

# DESARROLLOS TEÓRICOS Y APLICACIONES EN LA LINGÜÍSTICA ACTUAL

Adrià Pardo, Gloria Uclés, Guadalupe Espinosa,  
Alejandra Hernández, Andrea Carcelén, Tomás Córcoles  
(coordinadores)



OPEN ACCESS  
ACCESO ABIERTO  
ACCÉS OBERT

VNIVERSITAT  VALÈNCIA



DESARROLLOS TEÓRICOS Y APLICACIONES  
EN LA LINGÜÍSTICA ACTUAL



# DESARROLLOS TEÓRICOS Y APLICACIONES EN LA LINGÜÍSTICA ACTUAL

Adrià Pardo Llibrer, Gloria Uclés Ramada,  
Guadalupe Espinosa Guerri, Alejandra Hernández Ruiz,  
Andrea Carcelén Guerrero, Tomás Córcoles Molina  
(coordinadores)

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

© De los textos: los autores y las autoras, 2022

© De esta edición: Universitat de València, 2022

Maquetación: Letras y Píxeles, S. L.

Diseño de la cubierta: Publicacions de la Universitat de València

ISBN: 978-84-9133-462-0

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-462-0/>

Edición digital

# INDICE

Introducción .....	9
Configuración formal de cuatro catalanismos léxicos como palabras idiomáticas en locuciones en español .....	15
<i>Manuel José Aguilar Ruiz</i>	
Lenguajes metafóricos en el texto literario. Tipologías de usos figurados, jerarquías y concatenaciones de conceptualizaciones. Ejemplos de <i>La palabra más hermosa</i> de Margaret Mazzantini.....	29
<i>Silvia Cataldo</i>	
«¿Qué tenemos detrás de estas solemnes declaraciones?». El uso de enunciados interrogativos en artículos de investigación científica .....	41
<i>Maikel Chao Parapar</i>	
«Hey, can I call you Joe?». An analysis of gender differences in Palin-Biden and Clinton-Obama debates .....	55
<i>Rebeca Company Almagro</i>	
Atenuación fónica: estudio aproximativo de las vacilaciones en el español de Valencia y de La Habana.....	71
<i>Noelia de la Torre Martínez</i>	
Las relaciones entre la adquisición de una L2 y la aptitud musical. Aplicación a la enseñanza de la entonación en clase de ELE .....	89
<i>Carmen Fernández Madrazo</i>	
Infinitival complementation in some varieties of English world-wide .....	101
<i>María García-Gámez</i>	
Cultismos morfosintácticos en la literatura áurea española.....	111
<i>Iván Gómez Caballero</i>	
La comunicación no verbal y su enseñanza en segundas lenguas y lenguas extranjeras.....	127
<i>Sara Gómez Díaz</i>	
La adquisición de los verbos irregulares y el fenómeno de la hipercorrección .....	141
<i>Ana Gutiérrez Muñoz de la Torre</i>	
Errores de traducción en el ámbito biosanitario. Problemas, traducción y análisis de los resultados (DE-ES) .....	153
<i>Alba Montes Sánchez</i>	

El género gramatical en español como L2. Un estudio de producción con aprendices rusohablantes.....	167
<i>Anastasiia Ogneva</i>	
Un estudio de Lingüística Aplicada. El reconocimiento de voces en el ámbito forense .....	179
<i>Beatriz Salmón Torralbo</i>	
La metáfora en el lenguaje futbolístico. Un análisis contrastivo en español y chino .....	203
<i>Xin Tong</i>	

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la investigación lingüística se ha alejado de los campos de estudio más comunes o, si se prefiere, tradicionales y ha extendido su interés por terrenos más variopintos que los que históricamente han ocupado a la Gramática y a la Filología. En este sentido, si hay tres rasgos que pueden definir la investigación lingüística actualmente en marcha, esos son la interdisciplinariedad, la transversalidad y la nómina cada vez mayor de jóvenes curiosos por las cuestiones relativas al lenguaje. La interdisciplinariedad por motivos obvios: es innegable el abanico de enfoques, metodologías y marcos teóricos que hoy por hoy se aplica a todo eso que llamamos lingüística. Transversalidad, en parte, por un cambio de conciencia generacional: los estudiosos del lenguaje ya no se conforman con una actitud, digamos, estrictamente académica; sino que también persiguen, en la medida de sus posibilidades, poder aportar algo a esos hablantes de quienes se nutre su disciplina. Este cambio en la conciencia del investigador, como decimos, guardaría relación con ese bache generacional, un bache –en definitiva– entre las propuestas aceptadas por la comunidad científica y las nuevas *osadías* que muchos noveles lanzan al mercado de las ideas, esperando ser escuchadas.

Este monográfico, por su naturaleza miscelánea, es entre otras cosas un lugar donde dar voz a estas ideas. El lector podrá encontrar trabajos nacidos de disciplinas de largo recorrido, como la lexicografía, la sociolingüística o la traducción; así como otras más novedosas pero no por ello menos asentadas, como la adquisición y enseñanza de idiomas o la lingüística forense. El presente volumen es el resultado de la puesta en común de las diferentes contribuciones que investigadores del ámbito nacional e internacional aportaron en el XXXIV Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado en la Universidad de Valencia los días 18, 19 y 20 de septiembre del año 2019. La variedad de temas y objetos de estudio puede, de entrada, abrumar a un lector acostumbrado a la *especialización monográfica*; un tipo de lector que, por otra parte, más que la excepción, constituye la norma. Sin embargo, existe un hilo conductor común a todas las contribuciones, esto es, la incorporación de una perspectiva novedosa o poco explorada a alguno de los aspectos que tocan a cada una de las disciplinas tratadas en los diferentes capítulos. El lector encontrará, en las páginas que restan de esta introducción, una visión en conjunto de dichos capítulos.

En el primer capítulo, «Configuración formal de cuatro catalanismos léxicos como palabras idiomáticas en locuciones en español», Manuel Aguilar Ruiz (Universidad de Valencia) indaga el campo de los estudios fraseológicos mediante un acercamiento lexicogenético. El autor se centra en el estudio de préstamos en español originarios del catalán, lo cual redundará no solo en un análisis filológico de las locuciones tratadas, sino que obliga a una revisión teórica de algunos de los conceptos operativos en los estudios

sobre fraseología, tales como palabra idiomática o préstamo léxico. Este planteamiento, crítico con ciertos supuestos de la lingüística contrastiva, es relevante tanto para los estudiosos en lexicografía y lexicología, como para los interesados por las ideas lingüísticas que subyacen a este campo.

En el segundo capítulo, «Lenguajes metafóricos en el texto literario: tipologías de usos figurados, jerarquías y concatenaciones de conceptualizaciones. Ejemplos de *La palabra más hermosa* de Margaret Mazzantini», Silvia Cataldo (Universidad de Alicante) se decanta por una perspectiva interdisciplinar. La autora aborda la cuestión del sentido de los textos literarios y la importancia de identificar mecanismos comunes a estos, de modo que se puedan establecer relaciones entre sus traducciones a diferentes lenguas. Para ello, recurre a los dos primeros capítulos de la novela italiana *Venuto al mondo* de Margaret Mazzantini, así como a sus traducciones al alemán y al español. Lo novedoso de esta comparación es el punto que se toma de referencia: el lenguaje figurado de un texto y su conexión con el lenguaje figurado de su traducción, lo que invita a entender las redes de metaforización como un mecanismo lingüísticamente recurrente.

En el tercer capítulo, en línea con este interés por los mecanismos retóricos subyacentes a ciertos géneros escritos, Maikel Chao Parapar (Universidad de La Coruña) se pregunta por las preguntas retóricas en los artículos de investigación. Así, basta simplemente con reparar en el título de su contribución, «¿*Qué tenemos detrás de estas solemnes declaraciones?*: El uso de enunciados interrogativos en artículos de investigación científica». Tal y como aquí se ya se sugiere, el uso de mecanismo expresivos, que *a priori* bien podrían parecer poco frecuentes o inadecuados, se revela como una parte esencial del proceso de argumentación en el discurso científico. Una aportación que queda metodológicamente sustentada por un proceder enmarcado en el ámbito de la lingüística de corpus.

El capítulo cuarto se titula «*Hey, can I call you Joe?: An analysis of gender differences in Palin-Biden and Clinton-Obama debates*». Aquí, Rebeca Company Almagro (Universidad de Sevilla / Universidad de Luneburgo) continúa la senda de los estudios sobre el análisis del discurso. Para ello, la autora adopta un enfoque que se pregunta por el lenguaje con los preceptos de los denominados estudios de género. Su análisis se centra en los debates electorales estadounidenses de la campaña del año 2008. De esta manera, se contraponen los discursos contenidos en los debates entre Sarah Palin y Hilary Clinton, por una parte, y los de Joe Biden y Barack Obama, por otra. Esta selección no es casual y atiende a su distribución por géneros, por lo que el capítulo se interroga por el conjunto de estrategias lingüísticas y, muy especialmente, paralingüísticas características de uno y otro sexo en la interacción polémica.

Si las estrategias comunicativas de los debates destacan por su carácter polémico, el habla coloquial se distingue por su naturaleza interpersonal, creadora de lazos entre los hablantes. En el capítulo quinto, «Atenuación fónica: estudio aproximativo de las vacilaciones en el español de Valencia y de La Habana», Noelia de la Torre Martínez (Universidad de Valencia) realiza un estudio aproximativo de la atenuación fónica en

una selección de conversaciones coloquiales propias de dos zonas geográficas del español: a saber, conversaciones de Valencia, España, y conversaciones de La Habana, Cuba. El objetivo es el análisis de una cierta función atenuante contenida en el fenómeno de las vacilaciones fónicas, bien acompañadas por elementos lingüísticos o bien por la importancia de los recursos prosódicos involucrados.

En el capítulo sexto, «Las relaciones entre la adquisición de una L2 y la aptitud musical: aplicación a la enseñanza de la entonación en la clase de ELE», Carmen Fernández Madrazo (Universidad de Sevilla) lleva a cabo un estudio interdisciplinar, combinando la metodología propia de la investigación sobre adquisición del lenguaje con la enseñanza del español para extranjeros como objeto de estudio. Lo interesante de este acercamiento es que, frente a los recursos generalmente empleados en la transmisión del componente léxico o cultural de un idioma, introduce un tercer factor: las relaciones entre el lenguaje y las destrezas auditivas, sin por ello quedarse en el mero recurso docente de las canciones. Las posibilidades didácticas completan este estudio y sitúan lo teórico-empírico en el mismo nivel que lo aplicado.

En el capítulo séptimo, «Infinitival complementation in some varieties of English world-wide», María García-Gómez (Universidad de Málaga), analiza el uso y distribución del verbo *to help* acompañado de un infinitivo, en cinco variedades del inglés: Nueva Zelanda, La India, Singapur y las Islas Filipinas. Dos son los objetivos de esta investigación, uno de corto alcance y otro con un rango más amplio. Por una parte, se aplica el estudio variacional en la combinación de esta forma inglesa con otras formas de infinitivo; y, por otra parte, la introducción de una línea de análisis variacional, que supere las explicaciones de tipo formal ya desarrolladas en gramática y supla la falta de atención en torno a este fenómeno por parte de los estudios dialectológicos y sociolingüísticos.

Iván Gómez Caballero (Universidad de Castilla-La Mancha), en el capítulo octavo, «Cultismos morfosintácticos en la literatura áurea española», da un giro en la trayectoria sincrónica de este volumen y se interesa por un fenómeno cuya descripción resulta relevante para la Historia de la Lengua. Se trata del estudio sobre la influencia de estructuras griegas y latinas en el español literario de los Siglos de Oro. Con muestras de diversas estructuras morfosintácticas de la tradición grecolatina, las cuales se recuperaron durante los siglos XVI y XVII en España, se lleva a cabo la organización de diferentes recursos (la tmesis, los paréntesis, los hipérbatos, los ablativos absolutos, el dativo posesivo...), acompañado de sus respectivas nóminas de ejemplos. El número de autores áureos tenidos en cuenta para este trabajo es amplio y, en su relación con los textos literarios, constituye también una herramienta para el análisis literario.

En el noveno capítulo, «La comunicación no verbal y su enseñanza en segundas lenguas y lenguas extranjeras», Sara Gómez Díaz (Universidad de Cádiz) vuelve sobre la enseñanza y adquisición de lenguas. La autora plantea, dentro de una disciplina fuertemente centrada en los aspectos estrictamente lingüísticos de la comunicación humana, una reivindicación de los mecanismos no verbales como facetas no universales y, por

consiguiente, divergentes entre sí en función de su uso en una determinada lengua o realidad social. De acuerdo con esto, la autora procede con una organización bibliográfica de los principales conceptos utilizados en este campo, así como una clasificación sobre lo que se denomina *conducta no verbal*, la cual da pie —a modo de conclusión práctica— a elaborar una propuesta de posibles actividades para trabajar la comunicación no verbal en el aula ELE.

Ana Gutiérrez Muñoz de la Torre (Universidad de Sevilla), en el décimo capítulo, «La adquisición de los verbos irregulares y el fenómeno de la hipercorrección», prosigue con la temática relativa a la adquisición de lenguas, si bien desde una perspectiva que combina tres disciplinas a menudo concomitantes: la lingüística, en lo tocante a la variación morfosintáctica; la psicología, concretamente la denominada psicología del desarrollo; y la filosofía, en relación con los esquemas fundamentales del razonamiento lógico. El fenómeno lingüístico objeto de análisis es la hipercorrección, por parte de hablantes nativos, de ciertas formas irregulares de pasado. Con ello, se aspira a responder a la pregunta de por qué los niños aplican las reglas de formación del pasado propias de los verbos regulares a los verbos irregulares, cuando en un inicio no habían cometido ese error.

En el undécimo capítulo, «Errores de traducción en el ámbito biosanitario: problemas, traducción y análisis de los resultados», se trata un tema de especial actualidad. La traducción de otro lenguaje de especialidad, en este caso del ámbito biosanitario, es el objeto de análisis del artículo de Alba Montes Sánchez (Universidad de Córdoba). El lenguaje de especialidad médico es uno de los que mayor dificultad de traducción presenta en la actualidad, debido principalmente a la evolución científica y técnica de la medicina y a las numerosas modificaciones experimentadas. El proceso de traducción dentro de este ámbito de especialidad es una labor particularmente compleja en la cual, además de poseer amplios conocimientos de medicina, resulta ineludible atender a las constantes actualizaciones propias de la nomenclatura científica.

En el duodécimo capítulo, «El género gramatical en español como L2: un estudio de producción con aprendices rusohablantes», Anastasiia Ogneva (Universidad de La Coruña) presenta su investigación sobre cómo asignan los aprendices rusohablantes adultos el género gramatical a los sustantivos reales inanimados en español como segunda lengua. La autora observa diferencias significativas en el uso de sustantivos masculinos opacos y sustantivos femeninos transparentes, pero no en el de sustantivos masculinos transparentes ni en el de femeninos opacos. Esta propuesta de corte cognitivo quiere fundamentar diferencias interlingüísticas a partir de una metodología común para el estudio de la adquisición en hablantes no nativos y, dicho sea de paso, con sistemas lingüísticos relativamente distantes entre sí.

En el penúltimo capítulo, «Un estudio de Lingüística Aplicada: el reconocimiento de voces en el ámbito forense», Beatriz Salmón Torralbo (Centro Universitario CIESE-Comillas) aborda una de las disciplinas cuyo desarrollo ha crecido exponencialmente en los últimos años. La denominada lingüística aplicada concierne no solo al ámbito de la enseñanza de lenguas, la traducción o la terminología, sino también a otras áreas de clara

imbricación con otros ámbitos profesionales. En este sentido, una de las ramas es la conocida como Lingüística Forense. En esta área de estudio se incluye la Identificación Forense de Locutores (IFL), por la cual es posible identificar quién ha realizado una muestra de habla entre un número de muestras cuyo autor ya se conoce. La autora toma como estudio de caso un crimen, a fin de mostrar cómo funciona este tipo de identificación para lograr la mayor precisión y validez posible en el ámbito forense.

En el último capítulo, «La metáfora en el lenguaje futbolístico. Un análisis contrastivo en español y chino», Xin Tong (Universidad de Estudios Internacionales de Pekín) se ocupa de aquellas características definitorias del ámbito futbolístico, el cual en última instancia se configura como un lenguaje de especialidad claramente acotado. En concreto, el autor analiza el lenguaje futbolístico mediante la comparación entre la lengua española y la lengua china. Para poder integrar, en una única propuesta de estudio, el lenguaje de especialidad futbolístico en cada uno de estos dos idiomas, se presentan y problematizan sus semejanzas y diferencias a través del análisis de un mecanismo, a un tiempo lingüístico y cognitivo, como es la metáfora.

El conjunto de trabajos tan diversos que se reúnen en este volumen son una pequeña muestra de la gran variedad de líneas de investigación que hoy cultivan los jóvenes lingüistas dentro del panorama nacional y también fuera de él. Los estudios teóricos y aplicados que aquí se exponen constituyen aportaciones novedosas a multitud de disciplinas y anticipan algunas de las vías por las cuales puede transitar la lingüística en los próximos años.



# CONFIGURACIÓN FORMAL DE CUATRO CATALANISMOS LÉXICOS COMO PALABRAS IDIOMÁTICAS EN LOCUCIONES EN ESPAÑOL

## MORPHOLOGY OF FOUR LOANWORDS FROM CATALAN AS IDIOMATIC WORDS IN SPANISH IDIOMS

MANUEL JOSÉ AGUILAR RUIZ  
*Universitat de València*  
Manuel.J.Aguilar@uv.es

*Resumen:* El objetivo del presente artículo es ofrecer un análisis de la configuración formal de un tipo muy concreto de palabras idiomáticas: cuatro préstamos léxicos procedentes de la lengua catalana que sobreviven insertos en locuciones españolas. Para ello, delimitaremos los conceptos de «palabra idiomática», «préstamo léxico» y «catalanismo», y expondremos un procedimiento metodológico lexicográfico para recopilar este tipo de voces en diccionarios generales actuales como el *DLE* y el *DEA*. A continuación se procederá al análisis lexicogenético y morfológico de las cuatro voces idiomáticas, para intentar extraer una valoración global sobre su configuración.

*Palabras clave:* fraseología, locución, español, préstamo léxico, catalanismo léxico, palabra idiomática.

*Abstract:* The aim of this paper is to offer an analysis of the morphology of a very specific kind of idiomatic words: four loanwords from Catalan that survive inserted in Spanish idioms. To do this, we will first define the concepts «idiomatic word», «loanword», and «loanword from Catalan», and then we expose a lexicographical method to compile this kind of words in general dictionaries such as *DLE* o *DEA*. Next, we will proceed to an etymological and morphological analysis of the four idiomatic words, so that try to extract a global assessment of their configuration.

*Keywords:* phraseology, idiom, Spanish, loanword, loanwords from Catalan, idiomatic word.

### 1. EL CONCEPTO DE «PALABRA IDIOMÁTICA» O «DIACRÍTICA» EN LA TRADICIÓN FRASEOLÓGICA HISPÁNICA. METODOLOGÍA (LEXICOGRÁFICA) PARA SU INVENTARIADO

En los estudios fraseológicos en español, se ha venido conociendo como «palabras idiomáticas», «palabras diacríticas» o «componentes únicos», entre otras denominaciones, a aquellas voces que no tienen independencia sintáctica y carecen de significado

(Zuluaga Ospina, 1980; García-Page Sánchez, 1990, 1991, 2008; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997, 1998, 2001; Martínez López, 1997-1998; Aguilar Ruiz, 2010, 2014, 2019), del tipo *garete*, *quemarropa* y *birlibirloque*.<sup>1</sup>

Así, estas piezas léxicas anómalas, contenidas de manera casi exclusiva dentro de determinadas unidades fraseológicas, presentan cierta incapacidad de aparición en el discurso libre, a la vez que los diccionarios difícilmente pueden ofrecer una definición concreta para ellas (Aguilar Ruiz, 2019: 324).

Desde una perspectiva estricta, este conjunto de voces idiomáticas estaría constituido por aquellas piezas léxicas que presentan en grado máximo esta falta de autonomía semántica y sintáctica, de modo que un procedimiento para inventariarlas sería, apoyándonos en su tratamiento lexicográfico (Ruiz Gurillo, 2001: 62-64) y como ya se ha indicado y realizado en trabajos anteriores (Aguilar Ruiz, 2019: 328-329), partir de la técnica lexicográfica que estas suelen presentar en los diccionarios actuales, planteada por Haensch (1982: 456). Esta técnica se basa en la lematización de las voces idiomáticas en el aparato macroestructural del diccionario, a lo que sigue la remisión inmediata al fraseologismo del que estas forman parte, debido a la imposibilidad de ofrecer una definición (Haensch, 1982: 456; Wotjak, 1998: 351-352; Ruiz Gurillo, 2000: 264; Castillo Carballo, 2003: 93).

Los procesos lexicogenéticos mediante los que se originan las voces idiomáticas son muy variados; entre ellos, suelen aportarse:

- a) aquellas palabras procedentes de estadios pretéritos del castellano supervivientes en la fijación de un fraseologismo (como *sabiendas* o *soca*<sup>2</sup>), que hemos denominado «fósiles fraseológicos» (Aguilar Ruiz, 2010; 2011) y serían equivalentes, bajo la clasificación del léxico general, al «léxico heredado» o «patrimonial» (Seco, 1991: 225-228; Álvarez de Miranda, 2013: 1037);
- b) las voces incorporadas como préstamos léxicos al español (del tipo *pitimint* o *virulé*, procedentes de la lengua francesa<sup>3</sup>), que venimos denominando «préstamos fraseológicos» (Aguilar Ruiz, 2010) y equivaldrían al «léxico adquirido» (Seco, 1991: 228-233; Álvarez de Miranda, 2013: 1037);
- c) las piezas léxicas originadas mediante mecanismos internos de la propia lengua para incrementar su caudal léxico (Moreno Cabrera, 2004: 145), denominados «neologismos fraseológicos» (Aguilar Ruiz, 2010, 2012), que se corresponderían

<sup>1</sup> Presentes en las locuciones *irse al garete* [*algo*] ('Fracasar o malograrse', *DLE*, s. v. *garete*), *a quemarropa* ('Desde muy cerca. De modo brusco y demasiado directo', *DLE*, s. v. *quemarropa*) y *por arte de birlibirloque* ('Por arte de magia', *DLE*, s. v. *arte*).

<sup>2</sup> En las locuciones *a sabiendas* ('Con conocimiento y deliberación', *DLE*, s. v. *sabiendas*) y *hacerse el soca* [*alguien*] ('Hacerse el tonto', *DLE*, s. v. *soca*).

<sup>3</sup> Presentes en las locuciones *de pitimint* ('De poca importancia', *DLE*, s. v. *pitimint*) y *a la virulé* ('Desordenado, de mala traza. Estropeado, torcido o en mal estado', *DLE*, s. v. *virulé*).

con el «léxico multiplicado» o las «creaciones internas» (Seco Reymundo, 1991: 233-234; Álvarez de Miranda, 2013: 1037) y en cuya formación han participado procesos como la prefijación (como en *antemano* o *rechupete*<sup>4</sup>, por ejemplo), la sufijación (en *pierde* o *soñación*<sup>5</sup>), la composición (en *matacaballo* y *rajatabla*<sup>6</sup>) o la parasíntesis (como en *agestado* y *engestado*<sup>7</sup>), entre otros.

Las voces que nos interesan en el presente trabajo son las que se han formado mediante la segunda vía mencionada, es decir, aquellos significantes que se han incorporado al español tomándolos de otra lengua en calidad de préstamos léxicos, pero cuya posibilidad de aparición ha quedado limitada al marco fraseológico de una locución (Corpas Pastor, 1996; García-Page Sánchez, 2008). En concreto, analizaremos aquellos significantes sin significado insertos en una estructura locucional en español procedentes de la lengua catalana.

## 2. LOS CATALANISMOS COMO PRÉSTAMOS FRASEOLÓGICOS

Entendemos como *catalanismos* los préstamos léxicos que el español toma del catalán (Prat Sabater, 2003: 27). Los catalanismos fraseológicos, pues, serían las palabras idiomáticas insertas en locuciones españolas en calidad de préstamos de la lengua catalana.

En efecto, como observan distintos autores (Colón Doménech, 2002: 38; Prat Sabater, 2003: 31; Clavería Nadal, 2013: 482-483, entre otros), el catalán ha transferido un número considerable de voces al castellano, debido al permanente contacto geográfico, político y cultural entre ambas lenguas; sin embargo, algunos estudiosos, como Colón Doménech (2002: 38), opinan que el número de préstamos en español procedentes del catalán parece haberse exagerado, sobre todo por parte del *DCECH*.

Se suele reseñar que después de la Edad Media este proceso de transferencia léxica con el catalán como lengua origen tuvo muy poco impacto (en castellano en particular y en las lenguas romances en general), ya que aquella fue la época que supuso su máximo prestigio, sobre todo, literario (Posner, 1998: 233; Prat Sabater, 2003: 31-33). Además, la lengua catalana tuvo mayor influencia léxica en la Romanía central que en el resto de la península, debido a su estrecho contacto con ella (Lapesa Melgar, 1981: 106).

<sup>4</sup> En las locuciones *de antemano* ('Con anticipación, anteriormente', *DLE*, s. v. *antemano*) y *de rechupete* ('Muy exquisito y agradable. Muy bien', *DLE*, s. v. *rechupete*).

<sup>5</sup> Presentes en las locuciones *no tener pierde [algo]* ('Ser fácil de encontrar, ateniéndose a las instrucciones recibidas', *DLE*, s. v. *pierde*) y *ni por soñación* ('Ni en sueños', *DLE*, s. v. *soñación*).

<sup>6</sup> En las locuciones *a matacaballo* ('Atropelladamente, muy deprisa', *DLE*, s. v. *matacaballo*) y *a rajatabla* ('De manera estricta, precisa o rigurosa. A toda costa y resueltamente, pese a los riesgos o dificultades', *DLE*, s. v. *rajatabla*).

<sup>7</sup> Presentes en las locuciones adjetivas *{bien/mal} agestado* ('De buena o mala cara', *DLE*, s. v. *agestado*) y *{bien/mal} engestado* ('De buena o mala cara', *DLE*, s. v. *engestado*).

Mediante el fenómeno del préstamo léxico, la lengua catalana contribuyó a incrementar diversos campos léxicos en español. Entre ellos suelen citarse los relativos a la navegación, la milicia, el comercio y el ámbito doméstico (*vid.* Colón Doménech, 1967; Clavería Nadal, 2013: 481; Penny, 2014: 305-306).

### 3. INVENTARIO DE CATALANISMOS COMO PRÉSTAMOS FRASEOLÓGICOS EN LOCUCIONES ESPAÑOLAS

Como puede observarse en la tabla 1, tras haber realizado un vaciado del *DLE* y del *DEA* disponemos de cuatro palabras idiomáticas adquiridas del catalán en calidad de préstamos léxicos presentes en locuciones españolas: *corda*, *derrería*, *detall* y *granel*. Su interpretación como catalanismos léxicos se ha basado en la información etimológica proporcionada no solo por el propio diccionario académico (orientándonos con la propuesta de lectura de Álvarez de Miranda, 2009: 134), sino también por diccionarios etimológicos como el *DCECH* de Coromines i Vigneaux y Pascual Rodríguez (1980-1992) y el *DECLLC* (1995) de Coromines i Vigneaux (este último, de la lengua catalana). Las cuatro palabras idiomáticas, que proceden en su totalidad del *DLE*, conforman cuatro locuciones en español, de naturaleza heterogénea (dos policategoriales, una verbal y una adverbial).

Tabla 1. Inventario de catalanismos fraseológicos

<i>Palabra idiomática</i>	<i>Etimología</i>	<i>Locución, tipo y significado</i>
<i>corda</i>	Del catalán <i>corda</i> , ‘cuerda’ ( <i>DLE</i> , s. v. <i>corda</i> )	<i>estar a la corda</i> locución verbal ‘Mar. Capear’
<i>derrería</i>	Del catalán <i>darrerria</i> , y este del latín <i>de</i> , ‘de’ y <i>retro</i> , ‘atrás’ ( <i>DLE</i> , s. v. <i>derrería</i> )	<i>a la derrería</i> locución adverbial desusada ‘A la postre, al fin o al cabo’
<i>detall</i>	Del catalán <i>de</i> y <i>tall</i> ( <i>DECLLC</i> , s. v. <i>tallar</i> )	<i>al detall</i> locución policategorial (adverbial y adjetiva) ‘Al por menor’
<i>granel</i>	Del catalán <i>granell</i> ( <i>DLE</i> , s. v. <i>granel</i> ) A partir del catalán <i>graner</i> ( <i>DCECH</i> , s. v. <i>grano</i> ) De <i>granel</i> , del catalán antiguo <i>grànul</i> ( <i>DECLLC</i> , s. v. <i>gra</i> )	<i>a granel</i> locución policategorial (adjetiva y adverbial) ‘1. Dicho de cosas menudas, como trigo, centeno, etc.: Sin orden, número ni medida 2. Dicho de un género: Sin envase, sin empaquetar 3. De montón, en abundancia’

#### 4. ANÁLISIS LEXICOGENÉTICO Y MORFOLÓGICO

Dentro del ámbito fraseológico, realizamos un análisis «morfológico» (Ruiz Gurillo, 2001: 52-53) o «léxico» (García-Page Sánchez, 2008: 352-387) cuando nos centramos en el examen de las lexías con las que, como componentes léxicos, han quedado configuradas las locuciones (*vid.*, por ejemplo, Corpas Pastor, 1996: 110-119; Ruiz Gurillo, 2001: 52-53; García-Page Sánchez, 2008: 352-387; entre otros). En este apartado analizaremos la configuración formal de las cuatro piezas léxicas diacríticas tomadas del catalán insertas en las cuatro locuciones en español inventariadas en nuestro corpus. Comentaremos brevemente los aspectos fónico-morfológicos que han influido en su proceso de adquisición, poniendo especial interés en las adaptaciones fonológicas y morfológicas que han experimentado (*vid.* Pensado Ruiz, 1999; Prat Sabater, 2003; Moll i Casanoves, 2006; Batlle Gutiérrez *et al.*, 2016; Gómez Capuz, *OLE*), partiendo de la información etimológica del *DLE*, *DCECH* y *DECLLC*.

##### 4.1 *Corda*

La voz *corda*, presente en la locución verbal *estar a la corda*, está tomada de la lexía catalana *corda* (*DLE*, *s. v. corda*). Esta voz patrimonial catalana procede del latín *CHŌRDA* ('Corda d'un instrument musical; soga, cordill', *DECLLC*, *s. v. corda*), y la acepción marinera que se refleja en la locución española que la contiene la ofrece el *DLLC* ('Peça gruixuda de fusta que va de popa a proa per sota els baus, descansa sobre puntals i serveix de reforç al buc contra la flexió longitudinal', *DLLC*, *s. v. corda*). El préstamo léxico pasó al español sin necesidad de ninguna acomodación, al adaptarse a los patrones del español (Pensado Ruiz, 1999: 4445; *OLE* § I 6.2.1.1e). El hecho de que mantenga sin diptongar la /õ/ tónica (Prat Sabater, 2003: 116-119; Moll i Casanoves, 2006: 85; Batlle Gutiérrez *et al.*, 2016: 47) puede contemplarse como un indicio que delataría su procedencia foránea, no castellana (cuyo resultado evolutivo es fácilmente rastreable en el cognado *cuerda*) (*vid.* Lloyd, 1993: 194-195; Quilis Morales, 2004: 97; Penny, 2014: 68-69; Cano Aguilar, 2015: 82-83).

##### 4.2 *Derrería*

El préstamo léxico *derrería* es el formante nuclear de la locución adverbial *a la derrería*. Según el *DECLLC* (*s. v. rere*), toda la estructura locucional procedería de la locución adverbial catalana *a la derreria* ('Cap a la fi', *DLLC*, *s. v. darrerria*), variante fónico-gráfica de la locución *a la darrerria*, que presenta alternancia con el vocalismo /e/ en el núcleo léxico de la construcción locucional (*DECLLC*, *s. v. rere*). La preposición *a* más el artículo femenino *la* originarios, al coincidir en español con sus formas respectivas, pasaron a sentirse como tales, quedando solo en calidad de préstamo léxico la pieza léxica *derrería*. La voz foránea originaria *derrerria*, pues, proviene de la aglutinación de la preposición *de*

más el adverbio latino *retro*, muy usual en la Romania central (*DECLLC*).<sup>8</sup> La voz pasó al español sin presentar especiales problemas de acomodación; solo ha requerido una única adaptación, de carácter gráfico, consistente en la adición del acento gráfico o tilde para marcar el hiato (*OLE* § II 3.4.2.3.2a) y mantener la pronunciación paroxítona originaria.

#### 4.3 *Detall*

La voz *detall*, presente en la locución policategorial *al detall*, se trataría, según el *DECLLC* (*s. v. tallar*), de un préstamo fraseológico a partir de la locución catalana homónima *al detall* (variante de *en detall*, ‘Menudament’, *DECLLC*, *s. v. tallar*; ‘En petites quantitats’, *DLLC*, *s. v. detall*), formada a partir de la aglutinación de la preposición *de* más el sustantivo deverbal *tall* (del latín vulgar *talĕare*).<sup>9</sup> Al igual que sucedió con el préstamo léxico antes analizado, *a la derrería*, aquí, en *al detall*, la preposición *a*, junto con la amalgama del artículo masculino (*al*), coincidían con sus respectivas formas españolas, de modo que quedaría solo en calidad de pieza léxica foránea la voz *detall*, en un sintagma preposicional sentido plenamente como español. La conservación en castellano de la palatal final /ʎ/ originaria catalana (con grafía *-ll*), resultado de la evolución de un grupo consonántico latino en posición interior (Prat Sabater, 2003: 199-200; Moll i Casasnoves, 2006: 133; Batlle Gutiérrez *et al.*, 2016: 147), resulta una prueba del origen foráneo de esta voz, ya que en español no aparece nunca a final de sílaba (ni, por consiguiente, de palabra) salvo en topónimos y antropónimos catalanes (*OLE* § I 6.2.1.1e),<sup>10</sup> pues el procedimiento más frecuente de adaptación consiste en la reducción gráfica que conlleva a la despaltalización (Pensado Ruiz, 1999: 4449; *OLE* § I 6.2.1.1e; § VI 2.3l). Por lo tanto, el préstamo pasó al español sin ninguna adaptación, conservando incluso esta palatal final ajena a los patrones fonotácticos del español (Pensado Ruiz, 1999: 4445; *OLE* § I 6.2.1.1e), aunque su pronunciación en español pueda realizarse como una alveolar lateral /l/ (*OLE* § I 6.2.1.1e).

#### 4.4 *Granel*

Por último, la voz diacrítica *granel* está presente en la locución policategorial *a granel*. Los diccionarios etimológicos *DCECH* y *DECLLC* recogen dos posibles orígenes a partir de la lengua catalana: una primera hipótesis sugiere que esta voz procede del catalán *graner*, con disimilación de la vibrante alveolar simple /r/ final (*-r-r > -r-ŀ*) (*DCECH*, *s. v.*

<sup>8</sup> Con una primera simplificación en *-r-*, como se puede observar, del grupo intervocálico *-dr-* (resultado de la sonorización del grupo latino *-tr-*), muy común en catalán (*DECLLC*, *s. v. rere*).

<sup>9</sup> Sin embargo, el *DLLC* (*s. v. detall*) ofrece un origen distinto para esta voz, pues no la considera como una lexía patrimonial en catalán, sino que supone a esta como un préstamo a partir del francés *détail*.

<sup>10</sup> Como, por ejemplo, *Bofill*, *Maragall*, *Martorell*, *Sabadell*, etc. (*vid. OLE* § I 6.2.1.1e).

*grano*), aunque en el *DECLLC* (*s. v. gra*) se aporta mayor credibilidad a su posible origen a partir de *granell*, del catalán antiguo *grànul*, formado mediante el sufijo diminutivo latino *-ŭLLU > -ĕllu > -ell* (*vid.* Moll i Casanoves, 2006: 249); la locución catalana *a granell* se prestó al español en un primer momento, en el que el núcleo *granell* experimentó la despalatalización de la palatal final /*ʎ*/ (con la grafía *-ll*) (Pensado Ruiz, 1999: 4449; *OLE* § I 6.2.1.1e; § VI 2.3l), y retornó al catalán con la lateral final /*l*/ que hoy presenta (*DLLC, s. v. granel*). Así pues, si la voz española *granel* tiene su origen en la catalana *graner*, tomando en cuenta la primera posibilidad (del *DCECH*), esta se incorporó en español con un cambio de consonantes líquidas: de una vibrante simple a una lateral, por disimilación. Si la segunda hipótesis fuera su verdadero étimo, y la pieza léxica *granel* proviniera de la voz catalana *granell*, el núcleo locucional en catalán se presenta en español sin la palatal final (*a granel*: ‘Sense envasar, sense empaquetar’, *DLLC, s. v. granel*) al retornar desde el castellano al catalán con la lateral final (según el *DECLLC*).

## 5. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LOS CATALANISMOS COMO PRÉSTAMOS FRASEOLÓGICOS

Hemos podido comprobar en el análisis lexicogenético del epígrafe anterior que, de las cuatro palabras diacríticas prestadas del catalán, dos de ellas (*corda* y *detall*) conservan características fonológicas propias de la lengua catalana, ajenas a al español, porque el fenómeno de trasvase ha sucedido sin ningún proceso de adaptación formal dentro de la pieza léxica como tal.

Tales características son, en primer lugar, el mantenimiento sin diptongar de la /*õ*/ tónica etimológica (*corda* < *CHŎRDA*; *vid.* Prat Sabater, 2003: 116-119; Moll i Casanoves, 2006: 85; Batlle Gutiérrez *et al.*, 2016: 47), en lugar de la diptongación hispánica en /*ué*/ que presenta su cognado *cuerva* (Lloyd, 1993: 194-195; Quilis Morales, 2004: 97; Penny, 2014: 68-69; Cano Aguilar, 2015: 82-83); en segundo lugar, la conservación de una palatal final /*ʎ*/ (con grafía *-ll*) en *detall*, evolución natural en lengua catalana (Prat Sabater, 2003: 199-200; Moll i Casanoves, 2006: 133; Batlle Gutiérrez *et al.*, 2016: 147) pero no en español (Pensado Ruiz, 1999: 4449; *OLE* § I 6.2.1.1e).

Ambos rasgos delatarían la condición foránea de estas voces en lengua española, como lexías ajenas a los patrones fonotácticos del español (Pensado Ruiz, 1999: 4445; *OLE* § I 6.2.1.1e) tomadas en calidad de préstamos léxicos, y pueden contemplarse en la tabla 2.

Tabla 2. Rasgos que manifiestan la procedencia del catalán de las palabras idiomáticas estudiadas

MANTENIMIENTO VOCÁLICO	
/õ/ tónica > /o/, y no /ué/	<i>corda</i> (< CHÕRDA), y no <i>cuerda</i>
MANTENIMIENTO CONSONÁNTICO	
/k/ > /k/ en posición final (con grafía -ll)	<i>detall</i> (< <i>detall</i> ), y no * <i>detal</i>

Por otro lado, sin embargo, las cuatro han experimentado algún proceso de adaptación en lengua española, incluso las dos anteriores (*corda* y *detall*) que, si bien no resulta visible formalmente en su morfología como piezas léxicas, sí es comprobable en sus respectivas locuciones, donde han recibido mediante acomodación morfológica la determinación por un artículo que las ha categorizado como sustantivos y les ha asignado género, como veremos a continuación.

Así, se pueden comprobar diversos tipos de adaptaciones. En primer lugar, es observable una adaptación gráfica en *derrería* (< *derreria*) consistente en la adición del acento gráfico o tilde para conservar la pronunciación paroxítona originaria y marcar el hiato en español (OLE II § 3.4.2.3.2a).

En segundo lugar, encontramos dos tipos de acomodaciones fónico-gráficas en una misma voz: primero, una disimilación de consonantes líquidas /r/ > /l/ en *granel* (< *graner*) si, siguiendo una de las hipótesis del DCECH, *graner* es el étimo de esta palabra idiomática; segundo, la despaltalización de la consonante palatal lateral final /k/ (con la grafía -ll) en una alveolar lateral /l/ (Pensado Ruiz, 1999: 4449; OLE § I 6.2.1.1e) en *granel* (< catalán antiguo *granel*ll), si este es el étimo de dicha voz según una segunda hipótesis del DECLLC.

Por último, pueden apreciarse también adaptaciones morfológicas en tres de ellas (en *corda*, *derrería* y *detall*) mediante la adición del artículo determinado (*estar a la corda*, *a la derrería* y *a la detall*), lo que nos permite categorizarlas como sustantivos y asignarles la categoría gramatical de género, tanto masculino (*a la detall*) como femenino (*la corda*, *la derrería*). La palabra idiomática restante, *granel*, no recibe adaptación morfológica mediante determinante en su construcción locucional, ya que se presenta bajo una estructura de sintagma preposicional simple (*a granel*). Una visión sinóptica de tales adaptaciones se recoge en la tabla 3.

Tabla 3. Adaptaciones al español de las palabras idiomáticas procedentes del catalán

ADAPTACIÓN GRÁFICA	
Mediante tilde	<i>derreriá</i> (< <i>derreria</i> )
ADAPTACIONES FÓNICO-GRÁFICAS	
Disimilación /r/ > /l/ en posición final	<i>granel</i> (< <i>graner</i> ), si fue <i>graner</i> el étimo (DCECH)
Despalatalización /x/ > /l/ en posición final (con grafías -ll > -l)	<i>granel</i> (< <i>granell</i> ), si fue <i>granell</i> el étimo (DECLLC)
ADAPTACIONES MORFOLÓGICAS	
Mediante determinante artículo (masculino singular)	<i>al detall</i>
Mediante determinante artículo (femenino singular)	<i>la corda</i> <i>la derreria</i>

De esta manera, la asignación a la categoría nominal de las cuatro palabras diacríticas estudiadas que aquí defendemos se puede sustentar en la determinación mediante artículo que presentan tres de ellas (*la corda*, *la derreria* y *al detall*) y en la posibilidad que presenta la cuarta (*granel*) de funcionar como núcleo sintáctico del sintagma preposicional en el que se configura como locución (*a granel*). Así, se da la posibilidad de encontrar que dos de ellas (*corda* y *detall*) que, consideradas como piezas léxicas a nivel de la palabra aislada, no han experimentado ningún procedimiento formal de adaptación al español, al no requerirlo, pero sí han tenido una adaptación morfológica a través de su determinación mediante un artículo en la configuración locucional de la que forman parte (*estar a la corda* y *al detall*).

Podemos ver que estos catalanismos formantes de palabras idiomáticas en español se han adaptado al castellano sin mayores problemas, debido seguramente a la gran proximidad entre ambas lenguas romances (*vid.* García Mouton, 2014: 45; Fradejas Rueda, 2010: 107).

Además, tres de estos cuatro préstamos provienen de campos léxicos característicos que, como hemos observado antes, se le suelen atribuir a los catalanismos como adquisiciones léxicas en español (Colón Doménech, 1967; Clavería Nadal, 2013: 481; Penny, 2014: 305-306), como son la navegación (*corda*, en *estar a la corda*) y el comercio (*detall*, en *al detall*, y *granel*, en *a granel*); esta última palabra diacrítica documentada por Colón Doménech, 2002: 39 y Penny, 2014: 306).

Por último, tres de estas voces (*derreria*, *detall* y *granel*) parecen proceder de locuciones catalanas, constituyendo, pues, de ser así, préstamos fraseológicos de una locución foránea (*a la derreria*, de *a la derreria/darrerria*; *al detall*, de *al detall*, y *a granel*, de *a granel*), en la que el entorno locucional (constituido por las preposiciones y los artículos), al coincidir con sus homónimos españoles, se sintieron lexías españolas, y aislaron el núcleo del sintagma nominal como préstamo léxico que conforma una palabra idiomática.

## 6. DISCUSIÓN: PIEZAS LÉXICAS EXCLUIDAS

Hemos excluido de nuestro inventario de palabras idiomáticas el catalanismo *desgaire*, presente en la locución adverbial *al desgaire*<sup>11</sup> (y que ofrecíamos en Aguilar Ruiz, 2010: 373 como voz diacrítica), porque tanto en el diccionario académico como en el *DEA* este préstamo del catalán se lematiza con un significado como palabra plena.<sup>12</sup>

Por otra parte, las voces de hipotético origen catalán *falondres* (lematizada en el *DEA*) y *tutiplén*, conformantes de las locuciones adverbiales *de falondres*<sup>13</sup> y *a tutiplén*,<sup>14</sup> sí forman parte de nuestro corpus de palabras idiomáticas lematizadas como tales en el diccionario académico o en el *DEA*. Sin embargo, ninguna de las dos se puede integrar plenamente en este grupo de catalanismos léxicos idiomáticos, porque su origen a partir de la lengua catalana se considera hipotético u oscuro.<sup>15</sup> Ante la falta de una sólida información etimológica, desechamos ambas piezas léxicas idiomáticas como préstamos del catalán (y no forman parte del presente estudio), contemplándolas como voces diacríticas inclasificadas.

## 7. CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos examinado la configuración formal de cuatro piezas léxicas procedentes del catalán que han quedado fijadas en locuciones en español, analizando los aspectos fónico-morfológicos más reseñables que han experimentado a lo largo de su proceso de adaptación en la lengua receptora.

El presente trabajo, no obstante, se ha centrado exclusivamente en la configuración formal de estos cuatro catalanismos idiomáticos en español, pero supone tan solo un primer paso para un intento de aproximación a estas voces peculiares. Quedan abiertas aún diversas líneas fraseológicas de investigación, como un análisis profundo de la configuración sintagmática y funcional que estas presentan, la indagación sobre sus comportamientos semánticos o la investigación y documentación detallada de cada una de

<sup>11</sup> ‘Con descuido, que puede ser afectado’ (*DLE*, s. v. *desgaire*).

<sup>12</sup> ‘Desaliño, desaire en el manejo del cuerpo y en las acciones, que regularmente suele ser afectado’ (*DLE*, s. v. *desgaire*); ‘Descuido o despreocupación, frecuentemente estudiados’ (*DEA*, s. v. *desgaire*).

<sup>13</sup> ‘De repente’ (*DEA*, s. v. *falondres*).

<sup>14</sup> ‘En abundancia, a porrillo’ (*DLE*, s. v. *tutiplén*).

<sup>15</sup> En primer lugar, la etimología de la voz *falondres* es considerada dudosa por parte del *DCECH* (s. v. *falondres*), aunque aventura dos hipotéticas etimologías no verificadas: una, afirma que tal vez se trate de un germanismo; otra, que quizá provenga a partir de la forma verbal catalana dialectal *folondrar-se* (s. v. *caer de falondres*). Por su parte, para la voz idiomática *tutiplén*, las informaciones etimológicas en los diccionarios entran en conflicto, y mientras que el paréntesis etimológico del *DLE* la considera una posible forma lúdica a partir del latín *totus* (‘todo’) y *plenus* (‘lleno’), el *DDFH* (s. v. *a tutiplén*) afirma que se trataría de la castellanización de la locución catalana *a tot i plé* (‘Totalmente, todo lleno’, *DDFH*, s. v. *a tutiplén*).

las locuciones que contienen un catalanismo léxico inserto en su fijación formal, entre muchas otras.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR RUIZ, Manuel José (2010): «Las palabras diacríticas en español: notas para su estudio e intento de clasificación», en *Interlingüística XXI. Actuales líneas de investigación en el panorama internacional de los jóvenes lingüistas*, pp. 367-377.
- AGUILAR RUIZ, Manuel José (2011): «Vilo, repente y santiamén: los fósiles fraseológicos como palabras diacríticas en la fraseología española», en Elena Carmona Yanes y Santiago del Rey Quesada (eds.): *Id est, loquendi peritia. Aportaciones a la lingüística diacrónica de los jóvenes investigadores de historiografía e historia de la lengua española*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 87-96, en línea: <<http://institucional.us.es/idestoquendi/>> [consulta: 3/2020].
- AGUILAR RUIZ, Manuel José (2012): «“Neologismos fraseológicos” como palabras diacríticas en las locuciones en español», *Paremia* 21, pp. 47-57, en línea: <[http://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/021/005\\_aguilar.pdf](http://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/021/005_aguilar.pdf)> (consulta: 3/2020).
- AGUILAR RUIZ, Manuel José (2014): «Locuciones españolas con latinismos como palabras diacríticas», en Vicente Álvarez Vives, Elena Díez del Corral Eleta y Natacha Reynaud Oudot: *Dándole cuerda al reloj. Ampliando perspectivas en lingüística histórica de la lengua española*, Valencia, Tirant Humanidades, pp. 267-284.
- AGUILAR RUIZ, Manuel José (2019): «Palabras idiomáticas como “pistas perdidas” en la última edición del diccionario académico (DLE, 2014)», en Mercedes Quilis Merín y Julia Sanmartín Sáez (eds.): *Historia e historiografía de los diccionarios del español*. Anejo núm. 11 de *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, pp. 323-328, en línea: <[https://www.uv.es/normas/2019/anejos/historia\\_historiografia.pdf](https://www.uv.es/normas/2019/anejos/historia_historiografia.pdf)> (consulta: 3/2020).
- ÁLVAREZ DE MIRANDA DE LA GÁNDARA, Pedro (2009): «Neología y pérdida léxica», en Elena De Miguel Aparicio (ed.): *Panorama de la lexicología*, Barcelona, Ariel, pp. 133-158.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA DE LA GÁNDARA, Pedro (2013 [2004]): «El léxico español, desde el siglo XVIII hasta hoy», en Rafael Cano Aguilar (coord.): *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel, pp. 1037-1064.
- BATLLE GUTIÉRREZ, Mar, Joan MARTÍ I CASTELL, Josep MORAN I OCERINJAUREGUI y Joan ANTON RABELL (2016): *Gramática histórica de la lengua catalana*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- CANO AGUILAR, Rafael (coord.) (2013 [2004]): *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- CANO AGUILAR, Rafael (2015 [1988]): *El español a través de los tiempos* (8.ª ed.), Madrid, Arco/Libros.
- CASTILLO CARBALLO, M.ª Auxiliadora (2003): «La macroestructura del diccionario», en Antonia M.ª Medina Guerra (coord.): *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel, pp. 79-101.
- CLAVERÍA NADAL, Gloria (2013): «Los caracteres de la lengua en el siglo XIII: el léxico», en Rafael Cano Aguilar (coord.): *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel, pp. 473-504.
- COLÓN DOMÉNECH, Germán (1967): «Catalanismos», en Manuel Alvar López *et al.* (eds.): *Enciclopedia de Lingüística Hispánica II: Elementos constitutivos y fuentes*, Madrid, CSIC, pp. 193-238.

- COLÓN DOMÉNECH, Germán (2002): *Para la historia del léxico español I* (edición preparada por Albert Soler y Núria Mañé), Madrid, Arco/Libros.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- DCECH = COROMINES I VIGNEAUX, Joan y José Antonio PASCUAL RODRÍGUEZ (1980-1992): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.
- DDFH = BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto (2007 [1995]): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid, Espasa Calpe.
- DEA = SECÓ REYMUNDO, Manuel; Olimpia ANDRÉS PUENTE y Gabino RAMOS GONZÁLEZ (2011): *Diccionario del español actual* (2.ª ed. actualizada), Madrid, Aguilar.
- DECLLC = COROMINES I VIGNEAUX, Joan (1995 [1982]): *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, Barcelona, Curial Edicions Catalanes.
- DLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.), Madrid, Espasa.
- DLLC = INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007 [1995]): *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, en línea: <<https://dlc.iec.cat/>> (consulta: 2/2020).
- FRADEJAS RUEDA, José Manuel (2010): *Las lenguas románicas*, Madrid, Arco/Libros.
- GARCÍA MOUTON, Pilar (2014 [1994]): *Lenguas y dialectos de España*, Madrid, Arco/Libros.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (1990): «Léxico y sintaxis locucionales: algunas consideraciones sobre las palabras “idiomáticas”», *Estudios Humanísticos. Filología* 12, pp. 279-290.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (1991): «Locuciones adverbiales con palabras “idiomáticas”», *Revista Española de Lingüística* 21:2, pp. 211-264.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona, Anthropos.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan (2005): *La inmigración léxica*, Madrid, Arco/Libros.
- HAENSCH, Günther (1982): «Aspectos prácticos en la elaboración de diccionarios», en Günther Haensch, Lothar Wolf, Stefan Ettinger y Reinhold Werner: *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, pp. 395-534.
- LAPESA MELGAR, Rafael (1981 [1942]): *Historia de la lengua española* (9.ª ed. corregida y aumentada), Madrid, Gredos.
- LLOYD, Paul M. (1993 [1987]): *Del latín al español, vol. 1. Fonología y morfología históricas de la lengua española* (versión española de Adelino Álvarez Rodríguez), Madrid, Gredos.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Juan Antonio (1997-1998): «La palabra como unidad de significado: Algunas excepciones al respecto», *Cauce: Revista de filología y su didáctica* 20-21(2) (Homenaje a Amado Alonso [1986-1996]), pp. 845-871, en línea: <[http://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21\\_39.pdf](http://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_39.pdf)> (consulta: 3/2020).
- MOLL I CASASNOVAS, Francesc de Borja (2006 [1952]): *Gramàtica històrica catalana*, Valencia, Universidad de Valencia.
- OLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- PENNY, Ralph (2014 [1993]): *Gramática histórica del español* (traducción de José Ignacio Pérez Pascual y María Eugenia Pérez Pascual), Barcelona, Ariel.
- PENSADO RUIZ, Carmen (1999): «Morfología y fonología. Fenómenos morfofonológicos», en Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4423-4504.

- POSNER, Rebecca (1998 [1996]): *Las lenguas romances* (traducción al español de Silvia Iglesias), Madrid, Cátedra.
- PRAT SABATER, Marta (2003): *Préstamos del catalán en el léxico español* (tesis doctoral), Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, en línea: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/4864>> (consulta: 3/2020).
- QUILIS MORALES, Antonio (2004): *Fonética histórica y fonología diacrónica*, Madrid, UNED.
- RUIZ GURILLO, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española* (Anejo XXIV de *Cuadernos de Filología*), Valencia, Universitat de València.
- RUIZ GURILLO, Leonor (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel.
- RUIZ GURILLO, Leonor (2000): «Cómo integrar la fraseología en los diccionarios monolingües», en Gloria Corpas Pastor (ed.): *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada, Comares, pp. 261-274.
- RUIZ GURILLO, Leonor (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- SECO REYMUNDO, Manuel (1991 [1989]): «La vida de las palabras», en *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua* (2.<sup>a</sup> ed. revisada y aumentada), Madrid, Espasa-Calpe, pp. 223-247.
- WOTJAK, Barbara (1998): «Unidades fraseológicas en un diccionario de aprendizaje del alemán como lengua extranjera», en Gerd Wotjak (ed.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español*, Fráncfort / Madrid: Vervuet / Iberoamericana, pp. 343-363.
- ZULUAGA OSPINA, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Fráncfort / Berna, Peter D. Lang Verlag.



LENGUAJES METAFÓRICOS EN EL TEXTO LITERARIO  
TIPOLOGÍAS DE USOS FIGURADOS, JERARQUÍAS Y  
CONCATENACIONES DE CONCEPTUALIZACIONES. EJEMPLOS  
DE *LA PALABRA MÁS HERMOSA* DE MARGARET MAZZANTINI

METAPHORICAL LANGUAGES IN THE LITERARY TEXT  
TYPOLOGIES OF FIGURATIVE USES, HIERARCHIES AND  
CONCATENATIONS OF CONCEPTUALIZATIONS. EXAMPLES  
FROM *LA PALABRA MÁS HERMOSA* BY MARGARET MAZZANTINI

SILVIA CATALDO  
*Universidad de Alicante*  
silvia.cataldo90@gmail.com

*Resumen:* En la presente contribución se observa cómo los lenguajes figurados pueden manifestarse en los textos literarios e interactuar recíprocamente. A partir del análisis de los usos metafóricos presentes en los dos primeros capítulos de la novela italiana *Venuto al mondo* de Margaret Mazzantini y en sus traducciones al alemán y al español, se han determinado las características más comunes de los usos figurados y se ha reflexionado sobre su capacidad de originar usos figurados dentro de usos figurados y concatenados entre ellos. Habiéndose identificado mecanismos de metaforización parecidos entre texto origen y textos meta, los ejemplos que se aportan aquí, proceden de la versión española de Roberto Falcó Miramontes titulada *La palabra más hermosa*.

*Palabras clave:* metáfora, lenguajes figurados, textos literarios

*Abstract:* The objective of the present contribution is to observe how figurative languages can manifest themselves in literary texts and interact with each other. On the basis of the analysis of the metaphorical uses contained in the first two chapters of the Italian novel *Venuto al mondo* by Margaret Mazzantini and its translations into German and Spanish, the most common characteristics of figurative uses have been determined and some reflections on their ability to originate figurative uses into figurative uses and concatenations of figurative uses have been carried out. As similar metaphorization mechanisms between source and target texts have been detected, the examples that are proposed here come from Roberto Falcó Miramontes' Spanish version, whose title is *La palabra más hermosa*.

*Keywords:* metaphor, figurative languages, literary texts.

## 1. ACERCA DE LOS LENGUAJES FIGURADOS

Para poder presentar de forma clara el estudio objeto de esta contribución, se considera necesario desarrollar una sección introductiva sobre los lenguajes figurados. Con esta expresión, se hace referencia a una porción enorme de usos lingüísticos en todas

las lenguas que están fuertemente relacionados con mecanismos de conceptualización propios de los seres humanos, los cuales suelen comprender determinadas realidades haciendo referencia a otras distintas que consideran semejantes en ciertos aspectos (Black, 1962; Lakoff y Johnson, 1980). En el subpárrafo siguiente, se tratan las metáforas desde el punto de vista conceptual y lingüístico, tomando en consideración algunas de las principales investigaciones en el campo de los lenguajes figurados. A partir del marco teórico propuesto, en la subsección sucesiva, se formulan unas hipótesis acerca de las características propias de las metáforas más comunes y sobre la posibilidad de que usos figurados distintos puedan interactuar entre ellos.

### 1.1 *Las dimensiones cognitiva y lingüística de los lenguajes figurados*

Cuando se habla de lenguajes figurados se hace referencia a una serie de fenómenos que interesan tanto la mente humana como las lenguas. En cuanto a la primera dimensión, a partir del siglo XX y de los estudios de Richards (1936), Black (1962), Lakoff y Johnson (1980), se han incrementado las investigaciones acerca de los procesos de metaforización en el pensamiento, basadas en una concepción de las metáforas como mecanismos cognitivos capaces de crear semejanzas entre realidades diferentes y mediante las cuales es posible conceptualizar determinados dominios, a menudo abstractos, a través de otros que suelen ser más concretos y tangibles (cf. Kövecses, 2002). Lo que caracteriza las metáforas conceptuales es el grado de convencionalidad, relativo a cuánto estas son comunes u originales en la mente dentro de grupos más o menos grandes de personas. Kövecses (2010) observa que dentro de las transferencias convencionales existen conceptualizaciones *a*) transculturales de amplia difusión, basadas normalmente en la experiencia física del hombre con la realidad que le rodea y, por lo tanto, conocidas y utilizadas por individuos pertenecientes a numerosas y distintas culturas (como la comprensión del tiempo en términos de espacio), *b*) propias de pocas culturas o comunidades o de una en concreto (por ejemplo, la conceptualización de la felicidad como flores en el corazón es propia de la lengua y cultura china) *c*) vinculadas a un determinado contexto (utilizar el dominio de la salud para tratar temas económicos podría ser más común en invierno que en verano, debido a una incidencia mayor de resfriados en esta estación del año) y *d*) peculiares de una persona, que las emplea de forma automática aunque para los demás puedan resultar poco comunes o innovadoras (a partir de la comprensión del amor como un viaje, uno podría conceptualizar este sentimiento como la acción de empujar un carro cuesta arriba y así añadir a la asociación general el matiz del esfuerzo que requiere mantener una relación amorosa). El escenario delineado por Kövecses y que se acaba de resumir, sugiere que la convencionalidad y la no convencionalidad representan los extremos de un continuo que admite valores intermedios y en ciertos casos vinculados a la subjetividad de quien conceptualiza o de su receptor.

Si para profundizar en el ámbito de la metáfora en el pensamiento es necesario tratar el tema de la convencionalidad, a nivel lingüístico no se puede prescindir de considerar la lexicalización, ya que al verbalizar una metáfora conceptual, es posible utilizar un uso figurado estable en la lengua o una formulación libre: en el primer caso, se hace referencia esencialmente a polisemias y *idioms* (unidades fraseológicas idiomáticas) y en el segundo a expresiones que no están fijadas lingüísticamente y que pueden derivar de conceptualizaciones tanto convencionales como nuevas. Al igual que las metáforas conceptuales no son solo convencionales o no convencionales, sino que pueden presentar niveles intermedios de convencionalidad, las lingüísticas no se deben concebir como totalmente lexicalizadas o totalmente libres en la lengua: también en este caso es posible imaginar un continuo (cf. Snell-Hornby, 1988), con las realizaciones más estables, cuya metaforicidad queda ya desapercibida (conocidas como metáforas muertas) en un polo y las originales en la lengua, derivantes de conceptualizaciones innovadoras en la mente, en el polo opuesto; entre estos dos extremos se hallan grados distintos de lexicalización, que comprenden metáforas fijadas en la lengua cuyo valor figurado, aunque convencional, sigue percibiéndose y expresiones lexicalizadas desautomatizadas, es decir, utilizadas de forma creativa mediante pequeñas modificaciones internas o a través de su introducción en un contexto nuevo, que obliga al receptor a rechazar su significado habitual y a darle otra interpretación. Corpas Pastor y Mena Martínez (2003: 188) y Langlotz (2006: 179-182) se han dedicado a la descripción del fenómeno de la desautomatización fraseológica, en la que en tan solo una expresión se combinan convencionalidad y no convencionalidad y lexicalización y no lexicalización.

Como se puede desprender de lo que se acaba de explicar, hay cierta independencia entre convencionalidad y lexicalización, ya que existen metáforas comunes en el pensamiento que no se realizan mediante estructuras fijas y otras no convencionales que se manifiestan a través de formulaciones estables y que necesitan una interpretación nueva en el contexto en el que aparecen. Sin embargo, las dimensiones cognitiva y lingüística están fuertemente vinculadas, ya que el grado de lexicalización percibido depende también de cuánto todavía es evidente el valor figurado de una polisemia o unidad fraseológica.

## 1.2 *Hipótesis sobre la interacción entre aspectos cognitivos y realizaciones lingüísticas de los lenguajes figurados*

Los contenidos presentados en el párrafo anterior han permitido imaginar cómo los aspectos cognitivos y las realizaciones lingüísticas de los lenguajes figurados pueden relacionarse entre ellos. Más en concreto, a partir de una clasificación de los usos figurados según su grado de convencionalidad y de lexicalización, su naturaleza metafórica (por poder consistir en asociaciones implícitas, como metáforas, metonimias, sinestesias, o explícitas, como en el caso de los símiles) y su extensión, con usos monopalabra

(polisemias, términos evocativos en todas sus acepciones, palabras compuestas) y usos multipalabra (conjuntos de elementos lingüísticos como sintagmas, unidades fraseológicas o enunciados en general) es posible prever una interacción entre todas estas dimensiones, pudiéndose crear todas las combinaciones posibles entre los parámetros mencionados. Además, la heterogeneidad y la complejidad de los lenguajes figurados y su enorme difusión en las lenguas dejan suponer también que las comunicaciones orales y escritas están repletas de redes entramadas de usos figurados, las cuales se manifiestan con metáforas conceptuales y lingüísticas que contienen otras metáforas o que se funden con ellas.

## 2. ANÁLISIS DE LOS MECANISMOS DE INTERACCIÓN ENTRE DIMENSIÓN COGNITIVA Y LINGÜÍSTICA

Aclarados los principios teóricos en los que se basa el presente trabajo, en este segundo párrafo y en sus subsecciones se vuelven a explicar los objetivos del estudio y se exponen los aspectos metodológicos y los resultados del análisis, relativo a los usos figurados detectados en los dos primeros capítulos de la traducción española de *Venuto al mondo* de Margaret Mazzantini, realizada por Roberto Falcó Miramontes y titulada *La palabra más hermosa*.

### 2.1 *Objetivos del estudio*

Como ya se ha comentado anteriormente, en este estudio se quieren observar y describir las modalidades en las que la dimensión cognitiva, es decir, el nivel de convencionalidad de las conceptualizaciones y el tipo de asociación en el pensamiento, y la lingüística, eso es, el grado de fijación en la lengua de una palabra o expresión figurada y la extensión de la metáfora, pueden combinarse en un mismo uso figurado. Además, se quieren identificar las formas en que usos figurados diferentes desde el punto de vista tanto cognitivo como lingüístico (compuestos por una o más palabras, de carácter metafórico, metonímico, sinestésico o en forma de símiles, convencionales o creativos en el pensamiento, estables o innovadores en la lengua) pueden interactuar entre ellos y manifestarse en los textos.

### 2.2 *Metodología: elección del texto, materiales de soporte al análisis, criterios descriptivos de los usos figurados*

La metodología adoptada para alcanzar los propósitos del estudio comprende tres aspectos esenciales: la elección del texto objeto de análisis, la selección de materiales consultables para la descripción de los usos figurados detectados y la definición de unos parámetros para examinarlos. A continuación se presentan los detalles relativos a cada uno de ellos.

### 2.2.1 Elección del texto objeto de análisis

Como ya se ha aclarado, este estudio se desarrolla a partir del análisis de los usos figurados presentes en los dos primeros capítulos de la traducción española de la novela italiana *Venuto al mondo* de Margaret Mazzantini, realizada por Roberto Falcó Miramontes y titulada *La palabra más hermosa*. La elección de esta en concreto se debe al hecho de que en el texto origen, y por consiguiente en el texto meta, se combinan lenguajes cotidianos con registros elevados, lo cual garantiza una heterogeneidad de los usos figurados que se van a analizar, con niveles variables de convencionalidad y de lexicalización. La decisión de limitar la observación a tan solo dos capítulos, en cambio, nace de la dificultad de gestionar un número extremadamente elevado de usos figurados posiblemente detectables en la novela completa, si se considera la alta difusión de las asociaciones metafóricas en la comprensión de la realidad por parte de los seres humanos y en las lenguas. La selección de los dos primeros capítulos en vez de dos capítulos distintos, por último, deriva de la posibilidad de que, a lo largo de la obra, existan metáforas que hacen referencia a conceptualizaciones precedentes que faciliten su comprensión.

### 2.2.2 Materiales de soporte al análisis

El análisis de los usos figurados detectados se ha basado esencialmente en la consulta del Diccionario de la Real Academia y del Diccionario Clave, ambos en su versión online. La elección de estas dos fuentes lexicográficas se debe al tipo de información que facilitan, que comprende la indicación de la naturaleza literal o figurada de las acepciones y de la etimología de las palabras, la cual contribuye a la identificación de su probable metaforicidad. De esta manera se ha podido establecer de la manera menos subjetiva posible el grado de convencionalidad y de lexicalización de las metáforas. Sin embargo, para determinar su frecuencia de uso y, por consiguiente, su difusión en la mente y en la lengua, en ocasiones ha sido útil tomar en consideración también páginas web de vario tipo como blogs o artículos periodísticos.

### 2.2.3 Criterios descriptivos de los usos figurados

Para la descripción de los usos figurados detectados en la sección de texto analizada, se han considerado tanto la dimensión lingüística como la cognitiva y se han identificado cuatro parámetros: la extensión del uso figurado, la naturaleza de su metaforicidad, su grado de convencionalidad en el pensamiento y su nivel de lexicalización en la lengua.

En cuanto a la extensión, se ha indicado si el uso figurado consta de una o más palabras. En el primer caso, se distingue entre polisemias (por ejemplo *abatido*, si en vez de referirse a un edificio describe un estado de ánimo), palabras que son alusivas en su única acepción o en todas sus posibles acepciones (por ejemplo *derramar*, que en todos sus sentidos reenvía a la rama) y palabras compuestas (por ejemplo *rompecabezas*, que,

además, constituye también una polisemia por poder representar tanto el juego como un problema de difícil solución); en el segundo caso, se distingue entre sintagmas o enunciados simples por un lado (por ejemplo las expresiones *de golpe* para indicar que un suceso o una acción se realizan de manera repentina, y *me lanza besos*) y enunciados complejos compuestos por más de una oración por otro (por ejemplo *El arrepentimiento es un señor viejo y cansado que no puede saltar esta verja*).

En lo que concierne a la naturaleza de los usos figurados, en cambio, se ha determinado si se trata de metáforas, sinestesias (como *palabras dulces*), metonimias (como *se bebe de un trago el resto de la botella*, donde la botella indica su contenido) o símiles, en los que la asociación entre dominios distintos se percibe de manera más evidente gracias a la presencia del *como* o de verbos como *parecer* que explicitan dicha asociación.

Con respecto a la convencionalización, para cada uso figurado, se ha indicado por un lado si la conceptualización que representa es común, nueva o a medio camino entre la convencionalidad y la innovación, en caso de asociaciones de grado intermedio de convencionalidad o cuyo nivel de convencionalidad es difícil de determinar de forma inequívoca.

Por último, se ha examinado el grado de lexicalización de los usos figurados detectados, distinguiendo entre: formas lexicalizadas, incluidas en las fuentes lexicográficas consultadas; formas no lexicalizadas, no mencionadas en los diccionarios consultados; formas de amplia difusión, disponibles en la red pero que no figuran en *DRAE* y *Clave; idioms* desautomatizados formal o semánticamente, en caso de unidades fraseológicas en las que se han producido cambios internos de tipo estructural o que han sido introducidas en un contexto inusual que anula su significado idiomático; usos lexicalizados que, en la parte de texto en la que aparecen, reciben o son capaces de recibir más interpretaciones idiomáticas o tanto idiomáticas como literales.

### 2.3 *Resultados del análisis: relación entre realizaciones formales, naturalezas metafóricas, grados de convencionalidad y de lexicalización*

El análisis que se ha llevado a cabo según la metodología descrita ha permitido observar en qué medida los parámetros enumerados se presentan y, sobre todo, cómo se relacionan entre ellos en la porción de novela examinada.

En lo que atañe al aspecto formal, la mayoría de los usos figurados detectados consta de sintagmas o enunciados simples, los cuales suelen contener usos monopalabra: estos, en la mayoría de los casos son polisemias, mientras que menos frecuentemente se trata de palabras alusivas en todas sus acepciones y, más raramente aún, de términos compuestos. Solo una pequeña porción de usos figurados se presenta en forma de enunciados complejos.

En cuanto a la naturaleza metafórica, de los aproximadamente 1000 casos examinados, un porcentaje muy alto, alrededor del 75 %, consiste en metáforas, mientras que se

ha encontrado un 13 % de usos metonímicos, un 10 % de símiles y una cantidad muy escasa, correspondiente a casi el 2 % de los usos totales, de sinestesias.

De todos los usos figurados analizados, además, un 80 % es convencional en el pensamiento, frente a un 20 % de conceptualizaciones innovadoras, mientras que hay cierto equilibrio entre lexicalización y no lexicalización, con un número levemente superior de formas estables en la lengua con respecto a las formulaciones libres (un 52 % en el primer caso y un 48 % en el segundo).

Estos porcentajes se refieren tanto a la novela italiana como a su versión en castellano. Se considera que la falta de diferencias sustanciales entre los dos textos con respecto a los valores descritos no se debe al hecho de que el texto español es una traducción: muchos usos que tienen el mismo grado alto de lexicalización en italiano y en español, presentan conceptualizaciones distintas, lo cual demuestra la tendencia en ambas lenguas (y en las lenguas en general) a utilizar metáforas de manera inconsciente sin percibir su valor figurado. Es muy probable, por lo tanto, que muchos usos figurados altamente lexicalizados presentes en la traducción sean casuales y no sean fruto de una elección sopesada con la finalidad de mantener el texto origen en todas sus características, así como es muy probable que la autora de la novela no haya pensado en el valor figurado de ciertos usos metafóricos utilizados en el texto italiano.

Si quisiéramos poner en relación entre ellos los resultados que se acaban de exponer, se podría concluir que: *a*) en los dos capítulos analizados existe una enorme cantidad de asociaciones metafóricas que se manifiestan mediante palabras polisémicas y que les otorgan metaforicidad a los sintagmas o a los enunciados en los que aparecen; esto hace que *b*) la mayoría de los usos figurados detectados sea muy común en el pensamiento por contener una forma lexicalizada, aunque se realiza mediante estructuras libres en la lengua; *c*) los usos figurados monopalabra se caracterizan tendencialmente por niveles altos de convencionalidad y lexicalización, los sintagmas o enunciados simples suelen ser convencionales por contener metáforas monopalabra, sin ser estables en la lengua (aunque se dan a menudo casos de expresiones totalmente creativas tanto conceptual como lingüísticamente, que no remiten a asociaciones usuales), mientras que los enunciados metafóricos complejos, en general, se presentan como innovadores en el pensamiento y en la lengua.

Otra observación cruzada que se puede hacer tiene que ver con las maneras en las que los distintos grados de convencionalidad y de lexicalización son capaces de combinarse mutuamente, lo cual demuestra que existe cierta independencia entre las dimensiones conceptual y lingüística de las metáforas. A continuación se presentan algunos ejemplos pertenecientes a la traducción española de la novela de Margaret Mazzantini, que podrían confirmar esta teoría.

- (1) *He retrocedido demasiado rápido al pasado*: se trata de un uso figurado convencional pero no lexicalizado, ya que la comprensión del tiempo en términos de espacio es

muy común en el pensamiento a pesar de expresarse mediante formulaciones libres en la lengua;

- (2) [*mujeres que*] *logran salir adelante con dignidad*: el sintagma *salir adelante*, a través del cual se conceptualiza la superación de un obstáculo haciendo referencia a un movimiento físico, representa un uso figurado convencional y lexicalizado;
- (3) *tengo miedo de que se corte la línea*: la expresión *cortarse la línea*, con el significado de interrumpirse una llamada, se encuentra con frecuencia en la red, pero no figura en los diccionarios consultados y, por lo tanto, presenta un alto nivel de convencionalidad y un grado intermedio de lexicalización;
- (4) *las luces eléctricas bailan en el alba como velas en el mar*: el verbo *bailar*, aquí, no se refiere a la danza, sino a cierta inestabilidad; aunque esta acepción no aparece explícitamente en los diccionarios *DRAE* y *Clave*, se le puede atribuir a este uso un grado alto de convencionalidad y un grado intermedio de lexicalización, debido a la versatilidad de verbo *bailar*, que, según las fuentes lexicográficas, es capaz de adquirir un gran número de significados figurados;
- (5) *El arrepentimiento es un señor viejo y cansado que no puede saltar esta verja*: la personificación de un sentimiento expresada en este enunciado complejo representa una conceptualización innovadora tanto conceptual como lingüísticamente;
- (6) [...] *tragándose las salpicaduras de los bobsleigh*: el verbo *tragarse* en este caso puede referirse literalmente al hecho de ingerir las gotas de agua o de nieve y en sentido figurado al hecho de soportar la molestia causada por ellas; se trataría, por lo tanto, de un uso metafórico convencional y lexicalizado que, sin embargo, admite también una interpretación literal;
- (7) *ha sacado a relucir un humor negro, derrotado*: en el contexto en el que aparece, el sintagma nominal *humor negro* se debe interpretar como un estado de ánimo triste, de modo que queda excluido el significado relativo a un tipo de humorismo que se le atribuye cuando es utilizado como unidad fraseológica. Por esta razón, la expresión se puede considerar convencional, por el carácter polisémico del adjetivo *negro* que contiene, y desautomatizada semánticamente en lo que concierne a su nivel de lexicalización;
- (8) *los flechazos dejan petrificado a un pobre gato que está allí haciendo guardia y pierde la cola*: este es un ejemplo de enunciado complejo, compuesto por una oración principal, una relativa y su coordinada, en el que se asocia el enamorado a un gato. La expresión *perder la cola*, además de lo que indica literalmente, podría incluso ser asociada a la unidad fraseológica idiomática *perder el pellejo* y así adquirir carácter metonímico con la cola que pasa a indicar todo el cuerpo, de modo que su pérdida representaría la muerte del gato. Por lo tanto, en su interpretación figurada, *perder la*

*cola*, representa un uso en cierta manera convencional por remitir a otra forma parecida de conceptualizar el fallecimiento, pero formalmente desautomatizado, debido a la sustitución del sustantivo con otro distinto.

#### 2.4 *Resultados del análisis: interacción entre usos figurados - concatenaciones de usos figurados y metáforas/metonimias dentro de metáforas/metonimias*

El estudio llevado a cabo, además de los fenómenos que se han comentado en el párrafo anterior, ha permitido observar una alta frecuencia de mecanismos complejos de metaforización, basados en la coexistencia de metaforicidad, metonimicidad y literalidad, o caracterizados por la superposición de varias transferencias conceptuales. Aunque los ejemplos descritos a continuación proceden de la traducción de Roberto Falcó Miramontes, los mismos fenómenos se han apreciado también en el texto italiano.

- (1) *Un rompecabezas con el que se va a forrar*: en la palabra *rompecabezas*, compuesta por el verbo *romper* y el sustantivo *cabezas*, se identifican dos niveles de metaforización, ambos convencionales en el pensamiento y estables en la lengua. Más en concreto, con la imagen de algo que rompe las cabezas (término a su vez metonímico por referirse al cerebro contenido en la cabeza) se suele conceptualizar un juego que consiste en componer una figura determinada y, en un nivel de abstracción mayor, se hace referencia a cualquier problema de difícil solución. Se observa, por lo tanto, la presencia de una metáfora derivante de otra metáfora.
- (2) *Pietro, que dejaba que lo usara como un felpudo*: con el uso del término *felpudo*, se da origen a otro caso de doble metaforización, con una metáfora procedente de una metonimia. En otras palabras, a partir de la referencia metonímica convencional y lexicalizada al tejido (*felpa*) para indicar un tipo de alfombra, se ha desarrollado una asociación convencional lexicalizada entre este objeto y un individuo que deja que los demás se aprovechen de él.
- (3) *la ironía [...] que tras la borrachera le da una patada a la resaca*: toda la expresión representa una metáfora innovadora en la que la ironía es personificada y es capaz de darle un golpe con el pie a la resaca. Esta, a su vez, contiene por una parte la asociación convencional y lexicalizada entre la corriente marina y el malestar que se siente al despertar tras una borrachera y, por otra, la transferencia conceptual convencional y lexicalizada de la pata desde el mundo animal hasta el mundo humano. Esta última, además, esconde un uso metonímico también convencional y lexicalizado en el que la parte del cuerpo pasa a indicar la acción realizada con ella.
- (4) *carcajada desgarrada / mirada desgarradora*: se trata de metáforas convencionales que describen una forma de reír en el primer caso y de mirar en el segundo, haciendo referencia a la acción de rasgar y romper algo con violencia. En ambas se manifiestan la asociación metonímica convencional y lexicalizada de la acción de desgarrar a la

garra de los animales y, a partir de esta, la transferencia de la imagen desde el universo animal hasta el universo humano.

- (5) *el tiempo desgarrar al tiempo*: la metonimia y la sucesiva metaforización que se acaban de describir, en este caso, se insertan en una imagen innovadora no sólo en la lengua, sino también en el pensamiento, en la que la dimensión temporal es capaz de destruirse a sí misma.
- (6) *Gojko tiene la boca abierta, un ojal oscuro que susurra*: la metáfora convencional y lexicalizada mediante la cual se identifica el ojal aludiendo al ojo, se encuentra dentro de otra no convencional y libre en la lengua que asocia la boca de un hombre a un ojal.
- (7) *Mi vida está sepultada en un jardín lejano, bajo una capa de hielo*: en este ejemplo se observa una vez más el fenómeno de metáforas dentro de metáforas. Por un lado, la generalización convencional y lexicalizada del indumento que se suele poner encima de toda la vestimenta (la capa) pasa a indicar una superficie que cubre algo debajo de ella y, por otro lado, esta misma conceptualización forma parte de una imagen original más amplia en la que la existencia de una persona aún con vida está sepultada bajo el hielo.
- (8) *garganta cascada por el cansancio, por los nervios*: esta expresión podría admitir una doble interpretación, dependiendo de si el hablante/escritor y el receptor la perciben como metáfora única o metáfora dentro de una metonimia. En el primer caso, al adjetivo *cascado* se le atribuye un significado correspondiente a su acepción primaria relativa a la ruptura, dando lugar a un uso metafórico completamente original, ya que la garganta no puede romperse por el cansancio; en el segundo caso, en cambio, el adjetivo *cascado* es interpretado según su sentido figurado abstracto, convencional y lexicalizado, relacionado con una voz ronca, lo cual le confiere un carácter metonímico a toda la expresión por hacer referencia a la voz a través de la garganta y le da cierto carácter convencional pero no lexicalizado.

### 3. CONCLUSIONES

Los resultados del análisis llevado a cabo parecen confirmar las hipótesis presentadas en el apartado 1.2. acerca de la heterogeneidad de los lenguajes figurados. De entre los que se han examinado, se han observado combinaciones variables de aspectos lingüísticos (extensión y grado de lexicalización) y conceptuales (naturaleza metafórica y grado de convencionalidad), aunque es cierto que se han evidenciado algunas tendencias con respecto a la relación entre estos parámetros: los usos monopalabra suelen presentar convencionalidad y lexicalización altas, los sintagmas o enunciados simples son, en su mayoría, convencionales pero libres en la mente, salvo casos de unidades fraseológicas, mientras que los enunciados complejos son muy a menudo innovadores conceptual y lingüísticamente; los casos de símiles interesan esencialmente los enunciados simples o

complejos, las metáforas y las metonimias son detectables en todas las extensiones y las sinestesias se realizan dentro de sintagmas o enunciados y pueden derivar de la acepción metafórica de una de las palabras que contienen.

Otro aspecto que el estudio realizado ha puesto de evidencia es la capacidad de los usos figurados de combinarse y dar origen a metáforas o metonimias a un nivel más específico que se insertan dentro de metáforas o metonimias pertenecientes a un nivel más general, creando así jerarquías de conceptualizaciones. En otros casos, de la interacción entre metáforas pueden nacer concatenaciones o superposiciones de conceptualizaciones comunes o innovadoras en el pensamiento y estables o libres en la lengua. Debido al poder creador de la mente y de la lengua, sin embargo, es imposible prever la forma en la que usos figurados distintos son capaces de relacionarse entre ellos.

Se considera que la investigación llevada a cabo presenta limitaciones y potencialidades. En cuanto a las primeras, es importante tener en cuenta la relatividad de las conclusiones trazadas, ya que estas se refieren a tan solo una porción de una única obra. Valdría la pena analizar un número mayor de textos pertenecientes a tipologías textuales distintas y redactados en diferentes lenguas para comprobar su validez. Cierta posible imparcialidad a la hora de describir cada uso figurado constituye otra limitación, pues pese a que el examen se haya apoyado en la información presente en fuentes lexicográficas, este no deja de sufrir la influencia de factores subjetivos en la interpretación de la información y en la percepción de la metaforicidad en la fase de detección. Con respecto a las potencialidades del estudio, en cambio, un esquema de análisis como el que se ha utilizado en este caso, que tenga en cuenta aspectos formales y conceptuales al mismo tiempo, podría representar una base válida para realizar futuras investigaciones de este tipo, que podrán incluir perspectivas contrastivas o traductológicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLACK, Max (1962): *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*, Ithaca, Cornell University Press.
- CORPAS PASTOR, Gloria y Florentina MENA MARTÍNEZ (2003): «Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española», *ELUA. Estudios de Lingüística* 17, pp. 181-201.
- KÖVECSES, Zoltan (2002): *Metaphor. A practical Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- KÖVECSES, Zoltan (2010): «Metaphor and Culture», *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 2(2), pp. 197-220.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1980): *Metaphors we live by*, Chicago / Londres, The University of Chicago Press.
- LANGLOTZ, Andreas (2006): *Idiomatic Creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins Publishing Company.
- MAZZANTINI, Margaret (2008): *Venuto al mondo*, Milán, Mondadori.
- MAZZANTINI, Margaret (2009): *La palabra más hermosa*, Barcelona, Lumen.

- RICHARDS, Ivor Armstrong (1936): *The Philosophy of Rhetoric*, Nueva York / Londres, Oxford University Press.
- SNELL-HORNBY, Mary (1988): *Translation Studies: an Integrated Approach*, Ámsterdam, John Benjamins.

«¿QUÉ TENEMOS DETRÁS DE ESTAS SOLEMNES  
DECLARACIONES?»

EL USO DE ENUNCIADOS INTERROGATIVOS EN ARTÍCULOS  
DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

«¿QUÉ TENEMOS DETRÁS DE ESTAS SOLEMNES DECLARACIONES?»

THE USE OF INTERROGATIVE SENTENCES  
IN SPANISH RESEARCH ARTICLES

MAIKEL CHAO PARAPAR

*Universidade da Coruña*

maikel.dcp@gmail.com

*Resumen:* El objetivo de nuestro estudio es comprender los usos que los autores de artículos de investigación empírica hacen de los enunciados interrogativos. En el marco del metadiscurso, dichos enunciados suponen un acercamiento al público lector y, por consiguiente, una ruptura de la distancia preestablecida en el género discursivo objeto de estudio. La metodología empleada ha sido la Lingüística de corpus, que nos ha permitido explotar 1.500 textos de 15 disciplinas científicas. Los resultados nos han permitido elaborar una clasificación que demuestra que los enunciados interrogativos son parte esencial del proceso de argumentación también en el discurso científico.

*Palabras clave:* metadiscurso, acercamiento, preguntas metadiscursivas, discurso científico.

*Abstract:* The aim of our study is to understand how authors of research articles use interrogative clauses to persuade their readers. These clauses imply an approach to the readers and, consequently, a break in the pre-established distance. We have used the Corpus Linguistics methodology, which has allowed us to analyze 1500 texts from 15 scientific disciplines. Finally, we have created a taxonomy that demonstrates that interrogative clauses are an essential part of the scientific discourse.

*Keywords:* metadiscourse, engagement, scientific discourse, metadiscourse questions, research article.

## 1. INTRODUCCIÓN

A la hora de describir el discurso científico, con frecuencia nos encontramos con rasgos como la objetividad, la claridad y la precisión, características que se vienen tomando como referencias para redactar los textos que son vehículo de transmisión del conocimiento. Por ello se aconseja la impersonalidad en la escritura, y en muchos manuales se invita a evitar cualquier forma de expresión que se aleje de la imparcialidad que deben

mantener estos textos (Montolío, 2014). Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, lo que nos muestra la realidad de los textos es diferente. Una argumentación satisfactoria necesita recursos lingüísticos que acerquen al público lector tanto al texto como su autor.

En el presente estudio se demostrará que los enunciados interrogativos están más presentes de lo que comúnmente se piensa en el discurso científico; y que estos cumplen, al menos, dos funciones esenciales, la de permitir al autor del discurso estructurar sus argumentos, así como la de establecer un vínculo entre el autor y el lector de los artículos de investigación. Por otra parte, comprobaremos que esta última función está presente en todas las disciplinas científicas, independientemente de la rama a la que pertenezcan. La metodología será principalmente cualitativa, si bien también se tendrán en cuenta datos cuantitativos.

## 2. METADISCURSO Y ENUNCIADOS INTERROGATIVOS

El metadiscurso ha sido un término que ha provocado gran debate, especialmente en el ámbito anglosajón. En nuestro trabajo partimos de la definición que propone Hyland (2000) y las características que luego elaboran Hyland y Tse (2004). Según estos estudios, debe entenderse por metadiscurso la categoría funcional que abarca «los procedimientos lingüísticos por medio de los cuales el autor del texto organiza su discurso, se dirige al lector o expresa su opinión sobre lo escrito»<sup>1</sup> (Hyland, 2000: 109). Bajo esta amplia definición podrían recogerse gran número de elementos lingüísticos. No obstante, se deben cumplir tres características básicas: en primer lugar, deben ser elementos ajenos al contenido proposicional, aunque hay ocasiones en las que la línea entre proposicional y no proposicional se desdibuja; en segundo lugar, deben formar parte de la relación autor-lector-texto; finalmente, deben ser elementos que permitan una relación interna y externa al texto.

Por todo lo anterior, los enunciados interrogativos ya fueron introducidos en el modelo metadiscurso que propusimos para el español científico en Chao Parapar (2018), que podemos ver en la tabla 1. En dicho modelo se creó una categoría «Acercamientos» en los que recogen los mecanismos mediante los cuales el autor del artículo rompe la distancia preestablecida entre los interlocutores. A su vez se dividió en tres subcategorías: las apelaciones, los plurales y las preguntas.

<sup>1</sup> Se trata de una traducción propia del texto de Hyland, en el original se puede leer «Metadiscourse is defined here as the linguistic resources used to organize a discourse or the writer's stance towards either its content or the reader».

Tabla 1. El metadiscurso en español (Chao Parapar, 2018)

<i>Atenuadores</i>	«Esto <i>podría</i> deberse a que la salud de los pacientes con más edad se encuentra muy deteriorada, haciéndolos no aptos para un trasplante» (Medicina)		
<i>Intensificadores</i>	« <i>Evidentemente</i> , también han entrado palabras del inglés que en su original contienen el sonido palatal sordo y que no necesariamente entran por la emigración» (Lingüística y Literatura)		
<i>Evaluadores</i>	« <i>Es difícil saber</i> el porcentaje de pacientes que sufre un duelo complicado ante la psicosis» (Psicología y Psiquiatría)		
<i>Marcadores de interacción</i>	Directrices	Textuales	«... puede ser visto como una realización de una estructura jerárquica (vea <i>Figura 1</i> )» (Matemáticas)
		Físicas	«... luego <i>se toma una alícuota de 50 mL</i> y [ <i>se</i> ] <i>traslada</i> a un balón de 100 mL...» (Ingeniería)
		Cognitivas	«... <i>hay que resaltar</i> la importancia de implementar una insensibilización perfecta...» (Zoología y Veterinaria)
		Apelaciones	«... <i>permítaseme</i> traer a colación varios casos en los cuales» (Derecho)
	Acercamientos	Plural inclusivo	«En los últimos años <i>hemos asistido</i> a una nueva edición de las «guerras educativas» ...» (Derecho)
		Preguntas	«¿qué poesía no es « <i>palabra esencial</i> » o no se ocupa de la « <i>esencia</i> » de las cosas?» (Lingüística y Literatura)
		Informativas	«... se constituyeron en lugar de resistencia ( <i>pasiva</i> ) de una población abocada al abismo ...» (Historia y Estudios Culturales)
		De opinión	«( <i>quizá por eso Lorca se refería a la masturbación como "el sacrificio del semen"...</i> )» (Arte)
<i>Marcadores personales</i>	De autor o automenciones		« <i>Me</i> parece conveniente partir de una definición de lo que entendemos por cultura...» (Ciencias Económicas)
	De lector		« <i>Tenéis</i> (tenemos) el honor y el placer de escribir en un folio en blanco...» (Educación)
<i>Referenciales</i>	« <i>Algunos autores</i> afirman que las mujeres con cáncer de mama más jóvenes padecen a menudo distintos efectos secundarios que las mayores» (Medicina)		

Las preguntas, que son nuestro objeto de estudio, suscitaron el interés de otros autores, que descubrieron en ellas funciones discursivas más allá de la de pedir información (Escandell, 1984, 1999; Haverkate, 1998; Hyland, 2002; Medina López, 2014; Méndez de Paredes, 2000; Romero Gualda, 2009). Por su parte, Hyland (2002) utiliza un corpus de artículos de investigación, trabajos de alumnos y libros de texto y elabora una clasificación en siete categorías: *getting attention*, *framing the discourse*, *organizing the text*, *creating the niche*, *expressing an attitude*, *setting up claims*, *pointing forward*. En los apartados que siguen veremos que los resultados de nuestro corpus presentan tanto similitudes como diferencias con aquellos obtenidos por Hyland.

### 3. CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus que hemos empleado para este estudio está compuesto por quince disciplinas pertenecientes a las cinco ramas en las que se divide actualmente el conocimiento científico: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias de la Salud. Debido al gran abanico de géneros discursivos que se pueden enmarcar bajo la etiqueta «español científico», hemos decidido centrar nuestra atención en el artículo de investigación empírica. Así, nuestro corpus se divide en quince subcorpus, uno por cada disciplina seleccionada, que contienen un centenar de textos. Para garantizar *tertium comparationis*, es decir, una similitud entre los textos que nos permita equipararlos, se han seguido los siguientes criterios en la creación del corpus:

- Estar indexados en la web Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB).
- Ser artículos de investigación empírica escritos en español, es decir, no se han admitido ni otro tipo de géneros, ni traducciones de artículos de otros idiomas.
- Tener una extensión mínima de 10 páginas y máxima de 30. En el caso de las Ciencias y las Ciencias Salud, la extensión se adaptó a un mínimo de 7 páginas y no se consideró máximo, pues es poco común que superen las 20 páginas.
- Haber sido publicados entre enero de 2010 y marzo de 2018.

La explotación del corpus nos permitió extraer un total de 4.124 enunciados interrogativos, de los cuales 1.579 se han clasificado como metadiscursivos y 2.545 como no metadiscursivos. Para realizar esta primera selección se han empleado dos requisitos: en primer lugar, que los enunciados cumplan las características necesarias para poder enmarcarlas en la definición de metadiscurso vista en el apartado anterior; en segundo lugar, serían excluidos todos aquellos que formasen parte de citas, ejemplos, referencias bibliográficas y, finalmente, títulos de artículo o títulos de apartados. Presentamos en la tabla 2 los resultados pormenorizados del análisis cualitativo:

Tabla 2. Resultados cuantitativos pormenorizados

	<i>Metad.</i>	<i>No metad.</i>	<i>Total</i>	<i>N.º textos</i>	<i>N.º palabras</i>
<i>Arte</i>	116	74	190	100	734.218
<i>Biología y Ciencias Ambientales</i>	14	12	26	100	648.818
<i>Ciencias Económicas</i>	158	132	290	100	1.015.182
<i>Ciencias de la Educación</i>	145	600	745	100	1.379.641
<i>Derecho y Criminología</i>	200	213	413	100	771.088
<i>Filosofía</i>	389	331	720	100	868.145
<i>Física y Química</i>	3	5	8	100	470.261
<i>Geología</i>	18	8	26	100	771.000
<i>Historia y Estudios Culturales</i>	211	125	336	100	1.288.887
<i>Informática y Electrónica</i>	21	28	49	100	492.776
<i>Ingeniería</i>	13	43	56	100	571.650
<i>Lingüística y Literatura</i>	144	605	749	100	979.684
<i>Matemáticas y Estadística</i>	27	17	44	100	551.768
<i>Medicina y Ciencias de la Salud</i>	6	79	85	100	497.961
<i>Psicología y Psiquiatría</i>	114	273	387	100	748.572
	<i>1.579</i>	<i>2.545</i>	<i>4.124</i>	<i>1.500</i>	<i>11.791.651</i>

Tras esta primera fase del análisis cuantitativo, se procedió al análisis cualitativo, donde se observó que el número de enunciados metadiscursivos no se correspondía con enunciados aislados unos de otros, es decir, muchos de ellos se presentaban en complejas secuencias que debían estudiarse juntas. Por ello, en la tabla 3 podemos encontrar una columna (*Casos*) con el número de casos en los que se agrupan los enunciados objeto de nuestro estudio.

Tabla 3. Casos cuantitativos pormenorizados

	<i>Enunciados metadiscurs.</i>	<i>Casos</i>
<i>Arte</i>	116	76
<i>Biología y Ciencias Ambientales</i>	14	6
<i>Ciencias Económicas</i>	158	92
<i>Ciencias de la Educación</i>	145	79
<i>Derecho y Criminología</i>	200	126
<i>Filosofía</i>	389	242
<i>Física y Química</i>	3	2
<i>Geología</i>	18	6
<i>Historia y Estudios Culturales</i>	211	128
<i>Informática y Electrónica</i>	21	4
<i>Ingeniería</i>	13	5
<i>Lingüística y Literatura</i>	144	92
<i>Matemáticas y Estadística</i>	27	12
<i>Medicina y Ciencias de la Salud</i>	6	3
<i>Psicología y Psiquiatría</i>	114	48
	<i>1.579</i>	<i>921</i>

En caso de los enunciados retóricos, parece indudable su valor metadiscursivo. Sirviéndose de estos el autor lanza una pregunta que en realidad no requiere ser respondida por el lector, pero que tiene la clara intención de llamar su atención ya sea para reforzar una tesis, para expresar una necesidad o, como vemos en (1), un deseo:

- (1) Ahora, ¿no sería el sueño de cualquier diseñador de bases de datos especificar las restricciones del sistema en un lenguaje lo más natural *posible*? En (Halpin and Morgan, 2010) se afirma que no solo es deseable, sino necesario expresar la descripción del UoD a través de un lenguaje natural. (Informática)
- (2) Y, ¿qué mejor modo de hacer patente esta decisiva importancia de la temporalidad en la poesía machadiana que analizando los símbolos poéticos que la representan en algunos de los poemas más significativos de Soledades, galerías y otros poemas, (1907)? Este es el tercer cometido que nos proponemos en esta colaboración: descubrir e interpretar la carga simbólica de aquellos términos que mejor expresen el traslado al lenguaje poético del tiempo como tema recurrente. (Lingüística y Literatura)

Resulta evidente que en ambos ejemplos las preguntas retóricas, además de expresar un contenido propio (un deseo en el primer caso, un método de análisis en el segundo), favorecen la progresión temática. Mientras en el primer caso (1) se expresa el deseo de encontrar un lenguaje más natural a la hora de trabajar con sistemas de bases de datos, en el segundo ejemplo (2) se habla de la idoneidad de una metodología. Sin embargo, en este último encontramos un matiz diferente, pues el autor del texto parece valerse de la escasa necesidad de respuesta por parte del lector para que este no ponga en tela de juicio la metodología que empleará en su estudio.

Por su parte, los enunciados interrogativos no retóricos han mostrado una gran variedad de usos. De este modo, se han establecido cuatro grandes grupos: las preguntas de investigación, las que favorecen la progresión temática, las de refuerzo o intensificación y, finalmente, las preguntas libres. Este último es un conjunto que, como veremos en los siguientes apartados, abarca enunciados interrogativos de diversa índole, pero que permiten un mayor acercamiento del autor a su futuro lector.

#### 4. ANÁLISIS CUALITATIVO

En este apartado veremos en detalle cada uno de los grupos de la clasificación que proponemos:

- 4.1 Preguntas de la investigación
  - a) Preguntas de presentación
  - b) Preguntas motivadas por la investigación
- 4.2 Preguntas de progresión temática
  - a) Pregunta – respuesta
  - b) Pregunta adivinanza
- 4.3 Preguntas de refuerzo o intensificación
- 4.4 Preguntas libres
  - a) De cita, ejemplo o referencia bibliográfica
  - b) De suposición o conjetura
  - c) De reflexión

##### 4.1 *Preguntas de la investigación*

El propósito de toda investigación es dar respuesta a cierta incógnita que se plantea un autor o un grupo de autores, y esta suele culminar en una publicación que transmite el nuevo conocimiento a la comunidad científica. Son varios los géneros que se pueden emplear para hacerlo, bien orales (la ponencia) bien escritos (el artículo de investigación). En estos últimos es común (y aconsejado por la mayoría de volúmenes de escritura académico-científica) que las preguntas que han originado el trabajo se expongan, de manera más o menos explícita, en el apartado de «Introducción». En los siguientes ejemplos podemos ver las dos formas más comunes de hacerlo:

- (3) De este modo, resulta interesante estudiar *qué tipo de ecuaciones diferenciales (conocidas en la literatura como ecuaciones holonómicas) son satisfechas por los polinomios asociados a las perturbaciones descritas anteriormente, y analizar la naturaleza de sus coeficientes.* (Física y Química)
- (4) En este estudio nos propusimos responder las siguientes preguntas: (1) *¿se observa una segregación espacial a escala local entre especies leñosas exóticas y/o nativas dominantes?*, y (2) *si existe esa segregación, ¿está asociada a variables ambientales?* (Biología)

Si bien en el ejemplo (3) se nos presenta en una oración enunciativa afirmativa, es decir, la pregunta de la investigación se introduce en el contenido proposicional y no se lleva a cabo un acercamiento al lector; en (4) no solo se realiza una enumeración de las preguntas que se van a resolver, sino que el autor, al recurrir a las interrogativas directas, activa en la mente del lector la duda que motivó su estudio. De este modo, hace que el lector se involucre con el texto desde un comienzo, pues el germen de la duda permanecerá activo. Por ello, este último tipo se ha considerado metadiscursivo. Así, hemos distinguido dos clases diferentes dependiendo de cómo se presenten en el discurso: las preguntas de presentación y las preguntas motivadas por la propia investigación.

Las preguntas de presentación son las más comunes. Se introducen al comienzo del artículo y, aunque no es muy común, hay ocasiones en las que el autor las retoma en cada apartado en el que presente la solución a una cuestión en particular. Se retomen o no posteriormente, introducir las preguntas desde el comienzo del artículo, como en (4), es un modo de preparar al lector para lo que se expondrá en el texto.

Las preguntas motivadas por la propia investigación se han agrupado, a su vez, en dos clases: las oportunas y las de imperiosa necesidad. Mientras la respuesta a las últimas se presenta como condición necesaria para el avance del discurso y de su propia investigación, las primeras se presentan como interrogantes que surgen y que puede resultar interesante resolver. Pese a que parezca un pequeño matiz irrelevante, en realidad se trata de un mecanismo que nos permite observar cómo el autor se relaciona con su futuro lector. Es más, que el primero diferencie entre preguntas de vital importancia y digresiones en el discurso redundante en una mejor argumentación.

- (5) Por eso, relacionando el conjunto de los síntomas mencionados, se alzan al menos un par de preguntas, íntimamente ligadas.  
 ¿No se vislumbra, aunque solo sea vaga e intuitivamente, que ese «desaprovechar la mayor parte» de lo que consigue —una suerte de «des-precio» habitual e inadvertido— va haciendo que ya para el niño todo pierda valor y, al término, puede desembocar en la conclusión de que nada vale la pena y cristalizar en el imperio de la nada (nihil), en el nihilismo más radical?... (Filosofía)
- (6) Así, es necesario responder a la siguiente pregunta: ¿el diagnóstico agro-socioeconómico del sistema de producción practicado contribuye para el análisis de la pro-

moción de estrategias para toma de decisión en la organización de la producción agrícola? (Ciencias Económicas)

La diferencia entre (5) y (6) se hace evidente ya en una primera lectura. En el primer ejemplo (5) se presentan varias preguntas de forma casual, pues supuestamente surgen durante la realización de la investigación, cuya pregunta de investigación se presenta en el primer párrafo de la introducción, y que vemos en (7). En (6), por el contrario, el interrogante se presenta de modo que sin la respuesta no podrían continuarse ni la argumentación ni la investigación y, por consiguiente, el avance científico quedaría incompleto.

- (7) En forma de interrogante: ¿qué hace que el dinero, a diferencia de cualquier otro útil o instrumento, agote todo su ser en la mera (y al mismo tiempo plena) calidad de instrumento?; ¿qué rasgo lo distingue de los instrumentos que no son completa y exclusivamente tales? (Filosofía)

#### 4.2 Preguntas de progresión temática

El segundo grupo lo forman las preguntas que permiten la progresión temática, entre las cuales también hemos diferenciado cuatro clases. Por un lado, se encuentran las que permiten la progresión del discurso mediante el planteamiento de una pregunta y su consecuente solución, denominadas *pregunta – respuesta*:

- (8) Lo cognitivo, lo emocional, la praxis y los valores son inseparables de esta concepción. Ahora bien. ¿Cuáles son los aspectos sustanciales de una práctica pedagógica que permite esa coherencia? Dos ideas de Freire me parecen básicas y sustanciales como punto de partida: superar toda concepción bancaria de la educación y pasar de una pedagogía de la respuesta (en la cual el maestro dice lo que le parece interesante) a una pedagogía de la pregunta (la enseñanza y el aprendizaje son respuestas a preguntas e intereses que «conectan» con las de los alumnos). (Educación)

En el ejemplo el autor reflexiona sobre la práctica pedagógica y los elementos que en ella pueden influir. A continuación, plantea una pregunta a la que inmediatamente propone respuesta. De este modo, ha sido capaz de avanzar en el discurso enlazando dos temas relacionados: una concepción teórica de la pedagogía y aspectos sustanciales de la práctica pedagógica.

Por otro lado, tenemos las *preguntas adivinanza*. Tras haber sido formulados, este tipo de enunciados posponen la solución y dejan al lector con la curiosidad durante un breve período de tiempo. Entre el primer segmento de texto y el segundo, que podemos observar en (9), el autor introduce una larga explicación que conduce a la respuesta de la pregunta planteada: tres párrafos tarda el autor del artículo en exponer la causa de los más de 900 proyectos de Wright.

- (9) Entonces, ¿por qué Wright dibujó más de 900 proyectos diferentes para este sistema prefabricado? Volvamos al origen de su pensamiento maquinista.

[...]

Con ello demostraba que una vez dominado el fundamento del proceso, surgía de forma natural «el medio de expresión directo de una idea más espiritual: que forma y función son uno» (32). (Ingeniería)

A estos dos grupos que hemos explicado, debemos añadir otros dos: *preguntas – respuesta* y *preguntas adivinanza*, pero con apoyo de un elemento externo. Se han considerado como grupos independientes porque la relación autor-lector-texto es diferente. Sin la interpretación, observación o análisis del elemento en cuestión (que bien puede ser una tabla, una imagen, un esquema, etc.) el planteamiento de la pregunta pierde en gran parte su significado. En (10) el lector podría imaginar ciertas características del arte de los brocados y su influencia en la arquitectura a la que se hace referencia. No obstante, introducir el elemento externo permite saber al autor que el lector conoce en todo momento los datos a los que se está refiriendo y, de este modo, consolidar el conocimiento una vez que da la respuesta.

- (10) ... en un país donde el arte del cordobán alcanzó a lo largo de la Edad Media un gran desarrollo. ¿Hasta qué punto pudo el arte del repujado en cuero influir en el relieve de los brocados? (Figuras 7a / 7b)

El Palacio de Cogolludo merece comentario aparte. Su exquisita fachada presenta un almohadillado muy especial, pues de nuevo creemos que debe vincularse su aspecto al mundo textil (Fig. 7a). (Arte)

Pese a que en el corpus no se ha encontrado ni un solo ejemplo de *preguntas adivinanza* con apoyo externo, sí hemos considerado importante crear este grupo. Pese a que el tamaño de nuestro corpus sí garantiza representatividad, no podemos descartar que en otros corpus se puedan obtener ejemplos de esta clase. Así, esperamos seguir trabajando en los enunciados interrogativos en el discurso académico-científico y en un futuro conseguir evidencias que la justifiquen.

#### 4.3 Preguntas de refuerzo e intensificación

Las preguntas de refuerzo o intensificación son enunciados interrogativos que parecen reformular uno anterior, pero que, en realidad, resaltan la importancia de la cuestión planteada. El claro objetivo del segundo enunciado de (11) es hacer hincapié en la ausencia del supuesto de homocedasticidad.

- (11) ¿Se puede aplicar la prueba t para dos muestras independientes con varianzas iguales sin tener en consideración la validez de este supuesto?; en otras palabras, ¿la prueba t para varianzas iguales es robusta si se viola el supuesto de homocedasticidad? (Matemáticas)

#### 4.4 Preguntas libres

Las *preguntas libres* reciben este nombre porque el autor del artículo rompe la distancia preestablecida en el género discursivo para realizar un acercamiento al lector mucho mayor que en los casos anteriormente expuestos. En este grupo hemos de diferenciar tres clases, dependiendo del objetivo que pretende alcanzar el autor:

A) las que permiten introducir una cita, ejemplo, o referencia bibliográfica:

- (12) Alcibíades, incapaz de satisfacer su deseo con otro hombre que no fuese Sócrates, llega al punto de humillarse ante él para conseguir sus favores eróticos<sup>36</sup>. Sin embargo, Sócrates lo deshonra. ¿Dónde, en ese caso, recuperar la honra perdida frente al hombre sabio y fuerte? En la multitud: «toda vez que me alejo <de él>, soy vencido por el honor que dispensa la multitud (*hetteménoi tês timês tês hypò tôn pollôn*)» (216 b-c). (Filosofía)

B) las que plantean una suposición o conjetura:

- (13) En suma, un texto algo equívoco, más propio, en algunos pasajes por lo menos, del contexto de la guerra contra Francia iniciada el año 1635 que no de la inminente revuelta catalana de 1640, aun cuando a la postre (*¿podría tratarse de un texto reciclado?*) se aluda a las maltrechas libertades del país. (Historia y Estudios Culturales)

C) las que se dejan para que el lector reflexione (14):

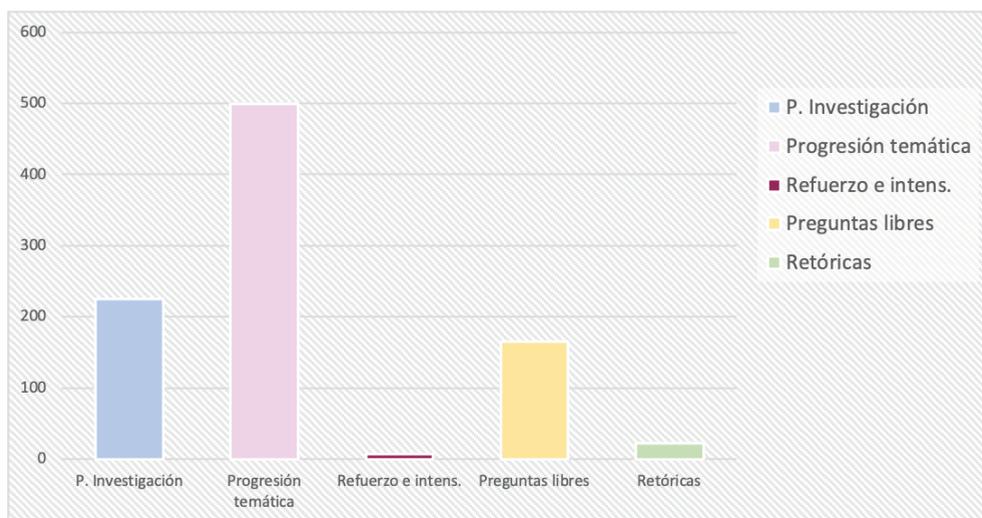
- (14) 50. De manera coherente con este planteamiento –pero no por ello menos llamativa– este autor llega a preguntarse si acaso el mandato derivado del ideario educativo constitucional debería vincular «incluso a la educación que tenga lugar fuera del sistema educativo reglado, como la que desarrollan las familias en sus casas», ALÁEZ CORRAL, B. «El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas», p. 106, nota 28. Ahora bien, aparte de las dificultades anejas a la cuestión de cómo hacer cumplir esta pretensión (¿dónde quedaría el derecho a la intimidad o la inviolabilidad del domicilio?), me parece claramente excesivo extender la competencia del legislador hasta el punto de poder condicionar lo que los padres quieran transmitir a sus hijos, libremente, en sus casas. [nota a pie] (Derecho)

Mientras (12) y (13) son casos más claros, podemos observar que el de (14) plantea algunas dudas, pues parece bastante cercano a las preguntas retóricas. En el propio ejemplo se podría interpretar que la intención última del autor es hacer ver que lo que

se propone en las citas es una violación del derecho a la intimidad. En muchos casos, dependerá de la interpretación del lector. Sin embargo, hemos optado por la intención de reflexión porque, por los datos que ha arrojado nuestro corpus, en el discurso de Derecho (como en el de Filosofía) es bastante común que se intente incitar al lector a formar parte del debate.

## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CORPUS

Gráfico 1. Comparación de uso por tipología



Tras lo expuesto en apartados anteriores podemos concluir que se confirman las dos hipótesis de las que ha partido este estudio. Los enunciados interrogativos no solo están más presentes de lo que comúnmente creemos, sino que son realmente abundantes: se hayan considerado metadiscursivos o no, en un corpus compuesto por 1.500 textos se han encontrado 4.124 enunciados interrogativos directos. Por lo que respecta a la segunda hipótesis, las clases que se han ido explicando a lo largo de este artículo confirman que los enunciados interrogativos tienen la doble función de permitir al autor de un texto estructurar su discurso y establecer una relación con su futuro lector.

Partíamos, asimismo, de la idea de que no habría disciplina alguna en la que esta clase de enunciados no estuvieran presentes. Los resultados de la explotación del corpus nos permiten corroborar dicha afirmación: en mayor o menor medida, no hay disciplina científica en la que no se utilicen los enunciados interrogativos. Y no solo eso, en todas y cada una de ellas, hay al menos un ejemplo de uso metadiscursivo, lo que parece indicar que incluso en las comúnmente denominadas *ciencias duras* el autor necesita asegurarse

de que el futuro lector ha aceptado su argumentación. No obstante, debemos indicar que la diferencia de uso entre las disciplinas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales (90 %) y las de Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura (10 %) es tan grande como esperable.

Por lo que respecta a la diferencia de uso en las categorías explicadas en el anterior apartado, los resultados indican que la función más empleada por los autores de los textos de nuestro corpus es la de permitir la progresión temática (ver gráfico 1). Pese a que se ha indicado que los artículos científicos suelen exponer al comienzo las preguntas de las que parte la investigación, una explicación para el hecho de que sean la segunda clase más utilizada podría ser que no siempre se recurre a los enunciados interrogativos directos. Sí es de vital importancia resaltar la gran cantidad de preguntas libres que se han encontrado en el corpus, pues nos permite concluir no solo que cumplen una función esencial en la trasmisión de ideas en el género discursivo analizado, sino también que la distancia preestablecida en dicho género puede y suele romperse para ganar la confianza del público lector y, por tanto, de la comunidad científica.

Además, si retomamos la clasificación de Hyland (2002) vemos que, pese a que en nuestro estudio solo analizamos uno de los géneros discursivos que se estudian en el trabajo de Hyland, encontramos en español una cierta similitud en los grupos de las preguntas de la investigación y preguntas de progresión temática. Sin embargo, podemos observar algunas diferencias como pueden ser las preguntas libres, donde los autores artículos de investigación científica se acercan al lector de múltiples maneras que no se han encontrado todavía en inglés.

## 5. CONCLUSIONES

Para concluir, podemos afirmar que los resultados de este trabajo nos han permitido dibujar un pequeño esbozo sobre los posibles niveles de distancia y acercamiento en el discurso científico que esperamos demostrar en futuros trabajos. Será en esos estudios en los que podremos corroborar, además, si otras posibles categorías que se plantearon para la clasificación de las funciones de enunciados interrogativos en el discurso científicos se afianzan o si, como hemos hecho en esta publicación, deben ser descartadas por mostrar una escasa presencia en el corpus.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHAO PARAPAR, Maikel (2018): «Procedimientos de atenuación en los artículos de investigación científica: las directrices cognitivas en español», en Amparo García Ramón y María Amparo Soler Bonafont (eds.): *ELUA: Estudios de atenuación en el discurso*, Anexo IV, pp. 139-156.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1984): «La interrogación retórica», *DICENDA. Cuadernos de filología hispánica* 3, pp. 9-37.

- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1999): «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, pp. 3929-3992.
- HAVERTAKE, Henk (1998): «La contextualización discursiva como factor determinante de la realización del acto de habla interrogativo», *Diálogos Hispánicos* 22, pp. 173-210.
- HYLAND, Ken (2000): *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*, Londres, Edward Arnold.
- HYLAND, Ken (2002): «What do they mean? Questions in academic writing», *Text* 22(4), pp. 529-557.
- HYLAND, Ken y Polly TSE (2004): «Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal», *Applied Linguistics* 25(2), pp. 156-143.
- MEDINA LÓPEZ, Javier (2014): «La estrategia persuasiva a través de la interrogación en el editorial periodístico», *Revista de Filología* 32, pp. 181-195.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena (2000): «Los enunciados interrogativos en los textos publicitarios. Un acercamiento pragmático», *Questiones Publicitarias. Revista Internacional de Comunicación y Publicidad*, pp. 9-25.
- MONTOLÍO, Estrella (2014) (dir.): *Manual de escritura académica y profesional*, Barcelona, Ariel.

«HEY, CAN I CALL YOU JOE?»  
AN ANALYSIS OF GENDER DIFFERENCES IN PALIN-BIDEN  
AND CLINTON-OBAMA DEBATES

«HEY, CAN I CALL YOU JOE?»  
ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS DEBATES  
ENTRE PALIN-BIDEN Y CLINTON-OBAMA

REBECA COMPANY ALMAGRO  
*Universidad de Sevilla / Leuphana Universität Lüneburg*  
rebcomalm@alum.us.es

*Abstract:* Gender differences in discourse have been addressed in a variety of contexts, and male and female discourses have typically been claimed to differ in formal, stylistic and functional dimensions. Political discourse and, more precisely, political debates have not been alien to discourse and conversational analysts. The current study seeks to add to existing research in this area. It is a small-scale empirical study that centers on two broadcasted debates during the 2008 American electoral campaign. It seeks to analyze whether gender influences the selection of a set of linguistic and paralinguistic strategies by four candidates in said campaign: Sarah Palin and Hilary Clinton, on the one hand, and Joe Biden and Barack Obama, on the other.

*Keywords:* political discourse, American debates, gender differences, linguistic strategies, paralinguistic strategies.

*Resumen:* Las diferencias de género en el discurso se han estudiado en multitud de contextos, y se ha afirmado que el discurso de hombres y mujeres difiere en forma, estilo y función. El discurso político y, más específicamente, los debates políticos no han escapado la atención de analistas del discurso y la conversación de todo el mundo. El presente estudio busca contribuir a la literatura existente en esta área. Se trata de un estudio empírico en pequeña escala que se centra en dos debates televisados durante la campaña electoral estadounidense de 2008. Su objetivo es analizar si el género influencia la selección de una serie de estrategias lingüísticas y paralingüísticas por parte de cuatro candidatos en dicha campaña: Sarah Palin y Hilary Clinton, por un lado, y Joe Biden y Barack Obama, por otro.

*Palabras clave:* discurso político, debates americanos, diferencias de género, estrategias lingüísticas, estrategias paralingüísticas.

## 1. INTRODUCTION

Gender differences regarding language use have been extensively studied (Spender, 1980; Murphy, 2010; Coates, 2013). Research has shown that genders tend to communicate differently. For instance, men have been argued to prefer *report talk*, centering

on facts, while women opt for *rappport talk* in order to care about personal relationships (Tannen, 1990; Locke, 2011). Men's style has also been associated with power and authority (Conley, O'Barr & Lind, 1979: 1380; Shaw, 2000: 402), and women's style has been considered inferior and powerless (Lakoff, 1975: 45, 75). Similarly, men's style has been regarded as «competitive» and women's as «cooperative», since men apparently use language to achieve status through competition, whereas women seem to prefer indirectness and paralinguage to create bonds (Tannen, 1990; Locke, 2011: 49-71, 126-177). However, there is no conclusive evidence and generalizations are not easy to make, since many factors come into play during communication (Garcés Conejos, 1995; Scollon & Scollon, 1995; Watts, 2003).

This study sets the spotlight on political discourse; more specifically, on political debates. It seeks to explore whether gender significantly impacts the discourse behavior of four candidates in the 2008 American elections. It will do so by examining a set of linguistic and paralinguistic strategies deployed in two debates, in order to investigate if there are gender-motivated differences in the strategies used by the selected female and male candidates. In so doing, this study also attempts to elucidate if the female candidates strived to differentiate themselves in a job that has traditionally been performed by men.

The chapter will briefly go over the concept of political debates and the arguments that have arisen about male and female politicians along the years. Then, it will present the methodology that was used in the study. Finally, the most significant results will be discussed, before closing with the main conclusions.

## 2. POLITICAL DEBATES

The inextricable link between politics and language makes it possible to identify *political discourse* as a discourse type in its own right (Chilton & Schäffner, 2002: 3). Among its manifestations are parliamentary addresses, speeches, interviews, forums, broadcasts and debates (cf. Fairclough, 2006: 33-4). Debates take place in parliament houses, but they have also become staged media events broadcasted on TV. They are essential during electoral campaigns because they enable voters to connect with the candidates. Adversarial in nature, they become public arenas where politicians seek to undermine their opponents by negatively representing them and attacking their arguments, making them appear disorganized (van Dijk, 1995: 157; Shaw, 2002: 85-88). They enable the audience to characterize politicians as people and form impressions on their credibility and confidence. Politicians seek to influence people's vote (cf. Benoit, 2014: 7-13) through the use of a wide variety of devices and figures [e. g. argumentation structures, word order variation, pronouns, passives, rhetoric figures etc] aimed at emphasizing attitudes, manipulating opinions and/or legitimating political power (van Dijk, 1997: 25-37). Indeed, debates are used for coercion, dissimulation and delegitimization (Chilton & Schäffner, 1997: 212-3).

Gender differences in debates have not escaped the interest of researchers either. In parliamentary ones, where turns are highly regulated, men have been shown to speak more than women (Holmes, 1995: 193); while female politicians have been argued to adopt a masculine behaviour in order to succeed. This was the case of British P. M. Margaret Thatcher (Grebelsky-Lichtmann, 2016: 368), even though this does not seem to apply nowadays (Rudman & Fairchild, 2004). In fact, being too masculine may result in being disliked and being too feminine may involve being seen as incompetent (Suleiman & O'Connell, 2007; McGinley, 2009). Floor gaining and holding have been associated with power, so controlling the debate involves having and exerting power. This has prompted researchers to examine participation level and interruptions in debates (Shaw, 2000: 402), as well as the deployment of strategies that are often ascribed to the opposite sex. This has been the case of aggressiveness by women or rhetorics by men (Hidalgo, 2002: 556-8).

In televised debates, female candidates have been found not only to communicate differently, but also to transform campaign communication by influencing the way male candidates communicate (cf. Maier & Renner, 2018). Hence, this study aims to examine if gender determines the selection of a set of linguistic and paralinguistic strategies in televised debates between male and female politicians in the US.

### 3. METHODOLOGY

#### 3.1 *Corpus*

This study relies on data from a corpus made of two broadcasted debates during the 2008 American campaign. Both were between a man and a woman, and had a confrontational nature, as the candidates alternated turns to address issues like health care, the economic crisis, foreign affairs or domestic policies (Benoit, 2014: 10).<sup>1</sup>

The first debate was the only vice-presidential debate in the campaign. Held at Washington University in St. Louis on 2<sup>nd</sup> October 2008, it confronted Delaware Senator Joe Biden (Democrat) and Alaska Governor Sarah Palin (Republican).<sup>2</sup> With a podium format, it lasted 1h32 and was divided into five-minute segments. Each candidate was assigned ninety seconds to respond to a direct question plus two more minutes for rebuttal and follow up. The response order was determined by a coin-toss and the audience had to remain silent, except for the moment in which both candidates entered the

<sup>1</sup> For a more equitable analysis, both debates should have had a podium format in order to have compared the strategies in the same context. However, at the time when the research was carried out, the Democratic debate for which both video and transcript were found was not the first one that is held during the campaign, which has a podium format, but the last of the primary presidential debates.

<sup>2</sup> <<http://www.youtube.com/watch?v=89FbCPzAsRA>>

studio. Governor Palin intervened 65 times, while Senator Biden intervened 73 times. The transcript, which was taken from The New York Times' website,<sup>3</sup> consists of 17063 words. The debate was recorded by CQ Transcriptions and uploaded by the newspaper on May 23<sup>rd</sup>, 2012.

The second debate was the debate for the nomination of the Democratic candidate for the 2008 presidential elections. It confronted Illinois Senator Barack Obama and New York Senator Hillary Clinton in Cleveland, Ohio, on 26<sup>th</sup> February 2008.<sup>4</sup> Being the last debate to nominate the presidential candidate, both senators sat around a table. It lasted 1h28 and was moderated by Brian Williams and Tim Russert. The former explained that there were no rules, which renders the debate an informal one, even though reasonable time limits would be enforced. Senator Clinton intervened 54 times and Senator Obama intervened 46 times. The transcript totals 15062 words and was uploaded by nbcnews.com.<sup>5</sup>

### 3.2 *Analyzed elements*

Politicians are judged by their verbal skills, and they use certain strategies to have the intended effect on the audience (Graber, 1976: 4). Most information comes from their verbal communication, but understanding paralanguage is necessary in order to explain the meaning of utterances<sup>6</sup> (Wharton, 2016: 70).

Due to the nature of televised debates, certain strategies were considered relevant for this study.<sup>7</sup> These were analyzed, both quantitatively and qualitatively, in order to see the extent to which genders used them and if there was a difference between the genders:

- Eight syntactic strategies that assign focus [*passive, existential there, clefting, pseudo-clefting, extraposition, dislocation, fronting and inversion*]. Syntactic strategies are fundamental in argumentative discourses, since the way information is structured and presented has an aim: from emphasizing important information to mitigating (Culpeper, 2011; Hernandez-López *et al.*, 2014), persuading or delegitimizing.
- Six rhetorical devices [*anaphora, anadiplosis, hypophora, rhetorical question, aposiopesis and anacoluthon*]. Rhetoric is optional in political discourse, so its use has an aim: to persuade (van Dijk, 1997).

<sup>3</sup> <<https://www.nytimes.com/elections/2008/president/debates/transcripts/vice-presidential-debate.html>>

<sup>4</sup> <<http://www.c-span.org/video/?204188-1/ohio-democratic-presidential-candidates-debate>>

<sup>5</sup> <<https://www.nbcnews.com/id/wbna23354734#.XX5MmSgzblU>>

<sup>6</sup> The influence of verbal and non-verbal communication fluctuates (Mauer, 2016), but non-verbal communication is more influential (Shah *et al.*, 2015) and effective: it expresses emotions and impressions, which adds information to the weak implicatures (Wharton, 2009: 191-2).

<sup>7</sup> Definitions were left out due to space restrictions.

- Type of address [use of the *opponent's first/second name, second/third person singular* pronouns and *inclusive/exclusive forms*] and informal *Let's*. The former offers several objects of study;<sup>8</sup> however, only the above polarizations were selected to examine if the candidates fostered a closer/distanced relationship with their opponents and the audience, depending on the addressing strategies they preferred. Pronouns reflect strategies of power in the political process [*us vs them*], and the use of *we/our* has implications for political positions and alliances (van Dijk, 1997: 33-34). Therefore, how pronouns are used in political discourse is relevant: the distribution of *I/we* (exclusive/inclusive) is clearly marked, since politicians want to get votes and convince that their decisions are the right ones; the ones that are needed. The use of *we* enables politicians to persuade that their actions are responsibility of a group of people, not only of themselves; and *I* may reflect sincerity when used with mental-process verbs (Wilson, 1990: 50, 62). Informal *Let's* was included in this segment because it is an inclusive form that shows preference for a closer relationship.
- Seven paralinguistic devices [*tempo, eye contact, adaptors (self adaptors, alter-adaptors, object-adaptors), emblems, illustrators, affect displays and regulators*].<sup>9</sup> Non-verbal cues give away complementary information that can affect the impact that the message has on the audience (Graber, 1976: 23).

Finally, attention was given to the opening and closing statements, as these are the most important parts in a debate. The behavior of the candidates during both is particularly relevant and, therefore, it was also analyzed.

#### 4. RESULTS AND ANALYSIS

After the analysis, gender differences were not found in the use of all the devices. This was the case of *passive, existential there, clefting, pseudo-clefting, extraposition, dislocation, fronting, inversion, anaphora, anadiplosis, rhetorical question, aposiopesis, the use of pronouns, alter-adaptors, object adaptors, emblems and regulators*. Instead, results show

<sup>8</sup> This concept includes a wide range of categories: pronouns, vocatives, hypocorisms etc. Many (im) politeness studies have focused on how these strategies can denote positive or negative politeness (Jansen & Janssen, 2010; Taylor, 2011; Culpeper *et al.*, 2017). Some findings include that the third-person pronoun is used to treat the addressee as if he were absent; that the use of the second person personifies him, so direct reference (negative politeness) can be avoided in order to minimize a face-threatening act; and that the second-person pronoun, along with proper names, is usually used with the speech act of *question*, which typically threatens the hearer's face (Helmbrecht, 2014: 325-6).

<sup>9</sup> For the purpose of this study, general interpretations have been given, since paralinguistic strategies can be either signals [with a communicative function] or signs [without a communicative function but providing evidence to reach a certain conclusion] (Wharton, 2009: 13, 114) depending on the interpretation and the speaker's intention.

that the gender variable is influential only regarding certain strategies. Thus, the initial hypothesis was only proven partially.

Due to space limitations, this section is going to focus on the devices in which gender differences were found:

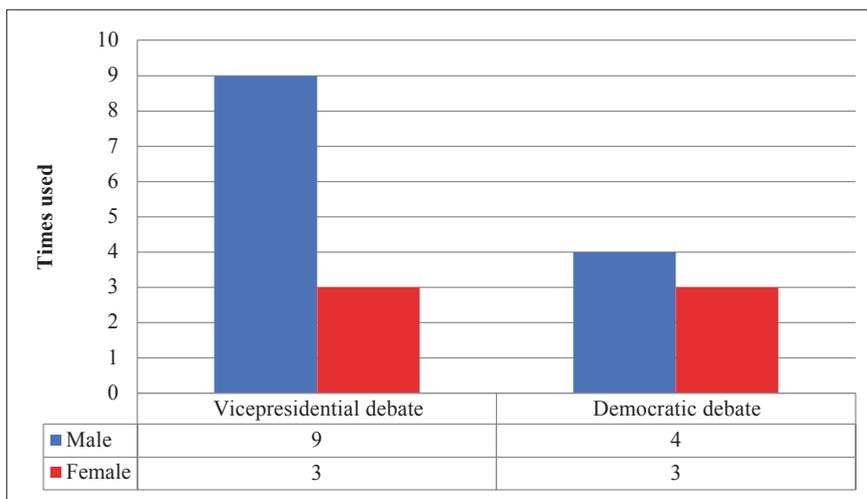
#### 4.1 *Verbal Communication*

##### 4.1.1 Rhetorical Devices

Results show that Biden uses rhetorical devices the most (a total of 51), followed by Clinton (43), Obama (39) and Palin (10). Thus, Biden's verbal discursive style is very rhetorical. This stands out because metaphors, euphemisms, and literary and rhetorical devices are typically considered part of women's talk (Kring & Gordon, 1998; Sivrić & Jurčić, 2014). Therefore, there has been a reversal of roles in this corpus.

##### a) Hypophora

Figure 1. Hypophora

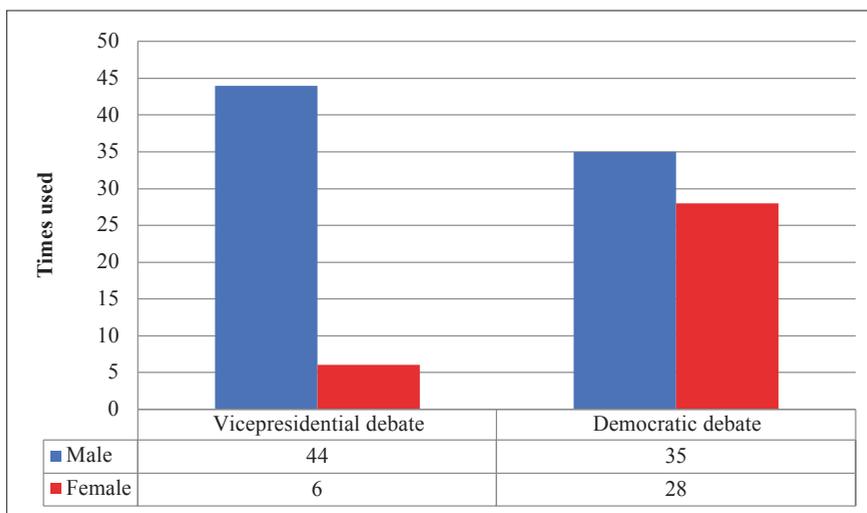


Biden and Obama use it the most (68 %), while Palin and Clinton use it three times each (32 %). Stereotypically, women are more rhetorical than men; however, in this corpus, men use *hypophora* more than women. This device is useful to formulate and answer questions the audience may have never considered. Men in this corpus use it to convince the audience that they have the answers and also to attack their opponents:

- (1) Obama: «Who’s making the decision initially to drive the bus into the ditch? And the fact is that Senator Clinton [...] was ready to give in to George Bush [...] So the same person that she criticizes for having terrible judgment [...] she facilitated and enabled this individual to make a decision that has been strategically damaging to the United States of America»

b) Anacoluthon

Figure 2. Anacoluthon



The two men surpass the women in their use of this rhetorical device (70% vs. 30%). Therefore, results contradict the assumption that the discursive style of women is more rhetorical than men’s. *Anacoluthon* is considered an error, since it changes the grammatical or syntactical structure of a sentence abruptly. However, it is useful to dramatize. Men in this corpus use it to catch the attention of the audience and also to steer the conversation in their favor:

- (2) Biden: «again, let me–let’s talk about those tax breaks»

4.1.2 Type of address and informal Let’s

The addressing strategy selected, along with the use of *Let’s*, indicates whether the candidate fosters a closer or distanced relationship with his/her opponent and the audience. This small-scale study focuses on the use of the opponent’s first/second name, informal *let’s*, *you* vs. *he/she* when referring to the opponent and the *I/we* polarization.

a) Elements that show a closer/distanced relationship

Figure 3. Closer relationship

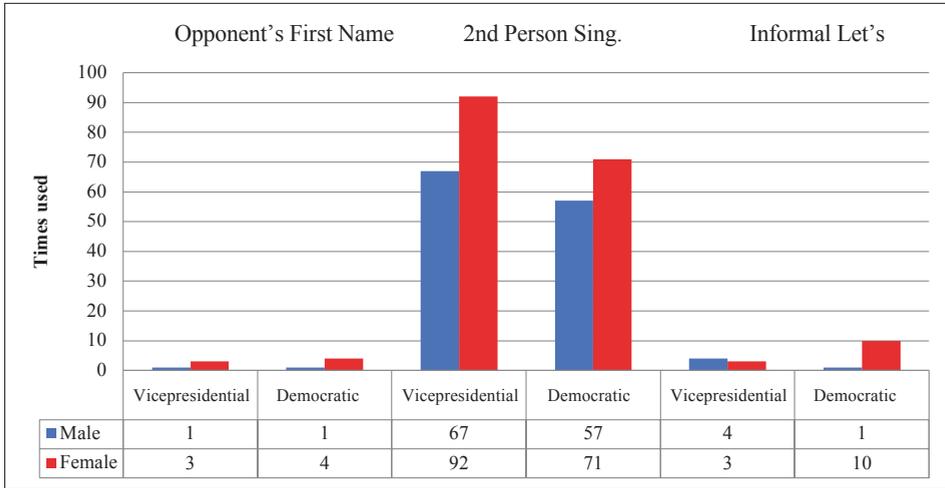
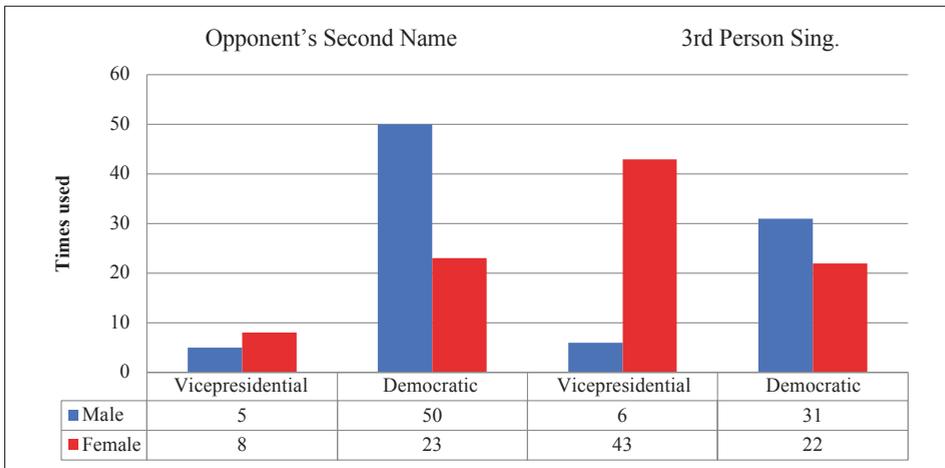


Figure 4. Distanced relationship



Results show that women show a much closer relationship than men. Both Palin and Clinton surpass Biden and Obama in the use of the opponent's first name and the second person singular pronoun (57.43 % vs. 42.56 %). However, no significant difference in terms of gender was found in the use of informal *Let's*, the opponent's second name and the third person singular pronoun. The fact that women try to have a much closer

relationship with the audience than men, personifying their opponents, confirms once again the affiliative goal of their speech [Tannen's (1990) *rapport talk* and Locke's (2011) *cooperative style*]. Females in this corpus seem to want to establish connections with the audience to win their vote; whereas men seem more concerned about delivering their message and not about connecting with the audience.

b) Exclusive form *I* vs. Inclusive form *we*

Figure 5. Exclusive form *I*

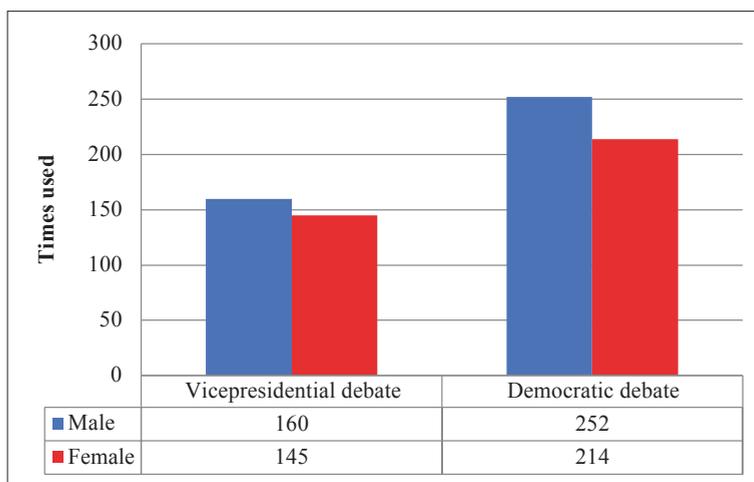
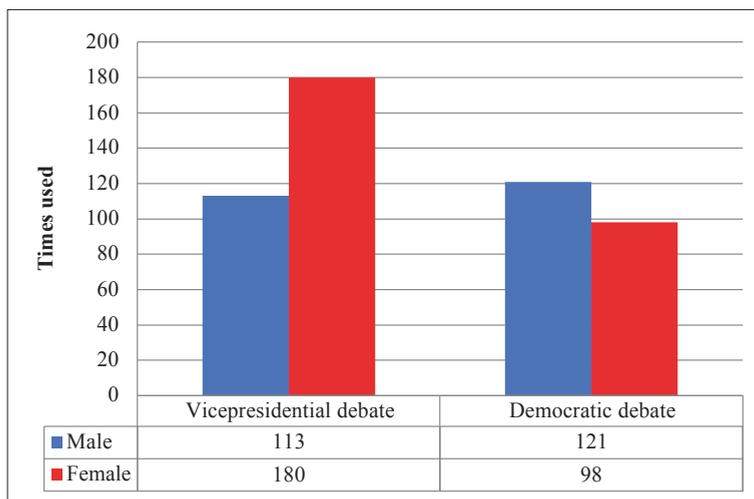


Figure 6. Inclusive form *we*

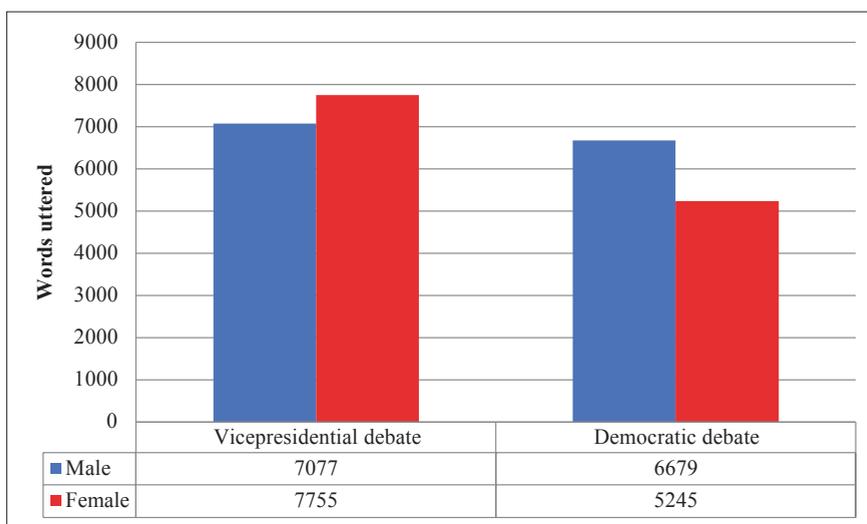


Women in this corpus prefer the inclusive form to the exclusive form, even though results are not significant enough to state that the gender variable influenced the choice. Their preference may be due to their familiar nature [*rappport talk*], contrasting with the more individualistic way of thinking that men have [*I* used 412 times].

## 4.2 Non-verbal communication

### 4.2.1 Tempo

Figure 7. Tempo (word count)



Significant differences were only found in the Democratic debate. It is usually said that women love to talk and that they talk a lot more than men [they produce longer utterances and use longer words (Locke, 2011: 6)]. However, Obama talks much more [6679] and faster than Clinton [5245]. This coincides with Holmes' (1995) statement that men are likely to speak more than women in political contexts;<sup>10</sup> and it may mean that Obama is more confident than his opponent. Furthermore, Obama was not as well known in 2008 as he is nowadays, and as Clinton was back then. Hence, the obtained results may be due to the fact that he needed this debate to make himself known to the audience: he had to try and say everything he intended to say (e.g. his plans if he got elected) so that the audience got to know him.

<sup>10</sup> Men tend to monopolize public conversations (James & Drakich, 1993; Walsh, 2001; Christie, 2003; Baxter, 2002, 2003; Holmes & Meyerhoff, 2003; Atanga, 2010).

#### 4.2.2 Eye contact

Results coincide with Locke's (2011): women make far better eye contact than men. In the vice-presidential debate, Palin shows a much more confident behaviour because she looks at the camera all the time, except for a few occasions; while Biden looks mostly at the moderator, but gradually starts to look at the camera. He also looks at his papers quite often, and when he looks at Palin, he usually does so after he has finished talking. This may indicate that he started the debate somehow nervous and he gains confidence as the debate advances. Moreover, his nervousness may have been increased after Palin's attempt to show her position of power by telling him «Hey, can I call you Joe?» and by grabbing Biden's hand in the handshake in such a way that what the audience sees is her hand and not his. Finally, there is no real eye contact between them: when one is looking at the other, the other is avoiding looking back. This is so except for when the moderator asks Palin about the time when she said that someone would have to explain to her exactly what the function of the vice president is, and mentions that Biden said he would not be vice president. Palin explains it was a joke that no one got, and she laughs together with Biden, who says: «They didn't get yours or mine? Which one didn't they get?» Here, both candidates have direct eye contact.

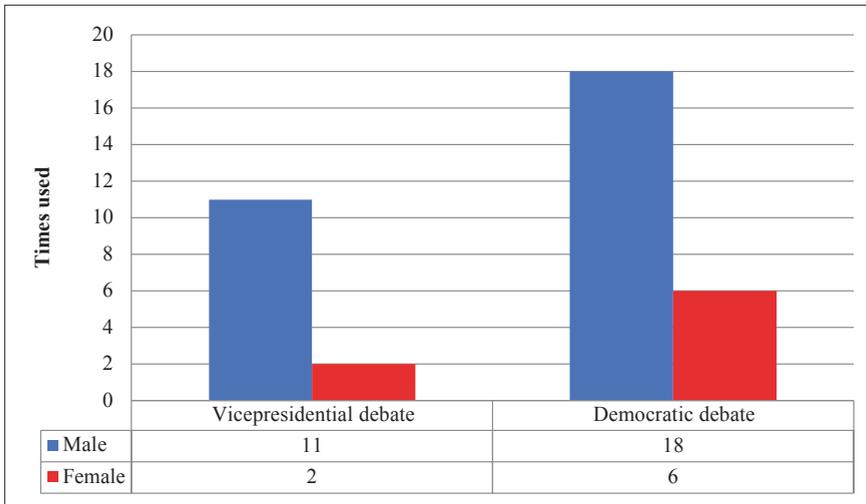
In the Democratic debate, candidates do not look at the camera. When Clinton is speaking, she mostly looks at the moderator that has asked the question; and she sometimes looks towards the audience present at the setting, especially at the beginning. Obama looks at both moderators at the beginning of the debate, but then focuses on the one that has asked the question. Both candidates avoid direct eye contact with each other, but they look at their opponent when he/she is speaking.

#### 4.2.3 Adaptors<sup>11</sup>

Out of the three types of adaptors, significant differences were only found in the use of self-adaptors:

<sup>11</sup> The times they lent on the table with their arms were excluded. The debates contrast greatly in this aspect, but space limitations prevent from developing this further.

Figure 8. Self adaptors



Biden and Obama (78 %) use *self-adaptors* more than Palin and Clinton (22 %). Thus, men in this corpus tend to express themselves with their arms. In the Democratic debate, all of Obama's *adaptors* are enumerations [such as in 21:44 or 29:19]. Enumerations enable him to better illustrate what he is saying in a factual way, which creates an effect of continuity. Finally, in comparison with affect displays, it is noticeable that males express more with their arms than with their faces. This is related with the idea that men express what they want to say in a more factual way [what Tannen (1990) named *report talk*] and that women tend to be more emotional when speaking [thus, they tend to express feelings with their faces]. This is very important because what we look at when a person is speaking is their face, so both females in this corpus seem to want to establish a connection with the audience by expressing their ideas and feelings through facial expressions.

#### 4.2.4 Illustrators and affect displays

As mentioned, observation showed that Palin's and Clinton's expressions are more facial: they move their heads and eyebrows several times, especially Clinton [who moves her eyebrows very often]. Clinton and Obama behave similarly regarding *illustrators*: in some questions, Clinton has her arms resting on the table and she just moves her face. Obama moves his hands all the time, but his movements are less energetic than hers. In my opinion, the fact that women use their faces more to accompany what they say may be an attempt to dramatize their message in order to attract the attention of the audience; it may be an indication that they want to connect with it. Once again, comparing

these devices with adaptors, it was observed that women tend to express more with their faces; whereas men tend to use their arms more and their faces are less expressive. Thus, women seem to want to establish connections and relationships through discourse (Locke, 2011), giving their speech an affiliative aim [*rappport talk*]. This increases in political contexts, since they need to gain the support of the audience; and, in order to do that, they need to establish a connection with it, which probably means being more expressive than they would in another context.

#### 4.2.5 Opening and closing statements

In the vice-presidential debate, Biden comes out from the left and Palin from the right. From the very beginning, Palin attempts to show power: she is in a disadvantaged position when shaking hands (the audience would see Biden's hand) but she grabs his hand in such a way that what they see is her hand. Also, she says «Hey, can I call you Joe?». Biden tries to do the same by holding her hand longer than Palin expected. According to the coin-toss, the first one to answer is Biden, who looks at the moderator except for two moments: he gazes at Palin once and at the camera another time. Palin shows much more confidence: she looks at the moderator when thanking her, and then looks at the camera during her response [addressing the audience at home] and gazes at Biden when referring to him. Regarding the Democratic debate, Obama is on the right and Clinton on the left. The candidates do not shake hands nor look at each other; and their behavior when answering the first question is very similar: Clinton looks at Williams and the audience, and she gazes at the camera sometimes. Obama starts looking at Williams, and then at the audience and the other moderator. Thus, no major differences were found.

Regarding the closing statements, Palin goes first in the vice-presidential debate. She keeps looking at the camera, and gazes at Biden when saying that she appreciates having met him and being able to debate with him. She seems confident about what she is doing, and she smiles. Biden looks at the camera the whole time, addressing the audience at home, and he also looks at Palin when saying that it was a pleasure to meet her. Therefore, Biden's behavior has changed, since he looks at the camera progressively as the debate advances; while Palin shows a confident behavior throughout the whole debate and continues to look at the camera. In the Democratic debate, Obama gives his statement first, looking at Williams and the audience. Clinton does not look at the camera but looks at Williams. However, she looks down many times, which may be considered as a sign of insecurity and dishonesty.

## 5. CONCLUSIONS

Gender differences were not found in the use all the devices. Therefore, the initial hypothesis that male and female candidates would have differentiated ways of communicating according to their gender was only proven partially. Results show that candidates

do not only use the style that is stereotypically associated with their gender. Instead, they use styles that are generally associated with their opposite sex, resulting in a speech that presents a mixture of characteristics from both genders (Scollon & Scollon, 1995; Garcés-Conejos, 1995; Hidalgo, 2002; Sivrić & Jurčić, 2014). Thus, the statement that men and women represent different communicative styles (Tannen, 1990; Locke, 2011) cannot be extrapolated to the two American debates in this corpus. Nonetheless, results show that men and women in this corpus do communicate differently in the case of certain devices.

For instance, men in the present corpus were observed to make a more prominent use of verbal strategies; even though women tend to emphasize words more than men and they show a much closer relationship: both Palin and Clinton prefer using the 2<sup>nd</sup> person singular pronoun and use their opponent's first name more than the men. On the other hand, women make a more prominent use of non-verbal strategies, surpassing men especially in eye contact and in the use of affect displays; even though males surpass them in the use of self-adaptors. However, these conclusions cannot determine if, indeed, the gender variable is influential in political debates. That is, the linguistic behavior of the small sample of this chapter cannot be generalized and a larger corpus would be needed to reach stronger conclusions. Furthermore, the results obtained may not be so much due to gender but due to the personality and character of the women of the corpus. Both Palin and Clinton have a very strong personality, and they were running for a job that is normally performed by men. Thus, their strategies may have been selected to show confidence (e. g. Palin continuously looking at the camera) and to make the audience focus on their message instead on the fact that they are women (e. g. expressing with their faces more than with their body to divert attention from it), in order to convince them that they can fulfill the job as well. Finally, future research could select a bigger and different sample to conclude if American politicians in fact use different strategies in their debates depending on their gender.

## BIBLIOGRAPHY

- BENOIT, William L. (2014): *Political Election Debates: Informing Voters About Policy and Character*, Maryland, Lexington Books.
- CAMERON, Deborah (2006): «Gender and the English Language», in Bas Aarts and April McMahon (eds.): *The Handbook of English Linguistics*, Oxford, Blackwell.
- CATALANO, Ana (2009): «Women Acting for Women? An Analysis of Gender and Debate Participation in the British House of Commons 2005-2007», *Politics & Gender* 5, pp. 45-68.
- CHILTON, Paul & Christina SCHÄFFNER (1997): «Discourse and Politics», in Teun A. van Dijk (ed.): *Discourse as social interaction vol. 2*, London, Sage Publications, pp. 206-230.
- CHILTON, Paul & Christina SCHÄFFNER (2002): «Themes and principles in the analysis of political discourse», in Paul Chilton & Cristina Schäffner (eds.): *Politics as Text and Talk: Analytic Approaches to Political Discourse*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, pp. 1-41.
- COATES, Jennifer (2013): *Women, Men and Everyday Talk*, London, Palgrave Macmillan.

- CONLEY, John, William M. O'BARR & E. Allan LIND (1979): «The power of language: Presentational style in the court room», *Duke Law Journal* 1978, pp. 1375-99.
- CULPEPER, Jonathan (2011): «Politeness and impoliteness», in Karin Aijmer & G. Andersen (eds.): *Sociopragmatics Vol. 5 of Handbooks of Pragmatics* (edited by Wolfram Bublitz, Andreas H. Jucker & Klaus P. Schneider), Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 391-436.
- FAIRCLOUGH, Norman (2006): «Genres in Political Discourse», in Keith Brown (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier, pp. 32-38.
- GARCÉS CONEJOS, Pilar (1995): «Revisión crítica de algunos de los postulados de la teoría de la cortesía lingüística propugnada por Brown y Levinson», *Quaderns de Filologia* 1, pp. 43-61.
- GRABER, Doris A. (1976): *Verbal Behavior and Politics*, Urbana, University of Illinois Press.
- GREBELSKY-LICHTMAN, Tsfira (2016): «The Role of Verbal and Nonverbal Behavior in Televised Political Debates», *Journal of Political Marketing* 15(4), pp. 362-387.
- HIDALGO DOWNING, Raquel (2002): «Establishing topic in conversation: A contrastive study of left-dislocation in English and Spanish», *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 11, online: <<http://webs.ucm.es/info/circulo/no11/hidalgo.htm>>.
- HOLMES, Janet (1995): *Women, Men and Politeness*, London / New York, Longman.
- KRING, A. M. & Albert H. GORDON (1998): «Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology», *Journal of Personality and Social Psychology* 74(3), pp. 686-703.
- LAKOFF, Robin (1975): «Language and Women's Place», *Language in Society* 2(1), pp. 45-80.
- LOCKE, John L. (2011): *Duels and Duets. Why men and women talk so differently*, New York, Cambridge University Press.
- MAIER, Jürgen & Anna-Maria RENNER (2018): «When a man meets a woman: Comparing the Use of Negativity of Male Candidates in Single- and Mixed-Gender Televised Debates», *Political Communication* 35(3), pp. 433-449.
- MURPHY, Brona (2010): *Corpus and Sociolinguistics: Investigating Age and Gender in Female Talk*, Amsterdam, John Benjamins.
- RUDMAN, Laurie A. & Kimberly FAIRCHILD (2004): «Reactions to Counterstereotypic Behavior: The Role of Backlash in Cultural Stereotype Maintenance», *Journal of Personality and Social Psychology* 87(2), pp. 157-176.
- SCOLLON Ron & Suzanne SCOLLON (1995): *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Cambridge, Blackwell.
- SHAW, Sylvia (2000): «Language, gender and floor apportionment in political debates», *Discourse & Society* 1(3), pp. 401-418.
- SHAW, Sylvia (2002): *Language and Gender in Political Debates in the House of Commons*. Doctoral thesis.
- SIVRIC, Marijana & Dijana JURČIĆ (2014): «Gender Differences in Political Discourse», *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, pp. 1-10.
- SPENDER, Dale (1980): *Man Made Language*, London, Routledge.
- SULEIMAN, Camelia & Daniel C. O'CONNELL (2007): «Gender differences in the media interviews of Bill and Hillary Clinton», *Journal of Psychological Research* 37, pp. 33-48.
- TALBOT, Mary (2010): *Language and Gender*, Cambridge, Polity Press.
- TANNEN, Deborah (1990): *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*, London, Virago Press.

- VAN DIJK, Teun A. (1995): «Ideological Discourse Analysis», in Eija Ventola and Anna Solin (eds.): *New Courant Special issue. Interdisciplinary approaches to Discourse Analysis*, Helsinki, University of Helsinki, pp. 135-161.
- VAN DIJK, Teun A. (1997): «What is political discourse analysis?», in Jan Blommaert and Chris Bulcaen (eds.): *Political linguistics. Key-note address Congress Political Linguistics*, Antwerp / Amsterdam, John Benjamins, pp. 11-52.
- VAN DIJK, Teun A. (1998): «What is Political Discourse Analysis?», *Belgian Journal of Linguistics* 11, pp. 11-52.
- WATTS, Richard (2003): *Politeness*, Cambridge / New York, Cambridge University Press.
- WHARTON, Tim (2016): «Paralanguage», in Anne Barron, Gerard Steen & Yuego Gu (eds): *The Routledge Handbook of Pragmatics. Routledge Handbooks in Applied Linguistics*, Routledge, London, pp. 69-75.
- WILSON, John (1990): *Politically speaking*, Oxford / Massachusetts, Basil Blackwell.

# ATENUACIÓN FÓNICA: ESTUDIO APROXIMATIVO DE LAS VACILACIONES EN EL ESPAÑOL DE VALENCIA Y DE LA HABANA

## PHONIC MITIGATION: AN APPROXIMATE STUDY OF HESITATIONS IN VALENCIAN AND HAVANA SPANISH

NOELIA DE LA TORRE MARTÍNEZ

*Universitat de València*

nodelat2@alumni.uv.es

*Resumen:* El presente trabajo tiene por objeto realizar un estudio aproximativo de la atenuación fónica en un total de 6 conversaciones coloquiales de dos zonas geográficas del español: 3 conversaciones de Valencia (España) y 3 conversaciones de La Habana (Cuba). De esta manera, en el estudio hemos determinado la importancia del factor fónico para la manifestación de la atenuación. A su vez, nuestro objetivo es analizar la función atenuante de las vacilaciones fónicas, bien acompañadas por elementos lingüísticos o bien por la importancia de un recurso prosódico. El estudio de especialistas en el tema y el análisis acústico mediante *Praat* permiten profundizar en la realización fonoacústica de dichos enunciados atenuantes.

*Palabras clave:* atenuación fónica, recursos fónicos, vacilaciones, Valencia, La Habana.

*Abstract:* The aim of this paper is to carry out an approximate study of phonic mitigation in a total of 6 colloquial conversations from two geographical areas of Spanish: 3 conversations from Valencia (Spain) and 3 conversations from Havana (Cuba). In this way, in the study we have determined the importance of the phonic factor which indicates mitigation. In turn, our aim is to analyse the attenuating function of phonic hesitations, either accompanied by linguistic elements or by the importance of a prosodic resource. The study of specialists in the field and the acoustic analysis by means of *Praat* allow us to study in depth the phonoacoustic production of these attenuating utterances.

*Keywords:* phonic mitigation, phonic resources, hesitations, Valencia, Havana.

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene tres objetivos con distintos grados de importancia. En primer lugar, analizar las vacilaciones con un valor atenuante en los hablantes de 25 a 65 años en 6 conversaciones coloquiales y, en relación con dicho análisis, determinar en qué medida es relevante este factor fónico para la expresión de la atenuación, bien por

sí mismo o bien gracias a la presencia de otros elementos lingüísticos atenuantes. En segundo lugar, el análisis trata de observar<sup>1</sup> el uso de las vacilaciones con valor atenuante en dos zonas geográficas del español: Valencia (España) y La Habana (Cuba). La elección del estudio de estas dos ciudades tiene como fin observar, en posteriores trabajos, si se producen fenómenos fónicos y pragmáticos diferentes o similares en estas dos zonas geográficas del español tan dispares. Por último, demostrar que las vacilaciones son atenuantes a partir de una serie de rasgos fónicos determinantes –entonación, alargamientos y pausas, entre otros– y la intención última del hablante, vinculada a los tipos de actos de habla que este realice en cada caso.

Por otro lado, en el presente trabajo observaremos la introducción, con los objetivos y justificación del estudio; el marco teórico, en el que partiremos de una definición común de la atenuación, de los recursos fónicos atenuantes y de la vacilación como recursos analizados; la metodología empleada en el estudio; el análisis de los datos y los resultados y, por último, las conclusiones del trabajo.

Para realizar el estudio de un fenómeno fónico con implicaciones pragmáticas es imprescindible disponer de un corpus discursivo en el que el contexto permita reconocer su uso y función. Hidalgo y Martínez (2017) observaron que existían ciertos fenómenos fónicos que representaban la incertidumbre o inseguridad del hablante, entre los cuales hallamos la vacilación. Por este motivo, es necesaria la creación de una ficha de análisis con las variables fónicas que puedan asociarse a fenómenos de vacilación con el fin de observar hasta qué punto atenúan estos fenómenos específicamente y llegar a determinar su posible función atenuadora.

Respecto al corpus,<sup>2</sup> hemos tomado una muestra total de alrededor de 9.000 palabras de ambas zonas geográficas. Para el caso del español de La Habana tomamos las conversaciones del corpus Ameresco (<http://esvaratenuacion.es/corpus-discursivo-propio/>) y, para el caso del español de Valencia, partimos del corpus Val.Es.Co (2002) publicado en papel. Las conversaciones del corpus disponible que configura nuestro objeto de estudio presentan tanto los rasgos situacionales como primarios prototípicos de la conversación coloquial y han sido transcritas y etiquetadas a través del programa ELAN (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>). A su vez, el análisis acústico que hemos realizado se ha llevado a cabo mediante el programa Praat.

Los resultados del estudio muestran que las vacilaciones, según el contexto discursivo, presentan una función atenuadora y pueden organizarse en diferentes grupos de acuerdo con el fenómeno empleado.

<sup>1</sup> Uno de los objetivos es «observar» no comparar el uso en ambas ciudades. Este fin se reserva para futuras investigaciones.

<sup>2</sup> El corpus se puede observar en el siguiente enlace: <<https://onedrive.live.com/edit.aspx?resid=B-24186C4A2E79BA6!4972&ihint=file%2cxlsx&authkey=!AFYubSbp1Fd1ovs>>

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 *Definición de atenuación*

Primeramente, es necesario partir de una definición de atenuación adaptada por el propio autor para sus fines de investigación, teniendo en cuenta los diferentes enfoques que se han venido empleando por parte de los investigadores en el tema.

De acuerdo con Briz (1998: 146), la atenuación es «una estrategia comunicativa que consiste en reducir la fuerza ilocutiva del mensaje con el propósito de llegar a una meta u objetivo»; unas veces afecta directamente al decir (*atenuación pragmática*) y otras se realiza a través de lo dicho (*atenuación semántico-pragmática*). Frente a los analistas de la cortesía (Lakoff (1973), Brown y Levinson (1978, 1987)), Briz argumenta que la atenuación no tiene por qué ser siempre una actividad de cortesía, ya que este fenómeno pragmático tiene que ver siempre con la eficacia y con la actividad argumentativa. A su vez, y en relación con el fenómeno de la cortesía, la atenuación no es el único mecanismo que se emplea para expresar la cortesía lingüísticamente. Por este motivo, autores como Hernández Flores (2004), Bravo (2005), Albelda y Briz (2010) y Holmlander (2011), entre otros, no consideran que atenuación y cortesía sean equivalentes.

Sobre la definición expuesta vuelven Briz y Albelda unos años más tarde (2013: 293): «La atenuación es una categoría pragmática en tanto mecanismo estratégico y táctico (por tanto, intencional), que tiene que ver con la efectividad y la eficacia del discurso, con el logro de los fines en la interacción, además de tratarse de una función solo determinable contextualmente». Sobre esta definición concreta basaremos nuestro estudio de la vacilación atenuadora, ya que, por un lado, en esta propuesta se insiste en los valores, no solo corteses, sino argumentativos de la atenuación y porque, por otro lado, en dicha definición se mantiene que la atenuación es un fenómeno lingüístico que incide sobre la imagen, pero no siempre está relacionada con cortesía. De ahí la diferencia que establecen dichos autores entre atenuación de hablante y atenuación de hablante y oyente (atenuación, esta última, a menudo relacionada con lo cortés). En otras palabras, esta definición pone especial atención en lo lingüístico del fenómeno, y establece como base el contexto interactivo concreto de la conversación (*CIC*).

En la «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español» de Albelda *et al.* (2014) se lleva a cabo una clasificación de una gran cantidad de recursos lingüísticos atenuantes. En este trabajo: «se ofrece a la comunidad investigadora el detalle de cada uno de los aspectos lingüísticos, estructurales, enunciativos y situacionales que pueden servirle de guía para reconocer cuándo los hablantes de un determinado acto comunicativo persiguen fines estratégicos atenuantes» (2014: 1). Nuestro objeto de estudio se centra en uno de los fenómenos fónicos de la atenuación prosódica, enmarcado en la variable 2.2.21, que engloba los elementos prosódicos, paralingüísticos o gestuales atenuantes.

La atenuación prosódica es uno de los temas pendientes en el estudio de la atenuación lingüística internacional. Existen algunas aportaciones como en Kaltenböck y Schneider (2010), muy rigurosas; no obstante, todavía no estamos en disposición de establecer un listado de factores segmentales y suprasegmentales que favorecen o expresan atenuación.

## 2.2 *Los recursos prosódicos atenuantes*

Si aceptamos que la entonación es determinante para la construcción de sentido comunicativo en la conversación, tal y como argumentaban Bravo (2005) y Albelda y Briz (2010), hemos de convenir igualmente que los mecanismos prosódicos derivan del emisor y miran hacia el receptor, por lo que en el estudio aquí planteado se impone la necesidad de adoptar un enfoque interactivo.

La atenuación prosódica es el estudio de los fenómenos y recursos fónicos atenuantes en la conversación coloquial. Algunos estudios sobre la prosodia y la atenuación aportan, a la vez, una serie muy delimitada de marcas fonoprosódicas que suelen aparecer en contextos pragmáticos de (des)cortesía, muchos de los cuales inciden directamente en la expresión de atenuación. Tales marcas son la final circunfleja (Briz e Hidalgo, 2008 y Devís, 2011a), la inflexión final ascendente (Navarro Tomás, 1944), la inflexión final descendente (Hidalgo, 2013 y Blondet y Álvarez, 2014), las inflexiones internas (Hidalgo y Martínez, 2017), la F0 aumentada (elevación de la altura tonal) (Álvarez y Blondet, 2003), la F0 disminuida (reducción de la altura tonal) (Hidalgo, 2013), la intensidad reducida/amplitud global disminuida (Estellés, 2013) y el aumento de la duración (Álvarez y Blondet, 2003 y Cabedo, 2018).

Trabajos de investigación previos al presente, como el de Fonocortesía (accesible a través del enlace <http://fonocortesia.es/>), recogían un total de 64 casos en los que la atenuación se manifiesta mediante un componente prosódico, el cual ejercía un papel determinante. El fenómeno pragmático de la atenuación se presentaba de manera autónoma, ya que un 56 % de los casos era analizado a través de la altura tonal o tono. Por otra parte, no eran relevantes otros parámetros suprasegmentales, tales como el acento, la velocidad de habla o la duración.

## 2.3 *La vacilación como recurso atenuante*

Siguiendo a Haverkate (1994), a la hora de interpretar si una emisión es atenuada o no, la entonación suele ser un criterio determinante. El análisis prosódico de la conversación (Briz e Hidalgo, 2008; Devís, 2011 y Cabedo, 2018) se ha ido mostrando en los últimos años como un requisito previo para la profundización en el análisis pragmático de la conversación. Los fundamentos del análisis prosódico conversacional son fundamentales para analizar la conversación coloquial. De ahí el interés creciente, a pesar de que todavía son necesarios más estudios e investigaciones.

La prosodia está siempre presente, puesto que la observamos en la emisión de un enunciado por parte del interlocutor, no obstante, en ocasiones su apariencia puede ser más o menos determinante en la expresión de atenuación. De esta manera, podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿si elimino la prosodia y me baso únicamente en lo lingüístico segmental, seguiría existiendo la atenuación en un *enunciado x*?<sup>3</sup>

Las vacilaciones como elementos lingüístico-fónicos tampoco han sido suficientemente tratadas por los estudiosos. El presente trabajo observaremos que las vacilaciones pueden funcionar a veces como mecanismos estratégicos atenuantes que el emisor emplea en la conversación coloquial para conseguir su meta. Estos mecanismos fónicos solo pueden ser estudiados a partir de un análisis pragmaprosódico, puesto que la entonación es determinante para conocer la finalidad del hablante (Hidalgo y Martínez, 2017 y Cabedo, 2017).

En nuestro caso, la realización de una vacilación tiene en cuenta diferentes recursos. Tras realizar el análisis del corpus de nuestro trabajo, observamos que, en primer lugar, las vacilaciones pueden ir acompañadas de alargamientos vocálicos y consonánticos. En segundo lugar, existe una gran cantidad de vacilaciones seguidas de pausas inferiores o superiores a un segundo. En tercer lugar, la curva entonativa de las vacilaciones está marcada por inflexiones internas en el cuerpo de la curva, es decir, desplazamientos ascendentes, descendentes y suspendidos. Este recurso ya ha sido señalado con anterioridad por Roldán (2000) e Hidalgo (2013), aunque en nuestro corpus haremos referencia a este recurso, en ocasiones, como enunciados con curvas entonativas con picos y valles que se corresponden a los desplazamientos. Por último, retomaremos, como complementaria, la pronunciación próxima al susurro –Estellés (2013) e Hidalgo (2013)– como uno de los recursos que también aparece junto a la vacilación.

A su vez, en función de la intencionalidad del emisor y basándonos en el análisis realizado, las vacilaciones pueden ser de dos tipos. En primer lugar, la vacilación formulativa es aquella que guarda una estrecha relación con una necesidad fisiológica. En estos casos, el hablante no muestra tener ninguna intencionalidad modalizadora en relación con el interlocutor, sino que realiza, durante su turno de habla, una serie de alargamientos o suspensiones, repeticiones, etc., con el fin de mantener el turno, dudar sobre la información de la cual dispone o pensar aquello que va a decir. En segundo lugar, la vacilación pragmática fónico-prosódica (PFP) es otra de las tácticas atenuantes que puede ir acompañada de algún otro elemento lingüístico minimizador de la fuerza ilocutiva, pero es la propia prosodia la que justifica que se trate de un recurso atenuante; o, aunque los hubiera, es la prosodia el factor determinante.

<sup>3</sup> Esta cuestión ha sido relevante para el estudio de las vacilaciones, puesto que dictamina si la vacilación es un recurso fónico atenuante o no.

#### 2.4 *El reconocimiento de la vacilación atenuante*

En el siguiente apartado, llevaremos a cabo el estudio sobre las características y recursos de las vacilaciones, las cuales constituyen nuestro objeto de análisis, considerando la distinción entre vacilación formulativa y pragmática, puesto que uno de nuestros intereses radica en justificar y evidenciar que la vacilación puede ser empleada como un recurso fónico atenuante.

Cabe señalar previamente que el reconocimiento de la vacilación con función atenuante parte del análisis del contexto interactivo concreto en el cual se enmarca, es decir, del momento en el que se realiza la posible actividad atenuadora (Albelda y Briz, 2010). Este, siguiendo a Briz y Albelda (2013) y Albelda y otros (2014), queda delimitado a partir de varios segmentos: un segmento desencadenante, un segmento atenuante y un segmento atenuado.

En lo que respecta al reconocimiento de las vacilaciones, la marca de reinicio o autointerrupción (–) empleada en las transcripciones del corpus Val.Es.Co (Valencia) y de Ameresco (La Habana) nos ha facilitado la búsqueda y el acercamiento a uno de los tipos de vacilación, aunque hemos tenido que diferenciar entre la vacilación meramente formulativa de la vacilación atenuante.

Las vacilaciones pragmáticas se dividen en: PL (pragmático-lingüísticas) y PFP (pragmáticas fonoprosódicas). Las primeras, las vacilaciones lingüísticas de nuestro corpus, aparecen acompañadas de mecanismos o recursos lingüísticos atenuantes que facilitan su clara distinción. De esta manera, la atenuación no solo viene dada por la entonación, sino también (y puede que, sobre todo) por el uso de diversos procedimientos lingüísticos verbales. Los mecanismos que acompañan a las vacilaciones PL aparecen descritos en la ficha metodológica de Albelda *et al.* (2013), no obstante, algunas de los más recurrentes suelen ser las justificaciones, las excusas y las impersonalizaciones. Sin embargo, las repeticiones y los alargamientos vocálicos y consonánticos son recursos característicos que también aparecen junto a las vacilaciones prosódico-lingüísticas. Los alargamientos son comunes en el caso de las vacilaciones formulativas, puesto que el hablante durante su intervención puede llevar a cabo un alargamiento vocálico o consonántico como estrategia para pensar lo que va a decir a continuación. Puede que en tales casos sea otro rasgo fónico o de otro tipo el que ayude a discriminar su papel más formulativo o más modalizador. La intención del hablante determinará, en cualquier caso, dicha función. Por otra parte, las PFP (pragmáticas fonoprosódicas) aparecen acompañadas de alargamientos, pausas, inflexiones internas y susurros.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 *Descripción de la muestra*

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, este trabajo tiene tres objetivos: el análisis y estudio de las vacilaciones atenuantes, la observación de la presencia y ausencia de estas y la comprobación de este recurso como atenuante en el *CIC* determinante. Para ello, hemos escogido conversaciones coloquiales del corpus Val.Es.Co (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002) y, para el caso de La Habana, se han tomado las conversaciones del corpus Ameresco.

Se seleccionaron, teniendo en cuenta la temática y el *CIC*, cinco conversaciones prototípicamente coloquiales y una periférica –tres del corpus Val.Es.Co 2.0 y tres del corpus Ameresco. De esta manera, se han elegido las conversaciones 37B (Briz *et al.*, 2002: 223-232), 84A (Briz *et al.*, 2002: 72-81) y la 114A (Briz *et al.*, 2002: 291-307), para el caso del español de Valencia, y la Hav\_084\_02\_17 (González Mafud, 2017), la Hav\_043\_04\_17 (González Mafud, 2017) y Hav\_001\_02\_12 (González Mafud, 2012) para el caso del español de La Habana.

#### 3.2 *La metodología de Es.Var.Atenuación y Fonocortesía*

Los rasgos situacionales en los que se desarrolla el intercambio comunicativo (Briz, 1998, 2003, 2006; Albelda, 2013) son las características que nos ayudan, en principio, a prever si una conversación tiene mayor o menor probabilidad de que en ella se practique la atenuación.

A su vez, para nuestro estudio hemos tenido en cuenta el proyecto *Fonocortesía*, dirigido por el Dr. Hidalgo, ya finalizado, investigación que ha puesto de relieve las estrategias fónicas (segmentales, suprasegmentales y/o paralingüísticas) capaces de expresar sentidos comunicativos (des)cortesés.

Tal como se indica en el estudio metodológico de Cabedo (2012), uno de los investigadores que participaron en dicho proyecto, *Fonocortesía* se desarrolla a través de un análisis modular basado también en una perspectiva cualitativa que parte del reconocimiento perceptivo de los recursos fonopragmáticos –medio de expresión, pausa, unidad del discurso, etc.– y otra cuantitativa, que deriva del análisis acústico: F0, duración, etc. Teniendo presente toda esta información, hemos creado una ficha metodológica para realizar el estudio de las conversaciones y extraer el resultado del corpus.

#### 3.3 *Experiencia piloto*

La primera experiencia práctica que se ha realizado en el análisis del presente trabajo consistía en aislar lo fónico-prosódico, omitiendo todo lo verbal del acto, y realizar un test en el que se pudiera asociar únicamente el *pitch* como un enunciado atenuante.

Gracias al programa *Praat*, es posible extraer la curva melódica y eliminar los elementos lingüísticos. Nos obstante, la calidad del audio no era adecuada y alteraba completamente el *pitch* y en el test no se podía identificar el enunciado con el sonido y la curva melódica. De esta manera, para la prueba piloto hemos tenido que recuperar del audio original cada uno de los ejemplos, mejorando, de esta manera, la calidad del audio y pudiendo alterar los componentes fónicos.

La segunda experiencia deriva del estudio piloto en el que cambiamos el componente fónico-prosódico, es decir, alteramos los rasgos fónicos que, en primera instancia, atenúan por otros neutros y realizamos un test perceptivo que se ha pasado a 10 hablantes de español (5 lingüistas y 5 no lingüistas). A su vez, la experiencia piloto se ha enviado a 5 hombres y 5 mujeres del mismo rango de edad –de 20 a 30 años– para realizar la prueba.

En este test partimos de dos ejemplos: el primero representa la imitación del audio original sin ninguna alteración y con todos los elementos atenuantes –vacilaciones acompañadas de alargamientos, pausas, susurros, etc.– y el segundo representa el audio alterado, es decir, con la omisión de todos los recursos anteriores. De esta manera, hemos podido corroborar cuáles son los recursos fónicos que acompañan a las vacilaciones y que atenúan el acto.

En este sentido, se han llevado a cabo 4 fases diferentes del trabajo. En la *fase 1*, hemos seleccionado el *CIC* y el elemento atenuante de cada una de las conversaciones; en la *fase 2*, hemos recuperado ese elemento y expuesto en el test. En la *fase 3*, se han modificado los audios de la *fase 2* y se ha eliminado, mediante *Praat*, todo elemento atenuante (vacilación, alargamiento, pausa o susurro). Por último, en la *fase 4*, hemos lanzado un test perceptivo para comprobar si los hablantes de español reconocen los fragmentos atenuantes y cuáles son los recursos que consideran que son determinantes.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

##### 4.1 *Las vacilaciones pragmático-lingüísticas (PL)*

En este punto, analizaremos las vacilaciones cuya estrategia pragmática es la de atenuar aquello que el hablante va a decir con el objetivo de proteger su imagen o la del otro.

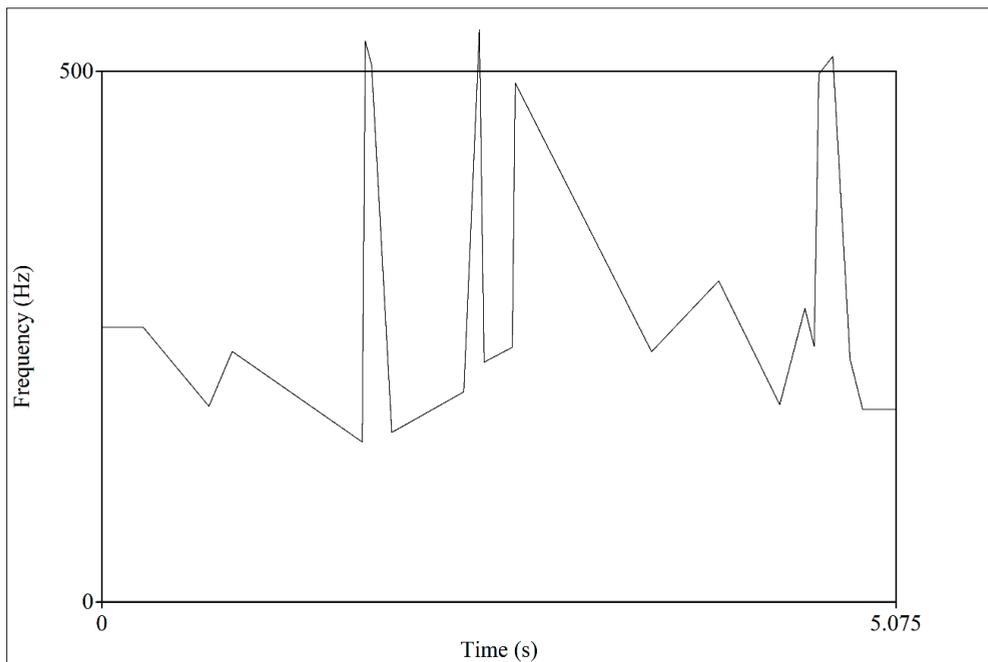
Estos ejemplos han sido extraídos de las conversaciones coloquiales analizadas. En dicha investigación, las conversaciones seleccionadas han sido revisadas en varias ocasiones y hemos identificado, anotado y analizado cada elemento fónico-pragmático atenuante. Posteriormente, tras hacer el estudio exhaustivo mediante *Praat*, hemos determinado el tipo de función atenuante<sup>4</sup> que desempeñaban las vacilaciones encontradas y seleccionando las más prototípicas para el test perceptivo.

<sup>4</sup> Siguiendo a Albelda *et al.* (2014), la atenuación tiene 4 funciones: *función 0* (velar por sí mismo evitando o reduciendo el compromiso del hablante con lo dicho), *función 1* (velar por sí mismo autoprote-

El ejemplo pertenece a la conversación 84 A del corpus Val.Es.Co. Cabe destacar que esta conversación es muy importante para el estudio de las vacilaciones, puesto que es la conversación en la que más casos de vacilaciones atenuadas hemos hallado. El contexto interactivo en el cual se enmarca es una discusión de pareja.

En este caso, el hablante A enuncia el siguiente acto:

Figura 1. Muestra PL



es que no/ no tiene explicación/ no es/ es... simplemente/no/ o sea§

El enunciado atenuante es una justificación que el hablante A emplea para explicarle a su amiga el motivo por el cual está mal con su pareja; argumentando que no hay una razón concreta o explicación que justifique por qué está de ese modo. La función que corresponde a esta justificación es la de salvaguardar la imagen del yo y prevenir la posible amenaza de dejar a su pareja (se corresponde con la función 2, de autoimagen, en Briz y Albelda, 2013), ya que el propósito del hablante es evitar hacer daño al interlocutor y, a su vez, proteger su propia imagen.

---

giéndose por lo dicho o por lo hecho), *función 2* (prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta) y *función 3* (reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en el territorio del otro).

#### 4.2 *Las vacilaciones pragmáticas fónico-prosódicas*

En el siguiente punto, trabajaremos las vacilaciones donde la prosodia desempeña un papel importante.

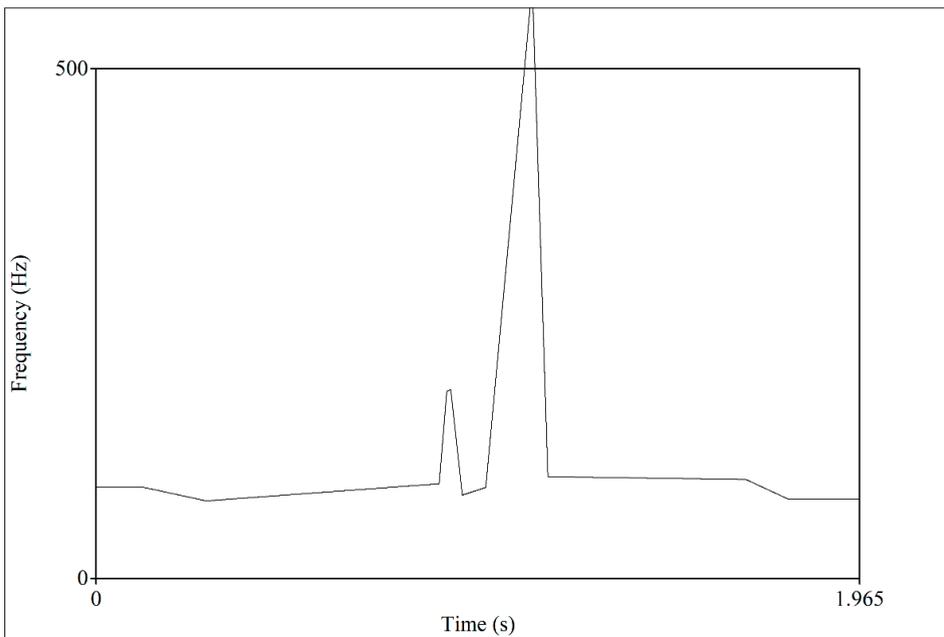
##### 4.2.1 Los alargamientos

La siguiente muestra pertenece a la conversación HAV\_084\_02\_17 del español de La Habana. El hablante que analizamos es varón y amigo de A. El contexto interactivo es el siguiente:

A: <fsr t="pa">para</fsr> bañarla sigo sacando la si<alargamiento/>lla todo [el trajín]

B: [y a ella yo dígo] <cita>mamá<alargamiento/> es que tú tienes que tratar de<alargamiento/> darle un poco de movimiento a esa rodilla</cita> **<cita>porque tú- es que yo te veo que tú está<alargamiento/>s <cita>y la vida pasa</cita>**

Figura 2. Muestra de alargamientos



porque tú- es que yo te veo que tú está<alargamiento/>s

Tal y como se puede observar en el ejemplo, la intencionalidad de B es contarle a A lo que pasa con su madre, la cual está recién operada de las rodillas y no quiere caminar. La emisión de este enunciado es una cita de aquello que el hablante B le dijo a su madre con el objetivo de que esta hiciera ejercicio. Mediante las vacilaciones y los alargamientos

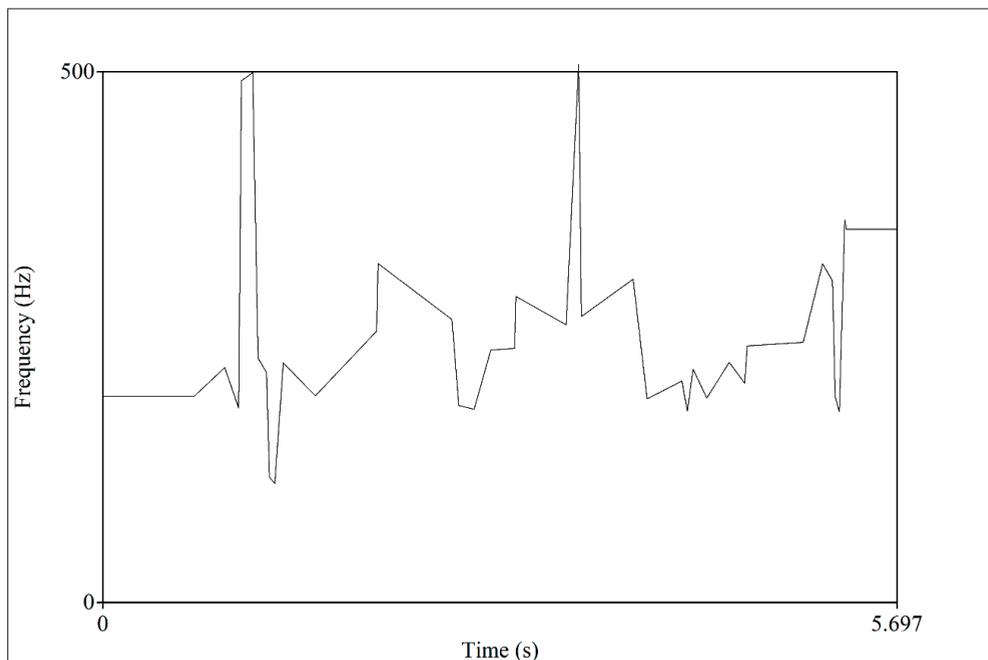
se intenta minimizar la fuerza ilocutiva del acto directivo y atenuar el enunciado. Por tanto, la función atenuante es la de prevenir la posible amenaza hacia su madre (función 3: preventiva, en Briz y Albelda, 2013). A su vez, en el espectrograma podemos observar que los alargamientos vocálicos coinciden con un tonema suspendido.

#### 4.2.2 Las pausas

En este apartado, mostraremos algunas de las muestras de nuestro corpus donde las pausas contribuyen a que el acto sea atenuante.

El ejemplo pertenece a la discusión de la pareja.

Figura 3. Muestra de pausas



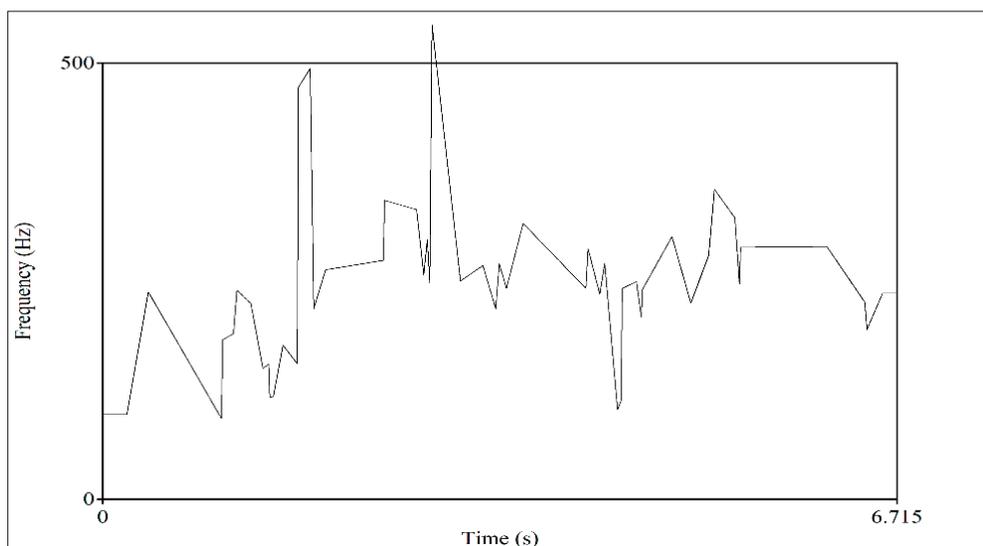
y que-/y que/no tengo tiempo para hacer todas esas cosas/ y- y dedicarle tiempo A ELLA

#### 4.2.3 Inflexiones internas en el cuerpo entonativo

En cuanto a las inflexiones, las cuales coinciden con enunciados atenuantes y vacilaciones, se producen en el cuerpo de la curva melódica y presentan una intencionalidad ya estudiada con anterioridad en Hidalgo y Martínez, 2017; la minimización del acto con el fin de alcanzar un objetivo: convencer, persuadir, estar de acuerdo, etc.

El ejemplo pertenece a Val.Es.Co 84 y destaca por los picos y valles que aparecen en el cuerpo de la curva melódica. La discusión ha avanzado y A ya ha ofendido a B con las excusas. En este caso, B le pregunta por la necesidad que tiene A para estar con ella. B, tal y como se puede observar en el ejemplo, vacila en muchas ocasiones. Lingüísticamente, emplea repeticiones y expresiones de duda, mientras que prosódicamente, el enunciado está compuesto por inflexiones ascendentes y descendentes muy agudas, las cuales sirven para atenuar aquello que está diciendo el hablante.

Figura 4. Muestra de inflexiones internas



mm/- es- es que no lo sé/o sea tú sabes que- que si- sin ti de ya- se me hunde↑ lo poco que tengo de lo demás§

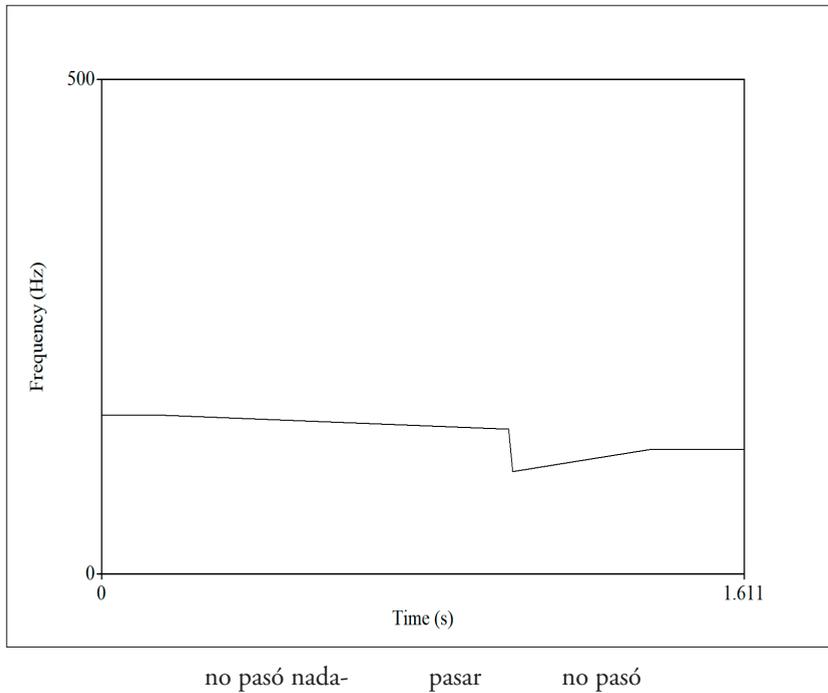
#### 4.2.4 Intensidad reducida

El último recurso<sup>5</sup> del estudio que hemos realizado y que coaparece en algunos casos con las vacilaciones PFP son los enunciados emitidos con una intensidad reducida.

El ejemplo pertenece a la conversación HAV\_084\_02\_17. En cuanto al contexto interactivo, B le está contando a A que se fue a un pueblo el día anterior y dejó a su madre, la cual está operada de las rodillas, sola durante la mañana. A le pregunta a B si pasó algo con su madre durante la ausencia de su hijo. A intenta minimizar el hecho de haberla dejado sola, argumentando que no pasó nada:

<sup>5</sup> No se niega la existencia de otros recursos que puedan acompañar a las vacilaciones o a otros elementos atenuantes. No obstante, en este estudio únicamente hemos hallado los recursos descritos.

Figura 5. Muestra de un ejemplo de intensidad reducida



Tal y como se puede observar en el espectrograma de la curva melódica, podemos hallar una vacilación que precede al verbo en infinitivo y una curva melódica prácticamente suspendida. A su vez, la intensidad con la que se reproduce el enunciado es baja.

#### 4.3 Resultados de la experiencia piloto

En relación con la primera experiencia piloto, los fragmentos que hemos decidido imitar y alterar son, en primer lugar, una muestra de vacilación prosódica lingüística, dos muestras de PFP acompañadas de alargamientos, dos muestras de PFP con pausas, dos PFP con inflexiones internas, dos PFP con intensidad reducida.

La última pantalla del cuestionario digitalizado<sup>6</sup> va destinada a dos preguntas que hemos considerado interesantes: la dificultad al realizar el cuestionario, puesto que puede alterar los resultados finales, y la importancia de la prosodia –si consideran que la entonación es importante– y si puede cambiar la interpretación de un enunciado.

<sup>6</sup> El enlace para poder realizar el test perceptivo es el siguiente: [https://encuesta.com/r/\\_FExInR5G-2FbypJPe6nf4g/](https://encuesta.com/r/_FExInR5G-2FbypJPe6nf4g/).

En la tabla se observa el porcentaje de las respuestas a las preguntas y algunos comentarios que hemos considerado importantes para nuestra investigación.

Tabla 1. Resultados del test perceptivo

Audio A	Audio B
70 %	30 %
70 %	30 %
30 %	70 %
30 %	70 %
60 %	40 %
70 %	30 %
40 %	60 %
20 %	80 %
90 %	10 %
Respuesta libre: Ningún problema (100 %)	Respuesta libre: Gran importancia (100 %)

Tal y como se puede observar en la tabla, los cuadros que están en color verde representan los audios con las respuestas en las que se reproduce un fragmento atenuante acompañado de vacilaciones PFP, las cuales coinciden con el mayor número de porcentaje por parte de los encuestados. Estos porcentajes representan las respuestas recibidas por los 10 encuestados. Por ejemplo, en la primera respuesta, podemos observar que 7 personas han podido identificar correctamente el ejemplo atenuado, motivo por el que aparece en color verde oscuro. De este modo, podemos argumentar que las vacilaciones atenúan el enunciado y minimizan la fuerza ilocutiva del acto.

En relación con las respuestas, hallamos cuestiones contextualizadas, puesto que se explica que se trata de una discusión de pareja o de temas de salud y los encuestados deben elegir el fragmento que consideran más amable. La gran mayoría de las explicaciones se basan en argumentar que las respuestas que contienen las vacilaciones con algún otro recurso fónico son menos agresivas, menos tajantes, más amables o que «intentan dar una explicación en vez de una respuesta más tajante, dan sensación de ser más amable y no tan brusco».

A su vez, destacaríamos la gran homogeneidad de las respuestas de los encuestados en las dos últimas cuestiones, puesto que ninguno ha tenido dificultades y todos han considerado que la entonación tiene una gran importancia en cuanto a la interpretación que estaban realizando de los enunciados.

Los encuestados con conocimientos lingüísticos han hecho apreciaciones más exactas o descriptivas, tales como: «hay una menor intensidad», «las vacilaciones hacen que el enunciado sea más amable y menos agresivo» o incluso «la prosodia es la determinante».

## 5. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo hemos tratado de lograr los tres objetivos iniciales. En primer lugar, hemos identificado, aislado y analizado las vacilaciones con un valor atenuante en los hablantes de 25 a 65 años en 6 conversaciones coloquiales –3 de Val.Es.Co y 3 de Es.Var.Atenuación–. A su vez, hemos observado y analizado, tal y como hemos mencionado, algunos ejemplos de las vacilaciones en el caso del español de Valencia y de La Habana, aunque por el momento solo hemos podido constatar que los recursos PL y PFP coinciden en ambas normas. En tercer lugar, hemos determinado en qué medida era relevante el factor prosódico para el mecanismo de la atenuación.

En un intento por precisar el concepto de vacilación atenuante, hemos clasificado las vacilaciones en dos grupos principales: las vacilaciones formulativas, es decir, aquellas que no tienen una intención modalizadora, sino que se relacionan con los titubeos o dudas por parte de los hablantes; y las vacilaciones pragmáticas, en concreto, atenuantes, es decir, aquellas cuya intencionalidad es minimizar la fuerza ilocutiva. Dentro de esta categoría, hemos hallado dos subtipos: las vacilaciones pragmático-lingüísticas (PL), es decir, aquellas que contienen elementos lingüísticos (verbales) atenuantes como repeticiones léxicas, actos de excusa, justificaciones, expresiones acotadoras de opinión, etc.; y las vacilaciones pragmáticas fónico-prosódicas (PFP), las cuales destacan por el componente prosódico, es decir, la propia entonación es la que determina en mayor medida que el enunciado sea atenuante o no. De esta segunda clasificación, hemos obtenido un corpus total de 35 vacilaciones –42,86 % son PL y el 57, 14 % son PFP.

Un dato de interés es el relacionado con los recursos fónicos de expresión de estas vacilaciones atenuantes. Los alargamientos vocálicos y consonánticos, las pausas inferiores y superiores a un segundo, las inflexiones internas, acompañadas, en ocasiones, de tonemas finales suspendidos y la intensidad reducida similar al susurro han sido los recursos fónicos atenuantes que se han documentado en nuestro corpus.

La alteración de estos recursos fónicos ha sido determinante en la realización del test perceptivo, ya que ha arrojado un resultado que, aunque intuitivamente esperable, es muy relevante. Las 10 personas encuestadas –5 lingüistas y 5 no lingüistas– han respondido a las cuestiones, las cuales estaban contextualizadas, argumentando que las vacilaciones o la entonación determinaban que el enunciado fuera más amable y, por tanto, atenuado.

Finalmente, cabe señalar que los resultados que hemos obtenido en este análisis son meramente parciales, puesto que se han encontrado 35 casos de vacilaciones pragmáticas y se ha centrado en un total de 6 conversaciones, y en un género específico, la conversación coloquial. Sin embargo, esto da pie a que en futuros estudios podamos ampliar la

muestra y llevar a cabo investigaciones en otros estratos de edad y, asimismo, en diferentes géneros discursivos. Estas observaciones se tienen en cuenta de la misma manera que tenemos presente que este estudio constituye, únicamente, un inicio en la investigación de la estrategia lingüística de la atenuación prosódica y del estudio, aún inicial, de las vacilaciones en el español de Valencia y de La Habana, puesto que únicamente hemos podido constatar que se utilizan en ambas zonas.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA, Marta, Antonio BRIZ, Ana María CESTERO, Dorota KOTWICA y Cristina VILLALBA (2014): «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR. ATENUACIÓN)», *Oralia* 17, pp. 7-62.
- ÁLVAREZ, Alfredo y María Alejandra BLONDET (2003): «Cortesía y prosodia: un estudio de la frase cortés en el español de Mérida (Venezuela)», en Pedro Martín Butragueño *et al.*: *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*, México, Colegio de México, pp. 319-330.
- BLONDET, María Alejandra y Alfredo ÁLVAREZ (2014): «Ritmo temporal y melódico como estrategia de cortesía en el habla de Mérida», *Entrelinguas* 7(2), pp. 135-142.
- BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, Antonio y Antonio HIDALGO (2008): «Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante», en Antonio Briz *et al.*: *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Valencia, Departamento de Filología Española de la Universitat de València, pp. 90-409.
- BRIZ, Antonio y Marta ALBELDA (2013): «Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común (ES.POR. ATENUACIÓN)», *Onomázein* 28, pp. 288-319.
- BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1987): *Politeness: Some universals I language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CABEDO NEBOT, Adrián (2007): «Marcas prosódicas del registro coloquial en la conversación», *Cauce* 30, pp. 41-56.
- CABEDO, Adrián (2012): «Procedimientos metodológicos en el Proyecto Fonocortesía», en José Escamilla: *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Barranquilla / Estocolmo, Universidad del Atlántico / Universidad de Estocolmo, pp. 498-519.
- CABEDO, Adrián (2018): «Creación de un modelo estadístico predictivo para la determinación de las funciones de atenuación en español hablado», *Rilce* 34, pp. 1009-1027.
- DEVÍS HERRAIZ, Amparo (2011): «Rasgos melódicos de la cortesía atenuadora en el español coloquial», *Moenia, Revista lucense de lingüística y literatura* 17, pp. 475-490.
- ESTELLÉS, María (2013): «La expresión fónica de la cortesía en tribunales académicos. Las intervenciones en tribunales de tesis y trabajos de investigación», *Oralia* 16, pp. 81-110.
- GONZÁLEZ MAFUD, Ana María (s. f.): «Corpus de conversaciones Ameresco-La Habana», en Marta Albelda y María Estellés: *Corpus Ameresco*, Valencia, Universitat de València, en línea: <[www.corpusameresco.com](http://www.corpusameresco.com)>.

- HIDALGO NAVARRO, Antonio (2013): «La Fono(des)cortesía: marcas prosódicas (des) corteses en español hablado. Su estudio a través de corpus orales», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51(2), pp. 127-149.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio y Diana MARTÍNEZ HERNÁNDEZ (2017): «Hacia una propuesta metodológica para el estudio de la atenuación fónica en Es.Var. Atenuación», *Sociocultural Pragmatics* 5(1), pp. 25-28.
- KALTENBÖCK, Gunther y Stefan SCHNEIDER (2010): «Pragmatic functions parenthetical I think», en Gunter Kaltenböck y Stefan Schneider: *New Approaches to Hedging*, Emerald Publishers, pp. 243-272.
- LAKOFF, George (1973): «The Logic of politeness: or minding your ps and q's», en *Papers from the Regional Meeting*, Chicago, Linguistic Society, pp. 292-305.
- ROLDÁN, Antonio (2000): «Correlatos acústicos de actos de habla atenuados del español de Chile», *Onomázein* 5, pp. 107-118.



LAS RELACIONES ENTRE LA ADQUISICIÓN  
DE UNA L2 Y LA APTITUD MUSICAL  
APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN  
EN CLASE DE ELE

THE INTERSECTION BETWEEN SECOND LANGUAGE  
ACQUISITION AND MUSICAL APTITUDE  
APPLICATION TO SPANISH INTONATION TEACHING

CARMEN FERNÁNDEZ MADRAZO  
*Universidad de Sevilla*  
carmenfernandezmadrazo@gmail.com

*Resumen:* El uso de elementos sonoro-musicales –canciones en la gran mayoría de los casos– es una práctica docente ampliamente extendida dentro de la enseñanza de segundas lenguas. Estos recursos, generalmente empleados en la transmisión del componente léxico o cultural, son a su vez herramientas válidas para el desarrollo de la competencia fónica del aprendiz. En este trabajo, el foco se orienta hacia las relaciones existentes entre la música y el lenguaje, y a cómo las destrezas auditivas se solapan al procesar y producir el input sonoro de ambos ámbitos; todo ello con el objetivo final de explorar las posibilidades didácticas de la música para la adquisición de la entonación del español.

*Palabras clave:* aptitud lingüística, aptitud musical, elemento sonoro-musical, entonación, ELE.

*Abstract:* The use of sound-musical materials – songs in most cases – is a widespread practice inside the field of foreign language teaching. This kind of resources, generally utilised for the transmission of the lexical or cultural component, are as well valid tools for the developing of the learner's phonic competence. This work focus on the existing relationships between music and language, as well as on how the auditory abilities overlap when it comes to processing and producing sound input in both spheres: all with the final aim of exploring the educational possibilities of music for the acquisition of the intonation of the Spanish.

*Keywords:* linguistic aptitude, musical aptitude, sound-musical material, intonation, SFL.

## 1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la enseñanza del español como segunda lengua, si bien es ordinario el estudio sistemático del componente léxico o morfosintáctico, el componente fónico se coloca en segundo plano, reduciéndose a la correcta pronunciación segmental: el componente entonativo queda ignorado. Frente a esta realidad, sin dominio de la entonación

el aprendiente jamás podrá entender los enunciados. Gramática y léxico no bastan para transmitir un mensaje oral: la entonación debe incluirse en el currículo, como bien se indica en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2003)* y el *Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC, 2007)*.

Desgraciadamente, existe una importante insuficiencia en la investigación científica de la prosodia en relación con otras áreas lingüísticas. Tal y como señala Cortés Moreno (2002: 59), semejante déficit provoca que las propuestas didácticas de ELE sobre entonación sean mínimas en comparación con el material existente para el trabajo de la fonemática.

Si se exploran nuevas metodologías de enseñanza del componente entonativo del español que complementen las ya existentes, la didáctica de la prosodia crecerá y abandonaría esta situación. En este trabajo se explora la relación existente entre música y lenguaje más allá del ámbito de la enseñanza, para comprobar cómo podría contribuir la inclusión de este recurso a tal causa. Para ello, es preciso justificar por qué es pertinente recurrir a elementos musicales en el aula de ELE, revisar qué solapamientos entre música y lenguaje son adecuados para ser explotados en la enseñanza de L2 y realizar una aproximación a cómo estos podrían ser la base para la futura elaboración de propuestas didácticas para el aprendizaje de la entonación del español.

Conviene destacar que este trabajo se inicia con una consideración inicial: al explorar las relaciones entre música y lenguaje dentro de un ámbito como el de la enseñanza de L2, los materiales curriculares y las propuestas didácticas elaborados a posteriori supondrían una forma actualizada de trabajar los elementos prosódicos del lenguaje. Así, se adopta un punto de vista que superaría lo meramente lingüístico, materializando la integración de materias y la multidisciplinariedad en la clase de ELE.

## 2. LA INTERSECCIÓN ENTRE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE

Es bien sabido que en toda transmisión de conocimiento existen elementos de diversa índole que influyen marcadamente en el proceso. En la enseñanza de L2, estos se denominan *factores de aprendizaje*, y dependen bien del individuo, bien de todo lo que le rodea. Todos ellos son esenciales en la enseñanza basada en el alumno, pero algunos tienen una mayor incidencia en cómo un aprendiente adquiere la competencia fónica de una LE: la incidencia de la lengua materna, el contexto de aprendizaje, la actitud y la motivación y, finalmente, la aptitud lingüística (Skehan, 1991; Ellis y Wulff, 2015).

Este último factor aquí resulta de gran interés: la adecuación de llevar a la clase de español elementos musicales dependerá de cómo inflencie la música en la habilidad de aprender segundos idiomas y, concretamente, en la capacidad de adquirir el sistema entonativo de una L2. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (VV. AA., 2008), la aptitud consiste en «el conjunto de habilidades y capacidades que hace posible el proceso [de aprendizaje] por parte del aprendiente».

Con el avance de la investigación en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, los puntos de vista desde los cuales se ha abordado la aptitud han ido creciendo. Desde los estudios de Peter Skehan (1989), la aptitud está formada por tres constituyentes: habilidad auditiva (procesamiento del *input*), habilidad lingüística (procesamiento del material lingüístico) y habilidad memorística (procesamiento del *output*). Cada aprendiente contaría con un perfil diferente, basado en cómo estos elementos están desarrollados. En estas habilidades se hallarían sus puntos fuertes y sus puntos débiles, determinando su estilo de aprendizaje (Skehan, 1991: 279) –aspecto ineludible por parte del docente.

La dificultad en la adquisición del componente fónico de una L2 está presente en aquellos individuos con una baja habilidad auditiva, capacidad que integra la percepción, el tratamiento de la información acústica y la producción oral. Es la más precoz de todas las habilidades en desarrollarse en la L1 y, por lo tanto, de las más difíciles de trabajar en una L2, pues implica retener y producir sonidos ajenos a la lengua materna (Carroll y Sapon, 1959 como se citó en Skehan, 2002: 71). Pese a ello, es fundamental para procesar el *input* oral y debe trabajarse. Los aprendientes se ven en la necesidad de discriminar los sonidos y de segmentar la cadena fónica de una emisión en la L2, para así poder imponer una estructura a lo que oyen. Es crucial para poder realizar cualquier análisis lingüístico.

Esta habilidad lingüística no queda disociada de la capacidad auditiva en otros dominios, como el musical. La ciencia cognitiva muestra que las capacidades humanas interaccionan de manera compleja y constante. Howard Gardner, tras varios años de experiencia en el campo de la cognición humana, en 1983 desarrolló la Teoría de la Inteligencias Múltiples (TIM) y comprobó, al igual que Skehan, que cada individuo posee un perfil único, y que una fortaleza en un área no determinaba tu actuación en otro dominio cognitivo. Es por ello que Gardner fomenta la enseñanza adaptada a las necesidades particulares del aprendiente. Define el concepto de inteligencia –«an ability to solve a problem or to fashion a product which is valued in one or more cultural settings» (Gardner, 1987: 25)– y distingue ocho inteligencias diferentes.

Para un estudio que pretende profundizar en las relaciones existentes entre la aptitud lingüística y la aptitud musical, una perspectiva pluralista de la inteligencia se presenta como altamente pertinente, pues posibilita encontrar los lazos de unión entre ambos conceptos. Las tareas de aprendizaje de L2 pueden desarrollarse apelando a diferentes tipos de inteligencias, de manera simultánea, como así lo exponen Arnold y Fonseca Mora (2004). Esto incluye la combinación de la inteligencia lingüística y de la inteligencia musical, dos de las incluidas dentro de la TIM de Gardner.

La inteligencia lingüística de Gardner «supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos» (Gardner, 2012: 61). Tener una inteligencia lingüística elevada supone, entre otros, poseer «a high level of sensitivity to sounds of phonology» (Arnold y Fonseca Mora, 2004: 123). La inteligencia musical, por otro lado, se relaciona con la sensibilidad y la habilidad de percibir el ritmo, el timbre, la melodía, la armonía

y la estructura musical (García-Vélez y Maldonado Rico, 2017: 455). Se da tanto en un nivel de producción como de comprensión.

El autor señala tres habilidades relacionadas con la inteligencia musical: percepción, ejecución y producción. Tal concepción se encuentra estrechamente ligada a la habilidad auditiva lingüística, consistente en la percepción auditiva, el tratamiento de la información acústica y la producción oral. También se desarrolla desde edades muy tempranas y, de igual manera, requiere constancia en la exposición musical desde el ámbito sociocultural (García-Vélez y Maldonado Rico, 2017: 455).

El propio Gardner (2012) afirma que «tanto la inteligencia musical como la inteligencia lingüística se apoyan fuertemente en las habilidades auditivoorales» (Gardner, 2012: 76). Por lo tanto, en ambas es necesario desarrollar la agudeza auditiva y la reproducción sonora. En definitiva, no solo puede decirse que las inteligencias lingüística y musical se relacionan con la habilidad auditiva, sino, además, entre sí.

Por todo ello, poner el acento en la inteligencia musical, centrando la labor docente en la percepción de la melodía, puede reforzar la aptitud lingüística, pues se trabajaría así la habilidad auditiva. Pero para que esto suceda así es preciso concretar qué vínculos entre aptitud musical y aptitud lingüística conviene potenciar para el desarrollo de los niveles lingüísticos fonético y fonológicos del aprendiente.

Partimos de la base de que, de igual manera que existe una fonología lingüística, también nos encontramos con una fonología musical —esto también ocurre con la sintaxis y la semántica, otros dos niveles en los que podría hallarse paralelismos (Sloboda, 2012: 38). Hay vínculos que se hallan en cómo se percibe y se produce el sonido desde la música y el lenguaje. Esto no es extraño, pues se parte, en ambos casos, de las mismas propiedades acústicas: altura tonal, intensidad, timbre, duración y métrica.

Si en la música hallamos tonos y segmentos melódicos, en el lenguaje tenemos fonemas y curvas entonativas, rasgos acústicos que podrían considerarse sus equivalentes. En los dos ámbitos, tales fenómenos sonoros son discriminados asumiendo que el caudal sonoro puede dividirse en unidades cada vez más pequeñas: percibimos y producimos el sonido categóricamente porque poseemos una conciencia fonológica en ambos ámbitos. Sin embargo, es el contexto global lo que influye en cómo se perciben los tonos aislados, y no tanto las características acústicas de estos. La categorización de sonidos musicales y lingüísticos se realiza en términos relativos (Gómez-Ariza *et al.*, 2000: 69-70), no en valores absolutos.

La relevancia del sonido en el discurso se halla en la entonación. Acústicamente, la entonación es un movimiento melódico; fonéticamente, «constituye la suma de un conjunto de variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido» (RAE, 2011: 4). El contorno melódico se interpreta fonológicamente, por lo que el concepto de *entonación* engloba los conceptos de curva melódica y frecuencia fundamental (Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2012: 12). Es el punto de unión entre lenguaje y música (Toscano Fuentes y Fonseca Mora, 2012: 200): las destrezas auditivas que permiten identificar y procesar contornos entonativos se activan de igual manera al escuchar melodías musica-

les, precisamente porque en ambas la categorización del sonido se realiza atendiendo a los valores relativos y no absolutos de la frecuencia fundamental.

El hecho de que la categorización se realice igual en lenguaje y música tiene su explicación en los procesos neuronales que se ponen en marcha al recibir *input* auditivo. Desde la neuropsicología, se ha comprobado que las funciones lingüísticas se localizan en diferentes zonas coordinadas entre sí: «[l]a organización funcional del cerebro es modular, con partes específicas realizando tareas específicas» (Sloboda, 2012: 17). Aunque se acepte que estos módulos se hallan en el hemisferio izquierdo, y en el derecho aquellos asociados al procesamiento musical, existen numerosos submódulos, especializados en ciertas destrezas independientes, repartidos por todo el córtex. Estas áreas cerebrales son compartidas cuando se realizan tareas similares, evidenciando solapamientos neuronales entre lenguaje y música (Patel, 2003: 674). Esto ocurre con las destrezas asociadas al análisis de contornos melódicos: las abstracciones de las trayectorias del tono en el discurso hablado y en música activan los mismos submódulos, evidenciando que se ponen en marcha las mismas habilidades auditivo-orales (Peretz y Coltheart, 2003: 689).

Se cumple así la teoría del *resource sharing* (Patel, 2012: 4-7): el cerebro comparte los recursos neuronales cuando se llevan a cabo operaciones cognitivas similares. Todo estímulo sonoro (lingüístico o musical) es analizado por el área primitiva primaria, en la circunvolución temporal superior del hemisferio izquierdo. Esta área envía toda la información a todos los módulos, pero «only the modules that are specialized for the extraction of such information will respond» (Peretz y Coltheart, 2003: 689). En ese momento, se activan submódulos independientes y compartidos.

### 3. HACIA LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN POR MEDIO DE ELEMENTOS MUSICALES

Todos los paralelismos aquí mostrados no solo ayudan a comprender por qué la aptitud musical influye en la aptitud lingüística, sino que, además, orientan sobre cómo trabajar la prosodia de una lengua desde una perspectiva musical. Las posibilidades de fortalecer la inteligencia lingüística aprovechando los solapamientos descritos son muy altas. Reforzar las destrezas auditivas compartidas «favorecería el desarrollo de los tres subcomponentes de la aptitud lingüística», además de facilitar «la memorización al fusionarse elementos sonoros con lingüísticos» (Toscano Fuentes y Fonseca Mora, 2012: 200). Se podría así trabajar con alumnos con dificultades en la discriminación de los elementos prosódicos, pues estos generalmente presentan déficits en la habilidad auditiva. Es preciso dar forma al solapamiento música-lenguaje dentro del ámbito de ELE, determinando cómo trabajar la habilidad auditiva con elementos sonoro-musicales de manera que suponga una mejora en la adquisición del componente entonativo. No conviene olvidar que, si bien la entonación ocupa un lugar marginal en el currículo de ELE, no partimos de cero. En el *MCER* (2003) y en el *PCIC* (2007) se dan instrucciones de carácter general que deben ser tenidas en cuenta en todo momento. Por otro lado,

la insuficiente investigación científica y la ausencia de materiales didácticos no son las únicas trabas para su enseñanza. El docente es responsable de que sus alumnos se enfrenten a la dificultad de adquirir el componente entonativo y progresen en la labor. Como profesional, debe comprometerse con su enseñanza y emplear todos los recursos a su alcance para que el aprendiente distinga qué matices entonativos son relevantes desde el punto de vista del contenido (tanto gramatical como pragmático). A partir de esta base, el docente debe elegir la metodología que mejor se adapte a las necesidades del estudiante y a las circunstancias del contexto docente.

La compensación del déficit provocado por una baja habilidad auditiva por medio de la inclusión de elementos sonoro-musicales se presenta como una opción viable, que fácilmente puede combinarse con otras metodologías. Algunos autores, como Besson *et al.* (2007), ya han estudiado si el entrenamiento o experiencia musical influye en la aptitud lingüística, alcanzando la conclusión de que la práctica sistemática en las habilidades musicales tiene un impacto en la actuación del discurso oral. La habilidad musical puede entrenarse y puede mejorar y, aún más importante, toda experiencia corta con música tiene un impacto positivo en la percepción y procesamiento de los elementos fonológicos del lenguaje.

Métodos como el Tomatis<sup>1</sup> demuestran que el componente auditivo de la aptitud lingüística puede trabajarse con estímulos sonoros por medio del entrenamiento y que dicho procedimiento tiene un impacto positivo en la comprensión y expresión de la entonación de una L2 (Gerritsen, 1996). Pero esto no ocurre únicamente con elementos sonoros, sino, además, musicales: el uso de música instrumental y de canciones va más allá de lograr un ambiente agradable en el aula, o la adquisición de nuevo vocabulario.

Determinar si la música puede servir de herramienta útil en el proceso de aprendizaje del sistema entonativo de una L2, como la de seleccionar elementos sonoro-musicales con la misma intención, es compleja debido a que aún son pocos los estudios que lleven a cabo algún tipo de intervención fonológico-musical para la mejora en la percepción y producción de los contornos entonativos. Pero sí podemos encontrar casos reales en los que esto se ha puesto en marcha. Es el caso del trabajo de Carolyn Graham, autora de renombre y creadora de *Jazz Chants* (1978). Esta serie de manuales fueron diseñados para la enseñanza a extranjeros del ritmo, el acento y los patrones entonativos naturales del inglés conversacional de América (Ara, 2009: 165). Un *jazz chant* es tomado como una muestra musical de lenguaje auténtico: ritmo, acento y contorno entonativo. Son

<sup>1</sup> El método Tomatis, sustentado sobre la Audiopsico-fonología, disciplina que analiza y pone en evidencia las relaciones existentes entre la audición, la psicología y la fonación. El método ofrece un marco práctico, consistente en «una técnica de tratamiento capaz de modificar las facultades auditivas de un sujeto, obteniendo con ello una transformación de su lenguaje, de su voz e incluso de su comportamiento» (Herretero Alarcón, 2000: 318). Para más información, *vid.* Gerritsen (1996).

réplicas de lo que un estudiante de inglés como lengua extranjera (ILE) oiría de un hablante nativo en una conversación natural (Ilčiukienė, 2005: 70).

Se ha comprobado que su propuesta puede resultar de gran utilidad para la adquisición de la entonación de la lengua meta, especialmente para aprendientes con lenguas maternas tonales como el japonés (Junko Chujo, 2010). Con todo ello, el uso de canciones y melodías para la mejora de la entonación y ritmo del discurso es aún un elemento poco explotado y que merece ser investigado, para poder desarrollar propuestas didácticas reales las aprovechen de esta manera (Forster, 2006: 66).

Expresado en pocas palabras, los solapamientos entre música y lenguaje indican que se puede trabajar la entonación por medio de la música. Aún no se han realizado estudios aplicados a la enseñanza de ELE que pongan esto en marcha, pero sí en la enseñanza del inglés. El trabajo de Graham puede ser una buena guía.

#### 4. EL ENTRENAMIENTO MUSICAL EN EL AULA DE ELE: ¿UNA OPCIÓN VIABLE?

*Jazz Chants* es fruto de varios años de trabajo. Concretizar propuestas didácticas similares para ELE exige un esfuerzo de investigación similar. Para diseñar materiales es necesario realizar una serie de pasos previos. El primero sería plantearse de qué manera podría introducirse la música en el aula para posteriormente comprobar su eficacia en la enseñanza de la entonación. En este trabajo se teoriza acerca de la adaptación del entrenamiento musical tradicional para el fortalecimiento de la aptitud lingüística.

La compensación de la habilidad auditiva debe realizarse en consonancia con el déficit que el alumno presente en tal capacidad. Por ello puede resultar útil realizar pruebas auditivas que midan la aptitud musical del aprendiente –el *Test de Seashore*, un diagnóstico cuantitativo basado en la discriminación de parámetros acústicos, es una opción viable– y predecir qué contenido prosódico supone mayores dificultades o cuál es más asequible para el estudiante.

El trabajo musical de la entonación, por otro lado, es enseñanza del componente fónico de una L2. Es un proceso que sigue unas fases determinadas que deben respetarse. El entrenamiento musical es pertinente en las fases centradas en la escucha, el descubrimiento y la discriminación auditiva: la sensibilización fónica y la reeducación del oído (Mellado, 2012: 34). Así, dicha estrategia potenciaría el trabajo de las destrezas auditivo-orales, haciendo hincapié en la discriminación de las inflexiones tonales dentro del contorno melódico.

El entrenamiento musical debe adaptarse, lo que exige conocer en qué consiste dentro de la enseñanza musical tradicional. Se trata de una formación auditiva práctica para el desarrollo de las destrezas de percepción y producción de la altura de los sonidos, de los intervalos y de la aptitud rítmica. Se emplea para desarrollar las habilidades de ejecución instrumental o vocal y es, paralelamente, un medio de alfabetización musical o aprendizaje del código de notación. La proximidad entre habilidad lectora y habilidad musical general ha dado lugar a dos prácticas de entrenamiento musical paradigmáticas:

el solfeo entonado y el dictado musical. El solfeo se centra en las alturas tonales y en las duraciones y consiste en descodificar una partitura musical por medio de la ejecución vocal de la misma: se entona un escrito musical, respetando las alturas musicales anotadas (Shifres y Holguín, 2015: 10).

El dictado musical se toma como una contrapartida procedimental al solfeo, pues se centra en la percepción frente a la producción. En definitiva, esta metodología de entrenamiento musical tiene como consecución final el desarrollo del oído musical, capacidad que supone una correcta producción de un sonido previamente imaginado, y «se basa en la práctica sostenida y reiterada para el establecimiento de las relaciones de tipo estímulo-respuesta» (Shifres y Holguín, 2015: 12). La categorización del sonido, el uso del código y el ajuste temporal y tonal en las ejecuciones vocales e instrumentales quedan aunados en la formación de la habilidad auditiva musical.

Puesto que en ambas prácticas se aísla el componente melódico y se centra la atención en la percepción y producción de alturas y ritmos, solfeo y dictados podrían incluirse en la enseñanza del componente entonativo del español, dentro de la fase de reeducación del oído. Para ello, serían pertinentes, entre otras, las siguientes adaptaciones:

- Desprendimiento de la notación musical y establecimiento de vínculos entre melodía y significado de la entonación.
- Diseño de ejercicios novedosos que huyan de la reiteración y supongan un reto al alumno.

El alumno debe comprender que los parámetros acústicos de los contornos entonativos han sufrido un proceso de codificación, lo que hace que la entonación transmita significados de diversa índole (Lahoz Bengoechea, 2007: 711). El entrenamiento musical no solo debe potenciar el trabajo de las destrezas auditivo-orales, sino que debe ayudar al alumno en dicho aprendizaje. Su éxito en tal propósito dependerá de las melodías que sean seleccionadas en cada ejercicio. Por lo tanto, los criterios de selección de los contornos melódicos variarán en función del significado que se quiera enseñar.

Tal y como indica Lahoz Bengoechea (2012: 96), iniciar las lecciones de entonación con los significados afectivos «es una buena manera de comenzar a despertar la conciencia de los movimientos tonales». Las melodías musicales creadas o seleccionadas para ser trabajadas con dictados y solfeo servirán, por lo tanto, a tal propósito. Por otro lado, en investigaciones futuras podría explorarse la existencia de posibles analogías entre la transmisión de significado afectivo en melodías musicales y contornos entonativos –teorías como la desarrollada por D. Cooke proponen una categorización de la semanticidad emocional de la música basándose en las relaciones tonales de las melodías (Sloboda, 2012: 90)– y estudiar su explotación en la enseñanza de los significados afectivos de la entonación.

Por otro lado, la selección de melodías y canciones para un entrenamiento musical aplicado al aprendizaje del significado funcional de la entonación se debe realizar aten-

diendo a otros criterios. En este caso, los ejercicios deberían plantearse como un desarrollo intensivo de las destrezas auditivo-orales, focalizando la atención en la discriminación adecuada de la dirección tonal del contorno melódico, pues es en las inflexiones tonales de las curvas entonativas donde se halla la información gramatical de la entonación. Por ello, las melodías deberían representar fielmente la entonación del habla natural, como en el caso de los *jazz chants*.

Respecto al punto b), presentado unos párrafos más arriba, es aquí donde se pone a prueba la creatividad del docente. La opción más conveniente en el caso de los dictados melódicos sería apostar por formatos que vayan más allá de la mera transcripción del sonido en un soporte físico. Por ejemplo, tras la percepción del contorno, ese puede reproducirse apelando a la expresión corporal de la altura tonal con la mano, con la identificación del mismo con imágenes extraídas por medio del programa informático *Praat* –en este caso, se contaría con material desarrollado por el profesor, en el que se representarían visualmente las curvas melódicas estilizadas– o por medio de la reproducción de la melodía con instrumentos musicales sencillos (silbatos, flautas de embolo), como si de un juego de estímulo-respuesta se tratase.

En cuanto al solfeo, se podría realizar el recorrido inverso: partir de un estímulo visual, para llegar a la producción vocal o instrumental del contorno melódico, prescindiendo así del elemento segmental de la lengua. El estímulo visual debería ser accesible al alumno, fácilmente interpretable. Por ejemplo, con la visualización de una curva melódica estilizada a través de *Praat*, el alumno visualizaría qué movimiento tonal deberá reproducir posteriormente.

En definitiva, por medio de ejercicios sencillos que supongan una experiencia musical breve que no requiera de formación previa, se podría fomentar el trabajo de la aptitud musical y, por lo tanto, de la habilidad auditiva de la aptitud lingüística. Queda evidenciado que los elementos sonoro-musicales pueden incluirse de maneras variadas (como música de fondo, como material empleado en actividades específicas, etc.), aunque es a través de ejercicios de entrenamiento directo de las destrezas auditivo-orales donde se puede centrar la atención en el contorno melódico. Aquí se han expuesto unas ideas de manera muy superficial; sería propio de otro trabajo más amplio diseñar actividades que sigan los principios aquí planteados.

## 5. CONCLUSIONES

Se ha evidenciado que las conexiones entre dominio musical y dominio lingüístico se sostienen en los procesos cognitivos que tienen lugar cuando ponemos en marcha ciertas destrezas auditivas de percepción y producción de *input* sonoro. La aptitud musical dialoga con la aptitud lingüística, confirmando que, aunque son capacidades diferenciadas, se solapan en ciertos puntos.

Se ha justificado cómo la entonación se erige como punto de unión entre música y lenguaje y por qué la relevancia de la prosodia en el desarrollo de la competencia comu-

nicativa del aprendiente de L2 no debe quedar oculta. La necesidad de integrar su enseñanza en los programas de enseñanza de ELE, así como de buscar alternativas educativas que faciliten al aprendiente el desarrollo de su competencia entonativa, abren la puerta al entrenamiento musical al campo del español como lengua extranjera.

La inserción de elementos sonoro-musicales por medio del entrenamiento musical en el aula de ELE es aún un campo en el que no se ha profundizado: toda propuesta didáctica aquí realizada debe concretizarse y ser puesta a prueba en un aula. La investigación sobre las relaciones existentes entre música y lenguaje, para que contribuya a la labor educativa, debe reflejarse en la práctica docente. En este trabajo se parte de la idea de que es posible poner en marcha esta idea, pero requiere de mayor investigación futura.

En definitiva, este trabajo, si bien ha cumplido los objetivos de los que partió, invita a realizar nuevos estudios sobre estrategias de entrenamiento: musical o de creación de elementos sonoro-musicales específicamente desarrollados con el objetivo de introducir al aprendiente a los significados de la entonación. Son muchas las posibilidades que dan las relaciones entre aptitud musical y lingüística: tantas como aplicaciones para la enseñanza de la entonación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARA, Shaheen (2009): «Use of songs, rhymes and games in teaching English to Young learners in Bangladesh», *The Dhaka University Journal of Linguistics* 2(3), pp. 167-179.
- ARNOLD, Jane y María del Carmen FONSECA MORA (2004): «Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective», *International Journal of English Studies* 1(4), pp. 119-136.
- BESSON, Mireille *et al.* (2007): «Influence of musical training on pitch processing in music and language», *Restorative neurology and neuroscience* 25, pp. 299-410.
- CHUJO, Junko (2010): «Incorporation and evaluation of Jazz Chants instructions in Japanese university English classes», en *KOTESOL Proceedings 2010*, pp. 83-96.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.
- ELLIS, Nick C. y Stefanie WULFF (2015): «Second language acquisition», en Ewa Dabrowska y Dagmar Divjak (eds.): *Handbook of cognitive linguistics*, Berlín, De Gruyter Mouton, pp. 409-431.
- FORSTER, Elisabeth (2006): «The Value of Songs and Chants for Young Learners», *Encuentro* 16, pp. 63-68.
- GARCÍA-VÉLEZ, Tatiana y Antonio MALDONADO RICO (2017): «Reflexiones sobre la inteligencia musical», *Revista Española de Pedagogía* 75(268), pp. 451-461.
- GARDNER, Howard (1987): «The theory of multiple intelligence», *Annals of Dyslexia* 37, pp. 19-35.
- GARDNER, Howard (2012): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Madrid, Paidós Ibérica.
- GERRITSEN, Jan (1996): «How the Tomatis Method accelerates learning foreign language», en línea: <<http://www.tomatis.com/>> (consulta: 5/2019).

- GÓMEZ-ARIZA, Carlos *et al.* (2000): «Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje», *Cognitiva* 12(1), pp. 63-88.
- HERRERO ALARCÓN, Flor (2000): «El Método Tomatis y la integración del FLE», *La philologie française à la croisée de l'an 2000: panorama linguistique et littéraire* 2, pp. 317-324.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio y Adrián CABEDO NEBOT (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*, Madrid, Arco Libros.
- ILČIUKIENĖ, Giedrė (2005): «Teaching English rhythm through jazz chanting», *Pedagogy Studies* 78, pp. 68-72.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)> (consulta: 6/2019).
- LAHOZ BENGOCHEA, José María (2007): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué», en Enrique Balmaseda Maestu (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Logroño, ASELE, 2, pp. 705-720.
- LAHOZ BENGOCHEA, José María (2012): «La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo», en Juana Gil (coord.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid, Edinumen, pp. 93-131.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN (2003), en línea: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> (consulta: 5/2019).
- MELLADO PRADO, Alicia (2012): «La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa», en Juana Gil (coord.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid, Edinumen, pp. 11-41.
- PATEL, Aniruddh (2003): «Language, music, syntax and the brain», *Nature Reviews Neuroscience* 6(7), pp. 674-681.
- PATEL, Aniruddh (2012): «Language, music, and the brain: a resource-sharing framework», en Patrick Rebuschat, Martin Rohrmeier, John Hawkins e Ian Cross (eds.): *Language and Music as Cognitive Systems*, Oxford, Oxford University Press, pp. 204-223.
- PERETZ, Isabelle y Max COLTHEART (2003): «Modularity of music processing», *Nature Neuroscience* 6, pp. 688-691.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Madrid, Espasa.
- SHIFRES, Favio y Pilar HOLGUÍN TOVAR (2015): «Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical», en Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar (eds.): *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación*, La Plata, Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, pp. 9-19.
- SKEHAN, Peter (1989): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Nueva York, Oxford University Press.
- SKEHAN, Peter (1991): «Individual Differences in Second Language Learning», *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), pp. 175-298.
- SKEHAN, Peter (2002): «Theorising and updating aptitude», en Peter Robinson (ed.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, pp. 69-93.

- SLOBODA, John Anthony (2012): *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*, Madrid, Machado Grupo de Distribución, S. L.
- TOSCANO FUENTES, Carmen María y María Carmen FONSECA MORA (2012): «La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 2(24), pp. 197-213.
- VV. AA. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, en línea: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cortesias.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm)> (consulta: 6/2019).

# INFINITIVAL COMPLEMENTATION IN SOME VARIETIES OF ENGLISH WORLD-WIDE<sup>1</sup>

## LA COMPLEMENTACIÓN DEL INFINITIVO EN ALGUNAS VARIEDADES DEL INGLÉS

MARÍA GARCÍA-GÁMEZ

*Universidad de Málaga*

mgamez@uma.es

*Resumen:* El inglés de hoy en día presenta un verbo, i. e. «help», con el que la oración de infinitivo puede ser expresada en su forma base o usando la partícula «to». Aunque este fenómeno ha recibido gran atención en el área de la lingüística, no ha sido estudiado en profundidad en las diferentes variedades del inglés. En consecuencia, el presente trabajo analiza el uso y distribución del verbo mencionado anteriormente acompañado de un infinitivo en cinco variedades del inglés, con el objeto de examinar la presencia del infinitivo con ese verbo en esas variedades. El corpus de referencia es el Corpus of Global Web-Based English (GloWbE), el cual contiene material lingüístico actualizado de veinte países en los que el inglés es considerado la primera o la segunda lengua nacional.

*Palabras clave:* infinitivo con «to», infinitivo en forma base, oración de infinitivo, variedades del inglés.

*Abstract:* Present-Day English has a verb, i. e. «help», which allows infinitival complement clauses to be expressed with a to-infinitive or a bare infinitive. Although different explanations have been suggested for this phenomenon, it has not been studied in depth across varieties of English. The present paper thus analyses the use and distribution of the above-mentioned verb in combination either with the marked or unmarked infinitive across five varieties of English in order to examine the distribution of the marked and the unmarked infinitival form with that verb in these varieties. The corpus employed as a source of reference is the Corpus of Global Web-Based English (GloWbE), which contains updated linguistic material from twenty different countries where English is considered the first or second language.

*Keywords:* to-infinitive, bare infinitive, infinitival complement clauses, varieties of English.

<sup>1</sup> The research carried out for the writing of this article has been funded by the University of Málaga (Ayudas a la Iniciación a la Investigación de la Universidad de Málaga).

## 1. INTRODUCTION

English is employed for communication not only in the British Isles and the United States, but also in many countries around the globe. In fact, English has many national varieties that can be recognised in various countries, and which may present lexical, phonological, and grammatical differences (Huddleston & Pullum, 2002: 4). In spite of this, the majority of the studies that acknowledge the existence of varieties of English tend to simplify them into two groups: British English (BrE) and American English (AmE) (Lohmann, 2011; McEnery & Xiao, 2005).

Infinitival complement clauses, on the other hand, can be expressed using a wide variety of verbs, and they may appear marked through the use of a *to*-infinitive, or unmarked with a bare infinitive (Biber *et al.*, 1999: 693). Taking into account what has been said before regarding linguistic change across varieties of English, it is thus reasonable to think that there might be differences as to the distribution of infinitival complement clauses from one variety of English to another.

Therefore, the present work aims to present a study on a specific verb (*help*) that can take a *to*-infinitive and a bare infinitive (Biber *et al.*, 1999: 735; Quirk *et al.*, 1972: 1205). This study will be carried out focusing on the varieties of English in New Zealand, India, The Philippines, Singapore, and Nigeria, in order to examine and compare the distribution of the marked and the unmarked form of the infinitive with that verb in these varieties.

These varieties have been examined for different reasons: New Zealand has been included because it is a geographical territory where English is spoken as a native language for the majority of inhabitants (Schneider, 2007: 145). Thus, it will be taken as a referent to observe how the verb *help* usually behaves in a mother tongue. India, however, has been included because it is a geographical territory that was colonised by British settlers for more than 200 years (Schneider, 2007: 163). During that period of time, English gained a lot of influence due to a motivation that shifted «from purely economic interests to a strive for political authority» (Schneider, 2007: 163). Moreover, as reported by Schneider, something that distinguishes India from other postcolonial English-speaking countries is that «a local form of English has not adopted the function of an identity-carrier» (2007: 167). The variety of English from The Philippines has been selected because, unlike all the other varieties in this study, it is derived from American English (Schneider, 2007: 140). In the case of English in Singapore, it has been taken into account because the language policy in such country could be denominated as «English-knowing bilingual»: «English plus one of the official languages» (Foley, 1988: 129). In Singapore's educational system, English is considered to be the first language, «and the language officially designated for one's particular ethnicity is termed the mother-tongue "Second Language"» (Foley, 1988: 130). Finally, Nigerian English is also part of this research because it is a variety that, as has been previously explained, presents a myth: that «it is and should be identical to British English» (Bamgbose, 1992: 149).

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1 *Varieties of English and classification*

The English language has three primary categories of use: as a foreign language, as a second language, and as a native language (Quirk *et al.*, 1972: 3). As a foreign language, English is broadly used for communication in an international sense, whereas as a second language it is mainly employed as a lingua franca for speakers to communicate with each other (Quirk *et al.*, 1985: 4). In this sense, there are countries where it does not constitute the only means of communication available for speakers: for instance, Indians have Hindi as their official language and English as their primary second language.

Varieties of English can be classified through the use of particular methods, although two of the most famous ones are Kachru's (1992) theory of the three concentric circles, and Schneider's (2007) dynamic model. The former is considered one of the most influential theoretical models that explain the spread of English around the world. According to this theory, the diffusion of English can be classified into three categories of regional varieties, known as the Inner Circle, the Outer Circle, and the Expanding Circle (Kachru, 1992). The Inner Circle of English spread across the world in the first diaspora, when the speakers from England brought their own language to the colonies, whereas the Outer Circle was created «during the second diaspora of English, which diffused the language through the expansion of Great Britain» (Lee & Jun, 2016: 340). Finally, the Expanding Circle comprises the countries in which English is used as the main foreign language and as a medium of international communication (Kachru, 1992: 3).

On the other hand, the dynamic model (Schneider, 2007) represents the process of transplantation of English to a new land, as well as the stabilisation of a recently emerged variety. The essential idea is that both groups that share some piece of land gradually begin to share a common language, which leads to dialect convergence and shared linguistic features (Schneider, 2007: 32). The idealised end result is the emergence of a single language community with the same set of shared norms, although in practice a degree of uniformity is rarely achieved. In this way, this model suggests the existence of five stages: (i) foundation, (ii) exonormative stabilisation, (iii) nativisation, (iv) endonormative stabilisation, and (v) differentiation (Schneider, 2007).

#### 2.1.1 The varieties under study

The varieties of English that have been chosen for this study are those belonging to New Zealand, India, The Philippines, Singapore, and Nigeria. In the case of New Zealand, it is a settler's colony founded in the eighteenth century (Schneider, 2007: 132). Following the theory of the three concentric circles, it can be located within the Inner Circle of English, as it is used as a mother tongue in that geographical territory (Kachru, 1992: 3). Nonetheless, within Schneider's dynamic model it is a variety of English that

is actually going through the fifth phase (differentiation), and it is starting to show signs of dialectal fragmentation both social and regional (Schneider, 2007: 132).

Indian English is considered to be one of the most important varieties, although locally it «constitutes a minority lect, largely restricted to utilitarian functions and certain domains and strata of society» (Schneider, 2007: 161). It belongs to the Outer Circle and, according to Schneider's dynamic model, it is a variety that has not been through the fourth phase yet. As expressed by Schneider, although an «endonormative attitude» is gaining ground, «a necessary first step is to get rid of negative sentiments» (2007: 171).

In the case of Filipino English, what makes it interesting for the present work is the fact that it is the only variety of those that have been chosen that is «not the product of British but of American colonial expansion» (Schneider, 2007: 140). This variety has not reached yet the third stage of Schneider's dynamic model, although «it is the language of formal domains» and, as such, it tends to be close to written norms (Schneider, 2007: 141). Moreover, it belongs to the Outer Circle (Kachru, 1992: 3).

Nigerian English can also be placed in the Outer Circle according to Kachru's theory (Kachru, 1992: 3). Furthermore, it is a variety that has already reached the third stage within the dynamic model (Schneider, 2007: 202). As stated by Bamgbose, Nigerian English follows British English and has upon itself a «myth» that it «should be identical to British English» (1992: 202). The reason for this is that the majority of British people living in Nigeria «in the first half of the twentieth century were middle- and upper-class members and RP speakers» (Gut, 1994: 202).

Finally, the variety of English that is employed in Singapore belongs to the Outer Circle (Kachru, 1992: 3). It has already reached the fourth phase from the dynamic model and it will eventually reach the fifth one (Schneider, 2007: 153). Its evolution is the result of a language policy that moves towards «English-based bilingualism» (Tickoo, 1996: 438).

## 2.2 *Infinitival complement clauses*

Infinitival complement clauses can be employed by language speakers in order to fulfil different functions. As expressed by Biber *et al.*, «in addition to reporting speech and cognitive states, they are commonly used to report intentions, desires, efforts, perceptual states, and various other general actions» (1999: 693). In this type of linguistic structures it is possible to encounter two general patterns. On the one hand, as explained by Quirk *et al.* (1985: 1202), the infinitive may be marked with *to*, as in the example «Sarah is *helping* me *to clean* this». On the other hand, the infinitive may also appear unmarked (Quirk *et al.*, 1985: 1202), which is a construction known as a bare infinitive: «Taylor, look what you *made* me *do*». The sequence formed by bare infinitive complementation, nevertheless, is much less common than the marked one (Biber *et al.*, 1999: 699). This happens because it can be found only with a reduced number of verbs, which

may be classified as (a) verbs of coercive meaning (*have, let, make*); (b) perceptual verbs of seeing and hearing (*feel, overhear, hear, see, notice, watch, observe*); and (c) a class of two verbs that can also be followed by a *to*-infinitive (*help, know*). However, *know* can only be followed by a bare infinitive in British English and in the perfective aspect. For this reason, the present study concerns itself with the verb *help* exclusively (Quirk *et al.*, 1985: 1205).

### 3. METHODOLOGY

The data that have been used as a source of evidence for this project come from the *Corpus of Global Web-Based English (GloWbE)* (Davies, 2013), an open-access corpus formed by 1.9 billion words extracted from 340,000 websites and webpages from twenty different English-speaking countries in the contemporary period. This corpus has been chosen on quantitative grounds, as the word count for these varieties amounts to 306,692,260 words in total. For further information, table 1 below represents the word count for the source data from each country:

Table 1. Word count in *Corpus of Global Web-Based English (GloWbE)*

<i>Country</i>	<i>Websites</i>	<i>Webpages</i>	<i>Words</i>
India	18618	113765	96430888
Nigeria	4516	37285	42646098
The Philippines	10224	46342	43250093
Singapore	8339	45459	42974705
New Zealand	14053	82679	81390476

The searches have been carried out using part-of speech tagging, more specifically infinitive tags, which have made it possible to filter the instances that were required. Therefore, there has been no need to disambiguate the results. Besides, the corpus offers various types of tools, but for the purposes of this study only the chart one has been employed. Through its use, the corpus itself generates different charts that show the results for every variety of English that is chosen. These figures include the total number of words that constitute each corpus for every variety of English, the absolute frequency of realisations for every verb, and their relative frequency. In spite of this, when comparing the results, only the latter have been taken into account, which have been employed so as to contrast the number of occurrences for every verb and variety.

The data belonging to every geographical territory have been evaluated and contrasted with the arguments that have been put forward by different scholars. As a result,

depending on the verb, its linguistic environment, and the language variety, these considerations have been either confirmed or refuted.

#### 4. ANALYSIS OF RESULTS

This section will assess the results obtained for the verb under study across the five chosen varieties, and it is divided in three subsections. The first one provides an analysis on the use of the verb when it is followed by a marked or unmarked infinitive. The second subsection offers a study based on the influence of the presence of a *to* preceding the main verb. Finally, the third one examines the effects of the presence of an intervening nominal.

##### 4.1 *Help* $\emptyset$ / *Help to*

The verb *help* can take two different forms of the infinitive, as shown in the following examples extracted from the corpus. From now on, emphasis will be added to these sentences for clarity's sake:

- (1) Whatever the reason, it certainly doesn't *help to make us* feel part of the family (New Zealand English, GloWbE).
- (2) Many foreign workers from China *help improve* everyday life in Nigeria (Nigeria, GloWbE).

Table 2 below offers the figures for the use of the bare infinitive and the *to*-infinitive with the verbal form *help*. The results show that the use of the bare infinitive broadly predominates over the use of the *to*-infinitive with this verb. The varieties derived from British English present high numbers for the unmarked pattern in a general way. This contradicts the statement provided by Quirk *et al.* (1985: 1206), who state that the bare infinitive is more common in American English than in British English. In spite of this, Mair (2002) and McEnery and Xiao (2005) explain that this is the result of the Americanisation process that British English is currently experiencing. Furthermore, Biber *et al.* (1999: 735) add that in spite of the fact that this construction is preferred in American English, it is more common than the use of the *to*-infinitive both in American English and in British English, which may explain these results.

Table 2. Frequency of the infinitive

Country	Bare infinitive Abs. freq.	Bare infinitive Rel. freq. (percent)	To-infinitive Abs. freq.	To-infinitive Rel. freq. (percent)	Corpus size (in millions)
New Zealand	6423	78.92	1665	20.46	81.4
India	5668	58.99	1880	19.50	96.4
The Philippines	3028	70.01	602	19.92	43.2
Singapore	2905	67.60	1197	27.85	43.0
Nigeria	2293	53.77	799	18.74	42.6

#### 4.2 *To help* $\emptyset$ / *To help to*

*Help* can also take a bare infinitive or a *to*-infinitive when it is preceded by *to*, as shown in the following examples:

- (3) It is full of carbohydrates *to help to make* your blood sugar (New Zealand, GloWbE).
- (4) The Internet Refrigerator tilizes the technology *to help make* many tasks (The Philip-pines, GloWbE).

Table 3 below reflects the figures for the pattern *to help* followed by an unmarked or marked infinitive. In the case of the pattern preceded by *to*, the unmarked infinitival form again predominates overwhelmingly over the construction followed by a marked infinitive, which shows that language users from the aforementioned varieties favour economy of language over redundancy. This would tie in with the observations put forward by Biber *et al.* (1999: 737) and Lind (1983: 272), who state that the pattern *to help to* is rare in Present-Day English. Lind (1983) goes beyond and proposes that this may happen for «euphonic reasons», which is a perspective shared by Kjellmer (1985: 159). Lohmann (2011: 515), however, reports that this happens as a result of speakers trying to avoid the presence of two subsequent *tos*, which is a phenomenon called «*horror aequi*».

Table 3. Frequency of the infinitive preceded by a *to*-infinitive

Country	Bare infinitive Abs. freq.	Bare infinitive Rel. freq. (percent)	To-infinitive Abs. freq.	To-infinitive Rel. freq. (percent)	Corpus size (in millions)
New Zealand	3386	41.60	70	0.86	81.4
India	2254	23.37	56	0.58	96.4
The Philippines	1371	31.70	21	0.49	43.2
Singapore	1350	31.41	39	0.91	43.0
Nigeria	1052	24.67	34	0.80	42.6

#### 4.3 *Help + nominal + $\emptyset$ / Help + nominal + to*

The verb *help* can be followed by a bare infinitive or a *to*-infinitive when there is an intervening nominal, as exemplified in the following sentences:

- (5) Use pictures and symbols *to help people* to understand (New Zealand, GloWbE).
- (6) Word search puzzles can *help students learn* while having fun (India, GloWbE).

Table 4 below shows information dealing with the verb *help* when there is an intervening nominal between the main verb and the following infinitival complement clause. The data suggest that the pattern followed by an unmarked infinitive presents more instances than the one followed by a marked one, and thus its use is more widespread across the five varieties. These results agree with the arguments presented by Lind (1983: 272) and Biber *et al.* (1999: 735), who conclude that the verb *help* is generally followed by a bare infinitive when there is an intervening nominal. Besides, the numbers presented by Singapore and New Zealand are quite interesting, as the latter is the variety that tends to lead in terms of figures. Nevertheless, in this case, it is replaced by Singapore, which becomes the variety of English with the highest number of examples.

Table 4. Frequency of the infinitive with an intervening nominal

Country	Bare infinitive Abs. freq.	Bare infinitive Rel. freq. (percent)	To-infinitive Abs. freq.	To-infinitive Rel. freq. (percent)	Corpus size (in millions)
New Zealand	1073	13.18	203	2.49	81.4
India	1211	12.56	332	3.44	96.4
The Philippines	555	12.83	102	2.36	43.2
Singapore	658	15.31	119	2.77	43.0
Nigeria	343	8.04	105	2.46	42.6

## 5. CONCLUSIONS

The five varieties included in this study have shown a strong predilection for the use of the bare infinitival form, including the ones that are derived from British English. In this sense, the results tie in with the suggestions put forward by Mair (2002) and McEnery and Xiao (2005). In addition, the figures for New Zealand, India, The Philippines, and Nigeria show the Americanisation process that British English is going through. Moreover, when *help* is preceded by *to*, speakers from the five varieties prefer to employ the bare infinitive in order to avoid the pattern *to help to*, which confirms that the findings by Lind (1983), Kjellmer (1985), and Lohmann (2011) can be applied to the use of *help* with these varieties of English. Finally, when there is an intervening nominal between the verb and the infinitive, language users from all of the varieties are also inclined to use the bare infinitive.

## BIBLIOGRAPHY

- BAMGBOSE, Ayo (1992): «Standard Nigerian English: Issues of identification», in Braj Kachru (ed.): *The Other Tongue: English across Cultures*, Urbana, Chicago, University of Illinois Press, pp. 148-161.
- BIBER, Douglas, Stig JOHANSSON, Geoffrey LEECH, Susan CONRAD & Edward FINEGAN (1999): *Longman grammar of spoken and written English*, London, Longman.
- DAVIES, Mark (2013): *Corpus of Global Web-based English: 1.9 billion words from speakers in 20 countries (GloWbE)*, online: <<https://www.english-corpora.org/glowbe/>>.
- FOLEY, Jonathan A. (1988): «Code-switching and learning among young children in Singapore», *International Journal of the Sociology of Language* 130(1), pp. 129-150.
- GUT, Ulrike B. (1994): «Nigerian English: phonology», in Edgar W. Schneider, Kate Burridge, Bernd Kortmann, Rajend Mesthrie and Clive Upton (eds.): *A handbook of varieties of English. Vol I: Phonology*, Berlin / New York, Mouton de Gruyter, pp. 813-830.

- HUDDLESTON, Rodney & Geoffrey PULLUM (2002): *The Cambridge grammar of the English language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KACHRU, Braj (1992): «World Englishes: Approaches, issues and resources», *Language Teaching* 25(1), pp. 1-14.
- KJELLMER, Göran (1985): «“Help to” / help  $\emptyset$ ” revisited», *English Studies* 66(2), pp. 156-161.
- LEE, Yong-hun & Ki-suk JUN (2016): «The Inner Circle vs. the Outer Circle or British English vs. American English», in *Proceedings of the 30th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation (PACLIC 30)*, Seoul, South Korea, pp. 339-346.
- LIND, Åge (1983): «The variant forms “help” / “help  $\emptyset$ ”», *English Studies* 64(3), pp. 263-273.
- LOHMANN, Arne (2011): «“Help” vs. “help to”: a multifactorial, mixed-effects account of infinitive marker omission», *English Language and Linguistics* 15(3), pp. 499-521.
- MAIR, Christian (2002): «Three changing patterns of verb complementation in Late Modern English: a real-time study based on matching text corpora», *English Language and Linguistics* 6(1), pp. 105-131.
- MCENERY, Anthony & Zhonghua XIAO (2005): «“Help” or “help to”: What do corpora have to say?», *English Studies*, 86(1), pp. 161-187.
- QUIRK, Randolph, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH & Jan SVARTVIK (1972): *A grammar of contemporary English*, London, Longman.
- QUIRK, Randolph, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH & Jan SVARTVIK (1985): *A comprehensive grammar of the English language*, London / New York, Longman.
- SCHNEIDER, Edgar (2007): *Postcolonial English varieties around the world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TICKOO, Makhan L. (1996): «Fifty years of English in Singapore: all gains, (a) few losses?», in Joshua A. Fishman, Andrew W. Conrad & Alma Rubal-López (eds.): *Post-imperial English. Status change in former British and American colonies, 1940-1990*, Berlin / New York, Mouton de Gruyter, pp. 431-456.

# CULTISMOS MORFOSINTÁCTICOS EN LA LITERATURA ÁUREA ESPAÑOLA\*

## MORPHOSYNTACTICAL CULTISMS IN SPANISH GOLDEN AGE'S LITERATURE

IVÁN GÓMEZ CABALLERO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*  
ivangomezcaballero29@gmail.com

*Resumen:* Partiendo de la base de que existe un *continuum* entre la literatura grecolatina y la literatura española de los Siglos de Oro, ofrecemos un estudio sobre la influencia en el nivel lingüístico con varias muestras de estructuras morfosintácticas que se recuperaron durante los siglos XVI y XVII para dotar a los textos de grandeza, elegancia y belleza. Entre ellas, habría que destacar la tmesis, los paréntesis, los hipérbatos, los ablativos absolutos, las palabras funcionales con valor latino, el dativo posesivo, el dativo posesivo y algunos cultismos morfosemánticos. Asimismo, el estudio analiza ejemplos de las obras literarias de Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Luis de Góngora, Juan de Espinosa Medrano, Fernando de Herrera y Juan de la Cueva, entre otros, desde el punto de vista de la Literatura Comparada, la Tradición Clásica, la Retórica Clásica y la Historia de la Lengua Española.

*Palabras clave:* historia de la lengua, sintaxis latinizante, español, latín, griego.

*Abstract:* On the basis that there is a *continuum* between Greco-Latin literature and the Spanish literature of the Golden Ages, we offer a study about the influence on the linguistic level with several samples of morphosyntactic structures from the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> centuries to make the texts magnificent, elegant and beautiful. Among them, we should highlight the tmesis, the parentheses, the hyperbates, the absolute ablatives, the functional words with Latin value, the possessive dative and some morphosemantic cultisms. Likewise, the study analyzes examples of the literary works of Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Luis de Góngora, Juan de Espinosa Medrano, Fernando de Herrera and Juan de la Cueva, among others, from the point of view of Comparative Literature, Classical Tradition, Classical Rhetoric and the History of the Spanish Language.

*Keywords:* history of the language, Latinizing syntax, Spanish, Latin, Greek.

\* Este trabajo ha sido financiado gracias a una beca de iniciación a la investigación para estudiantes de másteres universitarios oficiales, dirigida por Rafael González Cañal y cofinanciada por el Banco Santander y la Universidad de Castilla-La Mancha durante el curso 2020/2021, además del proyecto investigación PID2020-117749GB-C21 del Instituto Almagro de teatro clásico de la Universidad de Castilla-La Mancha

## 1. INTRODUCCIÓN

Los grandes hispanistas siempre han echado en falta un estudio sobre los cultismos. Por ejemplo, Menéndez Pidal (1940: 14) consideraba que «en el estudio histórico-cultural del idioma los cultismos tienen una importancia principalísima, siendo lamentable que su conocimiento esté tan atrasado hoy en día», junto con Américo Castro (1948: 66), que afirmaba que «tiene razón el autor en notar la falta de estudios precisos sobre el cultismo». Por otra parte, Dámaso Alonso (1935: 43-44) pensaba que «han sido muy pocos los que se han preocupado por los cultismos», al igual que Benítez Claros (1957: 17-25), que denunció que «el estudio de los cultismos españoles permanece en el mismo estado que denunció Dámaso Alonso en *La lengua poética de Góngora*». Asimismo, cabe destacar que el estado de la cuestión no ha mejorado desde los años 30, si bien existen algunos estudios que analizan cómo el latín y el griego penetraron en el nivel lingüístico del castellano literario de forma artificial durante la Edad Media (Romero Cambrón, 2006; Pato, 2012) y también durante los Siglos de Oro (Senabre, 1982; Cebrián García, 1991; Becerra Hiraldo, 2001; Pozuelo Calero, 2019).

La intención de este estudio es, por tanto, cubrir ese hueco bibliográfico mostrando un rastreo representativo y general de los cultismos morfosintácticos de la literatura española de los Siglos de Oro. Por tanto, se pretende dar cuenta de los cultismos morfosintácticos que se integraron artificialmente en la literatura española de los Siglos de Oro en todos sus géneros –poesía, prosa y teatro–. Así pues, es en el género poético donde observamos una gran proliferación de estas estructuras. Los autores auriseculares –Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, fray Luis de León, Luis de Góngora, Juan de Espinosa Medrano, el autor de *El Lazarillo de Tormes*, Juan de la Cueva y Fernando de Herrera, entre otros– adaptaron estructuras morfosintácticas que se habían perdido en la evolución del latín al romance para dotar a sus textos de belleza y grandeza, comparándolos con las de la Antigüedad grecolatina.

La metodología se fundamenta, por un lado, en la Literatura Comparada y en la Tradición Clásica, disciplinas fundamentales para seleccionar los ejemplos y para establecer relaciones entre ambas literaturas, sin las cuales este trabajo no tendría sentido, y, por otro lado, en la Retórica Clásica (Lausberg, 1967, 1993) y en la Historia de la Lengua Española, en tanto que pretendemos analizar de qué forma se integraron en el nivel literario, planteando en la conclusión por qué no lo hicieron en el nivel oral. Respecto al corpus, se han escogido ejemplos variados de distintos autores españoles a partir de la bibliografía especializada, además de nuestras propias lecturas analíticas, sin caer en el subjetivismo ni en el mero impresionismo. En definitiva, el corpus no es exhaustivo, pues no aborda todos los ejemplos de un determinado autor ni todos los cultismos morfosintácticos de los siglos XVI y XVII: tampoco es nuestro objetivo, puesto que procuramos dar cuenta de un panorama general sobre cómo las lenguas clásicas influyeron artificialmente en el castellano aurisecular. De esta forma pretendemos esbozar un pa-

norama general, puesto que todavía no hay ningún estudio que aborde los cultismos morfosintácticos en su conjunto y que, además, analice ejemplos de varios autores.

## 2. LA TMESIS

La tmesis<sup>1</sup> (τμησις) —en griego «corte» o «separación»—, también conocida como «interpolación», es un metaplasmo<sup>2</sup> gramatical que consiste en la separación de una palabra mediante la interposición de otros miembros de la oración que no pertenecen a esa posición sintáctica. La tmesis era un fenómeno común en la literatura grecolatina, sobre todo en la homérica, y afectaba a varias categorías gramaticales. Está al servicio de la *compositio*, haciendo peligrar la *perspicuitas* y desembocando en la *obscuritas* (Lausberg, 1967: 164-165). Véanse, por ejemplo, la interposición del verbo en los sustantivos «septemtrioni» (1) y «cerebrum» (2), en conjunciones como «quocumque» (3), en formas verbales como «καταλείβων» (4), «circundant» (5), «ἐξερῶ» (6) y «κατὰ ἥσθιον» (7), en adverbios como «hactenus» (8) y adverbios interrogativos como «quousque» (9), así como también pronombres como «quemcumque» (10):

- (1) Talis Hyperboreo Septem subiecta trioni  
gens effrena uirum Riphæo tunditur Euro  
et pecudum fuluis uelatur corpora saetis (Virgilio, *Geórgicas*, 3, vv. 381-383).
- (2) Saxo cere comminuit brum (Ennio, *En*, 1, v. 412).
- (3) Quo me cumque rapit tempestas deferor hospes (Horacio, *Epístolas*, 1, v. 15).
- (4) κατὰ δάκρυα λείβων (Homero).
- (5) Circum virum dant (Ovidio, *Metamorfosis*).
- (6) ἀλλ' ἔκ τοι ἐρέω, τὸ δὲ καὶ τελέεσθαι οἴω (Homero, *Iliada*, 1, vv. 204).
- (7) οἱ κατὰ βοῦς Υπερίονος Ἡελίοιο / ἥσθιον (Homero, *Odisea*, 1, vv. 8-9).
- (8) Hac celebrata tenuis sancto certamina patri (Virgilio, *Eneida*, 5, v. 603).
- (9) quo me decet usque teneri? (Virgilio, *Eneida*, 5, v. 384).

<sup>1</sup> La tmesis es un subtipo de hipérbaton y, por tanto, de las *figuras per ordinem* de la *dispositio* aplicadas a la *elocutio* y de la *compositio*.

<sup>2</sup> Desviación de la composición léxica de una palabra, que es modificada por el *ornatus* y el *metrum*. *Vid.* para una explicación más detallada Lausberg (1967: 24-34) sobre los metaplasmos como prótesis, apódosis, epéntesis, paragoge, diéresis, síncope, apócope y sinéresis.

- (10) Quid sit futurum cras, fuge quaerere, et  
quem fors dierum cumque dabit, lucro  
 adpone nec dulcis amores  
 sperne, puer, neque tu choreas, (Horacio, *Odas* 1, 9, v. 14).

Los primeros ejemplos en castellano de tmesis<sup>3</sup> aparecen en *El Cantar de Mio Cid* (11) ya que el clítico en la lengua medieval no podía aparecer tras pausa y rompe el condicional (forma analítica en la lengua medieval procedente de la perífrasis «convitare habebant»>«combidar híen»>«combidar íen»>«convidarían»). No obstante, en la lengua medieval aparecen muchos otros que pueden ser estudiados en otro trabajo posterior. Alfonso X<sup>4</sup> recurre a la tmesis con los sustantivos «manera», «grado», «logar» y «planeta» (Pato, 2012: 273-310):

- (11) Combidar le íen de grado (*Cantar de mio Cid*).
- (12) De saber la longura de qual estrella quier del yguador del día por la su mayor altura (*Libro del ajedrez, dados y tablas*, Alfonso X).
- (13) De saber qual grado sube con la luna o con qual planeta quier de su logar (*Libros del saber de astronomía*, Alfonso X).

En el Siglo de Oro, la tmesis ya no era frecuente<sup>5</sup> porque las formas verbales no eran analíticas, sino sintéticas. Aparece, sobre todo, en autores como en Quevedo (14) y en Cervantes (15) ya que, fruto de sus continuas traducciones de los clásicos, intentaron adaptar la morfosintaxis romance a la latina. En este verso, la tmesis interpone el sustantivo «jerigonza», como burla de la sintaxis latinizante de Luis Góngora, pero también aparece en Cervantes donde un sintagma nominal se intercala entre el verbo:

- (14) La jeri aprenderá gonza siguiente (Francisco de Quevedo, *Quien quisiere ser Góngora en un día*).
- (15) Que mientras fuera el Cielo mejorando del soberano rey la larga vida (Cervantes).

<sup>3</sup> No se acostumbra a llamar la «tmesis» por su nombre en Filología Hispánica, donde encontraremos «interpolación» en los manuales, como, por ejemplo, en Domínguez Caparrós (1985: 56) y Rolf Eberenz (2000), entre otros. No obstante, usemos tanto el término griego o como el latino, nos referiremos al mismo concepto. Preferimos tmesis siguiendo la tradición humanística europea.

<sup>4</sup> Véase el estudio de Enrique Pato (2012).

<sup>5</sup> Cabe la posibilidad de preguntarse si la tmesis en Alfonso X se realiza con fines puramente estilísticos o literarios y si las secuencias eran gramaticales como en latín y en griego, o agramaticales como en español actual. La lengua medieval heredó rasgos morfosintácticos de la sintaxis latinizante que eran gramaticales y, probablemente, muy utilizados en la lengua oral. Por el contrario, la tmesis áurea se debe, en gran medida, a la búsqueda de una morfosintaxis más culta y dificultosa.

Usualmente, los manuales de literatura y de retórica prefieren la tmesis como «enca- balgamiento léxico», consecuencia, pues, de la hipermetría en *Oda a la vida retirada* de fray Luis de León. En este ejemplo, fray Luis, debido a sus traducciones latinas, puede reinterpretar el adverbio «*miserablemente*» como la unión del adjetivo miserable y del sustantivo *mente* en caso ablativo latino, de ahí que junto a la hipermetría separe la pala- bra. La tmesis es un procedimiento obligatorio porque, de lo contrario, fray Luis violaría el principio de isosilabismo:<sup>6</sup>

- (16) Y mientras miserable-  
mente se están los otros abrasando  
tendido yo a la sombra esté cantando (F. Luís de León, *Oda a la vida retirada*, vv.  
76-78)

En el siglo XVII esta estructura también fue muy imitada. Los ejemplos que aquí apporto son novedosos puesto que no aparecen citados en la bibliografía:<sup>7</sup>

- (17) [...] elegante habláis mente (Juan de Espinosa Medrano, *Apologético en favor de Luis de Góngora*)
- (18) [...] valiente habláis mente (Góngora, *Polifemo y Galatea*).

### 3. LOS PARÉNTESIS E HIPÉRBATOS

No me refiero aquí a «paréntesis» como sinónimo de «epanadiplosis», *figura per adiec- tionem*, sino como *figura per ordinem*. El paréntesis, por tanto, es un subtipo de hipér- baton que consiste en la interposición de una oración o de un sintagma dentro de un sintagma, por lo que se produce una estructura anómala a distancia entre sus miembros. Si la tmesis consiste en desgajar estructuras léxicas, el paréntesis consiste en romper y separar los sintagmas o estructuras más complejas como subordinadas (19):

- (19) *Ergo cum te -mecum enim saepissime loquitur- patriae reddidissem* (Quintiliano).

En Góngora y en fray Luis, los adjetivos conservan el orden sintáctico latino y apare- cen separados de su complemento, manteniendo relaciones de concordancia a distancia en género y número:

<sup>6</sup> Asumimos que la poesía es isosilábica, a excepción, por ejemplo, de los cantares de gesta españoles donde predomina la versificación anisosilábica.

<sup>7</sup> Los he descubierto gracias a mis conversaciones con Luis de Cañigal, a quien le agradezco su gran ayuda para mejorar este trabajo.

- (20) Sordo engendran gusano (Góngora, *Soledades*, I, v.740).
- (21) Humor se bebió purpúreo (Góngora, *Fábula de Píramo y Tisbe*, v. 482).
- (22) La fuga suspender podrá ligera (Góngora, *Fábula de Polifemo y Galatea*, estrofa XVII).
- (23) Los dientes de la muerte agudos fiera (Fray Luis de León, XXII, v. 68).
- (24) No cura si la fama  
canta con voz su nombre pregonera (Fray Luis de León, I, v. 11-12).

Del paso del latín al romance, se creó un orden rígido tanto en el sintagma como en la oración, de modo que, en principio, el determinante no se puede separar de su núcleo puesto que se perdió la libertad posicional latina. En Miguel de Cervantes,<sup>8</sup> tenemos casos de paréntesis que consiste en la separación del artículo determinado de su sustantivo por incisos al igual que en la sintaxis grecorromana:

- (25) Cuando una al parecer discreta gente (Cervantes, *Viaje al Parnaso*)
- (26) Tal este, humilde, al parecer, presente (Cervantes, *Poesías sueltas*, «A Alonso de Barros», v. 5)
- (27) En dos de cuero grandes barjuletas (Cervantes, *Viaje al Parnaso*)
- (28) Y este que escuchas, duro, alegre, estruendo (Cervantes, *Viaje al Parnaso*)

Luis Góngora también separó los demostrativos de su núcleo al igual que Miguel de Cervantes:

- (29) En esta, pues, Cartago (Góngora, *Soledades*, II, 293)
- (30) Con tantas del primer atrevimiento señas (Góngora, *Soledades*, I, 439-440)
- (31) Estas que me dictó rimas sonoras (Góngora, *Fábula de Polifemo y Galatea*, 1)

De este modo, por la imitación de la morfosintaxis latina, rompe la estructura interna de los sintagmas por influencia de autores latinos, como, por ejemplo, Ovidio y Virgilio:

<sup>8</sup> Resulta, asimismo, curioso que estos ejemplos sean en prosa y no en verso.

(32) Aspice quantum adgrediare nefas (Ovidio, *Metamorfosis*, VII, 70)

(33) Quantas ostentant, aspice, vires (Virgilio, *Eneida*, VI, 771)

Las lenguas romances no conservaron la libertad sintagmática y oracional del latín debido que predomina el nominativo, exceptuando el oblicuo como término de preposición, junto al acusativo y dativo en pronombres y clíticos. No obstante, en Góngora, encontramos la inversión de sintagmas adjetivales y preposicionales por imitación de los clásicos latinos. Estos sintagmas son, en principio agramaticales (hijo fiero de Neptuno/\*de Neptuno hijo fiero), pero Góngora abusó de esta estructura y les otorgó una belleza extraordinaria. Por ejemplo, hay algunos sintagmas que recuerdan a las *Metamorfosis* de Ovidio:

(34) De Neptuno hijo fiero (Góngora, *Fábula de Polifemo y Galatea*, Estrofa VII)

(35) Del himno culto dio el último acento (Góngora, *Soledades*, I, v. 951)

(36) Ya de la Aurora bella  
al rosado balcón (Góngora, *Soledades*, I, v. 389-390)

(37) de Leda el parto, y crece (Fray Luís de León, II, v.14)

(38) Adiós, de san Felipe el gran paseo (Miguel de Cervantes, *Viaje del Parnaso*, Capítulo I, v. 126)

(39) Es de vuestras virtudes el cimiento (Miguel de Cervantes, *Poetas sueltas*, «A M. Vázquez, mi señor», v. 84)

(40) Otro libro llegó de rimas solas (Miguel de Cervantes, *Viaje del Parnaso*, Capítulo VI, v. 195)

(41) En la memoria vives de las gentes (Miguel de Cervantes, *Poetas sueltas*, «En la memoria vives de las gentes»)

(42) De buen poeta quiere alcanzar nombre (Miguel de Cervantes, *Viaje del Parnaso*, Capítulo IV, v. 459)

(43) A las que tanto mar divide playas (Góngora, *Soledades*, I, v. 376)

(44) De cuantos pisan faunos la montaña (Góngora, *Soledades*, I, v. 189)

- (45) Ricos de cuantos el agua engendra bienes (Góngora, *Fábula de Polifemo y Galatea*, v. 123)

#### 4. EL ABLATIVO ABSOLUTO

El ablativo absoluto es una construcción sintáctica latina, que no griega, formada por un sustantivo en caso ablativo con un participio también en ablativo sin palabras funcionales, es decir, preposiciones o conjunciones para introducir oraciones subordinadas sustantivas en función de término:

- (46) *Urbe capta, Aeneas fugit* (Virgilio, *Eneida*)

- (47) *Cognita militum voluntate, Ariminum cum ea legione proficiscitur* (Julio César)

¿Se perdió el ablativo absoluto en la evolución del latín clásico al latín vulgar? Si comparamos la versión bíblica *Afra vetus*, también conocida como *Vetus Latina* con la *Vulgata*, observamos los ablativos absolutos no eran ya tan empleados en el siglo II. La *Vetus Latina* se corresponde, en cierto modo, con la lengua oral del siglo II, mientras que la *Vulgata* responde a cuestiones literarias y estilísticas del siglo IV, por lo que deducimos que san Jerónimo imitó los ablativos absolutos de los autores clásicos latinos.<sup>9</sup> Las oraciones subordinadas y coordinadas de *Vetus Latina* se sustituyeron por ablativos absolutos:

- (48) *Iesus autem emittit vocem magnam et exspiravit* (*Afra vetus*)

- (49) *Iesus autem, emissa voce magna, exspiravit* (*Vulgata*)

El ablativo absoluto, por raro que parezca, todavía sobrevive hoy en refranes o en modismos como estructura semiproductiva y encontramos su rastro en la lengua medieval, que, por lo que parece, no pudo ser un procedimiento sintáctico productivo en la lengua oral, ya que Veiko Väänänen (1971) explicó cómo perdió productividad en latín vulgar. Aparece, inesperadamente, en algunos textos como, por ejemplo, en Enrique de Villena:<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Estamos en dos ámbitos muy diferenciados: el latín vulgar y el latín postclásico que imitaba el latín clásico en un periodo donde estaban surgiendo las lenguas protorromances.

<sup>10</sup> Pensamos que Enrique de Villena imitó esta construcción latina que no era productiva en la lengua antigua debido a sus traducciones del latín: los doce libros de la *Eneida* de Virgilio y *La retórica nueva* de Tulio Cicerón. Este ejemplo nos parece interesante porque se trata de un autor medieval que empleó una sintaxis latinizante.

(50) Muerto el perro, se acabó la rabia (refrán popular)

(51) E fecho silencio, levantábase el maestro en teología (Enrique de Villena, *Arte de Trovar*)

No obstante, las construcciones de ablativo absoluto, aunque su pervivencia hoy es más literaria y culta que coloquial y no sean tan productivas como en latín, se imitaron de forma continuada durante los siglos XVI y XVII. En el *Lazarillo de Tormes* (1554) está muy presente el mundo clásico debido a la imitación excesiva durante el siglo XV de la sintaxis latinizante, de la que, sin duda, recogió Góngora en sus textos posteriormente:

(52) Venida la noche y su reposo, luego era yo puesto en pie con mi aparejo (*Lazarillo*)

(53) Y agora, visto el daño que haría a mi consciencia y a vuestras haciendas (*Lazarillo*)

(51) Vista mi inocencia, dejáronme, dándome por libre (*Lazarillo*)

(52) Desnudo el joven, cuanto ya el vestido [...] (Góngora, *Soledades*, I, v. 34)

(53) Vencida al fin la cumbre, del mar siempre sonante (Góngora, *Soledades*, I, v. 52-53)

(54) Fabricada la inmensa arquitectura de este mundo inferior que el hombre imita (Lope de Vega, *La vega del Parnaso*, «Silva moral», v. 1-2)

(55) Ida Venus, Adonis va a la cueva (Juan de la Cueva, *Llanto de Venus en la muerte de Adonis*)

(56) Ida Venus, las ninfas y las diosas convocan a los faunos y pastores que esparzan por el suelo frescas rosas (Juan de la Cueva, *Llanto de Venus en la muerte de Adonis*)

## 5. ADVERBIOS, CONJUNCIONES Y PREPOSICIONES CON VALOR LATINO

La separación del adverbio de negación «non» y del verbo era muy usual en latín, como, por ejemplo, en la *Eneida* de Virgilio. En latín, este adverbio tiene valor focalizador en todo tipo de sintagmas, incluso en el verbal. *La Fábula de Polifemo y Galatea*

(1612) de Luis de Góngora sigue este patrón y también Miguel de Cervantes con la topicalización<sup>11</sup> del sintagma adverbial negativo:

(57) Si mihi non animo fixum immotumque sederet (Virgilio, *Eneida*, IV, v. 15)

(58) No la Trinacria en sus montañas fiera armó de crueldad (Góngora, *Fábula de Polifemo y Galatea*, 65-66)

(59) No destrozada nave en roca dura  
tocó la playa más arrepentida,  
ni pajarillo de la red tendida  
voló más temeroso a la espesura (Góngora, *Soneto 42*, 1-4)

(60) Crece el deseo, y no la sed apoca (Cervantes, *Persiles y Sigismunda*, Capítulo 6)

(61) No del plomo encendido las funestas balas pudieran ser dañosas tanto (Cervantes)

(62) Y no con ella un solo reino domas (Cervantes, *Viaje al Parnaso*, VII, 158-159)

El uso correlativo latino de algunas conjunciones («et...et»; «iam...iam») sobrevivió<sup>12</sup> parcialmente en castellano, que prefirió la construcción asindética a la polisindética. Fray Luis de León usó el uso correlativo de estas conjunciones como polisíndetos retóricos con conjunciones coordinadas copulativas:

(63) En mal unto te goces,  
injusto forzador; que ya el sonido  
oyo, ya y las voces,  
las armas y el bramido  
de Marte, de furro y ardor ceñido (Fray Luis de León, *Profecía del Tajo*, v. 6-10).

(64) El prado y valle y gruta y río y fuente  
responden a su canto entristecido  
con acento doliente,  
de Galatea el nombre resonando (Fernando de Herrera, *Olimpio*, 203-206)

<sup>11</sup> La topicalización es latín se usaba de diferente forma que en castellano. En primer lugar, se formaba un hipérbaton con un sintagma precedido de un adverbio negativo. No entramos aquí en la comparación de la topicalización entre el latín y el castellano, que puede ser abordable en un trabajo posterior.

<sup>12</sup> Nos referimos que no es una construcción muy habitual, aunque tenemos en la literatura española muchos ejemplos de polisíndetos: «y dejaba por los rincones de pequeñas calaveras de paloma y levantaba las furias de los banquetes de los siglos últimos y llamaba al demonio del pan por las colinas del cielo barrido y filtraba un ansia de luz en las circulaciones subterráneas» (Federico García Lorca, *Paisaje de la multitud que vomita [Poeta en Nueva York]*).

- (65) Soy un fue y un será y un es cansado.  
 En el hoy y mañana y ayer junto  
 pañales y mortaja y he quedado  
 presentes sucesiones de difunto... (Francisco de Quevedo, ¡Ah de la vida!, vv. 12-14)

Todavía más asombroso puede parecer que fray Luis de León introduce la conjunción subordinada concesiva latina «etiamsi»<sup>13</sup> como un calco morfosintáctico con valor de «aunque»,<sup>14</sup> prescindiendo de la conjunción romance «maguer». La forma latina «etiam» se traduce como «ya» y «si» mantuvo su forma latina en castellano, por lo que, para fray Luis, «etiamsi» viene a ser «si ya», sin duda, un cultismo morfosintáctico muy forzado:

- (70) Si ya la niebla fría  
 Al rayo que amanece odiosa ofende  
 Y contra el claro día  
 las alas escurísimas estiende (Fray Luís de León, XV, vv. 15-19).

## 6. EL DATIVO POSESIVO

El dativo latino tenía muchas más funciones aparte de ser complemento indirecto, como, por ejemplo, el dativo posesivo: «Liber est mihi» cuya traducción en castellano sería «Tengo un libro». En algunas lenguas romances, ha sobrevivido este dativo posesivo excepcionalmente como en francés: «Le livre est à moi» («Tengo un libro»). No obstante, en castellano, no sobrevivió («\*El libro es a mí»), es decir, que el dativo posesivo se perdió del paso del latín al romance. Sin embargo, en Góngora encontramos algunos ejemplos de este dativo posesivo:

- (71) De este, pues, formidable de la tierra  
 bostezo el melancólico vacío  
 a Polifemo, horror de aquella sierra,  
bárbara choza es, albergue umbrío [...] (Góngora, *Fábula de Polifemo y Galatea*, vv. 43-44)

<sup>13</sup> Alarcos (1981: 14-15) considera estos versos como prótasis y los siguientes como apódosis de una gran construcción oracional.

<sup>14</sup> Véanse ejemplos de traducciones de «etiamsi» como «Etiamsi Augustinus immediate tantum de capacitare Deum suscipiendi loquitur, omnino tamen liquet hominem in hoc labore, in quo ipse ab aceto eiusque aceti sapore se liberat, non solum pro Deo liberum fieri, sed profecto etiam aliis se aperire» frente a «Aunque Agustín habla directamente sólo de la receptividad para con Dios, se ve claramente que con este esfuerzo por liberarse del vinagre y de su sabor, el hombre no sólo se hace libre para Dios, sino que se abre también a los demás».

Esta estructura resulta difícil de comprender si no se posee un nivel aceptable de latín: la estructura «a Polifemo [...] bárbara choza es» es un cultismo sintáctico puesto que se recurre al dativo posesivo, una estructura que no sobrevive en castellano, y que significa «Polifemo posee una bárbara choza». «Polifemo» es el dativo posesivo, siendo aquí el complemento indirecto y término de preposición, «bárbara choza» actúa como el sujeto latino en nominativo y el verbo «ser» adquiere aquí la acepción de posesión con dativo.

## 7. CULTISMOS MORFOSEMÁNTICOS Y TRADUCCIONES LIBRES

Llamamos aquí «cultismos morfosemánticos» a aquellas palabras que no tienen un significado romance propiamente dicho, sino que están más ligadas al significado latino como si no hubieran pasado por un proceso etimológico: en definitiva, palabras patrimoniales con un significado culto latino. Quizá los casos más destacables aparecen en los poemas de fray Luis de León, ya que el conocimiento del latín y del griego era indispensable en nuestros humanistas del Siglo de Oro. Tradujo, por ejemplo, el *Cantar de los Cantares*, las *Églogas* y las dos primeras *Geórgicas* de Virgilio, las *Odas* de Horacio, la primera *Olímpica* de Píndaro, fragmentos de *Andrómaca* de Eurípides, pero también fue lector de muchos otros como Píndaro y Tíbulo.

Fruto de estas traducciones, incorporó cultismos morfosemánticos en sus poemas, explicados a nota de pie de página en la edición de fray Luis (1987) por Juan Alcina. Algunos ejemplos de ellos son «leño» (<«lignum») por «barco» (I<sup>15</sup>, v. 62; XIV, v. 58), «desprecia» (<«despicere») por «mirar hacia lo alto» (II, v. 40), «aire» (<«aether») por «cielo» y «aire» (, III, v. 1; XII, v. 65), «fatiga» (V, v. 1; VI, v. 23), «labor» (<«labor») por «sufrimiento» (VI, v. 13) de la traducción directa de Propertio (*et tibi non unquam nosotros puer iste labores afferat*), «aplicar» («applicare») por «dirigir» (IX, v. 37), «decir» (<dicere) por «celebrar» (XIX, v. 5); y «convertir» (XIX, v. 81).

Sobre Lope de Vega se ha discutido mucho sobre si sabía o no latín. Este ejemplo es sumamente relevante ya que considero que aporta nuevas pistas; es cierto que no creo que fuera un erudito en la materia, pero que sí poseía un cierto nivel elemental. Por ejemplo, las polianteadas íntegramente en latín, especialmente las de Ravisio Textor, eran las fuentes directas de muchas de sus obras dramáticas. Si no sabía latín, ¿cómo podemos explicar que las entendiese y las estudiase? La cuestión queda abierta para trabajos futuros. Asimismo, quiero incluir las similitudes con la *Encida* de Virgilio en *Las grandezas de Alejandro* de Lope de Vega:

<sup>15</sup> Reducimos aquí los nombres de los poemas por economía, aunque, en realidad, la mayoría de ellos no tenían un título cuando fray Luis los escribió, pero han sido renombrados por la crítica para un mayor orden filológico.

(72) Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris  
 Italiam fato profugus Laviniaque venit  
 Litora [...] (Virgilio, *Eneida*, vv. 1-3)<sup>16</sup>

(73) Canto del hijo divino  
 de Júpiter y de Marte  
 las armas. (Lope de Vega, *Las grandezas de Alejandro* vv. 1704- 1706).

## 8. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos estudiado algunos cultismos morfosintácticos como respuesta a la recepción de autores clásicos. Algunas construcciones, como, por ejemplo, los ablativos absolutos no nos sorprenden, pero sí su abuso. Las construcciones de ablativos absolutos tienen hoy cierta vigencia, pero fueron muy imitadas en los Siglos de Oro. Andrés Bello (1981), Ignacio Bosque (1990) y J. M. Brucart (1992) consideran que el carácter deponente de algunos verbos, también llamados ergativos, posibilitan la construcción. Dicho de otro modo, otras formas inergativas, como las que aparecen en Juan de la Cuesta, son agramaticales (*\*Permanecidos los huéspedes; \*Estornudado Luis*). Cabe destacar que el ablativo absoluto sobrevive, sobre todo, en el lenguaje jurídico y en conjunciones por procesos de reanálisis (*Dado que; Puesto que*) en sintagmas y construcciones restringidas no productivas.

Los autores auriseculares recuperaron algunos cultismos muy extraños en la actualidad, como, por ejemplo, el dativo posesivo. No creemos que pudieran conocer las relaciones entre las lenguas romances como el francés –lengua en que todavía se conserva–, sino que, a través de las lecturas latinas, recuperaron esta estructura sintáctica para expresar la posesión. La tmesis, el paréntesis y el valor latino semántico de algunos adverbios, conjunciones y preposiciones siguen esta misma línea.

No tenemos suficiente constancia si estos autores leyeron las obras en latín o griego, o si bien las leyeron en comentarios o paráfrasis en lenguas vernáculas. Nuestra hipótesis es que lo hicieron en latín o en griego –como es el caso de fray Luís de León–, ya que, de lo contrario, no se entiende correctamente por qué aparece la tmesis como construcción sintáctica en estos textos. Al igual que los autores se contagiaron de los tópicos –por ejemplo, el tópico del denuesto de la navegación– y los géneros literarios, como la epístola, también lo hicieron con el lenguaje. Finalmente, esperamos haber cumplido con nuestro objetivo: rastrear las raíces de nuestra literatura a través de la grecorromana y explicar la influencia en ella. En definitiva, se abusó de la sintaxis latinizante en estos siglos,

<sup>16</sup> Canto las armas y al hombre [Eneas] que llegó el primero a las costas desde Troya a Italia huyendo del destino y a las playas lavinias [Traducción propia].

superando a épocas pasadas, como la literatura medieval (Juan Fernández de Heredia, Enrique de Villena, Alfonso X el Sabio, Juan de Mena, entre otros).

¿Por qué los cultismos léxicos pasaron de la lengua literaria a la no literaria? ¿Por qué los cultismos morfosintácticos tan solo permanecen en el nivel literario? La pregunta, aunque compleja, es muy interesante para nuestra disciplina. Creo que la respuesta consiste en que el nivel léxico siempre evoluciona y cambia en la vida de un hablante, frente al nivel morfosintáctico que evoluciona muy lentamente. Por tanto, la lengua no literaria de los Siglos de Oro no adoptó los cultismos morfosintácticos de forma sistemática.

## BIBLIOGRAFÍA

### *Bibliografía primaria*

- ALFONSO X (1999): *Libros del saber de astronomía*, Barcelona, Ebrisa.
- ALFONSO X (2010): *Libros de los juegos de ajedrez, dados y tablas* (edición de Manuel González Jiménez), Valencia, Scriptorium.
- ANÓNIMO (1990): *Lazarillo de Tormes* (edición de Francisco Rico), Madrid, Cátedra.
- ANÓNIMO (1981): *Poema de Mío Cid* (edición de Colin Smith), Madrid, Cátedra.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de (1992): *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* (edición, introducción y notas de Juan Bautista Avallé-Arce), Madrid, Cátedra.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de (2016): *Obras completas* (edición, introducción y notas de Juan Carlos Peinado).
- CUEVA, Juan de la (1984): *Fábulas mitológicas y épica burlesca*, Madrid, Editora Nacional.
- ESPINOSA MEDRANO, Juan de (1997): *Apologético en favor de don Luis de Góngora* (edición de José Carlos González Boixo), Roma, Bulzoni.
- GÓNGORA Y ARGOTE, Luis de (1987): *Fábula de Piramo y Tisbe* (edición, introducción y notas de David Garrison), Madrid, Esteban.
- GÓNGORA Y ARGOTE, Luis de (1991): *Soledades* (edición de John Beverly), Madrid, Cátedra.
- GÓNGORA Y ARGOTE, Luis de (1993): *Fábula de Polifemo y Galatea* (edición de Alexander A. Parker), Madrid, Cátedra.
- HERRERA, Fernando de (1985): *Poesía castellana original y completa* (edición de Cristóbal Cuevas), Madrid, Cátedra.
- HOMERO (2002): *Odisea* (introducción de Manuel Fernández Galiano y traducción de José Manuel Pabón), Madrid, Gredos.
- HOMERO (2014): *Ilíada* (traducción, prólogo y notas de Emilio Crespo Güemes), Madrid, Gredos.
- HORACIO FLACO, Quinto (2008): *Sátiras, Epístolas, Arte poética* (introducción, traducción y notas de José Luis Moralejo), Madrid, Gredos.
- HORACIO FLACO, Quinto (2010): *Odas* (presentación, traducción y notas de José Luis Moralejo), Madrid, Gredos.
- LEÓN, Luis de (1985): *Poesía* (edición de Juan Alcina), Madrid, Cátedra.
- OVIDIO NASÓN, Publio (2019): *Metamorfosis. I-V* (introducción, traducción y notas de José Carlos Fernández Cortes y Josefa Cant Llorca), Barcelona, Gredos.

- OVIDIO NASÓN, Publio (2019): *Metamorfosis VI-X* (introducción, traducción y notas de José Carlos Fernández Cortes y Josefa Cant Llorca), Barcelona, Gredos.
- OVIDIO NASÓN, Publio (2020): *Metamorfosis. XI-XV* (introducción, traducción y notas de José Carlos Fernández Cortes y Josefa Cant Llorca), Barcelona, Gredos.
- QUEVEDO, Francisco de (1982): *Poesía varia* (edición de James O. Crosby), Madrid, Cátedra.
- VILLENA, Enrique de (1923): *Arte de trovar* (edición, prólogo y notas de Francisco Javier Sánchez Cantón), Madrid, Victoriano Suárez.
- VIRGILIO MARÓN, Publio (2008): *Bucólicas, Apéndice virgiliano, Geórgicas* (introducción general de José Luis Vidal, traducciones, introducciones y notas de Tomás de la Ascensión Recio García), Madrid, Gredos.
- VIRGILIO MARÓN, Publio (2013): *Eneida* (edición de Carlos Fernández Corte, traducción de Aurelio Espinosa Pólit), Madrid, Cátedra.
- VEGA, Lope de (2015): *La vega del Parnaso* (edición crítica y anotada del Instituto Almagro de teatro clásico, dirigida por Felipe B. Pedraza Jiménez y Pedro Conde Parrado), Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 3 vols.
- VEGA, Lope de (2017): *Comedias. Parte XVI* (edición crítica de Prolope coordinada por Florence d'Artois y Luigi Giuliani), Madrid, Gredos.

### *Bibliografía secundaria*

- ALONSO, Dámaso (1935): *La lengua poética de Góngora*, Madrid, Centro de Estudios Históricos.
- BECERRA HIRALDO, José María (2001): «Los cultismos en fray Luís de León», *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 19, pp. 45-72.
- BELLO, Andrés (1981): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (edición crítica de Ramón Trujillo), Santa Cruz de Tenerife, Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.
- BENÍTEZ CLAROS, Rafael (1957): «Problemas del cultismo», en Rafael de Balbín (coord.): *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, Madrid, Patronato Marcelino Menéndez y Pelayo.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio (1990): «Sobre el aspecto en los adjetivos y en los participios», en Ignacio Bosque (coord.): *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, pp. 177-214.
- BRUCART, José M. (1992): «Gramática generativa y gramática del español», *Verba: Anuario galego de filoloxía* 20, pp. 93-112.
- CEBRIÁN GARCÍA, José (1991): *Estudios sobre Juan de la Cueva: 'No tengo duda qu'extrañéis mi nombre'*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (1987): *Diccionario de métrica española*, Madrid, Editorial Paraninfo.
- EBERENZ, Rolf (2000): *El español en el otoño de la Edad Media: sobre el artículo y los pronombres*, Madrid, Gredos.
- LAUSBERG, Heinrich (1993): *Elementos de retórica literaria: introducción al estudio de la filología clásica, románica, inglesa y alemana* (traducción de Mariano Marín Casero), Madrid, Gredos.
- LAUSBERG, Heinrich (1967): *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura*, Madrid, Gredos, 3 vols.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1940): *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe.

- PATO, Enrique (2012): «Qual manera quier: la interposición en los indefinidos compuestos del español medieval», *Revista de filología* 92, pp. 273-310.
- POZUELO CALERO, Bartolomé (2019): «El hipérbaton de Góngora y el latín», *E-Spania: Revue électronique d'études hispaniques médiévales* 32, en línea: <<https://journals.openedition.org/e-spania/30358>>.
- ROMERO CAMBRÓN, Ángeles (2006): «Latinismos sintácticos en la lengua herediana: a propósito de las Historias contra los paganos (ms. v-27)», *Archivo de filología aragonesa* 61-62, pp. 57-84.
- SENABRE, Francisco (1982): «El encabalgamiento en la poesía de fray Luis de León», *Revista de Filología Española*, pp. 39-49.
- VÄÄNÄNEN, Veikko (1971): *Introducción al latín vulgar* (traducción de Manuel Carrión), Madrid, Gredos.

# LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU ENSEÑANZA EN SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

## NON-VERBAL COMMUNICATION AND ITS TEACHING IN SECOND AND FOREIGN LANGUAGES

SARA GÓMEZ DÍAZ  
*Universidad de Cádiz*  
sara.gomez@uca.es

*Resumen:* El objeto de este estudio es reivindicar la importancia y la necesidad de inclusión de la comunicación no verbal en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que los signos no son universales y presentan diferencias en base a las lenguas y las culturas. Para ello, en el presente documento, se muestra un análisis sobre el estado de la cuestión, una clasificación sobre la conducta no verbal y, por último, una propuesta de posibles actividades para trabajar la comunicación no verbal en el aula ELE.

*Palabras clave:* comunicación no verbal, enseñanza de lenguas, cultura, interculturalidad.

*Abstract:* The aim of this study is to claim the importance and need to include non-verbal communication in the teaching of second and foreign languages, since the signs are not universal and present differences based on languages and cultures. To this end, this document shows an analysis of the state of the art, a classification of non-verbal behavior and, finally, a proposal of possible activities to work on non-verbal communication in the SFL classroom.

*Keywords:* non-verbal communication, language teaching, culture, interculturality.

### 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas el objetivo central ha sido históricamente desde siempre la gramática. Es a partir de los años 70, aproximadamente, cuando empieza a existir interés por parte de los estudiosos en realizar investigaciones sobre el campo que nos ocupa ahora: el lenguaje no verbal. Así pues, Fernando Poyatos (1994a) es uno de los primeros que teoriza sobre el tema y lleva a cabo planteamientos sobre aspectos específicos como la importancia del lenguaje no verbal en el acto comunicativo y, especialmente, en el ámbito de la enseñanza de ELE.

En este sentido, la enseñanza de segundas lenguas supone mucho más que la adquisición de una competencia lingüística, ya que el código lingüístico no es suficiente en

muchas ocasiones, de ahí que en la enseñanza de lenguas extranjeras se tenga que adquirir también una competencia comunicativa, en la que la comunicación no verbal cobra un papel primordial.

Sin embargo, la comunicación no verbal siempre ha tenido un papel secundario en cuanto a la comunicación se refiere y, debido a esto, con este artículo, queremos reivindicar su importancia en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Para ello, como hipótesis central, sostenemos que la comunicación no verbal es fundamental en el proceso comunicativo y cobra especial relevancia en el ámbito de la enseñanza de L2/LE, como tratará de mostrarse a lo largo de este trabajo, debiéndose por ello incluir en el diseño curricular de los cursos de idiomas. Para ello, nos basaremos fundamentalmente en los siguientes objetivos:

- Conocer y definir el concepto de comunicación no verbal.
- Conocer, desarrollar y explicar la comunicación no verbal dentro de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
- Desarrollar actividades sobre comunicación no verbal para fomentar su uso en el aula de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Partiendo de tales objetivos, se ha optado por una metodología descriptiva, de carácter deductivo, pues a partir de los aspectos generales propuestos, hemos extraído conclusiones específicas sobre el tema; así como de carácter comparativo.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En un principio, el estudio de la lengua extranjera se inició como un mero conocimiento gramatical y estructural. Sin embargo, es necesario enseñar y aprender a comunicarse en la lengua meta y, para ello, el conocimiento del sistema lingüístico no es suficiente: hay que atender también a la competencia comunicativa (Cestero Mancera, 1998: 4). Es preciso, sin duda, conocer el sistema lingüístico, pero no es suficiente por sí solo, no podemos dejar a un lado el uso de la lengua en función del contexto, de las variables psicológicas y sociológicas, si queremos lograr una comunicación eficaz; y ahora, en los inicios del siglo XXI, cobra especial énfasis el enfoque comunicativo intercultural, consecuencia de los cambios y fenómenos presentes en nuestra realidad político-social: globalización, respeto por la diversidad cultural... (Padilla González, 2007: 384).

En este sentido, según Hymes (1971), autor que formula la primera definición de este concepto en los años 70, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma». Así,

siguiendo el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes<sup>1</sup> (1997-2020), podemos definir la competencia comunicativa<sup>2</sup> como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Gracias al desarrollo del enfoque comunicativo, el contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo cobra especial relevancia, puesto que el hablante debe ser capaz de emitir enunciados en una conversación coherente y adecuar el lenguaje en función del contexto social en el que se desarrolle, de ahí que ya no sea suficiente la emisión de enunciados correctos desde el punto de vista gramatical y empiecen a tenerse en cuenta los elementos sociolingüísticos y socioculturales.

Así mismo, dentro de la competencia comunicativa entran en juego determinados aspectos para conseguir una comunicación efectiva en una lengua extranjera. Según Padilla González (2007: 386), estos son: la empatía del interlocutor, que debe tener en cuenta el marco cultural<sup>3</sup> de referencia de su interlocutor, también la voluntad de relacionarse, superando los posibles malentendidos y conflictos que pueden producirse durante la interacción como consecuencia de las diferencias culturales; todo ello sin olvidar, además, que el aprendiz de una lengua extranjera tiene su propia competencia lingüística y cultural, así como su propia identidad social, que se manifiesta cuando se produce la interacción. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, surge la denominada

<sup>1</sup> Cf. <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)>

<sup>2</sup> Existen varios modelos con relación a los componentes que conforman la competencia comunicativa. Así, autores como Canale y Swain (1980) incluyen cuatro subcompetencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Van Ek (1986) añade dos más: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. Bachmann (1990) suma a estas competencias la habilidad lingüística comunicativa, es decir, el conocimiento más la capacidad para ponerla en práctica haciendo un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Byram (1995) nos presenta un modelo de competencia intercultural que supone una evolución de todo lo anterior, que se caracteriza principalmente por dos rasgos: la dimensión sociocultural es central en todo aprendizaje; y la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la que está aprendiendo.

<sup>3</sup> Dentro del marco cultural, se tienen en cuenta los tipos de cultura que distinguen Miquel y Sans (1992:15-21): «cultura con mayúsculas», «cultura a secas» y «cultura con k». La primera se refiere a la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Se trata de la cultura por excelencia. En cuanto a la segunda, abarca a todo aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. La última hace referencia al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, es decir, abarca los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes.

competencia comunicativa intercultural. Esta aparición supone una evolución en cuanto a las otras competencias, ya que esta nueva concepción considera al alumno como un sujeto intercultural cuyas capacidades comunicativas en otras lenguas le permiten establecer y mantener relaciones con personas de otras culturas.

Siguiendo a Padilla González (2007: 385), podemos definir la competencia intercultural como:

La habilidad del aprendiz 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.

En definitiva, la competencia comunicativa intercultural tiene como objetivo que el estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera<sup>4</sup> sea capaz de desenvolverse en cualquier situación comunicativa, accediendo a otros valores culturales desde su propia identidad cultural, superando obstáculos como los malentendidos.

### 3. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Existen dos clases de comunicación dentro de las relaciones entre las personas. Por un lado, tenemos la comunicación verbal y por otro, la no verbal. Sin embargo, en muchas ocasiones es difícil separarlas porque hay comportamientos no verbales que están ligados a los verbales. En este sentido, hallamos multitud de definiciones de comunicación no verbal pero destacando a Poyatos (1994a: 17), podemos definirla como «las emisiones de signos activos o pasivos, que constituyen o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración».

Es difícil imaginarse una interacción entre dos o más personas que no incluya comunicación no verbal, pues siempre que nos comunicamos cara a cara incluimos expresiones faciales, movimientos del cuerpo, gestos... Cuando no estamos de forma presente interactuando con la otra persona o con las otras personas, en estos casos, también influye la comunicación verbal. Por ejemplo: si estamos hablando por teléfono, la persona que nos escucha recibe información de nuestra voz, acento, de la velocidad con la que hablamos, etc. Todos estos signos comunican, incluso si escribimos un *e-mail*:

<sup>4</sup> Según Castro Viúdez (2002: 217), se entiende por «segunda lengua», la lengua que se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otras u otra lengua. Por el contrario, se habla de «lengua extranjera» cuando una lengua no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o aprende. En el caso del español ha dado pie al acrónimo ELE «español (como) lengua extranjera» (anticuado E/LE), que empezó a utilizarse ya en los años 80.

- (1) Hola a todos. El próximo día 20 a las 21:00 h. celebraremos mi cumpleaños en casa de Luis. Habrá comida, bebida y música.
- (2) ¡¡HOLA A TODOS!! El próximo día 20 a las 21:00 celebraremos mi cumpleaños en casa de Luis ☺ ☺!! ¡¡¡¡Habrá comida, bebida y música 🎵!!!!

Teniendo en cuenta estos ejemplos, podemos apreciar que a través de un *e-mail* la comunicación no verbal también influye, es decir, también comunica. El hecho de insertar en el correo formas no verbales de comunicación, tales como emoticonos, la exagerada puntuación, el uso de la exclamación, etc. produce diferencias entre el primero y segundo mensaje. Así mismo, según Davis (1971: 5) la comunicación verbal no sería nada si no estuviese acompañada de la comunicación no verbal, puesto que todo lo que engloba la comunicación no verbal (gestos, mirada, expresiones, etc.) es muy difícil de ser manipulado por el locutor. Además, los gestos, posturas, etc. exteriorizan lo que cada locutor siente y piensa realmente y acontecen en un tiempo apenas perceptible para el consciente de nuestro cerebro.

Como hemos visto, la comunicación no verbal es muy importante en nuestras interacciones con otras personas, ya que representa, aproximadamente, el 65 % de información enviada a la otra persona (Guerrero, Hecht y DeVito, 2008: 4). Por otro lado, Merhabian (1981), gran estudioso de la comunicación no verbal, llevó a cabo una regla conocida como *regla Merhabian*, en la cual considera que solo el 7 % de la información se atribuye a las palabras, mientras que el 93 % (55 % correspondiente al lenguaje corporal y 38 % a la voz) proviene de la comunicación no verbal, de ahí que sea fundamental en el proceso de enseñanza de lenguas.

### 3.1 *Clasificación de la conducta no verbal*

El sistema no verbal incluye una gran variedad de elementos, muchos de los cuales no aparecen de forma aislada. En este epígrafe, desarrollaremos los componentes y patrones de la comunicación no verbal:

#### 3.1.1 Kinésica

Como señala Barros Luco (2011: 1), la kinésica estudia la expresión de los mensajes corporales no verbales como los gestos y los movimientos del cuerpo, las expresiones del rostro, la mirada y el tacto. Estos elementos nos sirven para expresar las emociones y el afecto, para complementar lo que decimos oralmente, para mostrar normas y actitudes de buena convivencia o, incluso, para reemplazar algunas palabras. Si seguimos a Knapp (2010: 17), el comportamiento kinésico englobaría los gestos, los movimientos corporales, las expresiones faciales (sonrisas), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada), y también la postura.

En lo que se refiere a la kinésica, la mirada es un elemento de la comunicación no verbal muy importante en la cultura española y en las mediterráneas en general, frente a las asiáticas. En una clase, por ejemplo, puede ser importante que un alumno oriental comprenda que es correcto mirar a los ojos cuando se dirige a un compañero o al profesor. De lo contrario, aunque en su cultura muestra respeto al no mantener la mirada, para un español puede significar hostilidad y rechazo si no lo hace. Un nativo podría entender que el extranjero, que en ningún momento mira a los ojos de su interlocutor, no desea escuchar o conversar con él, de ahí que se aleje del diálogo o no mantenga relación. Es decir, en este caso la interpretación es justo la contraria: para uno significa respeto, cortesía, educación, mientras que para el otro significa descortesía, falta de respeto y de educación, hostilidad, negación, desaprobación, desinterés (Ciarra Tejada, 2009: 5).

### 3.1.2 Paralenguaje

El paralenguaje se refiere a cómo se dice algo y a qué no se dice. Tiene que ver con el espectro de señales vocales no verbales establecidas alrededor del comportamiento común del habla (Knapp, 2010: 24). Siguiendo a Ciarra Tejada (2009: 10), lo paralingüístico se refiere al conjunto de timbre, tono, cantidad, tipo de voz como el susurro (cualidades y modificadores fónicos); los actos de toser, reír, llorar, suspiros... (sonidos fisiológicos y emocionales); onomatopeyas, interjecciones, emisiones sonoras como resollar, gemir, y otros sonidos sin grafía establecida como ¡Uffff!, ¡Bua!, etc. (elementos cuasi-léxicos o alternantes paralingüísticos); pausas, silencios. Estos elementos del lenguaje no verbal pueden utilizarse de manera intencionada o no.

En el paralenguaje, por ejemplo, el acto de toser es una reacción natural cuando una persona tiene la garganta irritada o se atraganta pero en España es habitual toser adrede cuando alguien desea advertir de la presencia de otra persona o pedir permiso para pasar si el que interrumpe el paso no nos ve. También solemos toser cuando queremos que nuestra presencia se subraye o enfatice o que alguien se dé por aludido en una conversación o comentario que hagamos. Se trata de un uso intencional, por lo que puede que en otras culturas no exista y, por tanto, deba ser enseñado si se aprende español para que la comunicación sea exitosa.

### 3.1.3 Proxémica

La proxémica es el estudio del uso y la percepción del espacio social y personal, es decir, se ocupa de cómo la gente usa y responde ante las relaciones espaciales en el establecimiento de grupos formales o informales, de ahí que estudie la disposición de los asientos, la disposición espacial relacionada con el liderazgo, etc., así como de la orientación espacial personal en el contexto de la distancia conversacional y cómo esta varía de acuerdo con el sexo, el estatus, los roles, la orientación cultural... (Knapp, 2010: 25).

Así pues, las diferentes culturas mantienen distintos estándares de espacio interpersonal. Por ejemplo, las culturas latinas mantienen distancias más pequeñas y la gente tiende a estar más cómoda cerca de los demás, es decir que el acercamiento no es rechazado ni resulta incómodo. En otras culturas, como la anglosajona o la germánica, la distancia es mayor, aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta en una situación comunicativa.

#### 3.1.4 Cronémica

El sistema cronémico se encarga de la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano (Cudinach Socuéllamos y Lassel Sopeña, 2006: 31). Poyatos (1994b: 279), considera que el tiempo en cualquier interacción puede influir de manera activa o pasiva, ya que modifica o refuerza el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana, desde sílabas y gestos hasta la duración de una visita o los intervalos entre la recepción de una carta y su respuesta. Así pues, este autor distingue entre:

1. Tiempo conceptual: se incluyen dentro de esta concepción los hábitos culturales relacionados con la incidencia del tiempo en la acción humana, así como la planificación del tiempo o la realización usual de una o varias actividades a la vez.
2. Tiempo social: está formado por los signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones sociales.
3. Tiempo interactivo: responde a la duración de los signos que aportan un valor informativo desde el aumento de la velocidad de emisión de un enunciado hasta el alargamiento de un beso o de un abrazo, con todas las connotaciones que el interlocutor puede extraer de esa interacción.

#### 3.1.5 Características físicas

Las características físicas son señales no verbales muy importantes que no son forzosamente movimiento. Están formadas por la forma del cuerpo o el físico, los olores del cuerpo y el aliento, el atractivo general, la altura, el peso, el cabello, el color o la tonalidad de la piel (Knapp, 2010: 24).

El aspecto se refiere a la imagen en conjunto que una persona muestra por su forma de vestir, el perfume que usa o los complementos que lleva, entre otros. Es decir, se refiere a la imagen que el interlocutor ofrece. En general, los seres humanos tardamos entre 2 y 5 segundos en emitir un juicio sobre la persona que conocemos u observamos solamente por su aspecto. Normalmente, este juicio nos indica cómo es la persona en rasgos generales: simpatía, aspecto agradable o desagradable, forma de vestir cultural o personal, etc. (Ciarra Tejada, 2009: 7).

### 3.1.6 Conducta táctil

Según Aguilera Delgado (2010), la conducta táctil se refiere a la forma que tenemos de relacionarnos utilizando el tacto. Se trata de una forma de expresión que solemos utilizar con personas más cercanas a nosotros, ya que implica una gran proximidad. De esta manera, dentro del comportamiento táctil se encontrarían los abrazos, los besos, las caricias, etc., ya que refuerzan la significación de una conducta. El contacto físico es una forma de comunicación no verbal que recibe también el nombre de comunicación táctil. Dentro de la comunicación, el tacto es una de las formas más íntimas de comunicación, ya que a través de ella se comunican, entre otros sentimientos, entusiasmo, ternura, amor...

### 3.1.7 Artefactos

Siguiendo a Davis (1971), los artefactos son todos aquellos elementos que utilizan las personas para modificar su cuerpo y que pueden actuar como estímulos no verbales: la ropa, el maquillaje, los postizos, las gafas y demás complementos. Imaginemos que dos personas se encuentran en una discoteca y una de ellas tiene cierto interés en la otra. Si la persona que no tiene interés le enseña su alianza de bodas, la persona interesada captará el mensaje de que está casada.

### 3.1.8 Factores del entorno

Esta categoría engloba aquellos elementos que interfieren en la relación humana pero que no son parte de ella. Se refiere a las variaciones en la disposición, los materiales, las formas o superficies de los objetos en el entorno interactuante, etc. (Knapp, 2010: 26). Por ejemplo, si se observan colillas, mondaduras de naranja y papeles usados en un determinado lugar que ha dejado la persona con la que vamos a encontrarnos, la impresión que produce esto puede influir en la relación que se establecerá con ella.

Si bien hemos clasificado la conducta no verbal, debemos destacar que hay que tener en cuenta la cultura, la lengua y el lugar en el que queremos estudiar la comunicación no verbal, pues el significado de los diferentes elementos no verbales puede variar. Incluso dentro de un mismo país, puede no existir un acuerdo unánime sobre el significado exacto de cada gesto. En este sentido, por ejemplo, en Europa, el saludo tradicional es un apretón de manos, seguido, en ciertos casos, por un abrazo o incluso un beso o dos en las mejillas entre amigos. En países como Alemania, Austria, Dinamarca, Grecia, Irlanda, Noruega, entre otros, la gente se aprieta las manos con bastante firmeza, mientras que en España, Francia o Italia, el apretón es más ligero y más cálido (Poyatos, 1994a: 35).

#### 4. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

En la enseñanza de lenguas extranjeras el objeto central ha sido históricamente desde siempre la gramática. Hasta muy recientemente, los años 70, no había interés por parte de los estudiosos en realizar investigaciones sobre este campo que nos ocupa ahora: el lenguaje no verbal. Poyatos (1994a) es uno de los primeros en realizar estudios sobre este tema y llevar a cabo planteamientos sobre aspectos específicos, como la importancia del lenguaje no verbal en el acto comunicativo y, especialmente, en el ámbito de la enseñanza de LE. Para Poyatos (1994a: 25) el lenguaje no verbal está estrechamente relacionado con la comunicación y la cultura. Así pues, este autor define la comunicación como:

El conjunto de emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

Y entiende cultura como (1994a: 25):

Una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico; hábitos aprendidos, pero condicionados biológicamente. Y, por supuesto, hábitos que son influidos, a su vez, por la comunicación; comunicación que podemos reducir a una transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.

En este sentido, cuando se aborda el aprendizaje de una lengua extranjera se aborda un proceso de aprendizaje intercultural, ya que debemos enfrentarnos a esa otra cultura a la que se asoman nuestros ojos. Sin embargo, no partimos de cero, en cada uno de nosotros habitan experiencias y conocimientos previos de los que hacemos uso al aprender esa lengua y al abordar esa cultura (Iglesias Casal, 1997: 470). Así pues, uno de los campos que se debe tratar cuando se trabaja los aspectos interculturales en el aula es la comunicación no verbal, porque ya sabemos que hasta el silencio comunica. Sin embargo, el lenguaje no verbal presenta diferencias notables entre las distintas culturas, tal y como ya hemos mencionado, lo que dificulta su enseñanza en el aula de LE, de ahí que se produzcan barreras en la comunicación.

Las barreras comunicacionales son interferencias y/u obstáculos que se producen en el proceso de comunicación. Estas se presentan tanto en el nivel de la semántica como en lo emocional y social, lo que dificulta la fluidez y comprensión del mensaje (Arellano, 2006: 16). En este sentido, dentro de las barreras comunicacionales se encuentran las diferencias culturales, pues en las culturas existen distintos significados de gestos, señales y símbolos, que, si no se conocen, pueden interpretarse de manera errónea y generarse así una barrera o interferencia en la comunicación, ya que una señal o gesto puede tener

un significado absolutamente distinto para dos grupos humanos diferenciados por contexto, raza o procedencia.

Debido a esto, la incorporación de los signos no verbales debe hacerse de forma gradual, por niveles, al igual que se incorporan los signos verbales, siendo, por ejemplo, evaluable en el *Marco Europeo de Referencia* (MCRE) el nivel C2 en el apartado de interacción. Así pues, en los niveles elementales deberán introducirse los signos no verbales que corresponden a expresiones lingüísticas sencillas como saludar, despedirse o para expresar acciones habituales como *beber*, que presenta diferencias entre China y España, por ejemplo, pues en China se simula llevar un vaso a la boca, mientras que en España, usamos una mano con los dedos juntos excepto el pulgar que se mantiene estirado y se dirige hacia la boca. Estos signos irán aumentando en dificultad una vez adquiridos los signos básicos. Se puede ampliar el repertorio, por ejemplo, con expresiones fijas: *ser un caradura* o *poner los cuernos*.

A pesar de que el estudio de la comunicación no verbal es imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, nos encontramos distintas dificultades a la hora de su enseñanza. Entre estas, destacamos que algunas lenguas son más expresivas que otras o que la comunicación no verbal no se trata de un código codificado, por lo que no están clasificados ni existen repertorios completos de los mismos, de ahí que su interpretación dependa de otros factores, tales como el contexto o la cultura.

## 5. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL AULA DE ELE

Basándonos en todo lo expuesto, para estudiar la comunicación no verbal en el aula de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en este epígrafe, queremos desarrollar distintas actividades sobre esta clase de comunicación para estudiantes de ELE con el fin de que estudien y, por tanto, aprendan a desarrollar la comunicación no verbal. Nos hemos decantado por el español debido al interés que esta clase de comunicación nos despierta en nuestra lengua materna.

Una de las formas más fáciles de estudiar la comunicación no verbal es a través de juegos, ya que se usan para fomentar la creatividad y la motivación, para estimular la inteligencia y la fantasía y para descargar tensiones.

En este sentido, proponemos, entre muchos otros, la realización de juegos de mímica en el aula de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Todas las actividades<sup>5</sup> que proponemos pueden utilizarse en todos los niveles educativos, aumentando y disminuyendo

<sup>5</sup> Existen recursos online para trabajar el lenguaje no verbal en el aula. Algunos de ellos son: <[http://www3.uah.es/meleuah/diccionario\\_gestos/](http://www3.uah.es/meleuah/diccionario_gestos/)> o <<https://www.cerebriti.com/juegos-de-lengua/comunicacion-no-verbal-3->>.

la dificultad de las acciones o expresiones fijas que se quieran enseñar, en base al nivel de lengua de los alumnos.

**5.1. Actividad *adivina la acción*:** se basaría en la realización de acciones por parte de los alumnos, a través de gestos, tales como andar, escribir, saludar... De esta manera, por ejemplo, si uno de los alumnos realizara un gesto en el que se apreciara una mano alzada con la palma de la mano abierta, sus compañeros tendrían que contestar en español que la acción que se está realizando es *pararse*. Se trata de un gesto básico pero fundamental, pues presenta diferencias, por ejemplo, entre España y Grecia, siendo este gesto en este último país un insulto.

**5.2. Actividad *adivina la película*:** esta actividad es muy similar a la anterior. Para ello, los aprendices de español tienen que realizar gestos, movimientos, etc. para que los compañeros adivinen la película que intentan comunicar. Los alumnos que quieran intentar adivinar la película tendrán que contestar en español, pues es la lengua que están aprendiendo.

**5.3. Actividad *relaciona el gesto con su significado*:** para esta actividad, necesitaremos fichas en las que aparezcan dibujados algunos gestos realizados por diferentes personas. Además, en esas fichas, también tienen que aparecer los significados de los gestos realizados, pero de forma desordenada, con el fin de que los estudiantes de ELE relacionen el gesto con su significado. En algunas de esas fichas podría aparecer el signo correspondiente en español a *bien hecho* (mano cerrada con el pulgar hacia arriba), puesto que en países como Rusia o África supone un insulto.

**5.4. Actividad *relaciona el sonido con el gesto*:** esta actividad se basaría en la audición de determinados sonidos realizados a través de gestos, como por ejemplo, el hecho de aplaudir. Los alumnos escucharían determinados sonidos y tendrían que relacionarlos con los gestos que previamente les habríamos mostrado.

En definitiva, planteamos distintas actividades muy fáciles de realizar en el aula de segundas lenguas y lenguas extranjeras para motivar la comunicación no verbal dentro del aula, ya que como hemos visto a lo largo del presente trabajo, resulta fundamental.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha hecho hincapié en que la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras supone mucho más que la adquisición de un código lingüístico. En muchas ocasiones, con este solo no basta, por lo que es necesario que se adquiera una competencia comunicativa. Dentro de esta, la comunicación no verbal adquiere un papel fundamental, ya que, gracias a ella, se comunica mucho más que con las palabras. Para llegar a ello, hemos tenido que conocer y desarrollar el concepto de comunicación no verbal y aplicarlo al campo de la enseñanza de lenguas.

También hemos desarrollado y explicado las diferentes clasificaciones que incluyen la comunicación no verbal; y lo que supone, fundamentalmente, en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, donde hemos podido comprobar que la

cultura es un factor importantísimo que hay que tener en cuenta, pues los gestos, signos y señas no verbales varían en base a las distintas culturas.

En definitiva, por todo lo citado y desarrollado en el presente documento, hemos podido corroborar la hipótesis de la que partíamos y alcanzar los objetivos propuestos para su demostración. Así pues, podemos concluir con que la inclusión de la comunicación no verbal en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras no es solo relevante o importante, sino que resulta imprescindible, pues, gracias a ella, los aprendices de lenguas pueden comunicar con gestos lo que no pueden en palabras.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA DELGADO, Pía (2010): *Comportamiento táctil*, en línea: <<http://comunicatesinpalabras.blogspot.com.es/2010/12/comportamiento-tactil.html>> (consulta: 1/2020).
- ARELLANO, Norka (2006): «Las barreras en la comunicación no verbal entre docente- alumno», *Orbis* 2(4), pp. 3-38.
- BARROS LUCO, Ramón (2011): *Comunicación no verbal*, en línea: <<https://pt.slideshare.net/loretoaros/comunicacion-no-verbal-62750887>> (consulta: 1/2020).
- BACHMAN, Lyle (1990): «Habilidad lingüística comunicativa», en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 25-48.
- BYRAM, Michael (1995): *Intercultural competence*, Aalborg, Aalborg University Press.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics* 1(1), pp. 1-46.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca (2002): «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües», en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 217-227.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2020): *Diccionario de términos clave de ELE*, en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)> (consulta: 1/2020).
- CESTERO MANCERA, Ana María *et al.* (1998): *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Máster E/LE Universidad de Alcalá.
- CIARRA TEJADA, Alazne (2009): *El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica*, en línea: <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_08Ciarra.pdf?documentId=0901e72b80e18f12](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_08Ciarra.pdf?documentId=0901e72b80e18f12)> (consulta: 2/2020).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CUDINACH SOCUELLAMOS, Tamara y Nadia LASSEL SOPEÑA (2006): *La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE*, Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleares.
- DAVIS, Flora (1971): *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- GUERRERO, Laura, Michael HECHT y Joseph DEVITO (2008): *The nonverbal communication reader: classic and contemporary readings*, Long Grove, Waveland Press.

- HYMES, Dell Hathaway (1971): «Acerca de la competencia comunicativa», en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.
- IGLESIAS CASAL, Isabel (1997): «Diversidad cultural en el aula de ELE», *Boletín de ASELE* 21, pp. 13-23.
- KNAPP, Mark (2010): *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*, Madrid, Espasa libros.
- MEHRABIAN, Albert (1981): *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*, Belmont, Wadsworth.
- MIQUEL, Lourdes y Neus SANZ (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Red-ELE* 12, pp. 1-26.
- PADILLA GONZÁLEZ, Dolores del Mar (2007): *Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: las escuelas oficiales de idiomas*, en línea: <[http://www.stes.es/melilla/archivos/libro\\_diversidad\\_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2021.pdf](http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2021.pdf)> (consulta: 1/2020).
- POYATOS, Fernando (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Biblioteca Española de Lingüística y Filología Istmo.
- POYATOS, Fernando (1994b): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Biblioteca Española de Lingüística y Filología Istmo.
- VAN EK, Jan (1986): *Objectives for Foreign Language Learning (vol. 1)*, Estrasburgo, Council of Europe.



# LA ADQUISICIÓN DE LOS VERBOS IRREGULARES Y EL FENÓMENO DE LA HIPERCORRECCIÓN

## THE ACQUISITION OF IRREGULAR VERBS AND THE PHENOMENON OF HYPERCORRECTION

ANA GUTIÉRREZ MUÑOZ DE LA TORRE

*Universidad de Sevilla*

ana-gutierrez84@hotmail.com

*Resumen:* En este trabajo, se ha abordado la cuestión de la adquisición del lenguaje de forma interdisciplinar, desde la lingüística, la psicología y la filosofía. La forma de llevarlo a cabo ha sido poniendo en relación tres de los principales enfoques de la psicología del desarrollo (innatista, interaccionista y constructivista) con los tres esquemas de razonamiento lógico (deducción, inducción y abducción) con la intención de hallar desde ahí un modelo explicativo satisfactorio para dar respuesta a un fenómeno lingüístico relacionado con la adquisición. El fenómeno lingüístico al que nos referimos es el de la hipercorrección en el caso de la adquisición de las formas de pasado y participio pasado de los verbos irregulares. Así pues, tratamos de responder a la pregunta de por qué los niños pasan a aplicar la regla de formación del pasado de los verbos regulares a los irregulares cuando en un inicio no habían cometido ese error.

*Palabras clave:* desarrollo cognitivo, adquisición del lenguaje, abducción, hipercorrección, reglas gramaticales.

*Abstract:* This paper approaches the issue of language acquisition in an interdisciplinary way, from Linguistics, Psychology and Philosophy. The methodology followed has been to connect three of the main perspectives of developmental psychology (innatist, interactionist and constructivist perspectives) to the three arguments of logical reasoning (deductive, inductive and abductive) in order to find a satisfactory explanatory model to respond to a linguistic phenomenon related to acquisition. This linguistic phenomenon is hypercorrection or overregularization in the acquisition of past and past participle forms of irregular verbs. Therefore, we try to give an answer to why children use the standard past form rules although they didn't make that mistake at first.

*Keywords:* Cognitive development, language acquisition, abductive, hypercorrection, grammatical rules.

## 1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje constituye un largo viaje para el ser humano, tanto a nivel de la especie como a nivel individual. En el segundo caso, el viaje hacia la conquista del lenguaje por parte del individuo arranca en el sexto mes de gestación, pues es cuando el feto comienza a familiarizarse con los sonidos del lenguaje que le llegan filtrados a través del líquido amniótico. Y, de todos esos sonidos, el bebé mostrará muy pronto preferencia por los producidos por la madre. Al igual que le pasará también al poco de nacer con su lengua materna.

El estudio de ese largo viaje que para cada ser humano representa la adquisición de su lengua materna incumbe a los psicólogos, pero también a los lingüistas y a los filósofos entre otros. Es, por ello, que nuestra intención es la de tratar la cuestión de forma interdisciplinar desde las tres áreas del conocimiento mencionadas.

Entrando ya de lleno en la cuestión que nos atañe, consideramos que hay dos hechos esenciales dentro del estudio de la adquisición del lenguaje que han dado lugar a grandes debates. Tales hechos son los siguientes: en primer lugar, que los niños se desenvuelven muy pronto en su lengua materna y, en segundo lugar, que hacen un uso creativo del lenguaje. A partir de ahí surgen dos preguntas: ¿Cómo adquieren los niños tan rápido el lenguaje? Y ¿Cómo son capaces de usarlo de forma creativa?<sup>1</sup>

La respuesta que demos a estas preguntas es crucial pues nos situará en un marco teórico determinado. Para abordar el estudio de la adquisición del lenguaje contamos con varios enfoques teóricos, los cuales pueden ser clasificados según distintos criterios como pueden ser: la mayor influencia de lo innato o de lo adquirido (ya sea del entorno físico, del aspecto cultural o de la interacción social), la intervención de mecanismos específicos para el lenguaje, de mecanismos generales o de ambos en la adquisición del lenguaje, etc. Así, nos encontramos con posturas tan dispares, aunque al mismo tiempo coincidan en ciertos puntos, como son las defendidas por autores conductistas, innatistas, culturalistas, interaccionistas o constructivistas.

En este caso, para llevar a cabo nuestra investigación lo primero que hicimos fue acotar la pregunta acerca de la adquisición del lenguaje poniendo el foco en uno de los aspectos más problemáticos para los niños como son los verbos irregulares. Estos resultan ser complejos para los niños en la medida en que, a diferencia de los verbos regulares, no siguen las reglas gramaticales. Y tratamos de contestar a la pregunta de por qué los niños pasan a aplicar las reglas de formación –por ejemplo, del participio o del pretérito– de los verbos regulares a los irregulares cuando en un primer momento de su adquisición no habían cometido ese error.

<sup>1</sup> Estas dos cuestiones las planteó Chomsky en las conferencias de Managua, presentadas como el *problema de Platón* y el *problema de Descartes* respectivamente (Chomsky, 1988).

Por otra parte, para cumplir nuestro objetivo de interdisciplinariedad, intentamos que nuestra respuesta (a ese fenómeno lingüístico) aunase psicología y lógica. De manera que establecimos una relación<sup>2</sup> entre las tres principales perspectivas teóricas en psicología del desarrollo con los tres tipos de razonamiento lógico, quedando así: innatismo y deducción, interaccionismo e inducción y, por último, constructivismo y abducción. Más adelante, expondremos cada una de esas parejas y daremos sus respectivas explicaciones al fenómeno de la hipercorrección con la intención de hallar un modelo explicativo satisfactorio para dar cuenta de este.

## 2. ESTUDIO DE CASO

Partiendo de nuestra consideración de la adquisición del lenguaje como un largo viaje, que en el caso del niño está inserto en su desarrollo cognitivo general, la gramática puede ser considerada una de las últimas estaciones pues

la adhesión a la forma gramatical comienza en algún momento del tercer año de vida. No obstante, como en otros aspectos de la adquisición del lenguaje, hay grandes variaciones entre unos niños y otros, de manera que algunos a los 14 meses comienzan a utilizar una gramática rudimentaria y otros no muestran en su habla signos gramaticales hasta mucho después de su segundo cumpleaños (Karmiloff-Smith y Karmiloff, 2005: 160).

La decisión de tomar como estudio de caso la adquisición de las formas de pasado de los verbos irregulares y el fenómeno de la hipercorrección<sup>3</sup> se debe a que esta conducta –la de aplicar erróneamente las reglas de formación del pasado y del participio pasado de los verbos regulares a los irregulares–, es fácilmente observable al tratarse de un error que cometen todos los niños por regla general.

En definitiva, la hipercorrección es un fenómeno lingüístico que está muy presente en el proceso de adquisición del lenguaje. Muchos autores así lo recogen y han aportado desde sus particulares perspectivas teóricas distintas hipótesis, algunas de las cuales serán expuestas en las siguientes páginas. Antes de eso, vamos a comenzar explicando en qué consiste la hipercorrección y qué nos revela acerca del lenguaje.

¿[P]or qué los niños y las niñas, tras haber dicho «roto» durante bastante tiempo, dicen después «rompido»? [...] Se puede contestar diciendo que el lenguaje está constituido fundamentalmente por reglas y que, por tanto, cuando un niño aprende a hablar lo que aprende básicamente es un sistema de reglas. Evidentemente, ello significa que cuando

<sup>2</sup> Es oportuno advertir que se trata de una relación de predominancia.

<sup>3</sup> Otros autores utilizan los términos de sobrerregularización (Moreno Ríos, 2005) y de sobregeneralización (Karmiloff-Smith y Karmiloff, 2005) para referirse a ese fenómeno.

dice cosas tiene un mínimo de conocimiento del sistema que le permite combinar los elementos de una manera específica (Vila, 1992: 36).

En primer lugar, la hipercorrección consiste en la aplicación extensiva e incorrecta de las reglas a casos a los que no les corresponde, como pasa con la regularización de los verbos irregulares. Por ello, lo que este fenómeno nos revela acerca del lenguaje es la importancia de las reglas y eso es algo que pueden usar los bebés en su adquisición, poniendo especial atención en las regularidades del lenguaje. No obstante, no sabemos hasta qué punto los niños son conocedores de las reglas que subyacen al sistema lingüístico. Sea cual sea el nivel de consciencia, lo innegable es que las producciones lingüísticas de los niños revelan que tienen un conocimiento de su lengua materna.

Siguiendo la clasificación de varios autores (Bouton, 1976; Crystal, 1981 y Rondal, 1982), la adquisición de la morfosintaxis del inglés se produce en cuatro etapas –prelenguaje (0-12 meses), primer desarrollo sintáctico (12-30 meses), expansión gramatical (30-54 meses) y últimas adquisiciones (54 meses)–. Las principales flexiones verbales, incluido el pasado, se adquieren en la etapa de expansión gramatical entre los meses 42 y 54; en cambio, el uso correcto de las formas irregulares de los verbos no se estabiliza hasta más tarde puesto que pertenece al grupo de últimas adquisiciones (Acosta *et al.*, 1996: 77-79). Lo afirmado para el inglés se puede sostener también para el español y, en especial, en lo relativo a la adquisición tardía de los verbos irregulares. En español,

El patrón general que muestran los niños en la adquisición gramatical suele consistir en la imitación de la forma del adulto, en un primer momento («quepo»), luego cometen el error de sobrerregularización («cabo»), para finalizar aceptando la forma adulta («quepo») (Moreno Ríos, 2005: 173).

Según esto, la respuesta a la pregunta lanzada por Vila de «¿por qué los niños y las niñas, tras haber dicho “roto” durante bastante tiempo, dicen después “rompido”?» (1992: 36) es que al principio actúan por imitación por lo que no hay lugar para el error, pero después empiezan a regularizar los verbos irregulares y no es hasta un momento posterior cuando vuelven a su uso correcto. Falta ahora explicar el porqué de que se dé la hipercorrección, lo que trataremos de hacer a continuación aunando lógica y psicología del desarrollo.

### 3. PERSPECTIVAS DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y MECANISMOS LÓGICOS

Para aunar lógica y psicología del desarrollo es necesario que primero aclaremos a qué nos vamos a referir con estos dos términos. Empezando por el segundo, la psicología del desarrollo es una rama que estudia cómo se produce el desarrollo cognitivo del ser humano desde su nacimiento hasta su plenitud o madurez. En ese sentido, cada autor va a establecer las etapas que van a convertir al niño en adulto. Sin embargo, hay que advertir

que no por ello se puede considerar al niño simplemente como a un adulto en miniatura, ya que no se trata de un ente pasivo, sino que es activo y participa en su propio desarrollo (preguntando a los adultos, experimentando, etc.). Así mismo, «el lenguaje del niño “no es una copia imperfecta del de los adultos –como suponían los defensores del conductismo– sino que el niño participa activamente en su adquisición y desarrollo» (Moreno Ríos, 2005: 74).

En cada una de esas etapas, el niño irá adquiriendo una serie de competencias necesarias para su acceso al mundo adulto. Una de ellas es precisamente la competencia lógica. No hay consenso respecto a cuándo tiene lugar su adquisición pues, según Piaget, solo es accesible a partir de los doce años, en cambio, otros autores como Luria ponen en duda incluso que esté presente de forma universal en la etapa adulta y, muy al contrario, un tercer grupo defiende que ya desde muy pequeños los niños son capaces de pensar de forma lógica. Estas tres posturas vienen a representar los tres enfoques de la psicología del desarrollo –constructivismo (donde nos centraremos en el modelo de Karmiloff-Smith, quien fue discípula de Piaget), interaccionismo e innatismo– que vamos a poner en relación con los tres esquemas lógicos establecidos por Peirce (Nepomuceno Fernández, 2005: 154):

- (1) (a) Esquema deductivo:
  - Regla: Las palomas del parque son blancas
  - Caso: Estas palomas son del parque
  - Resultado: Estas palomas son blancas
- (b) Esquema inductivo:
  - Caso: Estas palomas son del parque
  - Resultado: Estas palomas son blancas
  - Regla: Las palomas del parque son blancas
- (c) Esquema abductivo:<sup>4</sup>
  - Resultado (hecho observado): Estas palomas son blancas
  - Regla: Las palomas del parque son blancas
  - Caso: Estas palomas son del parque

El esquema deductivo parte de una regla universal que se aplica a los casos concretos. En cambio, el inductivo consiste en el recorrido contrario de manera que lo que se pretende es elevar los casos particulares a regla universal. Por su parte, la abducción se encuentra a medio camino pues, como la inducción, va de lo particular a lo universal y, al igual que la deducción, requiere poca información inicial en tanto que basta con

<sup>4</sup> Hemos optado por los términos *abducción* y *abductivo*; sin embargo, en este caso, en el referente original al tercer esquema lógico se le denomina *formulación de hipótesis*.

la observación de un hecho sorprendente<sup>5</sup>. Observación tras la que nos vienen las sugerencias abductivas, según Peirce, a modo de destellos o *flashes* de entendimiento (CP 5.189, 1903).

La mayor diferencia entre los tres es su grado de certeza, de forma que de mayor a menor están la deducción, la inducción y la abducción. Esto determina cuánto conocimiento es posible generar con cada uno, lo que no es mucho mediante deducción, pero sí lo es con la inducción, aunque aquí se requiera la constatación de un número significativo de casos particulares observados en diversas condiciones, y también lo es por abducción con la ventaja de que nos permite trabajar desde menos información.

La aplicabilidad de los resultados de la lógica a los estudios lingüísticos es evidente en el tratamiento de algunas cuestiones, como el problema de la ambigüedad, lo que ha promovido que lógicos y lingüistas trabajen juntos (Nepomuceno Fernández, 2005: 146-148). Pero quizás lo más novedoso en esa relación entre lógica y lingüística sea el creciente interés que está despertando el estudio de la abducción en algunos investigadores para estudiar, entre otras cuestiones, las presuposiciones lingüísticas e incluso la actividad lingüística ordinaria (Soler Toscano, 2012: 6). Lo que pretendemos aquí es demostrar que la abducción es también muy importante para el estudio del proceso de adquisición del lenguaje.

### 3.1 *Enfoque innatista y esquema deductivo*

Ante las preguntas de cómo adquieren los niños tan rápido el lenguaje y de cómo pueden usarlo de forma creativa, Chomsky elaboró su teoría de la Gramática Universal basada en la afirmación de que el lenguaje es un producto biológico sustentado en principios universales compartidos por todas las lenguas. En contra de los conductistas, sostiene que los estímulos lingüísticos que recibe el niño son insuficientes para explicar la rapidez en la adquisición del lenguaje y su uso creativo. Así,

Chomsky propone la existencia biológica de los universales lingüísticos, de modo que cuando un aprendiz del habla se encuentra en una comunidad lingüística determinada, los reconoce porque ya los conoce y, por tanto, su trabajo consiste, al igual que el del lingüista, en construir la lengua particular de su entorno como una deducción particular de los universales que «conoce» genéticamente (Vila, 1990: 8).

Por lo tanto, la relación entre el enfoque innatista y el esquema deductivo se da de la siguiente manera: el niño va de lo universal (las reglas gramaticales, en este caso) a los

<sup>5</sup> La definición que da el propio Peirce de la abducción es la siguiente: «El hecho sorprendente C es observado. Pero si A fuera verdad, C sería aceptado como algo evidente. Por tanto, hay razón para sospechar que A es verdad» (CP 5.189, 1903).

casos particulares. En la explicación de Pinker al fenómeno de la hipercorrección en los niños podemos ver esa relación ejemplificada:

Dado que las formas irregulares deben aprenderse de memoria y la memoria es falible, cada vez que el niño tiene que construir una frase con un verbo irregular en pretérito y no logra recuperar la forma irregular, la regla de formación de pretéritos regulares llena este vacío. [...] Sabemos que el problema reside en un fallo de memoria porque los verbos irregulares que los padres emplean con menor frecuencia (*sostuvo* sería un buen ejemplo) son justo aquellos en los que más fallan los niños. En cambio, se equivocan muy poco en los verbos irregulares más frecuentes (Pinker, 2012: 296).

Según esto, podemos comprobar que el esquema deductivo se cumple. Además, Pinker añade dos argumentos: sostiene que los niños cometen más errores con los verbos que han escuchado menos por ser poco usuales o frecuentes y que se trata de un problema de memoria. A lo primero hay que señalar que el propio Pinker trata también el caso del participio y usa (en la traducción adaptada al español) el ejemplo de «rompido» (2012: 298), pero precisamente este verbo es usado por lo general con bastante frecuencia en el contexto doméstico. En cuanto al segundo argumento, al contrario de lo que sostiene Pinker, la memoria no juega un papel destacable en la adquisición de la lengua materna, aunque sí se podría considerar en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, el mayor problema del planteamiento innatista es que no cuadra con el hecho recogido por Vila de que al principio el niño dice correctamente «roto» en lugar de «rompido» y, así, con todos los verbos irregulares.

### 3.2 *Enfoque interaccionista y esquema inductivo*

Del enfoque interaccionista, nuestro referente es Luria que fue miembro de la escuela rusa de psicología junto a Vygotsky. Dicho autor sostiene que el lenguaje juega un papel destacado en el desarrollo cognitivo del niño en la medida en que cumple una función vehicular al transmitir a las mentes infantiles unas formas de análisis y síntesis que marcarán su percepción (Luria, 1978: 13). Y serán las primeras palabras de las madres las que influirán más en la formación de los primeros procesos mentales pues, a través de estas, «el niño asimila lo conquistado por el trabajo de muchas generaciones» (Luria, 1986: 101) yendo de los casos particulares a lo universal.

Más aún, este autor no solo defiende que los niños aprenden por inducción, sino que, además, sostiene que ni siquiera todos los adultos son capaces de aplicar el razonamiento deductivo a menos que hayan sido expresamente instruidos. Esto lo demuestra Luria a través de un trabajo experimental sobre resolución de problemas, que consistía en plantearles a unos adultos uzbekos no escolarizados lo siguiente (Mata y Ramírez, 1989: 53):

- (2) Los osos de los países muy fríos son blancos.  
 Nueva Zembla es un país muy frío.  
 ¿Cómo son los osos de Nueva Zembla?

El ejercicio debía ser resuelto atendiendo al esquema deductivo, pero en lugar de eso los sujetos apelaron a su experiencia práctica y, al no haber estado nunca en Nueva Zembla, aseguraban que no conocían la respuesta. El motivo es que

Prevalecía, al decir de Luria, la referencia a la experiencia práctica sobre las relaciones lógico-verbales que fundamentan la deducción. Parecidas respuestas a las halladas por Luria se han encontrado en otras investigaciones transculturales que han usado problemas lógicos semejantes a los descritos. En general, eran los sujetos más «occidentalizados» (escolarizados, urbanos, etc.) los que resolvían los silogismos ateniéndose a los límites establecidos por las premisas y sin salirse de ellos (Mata y Ramírez, 1989: 53).

Lo que Luria puso en evidencia es que el razonamiento deductivo no es universal ni innato, sino que requiere de un entrenamiento que se da en el periodo escolar. De ahí, la relación entre interaccionismo e inducción: el niño parte de los estímulos lingüísticos recibidos y, a partir de estos, deriva la regla. El problema es que esto no explica el fenómeno de la hipercorrección, puesto que el niño va más allá del *input* lingüístico que recibe y produce *outputs* nuevos que no ha escuchado antes como es el caso de las formas regularizadas de los verbos irregulares.

### 3.3 *Enfoque constructivista y esquema abductivo*

El constructivismo se caracteriza principalmente por concebir al niño como un ente activo en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, en lugar de como un mero receptor de estímulos. Esta concepción del niño casa muy bien con la abducción en la medida en que este tipo de razonamiento requiere una elaboración creativa. Más aún:

La abducción es el razonamiento lógico que se basa en la ficción, por antonomasia. [...] La abducción se distingue de la deducción y de la inducción como argumento lógico porque permite inferir conocimiento de forma racional a partir de un conjunto de premisas insuficiente. Como tal argumento, imagina, finge, premisas necesarias que conforman un marco teórico explicativo de un hecho, un acontecimiento o un fenómeno cualquiera (Salguero Lamillar, 2013: 128).

Por lo tanto, es posible relacionar el razonamiento abductivo con la creatividad (Nubiola, 1998), a la que podemos considerar una característica fundamental del lenguaje. Tanto en la perspectiva constructivista como con la abducción, tenemos que el punto de partida consiste en un resultado, en un hecho sorprendente, para el que hay que encontrar una causa a partir de las pistas que se nos presentan. De esta manera, el niño se

encuentra ya con el lenguaje como ante un producto terminado y para hacerse con él, para dominarlo, tendrá que llegar en cierto modo a construir su estructura.

También podemos relacionar la abducción con el razonamiento de sentido común (Soler Toscano, 2012: 6), con la pesquisa humana y con la invención (Aliseda, 1998: 3). Además, posee un doble carácter, de forma que «En ciertas ocasiones, Peirce habla de la abducción como un *método* para generar buenas hipótesis [lo que responde a su carácter *racional*], pero en otras la define como un *hábito* o capacidad [por su carácter *intuitivo*]» (Soler Toscano, 2012: 7). Todas estas características –en especial, su doble naturaleza– convierten a la abducción en el esquema lógico más idóneo para explicar algunos fenómenos lingüísticos donde también se da esa dicotomía entre intuición y razón.

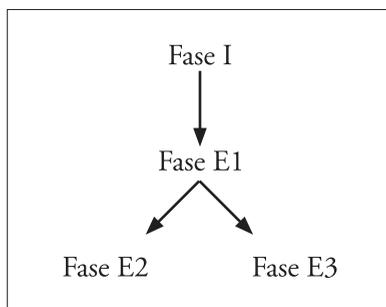
Consideramos que el modelo de Karmiloff-Smith –conocido con las siglas RR por *Redescripción Representacional*– encaja muy bien con lo expuesto acerca de los rasgos distintivos de la abducción y, sobre todo, por lo relativo a la creatividad. En primer lugar, este modelo pertenece a la perspectiva constructivista, pero presenta importantes diferencias respecto al modelo clásico de Piaget. La principal diferencia es que, mientras el de Piaget está dividido en cuatro estadios delimitados por la edad –sensoriomotor (0-2 años), preoperacional o simbólico (2-6 años), operaciones concretas (7-11 años), operaciones formales (a partir de los 12 años)– el de Karmiloff-Smith se compone de tres fases recurrentes que se pueden dar a lo largo de toda la vida. Según la autora,

el modelo RR es un modelo de *fases*, en contraposición a los modelos de *estadios*. Los modelos de estadios, como el de Piaget, dependen de la edad e implican cambios fundamentales que afectan a todo el sistema cognitivo. Mi hipótesis, en cambio, sostiene que la redescripción representacional ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, así como en la edad adulta en algunas clases de aprendizaje nuevo (Karmiloff-Smith, 1994: 37).

Para mostrar cómo se emplea este modelo, vamos a presentar el ejemplo de Karmiloff-Smith sobre la adquisición de los pronombres personales «tú» y «yo» en lengua de signos americana (ASL). Según esto, en un inicio, tanto los niños sordos como los oyentes usan correctamente los pronombres personales de la primera y de la segunda persona del singular hasta que, más adelante, empiezan a referirse a ellos mismos en segunda persona. También se da en ambos durante cierto tiempo el uso de nombres propios en lugar de los pronombres personales. A partir de esta investigación, nuestra autora saca las siguientes conclusiones: en primer lugar, que «los pronombres no son una prolongación de los gestos, sino que forman parte integrante de un proceso de desarrollo de dominio específico: el del sistema lingüístico»; y, en segundo lugar, que «el niño sordo pasa por alto el carácter *indicativo* de los signos (la correspondencia entre los gestos de señalar y la información semántica) centrándose en su aspecto *formal* (el hecho de que son pronombres personales integrados en un sistema lingüístico formal)» (Karmiloff-Smith, 1994: 60-61).

Uno de los tres esquemas que Karmiloff-Smith (1994: 44) propone del modelo de *Redescripción Representacional* es el siguiente:

Figura 1. Esquema del modelo RR



En la Fase I se da el predominio de los datos externos. Así pues, podemos afirmar que esta es la fase más pasiva puesto que el niño se limita aquí a imitar lo que escucha, pero sin reflexionar ni intervenir aún sobre ello.

En la Fase E1, en cambio, lo que se da es el predominio de los datos internos porque ya ha entrado en juego la reflexión del niño. Esto le lleva a sacar sus propias conclusiones y, más aún, a hacer sus propias predicciones acerca de cómo deben ser sus producciones lingüísticas. Además, como en esta fase ya ha sido capaz de extraer la regla gramatical, lo que hace a partir de ahí es aplicarla a todos los casos independientemente de si corresponde o no.

En la Fase E2/3, por último, se produce la reconciliación entre ambos tipos de datos, los externos y los internos. Sin abandonar la regla que ya ha asumido, el niño asimila también las excepciones, llegando a entender su error. La comprensión del error no se debe solo a la propia reflexión del niño, sino también a la intervención de un adulto —ya sea mediante corrección directa o por reconstrucción de la producción lingüística del niño—.

En resumen, nos encontramos con una fase imitativa (I), otra fundamentalmente creativa, aunque también reflexiva, (E1) y una última que es aún más reflexiva que la anterior y que, además, funciona de síntesis de la primera y de la segunda (E2/3). Es en la E1 donde entra en juego la abducción, ya que la inducción queda descartada al no ser las formas regularizadas de los verbos irregulares algo que los niños hayan podido escuchar en su entorno. E igual sucede con la deducción que no nos sirve para dar razón de la hipercorrección porque no explica por qué al principio los niños no regularizan los verbos irregulares.

Nuestra propuesta de aplicar el modelo RR en combinación con el esquema abductivo para explicar la adquisición de los verbos irregulares y la hipercorrección en los niños quedaría así: en la fase I el niño, al actuar por imitación, parece haber alcanzado

la ejecución correcta de la tarea en cuestión que, en este caso, se trata de la utilización de las formas correctas de los verbos irregulares. En cambio, en la fase E1, al producirse el predominio de las representaciones internas sobre los datos externos, el niño razonando de forma abductiva –es decir, sopesando cuál es la mejor hipótesis– opta por aplicar la regla correspondiente a los verbos regulares también a los irregulares. Y, por último, en la fase E2/3 se produce una reconciliación entre las representaciones internas y los datos externos, lo que permite al niño superar la fase anterior de la hipercorrección y volver a usar correctamente los verbos irregulares.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto es interesante hacer recopilación de algunas de las cosas que se han ido señalado a lo largo de estas páginas acerca del tema tan apasionante que es la adquisición del lenguaje. De ahí, algunas conclusiones que creemos oportuno destacar son las siguientes: uno, que el niño participa activamente en su adquisición y desarrollo; dos, que el fenómeno de la hipercorrección es una fase dentro del proceso de adquisición del lenguaje por la cual ha de pasar el niño; y tres, en relación con el punto anterior, que si al principio comentamos que la adquisición del lenguaje es un largo viaje, ahora podemos añadir que no se hace en una perfecta línea recta e incluso a veces parece que el niño retrocede en lugar de avanzar. En ese sentido, analizar los errores más frecuentes en las producciones lingüísticas infantiles puede ser muy útil a la hora de determinar los mecanismos relevantes en el proceso de la adquisición.

Por otra parte, en cuanto a lo que nos propusimos al iniciar esta investigación de hallar un modelo explicativo satisfactorio para explicar la adquisición de los verbos irregulares y el fenómeno de la hipercorrección, creemos que el modelo RR junto con la abducción ha cumplido nuestro objetivo. En futuros trabajos, consideraremos extender su aplicación a otros fenómenos lingüísticos relativos a la adquisición.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Víctor, Ana MORENO, Victoria RAMOS, Adelia QUINTANA y Olga ESPINO (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta Lingüística infantil*, Málaga, Aljibe.
- ALISEDA, Atocha (1998): «La abducción como cambio epistémico: C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial». *Analogía* 12, pp. 125-144.
- BOUTON, Charles (1976): *El desarrollo del lenguaje*, Buenos Aires, Huemul.
- CHOMSKY, Noam (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Machado.
- CRYSTAL, David (1981): *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*, Barcelona, Médica y Técnica.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1994 [1992]): *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid, Alianza.

- KARMILOFF-SMITH, Annette y Kyra KARMILOFF (2005 [2001]): *Hacia el lenguaje*, Madrid, Morata.
- LURIA, Alexander y Faina YUDOVICH (1978 [1956]): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Madrid, Pablo del Río.
- LURIA, Alexander (1986): «El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en niños normales y oligofrénicos», en Alexander Luria, Alexéi Leontiev y Lev Vygotsky (eds.): *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, pp. 99-116.
- MATA, Manuel de la y Juan Daniel RAMÍREZ (1989): «Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural», *Infancia y Aprendizaje* 46, pp. 49-69.
- MORENO RÍOS, Sergio (2005): *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- NEPOMUCENO FERNÁNDEZ, Ángel (2005): «Razonamiento explicativo», en Ángel Nepomuceno Fernández, José Francisco Quesada Moreno y Francisco José Salguero Lamillar (eds.): *Estudios de Lógica y Lenguaje (I)*, Sevilla, Mergablum, pp. 149-168.
- NUBIOLA, Jaime (1998): «Walker Percy y Charles S. Peirce: Abducción y lenguaje», *Analogía Filosófica* XII(I), pp. 87-97.
- PEIRCE, Charles Sanders (1958): *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press.
- PINKER, Steven (2012 [1994]): *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- RONDAL, Jean Adolphe (1982): *El desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica.
- SALGUERO LAMILLAR, Francisco José (2013): «Sobre ficción, lenguaje, (con)ciencia y modelos de interpretación», *Philologia Hispalensis* 27(3-4), pp. 113-138.
- SOLER TOSCANO, Fernando (2012): *Razonamiento abductivo en lógica clásica*, Londres, College Publications.
- VILA, Ignasi (1990): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Graó.
- VILA, Ignasi (1992): «El desarrollo del lenguaje», *Signos Teoría y Práctica de la Educación* 5-6, pp. 36-43.

ERRORES DE TRADUCCIÓN  
EN EL ÁMBITO BIOSANITARIO  
PROBLEMAS, TRADUCCIÓN Y ANÁLISIS  
DE LOS RESULTADOS (DE-ES)

MEDICAL TRANSLATION ERRORS IN SPECIALIZED TEXTS  
TRANSLATION AND ANALYSIS OF THE RESULTS (DE-ES)

ALBA MONTES SÁNCHEZ  
*Universidad de Córdoba*  
l32mosaa@uco.es

*Resumen:* El lenguaje de especialidad médico es uno de los que mayor dificultad de traducción presenta en la actualidad debido principalmente a la evolución científica y técnica de la medicina y a las numerosas modificaciones experimentadas. Su traducción es una labor compleja en la cual, además de poseer amplios conocimientos de medicina, se debe atender a las constantes actualizaciones científicas. El presente artículo pretende realizar un estudio teórico y práctico sobre la traducción especializada en el ámbito biosanitario con el objeto de mostrar la complejidad de esta lengua de especialidad. Además, se presentan problemas y errores de traducción, los cuales se aplican a este estudio focalizado en la terminología y la traducción en aras de analizar el léxico propio de esta área de especialización.

*Palabras clave:* errores de traducción, lengua de especialidad, problemas de traducción, terminología médica, traducción especializada.

*Abstract:* The medical specialized language is one of the most difficult languages to translate nowadays due mainly to the scientific and technical evolution of medicine and the numerous modifications experienced. Its translation is a complex task in which, besides having extensive knowledge of medicine, must be attended to constant scientific updates. This article aims to carry out a theoretical and practical study on specialized translation in the medical field in order to evidence the complexity of this specialized language. In addition, the problems and errors of translation are presented, which are applied to this study focused on terminology and translation so as to analyze the lexicon of this specialization area.

*Keywords:* translation errors, specialized language, translation problems, medical terminology, specialized translation.

## INTRODUCCIÓN

Gutiérrez Rodilla (1998: 225) señala que la peculiaridad fundamental que distingue la traducción especializada de la traducción general se fundamenta en los contenidos científico-técnicos que, en principio, únicamente poseen los especialistas en estos campos. La traducción especializada ofrece contenido informativo en el que prevalece lo semántico y, junto con las características sintácticas, pretende reproducir el significado contextual en la lengua meta de la forma más similar posible al original. Es precisamente aquí donde se encuentra la especificidad del lenguaje médico, en la terminología, además de en el estilo y la sintaxis característicos.

El presente artículo estudia la complejidad del lenguaje médico y aborda las peculiaridades de este lenguaje de especialidad en la actualidad, así como los problemas y errores de traducción establecidos por Nord (1996). Así, el objetivo de esta investigación es analizar la terminología propia de un sector ampliamente especializado, como lo es la medicina, a través de la corrección de errores y desde una perspectiva traductológica, poniendo en valor la tarea que realizan los profesionales de la traducción en determinadas áreas de especialización.

### 1. EL LENGUAJE MÉDICO, UN LENGUAJE DE ESPECIALIDAD

Barros Ochoa (2002: 9) estableció una peculiaridad fundamental que diferencia a la traducción general de la traducción especializada: el empleo de los lenguajes de especialidad, cuyo rasgo elemental que lo diferencia de la lengua común es el léxico. Los lenguajes de especialidad reciben otras denominaciones como «lenguaje de especialidad» (Cabré, 1993), «lenguaje especializado» (Alcaraz, 2007), «lenguaje para fines (o propósitos) específicos» (Lombardini, 2008) o «lengua de especialidad» (García Izquierdo, 2008). Son numerosos los especialistas en traducción y terminología que han abordado la definición de este concepto (Rondeau, 1983; Fluck, 1992; Hoffmann, 1998; Alcaraz, 2000). Así, Hoffmann (1998) afirma que «los lenguajes de especialidad son códigos de carácter lingüístico, pero con una reglas y unidades específicas que lo diferencian de la lengua general»; Rondeau (1983) señala que «los lenguajes de especialidad son simples variantes léxicas del lenguaje común»; Lerat (1997: 17) recoge de manera resumida su definición como «una lengua natural considerada instrumento de transmisión de conocimientos especializados», y Lehrberger (1986: 22) considera que pueden definir a un sublenguaje o lenguaje de especialidad seis factores clave: temática específica, restricciones léxicas, sintácticas y semánticas, reglas gramaticales «anómalas», alta frecuencia de aparición de determinadas construcciones, estructura textual y uso de símbolos específicos.

En nuestro estudio, nos centramos en la definición acogida por Cabré (1993: 127) para el concepto de «lenguaje de especialidad», quien sostiene que este lenguaje está conformado por un «conjunto de subcódigos que coinciden de forma parcial con el subcódigo de la lengua común, caracterizados en tenor al tipo de interlocutor, la temática o

la situación comunicativa, entre otros». En este sentido, entre algunas de las propiedades que establece Cabré (1993: 139-140) con respecto a las propuestas anteriores de otros autores, destaca que estamos tratando con conjuntos «especializados» debido a la temática, los usuarios, la experiencia o el ámbito de aplicación; que no se presentan como fenómenos aislados, sino como una agrupación de peculiaridades que están interrelacionadas, y que sostienen, por encima del resto de funciones complementarias, la función comunicativa como preeminente.

Asimismo, Cabré afirma que un traductor especializado debe desarrollar su actividad profesional conociendo la terminología que corresponde al ámbito de especialidad al que se enfrenta.

La terminología juega un papel relevante porque los especialistas [...] utilizan habitualmente unidades terminológicas en los procesos de expresión y transferencia del conocimiento, porque todas las especialidades disponen de unidades terminológicas específicas que representan sus conceptos [...]. En consecuencia, la terminología es relevante en la práctica de la traducción especializada y es imprescindible que un traductor utilice terminología en sus textos (Cabré, 2000: 2).

Con ello, se destaca el rol crucial de la terminología en áreas de especialidad para que el trasvase de conocimientos sea lo más fiel posible al significado que recogen los conceptos. En esta línea, destaca Hurtado (2001: 42) que la terminología, sumada a un amplio conocimiento en la materia y a las pertinentes labores de documentación, constituye el eje central de la traducción especializada. Por tanto, un profesional de la traducción que desempeñe el ejercicio en cualquier tipo de texto de género técnico debe poseer un amplio dominio de la temática sobre la que tratan los textos que traduce, así como conocer de manera precisa la terminología propia de esa temática y poseer conocimientos avanzados o expertos en ambas lenguas de trabajo.

### 1.1 *El lenguaje médico: una perspectiva actual*

El lenguaje especializado médico se caracteriza principalmente por la evolución científica y técnica de la medicina y las numerosas modificaciones experimentadas. Se trata de un lenguaje distinto al lenguaje común, el cual requiere un alto grado de especialización, ya que el léxico actúa de puente entre el profesional sanitario que lo elabora y el destinatario del mismo. Para esta labor, además de poseer amplios conocimientos de medicina, se ha de dominar la gramática de la LO (lengua origen) y la LM (lengua meta) y atender a las constantes actualizaciones científicas. En este sentido, autores como Van Hoof (1986, 1999) u Ordóñez y García (1989) afirman que el léxico especializado es exclusivamente el rasgo principal del lenguaje especializado médico, anteponiéndose a las particularidades sintácticas, morfológicas y estilísticas. Las principales características de este lenguaje son:

- Precisión: evitar términos vagos que no aportan datos precisos a la información (*mucho, grande, rápido, caliente, prolongado*, etc.) y el uso de extranjerismos innecesarios. Además, debe aclararse el significado de ciertos términos cuando no sean muy comunes.
- Claridad: omitir lenguaje figurado, transmitir ideas complejas con palabras y construcciones sencillas (reducir oraciones subordinadas) y emplear una sólida y adecuada estructura.
- Concisión: suprimir la mención de datos irrelevantes, la repetición de las mismas ideas sin justificación y emplear enunciados afirmativos en lugar de la doble negación.

En la actualidad, en el lenguaje médico prima la influencia anglosajona. Es un hecho que en las últimas décadas el inglés se ha convertido en la lengua médica por excelencia, lo que indirectamente hace que fenómenos lingüísticos anglosajones, entre los que se pueden incluir los falsos amigos (*false friends*), influyan en nuestra propia lengua. Los siguientes vocablos son algunos de los ejemplos más llamativos: *invasive* como 'invasivo', *agressive* como 'agresivo', *severe* como 'severo', sustituyendo así 'grave' o 'intenso' y *condition* como 'condición', en lugar de 'enfermedad' o 'afección'.

De acuerdo con Fluck (1976), el lenguaje médico alemán se describe principalmente por la elevada proporción de vocablos de procedencia grecolatina complementados con la lengua general. Esto se aplica también al lenguaje médico español, pues las sólidas y longevas raíces grecolatinas que lo caracterizan requieren poseer un amplio conocimiento del vocabulario médico de origen clásico. En su estudio sobre la terminología médica, Porep y Steudel (1974) señalan que el lenguaje médico alemán abarca cerca de 80 000 nombres de medicamentos; 10 000 palabras para designar partes del cuerpo, órganos y partes de órganos; 20 000 términos que se refieren a las funciones de los órganos y más de 60 000 palabras para designar enfermedades. Según estos investigadores, en total nos enfrentamos aproximadamente a unos 500 000 términos, tomando en consideración aquellos conceptos necesarios para la medicina y que están ligados a otras ramas complejas y especializadas, como la biología, psicología bioquímica, genética, etc. Por otra parte, López y Terrada (1990: XI) destacan lo siguiente en cuanto a la lengua española: por un lado, los diccionarios médicos generales más relevantes estiman entre 40 000 y 100 000 vocablos, mientras que los diccionarios de especialistas en educación médica calculan que los estudiantes clínicos deben aprender en torno a 15 000 vocablos.

## 2. PROBLEMAS Y ERRORES DE TRADUCCIÓN

Como ha definido Nord (1996), un problema de traducción es «un problema objetivo que todo traductor debe resolver en el transcurso de una tarea de traducción determinada», sin atender al nivel de competencia de este ni a las condiciones técnicas de su trabajo. Para delimitar los diferentes tipos en los que se pueden organizar los problemas de

traducción, Hurtado (2011) y el grupo PACTE<sup>1</sup> proponen un modelo en el que estos se clasifican conforme a los siguientes planos: por un lado, el plano morfosintáctico, en el que se engloba el empleo del gerundio, el orden de las palabras, adverbios terminados en *-ly*, el uso de la voz pasiva pronominal e impersonal, preposiciones, la omisión del artículo definido, etc., y, por otro, los problemas textuales, dentro de los que podemos destacar los mecanismos de cohesión como la referencia, la sinonimia o la repetición.

Para resolver los problemas de traducción surgidos durante el proceso traductológico, Sternberg (1996) propone, en primer lugar, identificar el problema para posteriormente definir de qué cuestión se trata e intentar representarla. Una vez representado el problema, se formula una estrategia de resolución, para la cual hay que organizar la información que se va a aplicar en esta estrategia. Por tanto, para la resolución de los problemas surgidos durante la traducción se debería seguir este proceso de Sternberg integrado por siete fases.

Los problemas de traducción mantienen una estrecha relación con los errores de traducción, lo que Hurtado (2001: 636) define como «una equivalencia de traducción inadecuada». En la traducción profesional, dicha autora afirma que ser erróneo no es una cualidad de la expresión o del texto mismo, sino una que se le atribuye a la situación dada. Nord (2009: 238) propone una clasificación para los errores de traducción, los cuales según su criterio son una «no solución o solución inadecuada» de uno de los problemas de traducción establecidos por el mismo autor:

- Los errores pragmáticos, cometidos como consecuencia de una consideración inadecuada de las diferencias pragmáticas entre el texto origen (TO) y el texto meta (TM).
- Los errores culturales, cometidos como consecuencia de una consideración insuficiente de las semejanzas entre las cuestiones de las culturas origen y meta.
- Los errores lingüísticos, cometidos como consecuencia de una consideración insuficiente de las semejanzas entre los diferentes sistemas lingüísticos de la LO y la LM.

Es preciso destacar que Nord no considera la infracción a la norma o «insuficiencia en la lengua meta» como un error de traducción, ya que establece que en la mayoría de los casos se consideran faltas, como consecuencia de una insuficiencia de la competencia activa de la LM por parte del traductor. En ellas se englobarían las faltas de puntuación, ortográficas, o gramaticales. No obstante, partiendo de la clasificación establecida por Nord, consideramos que podemos reducir a dos el número de errores y agrupar en una

<sup>1</sup> El grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), que ha estado encabezado por Hurtado desde el año 1997, ha centrado sus investigaciones en la tipología y la descripción de las subcompetencias traductorales (Umaña Corrales y Suárez de la Torre, 2011: 20).

única categoría los errores pragmático-culturales. Dentro del contexto médico en el que nos encontramos, ahondaremos en aquellos relacionados con el léxico y la terminología. En este sentido, para abordar nuestro estudio planteamos la siguiente diferenciación:

- Errores lingüísticos, entre los que diferenciaríamos «errores morfosintácticos», «errores léxico-semánticos» e «infracciones de la norma».
- Errores extralingüísticos, que constaran de una única subcategoría denominada «errores pragmático-culturales».

### 3. PRESENTACIÓN DEL CORPUS Y METODOLOGÍA

Para realizar este estudio, hemos procedido a seleccionar distintos tipos de textos médicos, en función del receptor y del grado de dificultad. Numerosos autores han abordado el estudio de la clasificación de los textos médicos, como es el caso de Löning (1981), quien propone el siguiente modelo de tipología textual: especialista-especialista, especialista-semiespecialista, especialista-lego y lego-lego, pues también dos pacientes sin conocimientos médicos pueden establecer una comunicación entre ellos dentro de esta área de especialidad. Por consiguiente, teniendo en consideración lo expuesto, clasificamos los textos compilados en textos de carácter divulgativo (folletos de información para pacientes, notas de prensa, etc.), cuya relación entre el tipo de hablante y el tipo de texto es especialista-lego, textos de carácter semiespecializado (informes médicos, prospectos, consentimiento informado, etc.), cuya relación es especialista-semiespecialista o especialista-lego y, por último, textos de carácter especializado (protocolos de ensayos clínicos, artículos originales, libros de especialidad, etc.), cuya relación puede ser especialista-especialista o especialista-semiespecialista. Asimismo, cada documento agrupa un total de entre 600 y 800 palabras en aras de que todos los participantes trabajen con un número de vocablos simétrico y equitativo.

En cuanto a la población de estudio que ha realizado las traducciones, hemos reunido a un total de doce personas estructuradas en cinco grupos: filólogos o germanistas (grupo A); población bilingüe sin conocimientos traductológicos ni en medicina (grupo B); profesionales médicos con conocimientos en alemán (grupo C); población con nivel alto del idioma, pero carentes de formación traductológica y conocimientos médicos (grupo D), y alumnado de traducción de 4.º curso especializados en traducción biosanitaria (grupo E), que actuaría como grupo de control.

La distribución de los textos está motivada por los conocimientos médicos de los participantes, sumado al nivel de conocimientos de la lengua extranjera con la que trabajan y, por supuesto, a las habilidades traductológicas, pues consideramos que la técnica de traducción es crucial para obtener unos resultados de calidad. Con ello, encomendamos la labor de traducción teniendo en consideración, principalmente, los conocimientos lingüísticos y traductológicos –lo que hace que los documentos más especializados sean elaborados por estos grupos– seguido del resto de parámetros establecidos. A continua-

ción, se puede observar la clasificación de los textos, los títulos que corresponden a cada uno de ellos y el grupo asignado para que lleve a cabo la traducción:

- Textos de carácter divulgativo:
  - Texto 1: *Alzheimer: eine Form der Demenz* - Grupo D.
  - Texto 2: *Allergien bei Säuglingen und Kleinkindern* - Grupo B.
- Textos de carácter semiespecializado:
  - Texto 3: *Augenärztlicher Befundbericht unter Beachtung der beigefügten Hinweise für den Augenarzt* - Grupo D.
  - Texto 4: *Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung* - Grupo A.
  - Texto 5: *Gebrauchsinformation Aspirin® Tabletten mit 500 mg Acetylsalicylsäure* - Grupo E.
  - Texto 6: *Gebrauchsinformation: Information für Anwender Maxim 0,03 mg/2 mg, überzogene Tablette* - Grupo C.
  - Texto 7: *Erforderlichkeit der Einwilligung in einen ärztlichen Eingriff sowie Einholung einer betreuungsgerichtlichen Genehmigung* - Grupo B.
  - Texto 8: *Erklärung des Patienten* - Grupo E.
- Textos de carácter especializado:
  - Texto 9: *Arzneimittelsucht als Volkskrankheit und im beruflichen Alltag 14* - Grupo D.
  - Texto 10: *Studien zeigt Gedächtnisstörungen durch Narkose in der frühen Kindheit* - Grupo A.
  - Texto 11: *Die Arbeit der Physiotherapeutin* - Grupo E.
  - Texto 12: *Entzündliche Wirbelsäulenerkrankungen Spondylitis* - Grupo C.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS ERRORES Y PROPUESTA DE TRADUCCIÓN

El análisis y la corrección de cada uno de los textos se ha dividido en dos vertientes según el tipo de error: errores lingüísticos y extralingüísticos. A su vez, el primer grupo se subdivide en errores morfosintácticos, léxico-semánticos e infracciones de la norma y los segundos, en errores pragmático-culturales. No obstante, dado que el objetivo fundamental del presente estudio es destacar la relevancia de la terminología médica dentro de la traducción especializada, haremos hincapié en los errores léxico-semánticos.

A continuación, exponemos algunos de los ejemplos extraídos del análisis a través de tablas. Estas tablas han sido divididas en cuatro columnas con el fin de plasmar de forma más clara los datos obtenidos: la primera columna indica el número del texto (T); la segunda, se presenta el texto origen (TO); la tercera, el texto meta (TM), y la cuarta, una propuesta de traducción. Además, incluimos en cada ejemplo un comentario en el que, de forma breve y de acuerdo con nuestro criterio, señalamos el error cometido durante el proceso de traducción.

#### 4.1 Errores lingüísticos

##### 4.1.1 Errores morfosintácticos

Tabla 1. Errores morfosintácticos

<i>T</i>	<i>TO</i>	<i>TM</i>	<i>Propuesta de traducción</i>
2	Sind die Kinder in ihrer Entwicklung und in ihrer Lebensqualität stark eingeschränkt.	La evolución y la calidad de vida de los niños se verá severamente mermada.	La evolución y la calidad de vida de los niños se <i>verán</i> severamente mermadas.
Comentario: No hay concordancia entre el sujeto y el predicado.			
12	Unspezifische Spondylitiden können hämatogen oder postoperativ entstehen.	La causa de las espondilitis inespecíficas pueden ser la vía hematógena o postquirúrgica.	La causa de <i>la</i> espondilitis <i>inespecífica</i> puede ser la vía hematógena o postquirúrgica.
Comentario: No hay concordancia entre el sujeto y el predicado.			

##### 4.1.2 Errores léxico-semánticos

Tabla 2. Errores léxico-semánticos

<i>T</i>	<i>TO</i>	<i>TM</i>	<i>Propuesta de traducción</i>
2	Allergien im Kindesalter bleiben oft zu lange unerkannt.	Las alergias durante las edades infantiles a menudo pasan muy desapercibidas.	Las alergias durante la infancia pueden no ser reconocidas durante un largo proceso de tiempo.
Comentario: «Edades infantiles» es una traducción literal. En español podemos emplear «infancia». Asimismo, «zu lange unerkannt» no significa «muy desapercibidas», sino la alternativa propuesta			
3	Augenärztlicher Befundbericht.	Informe médico del estado de la visión.	Informe médico oftalmológico.
Comentario: No se emplea el término.			
4	Versicherten-Nr Status Datum	N.º de historia de salud Status Fecha	N.º de historia de salud Estado civil Fecha
Comentario: Extranjerismo (anglicismo) en la solicitud de datos personales del paciente.			

<i>T</i>	<i>TO</i>	<i>TM</i>	<i>Propuesta de traducción</i>
5	Heben Sie die Packungsbeilage auf.	Guarde el prospecto.	Conserve este prospecto.
	Comentario: Empleo inadecuado del verbo según el contexto. Además, es aconsejable modificar el artículo determinado «el» por el determinante «este».		
7	1.Über Wesen, Bedeutung, Tragweite und Risiken der Prüfung bin ich informiert worden.	1. He sido informado de la naturaleza, la significación, el alcance y los riesgos de la inspección.	1. He sido informado de la naturaleza, la significación, el alcance y los riesgos del ensayo.
	Comentario: Empleo inadecuado del término según el contexto.		
9	Die angstlösende, entspannende und beruhigende Wirkung ist vehement.	El efecto del descanso, la relajación y la tranquilidad es enorme.	Su efecto es ansiolítico, relajante y calmante.
	Comentario: Empleo inadecuado de la terminología en este contexto.		
9	Arbeitnehmer, die Befindlichkeitsstörungen wie Nervosität, Überlastung und Erschöpfung angeben.	Trabajadores que informan de padecer trastornos en el estado de ánimo como el stress, el nerviosismo y el agotamiento.	Trabajadores que informan de padecer trastornos en el estado de ánimo como el estrés, el nerviosismo y el agotamiento.
	Comentario: Extranjerismo (anglicismo).		

#### 4.1.3 Infracciones a la norma

Tabla 3. Infracciones a la norma

<i>T</i>	<i>TO</i>	<i>TM</i>	<i>Propuesta de traducción</i>
1	Sie ist eine Form der Demenz, also ein Verfall der geistigen Leistungsfähigkeit, und tritt meist erst im Alter auf.	Es una forma de demencia, que implica una disminución de la capacidad mental y que generalmente aparece en la tercera edad.	Es una forma de demencia que implica una disminución de la capacidad mental y que generalmente aparece en la tercera edad.
	Comentario: La coma es característica de las subordinadas en alemán, pero no lo es en español.		
11	(z.B. auf Venen und Lymphgefäße).	(p. e. sobre venas y vasos linfáticos).	(p. ej. sobre venas y vasos linfáticos).
	Comentario: Abreviatura escrita de forma incorrecta.		

## 4.2 Errores extralingüísticos

### 4.2.1 Errores pragmático-culturales

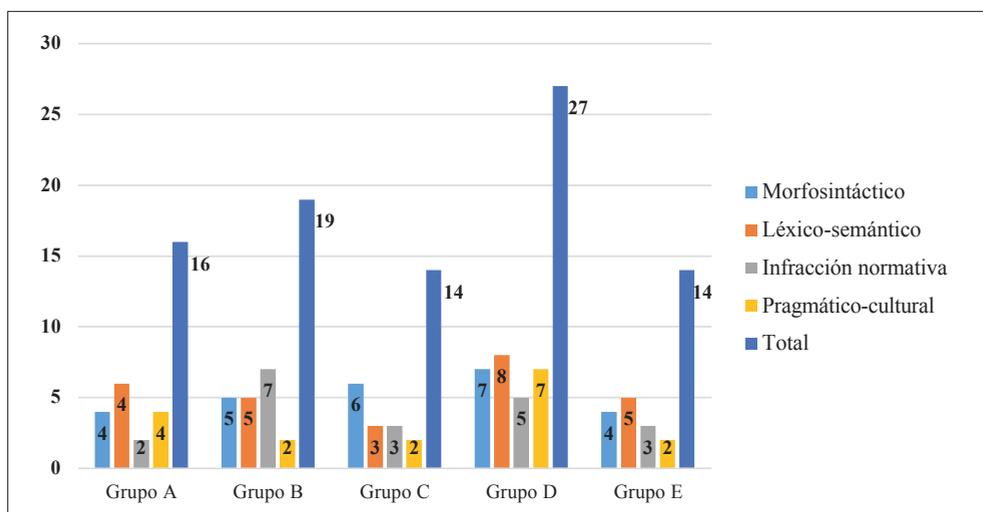
Tabla 4. Errores pragmático-culturales

<i>T</i>	<i>TO</i>	<i>TM</i>	<i>Propuesta de traducción</i>
1	Man schätzt, dass rund 5 % der über Sechzigjährigen und 20 % der über Achtzigjährigen an der Alzheimer-Krankheit leiden.	Se estima que alrededor del 5 % de las personas mayores de 60 años y el 20 % de las personas mayores de 80 años sufren de Alzheimer.	Se estima que, en Alemania, alrededor del 5 % de las personas mayores de 60 años y el 20 % de las personas mayores de 80 años sufren de alzhéimer.
	Comentario: Se debe aclarar dónde se ha estimado porque puede crear desconcierto entre los destinatarios del TM. Por ello se emplea la estrategia de traducción de ampliación.		

## 5. RESULTADOS

Anted de comentar de forma detallada los resultados obtenidos en el estudio, a continuación, se pueden visualizar en formato gráfico los datos más relevantes:

Figura 1. Resultados finales del estudio



En primer lugar, a nivel morfosintáctico, el grupo D, es el que más errores ha cometido, seguido del grupo C. Entre los errores más comunes destaca el uso de la voz pasiva, que según Navarro, Hernández y Rodríguez (1994: 101) es muy común en los textos médicos ingleses y alemanes mientras que no es muy habitual en los textos españoles. La concordancia entre sujeto y verbo también ha desencadenado algunos errores sintácticos, sobre todo en frases extensas y complejas. Sin embargo, la mayoría participantes en el estudio ha elaborado algún sin sentido, consecuencia de la compleja gramática y terminología por las que se caracteriza la traducción médica.

En el nivel léxico-semántico destacamos que la terminología es el principal problema que se le ha planteado a los sujetos estudiados. Observamos que el grupo D, seguido por el grupo A, son los que un mayor número de errores han cometido. El desconocimiento del texto que se debe traducir ha evidenciado la importancia de la terminología médica, obteniendo así los profesionales sanitarios una mejor puntuación.

En cuanto a las infracciones de la norma podemos observar que el grupo B es el que más errores comete. En segundo lugar, estaría el grupo D, seguido del grupo C y E. La puntuación, concretamente, es muy diferente a la nuestra, sobre todo en oraciones compuestas y subordinadas, por lo que lleva al hablante de alemán a cometer errores a pesar de tener un alto nivel al hablarlo.

Por último, en lo referente a los errores extralingüísticos, en concreto pragmático-culturales, apreciamos que este tipo de errores cobra una gran importancia a la hora de traducir y adaptar textos a la lengua meta. En el caso del grupo D, que es el que más errores a cometido en este apartado, se enfrentaban a textos específicos que determinan rasgos de los sistemas sanitarios de ambos países, por lo que necesitaría una breve tarea documental antes de iniciar la traducción. Con respecto a los grupos A, C y E, los errores han sido anglicismos y otros de carácter leve, como por ejemplo el empleo de comillas inglesas o españolas o la traducción de términos que son más frecuentes en América Latina que en España.

## CONCLUSIONES

Tras este breve estudio sobre los errores de traducción emergentes en el proceso de traducción de un texto médico del alemán al español, podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, podemos observar en los resultados del estudio realizado que los errores léxico-semánticos detectados pueden suponer una amenaza para la coherencia y el sentido del texto. No debemos olvidar que la finalidad principal de la traducción es superar las barreras lingüísticas y culturales que surgen entre países de diferentes lenguas, por lo que una traducción debe resultar un texto natural que se adapte a las necesidades de los destinatarios. Por ello, consideramos que la identificación temprana de los problemas de traducción, el análisis de los mismos y el empleo de las estrategias de traducción pertinentes reduciría considerablemente el número de errores cometidos.

En lo que respecta a los textos de trabajo, hemos pretendido que la muestra de documentos tratase sobre ramas únicas, a excepción de algunos textos como el consentimiento informado que podría ser enmarcado dentro de la traducción híbrida médico-jurídica. De hecho, la mayoría de estos documentos especializados médicos tratan sobre un tema en concreto, especialmente los textos con un rango de especialización más alto, como es el caso de un libro de fisioterapia o un artículo destinado a la comunidad científica sobre hematología.

Por otro lado, es preciso destacar la capacidad de análisis y de reflexión, la aplicación a situaciones prácticas, la rigurosidad y la curiosidad intelectual que conlleva abordar la traducción de un texto de esta especialidad sin poseer las habilidades que este nivel exige. Como hemos observado en los resultados, los grupos que menor número de errores han cometido han sido el C y el E, integrados respectivamente por médicos y traductores no especializados en traducción biosanitaria. Esto nos lleva a reforzar el planteamiento de la especialización como clave para realizar una traducción exitosa, pues, por un lado, el grupo C posee el conocimiento científico y, por otro, el grupo E las habilidades y técnicas para abordar este proceso. Por consiguiente, un traductor especializado en medicina podría evidenciar un menor número de errores, o incluso nulo; no obstante, esto sería una cuestión en la que profundizar en futuras investigaciones. Mientras tanto, destacamos la importancia de ahondar en los estudios en este campo con el propósito de reforzar la calidad y profesionalidad en la traducción de textos médicos en general.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ VARÓ, Enrique; José MATEO MARTÍNEZ y Francisco YUS RAMOS (2007): *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel.
- ALEIXANDRE-BENAVENT, Rafael y Alberto AMADOR ISCLA (2002): «Problemas del lenguaje médico actual (III) Gramática y estilo». *Panace@* 11(1), pp. 18-23.
- BALBUENA TOREZANO, Carmen (2007): «El léxico de la medicina: análisis contrastivo alemán-español orientado a la traducción». *Cadernos Eboresens. Revista de Tradução, Lingüística e Literatura* 1, pp. 393-408.
- BARROS OCHOA, María (2002): «Aspectos léxicos de la traducción especializada». *Apuntes* 9-11.
- CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (2002): «Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización», en Joaquín García Palacios y María Teresa Fuentes Morán (eds.): *Texto, terminología y traducción*, Salamanca, Ediciones Almar, pp. 15-36.
- CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida-Empúries.
- CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (2000): «El traductor y la terminología: necesidad y compromiso», *Panace@* 1(2).
- FLUCK, Hans-Rüdiger (1976): *Fachsprachen*, Múnich, Francke Verlag.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (2008): *Divulgación médica y traducción: El género Información para pacientes*, Berna, Peter Lang AG.

- GREGORIO CANO, Ana (2017): «Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 2, pp. 26-49.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Berta (1998): *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Península.
- HOFFMANN, Lothar (1998): *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*, Barcelona, IULAUPF.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2001): *Traducción y traductología, introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- LAVIOSA, Sara (1998): «The English Comparable Corpus: a Resource and a Methodology», en Lyanne Bowker; Michael Cronin, Dorothy Kenny y Jennifer Pearson (eds.): *Unity in Diversity: Current Trends in Translation Studies*, Mánchester, St. Jerome Publishing, pp. 101-112.
- LEHRBERGER, John (1986): «Sublanguage Analysis», en Ralph Grishman y Richard Kittredge (eds.): *Analyzing Language in Restricted Domains*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 19-38.
- LERAT, Pierre (1997): *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel.
- LOMBARDINI, Hugo Edgardo (2008): «Léxico de especialidad, marcas diatómicas y unidades fraseológicas», *Limes*, pp. 47-69.
- LÖNING, Petra (1981): «Zur medizinischen Fachsprache», *Muttersprache* 91, pp. 79-92.
- LÓPEZ PIÑERO, José María y M.<sup>a</sup> Luz TERRADA FERRANDIS (1990): *Introducción a la terminología médica*, Barcelona, Masson.
- MARTÍN-JACOB, Ernesto F. (2005): «Consideraciones sobre terminología y lexicografía médicas», *Ars Médica. Revista de Humanidades* 4, pp. 127-135.
- MONTALT I RESURRECCIÓ, Vicent (2005): *Manual de traducció científicotècnica*, Barcelona, EUMO.
- NAVARRO GONZÁLEZ, Fernando (2009): «La precisión del lenguaje en la redacción médica», *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve* 17, pp. 89-94.
- NAVARRO GONZÁLEZ, Fernando; Francisco HERNÁNDEZ y Lydia RODRÍGUEZ-VILLANUEVA (1994): «Uso y abuso de la voz pasiva en el lenguaje médico escrito», *Medicina Clínica* 12, pp. 101-105.
- NORD, Christiane (1996): «El error en la traducción: categorías y evaluación», *Studis sobre la traducció*, pp. 91-107.
- NORD, Christiane (2009): «El funcionalismo en la enseñanza de traducción», *Mutatis Mutandis* 2(2), pp. 209-243.
- ORDOÑEZ GALLEGU, Amalio y Carlos GARCÍA GIRÓN (1989): «Las metáforas médicas», *Medicina Clínica* 93, pp. 374-375.
- POREP, Rüdiger y Wolf-Ingo STEUDEL (1983): *Medizinische Terminologie. Ein programmierter Kurs mit Kompendium zur Einführung in die medizinische Fachsprache*, Stuttgart / Nueva York, Georg Thieme.
- RONDEAU, Guy (1983): *Introduction à la terminologie*, Chicoutimi, Gaëtan Morin.
- VAN HOOFF, Harry (1999 [1986]): *Manual práctico de traducción médica* (traducción al español de Emilio Ortega Arjonilla et al.), Granada, Comares.
- WULFF, Henrik R. (2004): «The Language of Medicine», *Journal of the Royal Society of Medicine* 97(4), pp. 187-188.



# EL GÉNERO GRAMATICAL EN ESPAÑOL COMO L2 UN ESTUDIO DE PRODUCCIÓN CON APRENDICES RUSOHABLANTES<sup>1</sup>

## GRAMMATICAL GENDER IN L2 SPANISH A PRODUCTION STUDY WITH RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

ANASTASIYA OGNEVA  
*Universidad de A Coruña*  
anastasiia.ogneva@udc.es

*Resumen:* El objetivo de este trabajo es investigar cómo asignan los aprendices rusohablantes adultos el género gramatical a los sustantivos reales inanimados en español como segunda lengua (L2). Los estudios previos no han alcanzado un consenso acerca de si es posible una adquisición completa del género gramatical por parte de aprendices adultos; algunos manifiestan que, en ocasiones, los estudiantes de L2 pueden alcanzar un dominio del género gramatical casi nativo, mientras que otros concluyen que no es así. Los resultados preliminares de este estudio reflejan que los aprendices avanzados rusohablantes utilizan el género gramatical en español L2 significativamente mejor que los aprendices principiantes. Además, el uso del género gramatical en español L2 por parte de aprendices rusohablantes parece depender del tipo de sustantivo en cuestión. En concreto, se han observado diferencias significativas en el uso de sustantivos masculinos opacos y femeninos transparentes, pero no en el de sustantivos masculinos transparentes ni en el de femeninos opacos.

*Palabras clave:* género gramatical, español L2, adquisición de segundas lenguas, rusohablantes

*Abstract:* The aim of this work is to study how adult Russian-speaking learners assign grammatical gender to inanimate real nouns in Spanish as second language (L2). Previous studies are not consistent about whether complete acquisition of grammatical gender is possible by adult learners; some studies show that L2 students can achieve a near-native level of mastery of grammatical gender, whereas other research conclude that it is not possible. Preliminary results of this study reveal that advanced Russian-speaking learners use the grammar gender in Spanish L2 significantly better than beginner learners. Furthermore, the use of grammatical gender in Spanish L2 by Russian-speaking learners seems to depend on the type of noun. Specifically, significant differences have been observed in the use of opaque masculine nouns and transparent feminine nouns, but neither in transparent masculine nouns nor in opaque feminine nouns.

*Keywords:* grammatical gender, Spanish L2, second language acquisition, Russian speakers

<sup>1</sup> Agradezco la financiación a la *Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia* (axudas de apoio á etapa predoctoral, ED481A-2017/279). Asimismo, quiero dar las gracias a todos los participantes de este estudio.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 *Los estudios previos*

La complejidad del sistema de género gramatical ha sido abordada en muchas investigaciones a lo largo de las últimas décadas en diferentes lenguas, tales como francés, español, alemán, portugués, ruso, etc. Estos estudios se han enfocado en la adquisición del género gramatical durante la infancia (Karmiloff-Smith, 1979; Pérez-Pereira, 1991), la adquisición del género gramatical por parte de los bilingües (Anderson, 1990; Montrul, 2006), por parte de los hablantes de herencia (Martínez Nieto, 2018; Polinsky, 2008) y por parte de los aprendices de segundas lenguas (L2) (Alarcón, 2004, 2006; Martoccio, 2019; Montrul, 2006). Los estudios previos manifiestan que los niños aprenden el género gramatical aproximadamente a los 4 años de edad y, por lo tanto, los hablantes nativos de una lengua apenas cometen errores relacionados con la concordancia del género gramatical (Pérez-Pereira, 1991). No obstante, los aprendices de una L2, incluso los que tienen un dominio avanzado de la lengua meta, demuestran los niveles de precisión más bajos comparados con los de los hablantes nativos en cuanto a la concordancia del género gramatical (Alarcón, 2011; Montrul *et al.*, 2008).

Los estudios previos sobre la adquisición del género gramatical en L2 no coinciden en sus conclusiones, llegando incluso a realizar afirmaciones completamente opuestas. Por un lado, se propone que los aprendices de L2 nunca consiguen la adquisición completa del género gramatical. Por otro lado, se sugiere que los estudiantes de L2 son capaces de adquirir de manera completa una característica gramatical ausente en su L1 (Schwartz y Sprouse, 1996).

Por ejemplo, a favor del primer punto de vista, Franceschina (2005) ha estudiado conjuntamente a un grupo de nativos hispanohablantes y a dos grupos de aprendices de español como L2, concluyendo que los resultados de ambos grupos de estudiantes avanzados están por debajo de los del grupo de nativos de español. Además, esta investigación ha demostrado que la diferencia era mayor entre el grupo de nativos de español y el grupo de aprendices cuya lengua nativa no tiene género gramatical (inglés), que entre el grupo de nativos hispanohablantes y el grupo de aprendices cuya lengua nativa sí tiene género gramatical (árabe, francés, alemán). Por otro lado, varias investigaciones previas han propuesto la idea de que la transparencia del género gramatical facilita el proceso de adquisición, dado que los niveles de precisión en las respuestas son más altos en el caso de sustantivos transparentes (Alarcón, 2011, Franceschina, 2005). No obstante, White *et al.* (2004) sugieren que el comportamiento de aprendices ingleses y franceses de español L2 es semejante al de los hablantes nativos, por lo que existe la posibilidad de que lleguen a una adquisición completa del género gramatical en la lengua meta.

Respecto a las investigaciones previas con aprendices rusos, Batiukova (2018) ha llevado a cabo un estudio del corpus y ha expresado la idea de que el género gramatical en español no implica dificultades para los nativos rusohablantes, dado que se trata de una

categoría gramatical presente en ambas lenguas. Sin embargo, el análisis del corpus ha demostrado que los estudiantes rusohablantes de español L2 tienden a presentar problemas con el género gramatical femenino. Entre los errores observados se encuentran \*las programas en lugar de «los programas», \*la coche en vez de «el coche», etc. Ruiz Martín (2004) considera que, por prevalencia de la idea de que la regla de concordancia nominal forma parte de «las reglas fáciles» en las que no hace falta insistir en clase, el género gramatical se ve ignorado por parte de manuales, profesores y alumnos de ELE. Como consecuencia, incluso los alumnos de nivel avanzado cometen errores con sustantivos irregulares, como, por ejemplo, el problema.

Este trabajo tiene como objetivo analizar el uso del género gramatical en español como L2 por parte de aprendices rusohablantes de dos niveles: un grupo de aprendices principiantes y un grupo de aprendices avanzados. El artículo está estructurado de la siguiente manera. Después de una breve introducción en la que se revisan algunos estudios previos y se subraya la importancia del tema, se explica, en términos generales, el sistema del género gramatical en español. En el apartado 2 se describe el presente estudio, sus objetivos, los participantes y el método empleado. A continuación, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, el trabajo se cierra con una serie de conclusiones y algunas propuestas.

## 1.2 *El género gramatical en español*

En español, el sistema del género gramatical es dual: los sustantivos pueden ser femeninos o masculinos. De manera general, los sustantivos animados tienen ambas formas, según el sexo biológico del referente, por ejemplo, el abuelo y la abuela (Harris, 1991). Como se puede observar en el ejemplo (1), el género gramatical del sustantivo en español modifica la frase nominal.

- (1) a. este<sub>M</sub> chico<sub>M</sub> es alto<sub>M</sub>  
 b. esta<sub>F</sub> chica<sub>F</sub> es alta<sub>F</sub>

Así, los determinantes «este» y «esta» y los adjetivos posnominales «alto» y «alta» cambian su forma según el sustantivo al que acompañan en la frase. Este proceso se denomina concordancia y se considera «la característica determinante del género gramatical» (Aronoff y Fudeman, 2005; Corbett, 1991; Hockett, 1958). Además de los determinantes y adjetivos, entre los ítems de concordancia (o ítems dependientes) se encuentran los artículos determinados e indeterminados (el/la, un/una), los participios (dicho/dicha), los números ordinales (tercero/tercera), los pronombres indeterminados (algún/alguna), etc. (RAE y ASALE, 2010).

En lo referente a los sustantivos inanimados, el género gramatical se asigna de forma arbitraria y no se correlaciona ni con el significado ni con la forma del sustantivo (Harris, 1991). Según la forma morfofonológica, podemos distinguir entre sustantivos

transparentes y opacos. En el primer caso, la forma morfofonológica del sustantivo proporciona una clave lingüística que ayuda a determinar el género gramatical del mismo. La mayor parte de los nombres que tienen la terminación –o en español son masculinos, mientras que los que terminan en –a tienden a ser femeninos (Anderson, 1961; Harris, 1991). Los sustantivos opacos son los que no proporcionan una clave morfofonológica clara para identificar el género gramatical del sustantivo y frecuentemente terminan en –e o en consonante. Estos sustantivos pueden ser tanto masculinos como femeninos, por ejemplo, *fuelle* es femenino y *pueblo* es masculino. Desde el punto de vista del aprendizaje, los sustantivos opacos presentan uno de los casos más complejos para los aprendices de español como L2. Otro caso que también puede provocar dificultades son los sustantivos animados comunes en cuanto al género (p.ej., *modelo*), puesto que estos nombres a menudo presentan un conflicto de claves. En el caso del sustantivo «*modelo*» observamos que morfológicamente es masculino (terminación en –o). No obstante, puede hacer referencia tanto a un hombre como a una mujer (Ogneva, 2020).

En definitiva, establecer concordancia entre un sustantivo transparente y un ítem dependiente no resulta difícil, dado que se proporciona una clave lingüística que ayuda a identificar el género del sustantivo. Sin embargo, en el caso de los nombres morfológicamente opacos, el establecimiento de la concordancia puede causar ciertas dificultades para los aprendices de español como L2.

## 2. EL PRESENTE ESTUDIO

### 2.1 *Objetivos*

El objetivo de este trabajo es investigar cómo asignan los aprendices rusohablantes adultos el género gramatical a los sustantivos reales inanimados en español. En concreto, las preguntas que quiere contestar, en la medida de lo posible, la presente investigación son las siguientes:

- ¿Utilizan los aprendices rusohablantes el género gramatical en español L2 correctamente?
- ¿Depende el uso del género gramatical por parte de aprendices rusohablantes del tipo de sustantivo y de la presencia de claves lingüísticas en el sustantivo?
- ¿Cometen los aprendices rusos de español como L2 más errores de concordancia en el género con los determinantes que con los adjetivos?

### 2.2 *Participantes*

En este estudio han participado 20 aprendices rusohablantes de español como LE. Los participantes se han distribuido en dos grupos: 10 aprendices de nivel básico de la lengua meta (nivel A2-B1) y 10 participantes de nivel avanzado de español (C1). La

edad media de los participantes de ambos grupos es de 24 años. La edad media de inicio del aprendizaje de español del grupo de principiantes es de 21 años, mientras que en el caso de aprendices avanzados es de 18 años. Las características de los participantes se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Las características de los participantes. Las desviaciones estándares se indican entre paréntesis

	<i>Aprendices principiantes (de nivel básico A2-B1)</i>	<i>Aprendices avanzados (de nivel avanzado C1)</i>
Número de mujeres y hombres	8 mujeres y 2 hombres	9 mujeres y 1 hombre
Edad media	24 (3,5)	24 (3,4)
Edad media de inicio del aprendizaje de español	21 (3,7)	18 (3,3)

### 2.3 Método y procedimiento

Los participantes debían realizar una tarea de asignación del género gramatical en una encuesta online disponible en <https://forms.gle/Gg5xviV1KyCwPjL7A>. La tarea consistía en elegir un artículo, definido o indefinido, o un adjetivo postnominal en una frase, tal y como se ejemplifica en la figura 1. Se ha optado por un diseño mixto de elementos dentro de la frase nominal con el objetivo de comprobar el dominio global del género gramatical. En total, los participantes tenían que asignar el género gramatical a 40 sustantivos.

Figura 1. Un ejemplo de la tarea de asignación del género gramatical

A screenshot of a survey form with two questions. The first question is "Ahí está ... silla \*" with two radio button options: "un" and "una". The second question is "Mi coche es ... \*" with two radio button options: "bonito" and "bonita".

Antes de comenzar la tarea, los participantes veían una instrucción escrita en castellano y en ruso que les explicaba cómo realizar la prueba. La instrucción que recibían los participantes era la siguiente: «Elige el adjetivo o el artículo que mejor queda en

cada frase que ves. Algunos elementos de las frases están eliminados (...). / *Выберите прилагательное или артикль, который наиболее подходит в той или иной фразе. Некоторые элементы предложений были удалены. Они обозначены как (...)*». Los participantes conocían los objetivos generales del estudio (investigar cómo asignan el género gramatical en español L2 los aprendices rusohablantes) y, además, dieron su consentimiento y confirmaron ser mayores de 18 años.

La lista de estímulos, parcialmente adaptada de Imaz Agirre (2016), incluye 40 sustantivos inanimados reales. La mitad de los sustantivos son masculinos y la otra mitad son femeninos. Los nombres-estímulos se agruparon de la siguiente manera:

- Los sustantivos masculinos transparentes (MT) (los que terminan en -o).
- Los sustantivos masculinos opacos (MO) (los que no terminan en -o).
- Los sustantivos femeninos transparentes (FT) (los que terminan en -a).
- Los sustantivos femeninos opacos (FO) (los que no terminan en -a).

En la tabla 2 a continuación se pueden observar algunos ejemplos de los ítems-estímulos en cada condición.

Tabla 2. Ejemplos de ítems-estímulos en cada condición

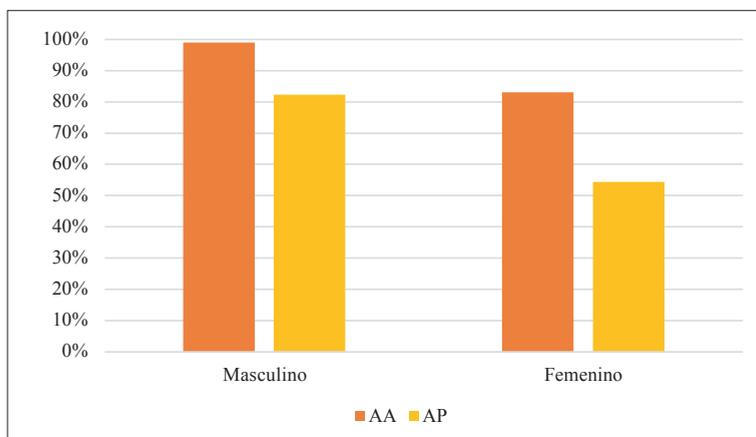
<i>Condición</i>	<i>Ejemplo</i>
MT	Piso Viento Ruido
MO	Coche Reloj Balón
FT	Falda Cama Fruta
FO	Canción Noche Sartén

### 3. RESULTADOS

Tras obtener las respuestas de todos los participantes, se procedió al cálculo de las respuestas correctas e incorrectas en cada ítem de la prueba. Los datos recogidos se han analizado utilizando el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 25. Los resultados se presentarán por grupos de aprendices avanzados (AA) y aprendices principiantes (AP).

El análisis de las respuestas ha reflejado que ambos grupos de aprendices tienen un mayor dominio del género gramatical masculino. Como se puede observar en la figura 2, los AA han elegido correctamente el género gramatical masculino en el 99 % de los casos, mientras que los AP lograron un 82 % de aciertos. En el uso del femenino, el grupo AA ha obtenido un 83 % de respuestas correctas, mientras que el AP ha alcanzado un 54 % de efectividad. La prueba no paramétrica de Mann-Whitney para muestras independientes ha reflejado que existen diferencias significativas en el uso del masculino y femenino entre los dos grupos ( $Z = -4,013$ ,  $p < 0,001$  en el caso del masculino,  $Z = -2,947$ ,  $p = 0,002$  en el caso del femenino).

Figura 2. Respuestas correctas para los sustantivos masculinos y femeninos (expresadas en porcentaje)



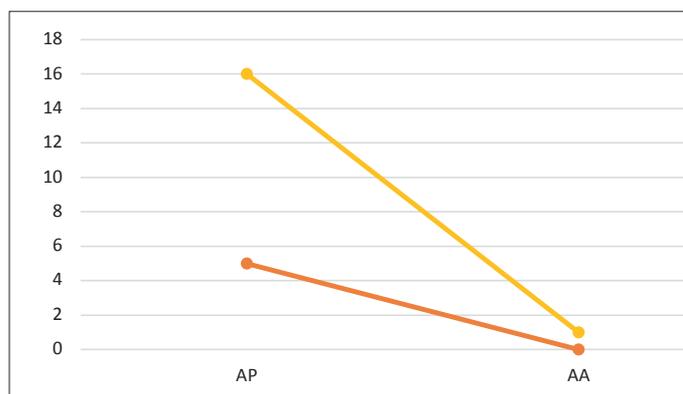
AA = aprendices avanzados, AP = aprendices principiantes

A continuación, procedemos al análisis más detallado del número de errores por cada condición experimental (sustantivos masculinos transparentes y opacos y sustantivos femeninos transparentes y opacos). La prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes reveló que hay diferencias estadísticamente significativas en el uso de sustantivos masculinos opacos ( $Z = -4,028$ ,  $p < 0,001$ ) y en el uso de sustantivos femeninos transparentes ( $Z = -4,141$ ,  $p < 0,001$ ), pero no en el uso de sustantivos masculinos transparentes y en el de sustantivos femeninos opacos ( $p > 0,05$ ).

Respecto al análisis cualitativo, en el caso de sustantivos masculinos, los menos problemáticos han sido los nombres que presentan una clave morfológica del género, es decir, los sustantivos transparentes (p. ej., *piso*, *cuello*). Los aprendices avanzados no han cometido ningún error con los ítems de esta condición, mientras que el grupo AP solamente ha elegido incorrectamente el género en 5 ocasiones. Los sustantivos masculinos opacos, los que no proporcionan una clave morfológica del género gramatical (p.ej., *coche*, *reloj*), han provocado más dificultades a los participantes principiantes, que han

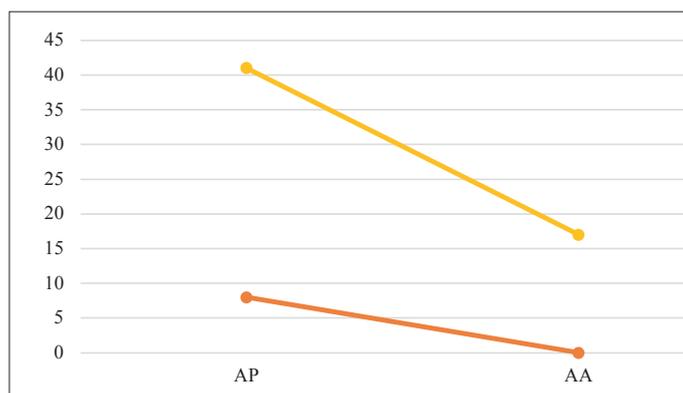
cometido 16 errores en este grupo de ítems. Los AA, por su parte, tan solo registraron un error en este caso. El número de errores para este grupo de ítems se especifica en la figura 3.

Figura 3. Número de errores por grupo de sustantivos masculinos



En cuanto a los sustantivos femeninos, los resultados siguen la misma línea observada respecto a los masculinos. Los menos problemáticos para los participantes de este estudio han sido los nombres femeninos transparentes (p. ej., *cama*, *camisa*). Los AA no han cometido ningún error con este grupo de ítems, mientras que los AP han registrado solo 8 errores. Por otro lado, el análisis ha reflejado que la asignación del género gramatical resulta más complicada en el caso de los sustantivos femeninos opacos, los que no proporcionan una clave morfológica del género gramatical (p. ej., *sartén*, *nariz*). El grupo de AP ha cometido 41 errores, e incluso los aprendices avanzados han tenido 17 errores bajo esta condición. El número de errores para este grupo de ítems se especifica en la figura 4.

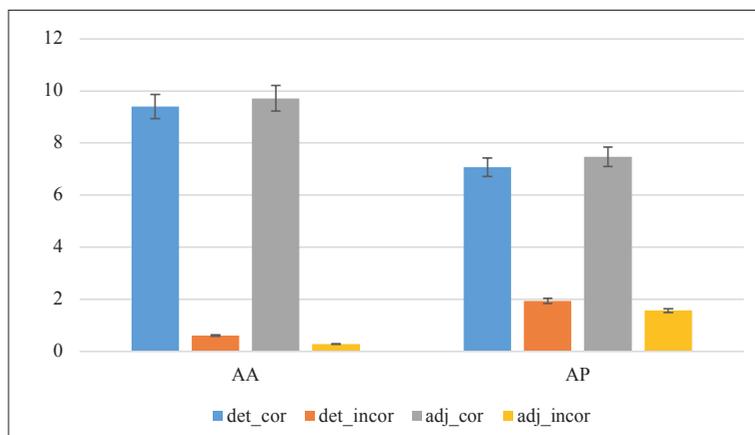
Figura 4. Número de errores por grupo de sustantivos femeninos



Además, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de errores según los diferentes elementos disponibles en la frase nominal (DET + N: determinante + nombre, N + ADJ: nombre + adjetivo posnominal). En concreto, se ha analizado si los grupos de aprendices cometen más errores con los artículos o con los adjetivos. Como se puede observar en la Figura 5, ambos grupos de aprendices presentan respuestas correctas con más frecuencia en los ítems de tipo N + ADJ (9,72 en el grupo de AA, 7,48 en el grupo de AP). Por otro lado, la frecuencia de respuestas correctas en los ítems de tipo DET + N son 9,4 para los AA y 7,07 para los AP. La prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes ha reflejado que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el número de respuestas correctas en los ítems con un determinante ( $Z = -3,204$ ,  $p = 0,001$ ), y en los ítems con un adjetivo ( $Z = -3,860$ ,  $p < 0,001$ ).

Por otro lado, la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas ha demostrado diferencias en las respuestas correctas que contenían el determinante y el adjetivo pero estas no han resultado significativas ( $Z = -1,765$ ,  $p = 0,073$  en el grupo de participantes principiantes,  $Z = -1,187$ ,  $p = 0,235$  en el grupo de participantes avanzados). Sin embargo, a partir de este resultado podemos concluir que el grupo de estudiantes principiantes tiene más dificultad con el uso de determinantes, dado el número más elevado de respuestas incorrectas en las frases que contenían un determinante.

Figura 5. Frecuencias de respuestas correctas e incorrectas en los grupos de ítems DET + N y N + ADJ



#### 4. CONCLUSIONES

En el presente estudio se ha llevado a cabo una tarea de asignación del género gramatical en español L2 por parte de aprendices adultos rusohablantes. Se ha planteado contestar, aunque parcialmente, a las siguientes preguntas:

- ¿Utilizan los aprendices rusohablantes el género gramatical en español L2 correctamente?
- ¿Depende el uso del género gramatical por parte de los aprendices rusohablantes del tipo de sustantivo y de la presencia de claves lingüísticas en el sustantivo?
- ¿Cometen los aprendices rusos de español como L2 más errores de concordancia en el género con los determinantes que con los adjetivos?

Contestando a la primera pregunta, según los resultados preliminares, los aprendices de español L2 nativos de ruso utilizan el género gramatical con cierta facilidad. Concretamente, es el género gramatical masculino en el que los aprendices de ambos grupos de nivel han logrado un mayor porcentaje de respuestas correctas. No obstante, comparando los grupos según el nivel de dominio de español, se ha observado que los aprendices de nivel avanzado utilizan el género gramatical masculino y femenino significativamente mejor que los aprendices de nivel básico. Sobre todo, las diferencias significativas se observan con los sustantivos masculinos opacos (p. ej., *reloj*) y los sustantivos femeninos transparentes (p. ej., *cama*).

En lo referente a la segunda pregunta, conforme con el análisis presentado en este artículo, se puede afirmar que el uso del género gramatical en español L2 por parte de adultos rusohablantes sí depende del tipo de sustantivo en cuestión. Este resultado coincide con los estudios previos de Alarcón (2011) y Franceschina (2005). Se ha observado que no hay diferencias estadísticamente significativas en el uso de sustantivos masculinos transparentes (p. ej., *piso*), por lo tanto, es posible sugerir que este grupo de nombres es el que menos dificultades supone para los estudiantes de español como L2. Por otro lado, en la misma línea de Batiukova (2018), en el presente trabajo se ha observado un mayor número de errores en el caso de los sustantivos femeninos y, en concreto, los femeninos opacos (p. ej., *nariz*). De hecho, el análisis estadístico de este grupo de sustantivos no ha reflejado diferencias significativas, lo cual nos indica que el uso de estos nombres resulta complicado incluso en los niveles avanzados del dominio del español L2. Una posible explicación de ello consiste en la transferencia directa de la primera lengua de los participantes. En concreto, en ruso los sustantivos masculinos suelen tener la terminación en consonante, por lo cual, es probable que los estudiantes asocien esta terminación con el género gramatical masculino en la lengua meta. Como consecuencia de esto, a los nombres terminados en consonante en español (p. ej., *cancción*, *nariz*, *sartén*) se les asigna el género masculino. No obstante, se observa que, tanto en el grupo de sustantivos masculinos como en el de los femeninos, existe una evolución

positiva entre los aprendices principiantes y los avanzados. Los resultados del presente estudio nos indican que los hablantes nativos de ruso mejoran en cuanto a la asignación del género gramatical en español L2 conforme se va desarrollando su nivel de dominio.

En relación con la tercera pregunta, el presente estudio ha demostrado que los aprendices rusohablantes cometen más errores en el uso de frases nominales que contienen un determinante respecto a las que contienen un adjetivo posnominal. Este hallazgo se puede explicar por el hecho de que el sistema gramatical del ruso carece de artículos, por lo tanto, el uso del género gramatical con estos elementos se ve afectado por la interferencia lingüística de la lengua nativa de los estudiantes.

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra el número relativamente pequeño de la muestra de participantes. Por esta razón, en el futuro se plantea ampliar el número de participantes, añadiendo además un grupo de aprendices de nivel intermedio (B2) y otro de nivel casi nativo (C2). Por otro lado, se debe controlar con mayor rigor el nivel de español de los estudiantes, empleando, por ejemplo, una prueba de nivel antes de iniciar el experimento.

Con los resultados del presente trabajo esperamos haber contribuido a los estudios sobre la producción del género gramatical en español como L2. Pensamos que el diseño de actividades didácticas enfocadas en los casos «problemáticos» del género gramatical en español y su empleo en el aula podría facilitar el uso y la adquisición de esta categoría gramatical por parte de los alumnos rusohablantes de español como L2.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, Irma V. (2004): «The sequential acquisition of L2 Spanish gender marking: Assignment and agreement», *Indiana University Club Working Papers Online* 4, artículo 7.
- ALARCÓN, Irma V. (2006): *The second language acquisition of Spanish gender agreement: The effects of linguistic variables on accuracy*, Múnich, Lincom Europa.
- ALARCÓN, Irma V. (2011): «Spanish grammatical gender under complete and incomplete acquisition: early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase», *Bilingualism: Language and Cognition* 14(3), pp. 332-350. DOI: [10.1017/S1366728910000222](https://doi.org/10.1017/S1366728910000222)
- ANDERSON, James M. (1961): «The morphophonemics of gender in Spanish nouns», *Lingua* 10, pp. 285-296.
- BATIUKOVA, Olga (2018): «Adquisición de rasgos gramaticales del español por hablantes adultos de ruso: identificando las áreas de dificultad dentro de una instrucción gramatical explícita», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 32, pp. 33-71. DOI: [10.14198/ELUA2018.32.2](https://doi.org/10.14198/ELUA2018.32.2)
- CORBETT, Greville G. (1991): *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FRANCESCHINA, Florencia (2005): *Fossilized second language grammars: the acquisition of grammatical gender*, Ámsterdam, John Benjamins.
- HARRIS, James W. (1991): «The Exponence of Gender in Spanish», *Linguistic Inquiry* 22(1), pp. 27-62.
- HOCKETT, Charles F. (1958): *A Course in Modern Linguistics*, Nueva York, Macmillan.

- IMAZ AGIRRE, Ainara (2016): «The processing of gender assignment in Spanish. Does canonicity have an effect on Basque speakers?», *Revista Española de Lingüística Aplicada* 29(2), pp. 523-543. DOI: [10.1075/resla.29.2.06Gima](https://doi.org/10.1075/resla.29.2.06Gima)
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ-NIETO, Lourdes (2018): *Spanish grammatical gender knowledge in Young Heritage Speakers*. Tesis doctoral, Universidad de Arizona, en línea: <[https://repository.asu.edu/attachments/207566/content/MartinezNieto\\_asu\\_0010E\\_18210.pdf](https://repository.asu.edu/attachments/207566/content/MartinezNieto_asu_0010E_18210.pdf)>.
- MARTOCCIO, Alyssa (2019): «Gender assignment strategies used by L1 and L2 speakers of Spanish», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. DOI: [10.1515/iral-2018-0201](https://doi.org/10.1515/iral-2018-0201)
- MONTRUL, Silvina (2006): «Incomplete acquisition as a feature of bilingual and L2 grammars», en Roumyana Slabakova, Silvina A. Montrul y Philippe Prévost (eds.): *Inquiries in Linguistic Development: In honor of Lydia White*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 335-359.
- MONTRUL, Silvina, Rebecca FOOTE y Silvia PERPIÑÁN (2008): «Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition», *Language learning* 58, pp. 503-553. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00449.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00449.x)
- OGNEVA, Anastasiia (2020): «Gender agreement hierarchy in common gender and epicene nouns in Spanish», *Borealis—An International Journal of Hispanic Linguistics* 9(1), pp. 279-292. DOI: [10.7557/1.9.1.4839](https://doi.org/10.7557/1.9.1.4839)
- PÉREZ-PEREIRA, Miguel (1991): «The acquisition of gender: what Spanish children tell us?», *Journal of Child Language* 18, pp. 571-590.
- POLINSKY, Maria (2008): «Gender under Incomplete Acquisition: Heritage Speakers' Knowledge of Noun Categorization», *Heritage Language Journal* 6(1), pp. 40-71.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua: manual*, Madrid, Espasa.
- RUIZ MARTÍN, María Aránzazu (2004): «¡Houston, tenemos \*una problema! Problemas con la concordancia de género en la clase de E/LE», en María Auxiliadora Castillo Carballo (coord.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 777-784.
- SCHWARTZ, Bonnie D. y Rex A. SPROUSE (1996): «L2 cognitive states and the Full Transfer/ Full Access Model», *Second Language Research* 12, pp. 40-72, en línea: <<https://doi.org/10.1177/026765839601200103>>.
- WHITE, Lydia, Elena VALENZUELA, Martyna KOZLOWSKA-MACGREGOR y Yan-Kit I. LEUNG (2004): «Gender and number agreement in nonnative Spanish», *Applied Psycholinguistics* 25, pp. 105-133. DOI: [10.1017/S0142716404001067](https://doi.org/10.1017/S0142716404001067)

# UN ESTUDIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA EL RECONOCIMIENTO DE VOCES EN EL ÁMBITO FORENSE

## AN APPLIED LINGUISTICS' STUDY THE VOICE RECOGNITION IN THE FORENSIC FIELD

BEATRIZ SALMÓN TORRALBO  
*Centro Universitario CIESE-Comillas*  
beatriz.salmon@hotmail.com

*Resumen:* Dentro de la Lingüística General, una de las disciplinas que ha tenido un mayor desarrollo en los últimos años ha sido la Lingüística Aplicada, no solo en el ámbito de la enseñanza de lenguas, la traducción o la terminología, sino también en lo que se conoce como Lingüística Forense. En esta área de estudio se incluye la Identificación Forense de Locutores (IFL), con la cual, por medio de la realización de ruedas de reconocimiento de voz, es posible descubrir quién ha realizado una muestra de habla anónima (dubitada) entre un número de muestras de las que ya se conoce su autor (indubitadas).

Basándonos en un caso criminal real ocurrido en Cantabria en el año 2017, la finalidad de este trabajo se focaliza en estudiar las variables que funcionan en este tipo de identificación auditiva y en aplicar los métodos propuestos por expertos para lograr la mayor precisión y validez posible en el ámbito forense.

*Palabras clave:* Lingüística Aplicada, Lingüística Forense, Fonética Forense, Acústica Forense, Fonética Perceptiva Forense, Identificación Forense de Locutores (IFL), ruedas de reconocimiento de voz.

*Abstract:* Within the area of General Linguistics, one of the disciplines that has had a greater development in the recent years has been Applied Linguistics, not only in the field of language teaching, translation or terminology, but also in what it is known as Forensic Linguistics. This area of study includes the Forensic Speaker Identification (FSI), with which, through the realization of voice line-ups, it is possible to discover who has made an anonymous speech sample (dubitable) among a number of samples of which the author is already known (indubitable).

Based on a real criminal case that occurred in Cantabria in 2017, the purpose of this project is focused on studying the variables that work in this type of auditory identification and applying the methods proposed by experts to achieve the highest precision and validity possible in the forensic field.

*Keywords:* Applied Linguistics, Forensic Linguistics, Forensic Phonetics, Forensic Acoustics, Forensic Perceptive Phonetics, Forensic Speaker Identification (FSI), voice line-ups.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se incluye dentro de la disciplina de la Lingüística Aplicada, más específicamente en el campo del análisis lingüístico aplicado al ámbito de las Ciencias Forenses.

El principal motivo para contribuir a esta creciente disciplina ha sido la revelación de la importancia del trabajo de lingüistas, fonetistas y filólogos y sus posibles aportaciones al área. Asimismo, este trabajo toma como base un caso criminal real ocurrido en el año 2017 en Cantabria. Un anciano santanderino murió asfixiado tras sufrir un robo por parte de varios asaltantes. La policía solo disponía de una llamada que realizó uno de ellos a la Cruz Roja de Madrid desde una cabina telefónica de Vitoria (este registro sonoro se conoce como muestra de voz dubitada, es decir, anónima). El Laboratorio de Acústica Forense de la Policía Científica Nacional, dirigido por el Dr. Carlos Delgado Romero, realizó un perfil lingüístico o pasaporte vocal de la voz dubitada, donde se dieron una serie de características sociolingüísticas que permitían describir al sospechoso a través de unos rasgos diatópicos y diastráticos que permitió a los expertos continuar la investigación. Un año y medio después del día del delito, la Policía Judicial decidió hacer pública en redes sociales y los medios de comunicación dicha llamada telefónica y, gracias a la colaboración ciudadana, concretamente a un agente de la policía autonómica vasca, se pudo identificar al sospechoso.

Basándonos en este caso delictivo, nuestro objetivo principal ha consistido en estudiar empíricamente las variables que influyen en la Identificación Forense de Locutores (IFL) y en aplicar los métodos propuestos hasta ahora con el fin de diseñar ruedas de reconocimiento de voz que ofrezcan resultados lo más fiables y válidos posible. Para ello, se ha recopilado un corpus de grabaciones realizadas por informantes hablantes.

Nos gustaría apuntar que este trabajo pretende ser una contribución a la investigación en el ámbito de las ruedas de reconocimiento de voz con el fin de conseguir más fiabilidad en la identificación auditiva de criminales.

## 2. FONÉTICA FORENSE

Este trabajo se incluye dentro de la disciplina de la Lingüística Forense. Más específicamente, debemos prestar atención a la Fonética Forense. Encuadrada dentro de la Fonética, Sinha (2015: 155) afirma que se trata de la disciplina encargada de analizar el habla a través de métodos auditivos y acústicos y de aplicar los resultados al ámbito legal y criminal. Hollien (2012a: 28), por su parte, incluye dos campos de estudio principales: el análisis de señales de voz (se busca mejorar la inteligibilidad del habla, su descodificación o la autenticación de grabaciones) y el análisis de los actos comunicativos (se incluye aquí el reconocimiento de hablantes o la identificación de los estados emocionales o psicológicos del individuo).

Dentro de este amplio ámbito de estudio, nos interesa destacar el papel que desempeña la Acústica Forense.

### 2.1 *Acústica Forense*

La Acústica Forense engloba, en palabras de Lucena Molina (2005: 1), «la aplicación de técnicas desarrolladas por la ingeniería acústica para el esclarecimiento de los delitos y la averiguación de la identidad de quienes los cometen».

Para lograr estos objetivos, en España existen dos tipos de laboratorios especializados en distintos aspectos: por un lado, se encuentra el Laboratorio Central (Madrid) y, por otro lado, se cuenta con los Laboratorios Territoriales.

### 2.2 *Identificación Forense de Locutores (IFL)*

Como hemos expresado con anterioridad, la Identificación Forense de Locutores es un campo de estudio inserto en la Fonética Forense.

Según Hollien (2012a: 34), este campo de estudio consiste en un proceso que pretende identificar a un individuo en base a su discurso cuando no se conoce su identidad. Se trata de un asunto difícil de resolver, pues en el ámbito forense existen múltiples inconvenientes, como, por ejemplo:

- Las muestras de voz no suelen ser contemporáneas.
- En la mayor parte de los casos, las grabaciones dubitadas son intervenciones telefónicas (es decir, existe restricción de información en rango de frecuencia).
- Se cuenta con registros recogidos con grabadores de mala calidad.
- Los criterios de decisión no están establecidos.
- Y, además, nunca existe la completa seguridad de que el criminal se encuentre entre el grupo de sospechosos.

Se han investigado varias áreas relacionadas con la identificación de hablantes, pero nos interesan las aproximaciones auditivas o perceptivas. Este tipo de identificación se divide en dos niveles: el primero incluye a los testigos o víctimas, autorizados por los tribunales para identificar al hablante solo si aseguran recordar cómo hablaba el criminal; mientras que el segundo nivel corresponde a los expertos calificados.

#### 2.2.1 Ruedas de reconocimiento de voz

Como hemos indicado, en el ámbito de la Identificación Forense de Locutores existe un área de trabajo encargada del reconocimiento perceptivo-auditivo por parte de víctimas o testigos de sucesos delictivos, conocida internacionalmente como Rueda de Reconocimiento de Voz. Se trata de situaciones en las que los sujetos escuchan un acto de

habla u otro tipo de sonido sin haber podido visualizar la fuente emisora, lo cual puede ocurrir, por ejemplo, en casos de amenazas o extorsiones telefónicas, delitos sexuales o atracos por parte de encapuchados (Delgado Romero, 2001: 246). Este registro sonoro se guardará en la zona de memoria a largo plazo de la víctima o testigo y será obligación del experto forense diseñar un protocolo de reconocimiento auditivo que garantice un alto índice de credibilidad.

Tal y como afirman Hollien (2012*b*: 2), Rodríguez Bravo *et al.* (2003: 24) y Nolan (2001: 2-3), la identificación del locutor mediante ruedas de voz no carece de inconvenientes, por ejemplo:

- Hay ausencia de una estructura y unos parámetros fundamentados.
- Existen dificultades para aplicar los resultados de la experimentación en el laboratorio a los casos reales.
- Tampoco se tiene seguridad de si la discriminación absoluta es teóricamente posible debido a las variabilidades inherentes del habla.

Hollien (2002: 59-65; 2012*a*: 35-36; 2012*b*: 4-10), por su parte, considera necesario exponer las variables o condiciones que afectan al proceso, siendo algunas de ellas difíciles de controlar e, incluso, incontrolables. A continuación, solamente se nombrarán aquellas variables analizadas en nuestro caso experimental, pues interesa especialmente los resultados obtenidos con su análisis:

- Relaciones controlables: familiaridad del testigo con el sospechoso, expectativas de los testigos y estructura de la prueba y administración (tamaño de la muestra, distractores).
- Problemas no controlables: memoria o capacidad de recordar, características y formación del testigo, edad y sexo.
- Procedimientos: existen tres enfoques o metodologías a seguir a la hora de estructurar las ruedas de voz (*simultaneous single-trial*, *multiple-choice* o *multiple-trial* y *comprehensive review*), los cuales difieren principalmente en el número de repeticiones y el modo de presentar las grabaciones (de manera simultánea o secuencial).
- Prueba de procedimiento o procesal, es decir, cuando las ruedas de reconocimiento de voz están estructuradas, se deben llevar a cabo simulaciones con oyentes fuera del caso, quienes deben valorar la similitud o diferencia entre las voces. Igualmente, pueden hacer propuestas de mejora.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Selección de los informantes hablantes

Para esta selección de informantes, cuyas voces se han empleado en las ruedas de reconocimiento de voz, se ha escogido, en primer lugar, a un informante varón de origen cántabro con el cual hemos obtenido la muestra de habla dubitada. En relación a las voces distractoras, se cuenta con la colaboración de otros cuatro hombres, dos de ellos hermanos mellizos del sospechoso, correspondientes al informante 2 y al informante 3. Con esta selección, hemos querido diseñar una rueda con variedad de voces (como sugiere hacer Hollien, 2002: 60), es decir, hemos querido incluir dos voces similares a la del sospechoso y dos voces diferentes. Las similitudes o diferencias se comprobarán con el análisis acústico posterior.

La información de cada uno de estos informantes se puede observar a continuación:

Tabla 1. Información sobre los informantes hablantes

<i>Informante 1</i> <i>(sospechoso)</i>	Lugar de nacimiento: Cantabria, España Lugar de residencia: Torrelavega Edad: 54 años Trabajo: ingeniero industrial Estudios: educación obligatoria, bachillerato y carrera universitaria
<i>Informante 2</i> <i>(distractor)</i>	Lugar de nacimiento: Cantabria, España Lugar de residencia: Maliaño Edad: 48 años Trabajo: dependiente de tienda Estudios: educación obligatoria, bachillerato y formación profesional
<i>Informante 3</i> <i>(distractor)</i>	Lugar de nacimiento: Cantabria, España Lugar de residencia: Maliaño Edad: 48 años Trabajo: dependiente de tienda Estudios: educación obligatoria, bachillerato y formación profesional
<i>Informante 4</i> <i>(distractor)</i>	Lugar de nacimiento: Cantabria, España Lugar de residencia: Santillana del Mar Edad: 56 años Trabajo: mecánico Estudios: educación obligatoria y formación profesional
<i>Informante 5</i> <i>(distractor)</i>	Lugar de nacimiento: Cantabria, España Lugar de residencia: Torrelavega Edad: 23 años Trabajo: operario químico Estudios: educación obligatoria, bachillerato y formación profesional

Hollien (2002: 60, 65) presta especial atención al número y la naturaleza de las voces distractoras y establece un margen de entre cinco y ocho voces a emplear en la rueda de reconocimiento. Igualmente, establece que los informantes distractores deben tener aproximadamente la misma edad que el sospechoso y poseer el mismo dialecto. Asimismo, es deseable que posean el mismo estatus social, económico y educativo. Respecto a la edad, decidimos emplear la voz de un informante considerablemente más joven para observar posibles diferencias. Igualmente, todos tienen aproximadamente el mismo estatus socioeconómico y educativo, a excepción del sospechoso, quien ha recibido educación universitaria.

### 3.2 *Diseño del corpus*

Para la recogida del corpus, hemos realizado una serie de grabaciones mediante el programa *Praat versión 6.0.33*. Primeramente, hemos realizado la grabación dubitada; para ello, pedimos al informante sospechoso que se basase en la llamada telefónica del caso real y realizase un discurso similar. Esta grabación tiene una duración de 40 segundos. A partir de esta, hemos obtenido las muestras de voz indubitadas.

Siguiendo a Hollien (2002: 65; 2012*b*: 8-9), hemos incluido dos tipos de muestras de habla para las grabaciones indubitadas, las cuales hemos denominado «voz leída» y «voz hablada». En la «voz leída» los informantes leen cuatro fragmentos seleccionados de la grabación dubitada. Para la selección del texto, se escogieron fragmentos con información relevante sobre el caso criminal y con una estructura sintáctica clara. De este modo, obtuvimos grabaciones con una duración de entre 15 y 26 segundos. Para la «voz hablada», los informantes tuvieron que describir un cuadro y se les requirió que su intervención tuviese una duración aproximada de 30 segundos con el fin de asimilarse a la duración de la grabación dubitada, obteniendo, así, muestras que oscilan entre los 29 y 34 segundos.

Cabe destacar que la grabación dubitada posee un rasgo peculiar: el informante emplea el modo de fonación conocido como *creaky voice* (se trata de un tipo de fonación conocido también como «voz quebrada» o «rota»). El informante sospechoso apenas lo emplea en las muestras indubitadas, pudiéndose apreciar de manera más clara en la voz hablada que en la voz leída.

Por último, nos gustaría señalar que, una vez diseñada la rueda de voz, hemos llevado a cabo varias simulaciones en las que han participado individuos ajenos al experimento, tal y como sugiere hacer Hollien (2012*b*: 10).

### 3.3 *Selección de los informantes oyentes y diseño de las ruedas de reconocimiento de voz*

Un total de veinte informantes se han enfrentado a las ruedas de reconocimiento de voz, tal y como se puede observar a continuación:

Tabla 2. Información sobre las variables analizadas en las ruedas de reconocimiento de voz

Sexo		Hombre		Mujer		
Edad		-40	+40	-40	+40	
Metodología	1	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Familiaridad con la voz
		Informante 5	Informante 6	Informante 7	Informante 8	No familiaridad con la voz
	2	Informante 9	Informante 10	Informante 11	Informante 12	
	3	Informante 13	Informante 14	Informante 15	Informante 16	Sin experiencia musical o fonética
		Informante 17	Informante 18	Informante 19	Informante 20	Con experiencia musical o fonética

Tal y como se comprueba, para la selección de informantes y el diseño de las ruedas, se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- Sexo: queremos comprobar los resultados de distintos estudios que demuestran que este factor no influye consistentemente en las identificaciones; para ello contamos con los resultados de diez hombres y diez mujeres.
- Edad: contamos con cinco hombres mayores de 40 años, cinco hombres menores de 40 años y lo mismo para el caso de las mujeres. Hemos escogido este límite de edad por tratarse, normalmente, del momento en que comienzan a apreciarse cambios en cuanto a la capacidad auditiva; concretamente, un mayor deterioro de la capacidad de audición o «presbiacusia».
- Aplicación de las tres metodologías nombradas anteriormente (*simultaneous single-trial*, *multiple-choice* o *multiple-trial* y *comprehensive review*): los dos primeros tipos pueden caracterizarse como simultáneos, mientras que el tercero es secuencial. Las ruedas de voz simultáneas presentan la voz del sospechoso junto con las voces de los distractores y se escuchan en conjunto, es decir, en serie, una inmediatamente después de la otra. La diferencia entre el segundo y el primer procedimiento es que en el segundo las grabaciones pueden repetirse varias veces ante el testigo con un orden diferente de las voces. En la rueda de voz secuencial el testigo escucha las grabaciones una por una sin límite de repeticiones y se le permite tomar notas. Para estudiar esta variable, cuatro informantes han sido analizados con la primera metodología, dos hombres, uno con +40 y otro con -40 y dos mujeres con los mismos rangos de edad; otros cuatro informantes con las mismas características han realizado la identificación con el segundo procedimiento, al igual que ocurre con el tercero.
- Familiaridad con la voz del sospechoso: se cuenta con ocho informantes: cuatro de ellos familiarizados con la voz del sospechoso y los restantes desconocedores de

su voz; se cuenta con el mismo número de hombres y mujeres, así como con el mismo número de informantes en cada rango de edad. Todos realizan la identificación con la primera metodología).

- Experiencia musical o fonética: hemos escogido cuatro expertos en fonética o música y hemos contrastado los resultados respecto a cuatro informantes inexpertos; igualmente, contamos con el mismo número de informantes en cuanto a sexo y edad y todos realizan la identificación con la tercera metodología).
- Por último, latencia: todos los informantes oyentes han realizado tres ruedas de reconocimiento de voz. Cada informante ha escuchado la grabación dubitada y ha realizado una rueda de reconocimiento tras una hora desde la escucha de esta grabación, después de dos semanas y habiendo transcurrido un mes.

Teniendo en cuenta cada una de las variables a analizar, se diseñaron distintos cuestionarios que los informantes han rellenado a la hora de realizar la rueda. Estos han variado en función de la metodología aplicada.

Cabe mencionar que en todos los casos se advirtió a los oyentes de que la voz del sospechoso podría no estar presente en la rueda de voz para así evitar reconocimientos falsos o influidos por esta convicción, tal y como recomienda hacer Hollien (2002: 59).

### 3.4 *Análisis acústico*

#### 3.4.1 Técnicas y parámetros

Para el análisis acústico de las voces, mediante el programa *Praat*, por una parte, hemos analizado el PITCH o la frecuencia fundamental media de la voz hablada. Por otro lado, hemos analizado formantes. Según Nolan (2007: 115), este tipo de análisis resulta de gran importancia al informarnos de la interacción que se produce entre tres factores identificativos: el acento lingüístico del hablante, la anatomía de su tracto vocal y las estrategias articulatorias adquiridas por el mismo.

En concreto, hemos calculado la frecuencia de los dos primeros formantes<sup>1</sup> (referentes a la abertura de la cavidad oral y la posición de la lengua, respectivamente) de las vocales [a], [e], [i]. Escogimos estas tres vocales nombradas por tratarse de tres de los fonemas que aparecen con mayor frecuencia en los informes periciales y por ser referencias individualizadoras de máximo nivel según Delgado Romero *et al.* (2009: 35) Para el

<sup>1</sup> Se ha medido la frecuencia (en Hz) de los dos primeros formantes de cada vocal, pues, tal y como afirma Martínez Celdrán (1998: 41), en nuestro idioma las vocales anteriores son no redondeadas y las posteriores son redondeadas, por lo que no es necesario analizar el tercer formante. Desde el punto de vista articulatorio, los sonidos vocálicos del español se analizan teniendo en cuenta dos parámetros: la abertura oral o altura (F1) y la posición de la lengua o retraimiento (F2).

análisis de estas vocales se han empleado las grabaciones de voz leída. De estas se seleccionaron varias palabras en las que la vocal correspondiente ocupase la posición tónica.

### 3.5 *Análisis estadístico*

Para el tratamiento de los resultados obtenidos al analizar acústicamente las voces de los informantes hablantes y las respuestas de los informantes oyentes en las ruedas de voz, hemos acudido al análisis estadístico a través de la aplicación del programa *Excel* y del software *SPSS Statistics*.

#### 3.5.1 Tratamiento estadístico de datos

Una vez definidas y codificadas en el programa SPSS las distintas variables con las que hemos trabajado, hemos establecido las hipótesis; estas son, según Herrera Soler *et al.* (2011: 122-123), pruebas de significación estadística que permiten decidir si las variables analizadas han influido en los datos obtenidos en el estudio. Estadísticamente se trabaja con la hipótesis nula y con la hipótesis alternativa. La primera predice que no hay diferencias ni relación entre las variables estudiadas, mientras que la segunda afirma lo contrario. La hipótesis que se pone a prueba es la *hipótesis nula* que se mantiene o se rechaza en función del resultado obtenido en las pruebas estadísticas (si es mayor a 0,05 se acepta, mientras que, si es menor a este número, se rechaza).

#### a) Análisis estadístico del «PITCH» y de «frecuencia de F1 y F2 de las vocales [a], [e], [i]

Primeramente, necesitamos comprobar si la diferencia del PITCH y la frecuencia de los formantes de [a], [e], [i] de cada informante es estadísticamente significativa. Nuestra hipótesis nula afirma que NO existe una diferencia significativa, mientras que la hipótesis alternativa defiende lo contrario. Planteadas estas hipótesis, se han aplicado distintas pruebas estadísticas, concretamente pruebas paramétricas (ANOVA de un factor y Post hoc: HSD Tukey) y no paramétricas (Kruskal-Wallis y Post hoc: Games-Howell).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Primeramente, se ha comprobado si se cumplen los criterios de normalidad y de homocedasticidad para poder aplicar la prueba correspondiente. La prueba que ayuda a decidir si la muestra procede de una distribución normal (criterio de normalidad) es la de Kolmogorov-Smirnov, mientras que la prueba Levene es la que se ha aplicado para comprobar la homogeneidad de las varianzas (criterio de homocedasticidad). Si se cumplen los dos supuestos y, por tanto, se obtienen valores superiores a 0,05 en cada prueba, se aplicarán pruebas paramétricas, siendo estas las pruebas dependientes de las características de la población que se quiere estudiar (Herrera Soler *et al.*, 2011: 121).

En el caso del PITCH, se ha optado por pruebas no paramétricas. Concretamente, hemos aplicado la prueba Kruskal-Wallis, la cual nos ha permitido contrastar si la diferencia en este parámetro es significativa. Igualmente, hemos completado el análisis con la prueba post hoc Games-Howell para analizar las diferencias intergrupales.

## b) Análisis estadístico de los resultados obtenidos en las ruedas de reconocimiento de voz

En nuestro caso experimental también estudiamos si las distintas variables cualitativas (sexo, edad, metodología, familiaridad, experiencia musical o fonética y latencia) son influyentes en la identificación de la voz en una rueda de reconocimiento. Estas variables poseen sus propias hipótesis e, igualmente, la hipótesis nula afirma que la variable correspondiente no influye en el reconocimiento de la voz. Del mismo modo, tras este planteamiento, hemos empleado las pruebas estadísticas correspondientes: tablas cruzadas o de contingencia<sup>3</sup> y <sup>2</sup> (*ji-cuadrado* o *chi-cuadrado*).<sup>4</sup> Dentro de este análisis, hemos incluido un último experimento con el que queremos calcular los porcentajes obtenidos con cada informante hablante distractor al recontar las ocasiones en que estos han sido erróneamente identificados como «sospechoso», lo cual nos permitirá analizar, desde el punto de vista de los oyentes, la similitud o diferencia entre las distintas voces.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 *Estudio acústico y estadístico de las voces de los informantes hablantes*

#### 4.1.1 Análisis I: datos correspondientes a la frecuencia fundamental media de cada voz

Respecto a este primer análisis, en la tabla 3 se incluyen los valores medios en Hz del PITCH de cada voz.

Tras aplicar las pruebas estadísticas correspondientes, observamos que sí existe diferencia significativa entre los resultados de los informantes ( $p = 0,005$ ). Igualmente, hemos comprobado cómo también hay diferencias significativas intergrupales entre el informante sospechoso y los informantes 4 ( $p = 0,000$ ) y 5 ( $p = 0,006$ ); entre el informante 2 y los informantes 4 ( $p = 0,000$ ) y 5 ( $p = 0,036$ ); entre el informante 3 y el informante 4 ( $p = 0,004$ ); entre el informante 4 y todos los demás informantes (para los

---

Respecto a la frecuencia de los formantes, para contrastar las hipótesis hemos empleado la prueba paramétrica ANOVA con el fin de averiguar si existen diferencias significativas respecto al conjunto de los informantes. Esta prueba solo nos ayuda a tomar esta decisión, pero no nos informa sobre qué media difiere de otra, por lo que, para estudiar profundamente la relación entre los valores analizados, necesitamos emplear las comparaciones múltiples post hoc a través de la prueba HSD Tukey.

<sup>3</sup> Para comprobar si existe relación o independencia (se refiere a que las probabilidades de una de las variables categóricas no afectan a las de la otra) entre dos variables categóricas analizadas.

<sup>4</sup> Para poder aceptar la independencia de las variables hemos necesitado este estadístico de contraste, que permite estudiar si la asociación entre dos variables categóricas es estadísticamente significativa (Herrera Soler *et al.*, 2011: 178-183).

informantes 1, 2 y 5  $p = 0,000$ ; para el informante 3  $p = 0,004$ ); y entre el informante 5 y los informantes 1 ( $p = 0,006$ ), 2 ( $p = 0,036$ ) y 4 ( $p = 0,000$ ).

Tabla 3. Valores medios en Hz del PITCH de la voz hablada

<i>Informante</i>	<i>PITCH (Hz)</i>	<i>Media PITCH (Hz)</i>
1	103,13	101,22
1	102,07	
1	103,09	
1	96,60	
2	107,98	105
2	107,36	
2	103,75	
2	100,94	
3	122,45	113,37
3	118,01	
3	110,67	
3	102,35	
4	157,07	159,73
4	157,40	
4	160,60	
4	163,85	
5	113,35	113,5
5	111,32	
5	115,63	
5	113,72	

#### 4.1.2 Análisis II: datos correspondientes a los valores frecuenciales de los dos primeros formantes de [a], [e], [i]

En relación con los valores frecuenciales de los formantes de las vocales, hemos excluido los valores irregulares y se ha realizado la media de los dos primeros formantes de cada sonido.

Tabla 4. Valores medios en Hz de F1 y F2 de las vocales [a], [e], [i] de los informantes hablantes

Frecuencia Hz	[a]		[e]		[i]	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Informante 1	610,42	1576,15	463,72	1835,36	368,09	1952,57
Informante 2	518,25	1340,98	391,04	1826,27	342,14	1931,8
Informante 3	485,1	1465,08	352,65	1875,42	326,07	1932,63
Informante 4	553,78	1307,82	437,82	1996,81	313,71	1996,67
Informante 5	576,49	1404,53	473,47	1674,77	378,87	1794,91

#### 4.1.2.1 Análisis de F1

##### a) Frecuencia de la vocal [a]

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los informantes hablantes respecto a F1, hemos contrastado los resultados de cada una de las tres vocales. En el caso de la [a], no existe una diferencia significativa ( $p = 0,117$ ) ni tampoco diferencias significativas intergrupales.

##### b) Frecuencia de la vocal [e]

Respecto a la vocal [e], hemos comprobado que sí existe diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0,005$ ). También existen diferencias intergrupales, concretamente entre el informante 1 y el informante 3 ( $p = 0,015$ ) y entre este último y el informante 5 ( $p = 0,12$ ).

##### c) Frecuencia de la vocal [i]

Para la vocal [i], no hay una diferencia significativa entre los informantes hablantes ( $p = 0,515$ ). Del mismo modo, tampoco existen diferencias significativas intergrupales.

#### 4.1.2.2 Análisis de F2

Respecto al análisis del segundo formante, hemos observado en todos los casos que no existen diferencias significativas (para la [a],  $p = 0,226$ ; para la [e],  $p = 0,197$ ; para la [i],  $p = 0,916$ ).

En definitiva, con este primer estudio comprobamos, respecto al PITCH, que el informante 1 se diferencia de todos los demás de manera significativa, excepto del segundo y

el tercero, sus hermanos. Por su parte, con los análisis de los formantes de las vocales hemos observado que los informantes no presentan diferencias significativas entre ellos, a excepción de lo que ocurre con la abertura de la boca (valores de F1) de la vocal [e], pues existen diferencias significativas entre el informante sospechoso y uno de sus hermanos, el informante 3, y entre este último y el informante 5.

#### 4.2 *Estudio estadístico de los resultados obtenidos por los informantes oyentes en las ruedas de reconocimiento de voz*

En este segundo estudio de los resultados obtenidos por los informantes oyentes en las ruedas de voz, hemos organizado la descripción de los resultados en siete análisis. Para los seis primeros, referentes a las variables, hemos partido de las hipótesis planteadas en el capítulo metodológico y hemos aplicado las pruebas estadísticas correspondientes.

##### 4.2.1 Análisis I: Influencia de la variable «sexo» en el reconocimiento de la voz

En este primer análisis, debemos aceptar la hipótesis nula; esto significa que el sexo del informante no influye significativamente en el reconocimiento de la voz ( $p = 0,174$ ). No obstante, en la tabla y en la gráfica podemos observar un mayor número de aciertos por parte del sexo femenino (37 frente a 35 aciertos) y un menor número de errores (3 frente a 9).

Figura 1. Reconocimiento de la voz en función de la variable categórica «SEXO»

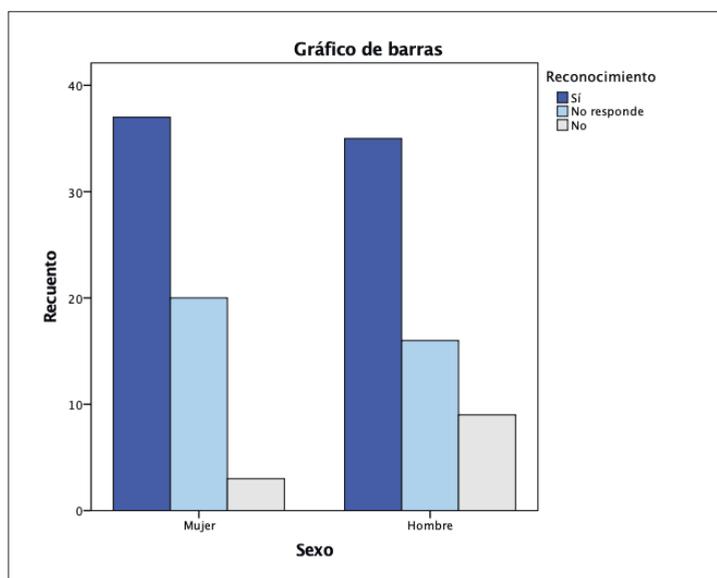


Tabla 5. Tabla cruzada o de contingencia de la variable categórica «SEXO»

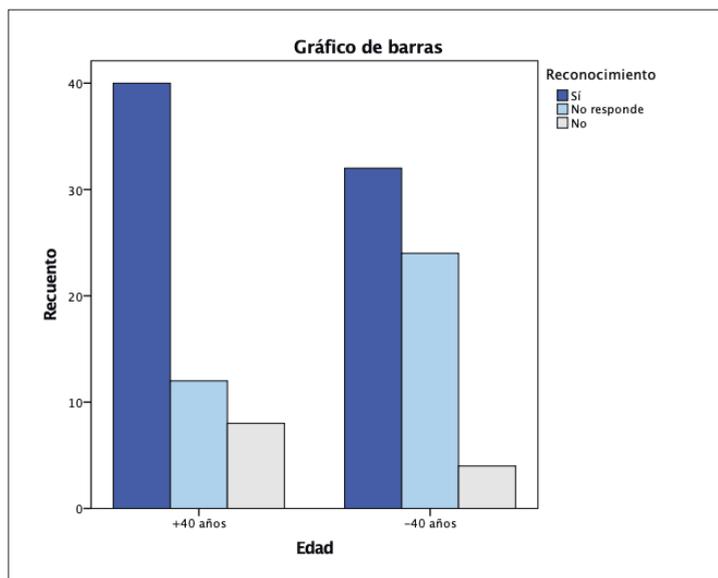
Sexo*Reconocimiento		Reconocimiento			Total
Recuento		Sí	No responde	No	
Sexo	Mujer	37	20	3	60
	Hombre	35	16	9	60
Total		72	36	12	120

Este análisis corrobora otros estudios, como el Thompson (1985),<sup>5</sup> que afirman que esta variable no ofrece resultados conclusivos.

#### 4.2.2 Análisis II: Influencia de la variable «edad» en el reconocimiento de la voz

La edad del informante sí influye significativamente ( $p = 0,045$ ). Sin embargo, los resultados han sido inesperados: partíamos de la base de que, a partir de los 40 años, las personas sufren «presbiacusia» o pérdida gradual de audición, por lo que suponíamos que los menores de 40 años ofrecerían mejores resultados; sin embargo, ocurrió lo contrario.

Figura 2. Reconocimiento de la voz en función de la variable categórica «EDAD»



<sup>5</sup> Cit. en De Jong (1998: 15) y San Segundo (2014: 3).

Tabla 6. Tabla cruzada o de contingencia de la variable categórica «EDAD»

Edad*Reconocimiento					
Recuento					
		Reconocimiento			Total
		Sí	No responde	No	
Edad	+40 años	40	12	8	60
	-40 años	32	24	4	60
Total		72	36	12	120

Esto se puede explicar siguiendo las teorías de Hollien (2002: 61-62) y De Jong (1998: 16), quienes afirman que los oyentes ofrecen resultados más precisos si tratan con sujetos de su edad. En este caso, el informante sospechoso tenía más de 40 años y los informantes oyentes mayores de 40 han ofrecido 8 aciertos más que el otro grupo.

#### 4.2.3 Análisis III: Influencia de la variable «familiaridad con la voz» en el reconocimiento de la voz

En este caso, la familiaridad con la voz del sospechoso sí mantiene asociación con la identificación de la voz ( $p = 0,000$ ). Podemos comprobar que los informantes oyentes familiarizados muestran una totalidad de aciertos y, concretamente, el doble de identificaciones correctas que el otro grupo (veinticuatro frente a doce).

Figura 3. Reconocimiento de la voz en función de la variable categórica «FAMILIARIDAD»

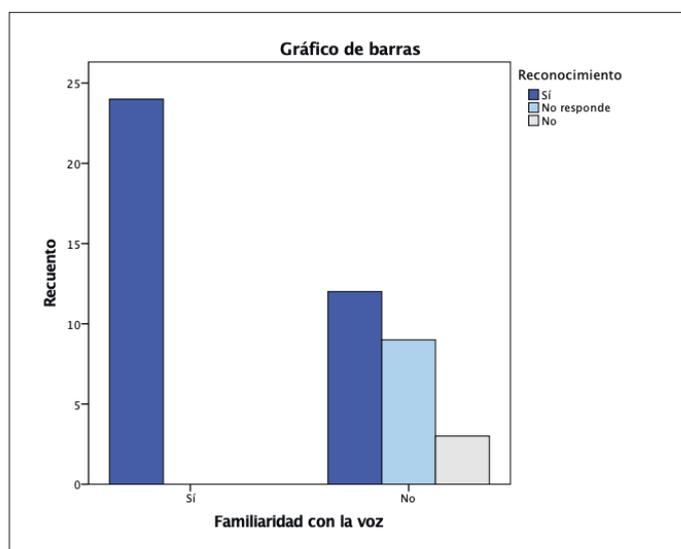


Tabla 7. Tabla cruzada o de contingencia de la variable categórica «FAMILIARIDAD»

Familiaridad con la voz*Reconocimiento					
Recuento					
		Reconocimiento			Total
		Sí	No responde	No	
Familiaridad con la voz	Sí	24	0	0	24
	No	12	9	3	24
Total		36	9	3	48

Los resultados obtenidos han confirmado nuestra hipótesis inicial y la de otros expertos como Hollien *et al.* (1982): estar familiarizado con una voz permite identificarla con altos niveles de precisión.

#### 4.2.4 Análisis IV: Influencia de la variable «experiencia en música o fonética» en el reconocimiento de la voz

Debemos aceptar la hipótesis nula, es decir, la variable «experiencia en música o fonética» no influye significativamente en el reconocimiento de la voz ( $p = 0,060$ ).

Figura 4. Reconocimiento de la voz en función de la variable categórica «EXPERIENCIA EN MÚSICA O FONÉTICA»

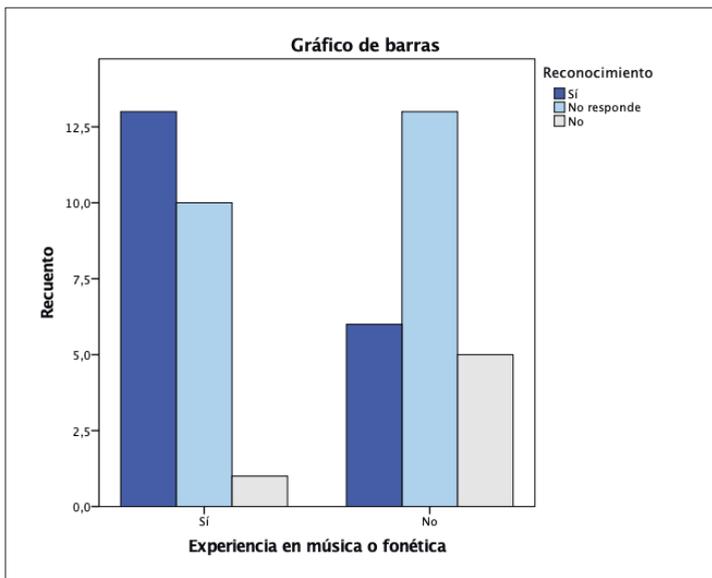


Tabla 8. Tabla cruzada o de contingencia de la variable categórica  
«EXPERIENCIA EN MÚSICA O FONÉTICA»

Experiencia en música o fonética*Reconocimiento					
Recuento					
		Reconocimiento			Total
		Sí	No responde	No	
Experiencia en música o fonética	Sí	13	10	1	24
	No	6	13	5	24
Total		19	23	6	48

Si bien es cierto, aquellos oyentes con mayor grado de aptitud musical o fonética han mostrado mejor rendimiento (trece aciertos frente a seis y un reconocimiento erróneo frente a cinco), tal y como se corrobora en los trabajos de De Jong (1998), Iles (1972), Lariviere (1971) o Shirt (1983).<sup>6</sup>

#### 4.2.5 Análisis V: Influencia de la variable «metodología» en el reconocimiento de la voz

La variable «metodología» sí mantiene una relación estadísticamente significativa con la identificación de la voz ( $p = 0,031$ ). Los resultados nos indican que los oyentes que se han enfrentado al segundo procedimiento (*Multiple-Choice*) con una sola audición simultánea de las grabaciones, pues ninguno solicitó una repetición de las mismas, han ofrecido un mayor número de aciertos que aquellos que han tenido la oportunidad de volver a escuchar las voces de manera secuencial y sin límite de repeticiones (diecisiete aciertos frente a doce y a seis). De hecho, el tercer enfoque (*Comprehensive Review*) ha sido el que ha presentado un menor número de aciertos y un mayor número de errores y de «no respuestas».

Nuestros datos apoyan la hipótesis de Hollien (2002: 62), quien expone que la identificación correcta no depende de la repetición de las grabaciones.

<sup>6</sup> Cit. en De Jong (1998: 14-15).

Figura 5. Reconocimiento de la voz en función de la variable categórica «METODOLOGÍA»

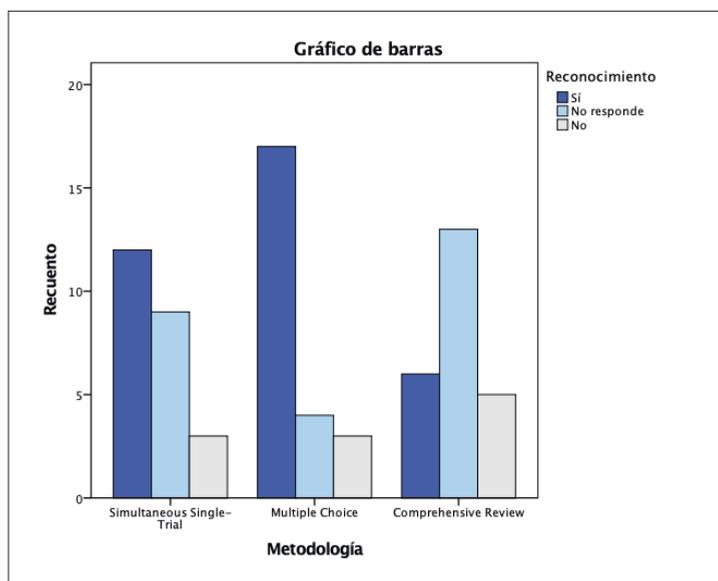


Tabla 9. Tabla cruzada o de contingencia de la variable categórica «METODOLOGÍA»

Metodología*Reconocimiento					
Recuento					
		Reconocimiento			Total
		Sí	No responde	No	
Metodología	Simultaneous Single-Trial	12	9	3	24
	Multiple-Choice	17	4	3	24
	Comprehensive Review	6	13	5	24
Total		35	26	11	72

#### 4.2.6 Análisis VI: Influencia de la variable «latencia» en el reconocimiento de la voz

La variable «latencia» no mantiene una asociación estadísticamente significativa con el reconocimiento de la voz ( $p = 0,945$ ). En nuestro experimento, el mayor número de aciertos se ha producido tras una hora de latencia (veinticinco aciertos); en cambio, el periodo de tiempo de dos semanas ha ofrecido los peores resultados (veintitrés aciertos frente a veinticinco y a veinticuatro tras un mes).

Figura 6. Reconocimiento de la voz en función de la variable categórica «LATENCIA»

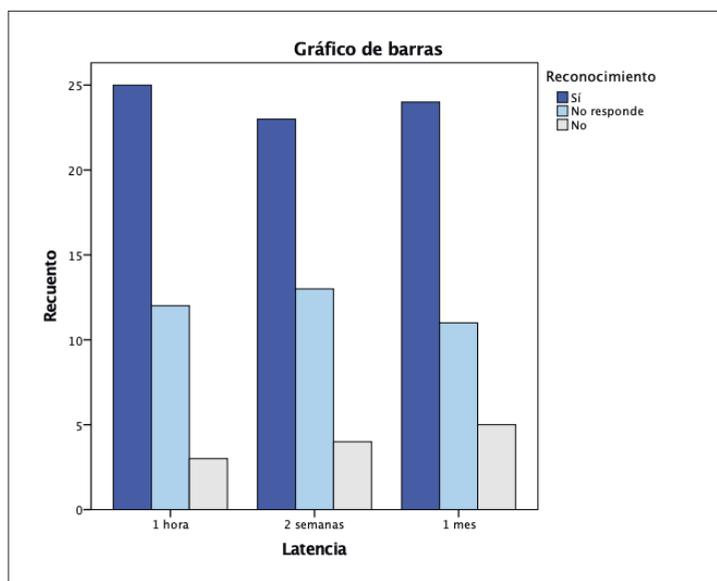


Tabla 10. Tabla cruzada o de contingencia de la variable categórica «LATENCIA»

Latencia*Reconocimiento					
Recuento					
		Reconocimiento			Total
		Sí	No responde	No	
Latencia	Una hora	25	12	3	40
	Dos semanas	23	13	4	40
	Un mes	24	11	5	40
Total		72	36	12	120

En definitiva, es posible seguir la teoría de Suiter (2000: 128), quien afirma que no hay datos fijos que corroboren que la duración del intervalo de tiempo sea significativa en la identificación. No obstante, no hay duda de que, cuanto antes se vuelva a escuchar una voz, más probabilidad existirá de recordarla, lo cual es difícil aplicarlo a la realidad, pues lo normal es que el testigo o víctima deba esperar durante un periodo de tiempo prolongado hasta que se efectúen las investigaciones necesarias.

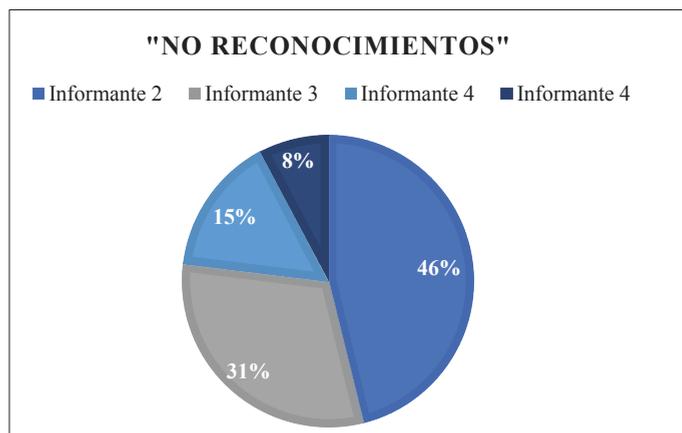
#### 4.2.7 Análisis VII: Datos porcentuales de la selección errónea de cada uno de los informantes hablantes distractores

En este último análisis, se ha realizado un recuento total de trece reconocimientos erróneos. De estos trece «no reconocimientos», seis corresponden al informante 2, cuatro al informante 3, dos al informante 4 y uno al informante 5.

Tabla 11. Recuento de los «no reconocimientos»

<i>Total «no reconocimientos»</i>	13
Informante 2	6
Informante 3	4
Informante 4	2
Informante 5	1

Figura 7. Datos porcentuales de los «no reconocimientos»



Cabe destacar que esta cifra es mínima si se compara con el total de los 120 resultados (concretamente corresponde a un 10,83 %). No obstante, estos resultados permiten comprobar que el informante 2 ha sido el más confundido con el sospechoso, seguido del informante 3, ambos hermanos del sospechoso.

Atendiendo a estos siete análisis anteriores, nos gustaría señalar como un dato a tener en cuenta que la voz de la grabación dubitada se caracterizaba por ser *creaky voice* y que este ha podido ser un rasgo clave en el que los informantes se han basado para identificar al sospechoso. El informante emplea este modo de fonación en menor medida en las

grabaciones indubitadas, pudiendo ser imperceptible por oyentes con menor capacidad auditiva, por lo que creemos que este es un factor que ha contribuido a obtener «no respuestas»<sup>7</sup>.

#### 4. CONCLUSIONES

Basándonos en el caso criminal real ocurrido en Cantabria, nuestra investigación ha partido del objetivo de comprobar empíricamente la influencia de distintas variables en una rueda de reconocimiento de voz para conseguir una mayor eficacia en la discriminación de locutores en el ámbito judicial.

A pesar de que no hemos tenido el número de informantes suficientes para una investigación solvente, hemos intentado contribuir y aportar más datos prácticos a los estudios dedicados a buscar un procedimiento de aplicación de las variables.

En primer lugar, partíamos de la hipótesis de que las voces de los tres primeros informantes (hermanos) se asimilarían entre ellas y distanciarían de las dos restantes. En relación con el PITCH, hemos obtenido resultados esperados, pues el informante 1 se diferencia de todos los demás de manera significativa, excepto del segundo y el tercero, sus hermanos.

Por lo que respecta a los valores frecuenciales de los dos primeros formantes de las vocales mencionadas, partíamos de la base de que los resultados obtenidos en un laboratorio desde el ámbito lingüístico –Martínez Celadrán (1998: 41), RAE (2011: 85) y Quilis y Esgueva (1983: 244)– se distanciarían considerablemente respecto a los obtenidos en nuestro caso experimental, donde simulamos un contexto forense y en el que los informantes no realizaron emisiones aisladas de palabras. Contra nuestro pronóstico, pudimos observar en el eje de ordenadas que nuestros valores estaban alejados, pero la mayoría se encontraban en el mismo campo de dispersión.

Asimismo, comprobamos estadísticamente si existían diferencias significativas entre los formantes de cada vocal pronunciada por los informantes: tuvimos que refutar nuestra hipótesis inicial al comprobar que los informantes no presentaban diferencias significativas entre ellos, a excepción de lo que ocurrió con la abertura de la boca (valores de F1) de la vocal [e], pues se dieron diferencias significativas entre el informante 1 y uno de sus hermanos, el informante 3, y entre este último y el informante 5.

En cuanto a la influencia de las variables cualitativas analizadas, una de las variables estadísticamente significativas ha sido la edad, aunque con resultados inesperados: partíamos de la base de que, a partir de los 40 años, las personas sufren «presbiacusia» o

<sup>7</sup> Estas suposiciones están basadas, especialmente, en comentarios de los oyentes a la hora de realizar las ruedas y en algunas de las notas escritas en los cuestionarios de la tercera metodología. Por ejemplo, tenemos la nota de una informante que no identifica al sospechoso y que dice lo siguiente: «de lo único que me acuerdo es de que la voz era áspera».

pérdida gradual de audición, por lo que suponíamos que los menores de 40 años ofrecerían mejores resultados; sin embargo, ocurrió lo contrario, pues los oyentes de +40 años han superado en aciertos al otro grupo. Esto se puede explicar siguiendo las teorías de Hollien (2002: 61-62) y De Jong (1998: 16), quienes afirman que los oyentes ofrecen resultados más precisos si tratan con sujetos de su edad. Del mismo modo, debemos nombrar la metodología, cuyos resultados demuestran lo contrario a lo que exponen los defensores de las ruedas secuenciales de ensayos múltiples, quienes explican que las ruedas de un solo ensayo no proporcionan juicios estables de los oyentes y ocasionan identificaciones falsas por carecer estos de suficiente información (Hollien, 2002: 62). Nuestros datos apoyan la hipótesis de Hollien, quien expone que la identificación correcta no depende de la repetición de las grabaciones.

No obstante, el factor más significativo estadísticamente ha sido la familiaridad con la voz del sospechoso, que confirma nuestra hipótesis inicial y la de otros expertos como Hollien *et al.* (1982): estar familiarizado con una voz permite identificarla con altos niveles de precisión, tal y como se ha observado en nuestro experimento, donde hemos obtenido una totalidad de aciertos. Este resultado se puede asociar con el caso criminal de Cantabria, el cual se resolvió gracias a un agente de la policía autonómica vasca que reconoció la voz del sospechoso al ser este un conocido delincuente implicado en otros casos delictivos.

Acerca de los datos porcentuales de la selección errónea de los informantes hablantes distractores, cabe destacar que la cifra de 13 reconocimientos erróneos es mínima si se compara con el total de los 120 resultados (concretamente corresponde a un 10,83 %); no obstante, estos datos sirven igualmente para corroborar nuestra hipótesis inicial: existe una similitud entre las voces de los tres hermanos (informante 1, informante 2 e informante 3) y, por tanto, una posible distinción de estas respecto a las de los dos informantes restantes (informante 4 e informante 5).

En definitiva, este trabajo es un punto de partida para otros estudios futuros que investiguen otras variables, como el funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo o las condiciones emocionales del testigo oyente a la hora de realizar la rueda, entre otras. Igualmente, se podrían analizar las respuestas y comentarios escritos en los cuestionarios de la tercera metodología y comparar, así, la percepción auditiva de oyentes con conocimientos musicales y fonéticos y oyentes sin experiencia en estos ámbitos.

En nuestro caso, pretendemos enfocar nuestras investigaciones futuras a la Identificación Forense de Locutores (IFL), centrándonos en las ruedas de reconocimiento de voz por ser un área de estudio que reclama más trabajos de este tipo para alcanzar una mayor fiabilidad y mejorar la calidad del sector judicial actual.

## BIBLIOGRAFÍA

COMISARÍA GENERAL DE POLICÍA CIENTÍFICA: *Acústica Forense*, en línea: <[https://www.policia.es/org\\_central/cientifica/servicios/tp\\_acustic\\_foren.html](https://www.policia.es/org_central/cientifica/servicios/tp_acustic_foren.html)> (consulta: 5/2019).

- DE JONG, Gea (1998): *Earwitness characteristics and speaker identification accuracy*, Florida, University of Florida.
- DELGADO ROMERO, Carlos (2001): *La identificación de locutores en el ámbito forense*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- DELGADO ROMERO, Carlos, M.<sup>a</sup> del Carmen MÁRQUEZ FUNEZ, M.<sup>a</sup> del Carmen OLIVAS FERNÁNDEZ y Laura BARRIOS ÁLVAREZ (2009): «Identificación Forense de Locutores (I.F.L): Categorización de parámetros acústicos y fono-articulatorios del español», *Revista Española de Lingüística* 39(1), pp. 33-60.
- HERRERA SOLER, Honesto; Rosario MARTÍNEZ ARIAS y Mirian AMENGUAL PIZARRO (2011): *Estadística aplicada a la investigación lingüística*, Madrid, EOS Universitaria.
- HOLLIEN, Harry (2002): *Forensic voice identification*, San Diego, Academic Press.
- HOLLIEN, Harry (2012a): «About Forensics Phonetics», *Linguística* 52(1), pp. 27-53.
- HOLLIEN, Harry (2012b): «On earwitness lineups», *Investigative Sciences Journal* 4(1), pp. 1-17.
- HOLLIEN, Harry; Wojciech MAJEWSKI y E. Thomas DOHERTY (1982): «Perceptual identification of voices under normal, stress and disguised speaking conditions», *Journal of the Forensic Sciences* 10, pp. 139-148.
- ILES, Mallory (1972): *Speaker identification as a function of fundamental frequency and resonant frequencies*. Tesis doctoral, University of Florida.
- LARIVIERE, Conrad Louis (1971): *Some acoustic and perceptual correlates of speaker identification*. Tesis doctoral, University of Florida.
- LUCENA MOLINA, José Juan (2005): *La acústica forense*, Instituto Universitario de Investigación sobre Seguridad Interior / Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1998): *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*, Barcelona, Ariel Practicum.
- NOLAN, Francis (2001): «Speaker identification evidence: its forms, limitations, and roles», *Proceedings of the Conference 'Law and Language: Prospect and Retrospect'*: 12-15 de diciembre de 2001. Levi, Laponia, Finlandia.
- NOLAN, Francis (2007): «Voice quality and forensic speaker identification», *GOVOR* 24(2), pp. 111-128.
- RODRÍGUEZ BRAVO, Ángel; Patricia LÁZARO PERNIAS, Norminanda MONTOYA VILAR, Josep M.<sup>a</sup> BLANCO PONT, Dolors BERNADAS SUÑÉ, Daniel TENA PARERA, Ludovico LONGHI y Josep Manel OLIVER COMES (2003): «Identificación perceptiva de locutores para la acústica forense», en *SEAF 2003. Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Acústica Forense*, pp. 23-34.
- SAN SEGUNDO, Eugenia (2014): «El entrenamiento musical y otros factores que pueden influir en el reconocimiento perceptivo de hablantes», en Yolanda Congosto (ed.): *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación*, Madrid, Arco Libros, pp. 571-588.
- SINHA, Sweta (2015): «Forensic Linguistics and Forensic Phonetics: An Introduction», *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS)* 2(6), pp. 153-157.
- SUITER, Traci L. (2000): «The effect of Arousal on Earwitness Identification», *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory* 13, pp. 125-166.



# LA METÁFORA EN EL LENGUAJE FUTBOLÍSTICO UN ANÁLISIS CONTRASTIVO EN ESPAÑOL Y CHINO

## THE METAPHOR IN FOOTBALL LANGUAGE A CONTRASTIVE ANALYSIS IN SPANISH AND CHINESE

XIN TONG

*Universidad de Estudios Internacionales de Beijing*

Tongxinspain@163.com

*Resumen:* El fútbol, siendo el deporte más popular en todo el mundo, cuenta con un lenguaje bastante dinámico y activo. Este lenguaje especializado presenta varias características y el uso de la metáfora es una muy relevante. A través de este método, se utilizan una gran cantidad de términos provenientes de otros ámbitos, tales como la guerra y la milicia. Además, este fenómeno lingüístico no solo ocurre en español, sino también en chino. Desde este punto de vista, este artículo analiza y compara el lenguaje futbolístico en estos dos idiomas. Presenta las semejanzas y diferencias e intenta buscar sus causas.

*Palabras clave:* lenguaje futbolístico, metáfora, español, chino, análisis comparativo.

*Abstract:* The football, as the most popular sport in the whole world, has a quite dynamic and active language. This specialized language has several features and the use of the metaphor is a very relevant one of them. Through this method, a large number of terms from other fields are used, such as the terms from the field of war and military. In addition, this linguistic phenomenon not only occurs in Spanish, but also in Chinese. From this point of view, this article analyzes and compares the football language in these two languages. Presents the similarities and differences and tries to find their causes.

*Keywords:* football language, metaphor, Spanish, Chinese, comparative analysis.

### 1. INTRODUCCIÓN

Tanto en España como en China, los periodistas deportivos en muchas ocasiones, más que narrar los partidos, se dedican a novelar los acontecimientos o a darles un matiz épico haciendo uso del arma más poderosa: la figura retórica. Cuando se lee una crónica de fútbol se puede observar la aparición de forma destacada de un vocabulario caracterizado por su riqueza y variedad. Las palabras provenientes de otros ámbitos de la lengua común son muy frecuentes en el lenguaje del fútbol, y se ven expresadas generalmente en forma de metáfora.

Generalmente, en comparación con otras figuras retóricas, el uso de la metáfora en el lenguaje del fútbol es el fenómeno de uso más habitual, tanto en el español como en el chino. A este respecto, el ganador del Premio Nobel Mario Vargas Llosa, que además de gran novelista también es un gran aficionado al deporte y colaborador en prensa sobre esta materia, señala que

la prensa deportiva, basada en la exaltación de los sentimientos y la descripción de los estados de ánimo, encontró en la metáfora el vehículo apropiado para la creación de mitos y mundos de irrealidades, que, en conjunto, han servido para el desarrollo de grandes pasiones deportivas (*apud* Hernández, 2003: 68).

Considerando la importancia de la metáfora en los textos deportivos, Hernández (2003) indica que esta se convierte en el motor de este lenguaje. Gutiérrez (1991) afirma que es precisamente la metáfora el factor que condiciona este lenguaje especial.

Lausberg (1983: 181) señala que la metáfora puede definirse como la «sustitución de una palabra por otra cuyo sentido literal posee cierta semejanza con el sentido literal de la palabra sustituida». Por su parte, García Barrientos (2000: 52) establece que la metáfora es la «traslación del significado de un término al de otro por relación de semejanza (muchas veces «creada» por la propia metáfora) entre algunas propiedades de sus respectivos referentes». En cierto sentido, «la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra» (Lakoff y Johnson, 1991: 41). En el mundo de fútbol, los periodistas buscan las semejanzas entre este y otros ámbitos. Reemplazan algunos conceptos de fútbol importantes por vocablos ajenos para enriquecer este lenguaje especializado.

De acuerdo con Guerrero (1999) y Verdú (1980), hay principalmente dos causas detrás del uso de la metáfora en el lenguaje futbolístico. En primer lugar, la función de persuasión y la estética captan la atención de los lectores. El carácter artístico de las metáforas produce una intensificación en la mente de los lectores. Los periodistas de la prensa deportiva necesitan dar brillantez a su texto y transmitir mayor expresividad y visualidad a la narración de un partido. A través de las metáforas, alaban y critican los equipos o los jugadores. Por otra parte, y en el nivel estilístico, el español es un idioma que rechaza la repetición, y el uso reiterado de una misma palabra resulta molesto tanto para el periodista como para los lectores. Recurrir a las metáforas y los términos trasladados de otros campos del conocimiento ameniza un discurso que, de otro modo, podría percibirse como monótono y reiterativo.

## 2. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación, la primera tarea necesaria es la configuración de un corpus formado por términos empleados en el fútbol, ya que este estudio se desarrolla mediante el análisis de un número importante de terminologías de los dos

idiomas. Para ello, se han consultado dos fuentes: la terminología incluida en periódicos destacados y las páginas web de estos durante el período de tiempo comprendido entre el 1 de febrero de 2018 y el 30 de abril de ese mismo año. Para establecer el corpus, se han consultado *El País*, *Marca* y *As* para recoger los términos del fútbol en español. En cuanto a la parte de chino, el *Periódico Ciudadano del Sur*, la *Noticia Wangyi* y el *Fútbol Hupu* son las tres fuentes importantes.

Para realizar la investigación, se ha usado el método hipotético-deductivo como primer patrón modelador de este estudio. Antes de empezar la investigación, se han propuesto las siguientes dos hipótesis: 1. el uso de las metáforas en el lenguaje futbolístico es relevante tanto en español como en chino; 2. los ámbitos de las metáforas en el lenguaje del fútbol en ambos idiomas presentan tanto semejanzas como diferencias. Se han intentado averiguar los criterios adecuados con el fin de probar las hipótesis propuestas. Por lo que concierne a la parte de comparación del lenguaje futbolístico entre los dos idiomas, el enfoque metodológico usado responde al modelo comparativo-analítico: primero se han buscado las características del lenguaje futbolístico en ambos idiomas desde el aspecto de la metáfora y luego se han analizado estos fenómenos con el objetivo de encontrar las similitudes y diferencias.

### 3. ANÁLISIS COMPARATIVO

Finalmente se han consultado 204 documentos para construir el corpus. Dentro de ellos, la mitad son en español y la otra mitad son en chino. Con el objetivo de garantizar la comparabilidad de los corpus y la precisión de la investigación, los textos de los documentos en los dos idiomas cuentan con la alta similitud en cuanto a su contenido y longitud. Se han consultado principalmente las crónicas de los mismos partidos para recoger los vocablos que funcionan como metáforas.

Totalmente se han recopilado 160 metáforas en español y 86 en chino. Basándose en las teorías de taxonomía de Gutiérrez (1991), Castañón (1993), Vivas (1999), Nomdeu (2004) y Teruel (2007), los ámbitos de donde provienen las metáforas son clasificados en 10 campos semánticos en español y 8 en chino:

Tabla 1. Clasificación de las metáforas en el lenguaje futbolístico en español y chino

	<i>Español</i>	<i>Chino</i>
La guerra y la milicia	73	24
El transporte	5	11
La religión y el misticismo	15	9
Las artes	10	7
La medicina	5	6

	<i>Español</i>	<i>Chino</i>
La construcción	9	0
El uso doméstico	14	7
Otros deportes	15	14
La zoología	8	0
La ciencia y la educación	6	8
Total	160	86

### 3.1 *Las metáforas en el lenguaje futbolístico en español*

#### 3.1.1 El uso de los términos del mundo de la guerra y la milicia

La mayoría de los deportes, al igual que el fútbol, cuentan entre sus características con la velocidad y el dinamismo, y estas requieren que los periodistas deportivos describan los espectáculos mediante términos provenientes del mundo bélico como si se tratara de la narración de relatos épicos y batallas auténticas. Además, las características del fútbol presentan muchos rasgos semejantes a la guerra. Tal y como lo describe García Candau (2003: 130), «el fútbol es un espectáculo basado en el hecho de que dos ejércitos fronterizos van a tratar de invadir el territorio contrario. Cada uno de ellos está dirigido por un general en jefe, el entrenador, que previamente ha planeado táctica y estratégicamente la batalla».

En muchas ocasiones, con el objetivo de exagerar la atmósfera épica de un partido de fútbol, los periodistas siempre relatan los partidos como si fueran batallas o duelos, por ejemplo:

- (1) El Espanyol fue el Espanyol, especialmente reconocible en su feudo, consecuente con la liturgia de la previa, que anunciaba un equipo valiente, dispuesto a hacerse visible después de sentirse pisoteado en sus *duelos* con el Barça (*El País*, 5/2/2018).

En este ejemplo, el periodista considera el encuentro entre los dos equipos como un duelo entre dos personas que son rivales. En el corpus hay otros términos que también toman el significado de ‘partido’ o ‘encontrarse’: *agarrón*, *batalla*, *brega*, *disputa*, *rivalidad* y *enzarzarse*.

Para ‘tirar a puerta’, la acción más importante del fútbol, y para las acciones de ‘atacar’ y ‘defender’, el uso de términos que significan ‘abrir fuego en la guerra’ y de términos vinculados con las peleas es común. Por ejemplo:

- (2) Los italianos exigieron a Ter Stegen con dos prodigiosas paradas hasta que *atinó* Dezko y puso un 3-1 que animaba la vuelta en el Olímpico de Roma (*El País*, 5/4/2018).

En este fragmento, el término *atinar*, cuyo significado es ‘acertar a dar en el blanco’ se refiere a ‘meter gol’. Esta acción se puede ver representada por muchos otros términos en el corpus: *amagar, cañonear, contraataque, contragolpe, descargar, disparo, enfilarse, enganchar, fuego, fusilar, gatillo, hacer diana, lanzamiento, mamporro, mandoble, puñalada, rematar, remate, tiroteo y tunda*.

### 3.1.2 El uso de los términos del ámbito del transporte

El uso de términos del mundo del transporte es otra fuente relevante en las metáforas del lenguaje del fútbol. A pesar de que este ámbito no ofrece muchos vocablos, se utilizan con mucha frecuencia en el lenguaje del fútbol en español.

Generalmente, los vehículos como el coche y el barco comparten con los futbolistas los rasgos de ‘velocidad’ y ‘dinamismo’.

En este ámbito, se recurre mucho a los vehículos o a sus accesorios (*volante, ancla, periscopio, automatismo, carril, todoterreno, avión y superpetrolero*) para reemplazar las denominaciones de los futbolistas o clubes, por ejemplo:

- (3) Los laterales fueron *aviones* que percutieron sin parar (*Marca*, 11/4/2018).
- (4) En el espacio de tres semanas, el Sevilla va a jugar dos veces contra el Barça y dos contra el Bayern, dos *superpetroleros* del fútbol (*As*, 30/3/2018).

### 3.1.3 El uso de los términos del mundo de la religión y el misticismo

Con el objetivo de exagerar la importancia y la consideración de milagro que recibe el fútbol, los periodistas suelen dotar al espectáculo futbolístico de elementos religiosos y místicos. El fútbol se ha convertido en una nueva religión y los hinchas son los creyentes.

En el campo, para las aficiones, los futbolistas de su propio club o equipo suelen ser descritos como héroes y dioses, mientras que los jugadores de los equipos enemigos se conceptualizan como seres despreciables, antagónicos. Por ello, siempre se usan términos positivos relacionados con la religión, como *icono, santo grial, dios, semidiós y redentor*, para referirse a los jugadores propios, mientras que aquellos que evocan monstruos maliciosos y míticos, como *ogro y bestia negra*, suelen usarse para referirse a los jugadores enemigos, tal y como ocurre en el siguiente ejemplo:

- (5) A nadie del Barça parecía interesarle el derbi salvo a Piqué, que celebró el 1-1 con orgullo y rabia, desafiante con la afición, insistente en pedir silencio, siempre provocador al entender del club blanquiazul, defendido en la cancha por el *icono* perquito Gerard Moreno (*El País*, 5/2/2018).

### 3.1.4 El uso de los términos del mundo de las artes

En el lenguaje futbolístico en español, se utilizan muchos términos provenientes de los ámbitos del teatro, la música, la escultura y la cinematografía. Los periodistas describen muy frecuentemente un partido como si fuera una obra de teatro, y la presencia de términos como *repertorio*, *intermedio* y *entreacto* resulta habitual:

- (6) Y acabó el *repertorio* con un despeje con el pie a disparo de Zaza dentro del área (*Marca*, 9/4/2018).

En aras de destacar la habilidad de un equipo o unos jugadores, estos pueden considerarse una pieza de música elegante (*recital*, *trío*) o una *sinfonía*:

- (7) El Liverpool fue una *sinfonía* de movimientos sincronizados sin balón (*El País*, 5/4/2018).

### 3.1.5 El uso de los términos del mundo de la medicina

En la crónica de fútbol, los periodistas suelen usar palabras relacionadas con las enfermedades, véase *necrosar*, *epidemia*, *renquear* e *infarto* para describir el estado desastroso de un equipo o un jugador, y palabras como *resurgir* y *paliar* para describir la recuperación de un equipo:

- (8) Brillante en la Copa y en la Champions, el equipo andaluz *renquea* en la Liga, donde sería décimo desde la llegada de Montella (*El País*, 30/3/2018).

### 3.1.6 El uso de los términos del mundo de la construcción

En las crónicas de fútbol, los términos del mundo de la construcción se usan frecuentemente. Los términos *derrumbar* y *destrozar* significan ‘atacar y ganar’. Por el contrario, el término *fortificar* significa ‘defender’:

- (9) Le corría la pelota al equipo de Simeone y la movilidad de sus delanteros *derrumbaba* a la defensa del Leganés en cada ataque (*El País*, 1/3/2018).

- (10) Por ahí encontró un boquete terrible justo cuando la escuadra rojiblanca parecía haberse *fortificado* ya (*Marca*, 6/4/2018).

### 3.1.7 El uso de los términos del mundo doméstico

En muchas ocasiones, los periodistas consideran a los futbolistas o los partidos como si fueran comida y consecuentemente los dotan de características culinarias. Los nom-

bres más frecuentes son: *fruta, flan, sobremesa, pimienta, caramelo, azúcar, plato*, etc. Por ejemplo:

- (11) Fue de esos encuentros de *sobremesa* que ayudan a dormir la siesta, aunque se jugó a la hora del vermut (*Marca*, 2/4/2018).

En cuanto a verbos asociados con las tareas domésticas, los periodistas suelen describir las jugadas con la ayuda de conceptos relacionados con las acciones que tienen lugar en una cocina: *barrer balón, rebañar balón, abrir la lata, destapar el tarro*. Por ejemplo:

- (12) No fue la noche del 10. Pero el primer gol, el que *abrió la lata* y los espacios, lo provocó Messi. O el miedo que infunde (*El País*, 5/4/2018).

### 3.1.8 El uso de los términos del mundo de otros deportes y espectáculos

En el lenguaje del fútbol, se toman muchos términos propios de otros deportes y espectáculos y se usan a través de la metáfora. Dentro de estos, la tauromaquia es el que ofrece la mayoría de los términos, especialmente para describir las jugadas atacantes de los futbolistas. Un buen ejemplo de estos términos es *apuntillar*:

- (13) Koke marcó a los 22 segundos y Griezmann *apuntilló*. Un tanto meteórico y el olfato del delantero francés ponen en bandeja al Atlético el pase a las semifinales (*Marca*, 6/4/2018).

El boxeo, que comparte cierto grado de violencia con el fútbol, es otro deporte del cual provienen muchos otros términos usados en el ámbito futbolístico. *Fajarse* se refiere a ‘regatear’, *punch* a ‘tiro’, *sparring* a ‘rival’ y *noquear* a ‘ganar’.

### 3.1.9 El uso de los términos del mundo de la zoología

En el lenguaje del fútbol, algunos clubes son representados por sus símbolos: *perico* para el Espanyol, *león* para el Athletic de Bilbao, etc. Además, en un partido de fútbol y en función del buen o mal rendimiento de los equipos o jugadores, estos son presentados como animales (*fiero, cordero, felino*, etc.), tal y como se puede observar en el siguiente ejemplo:

- (14) El remonte final estaba escrito desde el inicio después de constatar la vulnerabilidad del Barça, su desestructuración, falta de autoridad y de crédito, también de rebeldía, convertido en un *cordero* degollado en el Olímpico de Roma (*El País*, 11/4/2018).

### 3.1.10 El uso de los términos del mundo de la ciencia y la educación

Los periodistas deportivos a veces también utilizan los términos provenientes de la ciencia y la educación para describir el partido. Las matemáticas (*escuadra*, *cartabón*, *geometría*, *incógnita*), la física (*sintonizar*), la química (*diluir*) y la informática (*bug*) son los ámbitos más destacados en el corpus. Son ejemplos de ello:

(15) Al principio del curso había dudas, pero el excelente rendimiento que ha ofrecido en su tercera campaña en el fútbol español ha disipado cualquier *incógnita* (*Marca*, 7/2/2018).

(16) El Real Madrid se descosió, ya no tuvo cuerda, se hizo espeso. Sus cuatro futbolistas de vanguardia ya no *sintonizaron* (*El País*, 28/2/2018).

## 3.2 Las metáforas en el lenguaje futbolístico en chino

### 3.2.1 El uso de los términos del mundo de la guerra y la milicia

Del mismo modo que sucede con el uso de los términos del mundo bélico en el lenguaje del fútbol en español, en chino este ámbito también representa la fuente más abundante de metáforas. En primer lugar, los términos relacionados con la muerte aparecen con mucha frecuencia en este lenguaje especial. En las crónicas chinas, una derrota es presentada habitualmente como una muerte, y en ocasiones se usa la expresión *matar el partido* (杀死比赛) para referirse a ganar el partido. En un torneo, cuando un grupo consta de varios equipos o selecciones muy fuertes, se denomina *grupo de la muerte* (死亡之组). En partidos de eliminatoria, cuando el equipo pierde tanto la ida como la vuelta, se considera que este equipo *ha sido matado dos veces* (双杀). Por ejemplo:

(17) 今天凌晨，马竞在主场 4 比 0 屠杀了莱加内斯，格里兹曼包办了本队的全部四个进球 (*Noticia Wangyi*, 28/2/2018).

Esta mañana, en su casa el Atlético de Madrid ha *matado* al Leganés por un 4-0, y los cuatro goles han sido creados por Griezmann.<sup>1</sup>

### 3.2.2 El uso de los términos del mundo del transporte

En este apartado, los términos empleados en chino provienen principalmente de los ámbitos del automovilismo y de la náutica. Entre los términos relacionados con los auto-

<sup>1</sup> En este apartado y otros de 3.2., las traducciones del chino al español son literales para reflejar el uso de las metáforas en chino. Por ello, a veces las expresiones en español parecen afectadas.

móviles, además de llamar a los jugadores según los tipos de vehículos (ser un deportivo, ser un camión) o sus componentes, se usa buena parte de sus acciones para referirse a las jugadas de los futbolistas. Por ejemplo:

(18)孙兴民就是目前热刺不断前进的 « 引擎 » 之一 (Periódico Ciudadano del Sur, 13/3/2018).

Son Heung-min, uno de los *motores* de la avanzada de Tottenham Hotspur.

### 3.2.3 El uso de los términos del mundo de la religión y el misticismo

En el lenguaje del fútbol en chino, resulta común dotar a los jugadores de cualidades mágicas para exagerar sus habilidades. El delantero es denominado *delantero-dios* (神锋), el extremo se denomina *extremo-diablo* (魔翼) y el portero *portero-divinidad* (门神). Además, Gareth Bale, el futbolista del Real Madrid, es conocido en China como Dasheng, un personaje mítico chino con el que comparte los rasgos de la velocidad y la fisonomía. También se recurre a la mitología china para referirse a las supuestas habilidades sobrenaturales de determinados jugadores. Por ejemplo:

(19)这个球，大圣贝尔在得球后简直就如同踩着风火轮杀入了禁区 (Noticia Wangyi, 22/3/2018).

Después de controlar la pelota, Bale entra en el área enemiga corriendo en *las ruedas de viento y fuego*.<sup>2</sup>

### 3.2.4 El uso de los términos del mundo de las artes

En cuanto a las artes, las metáforas provenientes del ámbito de la cinematografía, el teatro, el baile y la música son las más relevantes.

Cuando los futbolistas exhiben un estilo precioso y elegante, sus jugadas son consideradas estilos de baile (*vals*, *ballet*). Por ejemplo:

(20)34岁伊涅斯塔水上华尔兹，梅西都做不到这一点 (Noticia Wangyi, 5/2/2018).

Iniesta, de treinta y cuatro años, baila el *vals* en el campo.

Los términos del ámbito de la música son usados principalmente para referirse a la actuación excelente del equipo:

<sup>2</sup> *Las ruedas de viento y fuego* es un intento de traducción literal. Según la mitología china, con estos artilugios se puede avanzar rápidamente.

(21) 巴萨的四重奏展现出极佳的状态 (*Noticia Wangyi*, 1/3/2018).

El *cuarteto* del Barça muestra que está en un estado perfecto.

### 3.2.5 El uso de los términos del mundo de la medicina

En algunas ocasiones, en el lenguaje del fútbol en chino, el campo se representa como un cuerpo humano. Según la posición en la que juegan los jugadores, estos reciben nombres relacionados con diferentes órganos humanos. Así, los mediocentros están asociados con la *cintura* (腰) y los extremos con las *costillas* (肋部). Además, el término *ungüento mentolado chino* (万金油) se usa con mucha frecuencia para denominar a los futbolistas que pueden jugar en varias posiciones, concepto que en español se asociaría con el término *comodín*. También, algunos nombres de enfermedades son usados para referirse a los jugadores que juegan muy mal y a los equipos que se encuentran en un estado lamentable:

(22) 一亿天王坑死曼联！出场就变毒瘤 (*Noticia Wangyi*, 14/3/2018).

Pogba causa la derrota del Manchester United y es un *tumor* en el campo.

### 3.2.6 El uso de los términos del mundo doméstico

En el lenguaje especial del fútbol en chino, a veces se utilizan los términos de la comida para referirse a los errores y faltas ocurridos en el campo. Cuando un portero comete un error, se dice que tiene *las manos embadurnadas con mantequilla* (黄油手).

Cuando un delantero pierde una oportunidad de meter gol, se dice que *derrocha el manjar* (吐饼). La tarjeta roja es denominada *el menú de tarjeta roja* (红点套餐).

En algunas ocasiones, los jugadores son considerados aparatos domésticos. El término *microondas* (微波炉) en el lenguaje del fútbol en chino es una metáfora de los futbolistas suplentes pero eficaces. Por ejemplo:

(23) 即插即用！毛剑卿替补出场建功 (*Fútbol Hupu*, 30/3/2018).

¡Se trata de un *microondas*! Mao Jianqing salta al campo como suplente y da la vuelta al marcador.

### 3.2.7 El uso de los términos del mundo de otros deportes

Igual que en el español, en el lenguaje del fútbol en chino también se emplean términos de otros deportes. De la hípica se transfiere la expresión *caballo pasado a un nivel superior* (升班马), usada para aquel equipo que acaba de acceder a una liga del nivel más alto, y *caballo oscuro* (黑马) para referirse a un equipo revelación. Del boxeo se usan

*K.O.* y *noquear* que significan ‘ganar’ o ‘derrotar’. Del salto de trampolín, se denominan *piscineros* (跳水) a los futbolistas que fingen la caída en el área enemiga para obtener un penalti.

Además, el *wushu*, deporte chino tradicional basado en las artes marciales, resulta otra fuente de términos. Debido a la violencia presente en el fútbol, muchas veces se establecen paralelismos entre un partido de fútbol y una lucha de *wushu*. El concepto *Bazhu* (dirigente), representativo del mejor personaje del círculo de las artes marciales, se usa para denominar a uno de los mejores clubs de la liga alemana, el Bayern de Munich. También es común usar los nombres de las diferentes artes marciales para referirse a las jugadas especiales de los futbolistas. Por ejemplo:

(24) 内功? 阿兰刚抬手李运秋顺势倒地 (Noticia Wangyi, 26/2/2018).

¿*Chi kung*?<sup>3</sup> Alan solo levanta la mano y Li Yunqiu se cae al suelo.

### 3.2.8 El uso de los términos del mundo de la ciencia y la educación

Respecto a las ciencias, se utilizan algunas palabras de la economía, la informática y la botánica para la construcción de metáforas en el lenguaje del fútbol en chino. De la economía se usan términos como *préstamo* (贷款) y *confiscar* (没收). En las crónicas de fútbol, *pagar el préstamo* simboliza la derrota de un equipo tras una victoria previa ante el mismo, con lo que se entiende que está saldando una deuda. *Confiscar* siempre considera la pelota como el objeto directo, y se refiere a ‘detener el balón’.

Del campo de la informática se usan algunos verbos para designar las jugadas de los futbolistas, como, por ejemplo:

(25) 苏亚雷斯也用一记点球«解锁»了自己在乌拉圭队的第50粒进球 (Periódico Ciudadano del Sur, 26/3/2018).

A través de un penalti, Suárez ha *desbloqueado* su quincuagésimo gol con la selección uruguaya.

En el campo de la botánica, el uso de nombres de plantas para denominar los equipos o las jugadas resulta habitual. El *tulipán* (郁金香) se refiere a la selección nacional de los Países Bajos y la *rosa* (铿锵玫瑰) se refiere a la selección nacional china femenina.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> *Chi kung* es un tipo de *wushu* que comprende generalmente la mente, la respiración y el ejercicio físico. Una habilidad característica es atacar al enemigo a distancia sin tocarlo.

<sup>4</sup> Debido a que el símbolo de los Países Bajos es el tulipán, su selección también es llamada por este nombre. La rosa representa a la selección china femenina porque se quiere exagerar la belleza y al mismo tiempo la peligrosidad de su plantilla.

Al acto de chutar el balón con rosca se le denomina como *chutarlo con hoja caída* (落叶球) o *banana* (香蕉球), y el gesto técnico conocido como rabona se denomina *ikebana* (插花脚).

#### 4. CONCLUSIÓN

A través de la tabla 1, se puede ver que hay 160 metáforas en el corpus de español y 86 en el de chino. Los corpus se construyeron consultando periódicos solo durante tres meses y tienen una cantidad de palabras restringida. Además, hay muchos vocablos provenientes de otros ámbitos que ya son lexicalizados y se consideran autóctonos en el ámbito de fútbol. Por todo ello, el uso de las metáforas en el lenguaje futbolístico en español y chino se considera un fenómeno relevante y la primera hipótesis de la investigación es correcta. La metáfora es una herramienta imprescindible de los periodistas para escribir crónicas en prensa deportiva. Recurrir a la metáfora puede evitar las repeticiones innecesarias, además de funcionar como elemento de atracción de lectores, aspecto muy importante para el lenguaje de fútbol tanto en español como en chino.

Concretamente, en español los términos provienen principalmente de diez ámbitos: la guerra y la milicia, el transporte, la religión y el misticismo, las artes, la medicina, la construcción, el uso doméstico, otros deportes, la zoología y la ciencia y la educación. Dentro de estos, la tauromaquia es una fuente particular de metáforas para el español. En chino, los ámbitos principales de las metáforas son: la guerra y la milicia, el transporte, la religión y el misticismo, las artes, la medicina, el uso doméstico, otros deportes y la ciencia y la educación. En chino, el *wushu* ha ofrecido muchos vocablos propios de esta actividad para enriquecer el lenguaje futbolístico.

Debido a las características universales de este deporte, los dos lenguajes comparten la mayoría de los ámbitos de donde provienen las metáforas en el lenguaje futbolístico. Dentro de ellos, la guerra y la milicia es el ámbito que incluye más términos trasladados en ambos idiomas debido al símil establecido entre fútbol y guerra. No obstante, también hay diferencias en los ámbitos que ofrecen vocablos porque «las metáforas son básicamente culturales, y además en gran medida propias de cada lengua determinada» (Lakoff y Johnson, 1991: 24). En el corpus algunas metáforas aparecen de forma exclusiva en cada idioma, tal y como sucede con la tauromaquia para el español y el *wushu* para el chino. Por todo ello, la segunda hipótesis de la investigación también es válida y el uso de las metáforas tienen tanto semejanzas como diferencias en el lenguaje del fútbol en los dos idiomas.

#### BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, Jesús (1993): *El lenguaje periodístico del fútbol*, Valladolid, Universidad de Valladolid.

- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis (2000): *Las figuras retóricas, El lenguaje literario 2*, Madrid, Arco Libros.
- GARCÍA CANDAU, Julián (2003): «El lenguaje en la información deportiva», en Manuel Ramón Carrión (coord.): *10 lecciones de periodismo especializado*, Madrid, Editorial Fragua, pp. 123-131.
- GUERRERO SALAZAR, Susana (1999): «La función poética en el lenguaje futbolístico», *Isla de Arriarán: Revista cultural y científica* 14, pp. 461-469.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Domingo (1991): *Estructura y lenguaje de la crónica de fútbol*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- HERNÁNDEZ ALONSO, Néstor (2003): *El lenguaje de las crónicas deportivas*, Madrid, Cátedra.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1991 [1980]): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LAUSBERG, Heinrich (1983): *Elementos de retórica literaria. Introducción al estudio de la filología clásica, romántica, inglesa y alemana*, Madrid, Gredos.
- NOMDEDEU RULL, Antoni (2004): *Terminología del fútbol y diccionarios: elaboración de un diccionario de especialidad para el gran público*. Tesis doctoral, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- TERUEL SÁEZ, Antonio (2007): *Vocabulario de fútbol*, Gijón, Ediciones Trea.
- VERDÚ, Vicente (1980): *El fútbol: mitos, ritos, símbolos*, Madrid, Alianza Editorial.
- VIVAS HOLGADO, Jesús (1999): *El fútbol: léxico, deporte y periodismo*, Cáceres, Universidad de Extremadura.

Parece innegable la transformación que, en las últimas décadas, ha experimentado la investigación lingüística. Frente a la concepción más filológica y gramatical que la ha caracterizado tradicionalmente, se ha producido una serie de cambios, tanto en los objetos de estudio tratados como en los métodos con que abordarlos, que acerca la lingüística a otros derroteros, quizás menos ortodoxos, pero en cualquier caso inexplorados. Los cambios más relevantes se pueden resumir en tres: el surgimiento de nuevas corrientes y líneas de investigación, un enfoque generalizado marcadamente multidisciplinar y la proliferación de jóvenes investigadores interesados por el fenómeno del lenguaje en general. Estos cambios no son casuales. La investigación avanza a pasos agigantados y la exigencia de proyectar las investigaciones en marcha obliga a una actualización constante que, no en pocas ocasiones, se encuentra con el escollo que supone ese bache generacional entre los estudiosos consolidados y los investigadores noveles que buscan un hueco en el mercado de las ideas. Este libro quiere servir de vía de salida a este último punto. Concebido como un lugar de reunión de las nuevas investigaciones que hoy se desarrollan, hace acopio de las aportaciones de varios jóvenes investigadores (reunidos en el XXXIV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado en Valencia en el mes de septiembre de 2019). En consonancia con la multidisciplinariedad que actualmente se impone a la hora de estudiar un aspecto u otro del lenguaje, el lector de estas páginas encontrará trabajos sobre temas tan variados como la lexicografía, la enseñanza y adquisición de lenguas, el análisis del discurso político o la sociolingüística. Una aparente miscelánea que no debe entenderse como tal, pues todas las contribuciones del presente volumen, independientemente de su orientación, tienen por común denominador el incorporar una perspectiva novedosa en el marco teórico en que se integran o en la metodología que siguen.