. (1974), *Dialectología española*, Gredos, Madrid.

ZIELIŃSKI, A. (2010), "Las perífrasis frecuentativas. Su origen y gramaticalización en español medieval y clásico", en: Górnikiewicz, J., Grzmil-Tylutki, H., Piechnik, I. (eds.), *En quête de sens. Études dédiées à Marcela Świątkowska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 674-682.

ZIELIŃSKI, A. (2014), *Perífrasis de los verbos de movimiento en español medieval y clásico*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

ZUMTHOR, P. (2001), *A letra e a voz. A literatura medieval*, Compahnia Das Letras, São Paulo.

Didáctica

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.14

Răzvan Bran
Universitatea din București
razvanbran@yahoo.gr

Los manuales de ELE editados en Rumanía bajo el comunismo

Resumen:
El presente trabajo versa sobre los manuales de español como lengua extranjera editados en Rumanía durante el régimen comunista y diseñados para el sistema educativo público. Más concretamente, analiza los elementos ideológicos y los mecanismos de la propaganda comunista. El nuevo régimen político tenía que reformar todo el sistema educativo para crear "el nuevo hombre" en el espíritu de sus valores e ideología. Tras la liberalización que caracteriza la primera etapa del régimen de Ceausescu, los rumanos empezaron a viajar más y a aprender idiomas extranjeros, además del ruso. Los manuales de ELE publicados en este contexto se proponen fomentar la identidad nacional mediante textos y elementos visuales que ponen de manifiesto las bellezas naturales de Rumanía, su pasado glorioso, su desarrollo económico, etc. El paratexto reproduce imágenes de fábricas, edificios representativos, monumentos, paisajes, pero son pocos los elementos culturales del mundo hispanohablante. A veces, el léxico es demasiado especializado para aprendices principiantes. Los manuales analizados no desarrollan la competencia intercultural y se proponen evidenciar la actividad del Partido Comunista Rumano.

Palabras clave: español como lengua extranjera, manuales, ideología comunista, propaganda, Rumanía

Abstract:
The Textbooks of Spanish (L2) Published in Romania Under Communism
This paper looks at the textbooks of Spanish (L2) published in Romania during the communist regime and designed for the state educational system. More precisely, it investigates the ideological elements and the mechanisms of communist propaganda. The new political regime needed to reform the whole educational system in order to create the "new man" in the spirit of its values and ideology. After the liberalization in the first period of Ceausescu's regime, Romanians started travelling more and began learning foreign languages other than Russian. The Spanish textbooks published in this context aimed at developing the national identity through texts and visual elements that highlight Romania's natural beauty, glorious past, economic development, etc. The paratext depicts Romanian factories, representative buildings, monuments, landscapes, but few cultural elements of the Spanish speaking world. The vocabulary is sometimes highly specialised for beginner students. The analysed textbooks do not develop the intercultural competence and aim at highlighting the activity of the Romanian Communist Party.

Keywords: Spanish as a foreign language, textbooks, communist ideology, propaganda, Romania

1. Introducción

Nuestro trabajo tiene como objetivo principal el análisis contrastivo de los manuales de español como lengua extranjera (ELE) publicados en Rumanía durante el régimen comunista y destinados al alumnado del sistema público. Más concretamente, investigaremos las estrategias propagandísticas y los elementos ideológicos mediante los cuales el Partido Comunista Rumano trató de imponer su doctrina, sus principios políticos y valores. Tendremos en cuenta la manera en que los manuales se refieren a conceptos clave como, por ejemplo, el patriotismo, la identidad nacional, la personalidad desarrollada multilateralmente, el culto a la personalidad, los logros económicos del país, el pasado glorioso, etc.

Tras presentar el contexto histórico e ideológico del período que nos ocupa, analizaremos detenidamente el contenido de los manuales,

los textos, las actividades propuestas, el vocabulario y el soporte gráfico (o paratexto) con el fin de identificar los mecanismos de propaganda, control y censura.

La presente investigación, que se enmarca dentro del ámbito de la didáctica, puede proporcionar informaciones sobre la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía y/o en cualquier otro país comunista. Además, los resultados de este análisis comparativo ofrecen datos sobre la influencia de lo ideológico en el proceso de enseñanza.

2. El corpus bibliográfico

El corpus está formado por manuales escolares de ELE editados en Rumanía entre los años 1969 y 1981 y destinados a los alumnos del sistema educativo público (14-18 años). En cuanto a la autoría, dichos manuales fueron diseñados por profesores rumanos que enseñaban el español en escuelas o universidades de Rumanía. Sin pretender una labor exhaustiva, hemos analizado con detenimiento buena parte de los manuales de ELE existentes en aquella época.

Los manuales escolares analizados tienen (casi) la misma estructura en cuanto a las unidades didácticas: al principio se presenta la gramática, sigue el texto principal (que puede ser descriptivo, narrativo, un diálogo, una carta), luego se les proponen a los alumnos varias actividades[1] de gramática (morfosintaxis), léxico, comprensión lectora y expresión oral/escrita[2]. También, todos los manuales analizados

[1] No nos interesan primordialmente su tipología o las destrezas, sino más bien cómo se reflejan los valores comunistas en dichas actividades, pero las actividades propuestas son bastante variadas: ejercicios estructurales, *continúe las oraciones*, *forme oraciones*, conversación (contestar a preguntas basándose en el texto), dictado, traducción del rumano al español, expresión escrita, comprensión lectora. Sin embargo, faltan actividades de comprensión auditiva.

[2] El manual dedicado a los alumnos de primer curso de español incluye una parte introductoria ("lecciones orales"), que contiene sólo imágenes. Las "lecciones escritas" empiezan por una lección preliminar, en que se presentan el alfabeto, las reglas de pronunciación y de acentuación.

incluyen repasos, textos complementarios y repertorios de palabras (español-rumano y rumano-español), organizados por lecciones y por orden alfabético. Cabe decir que, en los manuales para principiantes, las explicaciones se dan en rumano, que es la lengua materna de los alumnos[3].

3. El contexto histórico

Es ya bien conocido que entre la escuela y la sociedad hay una relación muy estrecha, dado que el sistema educativo, con todos sus elementos (profesorado, manuales, objetivos, etc.), refleja los valores sociales, culturales y políticos de la comunidad. Por ello, después de la conquista del poder político por el Partido Comunista Rumano, era imprescindible la reforma radical del sistema educativo rumano a todos sus niveles: los recursos didácticos (manuales, libros de ejercicios, etc.), las asignaturas, los objetivos didácticos, la ideología (valores sociales y culturales) y el profesorado[4].

Como ya hemos mencionado en líneas anteriores, resultaba necesaria la reconsideración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, empezando por el currículum y el personal docente. Igualmente, se imponía la revisión de los manuales, de las asignaturas y de todos los recursos materiales e inmateriales. La nueva visión sobre el proceso educativo conllevaba imponer nuevos valores y formar nuevos comportamientos y actitudes en el espíritu de la ideología comunista. Y esto se podía conseguir mediante los profesores, las asignaturas

[3] En lo que concierne al uso de la lengua materna (L1) de los alumnos en el aula de L2, hay diferentes teorías y perspectivas. A nuestro juicio, las explicaciones que se dan en rumano tienen sus ventajas, pero el uso de L1 puede provocar interferencias lingüísticas.

[4] Los años 1948-1949 marcaron la reforma del sistema educativo rumano, cuyo modelo fue el sistema soviético. El Decreto 175, publicado en el Boletín Oficial del Estado nº 177 del 3 de agosto de 1948, estableció el fundamento legal en el que se basó esta reorganización.

y los manuales[5]. Se introdujeron asignaturas y actividades de índole ideológica y patriótica, como la Economía política y la práctica agrícola obligatoria (o el así llamado "trabajo patriótico"). Los elementos indeseables, al igual que los profesores que no se inscribían en esta línea ideológica y didáctica impuesta por el Partido, fueron alejados.

Sin embargo, tras la elección de Nicolae Ceaușescu como secretario general del Partido Comunista Rumano en 1965, se apreció una liberalización social, cultural y educacional, al menos en la primera década de su gobierno. Además, en la línea de una política independiente que desafiaba la influencia soviética en Rumanía, su régimen estuvo marcado por una apertura hacia los países occidentales y capitalistas. Como consecuencia, los rumanos empezaron a viajar más, pero especialmente a los países del bloque comunista.

En este contexto, las autoridades se mostraron más permisivas en cuanto al estudio de lenguas extranjeras modernas, además del ruso. Aparecieron instrumentos de aprendizaje y enseñanza, así como gramáticas, manuales, libros de ejercicios, libros de lecturas, guías, etc. destinados también al gran público, no sólo al uso escolar. En el sistema público se introdujeron como asignaturas otros idiomas (francés, inglés, alemán, español e italiano) y, por consiguiente, hubo que crear manuales para su enseñanza. Cabe mencionar que, bajo el régimen comunista, había un único manual para clase, para cada asignatura y grado, lo cual era esperable si tenemos en cuenta que el Partido controlaba todos los contenidos enseñados. No había alternativa ni posibilidad de elegir otros recursos didácticos. Nos hallamos en plena época socialista, en la que el trasfondo cultural está controlado por el Partido único y su ideología.

[5] El manual puede considerarse no sólo un recurso fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también un documento oficial de la política educativa (Dumbrăvescu, 2015: 291).

4. Los manuales de ELE bajo el comunismo

4.1. El componente cultural y la enseñanza de lenguas extranjeras

Además de los contenidos lingüísticos (las reglas de morfosintaxis y el léxico) y las competencias (expresión oral y escrita, comprensión lectora, interacción), los manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras tienen que incluir aspectos culturales (extralingüísticos) relacionados con la lengua y la comunidad que la habla. El componente cultural desempeña un papel esencial en la adquisición de los idiomas, dado que entre la lengua (especialmente el léxico) y la realidad (elemento extralingüístico), por otro lado, se establece una relación muy estrecha. La realidad influye en la lengua, que tiene su propia manera de interpretar lo extralingüístico. Igualmente, para entender la manera de pensar y de actuar de una comunidad, para aprender el idioma es imprescindible adquirir aspectos concernientes a la cultura y la civilización de dicha comunidad: su religión, datos históricos y geográficos, personalidades representativas, fiestas nacionales, costumbres, tradiciones, valores, vida diaria.

El contenido cultural es un conjunto complejo y es necesario que los manuales contengan referencias a dichos elementos, para que el aprendiz adquiera mejor la lengua y la cultura de la comunidad que la habla. Asimismo, los aprendices no sólo se convierten en usuarios eficaces, sino que también desarrollan destrezas socioculturales e interculturales, puesto que, conociendo otras culturas y la diversidad del trasfondo sociocultural, se les despierta la conciencia de la alteridad. La bibliografía especializada (MCER, 2002: 11), además de las destrezas lingüísticas, habla de la importancia de la así llamada competencia intercultural[6]. Al hablar de la competencia comunicativa, Aquilino Sánchez (2009: 309) afirma que:

[6] El *Diccionario de términos clave de ELE* [on-line] define esta destreza de la siguiente manera: "Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad".

Convendría esclarecer que la competencia comunicativa descansa sobre varios pilares, siendo la lengua uno de ellos –quizás el principal, en la sociedad del *Hombre loquens*,– y la cultura otro de singular importancia. Cada uno de ellos es eficaz en su propia dimensión, contribuyendo a la eficacia comunicativa total en conjunción con otros que configuran el proceso.

4.2. La enseñanza de ELE entre lo ideológico y lo nacional

Tras analizar los manuales publicados en Rumanía antes del año 1989, se observa que este instrumento didáctico desempeñaba al menos dos funciones fundamentales. Por un lado, cumplía una función pedagógica, didáctica, y tenía como objetivo la transmisión de contenidos lingüísticos, la enseñanza y la adquisición de la lengua española por los alumnos rumanos. Con este fin, los manuales contienen una gran variedad de textos (narrativos, descriptivos, diálogos), explicaciones acerca del vocabulario y la gramática, ejercicios y actividades que facilitan y apoyan la adquisición de las estructuras léxico-gramaticales españolas. Por otro lado, los manuales servían de instrumento ideológico y propagandístico del Partido Comunista, que transmitía sus valores a través de los textos y las imágenes.

Lo que destaca en el caso de los manuales de ELE investigados es la identidad nacional rumana y el patriotismo, como valores fundamentales. Dado que los manuales que hemos tenido en cuenta fueron publicados en Rumanía se explica la cantidad de elementos relacionados con la cultura y la historia del país. Imaginémonos la siguiente situación: un encuentro entre rumanos y extranjeros que hablan de sus países, en español. Es necesario que los rumanos puedan referirse a elementos culturales, conceptos, lugares, costumbres, platos típicos, etc. No obstante, a nuestro juicio, más allá de este propósito didáctico, los elementos nacionales rumanos son demasiados. Por el contrario, se puede observar que el número de elementos culturales concernientes a España y al mundo hispano es bastante reducido.

4.3. Lo nacional en los manuales de ELE

Se hace referencia a varias entidades representativas, empresas, marcas rumanas y símbolos comunistas como por ejemplo: el Partido Comunista Rumano, la Oficina de Turismo para la Juventud, la organización UJC, el periódico Scînteia (Chispa)[7], la marca de coches Dacia ("Trajano sacó del garaje su coche Dacia"), las empresas de perforación, de utillaje, de horadación, la empresa Tractorul, la fábrica de bicicletas Mediaş, el sistema hidroenergético y de navegación Puertas de Hierro, la fábrica de amoniaco, la empresa Electroputere de Craiova, etc. Asimismo, se emplean muchos topónimos de Rumanía, ciudades, barrios, atracciones turísticas: Tîrgovişte[8], Cîmpulung, Năvodari, Sibiu, Făgăraş, Braşov, (el barrio de) Schei. En cuanto a los antropónimos, la mayoría de los nombres y apellidos son también rumanos, dado que los personajes protagonistas son rumanos: Ion, Ioana, Răzvan, Mircea, Horia, Şerban, además de Trajano (españolizado), Víctor, Victoria. Algunos de estos nombres propios son bastante difíciles de pronunciar en español, especialmente los que contienen las letras *z*, *v*, *ş*, *ă*, *î*. Se mencionan personalidades de la cultura rumana y varios productos culturales rumanos: Vlad Ţepeş, Mihai Viteazul, Constantin Brîncuşi, etc.; alfombras de Moldova y Oltenia, cerámica, joyas.

4.3.1. Historia

Hay también textos que presentan eventos importantes en la historia de Rumanía y del Estado comunista. El pasado ilustre fomenta el sentimiento de pertenecer a un pueblo con una gran cultura y se hace

[7] Al hablar del periódico citado y de los demás medios de comunicación, se menciona entre otras cosas en el manual: "el periódico, igual que el televisor y la radio, contribuye a la instrucción y educación de los hombres, y a la formación de la opinión pública"; "después de leer el periódico "Scînteia" el padre dice a su hijo: "Víctor, este periódico es muy importante, es importantísimo". Sin duda, los medios de comunicación desempeñan un papel muy importante en la formación de la opinión pública, tal y como se menciona en los manuales citados, y aún más en los países totalitarios, donde reinan la censura, la autocensura, el control por parte del Estado, etc.

[8] Conservamos las pautas ortográficas de aquella época.

hincapié en lo nacional. En el corpus analizado, las referencias a la historia rumana son bastante frecuentes. Se trata de personalidades históricas rumanas (el vaivoda Vlad Ţepeş, Mihai Viteazul, Tudor Vladimirescu), importantes batallas, revoluciones y acontecimientos (la Guerra de Independencia, la Unión de 1918). Sin embargo, el acontecimiento más importante de la historia contemporánea de Rumanía es, obviamente, la insurrección armada que tuvo lugar el 23 de agosto de 1944, día que se convirtió en fiesta nacional (véase el texto "¿Qué es lo que hacías entonces?").

Al igual que los elementos de cultura, la historia se presenta como un pasado glorioso y contribuye, de esta forma, a la creación de la identidad nacional, fomentando el sentimiento de patriotismo entre los alumnos, lo cual no es condenable. Sin embargo, existe una gran cantidad de tales elementos y, a veces, el nacionalismo y el patriotismo pueden dañar la interculturalidad y el entendimiento de la alteridad.

4.3.2. La imagen idealizada de la Rumanía socialista

Además del pasado glorioso, la imagen de la Rumanía socialista se presenta también de manera idealizada. Lo interesante es que los manuales sirven de instrumento ideológico mediante el cual el Partido Comunista pone de relieve sus logros y los elementos de los que los rumanos deberían estar orgullosos: las confiterías, que están bien surtidas, los grandes almacenes (como Cocor, por ejemplo), la cinematografía rumana en ebullición y los cines a los que los jóvenes van para ver las nuevas películas rumanas.

Los textos propuestos, además de algunas fórmulas y estructuras léxico-semánticas específicas, incluyen comentarios y referencias a la sociedad comunista. Obviamente, se trata de un instrumento de propaganda comunista, que insiste en lo nacional y que, además de la historia, exalta el presente. A continuación, citaremos algunos ejemplos relevantes para nuestro estudio, extraídos de los manuales. Cuando se habla de la "prestigiosa Empresa de utillaje petrolero", se nos dice que "la conversación recayó sobre la fama de nuestra industria en el mercado mundial y el prestigio internacional de la Rumanía Socialista".

Interesante es también el siguiente fragmento que pone de manifiesto el programa económico del Partido único:

> No abandonamos la ciudad sin conocer el Combinado químico, objetivo económico importante, construido conforme al programa de industrialización de nuestra patria, iniciado por el Partido Comunista Rumano. (Costin, Ionescu, 1979: 13)

También, la cinematografía rumana de la época está presente en los manuales de ELE, como se puede notar en el siguiente fragmento:

> – Dime, Victoria, ¿qué película ponen hoy en el cine *Modern*?
> – Una nueva película rumana *Veronica*.
> – Quisiera verla. Creo que es interesante.
> – Se dice (dicen) que esta película es interesante e instructiva.
> (Duhăneanu, Costin, 1976: 43)

El nombre de la sala de cine sugiere la idea de modernidad, mientras que la película rumana mencionada, además de ser interesante, es "instructiva". Las referencias a la cinematografía rumana podrían considerarse elementos de cultura moderna, que podrían atraer a los jóvenes aprendices de la época.

En *Limba spaniolă* (Costin, Ionescu, 1979: 6), se propone la siguiente actividad de expresión oral (dirigida), en que se puede notar el propósito de los autores de inculcar la idea del prestigio de Rumanía en las relaciones internacionales:

> Tema de conversación dirigida: El prestigio internacional de Rumanía (La característica esencial de nuestra política internacional: colaboración de nuestra patria con todos los países del mundo —en primer lugar con los Estados socialistas— , en los planos político, económico y cultural).

También, son relevantes y sugestivos los títulos de algunos textos, diálogos o de las lecturas complementarias: "Visitamos los invernaderos de Codlea", "El Palacio de Cultura de Iaşi", "¡Qué playa más hermosa tiene Mamaia!", "El conjunto folklórico 'Bodas de Bihor", "Bucarest", "¡Viva nuestra patria socialista!".

4.4. El léxico

La lengua, en general, y el vocabulario, en particular, reflejan lo ideológico y encierran una determinada visión del mundo. Cada palabra se integra en una red más amplia de matices semánticos, usos pragmáticos y conocimientos sobre la realidad extralingüística. Con respecto a este tema, Aquilino Sánchez (2009: 311) comenta que:

> la lengua es también parte de la cultura en la medida en que implica una conceptualización del mundo. En justo e irremediable retorno, toda lengua, y en concreto, por ejemplo, el léxico que la integra, reflejará necesariamente la manera como sus hablantes han conceptualizado la realidad. En este sentido, no hay nada en la lengua que no conlleve alguna connotación cultural.

En cuanto al vocabulario empleado en los manuales investigados, hay que hacer dos observaciones fundamentales. Por un lado, los textos, las actividades y los ejemplos que acompañan las explicaciones gramaticales contienen un vocabulario específico, marcado desde el punto de vista ideológico, como por ejemplo: *camarada* (o *camarada profesor*), *trabajo patriótico*, *la organización de U.J.C.*, *Partido Comunista Rumano*, *campamento internacional de pioneros de Cuba*, *el jefe* / *el comandante del destacamento (de pioneros)*, *cooperativa agrícola de producción* (o *la C.A.P.*), *campesinos cooperadores*, *las notas de la Internacional*, *compañeritas*, *trabajo patriótico*, *grandiosa manifestación del 23 de Agosto*, *astronautas soviéticos*, *el Día de la cosecha*, etc. Se trata de palabras y sintagmas que se refieren a símbolos y conceptos comunistas que se daban con mucha frecuencia en la lengua rumana hablada durante el período que nos ocupa, y que hacían más bien referencia a la sociedad rumana que a la española.

La segunda observación concierne al grado de especialización y a la adecuación de algunos vocablos o giros de palabras. Además del léxico marcado /+ideológico/ o /+político/, el alumnado tiene que adquirir un vocabulario demasiado especializado, que se refiere a elementos del campo de la industria o de la agricultura. Citaremos, entre otros, algunos vocablos y giros representativos: *plataforma de horadación marítima*, *industrialización*, *combinado químico*, *el embalse de*

Vidraru, *las turbinas de la central eléctrica*, *tractor*, *nave de montaje*, *cinta transportadora*, *palanca*, *planes agrozootécnicos*, *labrar la tierra*, *tractores* y *aperos agrícolas*, *tractorista*, *ingeniero agrónomo*, *hojalateros*, *el combinado químico de Craiova*, *la fábrica de amoniaco*[9], *la explotación carbonífera*, *la cuenca minera*, *el imponente sistema hidroenergético y de navegación de las Puertas de Hierro*, *planta gramínea*, *planta umbelífera*, etc. Aunque hoy en día pudieran parecer insólitos o demasiado especializados, sin embargo, hay que decir que estos términos (a veces muy especializados) eran muy comunes en la época, ya que describían la sociedad comunista, una economía en ebullición y los logros del Partido Comunista Rumano.

Desde el punto de vista de la enseñanza de idiomas, consideramos que ambas categorías de léxico mencionadas anteriormente no concuerdan con las necesidades de comunicación que tienen los aprendices del español. En otras palabras, para que los alumnos se conviertan en usuarios eficaces del español precisan aprender el vocabulario fundamental de este, al menos a nivel elemental. Una vez más, lo ideológico influye tanto en la lengua (aunque, a nuestro juicio, de manera artificial) como en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por eso, podríamos decir que en los manuales investigados se eluden los principio didácticos. Esto afecta a las competencias comunicativas del alumnado, que no aprende el vocabulario adecuado para su edad, nivel lingüístico o desarrollo cognitivo, sino palabras de uso restringido.

5. El paratexto

Después de investigar los textos desde un punto de vista ideático y léxico, en este apartado consideramos necesario referirnos al paratexto[10] como instrumento ideológico. El formato y el soporte gráfico poseen

[9] Nótense la variedad semántica de algunas series de palabras: *planta*, *fábrica*, *combinado* (~ *químico*, ~ *de refinamiento*), *empresa* (~ *de automóviles*), y las palabras demasiado técnicas, especializadas.

[10] El paratexto incluye, entre otros, el conjunto de elementos gráficos que acompañan un texto: ilustraciones, gráficos, mapas, reproducciones, dibujos, retratos, cuadros y cualquier otro tipo de imagen.

un indudable poder de motivación para el alumno (Pérez de la Cruz, 1997: 631) y pueden tener tanto una función decorativa, como una función documental.

Los textos de lectura, los ejercicios y las explicaciones de la gramática y del léxico están acompañados de elementos visuales, el así llamado *paratexto*, que complementan el contenido y ayudan a los alumnos a entender mejor y aprender los contenidos. Las ilustraciones, dependientes y subordinadas al contenido del texto escrito, desempeñan principalmente una función decorativa y emotiva. No obstante, desde el principio hay que hacer algunas observaciones importantes. Tras analizar con detenimiento los manuales que nos ocupan, resalta el número bastante reducido de imágenes, gráficos, mapas, etc. A modo de ejemplo, en *Limba spaniolă* (Duhăneanu, Costin: 1976), aparte de las primeras cinco páginas de la unidad inicial, oral, que contienen solo imágenes, a lo largo del manual hay un total de únicamente 4 páginas con elementos visuales, es decir, 9 páginas de un total de 114. En otro manual, la proporción es semejante: aproximadamente 11 páginas de imágenes. Asimismo, la estética y la calidad de los pocos elementos visuales hacen que los manuales parezcan más áridos y menos atractivos para los alumnos. Una explicación de este hecho podría ser la falta de recursos técnicos y tecnológicos de las editoriales de la época.

El paratexto de los manuales presenta una multitud de aspectos culturales de Rumanía con el fin de poner de relieve las bellezas naturales del país, los logros del Partido, el desarrollo económico, así como cultivar en los alumnos el sentimiento de patriotismo. El soporte visual ilustra varios elementos de cultura rumana, según se presenta a continuación:

a. empresas, combinados, fábricas de Rumanía, dado que se quería insistir en el proceso de industrialización y en el florecimiento económico del país: la empresa de utillaje petrolero de Tîrgovişte, la empresa de instalaciones de perforación "El 1º de Mayo" de Ploieşti, el puerto de Constanza;
b. paisajes de Rumanía, animales: la reserva de uros del bosque de Silviuţ, vista desde Poiana Braşov, Sarmizegetusa (El Anfiteatro), el

parque dendrológico de Simeria, el camino Transfăgărăşan, parques de Bucarest (Herăstrău, Cişmigiu);

c. monumentos, estatuas, edificios representativos, museos, bibliotecas: la estatua de Mihai Viteazul de Alba Iulia, el Museo de Historia del Municipio de Bucarest, la Biblioteca Universitaria de Cluj-Napoca, los bloques Intercontinental, Dunărea, Casata, de Bucarest;

d. escenas de películas rumanas de la época: *Ştefan cel Mare*, *Mihai Viteazul*, *Tudor*, *La sublevación*, que ponen de manifiesto el florecimiento del arte cinematográfico rumano;

e. productos artísticos y culturales: cerámica, joyas del Museo Nacional de Historia, "La columna sin fin" (de Tîrgu Jiu), cuadros (*El ataque de Smîrdan* de Nicolae Grigorescu), puntas de lanzas dacias, brazaletes dacios de plata (descubiertos en Transilvania);

f. dibujos que presentan escenas de la vida diaria en la época socialista: en una confitería, en una tienda, en casa, en el aula;

g. otro tipo de imágenes: la ciudad de Mamaia (Hotel Naţional y Unirea, el Teatro de Verano), de Cluj-Napoca (Hotel Belvedere); escenas que presentan batallas históricas[11], etc.

Subrayamos que hay también imágenes y mapas que presentan elementos culturales del mundo hispanohablante, como por ejemplo:

a. ciudades y lugares tópicos: Costa del Sol (Málaga – escena en la calle), el Alcázar de Toledo, la Mezquita de Córdoba, la torre de la Giralda de Sevilla, Granada (el Generalife; La Alhambra: el Patio de los Leones, el Patio de los Arrayanes); el Monumento a Cervantes de Madrid, la estepa castellana;

b. retratos de personalidades históricas y culturales: Cristóbal Colón, Antonio Machado, Emilio Castelar, Miguel de Unamuno, Gustavo Adolfo Bécquer, Benito Pérez Galdós;

c. mapas de la República de Cuba y de España.

---

[11] Una escena interesante es la que presenta *La acogida por la población de la Capital a las unidades del ejército rumano que habían luchado durante la insurrección nacional armada antifascista* y *antiimperialista* (Duhăneanu, Costin, 1981: 25).

En *Limba spaniolă* (Duhăneanu, Costin: 1980), las explicaciones del léxico están acompañadas de ilustraciones (dibujos) de algunos vocablos (*ciervo*, *ballesta*, *peñas*, *álamo*, *ondas del río*, *bardas*, *celadas*, *jumento*, *violoncelo*, *cuarteto*, *paracaidistas*, *pista de hielo*). Por tanto, en este caso, el soporte gráfico no tiene sólo un fin decorativo, sino también didáctico, que facilita el aprendizaje de nuevas palabras.

Igualmente, al final de este apartado, cabe resaltar que las imágenes que presentan aspectos culturales españoles o latinoamericanos son menos frecuentes que las que se refieren a la cultura, la historia y las atracciones de Rumanía. Esta desproporción en cuanto a la representación de lo cultural revela el propósito más bien ideológico y propagandístico del Partido Comunista a la hora de crear los instrumentos de enseñanza-aprendizaje. Se promueven las atracciones turísticas de Rumanía, la belleza natural del país, los acontecimientos históricos y los logros del comunismo, en general, con sus valores: la industrialización, la construcción de bloques de viviendas, edificios, calles, avenidas.

6. Observaciones finales y conclusiones

Generalmente, el manual constituye uno de los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y su papel no es sólo el de proporcionar conocimientos, informaciones o contenidos, sino también el de formar competencias, destrezas, actitudes y comportamientos. Las autoridades educativas de Rumanía, bajo la dirección del Partido único, trataron de formar tales actitudes y comportamientos en el espíritu de la ideología comunista, haciendo uso, entre otras cosas, de los manuales. Al lado del personal docente y de las asignaturas, por su contenido informacional e ideológico, los manuales sirvieron de instrumentos con los que el Partido Comunista Rumano impuso sus valores sociales, culturales y políticos. La enseñanza de las lenguas extranjeras, cualesquiera que fueran (salvo el ruso), representó un caso particular, ya que podían abrir puertas hacia otros países y culturas, otros sistemas políticos y mentalidades. Por ello, las autoridades debían controlar el proceso de enseñanza, todos los recursos didácticos

y a los profesores, para que ningún elemento eludiera la línea impuesta por el Partido único.

Aunque los contenidos temáticos, las situaciones de comunicación y la tipología textual son bastante variados, observamos ineluctablemente una presencia densa de lo ideológico como telón de fondo. La visión cultural e ideológica se atiene en buena medida al elemento nacional y no tiene como objetivo didáctico principal la destreza intercultural y el conocimiento de la alteridad. Se trata de un sistema cerrado, sin contactos con el exterior (es decir, otros países y culturas) y autosuficiente. Es evidente que esta perspectiva patriótico-nacionalista excluye las demás perspectivas ideológicas y la diversidad de opiniones. Los manuales analizados oscilan entre:

a. el presente idealizado de la sociedad comunista y el pasado ilustre;
b. la política y los logros económicos de la industrialización;
c. la cultura material (edificios, bloques de viviendas, hoteles, cerámica) e inmaterial;
d. aspectos concernientes a la política interior y las relaciones internacionales;
e. la cultura y la belleza natural.

El componente cultural de los manuales de lenguas extranjeras publicados en Rumanía bajo el comunismo destaca por la peculiaridad de que los autores no intentan primordialmente formar la conciencia intercultural, sino fomentar el patriotismo y la conciencia de la identidad nacional, poniendo de relieve los eventos históricos significativos y los logros económicos de la Rumanía socialista.

Los textos propuestos se basan en una serie de situaciones ideológicamente muy explotables, como, por ejemplo, visitas, excursiones, encuentros, clases, discusiones, en las que se pueden mencionar los logros del comunismo y sus ventajas. No obstante, hay que precisar que la cultura del mundo hispanohablante y las referencias a ella no faltan[12], pero consideramos que no se les concede la atención debida.

[12] Además del soporte gráfico (reproducciones, mapas, fotografías), los autores incluyen varios textos que se refieren al mundo hispánico: el Museo del Prado, poemas y otros textos literarios, etc.

Se nota un desajuste evidente entre los elementos culturales del mundo hispanohablante y los elementos nacionales, rumanos.

En cuanto al soporte gráfico, cabe precisar que este es bastante limitado y abunda en ilustraciones que presentan principalmente la cultura rumana. Por lo tanto, desempeña un papel importantísimo en la propaganda comunista. Además, por el número reducido y la calidad de las imágenes, los manuales analizados no son muy atractivos para los alumnos.

Consideramos que las conclusiones de este trabajo ponen de relieve la manera en que los manuales reflejan la ideología política del período analizado y los valores que se querían transmitir a los ciudadanos a través del sistema educativo. Una vez más, se puede notar que la sociedad influye en gran medida en el sistema educativo con todos sus componentes y a todos sus niveles. En un régimen totalitario con un partido único, en el que no existe alternativa, las pautas sociales y democráticas se eluden y reinan el control de los medios de comunicación y la censura, lo que afecta obviamente a la libertad, la opinión del individuo y los derechos humanos.

Bibliografía

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE,* [on-line] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, 10.09.2016

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, MECD y Grupo ANAYA, Madrid.

DUMBRĂVESCU, D.-G. (2015), "Los manuales escolares y la formación inicial del profesorado de ELE", en: Lamolda González, M. Á. (comp.), Cruz Moya, O. (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, ASELE, Granada, pp. 291-296.

PÉREZ DE LA CRUZ, N., "Análisis léxico de manuales de español para extranjeros", [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0629.pdf, 10.09.2016.

SÁNCHEZ, A. (2009), *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, SGEL, Madrid.

Corpus analizado

COSTIN, L., IONESCU, I. (1979), *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a XII-a (anul IV de studiu)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

DUHĂNEANU, C., COSTIN, L. (1969), *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a XI-a*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

DUHĂNEANU, C., COSTIN, L. (1975), *Limba spaniolă. Manual pentru anul II liceu (anul II de studiu)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

DUHĂNEANU, C., COSTIN, L. (1976), *Limba spaniolă. Manual pentru anul I liceu (anul I de studiu)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

DUHĂNEANU, C., COSTIN, L. (1980), *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a X-a (anul II de studiu)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

DUHĂNEANU, C., COSTIN, L. (1981), *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a XI-a (anul X de studiu)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

PANĂ, T., CHEREBEŢIU, A., IONESCU, I. (1980), *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a X-a (anul VI de studiu)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucuresti.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.15

Paula Pulgar Alves
Vilniaus universitetas
ppulgaralves@gmail.com

Reír o no reír: estímulos, problemas y malentendidos a partir del humor en la clase de ELE

Resumen:
El uso del humor como estrategia didáctica en clase de ELE ha aumentado en los últimos tiempos. El humor se ve como una fórmula para que los alumnos interioricen no solo conocimientos gramaticales, sino también culturales o pragmáticos. Los estudios sobre la idoneidad de este recurso en clase son variados, pero casi todos coinciden en su importancia. Tras el análisis inicial, el objetivo principal de este artículo es el de exponer y estudiar las experiencias concretas de aula llevadas a cabo con alumnos de español de la Universidad de Vilnius.

Palabras clave: humor, didáctica, enseñanza ELE, experiencias de aula, Vilnius

Abstract:
To Laugh or Not to Laugh: Stimuli, Problems and Misunderstandings Related to Humor in the SFL Classroom
The use of humor as a didactic strategy in SFL lessons has increased recently. Humor is seen as a tool for students to understand not only grammar but also cultural or pragmatic knowledge. A variety of studies on the appropriateness of this resource agree on its relevance. After the initial analysis, the main objective of this article is to introduce particular classroom activities carried out with students of Spanish as a foreign language at Vilnius University.

Keywords: humor, didactics, SFL teaching, classroom experiences, Vilnius

1. Introducción

En los últimos años se han incrementado los estudios en los que se analiza el humor como instrumento en las clases de ELE. Los distintos trabajos sobre el tema en cuestión han apuntado los beneficios, pero también la problemática, inherentes a la utilización de dicho recurso en las aulas con los estudiantes de español. Esta comunicación tiene como objetivo incidir en el valor estimulante del humor en las clases de ELE desde el prisma que ofrece la contextualización particular en un ámbito sociocultural concreto, esto es, el alumnado de Filología de la Universidad de Vilnius. De este modo, y a partir de experiencias concretas de aula, el objetivo es mostrar una panorámica sobre los retos, problemas y estímulos que ofrece la utilización del humor en clase. En el caso que vamos a plantear, la experiencia docente evidencia cómo los diversos orígenes sociolingüísticos determinan una mayor proximidad o lejanía con el humor estandarizado español, lo que trae consecuencias en el plano del aprendizaje y la motivación.

2. Humor y risa. Palabras de difícil definición

Para comenzar con nuestra reflexión nos podemos plantear las siguientes cuestiones, todas ellas de difícil resolución: ¿podemos encontrar una definición universal del humor?¿Qué es la risa?

Si buscamos en el diccionario de la RAE, encontramos varias acepciones de ambas palabras, ninguna de las cuales nos convence del todo en el ámbito en el que nos disponemos a trabajar. En el caso de palabra *humor*, la RAE nos ofrece definiciones como: ‘genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente’; ‘jovialidad, agudeza’; ‘buena disposición para hacer algo’; o ‘cada uno de los líquidos de un organismo vivo’. En cuanto a la palabra *risa*, las dos primeras acepciones que encontramos tienen sobre todo que ver con elementos de tipo más físico que emocional o mental: ‘movimiento de la boca y otras partes del rostro, que demuestra alegría’; o ‘voz o sonido que acompaña a la risa’.

Ninguna de las definiciones anteriores nos parece adecuada para referirnos al asunto que nos ocupa, por lo que vamos a tomar la definición de *risa* dada por Eduardo Jáuregui (2008: 47). Así pues, según este autor, la risa sería "el mecanismo común a todas las culturas e individuos que responde al humor" (Jáuregui, 2008: 47). El mismo autor manifiesta la dificultad de la definición de ambos términos:

> En castellano no existe una palabra de uso cotidiano que identifique este fenómeno emocional sin ambigüedades, dado que «risa» indica también, e incluso principalmente, la expresión de la emoción: los sonidos y gestos que la acompañan. Podríamos emplear la palabra «hilaridad» (pero a mí me parece un tanto forzada), «diversión» (pero esta tiene otras connotaciones que van más allá del humor) o «humor» (que también tiene múltiples significados) (Jáuregui, 2008: 51-52).

Así pues, partimos de la premisa de que es difícil definir ambas palabras sin caer en ambigüedades. Vemos que el humor y la risa suelen aparecer ligadas a otras palabras como *diversión*, *hilaridad* o *gracia*, desde luego, palabras interesantes y conceptos motivadores si estamos hablando de enseñar una lengua extranjera, en el caso que nos ocupa, el español.

Tras mostrar algunas opciones alternativas a la RAE para la definición de los conceptos de humor y risa, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿es el humor algo universal? ¿Existe algo común que nos hacer reír a todos? ¿Se puede traducir el humor?

En cuanto a la primera cuestión, Jáuregui responde afirmativamente. Según sus palabras, "sí existe un elemento común a las diversas tipologías y géneros humorísticos, o al menos una serie de causas universales" (Jáuregui, 2008: 54). Sostiene el autor que "el mismo tipo de eventos que en la sociedad occidental se consideran «graciosos», también hacen reír en las culturas más dispares, y en todas las épocas conocidas" (Jáuregui, 2008: 54). Para el mismo autor, "los estudios etnográficos del humor revelan que las historias cómicas tradicionales se basan en las mismas pretensiones infladas y las mismas caídas en el ridículo que pueden encontrarse en las comedias de Cervantes,

Molière, Shakespeare, Boccaccio o incluso Santiago Segura" (Jáuregui, 2008: 55).

La presumible universalidad del humor es, probablemente, la que hace que podamos llegar a reírnos de algunos chistes de los Monty Python y a la vez sonriamos ante las viñetas de Maitena. Pero lo cierto es que a veces las cosas no son tan fáciles, y algunas situaciones, chistes o bromas que en un principio a nosotros nos resultan absolutamente graciosos no hacen ni sonreír levemente a personas de otras culturas. Esto es lo que puede suceder en ocasiones con algunos intentos infructuosos de ofrecer a nuestros alumnos momentos de humor español. Luego entraremos más en detalle.

El mismo autor, Jáuregui (2008), considera que, a pesar de la universalidad del humor, también podemos hablar de un humor "particular" o "individual", adscrito a un país o grupo social determinado. Para Pedro J. Alonso García el humor tendría que ver con lo social. Señala el autor que "los criterios para considerar una burla más o menos cruel o ingeniosa varían no solo según los individuos sino también según las sociedades" (Alonso García, 2005: 125). La afirmación de Alonso García podría ejemplificarse en la propia sociedad española. Es sabido por todos que hasta bien entrados los años 80 (puede que incluso los 90), en España eran abundantes las bromas sobre los gais, colectivo que era objeto de burla en *sketches* de cómicos famosos como Martes y Trece, entre otros. En la actualidad en España el reírse de los gais es algo que se considera políticamente incorrecto y de mal gusto. Estamos hablando de la misma sociedad, pero con una diferencia de unos 30 años.

En cuanto a la tercera cuestión—¿es traducible el sentido del humor?—, resulta reveladora la anécdota mencionada por Sandri (2013) en su artículo "El humor en cada país", a propósito de lo ocurrido a Reagan en uno de sus viajes a Japón. Parece ser que el por aquel entonces presidente fue a dar una charla y en su intervención contó un chiste. Tras la rápida mediación del traductor el público nipón estalló en risas. Después del evento Reagan preguntó al intérprete que cómo había logrado una traducción tan rápida y tan bien recibida por el

público. Este le contestó a Reagan que simplemente había dicho a los asistentes que el presidente había contado un chiste.

Aquí tenemos solo un ejemplo más de lo difícil que puede ser en ocasiones traducir algunas bromas, sobre todo cuando tienen que ver con el significado o los dobles sentidos de las palabras, pero es indudable que constituyen un interesante recurso para trabajar en las clases de español.

3. Breves apuntes sobre el humor en clase de ELE

En los últimos años, como ya hemos señalado, han aumentado los estudios sobre el humor en clase de ELE, pero no solo en esta rama de la educación es el humor y la risa una herramienta efectiva. En este sentido resulta revelador un estudio de Mónica Guitart (2007) en el que se analiza el uso del humor y la broma en clases en principio tan *serias* como las de Estadística en una Facultad de Ingeniería. Como muestra el estudio, el humor es un recurso jugoso para cualquier tipo de enseñanza. Desde luego es algo imprescindible en clases de ELE donde varios aspectos de la cultura y de la lengua pueden ser mostrados desde la perspectiva de la risa y la broma. Según Alonso García,"A través del humor se hacen más visibles y comprensibles aspectos o realidades tan importantes en el aprendizaje de una lengua como la pragmática, la (inter)cultura, el español coloquial, la entonación y la creatividad" (Alonso García, 2005: 124). Para el mismo autor, el humor es "como una lente de gran aumento a través de la cual se perciben parámetros de comportamiento" (*ibidem*: 128). En este sentido resulta interesante utilizar diálogos y escenas de tipo humorístico en los cuales aparezcan aumentados aspectos característicos de la cultura y la lengua que se están aprendiendo. Diego Ojeda Álvarez y Olga Cruz Moya (2004) hablan, precisamente, de la utilidad del humor en clase de ELE debido básicamente al predominio de lo dialógico en las escenas de tipo humorístico, por la abundancia de juegos de palabras, de la polisemia y de los coloquialismos, entre otros recursos. Consideran los mismos autores que "la comunicación lúdica —en general— y los chistes —en particular— son fuentes de información lingüística a todos los niveles:

fónico, léxico, morfosintáctico y, especialmente, pragmático" (Ojeda, Moya, 2004: 239).

Por su parte, autores como Ricard Morant (2006), se preguntan si con humor se puede aprender mejor una lengua. El autor argumenta que es precisamente gracias al humor como mejor se explican determinados elementos de la lengua que normalmente se consideran tabúes. Así pues, según este autor, la risa y la comedia hacen que se *destabuicen* términos de la lengua que de otra manera, sobre todo para determinadas personas, serían incómodos de explicar.

Como podemos ver, para todos estos autores el humor puede ser aprovechado en múltiples ámbitos del aprendizaje de la lengua. Con el humor rompemos tabúes, enseñamos el comportamiento de los hablantes, aprendemos palabras coloquiales o practicamos la pronunciación. El humor se nos presenta de esta manera como una forma atractiva de abordar determinados conocimientos. Pero hay otra cuestión que debemos plantearnos:¿son todas las culturas igual de permeables al uso del humor en el aula de ELE? ¿Son siempre bien recibidas las bromas en clase?

Estas preguntas trataremos de resolverlas a continuación.

4. Puesta en práctica en el aula: experiencias concretas y reacciones del alumnado de ELE en la Universidad de Vilnius

Nos disponemos ahora a analizar las experiencias propias en relación con el tema del humor en las clases de español comunicativo de la Universidad de Vilnius. En primer lugar conviene señalar que Vilnius, capital de Lituania, es una ciudad que ofrece un complejo entramado sociolingüístico en el que conviven estudiantes mayoritariamente nacidos en el país, pero con procedencias culturales e idiomáticas muy diversas, entre las que priman los orígenes lituanos, polacos, rusos y bielorrusos. Según datos del año 2008, en Lituania el 80% de la población es lituana, el 7% polaca, el 6% rusa y el 1,2% bielorrusa. En cuanto a la capital, Vilnius, tiene un 58% de lituanos, un 19% de polacos, un 14% de rusos y un 4% de bielorrusos (Everatt, 2008: 243). Esta variedad cultural e idiomática se refleja en las clases de español, donde

los alumnos tienen distintos problemas de aprendizaje según cual sea su lengua materna y responden de distinta manera a los estímulos del aula. Al trabajar el tema del humor y la risa, la diversidad de nuestros alumnos se hace patente y nos ofrece algunos momentos interesantes desde el punto de vista cultural y sociolingüístico, dada la variedad de reacciones ante un mismo estímulo. Pongamos como ejemplo de esto una experiencia de clase llevada a cabo con varios grupos de cuarto curso del Grado combinado de Filología Lituana y Española.

A los alumnos, en su mayoría mujeres (98%), con un nivel aproximado de B2-C1, se les propuso una actividad para trabajar el lenguaje coloquial. Dicho ejercicio estaba basado en la propuesta de Agustina Menini titulada "El amor en televisión" (el desarrollo de la actividad de Menini se puede descargar del portal Todoele.net). La actividad consistía en la visualización de un *sketch* de José Mota en el que se hacía una parodia del famoso programa televisivo *Mujeres, hombres y viceversa*. Además del visionado del vídeo del popular cómico español, la creadora de la actividad proponía también ver algunas escenas del famoso programa de Tele 5. En nuestro caso, los alumnos vieron el *sketch* de Mota y después analizaron una entrevista hecha en televisión a los protagonistas masculinos del susodicho programa. Los resultados de la actividad fueron, cuanto menos, curiosos.

Por un lado, ante el chiste final de la parodia de Mota, en dos de las tres clases solo estallaron en carcajadas los alumnos de procedencia polaca. Los alumnos rusos sonrieron y, curiosamente, los lituanos le encontraron menos gracia. Al preguntar a los alumnos lituanos qué les había parecido el vídeo, algunos opinaban que el humor de Mota parecía "zafio" y "vulgar"; por contrapartida, a los alumnos polacos y rusos les había parecido bastante gracioso.

Por otra parte, tras ver la entrevista de los chicos de *Mujeres, hombres y viceversa*, alumnas y alumnos de toda procedencia pensaron que los chicos estaban también llevando a cabo una parodia. En este caso la broma y la realidad se cruzaron de manera interesante.

Tras la actividad anterior los alumnos tuvieron que explicar qué les parecía el humor español y a continuación escribir como trabajo de casa una redacción titulada "¿De qué se ríen los lituanos?".

Ante la primera cuestión, a los alumnos lituanos les pareció que el humor español reflejado en el vídeo de Mota, era, como ya hemos dicho, bastante vulgar. Hablando en general, consideraban que el humor español era más similar al ruso o incluso al polaco y les parecía poco correcto el uso de palabras malsonantes y "ofensivas". Hay que señalar en este sentido que el idioma lituano se caracteriza, en general, por la falta de palabras malsonantes. De hecho, estas en su mayoría no proceden del lituano, sino que son préstamos de otras lenguas (principalmente del ruso).

En cuanto al segundo punto, los alumnos escribieron interesantes redacciones en las que hablaban sobre el humor y la risa en su país. Los textos de alumnos de procedencia lituana recogían afirmaciones críticas del tipo "Desafortunadamente, el pobre y banal sentido del humor es dominante" (en Lituania). Por su parte, los alumnos de procedencia rusa escribieron comentarios como "Respecto al humor en Lituania, pienso que no es tan popular y tan bueno como en otros países, por ejemplo, en Rusia o España". Tanto los alumnos rusos como los polacos consideraban que el humor de su comunidad era mejor. Incluso alguna alumna recogió en su redacción la siguiente afirmación: "Los lituanos en general parecen muy serios y de mal humor todo el tiempo". Sin embargo, no todo fueron críticas hacia el humor de los lituanos. La mayoría de lituanos consideraba que ellos también tenían sus chistes y bromas, aunque admitían que muchas veces eran difíciles de entender para una persona de otra nacionalidad. También señalaban que el humor negro era un tema dominante en los chistes del país y que algunas cuestiones seguían hoy día siendo tabú (esto lo atribuían al conservadurismo de la sociedad de su país). Por otra parte, en cuanto a los tópicos y estereotipos, los lituanos comentaban que en su país (al igual que en otros) había muchos chistes sobre chicas rubias, suegras, polacos, rusos y judíos. De igual modo, parece ser que se hacen chistes sobre personajes populares estereotipados. Ponían el ejemplo de Petriukas, figura plana, característica de los chistes del país (parecida al *Jaimito* español), o de Chuck Norris, curiosamente este último también generador de bromas varias en otros países, entre ellos España.

Finalmente, para terminar el tema se les preguntó a los alumnos qué opinaban del uso del humor y de la risa en las clases de español. Los alumnos que contestaron a la pregunta dijeron que les parecía bien, pero que les resultaba raro, ya que los profesores lituanos no solían hacer bromas en clase. Una de las estudiantes puso un interesante ejemplo en relación con lo anterior, al señalar que había asistido a una charla de un profesor lituano que vivía desde hacía décadas en EE. UU, y que se había quedado muy sorprendida al comprobar cómo el conferenciante comenzaba la charla haciendo una serie de bromas.

5. Conclusiones

Tras analizar los distintos datos de las actividades propuestas en nuestras clases de español llegamos a conclusiones de distinto tipo. Por un lado parece que el uso del humor en el aula puede ser una buena herramienta de comunicación y de enseñanza siempre que tengamos en cuenta que en algunas ocasiones las personas de otros países o culturas pueden llegar a sentirse incómodas ante determinadas situaciones planteadas o incluso ante el uso de ciertas palabras o expresiones (por ejemplo, según nuestra experiencia, como ya hemos señalado, a algunos alumnos lituanos les resulta violento que el profesor haga referencia a palabras “malsonantes” o “vulgares”).

Por otra parte,durante las actividades planteadas en nuestras clases constatamos la innegable universalidad del humor, pero también comprobamos que los mismos estímulos humorísticos no siempre producen idénticos efectos (en forma de risa) en personas de distintas culturas o países. En nuestro caso, en general, las reacciones ante los estímulos humorísticos dependieron bastante de la procedencia cultural de nuestros alumnos. Se hacen aquí evidentes las palabras de Jáuregui: “Es evidente que el carácter específico de los estímulos humorísticos varía tan radicalmente como la cultura misma” (Jáuregui, 2008: 58).

Bibliografía

ALONSO GARCÍA, P. J. (2005), "Riendo se entiende la gente. El humor en la clase de ELE", en: Álvarez, A., [et al.] (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005*, ASELE, Oviedo, pp. 124-132.

EVERATT, J. (2008), *Vilnius. A Complete Guide*, Baltos Lankos Publishers, Vilnius.

GUITART-CORIA, M. B. (2007), *Permitido reír… estamos en clase. El humor como recurso metodológico en el aula de estadística*, [proyecto de tesis doctoral], Universidad de Mendoza.

JÁUREGUI, E. (2008), "Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor", *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(1), Madrid, pp. 46-63.

MENINI, A. (2015), *El amor en televisión*, [on-line] http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=4&Actividad_id=585, 16.04.2015.

MORANT, R. (2006), "¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor?", *Pragmalingüística*, 14, Cádiz, pp. 87-99.

OJEDA ÁLVAREZ, D., CRUZ MOYA, O. (2004), "«Yo me parto». Oralidad, humor, gramática y pragmática, un cóctel lúdico para el aula de ELE", en: Castillo Carballo, M. A., [et al.] (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua. Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla, pp. 234-240.

SANDRI, P. M. (2013), "El humor según cada país", [on-line] http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130816/54379403091/el-humor--segun-cada-pais.htmlforej, 16.08.2013.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.16

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
malgorzata.spychala@amu.edu.pl

Situación laboral y cualificaciones profesionales de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas secundarias de Polonia

Resumen:
El objetivo de este artículo es presentar la situación profesional y las cualificaciones de los profesores de ELE. Queremos averiguar cuál es la formación de los profesores que trabajan en las escuelas polacas y si se sienten preparados para ejercer esta labor. Partimos de la tesis de que los profesores de ELE no están suficientemente preparados debido a la falta de formadores cualificados de ELE en las universidades polacas y a la programación de la formación didáctica, que omite contenidos relacionados especialmente con la enseñanza de lenguas extranjeras. También nos interesa saber qué motivó a los docentes que trabajan en las escuelas secundarias a convertirse en profesores de ELE y si están satisfechos con su trabajo. La metodología de esta investigación se basa en el análisis de las encuestas realizadas entre los profesores de ELE de las escuelas secundarias en Polonia.

Palabras clave: formación de profesores, cualificaciones, competencias, enseñanza de ELE, satisfacción laboral

Abstract:
Professional Status and Qualifications of Spanish Language Teachers in Secondary Schools in Poland
The goal of this paper is to present the professional status and qualifications of Spanish language teachers. We want to verify if the teachers employed in

secondary schools in Poland possess adequate qualifications and competence, and whether they are professionally prepared for their task. Our preliminary assumption is that Spanish language teachers do not feel adequately prepared for school work. This may be cased by a shortage of experts in teaching Spanish in Polish secondary schools, and the current education standards for teachers, which practically ignore the specific issues of foreign language teaching. We also are interested in examining the reasons that made teachers choose this profession and their satisfaction with this choice. The methodology of the survey conducted is based on the analysis of online questionnaires conducted among secondary school teachers in Poland.

Keywords: teacher education, professional qualifications, skills, Spanish language teaching, job satisfaction

1. La problemática de la situación laboral docente

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la figura del profesor, su formación, sus habilidades y actitudes pueden favorecer y crear un clima adecuado de enseñanza. Sin duda, la calidad educativa se debe también a la satisfacción laboral de los docentes.

La satisfacción laboral puede ser definida como una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas hacia la situación laboral. En general, se trata de emociones o actitudes positivas hacia el trabajo (Bravo, Peiró, Rodríguez, 1996; Anaya Nieto, Suárez Riveiro, 2007). Chiang Vega, Martín Rodrigo y Núñez Partido (2010: 157) sostienen que, en este caso, las actitudes "podrían pensarse como partículas psíquicas de una red que se ha ido formando a lo largo de la historia interactiva de cada individuo con su ambiente social". Hermosa Rodríguez (2006) añade que las actitudes tanto positivas como negativas pueden ser una fuente de satisfacción laboral o una causa del síndrome de *burnout* ("quemarse por el trabajo"), que pueden influir en el proceso de enseñanza.

Para medir la satisfacción laboral global de los docentes, Anaya Nieto y Suárez Riveiro (2007: 223) proponen analizar sobre todo las siguientes variables morales: el gusto por el trabajo actual, el gusto

por la vida en el centro del trabajo, el deseo de cambio laboral y el deseo de jubilación anticipada (las dos primeras cuestiones se asocian más con una mayor satisfacción y las dos últimas muestran una baja satisfacción laboral). Los autores han elaborado un modelo de satisfacción laboral de los profesores, que se compone de varias facetas, que han sido estructuradas en cinco dimensiones: el diseño de trabajo, las condiciones de vida asociadas al trabajo, la realización personal, la promoción y las relaciones con los superiores y el salario[1].

Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012: 60), basándose en varias investigaciones acerca de la práctica laboral de los docentes, recuerdan algunos núcleos de satisfacción e insatisfacción personal y profesional. Entre los factores de satisfacción laboral, los profesores señalaban la posibilidad de estar en contacto con niños. "Estar con los niños significaba, en lo operativo, actuar como compañía adulta pero también como instructor y como agente disciplinario." Entre las insatisfacciones se enumeraban especialmente los problemas administrativos y burocráticos, ya que los profesores sienten "que se trata de actividades que les alejan de su interés fundamental que es estar con los niños".

Los profesores de lenguas también pueden sentirse frustrados debido a una baja remuneración de su trabajo, la brevedad de los contratos, etc.; sin embargo, muchos de ellos continúan trabajando teniendo en cuenta otras características de esta profesión: el horario flexible, la autonomía en la clase, el progreso lingüístico de los alumnos, el poder enseñar la cultura, etc.[2] (Senior, 2006).

A continuación, en nuestra investigación, vamos a analizar qué importancia dan los profesores de ELE en Polonia a factores como: el contacto con los alumnos, el horario, el salario, etc. Analizaremos también su formación y sus actitudes hacia esta labor.

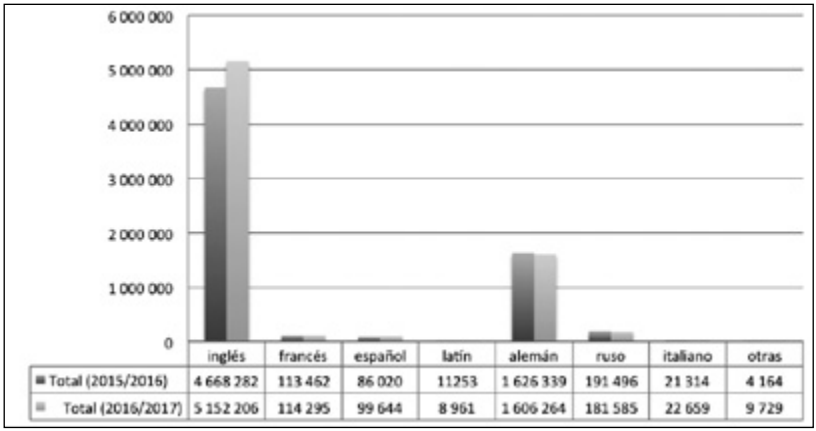
---

[1] En nuestra investigación analizamos especialmente las condiciones de vida asociadas al trabajo, el salario y también el deseo de cambio laboral.

[2] Senior (2006: 243) habla de "satisfacción intercultural" que consiste en interesarse por otras personas y sus culturas, como también el poder ayudar a los inmigrantes. La autora recuerda que en muchas ocasiones el profesor de lenguas se encuentra en la clase con algo llamado "microcosmos de la sociedad".

2. La enseñanza de ELE y la formación de los profesores en Polonia

Antes de describir brevemente el modelo de formación de los profesores de lenguas extranjeras en Polonia, queremos presentar la situación del español en las escuelas polacas, según los datos del Ministerio de Educación (2016). En el año escolar 2016-2017 el español como lengua obligatoria fue estudiado por 99.644 alumnos, y como lengua adicional, por 23.015. En el esquema (Fig. 1) presentamos la distribución de la enseñanza de las lenguas extranjeras obligatorias en comparación con el español en los años escolares 2015-2016 y 2016-2017. Como podemos ver, el español ocupa el cuarto lugar, después del inglés, el alemán, el ruso y el francés en cuanto al número de estudiantes. Sin embargo, hay que subrayar que, mientras que el número de estudiantes de español ha crecido significativamente, el número de estudiantes de alemán y ruso ha disminuido ligeramente desde el curso escolar 2015-2016.



	inglés	francés	español	latín	alemán	ruso	italiano	otras
Total (2015/2016)	4 668 282	113 462	86 020	11253	1 626 339	191 496	21 314	4 164
Total (2016/2017)	5 152 206	114 295	99 644	8 961	1 606 264	181 585	22 659	9 729

Fig. 1. Enseñanza de lenguas extranjeras obligatorias en Polonia en los años escolares 2015- 2016 y 2016-2017. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación (2016).

Sin duda, en los últimos años el español ha experimentado el mayor crecimiento en las escuelas preuniversitarias polacas, como demuestran los datos presentados en la Fig. 2.

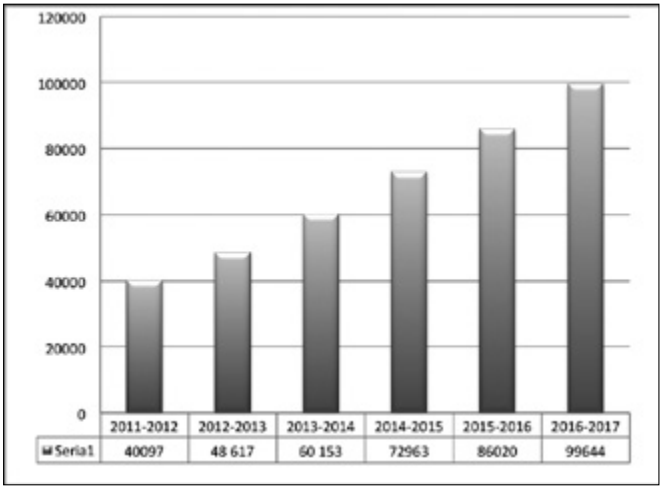


Fig. 2. Enseñanza del español como lengua obligatoria en las escuelas preuniversitarias en Polonia en los años 2011-2017

En cuanto a la enseñanza de ELE como lengua obligatoria en el curso escolar 2016-2017, según distintos tipos de escuelas, casi la mitad de los alumnos eran de liceo (45.924) y otros tantos (39.261) eran estudiantes de educación secundaria obligatoria (*gimnazjum*). Debemos apuntar también que desde el año 2015 ha crecido el número del alumnado de español en la escuela primaria. En el curso escolar 2015-2016 había 6343 alumnos y en el curso 2016-2017, 6891 alumnos[3].

[3] Debemos señalar que la situación del español puede cambiar con la nueva reforma de educación en Polonia, que empezará con el curso 2017-2018. El objetivo de la reforma es eliminar la actual educación secundaria obligatoria (*gimnazjum*), para formar ocho años de escuela primaria y cuatro años de secundaria. En esta situación lo más probable será que el español pase a las dos últimas clases de la escuela primaria.

El análisis de estos datos nos permite establecer la hipótesis de que el número de profesores de español también crece de manera significativa.

Si alguien quiere trabajar como profesor de una lengua extranjera en una escuela preuniversitaria en Polonia, debe disponer de una formación especializada[4]. La programación de esta especialización didáctica es bastante compleja, ya que exige completar una preparación en Psicología y Pedagogía (90+60 horas) y una preparación didáctica (30+90 horas)[5]. Además, el candidato al puesto de profesor debe aprobar las siguientes asignaturas: Uso de las TIC[6], Higiene vocal e Higiene del trabajo (10-30 horas). Cada candidato también debe realizar en total 150 horas de prácticas en una escuela, de las cuales 30 horas se dedican expresamente a la práctica pedagógica.

3. Los profesores de ELE en Polonia. Metodología de la investigación

La metodología de esta investigación ha sido empírica (cuantitativa y cualitativa). Se han enviado a todos los profesores que colaboraron en las Olimpiadas de ELE de 2015-2016 cuestionarios por correo electrónico[7]. El objetivo de los cuestionarios era conocer las opiniones de los profesores de ELE que trabajaban en las escuelas polacas preuniversitarias sobre las condiciones en las que se desarrollaba su profesión. La encuesta se llevó a cabo durante el primer semestre del curso 2015-2016. En varias preguntas se utilizó la escala de Likert

[4] Actualmente las normas de formación de los profesores las describe la ley del Ministerio de Ciencia y Enseñanza Superior, de 17 de enero de 2012 (Dz. U. 2012, poz. 131).

[5] La programación de la preparación didáctica incluye 30 horas dedicadas a nociones generales de didáctica general y 90 horas de didáctica de una materia especializada, en nuestro caso sería la didáctica de ELE. Se supone que las 90 horas de didáctica se imparten en la lengua meta. En cuanto a la preparación psicológica y pedagógica, 90 horas se dedican a nociones generales y 60 horas a la preparación relacionada con la edad de los alumnos.

[6] Las tecnologías de la información y la comunicación.

[7] La encuesta fue realizada con el apoyo del Comité Organizador de las Olimpiadas Nacionales de Español en Polonia.

(de cinco valores: 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Medio; 4=Alto; 5=Muy alto) para conocer las distintas valoraciones de los encuestados. Nos planteamos varias preguntas de investigación (Anexo 1). Entre las preguntas generales se encuentran las siguientes:

- ¿Cuál es la formación de los profesores que imparten español en las escuelas polacas? ¿Disponen estos de las cualificaciones ministeriales?
- ¿Por qué han elegido la profesión de profesor de ELE?

Respondieron 128 profesores (114 mujeres y 14 hombres)[8]. La mayoría de ellos son jóvenes (entre 25-35 años), profesores contratados (*nauczyciel kontraktowy*)[9] y de nacionalidad polaca. 120 de ellos tienen contrato fijo con la escuela y 77 son profesores de liceo. En la tabla 1 presentamos todos los datos de la muestra.

VARIABLES DESCRIPTIVAS – 128 profesores	
Sexo	• Hombre – 14 • Mujer – 114
Nacionalidad	• polaco/a – 115 • español/a – 8 • argentino/a – 1 • boliviano/a – 1 • dominicano/a –1 • cubano/a –1 • venezolano/a –1

[8] Se envío el cuestionario a los 437 profesores que colaboraban entonces con las Olimpiadas de Español.

[9] En la trayectoria profesional de los profesores de enseñanza primaria y secundaria en Polonia, el puesto del *profesor contratado* ocupa el segundo lugar en la carrera académica. En total hay 4 grados de esta carrera: *profesor en prácticas, profesor contratado, profesor designado* y *profesor diplomado.*

VARIABLES DESCRIPTIVAS – 128 profesores	
Edad	• Menos de 25 años – 1 • Entre 25 y 35 años – 63 • Entre 36 y 45 años – 45 • Entre 46 y 55 años – 15 • Entre 56 y 65 años – 4
Primer centro de trabajo	• *Szkoła podstawowa* (primaria) – 6 • *Gimnazjum* (secundaria obligatoria) – 33 • *Liceum* (bachillerato) – 77 • *Technikum* (escuela de formación técnica) – 3 • *Szkoła zawodowa* (escuela de formación profesional) – 1 • Universidad o escuela superior – 5 • Otro – 3
Trabaja en un Centro Bilingüe	• Sí – 26 • No – 102
Tiene contrato fijo	• Sí – 110 • No – 18
Situación laboral	• *Nauczyciel stażysta* (en prácticas) – 9 • *Nauczyciel kontraktowy* (contratado) – 58 • *Nauczyciel mianowany* (nombrado) –26 • *Nauczyciel dyplomowany* (diplomado) –29 • Otra – 6

Tabla 1. Distribución de las variables

En el siguiente gráfico (Fig. 3) podemos ver que más de la mitad de los profesores no dispone de mucha experiencia laboral; 31 profesores tienen menos de 5 años de experiencia, 47 han declarado que tienen entre 5 y 10 años de experiencia. Esta situación se debe especialmente a la escasa presencia del español en las escuelas polacas antes del año 2000.

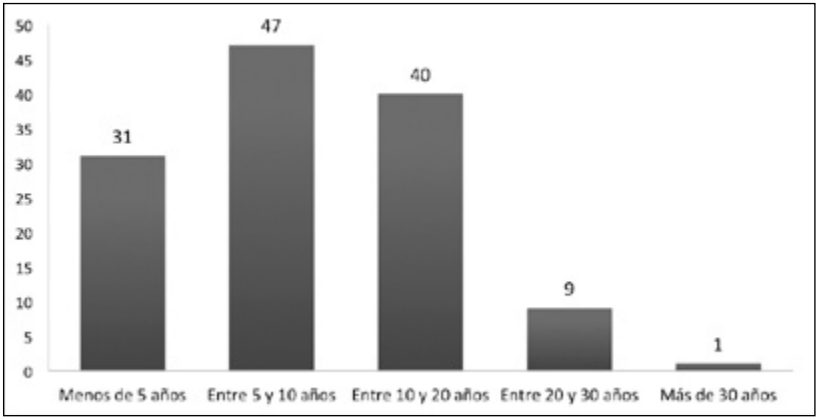


Fig. 3. Años de experiencia laboral como profesor/a de ELE (n=128)

Nos interesaba también averiguar por qué los docentes han decidido ser profesores de ELE (Fig. 4). Verificamos que casi la mitad de los encuestados (47%) indica que recuerda haber querido siempre ejercer esta profesión, mientras que el 23% de ellos son profesores de otra asignatura y decidieron ampliar su formación. El 16% ha señalado "otro motivo", mientras que el 9% no ha conseguido trabajo en otro ámbito profesional y por eso han decidido ser profesores de español. El 5% de los encuestados ha señalado que alguien los convenció para realizar la especialización didáctica durante los estudios universitarios.

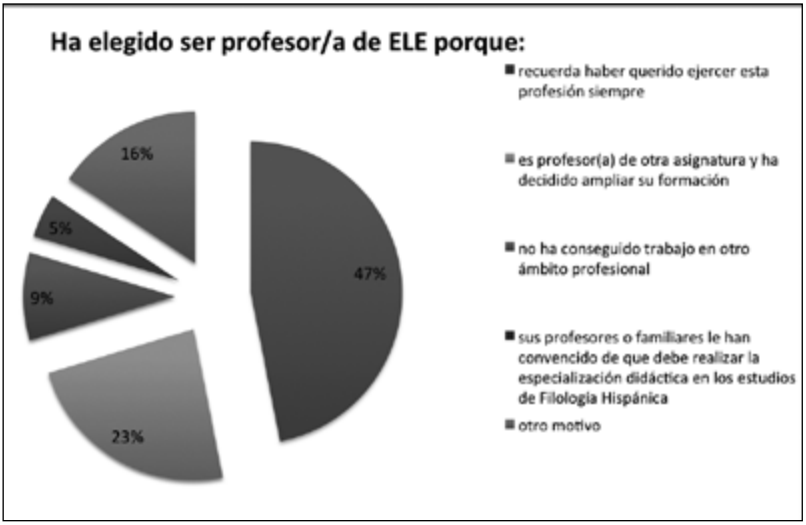


Fig. 4. Motivos para elegir la profesión de profesor de ELE

En cuanto a las cualificaciones exigidas a los profesores de ELE para poder trabajar en escuelas preuniversitarias (Fig. 5), la mayoría de los participantes de la encuesta (89%) ha confirmado que dispone de ellas. Este resultado sorprende de manera positiva, teniendo en cuenta la poca oferta de especialización didáctica dedicada a la enseñanza de ELE en las universidades polacas. Como podemos ver en el siguiente gráfico (Fig. 6), el 68% de los profesores ha realizado la especialización en los estudios de Filología Hispánica; de ellos, el 34% la completó porque era consciente de su importancia para su futuro profesional.

Fig. 5. Distribución de los profesores según sus cualificaciones

Fig. 6. Razones para realizar la especialización didáctica durante los estudios

Hablando sobre la cuestión de la formación de los profesores de ELE que han participado en la encuesta, debemos apuntar que en su mayoría (95%) se sienten muy preparados (57 profesores) o bastante preparados (66 profesores) para impartir clases de español (Fig. 7). Solo 5 docentes han señalado que se sienten algo o poco preparados para ejercer esta profesión. Estos datos no apoyan nuestra tesis de que los profesores de ELE en Polonia no están suficientemente preparados.

Fig. 7. Preparación de los profesores (n=128)

También la mayoría de los docentes ha indicado que la formación que han recibido les ha ayudado en su práctica laboral (Fig. 8). Solo el 8% ha admitido que los estudios que ha realizado no le han servido de ayuda.

Fig. 8. Formación y práctica laboral

Los profesores podían responder también a una pregunta abierta: ¿Por qué la formación que ha recibido le ha ayudado en su práctica laboral? Abajo presentamos algunas de las opiniones:

- *Me han ayudado a prepararme ante situaciones que después me he encontrado en el aula.*
- *Me hice una idea de qué tipo de profesora quiero ser y cómo no hay que enseñar.*
- *Los conocimientos de español los transmito a mis estudiantes. Los conocimientos de pedagogía también me ayudan en mi trabajo.*
- *Lo aprendí todo durante mis estudios: tuve buenos profesores.*
- *Me es más fácil preparar clases, aprendí muchos métodos y formas de trabajar, sé cómo motivar a un alumno, soy capaz de comprender y resolver problemas en el aprendizaje.*
- *Me ha dado una base para enseñar, pero solo la práctica hace al maestro.*
- *Durante mi formación universitaria aprendí español y diferentes métodos de trabajo con los estudiantes.*
- *Durante las clases recibíamos muchos consejos prácticos.*

- *He podido conocer recursos prácticos, metodología, la parte psicológica de la enseñanza, la ley.*
- *En cuanto a la competencia lingüística y pedagógica y en todos los aspectos.*
- *Recuerdo cómo me enseñaban a mí, qué ejercicios me gustaban y ahora los uso.*
- *Durante el curso de enseñanza en el EUROPROF aprendí muchas actividades útiles para las clases de ELE.*

Estos ejemplos de respuestas confirman que la formación que han recibido los profesores, tanto en la universidad, como fuera de ella, les ha servido mucho en su práctica laboral. Lo que sorprende también de manera positiva es que muchos de los profesores elogian la parte práctica de esta formación y no se quejan de que han tenido pocas horas de didáctica de ELE y muchas horas de pedagogía.

También nos interesaba comprobar la opinión de los docentes acerca de la oferta didáctica que se les ofrece en el ámbito de la enseñanza de ELE en comparación con lo que ocurre con otras lenguas (Fig. 9). Debemos decir que la respuesta no nos extrañó demasiado. La mayoría (80%) de los encuestados ha admitido que se ofrecen muy pocos talleres para ellos. Esta situación se debe, en nuestra opinión, sobre todo a la poca oferta didáctica que dedican al español las editoriales y a la falta de formadores especializados en la enseñanza de ELE en las universidades polacas[10].

[10] El primer doctorado en Polonia dedicado a la didáctica de ELE fue defendido en 2004 por Małgorzata Spychała, el siguiente en 2013 por Renata Majewska. Los dos han sido defendidos en la Universidad Adam Mickiewicz en Poznań.

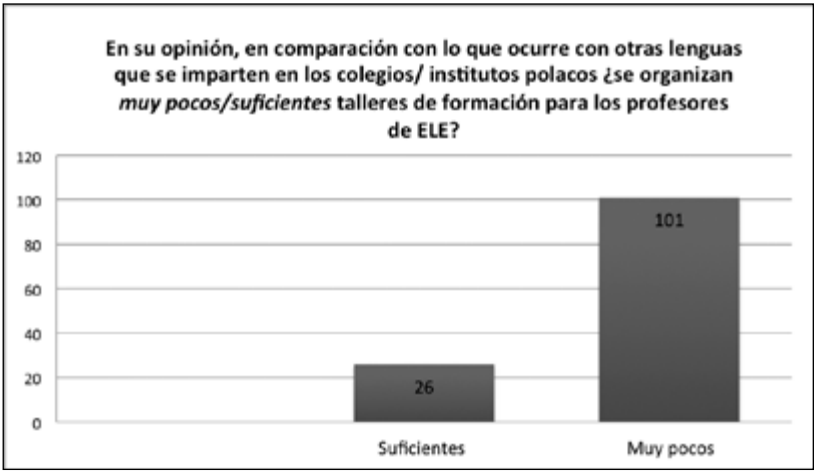


Fig. 9. Opinión sobre la oferta de talleres de formación

También preguntamos a los profesores en qué tipos de talleres les gustaría participar (Fig. 10). En este caso analizamos la media de las puntuaciones y comprobamos que no hay mucha diferencia entre las respuestas. Sin embargo, los temas que más les interesan a los profesores son: la didáctica de ELE (enseñanza de destrezas), entrenamientos culturales, o cómo trabajar con alumnos superdotados y con alumnos con dificultades de aprendizaje. Y lo que menos interesa a los profesores son los temas de pedagogía y psicología. Aunque debemos apuntar que, por ejemplo, la comunicación interpersonal, la Neurodidáctica y la disciplina en clase son temas relacionados con la pedagogía o la psicología que han conseguido mayor puntuación que psicología y pedagogía[11].

[11] Las preguntas acerca de pedagogía y psicología son bastante generales, por eso hemos añadido las respuestas acerca de la problemática relacionada especialmente con los alumnos.

Fig. 10. Distribución de los tipos de cursos o talleres en los que les gustaría participar a los docentes para actualizar sus conocimientos y estar al día en su ámbito laboral

Los profesores también han tenido que contestar a la pregunta sobre los elementos a los que dan importancia en su práctica laboral. En este caso analizamos también el grado de su satisfacción laboral. Para presentar estos resultados hemos examinado la media de todas las respuestas y la desviación típica para las medidas de dispersión (Fig. 11). A partir de estos datos podemos afirmar que existe una cierta concordancia entre las respuestas; sin embargo, los ítems que han recibido mayor puntuación y que, por ello, son más importantes en el trabajo de los profesores de ELE en Polonia tienen que ver con el contacto con los alumnos, el poder enseñar la lengua española y el ambiente en el trabajo. Lo que sorprende es la poca puntuación que se ha dado al horario del trabajo y la remuneración. En el caso de estos ítems hay que añadir que las desviaciones típicas eran mayores, es decir, que la

dispersión entre las puntuaciones en estas respuestas se diferenciaba más entre sí, lo que significa que no podemos afirmar con toda seguridad que para cada profesor que ha participado en la encuesta tanto el horario como el salario sean menos importantes.

	El ambiente en el trabajo	El contacto con los alumnos	El poder enseñar español como lengua extranjera	El poder enseñar cultura de la lengua española	El horario del trabajo	El hecho de trabajar con grupos pequeños (menos de 20 alumnos)	La remuneración	El fácil acceso a los materiales para profesores	La disciplina de los alumnos en clase
Media	4,56	4,73	4,63	4,37	3,9	4,5	3,6	4,07	4,11
Desviación típica	0,75	0,55	0,59	0,69	0,89	0,76	1,12	1,02	0,94

Fig. 11. Niveles de satisfacción en el trabajo (n=128)

Fig. 12. Cambio de trabajo

Finalmente, preguntamos a los profesores si cambiarían de trabajo, si pudieran. Como vemos en la figura 12, más de la mitad (74%) de los profesores (93 encuestas) no cambiaría de trabajo, lo que revela que, en general, los profesores de ELE en Polonia se sienten satisfechos con su trabajo. Estas respuestas confirman en cierto punto los resultados obtenidos por Balches Arenas (2013: 57). En la investigación que hizo entre 19 profesores del área metropolitana de Cracovia, el 83,33% de ellos admitió que valoraba positivamente su grado de satisfacción en el trabajo.

4. Conclusiones

Cada año crece la demanda del español como lengua extranjera en las escuelas primarias y secundarias en Polonia. De ahí, la necesidad de formar más profesores de ELE. El sistema educativo polaco exige que los profesores que trabajan en las escuelas preuniversitarias dispongan de las cualificaciones que regula la ley del Ministerio de Educación Nacional. En cambio, las condiciones para la formación han sido establecidas por el Ministerio de Ciencia y Enseñanza Superior.

Los resultados de nuestra investigación pueden resumirse del siguiente modo: la mayoría de los profesores de ELE que han participado en ella eran bastante jóvenes (entre 25 y 35 años) y trabajaban en un liceo (como su primer centro de trabajo). También en su mayoría eran profesores contratados (*nauczyciel kontraktowy*). El 68% de ellos tenía más de 5 años de experiencia laboral y casi la mitad (47%) ha elegido ser profesor/a de ELE porque recordaban haber querido siempre ejercer esta profesión (motivos vocacionales).

Aunque la enseñanza de ELE en Polonia es una disciplina bastante nueva, el 90% de los profesores de ELE dispone de las cualificaciones exigidas a los profesores por la ley. El 32% de los encuestados ha realizado cursos de formación fuera de la universidad. El 34% de los profesores que ha realizado la especialización didáctica en la universidad es consciente de su importancia para su futuro profesional. El 96% de los profesores que participaron en la investigación se considera muy preparado o bastante preparado para impartir clases de ELE. Según

el 78% de ellos, la formación que han recibido les ha ayudado en su práctica laboral. Hemos de admitir que estos resultados no confirman nuestra tesis acerca de que los profesores de ELE en Polonia, en su mayoría, no disponían de las cualificaciones adecuadas.

Sin embargo, muchos de los profesores opinan que, en comparación con lo que ocurre con otras lenguas que se imparten en los colegios/institutos polacos, se organizan muy pocos talleres de formación permanente para los profesores de ELE. Los docentes están interesados, sobre todo, en los talleres que actualizan los conocimientos sobre la enseñanza de las destrezas y sobre cómo trabajar con los alumnos con dificultades de aprendizaje. Otra conclusión importante atañe a la satisfacción laboral. Al respecto, podemos constatar que lo que tiene más significado para los docentes es el contacto con los alumnos y el poder enseñar español. Menor importancia tienen el horario del trabajo y la remuneración. Debemos añadir que, comparada con otros factores, la remuneración ha recibido la menor puntuación teniendo en cuenta la media: 3,6. Aunque hay que subrayar que casi el 70% del profesorado en la escala de Likert ha señalado que les importa mucho este factor.

En conclusión, a partir de estos resultados, podemos afirmar que, en general, los profesores de ELE que trabajan en las escuelas secundarias polacas disponen de las cualificaciones laborales requeridas, se sienten preparados para ejercer esta profesión y tienen unas actitudes muy positivas hacia su labor, lo que demuestra que disfrutan de un nivel bastante alto de satisfacción laboral.

Bibliografía

ANAYA NIETO, D., SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (2007), "Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional", *Revista de Educación*, 344, Madrid, pp. 217-243, [on-line] http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de educacion/articulos-re344/re34409.pdf?documentId=0901e72b81239290, 12.04.2017.

BALCHES ARENAS, S. R. (2013), "Situación de los docentes de español/LE en centros de enseñanza secundaria en Cracovia: aproximación a un

análisis de expectativas y satisfacción laboral", *Studia Iberystyczne*, 12, Kraków, pp. 29-74, [on-line] https://doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.03

BRAVO, M. J., PEIRÓ, J. M., RODRÍGUEZ, I. (1996), "Satisfacción laboral", en: Peiró, J. M., Prieto, F. (eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo. Vol. I: La actividad laboral en su contexto*, Síntesis, Madrid, pp. 343-394.

CHIANG VEGA, M., MARTÍN RODRIGO, M. J., NÚÑEZ PARTIDO, A. (2010), *Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

HERMOSA RODRÍGUEZ, A. M. (2006), "Satisfacción laboral y síndrome de «burnout» en profesores de educación primaria y secundaria", *Revista Colombiana de Psicología*, 15, Bogotá, pp. 81-89, [on-line] https://doi.org/10.15446/rcp.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2012, poz. 131).

SENIOR, R. M. (2006), *The Experience of Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

ZABALZA BERAZA, M. A., ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. (2012), *Profesores y profesión docente. Entre el «el ser» y el «estar»,* Narcea, Madrid.

Anexo 1. Encuesta realizada a los profesores de ELE en escuelas secundarias polacas

1. Sexo: Hombre / Mujer
2. Nacionalidad:……..
3. Edad:

- Menos de 25 años
- Entre 25 y 35 años
- Entre 36 y 45 años
- Entre 46 y 55 años
- Entre 56 y 65 años
- Más de 65 años

4. Su primer centro de trabajo es:
- *Szkoła podstawowa* (primaria)
- *Gimnazjum* (secundaria, primer ciclo)
- *Liceum* (secundaria, segundo ciclo)
- *Technikum* (escuela de formación técnica)
- *Szkoła zawodowa* (escuela de formación profesional)
- Universidad o escuela superior
- Otro:

5. ¿Trabaja en un Centro Bilingüe (*sekcja dwujęzyczna*)?
- Sí / No

6. ¿Tiene contrato fijo como profesor/a?
- Sí / No

7. Situación laboral:
- *Nauczyciel stażysta*
- *Nauczyciel kontraktowy*
- *Nauczyciel mianowany*
- *Nauczyciel dyplomowany*
- Otra

8. Años de experiencia laboral como profesor/a de ELE:
- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Entre 20 y 30 años
- Más de 30 años

9. Ha elegido ser profesor/a de ELE porque:
- recuerda haber querido siempre ejercer esta profesión
- es profesor(a) de otra asignatura y ha decidido ampliar su formación
- sus profesores o familiares le han convencido de que debe realizar la especialización didáctica en los estudios de Filología Hispánica
- no ha conseguido trabajo en otro ámbito profesional
- otro motivo:

10. ¿Dispone de las cualificaciones (incluida la relativa a la didáctica de ELE) exigidas a los profesores para poder trabajar en escuelas preuniversitarias, de acuerdo con la ley polaca?

- Sí / No

11. Ha realizado la especialización didáctica en los estudios de Filología Hispánica:

- porque era consciente de su importancia para mi futuro profesional
- por si acaso
- porque me daba igual
- porque sabía que quería ser profesor/a
- porque mis profesores o familiares me convencieron de que valía la pena realizar la especialización didáctica
- no he realizado la especialización en los estudios
- otro motivo:

12. ¿Se considera preparado para impartir clases de ELE? Elija una respuesta (del 1 al 5)

- Muy poco
- Un poco
- Algo
- Bastante
- Muy preparado

13. ¿La formación que ha recibido le ha ayudado en su práctica laboral?

- Sí / No / No tengo opinión
- ¿Por qué "no" o por qué "sí"? Por favor, escriba su opinión.

14. En su opinión, en comparación con otras lenguas que se imparten en los colegios/ institutos polacos ¿se organizan muy pocos/suficientes talleres de formación para los profesores de ELE?

- Muy pocos
- Suficientes

15. ¿En qué tipo de cursos/talleres le gustaría participar para actualizar sus conocimientos, estar al día en su ámbito laboral? Valore las respuestas de 1 (no mucho) a 5 (mucho) puntos.

- Didáctica de ELE: enseñanza de destrezas
- Comunicación interpersonal (trabajo en grupo, asertividad, etc.)

- Entrenamientos culturales, negociaciones de significado, etc.
- Psicología
- Pedagogía
- ¿Cómo trabajar con alumnos superdotados?
- ¿Cómo trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje?
- ¿Cómo trabajar con alumnos con problemas de disciplina?
- ¿Cómo trabajar con alumnos con discapacidades?
- Neurodidáctica
- Otros:

16. ¿Qué importancia le da a los siguientes elementos en su trabajo de profesor/a de ELE? Elija en una escala del 1 (muy poco) al 5 (mucho)

- El ambiente en el trabajo
- El contacto con los alumnos
- El poder enseñar español como lengua extranjera
- El poder enseñar la cultura de la lengua española
- El horario del trabajo
- El hecho de trabajar con grupos pequeños (menos de 20 alumnos)
- La remuneración
- El fácil acceso a los materiales para profesores
- La disciplina de los alumnos en clase
- ¿Qué otros elementos cree importantes? :

17. Si pudiera, cambiaría el trabajo de profesor o profesora de ELE por otro:

- Sí / No

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.17

Ester Trigo Ibáñez
ester.trigo@uca.es
Universidad de Cádiz

Manuel Francisco Romero Oliva
manuelfrancisco.romero@uca.es
Universidad de Cádiz

Geografía literaria en el aula de ELE
Una aproximación al Cádiz de 1812 desde la ruta literaria de las libertades

Resumen:
El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria,* que el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz está desarrollando dentro del plan propio de investigación de esta institución. La propuesta didáctica que realizamos está dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera y confluye en el diseño, desarrollo y difusión de una ruta literaria virtual a partir de la "literaturización" de los lugares emblemáticos del Cádiz de 1812 teniendo, como estímulo creativo, el *Episodio Nacional* de Benito Pérez Galdós, *Cádiz.* Para la creación textual se ha seguido el proceso lectoescritor enunciado por Romero y Jiménez (2016).

Palabras clave: ELE, competencia intercultural, geografía literaria, ruta literaria, TAC

Abstract:
Literary Geography in the SFL Classroom: An Approach to Cádiz of 1812 from the Literary Route of Liberties
This paper is part of the research project entitled *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria,* which is being carried out by the Department of Didactics of Language and Literature of the University of Cádiz within this institution's own research plan. Our didactic proposal is aimed at students of Spanish as a foreign language and has as its main goal the planning, development and diffusion of a virtual literary route based on the "literaturization" of the emblematic places of Cádiz in 1812, with *Cádiz*, one of the *National Episodes* by Benito Pérez Galdósas, as the creative stimulus. For textual creation, the project follows the reading and writing process proposed by Romero & Jiménez (2016).

Keywords: teaching Spanish language, intercultural competence, literary geography, literary route, ACT

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria,* que el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz está desarrollando dentro del plan propio de investigación de esta institución.

Desde nuestro punto de vista, el conocimiento de los hechos acaecidos en la ciudad de Cádiz a inicios del siglo XIX es sumamente importante ya que estos suponen un paso decisivo hacia la superación del Antiguo Régimen y la conquista de libertades fundamentales como la de expresión. Si bien este proyecto se centra inicialmente en el contexto de la enseñanza de *Lengua Castellana y Literatura* en el sistema educativo español, nuestra propuesta pretende trascender fronteras acercando el legado de las Cortes de Cádiz de 1812 a los estudiantes de ELE. Para ello se trazará una ruta literaria virtual por los lugares más emblemáticos de la ciudad en el período que abarca desde 1808 hasta 1814. Dado que se trabajará con textos literarios, el perfil competencial recomendado por el MECRL sería de B2 (usuario independiente) o C1 (usuario competente).

> Para el diseño de la ruta literaria será necesario recurrir a las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (en adelante, TAC), que propiciarán la promoción lectora, la escritura creativa y la formación social y cultural del individuo como medio para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE (Montaner, Palomares, 2014: 70).

En este recorrido, los estudiantes tendrán la oportunidad de investigar sobre la historia a partir de un entorno informacional como *Padlet*, serán acompañados por el docente mediador en la lectura de *Cádiz*, de Benito Pérez Galdós, y, finalmente, serán invitados a crear pequeñas crónicas ligadas a los lugares históricos visitados a través de la aplicación Google Maps. El planteamiento didáctico parte de la lectura intensiva, entendida como un proceso lectoescritor, desde la comprensión textual hasta la escritura creativa (Romero, Jiménez, 2016: 346).

2. El componente cultural en el aula de ELE

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas persigue que el estudiante solvente situaciones de comunicación determinadas desde tres puntos de vista: el lingüístico, el sociocultural y el contextual.

En este sentido, el aprendizaje de una lengua no culmina con el acceso a un código determinado, sino que es preciso adentrarse en la cultura que la sustenta. Situados en el plano del aprendizaje de una lengua extranjera, el dominio de la lengua meta se alcanzará una vez que se manejen sus estructuras lingüísticas y se participe del mismo imaginario cultural. A este respecto, Quiles (2012: 1) señala que "entrar en contacto con sus manifestaciones artísticas —su literatura, su pintura, su música, su folclore— nos abrirá una puerta para conocer su historia, su forma de pensar y de concebir el mundo".

Desde que Byram (1997) comenzara a replantear el componente cultural avanzando hacia el desarrollo de una "mente intercultural" en los estudiantes de una lengua extranjera, el ELE ha ido modificando sus planteamientos. Tal es así que, de acuerdo con lo dispuesto en el MCERL, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* entiende la

enseñanza de ELE desde una visión del aprendiz como agente social y hablante intercultural. Estas premisas han llevado a autores como Centeno (2013: 98) a defender que "el aula de ELE como espacio multicultural es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, tanto de autorreflexión cultural, como de descubrimiento de la cultura del otro".

Así, son varios los estudios que, en busca de ese diálogo intercultural, realizan propuestas encaminadas a incluir las manifestaciones literarias dentro del aula de ELE, ya sea desde una perspectiva etnocentrista (Quintana, 1993; Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007) o etnopluriculturalista (Asencio, 2015).

3. El descubrimiento de la historia y la cultura española de la mano de Benito Pérez Galdós

Como venimos defendiendo en el apartado anterior, el conocimiento de los elementos culturales para abordar el estudio de una lengua desde un enfoque comunicativo es esencial. Desde nuestro punto de vista, la literatura es una oportunidad para, como indican Ibarra y Ballester (2011: 129), "la exploración y el conocimiento del otro con todas sus circunstancias: su lugar, su cultura, su lengua, sus modos de vida y todo el abanico de factores que lo defienden".

Dado que el objetivo fundamental del proyecto *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria* consiste en acercar a los estudiantes el legado de 1812 para hacerles conscientes de la realidad histórica y la trascendencia de lo sucedido en Cádiz hace más de doscientos años, la figura de Benito Pérez Galdós se presenta como elemento clave en su acercamiento. Este prolijo autor nos ha dejado una obra muy completa y variada. En concreto, sus *Episodios Nacionales* suponen una oportuna crónica histórica mezclada con retazos literarios que la hacen inigualable. Cuentan con cuatro series completas y una inacabada para relatar los acontecimientos más relevantes de la historia de España desde la Guerra de la Independencia española hasta la Restauración del rey Alfonso XII.

Tres son las razones que nos han movido a seleccionar *Cádiz*, el octavo título de la primera serie de sus *Episodios Nacionales,* como texto motivador para el diseño de nuestra ruta literaria virtual:

a) El reflejo de las costumbres españolas a principios del siglo XIX: "el escritor no concebía la historia como un amasijo de batallas, nombres de reyes y de generales célebres y de tratados y pactos entre naciones, sino como la vida cotidiana de los individuos que integran el pueblo y se ven afectados en su existir por los grandes acontecimientos dirigidos por una minoría" (García Estradé, 2013: 118).
b) El carácter didáctico de la obra: "la intención de su obra es didáctica: quiere enseñar la historia a sus contemporáneos y a las futuras generaciones a través de la literatura" (García Estradé, 2013: 131).
c) Sus posibilidades de dinamización en el aula: "un texto de esta naturaleza da suficiente «juego didáctico» para abordar contenidos no sólo conceptuales (…), sino nociofuncionales (…), socioculturales y estilísticos" (Suárez y Sánchez, 2013: 139).

En el panorama hispánico no contamos con un gran número de investigaciones didácticas en torno a la Constitución de 1812. No obstante, Cancelas y Romero (2013) compilan diez trabajos que abordan la educación lingüística y literaria desde el constitucionalismo español. Cinco de ellos son propuestas didácticas referidas tanto a la enseñanza de la lengua materna como de ELE. Así pues, nuestra propuesta pretende seguir avanzando en este terreno, dando un paso más hacia la literaturización del territorio gaditano desde la doble perspectiva que defendíamos en Romero, Trigo y Jiménez (2015: 112-113): la conmemoración de los hechos históricos y el aspecto formativo de la obra.

4. Geografía literaria: la ruta literaria de las libertades

Hablar de geografía literaria supone entender la literatura como patrimonio cultural, y, como tal, su relación con el área geográfica cobra sentido en una doble vertiente: bien porque el autor procede de una zona determinada, o bien porque la historia transcurre en un escenario concreto. Para Uccella (2013: 14), hablar de geografía literaria

supone activar el intertexto de cada lector para establecer relaciones patrimoniales y vínculos emocionales. Alude a este concepto de la siguiente manera:

> Todo el bagaje constituido por identidad, memoria y tradición del cual se hace cargo un escritor adquiere aún más sentido cuando este entre en contacto con el bagaje de cada lector que, según sus posibilidades y visión, añade valor al texto y a lo que a partir de él se puede desprender. Escritor y lector, por lo menos en la mayoría de los casos, han vivido en épocas y contextos sociales y geográficos distintos, pero el poder del relato y de los lugares en los cuales se anclan las narraciones crea las condiciones para llegar a la patrimonialización literaria.

Aunque las rutas literarias constituyen una estrategia didáctica muy apropiada para vincular la literatura al territorio y para acercar los textos literarios a los estudiantes, aún no contamos con demasiados estudios que ilustren las experiencias desarrolladas. No obstante, destacan los trabajos de Bataller[1] (2014); Bordons y Ferrer (2013); Camps (2016); Díaz-Plaja y Prats (2013); Fernández [et al.] (2012); Prats y Ramos (2016); Romero y Trigo (2012) y Soldevilla (2006; 2010).

Una ruta literaria se planifica para "dar a conocer el legado de un autor colocando la literatura y su paisaje al servicio del lector" (Prats, Ramos, 2016: 44). Para Lluch y Zayas (2015: 143) el objetivo es sacar la lectura del ámbito escolar —y llevarla a la calle o a un espacio virtual como Google Maps— para transformarla en una experiencia personal.

Camps (2016: 389), al referirse a las rutas literarias, advierte una oportunidad para trabajar la interdisciplinariedad y relacionar la literatura con el arte, la historia, la geografía, el folklore, la botánica o la zoología, por lo que difícilmente se podrá dinamizar una experiencia así sin tener en cuenta su enfoque interdisciplinar. En este sentido, la

[1] Alexandre Bataller es uno de los participantes de la web Geografies Literàries. En este espacio se muestran experiencias didácticas que vinculan literatura y territorio tanto desde el plano "real" como desde el virtual. Para mayor información, puede acudirse a: [on-line] http://geografiesliteraries.com, 26.11.2016.

participación en una ruta literaria hará posible una nueva mirada al paisaje desde la lectura de diversos textos seleccionados *ad hoc*. En el caso que nos ocupa, la figura de Benito Pérez Galdós y su *Cádiz* posibilitarán el acercamiento de los estudiantes a la historia de la ciudad de Cádiz y al patrimonio documental de una etapa crucial para la superación del Antiguo Régimen y la conquista de las libertades.

Como mencionan Prats y Ramos (2016: 44-45) y Romero y Trigo (2012: 69-70), la utilización de rutas literarias ofrece algunas ventajas pedagógicas tales como:

- El alumnado adquiere un papel protagonista, lo que constituye la base de su motivación (Bordons, Ferrer, 2013: 99).
- Son un recurso muy apropiado para trabajar las habilidades comunicativas.
- Rompen con la monotonía de las aulas e invitan a relacionar el paisaje con la literatura (Bataller, 2014: 15).
- Favorecen el conocimiento de autores y de obras literarias.
- Contribuyen al desarrollo del aprendizaje significativo desde la participación activa de los estudiantes.
- Favorecen el conocimiento del paisaje y de la sociedad reflejados en los textos seleccionados.
- Ayudan a los estudiantes a valorar el patrimonio cultural desde una perspectiva cercana.
- Favorecen el uso de las TAC tanto en la fase preparatoria como en la difusoria, pues se utilizan entornos informacionales, webs, blogs, etc.
- Propician las dinámicas de aprendizaje cooperativo.
- Favorecen el aprendizaje desde un punto de vista interdisciplinar.
- El uso de la literatura comparada propicia el acercamiento de los autores clásicos a los jóvenes desde la autenticación y la actualización del canon.

Existen dos maneras de abordar una ruta literaria:

a) Partiendo de los espacios vinculados a la biografía y la obra de los escritores, en la que el estudiante trabaja con textos dados y establece relaciones interdisciplinares (Romero,Trigo, 2012).

b) A partir de una propuesta para "literaturizar un territorio" desde un enfoque didáctico que concibe al estudiante como sujeto activo y participativo en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la ruta (Prats, Ramos, 2016).

La propuesta que presentamos se encuadra dentro de la línea marcada por Prats y Ramos (2016), puesto que, partiendo de *Cádiz*, invitamos al estudiante de ELE a escribir pequeñas crónicas imitando el estilo galdoniano y a vincularlas a los lugares más emblemáticos del Cádiz de las Cortes:

- **Museo de las Cortes de Cádiz**, que servirá para realizar una introducción general a la época de las Cortes y sus principales personajes.
- **Oratorio de San Felipe Neri**, donde se abordará la distribución de los espacios internos del edificio durante la celebración de las sesiones de Cortes y el debate constituyente.
- **Palacio de la Diputación Provincial**, que fue el Palacio de la Regencia durante la época de las Cortes. Fue allí donde se realizó la primera lectura pública de la Constitución.
- **Casa de las Cinco Torres, Casa de las Cuatro Torres** y **Plaza Argüelles (Plazuela del Pozo de las Nieves)**, espacios en los que se alojaron algunos de los diputados: Agustín de Argüelles, José María Queipo de Llano o el conde de Toreno.
- **Murallas de San Carlos**, una construcción defensiva para la protección de la ciudad en tiempos de guerra.
- **Iglesia del Carmen.** Allí se celebró el *Te Deum* el 19 de marzo en agradecimiento por la conclusión del texto constitucional.
- **Plaza del Mentidero (Plaza de la Cruz de la Verdad),** lugar donde se leyó por segunda vez el texto constitucional.
- **Calle Veedor.** En el número 3 de esta calle se alojó Sir Arthur C. Wellesley, duque de Wellington.
- **Plaza de San Antonio** y **Calle Ancha.** En esta plaza se realizó la tercera proclamación del texto constitucional. En ella residían importantes familias burguesas, había cafés y tertulias, así como imprentas y librerías.

- **Plaza de España-Monumento de las Cortes.** El monumento fue creado con motivo del primer centenario, aunque su construcción se prolongó durante un largo tiempo; el 3 de octubre de 1912 se puso la primera piedra y la obra se concluyó el 2 de mayo de 1929.

Fig. 1. Ruta por los lugares más emblemáticos del Cádiz de las Cortes

5. Fases de la propuesta

Coincidimos plenamente con lo expuesto por Montaner y Palomares (2014: 69-70) al concebir la didáctica de la literatura como una disciplina que se ramifica "en la didáctica de la lectura, con objetivos como el desarrollo de la promoción lectora, la escritura creativa y la formación social y cultural del individuo como un medio para desarrollar la tan deseada competencia comunicativa".

Desde nuestro punto de vista, en la escuela del siglo XXI no es posible que los estudiantes alcancen un óptimo desarrollo de su

competencia comunicativa si no superamos los modelos tradicionales y abogamos, como afirma Paredes (2005: 259), por "profesores investigadores y críticos" pues "sólo los profesores que ya están utilizando las TIC buscando y utilizando información para sí van a tener posibilidades de descubrir su aplicación con los estudiantes". En consonancia con esta idea, García Linares (2013: 7) apuesta por un modelo docente facilitador de conocimientos, cuestión que requiere una mejor preparación, dominio de los recursos tecnológicos y mayor atención a las motivaciones del alumnado.

De acuerdo con estos presupuestos, nuestra propuesta pretende motivar el acercamiento a la cultura española desde la acción y el uso de las TAC como puente entre el aula y el Cádiz de las Cortes. Así, contemplamos las siguientes fases:

- **Investigación**. En este primer momento se pretende motivar al alumnado a indagar sobre los hechos acontecidos en Cádiz entre 1808 y 1814. Como advierte Larequi (2009: 103), la dispersión de la información en la red, la fiabilidad de los datos y la idoneidad educativa de muchas páginas web exigen al docente la realización de una selección previa de la información. En este sentido, para focalizar la mirada de los estudiantes y con el fin de facilitar el proceso de investigación, hemos creado un entorno informacional utilizando la aplicación *Padlet*[2], donde incluimos información relevante acerca del autor estudiado, los personajes históricos más ilustres de la época, los lugares emblemáticos, las costumbres…
- **Selección de lugares**. Como se aprecia en la figura 1, en el mapa aparecen señalados los lugares más emblemáticos del Cádiz de las Cortes. En esta fase el alumnado, distribuido en equipos de trabajo, seleccionará el lugar —o los lugares— sobre el que habrá de escribir la crónica posterior.
- **Creación de textos**. Para logar que el alumnado produzca textos con calidad suficiente como para "literaturizar" el territorio gaditano, se procederá a trabajar algunos fragmentos significativos de

[2] En el siguiente enlace puede encontrar toda la información al respecto (tertulias, costumbres, edificios, personajes…)– [on-line] https://padlet.com/tareasvirgendelcarmen/ixogl90a7zc2, 15.12.2016.

Cádiz siguiendo la idea de Zayas (2012: 110) de "hacer un uso creativo de la información" y bajo la propuesta didáctica de Romero y Jiménez (2016). Estos autores avanzan en la concepción de Barfield (2000: 30) en cuanto a la lectura intensiva como decodificación lingüística de un texto, y proponen, como estrategia didáctica, una secuencia que integre las cuatro destrezas y que desarrolle "un proceso lectoescritor, aplicable a cualquier tipo de texto, en el que se parta de la comprensión y que culmine en un proceso de producción, buscando la creatividad, tanto desde el plano individual como grupal" (Romero, Jiménez, 2016: 346). Desarrollaremos esta fase más adelante, en el apartado 6.

- **Difusión de la experiencia**. Una vez "literaturizados" los lugares, se habilitará un Google Sites[3] en el que aparecerá recogido todo el proceso: un enlace al *Padlet* con toda la información inicial, el mapa interactivo para "pasear" por los lugares, los textos producidos por los estudiantes y el episodio original de Benito Pérez Galdós. Nos decidimos por este formato de difusión de acuerdo con la idea expresada por Peart (2012: 97) al señalar que el uso de la tecnología en el aula de ELE facilita el aprendizaje del español como lengua y cultura, propiciando el encuentro con otros estudiantes repartidos por toda la geografía mundial.

6. Creación de crónicas siguiendo la propuesta didáctica de Romero y Jiménez (2016)

En este apartado vamos a aplicar las recomendaciones didácticas de Romero y Jiménez (2016) en cuanto al desarrollo del proceso

[3] Google Sites es una herramienta para la creación de páginas web. Se puede crear un sitio web o una intranet de forma rápida y sencilla. Con esta aplicación, los estudiantes pueden reunir en un único lugar información variada, incluidos vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos y texto. El objetivo de Google Sites es que cualquier persona pueda crear un sitio que permita compartir con facilidad información con un grupo reducido de colaboradores o con toda su organización, o con todo el mundo. Por ello, consideramos que será muy útil para que los estudiantes puedan colaborar e intercambiar archivos.

lectoescritor en el aula de ELE, cuestión que nos llevará a reflexionar sobre las dinámicas de aula utilizadas, los agrupamientos, la tipología textual seleccionada, la trasposición didáctica del texto, etc.

La disposición de nuestra aula será en forma de herradura, para facilitar los intercambios comunicativos y mantener el contacto visual en todo el proceso. Además, esta disposición permitirá la formación espontánea de microgrupos de aprendizaje y propiciará el debate.

Para Romero y Jiménez (2016: 339-342), el primer paso para planificar una lectura intensiva en el aula es analizar si las características del texto seleccionado son apropiadas. Partiendo de su propuesta, hemos realizado una evaluación del texto seleccionado para determinar que cumple con los requisitos esperados. Debido a la longitud del texto, trabajaremos con distintos fragmentos para focalizar la atención de los estudiantes. Este proceso de lectura intensiva dará paso a la lectura, desde un enfoque extensivo de los *Episodios Nacionales*.

RASGOS TEXTUALES…	…JUSTIFICACIÓN	*CÁDIZ*
El tema del texto debe circunscribirse al entorno vital del estudiante…	…de manera que, durante el proceso de explotación didáctica, posibilite activar sus conocimientos, experiencias e ideas previas.	La tipología textual es conocida por los estudiantes desde el ámbito histórico y periodístico.
Léxico sencillo…	…que facilite el acceso a la comprensión textual y se convierta en un elemento de motivación para el estudiante.	El texto cumple con este requisito; no obstante, se cuenta con la mediación docente en el proceso de decodificación.
Oraciones estructuradas con un orden lógico…	…con la intención de evitar dislocaciones sintácticas que dificulten el acceso a su lectura.	El texto cumple con este requisito.

RASGOS TEXTUALES…	…JUSTIFICACIÓN	*CÁDIZ*
Redundancia referida a los elementos fundamentales del texto…	…que debe ser inversamente proporcional al nivel competencial del estudiante (a mayor dominio, menor redundancia en el texto) y que facilita el reconocimiento lector.	Se recomienda que los estudiantes cuenten con un nivel competencial mínimo de B2 según el MECRL.
Existencias de marcas temporales y espaciales esenciales…	…para el seguimiento argumental de textos narrativos.	El texto cumple con este requisito, lo que posibilita la situación del lector en la acción y en el tiempo.
Las acciones fundamentales se plasman en los verbos de acción terminada y que muestran movimiento...	…aspecto consustancial a la visión narrativa del lector novel.	El texto cumple con este requisito.
Existencia de relaciones causa/efecto…	…que, posteriormente, sean objeto de preguntas inferenciales, más allá de la comprensión literal, de manera que se activen las experiencias e ideas previas en la construcción del significado del texto.	El texto cumple con este requisito.

Tabla 1. Características textuales de *Cádiz.* Adaptado de Romero y Jiménez (2016: 346)

Seguidamente, se procederá a la trasposición didáctica. Para ello será necesario establecer rutinas de aula estables que los estudiantes puedan interiorizar. Si entendemos la lectura como un proceso interactivo, no podemos llevar un texto al aula siguiendo el enfoque tradicional, limitándonos a la comprensión literal. Por el contrario, es necesario partir del hecho lector para confluir en la escritura creativa.

En el siguiente cuadro se sintetizan las estrategias que se llevarán al aula para dinamizar *Cádiz*, nuestro texto motivador, e invitar a los estudiantes a escribir pequeñas crónicas inspiradas en esta lectura.

ACCIONES DIDÁCTICAS	PROCESOS DE ACTUACIÓN DOCENTE	*CÁDIZ*
ANTICIPAR	Plantearles los objetivos de la actividad a los alumnos en un contexto que los acerque a núcleos de interés propios de sus conocimientos y actitudes.	a) Conocer y valorar los acontecimientos que tuvieron lugar en el Cádiz de las Cortes. b) Apreciar la trascendencia de estos hechos en nuestros días.
ACTIVAR	Activar el documento y verificar la recepción: Pautas para descodificar Actividades de comprensión	Lectura expresiva por parte del docente. Atención al léxico desconocido. Lectura por parte del alumnado. Identificación del mensaje global y de los aspectos secundarios. Puesta en común de los temas clave del texto.
DINAMIZAR	Trabajar el texto desde los conocimientos, experiencias e ideas previas de los estudiantes desde dos posibles planteamientos: uno, empleando el texto para desarrollar una conversación de aula que nos sirva para generar ideas de cara a la actividad final; o, dos, profundizar los aspectos lingüísticos del texto de cara al análisis de sus características.	Fomentaremos un debate en torno a preguntas del tipo: ¿Qué sabemos de los hechos? ¿Qué consecuencias ha tenido la Constitución de 1812 en Europa? ¿Qué es una crónica? ¿Qué es la libertad de expresión?

ACCIONES DIDÁCTICAS	PROCESOS DE ACTUACIÓN DOCENTE	*CÁDIZ*
DESA-RROLLAR UNA TAREA	Plantear una tarea final como actividad de síntesis y ampliación de los contenidos desarrollados durante el proceso didáctico.	Redacción por equipos de una crónica ligada a uno de los lugares emblemáticos del Cádiz de las Cortes para "literaturizar" el territorio y trazar una ruta virtual en Google Maps.

Tabla 2. Procesos de actuación didáctica desde un enfoque intensivo. Adaptado de Romero y Jiménez (2016: 350)

7. Reflexiones finales

Con esta aportación hemos querido reflexionar sobre aspectos relacionados con el acercamiento del patrimonio cultural español a través del hecho literario a los estudiantes de ELE. Ofrecemos a continuación una serie de consideraciones que nos han llevado a la elaboración de nuestra propuesta:

- La utilización de las TAC nos permite trascender las fronteras del aula, posibilitando un "viaje" hacia el desarrollo tanto de la educación literaria como de las habilidades comunicativas de los estudiantes, desde los planos oral, escrito y digital.
- Las propuestas didácticas no pueden estar alejadas de las características inherentes a los discentes.
- El docente debe ejercer una función motivadora teniendo como núcleo de interés el texto literario para proyectar nuevos aprendizajes e incentivar el espíritu creador de los estudiantes.
- El planteamiento de la lectura intensiva en el aula de ELE facilitará el acceso a los textos literarios y el conocimiento de autores y, en definitiva, del acervo cultural de la lengua meta.
- Acercar la historia a los estudiantes de ELE desde obras literarias propiciará que vayan ampliando su visión del mundo con un enfoque crítico y personal.

- Finalmente, consideramos que nuestra propuesta facilitará la identificación de los aprendices con la lengua española, potenciando un aprendizaje significativo desde la triple visión marcada por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Bibliografía

ACQUARONI, R. (2007), *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE / L2,* Santillana, Madrid.

ALBALADEJO, M. D. (2007), "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 5, [on-line] http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al--aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/http://www.marcoele.com/como--llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/, 20.11.2016.

ASENSIO, M. I. (2015), "Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral", en: Ibarra, N., Ballester, J., Carrió, M. L., Romero, F. (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*, Editorial Universitat Politècnica de València, València.

BARFIELD, A. (2000), "Extensive Reading: From Graded to Authentic Text", *Studies in Foreign Language Teaching*, 19, pp. 25-48.

BATALLER, A. (2014), "Per a una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori", en: Bataller, A., Gassó, H. H. (eds.), *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, Universitat de València, València, pp.13-22.

BORDONS, G., FERRER, J. (2013), "Poesia catalana contemporània, territori i educació", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 60, pp. 90-100.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

CAMPS, J. (2016), "Geografia literària: un projecte pera cartografiar i divulgar la literatura dels països catalans", *Estudis Romànics*

[Institut d'Estudis Catalans], 38, pp. 389-397, [on-line] https://doi.org/10.2436/20.2500.01.212, 26.12.2016.

CANCELAS, L., ROMERO, M. F. (coords.) (2013), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012*), Grupo Editorial Universitario, Granada.

CENTENO, M. (2013), "La Constitución de Cádiz para estudiantes de ELE a través de un blog literario", en: Cancelas, L., Romero, M. F. (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 97-105.

DÍAZ-PLAJA, A., PRATS, M. (2013), "Hipertextos fragmentados. Escritura de microrrelatos a partir de una ruta literaria", en: Cancelas, L. [et al.] (coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Grupo Editorial Universitario, Granada, cap. 50, pp. 1-12.

FERNÁNDEZ, A., GONZÁLEZ, I., PÉREZ, M. (2012), "Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 157-167, [on-line] https://rieoei.org/RIE/article/view/461, 20.12.2016.

GARCÍA ESTRADÉ, M. C. (2013), "La enseñanza de la historia a través de la literatura: uniformes digitales, ideología política e intrahistoria en Cádiz, de Pérez Galdós", en: Cancelas, L., Romero, M. F. (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012*), Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 117-135.

GARCÍA LINARES, J. M. (2013), "Enseñar literatura en entornos digitales", *Álabe,* 7, pp. 1-17, [on-line] http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2013.7.6.

IBARRA, N., BALLESTER, J. (2011), "Escenarios textuales de la alteridad. Literatura y viaje", *Lenguaje y Textos*, 33, pp. 127-135.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes, Madrid.

LAREQUI, E. (2009), "Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura", en: Arrukero N. A. [et al.] (eds.), *La competencia digital en el área de lengua*, Octaedro, Barcelona, pp. 97-163.

LLUCHC, G., ZAYAS, F. (2015), *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, Octaedro, Barcelona.

MONTANER, A., PALOMARES, M. C. (2014), "Un recorrido histórico y cultural por el relato de «El traje nuevo del emperador». Análisis y posibilidades didácticas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria", *Ocnos*, 12, pp. 57-78, [on-line] http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.03.

PAREDES, J. (2005), "Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 255-279.

PEART, S. (2012), "Cultura y blogs en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 91-99.

PRATS, M., RAMOS, J. M. (2016), "Un paseo por la leyenda apócrifa", en: Mendoza Fillola, A., Romea, C. [et al.] (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula*, Octaedro, Barcelona, pp. 41-57.

QUILES, M. C. (2012), "Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua", *Álabe*, 6, pp. 1-19, [on-line] http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2012.6.5.

QUINTANA, E. (1993), "Literatura y enseñanza de E/LE", en: Montesa, S., Garrido, A. (eds.), *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula, Malagá del 10 al 12 de octubre de 1991*, Universidad de Málaga, Málaga, pp. 89-92.

ROMERO, M. F., JIMÉNEZ, R. (2015), "La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE", en: Stala, E., Balches Arenas, S., Tatoj, C. (eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 333-355.

ROMERO, M. F., TRIGO, E. (2012), "Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula", *Lenguaje* y *Textos*, 36, pp. 63-72.

ROMERO, M. F.,TRIGO, E., JIMÉNEZ, R. (2015), "Hojear la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector", en: Jiménez, R., Romero, M. F., *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*, Octaedro, Barcelona, pp. 109-120.

SOLDEVILLA, L. (2006), "La creació literària del paisatge. Menorca com a exemple", en: Cuadros i Vila, I. (ed.), *Paisatge, territori i societat a les*

terres de parla catalana. Actes del V Congrés de la CCEPC (Maó, 14, 15 i 16 d'octubre de 2005), Cossetània Edicions, Valls, pp. 387-398.

SOLDEVILLA, L. (2010), *Geografía literaria*, Proa, Barcelona.

SUÁREZ, J. R., SÁNCHEZ, M. (2013), "Cádiz: historia y pasión. La visión didáctica de Benito Pérez Galdós a través de la versión para niños del Episodio Nacional homónimo", en: Cancelas, L., Romero, M. F. (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 135-143.

UCCELLA, F. R. (2013), *Manual de patrimonio literario. Espacios, casas, museos y rutas*, Trea, Gijón.

ZAYAS, F. (2012), *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*, Octaedro, Barcelona.

https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.18

Pilar Úcar Ventura
Universidad Pontificia Comillas (Madrid)
pucar@comillas.edu

Leer cine: *Alatriste* como estrategia didáctica para la escritura

Resumen:
Este trabajo se propone revisar y analizar diferentes cuestiones gramaticales en relación con las actividades presentadas en el aula de Lengua española para estudiantes de Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales, tras la lectura del guion de la película *Alatriste*, para la competencia de la escritura. La metodología descriptiva por la que apostamos parte de la selección de algunas escenas de dicho guion para profundizar en las propiedades textuales por medio de la participación cognoscitiva y creativa del receptor.

Palabras clave: escritura, lectura, *script*, competencias, discurso

Abstract:
Reading Films: *Alatriste* a Didactic Strategy for Writing
This study attempts to review and analyze a number of grammatical issues related to activities after the reading of Alatriste's film script, in the Spanish classroom for students of Translation and International Relations, and, in that way, to develop their writing abilities. We propose a descriptive methodology whereby a selection of scenes from the script in question is used in order deepen the textual properties through cognitive and creative participation on the part of the receiver.

Keywords: writing, reading, script, skills, speech

1. Introducción

Consideramos que la lengua es instrumento de comunicación y no de manera exclusiva un objeto de conocimiento en sí mismo. Su enseñanza busca no solo el desarrollo de la competencia[1] lingüística, objetivo último de los métodos estructurales, sino el de la competencia comunicativa[2], la cual, de acuerdo con los presupuestos establecidos por Canale (1982: 83), consiste en la capacidad de comprender y producir textos *sensu lato*, esto es, «enunciado o conjunto coherente de enunciados que proporcionan el conocimiento y la habilidad para usar la lengua de manera significativa y real». Esa es la razón por la que, para el aprendizaje de una lengua, se abordan los aspectos funcionales y contextuales del material lingüístico (Littlewood, 1981: 248), y se persigue dotar al discente de recursos léxicos y gramaticales, pero también de mecanismos y estrategias para comprender textos, favorecer el discurso y solucionar problemas de comunicación, así como de información socio-cultural, entre otros medios. Apoyamos, por lo tanto, una metodología vertebrada en dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación. Sobre esos dos ejes, según la teoría de Long y Sato (1983: 272), se generan las actividades comunicativas que se llevan a cabo en el aula.

Consideramos que tanto para los estudiantes *heritage speakers* como para el resto del alumnado resulta de gran importancia el dominio y estudio estandarizado de las competencias comunicativa y cultural puesto que reporta oportunidades para tomar parte en interacciones comunicativas significativas. Por ello, el aula como espacio de

[1] La vigésima segunda edición del *DRAE* define *competencia* en la 2ª acepción como 'pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado'. Se trata de enseñar para comunicar a partir de un análisis de las necesidades.

[2] El conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo. Para ser competente en la comunicación, el usuario ha de añadir otros recursos, capacidades y habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito (Canale, 1982: 81).

comunicación debe albergar actos comunicativos verídicos y hablantes altamente competentes que acerquen lo más posible a los alumnos al éxito del resultado final (enfoque por tareas[3]). En ese contexto, el aprendiz es «agente activo en la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un complejo proceso de construcción y reconstrucción» (Camps, 2001: 8).

2. Objetivos

Se pretende facilitar, pues, el conocimiento del mismo código en función de la cultura, situaciones, contexto y registros, para que el proceso comunicativo se realice con éxito. En ese sentido, descifrar un contenido que se presenta entre diferentes interlocutores contribuye al avance y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. En este marco no se puede entender el aprendizaje como modelo de trasmisión de información con el fin de que el alumnado lo integre de manera pasiva (Cassany, 1993: 76).

Hemos querido llevar el cine a las aulas a través de su lectura para aunar así un hecho cultural de importante repercusión social y mediática, ampliamente elogiado por la mayoría de la población, con la actividad académica configurada en los planes de estudio. Con ello pretendemos facilitar al profesor de diferentes disciplinas y de diversos niveles educativos el ejercicio de su oficio: la enseñanza y la adquisición de unos conceptos exigidos por las programaciones didácticas.

[3] Una tarea se caracteriza por ser representativa de procesos de comunicación de la vida real, a la vez que se identifica como unidad de actividad en el aula, donde se practica con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo para conseguir la manipulación intencionada de información y significados; por lo tanto, la tarea será el dispositivo que permita a los alumnos aprender a aprender, pues para ello usan la lengua que están adquiriendo.

3. Metodología

Al trabajar con el *script* (guion de cine leído), y a pesar de la novedad que puede suponer, los estudiantes saben que se trata de una lectura de cine, y no de literatura ni de géneros como la novela, la poesía o el teatro –muy útiles, por otra parte–; de ahí que dicho material cuente con la ventaja de que conocen el tipo de comunicación que se va a establecer entre el proceso de la lectura y ellos mismos.

El guion supone un material auténtico y real, máxime si ya se conoce la película y se ha visto en una sala, con lo que se enriquece el proceso de comunicación desde su génesis –creación del guion– hasta su momento final –el visionado de la cinta o la lectura de dicho guion–. Por eso, como se aprecia en el anexo incluido en el presente artículo, presentamos actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social), más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos.

4. Desarrollo

El idioma está vinculado al contenido en una situación determinada. Los estudiantes, por lo tanto, percibirán la relación estrecha entre lengua y contenido y personajes, lo que les llevará a identificar las características del texto, a reflexionar sobre su especificidad, y a interpretar, versionar y recrear según las pautas que marcan las actividades para conseguir el objetivo deseado: un mayor y más profundo conocimiento de su propio idioma y la puesta en práctica de este conocimiento (Romera, 1999: 57). Nos gustaría aclarar que la finalidad de las actividades no consiste en la conclusión y entrega de un trabajo, sino en obtener, a partir de su realización, una plataforma de uso cotidiano en su proceso formativo (Nunan, 1998: 134). Los estudiantes son conscientes del reto que se les plantea: escribir con corrección y creatividad, en la medida de lo posible y siempre que lo favorezca el contexto.

Las actividades, como se ha indicado antes, se organizan en cuatro bloques: de contenido, de estructura, de creación y de investigación comparativa, para trabajar la comprensión lectora, la expresión escrita, la creatividad y la expresividad, y las fuentes bibliográficas, respectivamente. Destacaríamos las estructurales, pues tienen que ver con el esqueleto lingüístico (léxico, sintaxis y registros idiomáticos). Por otro lado, las actividades de creación conllevan una lectura profunda que a su vez ha de conducir al análisis y la reformulación. Por último, se imbrica el guion en un contexto más amplio para vertebrarlo con otros géneros dentro de una cultura temática, según el contenido de la lectura (Cerrolaza, Cerrolaza, 1999: 97).

4.1. El guion. *Alatriste*.

En esta ocasión hemos seleccionado *Alatriste,* un relato de cierta complicación que abarca una gran variedad de temas: política, literatura, sociedad y economía, todo ello ubicado en el Siglo de Oro. Algunos de sus elementos pueden, además, dificultar la comprensión: léxico específico, fórmulas expresivas arcaicas, registro idiomático formal y culto, incluso comunicación no verbal. Al final de la presente exposición, se ofrecen como anexo las actividades creadas a partir del guion editado de *Alatriste*.

Esta obra nos permite ejercitar la competencia cultural (antes mencionada por Canale), así como la interacción comunicativa y el manejo del idioma en su contexto.

4.2. La discursividad

Un concepto que hemos incluido en las siguientes páginas ha sido el de discursividad, basada en un texto determinado, en un ámbito concreto. En nuestro caso, se traduce en la textualidad fílmica, muy relacionada con propiedades lingüísticas y culturales específicas, ya que constituye la expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras. Si la discursividad se presenta como una función social, el texto –el guion de cine– constituye la manifestación y realización concretas de las diferentes estructuras que configuran el código lingüístico; los textos, pues, son textos-en-función, es decir, se encuentran siempre en

un contexto determinado, marcado, según algunos especialistas (Candlin, Murphy, 1990: 23), por criterios socio-comunicativos, en los que los estudiantes se ven involucrados por formar parte de una realidad socio-cultural que ellos conocen y consumen.

De estas premisas procede nuestro afán por favorecer el conocimiento y la práctica del código lingüístico, estimular la identificación, reflexión y posterior interpretación del contenido de ambos guiones, y así potenciar la capacidad para gestionar con eficacia la ingente información extraída, que puede de ese modo aplicarse a disciplinas y entornos transversales por medio del análisis y la síntesis. No olvidamos el trabajo autónomo, no aislado, responsable y efectivo. Según Escandell (1993: 243), la participación del receptor resulta no solo cognoscitiva, sino también imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para construir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos. Como afirman Rodríguez Melchor y Úcar Ventura (2014: 20),

> el emisor da muchos datos pero es el receptor quien crea el marco en el que suceden las cosas, quien lleva a cabo finalmente la tarea de descodificación como actividad que facilita la construcción de significados vertidos en el texto; tal actividad –casi actitud– debe ser activa, siempre atenta y siempre cambiante, aunque se sabe que depende de cada sensibilidad, del estado temporal del ánimo y de los conocimientos individuales que singularizan –y posibilitan– la creación más plena.

En definitiva, se intenta aportar con la lectura una profunda reflexión sobre el propio idioma para detectar la coherencia y la cohesión del mensaje, y obtener una corrección lingüística completa, que propicie la relación de informaciones dispersas y su homogeneización solvente, adecuada y con propiedad.

5. Conclusiones

En los procesos de enseñanza/aprendizaje hemos optado por una enseñanza comunicativa, desglosada en *enseñar para* y *aprender por*. Resulta de gran importancia que el emisor –el profesor– motive

e incentive al receptor –el discente– para que este comprenda significados y contenidos, y así recupere, reconozca y recuerde conocimientos; es decir, creemos que los textos escritos –en concreto los *scripts*– en su amplia tipología reparan y subsanan las carencias o deficiencias muchas veces diagnosticadas en la enseñanza de la lengua (Abril, Gonzalo, Peña-Marín, 1993: 72).

Hemos pretendido dar unas pinceladas de cómo se puede alcanzar una escritura competente a través de la práctica de algunas de las competencias más necesarias para desarrollar la redacción y la elaboración de un discurso tras la lectura reflexiva –con actividades pragmáticas– de un guion de cine.

Todo ello se verá de manera más específica en el anexo que, como ya se ha anunciado líneas arriba, acompaña a estas páginas.

Alatriste

Se ofrecen a continuación una serie de actividades para su realización en el aula y fuera de ella, clasificadas conforme a una estructura conocida por el alumno a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto (identificar el tema, los personajes, la lengua y el estilo):

1. actividades de contenido (desarrollo de la competencia de comprensión lectora);
2. actividades de estructura (desarrollo de la competencia de la expresión escrita);
3. actividades de creación (desarrollo de la competencia de la creatividad y expresividad);
4. actividades de investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica).

En el grupo de actividades relativas al contenido encontramos un análisis exhaustivo del título, las ideas y los personajes que configuran la trama argumental. Las actividades centradas en la estructura se refieren al esqueleto lingüístico: léxico y sintaxis, por un lado, y registros idiomáticos, por otro. Las actividades de creación e invención se apoyan en una lectura profunda del guion y en la posibilidad que el análisis y la comprensión del mismo da al estudiante para crear

e inventar a partir de lo leído. Por último, el apartado de investigación comparativa desea imbricar el guion en un contexto más amplio que trascienda la propia lectura y el visionado de la película para relacionarlo con otros géneros en un marco cultural de referentes similares.

Se trata principalmente de desarrollar las competencias de la expresión escrita y la comprensión lectora. Para ello se han articulado las actividades en una progresión adecuada hacia una mayor envergadura y una mayor complejidad de contenido, teniendo en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural, para lograr una praxis real y auténtica; de ahí que se ofrezca el material lingüístico desde su aspecto funcional: en cada situación se identifican las intenciones comunicativas, pues el idioma actúa como elemento vehiculador y unificador, sin dejar de respetar la riqueza de la diversidad y el pluriculturalismo que subyace en todo *script*.

Deseamos aportar un elenco de actividades variado y sugestivo para agilizar la labor del profesor, dejándole margen de maniobra en su quehacer cotidiano, y, a la vez, se trabaja con todos los componentes que forman el engranaje del idioma: de las unidades morfosintácticas a las supraoracionales. Las tareas han sido planteadas de forma abierta y permiten la integración de los diferentes perfiles y estilos de aprendizaje de los alumnos en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que generará cada grupo según su nivel de competencia.

En esta ocasión nos hemos querido centrar en la vida del capitán *mercenario* Diego Alatriste, que vive una serie de aventuras en la España del Siglo de Oro, durante el reinado de Felipe IV y el gobierno de su valido el Conde-Duque de Olivares.

A través de sus episodios, se recompone una variada estampa social, política y cultural de nuestro siglo XVII.

Alatriste, guion de cine adaptado del libro *Las aventuras del Capitán Alatriste* de Arturo Pérez-Reverte, nos conduce a un momento de nuestro pasado histórico lleno de lances caballerescos, embozados, soldadesca, jerarcas apasionados, libertad y amos en un ambiente de vanidad.

ACTIVIDADES DE CONTENIDO

1. *Contenido (desarrollo de la competencia de la comprensión lectora)*

1. Analiza el título del guion. Después de haber leído todo el guion, ¿podrías proponer otros títulos que se ajusten a la acción que acabas de conocer? Justifica tu elección.

2. Después de una primera lectura, señala los principales temas que aparecen en el guion y explica si se trata de una historia de libertad, de amor, de política, de guerra, de cultura, de amistad, de infidelidades y de traiciones…

Desde tu punto de vista, ¿hay algún tema que predomine sobre otro?

¿Existe una única línea argumental de la que se derivan otras secundarias? Apúntalas.

3. Hablando del final, ¿es previsible? ¿Puede existir otro diferente después de la derrota de la batalla en Rocroi? ¿Por qué?

Si creamos un nuevo final, ¿cambiaríamos el curso de la historia del Siglo de Oro? Inventa un final distinto en el que los personajes que luchan en la última escena vuelven victoriosos a Madrid a contar su triunfo.

4. Describe qué sentimientos has experimentado en los últimos momentos, en que la acción se precipita hacia el desastre y la derrota de los soldados españoles, que intentan resistir llenos de tensión.

Explica el sentido de la guerra, el orgullo de pertenecer a una nación y el ansia de defensa de un territorio. ¿Por qué has sentido esas reacciones?

¿Te has identificado con alguno de los personajes? ¿Con cuál? ¿Por qué?

5. Imagina que eres Íñigo de Balboa y consigues rescatar de la batalla final a Alatriste. Inventa una conversación entre los dos en la que se cuenten las impresiones del desastre de la batalla y del sinsentido de la guerra lejos de la patria; describe las sensaciones de estupor, sorpresa, pánico, rabia y deseos de sobrevivir al desastre.

6. En cuanto a los personajes, dibuja un cuadro sinóptico en el que aparezcan por un lado los personajes corales, grupales: los soldados, los mendigos, los tabernarios, los jerarcas…; y los personajes individuales; de estos señala los principales y los secundarios y establece las relaciones que predominan entre ellos.

De todos ellos, averigua cuáles fueron reales y existieron en la Historia de España. ¿Han cambiado en el guion sus funciones?

7. Diseña un listado de características psicológicas para los siguientes personajes:

- Alatriste
- Íñigo
- Angélica
- María de Castro

- Pereira
- Felipe IV

¿Cuál de todos ellos es coherente con su pensamiento y acción? Explica los motivos que tienen para actuar cada uno de ellos de la manera en que lo hacen.

8. ¿Qué personajes sufren una evolución a lo largo de la historia? ¿Por qué?

¿Se trata de una madurez, de una paradoja, de un cambio en la actitud?

9. Di la función que tienen en el desarrollo de la acción los siguientes personajes, que aparecen en muy pocas escenas:

- la mujer de Malatesta;
- el esposo de María de Castro;
- la joyera.

10. ¿Qué características de misterio preceden a Alatriste antes de que lo conozcamos en la primera escena? Haz un listado de los rasgos de su personalidad vista a través de sus amigos, de Íñigo, de los aristócratas.

¿Todos piensan lo mismo de él? ¿Todos le tratan igual? ¿Por qué?

11. Un amigo de Alatriste es el escritor Quevedo.Traza una línea de su personalidad a través del paso del tiempo en el guion.

12. Describe el papel que cumplen los siguientes escenarios, donde se desarrollan las principales escenas de la acción:

- la taberna del Turco;
- el frente de Flandes;
- el corral de comedias en Sevilla;
- las calles de Madrid;
- los garitos prohibidos;
- las calles;
- las salas palaciegas.

13. La acción de esta historia transcurre en las ciudades de Madrid, Sevilla, Cádiz, Breda y Rocroi. Investiga cómo son en la actualidad y haz una comparación de su situación en el siglo XVII y en el siglo XXI.

2. *Estructura (desarrollo de la competencia de la expresión escrita)*

2.1. Léxico-semántica

1. Selecciona los verbos y los adjetivos que hacen referencia a las luchas militares a lo largo de la acción y analiza si describen correctamente la atmósfera de combate.

Haz una clasificación de esos verbos, que también se podrían utilizar en otros contextos.

2. Comenta los recursos que generan el ambiente de misterio, de caos, de intrigas y de sospecha que predominan en algunas escenas. ¿Has encontrado algún momento en que domine el silencio? ¿El ruido es constante? ¿Por qué?

3. Se trata de un guion en el que hay muchas acotaciones y muy extensas. ¿Qué función tienen? Parece una narración, una descripción… ¿Por qué no hay diálogo?

4. La rendición de Breda. Analiza los rasgos descriptivos que aparecen y que luego pinta Velázquez en su famoso cuadro titulado también *Las lanzas*.

¿Guarda relación la escritura con la pintura? ¿Se cumple la idea de que la descripción es pintar con palabras? ¿Por qué?

5. Analiza sintácticamente los siguientes párrafos y, para trabajar la síntesis, expresa, en una oración simple, cuál es la idea principal:

a) "Por su parte, Alatriste se las ve con Buckingham. Para su desconcierto, el caballero al que ataca, además de defenderse de las estocadas, no deja de vigilar, angustiado, la suerte que corre su compañero. Alatriste le arrincona contra la pared. Un mandoble de Alatriste le hace doblar la rodilla" (pág. 25).

b) "Os equivocáis. Todavía es fuerte…Olivares, como todos los tiranos, teme al pueblo como a una bestia feroz, pero los poderosos no le dan ningún miedo. Sabe cómo tratarlos: o los asusta o los destruye. Él es uno de ellos. En cuanto al pueblo, todavía no está preparado. Olivares caerá cuando Richelieu nos ponga de rodillas, no antes" (pág. 114).

c) "Cuando lo conocí, malvivía en Madrid alquilándose por cuatro maravedís en trabajos de poco lustre, a menudo en calidad de espadachín por cuenta de otros que no tenían la destreza o los arrestos para solventar sus propias querellas" (pág. 152).

6. Transformar las siguientes conversaciones en estilo directo al estilo indirecto:

a) GUALDALMEDINA
Bien, tú sabrás. Es tu cuello el que está en juego…pero, solo por curiosidad, ¿tú sabes a quién has estado a punto de matar esta noche?

ALATRISTE
No, Sr. Conde. Le doy mi palabra.

GUADALMEDINA
Te creo. Pero, entonces, ¿por qué no los mataste?

ALATRISTE
Tuve un presentimiento.
(pág. 28)

b) MARÍA
Mi marido se está muriendo.

ALATRISTE

Lo siento.

MARÍA

Sí, pobre…El problema es que cuando se muera tendré que casarme con alguien. Ya sabes que no me gusta vivir sola. Y, al fin y al cabo, tú fuiste el primer hombre que conocí.

ALATRISTE

Soy pobre como las ratas.

(pág. 88)

7. Busca en el diccionario las siguientes palabras y haz una frase con cada una de ellas.

¿A qué campo semántico pertenecen?

Bravo, *pisaverde*, *caponeras*, *pomo*, *memorial*.

8. Explica el significado de los siguientes modismos y escribe una conversación entre los soldados amigos de Alatriste de forma que aparezcan todas ellas:

- *frío luterano*;
- *protector de marranos*;
- *no perder comba*.

Explica en qué contexto se pueden utilizar y a qué referencia histórica aluden.

2.2. Estilística y registro idiomático

1. Destaca algunos momentos de tensión y misterio provocados por la ambigüedad y polisemia de las expresiones que se usan; por ejemplo, cuando hablan en la taberna Quevedo y Alatriste.

2. ¿A través de qué recursos estilísticos adivinamos el paso del tiempo? ¿Son los personajes los que cambian? ¿Sus características físicas y psicológicas? ¿Los acontecimientos históricos?

3. Define las características del registro coloquial que marcan la lengua que usa la soldadesca. Compara estos rasgos con las expresiones de amor que usan Íñigo y Angélica cuando están juntos.

¿Es el tema el que determina la selección de expresiones y vocabulario? ¿Son los personajes y su rango social los que definen su propia lengua y registro idiomático?

4. Describe el vocabulario que usa el Conde-Duque de Olivares cuando se dirige a Alatriste y cómo le contesta este.

5. Pon palabras a los diferentes gestos y actitudes que se adjudican al rey Felipe IV: en sus salones, mientras se viste, en la escena de caza…

6. Durante el episodio de la rendición de Breda, la escena se transforma en el cuadro de Velázquez. Imagina que tú eres Alatriste y estás junto al general don Ambrosio de Espínola, que recibe la llave de manos de don Justino de Nassau. En esta conversación cada personaje ha de hablar como le corresponde a su categoría social y se ha de mantener el registro idiomático propio de cada uno de ellos.

7. Aparecen diferentes elementos metafóricos referidos a la naturaleza: niebla, noche, frío…van anticipando el declive del amor, el fracaso, la soledad y la enfermedad… ¿A qué personajes afecta? ¿Cómo reaccionan? ¿Cambia su manera de expresarse?

8. Otro elemento muy literario y lleno de simbolismo es la presencia de la luna: se trata de algunos versos que ha escrito Quevedo. ¿Por qué es tan recurrente esta presencia de la luna? ¿Hay otros poetas que también la usan como recurso expresivo?

9. Reproduce el horror que puede sentir Íñigo en la última escena ocurrida en Rocroi, cuando ve cómo sus amigos caen ante el rechazo a la rendición que les proponen los franceses: utiliza adjetivos de sentimientos, sorpresa y algunas figuras retóricas que expresen la impresión que le causa asistir a la muerte de su amigo y protector Alatriste.

3. *Creación (desarrollo de la competencia de la imaginación y la expresividad)*

1. Selecciona un punto de la trama y añade dos escenas manteniendo personajes y estilo (acotaciones y registros idiomáticos) de forma que al retomar la historia no cambie el sentido lógico de las secuencias siguientes.

2. Inventa un nuevo personaje a la altura de la historia que tú quieras, pero en diferente momento que en la creación de las escenas del ejercicio anterior. Justifica su inclusión y la relación que mantiene con el resto de personajes. El personaje puede ser coral o individual, real o ficticio, animado o inanimado.

3. Inventa una conversación entre Íñigo y Angélica cuando él descubre que ella ha decidido en el último momento no acompañarle a Nápoles. Crea un nuevo final para su historia de amor.

4. Nos encontramos en la taberna del Turco en la que coinciden Cervantes, Lope, Góngora y Quevedo. Están hablando de su respectiva obra y del éxito o del fracaso que tienen con su público; tú también intervienes desde los conocimientos que tienes de ellos por tus clases de lengua y literatura.

5. Por parejas, plantead una conversación con Velázquez: os han regalado uno de los cuadros que aparece en el guion. Elegid cuál os gusta más y argumentad vuestra preferencia con razones a favor o en contra.

6. ¿Qué significado tiene la inclusión de varias escenas de la obra *El perro del hortelano* de Lope de Vega? ¿Se dirige María de Castro a alguien del público

en concreto mientras interpreta a Diana? Describe cómo se consiguen los dos planos: el de la representación dentro del corral de comedias y el de la realidad de los espectadores que asisten a la función. Explicad por grupos el sentido del *teatro dentro del teatro* para justificar las acciones que se describen.

7. Conviértete en uno de los protagonistas de esta historia y deambula por las calles de Sevilla. Describe qué ves y qué haces, a quién encuentras durante los primeros años del siglo XVII. Intenta reproducir el habla de la época en tus diálogos con los personajes que te cruzas. Cuéntales cómo es ahora tu vida, unos siglos después, y cómo ha cambiado y evolucionado la historia: anúnciales la repercusión de las guerras, de las pinturas y la literatura de los artistas…

8. Imagina a Alatriste en tu ciudad durante el siglo XXI. Vas caminando y hablando con él. Reproduce la conversación que mantenéis sobre política, economía, ocio…

4. *Investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica)*

1. (Actividad llevada a cabo fuera del aula seguida de una presentación en clase). Por grupos, investigad la importancia, la influencia y la jerarquía de las siguientes figuras en la época en que transcurre la acción: Felipe IV y el Conde--Duque de Olivares. Haced un listado de los principales acontecimientos históricos que España vivió durante su reinado.

2. Por parejas, recordad los tópicos literarios que habéis estudiado: amor platónico, *amor omnia vincit, tempus fugit*, *vanitas vanitatis*…Seleccionad las escenas en que aparecen estas ideas clásicas y a qué personajes afectan.

3. Por grupos, averiguad si existió la actriz María de Castro y si hubo otras actrices famosas de la época que representaron obras de Lope. Describid la relación que mantuvieron con el poder reinante.

4. (Actividad de discusión en clase). Analizad el poder que tenía la Iglesia en el Siglo de Oro: ¿de qué manera influía en la vida de los ciudadanos? ¿A qué religiones se nombra? ¿Qué función tenía el Tribunal de la Santa Inquisición? ¿Algún personaje del guion se ve afectado por dicho Tribunal? ¿Qué órdenes religiosas aparecen en el guion? ¿Qué características diferenciadoras tenían unas de otras?

5. En el guion se plantea la dicotomía de la pluma o la espada, las artes o las armas. ¿Conoces otra obra de la literatura en que se plantea dicha cuestión? ¿Por qué era tan importante ser soldado? ¿Qué otros oficios se desarrollaban en esta época? ¿Tiene algo que ver con el espíritu aventurero y de curiosidad por lo nuevo y los viajes típicos de este momento?

6. Buscad en grupos la estructura de los corrales de comedias en el Siglo de Oro y describidlo en clase. Comparad ese esquema con los teatros actuales y marcad las semejanzas y las diferencias.

7. El concepto de monarquía queda en entredicho en varias escenas cuando se refiere las actividades del rey. Haced un listado del oficio real y de los cometidos que tenía Felipe IV como monarca de su época. ¿Cuál es su actitud ante su propio país? ¿Con qué ojos lo ven quienes lo rodean?

8. Por parejas, buscad información sobre el papel de las monarquías en la actualidad y haced una propuesta de la idea que aparece en el guion acerca del matrimonio real por conveniencia política. ¿Hoy se sostiene tal idea? ¿Por qué? Seleccionad artículos en diferentes periódicos que se hagan eco de estas ideas y expresad vuestra opinión al respecto.

9. ¿Conoces otras películas sobre esta misma época? Cita algunos títulos y haz una pequeña crítica comparando una de ellas con el guion que acabas de leer.

Bibliografía

CAMPS, A. (coord.) (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Graó, Barcelona.

CANALE, M. (1983), "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en: Richards, J. C., Schmidt, R. (eds.), *Language and Communication*, Longman, London-New York, pp. 72-145.

CANDLIN, C. N., MURPHY, D. F. (eds.) (1990), *Language Learning Tasks*, Lancaster, Prentice Hall.

CASSANY, D. (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito,* Graó, Barcelona.

CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase,* Edelsa, Madrid.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. (1993), *Introducción a la pragmática*, Anthropos, Barcelona.

LIGHTBOWN, P. M. (1984), "The Relationship Between Theory and Method in Second Language Acquisition Research", en: Davies, A., Criper C., Howatt, A. P. R. (eds.), *Interlanguage*, Edinburgh University Press, Edinburgh, pp. 241-252.

LONG, M., SATO, C. J. (1983), "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers 'Questions', en: Seliger, H. W., Long, M. H. (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, Mass., pp. 268-285.

LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C., ABRIL, G., (1993), *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, Cátedra, Madrid.

NUNAN, D. (1998), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, Cambridge.

RODRÍGUEZ MELCHOR, D., ÚCAR VENTURA, P. (eds.) (2014), *Traducción e interpretación. Lectura y comprensión de textos especializados en ciencias de la salud*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

ROMERA, J. M. (1999), *Juego de palabras*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Pamplona.

Evaluadores de la revista *Studia Iberystyczne*

MAREK BARAN, Uniwersytet Łódzki (Polonia)
JANUSZ BIEŃ, Katolicki Uniwersytet Lubelski (Polonia)
MARIA BOGUSZEWICZ, Uniwersytet Warszawski (Polonia)
JERZY BRZOZOWSKI, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
GUILLEM CALAFORRA, Universitat de València (España)
MARÍA LUISA CALERO VAQUERA, Universidad de Córdoba (España)
ARTURO CASAS, Universidade de Santiago de Compostela (España)
PAU FREIXA TERRADAS, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku Białej (Polonia)
MARÍA DEL CARMEN GARCÍA MANGA, Universidad de Córdoba (España)
VICTORIANO GAVIÑO RODRÍGUEZ, Universidad de Cádiz (España)
ALEKSANDRA JACKIEWICZ, Uniwersytet Warszawski (Polonia)
TOMÁS JIMÉNEZ JULIÁ, Universidade de Santiago de Compostela (España)
AGATA KOMOROWSKA, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
ANTONIO MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ, Uniwersystet Łódzki (Polonia)
KATARZYNA MIRGOS, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu (Polonia)
EWA NAWROCKA, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
MARCOS NUNES de VILHENA, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa (Portugal)
WIACZESŁAW NOWIKOW, Uniwersytet Łódzki (Polonia)
JANUSZ PAWLIK, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu (Polonia)
FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER, Universidad de Córdoba (España)
KLAUS PÖRTL, Johannes Gutenberg Universität Mainz (Alemania)
REGINA PRZYBYCIEN, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
MARÍA RECUENCO PEÑALVER, University of Cape Town (República de Sudáfrica)
EMILIO RIDRUEJO, Universidad de Valladolid (España)
MANUEL RIVAS ZANCARRÓN, Universidad de Cádiz (España)
ANNA SAWICKA, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
EWA STALA, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
JERZY SZAŁEK, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu (Polonia)
AGNIESZKA SZYNDLER, Uniwersytet Śląski (Polonia)
PIOTR TYLUS, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
VICTORIA VÁZQUEZ ROZAS, Universidade de Santiago de Compostela (España)
ALEXANDRE VEIGA, Universidade de Santiago de Compostela (España)
MARTA WICHEREK, Uniwersytet Jagielloński (Polonia)
JOANNA WILK-RACIĘSKA, Uniwersytet Śląski (Polonia)
ANDRZEJ ZIELIŃSKI, Uniwersytet Jagielloński (Polonia

SOBRE *STUDIA IBERYSTYCZNE*

Studia Iberystyczne es una publicación científica dedicada a la lengua, la literatura, la cultura y la sociedad de España, Portugal, Latinoamérica y los países donde el español, el portugués, el catalán o el gallego son lenguas oficiales o cooficiales.

Asimismo, centra sus intereses en fenómenos relacionados con la filología en general, la lingüística, la traducción, la literatura, la didáctica de la enseñanza de lenguas, etc.

Nacida en el año 1994 con la idea de dar a conocer en Polonia los frutos de las investigaciones realizadas por hispanistas polacos y sus colegas del mundo hispánico, hasta el número 6 nuestra revista se publicaba sólo en lengua polaca; a partir del número 7 pasó a ser una revista hispánica plurilingüe, con el objetivo de dar a conocer fuera de Polonia los frutos de las investigaciones realizadas por hispanistas polacos, y para estrechar la colaboración con varios centros extranjeros.

ABOUT *STUDIA IBERYSTYCZNE* (*Iberian Studies)*

Studia Iberystyczne is a scientific journal dedicated to the language, literature, culture and society in Spain, Portugal, Latin America and the countries where the Spanish, Portuguese, Catalan and Galician are the official or the co-official languages.

It also focuses its interest in the phenomena related to general philology, linguistics, translation, literature, didactics of language teaching, etc.

Born in 1994 with the idea to make known in Poland the fruits of research by Polish Hispanists and his colleagues of the Hispanic world, until the number 6 this journal was published only in Polish, from the number 7 became to be a Hispanic multilingual publication in order to present the fruits of research carried out by Hispanists from Poland outside this country, and to strengthen collaboration with several foreign institutions.

O czasopiśmie *Studia Iberystyczne*

Studia Iberystyczne to czasopismo naukowe zajmujące się językiem, literaturą, kulturą i sprawami społecznymi w Hiszpanii, Portugalii, Ameryce Łacińskiej i w tych krajach, w których język hiszpański, portugalski, kataloński czy galicyjski są językami oficjalnymi lub lokalnymi.

W orbicie zainteresowań pisma znajdują się też zagadnienia teoretyczne z dziedziny filologii, językoznawstwa, przekładoznawstwa oraz problemy związane z dydaktyką języków obcych.

Początkowym celem pisma, które powstało w 1994 roku, było upowszechnienie w Polsce efektów badań prowadzonych przez polskich hispanistów oraz hispanistów zagranicznych. Realizując ten cel do numeru 6 (2007) włącznie, pismo ukazywało się w języku polskim; od numeru 7 (2008) pismo zaczęło publikować artykuły w językach kongresowych, w celu upowszechnienia za granicą badań prowadzonych przez polskich hispanistów, z zamiarem nawiązania ściślejszej współpracy z ośrodkami zagranicznymi.

ISSN 2082-8594