



# Estudios lingüísticos de jóvenes investigadores

Pilar Morales Herrera  
Pilar Peinado Expósito  
Yoana Ponsoda Alcázar (Coord.)

**174** colección  
estudios



**ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES  
INVESTIGADORES**



# ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES INVESTIGADORES

Coordinadoras:

**Pilar Morales Herrera**

**Pilar Peinado Expósito**

**Yoana Ponsoda Alcázar**



---

Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

- © de los textos e ilustraciones: sus autores.
- © de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección ESTUDIOS n.º 174

Materia: Lingüística histórica y comparada.

Thema: CFF



UNIÓN DE  
EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS  
ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Este libro ha sido sometido a evaluación externa y aprobado por la Comisión de Publicaciones de acuerdo con el Reglamento del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ISSN: 2255-2618

I.S.B.N.: 978-84-9044-482-5

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/estudios\\_2021.174.00](http://doi.org/10.18239/estudios_2021.174.00)

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

## COMITÉ CIENTÍFICO

- Carme Bach Martorell  
(Universitat Pompeu Fabra)
- María Jesús Barros García  
(Northwestern University)
- Carlota de Benito Moreno  
(University of Zurich)
- Bruno Camus Bergareche  
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Ángeles Carrasco Gutiérrez  
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Nicole Delbecq  
(Katholieke Universiteit Leuven)
- Antonio Fábregas  
(Universitetet i Tromsø)
- Raquel Fornieles Sánchez  
(Universidad Autónoma de Madrid)
- Mar Garachana Camarero  
(Universidad Autónoma de Barcelona)
- Fernando García Andrea  
(Universidad de La Rioja)
- José María García Martín  
(Universidad de Cádiz)
- Sara Gómez Seibane  
(Universidad de La Rioja)
- Jacinto González Cobas  
(Universidad Autónoma de Madrid)
- Edita Gutiérrez Rodríguez  
(Universidad Complutense de Madrid)
- Silvia Gumiel Molina  
(Universidad de Alcalá de Henares)
- M.<sup>a</sup> del Carmen Horno Chéliz  
(Universidad de Zaragoza)
- Brenda Laca Luque  
(Universidad de la República)
- Alicia Mellado Prado  
(Investigadora independiente)
- M.<sup>a</sup> del Carmen Moral del Hoyo  
(Universidad de Cantabria)
- Aroa Orrequia Barea  
(Universidad de Jaén)
- Pilar Pérez Ocón  
(Universidad de Alcalá de Henares)
- Rogelio Ponce de León Romeo  
(Universidade do Porto)
- Margarita Porroche Ballesteros  
(Universidad de Zaragoza)
- Santiago del Rey Quesada  
(Universidad de Sevilla)
- Graça Rio-Torto  
(Universidade de Coimbra)
- José Javier Rodríguez Toro  
(Universidad de Sevilla)
- Ángeles Romero Cambrón  
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Begoña Sanromán Vilas  
(University of Helsinki)
- Ana Serradilla Castaño  
(Universidad Autónoma de Madrid)
- David Serrano Dolader  
(Universidad de Zaragoza)
- María Jesús Torrens Álvarez  
(ILLA-CSIC)
- Alina Villalva  
(Universidade de Lisboa)
- Margot Vivanco Gefaell  
(Universidad de Castilla-La Mancha)



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN . . . . .	11
CAPÍTULO 1. ESTUDIOS DE FONÉTICA, GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA . . . . .	15
Testing the role of language familiarity in aural perceptual recognition: a pilot study . . . . .	17
<i>José Vicente Benavent Cháfer</i>	
Estrategias pragmáticas de atenuación empleadas en rechazos a invitaciones y propuestas en mensajes de WhatsApp de adolescentes . . . . .	31
<i>Àngela Magraner Mifsud</i>	
Ser posible/probable que + indicativo. El uso inesperado del indicativo con los predicados de posibilidad y de probabilidad . . . . .	47
<i>Bora Choi</i>	
Algunas notas sobre el modo de acción de los verbos psicológicos reflexivos	59
<i>Pilar Morales Herrera</i>	
El uso pseudo-copulativo del verbo <i>salir</i> : coacción y reinterpretación . . . . .	73
<i>Linghan Xiong</i>	
CAPÍTULO 2. SOCIOLINGÜÍSTICA . . . . .	85
Speaker legitimacy in contexts of minority language revitalization: a case study of attitudinal responses towards varieties of basque . . . . .	87
<i>Karolin Breda</i>	

Variación sociolingüística y morfosintáctica: actitudes lingüísticas en el español de La Mancha . . . . .	101
<i>Pilar Peinado Expósito</i>	
Shaping sociolinguistic practices in congo-brazzaville . . . . .	115
<i>Jean Mathieu Tsoumou</i>	
CAPÍTULO 3. HISTORIA DE LA LENGUA Y ESTUDIOS CLÁSICOS . . . . .	129
Algunos problemas sobre el cambio de la F latina desde el punto de vista de la lingüística románica . . . . .	131
<i>Yohei Mishima</i>	
Contribución al estudio de los usos de la puntuación en la <i>General estoria</i> . .	145
<i>Miguel Las Heras Calvo</i>	
Distribución de las formas posesivas de tercera persona en el castellano medieval de los siglos XII-XIII . . . . .	159
<i>Yoana Ponsoda Alcázar</i>	
<i>La verdad es hija del tiempo: un recorrido histórico por las denominaciones de la verdad en español</i> . . . . .	177
<i>Ana María Romera Manzanares</i>	
Explotación sociolingüística del <i>Léxico</i> de Hesiquio . . . . .	189
<i>Sandra Pérez Ródenas</i>	
CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS COMO LENGUA EXTRANJERA . . . . .	201
Didáctica de las preposiciones desde un enfoque semántico-cognitivo . . . . .	203
<i>Jordina Frago Cañellas</i>	
El cortometraje como recurso didáctico en el aula de ELE/L2 para enseñar el español oral coloquial a estudiantes erasmus . . . . .	217
<i>Alba Rodrigo Martín de Lucía</i>	
Aprendizaje y adquisición de la lengua española para el alumnado arabófono: interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales. . . . .	231
<i>Rosa Salgado Suárez</i>	
La variación lingüística en la literatura sobre la enseñanza/aprendizaje del portugués brasileño . . . . .	245
<i>Miley Antonia Almeida Guimarães</i>	

## INTRODUCCIÓN

Los trabajos que se recogen en el presente monográfico surgen a raíz de la celebración del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas en la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha, en Ciudad Real, durante los días 17, 18 y 19 de octubre de 2018. Se trata de artículos científicos que cada investigador ha elaborado a partir de su intervención en dicho congreso y que han sido evaluados por pares ciegos por parte de un comité de especialistas en cada materia.

Este volumen está organizado en cuatro ejes temáticos: I. Estudios de fonética, gramática y pragmática; II. Sociolingüística; III. Historia de la lengua y estudios clásicos; y IV. Enseñanza del español y otros idiomas como lengua extranjera.

El primer bloque se abre con el trabajo de **José Vicente Chafer**, quien nos expone un experimento que llevó a cabo con el fin de medir el potencial que tiene nuestro sistema auditivo humano para reconocer voces desconocidas en lenguas tanto familiares como desconocidas. Con ello, quería alejarse del uso de métodos automatizados, los cuales pueden generar problemas cuando no hay unas condiciones acústicas óptimas o se oyen ruidos de fondo.

En el siguiente artículo, **Ángela Magraner** aborda el estudio de la competencia pragmática de los adolescentes. Concretamente, a través del análisis de un corpus creado a partir de las producciones artificiales de un grupo de alumnos de 4º de la ESO, a quienes se propuso que mandasen un mensaje de WhatsApp rechazando un plan propuesto por algún amigo, la autora examina los mecanismos de atenuación en los actos de habla de rechazo que estos emplean.

Por su parte, el artículo de **Bora Choi** trata de dar una explicación de base semántica a una aparente anomalía gramatical: la preferencia del indicativo en lugar del subjuntivo en subordinadas sustantivas introducidas por *ser posible* o *ser probable*. A partir de datos de corpus, la autora defiende que los predicados que expresan posibilidad y probabilidad pueden introducir, además del contenido dubitativo, información factual y factiva. Esto estaría relacionado con el uso del indicativo en lugar del subjuntivo en las construcciones señaladas.

A continuación, el artículo de **Pilar Morales** constituye una argumentación de que los verbos psicológicos reflexivos no pueden considerarse estados –como se ha propuesto previamente en la bibliografía–, sino que se trata de predicados de base escalar que denotan eventos de cambio de estado, télicos y dinámicos, cuya estructura eventiva compleja les permite denotar tanto eventos puntuales como durativos.

Cierra este bloque el trabajo de **Lingham Xiong**, que se centra en el uso pseudocopulativo del verbo *salir*. Partiendo de la teoría del Lexicón generativo, la autora examina en qué condiciones este verbo adquiere un uso pseudocopulativo, derivado de la coacción o recategorización del uso predicativo del mismo. Además, la autora también da cuenta de los distintos valores aspectuales que pueden asociarse con *salir* en su uso pseudocopulativo (ya que puede denotar tanto eventos estáticos como dinámicos).

El segundo bloque comienza con el artículo de **Karolin Breda**. A partir de un experimento sociolingüístico dirigido en que un conjunto de euskaldunes fueron invitados a compartir su valoración sobre una serie de estímulos acústicos en que se aprecian diferentes variedades de euskera, la autora reflexiona sobre la imposibilidad de los hablantes no nativos de euskera de ser percibidos como hablantes legítimos o “auténticos” de vasco por los hablantes cuya lengua materna es el euskera y la necesidad de adoptar políticas lingüísticas para evitar el abandono del euskera por sus aprendientes.

Tras ello, encontramos el trabajo de **Pilar Peinado**. Su objetivo es analizar las actitudes lingüísticas que los hablantes del español de La Mancha tienen hacia los fenómenos locales y de otras variedades. Para ello, lleva a cabo un cuestionario que pasa a 12 informantes, distribuidos por sexo y edad, en el que incluye fenómenos sintácticos, morfológicos y léxicos. A partir de este, analiza los resultados y con ello, comprueba si existen cambios significativos en cuanto a alguna variable.

Como colofón a este capítulo, se incluye la aportación de **Jean Mathieu**. En su estudio, nos presenta la situación lingüística en el Congo con el fin de definir ciertas cuestiones multilingües que rigen el entorno sociolingüístico. Para ello, describe las diferentes funciones que cada lengua tiene en el país y presta especial atención a la evolución del Kituba y Lingala, que son las dos lenguas francas mayoritarias.

Junto a ello, describe las condiciones bajo las cuales el francés fue elegido idioma oficial. Por último, examina los patrones de multilingüismo que sigue todo el país.

El tercer bloque se inicia con el trabajo de **Yohei Mishima**. Este investigador aborda algunos de los problemas que aún rodean al cambio de la F latina desde el punto de vista románico. Tras exponer un breve estado de la cuestión, reflexiona y reconsidera ciertos aspectos que, en los principales estudios sobre este tema, se consideran fundamentales en dicho cambio: la posible interferencia vasca en castellano y gascón, la carencia de la [v] en estas dos mismas lenguas y la supuesta tardía realización de este cambio en las zonas románicas alejadas del territorio vasco.

En el siguiente artículo, **Miguel Las Heras** acomete el análisis de ciertos usos característicos de los signos de puntuación que se encuentran en la primera parte de la *General Estoria*. Para llevar a cabo su estudio, el autor se sirve de la clasificación de los tipos de puntuación establecida por los estudios franceses en la que se diferencia la puntuación de la palabra, la puntuación sintáctica y la puntuación del texto.

A este le sucede el trabajo de **Yoana Ponsoda**, que versa sobre el reparto de los posesivos de 3ª persona que se registran en el castellano norteño peninsular a finales del siglo XII y comienzos del siguiente. A partir del análisis del corpus CORHEN, para el que se ha atendido tanto a la cronología y geografía como a la lengua en el que se redacta el documento, la estructura diplomática del texto notarial y el escriba, se diferencian dos sistemas en función del género del sustantivo al que se anteponen las formas posesivas: el distinguidor (*su fija, so fiyo*) y el no distinguidor (*so fija, fiyo - su fija, fiyo / so, su fija - so, su fiyo*).

Posteriormente, se presenta la contribución de **Ana María Romera**. Ella está dedica al estudio de las distintas denominaciones que ha recibido la verdad. Así, en primer lugar, revisa el camino que han recorrido las diversas voces que aluden a la verdad a lo largo de la historia, tales como la forma adjetival *vero*, los verbos *adverar*, *averiguar* y *verificar*, o la palabra *perogrullo*, entre otras. Después, se detiene en los variados calificativos con los que ha solido combinarse *verdad* y, por último, repasa algunos refranes constituidos por este término a través de la lexicografía española.

Finalmente, **Sandra Pérez** cierra este capítulo con una aportación en la que se propone dar cuenta, desde la sociolingüística, del denominado *griego subestándar*. Para ello, estudia ciertos dialectalismos, barbarismos y otros sociolectos registrados en la obra lexicográfica del gramático griego Hesiquio. Incluye, además, un ejemplo práctico con el que muestra el modo en el que elabora el análisis de aquellos términos cuya etimología, en principio, se presenta desconocida.

Para terminar, el cuarto y último bloque lo inaugura **Jordina Frago**. En su artículo, nos presenta una secuencia didáctica que ha llevado a cabo en la Universidad

de Helsinki para enseñar las preposiciones *a*, *de*, *en por* y *para* a estudiantes finohablantes. Su estudio está motivado por la diferencia estructural que existe entre las dos lenguas. Para ello, ha utilizado las teorías de la metáfora y de los esquemas de imagen de la Lingüística Cognitiva, que ilustra el uso de las preposiciones de forma lógica y con ello, permite descomponer las preposiciones en rasgos semánticos y valor aspectual.

A continuación, encontramos la propuesta de **Alba Rodrigo**, que diseña actividades destinadas a que los estudiantes Erasmus pertenecientes a los niveles B1 y B2 aprendan español coloquial. Para ello, las herramientas didácticas que utiliza son los cortometrajes y crea actividades que se realicen antes, durante y después del visionado. Resulta de especial interés dado que no existen todavía muchos materiales didácticos innovadores para abordar esta variedad en el aula de ELE/L2.

Por su parte, **Rosa Salgado**, a través de su artículo, nos describe el perfil del alumnado arabófono y las estrategias que llevan a cabo en el estudio del español como L2. Como consecuencia, expone las interferencias lingüísticas (fónicas y morfo-sintácticas) y extralingüísticas (comunicativas y culturales) más habituales en el alumnado arabófono. Con todo ello, identificamos la importancia que tiene conocer el perfil lingüístico y cultural de los aprendices para comprender los procesos que originan las interferencias que se producen en su interlengua.

Cierra este bloque el artículo de **Miley Antonia Almeida Guimarães**. Desde hace décadas, los estudiosos que se encargan de describir el portugués de Brasil han recogido las propiedades gramaticales propias de esta variedad diatópica que lo alejan del portugués europeo. En este trabajo, la autora rastrea las publicaciones académicas dedicadas a la enseñanza del portugués brasileño como lengua extranjera producidas a partir de principios del siglo XXI con el fin de comprobar si estas muestran los avances conseguidos en las investigaciones sociolingüísticas y de variación publicadas hasta finales de 1990.

Las coordinadoras

**CAPÍTULO 1.**  
**ESTUDIOS DE FONÉTICA, GRAMÁTICA**  
**Y PRAGMÁTICA**



# **TESTING THE ROLE OF LANGUAGE FAMILIARITY IN AURAL PERCEPTUAL RECOGNITION: A PILOT STUDY**

**JOSÉ VICENTE BENAVENT CHÁFER**  
Universitat de Barcelona (UB)

## **1. INTRODUCTION**

In the field of authorship attribution, recognition tasks can be performed by using either a piece of writing or a chunk of speech from the suspect to identify. Concerning the latter, research on forensic phonetics has proven that a remarkable margin of error may arise in automatic and semi-automatic speaker recognition systems when confronted with adverse acoustic conditions, be it with telephone transmissions and background noises (Alexander et al. 2004), voice disguising through mouth masks, whispers, and raised/lowered pitch (Zhang and Tan 2008), or the fitness of automatic systems to individualised phonological traits (González-Rodríguez 2014). Instead of advocating for the aforementioned automated methods, this research conducts a series of voice line-ups for the sake of gauging the human auditory system's potential to recognise unknown voices in familiar/unfamiliar languages. In doing so, volunteers from Spanish and British universities with various sociolinguistic profiles performed as jurors, who were exposed to Spanish, English, and Dutch input with and without background noises.

The rationale behind this study lies in the premise of preventing «flawed identification procedures [...] producing unreliable evidence» (Broeders and van Amelsvoort 2001: 238), which may result in wrongful convictions due to the misleading sequencing of line-ups and judicial sentences being based only on evidence

derived from eye/earwitness identification procedures. Although applied guidelines recommend that voice line-ups should be constructed around the voice descriptions provided by the victims/witnesses alongside the counseling of a trained phonetician (Broeders and Van Amelsvoort 2001: 241), a recent study confirmed that eliciting such explicit requests from the witnesses/victims is proven unreliable beyond the native/non-native distinction (Tompkinson and Watt 2018: 35). It is therefore imperative to optimise the retrieval of implicit traces in the memory through the improvement of voice line-ups.

Even though successful identification seems plausible when all voice samples share the same sociolinguistic background (Broeders et al. 2002: 111), it should be warned about the limitations of both the voice line-up as a method, and the witnesses/victims as reliable sources of information, since uncontrolled factors such as the memory or traumatic stress may hinder voice perception and recognition (Hollien 2016: 13). Although these components are indeed beyond the scope of this project, the proposed voice line-up attempts to recreate a more realistic scenario whereby semi-spontaneous speech is displayed and environmental noises are heard, too. This approach attempts to move away from the traditional controlled laboratory setting, which tends to yield better overall results than those expected in a real-life case (Manzanero and Barón 2017: 59).

## **2. THEORETICAL FRAMEWORKS**

### **2.1. Variationist sociolinguistics/phonetics**

Up until the late 1960s' research tradition, external (gender, age, etc.) and internal factors (word stress, word order, etc.) were treated separately in how language change and variation was conceived, although the so-called Labovian paradigm demonstrated not only that language change and variation is systematic at all levels, but also that the aforementioned factors do shape and motivate said linguistic variation (Weinreich et al. 1968: 188). Consequently, these foundations give rise to the notion of idiolect, a unique stylistic imprint inherent to the language user himself/herself, thus enabling a forensic linguistics approach on potential identification and discrimination of speakers, as said variation occurs at the syntactic, semantic, discursive, pragmatic, and phonetic level (Dittmar 1996: 111).

The focal point in this study therefore remains on between-speaker differentiation, or 'inter-speaker variability' (Rose 2002: 10), from a phonetic angle. More specifically, the fundamental frequency (henceforth referred to as F0) has been employed in forensic phonetics research as a fairly stable unit of phonetic measurement, as it alludes to the distinctive vocal cords' vibration involved in speech production (Loakes 2006: 205). When handling voice samples in experimental

settings, however, it is worth to note that the F0 can be altered through technical, physiological (age, illness, etc.), and even psychological factors (excitedness, time of the day, etc.) (Braun 1995: 11-14), which could end up rendering distorted audio material. As a precautionary measure in acoustic analyses, it is advised to search for phonetic units which are easy to extract, stable and recurrent throughout the voice sample, and resistant against voice masking/disguising (Nolan 1983: 11), whilst also reminding phoneticians who act as expert witnesses in court that the ensuing pieces of evidence produced through the conducting of acoustic analyses must be presented as a probabilistic claim, rather than a definite verdict, lest it fall for the ‘infallibility trap’ (Rose 2002: 53).

## 2.2. Voice line-ups

With the purpose of aiding the judicial system, speaker recognition tests such as voice line-ups/parades have been broadly accepted and used in cases where the victim/witness could not maintain a visual contact with the suspect/offender, but perceived his/her voice (San Segundo 2014). The procedure consists of «putting together an audio tape which contains recordings of a number of speakers, including the suspect» (Butcher 1996: 97). After the witness/victim is instructed on the procedure, he/she is requested to identify the suspect, although discriminating the mock speakers is equally decisive, for it prevents miscarriages of justice from occurring.

		Listener's Decision	
		yes	no
Correct Answer	yes	Hit	Miss
	no	False Alarm	Correct Rejection

Figure 1. Possible outcomes of a speaker identification experiment (Braun 2016 :63).

The possible outcomes of a speaker identification experiment are depicted in *Figure 1*, namely ‘Hit’ (the juror/witness correctly identifies the suspect), ‘False alarm’ (the juror/witness wrongly identifies a foil speaker as the culprit), ‘Miss’ (the juror/witness wrongly assumes that the suspect is absent), and ‘Correct rejection’ (the juror/witness rightfully acknowledges that the intended suspect is absent from the line-up) (Braun 2016: 63). By heeding the expert practitioners’ considerations

and suggestions, this study applies the extant voice line-ups guidelines thereof (Broeders and van Amelsvoort 2001; Hollien 2012; De Jong-Lendle et al. 2015): voice line-up size of 5-7 recordings, voice samples lasting for less than 20 sec., foils and suspects should share traits such as gender, culture, and sociolinguistic background. Also, it follows checking for similar acoustic conditions in every recording of the line-up, showing no disruptive behaviours amongst the informants, and providing at least one foil whose voice is noticeably similar/dissimilar from the suspect's. On the jurors' side, they are properly instructed on the procedure and warned about the possibility of an absent suspect to replicate a real case scenario.

### **3. OBJECTIVES**

This paper sets out to test whether a reduced familiarity with the language exposed hinders identification accuracy, as previous studies corroborated by using different combinations of jurors and stimuli (Köster et al. 1995; Köster and Schiller 1997; Hollien 2002). Secondly, it also examines whether/if the addition of background noises is correlated with a higher production of false alarms (Alexander et al. 2004), as well as figuring out to what extent recognition tasks are influenced by sociolinguistic factors (age, gender, educational level, etc.). As a final note, it seeks to further refine the already existing guidelines on voice line-ups (Broeders and van Amelsvoort 2001; Hollien 2012; De Jong-Lendle et al. 2015) to prevent the misuse of potential evidence leading to miscarriages of justice.

## **4. METHODOLOGY**

### **4.1. Participants**

The selected participants took part in the ad hoc on-line perception surveys sent via the department e-mail of their respective home institutions. These are the universities of Seville and Valencia (Spanish group) on the one hand, and, on the other, the universities of Bangor, Swansea, Cardiff, Roehampton, and Winchester (British group)<sup>1</sup>. As said jurors are enacting the role of victims/witnesses, the criterion of evoking the emotional state at the time of the incident (Rodríguez Bravo et al. 2003: 33) is fulfilled inasmuch as it refers to the state before the assault/crime (enhanced security due to the comfort of their homes), for any attempt at triggering an emotional state inherent to traumatic events would breach the code of ethics of any research activity.

---

<sup>1</sup> Note that a greater number of British universities were involved due to the shortage of participants in this group. Similar to the Spanish group's distribution, the British jurors are defined by two sociolinguistic and geographical areas: Wales (Swansea, Bangor, and Cardiff), and South East England (Winchester and Roehampton).

Language test	Experimental condition	Identification scores (Points for each correct answer)	
		Spanish group (48 participants)	British group (31 participants)
<b>Spanish test</b> Familiar/Learned	1. Target-present	1	1
	2. Target-absent (with background noises)	1	1
<b>English test</b> Familiar/Learned	1. Target-present	1	1
	2. Target-absent (with background noises)	1	1
<b>Dutch test</b> Unknown	1. Target-present	1	1
	2. Target-absent (with background noises)	1	1
<b>Total</b>		6	6

Table 1. Groups of jurors alongside languages tested, experimental conditions, and scores.

As *Table 1* suggests, there are three distinct types of languages being tested against two groups of jurors, namely the Spanish and British hearers. Therefore, the exposed languages (input) are coded in relation to the jurors’ familiarity (familiar, learned, and unknown language). The adjacent column indicates the sub-types of language tests created according to the experimental condition: the first one recreates a scenario where the suspect to identify (the target) is among the constituents of the voice line-up, and there are no audible noise disturbances on the audio recordings. Conversely, the target is missing in the second experimental condition, and background noises are also added for an increased difficulty. Lastly, ‘Identification scores’ serves as a dummy variable to gauge how/if sociolinguistic variables affect the jurors’ performance in said language tests (see ‘4.4. Statistical analysis’ for further details).

## 4.2. Corpora

The informants’ recordings were extracted from the following corpora: ESLORA (Spanish corpus), British Library Sound Archive (English corpus), IFADV (Dutch corpus). Only the Spanish corpus required a signed agreement in order to be granted access to the audio material provided, whilst the English and Dutch corpus’ recordings can be freely consulted without formal requests. The available conversations range from semi-directed interviews to spontaneous exchanges. Every corpus employed in this paper complies with all the technicalities concerning the sharing of sociolinguistic features, acoustic conditions, and all the suggestions exposed at ‘2.2 Voice line-ups’, since all recordings were conducted in the same room under the same conditions.

### 4.3. Perception surveys

The employed on-line perception surveys were created and distributed through Google Drive, and they adopt a between-groups experimental design. In other words, it revolves around two different groups' overall scores with the intended modification of a variable, or experimental condition (Rasinger 2013: 41). As mentioned above, said conditions refer to the presence/absence of both the target to identify and background noises. For the second condition, however, background noises (rainfall) display varying degrees of intensity across the three language tests (familiar, learned, and unknown language), as the juror may develop an 'artefact', which is the spoiling of results caused by respondents not reacting to the stimuli itself but to the task at hand, which in itself poses significant issues around the validity of the data obtained (Rasinger 2013: 43). Furthermore, the selection of foil speakers and suspects among the voice samples available was made according to the voice line-ups applied guidelines (see '2.2 Voice line-ups'). Once cleared the selection process, an acoustic criterion is set to present the suspect to identify by choosing excerpts of their speech with falling intonation, as opposed to the other voices in the line-up (foil speakers and suspects, uttering different sentences), who are introduced with instances of rising intonation patterns.

As for the explicit data on the jurors' profile obtained from the questionnaire, the corresponding sociolinguistic features are laid out in *Table 2*:

Variables	Options
Age	18-22 23-27 Over 28
Gender	Male/Female
Educational level (Studies)	Up to BA MA PhD
Musical training	Yes/No
Familiarity with linguistics/phonetics	With linguistics and phonetics With linguistics With phonetics No previous knowledge
City	Valencia/Seville Cardiff/Bangor/Swansea/Rochampton/Winchester

Table 2. Perception survey's sociolinguistic features.

#### **4.4. Statistical analysis**

The software SPSS is consulted to undertake the required statistical tests. The main objective of differentiating between familiar-learned-unknown language aural perception across the British and Spanish groups is tackled through conducting a set of chi-square tests, with the additional aid from contingency tables to visualise the existing correlations amongst the categorical variables examined. A Wilcoxon signed-rank test follows to spot significant deviation of values in each pair of language tests, that is, between the two experimental conditions mentioned above. Lastly, the variable ‘identification scores’ is defined as the dependent variable, whereas the sociolinguistic variables shown in *Table 2* perform as independent variables. Hence, a fixed effects model is performed to account for the variance of ‘identification scores’ explained by the above mentioned sociolinguistic variables, or predictors.

### **5. DATA ANALYSIS AND DISCUSSION**

In the upcoming sections, hypotheses are formulated based on the objectives set according to previous studies and research tradition. An analysis and discussion of the results obtained shall follow thereafter.

#### **5.1. Language familiarity**

The first hypothesis is therefore formulated: ‘Performance in recognition tasks is enhanced as the familiarity of the juror with the language exposed increases’. To address this matter in an orderly manner, the data obtained is introduced through line graphs. Afterwards, every case scenario is scrutinised individually: The Spanish group is examined first (1<sup>st</sup> experimental condition-2<sup>nd</sup> condition), and the British group shall adopt the same pattern.

##### **5.1.1. Overview**

Contrary to the literature around (foreign) speaker perception and recognition, there is no observable decreasing slope as the linguistic input becomes more unfamiliar to the juror. In fact, both the familiar and unknown language share similar success rates (hits) in both cases. There is, however, a dramatic increase in the production of false alarms in the Spanish group’s L1 test, while an opposite reaction is observed in the British group’s L1, whose hits rise slightly above the familiar and unknown language tests.

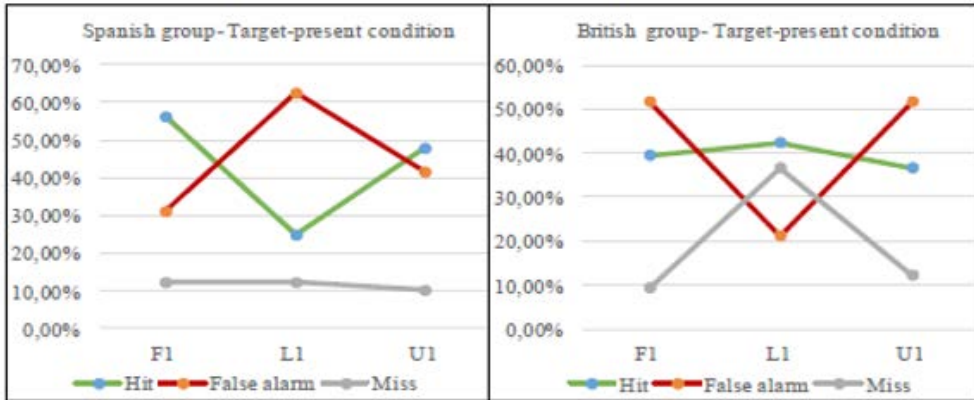


Figure 2. Voice line-up results in the first experimental condition for the Spanish and British group.

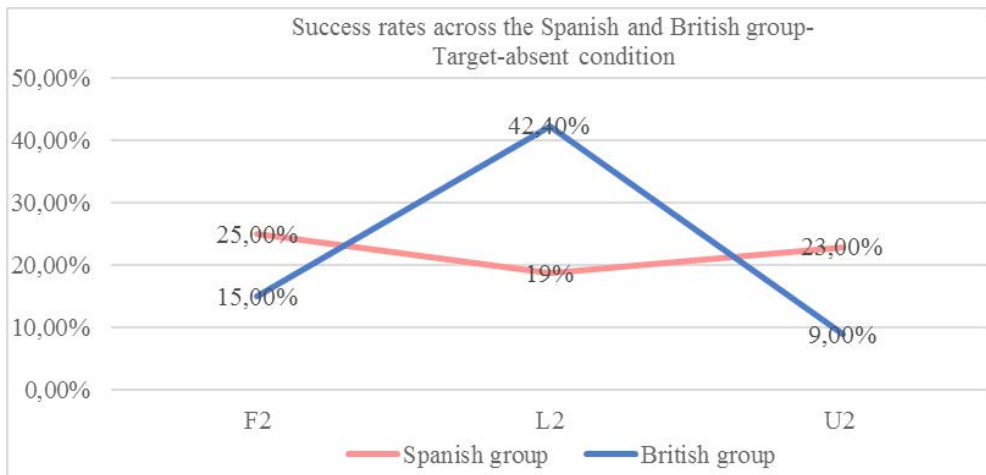


Figure 3. Voice line-up results in the second experimental condition for the Spanish and British group.

Albeit below the 50%, the scores remain stable across all language tests in the Spanish group, with a moderate decline in L2's scores. In a similar vein, the British group F2 and U2 do not differ significantly, but the L2 excels above the other tests, thus reaching its peak at 42,40% success rate.

### 5.1.2. Spanish group-1st condition

		Language1				
<b>Response1</b>	Hit	Count	27a	12b	23a	b
		Adjusted Residual	2,3	-3,1		0,8
False alarm	Count	15a	30b	20a	b	
	Adjusted Residual	-2,4	3,0		-0,6	
Miss	Count	6a	6a		5a	
	Adjusted Residual	0,2	0,2		-0,4	

Table 3. Spanish group- Language1\*Response1 cross-tabulation. Cells displaying the same colours/letters indicate no significant difference.

A chi-square test of independence has found a significant correlation between the categorical variables ‘Language1’ and ‘Response1’ ( $X^2(4, N = 144) = 11,341$ ,  $p < 0,05$ ). After applying a Bonferroni correction, familiar and learned language tests appear to differ notoriously in terms of hit and false alarm rates, whereas the unknown language test scores seem to fall halfway between the two extremes. The adjusted residual reflects a tendency in the learned language to reduce the chances of hits (-3,1), and increase the false alarm rates (3,0). An opposite trend is observed in the familiar language test, which seems prone to produce higher hit rates (2.3) and lesser false alarms (-2,4). As for the probabilities of missing the target in the voice line-up, no significant differences are attested amongst the three language tests.

### 5.1.3. Spanish group-2nd condition

Regarding the second experimental condition in the Spanish group, a chi-square test of independence did not reveal any significant correlation between the categorical variables ‘Language2’ and ‘Response2’ ( $X^2(2, N = 144) = 0,563$ ,  $p > 0,05$ ).

### 5.1.4. British group-1st condition

The British group is hereby analysed, starting with the first experimental condition:

			Language1		
			Familiar	Learned	Unknown
<b>Response1</b>	Hit	Count	13a	14a	12a
		Adjusted Residual	0,0	0,4	-0,4
False alarm	Count	17a	7b	17a	
	Adjusted Residual	1,4	-2,9	1,4	
Miss	Count	3a	12b	4a	b
	Adjusted Residual	-1,8	3,1	-1,3	

Table 4. British group- Language1\*Response1 cross-tabulation. Cells displaying the same colours/letters indicate no significant difference.

A chi-square test of independence identified a significant correlation between the categorical variables ‘Language1’ and ‘Response1’ ( $X^2(4, N = 99) = 12,716, p < 0,05$ ). A Bonferroni correction is applied for every pairwise comparison, and the resulting output reveals no significant differences in the amount of hits across the three language tests. When dealing with false alarms, the learned language test surpasses the critical values with negative numbers (-2,9), unlike its familiar (1,4) and unknown (1,4) counterparts. Likewise, the amount of misses generated in the learned language are placed beyond the expected (3,1), even though the unknown language values fall somewhere between the familiar and learned language test in this respect.

### 5.1.5. British group-2nd condition

			Language2		
			Familiar	Learned	Unknown
<b>Response2</b>	Correct rejection	Count	5a	14b	3a
		Adjusted Residual	-1,2	3,4	-2,2
False alarm	Count	28a	19b	30a	
	Adjusted Residual	1,2	-3,4	2,2	

Table 5. British group- Language2\*Response2 cross-tabulation. Cells displaying the same colours/letters indicate no significant difference.

A chi-square test of independence has detected a significant correlation between the categorical variables ‘Language2’ and ‘Response2’ ( $X^2(2, N = 99) = 12,039, p < 0,05$ ). Once applied the Bonferroni correction, the learned language differs from the familiar and unknown language in the production of both correct rejections and false alarms. Much in line with the first experimental condition with the British participants, the learned language test exhibits greater overall performance, with higher correct rejections (3,4) and lower false alarms (-3,4) in relation to the familiar and unknown language tests.

## 5.2. Background noises and false alarms

The second objective, based on previous research, formulates the following hypothesis: ‘Noisy conditions do hinder voice recognition, thus increasing the rate of false alarms’.

	Spanish group			British group		
	F1-F2	L1-L2	U1-U2	F1-F2	L1-L2	U1-U2
Z-score	-3,000	-0,775	-2,449	-2,828	0,000	-2,324
Asymp Sig. (2-tailed)	<b>0,003</b>	0,439	<b>0,014</b>	<b>0,005</b>	1,000 <sup>2</sup>	<b>0,020</b>
a. Wilcoxon Signed Ranks Test						

Table 6. Pairwise comparisons on language tests’ scores across two experimental conditions in British and Spanish jurors. Significant values are marked in bold ( $\alpha = 0,05$ ).

A Wilcoxon Signed Ranks tests yielded statistically significant results for the familiar (F1-F2) and unknown (U1-U2) language test pair in both groups. The learned language test comparison (L1-L2) does follow the same trend with a negative correlation, albeit without reaching statistical significance.

## 5.3. Sociolinguistic predictors

The third hypothesis is worded as follows: ‘Sociolinguistic features do have an impact upon speaker recognition’. A fixed effects model found no significant predictors when computing the Spanish and British group scores altogether, thus rejecting the hypothesis. Nevertheless, results change drastically when isolating both groups:

Spanish group			British group		
Identification scores					
Variable	P-value	Relationship	Variable	P-value	Relationship
Studies	<b>0,025</b>	PhD≥ MA≥ Up to BA	Studies	<b>0,010</b>	PhD≥ MA≥ Up to BA
Gender	<b>0,057</b>	Male>Female	Gender	<b>0,040</b>	Female>Male
Music	<b>0,058</b>	MusicTraining> NoMusicTraining	Music	0,73	-
Age	0,27	-	Age	<b>0,027</b>	18-22> 23-27> Over 28
Linguistics	0,48	-	Linguistics	0,064	-
City	0,47	-	City	0,19	-

Table 7. Identification scores’ variance explained by sociolinguistic variables in Spanish and British participants. Values in bold letters indicate significant or near-significant correlations ( $\alpha = 0,05$ ).

<sup>2</sup> Due to the excessive influence that ‘Miss’ exerts upon the overall balance on L1 scores (see Figure 2), it is decided to account only for hits/correct rejections and false alarms, for a fair comparison of language tests. Hence the reason for a perfect correlation between the British L1 and L2.

At first glance, the variable ‘Studies’ is remarkably influential in both groups, since identification scores tend to improve as jurors’ academic level increases. Regarding ‘Gender’ in the Spanish group, albeit slightly below the 95% confidence interval, males’ performance seems enhanced the most in relation to their female counterparts. By contrast, the British group displays the opposite effect when it comes to ‘Gender’. Furthermore, having undergone musical training appears beneficial in the Spanish group (with a p-value close to the significance level), whilst its effect is nil in the British group. As for ‘Age’, no statistically significant correlation is observed in the Spanish group, whereas younger British jurors produce better overall results in speaker recognition, as opposed to the older generations. Being familiarised with linguistics and/or phonetics has no discernible effect on jurors’ performance in either group. Similarly, results remain unaffected by whichever city is chosen within each group of jurors.

## 6. CONCLUSIONS

First and foremost, findings seem to suggest that a reduced familiarity with the exposed language does not necessarily entail poorer results. Indeed, the best results originated from the Spanish group F1 (Hit- 56,25%/ False alarm- 31,25%) and U1 (Hit- 47,9%/ False alarm- 41,7%). Nevertheless, learned languages seem to yield disparate results in this respect. This could be due to differences in the mental processing, coding, and storage of acquired/non-acquired phonemes in contrast with those being learned. As for the acoustic conditions, background noises do impact negatively upon speaker identification tasks, regardless of the group surveyed. Learned languages appear to be less susceptible to such disturbances. As far as sociolinguistics features are concerned, only the predictor ‘Studies’ is consistent across the two groups of jurors. Thus, aural perceptual recognition seems enhanced the most as the educational level increases.

As a final remark, the results of this pilot study seem to warrant further research on improving the application of voice line-ups, as the best case scenario (target-present) yielded slightly unbalanced overall figures ( $\approx$  40% Hits/45% False alarms), whereas perception appeared greatly hindered in target-absent tests ( $\approx$  20% Hits/80% False alarms). In the light of the preliminary findings and correlations obtained, and however influential the small-scale size of this project might be, an extension thereof is deemed of relevance. Further research shall address and validate, whenever possible, the above mentioned claims on aural perceptual speaker recognition.

## **BIBLIOGRAPHIC REFERENCES**

- ALEXANDER, Anil, Filippo BOTTI, Damien DESSIMOZ, and Andrzej DRYGAJLO (2004): «The effect of mismatched recording conditions on human and automatic speaker recognition in forensic applications». *Forensic Science International*, 146(1), 95-99.
- BRAUN, Almut. (1995): «Fundamental frequency- How speaker-specific is it?», in Almut Braun and Köster, Jens-Peter (eds.): *Studies in Forensic Phonetics*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 9-23.
- BRAUN, Almut. (2016): *The speaker identification ability of blind and sighted listeners: an empirical investigation*. Wiesbaden: SRINGER, 63-66.
- BROEDERS, Ton and Adri VAN AMELSVOORT (2001): «A practical approach to forensic earwitness identification: constructing a voice line-up». *Problems of Forensic Sciences*, 47(1), 238-241.
- BROEDERS, Ton, Tina CAMBIER-LANGEVELD, and Jos VERMEULEN (2002): «Case report: arranging a voice lineup in a foreign language». *The International Journal of Speech, Language and the Law*, 9(1), 104-112.
- BUTCHER, Andrew (1996): «Getting the voice line-up right: analysis of a multiple auditory confrontation», in Paul McCormack and Russell, Alison (eds.): *Proceedings of the 6th Australian International Conference on Speech Science and Technology*. Canberra: Australian Speech Science and Technology Association, 97-102.
- DE JONG-LENDLE, Gea, Francis NOLAN, Kirsty MCDOUGALL, and Toby HUDSON (2015): «Voice lineups: a practical guide». Paper presented at the *18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow: IPA, 1-5.
- DITTMAR, Norbert (1996): «Explorations in “Idiolects”», in Robin Sackmann and Budde, Monika (eds.): *Theoretical Linguistics and Grammatical Description: Papers in Honour of Hans-Heinrich Lieb*. Amsterdam: Benjamins, 111-115.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, Joaquin (2014): «Evaluating automatic speaker recognition systems: an overview of the NIST speaker recognition evaluations (1996-2014)». *Loquens*, 1(1), 1-15.
- HOLLIEN, Harry (2002): *Forensic voice identification*. London: Academic Press.
- HOLLIEN, Harry (2012): «On earwitness lineups». *Investigative Sciences Journal*, 4(1), 1-17.
- HOLLIEN, Harry (2016): «The case for aural perceptual speaker identification». *Forensic Science International*, 269(1), 8-20.
- KÖSTER, Olaf, Niels SCHILLER, and Hermann KÜNZEL (1995): «The influence of native-language background on speaker recognition», in Kjell Elenius and Bran-

- derud, Peter (eds.): *Proceedings of the 13th International Congress in Phonetic Sciences*. Stockholm: IPA, 306-309.
- KÖSTER, Olaf and NIELS, Schiller (1997): «Different influences of the native language of a listener on speaker recognition». *Forensic Linguistics*, 4(1), 18-28.
- LOAKES, Deborah (2006): «Variation in long-term fundamental frequency: measurements from vocalic segments in twins' speech», in Paul Warren and Watson, Catherine (eds.): *Proceedings of the 11th Australian International Conference on Speech Science & Technology*. Auckland, New Zealand: Australian Speech Science & Technology Association Inc., 205-210.
- MANZANERO, Antonio Lucas and Susana BARÓN (2017): «Recognition and discrimination of unfamiliar male and female voices». *Behavior & Law Journal*, 3(1), 52-60.
- NOLAN, Francis (1983): *The phonetic bases of speaker recognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RASINGER, Sebastian ([2008] 2013): *Quantitative research in linguistics: an introduction*. London: Bloomsbury, 41-43.
- RODRÍGUEZ BRAVO, Ángel, Patricia LÁZARO PERNIAS, Norminanda MONTOYA VILAR, Josep Maria BLANCO, Dolors BERNADAS SUÑÉ, Daniel TENA PARERA, Ludovico LONGHI, and Josep Manel OLIVER COMES (2003): «Identificación perceptiva de locutores para la acústica forense: las RRV», in *II Congreso de la Sociedad Española de Acústica Forense*. Barcelona: SEAF, 23-34.
- ROSE, Philip (2002): *Forensic speaker identification*. London: Taylor & Francis, 10-53.
- SAN SEGUNDO, Eugenia (2014): «El entrenamiento musical y otros factores que pueden influir en el reconocimiento perceptivo de hablantes», in Yolanda Congosto (ed.): *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación*. Madrid: Arco Libros.
- WEINREICH, Uriel, William LABOV, and Marvin HERZOG (1968): «Empirical foundations for a theory of language change», in Winfred Lehmann and Malkiel, Yakov (eds.): *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 188-190.
- TOMPKINSON, James and Dominic WATT (2018): «Assessing the abilities of phonetically untrained listeners». *Language and Law/ Linguagem e Direito*, 5(1), 19-37.
- ZHANG, Cuiling and Tiejun TAN (2008): «Voice disguise and automatic speaker recognition». *Forensic Science International*, 175(2), 118-122.

# **ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS DE ATENUACIÓN EMPLEADAS EN RECHAZOS A INVITACIONES Y PROPUESTAS EN MENSAJES DE WHATSAPP DE ADOLESCENTES**

**ÀNGELA MAGRANER MIFSUD**  
Universitat de València

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo se estudian las estrategias de atenuación empleadas en rechazos a invitaciones y propuestas en mensajes de WhatsApp de estudiantes de entre 15 y 18 años. En concreto, el objetivo de este trabajo es doble: por una parte, caracterizar el acto de habla de rechazo en contestaciones a invitaciones de estudiantes y describir el uso de la atenuación en dichas respuestas, y, por otra, evaluar la competencia pragmática de los adolescentes a través de la adecuación a la situación comunicativa (Briz 1998). Para ello, hemos creado nuestro propio corpus de lengua escrita, a través de la elicitación de datos en un ejercicio de expresión escrita por parte de informantes de estas edades. Se ha solicitado a un grupo de alumnos de 4º de la ESO que escribieran un WhatsApp bajo una serie de instrucciones muy concretas en cuanto a la situación comunicativa: han tenido que rechazar un plan que un amigo/a les había hecho. Para el análisis de los datos, se ha distinguido entre el núcleo propio del acto de habla de rechazo, por una parte, y los movimientos adyacentes con una fuerza ilocutiva propia que ayudan a conseguir la finalidad comunicativa última de rechazar, por otra. Estos pueden ser intrínsecamente atenuantes

(justificación o excusa y disculpa) o atenuantes solo en dicho contexto (oferta compensatoria, expresión de buenos deseos, expresión de sentimientos hacia el otro). Para la evaluación de la competencia pragmática en los estudiantes, se han establecido tres niveles de adecuación: adecuado, inadecuado por defecto e inadecuado por exceso de movimientos adyacentes atenuantes. Los resultados del estudio revelan datos interesantes sobre el desarrollo de la competencia pragmática en adolescentes y sobre el manejo de estrategias retóricas de negociación y gestión de la imagen.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El rechazo

Rechazar es una actividad lingüística compleja, en la que los intereses de los interlocutores entran en conflicto, por lo que se tiende a utilizar secuencias discursivas largas cuando en realidad bastaría con pronunciar una palabra. Para caracterizar el rechazo recurriremos a la clasificación que hacen Brown y Levinson (1987). Estos autores distinguen entre actos de refuerzo de la imagen, *face flattering acts* (FFAs), y actos de amenaza a la imagen, *face threatening acts* (FTAs). Mientras que los primeros son actos en sí mismo corteses que tienen como objetivo favorecer las relaciones sociales, los segundos son aquellos que pueden dañar potencialmente la imagen de los demás. El rechazo constituye, en este sentido, un acto de amenaza a la imagen, junto con la petición, la pregunta o el consejo. El hecho de que estos actos de habla puedan herir la imagen y los sentimientos de los demás (y la nuestra propia), hace necesario recurrir a mecanismos que restituyan ese daño y que nos permitan mantener y facilitar las relaciones sociales (Albelda y Barros 2013: 13). Y precisamente la atenuación es uno de los mecanismos que puede ayudarnos en este propósito. Como bien indican González y García (2017: 189):

El Análisis de la Conversación (AC) ha categorizado el rechazo como una respuesta despreferida dentro de los pares adyacentes en los que el primer miembro del par establece la relevancia de la aceptación o el rechazo (i.e., peticiones, invitaciones, etc.). Por definición, las respuestas despreferidas son más complejas y largas que las respuestas preferidas [...] por la aparición de mecanismos de indirección, tales como la tendencia a retardar la respuesta, la inclusión de excusas o justificaciones que acompañan al rechazo y la atenuación interna del rechazo en sí.

### 2.2. La atenuación

Por su parte, la atenuación se considera como uno de los polos de la modulación discursiva (frente a la intensificación). En palabras de Haverkate, «podríamos definir el atenuante como una partícula, palabra o expresión que sirve para modificar el significado de un predicado de forma que se indique que ese significado solo se

aplica parcialmente al objeto descrito» (1994: 209). La atenuación ha recibido en las últimas décadas una extensa atención, por considerarse una estrategia retórica de repercusión fundamental en la comunicación humana (Fraser 1980; Meyer-Herman 1988; Caffi 1999). Para Caffi (1999: 883): «mitigation works in a multilayered and multi-dimensional way, simultaneously affecting a plurality of linguistic levels and interactional dimensions». Estos niveles o parámetros interaccionales son, para Caffi (1999) los argumentos del predicado: *alguien* atenúa *algo* a través de *algún mecanismo*. En otras palabras, se trata de un objeto lingüístico (el mecanismo lingüístico por el cual se mitiga) y de un componente abstracto del enunciado, es decir, un rasgo del conglomerado de rasgos semántico-pragmáticos del enunciado. En este sentido, avanza una clasificación de los mecanismos atenuantes basada en los tres componentes del enunciado sobre los cuales la mitigación puede operar: la proposición, la ilocución y la fuente de la emisión. Extendiendo la metáfora de Lakoff (1973), les llama *bushes*, *hedges* y *shields*, respectivamente.

Más recientemente, Briz y Albelda han destacado la dimensión estratégica de este fenómeno: «La atenuación es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y, a la vez, de acercamiento social: lingüísticamente, atenuación significa distancia; socialmente, atenuación significa acercamiento» (2013: 293). Por tanto, la atenuación es una estrategia y un mecanismo que contribuye a la negociación y al logro del acuerdo entre los interlocutores. Así, el uso adecuado de esta estrategia pragmática puede contribuir de forma muy significativa a que un determinado mensaje o enunciado sea pragmáticamente adecuado. Fijémonos en el siguiente ejemplo (1). Se trata de un mensaje extraído del corpus<sup>1</sup>, en el que vemos diversos mecanismos atenuantes resaltados tipográficamente en negrita:

- (1) Hola **Pepa!!!** Soy Laia! **Lo siento pero** esta tarde me es imposible quedar. **No me acordaba** de que tenía médico a las 17:00. 🙁❤️ **Ojalá poder quedar otro día.**  
**Sorry Tq**

8MCE<sup>2</sup>

Una prueba que manifiesta la relevancia de la atenuación en el logro de una competencia pragmática eficiente consiste en suprimir los mecanismos atenuantes del ejemplo anterior, como se puede ver en (1') a continuación:

---

1 Todos los mensajes citados están transcritos literalmente tal y como los han realizado los informantes, incluyendo faltas de ortografía, de redacción, de puntuación y de estilo.

2 Cada uno de los ejercicios está etiquetado de esta forma, cuyos caracteres representan lo siguiente: el 8 indica que es la octava alumna del grupo; la M indica el sexo, mujer; la C, el grupo; y la E, la nacionalidad, española.

(1') Hola!!! Soy Laia! Esta tarde me es imposible quedar.

En (1') se aprecia un mensaje más directo, en el que únicamente se incorpora el contenido informativo que el emisor quiere transmitir a su interlocutor. Si bien se logra el traspaso de información, la eficiencia comunicativa de (1') resulta pobre, en tanto que no se activan todas las posibilidades que supone la competencia comunicativa. El dominio de la competencia gramatical y la corrección no son suficientes para una comunicación eficiente, es necesario que interactúen todas las subcompetencias que componen la comunicación. Así, en el caso de la subcompetencia pragmática, acudir a la atenuación puede resultar en una situación comunicativa como la planteada en (1) una forma de satisfacerla. La atenuación ayuda, por una parte a conseguir el propósito comunicativo o fuerza ilocutiva y, por otra, a reconocer las características del contexto de uso de la lengua para poder adecuarnos a ella. De ahí que, para el presente estudio, se haya acudido a la atenuación como fenómeno exponente para la evaluación de la competencia pragmática.

### 2.3. La competencia pragmática

La competencia pragmática se desarrolló a partir de la propuesta original de Hymes (1972). Entre otros modelos de descripción (Canale y Swain 1980; Bachman 1990; Celce-Murcia *et al.* 1995), destaca la propuesta de Bachman (1990), por ser uno de los primeros en hablar de la competencia pragmática y en referirse a ella con ese nombre. Para este autor, la *competencia comunicativa* incluye las competencias organizativa y pragmática. Dentro de la pragmática, distingue, a su vez, dos subcompetencias más: la ilocutiva (relación entre los enunciados y actos o funciones que los hablantes o escritores intentan realizar a través de estos enunciados) y la sociolingüística (determina el carácter adecuado de los enunciados en función de las características del contexto de uso de la lengua). Por tanto, la competencia pragmática podría definirse como «la habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas» (Celce-Murcia *et al.* 1995: 9). Para Bialystok (1993: 43), se describe del siguiente modo:

Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes speakers' ability to use language for different purposes –to request, to instruct, to effect change. It includes listeners' ability to get past the language and understand the speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms– indirect requests, irony and sarcasm are some examples.

Por último, en la evaluación de la competencia pragmática es necesario, junto a la observación del grado y tipo de atenuación empleada, analizar el contexto o situación comunicativa concreta en que se lleva a cabo el mensaje lingüístico. Como explica Magraner (e. p.): «Para la adquisición de la competencia pragmática y, por tanto, para poder evaluarla en los estudiantes, es fundamental hacerlo juzgando cada uso lingüístico de acuerdo con su contexto y situación comunicativa».

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Corpus de análisis**

Para llevar a cabo el análisis, se ha creado un corpus propio, a través de la elicitación de datos en un ejercicio de expresión escrita realizado por los adolescentes. Así, se les ha pedido la elaboración de un WhatsApp<sup>3</sup> que tiene como objetivo comunicarle a su mejor amigo/a, con el que habían quedado para ir al cine, que al final no van a poder quedar con él/ella. Se trata, por tanto, de una actividad de *role-play* que constituye un acto de habla de rechazo y, como tal, se espera el empleo de mecanismos de indirección que ayuden a mitigar la amenaza que este implica. Entre tales mecanismos, la atenuación puede ocupar un papel primordial, al actuar como fenómeno mitigador de una potencial amenaza y al prevenir el daño o la intromisión en el territorio de la otra persona. Pero, el uso de la atenuación que hagan los adolescentes ha de ser equilibrado y armónico, es decir, el adecuado a la situación propuesta, ya que, tanto los comportamientos hipercortesés como los insuficientes en el recurso a este fenómeno, serán evaluados como inadecuados.

Por otro lado, las características de los informantes y del corpus son las siguientes. Las muestras se obtuvieron durante el segundo trimestre (enero-marzo) del curso escolar 2017-2018, en el IES Districte Marítim de la ciudad de Valencia. Un total de 44 estudiantes de 4º de la ESO pertenecientes a tres grupos distintos realizaron la actividad explicada. En definitiva, se ha trabajado con un corpus escrito en español, formado por 44 mensajes, escritos por 44 adolescentes (23 chicas y 21 chicos) residentes en la ciudad de Valencia, de entre 15 y 18 años.

---

3 Los estudiantes han redactado a mano los WhatsApps, pues se trata de una actividad de *role-play* en la que tienen que simular la situación que se les plantea de la forma más verosímil y fidedigna posible. Para ello, previamente se les han dado las pautas e instrucciones correspondientes (tienen que escribir exactamente lo que le dirían a su amigo/a, con emoticonos, expresiones coloquiales, faltas de ortografía, incorrecciones gramaticales, sintácticas, etc.). En este sentido, aunque sea una situación artificial, se ha hecho de la forma más similar y fidedigna a la realidad posible.

## **3.2. Parámetros de análisis**

### ***3.2.1. Sistema de análisis del acto de habla de rechazo***

Drew (1984) es uno de los primeros autores que señala la existencia de diferentes movimientos dentro del acto de habla de rechazo, explicando que los hablantes, para rechazar, se sirven de varios movimientos que les ayudan a ser más eficientes en su propósito comunicativo. Estos movimientos, situados dentro del mismo acto de habla, por una parte, actúan en bloque, con una finalidad comunicativa común (rechazar), y, por otra, cada uno de ellos posee una fuerza ilocutiva o (micro)finalidad propia (disculparse, justificar, agradecer) diferente de la fuerza ilocutiva principal (rechazar) y subordinada a esta. Por tanto, para llevar a cabo el análisis del acto de habla de rechazo, hemos diferenciado, en primer lugar, entre el núcleo propio del rechazo en sí y los movimientos adyacentes. En segundo lugar, se ha señalado la presencia o ausencia del núcleo del rechazo, ya que en muchos casos los estudiantes lo han omitido. Finalmente, se ha hecho una distinción entre los movimientos adyacentes que son intrínsecamente atenuantes (justificación o excusa y disculpa) y aquellos que no son intrínsecamente atenuantes pero sí lo son en ese contexto (oferta compensatoria, expresión de buenos deseos, expresión de sentimientos hacia el otro).

### ***3.2.2. Sistema de evaluación de la competencia pragmática***

Una vez realizado el estudio de la atenuación pragmática, hemos evaluado la adecuación pragmática de cada una de las respuestas de los participantes en la simulación. En ese sentido, como explica Briz (1998: 25): «La falta de adecuación entre el uso y la situación provocaría desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable». Esta inadecuación pragmática puede resolverse y mejorarse en estos casos a través del uso de la estrategia de la atenuación, ya que esta puede ayudarnos a evitar posibles desajustes comunicativos que tienen repercusión en las relaciones sociales entre los interlocutores. Se ha diseñado, pues, un sistema de evaluación de la competencia pragmática (basado parcialmente en Secchi 2017) compuesto por tres niveles de adecuación: (1) adecuado (el/la alumno/a se adecúa perfectamente a la situación comunicativa, en tanto que ha empleado los movimientos adyacentes mitigadores apropiados y necesarios), inadecuado por defecto (el/la alumno/a no se adecúa a la situación comunicativa, en tanto que no ha empleado -suficientes- movimientos adyacentes mitigadores) e inadecuado por exceso (el/la alumno/a no se adecúa a la situación comunicativa, en tanto que ha empleado demasiados movimientos adyacentes mitigadores -*overpoliteness*-).

#### 4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En este apartado se presentan los resultados del análisis del corpus, organizado en dos bloques o apartados. En el apartado 4.1. se exponen los resultados del análisis de los actos de habla de rechazo producidos por los adolescentes, aludiendo, en primer lugar, a la presencia o ausencia del núcleo, y, en segundo lugar, a los movimientos adyacentes mitigadores que estos han utilizado. En el apartado 4.2, se muestran los resultados del análisis de la evaluación de la competencia pragmática, que son, en ambos casos, tanto cuantitativos como cualitativos.

##### 4.1. Resultados del análisis del acto de habla de rechazo

Siguiendo el orden del sistema de análisis planteado en la metodología expon-dremos, en primer lugar, los resultados relativos a la presencia o ausencia del núcleo del acto de habla de rechazo:

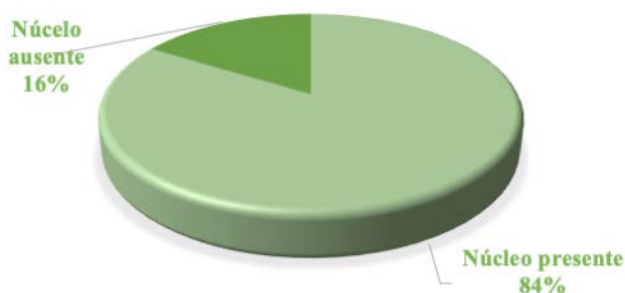


Fig. 1: Núcleo del rechazo: resultados generales

Como puede verse en la *Fig. 1*, en el 84% de los casos, los adolescentes hacen explícito el núcleo del acto de habla de rechazo, a través de construcciones diversas que son, a su vez, más o menos explícitas o directas: *no voy, no podré ir, me es imposible quedar, no voy a poder ir, creo que no iré*, etc. Es destacable, no obstante, el hecho de que en un 16% de las actividades, los estudiantes no hayan hecho explícito el núcleo, omitiéndolo y optando por utilizar únicamente movimientos adyacentes. En el ejemplo 2 vemos cómo el informante recurre a dos ofertas compensatorias (*Porque no vamos otro día al cine* y *Vente tu también*) y a una justificación o excusa (*Que me han invitado al centro*):

- (2) - Ivaaaaaaaaan  
- **Porque no vamos otro día al cine**  
- **Que me han invitado al centro**  
- **Vente tu también** 😊

Pasemos ahora a exponer los resultados relativos a los movimientos adyacentes mitigadores del rechazo. Las respuestas de rechazo analizadas muestran variedad de movimientos discursivos. Así, en el total de 44 respuestas, se observa la aparición de 117 segmentos que pueden incluirse en alguna de las siguientes categorías: justificación o excusa, disculpa, oferta compensatoria, expresión de buenos deseos y expresión de sentimientos hacia el otro. A continuación, se presentan los resultados de dicho análisis y se señala el porcentaje que representa dentro del corpus analizado cada una de las tácticas lingüísticas:

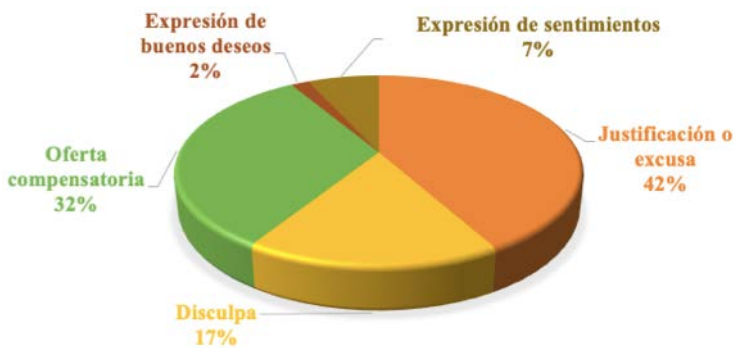


Fig. 2: Movimientos adyacentes mitigadores: resultados generales

Como muestra la Fig. 2, el movimiento mitigador más empleado por los informantes de la muestra es el de la justificación o excusa, con un 42% de representación en el corpus. Para minimizar la amenaza que implica el rechazo, los estudiantes recurren a la justificación, que, en la mayoría de los casos queda introducida por partículas como *es que*, *porque*, *como*, *que* [causal], *lo que pasa es que*, etc. En el siguiente ejemplo vemos claramente el protagonismo que la justificación ha tenido en el corpus, constituyendo, en muchos de los casos, la gran mayoría del mensaje:

- (3) tía, ya se que habíamos quedado está tarde para ir al cine juntas, **pero esque me ha llamado Ernesto para que nos veamos ya que hace mucho tiempo que no lo veo y hoy y pasado está en Valencia porque ha venido a ver a su familia**, nosotras podemos quedar otro día para ir al cine si quieres lo aplazamos al miercoles que es el día del espectador.

10MEE

El segundo movimiento adyacente con mayor protagonismo dentro del corpus ha sido el de la oferta compensatoria, a la que han recurrido hasta en un 32% de los casos. El tipo de acto de habla hace que los estudiantes consideren necesario en

muchas ocasiones recompensar de alguna forma el posible daño causado a la imagen del otro. Es destacable, en este sentido, el ejemplo 4, en el que el informante no solo propone volver otro día al cine, sino que incluso se ofrece a pagar las palomitas:

- (4) [...] Cancelamos el cine, ¿vale?, **dime si la semana que viene puedes quedar para ir y si esta la misma peli la vemos, hasta te invitaré a las palomitas, lo siento mucho** eh, enserio, venga tío, nos vemos.

8HEE

En tercer lugar, encontramos la disculpa, presente en el 17% de los casos. Esta la podemos ver bajo distintas y variadas formas en los ejemplos 1 (*Sorry*) y 4, (*lo siento muchísimo, lo siento mucho*), siendo especialmente llamativo el ejemplo 7, que veremos en el siguiente apartado. Finalmente, con un 7% y un 2% de representatividad están la expresión de sentimientos (*te amo, tq, te quiero*) y la expresión de buenos deseos (*disfrutad sin mí, que vaya bien*), respectivamente.

Veamos ahora también la comparación de los movimientos adyacentes mitigadores en cada uno de los dos sexos con el objetivo de ver si se emplean de distinta manera. Los resultados de dicho análisis son los siguientes:



Fig. 3: Movimientos adyacentes mitigadores chicas



Fig. 7: Competencia pragmática chicas

Como muestran las *Fig.3 y 4*, tanto el sexo femenino como masculino recurre a la justificación o excusa en la mayoría de las ocasiones para atenuar el rechazo, siendo mínima la diferencia de uso entre ambos (39% chicas – 45% chicos). A la justificación le siguen la oferta compensatoria (31% chicas – 33% chicos) y la disculpa (16% chicas – 18% chicos), movimientos que no muestran tampoco mucha diferencia entre sexos. No obstante, hay un movimiento en el que sí que vemos una diferencia notable: mientras que las chicas expresan sentimientos hacia el otro hasta en un 12% de las veces, los chicos solo lo hacen en un 2% de las ocasiones (solo un informante le dice *te quiero* a su amigo). Esto constata que las chicas tienden a abrirse y a expresar más sus sentimientos que los chicos.

## 4.2. Resultados de la evaluación de la competencia pragmática

Veamos ahora los resultados del análisis del corpus en lo relativo a la (in)adecuación pragmática en el uso de movimientos adyacentes mitigadores. Siguiendo el sistema evaluativo presentado en la metodología e integrado por tres niveles de adecuación pragmática, hemos determinado si los mensajes eran o no adecuados pragmáticamente. En la Fig. 7 se recogen los porcentajes que representan dentro del corpus cada uno de los niveles de adecuación pragmática:



Fig. 5: Resultados generales de la evaluación de la competencia pragmática

La Fig. 5 muestra cómo en la mayoría de los casos (70,45%) los alumnos han sabido adecuarse a la situación comunicativa propuesta, haciendo un buen uso de la competencia pragmática. En el siguiente ejemplo podemos ver una muestra en la que se ha juzgado como excelente la adecuación pragmática del alumno:

- (5) Escuchame Basti que esta tarde al final no puedo ir a ver Lluvia de albondigas **porque me ha llamado mi madre para que le ayude a hacer unas faenas si acabo pronto te aviso** pero no creo que tarde poco así que ves haciendo planes y sí eso te aviso **lo siento bro pero es que sino no me dejan salir el viernes.**

2HEE

En el ejemplo (5) vemos cómo el alumno se adecúa muy bien pragmáticamente, ya que, aparte de explicitar el núcleo del rechazo (*no puedo ir*), emplea hasta cuatro movimientos adyacentes distintos: dos justificaciones o excusas (*porque me ha llamado mi madre para que le ayude a hacer unas faenas, pero es que sino no me dejan salir el viernes*), una oferta compensatoria (*si acabo pronto te aviso*) y una disculpa (*lo siento*). Sin embargo, casi el 30% de los mensajes han sido inadecuados, ya sea por defecto (25%) o por exceso (4,54%). Este resultado pone de manifiesto que, a pesar de que el WhatsApp es un género que los jóvenes usan a diario, no todos saben resolver a través de él un acto de habla de rechazo de forma

pragmáticamente eficiente. Asimismo, ha de hacerse notar que, incluso los mensajes que han sido considerados adecuados, podrían mejorarse a través del empleo de la atenuación, lo que les permitiría desempeñar un mayor uso retórico de la lengua y asegurarse de que los destinatarios reciben los mensajes con mayor aceptación. Esta inadecuación la podemos ver en mensajes como el siguiente:

- (6) - Rubén a las 6:00 en mi calle
- No puedo
- Por? 🙄
- **Estoy castigado**
- Seguro 😊
- Que siiii 😂
- Vale

6HFE

En este mensaje el alumno no se adecúa porque únicamente utiliza una excusa o justificación (*Estoy castigado*) para reparar el daño que implica en sí mismo un acto de habla de rechazo. Una justificación más elaborada, una disculpa o una oferta compensatoria podrían haber contribuido a transmitir el mensaje de una forma pragmáticamente más adecuada. Pero la inadecuación no viene siempre de la mano de la escasez, sino que también puede estar originada por el exceso, como vemos en (7):

- (7) - Hola Cristina
- ye parcera no voy a poder quedar con vos.
- **esque un familiar se enfermo y esta en el hospital y pues estoy muy preocupada por el y pues tengo que ir a visitarlo, espero que me entiendas.**
- pero **otro dia quedamos, cuando usted quiera me dice yo le caigo, no se valla a enojar conmigo pana, entendeme**
- estamos hablando parcerita, **perdoneme** jajaja

8MFC

En este caso el mensaje es inadecuado porque la alumna emplea demasiadas estrategias de atenuación para la situación comunicativa concreta que se le ha presentado. Se esfuerza en exceso por intentar justificar su rechazo y, además, pide disculpas o comprensión hasta en cuatro ocasiones distintas: *espero que me entiendas*, *no se valla a enojar conmigo*, *entendeme*, *perdoneme*, algo innecesario porque su no asistencia ya queda suficientemente justificada previamente. De esta forma, debido a un exceso de atenuación, muestra una aplicación pragmática fallida o errónea<sup>4</sup>.

---

4 Debemos tener presente que la informante, en este caso, es colombiana, y que, por tanto, esta hipercortesía podría deberse a cuestiones culturales, ya que, «el español de muchas zonas de América

También resulta interesante aquí observar la variable del sexo, es decir, observar cuál de los dos grupos de informantes, las chicas o los chicos, se han adecuado mejor a la situación comunicativa, ya que la diferencia es muy notoria. Las Figuras 6 y 7 recogen los resultados del análisis de la adecuación pragmática de cada uno de los sexos de forma comparativa:



Fig. 6: Competencia pragmática chicos

Como se puede observar, las diferencias son notables, ya que, mientras que las chicas han sabido adecuarse a la situación comunicativa en un 82,60% de los casos, los chicos solo lo han hecho en un 57,14% de las muestras. La inadecuación que vemos en los chicos se debe a la falta de atenuación, ya que, en el 38,09% de los mensajes, los adolescentes no han sido pragmáticamente eficientes debido a la no utilización de (suficientes) movimientos adyacentes mitigadores. Esto queda avalado por los resultados de los movimientos adyacentes mitigadores en la comparativa chicos-chicas, en la cual ellos hacen uso de 51 movimientos atenuantes frente a los 67 de ellas. Por otra parte, la inadecuación por exceso ha sido más esporádica, ya que solo se ha dado aproximadamente en un 5% de los mensajes tanto de chicos como de chicas.

## 5. CONCLUSIONES

A través de este estudio se ha pretendido analizar, en primer lugar, el acto de habla de rechazo en adolescentes dentro del género conversacional de WhatsApp, atendiendo tanto al núcleo del mismo como a los movimientos adyacentes atenuantes. La elicitación de datos sobre una actividad de *role-play* ha permitido efectuar dicho análisis, del cual destacamos los siguientes resultados. En primer

---

de acuerdo con los datos facilitados por algunos estudios empíricos, es, en general, más atenuado que el español europeo» (Briz y Albelda 2013: 248).

lugar, es significativo que en el 16% de los casos los informantes no hayan explicitado el núcleo del acto de habla de rechazo, optando por hacer uso únicamente de movimientos adyacentes atenuantes. En segundo lugar, el análisis también nos ha permitido saber que los cinco movimientos discursivos más utilizados por los adolescentes de la muestra recogida para rechazar dentro del género del WhatsApp son: la justificación o excusa (42%), la oferta compensatoria (32%), la disculpa (17%), la expresión de sentimientos hacia el otro (7%) y la expresión de buenos deseos (2%). El análisis comparativo de estos movimientos adyacentes con carácter mitigador entre sexos nos ha desvelado también un dato relevante: las chicas (12%) utilizan más frecuentemente la expresión de sentimientos hacia el otro como mecanismo atenuante que los chicos (2%).

El segundo objetivo de esta investigación ha sido evaluar la competencia pragmática de los adolescentes gracias al análisis de la mencionada atenuación lingüística, por ser este un mecanismo de naturaleza pragmática que puede ayudar a mejorar de forma notable la eficiencia comunicativa y las relaciones interpersonales. Los resultados de dicho análisis son los siguientes: en la mayoría de los casos (70,45%) los alumnos han sabido adecuarse a la situación comunicativa, haciendo un buen uso de la competencia pragmática. Sin embargo, casi el 30% de los mensajes han sido inadecuados, ya sea por defecto (25%) o por exceso (4,54%). Este resultado pone de manifiesto que, a pesar de que, en general, la competencia pragmática mostrada es buena, no todos los adolescentes saben resolver a través del WhatsApp, un género que los jóvenes usan a diario, un acto de habla de rechazo de forma pragmáticamente eficiente. El análisis comparativo basado en la variable sexo también ha revelado que mientras que las chicas han sido adecuadas pragmáticamente en un 82,60% de los casos, los chicos solo lo han sido en un 57,14% de los casos, ya que en el 38,09% de los mensajes no han utilizado suficientes movimientos adyacentes atenuantes para reparar el daño que supone rechazar.

Por último, conviene señalar que los resultados obtenidos en este análisis no son representativos para toda la lengua, puesto que nos hemos centrado solo en una muestra de corpus y en un género específico: el WhatsApp. En próximos estudios habría que ampliar la muestra y realizar estudios entre varios géneros. Asimismo, somos conscientes de que hemos partido de una situación artificial que, aunque es lo más fidedigna a la realidad posible, nos gustaría que fuese real en futuros trabajos. Somos conscientes de ello y este estudio solo constituye un inicio en la investigación de la atenuación en actos de habla de rechazo y de la competencia pragmática en adolescentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA, Marta y María Jesús BARROS (2013): *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- BACHMAN, Lyle (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BIALYSTOK, Ellen (1993): «Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence». En Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (ed.): *Interlanguage Pragmatics*. Nueva York: Oxford, 43-57.
- BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, Antonio (2005): «Eficacia, imagen social de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española». En Diana Bravo (ed.): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías y aplicaciones a corpus orales y escritos*. Estocolmo: Dunken, 53-91.
- 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 en común (ES.POR.ATENUACIÓN)». *Onomazein*, 28, 288-319.
- BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAFFI, Claudia (1999): «On mitigation». *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CELCE-MURCIA, Marianne, Zoltan DÖRNYEI y Sarah THURRELL (1995): «Communicative competence: A Pedagogically motivated framework with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- DREW, Paul (1984): «Speakers' reportings in invitation sequences». En Atkinson, J. M. y J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 129-151.
- FRASER, Bruce (1980): «Conversational mitigation». *Journal of Pragmatics*, 4, 341-350.
- GONZÁLEZ, Virginia y Amparo GARCÍA (2017): «Atenuación e intensificación: estrategias pragmáticas del rechazo en respuestas a invitaciones en redes sociales en línea». En Albelda, M. y Mihatsch, W. (ed.): *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 187-203.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- HYMES, Dell (1972). «On communicative competence». En Pride, J. B. y Holmes, J. (ed.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.

- LAKOFF, Robin (1973): «The logic of politeness; or, minding your p's and q's». *Papers from the Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, 11, 292-305.
- MEYER-HERMANN, Reinhard (1988): «Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y sus funciones en español hablado)». *Anuario de Estudios Filológicos*, 11, 275-290.
- SECCHI, Daniel (2017): «La enseñanza de la atenuación en E/LE a partir del análisis de un corpus real». *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 247-257.



# SER POSIBLE/PROBABLE QUE + INDICATIVO. EL USO INESPERADO DEL INDICATIVO CON LOS PREDICADOS DE POSIBILIDAD Y DE PROBABILIDAD

BORA CHOI

Universidad Autónoma de Madrid<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es ofrecer una explicación de la alternancia modal con los predicados de posibilidad y de probabilidad en español a partir de un análisis de corpus. Concretamente, se estudia el uso inesperado del indicativo en las subordinadas sustantivas que dependen sintácticamente de *ser posible* y *ser probable*, y en sus variantes construccionales *lo + posible/probable es que*, como se ilustra en (1):

- (1) a. Es **posible** que en Mesoamérica y en el sur del continente el achiote no se volvió ritual sólo por el color sino por su utilidad física (Tibón, *Aventuras en las cinco partes del mundo (con un brinco a Úbeda)*).
- b. Lo más **probable**, por tanto, es que los conceptos fundamentales contenidos en sus Libros de Notas derivan de resúmenes de las clases de los profesores [...]

---

1 Este trabajo ha contado con el apoyo del grupo de investigación *DILE (Discurso y Lengua Española)* de la Universidad Autónoma de Madrid. Agradezco a los revisores anónimos sus comentarios, así como a Marina Fernández Lagunilla y a Alberto Anula Rebollo su atenta lectura del artículo y sugerencias.

(Millás Vendell, *La Física en el mundo latino medieval [Historia de la Física hasta el siglo XIX]*)

c. **¿Cómo es posible** que sólo tú eres capaz de provocarme tantísimo dolor? Nadie más es capaz de hacerme sufrir como tú (Rincón Gallardo, *Así fluye el amor*).

Los predicados de posibilidad y de probabilidad expresan juicios dubitativos tales como dudas o incertidumbres con respecto a la verdad de un estado de cosas. Según los criterios generalmente aceptados en la bibliografía sobre la gramática del modo verbal (Porto Dapena 1991; Borrego Nieto 2013), cuando dichos predicados se construyen con una oración subordinada sustantiva, el subjuntivo es el modo obligado en esta última. Las oraciones ejemplificadas en (1) se calificarían, por tanto, de agramaticales o inaceptables. Frente a esta aparente agramaticalidad, nos proponemos explicar la sustitución del subjuntivo por el indicativo en las subordinadas a los predicados de posibilidad y probabilidad desde una perspectiva semántica prestando especial atención a la capacidad interpretativa de estos predicados. A continuación, presentaremos una breve revisión de estudios previos (§2) y nuestras hipótesis y bases teóricas (§3), y realizaremos un análisis de los datos recogidos entre abril y agosto de 2010 en el Corpus *CREA* (Corpus de Referencia del Español Actual) y en el Corpus del Español de Mark Davies (§4). Por último, expondremos las conclusiones de nuestro trabajo (§5).

## 2. ESTUDIOS PREVIOS

### 2.1. Predicados de posibilidad y probabilidad como inductor modal en gramática española

En el español contemporáneo, cuando los predicados de posibilidad y probabilidad introducen subordinadas sustantivas, aparece el subjuntivo como el modo canónico en estas últimas, como es el caso de *posible* y *probable*. La asociación de los predicados de contenidos dubitativos con subjuntivo se mantiene inalterada a lo largo de la tradición gramatical hispánica hasta la actualidad (Bello [1847]1988; Borrego *et. al* 1986; Fernández Ramírez 1986; Porto Dapena 1991; Sastre Ruano 1997; Ridruejo 1999; Ahern 2008; Bosque 2012; Borrego Nieto 2013). De tal modo, la aparición de indicativo en las subordinadas a un predicado de posibilidad o probabilidad se considera inaceptable (Borrego *et. al* 1986; Borrego Nieto 2013), incluso en la construcción perifrástica *lo + adjetivo + es que*, entorno sintáctico que habilita la inducción del indicativo a algunos adjetivos que seleccionan subjuntivo (Fernández Ramírez 1986).

## 2.2. Algunos estudios previos sobre la alternancia modal con predicados de posibilidad y probabilidad

Aunque son escasos, existen trabajos que aluden a la posibilidad de alternancia modal con los predicados de posibilidad y de probabilidad. En 1958, Lope Blanch recoge algunos ejemplos del uso del indicativo con los predicados selectores de subjuntivo e incluye entre ellos los de posibilidad y probabilidad. Más recientemente, los datos recopilados en DeMello (1995), Kowal (2007) y Fábregas (2009) confirman la existencia de doble construcción modal con dichos predicados. (2a) es de Lope Blanch ([1958]1990:181), (2b) de DeMello (1995: 356) y (2c) de Kowal (2007: 58):

- (2) a. ...y aunque no hay noticias concretas, lo **probable** es que murió en Alcalá de Henares (J. Rogerio Sánchez, Prólogo de su ed. de la *Gramática castellana* de Nebrija, Madrid, 1931: viii).
- b. Es **posible** que la guitarra tuvo su origen en Arabia.
- c. Es **posible** que va a verlo mañana (Fente 1972: 457).

Para Lope Blanch (1958), el empleo de indicativo con los predicados de posibilidad y probabilidad no es un fenómeno extraño, ya que «La duda admite grados, y puede inclinarse hacia la afirmación o la negación, o sea, hacia la certidumbre.» (Lope Blanch [1958]1990: 182). Siguiendo esta explicación, la subordinada en (2a) adquiriría una interpretación próxima a la de una afirmación. Según DeMello (1995), el cambio modal como el de (2b) sucede cuando *ser posible que* se identifica con *posiblemente*, que preferentemente aparece con indicativo, como «resultado de cierto debilitamiento de la sensación de subordinación en la mente del hablante» (DeMello 1995: 356) y la proposición de la subordinada se presenta como una aserción. Fábregas (2009) ofrece un análisis similar con *ser probable* cuando atribuye el uso de indicativo con este predicado a la influencia de *probablemente*: al igual que este adverbio, su combinación con indicativo constituye un enunciado asertivo, mientras que con subjuntivo el resultado es un enunciado no asertivo. Kowal (2007), por su parte, entiende que la variación modal inesperada se debe al debilitamiento de la subordinación sintáctica en la lengua oral como una continuidad de la tradición oral desde el latín arcaico, en el que la construcción paratáctica era predominante. El uso de indicativo en (2c), pues, tendría como referente histórico las construcciones antiguas como la de (3):

- (3) ¿Cómo es **posible** que pone vuestra merced en duda el casarse? (Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote*) (Kowal 2007: 59)

### 2.3. Revisión de estudios previos

Entre las hipótesis que acabamos de ver, compartimos especialmente la de DeMello (1995) y Fábregas (2009) basada en la noción de aserción y la del debilitamiento de la subordinación defendida por Kowal (2007) desde una perspectiva diacrónica. La primera hipótesis nos parece plausible cuando los autores explican el uso de indicativo con las expresiones dubitativas en términos de aserción sin recurrir al concepto de gradualidad, concepto que, a pesar de su aspecto bastante impreciso, ha sido utilizado en diversas ocasiones para justificar la variación modal en contextos dubitativos. Aunque coincidimos con la idea de que las expresiones de posibilidad o probabilidad presentan rasgos graduales, no resulta claro hasta qué punto esa gradualidad puede afectar a un fenómeno gramatical como la selección modal. La segunda propuesta, basada en la hipótesis del debilitamiento de la relación sintáctica de subordinación entre el predicado principal y el complemento oracional, de hecho, no está muy lejos de la primera cuando observamos que existe una estrecha relación entre el efecto de tal debilitamiento y la aserción: la pérdida del vínculo sintáctico entre la oración principal y la subordinada convierte esta última en una oración independiente con su propio dominio asertivo<sup>2</sup>. Ahora bien, a pesar de la rentabilidad del concepto de aserción para explicar la variación modal con los predicados dubitativos, hemos notado que no todos los ejemplos recogidos por los autores anteriormente mencionados reflejan el caso de la interpretación asertiva. Sería preciso buscar otras razones a dicha variación.

Por último, es oportuno mencionar la observación de la RAE-ASALE (2009) sobre la posibilidad de la alternancia modal con algunos adjetivos inductores de subjuntivo como *falso* y *necesario*, y la doble selección por la mayoría de los adjetivos inductores de subjuntivo en la construcción perifrástica *lo + adjetivo + es que*. Creemos que esta perspectiva de la RAE-ASALE, que arroja nueva luz sobre la alternancia de los modos, puede completarse con los datos de *posible* y *probable*.

## 3. HIPÓTESIS Y BASES TEÓRICAS

### 3.1. Hipótesis

Proponemos que dos nociones presentes en la semántica de los predicados de posibilidad y probabilidad funcionan como factores que les permiten combinarse con subordinadas sustantivas en indicativo, concretamente, *factualidad* y *factividad*.

---

2 Por falta de espacio, en el presente trabajo no abordaremos estos aspectos. Sin embargo, consideramos que el rasgo asertivo y la independencia sintáctica respectiva del predicado inductor y el modo inducido son factores cruciales para explicar la selección del indicativo por los predicados de posibilidad y de probabilidad.

Para defender esta hipótesis: 1) mostramos que la factualidad y la factividad son capaces de crear contextos de indicativo en virtud de su relación con la aserción, noción que determina el uso del indicativo y 2) intentamos demostrar que los predicados de posibilidad y probabilidad pueden introducir contenidos semánticos de naturaleza factual o factiva en las subordinadas sustantivas, y esa compatibilidad se hace explícita sintácticamente mediante la selección de indicativo.

## **3.2. Bases teóricas**

### **3.2.1. Indicativo vs. subjuntivo a partir de los conceptos aserción vs. no aserción**

Son diversas las propuestas sugeridas para la interpretación de la dicotomía indicativo/subjuntivo. En este trabajo, se adoptará una propuesta según la cual la oposición modal indicativo/subjuntivo se explica en términos de aserción/no aserción (Terrell y Hooper 1974)<sup>3</sup>. Según esta propuesta, el indicativo es el modo de aserción. Se emplea el indicativo cuando se afirma el contenido proposicional o este se presenta como una información nueva. En cambio, el subjuntivo representa la ausencia de aserción, como cuando lo dicho se presenta como dudoso o meramente probable. También aparece este modo cuando se expresa una reacción emotiva sobre un hecho cuya verdad se presupone. Es el caso de los predicados de afección. En (4), el uso del subjuntivo indica que la ausencia del hijo referido se da por sentada y se informa de otro matiz semántico, la emoción causada por tal ausencia. No hay aserción en este caso.

(4) **Lamento** que su hijo no esté (Marsé, *Rabos de Lagartija*).

### **3.2.2. Alternancias modales en las subordinadas sustantivas: el enfoque semántico**

La RAE-ASALE (2009) presenta un enfoque semántico que relaciona algunos contextos de doble selección con la alteración del significado del predicado inductor modal. Un ejemplo es el caso de *lamentar*. Como hemos visto en el apartado precedente, *lamentar* introduce subordinadas en subjuntivo. Sin embargo, cuando aparece con subordinadas en indicativo, como en (5),

(5) **Lamento** que me quitó la ilusión (CSHC-87 Entrevista 95).

pasa a funcionar de una manera distinta. Además de expresar una reacción emocional ante el contenido de la subordinada, informa de él al oyente. Esta pauta

---

<sup>3</sup> No muy lejos de esta propuesta, encontramos otra, también ampliamente adoptada en la bibliografía, que explica la selección modal en términos de la estructura informativa del enunciado (Matte Bon 2003; Fábregas 2009).

explica la alternancia modal con los predicados factivos que se dotan de dos componentes semánticos, asertivo y emotivo: en función de la intención del hablante, uno se antepone al otro y este cambio de la estructura semántica se refleja en el modo seleccionado. La alternancia modal, pues, se obtiene en función de la alteración semántica del predicado compuesto de diferentes contenidos significativos: unas veces, el contenido asertivo se acentúa y se elige el indicativo, y, otras, al contenido no asertivo se le da mayor relevancia con la selección del subjuntivo.

Partiendo de este enfoque, entendemos que la determinación de un modo u otro depende de lo que significa o puede significar el predicado que lo induce y, por lo tanto, la admisión de ambos modos por un mismo predicado se interpreta como un fenómeno ligado a la naturaleza semántica del predicado. En este sentido, la versatilidad semántica del predicado inductor es una condición necesaria para que suceda la alternancia modal.

## 4. ANÁLISIS

### 4.1. Uso de los predicados de posibilidad y probabilidad en contextos factuales

Entendemos como factual aquel contenido del enunciado en el que se describe un hecho o una situación coincidente con el estado de cosas en el mundo real sin estar presupuesta esa coincidencia. La verdad de la proposición subordinada a un predicado factual no solo coincide con un mundo posible visto desde la óptica de un individuo, cosa que ocurre con los predicados asertivos débiles<sup>4</sup> como *creer* y *pensar*, sino también con el mundo real indiferentemente de una opinión personal. Pertenecen a este grupo los predicados que expresan percepción sensorial o intelectual (*ver*, *recordar*), y posesión o adquisición de conocimientos (*saber*, *descubrir*). Considérese (6):

(6) **Recuerdo** que vi a María ayer en la calle.

En esta oración, la subordinada contiene una lectura factual, pues recordar algo implica que ese algo existe. “Que vi a María ayer en la calle” es un hecho cuya veracidad queda fuera de la discusión. Aunque no idéntico, la factualidad es un concepto íntimamente ligado a la aserción en el sentido de que los predicados factuales afirman el contenido proposicional, que es, en este caso, un hecho necesariamente coincidente con la realidad. A raíz de esta naturaleza asertiva, los factuales inducen indicativo. Los factuales, sin embargo, han de distinguirse de los asertivos débiles: aunque ambos grupos de predicados tienen en común el hecho de realizar afirmaciones, la efectividad del contenido introducido por los asertivos débiles está restringida al mundo de creencias o pensamientos formados por el hablante y no es necesario

---

4 Término adaptado de Hooper (1974).

que esté demostrada su existencia en el mundo real, mientras que es lo que impone la semántica de los predicados factuales. Asimismo, los factuales no deben confundirse con los factivos, puesto que, a diferencia de estos últimos, no presuponen la verdad de la proposición descrita. La diferencia entre los factivos y los factuales resulta evidente si se comparan sus significados léxicos: los factivos expresan principalmente emoción o afección psicológica, mientras que los factuales carecen de tal contenido semántico y su semantismo se vincula más a la modalidad epistémica, categoría referida a la expresión del grado de probabilidades de un estado de cosas<sup>5</sup>. Retomaremos la cuestión de los factivos y su diferencia con los factuales en el §4. 2.

En (6), la interpretación factual depende del significado de *recordar*. Sin embargo, en algunos contextos la lectura factual no se obtiene directamente del significado léxico del predicado principal, sino que es accesible contextualmente. Según Oakeshott-Taylor (1984), esta interpretación factual está sujeta a la presencia de ciertos elementos léxicos como los predicados asertivos débiles. Sin embargo, hemos encontrado un conjunto de datos que revela que este tipo de lectura factual también es posible con los de posibilidad y probabilidad. Compruébese en el siguiente ejemplo, construido todavía sin alternancia modal:

- (7) Eratóstenes sólo se equivocó en algo más de un 2,6 %! Es muy **probable** que el error se originase en el cálculo de la distancia [...] (Urmeneta y Navarrete, *¿Hay alguien ahí? Origen y evolución de la vida en el planeta Tierra y la búsqueda de señales de vida ...*).

Aquí, ante un error cuya existencia no se cuestiona, el hablante expresa una suposición sobre el origen de ese error, que es, a su juicio o según las pruebas disponibles, el cálculo de la distancia. Es decir, este es el foco informacional al que se atribuye la probabilidad, mientras que el estado de cosas descrito por el verbo permanece factual. Desarrollaré este análisis con el ejemplo (9).

En (8), la presencia de *el hecho de* antepuesto a la subordinada sustantiva de *probable* parece sostener la interpretación factual de esta última, puesto que dicha expresión sólo es válida combinada con una oración en la que se describe un hecho real:

- (8) Aunque el alcalde Irizarry niega que regularmente existieran acuerdos entre el propietario y el agregado, es más **probable** el hecho de que el permiso se les concediera a cambio de que le otorgaran parte de la cosecha o prestaran sus servicios en las faenas agrícolas» (G. Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico: trayectoria de un pueblo*).

---

5 Definición de la modalidad epistémica propuesta en Nuyts (2006).

Según Kiparsky & Kiparsky (1970), la compatibilidad con *el hecho de* es característica de los factivos por la presuposición implicada en su semántica, lo cual impondría el desplazamiento de (8) al grupo de los factivos. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la constatación de dichos autores no debe alterar la interpretación de este ejemplo como factual al replantear la clasificación semántica de los predicados tomando en consideración la diferencia entre la factualidad y la factividad, como proponemos en el presente trabajo. En efecto, el grupo de los factivos propuesto por Kiparsky & Kiparsky incluye los predicados que recogemos entre los factuales, tales como *be aware (of)*, *forget*, *keep in mind*, *take into account*, *take into consideration*. Por tanto, consideramos que el análisis del ejemplo citado como un caso de factualidad no supone ninguna incoherencia del conjunto de los datos con valores factuales, aunque es cierto que la secuencia *el hecho de* es más frecuente en los contextos de factividad.

Por otra parte, llaman la atención dos aspectos de los datos de los predicados de posibilidad y probabilidad que aparecen en contextos factuales. En primer lugar, los predicados no pierden su valor dubitativo por completo: el foco de la conjetura cae en un elemento de la subordinada sin que dicho matiz epistémico anule el carácter factual de la situación descrita por el predicado subordinado. Obsérvese el siguiente ejemplo:

- (9) Cada una de las temporales ocupantes, además de agregar, mudaba las cosas de un lugar a otro y es más **probable** que lo hicieran para entretener la neurosis de su ocio pagado y no por un sentido de confort o decoración (Elizondo Elizondo, *Setenta veces siete*).

En esta oración, la presencia del segundo miembro de la coordinación «y no por un sentido de confort o decoración» demuestra que la conjetura expresada por *probable* tiene como punto de referencia el complemento circunstancial de finalidad «para entretener la neurosis de su ocio pagado». Es decir, el valor dubitativo de *probable* no se dirige a la efectividad de si lo hacían o no, sino a por qué lo hacían. Esta observación corrobora la compatibilidad del contenido dubitativo y el contenido asertivo.

En segundo lugar, los predicados de posibilidad y probabilidad pueden alternar con los asertivos débiles sin afectar a la lectura factual del contenido de la subordinada. Si sustituimos en (7) *ser probable* por *creer*, vemos que la lectura factual se mantiene:

- (10) **Creo** que el error se originó en el cálculo de la distancia.

Esta intercambiabilidad es importante por dos razones. Por un lado, confirma la compatibilidad del contenido dubitativo y el asertivo. Por otro lado, la equivalencia semántica entre los dos grupos de predicados demuestra que el contenido

introducido por los predicados dubitativos en estos contextos no se presupone, por tanto, no se trata de un uso factivo, otro uso de *posible* y *probable* que veremos más adelante (§4. 2).

Hasta aquí, se ha visto que los predicados de posibilidad y probabilidad pueden introducir contenidos factuales sin producir anomalía semántica. Ahora bien, la compatibilidad de estos predicados con la factualidad y la naturaleza asertiva de esta última nos permiten asociar los predicados de posibilidad y probabilidad con el indicativo. Si volvemos al ejemplo (1a), ahora en sus contextos,

- (11) También nuestro Maximino Martínez supone que el achiote haya servido como repelente; [...]. Lo cierto es su uso ritual, que tiene una antigüedad de muchos milenios [...]. Es **posible** que en Mesoamérica y en el sur del continente el achiote no se volvió ritual sólo por el color sino por su utilidad física [...].

observamos, por un lado, que en el contexto anterior se informa de que el achiote ha existido desde hace mucho tiempo sirviendo de un medio ritual, lo que nos da a entender que el contenido descrito en la subordinada constituye una información factual. Por otro lado, el hablante opta por utilizar indicativo en lugar de subjuntivo en la subordinada para transmitir dicha información de forma destacada. Tal selección modal no rompe la coherencia semántica del enunciado, porque aquí el indicativo está inducido por *posible*, que, en este caso, funciona como un predicado factual. La misma explicación se aplica a (1b).

#### **4.2. Uso de predicados de posibilidad y probabilidad en contextos factivos**

Los factivos son aquellos predicados que presuponen la verdad del complemento (Kiparsky & Kiparsky 1970). Se incluyen en esta clase los predicados que expresan afección o reacción emotiva, como *lamentar(se)* (véase (5) del §3. 2. 2). Al igual que la factualidad, la factividad toma como referente una situación real. Sin embargo, mientras que la factualidad la presenta como plausible, la factividad no se detiene en la verdad de la información<sup>6</sup>. En vez de afirmarla, la presenta como presupuesta y presta más atención al valor emotivo. Como consecuencia de este semantismo, los factivos exigen subjuntivo, mientras que los factuales eligen indicativo, como se ha aclarado en el apartado precedente.

En los corpus hemos encontrado varios casos en los que *posible* forma parte de una expresión afectiva sobre un hecho dado por supuesto. Un ejemplo es el siguiente.

---

<sup>6</sup> En palabras de RAE-ASALE (2009: 1879), los factuales –o semifactivos en su terminología– «[...] no presuponen la certeza de su complemento [...] pero la presentan como plausible».

- (12) ¿**Cómo es posible** que te pongas a pescar, tú que tanto quieres a los animales?  
(Paso, *Palinuro de México*)

En (12), la intención del hablante no es averiguar si hay posibilidad de que su interlocutor se ponga a pescar, sino manifestar el asombro o la incredulidad que le causa el hecho que tiene delante. Aquí, tenemos una lectura factiva.

En el §3. 2. 2, hemos visto que los factivos pueden alternar el subjuntivo con el indicativo cuando el hablante intenta presentar el contenido proposicional como una aserción a la vez que expresa su emoción sobre él. En este caso, se activa el contenido asertivo del predicado. Con los de posibilidad y probabilidad en su uso como factivos, también es esperable la sustitución del subjuntivo por el indicativo cuando se produce el mismo tipo de cambio semántico. Efectivamente, es lo que sucede en (1c), que reproduciremos en (13):

- (13) ¿**Cómo es posible** que sólo tú eres capaz de provocarme tantísimo dolor? Nadie más es capaz de hacerme sufrir como tú. [...].

Aquí, estamos ante una interrogativa retórica mediante la cual el hablante expresa reproches al interlocutor por la realidad que él mismo sufre, lo que indica que *cómo es posible* se ha usado como factivo. En paralelo a esta interpretación emotiva, se observa una interpretación asertiva: hay intención por parte del hablante de que el interlocutor perciba el contenido de la subordinada como una información nueva, como lo manifiesta la presencia del indicativo en la subordinada.

Por último, cabe destacar que no hemos encontrado ningún caso de construcción factiva con *probable*, del que también son escasos los ejemplos en contextos factuales. Esto parece indicarnos que la interpretación de *probable* es más propensa al mundo epistémico restringido al juicio del hablante. Frente a ello, *posible* puede introducir un contenido proposicional que se refiere a una entidad cuya existencia se garantiza tanto en un mundo posible como en el mundo real. El contraste de (14) refleja con claridad esta diferencia entre *probable* y *posible*.

- (14) Este proyecto, realizado por Icària Iniciatives Socials, ha sido **posible**/\***probable** gracias a la cesión de la finca por parte del Ayuntamiento de Barcelona, [...] (*El Mundo*, 10/11/2004).

Aunque el argumento del predicado principal no sea una oración sustantiva, este ejemplo muestra que *posible* tiene la capacidad para predicarse de una entidad real —en este caso, el proyecto realizado—, mientras que *probable* carece de tal capacidad, como lo pone de manifiesto su inacceptabilidad en el enunciado.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos intentado demostrar que los predicados de posibilidad y probabilidad, además de su contenido dubitativo, son capaces de introducir contenidos factuales y factivos, y la compatibilidad con estas dos nociones es un factor que facilita una reinterpretación semántica de estos predicados a favor de su construcción con subordinadas en indicativo. Con las consideraciones expuestas en este trabajo, esperamos haber puesto de manifiesto que un fenómeno lingüístico que a simple vista parece ser un error o anomalía puede ser un uso explicable e incluso lógico que deriva de la naturaleza de la propia lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHERN, Aoife (2008): *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco/Libros.
- BELLO, Andrés ([1847]1988): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición de Ramón Trujillo. Madrid: Arco/Libros.
- BORREGO NIETO, Julio (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BORREGO NIETO, Julio, Emilio Jesús PRIETO y José GÓMEZ ASENCIO (1986): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL.
- BOSQUE, Ignacio (2012): «Mood: indicative vs. Subjunctive», en José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea y Erin O'Rourke (eds.): *The handbook of Hispanic Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 373-394.
- DAVIES, Mark (2002-): *Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XIII-siglo XX)*. [en línea], disponible en <<http://www.corpusdelespañol.org>> [consultado en abril-agosto de 2010].
- DEMELLO, George (1995): «Alternancia modal indicativo/subjuntivo con expresiones de posibilidad y probabilidad». *Verba*, 22, 339-361.
- FÁBREGAS, Antonio (2009): «Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE». *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, 151-173.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador (1986): *Gramática española 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco/libros.
- HOOPER, Joan (1975): «On assertive predicates», en John Kimball (ed.): *Syntax and Semantics*, IV. New York: Academic Press, 91-124.
- KIPARSKY, Paul y Carol KIPARSKY (1970): «Fact», en Manfred Bierwisch y Karl Erich Heidolph (eds.): *Progress in linguistics*. Paris: Mouton, 143-173.
- KOWAL, Jerzy (2007): «La elección del modo subjuntivo en las subordinadas nominales». *LEA* 29, 1, 45-74.

- LOPE BLANCH, Juan Manuel ([1958]1990): «Algunos usos de indicativo por subjuntivo en las oraciones subordinadas», en Ignacio Bosque (ed.): *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, 180-182.
- MATTE BON, Francisco (2003): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.
- NUYTS, Jan (2006): «Modality: Overview and linguistic issues», en William Frawley (ed.): *The Expression of Modality*. Berlin: Mouton de Guyter, 1-26.
- OAKESHOTT-Taylor, John (1984): «Factuality and intonation». *Journal of Linguistics*, 20, 1-21.
- PORTO DAPENA, José Álvaro (1991): *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Banco de datos. Corpus de referencia del español actual*. [en línea], disponible en <<http://www.rae.es>> [consultado en abril-agosto de 2010].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RIDRUEJO, Emilio (1999): «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 3209-3251.
- SASTRE RUANO, María Ángeles (1997): *El subjuntivo en español*. Salamanca: Colegio de España.
- TERRELL, Tracy y Joan HOOPER (1974): «A semantically based analysis of mood in Spanish». *Hispania*, 57, 484-494.

# ALGUNAS NOTAS SOBRE EL MODO DE ACCIÓN DE LOS VERBOS PSICOLÓGICOS REFLEXIVOS

PILAR MORALES HERRERA  
Universidad de Castilla-La Mancha

## 1. INTRODUCCIÓN\*

Este estudio se centra en el modo de acción de los verbos psicológicos reflexivos –en adelante VPR– del tipo *interesarse*, *ofenderse*, *indignarse*, *obsesionarse*, *preocuparse*<sup>1</sup>, etc. En la bibliografía no existe un consenso claro en lo relativo a cuáles son sus características léxico-aspectuales, al contrario de lo que sucede con otros verbos psicológicos, como *amar*, *saber* o *gustar*, que se clasifican sin problemas como estados dentro de los paradigmas tradicionales del *Aktionsart*.

---

\* Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a un contrato de formación predoctoral de la JCCM cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa de Empleo Juvenil, en línea con los objetivos de la RIS3 (Resolución de 14/09/2016 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes).

Agradecemos a Ángeles Carrasco su amable disposición y sus valiosos comentarios sobre el contenido de este trabajo.

1 Cuando aparecen en construcciones transitivas, estos verbos han sido llamados “verbos psicológicos de experimentante objeto”, puesto que el argumento experimentante ocupa la posición de objeto directo (a), al contrario de lo que ocurre con los verbos psicológicos de experimentante sujeto (*amar*, *saber*, *odiar*) (b) y de experimentante dativo (*gustar*, *apetecer*) (c) (Marín 2011: 26). No obstante, en este trabajo prescindimos de esta terminología, dado que estudiamos dichos verbos en construcciones sintácticas reflexivas. A propósito de la estructura temática y argumental de los verbos psicológicos reflexivos, consúltese Marín (2000: págs. 57-75) y las referencias allí citadas.

- (i). a. La rutina<sub>[TEMA]</sub> preocupa a María<sub>[EXPERIMENTANTE]</sub>.
- b. Juan<sub>[EXPERIMENTANTE]</sub> odia a María<sub>[TEMA]</sub>.
- c. No le<sub>[EXPERIMENTANTE]</sub> gusta la rutina<sub>[TEMA]</sub>.

En algunos trabajos dedicados a explorar sus propiedades léxico-aspectuales (Marín y McNally 2011, Marín 2011, 2013) se ha defendido que se trata de verbos atélicos, no dinámicos e incoativos que, sin embargo, no denotan un cambio de estado<sup>2</sup>. Los autores proponen la existencia de dos subtipos que se diferencian por su duratividad: los no puntuales (1a) –a los que denominan *estados incoativos*– y los puntuales (1b) –a los que consideran ejemplos de logros–:

- (1) a. *Aburrirse, agobiarse, avergonzarse, interesarse...*  
b. *Enfadarse, asustarse, ofenderse, excitarse...*

En la presente investigación mostraremos un punto de vista diferente. Argumentaremos, por un lado, que la división entre verbos psicológicos reflexivos puntuales y no puntuales no es nítida; y, por otro lado, que los VPR son verbos de cambio de estado que poseen una estructura eventiva compleja análoga a la de otros verbos de cambio como *deformar, arrugar, enfermar* o *contaminar*.

La estructura del trabajo será la siguiente: dedicaremos el apartado §2 a presentar la estructura eventiva de los verbos psicológicos reflexivos; en el apartado §3 estudiaremos su comportamiento aspectual a través de una batería de pruebas aspectuales; por último, el apartado §4 estará dedicado a las conclusiones.

## 2. ESTRUCTURA EVENTIVA DE LOS VERBOS PSICOLÓGICOS REFLEXIVOS

Como ya hemos señalado, Marín y McNally (2011) consideran que los verbos psicológicos reflexivos no denotan cambios de estado. No obstante, en este trabajo no compartimos dicha premisa. La observación de ejemplos como los recogidos en (2) nos permite afirmar que la denotación de un evento como el denotado por *aburrirse Juan* supone la transición entre un estado en que el sujeto afectado por el cambio (*Juan*) no está aburrido a otro estado en que lo está efectivamente. Lo mismo sucedería con *enfadarse* (‘no estar enfadado → estar enfadado’), *preocuparse* (‘no estar preocupado → estar preocupado’) e *interesarse* (‘no estar interesado → estar interesado’):

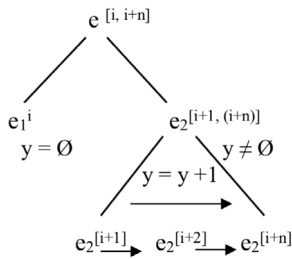
- (2) Juan se está {aburriendo / enfadando / preocupando / interesando}.

---

2 En la bibliografía suele considerarse que la incoatividad implica necesariamente un cambio de estado, por lo que los autores plantean la existencia de verbos con dos propiedades aspectuales directamente excluyentes. Consúltense Marín y McNally (2011), Marín (2011, 2013) y los trabajos allí citados para profundizar en el punto de vista de los autores.

Asimismo, este cambio de estado podría verse aumentado cualitativamente a medida que el evento se desarrolla. Es decir, la denotación de *aburrirse* supone un cambio de estado ('no estar aburrido → estar aburrido') que puede verse seguido de una serie ilimitada de cambios de estado que suponen que el grado de aburrimiento experimentado por el sujeto afectado por el cambio –(*Juan*, en (2))– es cada vez mayor. Por esto, defendemos que los VPR poseen una estructura eventiva compuesta como la de (3), que explicaremos a continuación<sup>3</sup>. Esta representación descriptiva es la que se recoge en Morales Herrera (2018) para verbos como *deformar* o *enfermar*, y está inspirada en las representaciones eventivas de Mani y Pustejovsky (2012) y Batiukova (2015).

(3)



**Leyenda:**

- e: evento.
- e1: primera fase del evento.
- e2: segunda fase del evento.
- i: momento temporal.
- i + n: momento temporal sucesivo.
- y: grado de propiedad  $A(x)$ ; esto es, y indica el grado de atributo A del objeto afectado x.

Ej.: *Aburrirse Juan*

3 Un revisor externo nos indica que el comportamiento de estos verbos se haya íntimamente relacionado con el hecho de que proceden de adjetivos y de cuáles son las características de dichos adjetivos. Efectivamente, existe una bibliografía abundante en que se estudia el comportamiento escalar de ciertos verbos deadjetivales a partir de las estructuras escalares denotadas por sus adjetivos de base. Para profundizar en este asunto, pueden consultarse, entre otros, los trabajos de Hay, Kennedy y Levin (1999), Kennedy y McNally (2005), Kennedy (2007, 2012), Kearns (2007), Bertinetto y Squartini (1995), Bertinetto y Lentovskaya (2013) y Civardi y Bertinetto (2015). No obstante, en este trabajo no hemos prestado atención a las escalas adjetivales por dos razones:

- i. La primera consiste en que la codificación de las distintas estructuras escalares posibles de los predicados verbales no depende en exclusiva del verbo. Por ejemplo, un verbo como *engordar*, que denota una escala abierta ('no hay un límite a partir del cual un ente no pueda seguir engordando'), puede denotar una escala cerrada si aparece delimitado en la sintaxis, como en *Juan engordó 5 kg*.
- ii. La segunda, es que existen verbos que denotan escalas a pesar de no ser deadjetivales, como *crecer* ('hacerse más viejo, más grande o más alto'). Precisamente, la gran mayoría de los verbos psicológicos reflexivos –que son los que interesan al propósito de este trabajo– no son deadjetivales, sino deverbales o denominales. Piénsese, por ejemplo, en *aburrirse* y *preocuparse*; *y enfadarse*, *agobiarse* o *avergonzarse*.

El símbolo  $e$  denota un evento durativo que abarca el intervalo que comienza en el momento temporal  $i$  y finaliza en un momento temporal sucesivo no delimitado ( $i+n$ ). El evento  $e$  está formado por los subeventos  $e_1$  y  $e_2$ . La transición entre  $e_1$  y  $e_2$  es instantánea (de manera que  $e_1$  es un logro): en el momento temporal  $i$  el grado de atributo  $A$  que presenta el objeto afectado  $x$  es igual a cero ( $[y = \emptyset]$ , esto es, el grado de aburrimiento de Juan es nulo) y en el momento temporal  $i+1$ , inmediatamente posterior, el grado de propiedad pasa a ser positivo ( $[y \neq \emptyset]$ , es decir, el grado de aburrimiento de Juan ya no es nulo).

La segunda fase del subevento  $e_2$  es opcional y se desarrolla en el intervalo  $[i+1, (i+n)]$ : comienza en el momento temporal en que se da el cambio de estado inicial y puede seguir desarrollándose de manera indefinida en los momentos temporales sucesivos a  $i+1$ . A medida que el subevento avanza temporalmente se produce un incremento cualitativo progresivo en el atributo que presenta el objeto afectado ( $[y = y + 1]$ ). Esto supone que, a medida que el evento se desarrolla, el grado de aburrimiento de Juan también va en aumento.

En definitiva, un ejemplo como *Aburrirse Juan* ( $e$ ) denota un evento durativo, que va desde el momento en que el aburrimiento aún no se ha dado ( $i$ ) hasta un momento temporal indefinido ( $i+n$ ), pasando de manera obligatoria por un punto en el que se produce el aburrimiento ( $i+1$ ). A partir de este punto, el grado de aburrimiento no puede ser nunca cero ( $y \neq \emptyset$ ) y puede ir creciendo progresivamente a medida que el evento se extiende temporalmente. Este último subevento carece de límites temporales y cualitativos.

### 3. PRUEBAS ASPECTUALES

En este apartado observaremos el comportamiento de los verbos psicológicos reflexivos ante una serie de pruebas aspectuales con un doble propósito: revisar las consideraciones de trabajos previos y comprobar si responden de acuerdo con lo esperable según la representación eventiva propuesta en (3). Para cumplir con este último objetivo, compararemos los VPR con verbos como *enfermar* o *deformar*, a los que le corresponde la representación eventiva de (3). Recogemos en el apartado §3.1 aquellas pruebas relacionadas con la subdivisión interna de los VPR (esto es: con la diferenciación entre VPR puntuales y no puntuales); en el apartado §3.2 nos ocupamos de las relacionadas con la telicidad; por último, el apartado §3.3 está dedicado a las pruebas sobre dinamicidad<sup>4</sup>.

---

4 En todos los casos, los juicios de gramaticalidad obtenidos a través de la introspección han sido consultados y corroborados por los de un conjunto de hablantes nativos del español peninsular.

### 3.1. Pruebas relacionadas con la subdivisión de los VPR

Como adelantábamos en la introducción, Marín y McNally (2011) y Marín (2011, 2013) diferencian entre dos subgrupos de VPR: los no puntuales (*aburrirse*, *agobiarse*, *avergonzarse*, etc.) y los puntuales (*enfadarse*, *asustarse*, *ofenderse*, etc.). Los autores indican que la combinación con el sintagma preposicional ‘*durante* x tiempo’ da lugar al primer contraste entre ambos subtipos. Los no puntuales serían compatibles con esta modificación en una lectura no necesariamente iterativa (4a), mientras que la única compatibilidad posible para ejemplos como el de (4b) –con los verbos psicológicos reflexivos puntuales– sería la iterativa. Esto se debe, según los autores, a que *durante* exige duratividad del predicado y un verbo propiamente instantáneo resulta, por tanto, incompatible con él.

- (4) a. Juan se aburrió durante dos horas.  
b. Juan se enfadó durante dos horas.

No obstante, todos los informantes consultados coinciden en señalar el mismo tipo de lectura para los ejemplos de (4a-b): aquella en que el sintagma preposicional mide la duración del estado resultante subsiguiente al cambio de estado (‘Juan estuvo dos horas {aburrido/enfadado}’).

La segunda prueba de la que se sirven Marín y McNally para defender la división en ambos tipos verbales consiste en que dan lugar a implicaciones distintas cuando aparecen con la perífrasis ‘*estar* + gerundio’. Así, estos autores consideran que, en progresivo, los VPR del tipo de *aburrirse* (5a) implican que el referente del sujeto se encuentra en el estado denotado por el verbo; al contrario de lo que ocurre con los VPR del tipo de *asustarse* (5b), donde se focaliza la fase previa al evento (como ocurriría con otros logros prototípicos como *llegar*).

- (5) a. Juan se está aburriendo → ‘Juan (ya) está aburrido’.  
b. El perro se está asustando → ‘El perro está pasando a estar asustado (pero aún no lo está)’.  
[Ejemplos tomados de Marín y McNally (2011): (8) y (9)]

De nuevo, los juicios gramaticales de los hablantes no constatan esta diferenciación, sino que nos llevan a sostener otras conclusiones. Ambos ejemplos implican que en el momento en que el evento comienza se da un cambio de estado absoluto que no se puede obviar. Esto es: la mínima cantidad de aburrimiento o miedo experimentado por el sujeto afectado por el cambio ya implica que se le considere aburrido o asustado. De este modo, si *Juan se está aburriendo* ya está aburrido; y si *el perro se está asustando* ya está asustado; independientemente de que el grado

de aburrimiento o de susto o miedo que experimenta el participante afectado por el cambio pueda ir en aumento desde ese momento inicial hasta otro posterior. Por esto, tanto los ejemplos de (6) como los de (7) resultan semánticamente anómalos<sup>5</sup>:

- (6) a. #Juan se estaba aburriendo, pero por suerte no se aburrió.
- b. #Juan se estaba avergonzando, pero por suerte no se avergonzó.
  
- (7) a. #El perro se estaba asustando, pero por suerte no se asustó.
- b. #El jefe se estaba enfadando, pero por suerte no se enfadó.

### 3.2. Pruebas relacionadas con la telicidad

Para argumentar su carácter atético, se ha aludido a la incompatibilidad de los VPR con el sintagma preposicional ‘*en x tiempo*’ en la interpretación en que se mide la duración del evento (desde su inicio hasta su culmen) (8) y a su imposibilidad de formar parte de la perífrasis ‘*terminar de + infinitivo*’ (9)<sup>6</sup> (Marín y McNally 2011, Marín 2011 y Marín 2013<sup>7</sup>):

- (8) a. #Juan se aburrió en cinco minutos.
- b. #Juan se enfadó en cinco minutos.
- c. #Juan llegó en cinco minutos.
  
- (9) a. \*Juan ha terminado de aburrirse y luego ha encendido la consola.
- b. \*Juan ha terminado de enfadarse y luego ha encendido la consola.
- c. \*Juan ha terminado de llegar y luego ha encendido la consola.

No obstante, el resultado que obtienen los VPR con respecto a estos tests puede explicarse también considerando que su estructura eventiva es la representada en

---

5 Agradecemos a un revisor externo la sugerencia sobre la necesidad de considerar estos datos.

6 Se alude también a la imposibilidad de formar construcciones absolutas con la estructura [*una vez + participio + SN*]. Hemos decidido no incluir esta prueba porque consideramos que los resultados no son concluyentes. Por ejemplo, los datos de (i) y (ii) parecen considerablemente peores que otros que presentan la misma estructura, como (iii) y (iv):

- i. \*Una vez enfadado el director, los actores trabajaron más.
- ii. \*Una vez asustados los niños, sus padres los sacaron de la atracción.

[Ejemplos (21c-d) en Marín y McNally (2011)]

- iii. Una vez preocupada tu hermana, la noticia llegará a su marido.

- iv. Una vez indignada Paqui por la subida de tasas, liderará la huelga de trabajadoras.

7 Estos trabajos defienden que los verbos psicológicos reflexivos son atéticos. Los autores entienden la telicidad como una propiedad que solo puede darse en eventos durativos, en tanto que los eventos puntuales no pueden denotar un proceso que avance hasta un punto final. En este trabajo seguiremos las propuestas tradicionales, que consideran que la telicidad y la puntualidad son propiedades independientes y compatibles entre sí y que, de hecho, están presentes en los predicados de logro.

(3). El primero de estos tests muestra que los verbos psicológicos reflexivos funcionan como ejemplos de logros prototípicos (cf. 8c): obtienen una lectura en que se mide la fase previa del evento ('pasaron cinco minutos hasta que Juan {se aburríó / se enfadó / llegó}'). El sintagma preposicional no puede medir el subevento durativo, dado que este no tiene un *telos* definido; por tanto, la única posibilidad es aquella en que 'en x tiempo' focaliza el primer subevento, que es un logro.

En cuanto a la prueba de (9), observamos que los VPR son incompatibles con la perífrasis terminativa. Desde el punto de vista de Marín y McNally, el ejemplo de (9a) debería ser agramatical por el carácter estativo de *aburrirse*; mientras que (9b) lo sería porque *enfadarse* denota un evento puntual. No obstante, esta incompatibilidad se puede explicar, en ambos casos, por la estructura subeventiva de estos verbos. La perífrasis es incompatible con el subevento de logro, en tanto que exige del predicado que sea durativo además de télico (Carrasco Gutiérrez 2006: 73); y resulta asimismo incompatible con el segundo subevento, puesto que no existe un límite cualitativo posible para el enfado o el aburrimiento que un ente experimenta.

En los ejemplos de (10) podemos observar que *enfermar* y *deformar* –cuya estructura eventiva se corresponde con la de (3)– reciben los mismos juicios gramaticales que los VPR:

- (10) a. #Juan enfermó en 5 minutos (solo disponible: 'tardó 5 min. en enfermar').
- b. #Juan deformó la figura de barro en 5 minutos (solo disponible: 'tardó 5 min. en empezar a deformarla').
- c. \*Juan ha terminado de enfermar.
- d. \*Juan ha terminado de deformar la figura de barro.

### 3.3. Pruebas relacionadas con la dinamicidad

Marín y McNally (2011) y Marín (2011, 2013) han defendido la no dinamicidad de los VPR basándose en los resultados que arrojan estos verbos en tres pruebas aspectuales diferentes: la incompatibilidad con *parar* y con adverbios del tipo *lentamente* y la imposibilidad de adoptar una lectura habitual si aparecen en Presente Simple. A continuación, revisaremos las pruebas recién mencionadas y aportaremos otras distintas que nos conducirán a una conclusión contraria a la de estos autores: los VPR son dinámicos, en tanto que denotan progreso interno en su desarrollo. En todos los test compararemos los VPR con los verbos de cambio *deformar* y *enfermar*.

Observamos que los VPR sí son compatibles con el adverbio *lentamente*<sup>8</sup> (11), así como con otros modificadores orientados a medir el progreso paulatino de las

---

8 La gran mayoría de los hablantes consultados aceptan la gramaticalidad de los ejemplos de (11), pero también algunos los consideran datos marcados. Los últimos prefieren estas oraciones cuando aparecen con el modificador *poco a poco* en lugar de *lentamente*. No obstante, hemos decidido

situaciones, como los adverbios inherentemente comparativos del tipo *notablemente* (12) y *mucho* en su lectura intensiva o diferencial<sup>9</sup> (13). En estos ejemplos, tanto los VPR (ejemplos a-b) como los verbos de cambio *deformar* y *enfermar* (ejemplos c) reciben la misma lectura: aquella en que el evento comienza y se produce un cambio de estado (el argumento afectado por el cambio pasa a estar *aburrido*, *agobiado*, *enfadado*, *indignado*, *enfermo* o *deforme*) que puede –o no– aumentar cualitativamente a medida que avanza el evento.

- (11) a. Juan {se aburría / se agobiaba} lentamente durante el debate de la sobremesa.  
 b. Juan {se enfadaba / se indignaba} lentamente durante el debate de la sobremesa.  
 c. Juan {enfermaba / deformaba la figura de barro} lentamente.
- (12) a. Juan {se aburría / se agobiaba} notablemente.  
 b. Juan {se enfadaba / se aburría} notablemente.  
 c. Juan {enfermaba / deformaba la figura de barro} notablemente.
- (13) a. Juan {se aburría / se agobiaba} mucho.  
 b. Juan {se enfadaba / se aburría} mucho.  
 c. Juan {enfermaba mucho / deformaba mucho la figura de barro}.

Pasemos ahora a la interpretación que reciben los VPR en Presente Simple. Marín y McNally (2011) y Marín (2011, 2013) señalan que los no puntuales (14a) solo reciben una lectura de “aquí y ahora”, característica de los estados, mientras que los VPR puntuales (14b) reciben una lectura habitual. No obstante, según observamos en (14), ambos tipos de verbos habilitan las dos lecturas. No se trata de un hecho sorprendente, dado que la posibilidad de recibir ambas interpretaciones es característica de los eventos dinámicos (Silvagni 2017: 129).

---

prescindir de *poco a poco* siguiendo la recomendación de uno de los revisores externos; se trata de un tipo de modificador capaz de convertir toda estructura temporal en una estructura de cambio gradual, por lo que no puede ser usado como test para determinar la estructura temporal de base.

<sup>9</sup> Siguiendo a Morales Herrera (2018: 23 y ss.), consideramos que en la lectura intensiva *mucho* mide el estado resultante graduable alcanzado en términos absolutos (véase i.); mientras que, en la lectura diferencial, *mucho* mide el grado en que se ha alcanzado un estado graduable con respecto a un estado previo (véase ii.). Sin embargo, creemos que, en los verbos que nos ocupan, ambas interpretaciones son equivalentes.

- i. Juan se enamoró mucho de María. → ‘Pasó a estar muy enamorado de María’.  
 ii. María abrevió mucho su discurso de graduación. → ‘El discurso es mucho más breve que antes’; pero no necesariamente ‘El discurso es muy breve’.  
 [Ejemplos tomados de Morales Herrera (2018: 23)]

- (14) a. Sus padres se preocupan por el futuro de Marta (→ ‘ahora mismo’ / ‘habitualmente’).  
b. El perro se asusta con los fuegos artificiales (→ ‘ahora mismo’ / ‘habitualmente’).  
c. Juan deforma la botella (→ ‘ahora mismo’ / ‘habitualmente’).

En cuanto a la compatibilidad de los VPR con la perífrasis ‘*parar de* + infinitivo’, tal y como apuntaban Marín y McNally (2011) y Marín (2011, 2013), cabe señalar que los VPR resultan agramaticales –o, al menos, gramaticalmente marcados– (véase 15). No obstante, dicha agramaticalidad no justifica por sí misma el carácter no dinámico de estos verbos<sup>10</sup>.

- (15) a. ??Juan ha parado de {aburrirse / obsesionarse / preocuparse} unos minutos.

Conviene prestar atención a la compatibilidad de los VPR con la perífrasis ‘*dejar de* + infinitivo’. Los ejemplos de (16) muestran que existen varias lecturas posibles para estos<sup>11</sup>: una iterativa (los eventos se interpretan como logros que se repiten a lo largo del periodo temporal delimitado) y dos durativas; que focalizan o bien que el estado resultante se mantiene durante el periodo considerado (a2 y b2); o bien que durante este mismo periodo se sucede una serie ilimitada de cambios de estado incrementativos (a3 y b3), que suponen que el estado resultante escale en intensidad a medida que se desarrolla el evento.

- (16) a. Juan no ha dejado de {aburrirse / obsesionarse / preocuparse} desde que vino.  
a<sub>1</sub>. ‘Desde que vino, Juan se ha {aburrido / obsesionado / preocupado} una y otra vez.  
a<sub>2</sub>. ‘Desde que vino, Juan está {aburrido / obsesionado / preocupado}.  
a<sub>3</sub>. ‘Desde que vino, Juan se ha {aburrido / obsesionado / preocupado} cada vez más.  
b. Juan no ha dejado de {enfadarse / asustarse / sorprenderse} desde que vino.  
b<sub>1</sub>. ‘Desde que vino, Juan se ha {enfadado / asustado / sorprendido} una y otra vez.

---

10 Un revisor externo sugiere que la agramaticalidad de los datos de (15) se podría explicar por el carácter no agentivo de estos verbos. Esta sería también la razón por la que *nacer* (que es un verbo agentivo que denota un evento dinámico) rechaza la perífrasis:

i \*El bebé paró de nacer.

11 Cabe señalar que no todos los hablantes entrevistados –aunque sí una buena parte de ellos– aceptan con la misma naturalidad todas las lecturas de los ejemplos de (16). En futuros trabajos, habría que determinar cuáles son los factores que dan lugar a la variabilidad en los juicios o comprobar si se debe a diferencias insalvables de idiolecto.

- b<sub>2</sub>. ‘Desde que vino, Juan está {enfadado / asustado / sorprendido}.
- b<sub>3</sub>. ‘Desde que vino, Juan se ha {enfadado / asustado / sorprendido} cada vez más.

Por otra parte, los ejemplos con verbos de cambio gradual *enfermar* y *deformar* (17c-d) solo habilitan dos lecturas cuando aparecen junto a la perífrasis ‘*dejar de + infinitivo*’: la iterativa y la durativa que supone la sucesión de cambios de estado progresivos. Esto supone un contraste interesante entre los VPR y los verbos de cambio gradual. Estos datos demuestran que los VPR tienen una estructura eventiva compleja en que el segundo subevento puede denotar o bien un cambio de estado que se mantiene estable en el tiempo, o bien un cambio de estado que crece en intensidad mientras que el evento sucede; mientras que, en el caso de los verbos de cambio gradual, el segundo subevento denota necesariamente un cambio de estado incrementativo.

- (17) c. Juan no ha dejado de enfermar desde que vino.
  - c<sub>1</sub>. ‘Desde que vino, ha enfermado una y otra vez’.
  - c<sub>2</sub>. No disponible.
  - c<sub>3</sub>. ‘Desde que vino, Juan ha enfermado cada vez más’.
- d. Juan no ha dejado de deformar la figura desde que vino.
  - d<sub>1</sub>. ‘Desde que vino, ha deformado la figura una y otra vez’.
  - d<sub>2</sub>. No disponible.
  - d<sub>3</sub>. ‘Desde que vino, la figura está cada vez más deforme’.

La última prueba que proponemos está tomada de Morales Herrera (2018: 73 y ss.). Consiste en coordinar dos proposiciones que tienen el mismo verbo principal. En la primera de ellas el verbo aparece en aspecto Aoristo; en la segunda, formando parte de la perífrasis continuativa ‘*seguir + gerundio*’ conjugada en Pretérito Perfecto Simple. Por una parte, el Aoristo focaliza la consecución del *telos*; por otra parte, la perífrasis continuativa focaliza la fase incrementativa subsiguiente. En (18) observamos que tanto los VPR como los verbos de cambio gradual *deformar* y *enfermar* pueden aparecer en esta estructura. Este resultado respalda de manera evidente la adecuación de la representación eventiva que proponíamos en (3) para estos predicados verbales.

- (18) a. Juan se avergonzó de su madre por aquel comentario homófobo y siguió avergonzándose cada vez más conforme el debate avanzaba.
- b. Juan se enfadó enseguida por mi actitud y siguió enfadándose cada vez más.
- c. Juan deformó la figura de barro y siguió deformándola cada vez más.

#### 4. CONCLUSIONES

Las pruebas aspectuales a las que se ha sometido a los verbos psicológicos reflexivos (véase la tabla resumen de *Fig. 1*) permiten extraer varias conclusiones interesantes. Por una parte, cabe señalar que la subdivisión de VPR que se hace en la bibliografía previa no se muestra productiva, en tanto que los dos subtipos tienen un rendimiento idéntico en lo esencial. Por otra parte, el comportamiento aspectual de los VPR evidencia que poseen una estructura subeventiva como la que reflejábamos en (3), semejante a la de otros verbos como *deformar* o *enfermar*. En otras palabras, se trata de eventos complejos formados por una fase de logro seguida de una fase no obligatoria que implica un cambio gradual ilimitado en el argumento afectado por el cambio. Ambos subeventos son susceptibles de ser focalizados en diferentes contextos sintácticos. En definitiva, al contrario de lo que se proponía hasta ahora en la bibliografía, los verbos psicológicos reflexivos denotan eventos de cambio de estado, télicos y dinámicos, que, dada su estructura compleja, pueden denotar tanto eventos puntuales como durativos.

	<b>Aburrirse</b>	<b>Enfadarse</b>	<b>Deformar</b>
'Durante x tiempo'	Duración del estado resultante	Duración del estado resultante	-Duración del estado resultante -Duración de la fase incremental
'Estar + gerundio'	Implica cambio de estado absoluto	Implica cambio de estado absoluto	Implica cambio de estado absoluto
'En x tiempo'	Fase previa	Fase previa	Fase previa
'Terminar de + infinitivo'	*	*	*
<i>Lentamente</i>	✓	✓	✓
<i>Notablemente</i>	✓	✓	✓
<i>Mucho</i> (lectura diferencial)	✓	✓	✓
'Dejar de + infinitivo'	Iterativa	Iterativa	Iterativa
	Foco en la fase durativa estática	Foco en la fase durativa estática	-
	Foco en la fase durativa incremental	Foco en la fase durativa incremental	Foco en la fase durativa incremental
Interpretación Presente Simple	'ahora mismo' / 'habitualmente'	'ahora mismo' / 'habitualmente'	'ahora mismo' / 'habitualmente'
Aoristo + 'seguir + gerundio'	✓	✓	✓

Fig. 1: Tabla resumen del comportamiento de los VPR ante las pruebas aspectuales consideradas

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATIUKOVA, Olga (2015): “Event structure and lexical semantics in a scalar approach to actionality”, en Elisa Barraji3n L3pez, Jos3 Luis Cifuentes Honrubia y Susana Rodr3guez Rosique (eds.): *Verb Classes and Aspect*, 9, p3gs. 21-59.
- BERTINETTO, Pier Marco y Anna LENTOVSKAYA (2013): “Degree verbs. A contrastive Russian-English analysis”, *Quaderni del Laboratorio di Linguistica*, 12, p3gs: 1- 27, Pisa, Scuola Normale Superiore di Pisa.
- BERTINETTO, Pier Marco y Mario SQUARTINI (1995): “An attempt at defining the class of gradual completion verbs”, en Pier Marco Bertinetto *et al.* (eds.): *Temporal Reference, Aspect and Actionality. 1: Semantic and Syntactic Perspectives*, Torino, Rosenberg & Sellier, p3gs. 11-26.
- CAMUS Bergareche, Bruno (2006): “*dejar de + infinitivo*”, en Luis Garc3a Fern3ndez (dir.), *sub voce*.
- CARRASCO Guti3rrez, 3ngeles (2006): “*acabar de + infinitivo (2)*”, en Luis Garc3a Fern3ndez (dir.), *sub voce*.
- CARRASCO Guti3rrez, 3ngeles (2006a): “*parar de + infinitivo*”, en Luis Garc3a Fern3ndez (dir.), *sub voce*.
- CARRASCO Guti3rrez, 3ngeles (2006b): “*terminar de + infinitivo*”, en Luis Garc3a Fern3ndez (dir.), *sub voce*.
- CIVARDI, Eduardo y Pier Marco BERTINETTO (2015): “The semantics of degree verbs and the telicity issue”, *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, vol. 4, 1, p3gs. 57-77.
- DE MIGUEL, Elena (1999): “El aspecto l3xico”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gram3tica descriptiva de la lengua espa3ola*, Madrid, Espasa-Calpe, vol. 2, cap. 46, p3gs. 2977-3060.
- DE MIGUEL, Elena y Marina FERN3NDEZ LAGUNILLA (2004): “Un enfoque subeventivo de la relaci3n entre predicados secundarios y adverbios de manera”, *Revue Romane*, 39 (1), p3gs. 24-44.
- FILIP, Hana (2012): “Lexical aspect”, *The Oxford handbook of tense and aspect*, p3gs. 721-751.
- GARC3A FERN3NDEZ, Luis (dir.) (2006): *Diccionario de per3frasis verbales*, Madrid, Gredos.
- GARC3A FERN3NDEZ, Luis (2006a): “*estar + gerundio*”, en Luis Garc3a Fern3ndez (dir.), *sub voce*.
- HAY, Jennifer, Christopher KENNEDY y Beth LEVIN (1999): “Scalar Structure underlies telicity in «Degree Achievements»”, en Tanya Mathews y Devon Strolovitch (eds.): *Proceedings of SALT IX*, Cornell University, 127-144.

- KEARNS, Kate (2007): “Telic senses of deadjectival verbs”, *Lingua*, vol. 117, no1, págs. 26-66.
- KENNEDY, Christopher (2007): “Vagueness and grammar: the semantics of relative and absolute gradable adjectives”, en *Linguist Philos*, 30, págs. 1-45.
- KENNEDY, Christopher (2012): “The composition of incremental change”, en Violeta Demonte y Louise McNally (eds.), *Telicity, Change, and State: A Cross- categorial view of Event Structure*, Oxford, Oxford University Press, págs. 103- 120.
- KENNEDY, Christopher y Louise McNally (2005): “Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates”, *Language*, vol. 81, nº 2, págs. 345-381.
- MANI, Inderjeet y James PUSTEJOVSKY (2012): *Interpreting motion: Grounded representations for spatial language*, Nueva York, Oxford University Press.
- MARÍN, Rafael (2000): *El componente aspectual de la predicación*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARÍN, Rafael (2011): “Casi todos los predicados psicológicos son estativos”, en Ángeles Carrasco Gutiérrez (ed.): *Sobre estados y estatividad*, Munich, Lincom, págs. 26-44.
- MARÍN, Rafael (2013): *La stativité dans tous ses états*, Memoria de habilitación, Université Paris 8.
- MARÍN, Rafael y Louise McNally (2011): “Inchoativity, change of state, and telicity: Evidence from Spanish reflexive psychological verbs”, *Natural Language & Linguistic Theory*, vol. 29, nº 2, p. 467-502.
- MORALES HERRERA, Pilar (2018): “Verbos de cambio gradual: comportamiento aspectual y tratamiento escalar”, *Másteres de la UAM Año académico 2015-2016*, Madrid, UAM Ediciones.
- SILVAGNI, Federico (2017): Entre estados y eventos: un estudio del aspecto interno del español.
- VENDLER, Zeno (1957): “Verbs and times”, *The Philosophical Review*, vol. 66, no 2, págs. 143-160. Reproducido en Zeno Vendler, *Linguistics and Philosophy*, Ithaca-New York, Cornell University Press, 1967, págs. 97-121.



# EL USO PSEUDO-COPULATIVO DEL VERBO *SALIR*: COACCIÓN Y REINTERPRETACIÓN<sup>1</sup>

LINGHAN XIONG

Universidad Autónoma de Madrid

## 1. INTRODUCCIÓN

Los verbos pseudo-copulativos son una serie de verbos, predicativos en su significado original, que en ciertos contextos pierden la mayor parte de su significado y al mismo tiempo adquieren características similares a las de los copulativos: como hacen estos, en su nuevo uso pasan a servir de nexo entre el sujeto y su atributo sin aportar mucha carga semántica a la predicación. Por ejemplo, *salir* tiene como significado habitual «pasar de dentro afuera» (*DLE* 2014), pero en ocasiones pierde su contenido de movimiento y se utiliza de forma parecida a los verbos copulativos, como en *este plato sale muy rico*  $\approx$  ‘este plato está muy rico’<sup>2</sup>.

En las páginas que siguen me propongo investigar el uso pseudo-copulativo del verbo de movimiento *salir* por tres razones: primero, porque es uno de los dos verbos pseudo-copulativos que no muestran restricciones sobre el atributo, ya que

---

1 La investigación que subyace al presente trabajo ha sido financiada con una beca del Gobierno de China. Además, quiero dar las gracias a los evaluadores anónimos del monográfico por sus observaciones y sugerencias respecto del manuscrito sometido a evaluación. Agradezco también a Elena de Miguel, tutora de mi tesis doctoral por sus sugerencias respecto de la primera versión del trabajo. Los errores que persistan son solo míos.

2 Se usa el símbolo ‘ $\approx$ ’ en vez de ‘=’ para expresar que los verbos pseudocopulativos tienen más matices aspectuales que los verbos copulativos y no son intercambiables en todos los contextos.

admite atributos compatibles tanto con *ser* como con *estar*; en segundo lugar, porque el análisis de los datos parece revelar que *salir* aporta más de un tipo de matiz aspectual en su empleo pseudo-copulativo; uno y otro comportamiento hacen su estudio muy interesante, y a ello, se añade, además, que no existen todavía muchos estudios especializados en el uso pseudo-copulativo de *salir*; en general, los estudios sobre verbos pseudo-copulativos suelen centrarse en los verbos estativos (cfr. Morimoto y Pavón Lucero 2007a) o en los de cambio (cfr. Van Corp 2017).

El presente trabajo se organizará en cuatro secciones. Dedicaré la primera sección a localizar el constituyente que desempeña el papel clave para determinar el uso pseudo-copulativo del verbo *salir*. A continuación, en la segunda sección intentaré discriminar este uso pseudo-copulativo del uso predicativo y de un tercer uso de *salir* como auxiliar de perífrasis. Después, me propongo indagar la posibilidad de atribuir la recategorización del verbo *salir*, de predicativo a pseudo-copulativo, a un mecanismo de coacción, en términos del modelo del Lexicón Generativo (LG en adelante) propuesto en su versión clásica por Pustejovsky (1995). Por último, analizaré el comportamiento aspectual del verbo *salir* mediante tres pruebas, teniendo en cuenta los dos tipos de interpretaciones que construye. Además, para asegurar que los datos comprendan todos los posibles casos combinatorios, he consultado la herramienta digital llamada *Sketch Engine* (herramienta de análisis textual en línea que entre otras funciones permite el análisis de colocaciones gramaticales y léxicas extrayendo de otros corpus el comportamiento gramatical y colocacional de una palabra). Los datos extraídos de ese corpus se referencian en el texto con la abreviatura *ETT*.

## 2. EL CONSTITUYENTE POSVERBAL COMO FACTOR DETERMINANTE DEL USO PSEUDO-COPULATIVO DEL VERBO SALIR

El primer objetivo de este trabajo es localizar el elemento que determina el uso pseudo-copulativo de *salir*. En los tres grupos de ejemplos incluidos infra se observa que la presencia de un constituyente posverbal cambia la naturaleza del verbo *salir*, que se convierte en un verbo pseudo-copulativo cuando lleva un complemento adicional. Así, mientras que (1a) se interpreta como ‘se han publicado las notas del examen’ –*salir* significa aquí «darse al público» (DLE 2014)–, el adverbio *bien* en (1b)<sup>3</sup> desencadena la interpretación pseudo-copulativa: ‘las notas del examen resultan ser buenas’. Del mismo modo, la presencia de *perfecto* en (2b) cambia el significado de (2a): de ‘Juan aparece en la foto’ a ‘Juan queda perfectamente fotografiado en la foto’. Por último, la interpretación predicativa de (3a), ‘he soluciona-

<sup>3</sup> El uso de la almohadilla # indica que la oración es perfectamente aceptable pero en un sentido distinto del que se le atribuye en el análisis del trabajo.

do el crucigrama’, pasa a pseudo-copulativa en (3b): ‘he hecho el crucigrama pero resulta estar mal hecho’, ligada a la presencia de *mal*. De estos ejemplos podría deducirse que el elemento que determina el uso pseudo-copulativo del verbo *salir* es el constituyente posverbal: *bien* en (1b), *perfecto* en (2b) y *mal* en (3b).

- |     |   |                     |
|-----|---|---------------------|
| (1) | a. Han salido las notas del examen.         | (predicativo)       |
|     | b. Han salido (#bien) las notas del examen. | (pseudo-copulativo) |
| (2) | a. Juan sale en la foto.                    | (predicativo)       |
|     | b. Juan sale (#perfecto) en la foto.        | (pseudo-copulativo) |
| (3) | a. Me ha salido el crucigrama.              | (predicativo)       |
|     | b. Me ha salido (#mal) el crucigrama.       | pseudo-copulativo)  |

### 3. USO PSEUDO-COPULATIVO DEL VERBO SALIR FRENTE AL USO PREDICATIVO Y AUXILIAR DE PERÍFRASIS

Voy a dedicar este apartado a comprobar la validez de la afirmación anterior. En realidad, *salir* puede llevar distintos tipos de complemento en la posición posverbal y las distintas combinaciones se corresponden con tres usos diferentes del verbo. Por ejemplo, en (4a), *salir* tiene un uso predicativo como verbo de movimiento que denota el evento de pasar de dentro a fuera y *cansado* funciona como un predicado secundario. Se interpreta como ‘Juan ha salido de clase y está cansado cuando sale’. En cambio, en (4b) *estudioso* funciona como un atributo que denota una propiedad que manifiesta el sujeto; en este caso la paráfrasis adecuada no es ‘Juan ha salido y es muy estudioso’ sino ‘Juan ha resultado ser muy estudioso’. No obstante, en algunos casos es muy tenue la diferencia entre el uso pseudo-copulativo y el predicativo. Por ejemplo, (4c) se puede interpretar como ‘Juan ha pasado a estar fuera (de algún sitio) y está tranquilo cuando sale’ o ‘Juan ha resultado ser tranquilo’. De hecho, la ambigüedad no solo se da en ejemplos en los que no se puede discriminar entre un uso pseudo-copulativo y un predicativo del verbo sino que también la encontramos en ejemplos como (4d-e), en los que el participio que aparece con el verbo *salir* puede desencadenar en el verbo la interpretación correspondiente a la del auxiliar de una construcción perifrástica o el sentido propio de un uso pseudo-copulativo, el que, según la RAE y ASALE (2009: §38.3d), corresponde a «*resultar* y *salir* [cuando] se usan con adjetivos y participios en expresiones atributivas que expresan daño o perjuicio».

- |     |  |                     |
|-----|--|---------------------|
| (4) | a. Juan ha salido cansado de la clase.       | (predicativo)       |
|     | b. Juan ha salido muy estudioso.             | (pseudo-copulativo) |
|     | c. Juan ha salido tranquilo.                 | (ambigüedad)        |
|     | d. Juan salió favorecido por la suerte.      | (auxiliar)          |
|     | e. Juan ha salido muy favorecido en la foto. | (pseudo-copulativo) |

En realidad, no es difícil distinguir estos dos usos porque «sólo las construcciones en las que el participio funciona como un adjetivo son totalmente equiparables a las copulativas» (Porroche, 1990: 86). Por ejemplo, en (4d) el participio *favorecido* es de categoría verbal, como confirma el hecho de que puede coaparecer con el sintagma preposicional nucleado por la preposición *por*, constituyente típico de las oraciones pasivas: por eso, en (4d) *salir* desempeña el papel de verbo auxiliar de una perífrasis de participio (con sentido pasivo). En cambio, en (4e) la presencia del cuantificador de grado *muy* implica que *favorecido* es un adjetivo y que *salir* funciona en este caso como un verbo pseudo-copulativo con la interpretación ‘la imagen de Juan ha resultado estar favorecidamente fotografiada en la foto’.

De los ejemplos de (4) se puede concluir que para discriminar el uso pseudo-copulativo del verbo *salir* de sus otros dos usos, es importante que exista un constituyente posverbal de categoría no verbal que constituya la única predicación del sujeto; por esta última condición, este constituyente ha de ser obligatorio; el procedimiento más sencillo para comprobar la obligatoriedad de un elemento es observar si la oración cambia de significado en su ausencia. En contra de lo que afirma la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: §38.3n), según la que «el verbo *salir* admite usos predicativos no relacionados con la perífrasis» como en *Han salido muy bien en las fotos*. En realidad, *salir muy bien en la foto* significa ‘ha resultado estar muy bien fotografiado en la foto’, que es una interpretación pseudo-copulativa que indica el estado resultante en el que queda el sujeto. En ella, el constituyente posverbal *bien* es la única predicación del sujeto y su ausencia da lugar a un cambio de significado en el verbo *salir*: si se suprime *bien*, *han salido en las fotos* toma la acepción predicativa «aparecer en una fotografía o en un medio de comunicación» (DUE 2016). En suma, *bien* constituye un atributo obligatorio en el caso que nos ocupa y el verbo tiene por tanto un uso pseudo-copulativo.

En realidad, los dos requisitos han de satisfacerse simultáneamente: es decir, solo cuando exista un componente posverbal que sea de categoría no verbal y que constituya la única predicación del sujeto al mismo tiempo, el verbo tendrá un uso pseudo-copulativo.

Por eso, cuando el constituyente posverbal es un gerundio, como en (5), aunque tal gerundio constituya la única predicación, el verbo *salir* no tiene un uso pseudo-copulativo sino que funciona como verbo auxiliar de perífrasis, puesto que como Fernández Leborans (1999: 2364) afirma, «los verbos copulativos son compatibles exclusivamente con una categoría no verbal, mientras que los auxiliares se construyen con categorías verbales no personales (infinitivos, gerundios y participios)».

(5) Nadie sale ganando y todos pierden.

(auxiliar)

#### 4. USO PSEUDO-COPULATIVO EN EL SENTIDO DE COACCIÓN

Abordo en este apartado la cuestión de mayor interés teórico, la de cómo un verbo de movimiento como *salir* deja de ser predicativo para recibir un uso pseudo-copulativo. De acuerdo con Luo (2016), la Estructura Argumental (*cf.* Pustejovsky 1995) de *salir* como verbo de movimiento contiene dos argumentos: el argumento auténtico [entidad física (+dinámica)] y el argumento por defecto [entidad locativa (+espacio acotado)]<sup>4</sup>. Ahora bien, el verbo a veces se combina con argumentos que no satisfacen los requisitos selectivos del predicado como en *el chico les ha salido muy estudioso* (donde falta el argumento por defecto [locativo]) o en *la sospecha ha salido falsa* (donde carece del sujeto [+animado] y del argumento por defecto [locativo]). Cuando eso ocurre, Luo (2016) propone (en línea con De Miguel 2012) que tiene lugar un mecanismo de coacción que desencadena un cambio de significado en el verbo, que adopta un uso extendido: una especie de vaciado semántico para poder coaparecer con argumentos en principio incompatibles. Partiendo de esta hipótesis, propongo que el uso pseudo-copulativo de *salir* también puede analizarse recurriendo al mecanismo de coacción. Lo que queda por determinar es la condición concreta que desencadena la coacción para que el verbo *salir* pase del uso predicativo al uso pseudo-copulativo en los casos que nos ocupan.

De acuerdo con los datos mencionados, el uso pseudo-copulativo de *salir* no deriva simplemente de la ausencia de un argumento auténtico de tipo [+dinámico] ni de la falta de un argumento por defecto de tipo [+locativo]: de hecho, *salir* tiene usos predicativos como «darse al público» (DLE 2014) mencionado en (1a) *han salido las notas del examen*, donde solo hay un sujeto [-dinámico] y no aparece ningún argumento [+locativo]. En realidad, para analizar la condición que provoca la coacción de *salir* como pseudo-copulativo, hay que considerar varias posibilidades con respecto al constituyente posverbal en términos de predicados de individuo y predicados de estadio que respectivamente «expresan propiedades estables, no accidentales y atemporales» y «corresponden a estados transitorios, accidentales o limitados en el tiempo» (Marín 2004: 20).

Si el constituyente posverbal es un predicado de individuo que denota una propiedad inherente del sujeto, como *trabajador*<sup>5</sup> o *bueno*, el verbo *salir* tendrá

---

4 Según la definición de Pustejovsky (1995), un argumento auténtico es un parámetro de una unidad léxica que se realiza sintácticamente y el argumento por defecto es un parámetro que forma parte de la estructura lógica de una unidad léxica, aunque no siempre se realice sintácticamente. En el caso de *salir*, el argumento auténtico se refiere al sujeto con el rasgo [+dinámico]. Por ejemplo, en la oración *Juan sale de casa*, *Juan* es el argumento auténtico mientras que el argumento por defecto se refiere al lugar del que sale el sujeto, así que en este caso es *de casa*.

5 Cabe destacar que no cualquier predicado de individuo puede servir en ese ejemplo, puesto que *ser inteligente* no es una cualidad o propiedad que puede formar el colegio. Pero otras cualidades como *ser obediente*, *ser trabajador* sí que pueden servir en este caso.

siempre un uso pseudo-copulativo, con independencia de si el sujeto es [+dinámico], como *los niños* en (6a), o de si hay un argumento [+locativo], como *de este colegio* en (6a) y *de esta fábrica* en (6b). Un predicado de individuo basta siempre para desencadenar la coacción en el verbo *salir* porque este tipo de constituyente asume la plena predicación semántica del sujeto y requiere solo un nexo sintáctico entre el sujeto y la predicación; la única vía para legitimar la oración es que *salir* deje de ser predicativo, pierda su capacidad de seleccionar argumentos y se convierta en un verbo pseudo-copulativo, lo que consigue al reducirse a su contenido mínimo (probablemente aspectual y, en concreto, resultativo) y ceder al atributo la función de predicar del sujeto.

- (6) a. Todos los niños salen trabajadores de este colegio.  
b. Los zapatos salen buenos de esta fábrica.

Si el constituyente posverbal es un predicado de estadio (ya sea un adjetivo o un adverbio), hay tres posibilidades. En caso de que el sujeto sea [-dinámico], *salir* tiene siempre una interpretación pseudo-copulativa, como en (7a-c). Ahora bien, en casos donde el sujeto es [+dinámico], la ausencia de un argumento [+locativo] resulta esencial para desencadenar la coacción. Por ejemplo, la existencia del argumento [+locativo] *de las numerosas curvas* en (8a) y *del cine* en (8b) favorecen la interpretación predicativa del verbo *salir* mientras que (9a) y (9b) presentan la interpretación pseudo-copulativa por carecer del complemento [+locativo]. Por tanto, si el constituyente posverbal es un predicado de estadio, el verbo *salir* deja de ser predicativo en dos condiciones: cuando el sujeto es [-dinámico] o cuando el complemento no designa, ni literal ni metafóricamente, el punto de origen del movimiento descrito por *salir*.

- (7) a. La reunión salió regular e incluso mal por falta de contenido. (ETT)  
b. Los panes salen ricos. (ETT)  
c. Con ropa mezclada de todos los colores, la toallita siempre sale sucia. (ETT)  
(8) a. El coche puede salir bien de las numerosas curvas. (ETT)  
b. La gente va a salir contenta del cine. (ETT)  
(9) a. El coche sale bien en cualquier velocidad. (ETT)  
b. Mis alumnos siempre han salido contentos con los resultados obtenidos. (ETT)

Si el constituyente posverbal es un adjetivo que puede funcionar como predicado de individuo y también como predicado de estadio, caben cuatro posibilidades. Por ejemplo, si el sujeto es [-dinámico], como *esta película* en (10a), el

adjetivo *aburrida* solo puede predicar una propiedad del sujeto *película*<sup>6</sup>, así que el constituyente posverbal asume la plena predicación del sujeto y *salir* se ve coaccionado como verbo pseudo-copulativo desempeñando el papel de un nexo entre el sujeto y el atributo. La oración de (10a) puede ser interpretada como ‘es verdad que esta película ha resultado ser aburrida’. No obstante, si el sujeto es [+dinámico] como *nadie*, *todo el mundo* y *Juan* en (10b-d), habrá tres posibilidades: cuando no hay argumento [+locativo] que denote origen, *salir* presenta uso pseudo-copulativo como en (10b-c): en (10b) *aburrido* se interpreta como predicado de individuo (‘nadie resulta ser aburrido en esta familia’) y en (10c) como un predicado de estadio que describe el estado resultante del agente que participa en el evento denotado por el sustantivo *película* (‘todo el mundo acaba estando aburrido después de ver esta película’); no obstante, cuando aparece un argumento [+locativo], como *el museo* en (10d), *salir* funciona como verbo predicativo que denota movimiento y se interpreta como ‘cuando entré en el museo, estaba contento y cuando salí, estaba aburrido’.

- (10) a. Es verdad que esta película ha salido aburrida.  
b. Nadie sale aburrido en esta familia.  
c. Todo el mundo sale aburrido de esta película.  
d. Entré en el museo contento y salí aburrido.

De acuerdo con los datos analizados, se puede concluir que cuando el constituyente posverbal es un predicado de individuo como (6a-b), tal constituyente desencadena una coacción del verbo *salir* como pseudo-copulativo mientras que cuando el constituyente posverbal es un predicado de estadio, el hecho de que el sujeto no sea [+dinámico] como (7a-c) y (10a) o, aunque lo sea, el hecho de que no exista un argumento [+locativo] como (9a-b) y (10b-c), es fundamental para provocar la coacción en el verbo *salir* y hacerle perder su función predicativa.

## **5. CLASIFICACIÓN ASPECTUAL DEL VERBO SALIR EN SU USO PSEUDO-COPULATIVO**

La última cuestión que voy a abordar es lo que constituye en mi opinión la cuestión más relevante respecto del uso pseudo-copulativo del verbo *salir*: la de su clasificación aspectual según el atributo con que se construye. Como sabemos, en comparación con los verbos copulativos, los verbos pseudo-copulativos de cambio de estado aportan más matices aspectuales, pese a su relativa falta de

---

6 Aquí *aburrido* no se interpreta como un predicado secundario como sucede con otros verbos de movimiento *María ha llegado aburrida* porque para legitimar esta función, el sujeto debe tener el rasgo [+animado] (e incluso [+humano]) mientras que la *película* no lo tiene.

carga semántica: por ejemplo, *está contento* describe una situación estática frente a *se pone contento*, que implica una situación dinámica. En el caso de *salir*, como hemos visto, se distingue de otros verbos pseudo-copulativos (a excepción de *resultar*) porque admite atributos compatibles con *ser* (como *estudioso*) y atributos compatibles con *estar* (como *bien*), lo que ha motivado bastante discusión respecto del valor aspectual de *salir* en su uso pseudo-copulativo. Por una parte, Morimoto y Pavón Lucero (2007b) insisten en que *salir* pertenece al grupo de verbos pseudo-copulativos aspectuales eventivos que expresan un evento de cambio mientras que Luo (2016) en su tesis doctoral sobre *salir* atribuye al verbo un aspecto estativo en su uso pseudo-copulativo.

Para ello, he optado por analizar la clasificación aspectual partiendo de la interpretación semántica. Por un lado, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: §38.3d), «Los verbos *resultar* y *salir* se construyen con dos interpretaciones», una es «cambio de estado» (materializada como estado resultante de un evento o culminación de un cambio en que el sujeto está involucrado) y la otra denota «experimentación, manifestación o constatación» (materializada como la cualidad o propiedad de un objeto o una persona). Por el otro, según De Miguel (1999: 2979), «el aspecto informa sobre la manera en que un evento se desarrolla u ocurre: implicando un cambio (por ejemplo, en el caso de *madurar*) o la ausencia de cambio (por ejemplo, en el caso de *estar verde*)», lo que determina que un evento sea caracterizado como dinámico o como estático. De aquí podría deducirse que *salir* implica un aspecto estático cuando construye con atributos la interpretación de *experimentación, manifestación o constatación* mientras que denota un aspecto dinámico cuando expresa la interpretación de *cambio de estado*. Confirmando esta hipótesis mediante tres pruebas que permiten distinguir el aspecto dinámico del aspecto estático.

La primera prueba que confirma que un verbo tiene aspecto dinámico es que acepte formar una perífrasis progresiva del tipo <*estar* + gerundio>. De nuevo con De Miguel (1999: 3008), «el matiz progresivo se obtiene en español por medio de una determinada perífrasis (<*estar* + gerundio>)». Como el matiz progresivo indica que un evento progresa, solo es compatible con eventos dinámicos; los eventos estáticos rechazan esta perífrasis (\**Juan está sabiendo inglés*).

Si se aplica esta prueba al caso de *salir* pseudo-copulativo, se observa que, por una parte, los tres ejemplos de (11), cuyos atributos denotan el estado resultante de un evento al construirse con *salir*, aceptan la estructura <*estar* + gerundio>. El evento responsable del estado alcanzado puede ser implícito o explícito. Por ejemplo, en la Estructura de *Qualia* (cfr. Pustejovsky 1995) del sujeto *pan* en (11a), el *quale* agentivo es *hacer* y *hacer el pan* denota un evento dinámico delimitado que tiene dos fases: un proceso y un logro; el logro, a su vez, tiene también dos sube-

ventos: logro puntual y estado final<sup>7</sup> (cfr. De Miguel y Fernández Lagunilla 2004, 2007; De Miguel 2015). Como el proceso de *hacer el pan* es durativo, (11a) puede ser interpretado como ‘alguien está haciendo el pan y este pan no está bien hecho en algunos lados’. Es decir, el *pan* experimenta un cambio de estado de [-existente] a [+existente], y el evento de hacer el pan culmina en un estado final, en el que no está bien hecho. Para el caso de (11b) y (11c), aunque *cara* y *vencedor* son dos atributos que suelen combinarse con *ser*, la interpretación aún implica un *cambio de estado*, ya que describen el estado resultante de un evento. Por ejemplo, (11b) puede ser interpretado como ‘el resultado de la entrega del poder a Pujol nos está saliendo muy caro a los valencianos’ y (11c) puede entenderse como ‘resulta que el pueblo puede y está volviéndose vencedor’.

- (11) a. El pan no está saliendo bien en algunos lados. (ETT)
- b. La entrega del poder a Pujol nos está saliendo muy cara a los valencianos. (ETT)
- c. El pueblo puede y está saliendo vencedor. (ETT)

Por otra parte, los tres ejemplos de (12), cuyo atributo describe una propiedad que ha sido descubierta en el sujeto, son todos agramaticales. Por ejemplo, *salir* en (12a) no admite la perífrasis progresiva, que selecciona un valor dinámico, debido a que el atributo *estudioso* no hace referencia a un evento que progresa a lo largo del tiempo; igualmente, tampoco en (12b-c) *salir* admite la perífrasis progresiva, ya que los predicados *salir inteligente* y *salir buen matemático* describen la propiedad de una persona y no denotan un evento dinámico.

- (12) a. \*El niño está saliendo estudioso.
- b. \*Mi hijo está saliendo inteligente.
- c. \*Juan está saliendo buen matemático.

La segunda prueba a la que voy a someter el verbo pseudo-copulativo *salir* para saber si tiene o no un valor aspectual dinámico consiste en comprobar si admite o no la interpretación de habitualidad, como todos los verbos dinámicos. Es obvio

---

7 Según De Miguel y Fernández Lagunilla (2004), además de la clasificación básica de estado, proceso y logro puntual, los eventos complejos que poseen más de una fase pueden clasificarse en cinco tipos. Aquí *hacer el pan* debe pertenecer al tipo de transición compuesta de una fase de proceso y una de logro donde el logro puede ser subdividido en dos fases, una es el punto puntual y la otra es el estado final en que culmina el proceso. Los eventos que corresponden a este tipo son eventos delimitados con duración que culminan en la fase final (*leer un libro, pintar un cuadro*). En el caso de (11a), el proceso de hacer el pan desemboca en el logro de que el pan está hecho y el logro puede ser subdividido en el logro puntual del momento en que el pan cambia del estado de [-existente] a [+existente] y el estado final de que el pan está bien hecho.

que los cuatro casos de (13) aceptan perfectamente el marcador *siempre* de la interpretación habitual en el sentido de que ha ocurrido varias veces el evento y siempre tiene el mismo resultado, lo que implica que cuando la combinación tiene la denotación de *cambio de estado*, *salir* presenta un aspecto dinámico.

- (13) a. En las tres eliminatorias que se enfrentaron, siempre salieron vencedores los ingleses. (ETT)  
 b. Con ropa mezclada de todos los colores, la toallita siempre sale sucia. (ETT)  
 c. Su marido siempre sale más favorecido en las fotos que le hace usted. (ETT)  
 d. No sé por qué, pero estas excursiones casi siempre salen bien. (ETT)

Entre estos cuatro casos, algunos eventos son explícitos como *eliminatorias* en (13a) o *excursiones* en (13d) pero también hay eventos implícitos en la Estructura de *Qualia*<sup>8</sup> o en el contexto. Por ejemplo, el evento implícito en (13b) es *lavar la toallita* y es lógico interpretarlo como ‘la toallita siempre sale sucia cada vez que se lava con ropa mezclada de todos los colores’. Para el caso de (13c), el evento implícito deriva del *quale* agentivo de *foto* que es *hacer la foto* cuyo resultado es ‘la imagen de su marido siempre está reproducida de forma favorecida en las fotos que le hace’.

En cambio, los ejemplos de (14) son incompatibles con *siempre*: la lectura de habitualidad no se legitima porque la combinación entre *salir* y predicados de individuo como *estudioso*, *inteligente* o *buen matemático* denota el estado subsiguiente a un cambio de estado, un evento de resultado, que desencadena la adquisición de esa propiedad, y una vez que se tiene, ya no se puede repetir el cambio de estado (de no tenerla a tenerla) en el mismo sujeto, por eso, *salir* presenta el aspecto estático al construir con predicados de individuo interpretaciones de *experimentación*, *manifestación* o *constatación*.

- (14) a. \*El niño siempre sale estudioso.  
 b. \*Mi hijo siempre sale inteligente.  
 c. \*Juan siempre sale buen matemático.

También hay otra prueba que puede justificar nuestra hipótesis. Como indica De Miguel (1999: 3018), «por lo que respecta a la distinción entre predicados estativos y dinámicos, ‘un estado se da’, mientras que ‘un evento dinámico ocu-

8 La Estructura de Qualia es uno de los cuatro niveles de representación léxica en la Teoría del Lexicón Generativo propuesto por Pustejovsky (1995). La Estructura de Qualia contiene cuatro roles que codifican las informaciones léxicas y relación lógica para describir una palabra que son respectivamente: quale formal (rasgo formal que distingue el objeto en un dominio más extenso), quale constitutivo (relación entre un objeto y sus constituyentes), quale télico (función del objeto) y quale agentivo (origen o creación de un objeto).

re'». Por eso, los eventos aceptan la construcción <ocurrir que> mientras que los estados no la aceptan. Así que de los cuatro ejemplos de (15), los dos que presentan aspecto dinámico son casos en los que *salir presidente* y *salió bien* denota un cambio de estado mientras que los otros dos casos manifiestan un aspecto estático puesto que en ellos el atributo (*buen matemático* y *estudioso*) describe una propiedad del sujeto.

- (15) a. Ocurrió que salió presidente por la mayoría de votos.  
b. \*Ocurrió que salió buen matemático.  
c. Ocurrió que la comedia salió bien.  
d. \*Ocurrió que el niño salió muy estudioso.

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, en este trabajo he defendido que es la naturaleza del constituyente posverbal la que permite discriminar el uso pseudo-copulativo de *salir* de sus otros dos usos (el predicativo y el auxiliar de perífrasis). El constituyente posverbal que soporta la única predicación de una oración y que no tiene categoría verbal, es un atributo y determina el uso pseudo-copulativo del verbo *salir*. En efecto, he defendido que la recategorización de *salir* de verbo predicativo a verbo pseudo-copulativo se debe a la operación de un mecanismo de coacción cuyas propiedades y funcionamiento están aún por determinar con más datos. Finalmente, he analizado los posibles valores aspectuales de *salir* en su uso pseudo-copulativo y he investigado las causas de que en unos casos tenga una interpretación estática (cuando se interpreta con el sentido de *manifestación, experimentación o constatación*) y en otros presente un aspecto dinámico (en las combinaciones con interpretación de *cambio de estado*).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE MIGUEL, Elena (1999): «El aspecto léxico», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060.
- DE MIGUEL, Elena (2012): «Verbos de movimiento en predicaciones sin desplazamiento espacial». *Verba Hispanica: Anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 20 (1), 185-207.
- DE MIGUEL, Elena (2015): «Lexical agreement processes: on the construction of verbal aspect», en Elisa Barraón López, José Luis Cifuentes Honrubia y Susana Rodríguez Rosique (eds.): *Verbal classes and aspect*. Amsterdam: John Benjamins, 131-152.

- DE MIGUEL, Elena y María FERNÁNDEZ LAGUNILLA (2004): «Un enfoque subeventivo de la relación entre predicados secundarios y adverbios de manera». *Revue Romane*, 39, 24-44.
- DE MIGUEL, Elena y María Fernández Lagunilla (2007): «Sobre la naturaleza léxica del aspecto composicional», en Pablo Cano López (coord.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 2, tomo 1. Madrid: Arco Libros, 1767-1778.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, María Jesús (1999): «La predicación: las oraciones copulativas», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, 2357-2460.
- LUO, Ying (2016): *Verbos de desplazamiento en español y en chino: un análisis subléxico de su significado y sus extensiones semánticas*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- MARÍN, Rafael (2004): *Entre ser y estar*. Madrid: Arco Libros.
- MOLINER, María (2016): *Diccionario de uso del español*, cuarta edición. Madrid: Editorial Gredos. [DUE 2016 en el texto]
- MORIMOTO, Yuko y María Victoria PAVÓN LUCERO (2007a): «Los verbos pseudocopulativos estativos del español: propiedades aspectuales y sintácticas», en Pablo Cano López (coord.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 2, tomo 1. Madrid: Arco Libros, 1785-1796.
- MORIMOTO, Yuko y María Victoria PAVÓN LUCERO (2007b): *Los verbos pseudocopulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- PORROCHE Ballesteros, Margarita (1990): *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Pórtico.
- PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASALE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición. Barcelona: Espasa Libros. [DLE 2014 en el texto]
- SKETCH ENGINE (2011): *Spanish Web 2011 (esTenTen11, Eu + Am)* [en línea], disponible en <<https://app.sketchengine.eu/>> [consultado en septiembre-octubre de 2018]. [ETT en el texto]
- VAN GORP, Lise (2017): *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español: estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

**CAPÍTULO 2.**  
**SOCIOLINGÜÍSTICA**



# **SPEAKER LEGITIMACY IN CONTEXTS OF MINORITY LANGUAGE REVITALIZATION: A CASE STUDY OF ATTITUDINAL RESPONSES TOWARDS VARIETIES OF BASQUE**

**KAROLIN BREDA<sup>1</sup>**

EUROPA-UNIVERSITÄT VIADRINA FRANKFURT (ODER)

## **1. INTRODUCTION**

Who is a legitimate speaker of Basque? In contexts of minority language revitalization, this question becomes crucial in relation to the increasing numbers of “non-native” speakers, who play an active role in maintaining and reviving the minoritized language and culture. In the case of Basque (which has been subject to gradual abandonment since the beginning of the fifteenth century), the creation of a unifying standard variety in the late 1960s marked an important milestone on the road to language revitalization and official recognition, as it represents a powerful tool both for language learners and for language planners. Nevertheless, the emergence of the new standard variety has given rise to various questions, as for a very long time, Basque and its numerous local dialects had been «lived out as a local language» (Urla 2012: 77).

With the implementation of Euskera Batua (lit. ‘unified Basque’), Basque native speakers were suddenly confronted with issues of social belonging, correctness of speech and appropriateness of language use in different contexts. Against this back-

---

1 euv134935@europa-uni.de

drop and as part of my master's thesis, I conducted a speaker assessment experiment and a quantitative survey among Basque speakers in the province of Gipuzkoa in order to gather attitudinal responses as well as attributions towards the different local varieties of Basque, which provide interesting insights into how social meaning is created by the use and choice of language varieties in the context of Basque. The participants of my study reacted to four different audio stimuli and responded to various questions about language practice and their personal perspective on the use and functions of different Basque varieties. The analysis of my data indicates that the standard variety Euskera Batua is socially accepted, but that there is also a clear tendency of local dialect speakers to claim the ownership of the 'original' Euskera. Local varieties seem to be generally connected to nativeness, authenticity, belonging and to identity-forming functions, whereas the standard is linked to social cohesion, utility, written language and even to artificiality.

Based on the findings of the present study, I argue that these attitudinal and ideological attributions may put pressure on so-called new speakers of Basque, who acquire the language «by means other than family transmission» (Ortega *et al.* 2015: 86). Speaker legitimacy is not a given and may constantly be negotiated by language users (Costa 2015: 129), but in the present case, new speakers of Basque who usually learn the standard variety, may feel that they lack legitimacy on the Basque «linguistic market» (Bourdieu 1991) and therefore recur to speaking Spanish instead. The following paper explores this issue by analysing phenomena closely linked to language attitudes such as folk beliefs about language and ideological frameworks, which could best be subsumed under the term «language regard» (*cf.* Preston 2015).

## **2. THE STANDARDIZATION OF BASQUE**

The Basque Country is characterised by a heterogenous linguistic landscape: in Gipuzkoa, more than half of the population is euskaldun (Basque-speaking), whereas in Biscay it is only a third and in Alaba less than a third of the total population (Gobierno Vasco 2014). In some villages, the whole population speaks Euskera, in some cities like Vitoria-Gasteiz, it is difficult to find Basque speakers, who only constitute 21,5% of the capital's population. This situation is due to a development that we call language shift (Fishman 1991). The association of Castilian with status and formality and that of Euskera with informal home-family contexts is due to this process that has been going on since the 15th century. Socioeconomic changes and political measures both in Spain and in France accelerated the Basque language loss. After Franco's rigid oppression of the Spanish regional languages, small bottom-up initiatives to revitalize Euskera developed into large official campaigns in order to recover from the past centuries. In the research fields related to sociology of language

ge and language planning, this process gained increasing attention through Joshua Fishman's model of «Reversing Language Shift» (1991).

### **2.1. The Implementation of a New Variety**

In order to facilitate the revitalization of Basque, language planners had been looking for a way to standardize the Basque language in order to provide it with some norms and a representative basis and also to provide a basis for Basque learners. Supporters of this idea were convinced that the only way Basque would survive was by elaborating its functions through standardization. This task required enormous efforts regarding the public and private promotion of the new variety. It also implied sharing functional domains with Spanish or French while taking away functions from the local dialects.

Euskera Batua, a standard variety which brings together different elements from all local varieties, has been implemented in 1968 by the Academy of the Basque Language (Euskaltzaindia). The reasons for the success of Batua are multifaceted. Apart from the very favourable social and ideological circumstances, Hualde and Zuazo underline the fact that at the time of its creation, Euskera Batua was «nobody's spoken language» (2007: 7). Although the founding dialects of Euskera Batua were the most prestigious ones among Basque speakers, these dialects were not “occupied” by the elites, as the latter rather spoke Spanish. However, when dealing with the implementation of a norm, language planners have to foresee that this project will not only entail positive consequences. A spoken language is hard to control by external planning, and therefore it is no wonder that some of its users may disapprove of the normative interventions of the Language Academy.

### **2.2. The Dialect-or-Standard-Debate**

In the case of Basque, the implementation of the new standard variety triggered a controversial debate about how to establish uniform pronunciation rules with Euskera Batua being limited to a written norm and about its degree of artificiality vis-à-vis the numerous traditional dialects. The fact of Euskera Batua becoming a competitor of these dialects turned quickly into a matter of controversy. In the first decades after the implementation of Euskera Batua, the so-called «euskaldun zaharrak», that is the generation of native dialect speakers, experienced indeed some insecurity about their way of speaking, as language advocates promoted the standard being the more ‘correct’ and pure language (Urla 2012: 92).

Examining how this problem was faced in the early eighties in the town of Usurbil (Gipuzkoa), social anthropologist Jaqueline Urla illustrates the example of young Basque speakers who learned the new standard forms and began to correct

the way of speech of their own parents and grandparents who, as a consequence, developed an ‘inferiority complex’ about their way of speaking Euskera (*ibid.*).

In the case of Basque language media reception, recent studies reported that many viewers did not identify with the variety they saw and listened to (Moriarty 2007). Related to this topic, Kelly-Holmes *et al.* argue, that «top-down language policing can create a sense of dislocation among the audience it is intended to serve and a devaluing of the linguistic capital of certain speakers in a heteroglossic situation» (Kelly-Holmes *et al.* 2009:231).

Nowadays, this situation has changed significantly. On the basis of the fear that local varieties and ‘authentic Basque’ may disappear or be stigmatized and that Batua would be overused, even in informal situations, dialect loyalty has increased over the last years (Amorrortu 2000: 51-53). This finds expression in the use of dialects in some local magazines and in the introduction of local dialect use on the first educational levels, e.g. in Biscay (Hualde and Zuazo 2005: 13). Also Basque mass media have become aware of the need to promote other varieties than exclusively Euskera Batua.

### **3. COLLECTING RESPONSES TOWARDS BASQUE VARIETIES IN GREATER SAN SEBASTIÁN**

My data collection took place in Gipuzkoa, the province with the highest percentage of Basque-speaking population. Out of a total population of 662.963, it counted 348.899 Basque speakers in 2011, that is 52,6% Euskaldunak (Basque speakers) in Gipuzkoa, compared to 30,3% Euskaldunes in Biscaya and 22,9% Euskaldunak in Alava (Gobierno Vasco 2014: 31). When it comes to the statistics of native speakers, the figures look somewhat different. In the Basque Autonomous Community, only 18,6% are native Basque speakers and 4,9% are bilingual native speakers (*ibid.*: 59). If we contrast the high number of Basque speakers in Gipuzkoa to the significantly lower numbers of native Basque speakers, it becomes clear that new speakers play an important role in maintaining a strong Basque-speaking population. The 2011 government’s report shows that almost half of the Basque Autonomous Community’s Basque-speaking population are euskaldun berriak (*ibid.*: 73).

However, since we have to take into account that reported knowledge of a language does not automatically mean that people use the language, we obtain the most revealing results by comparing the figures of Basque-speakers with the figures of reported language use at home. In the whole Basque Autonomous Community, only 7,1% of the new speakers use Euskera at home, and 11% use Euskera and Spanish at equal shares. My study is situated in this context and the question : Who can be considered as legitimate speaker of Basque? is so important, especially for

language planners and advocates of Euskera, because there is an interest in knowing if the way of speaking of the non-natives is accepted by the linguistic community, as the vitality of this community depends on these speakers.

### **3.1. Research Context and Method**

The present study which was conducted in spring 2017 is based on an online survey and includes a speaker assessment experiment (verbal guise technique) and a short questionnaire. In the first section, participants had to react to four different audio stimuli by filling in a semantic differential with 15 different variables. In a second section, I asked four questions about personal beliefs related to Basque and to its varieties. These questions required multiple choice or free-text answers. The third part consisted of seven questions concerning personal information as well as language acquisition and language use in daily life. The most complex step in the preparation was the creation of the audio stimuli, which consisted of a simple story's short retelling. The selection of Basque speakers in my direct environment in Berlin was quite limited and as a consequence I had to rely on their local varieties and linguistic competence.

The final assessment experiment included three different stimuli recorded by two speakers and an additional one from a local TV show on EITB-1 with a speaker from Azpeitia (named Gip-4 in the following): the first stimulus (Bisc-1) was a western sub-dialect of Biscayan spoken in the small coastal town Bakio. The speaker from Bakio also recorded the Batua stimulus (Bt-3). The second stimulus (Gip-2) consisted of central Gipuzkoan dialect recorded by a Basque speaker from San Sebastián. The university faculties based in Donostia-San Sebastian served as a channel to distribute the survey to the target group. The online questionnaire got a feedback of 142 participants. The 18-25 age cohort of this sample represents 88%. The participant's mother tongue (L1) is distributed as follows: 80 participants are native speakers of a Basque local variety, 49 participants are Spanish natives, 12 participants are native to Euskera Batua, and 1 participant is an English native. The figures show a strong correlation of the urban-rural divide and the participants' native tongue. Almost all participants who grew up in an urban environment acquired Spanish as native language, whereas participants from rural areas are mostly native to Basque.

For the analysis, the correlating variables (contrasting pairs) from the semantic differential had to be clustered under different dimensions, in order to explain the distribution of the data (*cf.* Amorrortu 2000: 131). To do this, a data analysis was carried out by using the principal components analysis (PCA), a multivariate technique that identifies components – or dimensions – under which the correlating variables can be grouped together. In the case of this study, the mean values of the

15 variables were correlated with each other and were clustered in three different dimensions: performance (variables like authentic, pleasant etc.) professionalism (variables like formal, educated, prestigious) and solidarity (variables like openminded, attractive, hardworking).

### 3.2. Results

Most attitudinal studies of this kind focus on two different dimensions when it comes to the analysis of the data: a status or prestige dimension and a solidarity dimension. Normally, the findings show a strong opposition between these two dimensions, e.g. a variety which is rated high within prestige or status, is rated quite low within the solidarity dimension. In this case, the results show a somewhat different situation:

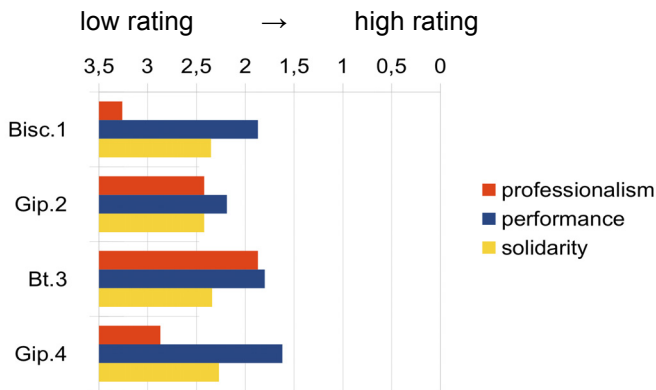


Fig.1: Evaluation of the speaker assessment experiment

The evaluation of the whole sample shows that the respondents do not have stereotypes of the speakers of distinct varieties in the solidarity dimension. However, they consider above all Euskera Batua and also Gipuzkera from San Sebastián to be more formal and professional than the Biscayan (Bisc-1) and the Gipuzkoan (Gip-4) stimulus from Azpeitia. When it comes to the performance dimension, respondents preferred the most fluid and natural speakers. In general it can be stated that those findings are congruent with the findings within the distinct sociolinguistic determinants (e.g. age, origin, native language). In all cases, there is no or very little deviation from the mean values of the whole sample. Only one determinant shows influence within the performance dimension: when separated by native language, the answers show that L2 Basque speakers (Spanish native speakers) rated the Biscayan variety (Bisc-1) as very authentic, but as a much less pleasant hearing

experience than the other stimuli. This may indicate that even if the speakers with strong local dialects are seen as very authentic, Spanish native respondents perceive the standard to be more pleasant to listen to. Since most Spanish natives did not acquire any other resource than the standard variety, the Batua and Gipuzkoan speakers may be easier to understand or more familiar to them.

Nevertheless, it is striking that all respondents, no matter what sociolinguistic background, reacted similar to the four stimuli. Since more than 31% of the respondents are from outside Gipuzkoa, it is possible to show that Gipuzkoan speakers did not prefer the Gipuzkoan variety in the solidarity dimension. Just like the other respondents, they did not make significant differences between the speakers. Likewise, respondents from more rural environments did not deviate in their reactions from the respondents that are from the capitals.

What do these findings tell about the actual status of Basque standard and varieties? Several studies about attitudes in multilingual contexts report a clear opposition between prestige and solidarity of the majority and the minority language. The majority language is highly rated in the status dimension, whereas it is low rated when it comes to solidarity. The minority language represents the opposite case. This scheme can be recognized in the case of Spanish and Euskera (Echeverría 2003: 393f.).

Consequently, one could argue, that this opposition is likely to occur regarding Euskera Batua and Basque vernaculars. In fact, the results of this study likewise show that Euskera Batua is favoured in the professionalism dimension. However, similar to the findings of Amorrortu (2000), the ratings of the standard in the solidarity dimension are just the same as for the dialect stimuli. From the fact that there are no strong stereotypes regarding the speakers of different varieties, one can conclude that today the (no more 'new') standard is socially established and well accepted, at least by young Gipuzkoan speakers. Until recently, people argued that «euskara batua is still nobody's *real* native language [emphasis in original]» (Hualde and Zuazo 2007: 16).

Nowadays, the situation seems to have changed for some of the younger generation. This is also confirmed by the number of L1 Batua speakers among the respondents (12 out of 142, that is 8,45%). The high solidarity with the Gipuzkoan stimulus who's performance rating was lower than the other stimuli's as well as the high solidarity with Batua are indicative for the general tolerance towards L2 speakers. Generally speaking, the findings show that there is no ingroup favouritism among Gipuzkoan speakers. However, the Gipuzkoan case is a special one because its variety is very close to Batua. If the study would have focused exclusively on Biscayan speakers or on speakers from Iparralde, the results would certainly have been different.

Therefore, it is important to take into account that the present outcomes cannot be generalized for all Basque speaking provinces. Regarding the professionalism

dimension, the high rating of Euskera Batua is also an indicator for the variety that has been officially promoted. Traits like formality and professionalism are usually associated with languages that are used in the public domain, such as in governmental institutions, mass media and education (Echeverria 2003: 393). As Bourdieu argues, languages which are imposed and supported by the government are likely to become dominant (Bourdieu 1991). Within the performance dimension, there is a visible tendency among respondents to connect perceived authenticity of speech to a positive hearing experience. In most cases, the dialects are perceived as the most authentic varieties. This can be interpreted as indicative of loyalty towards local dialects or even of a certain «dialectal pride» (Amorrortu 2000: 173) among Basque speakers. As we have seen, this connection between perceived authenticity and high ratings of the ‘pleasant’ trait is less observable among Spanish natives. They may not share the loyalty towards local dialects to the same extent as Basque native speakers, because in many cases, they do not have access to these linguistic resources.

#### **4. THE SOCIAL VALUE OF LOCAL VARIETIES AND STANDARD BASQUE**

The questions in the online survey with free-text answers sought to find out which particular traits the respondents attribute to Euskera Batua and to the local varieties. It is assumed that members of a speech community share «a general set of beliefs about appropriate language practices, sometimes forming a consensual ideology, assigning values and prestige to various aspects of the language varieties used in it» (Spolsky 2004: 14). The respondents’ statements about adequate language use and the status of Basque varieties therefore reveal information concerning prevalent beliefs among L1 and L2 Basque speakers. The analysis of the given answers uncovers a strong contrast between the characteristics attributed to Basque dialects and the standard, although not all of them are necessarily congruent across the data.

##### **4.1. Contrasting Attributions to Local Varieties and to the Standard**

The respondents’ perceptions of Basque local dialects and Euskera Batua complete the image of the broad social acceptance of all Basque varieties, but they clearly show a pattern of antagonistic functional attributions. I will outline the categories of frequently recurring trait attributions and give some significant examples. 45% of the answers to the question ‘What are the advantages of Euskera Batua?’ involved a reference to easier communication between all Basque speakers: «The advantage of Batua could be that it acts like a neutral Euskera which serves our mutual understanding, for us who speak different dialects as well as for those who

are learning Euskera» (participant OB 67<sup>2</sup>; translated from Basque). This example takes up the ascription of Batua as a ‘neutral’ variety. The respondent probably refers to the view of Batua as a variety «from nowhere» which belongs to «nobody in particular» (Woolard 2005). In places where Basque is commonly used, Euskera Batua may be considered as the more neutral, anonymous language. Still, it is not unmarked, because in the bilingual context the majority language is the unmarked public language (*ibid.*: 5). In this case, the use of Basque in public always involves a socio-cultural, ideological, if not political positioning of the speaker. Even in Basque-speaking environments, Batua is a marked form of language, because it identifies the speaker as non-native or at least as somebody who is «not from here» (Lantto 2015: 25f.; Woolard 2005). Lantto argues that new Basque speakers (from Bilbao, in her case) might therefore prefer to speak Spanish to not attract attention to their forms of speech and to pass unnoticed (2015: 26).

Nevertheless, the perceived anonymity of the standard is also seen as social advantage: respondents state that it is «very useful to understand each other between people from different places» (participant OB 107; translated from Basque). Batua is the variety that is supposed to be used anywhere and with anyone (Urla 2012: 95). Therefore it creates social cohesion among new and old Basque speakers, regardless of their local variety. Many of the answers emphasize the utility of the standard. It is among others referred to as «good instrument» (participant OB 241), «useful» (participants OB 97; OB 144; OB 107), «facilitating» communication between Basque speakers (participants OB 209; OB 237). Furthermore, by drawing the line between «us who speak different dialects» and «those who are learning Euskera», the respondent (OB 67; translated from Basque) refers to a common dichotomy: the border demarcation between natives and non-natives. Native speakers seem to be aware of the standard’s necessity and benefit for language learners. Nevertheless, it is assumed that native Basques do not feel comfortable when using Batua. Furthermore, respondents emphasize the importance of Euskera Batua serving the purpose of a uniform written standard, similar to the diglossic situation with written standard German in the German-speaking parts of Switzerland.

Since the establishment of Batua, texts written in any other variety became very rare: «For us natives, Batua is just for writing. There are some expressions we would never write, but we always use them when we speak our local dialect» (informal conversation with participants held in Arano, October 2016). However, this view seems to ignore the fact that for some of the younger generation, Batua has already become a native tongue. Can we therefore assume that in the eyes of native Basque dialect speakers, the Batua speakers lack of ‘nativeness’ as they

---

2 The abbreviation ‘OB’ stands for ‘Old Basque’, ‘NB’ indicates ‘New Basques’.

speak a variety that is designated to serve the function of a written and formal standard? Conversely, one has to ask if dialect speakers feel their varieties to be ‘less correct’ than the standard variety, as the latter is institutionally sustained and broadly perceived as the formal and official Basque language (*cf.* Urla 2012: 92)? The examination of the answers to the question of the local dialects’ benefits provides further information regarding this issue.

The most significant contrast between the local dialects and Batua is created by the attribution of unification (or universality) to the standard variety and that of plurality to the dialects. The standard is perceived to create social cohesion among the speakers, whereas the local varieties are believed to produce the specific character of the language as well as a sense of belonging to a particular place or community. The ascription to Euskera Batua that «it makes us all equal» (participant NB 20; translated from Basque) stands in direct contrast to the attributions to the Euskalkiak, which are seen as «something special from every place which distinguishes it from the others» (participant NB 311; translated from Basque).

The most frequent attribution to Basque local dialects in the data is that of «richness», «treasure» or «wealth», that is Basque speakers perceive variable ways of speaking Euskera as culturally and linguistically enriching (*cf.* Urla 2012: 95). Similarly, the varieties are described as cultural heritage that is worth being protected. This argument is related to the idea of the dialects’ historicity, which, in contrast to the ‘artificially created’ standard variety, connotes the preservation of the «original» (participant NB 101) Euskera: «[The dialects] are our authentic roots, what makes Euskera special and the way of maintaining the inner culture of every little village» (participant NB 20; translated from Basque). Interestingly, this attribution is often produced through a negative contrast with Batua. In these cases, the standard is presented as a variety which lacks authenticity, nativeness or which even threatens the persistence of the dialects. Batua is perceived as in the following example: «The local dialects enrich Euskera, Batua oppresses it» (participant OB 113; translated from Basque). This kind of negative connotation of Batua is not uncommon among euskaldun zaharrak. The author of the following answer uses the organic metaphor of the language being ‘alive’ to produce a contrast between dialects and standard: «[The dialects] are the treasures of Euskera. They reflect the living Euskera. Nobody knows how to use Batua with vitality» (participant OB 315; translated from Basque) Euskera Batua is seen as an ‘invented’ (and therefore artificial) variety that cannot be spoken like the other varieties. Speakers are convinced that they ‘own’ their local varieties.

The standard, on the other hand, to be a variety which is always ‘learned’ in an educational setting, from both native and new Basque speakers. Whereas many participants stated before that Batua was the ‘easier way’ to communicate, native

Basque speakers seem to perceive their local varieties as being the simplest way of communication in everyday life, particularly because Batua is «too technical», as participant (OB 229) believes. The statements presented above reflect the general tendency of the queried speakers to link local varieties to historicity, authenticity and nativeness. Basque speakers value them in an aesthetic and emotional way, stressing their identity-forming function both for the places and for the individuals as they create a strong sense of community among speakers of a small limited territory.

#### **4.2. Language and Place - Basque Varieties within the Ideology of Authenticity**

According to the data, authenticity seems to be one of the most important legitimating elements of Basque speakers. Kathryn Woolard states that

[w]ithin the logic of authenticity, a speech variety must be perceived as deeply rooted in social and geographic territory in order to have value (...). [It] must be very much “from somewhere” in speakers’ consciousness, and thus its meaning is profoundly local. (2005: 2)

The varieties ‘from somewhere’ are highly valued within this conception, whereas the standard variety «lacks value in this system» (*ibid.*). Being a product of linguistic engineering, Euskera Batua is viewed by the speakers as useful tool or vehicle to revitalize and normalize the Basque language and to create social cohesion. Nevertheless, it is considered to be less authentic and, at worst, to be a completely artificial variety that does not belong to anybody or anywhere (see Fig 2).

local varieties	standard variety
authentic	artificial
original	technical
the real Basque	facilitates communication
plurality	useful
cultural heritage	linguistic tool
emotional	unifying
culturally enriching	neutral
informal	norms and rules
rooted	formal
expression of local culture	professional
beautiful	written language
character	for Basque learners
inclusive	
↓	↓
„from somewhere“	„from nowhere“

Fig.2: Contrasting trait attributions to Basque local varieties and to the standard.

Space-relatedness of language through a «historically grown bond between the community and the language» (Tacke 2015: 120) has a central place within the ideological concept of Euskera, as it serves nationalists and non-nationalists to claim the political and linguistic territory. Within a language it is the local varieties which link the language (and therefore also the speaker) to a particular geographic space. The data has shown that native Basque speakers strongly identify with their local speech variety, whereas the standard is viewed as a variety “from nowhere” without history.

## **5. CONCLUSION: WHO IS A LEGITIMATE SPEAKER OF BASQUE?**

If we take an overall look at the findings from the present study, there seems to be a tendency of local dialect speakers to claim the ownership of the ‘original’ Euskera and even L2 Basque speakers link the dialects to originality, purity, identity and tradition. Second language learners usually want to achieve a high degree of authenticity in the acquired language. If in the present case the native Basque speaker is considered to be the authentic speaker, then the ideal would be to acquire a vernacular form of speech or a local dialect in order to be considered a legitimate Basque speaker. Within this logic, the image of Penelope Eckert’s «dialectological posterchild» (Eckert 2003: 392), that is the male peasant or shepherd from the mountain village, seems to be still relevant in Basque popular ideology. The reference to the ideal authentic speaker may create a lot of pressure on new speakers, as they also set high demands to themselves, trying to speak the ‘purest’ form of Basque without switching to Spanish.

To come back to the opening question: within the logic of authenticity which has been explained above, new speakers would be accepted as legitimate speakers if they were perceived by other (Basque) speakers as authentic speakers. Therefore, they would need to have access to vernacular forms of speech. Since the classroom Basque is usually the standard variety which lacks value within the ideology of authenticity, new speakers may have problems in accessing and acquiring the necessary linguistic resources to be fully accepted as Basque speakers. However, according to Bourdieu, legitimacy is dependent on appropriateness in a given context and something that is ‘done’ instead of a feature that is ‘inherent’ to or ‘owned’ by the speakers (Bourdieu 1977: 650). In order to learn more about the legitimacy of the speaker, we should focus the legitimisation practices and processes that take effect in the context of minority languages like Basque. Since native Basque speakers seem to feel more ‘authoritative’ over what is legitimate Basque and what is not than new speakers, the latter could find themselves in a situation which is perfectly described by Michael Hornsby:

[...] in a minority language setting, if you are not known locally, if you attempt to use the minority language in, say, an institutional setting where it is not regularly heard, if your capacity to understand is thrown into doubt, or you have the wrong accent or use 'faulty' or too standard grammar, then you might find yourself delegitimized as a speaker and addressed in the majority language. (2015: 12)

Constituting almost half of the Basque speaking population in the Basque Autonomous Community, new speakers are very important to the numbers and demographic representativity of the language. Language planners and experts currently predict that the new Basque-speakers will overtake the numbers of native speakers in the near future. With that in mind, it may become even more obvious that Basque language planners (e.g. the government and the media) should rethink the existing norms and policing and work on helping new speakers get access to Basque-speaking social networks and communities of practice outside the classroom context, not only to guarantee that non-traditional speakers will have enough opportunities to use Euskera, but particularly to provide them with the necessary linguistic resources to use the language in any kind of context.

## REFERENCES

- AMORRORTU, Estibaliz (2000): *Linguistic attitudes in the Basque Country: the social acceptance of a new variety*. Los Angeles: Department of Linguistics, University of Southern California.
- BOURDIEU, Pierre ([1982]1991): *Language and symbolic power*. Edition by J. B. Thompson. Cambridge: Polity Press.
- COSTA, James (2015): «New speakers, new language: on being a legitimate speaker of a minority language in Provence». *International Journal of the Sociology of Language*, 231: 127-145.
- ECHEVERRIA, Begoña (2003): «Language ideologies and practices in (en)gendering the Basque nation». *Language in Society*, 32, 383–413.
- ECKERT, Penelope (2003): «Elephants in the Room». *Journal of Sociolinguistics*, 7 3: 392-397.
- GOBIERNO VASCO (2014). *V mapa sociolingüístico 2011*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jauriaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HORNSBY, Michael (2015): *Revitalizing Minority Languages: New Speakers of Breton, Yiddish and Lemko*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HUALDE, José Ignacio and Koldo ZUAZO (2007): «The standardization of the Basque language». *Language Problems and Language Planning*, 31 2, 143–168.

- KELLY-HOLMES, Helen, MORIARTY, Mairéad and Sari PIETIKÄINEN (2009): «Convergence and divergence in Basque, Irish and Sámi media language policing». *Language Policy*, 8 3, 227–242.
- LANTTO, Hanna (2015). *Code-switching in Greater Bilbao : A bilingual variety of colloquial Basque*. Doctoral Thesis [online], available at <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154646>> [Retrieved in March 2017].
- MORIARTY, Mairéad (2007): *Minority Language Television as an Effective Mechanism of Language Policy: A comparative study of the Irish and Basque socio-linguistic contexts*. Limerick: University of Limerick.
- PRESTON, Dennis R. (2015): «Does language regard vary?» In Prikhodkine, Alexei and Dennis R. Preston (eds.): *Responses to language varieties: variability, processes and outcomes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1-39.
- SPOLSKY, Bernard (2004): *Language policy*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- TACKE, Felix (2015): *Sprache und Raum in der Romania: Fallstudien zu Belgien, Frankreich, der Schweiz und Spanien*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- URLA, Jacqueline (2012): *Reclaiming Basque: language, nation, and cultural activism*. Reno: University of Nevada Press.
- WOOLARD, K. (2005). *Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority*. UC San Diego: Institute for International, Comparative, and Area Studies [online], available at <<http://escholarship.org/uc/item/47n938cp>> [Retrieved in September 2017].
- ZUAZO, Koldo (2000): *Euskeraren Sendabelarrak*. Irun: Alberdania.

# VARIACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y MORFOSINTÁCTICA: ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL ESPAÑOL DE LA MANCHA

PILAR PEINADO EXPÓSITO  
ILLA-CSIC

## 1. INTRODUCCIÓN

Norma prescriptiva y variación siempre han sido dos conceptos enfrentados. Algunos hablantes rechazan ciertas formas porque saben que se alejan de la norma del español estándar. Ahora bien, ¿esta actitud es generalizada para todos los hablantes de una misma lengua o existen diferencias con base en alguna variable? A estas y a otras preguntas pretendemos responder en el presente trabajo, tal y como Gómez Seibane y Ramírez Luengo (2014) disponen para el castellano del País Vasco.

Nuestro propósito es conocer la actitud de los hablantes del español de La Mancha hacia sus propios rasgos gramaticales y hacia los rasgos de otras variedades. De esta manera, podremos dar respuesta a las cuestiones planteadas, ya que las actitudes lingüísticas pueden contribuir “poderosamente a la difusión de los cambios lingüísticos, a la definición de las comunidades de habla [...] y, en general, a una serie amplia de fenómenos estrechamente relacionados con la variación lingüística en la sociedad” (Blas Arroyo 1994: 143 *apud* González Martínez 2010: 59).

Para ello, en primer lugar, explicaremos aquellas consideraciones teóricas en las que se fundamenta el trabajo. Tras ello, expondremos cuál ha sido nuestro punto de partida y de qué se trata: consiste en la realización de un cuestionario sobre

actitudes relacionadas con fenómenos locales y de otras variedades que pasamos a doce informantes de la variedad distribuidos según sexo y edad. A continuación, revisaremos los resultados que hemos obtenido a partir del cuestionario y con ello, si hay cambios significativos en cuanto a la variable. Para terminar, formularemos unas primeras conclusiones y añadiremos la bibliografía que hemos utilizado.

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PREVIAS

En primer lugar, antes de efectuar el análisis de los datos, es conveniente establecer un planteamiento teórico breve en el que se definan de modo general los conceptos fundamentales sobre los que se apoya nuestro trabajo. Así pues, para abordar el estudio sociolingüístico de ciertos fenómenos lingüísticos de una lengua se debe aludir a dos nociones: variedad estándar y variedad local<sup>1</sup>.

Para empezar, es pertinente señalar qué se entiende por *variedad*. Consiste en un conjunto de rasgos lingüísticos empleados en un conjunto específico de circunstancias sociales (Penny 2004: 42). A partir de ello, denominamos *variedad estándar* al modelo ideal de lengua que los hablantes de una comunidad deben seguir. Incluye los rasgos lingüísticos de la lengua general, y se crea por la necesidad de fijar una norma y de crear un modelo de lengua nacional (Moreno Fernández 2014: 25). No obstante, cabe insistir en que se trata de un ideal y, por tanto, no existe un hablante perfecto de la variedad estándar. Por su parte, la *variedad local*<sup>2</sup> es aquella que recoge algunos usos que se apartan de la variedad estándar y otros que comparte con ella. No hemos de olvidar, pues, que el paradigma de corrección para la variedad local es la variedad estándar.

El español es una lengua pluricéntrica, ya que no posee una única norma culta. Por ello, genera más de una variedad estándar en función del lugar geográfico. Para nuestro estudio, tomaremos como variedad estándar el español peninsular cuya norma culta se basa de manera amplia en rasgos del español septentrional<sup>3</sup>. En el caso de la variedad local, hemos seleccionado el habla de la comarca de la Mancha.

Así pues, a algunos de los lectores puede sorprenderles que consideremos de manera independiente esta variedad. Moreno Fernández admitía que la distribución

---

1 En la actualidad, Moreno Fernández (1990) se ha referido a estos dos conceptos como *norma general* y *norma particular*, respectivamente; en el caso de Gómez Seibane y Luengo Ramírez (2014), se ha optado por *norma normativa* y *norma particular*. Para nuestro estudio, utilizaremos los que se recogen en el cuerpo del trabajo.

2 Hemos preferido no aludir a la noción de ‘dialecto’ para no entrar en el debate sobre cuándo una variedad puede considerarse tal. No hemos de olvidar que los criterios que normalmente subyacen bajo esta denominación son extralingüísticos y, por tanto, no son de interés para nuestro estudio.

3 No podemos asumir una equivalencia unívoca entre variedad estándar y español septentrional, ya que algunos de sus rasgos no se incluyen dentro de la variedad mencionada.

lingüística de los rasgos de esta región no era homogénea y distinguía diversas áreas lingüísticas (Moreno Fernández 1996: 230). Para nuestro caso, tomaremos como base esta última afirmación junto con la de Molina Martos (2010: 89-90) que considera esta comunidad un habla de transición atravesada por un haz de isoglosas que representa los límites geográficos de diversos desarrollos lingüísticos. Asimismo, es interesante que de modo similar a como sucede en el resto de la región, el habla de referencia de estos hablantes es la de Madrid (Molina Martos 2010: 91), que es considerada la norma culta —esto es, la norma de corrección—.

Pese a que la variedad estándar esté regida por criterios de corrección, no siempre cuenta con prestigio para los hablantes de una variedad. En ocasiones, la variedad local posee más prestigio que la variedad estándar (Moreno Fernández 1990: 183). Esto último es muy interesante para el estudio que abordaremos en el siguiente apartado, pues podremos comprobar si los hablantes de la variedad elegida se inclinan más por las formas del español estándar o las del habla particular.

### **3. DATOS DEL ESTUDIO**

Dados los conceptos teóricos básicos, a lo largo de este apartado recogeremos todos los datos sobre nuestro estudio. En primer lugar, describiremos la metodología que hemos puesto en marcha para su realización y detallaremos sus pormenores: selección de la muestra, variables estudiadas, fenómenos elegidos y recogida de datos.

#### **3.1. Variables estudiadas y selección de la muestra**

Como ya enunciamos al comienzo, nuestro propósito es analizar la actitud de los hablantes del español de La Mancha hacia rasgos locales y de otras variedades. Esta comunidad de habla ocupa toda el área lingüística de La Mancha<sup>4</sup>, que se extiende por las regiones geográficas del centro y este de Toledo, La Mancha, Campo de Calatrava, Campo de Montiel y sur de Ciudad Real (GraVa). En concreto, la zona elegida para efectuar nuestro estudio es la localidad de Pedro Muñoz, situada en el nordeste de Ciudad Real y centro de esta región. Por ello, constituye un caso significativo del habla manchega.

La muestra se ha elaborado con el objetivo de que consiga representar de manera uniforme la actitud de los hablantes de esta área lingüística. Dentro de ella, los hablantes fueron elegidos de forma aleatoria<sup>5</sup>. Tan solo debían tener dos

---

4 Conviene señalar que el área lingüística dialectal de La Mancha no se corresponde estrictamente con el área geográfica también denominada de este modo. Se trata de un conjunto de municipios situados en el centro de la Península que tienen unos rasgos lingüísticos determinados.

5 Entiéndase por ‘forma aleatoria’ que se seleccionaron personas a las que conocía la autora del trabajo, sin tener en cuenta ningún otro condicionante.

condiciones: ser mayores de 18 años y haber nacido en esta localidad. Por tanto, no se tuvieron en cuenta aquellas personas que, aunque llevasen viviendo allí mucho tiempo, hubieran nacido en otra región, pues su habla reflejaría los rasgos de su ciudad natal (Kapović 2014: 30).

Junto a ello, las variables que hemos considerado para el estudio son sexo y edad. Por tanto, hemos dividido la población manchega en dos sexos —hombre o mujer— y en tres grupos etarios: entre 18 y 30 años, de 30 a 55 años y de 55 años en adelante —hijos, padres y abuelos respectivamente—. No tuvimos en cuenta el nivel de estudios porque nuestro trabajo quería centrarse exclusivamente en la actitud que tenían aquellas personas cuya formación fuese superior, es decir, universitaria. Por todo ello, si seleccionamos a más de un informante para cada grupo, obtenemos un total de 12 hablantes distribuidos de la siguiente manera:

NIVEL DE ESTUDIOS SUPERIOR		
EDAD / SEXO	Hombre	Mujer
1ª generación (55 -)	2	2
2ª generación (30 – 55)	2	2
3ª generación (18 – 30)	2	2

Fig. 1. Distribución de informantes para nuestro estudio.

Tal y como se representa en la figura 1, la muestra contaba con seis hablantes por sexo y con cuatro hablantes para cada generación. Teniendo en cuenta que nuestro objetivo era analizar la actitud que los hablantes tienen hacia ciertos fenómenos, el procedimiento que seleccionamos para hacerlo es el cuestionario.

### 3.2. Selección de fenómenos y recogida de datos

A lo largo de este subapartado, describiremos cómo hemos llevado a cabo la recogida de datos y cuáles han sido los fenómenos lingüísticos seleccionados.

A continuación, nos encargaremos de describir cuáles han sido los rasgos lingüísticos que hemos considerado para nuestro estudio. Como ya mencionamos al comienzo, nuestro interés no es únicamente analizar la actitud de estos hablantes hacia fenómenos de la variedad local sino también hacia otras variedades para comprobar si existe algún cambio significativo. Con ello, también podremos revisar el prestigio que todas ellas poseen para esta comunidad de habla.

El cuestionario contaba con treinta y cinco oraciones: quince con fenómenos propios de la variedad manchega, diez con rasgos de otras variedades, y diez de la variedad estándar para despistar al informante y que no contestara de forma automática.

Durante la entrevista, se leían los enunciados al informante y se le pedía que los puntuase del uno al cinco en función de si le sonaban bien o mal: el uno era el valor más bajo de la escala y el cinco el más alto. No se trataba de contestar si la oración era correcta o no, sino que la finalidad principal era medir el tipo de actitud que tenían hacia ciertos fenómenos. Por ello, para que captasen de forma adecuada cómo debían proceder se les formulaba el siguiente caso: imagina que escuchas a alguno de tus familiares pronunciar la siguiente oración, ¿te detendrías en ella o no tendrías problema alguno? Como vemos, la pregunta, a su vez, nos permitía identificar cuáles de estos fenómenos reconocían como propios de la variedad local, aunque este no fuese nuestro propósito principal. No obstante, no era conveniente plantear la pregunta de otro modo, ya que las alternativas a esta fórmula dirigían la respuesta del informante y nuestra finalidad siempre era que imaginasen esa construcción en un contexto distendido para que su respuesta fuese lo más natural posible.

En primer lugar, los rasgos de la variedad manchega por los que se ha preguntado parten de las diversas investigaciones dialectológicas<sup>6</sup> que han intentado caracterizar el habla de esta región. Asimismo, nuestro interés se ha centrado en fenómenos sintácticos y morfológicos, aunque también hemos incluido algún rasgo léxico. Todos ellos no cuentan con un mismo grado de consciencia por parte de los hablantes.

Por un lado, los fenómenos lingüísticos de la variedad local que hemos seleccionado están compuestos por diez de naturaleza sintáctica, cuatro morfológica y uno léxica. La gran mayoría los encontramos ya enunciados en Moreno Fernández (1996). Para el primer grupo, se ha incluido el deísmo con verbos de percepción (1), con verbos semicausativos (2), con verbos causativos (3) y con estructuras copulativas (4); el queísmo con verbos (5), con adjetivos (6) y con adverbios (7); el uso de *a la que* como conjunción subordinante de tiempo que sustituye a *cuando* (8) y la secuencia invertida no estándar de *se* con el clítico *me* (9) y con el clítico *te* (10).

- (1) La he visto *de salir* de su casa, así que probablemente no esté allí.
- (2) Mi padre no me *deja de salir* porque estoy castigado.
- (3) *Hice* a mis amigas *de traer* el libro. (Peinado Expósito 2017a: 11)
- (4) No aguanto más. Es *imposible de soportar* otro desplante más.
- (5) ¿No te *acuerdas que* fuimos de vacaciones a Mallorca?
- (6) Estoy *segura que* mañana no dirás lo mismo. (Demonte 2003: 10)

---

6 Algunos de estos trabajos son el Atlas Lingüístico de Castilla-La Mancha (AleCMan), Demonte (2003), Fernández Ordoñez (1999; 2016), Hernández Muñoz (2009), Moreno Fernández (1996; 2014) o Peinado Expósito (2017a; 2017b)

- (7) *Antes que* amanezca, tengo que estar en casa con el coche.  
(AleCMan mapa SIN-14)
- (8) *A la que* llegue Sofía, salimos para allá sin falta.
- (9) Mamá, dame más dinero, que *me se* cayó del bolsillo. (AleCMan mapa SIN-21)
- (10) Como no te seques el pelo ya, *te se* va a secar.

Cabe señalar que existen diferencias entre los fenómenos anteriores, pues no todos ellos han contado con el mismo trato en la tradición bibliográfica. Mientras que el *queísmo* (4-7), el uso de *a la que* como conjunción (8) y la secuencia invertida no estándar de *se* con otros clíticos (9-10) han sido descritos como rasgos propios de esta variedad desde las primeras investigaciones, el *deísmo* (1-4) no ha recibido el mismo análisis<sup>7</sup>. Por tanto, consideramos que sería interesante comprobar si este contraste tiene algún trasvase cualitativo en la actitud de los hablantes.

En cuanto a los rasgos morfológicos, se ha recogido el uso del pronombre *los* en lugar de *os* (11), la forma vulgar de la 2ª persona de plural (12), los diminutivos en *-ejo* (13) y la concordancia femenina del sustantivo *calor* (14). En cuanto al rasgo léxico, el uso de *orilla de* para indicar cercanía (15).

- (11) No *los* vayáis a pensar que la vida es fácil.
- (12) ¿De dónde *venéis*? De dar una vuelta por el campo. (Moreno Fernández 1996: 224)
- (13) Estoy a dieta, pero dame un *cachejo* que tiene muy buena pinta. (Peinado Expósito 2017b)
- (14) En esta casa hace *mucha* calor.
- (15) Ve a la farmacia que está *orilla de* casa de la abuela y compra paracetamol.

Asimismo, también es interesante reparar en algunos de estos fenómenos para hacer algunas observaciones al respecto. El uso del pronombre *los* (11), la forma de la 2ª persona del plural (12) y la concordancia femenina para el sustantivo *calor* (14) son rasgos característicos del registro vulgar. La consideración que reciben estos fenómenos es bastante conocida por toda la población. Sin embargo, esto no resulta un impedimento para que su uso esté extendido de forma amplia. Por todo ello, será interesante ver cómo se representa esta confrontación entre norma y uso en la actitud de nuestros hablantes. Por otra parte, el diminutivo en *-ejo* (13) no forma parte del registro vulgar y, por tanto, cabe esperar que se genere algún contraste con respecto al resto del conjunto de rasgos morfológicos.

Por otro lado, hemos decidido incorporar 10 fenómenos propios de la variedad estándar y de otras variedades distintas a la local. En total, hemos seleccionado tres

---

<sup>7</sup> Algunos de los estudios más recientes relacionados con este fenómeno son Benito y Pato (2015), Camus y Gómez Seibane (2015) o Camus (2013) entre otros.

fenómenos sintácticos y siete morfológicos. Los fenómenos sintácticos elegidos han sido: el uso no pronominal de verbos pronominales (16), el uso transitivo de verbos intransitivos (17) y el uso del condicional por imperfecto (18).

- (16) Yo soy de aquí, lo que pasa es que *marché* del pueblo con mis padres cuando era muy pequeño.
- (17) Le caí el vaso sin querer. (Moreno Fernández 2014: 317)
- (18) Aunque no me dejarías, lo haría (Moreno Fernández 2014: 136)

Fijémonos que todos estos fenómenos son característicos del castellano occidental. Sin embargo, parece que la isoglosa que representaría cada uno de ellos no está igual de extendida. Por tanto, nuestro objetivo es revisar si estos cambios se reflejan en la actitud de los hablantes.

Asimismo, los fenómenos morfológicos incluidos son los siguientes: el leísmo de persona (19), el leísmo de cosa (20), el laísmo (21), el loísmo (22), el uso de *ustedes* por vosotros (23), los diminutivos en *-ito* (24) y en *-ín* (25).

- (19) Al niño *le* llevaron al hospital y *le* hicieron una radiografía. (Fernández Ordoñez 1999: 1360)
- (20) Si el coche solo *le* cojo para ir a ver a mi madre.
- (21) A María solía *verla* en el centro porque *la* gustaba el cine (Fernández Ordoñez 2016: 389)
- (22) El embutido *lo* cuelgas y tiene que *darlo* el aire. (Fernández Ordoñez 2016: 389)
- (23) ¿Cómo están *ustedes*? ¡Vuelvan temprano a casa! (Moreno Fernández 2014:197)
- (24) Vamos a tomarnos un *cafecito* al bar de la esquina y me cuenta cómo va todo.
- (25) Mira, Ángela, qué *perrín* tan mono. Creo que es de la madre de Clara.

Nótese que aquellos fenómenos relacionados con los clíticos (19-22) son propios de otra variedad castellanomanchega distinta, que se encuentra muy cercana a la localidad donde realizamos el cuestionario: localidades como Los Yébenes, situada a menos de 100 km de Pedro Muñoz, pertenecen al área lingüística oeste (GraVa) donde son propios los fenómenos con clíticos. Veremos, entonces, si el grado de cercanía geográfica con ciertos fenómenos repercute en la actitud de los hablantes. No obstante, es conveniente mencionar que el leísmo de persona (19), al igual que el diminutivo en *-ito* (24), supone una excepción, ya que está aceptado por la norma culta y forma parte de la variedad estándar. Por tanto, cabría esperar un contraste con respecto al resto de fenómenos. Asimismo, se incorporaron rasgos característicos de otras variedades como la andaluza y la aragonesa: el uso de *ustedes* (23) y los diminutivos en *-ín* (25), respectivamente. De este modo, también podríamos comprobar si existía alguna variedad que contara con una actitud más favorable que el resto.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado, nos encargaremos de analizar los resultados que hemos obtenido a partir de la realización del cuestionario<sup>8</sup>. Conviene señalar que la máxima puntuación que un fenómeno podía alcanzar en el cuestionario era sesenta (doce informantes por un valor de cinco). Ahora bien, la puntuación mínima era doce y no cero, pues no dispusimos el cero como el valor más bajo en nuestra escala, sino el número uno.

Para empezar, es conveniente dividir los resultados en tres grupos en función de la puntuación que hayan alcanzado: actitud muy favorable (60-48 puntos<sup>9</sup>), actitud parcialmente favorable o desfavorable (48-30<sup>10</sup> puntos) y actitud nada favorable (12-30 puntos). No hemos de olvidar que la aceptación social de un fenómeno depende del prestigio social que posea la variedad a la que pertenezca (Lope Blanch 1972: 34).

Resulta interesante que aquellos fenómenos que cuentan con una actitud muy favorable sean exclusivamente de la variedad local y casi de forma íntegra, sintácticos. En concreto, se trata del queísmo con adjetivos y verbos, y el deísmo en todas sus estructuras —con verbos de percepción, causativos, semicausativos y con estructuras copulativas—. Tan solo encontramos uno de naturaleza morfológica: la concordancia en femenino del sustantivo *calor*. Las puntuaciones tan altas que estos fenómenos alcanzan indican que los hablantes no son conscientes de ellos o que no han recibido doctrinas normativas desde instituciones públicas como la escuela. Pensemos que el queísmo suprime la preposición *de* cuando su antecedente la rige mientras que el deísmo todo lo contrario: incorpora *de* cuando el verbo principal no lo rige. Por tanto, aunque supieran de su existencia y los intentasen corregir en una conversación formal, el cruce de ambos tipos junto a otros muchos fenómenos en el cuestionario habría evitado esas pautas de corrección. Todo ello, suponiendo que existieran estas pautas, pues como hemos mencionado, puede ser que nunca hayan sido corregidos con estos fenómenos.

Frente a ello, los rasgos morfológicos de la variedad local se sitúan en el lado opuesto, pues cuentan con una actitud nada favorable. Dentro de este grupo se sitúa, la forma vulgar de la 2ª persona de plural, el uso del pronombre *los* en lugar de *os* y el uso de *orilla de*. Junto a ello, en este grupo, encontramos tres fenómenos sintácticos: el uso de *a la que* como conjunción y las secuencias invertidas no estándares de *se* con otros clíticos (*me*, *te*). Conviene señalar, entonces, que, salvo el uso de *orilla de* y de *a la que* como conjunción, estos rasgos son aquellos que

---

8 No incluiremos en el cuerpo del trabajo los resultados en números absolutos. Si se desean consultar, véase anexo I.

9 Se considera actitud favorable hasta 48 puntos porque es la puntuación a la que se llegaría si todos los informantes valorasen un fenómeno con el número 4.

10 El límite por abajo es 30 porque para alcanzar esta puntuación, los informantes habrían valorado un fenómeno con valores entre 2-3, lo que nos sitúa en una posición intermedia.

tradicionalmente se han incluido dentro del registro vulgar. Por tanto, poseen un marcado carácter negativo por gran parte de la población.

Asimismo, los fenómenos que reciben una actitud parcialmente favorable son los diminutivos en *-ejo* y el *queísmo* con adverbios. Parece que el grado de consciencia del primer fenómeno es total, pues ellos mismos reconocen que es una forma típica de La Mancha. Sin embargo, no es probable que sean conscientes del *queísmo* con adverbios, pues no mencionan nada al respecto.

Por consiguiente, como ya hemos dicho, este contraste en la variedad local entre fenómenos morfológicos y sintácticos puede tener una posible explicación en la situación de consciencia que tienen los hablantes de esta variedad: mientras que son plenamente conscientes de los primeros no reparan de igual modo en estos últimos. En otras palabras, los rasgos morfológicos tienen un uso marcado dialectal. De hecho, nuestros informantes los reconocen como un rasgo típico del habla manchega. Por este motivo, los rechazan cuando se pregunta directamente por ellos. Sin embargo, en el caso de fenómenos sintácticos como el *deísmo* y el *queísmo* su aceptación es prácticamente total porque los hablantes no son conscientes de ellos: cuando se les pregunta, no ponen objeción alguna ni aluden a que se trate de una forma típica de su habla, como sí sucede en aquellos casos que identifican alguna construcción de su variedad local.

Por otra parte, los fenómenos de distintas variedades corresponden a actitudes diferentes: ninguno cuenta con una actitud favorable. Asimismo, tan solo aquellos que forman parte de la variedad estándar —*leísmo* de persona y diminutivo en *-ito*— toman unos valores parcialmente favorables. El resto de los fenómenos característicos de otras variedades son recibidos de una manera negativa por los hablantes de la variedad manchega. Cabría esperar que el grado de cercanía geográfica pudiera influir en la actitud de los hablantes. Sin embargo, no parece que así sea. De un lado, el *laísmo* y *loísmo* presentan puntuaciones muy bajas pese a que se localizan muy cerca del lugar donde realizamos el cuestionario. De otro, el uso del condicional por imperfecto, rasgo propio de la variedad occidental, consigue una de las puntuaciones más altas dentro del grupo de actitud nada favorable.

No obstante, esta última apreciación no es homogénea. De hecho, el resto de los fenómenos del castellano occidental —el uso transitivo de verbos intransitivos y el uso no pronominal de verbos pronominales— ocupan algunas de las posiciones más bajas dentro de este grupo. Asimismo, aunque el *leísmo* de cosa mantenga una actitud desfavorable es significativa la diferencia de puntuación con los otros fenómenos de clíticos.

Por último, los fenómenos de la variedad andaluza —uso de *ustedes*— y de la variedad aragonesa —diminutivos en *-ín*— también se incluyen dentro de este grupo y son rechazados porque les resultan extraños.

En suma, los resultados revelan que aquellos fenómenos que cuentan con una actitud favorable son aquellos que pertenecen a su variedad local y de los que no parecen ser conscientes. Junto a ello, los rasgos característicos de la variedad estándar puntúan una actitud parcialmente favorable, pues los identifican como usos propios de la norma culta. Por tanto, todos estos contarían con prestigio social para esta población. En cambio, los rasgos morfológicos de la variedad local cuentan con una actitud desfavorable porque los hablantes los asocian con el marcado carácter vulgar que tienen. Mientras tanto, los rasgos de otras variedades son rechazados precisamente porque son desconocidos para ellos, es decir, no saben más al respecto.

#### 4.1. Diferencias según variable

Como ya se ha explicado en apartados anteriores, para la realización de nuestro cuestionario tuvimos en cuenta dos variables: sexo y edad. Resulta interesante, entonces, analizar si existen diferencias significativas entre estas. Para ello, debemos profundizar en los resultados expuestos en el punto anterior.

##### 4.1.1. Sexo

En nuestro estudio, consideramos que existían contrastes representativos en el sexo cuando había al menos ocho o nueve puntos de diferencia entre los dos grupos. Pensemos que la máxima puntuación que un fenómeno podía alcanzar por sexo era 30 (seis personas en cada sexo por una puntuación máxima de cinco). Por tanto, una distinción menor podría haber sido consecuencia de los informantes que seleccionamos y no se correspondería con la situación real del grupo en cuestión.

Por consiguiente, no encontramos diferencias cuantitativas por sexo. Es habitual en estudios sociolingüísticos que las mujeres patrocinen las formas estándares (Kapovic 2014: 116). Sin embargo, en este caso, el contraste es mínimo.

##### 4.1.2. Edad

En cambio, para la edad consideramos que existían diferencias pertinentes cuando había una diferencia entre seis o siete puntos, pues la máxima puntuación que un grupo etario podía alcanzar era 20 (cuatro personas por cada grupo por una máxima puntuación de cinco). Así pues, sí existen algunas diferencias interesantes con base en esta variable. Veamos, pues, el siguiente cuadro:

		1º generación	2º generación	3º generación
1	Secuencia invertida no estándar de <i>se</i> + el clítico <i>te</i>	12	6	4
2	Queísmo con adverbios ( <i>antes que</i> )	14	16	9

		1º generación	2º generación	3º generación
3	Leísmo de persona	11	16	18
4	Diminutivos en <i>-ito</i>	13	16	19

Fig. 2. Diferencias cuantitativas según la edad

Para empezar, fijémonos que los dos primeros fenómenos son propios de la variedad local, mientras que los dos últimos forman parte de la variedad estándar. Este contraste es fundamental para entender la realidad que los resultados nos revelan. La tercera generación —jóvenes— mantiene una actitud negativa<sup>11</sup> hacia los rasgos característicos de la variedad manchega. De hecho, a la secuencia invertida no estándar de *se* con el clítico *te* le dan la mínima puntuación. Frente a ello, la primera generación lo valora de forma parcialmente buena. Ahora bien, estos resultados varían en los rasgos propios de la variedad estándar. Aunque la primera generación no llegue a mostrar una actitud negativa hacia ellos, las puntuaciones se mantienen muy cerca del límite, especialmente, en el leísmo de persona. Frente a ello, la tercera generación otorga casi la máxima puntuación a ambos rasgos.

Estos resultados nos parecen indicar que la generación de los más jóvenes prefiere los rasgos propios de la variedad estándar mientras que la generación de los más mayores opta por los rasgos lingüísticos locales. Esta situación puede ser consecuencia de que los jóvenes que en la actualidad viven en zonas rurales han salido más veces fuera de su localidad —e incluso han vivido allí— que esta primera generación. Por tanto, se muestran más favorables a los usos de la variedad estándar.

## 5. RECAPITULACIÓN

A lo largo de este trabajo, hemos ido enunciando algunas conclusiones que a continuación nos encargaremos de recopilar.

En primer lugar, resulta interesante el contraste que se produce en las actitudes de los hablantes hacia los fenómenos de su variedad: mientras que los sintácticos puntúan una actitud muy favorable, a los morfológicos junto con la secuencia invertida no estándar de *se* con otros clíticos les sucede todo lo contrario y reciben valoraciones muy negativas. Esta situación puede ser consecuencia del grado de consciencia que tienen los hablantes hacia ellos o de la existencia (o no) de enseñanzas normativas sobre su uso.

Asimismo, cabe mencionar que fenómenos que tradicionalmente han sido descritos como propios de la variedad castellanomanchega no parecen presentar la

<sup>11</sup> Consideramos que se trata de una actitud negativa porque no alcanza ni la mitad de la puntuación máxima que, en este caso, es de 10 puntos.

misma actitud en todas las partes de la región. Por ello, algunos hablantes de esta variedad no los reconocen y los valoran de forma negativa.

Por último, es reseñable que la generación más joven promoció más los usos estándares y, sin embargo, la de mayor edad prefirió los rasgos locales. Así pues, si esta situación se mantuviera cuando esa tercera generación creciera, podríamos estar al comienzo de un cambio lingüístico.

En suma, todos estos datos podrán ser ampliados en futuras investigaciones en las que también se tenga en cuenta la variable nivel de estudios o en las que se aborden las actitudes de otras variedades dentro de la región castellanomanchega, pues como ya hemos señalado, en nuestro estudio nos hemos reducido al muestreo de doce informantes con un nivel de instrucción alto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAS ARROYO, José Luis (1994): «Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas de la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana». *Hispania*, 77 (1), 143-155.
- CAMUS, Bruno (2013): «On Deísmo. Another Case of Variation in Spanish Complementation». *Catalan Journal of Linguistics*, 12, 13-39.
- CAMUS, Bruno y Sara GÓMEZ SEIBANE (2015): «Apuntes para la diacronía del deísmo en español con verbos causativos y de percepción». *Etudes Romanes de Brno*, 36, 53-65.
- COSERIU, Eugenio (1967): «Sistema, norma y habla», en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 11-113.
- DEMONTE, Violeta (2003): «Microvariación sintáctica en español. Rasgos, categorías y virus», en Pilar Álvarez-Santullano, Marta Rosas y Manuel Contreras (eds.): *Texto, Lingüística y Cultura*. Osorno: Universidad de Los Lagos / Sociedad Chilena de Lingüística, 9-40.
- DE BENITO, Carlota y Enrique PATO (2015): «On the *de* + infinitive construction (Deísmo) in Spanish». *Dialectología*, 5, 29-51.
- FERNÁNDEZ-ORDOÑEZ, Inés (1999): «Leísmo, laísmo y loísmo». En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1, 1317-1397.
- FERNÁNDEZ-ORDOÑEZ, Inés (2016): «Dialectos del español peninsular», en Javier Gutiérrez-Rexach (eds.): *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Londres y Nueva York: Routledge, 387-404.
- GÓMEZ SEIBANE, Sara y José Luis RAMÍREZ (2014): «Variación morfosintáctica y aceptabilidad normativa en el español del País Vasco: una aproximación». *Español actual*, 101, 31-45.

- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Juan (2010): «Actitudes lingüísticas en Matarranya (Teruel, España). Datos de un cuestionario sociolingüístico». *Estudios de lingüística aplicada*, 52, 55-73.
- GRAMMATICA VARIA (2018-): «Mapa de las zonas dialectales de Castilla-La Mancha», disponible en <<https://www.uclm.es/es/grupos/grava/habla/areas>> [consultado en febrero de 2019]. (Citado como GraVa)
- HEAP, David (2006): «Secuencias ‘invertidas’ de clíticos: un cambio (¿?) en tiempo real», en José Luis Girón Alconchel y José Jesús Bustos Tovar (coord.): *Actas del VI congreso internacional de Historia de la Lengua española*. Madrid: Arco libros, 1, 785-798.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (2009): «Variación léxica y zonas dialectales en Castilla-La Mancha». *Revista de filología Española*, 82 (2), 279-300.
- KAPOVIĆ, Marco (2014): *Análisis sociolingüístico de la variable (s) en el habla de Ciudad Real*. Tesis doctoral de la Universidad de Zadar.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (1972): «El concepto de prestigio y norma lingüística en el español». *Anuario de Letras*, 10, 29-45.
- MOLINA MARTOS, Isabel (2010): «El español en el centro peninsular», en Esteban Montoro y Juan Antonio Moya (eds.): *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Universidad de Granada: Granada, 87-104.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1996): «Castilla La Nueva», en Manuel Alvar (drs.): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel, 213-232.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2014): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- PEINADO EXPÓSITO, Pilar (2017a): *El deísmo en Pedro Muñoz*. TFG, UCLM.
- PEINADO EXPÓSITO, Pilar (2017b): «Extensión y funcionamiento de un sufijo diminutivo dialectal: -ejo», comunicación presentada en el XXXII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Sevilla.
- PENNY, Ralph (2004): *Variación y cambio social* (Trad. de Juan Sánchez Méndez). Madrid: Gredos.

**ANEXOS**

**A. Anexo I**

		Puntuación (Núm. absolutos) /60
1	Queísmo con adjetivos <sup>12</sup>	59
2	Concordancia en femenino para el sustantivo <i>calor</i>	59
3	Deísmo con verbos de percepción	56
4	Deísmo con verbos causativos	56
5	Queísmo con verbos	56
6	Deísmo con <i>dejar de</i>	54
7	Deísmo con estructuras copulativas	51
8	Leísmo de persona	48
9	Diminutivo en <i>-ito</i>	45
10	Diminutivo en <i>-ejo</i>	44
11	Queísmo con adverbios	39
12	Uso de <i>orilla de</i> para indicar cercanía	35
13	Uso del condicional por imperfecto	29
14	Uso de <i>ustedes</i> por vosotros	28
15	Leísmo de cosa	26
16	<i>A la que</i> como conjunción subordinante temporal	25
17	Diminutivos en <i>-ín</i>	23
18	Uso del pronombre <i>los</i> en lugar de <i>os</i>	23
19	Secuencia invertida no estándar de <i>se</i> + el clítico <i>te</i> ( <i>te se</i> )	22
20	Uso no pronominal de verbos pronominales	21
21	Forma vulgar de 2ª persona de plural ( <i>veníis</i> )	18
22	Secuencia invertida no estándar de <i>se</i> + el clítico <i>me</i> ( <i>me se</i> )	16
23	Laísmo	15
24	Loísmo	13
25	Uso transitivo de verbos intransitivos	12

Fig. 3. Aceptabilidad de los fenómenos en números absolutos.

12 Los cuadros de la tabla que aparezcan en color gris se corresponden con los fenómenos propios de la variedad manchega, mientras que las casillas que aparecen coloreadas de blanco representan los rasgos de otras variedades.

# SHAPING SOCIOLINGUISTIC PRACTICES IN CONGO-BRAZZAVILLE

JEAN MATHIEU TSOUMOU  
Universidad Europea de Canarias

## 1. INTRODUCTION

The present paper is divided into three sections and aims at drawing the linguistic picture across Congo-Brazzaville as well as shedding light on the multilingual issues governing the sociolinguistic environment. The first section presents the linguistic situation in Congo, with emphasis on the different linguistic functions displayed by languages as well as their typical linguistic features. Attention is devoted to the rise and evolution of Kituba and Lingala which are both major and widespread indigenous lingua francas in Congo-Brazzaville. Section two describes the conditions under which French, the current official language, was elected and implemented. Finally, section three examines potential patterns of multilingualism across the country by broadening both the use of lingua francas and patterns of language use.

### 1.1. Languages in congo-brazzaville<sup>1</sup>

The linguistic situation in Congo is complex. Such complexity lies both in the co-existence and interplay of its several languages. About sixty indigenous lan-

---

<sup>1</sup> Congo-Brazzaville is one of the eleven countries that make up the Community of Central African States (CCAS). It is also one of the six-member states of the CEMAC (The Central African Economic and Monetary Community). Bordered by five neighbouring countries - Cameroon to the

guages are spoken within the national borders, with French being the only national official language. There is a clear difficulty in determining the precise number of languages in Congo.

Firstly, linguists always face uncertainty in adequately defining the term “*language*” as opposed to “*dialect*”. The traditional criterion of mutual intelligibility is now questionable (Myers-Scotton 2006; Ogechi 2003; McWhorter 2016). Evidence proves that two dialects of the same language may become two distinct languages based on political, social and economic considerations. A notable example is the case of Norwegian, Swedish and Danish, which are all considered separate languages while systematically forming three dialects among which mutual intelligibility is observable (Auer 1984a; Appel & Muysken 1987; Myers-Scotton 1993a; Ogechi 2003; McWhorter 2016). History, culture, politics and economics are fundamental factors accounting for the distinction between *language* and *dialect*. Another substantial example can be found in Uganda, where Myers-Scotton (1993a: 9) explains that “although they are mutually intelligible, Acholi and Lango are called separate languages, probably because the people see themselves as having different histories”. A similar case holds for many languages such as Kaamba versus Laari and Suundi versus Vili in Congo-Brazzaville. Kaamba and Laari are mutually understandable. Speakers converse with each other in their own native tongues. Linguists usually name these dialects of Koongo (Ndamba 2000; Mamono 2012; Ngoko 2013). However, because of history and political controversy, Kaamba or Laari native speakers might be tempted to think of themselves as native speakers of separate languages.

Secondly, in 1960 Congo-Brazzaville was declared independent from France, and the French language ultimately became the sole national official language. During the first-ever National Conference in 1991 Kituba and Lingala both received subsidiary official recognition and became *the national vehicle languages*. No official attribution was ascribed to the remaining national languages, which have ever since been reduced to simple *dialects*.

Regarding the typology of languages spoken in Congo-Brazzaville, the scholarly literature shows that, given their origins, the languages spoken within the national borders derive from two linguistic sources; Bantu-based and Ubangian-based languages (Guthrie 1971; Mufwene 2009; Samarin 1991a, 1991b, 2013).

Bantu languages spoken in Congo-Brazzaville are often divided into four groups which include Group Koongo (H10), Group Téké (B70), Group Mbochi (C20),

---

Northwest, the Central African Republic to the Northeast, Gabon to the West, the Democratic Republic of Congo to the East and South, and Angolan exclave of Cabinda to the Southwest – Congo-Brazzaville accounts for a population of over 5 million, a vast majority of whom lives in Brazzaville and Pointe-Noire, the two largest towns.

Group Njem (A80). Firstly, Group Koongo (H10) includes languages such as Beembe, Doondo, Gaangala, Kaamba, Suundi, Laari, among many others, spoken in the Southwest of Congo, particularly in the regions of Kouilou, Niari, Lekoumou, Buena, and Brazzaville. Secondly, Group Téké (B70) includes languages such as Boo, Fuumu, Kukua, Ngunguwel, Téké-Alima, and so on, mostly spoken in South and Central Congo, especially in the regions of Plateaux, Cuvette. Thirdly, Group Mbochi (C20) includes languages such as Akwa, Koyo, Kwala, Mbochi-Bunji, Mbochi-Ole and many others spoken in the upper Northern part of the country. Finally, Group Njem (A80) includes languages such as Bekwel, Mpyemo, Mwaly, Njem and others found in the extreme North of Congo, in the Regions of Likouala, Sangha, and Ouessou (Baka 2005).

With regard to the Ubangian-based languages, they represent a very small group, mainly spoken in the Regions of Sangha, Likouala, Ouessou Impfondo. They include languages such as Baka, Banja, Gbaka, and Gbaya.

### ***1.1.1. Systematic features of bantu languages***

Bantu languages are governed by at least four major systematic features: *Noun Class System, Agglutination, Reduplication, and Tonal system* (Demuth 2000, 2001). Such patterns are complex as they affect the whole grammar and morphosyntactic features in most Bantu languages.

To begin with, as defined in *SIL Glossary of Linguistic terms*<sup>2</sup>, a *noun class system* is a grammatical system that some languages – Bantu languages in the present case – use overtly to categorise nouns. *Noun classes* are (1) often based, at least in part, on characteristics (such as gender, animacy, shape and so on) of the referent of some of the nouns in each class, and (2) distinguished by an affix on the noun or word in the noun phrase, and an agreement of affixes on noun phrase constituents and on the verb. The *noun class system* is thus a substantial systematic characteristic of Bantu languages that describes the morphosyntactic system since these classes realise as grammatical morphemes rather than independent items (Demuth 2000). Myers-Scotton points out that

a prominent feature of Bantu languages is their noun class system. [...] most languages have about 18 noun classes, but up to 22 are posited for proto-Bantu. Nouns are marked according to class membership by the prefixes they receive, as well as the agreement they govern on their modifiers, and their pro-forms occurring as obligatory subject prefixes in verbal assemblies and, also as object prefixes in these assemblies (1993a: 10).

---

2 <http://www.glossary.sil.org/term/noun-class> Retrieved on August 17<sup>th</sup>, 2017

In the second place, most Bantu languages are genetically agglutinative, which means that some of their words are made up of a linear sequence of distinct morphemes and each component of meaning is represented by its own morpheme<sup>3</sup>. In other words, Bantu languages more often tend to express concepts in complex words consisting of many linguistic elements (Cf. Example 1 & 2 below). For example, prefixes are ultimate grammatical elements that indicate noun classes in Bantu languages. The relationship between prefixes and nouns constitutes a pivotal agreement whereby a form of a noun requires a corresponding form of a prefix (Ndouli 2001; Ikemou 2010; Apondza-Gombe 2010; Mamono-Ngolo 2012; Ngoko 2013). As shown in example 1, the prefixes *mo-* and *ba-* function as an agreement marker on the quantitative roots in Lingala.

- (1) (from the Lingala language)
- a. Moto moko  
“a person”
  - b. Bato babale  
“two persons”

Moreover, *reduplication* is an additional main characteristic of the morphosyntactic system of some Bantu languages. *Reduplication* is usually defined as a morphological process in which the root or a stem of a word is repeated exactly or with a slight change in order to convey some grammatical and/or semantic functions. In other words, some words in most Bantu languages are meaningfully created on the basis of replicating one word just as described in example 2 below. *Reduplication* is also an indicator of the frequency and the intensity of the action signalled by the verb stem.

- (2) (From the Lingala language)
- a. *Noki*  
“soon”
  - b. *Noki noki*  
“emergency”

To conclude, *tones* are also a basic characteristic of Bantu languages. The *Oxford Dictionary of English*<sup>4</sup> defines *tone* as a particular pitch pattern on a syllable used to make semantic distinction. In Lingala, for instance, [Mòtò] means “a person”, but if the tone changes to [Mòtó] the meaning is “head”, and if it changes to [Mótò] it means “a fire or light”.

---

3 <http://www.glossary.sil.org/term/agglutinative-language>. Retrieved on August 17<sup>th</sup>, 2017

4 *Oxford Dictionary of English* (3<sup>rd</sup> ed.)

### ***1.1.2. The rise of kituba***

Kituba is a contact-based language which arose under some historical circumstances at the end of the 19<sup>th</sup> century due to some potential needs of a lingua franca in the Southeast of Congo-Brazzaville.

There seems to have been a widespread view that the French settlers who first arrived in Congo-Brazzaville came by boats sailing along the Pointe-Noire coast (Samarin 1991a, 1991b, 2013; Ndamba 2008; Mufwene 2009). Pointe-Noire then soon became the first attractive centre where slaves were sold, bought and deported. Assumingly, this implies that there may progressively have appeared a potential need of a means of communication among people then circumstantially gathered together (traders and indigenes). Hence this interpretation supposes that at first French settlers may have spoken an oversimplified, pidgin form of French to which indigenous people attempted to accommodate their different local languages or vice versa. The main objective of this would have been to establish and facilitate communication, and as such a contact (between French settlers and missionaries and indigenous people) may have favoured the rise of a pidginized form that later became Kituba. Samarin's (1991a: 6) argument is convincing as he indicates that "it [Kituba] arose out of a widely known language that was not, however, true lingua franca; it arose out of somewhat pidginised lingua franca, and that it was created as pidginized lingua franca at the time of colonization".

Additionally, in the late 19<sup>th</sup> and the early 20<sup>th</sup> centuries many West Africans arrived in Pointe-Noire, settling in along the coast as the environment there started to offer several opportunities for living. In such a multilingual and/or multicultural environment Kituba appeared the best choice to meet the needs of the time. More importantly, in the 1920s the construction of the first railway between Pointe-Noire and Brazzaville started. This huge project had to be executed manually and a large workforce was required from overseas as the construction lasted over 11 years, and many thousands of people lost their lives. Kituba was thus spoken at the workplace between workers and settlers as well as among workers as they came from different linguistic backgrounds. Mufwene (2009: 1) explains that "like Lingala, Kituba evolved mostly out of labour migrations occasioned in the case by the construction of the railway connecting Kinshasa to the Atlantic Ocean in the early 20<sup>th</sup> century."

Kituba is spoken not only in Congo-Brazzaville but it is also used in the Southwestern part of the Democratic Republic of Congo and in the Northern part of Angola. It still serves as both a lingua franca<sup>5</sup> and a first language of most youngsters born in towns such as Brazzaville, Pointe Noire (Congo-Brazzaville),

---

<sup>5</sup> Lingua franca is thereby defined as a common language used by people of diverse backgrounds.

and Kinshasa, Kisangani (in the Democratic Republic of Congo). Mufwene (2009: 217) indicates that “while the young urban population generally speaks it as their mother tongue, a good proportion of the urban adult population still uses Kituba as a second or third language, although the overwhelming majority of them are fluent speakers”.

However, Kituba has been classified as a Bantu language (Guthrie 1971), though it still does not fully present the same typical linguistic features as many other Bantu languages do. As pointed out by Mufwene (*ibid*), Kituba’s structures are often different from those of the varieties globally referred to as ethnic Kikongo. One notable example is that ethnic Kikongo varieties have a lexical and grammatical tone, whereas Kituba has a predominantly fixed accent system, with the accent on the penultimate syllable.

### ***1.1.3. The rise of lingala***

Unlike Kituba which spread in the Southwest, Lingala arose in the area around the Congo River, in the Northwest of Congo, halfway between the Democratic Republic of Congo and Congo-Brazzaville. Most attempts at an explanation regarding its origin conclude that Lingala emerged among the tradesmen and riverine people of the Mongala, Ngiri, and Ubangui rivers who sailed these rivers in wooden canoes, known as *bwato* in Lingala, before and after their colonisation, in order to sell their agricultural and fishing produce (Motingea Mangulu and Mwamakasa 2008; Mufwene 2009; Yocum 2014). Yocum points out that

although there are different explanations of how that language evolved, it is usually agreed that Lingala evolved from Bobangi, the trade language of the Bangala (pl. form of Mongala), a cultural group of living along the Congo River upstream from what is now Kinshasa in the Mid-19th century (2014: 4).

Colonisation seems to have pushed forward Lingala since the settlers had to speak it in order to better impose and settle their domination upon indigenous people, as within the Congo River basin Lingala is practically spoken by inhabitants from both sides of the river as they share almost similar cultures and similar languages. More importantly, Lingala emerged because people from different linguistic backgrounds were gathered together to achieve specific goals. In fact, it could be argued that along the Congo River and adjacent stretches of tributaries Lingala speakers have used a linguistic predecessor, Bobangi, as a means of communication with other river cultures. As traders who travelled the River they had to negotiate with ethnic groups who never spoke other languages. As Kituba, Lingala is a lingua franca.

Lingala is actually a widespread and overused lingua franca in Congo-Brazzaville. The Lingala linguistic region occupies about half the territory of Congo-Brazzaville and covers nearly the entire northern part of the country and much of the West from Brazzaville to Impfondo. Being able to communicate in Lingala is crucial for people living in areas around. Although French is the official language, Lingala is the main language of many inhabitants of all the towns in the North of the country (Samarin 1991a, 1991b, Mufwene 2009; Mwamba Kabasele 2014).

At the structural level Lingala is systematically a typical Bantu-based lingua franca. Basic linguistic features of most Bantu languages are present in Lingala. Fifteen noun classes govern its morphological system. Tones and agglutination are also semantically and grammatically as important elements as noun classes in Lingala as well.

(3).

*a.sango*

“news”

*Sángó*

“churchman”

*b.Nakangá*

“I closed”

*Nakanga*

“I close”

## **1.2. The process of choosing an official language**

As mentioned before, the country became independent in 1960 and French was appointed the official language. Certainly, this choice of French as the sole national official language was predominantly based on political and economic rather than emotional considerations.

On the one hand, in the 1960s, while French was ascribed such a predominant status, less than ten percent of the average population could speak it fluently (Calvet 1994). On the other hand, unlike other African countries such as Kenya and Mozambique, where there are no indigenous languages numerically dominant (Myers-Scotton 1993a), Kituba and Lingala have always been numerically widespread in Congo. That is, if an official language had to be chosen only by virtue of its relative ethnic neutrality and emotional considerations, both Kituba and Lingala could certainly have been appropriate choices for multiple reasons.

On the one hand, languages have always set up social boundaries as they play a substantial role in the political stability of the nation. Each ethnic group wants to impose its dominance upon others. Political conflicts are also linguistic

as they often oppose one ethnic group to another. The choice of an official language is indeed subject to political implications. In the second place, Kituba and Lingala have always been neutral communication tools since they are used all over the country with no stereotypes attached. Being lingua francas, no practical social identity lies behind their public or private use. They are often used with no apparent political incidence on their speakers. Furthermore, although it has never been overtly pointed out, the use of French has always remained an explicit indicator of ruthless colonization once endured. Morally this still has negative implications in the way Congolese people regard French as opposed to other national languages. Moreover, it is certainly clear that both Kituba and Lingala were numerically dominant. Unlike French, which is mostly used by educated people, Lingala and Kituba, for example, are understood by almost everyone, regardless of social class (Ndamba 2011). In this respect, promoting either Kituba or Lingala would have been a perfect match that would linguistically include all citizens in the development of the country. To conclude, even though French is the only national official language, it has become apparent that being able to communicate in French is just part of the picture. The reality is that the languages spoken in everyday conversation are Lingala and Kituba. Most Congolese people, for instance in Brazzaville, are relatively fluent in both Kituba and Lingala as they are used at work, in shops and in restaurants. They are frequently heard in a song played on the radio, at church, and in the clubs, to name just a few places. They are both the real languages of most urban people no matter how educated.

French has gained an increasing official recognition in the linguistic configuration of the country since 1960 (Cf. Figure 1 below). It is the compulsory language and a school subject from primary school to university. It has been strongly established in almost all officially major roles in the government, mass media and business spheres.

While real access to French comes through extended formal education, becoming fluent in Kituba and/or Lingala is entirely independent of any formal education. They are spontaneously acquired and usually used with no stereotypical significance. In Kituba, for example, Mufwene indicates that

since its beginning, Kituba has functioned as a lingua franca, especially in the extra-coutumiers non-traditional centers formed by the colonial administration, in the Christian missions, and in the factory towns created by large concession and exploitation companies (2009: 217).

The difference between French and the two local lingua francas is also structural. While Kituba and Lingala are both Bantu-based languages, structurally characteri-

sed by features such as *agglutination* and the *Noun Class System* or *reduplication*, French is an inflectional language based on the SVO system.

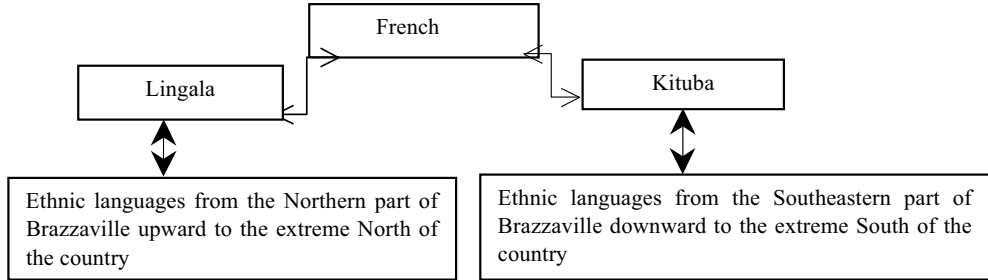


Fig.1: Picture of linguistic practices in Congo-Brazzaville

Kituba and Lingala are both contact based, which means they are not associated with a particular ethnic group. They therefore serve as indigenous lingua francas together with French, which serves as exogenous lingua franca, mainly among educated people. Both languages arose as people from different ethnolinguistic groups were brought to live next to and with each other in such new localities; Lingala from the North and Kituba from the South.

It is essential to note that these two languages have a relatively elaborated grammatical system developed by missionaries and language experts at the department of linguistics at Marien Ngouabi university. However, it seems hard to describe the extent to which an average person knows the standard written form of these languages since they are not taught at all in the national educational system. One could argue that an average person who has no linguistic background might spell or write Kituba or Lingala words as they literally hear them.

It is also important to argue that social identities are usually expressed by means of an ethnic language since they represent the L1 for most citizens. An ethnic group is thus named after a corresponding ethnic language, which, in turn, operates as an indication of both social and linguistic identities. Paradoxically, these are not easily accepted, especially in public spheres, since most people cover those by means of avoiding ethnic languages. One of the reasons for this avoidance might be the overrated value attached to the French language. French is a highly rated language whose use suggests high education, and modern-day life; whereas the use of ethnic languages is stereotypically downgraded to that ordinary and lower position in life. In other words, ethnic languages are simply considered negligible and less worthy than their hegemonic or imperial counterparts (Calvet 1994).

### 1.3. Patterns of multilingualism in congo-brazzaville

In Congo-Brazzaville almost everyone is multilingual (Ndamba 2011; Mas-soumou 2001, 2003a). In addition to a first language (L1), usually ethnic, the typical urban person may, *a priori*, have acquired one of the two indigenous lingua francas (Kituba and Lingala as his/her L2) and, later an official language (French as L3). Two factors need to be taken into account in the distribution of multilingualism in Congo-Brazzaville.

The first point to consider is that the typical multilingual situation of an urban person in Congo-Brazzaville is diglossic. According to Ferguson (1959), diglossia is

a relatively stable language situation, in which in addition to the primary dialects of the language, which may include a standard or regional standards, there is a very divergent, highly codified, often grammatically more complex, superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation (Ferguson, quoted in Chekayri 2006: 41-2).

Chekayri (2006: 42) supports Ferguson's definition as he believes that Ferguson makes a good distinction between:

- a) oral and written registers;
- b) two different codes where high (H) refers to the superposed variety and low (L) refers to other varieties;
- c) written literature which is learned largely by formal education and other varieties learned outside literacy context; and
- d) an H variety, used for most written and formal spoken purposes, as opposed to an L variety, which is used in informal speech.

The aforementioned interpretation seems to be compatible when applied to the case of Congo-Brazzaville. As regards the first distinction, (a) oral and written registers are ascribed to French, which is both the oral and the written language or register. As for the second aspect, French is a high (H) or a dominant language and refers to the superposed variety whereas Kituba and Lingala (the low (L) languages) refer to the other varieties. In relation to the third point, French is a written variety which is learned largely in formal education and Kituba and Lingala are varieties learned outside the literacy context, and mostly used as spoken varieties. Finally, as for the last distinction, French is the high variety used for most formal spoken purposes, as opposed to Kituba and Lingala, the low varieties, which are used for informal spoken interaction.

Another point is that education is a key element in shaping the multilingual practices in Congo-Brazzaville. At its basis, extended education means learning the official language (as it is the main medium of education in the entire educational system) in addition to the mother tongue. Educated people are thus highly exposed (or predisposed) to acquiring and/or learning several languages.

### ***1.3.1. Patterns of language use and the use of lingua francas in congo-brazzaville***

In Congo-Brazzaville people do not only speak a lingua franca as their second language; they also know some other languages (Massoumou 2001 2003a; Ndamba 2000). Learning another ethnic language results in many types of social relationships, e.g. neighbourhood, client-shopkeeper, boss-employee, to name just a few. Even in a relatively remote rural area where almost everyone is a first-language speaker of an ethnic language, people living there undergo the influence of Kituba or Lingala.

In such a multilingual context at least four sets of language use can be identified, especially in urban areas: home, neighbourhood, workplace and school. Unlike rural areas where a single language can be used both with neighbours and within a family, in urban centres each language better operates in a specific context (at home, with neighbours, at work and at school). A notable example could be a university student who is fluent in French and who uses it most of the time at university, and who becomes quite a different person (using different languages) when s/he goes online to chat, when s/he interacts in the streets with friends or neighbours, when s/he goes home to become a father/mother, an uncle/aunt, a brother/sister, etc.

There are languages almost exclusively spoken with family members (mostly ethnic languages), in a neighbouring setting (mostly Kituba and/or Kituba), at school (mostly French), and in the workplace (mostly French). At first, unless descending from an inter-ethnic marriage or from a highly educated couple, Congolese people still speak their mother tongues among family members. Secondly, with neighbours from other ethnic groups there is a need to use a neutral language. Lingua francas like Kituba and Lingala mostly intervene in such situations. Thirdly, with co-workers and online (mostly in formal situations) French is the only language expected to be used. As a result, patterns of CS can be observed in family encounters (between a lingua franca and a mother tongue, or between a mother tongue or any lingua franca and the official language), in the neighbourhood (between any lingua franca and the official language), in the workplace (between any lingua franca and the official language, with the lingua franca usually used in informal interaction) (Ndamba 2011; Massoumou 2003b).

Regarding factors promoting codeswitching, Myers-Scotton (1993a: 39) points out, however, that “how much codeswitching occurs seems to be [or is] a function

of the speaker's educational level and occupation, but also of age". For example, Congolese people at the top of the socio-economic ladder are those who speak French (the official language) most of the time with children at home to improve their chances to do better at school. They are also aware of how to display language use in different communicative contexts.

#### 1.4. Conclusion

This paper has drawn the sociolinguistic configuration across the country. It has then shed light on linguistic practices offline. On the one hand, it was stated that, apart from French, two language families control the linguistic situation in Congo-Brazzaville, namely, Bantu and Ubanguian languages. On the other hand, it was reported that most of the languages spoken in Congo (apart from French) are Bantu-based, mostly characterized by four major features such as *Noun Class System*, *Agglutination*, *Reduplication*, and *Tonal system*. Furthermore, issues involving language use were discussed and clarified as well as patterns of multilingualism. Finally, particular emphasis was accorded to Lingala, Kituba, and French, which are the three lingua francas widely used across the country. The linguistic features of these languages were presented as well. The present analytical description has set foundations for future research; for example, an investigation of the interplay between the use of languages in off- and online communication would be very encouraging since that study would shed light on the way Congolese people interact in both communicative environments.

#### BIBLIOGRAPHY

- APONDZA-GOMBE, Guy Roger Cyriac (2010): *Les unités de première articulation en akwa de la chanson de Kingoli*. Thèse de doctorat. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- APPEL, Rene y MUYSKEN, Pieter (1987): *Language contact and Bilingualism*. Amsterdam University Press.
- AUER, Peter (1984a): *Bilingual conversation: Pragmatics and Beyond*. Parret & Verschueren.
- BAKA, Jean (2005): «Problématique pour une meilleure gestion du multilinguisme social de type Afro-Européen en Afrique au sud du Sahara». *Afrika Focus*, 18, 95–118.
- CALVET, Louis Jean (1994): *Les voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Petite Bibliothèque Payot. Paris.
- CHEKAYRI, Abdellah (2006): «Diglossia or triglossia in Morocco: Reality and Facts». *Arabe marroqui: studio, enseñaza y aprendizaje*, 1, 41-58.

- DEMUTH, Katherine (2000): «Bantu noun class systems: Loan word and acquisition evidence of semantic productivity», en Senft Gold. (ed.): *Classification Systems*, Cambridge University Press, 270–292.
- DEMUTH, Katherine (2001): «Prosodic constraints on morphological development», en John Weissenborn y Höhle Blair (eds.): *Approaches to bootstrapping: Phonological, Syntactic and Neurophysiological aspects of early language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 3–21.
- GUTHRIE, Malcolm (1971): *Comparative Bantu: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages*. Farnborough : Gregg Press.
- IKEMOU, Regina (2010): *Description phonologique du koyo-nganza, parler Bantu du groupe C20*. Mémoire de Maîtrise. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- MAMONO, Ngolo Gladia (2012): *Les Classes nominales du parler etyεε B73e (District de Tsiaki, département de la Bouenza-Congo. Mémoire de Maîtrise*. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- MASSOUMOU, Omer (2001): «Des usages linguistiques actuels en République du Congo». *Cahiers du Rifal. Développement linguistique : enjeux et perspectives*, 22, 73–78.
- MASSOUMOU, Omer (2003a): «Les usages linguistiques à Brazzaville : La place du Français». *Réseau de chercheurs Observation du français et des langues nationales, Agence universitaire de la Francophonie (AUF)*, 2, 14-28.
- MASSOUMOU, Omer (2003b): «Fautes, particularismes et évaluation du Français en République du Congo». *Communication aux Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, 17, 88-99.
- MCWHORTER, John (2016): «What's a Language, Anyway?». *The realities of speech are much more complicated than the words used to describe it*, 6, 77-99.
- MOTINGEA-MANGULU, Andre y Bonzoi mwamakasa (2008): «Aux sources du Lingála: Cas du mbenga de mankanza - Nouvel Anvers». *African Study Monographs*, 38, 1–93.
- MUFWENE, Salikoko (2009): *Le nom des langues III. Le nom des langues en Afrique sub-saharienne : pratiques dénominations, catégorisations. Naming Languages in Sub-Saharan Africa: Practices, Names, Categorisations*, Louvain-la-Neuve, Peeters, BCILL.
- MWAMBA-KABASELE, Philothe (2014): *Structural transfer in third Language acquisition: The Case of Lingala-French speakers acquiring English*. Master's Degree. University of Illinois-Urbana-Champaign.
- MYERS-SCOTTON, Carol (1993a): *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford University Press.

- MYERS-SCOTTON, Carol (2006): *Multiple Voices: An introduction to Bilingualism*. Oxford. Blackwell Publishing Ltd.
- NDAMBA, Josué (2000): «Des Véhiculaires aux vernaculaires à Brazzaville : la ville et les changements de fonctions linguistiques». *Le Plurilinguisme urbain*, 17, 135–145
- NDAMBA, Josué (2008): «Evaluation dialectométrique des langues et dialectes du département du Kouilou». *Revue gabonaise des sciences du langage*, 4, 7-25.
- NDAMBA, Josué (2011): *Pour une linguistique du développement en Afrique*. Mémoire présenté en vue d’obtenir le diplôme d’Habilitation à Diriger les Recherches. Université de Provence-Marseille.
- NDOULI, Guy Blaise (2001): *Description phonologique du mbere : parler de Tsama*. Mémoire de Maîtrise. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- NGOKO, Arnaud (2013): *Les Classes nominales dans le parler ibwiisi du Congo (B45)*. Mémoire de Maîtrise. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- NKOUKA, Martial (2001): *Emergence des langues véhiculaires comme langues maternelles chez les adolescents congolais des arrondissements Bacongo et Ouénzé*. Mémoire de Maîtrise. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- OGECHI, Nathan Ooyori (2003): «On language rights in Kenya». *Nordic Journal of African Studies*, 12, 277–295.
- OXFORD DICTIONARY OF ENGLISH (3<sup>rd</sup> ed.) 2010.
- SAMARIN, William (1991a): *Official language: The case of Lingala*. Toronto (Canada).
- SAMARIN, William (1991b): «The origins of Kituba and Lingala». *Journal of African Languages and Linguistics*, 12, 54-67.
- SAMARIN, William (2013): «Versions of Kituba’s origin: Historiography and theory». *JALL*, 34(1), 111–181.
- YOCUM, Thomas (2014): *Loba Lingala! An English guide to the language of Kinshasa*. Sampson Low Ltd, Kinshasa.

**CAPÍTULO 3.**  
**HISTORIA DE LA LENGUA Y ESTUDIOS CLÁSICOS**



# ALGUNOS PROBLEMAS SOBRE EL CAMBIO DE LA F LATINA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA LINGÜÍSTICA ROMÁNICA

YOHEI MISHIMA  
Universitat de València

## 1. INTRODUCCIÓN

Según Lloyd ([1987] 1989: 215), «the change of /f/ to /h/ is one of the commonest changes in all kinds of languages around the world, and is not limited to Romance»; a pesar de que ello está comúnmente admitido, no podemos olvidar que dentro de la familia romance la debucalización de la F latina (F > /h/) no es un fenómeno general, pues en la Romania no solo lo comparten el castellano y el gascón, sino también algunos otros dialectos romances. Muchos hispanistas están de acuerdo con la ruptura de la relación entre el castellano (y el gascón) y otros casos romances mediante los estudios del castellano con sus lenguas periféricas, o sea, la teoría del sustrato vasco; por otra parte, se ha intentado mostrar la posible relación indirecta entre ellos desde el punto de vista de la lingüística románica o general. Para esta exposición señalamos dos problemas principales: 1.º, aún no se ha discutido en su conjunto el paso F > /h/ en los dialectos romances, ni siquiera desde el punto de vista de la lingüística histórica; 2.º, si se compara con el castellano, existe cierto desconocimiento sobre la misma innovación en otros romances. Por ello, nuestra investigación se centra principalmente en examinar la relación entre los dialectos romances que comparten F > /h/ desde el punto de vista diacrónico y sincrónico.

En el presente artículo, vamos a tratar algunas partes fundamentales de nuestro proyecto de un modo necesariamente limitado y sucinto: abordaremos el estado de la cuestión sobre la relación entre el castellano y otros romances, reconsideraremos algunos aspectos polémicos desde la perspectiva de la lingüística románica.

## 2. BREVE APROXIMACIÓN A F > /H/ EN LA ROMANIA

*Castellano.* En el castellano actual la /h/ [ø] (< F) aparece generalmente ante vocales, pero también se observa la /f/ ante vocales y /j, w, l, r /<sup>1</sup>. La -F- intervocálica se sonoriza en general, aunque presenta algunos casos de /-h-/. Los primeros ejemplos históricos de <h> (< F) se encuentran en los siglos IX y X y en el norte de Burgos, más concretamente, en las zonas próximas al territorio vasco<sup>2</sup>. Por tanto, se supone que F > /h/ se extendió desde el norte hacia el sur en forma de cuña a través de la Reconquista castellana (Menéndez Pidal [1926] 1999). En la escritura entre los siglos XIII y XIV se observa el posible uso consciente de la <ff> para la [f], ya que la <f> conllevaría el doble valor fonético, [f] y [h] (Blake 1989); y en el siglo XV aumenta notablemente el uso de la <h> en lugar de <f>.

*Gascón.* Se habla en el suroeste de Francia en contigüidad geográfica con el País Vasco francés. En el gascón la F- inicial sufre la debucalización ante vocales y /j, w, l, r/, y la -F- intervocálica se convierte en /-h-/ y /-v-/ con vacilación regional (Bec 1970; Rohlf s [1935] 1970)<sup>3</sup>. En la documentación la <h-> (< F-) aparece en los documentos medievales, pero relativamente tardíos, puesto que existía la presión de la <f-> tradicional en su época: «quelques h qui semblent avoir échappé à l'attention du scribe» (Allières 1995: 456); además, la aspiración en el gascón medieval se confirma a través de las hipercorrecciones y «le gascon, possédant [h], a conservé [h] germanique» (*ibid.*)<sup>4</sup>.

1 /#\_V/: fama, fe, firme, forma, etc. /#\_C/: fiesta, fuego, flor, frío, etc., pero ante /j, l/ se ven hiel, hierro, llama, etc. /V\_V/: aprovechar, Esteban, rábano etc. con moho (< \*MUF), bahúno/a (< BAF-), etc.

2 *Ortiço* (863)/*Hortiço* (912, < FORTICIUS), *Haeto Rubio* (912, < FAGETU), etc., añadiéndose últimamente los testimonios valpostanos: (H)*Ordonio* (864, < FORTUNIUS), *Amusco* (903, < FAMUSCO), *Heliz* (940, < FELIX) (*cfr.* Quilis Merín 1996, 1997; Ramos Remedios 2010; Yarza Urquiola 2015: 376-378).

3 /#\_C/: huèc 'fuego', hlor 'flor', hreda 'frío', etc. /V\_V/: bouho/bouhoù (cat. bufó), còhol/caven/etc. (< COPHINU), pruhoundo/prevounto/etc. (< PROFUNDU), arràbou (< \*ACRIFOLU), etc.

4 Según Luchaire (1879: 204, 208), «cette permutation [= <f> > <h>], signalée déjà dans un auteur du XIII<sup>e</sup> siècle, ne s'est généralisée que dans la seconde moitié du XV<sup>e</sup>», y «la persistance de l'orthographe par f s'explique par l'influence du latin et de la langue littéraire provençale sur la manière d'écrire des notaires et des scribes». *Romatel* (s. XII, *Formatel*), *haus* (1323 [Pirineos Atl.], < FALSOS), *Ronlignon* (1367, *Frontinho*), *Hins* (1373 [Gironde], < ¿FINES?), *Rontun* (s. XV, *Frontun*), *arreche* (1461 [Gers], < FRAXINU), etc. (Allières 1995: 456; Luchaire 1879: 206-207). Asimismo, se observan casos hipercorrectos: *defens* ([Pirineos Atl.]), *deffens* (fin del s. xv [Landas]) y *deffenz* (1504 [Pirineos Atl.]), < *dehen*(s) con la h antihiativa, *cfr.* *deñtus* < \*DE INTUS (fr. *denz*, *dans*); *Fastingues* (¿s. XIV/

*Dialectos del italiano y del sardo.* Se observa la aspiración en el habla corriente en algunas partes del cantón del Tesino, de Lombardía, de Véneto, de Cerdeña y de Calabria<sup>5</sup>. Como en estos lugares existe gran variedad lingüística (*cfr.* Pensado 1993), nos referimos solo a algunos aspectos. En síntesis, la F debucaliza generalmente en posición inicial absoluta o en situación intervocálica en habla continua, pero en algunos valles de Bérgamo ocurre solamente en posición intervocálica o final; la /hr/ se ve en Germasino, Vertova (Val Seriana) y la región de Calabria; la -F- intervocálica pasa a /-h-/ en general, aunque en algunas zonas como Nuoro se ve su sonorización; no obstante, no disponemos de testimonios históricos documentados en estas zonas.

*Dacorrhumano, arrumano y meglorrhumano.* La F- inicial pasa a la /h-/ aspirada (o *ŝ, s', č,* etc.) ante I y E latinas, y en posición interna «le passage de *f* à *h* est assez fréquent dans les parlers pop.» (Nandris 1963: 113-114)<sup>6</sup>. Entre los siglos XVI y XVII se documenta <h-> por <f-> ante <i> (Rosetti [1968-69] 1986: 468-471)<sup>7</sup>.

*Topónimos de Francia.* En Francia existen algunos topónimos que posiblemente han sufrido el fenómeno de F > /h/, aunque se localizan geográficamente en territorios de mantenimiento de /f/ [f] (Lázaro Carreter 1949; Orr 1936)<sup>8</sup>.

---

xv?), < top. *Hastingsues* (origen inglés); *faute*, < *haute* (< ALTU y germ. *hok*) (Allières 1995: 456); en Bayonne se observan *Ferriaga* (1235, vasc. *Harriaga*), *Fondarraga* (fin del s. XII, vasc. *Houdarraga*), *Ferizmendi* (*id.*, < vasc. *Harizmendi*), etc. (Luchiare 1879: 207).

5 Gorduno en el cantón del Tesino (Suiza); Germasino, Garzeno y Catasco en Como; Val Seriana Inferior, Val Seriana, Val Gandino, Val Cavallina y Val Borlezza (solo en Sovere) en Bérgamo; Borno en Brescia; Feltre y Padua en Véneto; la prov. de Nuoro, aparte de la ciudad de Nuoro y sus valles periféricos; prov. de Cosenza, de Catanzaro, de Crotona (solo en Crotona), de Vibo Valentia y de Reggio Calabria en la región de Calabria (Contini 1987; Falcone 1976; Rohlf's [1949] 1966; Sanga 1987).

6 /#\_V/: arr. *hil'u* (< FILIU) (Bec 1971: 169), arr. *h'avră* (< FĒBRA); se ve *hreamăt* como forma regional de *freamăt* (< *fremĭtu*), pero, según Nandris (1963), la forma con la *h-* proviene del influjo de esl. *hremety*. /V\_V/: *confundare* > *cufunda* > *cuhunda*. /V\_C/: *bufniță* > *buhniță*, *poftă* > *pohtă*. Además, parece interesante lo que «[t]ant à l'initiale qu'intervocalique, v latina ou d'autre origine passe dialectalement à h» (*ibid.*: 115): *vultur* > *hultur*, *bulpe* > *hulpe*, *volvere* > *holba vuet* > *hueșt* o *huește*, *suvat* > *suhat*, etc.

7 F- > <h->: en el norte de Transilvania-Máramureș, *hi-veri*, *hi-va*, etc.; en Transilvania, *voiu hi*, *veți hi* con *vor fi*, *va fi*, etc.; en Bucovina, *să hie*, *va hi*, *nu poate hi*, etc.; en Moldova, *hiecare*, *Hilip* (1608, 1610) con *Filip* (1593), *a hi* (1593), etc.

8 Norte: *Harmars* con *Famars* (< FANUM MARTIS); *Hinges* y *Hingette* (< FINIBUS); *La Huguerie*, *Les Heugres*, etc. (< FILEX); *Houssemagne* con *Fossemagne* (< FOSSA MAGNA); *Honvalut*, *Honvaux*, *Hondouville* (< FUNDUM, FONTEM VALLIS). Centro-oriental: en dos lugares existe idéntico topónimo, *La Hegrie* (< FILEX). Sur: *Hix* (etimología incierta, se localiza justamente en la frontera entre España y Francia). Sin olvidar que en la zona de gascón se localizan *Hís*, *Hüis* y *Hinx*, así como *Huguerie* en dos sitios.

### 3. RELACIÓN ENTRE EL CASTELLANO Y OTROS DIALECTOS ROMANCES

Sobre este asunto, está tradicionalmente admitida la opinión de Menéndez Pidal ([1926] 1999: § 41<sup>th</sup>) basada en el sustrato vasco: el castellano y el gascón son completamente distintos de otros dialectos romances en el origen de F- > /h-/, ya que Castilla y Gascuña están unidas por el territorio vasco, que carece de la /f-/ primitiva. Recordemos que el mismo Menéndez Pidal rechazó el origen común del fenómeno en la Romania (Orr 1936; *cf.* § 4): «no sería capaz de explicarnos el por qué en toda la Romania no se dan otras dos áreas contiguas como las dos grandes áreas gascona y castellana» (203). Alarcos Llorach (1992: 33) opina que el hecho de que exista la aspiración en otras áreas románicas no invalida la teoría pidaliana y sería necesario «buscar otras razones que lo expliquen»<sup>9</sup>.

Por otra parte, Izzo (1977) y Trask (1997: 424-429) suponen que la influencia vasca no puede ser la causa decisiva del fenómeno, ya que el mismo cambio ocurre en las zonas románicas alejadas del territorio vasco, y Izzo (1977: 241) opina que «there is, of course, no direct connection between these and the Iberian case». Según Pensado (1993: 170), la « semejanza [del fenómeno castellano] con las evoluciones de otras zonas romances [...] es demasiado grande para ser casual». Desde la teoría de los universales lingüísticos, Kuzmanović (2007: 308-309) argumenta que F > /h/ en castellano es la reducción articulatoria de /ϕ/ que ocurra frecuentemente:

La aspiración de la F latina en castellano no es nada exclusiva, a pesar de la explicación tradicional a la que siguen agarrados muchos hispanistas. El mismo fenómeno se da en distintas variedades románicas y es frecuente también en el resto de las familias lingüísticas del mundo. Su difusión se debe a su naturaleza; se trata de un fenómeno originado por la reducción de la fuerza articulatoria, y los fenómenos de debilitamiento, como éste, son fenómenos no marcados, por lo tanto, esperables y comunes en las lenguas del mundo.

Muy recientemente Jodl (2015: 27) ha postulado que es posible que la /f/ [ϕ] en el latín hispánico haya evolucionado en la /h/ en todos los contextos fonológicos en

<sup>9</sup> Sobre la relación entre el castellano y el gascón, González Ollé (2008: 69) piensa que «en la Castilla nuclear [...] pudo haber estado presente, sustrato o, tal vez mejor, adstrato, una variedad no peninsular, sino ultrapirenaica, del vascuence. A ella, con mayor seguridad, a la vista del gascón, cabría atribuir la pérdida de la F- inicial latina en castellano». Para ello se refiere a las divergencias interdialectales del vascuence con la opinión de Gorrochategui y Lakarra: la variante vizcaína, que es la más diferenciada entre las variantes vascas y que se habla también en Álava, sufrió la *vasquización* o *revasquización* de zona norpirenaica, de Aquitania: dicha vasquización permite suponer «la posibilidad de que la relación entre el norte de Burgos y el vascuence se establezca con su variedad trasplantada de la zona norpirenaica, cuna del gascón» (*ibid.*: 67).

el castellano incipiente sin factor externo, «y que así, desde el punto de vista diacrónico, no hubiera diferencia entre el castellano y el gascón [sobre la distribución del fenómeno]», y cuya distribución en el castellano actual se remonte a la koineización medieval tal como explica Tuten (*cfr.* § 5.1); el mismo autor denomina a estas dos lenguas «“bascorromance” [*sic*]» (37), pero no en el sentido de *sustrato común*<sup>10</sup>.

En suma, en fechas recientes también se han propuesto opiniones diversas sobre la relación entre el castellano y otros dialectos romances: la perspectiva generalizada resulta problemática. Para ello, ante todo, debemos reconocer que no conocemos suficientemente el paso de la /f/ a la /h/ en la Romania: no están bien aclaradas la afinidad y la diversidad de F > /h/ entre los dialectos romances. Por ejemplo, entre otras cuestiones, aunque en el gascón se trata como un hecho indiscutible la acción del sustrato vasco, ¿dicho sustrato es la causa única o decisiva del cambio fonético en gascón? (*cfr.* § 5.); ¿la /ϕ/ es la única posibilidad explicativa de F > /h/ en los casos romances aparte del castellano y del gascón?; ¿cómo aparece la F latina en la documentación medieval en las áreas románicas de F > /h/?

#### 4. ESTUDIOS EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA ROMÁNICA

La mayoría de las obras de lingüística románica han tratado el cambio de la F latina centrándose en el castellano; no obstante, existen dos lingüistas que se han acercado a los casos no hispánicos. Orr (1936) intentó explicar en conjunto todos los casos románicos a través de la propia tendencia interna del latín antiguo (/ϕ/); y, para él, el grado regionalmente diverso de presión de «educación administrativa» causaba la división geográfica de F- > /h-/. Para demostrar su teoría se refiere a la toponimia de Francia y a las voces registradas por el gramático latino Terencio Escauro (FINGUM > *hircum*, FARIOLUM > *hariolium*, FABA > *haba*, etc.; HAEDUS > *faedus*, HARENA > *fasena*, HIRCUS > *fircus*, etc.; *cfr.* Lázaro Carreter 1949). Aunque su propuesta parece descartada hoy en día, no pocos estudiosos siguen mencionando su explicación del origen latino sobre el cambio de la F- latina<sup>11</sup>.

10 A nuestro querido colega Frank Jodl quisiéramos agradecerle su ayuda (consulta realizada en 02/2020). Según nuestra interpretación, Jodl (2015) utiliza *vascorromance* como lenguas que comparten rasgos lingüísticos vascos como resultado diacrónico: es decir, en este sentido, Jodl sostiene que la interferencia vasca en el castellano se remonta por lo menos a la koineización medieval. En cuanto a la posibilidad del sustrato vasco, evita enunciar conclusión alguna sobre el castellano debido a la carencia de información sociolingüística en aquella época. Y, aunque parece que respeta a la interpretación divulgada sobre el gascón, argumenta que «tenemos que presuponer que también en gascón, donde sí tenemos [hr] el alófono [ϕr] pudo llegar a [hr] de manera “natural” o “automática”» (*ibid.*: 26 n. 16). *Cfr.* también Jodl (2020).

11 Elcock (1960: 425) insiste en «the Latin nature of the phenomenon is, to our mind, un deniable», y Izzo (1977: 243) también piensa que «Orr’s position, although certainly exaggerated, contains some points which should be taken into consideration»; Deferrari, Penny y otros estudiosos han

Por su parte, Pensado (1993) es la única investigadora que ha realizado la comparación sincrónica acerca de  $F > /h/$  entre el castellano, el gascón y algunas variantes regionales de Italia. Además de su aportación que hemos citado en § 3., aclara que la innovación se extendería a partir de posiciones débiles, no de la inicial como insiste Menéndez Pidal: «no tiene ninguna vinculación con la posición inicial, sino que, por el contrario, la inicial es una de las últimas posiciones en que sería esperable» (Pensado 1993: 162). Otra aportación interesante viene de la cronología del fenómeno: si la -F- intervocálica se sonoriza en general, su evolución a la /h/ es el fenómeno posterior a la sonorización.

Estos dos estudios ponen de manifiesto la ausencia una consideración de conjunto sobre el fenómeno de  $F > /h/$ , sin consenso desde el punto de vista de la lingüística histórica, mientras que ambas aportaciones siguen siendo válidas en aspectos particulares. Por todo lo expuesto hasta el momento, se advierte la necesidad de actualizar el estado de la cuestión e incorporar los nuevos estudios publicados recientemente.

## 5. RECONSIDERACIÓN DE ALGUNAS CUESTIONES FUNDAMENTALES

### 5.1. Interferencia vasca como causa decisiva de $F > /h/$ en castellano y gascón

En los últimos años, al hablar de la interferencia vasca, por lo menos en el caso castellano, la lengua vasca se trata cada vez más como *adstrato* que como *sustrato*. Para el castellano, Muller ya suponía que los vascos no podían influir lingüísticamente por su incultura hasta los siglos VIII y IX, e insistía en que «la aspiración inicial vasca pudo entrar a reforzar el elemento aspirado de la *f*, transformando en simple aspiración» (*apud* Menéndez Pidal [1926] 1999: § 411<sub>a</sub>). Hace unos años González Ollé (2008: 62) enunció que la posible interferencia vasca sería como *adstrato* tardío por varios fenómenos políticos y demográficos encadenados en Burgos y La Rioja, por ejemplo, la discontinuidad del carácter vasco en aquellas dos áreas debido a la romanización. Lapesa ([1981] 2012: § 42) propone que el sustrato cántabro «se vio reforzado decisivamente en la Alta Edad Media por el *adstrato* vasco en la Rioja, la Bureba y Juarros». Desde el punto de vista sociolingüístico, Tuten (2003: 132-136) considera que en la koineización medieval los vascos podrían contribuir a la *ultrageneralización* («overgeneraliza-

---

intentado explicar  $F > /h/$  a partir de la [ϕ] latina. En cuanto a los problemas de la [ϕ] arcaica del latín *cfr.* Alarcos Llorach (1992: 33) y Pensado (1993: 148). En este punto, recordemos que respecto a la /f/ latina existe la inseguridad de su realización fonética: sobre la /f/ latina González Ollé (2008: 69) argumenta que «no he pretendido sino insistir en la dificultad para definir el sonido examinado. Su insegura naturaleza justifica que pueda debatirse su condición de consonante labiodental o bilabial».

tion») social de  $F > /h/$  que ya había ocurrido naturalmente en el protocastellano<sup>12</sup>. Además, Pensado (1993: 169) defiende:

la cronología impide considerar  $F > h$  como un fenómeno de sustrato. Incluso en el área colindante con el vasco en la que se originó el cambio  $F > h$  —área donde posiblemente la sonorización fue más tardía— aquella evolución se fecha en una época posterior a la sonorización. Esto no obliga a descartar un influjo vasco sobre el fenómeno  $F > h$  en época posterior, cuando la *b* vasca pudo cambiar a *h*, aunque la dirección pudo ser también la contraria: del romance al vasco.

Sin embargo, Alarcos Llorach (1992: 36) opina que «nos parece que este argumento cronológico [de Pensado] no se apoya en situación aceptable, pues aun suponiendo secundaria la [h], su precedente labial, como sustituto de /f/ latina, no dejaría de ser producto del bilingüismo o del «sustrato». Para Menéndez Pidal ([1926] 1999: § 411<sub>d</sub>) no sería verosímil pensar el influjo vasco en una lengua romance en los siglos relativamente tardíos, «sino en una población que habla un idioma ibérico análogo al de los vascos y que aprende el latín tomando la *f* con las mismas modalidades que los vascos la tomaron». Aunque sea posible, carecemos de suficiente información sobre la Cantabria prerromana<sup>13</sup>, y en la península ibérica ya existía la lengua ibérica que carecía de la /f/ sin el influjo vasco (no entraremos aquí en la discusión de la génesis común entre el vasco y el íbero).

---

12 Según Tuten (2003: 136), la evolución de la F latina ocurría naturalmente a través de la [ϕ] sin la interferencia vasca, y debido a la inmigración masiva de los vascos a Castilla «Basque learners of Romance may have played a role in extending the phenomenon by increasing the relative frequency of the [h] allophone in the prekoine linguistic pool»; asimismo, el mantenimiento de /f/ castellano se origine a la interferencia de los dialectos que tienen preferencia de /f/ [f] en dicha situación lingüística (cfr. § 3). Para Kuzmanović (2007: 308), el fenómeno castellano ocurría en las distintas variantes ibéricas a la vez por el debilitamiento de la /ϕ/ y los vascos tenían el papel importante únicamente en su difusión y adopción dentro de la comunidad bilingüe, del norte peninsular. Pazukhin (2002) cree que la /ϕ/ en español antiguo sería el producto del factor externo no indoeuropeo a causa de la imposibilidad de una *directa transición* de  $f > \phi$  en los dialectos romances. Según Abe (1976: 31), en caso de que la lengua ya tenga la tendencia del cambio fonológico, el sustrato solamente activa o adelanta el cambio interno como a *trigger effect*; para Elcock (1960: 425), «the absence of *f* in the local speech should have favoured the adoption of Latin forms with *h* seems well within the bounds of linguistic probability. In this view, the effect of the substratum was to determine a choice rather than to initiate a change»: lo que dicen Abe y Elcock se podrá vincular con el sustrato, igual o mejor que con el sustrato.

13 Lapesa ([1981] 2012: § 42) piensa que «es cierto que los cántabros eran origen indoeuropeo, pero el sustrato previo de la región parece haber sido semejante al vasco». Para Vidal (2012: 145), la lengua cántabra tiene raíces étnicas celtas indudables y también una antigua y estrecha relación tribal con los aquitanos; además, «el protocelta mismo eliminó la /p/ indoeuropea a través de un hipotético paso intermedio /f/».

Muchos hispanistas no son escépticos sobre la influencia sustratística vasca en el caso del gascón, ya que tradicionalmente se explica que el aquitano, sustrato en Gascuña, está íntimamente relacionado con el vascuence en su génesis: el gascón es «el latín evolucionado de Aquitania, con las naturales huellas propias del sustrato euskera» (González Ollé 2008: 64).

No obstante, en primer lugar, según Vidal (2012: 144, 146), hay que tener en cuenta la importancia histórica de la lengua celta en Aquitania hasta el punto de plantear la hipótesis de que el aquitano fuese una variante de la lengua celta y, al revés, «la ecuación de que el vasco, el aquitano y el gascón comparten rasgos fonéticos a causa de proceder de un antiguo fondo común está lejos de ser segura»; y, para él, es posible que los rastros del tipo no-indoeuropeo en Aquitania se atribuyan a la repoblación de los vascos en época relativamente tardía, o sea, que «el vascón haya ejercido de lengua de adstrato sobre el dialecto protogascón» cuando ocuparon Novempopulania con cierta intensidad. En segundo lugar, según Abe (1983: 57), no existen testimonios válidos que demuestren la propagación del fenómeno desde las áreas del bilingüismo con el vascuence, por tanto, puede ser que haya ocurrido en todas las áreas donde se pronuncia la /h/ (< F) hoy en día. En último lugar, recientemente se ha propuesto una teoría alternativa, a saber, la lenición de la /ϕ/ arcaica del latín (Chambon y Greub 2002); como ya sabemos, este tipo de teoría se había discutido para el castellano, y si se parte de esta perspectiva, se tropieza de nuevo con algunos problemas comunes (delimitación geográfica del fenómeno lingüístico, estandarización de variante rústica, etc.). Por otra parte, la primera propuesta de /ϕ/ en gascón permite reflexionar sobre la relación indirecta entre los dialectos romances, y hace pensar de nuevo en cuál es la diferencia dentro del proceso de emergencia del cambio fonético entre el sustrato y la tendencia interna.

## 5.2. Carencia de la [v] en la cuestión de F > /h/

La carencia de la /v/ [v] en castellano (y en gascón) se relaciona tradicionalmente con la interferencia de lenguas prerromanas, igual que F > /h/, puesto que se considera que nunca ha existido [v] en su historia, por lo menos en el norte peninsular (*cfr.* Núñez Méndez 2016). Partiendo de esta carencia de [v], algunos estudiosos han explicado [f] > [ϕ] (y su paso posterior a /h/) como resultado de reajuste del sistema de consonantes labiales, pero sin ofrecer una explicación satisfactoria sobre dicha carencia (*cfr.* Mishima 2016: 144-145, 148-151). Parece más razonable creer que la carencia de labiodentalidad en la /f/ impedía labiodentalizar la /v/ en castellano: «La elección del punto de articulación de la fricativa sonora no puede ser ajena a la existencia de una *f* labiodental o bilabial» (Jordan y Manoliu 1972: 190); así, estructuralmente es posible que los dialectos romances de F > /h/ compartan la /v/

bilabial a causa de la /ϕ/ bilabial. Por ello, es interesante examinar esta propuesta, ya que la realización de la /v/ posiblemente depende de la de /f/, y no a la inversa.

En esta línea, se debe considerar que, 1.º, la carencia de la [v] no está limitada geográficamente en el norte de la península ibérica: se observa también en otras variantes ibéricas, extendiéndose hasta los Pirineos donde se habla el gascón y el occitano central (Núñez Méndez 2016: 133). Y, 2.º, se ha propuesto últimamente la posibilidad de que en el castellano medieval tuviera la [v] a través de la sonorización de [-f-] intervocálica y posteriormente confluyera con la /-b-/ y la /-v-/ en [-β-]; entonces, si se admite una vez esta hipótesis, la [v] se compartiría también entre otras variantes ibéricas (Blecua *et al.* 2009). Esta propuesta naturalmente conduce a ciertas cuestiones, *e.g.*, realización fonética de la /f/ en la Edad Media. Según la explicación tradicional, en la Castilla antigua se mantendría la [f] al menos en la clase culta en toda la Edad Media, aunque algunos autores como Penny (1972, 1990: 176-177) matizan esta perspectiva.

### 5.3. F > /h/ tardío en algunos dialectos romances

Ariza Viguera (1989, 1990, 2012) señala que en las zonas románicas alejadas del territorio vasco la debucalización de /f/ es muy tardía, ya que se pronuncia el *cahé* ‘café’ (introducida seguramente en los siglos XVI y XVII) y, asimismo, no existe registro antiguo del fenómeno, así que «nada tienen que ver con el castellano o el gascón» (*id.* 1990: 320).

En el gascón, donde se pronuncia la [f] en préstamos franceses recientes, se observan *cahè* (Ariège)/*café* (en gascón del Languedoc) como variantes regionales (Allières 1992: 806); según Chambon y Greub (2002: 485), esta variedad lingüística proviene de la diferencia sociolingüística, es decir, mientras que el fenómeno de [ϕ] > [h] perdió su vitalidad en buena parte de los hablantes ya en época muy temprana, seguía siendo activo en una parte de hablantes hasta más tarde<sup>14</sup>: «résultat attendu puisque cette règle était encore en vigueur dans la seconde moitié du 17<sup>e</sup> siècle ou plus tard dans certaines varièthè gasconnes». A continuación, en lugar de registros históricos de F > /h/ aludiremos a topónimos actuales (sin atender a sus polémicas). La mayoría de los valles italianos, donde se habla con aspiración, presentan el mantenimiento de /f/: *Fiorano* (Val Seriana), *Leffe* (Val Gandino), *Feltre* (Belluno), *Girifalco* (Catanzaro), *Fabrizia* (Vibo Valentia), *Filadelfia* (*id.*), *Caraffa* (Reggio Calabria). Por su parte, en Nuoro se observan *Onne/Honne/Fonne* (< FON-

14 Según Chambon y Greub (2002: 483), en gascón F > /h/ ya estaba muy activo antes del momento entre los años 418 y 511, puesto que se observa en algunos léxicos y onomásticos góticos: top. *Ramouzens* (Gers) < *Fremosenx* (1080 y 1096); got. \*FAIT- > *hatou* (en bearnés), *hatouí* (Ferrperre), *hatilhe* (en bearnés), con > *fatoyes* (Vd’Azun); «Dans le lexique, got. \*FALDA est représenté en gascon par des formes en /h-/, mais aussi par des formes en /f-/>».

NIUS, -I), *Oniái/Onifai* y *Onièri/Oniferi*; según Blasco Ferrer (2010: 155), *Onne* es una de las huellas de aspiración antigua en lengua popular<sup>15</sup>; respecto a la vacilación toponomástica, en la zona meridional gascona, posiblemente (re)poblada por vascos en época muy temprana, se localizan *Herrère* (Pirineos Atlánticos) y *Ferrère* (Altos Pirineos) con la distancia de unos 100 km. Deberíamos tener en cuenta que estos dialectos romances presentan un contexto histórico distinto del castellano en cuanto a la lengua escrita. En suma, estas observaciones nos permitirían reconsiderar la opinión del maestro Ariza Viguera.

## 6. CONSIDERACIÓN FINAL

Huelga decir que de todo lo que hemos mencionado se debería reflexionar y profundizar más a través de datos concretos, y lo más esperable es, sin duda, la mejora del reconocimiento del fenómeno de  $F > /h/$  en los dialectos romances medievales. Las breves observaciones de los apartados anteriores nos permiten establecer tres preguntas principales respecto a  $F > /h/$  en la Romania: 1.<sup>a</sup>, ¿cuáles son los posibles rasgos distintivos entre los dialectos romances de  $F > /h/?$ , 2.<sup>a</sup>, ¿cuál es su posible causa? y, 3.<sup>a</sup>, ¿cómo ha ocurrido  $F > /h/$  en los distintos dialectos romances? Para la comparación de las lenguas alejadas diatópicamente se admite por lo común que un cambio similar se produciría en distintas zonas y diferentes épocas por causas históricas diversas como ya señaló Menéndez Pidal ([1926] 1999: § 411<sub>c</sub>). Sin negar esta opinión, no ha sido comprobada en el caso de  $F > /h/$ , es decir, aún no se puede afirmar con claridad que no comparten una causa similar, ni siquiera algunos romances; por lo tanto, nos parece importante considerar el aspecto histórico para la comparación lingüística tanto de las lenguas periféricas como de las alejadas, y también para concretar la relación de las distintas lenguas sobre el mismo cambio lingüístico dentro de una delimitación concreta como familia lingüística.

Para concluir, nuestra tesis en curso sobre el tema contribuirá al desarrollo del estado de la cuestión desde el punto de vista de la lingüística románica a través de las nuevas aproximaciones que planteamos. Asimismo, nuestra investigación, retomando las palabras de Lloyd, tendrá la importancia tanto en el marco de la lingüística románica como en el de la lingüística general.

---

15 Este topónimo se escribía en los siglos XIV-XV como *Fonne* (Blasco Ferrer 2010: 155), sin embargo, «come nel caso dello spagnolo, dovremo similmente postulare una situazione di *diglossia* durata per secoli dopo l'avvento dei Romani: la [f] latina sarà mantenuta dalle persone alfabetizzate accanto alla sua aspirazione presso la maggior parte dei parlanti appartenenti alle classi popolari, e le poche circostanze di registrazione medievale e moderna avranno privilegiato appunto la prima realizzazione».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, Mitsuo (1976): «F > h y la teoría del sustrato vasco». *Hispánica*, 20, 18-35 (en japonés).
- ABE, Mitsuo (1983): «On the retention of Latin intervocalic voiceless plosives /p, t, k/ in the Central Pyrenees». *Bulletin of the Department of Liberal Arts, Tokai University*, 14, 45-62 (en japonés).
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1992): «De F- latina en castellano», en Bonifacio Rodríguez Díez *et al.* (ed.): *Actes du XVII<sup>e</sup> Colloque International de Linguistique Fonctionnelle (León, 5-10 juillet 1990)*. León: Universidad de León, 31-39.
- ALLIÈRES, Jacques (1992): «Gascón y euskera: afinidades e interrelaciones lingüísticas». *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 26, 3, 801-811.
- ALLIÈRES, Jacques (1995): «Les scriptae occitanes. V. Gascogne. Béarn», en Günter Holtus *et al.* (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik. II*, Tübingen, 450-466.
- ARIZA VIGUERA, Manuel (1989): *Manual de fonología histórica del español*. Madrid: Síntesis.
- ARIZA VIGUERA, Manuel (1990): «Fricatización, sonorización, degeminación». *Revista Española de Lingüística*, 20, 309-327.
- ARIZA VIGUERA, Manuel (2012): *Fonología y fonética históricas del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Bec, Pierre (1970): *Manuel pratique de philologie romane: italien, espagnol, portugais, occitan, catalan, gascon*. Paris: Picard.
- BEC, Pierre (1971): *Manuel pratique de philologie romane: français, roumain, sarde, rhéto-frioulan, francoprovençal, dalmate. Phonologie. Index*. (colaborado con Octave Nandris y Žarko Muljačić). Paris: Picard.
- BLAKE, Robert (1989): «Radiografía de un cambio lingüístico de la Edad Media». *Revista de Filología Española*, 44, 39-59.
- BLASCO FERRER, Eduardo (2010): *Paleosardo: le radici linguistiche della Sardegna neolitica*. Berlin: Walter de Gruyter.
- BLECUA, Beatriz *et al.* (2009): «Evolución y adquisición fonológica de la fricativa labiodental sonora en español», en Joan Rafel Cufi (ed.): *Diachronic linguistics*. Girona: Documenta Universitaria, 135-164.
- CHAMBON, Jean-Pierre y Yan GREUB (2002): «Note sur l'âge du (proto) gascon». *Revue de Linguistique Romane*, 263-64, 473-495.
- CONTINI, Michel (1987): *Etude de géographie phonétique et de phonétique instrumentale du sarde*. Alessandria: Dell'Orso.
- ELCOCK, William (1960): *The Romance Languages*. Oxford: Oxford University Press.

- FALCONE, Giuseppe (1976): *Calabria*. Pisa: Pacini.
- GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando (2008): «Aportaciones a los orígenes de la lengua española», en Beatriz Díez Calleja (ed.): *El primitivo romance hispánico*. Salamanca: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 13-72.
- IORDAN, Iorgu y Maria MANOLIU (1972): *Manual de Lingüística Románica (revisión, reelaboración parcial y notas por Manuel Alvar)*. Madrid: Grados.
- IZZO, Herbert (1977): «Pre-Latin languages and sound changes in Romance: The case of old Spanish /h-/», en Michio Peter Hagiwara (ed.): *Studies in Romance Linguistics: Proceedings of the Fifth Linguistic Symposium on Romance Languages*. Rowley: Newbury House Publishers, 227-253.
- JODL, Frank (2015): «Estigma y auge de prestigio: El cambio f > h en castellano y gascón visto desde la sociolingüística histórica y la lingüística variacional». *Revista de Filología Románica*, 32, 21-40.
- JODL, Frank (2020): «Fisiología y cognición —el cambio fonético y las teorías acerca del cambio lingüístico más recientes: el cambio [f]- > [h]- en castellano antiguo», *Revista de Filología Románica*, 37, 81-98.
- KUZMANOVIĆ, Ana (2007): «Algunos fenómenos fonológicos del español a la luz de la teoría de los universales lingüísticos», en María Fernández Alcaide y Araceli López Serena (coords.): *Actas de V Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española (Sevilla, 31 de marzo-2 de abril de 2005)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 303-310.
- LAPESA, Rafael ([1981] 2012): *Historia de la lengua española* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Gredos.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1949): «F > h, ¿fenómeno ibérico o romance?», en *Actas de la Primera Reunión de Toponimia Pirenaica (Jaca, agosto de 1948)*. Zaragoza: Instituto de Estudios Pirenaicos, 165-176.
- LLOYD, Paul ([1987] 1989): *From latin to spanish. Vol. I: Historical Phonology and Morphology of the Spanish Language*. Philadelphia: APS.
- LUCHAIRE, Achille (1879): *Étude sur les idiomes pyrénées de la région française*. Paris: Maisonneuve.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón ([1926] 1999): *Orígenes del español. Estado lingüístico de la península ibérica hasta el siglo XI* (11.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- MISHIMA, Yohei (2016): «El cambio de F- > h- en castellano: la evolución fonética y el sustrato del vasco-íbero». *Revista de Estudios Hispánicos de Kioto*, 16, 138-166.
- NANDRIS, Octave (1963): *Phonétique historique du roumain*. Paris: C. Klincksieck.
- NÚÑEZ MÉNDEZ, Eva (2016): «A diachronic approach to the confusion of b with v in Spanish», en Eva Núñez Méndez (ed.): *Diachronic Applications in Hispanic Linguistics*. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 126-166.

- ORR, John (1936): «F > H Phénomène ibère ou roman?». *Revue de Linguistique Romane*, 12, 1, 10-35.
- PAZUKHIN, Rostislao (2002): «El principio de actualismo y la historia de la f- inicial española», en María Teresa Echenique Elizondo y Juan Sánchez Méndez (eds.): *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Valencia, 31 de enero-4 de febrero de 2000)*. Madrid: Gredos, 375-386.
- PENNY, Ralph John (1972): «The re-emergence of /f/ as a phoneme of Castilian». *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 88, 463-482.
- PENNY, Ralph John (1990): «Labiodental /f/, aspiration and /h/- dropping in Spanish: the evolving phonemic values of the graphs *f* and *h*», en David Hook y Barry Taylor (eds.): *Cultures in Contact in Medieval Spain: Historical and Literary Essays Presented to L. P. Harvey*. London: King's College, 157-182.
- PENSADO, Carmen (1993): «Sobre el contexto del cambio F > h en castellano». *Romance Philology*, 47, 147-176.
- QUILIS MERÍN, Mercedes (1996): «La F- inicial latina en los orígenes de la lengua española (I)». *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 30, 385-454.
- QUILIS MERÍN, Mercedes (1997): «La F- inicial latina en los orígenes de la lengua española (II)». *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 31, 67-148.
- RAMOS REMEDIOS, Emiliana (2010): «Aportaciones del análisis antroponímico al área vasco-románica (siglos IX-XII), La documentación de Santa María de Valpuesta». *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 55, 499-566.
- ROHLFS, Gerhard ([1949] 1966): *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti: Fonetica* (traducción por Temistocle Franceschi y Maria Caciagli Fancelli). Torino: G. Einaudi.
- ROHLFS, Gerhard ([1935] 1970): *Le gascon: études de philologie pyreneenne* (3.<sup>a</sup> ed.). Tübingen: Max Niemeyer.
- ROSETTI, Alexandru ([1968-69] 1986): *Istoria limbii române: de la origini pînă în secolul al XVII-lea*. I (ed. definitiva). București: Științifică și Enciclopedică.
- SANGA, Glauco (ed.) (1987): *Lingua e dialetti di Bergamo e delle Valli*. Bergamo: Lubrina.
- TRASK, Robert (1997): *The History of Basque*. London/New York: Routledge.
- TUTEN, Donald (2003): *Koineization in medieval Spanish*. Berlin/New York: De Gruyter.
- VIDAL, Joan Carles (2012): «El aquitano como lengua céltica (o vascones en Aquitania)». *Nouvelle Revue d'Onomastique*, 54, 1, 129-175.
- YARZA URQUIOLA, Valeriano (2015): «Notas sobre toponimia de origen romano en Bizkaia». *Fontes Linguae Vasconum: Studia et documenta*, 47, 120, 345-384.



# CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE LOS USOS DE LA PUNTUACIÓN EN LA *GENERAL ESTORIA*

MIGUEL LAS HERAS CALVO  
Universidad de La Rioja

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La puntuación medieval hispánica ha atraído el interés de unos pocos investigadores durante las últimas décadas. Más concretamente, fue a partir de la celebración en 1981 del *Coloquio en París sobre frases, textos y puntuación en los manuscritos medievales españoles* cuando se puso de relieve la importancia —y necesidad— de comprender los usos con que los amanuenses utilizaban los signos de puntuación en los manuscritos. Esta cuestión, hasta entonces, había sido un tanto descuidada, ya que se consideraban asistemáticos, debido a la ausencia de una norma, y, por ende, faltos de significación (López Estrada 1982: 228).

Aunque el conocimiento que se tiene actualmente sobre el uso de la puntuación en manuscritos medievales hispánicos es todavía muy escaso, bien es cierto que, a partir del coloquio mencionado, se han publicado trabajos que intentan hallar tendencias en el uso de estos signos. Una gran parte de estos estudios se adscriben al ámbito de la filología (Blecuá 1984, Martín Aizpuru 2015, Fernández López 2015 o Sánchez-Prieto 2017, entre otros), pero también se encuentran aportaciones desde la paleografía y la diplomática (Millares Carlo 1983: 283 o Serna Serna 2011). Esta diversidad de disciplinas muestra la complejidad del estado de la cuestión y, además, la variedad de factores que pueden condicionar este objeto de estudio. Por ello, no cabe duda de que se trata de un campo interdisciplinario en el que se debe atender

tanto a condicionantes de tipo lingüístico (causas prosódicas, morfológicas o sintácticas) como extralingüístico (tipo de letra o disposición del texto en la página).

Este enfoque interdisciplinario ha sido precisamente el privilegiado por los estudiosos europeos, sobre todo franceses, y también italianos, quienes han profundizado en los valores y funciones de la puntuación medieval en sus correspondientes países. Por todo ello, me propongo en el siguiente trabajo revisar y comentar los diferentes tipos de puntuación establecidos por los estudios franceses, así como estudiar algunos usos característicos de los signos de puntuación en una selección de capítulos de la primera parte de la *General estoria* de Alfonso X el Sabio.

## **2. PRIMERA PARTE DE LA *GENERAL ESTORIA*. SELECCIÓN DE CAPÍTULOS**

Como es bien sabido, la *General estoria* (*GE*) es una obra de especial importancia en el taller historiográfico alfonsí. Se concibió como una historia universal que debía contener lo acontecido desde el origen de la humanidad hasta el siglo XIII (Sánchez-Prieto 2009: LXX o Almeida Cabrejas 2013: 167).

La primera parte de la *General estoria* (*GEI*) se encuentra en la BNE, ms. 816. Este, conocido por la letra A, es un códice perteneciente al escritorio del rey Sabio, compuesto hacia el año 1270. En él se halla el contenido bíblico correspondiente al Pentateuco, que se intercala con pasajes de materia gentil (esto es, historia no bíblica).

Para este estudio, se han seleccionado 74 capítulos de *GEI*. Esta selección se ha realizado atendiendo a los siguientes aspectos: en primer lugar, al contenido, pues se han tomado capítulos con contenido bíblico y no bíblico; y, en segundo lugar, la diversidad de manos, pues, como apunta Sánchez-Prieto (2009: CXX), se estima que, debido a ciertos cambios gráficos, entre otros aspectos, en la obra colaboraron numerosos amanuenses. Este criterio nos permitirá observar si en los diversos capítulos se continúa —o no— con determinadas tendencias en el uso de los signos de puntuación.

No obstante, cabe recordar que las dimensiones de la *GE*, en general, y de la *GEI*, en particular, son realmente extraordinarias. Por ello, los datos y el análisis que aquí se muestran son resultado de una acotada selección, que con el tiempo se espera ampliar para obtener una visión aún más precisa de los usos que se comentarán.

## **3. LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN DE LA *GEI* A PARTIR DE LA TIPOLOGÍA FRANCESA**

Como se ha comentado, ha sido, principalmente, en Francia donde se ha dedicado mayor número de páginas al estudio de la puntuación en los manuscritos medie-

vales<sup>1</sup>. Tradicionalmente se ha entendido el concepto *puntuación* como el ‘conjunto de signos ortográficos utilizados para puntuar’, pero los estudiosos franceses se declaran insatisfechos con esta delimitación del concepto únicamente a la presencia de estas marcas gráficas, pues su ausencia, es decir, el espacio en blanco, el signo más primitivo, es fundamental, y forma parte de la configuración del espacio gráfico (Catach 1980: 18). En español, entendemos *puntuación* como ‘acción y efecto de poner en un texto los signos ortográficos necesarios para facilitar su comprensión y señalar las relaciones sintácticas y lógicas entre sus constituyentes’, pero la idea francesa de esta noción rebasa esa concepción. Recupero las palabras de Susan Baddeley, que muestran perfectamente el sentido en que se emplea este término.

Il [el término puntuación] est employé ici dans un sens assez large, qui dépasse la notion **étymologique** de “points” ou de signes ajoutés au texte, et qui comprend les divers dispositifs de mise en page, et l’utilisation de lettres majuscules. (Baddeley, 2001: 139)

Así, estos espacios gráficos pueden aplicarse a la palabra, a la oración y al texto y, en virtud de esta aplicación, se establece una tipología que atiende a estos tres órdenes: *puntuación de la palabra*, *puntuación sintáctica* y *puntuación del texto*.

A continuación, sirviéndonos de esta clasificación, comentaremos esta tipología, aplicándola a la *GEI*, y expondremos algunos datos y resultados.

### 3.1. La puntuación de la palabra (*la ponctuation de mots*)

Este primer tipo comprende los espacios gráficos relacionados con la palabra: segmentación de las palabras, signos diacríticos e, incluso, mayúsculas o letras capitales, entre otros aspectos (Llamas Pombo 2008: 134-137).

Como se ha visto, la concepción francesa es más amplia y, como considera Catach,

Si l’on considère la ponctuation de mots comme une véritable ponctuation, cette dernière comprend également tous ces usages de la majuscule (qui n’était au départ qu’une lettre initiale permettant de mieux distinguer le debut du mot). (Catach 1980: 20)

De este modo, se incluyen en este apartado otros aspectos que tradicionalmente se han considerado como epígrafes diferentes dentro de la ortografía española.

---

1 Buena prueba de ello es el trabajo realizado por Llamas Pombo (2008), quien recoge un elevado número de trabajos relacionados con los diferentes tipos de puntuación que se comentarán a continuación. No obstante, en este artículo se incluyen también otros estudios sobre teoría y práctica de la puntuación en textos hispánicos medievales (2008: 169-172), pero la mayor parte de ellos aluden al siglo XIV en adelante.

Así, por ejemplo, aunque la utilización de los signos de puntuación y el uso de mayúsculas y minúsculas están estrechamente relacionados, se han estudiado, y se estudian, en capítulos diferentes. Dicha amplitud en la idea de *puntuación*, lleva a estudiar dentro de este tipo el tratamiento que se les otorga a los nombres propios, esto es, si se encuentran con mayúscula o minúscula (Catach 1980: 20 o Llamas Pombo 2008: 136).

Debido a que esta cuestión merecería más espacio, hemos considerado oportuno para este trabajo centrar la atención, como se verá a continuación, en el uso exclusivo que se hace de los *signos de puntuación* en el manuscrito mencionado.

### **3.2. La puntuación sintáctica (*la ponctuation de phrase, syntaxique et énonciative*)**

En la *puntuación sintáctica* —también llamada *de la oración*— se inscriben los estudios relacionados propiamente con el uso de los signos de puntuación. A su vez, los estudios franceses establecen una subdivisión en *puntuación rítmica*, *puntuación sintáctica* y *marcas de estilos directo o indirecto* (Llamas Pombo 2008: 137-148). La primera de ellas es la menos estudiada, ya que resulta complejo el estudio de las secuencias prosódicas con que se pronunciaba en la Edad Media. Sin embargo, los trabajos realizados sobre este tipo están vinculados a las obras en verso. Por ello, debido a la naturaleza narrativa de la *GEI*, continuaremos profundizando en los dos siguientes tipos.

#### **3.2.1. Puntuación sintáctica**

La *puntuación sintáctica* se refiere a los signos de puntuación incluidos en los enunciados y que muestran la relación entre los diferentes componentes de la oración. Por ello, se incluye aquí también las relaciones entre puntuación y construcciones paratácticas e hipotácticas. Debido a la amplitud y complejidad de este tipo de puntuación, pues supone el grueso de la puntuación que se encuentra en la *GEI*, me propongo aportar algunas notas sobre la correspondencia que existe entre los signos utilizados y una estructura sintáctica concreta: las construcciones absolutas.

##### **3.2.1.1. Puntuación y construcciones absolutas**

Como es bien sabido, las *construcciones absolutas* son cláusulas formadas por un participio o un gerundio que están dotadas de autonomía funcional respecto al verbo principal, pues añaden información adicional a la oración (Alarcos 1980: 238 o Fernández Leborans 1995: 365, entre otros).

La aparición de este tipo de cláusulas es muy habitual en la *GEI*, ya que se recurre a ellas, entre otros motivos, para enmarcar cronológicamente la mayor parte

de los capítulos bíblicos (1) o para expresar el modo en que se está realizando la acción (2)<sup>2</sup>. Se marcan en cursiva los segmentos aludidos.

- (1) *Andados seyscientos annos de Noe. & mill & seyscientos & setenta & quatro de quando adam fue fecho.* uino el diluuió general que mato todas las cosas uiuas que so el cielo eran. (fol. 10v, b)
- (2) *E auiendo grand fambre.* tornasse a sus hermanos & come los. (fol. 257r, b)

En los capítulos analizados, se han registrado un total de 82 construcciones de este tipo, más concretamente, 24 formadas por participio y 58 por gerundio.

Un factor fundamental para el estudio de la puntuación de estas cláusulas es la posición que ocupan respecto a la oración principal. Al igual que en la actualidad, se observa que en *GEI* el lugar de esta estructura puede variar, pues su carácter accesorio motiva que estos segmentos puedan anteponerse, intercalarse o posponerse a la oración principal. Aunque esta construcción admita varias posiciones, hay una tendencia clara a la anteposición, especialmente en las que tienen participio (66,7 %). Asimismo, la colocación de estas estructuras en posición media o final es más residual (*vid. Fig. 1*).

	Anteposición	Posición media	Posposición	Total
Participio	16 (66,7 %)	7 (29,1 %)	1 (4,2 %)	24
Gerundio	31 (53,5 %)	16 (27,5 %)	11 (19 %)	58
Total	47 (57,3 %)	23 (28 %)	12 (14,7 %)	82

Fig. 1: frecuencia y porcentaje de la posición de las construcciones absolutas

Vista la posición relativa de las construcciones absolutas, pasamos a observar las relaciones que existen entre el lugar que ocupan estas estructuras y los signos de puntuación asociados a ellas. Para ello, es necesario, en primer lugar, establecer la variada casuística que se puede encontrar en la puntuación de dichos segmentos. Concretamente, hay cuatro opciones diferentes dependiendo de si la construcción absoluta va precedida y/o seguida de punto o no. A continuación, se muestran estas posibilidades: a) *punto* (.) + *construcción absoluta* + *punto* (.); b)  $\emptyset$  + *construcción*

<sup>2</sup> Estos son los usos con los que habitualmente aparecen este tipo de cláusulas. No obstante, en otros casos puede ser el contexto, como afirma Elvira (1996: 263) a propósito de las construcciones con gerundio, el que señale su valor semántico.

*absoluta + punto (.)*; c) *punto (.) + construcción absoluta + Ø*; d) *Ø + construcción absoluta + Ø*. En Fig. 2 se pueden ver los datos relacionados con esta cuestión.

		. + construcción absoluta + .	Ø + construcción absoluta + .	. + Construcción absoluta + Ø	Ø + construcción absoluta + Ø
Participio	Anteposición	–	16/16 (100 %)	–	–
	Posición media	2/7 (28,6 %)	4/7 (57,2 %)	–	1/7 (14,2 %)
	Posposición	1/1 (100 %)	–	–	–
Gerundio	Anteposición	2/31 (6,5 %)	24/31 (77,5 %)	–	5/31 (16 %)
	Posición media	2/16 (12,5 %)	10/16 (62,5 %)	1/16 (6,25 %)	3/16 (18,75 %)
	Posposición	3/11 (27,3 %)	4/11 + (36,3 %)	1/11 (9,1 %)	3/11 (27,3 %)

Fig. 2: frecuencia y porcentaje de los esquemas de puntuación asociados a la posición de las construcciones absolutas

En cuanto a las construcciones absolutas formadas por participios, siempre que se anteponen a la oración principal, quedan marcadas por un punto (3). Cabe la pena mencionar que incluso cuando se introducen dos construcciones absolutas antepuestas, estas se señalizan con el signo de puntuación (4).

- (3) *ANdados cient & quinze annos de quando adam fue fecho. mato caym a abel. & fuxo caym de ante la faz de dios. & fuesse de aquella tierra o moraua con su padre & su madre. (fol. 4v, b)*
- (4) *ANdados seyscientos annos de quando Noe naciera. & mill & seiscientos & setenta et quatro de quando adam fuera fecho. Acabada ell arca comoes dicho. dixo dios a noe [...] (fol. 15v, a)*

Asimismo, si dicha cláusula se coloca de tal forma que separe el sujeto del predicado en la oración principal (5) o se pospone (6), de nuevo, queda determinada por uno o dos signos de puntuación. En definitiva, este tipo de construcciones, independientemente de la posición que ocupen en el enunciado, se marcan con un punto.

- (5) *Adam & eua echados de parayso. començaron a fazer sus fijos.*
- (6) *[...] & mandol que entrasse enel arca el & sus fijos todos tres & su mugier. & las mugieres de sus fijos con el. por que fincasseen estos ocho la simiente del humanal linage. librada del destroymiento de las aguas.*

Respecto a las construcciones absolutas con gerundio, los casos encontrados presentan mayor heterogeneidad. En cuanto a la anteposición de la cláusula, hay

una tendencia muy pronunciada a cerrar estas estructuras con un punto (7 y 8), pues únicamente el 16 % de los casos encontrados se desvía de esta línea.

- (7) *Et ueyendo se poderosos en la tierra & ualientes a manos mas que todos los otros. & mas fardidos & atreuidos.* començaron a soberuiar a los menores & a los otros. (fol. 11r, b)
- (8) *estando ellos fablando desto.* cataron & uieron estar un pannedo aluen dellos (fol. 87r b)

En los casos que no presentan puntuación, se estiman dos causas principales de esta ausencia: a) la construcción está formada por un número reducido de palabras. Se ha analizado el número de palabras que conforman los periodos que sí tienen signo de puntuación y se ha obtenido una media de 8,12 palabras, cifra muy superior a los casos que no presentan punto (9 y 10); b) esta cláusula se combina con otras estructuras. En el ejemplo 11, se observa que la construcción absoluta se encuentra dentro de la primera parte de una proposición consecutiva. Por ello, este caso requeriría otro análisis complementario en el que se ahondara en las tendencias de puntuación de este tipo de oraciones.

- (9) *& atentando & como pudo* tornos [Lamec] dende pora su casa. (fol. 8r, a)
- (10) *Et estando alli* pararon mientes ala piedra. & uieron como era cauada de dentro (fol. 88v, a)
- (11) *& que estando en tal dubda & en tal priessa & angostura* que non se sabie dar conseio nin que se fazer. (fol. 8v, a)

Por otra parte, cuando estas construcciones se colocan entre el verbo y sus complementos, de nuevo, suelen presentar un punto al final (12) o dos flanqueándolo (13).

- (12) *& acahescio que yaziendo el asi descubierta & durmiendo.* uino Cam su fijo-mediano. (fol. 15v, a)
- (13) *Esta yo fija del Rey. ynaco. seyendo enel Regno desu padre de argos. de grecia.* andaua muchas uezes aunas partes & a otras sin toda guarda. (fol. 70r, b)

Sobre todo, llaman la atención aquellas cláusulas interpuestas que no se marcan. Al igual que ocurría con el caso mencionado anteriormente, la escasa longitud de esta estructura parece ser la causa fundamental (14 y 15).

- (14) *Et Noe labrando* fallo en los montes uides montesinas cargadas de uas. (fol. 15v, a)
- (15) *firio Juppiter a Saturno yendo en pos el* tal golpe quel corto una parte del cuerpo. (fol. 70r, a)

Por último, respecto a la posposición de estas estructuras —opuestas a las formadas por participio, apenas existentes—, se documenta un reparto muy equitativo entre los diferentes esquemas de puntuación mencionados. El número de ejemplos encontrados en esta posición y las diversas formas en que se puntúan muestran que, por una parte, la colocación de esta estructura en posición final es muy poco habitual y, por otra, consecuencia posiblemente de la anterior, no hay una tendencia marcada a puntuar estos segmentos.

Por todo ello, teniendo en cuenta las estadísticas y los comentarios aportados, parece que los escribanos eran conscientes de que se encontraban ante una estructura particular, dotada de autonomía y significado propios. Además, tampoco se debe olvidar la relación entre puntuación y oralidad (Catach 1980 y 1992, Llamas Pombo 1996, entre otros). Diversos estudios atribuyen una función prosódica a la puntuación, ya que, en origen, su cometido era precisamente marcar los lugares en los que el orador debía respirar (Catach 1980: 22 o Serça 2004: 14). Esta perspectiva induce a pensar que estos signos, y, sobre todo, el punto pospuesto a la construcción, podrían tener también esta función y, en ese caso, marcarían una inflexión en el tonema y una pausa que facilitarían la lectura e interpretación del texto<sup>3</sup>.

### 3.2.2. *Marcas de estilos directo e indirecto (marques du discours: discours rapporté)*

Por último, los estudios franceses introducen, en este apartado de la puntuación sintáctica, la puntuación vinculada a los *estilos directo e indirecto* (Llamas Pombo 2008: 146-148). En la *GEI* se recurre con mucha frecuencia a este tipo de estructuras cuando se refiere a las fuentes utilizadas o para reproducir las palabras de los personajes. En relación con los verbos *dicendi*, hay una inclinación muy marcada a la utilización del verbo *decir* en ambos tipos de construcciones (76 %), aunque en menor proporción se encuentran otros como *contar* (13,3 %), *departir* (6,7 %), *responder* o *preguntar*. Además, todos estos verbos aparecen en posición proléptica, es decir, antes de las palabras reproducidas o emitidas por el personaje.

En cuanto a la relación entre puntuación y estilo directo, se observa que en los 31 casos encontrados se separa el verbo *dicendi* de las palabras del emisor. Esta marcación se realiza de tres formas diferentes: a) *punto* (.) + *Mayúscula*. El 38 % de los casos siguen este esquema (16); b) *punto* (.) + *minúscula*. Un número también muy significativo (34, 5 %) utiliza este modelo (17); c) *punto* (.) + *calderón* (¶) + *Mayúscula*. Por último, el 27,5 % restante responde a este patrón (18).

3 En relación con esta función prosódica, llama la atención que, en la actualidad, estas cláusulas se caracterizan precisamente por constituir un grupo entonativo propio, cuyo final suele estar marcado por una inflexión tonal (Fernández Leborans 1995: 365).

- (16) Dixo dios estonces. Non es bien que ell omne sea solo. & aduxol essora delante todas las anjmalias que formara de la tierra (fol. 2r, b)
- (17) Dixo estonces dios a caym. por que te assanneste & se te mudo la color & abaxeste la faz. O. non sabes tu que si bien fizieres quello recibras. (fol. 4r, a)
- (18) [Caym] dixo les assi segund cuenta moysen enel quarto Capitulo de génesis. ¶ Adda & sella mugieres de lamec. oyt la mi uoz & ascuchat esta mj razon. (fol. 8r, a)

Por otra parte, respecto a la puntuación de los estilos indirectos, cuya cifra asciende a 210 casos, se constata que en el 69,5 % de los registros no se utiliza ningún signo para marcar la separación entre verbo *dicendi* y las palabras reproducidas del personaje. No obstante, es necesario observar si la interposición de algún complemento entre estos dos elementos puede condicionar el uso de los signos de puntuación (*vid. Fig. 3*).

	Sin complemento antepuesto	Con complemento antepuesto						
		Sujeto	CC	Sujeto + CC	CC + sujeto	OI	Sujeto + OI	Otros
<b>No puntuados</b> (146) 69,5 %	87 41,4 %	31 14,8 %	10 4,8 %	5 2,4 %	4 1,9 %	4 1,9 %	3 1,4 %	2 0,9 %
<b>Puntuados</b> (64) 30,5 %	3 1,4 %	17 8,1 %	11 5,3 %	18 8,7 %	6 2,8 %	3 1,4 %	—	6 2,8 %

Fig. 3: frecuencia y porcentaje de la puntuación asociada a la interposición de complementos y los estilos indirectos

Como se observa, hay una tendencia muy marcada a que el verbo de lengua aparezca junto a las palabras del emisor y que estas no se separen por ningún signo de puntuación (19). Aun así, se encuentran tres casos llamativos en los que estos elementos sí se marcan, posiblemente, porque se insertan dentro de otro estilo indirecto (20 y 21):

- (19) Pero moysen cuenta que salio assur daquella tierra fascas de sennaar (fol. 19v, a)
- (20) Sobreste logar departe Maestre peydró. Que iosepho cuenta. que adam a dozientos & treynta annos de quando fuera fecho. que fizo a Seth. (fol. 9r, a)
- (21) diz alli plinio que fallo el omnes quel dixieron. que fallaran la leona razient parida. (fol. 249v, b)

Cuando se intercalan complementos entre el *verbo* y las palabras del personaje, se hallan dos resultados destacados. Por una parte, es muy corriente colocar el sujeto en una posición intermedia. Su tratamiento, en cuanto a los signos de puntuación, es variado, pues, aunque un 8,1 % se puntúan (22), la mayor parte de ellos no se marcan (23). Y, por otra parte, si los complementos insertados son el sujeto y un complemento circunstancial, es más habitual encontrar el estilo indirecto marcado (24). Posiblemente, la presencia o ausencia de marcación se deba a la proximidad o lejanía que haya entre el verbo y las palabras reproducidas, es decir, cuanto más cerca están estos, se opta con más frecuencia por la ausencia de signo. Si la distancia es mayor, se prefiere la marcación.

- (22) cuenta Plinio. que por este fecho tomaron esta costumbre en aquel tiempo et duro después. (fol. 255r, b)
- (23) dizen unos que sabataca poblo su tierra & llamo la sabatacena. & alos pobladores sabatacenos (fol. 21r, a)
- (24) dize iosepho enel segundo capitulo dela estoria dela antiguedat de los iudios. que ouo adam empos esto. fijos & fijas muchos ademas. (fol. 8v, b)

### 3.3. La puntuación del texto (*la ponctuation du texte*)

Por último, la *puntuación del texto* (o también *metafrástica* [*métaphrastique*] o *mise en page*) alude a cuestiones estrechamente vinculadas con la codicología, como pueden ser la rubricación del manuscrito o la disposición del texto en la página. De nuevo, nos encontramos ante aspectos que, en los trabajos hispánicos tradicionales, no se vinculan al término *puntuación*. Sin embargo, ya se ha visto que los estudios franceses utilizan este concepto en un sentido mucho más amplio (véase la cita de Baddeley mencionada en 3.1. en la que se hace alusión explícita a la *mise en page*).

No obstante, en este apartado habría que mencionar que en la *GEI* la disposición del texto en la página puede condicionar el uso de los signos. Más concretamente, es en los títulos de los capítulos —todos ellos en tinta roja— donde la utilización de una u otra marca está motivada por un criterio espacial.

En este sentido, cabe recordar que una fase fundamental, antes del hecho mismo de la copia del texto, era la preparación de las líneas de pautado, que ayudaban y guiaban al amanuense en su tarea (Ruiz García 2002: 202). La factura de esos trazos delimitaba la caja de escritura y el copista debía atenerse al espacio que se le había marcado. Así, observando la disposición de los títulos analizados en el espacio habilitado para su escritura, se constata lo siguiente.

a) Los títulos que no terminan al final del reglón se marcan, normalmente, con el signo :4 (33 %). Este, compuesto por la combinación de dos puntos (:) y un

trazo semejante a la letra arcaica *koppa* del alfabeto griego (Ϝ), es uno de los más utilizados (25 y 26).

(25) Delas pueblas de Cam & delos suyos :Ϝ (20r, a)

(26) Dela geometria & dela astrologia & delos sus departimientos :Ϝ (89v, b)

Un número muy inferior de títulos (13 %) presenta trazos, cuya función es, además de decorar, completar el espacio que queda en el renglón (*vid. Fig. 4*)

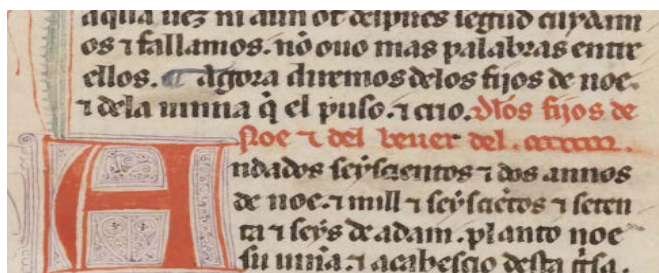


Fig. 4: detalle del título I (fol. 15r, b)

b) Los títulos que terminan junto a las líneas verticales de pautado —y en los que, por tanto, no habría hueco en la línea— utilizan mayoritariamente el punto (48 %). La inclusión de cualquier otro signo supondría rebasar la guía establecida y adentrarse en los márgenes del folio (*vid. Fig. 5*)<sup>4</sup>.

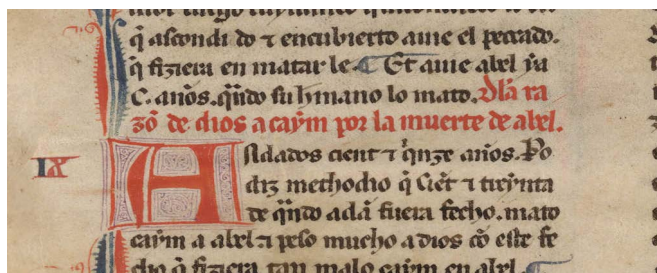


Fig. 5: detalle del título II (fol. 4r, a)

Únicamente se observan dos títulos en los que no se incluye ningún signo de puntuación, de nuevo, por la disposición de estos en el renglón de la página, pues ambos terminan al final de la línea (27 y 28).

4 Dentro del corpus estudiado, solo se ha encontrado un capítulo que termina en punto y tiene espacio en el renglón: «Delas bestias menores que son los asnos & delas naturas dellos.» (fol. 254v, b).

(27) De Adam & delas otras sus generationes (fol. 8r, b)

(28) Dela razon del Rey Saturno & de Juppiter & de sus hermanos (fol. 70r, b)

#### 4. CONCLUSIONES

En el análisis de los 74 capítulos seleccionados de la primera parte de la *General estoria*, siguiendo los diferentes tipos de puntuación según los estudios franceses, se ha comprobado que hay tendencias marcadas en el uso de los signos de puntuación vinculados a las cuestiones estudiadas.

a) Así, parece que los copistas eran conscientes de la autonomía de las construcciones absolutas, habitualmente antepuestas o intercaladas en la oración principal, ya que solían marcarse con un punto (.) señalando su final o con dos, indicando su comienzo y su término, al igual que en la actualidad.

b) De la misma forma, se ha observado que hay una constancia en la marcación de los estilos directos encontrados. Sin embargo, hay una preferencia, en el caso de los indirectos, por la no marcación cuando el verbo y el complemento directo que reproduce las palabras del personaje se encuentran juntos. Cuando otros complementos se intercalan entre ambos, como el sujeto y un circunstancial, la tendencia cambia y es más habitual anteponer un punto a las palabras emitidas.

c) La disposición de los títulos en los renglones y el espacio del que disponían los copistas para escribirlos condicionaba la utilización de uno u otro signo.

Por último, las funciones y los usos con que los escribas utilizaban los signos de puntuación en los códices y documentos medievales hispánicos son aún prácticamente desconocidos. Aunque en los últimos años se han realizado varios trabajos que contribuyen sin duda a su conocimiento, es necesario profundizar todavía más en la utilización de estos signos, así como sistematizar su estudio para analizar los factores lingüísticos y extralingüísticos que pueden condicionarlos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio ([1972] 1980): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALMEIDA CABREJAS, Belén (2013): «*General Estoria*. Breve panorama crítico». *Revista de El Colegio de San Luis*, 6, 166-181.
- BLECUA, José Manuel (1984): «Notas sobre la puntuación española hasta el Renacimiento», en *Homenaje a Julian Marías*. Madrid: Espasa Calpe, 119-130.
- CATACH, Nina (1980): «La ponctuation». *Langue française*, 45, 16-27.
- CATACH, Nina (1992): «Approches systémiques sur la ponctuation: oralité et écriture», en Nicoletta Maraschio et al. (eds.): *Storia e teoria dell'interpunzione*. Roma: Bulzoni, 523-537.

- ELVIRA GONZÁLEZ, Javier (1996): «Construcciones de gerundio con sujeto en la prosa histórica alfonsí», en Alegría Alonso (coord.): *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua*. Madrid: Arco Libros, 257-268.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, María Jesús (1995): «Sobre construcciones absolutas». *Revista española de lingüística*, 25.2, 365-369.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.<sup>a</sup> del Carmen (2015): «La puntuación en los manuscritos medievales castellanos: el manuscrito evorense CXXV/2-3 de Évora (Portugal)». *Revista de Historia de la Lengua Española*, 10, 3-36.
- LLAMAS POMBO, Elena (1996): «Écriture et oralité: ponctuation, interprétation et lecture des manuscrits français de textes en vers (XIIIe-XVe s.)», en Emilia Alonso *et al.* (coords.): *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*. Sevilla: Grupo Andaluz de Pragmática, 133-144.
- LLAMAS POMBO, Elena (2008): «Ponctuer, éditer, lire. État des études sur la ponctuation dans le livre manuscrit». *Syntagma: Revista del Instituto de Historia del Libro y de la Lectura*, 2, 131-144.
- LÓPEZ ESTRADA, Francisco (1982): «Coloquio en París sobre frases, textos y puntuación en los manuscritos medievales españoles». *Dicenda: cuadernos de filología hispánica*, 1, 227-232.
- MARTÍN AIZPURU, Leyre (2015): «Cómo puntuaban los escribanos reales: el sistema de puntuación en la documentación de cancillería real del siglo XIII dirigida al Norte de Burgos», en José María García (dir.): *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 523-536.
- MILLARES CARLO, Agustín ([1932] 1983): *Tratado de paleografía española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RUIZ GARCÍA, Elisa ([1988] 2002): *Introducción a la Codicología*. Madrid: Biblioteca del libro. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SÁNCHEZ-PRIETO Borja, Pedro (ed.) (2009): *General Estoria. Primera parte*. Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- SÁNCHEZ-PRIETO Borja, Pedro (2017): «La puntuación en los códices de la General Estoria de Alfonso X el Sabio». *Atalaya*, 17, [en línea], disponible en <<https://journals.openedition.org/atalaya/2570#ftn1>> [consultado en enero de 2019]
- SERÇA, Isabelle (2004): «La ponctuation: petit tour d'horizon». *L'Information grammaticale*, 102/1, 11-17.
- SERNA SERNA, Sonia (2011): «El Becerro Gótico de Cardeña: signos de puntuación», en Elena Rodríguez y Antonio Claret (coords.): *La escritura de la memoria: los cartularios*. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva, 237-254.



# DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS POSESIVAS DE TERCERA PERSONA EN EL CASTELLANO MEDIEVAL DE LOS SIGLOS XII-XIII\*

YOANA PONSODA ALCÁZAR  
ILLA-CSIC

## 1. INTRODUCCIÓN

La constitución del actual paradigma de posesivos del castellano es uno de los procesos a los que más atención se le ha prestado en Historia de la Lengua, pues son numerosas las cuestiones que suscitan interés: la posición que ocupa el posesivo con respecto al núcleo del sintagma nominal (Romero 2008, Espinosa 2017), la construcción artículo + posesivo (Company 2009 y 2017), la aparición de *tuyo* y *suyo* (Romero 2009 y 2016, Espinosa 2017) o la pérdida de la distinción genérica de los posesivos y, en consecuencia, la reducción a una única forma posesiva (Méndez 1988, Espinosa 2002 y 2017, Del Barrio 2014), entre otras. A pesar de esta abundante bibliografía, es necesario volver a revisar algunas de estas cuestiones y creemos que la mejor manera de hacerlo es desde la dialectología. Aunque Espinosa (2017) demuestra que se obtiene una descripción del proceso mucho más coherente y acertada si se tienen en cuenta el resto de lenguas romances y dialectos peninsulares, estamos convencidos de que también es necesario atender a las divisiones internas del castellano, pues estudios recientes han demostrado que existen diferencias entre las diversas áreas castellanas,

---

\* El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto FFI2016-80230-P “El castellano norteño en la Edad Media. Estudio lingüístico de la documentación palentina”.

no solo en la lengua actual (Fernández-Ordóñez 2011), sino también en la medieval (Moral del Hoyo 2015 y 2016, Ramos 2017a y 2017b).

Por tanto, en este trabajo nos proponemos describir el reparto de las diversas formas posesivas de tercera persona en el castellano del norte peninsular, es decir, el de las actuales provincias de Burgos y Palencia, de finales del siglo XII y comienzos del siglo XIII prestando atención a las posibles diferencias que puedan existir entre los territorios que conforman dichas provincias (norte y centro-sur). Delimitamos el estudio a la tercera persona porque, además de ser la que más se documenta en los manuscritos analizados, presenta una evolución más compleja que el resto de formas del paradigma posesivo. No obstante, es posible trasladar todo lo visto en la tercera a la segunda debido a su paralelismo formal.

## 2. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para realizar este estudio, se ha utilizado la documentación del *Corpus Histórico del Español Norteño* (CORHEN) emitida en las actuales provincias de Burgos y Palencia entre los últimos años del siglo XII y los primeros del siglo XIII (1180-1250). En concreto se han consultado 440 documentos, 274 burgaleses y 166 palentinos<sup>1</sup>. Es preciso señalar que el hecho de que la cantidad de manuscritos manejada procedente de una y otra provincia no sea equitativa se debe a que en la actualidad se conserva un número realmente escaso de testimonios redactados en Palencia. Dado que la cuantía total de textos utilizada es bastante elevada, para su estudio nos hemos servido de LYNEAL, una herramienta en línea con la que es posible realizar búsquedas automáticas a través de patrones o expresiones regulares.

Antes de adentrarnos en el análisis de los datos obtenidos resulta imprescindible apuntar, al menos brevemente, las características del corpus. Puesto que atender a ellas nos ha permitido describir de manera detallada el reparto de formas posesivas de tercera persona que hemos encontrado, estas breves indicaciones facilitan la comprensión de dicha descripción.

---

1 Este volumen documental pertenece a varios fondos monásticos y catedralicios. La mayor parte de testimonios burgaleses procede de los monasterios de Santa María la Real de Las Huelgas y de San Salvador de Oña, aunque también se han incluido algunos textos de la Catedral y de los monasterios de San Juan y Nuestra Señora de Bujedo de Juarros. Los de Palencia corresponden a los fondos archivísticos de la Catedral y del monasterio de Santa María la Real de Aguilar de Campoo. Entre este número de manuscritos no se encuentran los 6 siguientes por ser considerados en CORHEN copias o posibles copias no coetáneas –pasados más de 50 años entre el original y la copia–, pues es bien sabido que en estas pueden hallarse rasgos lingüísticos que correspondan más bien al momento temporal del copista: AMHB, Leg. 14, n. 441-A (1), Burgos, Burgos, 1207; AMHB, Leg. 14, n. 441-A (2), Burgos, Burgos, 1210; AMHB, Leg. 30, n. 1238, Burgos, Burgos, 1226; AMHB, Leg. 30, n. 1259 (1), Monasterio de Rodilla, Burgos, 1226; AMHB, Leg. 30, n. 1259 (2), Buniel, Burgos, 1226; y AMHB, Leg. 30, n. 1259 (3), Buniel, Burgos, 1226.

Así, en primer lugar, señalamos que CORHEN está constituido por documentación notarial de carácter privado, esto es, contratos realizados entre particulares, tales como compraventas, donaciones, permutas, remembranzas o avenencias<sup>2</sup>. Este tipo de documentación se estructura en seis partes o secciones diplomáticas (Díez de Revenga 1999: 77), aunque solo distinguiremos cuatro: *notificatio*, donde se nombra al responsable o responsables de la transacción; *narratio*, en la se explicita el objeto que se vende, compra o cambia; *dispositio*, reservada para detallar las condiciones de dicha transacción; y *corroboratio*, que incluye las sanciones por incumplimiento del contrato, la datación cronológica y en ocasiones también tópica, la mención al monarca reinante y la nómina de fiadores y testigos que corroboran el acto jurídico, además de la suscripción del escribano<sup>3</sup>. En cada una de estas partes diplomáticas se encuentran numerosas expresiones formularias (Díez de Revenga 1999, García Valle 2004) que por razones de espacio no podemos enumerar, aunque a lo largo de estas páginas se señalarán y analizarán las más importantes para este estudio, aquellas que se construyen con posesivos de tercera persona.

En segundo lugar, es indispensable indicar que esta documentación notarial de carácter privado que analizamos en este trabajo data del periodo prealfonsí. Es bien sabido que en esta etapa conviven las diversas formas posesivas de tercera persona que conformaron el paradigma de posesivos medieval, ya que no fue hasta comienzos del siglo XIV cuando se produjo la reducción definitiva de este sistema a una única forma, *su*<sup>4</sup> (Méndez 1988: 539-540, Huerta 2009: 625, Espinosa 2017: 61).

También es del dominio común que en este periodo aún no ha triunfado definitivamente el romance en la escritura<sup>5</sup>, por lo que encontramos una mezcla o alternancia de este código y el latino en un mismo manuscrito. Como Torrens (2018) observa, estos dos códigos coaparecen en el documento de dos modos distintos: o bien cada sección diplomática se encuentra escrita por completo en uno de los dos, o bien ambos alternan en una misma parte, incluso en construcciones menores como una oración, sintagma o palabra. La autora denomina a esta última mezcla o alternancia de latín y romance en un fragmento concreto, sin distribución funcional aparente,

---

2 Frente a los cancillerescos, estos textos privados han sido muy poco estudiados, a pesar de que pueden contener rasgos lingüísticos característicos del lugar de emisión (Torrens 2016: 2, CORHEN en línea).

3 Unas secciones son más formularias que otras. Generalmente, la *narratio* y la *dispositio* admiten más libertad que la *notificatio* y la *corroboratio*.

4 Espinosa (2002 y 2017) y Del Barrio (2014) defienden que esta simplificación es el resultado del triunfo del sistema culto *-su* como posesivo femenino y masculino— sobre el popular *-su* para femenino y *so* para masculino—.

5 Como anota Torrens (2015: 159), Menéndez Pidal estableció tres etapas en la escritura romance: una inicial que comprende las primeras manifestaciones escritas hasta comienzos del siglo XII, otra que avanza hasta el año 1230 y una última desde 1230 en adelante. Solo en la tercera etapa se distingue completamente el romance del latín y se generaliza progresivamente el primero en detrimento del segundo.

hibridismo latino-romance, considerado un código más junto al latín y al romance. Quien escoge, siempre de manera coherente, los códigos en los que redactar el documento es el escribano; de ahí la importancia que tiene el autor material del texto para los estudios diacrónicos no solo de fenómenos gráfico-fonéticos (Torrens 2015), sino también morfosintácticos (Torrens 2018).

Por último, es fundamental recordar, en relación con el área geográfica estudiada, que ya Menéndez Pidal ([1926] 1972: 482) dividió internamente el castellano norteño anotando, por un lado, que el centro de Burgos difiere del norte, y, por otro, que el norte burgalés va de la mano con el norte palentino:

Para formarnos una idea del lenguaje de Castilla en general, debemos distinguir previamente dos regiones como bastante diversas del centro burgalés. Al Norte se destaca la primitiva Cantabria, que abarca lo que originariamente se llamó Castilla Vieja, con Amaya, la Bureba, Campó y la Montaña. Es la región representada por los documentos medievales procedentes de Oña, Valpuesta, Aguilar de Campó y Santaña, y se distingue claramente de Burgos por tender al arcaísmo. [...]⁶. (Menéndez Pidal [1926] 1972: 482).

### 3. DISTRIBUCIÓN DE FORMAS POSESIVAS

A continuación, se presenta en dos tablas el número de ocurrencias de cada forma posesiva de tercera persona en cortes cronológicos de cinco años<sup>7</sup>. Los datos expuestos en la primera tabla pertenecen a la documentación datada en la provincia de Burgos y los recogidos en la segunda se corresponden con la emitida en Palencia.

FA	1180	1185	1190	1195	1200	1205	1210	1215	1220	1225	1230	1235	1240	1245	1250	1255
<i>sua</i>	4	8	9	11	29	15	11	4	19	8	10	1	8	5		
<i>suas</i>						1	1		1		2	1	4	1		
<i>suo</i>	1	7	10	20	42	23	13	13	12	10	3			1		
<i>suos</i>			1		3	2		2	4	1	6	6	40	2	2	
<i>so</i>					3	9	7	16	38	28	10	14	13	8	7	16
<i>sos</i>						1	1		3	8	5	3	7	2	3	4
<i>su</i>							1		19	15	6	1	4	5	15	8
<i>sus</i>							1		2	3	2	1	2	4	17	13
<i>sue</i>										4						
<i>sues</i>												3				

Fig. 1: Número de ocurrencias de las formas posesivas de 3ª pers. en Burgos

6 Los recientes estudios de Moral del Hoyo (2015 y 2016) en el plano morfosintáctico y los de Ramos (2017a y 2017b) en el plano léxico corroboran esta división interna de Burgos. Por su parte, Fernández-Ordoñez (2011: 55) concluye que, en el español actual, Palencia pertenece a la variedad occidental mientras que Burgos «bascula» entre la occidental y la oriental.

7 En el recuento de las formas *sue* no se han incluido las inequívocamente latinas.

FA	1180	1185	1190	1195	1200	1205	1210	1215	1220	1225	1230	1235	1240	1245	1250	1255
sua		4	5	10	5	2	7		11	12	2	4	1	1	1	
suas							1		4				2			
suo	1	6	1	10	8	1	4			2		5	1			
suos	1										1					
so			1	2			2	2	19	30	4	13	10	5	11	14
sos		1							11	8	1		3	2	2	1
su		3					1	1		22	9	7	8	2	2	6
sus										4	5	2	2	3	2	27
sue										5	1		1			
sues										3			1			

Fig. 2: Número de ocurrencias de las formas posesivas de 3ª pers. en Palencia

En los siguientes apartados se analizan estos datos a partir del género del sustantivo al que acompañan las formas. Así, se diferencian dos paradigmas o sistemas: el distinguidor, en el que se emplean las formas posesivas femeninas ante sustantivos femeninos (*su fija*) y las masculinas con sustantivos masculinos (*so fijo*); y el no distinguidor, caracterizado por emplear, o bien una sola forma para los nombres tanto femeninos como masculinos (*so fija, fijo / su fija, fijo*), o bien las formas masculinas y las femeninas con sustantivos masculinos y femeninos (*so, su fija / so, su fijo*). En cada sistema detallaremos el modo en el que coexisten estas formas posesivas prestando atención a la sección diplomática y fórmula en la que se insertan, al código o códigos en los que se encuentra escrita dicha sección o fórmula y al escribano o notario que suscribe el manuscrito. Asimismo, tendremos en cuenta las posibles diferencias existentes entre las dos provincias y, sobre todo, entre el norte y centro-sur de cada una de ellas.

### 3.1. Sistema distinguidor

#### 3.1.1. *Sua, su [fem] y suo, so [mas]*

Tanto en Burgos como en Palencia documentamos las formas *suo* [mas] y *sua* [fem] hasta la segunda mitad del siglo XIII (v. *Fig. 1* y *Fig. 2*), cronología que coincide con la dada en los más antiguos trabajos dedicados al estudio de los posesivos medievales (Méndez 1988: 534). Pero, como señala ya Tuten (2003: 207), este dato cronológico debe revisarse, ya que, tal y como se comprobará a continuación, se obtiene una visión muy distinta si se atiende a los contextos de aparición de estas formas.

En Burgos, *suo* [mas] y *sua* [fem] son las únicas formas posesivas empleadas hasta los primeros años del siglo XIII (v. *Fig. 1*), pues registramos por primera vez la forma *so* [mas] en un documento del año 1202<sup>8</sup> y el posesivo *su* [fem]

8 AMHB, Leg. 35, n. 1564, Hoz de Valdivielso, Burgos, 1202.

en uno del año 1211<sup>9</sup>. Por el contrario, en Palencia ya atestiguamos la forma *so* [mas], junto a *su* [fem], en un manuscrito del año 1185<sup>10</sup> (v. Fig. 2). Así, las formas *sua* [fem] y *suo* [mas] alternan con *su* [fem] y *so* [mas] desde finales del siglo XII en Palencia y desde los primeros años del siglo XIII en Burgos. Pero esta alternancia no es arbitraria. Si se analizan con detenimiento los textos anteriores a 1220, se comprueba que existe un reparto de formas coherente en función de los códigos en los que están redactados dichos documentos. Observamos, pues, que en los fragmentos escritos en latín y en hibridismo latino-romance se emplean las formas *sua* [fem] y *suo* [mas], mientras que son los posesivos *su* [fem] y *so* [mas] los utilizados en la redacción romance:

- (1) [...] vendo {3} illum solare **cum suo orto** que fuit de mea madre doña Xemena et isto solar **cum suo orto**, et entrada e exida e **tota** {4} **sua pertinentia**, foras et intus, vendo a don García González de Ferrera e a **sua mujer** doña Mayor Gílez por XX moravedís {5} et un manto, e só pagada de precio e robla. Et est solar pornomnado que yo vendo es de la font adelant con sos salzes {6} e so orto, e son linderos d'est solar: la ferrén del ospital cum so orto e el solar, de parte de yuso; de parte alia, el solar de {7} don Polo; de parte de suso, la carrera; de la parte del sol, la font. [...] Si quis ista carta e vendición contrare voluerit, ex meo genere vel alieno, ira Dei veniat super {14} eum, et cum Iuda traditore Domini sit damnatus, amen, et pectet istum solar **cum suo orto** duplado a vós don García e a vuestra mujer doña Mayor. {15} Facta carta e vendición VIII calendas decembris, era M<sup>a</sup>CC<sup>a</sup>LI<sup>a</sup>. Regnante rege Alfonso cum regina Alionor e infante don Ferrico {16} in Castella, Toletto, Estremadura e **in omni regno suo**. [...] [AMHB, Leg. 12, n. 361, Grijalba, Burgos, 1213]

Comprobamos, a su vez, que ciertas secciones documentales suelen redactarse frecuentemente en un código determinado, como ya había apreciado Torrens (2018: 87-88). Las expresiones más formularias, tales como la cláusula que explicita el monarca reinante de la *corroboratio* o el fragmento de la *narratio* en el que se enumeran las pertenencias que componen el objeto de transacción, suelen ser redactadas en latín o en hibridismo latino-romance<sup>11</sup>; las partes más libres, la *narratio*, la *dispositio* y la enumeración de fiadores y testigos de la *corroboratio*, se redactan habitualmente en romance, con o sin elementos latinos (1). Por ello, *sua* [fem] y *suo* [mas] se suelen encontrar en las partes más formularias del

9 AMHB, Leg. 36, n.1770, Monasterio de Rodilla, 1211. Espinosa (2002: 13) documenta la forma *su* [fem] en el año 1210 en uno de los documentos descartados en este trabajo por ser considerado en CORHEN copia, el AMHB, Leg. 14, n. 441-A (2).

10 AHN, Clero Secular\_Regular, car. 1648, n. 18, Aguilar de Campoo, Palencia, 1185.

11 Díez de Revenga (1999: 74) ya apuntó que «el “exordium”, la “notificatio” (total o en parte) y la “corroboratio” pueden estar en latín con relativa frecuencia».

documento y *su* [fem] y *so* [mas] en las más libres. Esto no quiere decir que no encontremos algunos casos contrarios a esta situación, es decir, partes formularias redactadas por completo en romance (2a) y otras más libres escritas en latín o hibridismo latino-romance (2b).

- (2) a. [...] Esta tierra sobrenombrada vendemos a vós de nuestras buenas voluntades con entradas {7} et exidas e **con todas sus pertenencias** por XXXVI moravedís [...] Fue fe{11}cha esta carta en el mes de octubre que es en era M<sup>a</sup>CC<sup>a</sup>LI<sup>a</sup>. Regnant el rey don Afonso con {12} la reina doña Alienor en Burgos, y en Toledo y **en todo so regno**. [...]  
[AMHB, Leg. 12 n. 363, Burgos, Burgos, 1213]
- b. [...] Et ista es la hereditat que vos vendemos, scilicet: quatuor pares de casas {6} qui sunt in Villalval **cum suos corrales** et **suos muradares**, et VI terras qui sunt **in suo termino** [...]  
[AMHB, Leg. 35, n.1562, Burgos, Burgos, 1221]

A partir de los años 20 del siglo XIII, al mismo tiempo que el número de ocurrencias de *su* [fem] y *so* [mas] aumenta, disminuyen los casos de *sua* [fem] y *suo* [mas] en ambas provincias (v. *Fig. 1* y *Fig. 2*). Esto se debe a que es cada vez más frecuente que los documentos se redacten en romance casi por completo, pues solo en las partes diplomáticas más formularias continúa utilizándose el latín y el hibridismo latino-romance. Por esta razón, las formas *sua* [fem] y *suo* [mas] se hallan casi exclusivamente en la cláusula que explicita el monarca reinante de la *corroboratio* y en las fórmulas de la *narratio* con las que se detallan las pertenencias y términos del objeto de transacción (3). En este punto debemos indicar que el elevado número de ocurrencias de *sua* [fem] y sobre todo de *suos* [mas] registrado entre 1240 y 1245 en Burgos no debe ser interpretado como un aumento de uso de dichas formas, puesto que todos los casos pertenecen a la producción del escribano Martinus Petri, quien utiliza en todos sus escritos las expresiones formularias *con todas suas pertenencias* e *in suos* términos, además de redactar en latín la cláusula de la *corroboratio* que indica el monarca reinante (3). Es, por consiguiente, de suma importancia examinar con detalle los datos que se obtienen de manera automática al utilizar herramientas de análisis de corpus, así como tener en cuenta al autor material del manuscrito, cuya importancia para los estudios de historia de la lengua ponen de relieve Torrens (2015 y 2018) y Torrens y Tuten (en prensa). De lo contrario, se reflejaría una realidad muy distinta.

- (3) [...] vendemos e robamos vobis doña Ignés Laínez [...] toda cuanta {4} hereditat yo Ferrando Díaz he e aver devo de mio patrimonio en Cerezo et **in suos términos**; [...] scilicet: tierras, viñas, casas, solares populatos et non populatos, ortos, moli-

nos, prados, pastos, ríos, aguas, ár{8}bores, montes e fuentes, entradas, exidas, todo enteramientre **con todas suas pertenencias** e con todos cuantos derechos {9} <nó>s y avemos e aver devemos. [...] Facta carta mense madii mediado, anno ab incarnatione Domini M<sup>o</sup>CC<sup>o</sup>XL<sup>o</sup>II<sup>o</sup>, era M<sup>a</sup>CC<sup>a</sup>LXXX<sup>a</sup>. Reg{17}<nante> rege Ferdinando **cum uxore sua** Regina Juana in Burgis, et in Toletu, et in Castella, et in León, et in {18} <Gallizia>, et in Córdoba et in omnibus regnis suis. Huius rei sunt testes, de fijos d'algo: don Nuño, filio de don Guillem {19} <Pétriz> de Guzmán; Petro Garcíez de Monesteriolo; Alfonso Roíz de Monesterio; Rodrigo Alfonso so fijo; Ferrand Pétriz de {20} <Villa> Offo. [...]

[AMHB, Leg. 30, n. 1250, Burgos, Burgos, 1242]

En definitiva, podemos concluir que las formas *suo* [mas] y *sua* [fem] dejan de ser productivas desde los años 20 del siglo XIII, pues al margen de los documentos escritos en latín o en hibridismo latino-romance, en los escritos romances solo se encuentran fosilizadas en las secciones diplomáticas latinas e híbridas y en ciertas expresiones formularias<sup>12</sup>. Esta situación es equiparable a la que experimenta la forma posesiva *mio* que, a pesar de documentarse durante toda la Edad Media, es considerada improductiva, o al menos «especializada», a partir de la segunda mitad del siglo XIV en los trabajos de Moral del Hoyo (2006: 2572), Sánchez Romo (2013: 276-277) y Romero (2013 *apud* Sánchez Romo 2013: 277) basados en corpus de textos notariales y jurídicos, puesto que *mio* aparece exclusivamente en expresiones formularias como «*este mío signo*» o «*este mío seello*».

### 3.1.2. *Sue, su [fem] y so [mas]*

Las siete ocurrencias de *sue* [fem] en Burgos (v. *Fig. 1*) se encuentran en cuatro documentos, uno procedente del norte de la provincia<sup>13</sup> y los otros tres del centro, dos de ellos suscritos por el mismo escribano, Lop<sup>14</sup>. En todos estos cuatro manuscritos, la forma posesiva utilizada ante sustantivos masculinos es siempre *so*, pero no sucede lo mismo con los femeninos, pues *sue* [fem] alterna con *su* [fem] en los dos manuscritos del mencionado amanuense (4).

12 Esta distribución no se cumple en tan solo 3 documentos fechados en el año 1233, todos ellos suscritos por el ya mencionado escribano Martinus Petri, pues incluso en las secciones redactadas en romance encontramos las formas *sua* [fem] y *suo* [mas]: «quanto mobile ellos an e a ellos pertenece, dentro de casa e de fueras, fuera end sacado dos mil moravedís que á de dar don Guiralt allí {8} ó doña María mandare, si ella los devisare por su lengua [...] E **todos suos pañ**{13}**os**, e sos gamimientes de so corpo e **todas suas autezas**, que faga doña María d'ello lo que ella quisiere, en vida e en {14} muerte. [...]» [AMHB, Leg. 33, n. 1458, Burgos, Burgos, 1233]

13 AHN, Clero Secular\_Regular, car. 285, n. 6, Oña, Burgos, 1238.

14 AEH, Caja 45, Carp. 2, doc. 80, Burgos, Burgos, 1239; AMHB, Leg. 35, n. 1639-B, Burgos, Burgos, 1226 y AMHB, Leg. 30, n. 1235 (2), Burgos, Burgos, 1226, estos dos últimos suscritos por Lop.

- (4) [...] vendo e robo a vós doña Sancha, abadessa del monesterio de Burgos cual dicen Santa María {4} la Real, e a todo vuestro conuiento, toda cuanta heredad fue de don Simón mio padre, que·l cayó por {5} suert **de sue madre** dama Jullana en Arcos, en mont, y en val, y en fuent [...] con {7} entradas e exidas e **con todas sus pertenencias** [...] Regnant el rey don {13} Ferrando en uno con **su mugier** la reina doña Beatriz, e **con so fijo** el ifante don Alfonso {14} e **con sue madre** la reina doña Berenguella en Burgos, y en Toledo, y en Castiella y **en todo** {15} **so regno**. [...]  
[AMHB, Leg. 30, n. 1235 (2), Burgos, Burgos, 1226]

En Palencia, las once ocurrencias de *sue* [fem] halladas se concentran en siete documentos, dos de zonas del norte de la provincia o próximas a este<sup>15</sup> y el resto del centro-sur palentino<sup>16</sup>. Salvo en un documento en el que encontramos junto a *sue* [fem] y *so* [mas] la forma *su* [fem] y [mas] (5a), es *so* el posesivo empleado ante sustantivos masculinos, al igual que en Burgos. En cuanto a la alternancia de *sue* [fem] con otras formas posesivas, solo aparece junto a *su* [fem] en dos documentos<sup>17</sup> y junto a *sua* [fem] en uno (5b).

- (5) a. [...] vendo a vós don Tello, {2} por la gracia de Dios obispo de Palentia, la heredad que yo camié con Martín Alfonso de Royas, que·l perteneció de parte **de sue avuela** doña Tare{3}sa de Torre en Bovadiella, por el huerto que yo avía en Quintana Urría [...] Fecha es la carta en el mes de julio, el día de Santa María Magdalena, sub era M<sup>a</sup>CC<sup>a</sup>LXX<sup>a</sup> octava, {16} anno Domini M<sup>o</sup>CC<sup>o</sup>XL<sup>o</sup>. Regnant el rey don Fernando **con su mugier** la reina doña Juana, e **con su madre** la reina donna Beren{17}guiella e con su fijo el infant don Alfonso en Castiella, e en Toledo, e en León, e en Gallizia, e en Córdoba e en todo su regno. [...] Estos son pesquisas qui vioron e oyoron [...] Garcí Migaélez; don Pérez Pernudo; **so ermano**, Juan Pérez; [...] don Toledo; don Illánez e **sos fijos** III; {32} Martín Ivánes de la Riba; Pedro Pérez e don Juanes **so fijo**; don Nicolás; [...]  
[AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 72, Bobadilla del Camino, Palencia, 1240]
- b. vendo a vós don Tello, por la gracia de Dios obispo de Palencia, todo quanto yo he e devo haver en Villa Fan e **en so término** [...] conviene a saber que: casas, sola{4}res yermos e poblados, vasallos, uertos, eras, tierras, viñas, montes, fuentes, arroyos, molinos, prados, entradas de {5} e exidas, devisas, voz,

<sup>15</sup> AHN, Clero Secular\_Regular, car. 1654, n. 13, Aguilar de Campoo, Palencia, 1225 y AHN, Clero Secular\_Regular, car. 284, n. 8, Santa Cruz de Boedo, Palencia, 1229.

<sup>16</sup> AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 97, Frómista, Palencia, 1227; AMHB, Leg. 33, n. 1441-B, Villarmentero de Campos, Palencia, 1229; AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 81, Palencia, Palencia, 1234; AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 72, Bobadilla del Camino, Palencia, 1240 y AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 64, Villahán, Palencia, 1242.

<sup>17</sup> AMHB, Leg. 33, n. 1441-B, Villarmentero de Campos, Palencia, 1229 y AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 72, Bobadilla del Camino, Palencia, 1240.

e rezón e demanda que yo ý he e devo aver **con todas sues pertinencias**. [...] Facta car{11}ta in mense aprilis, in era M<sup>a</sup>CC<sup>a</sup>LXXX<sup>a</sup> cuarta. Regnante el rey don Fernando en Castiella, e en Toledo, e en León, e en Gallizia, {12} e en Córdova e en Murcia con sua mugier dompna Juvana. [...] [AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 64, Villahán, Palencia, 1242]

Resulta difícil determinar cuál es el motivo por el que se emplea unas veces *sue* [fem] y otras *su* [fem] debido en parte a que solo hallamos cuatro documentos en los que ambas formas alternan, dos burgaleses y dos palentinos. Aun así, se pueden argumentar razones que expliquen esta alternancia en los dos ejemplos expuestos en (5). En el caso de (5a) creemos que se prefiere utilizar *su* [fem] y [mas] para la cláusula que indica el monarca reinante mientras que se emplea *sue* [fem] y *so* [mas] en el resto del documento, el mismo reparto que hallamos en aquellos manuscritos en los que es *sue* la única forma posesiva empleada ante sustantivos femeninos. En (5b) comprobamos que *sue* [fem] es el posesivo empleado en una de las expresiones más formularias del documento notarial, la construcción *con todas sues pertinencias*, aunque se sigue prefiriendo *sua* [fem] para la cláusula de la *corroboratio* en la que se explicita el monarca reinante, otra expresión formularia.

Si dejamos a un lado esta alternancia de formas posesivas femeninas y prestamos atención a las áreas geográficas en las que se encuentra *sue* [fem], comprobamos que, a pesar de que esta forma aparece con más frecuencia en la documentación palentina, como ya había apreciado Espinosa (2017: 48), también encontramos esta forma en la burgalesa, dato ya aportado por Moral del Hoyo (en prensa *apud* Espinosa 2017: 48). Al examinar con detenimiento las zonas concretas en las que se han emitido los escritos palentinos, comprobamos que casi todos proceden del centro-sur de la provincia, pues solo dos de los siete manuscritos pertenecen a áreas del norte (v. nota 15). En cuanto a Burgos, con tan solo cuatro documentos, de los cuales dos están suscritos por el mismo amanunese, no queda identificada la zona concreta en la que se emplea *sue* de manera habitual, por lo que se hace necesario rastrear en el corpus el resto de formas posesivas en -e (*mie* y *tue*). Esta búsqueda nos devuelve doce ocurrencias, todas de la forma *mie*, repartidas en nueve documentos: cinco en los que figura de nuevo Lop como notario<sup>18</sup> y el resto procedentes de zonas del centro de la provincia o cercanas a

18 AMHB, Leg. 12, n. 391/3, Burgos, Burgos, 1213; AMHB, Leg. 35, n. 1612-I, Estépar, Burgos, 1221; AMHB, Leg. 35, n. 1644, Hontoria de Yuso, Burgos, 1224; AMHB, Leg. 36, n. 1723, Burgos, Burgos, 1224; y AMHB, Leg. 35, n. 1639-B, Burgos, Burgos, 1226.

él<sup>19</sup>. Ahora sí, estos datos parecen señalar al centro burgalés como el área en la que con más frecuencia se documentan las formas posesivas acabadas en -e.

### 3.2. Sistema no distinguidor

#### 3.2.1. *So [mas] y [fem]*

En Burgos hallamos siete ocurrencias de *so* [fem] repartidas en tres documentos<sup>20</sup>, uno del norte de la provincia datado en 1236 (6a) y dos del centro burgalés, uno del año 1225 suscrito por Nicolaus Martini<sup>21</sup> y otro del 1248 (6b). Solo en el suscrito por Nicolaus Martini se emplea exclusivamente el posesivo *so* [fem] y [mas], es decir, no se utiliza ninguna otra forma posesiva. Por el contrario, en los otros dos encontramos alternancia de formas: en el fechado en 1248, junto a *so* [fem] y [mas] se hallan las formas latinas e híbridas *sua* [fem] y *suo* [mas] (6b) y en el del año 1236 se emplea la forma *so* [fem] y [mas] en todo el documento menos en la cláusula que explicita el monarca reinante, donde se utiliza *su* [fem] y [mas], como sucede en (5a).

- (6) a. [...] Ningún omne qui esta vëndida **con so robra** quisiere peciar aya la ira de Dios e in coto del rey de la tierra peche L {5} morabetinos, e a vós don Ramiro esta vëndida **con so precio** sea duplada e mejorada in otro tal simigible logar. Fecha es esta carta in el mes de deziem{6}bre, IIII días por andar, anno ab incarnatione Domini Jesu Cristi M°CC°XXX°VI°, era M°CC°LXX°IIII°a, regnando el rey don Ferrando **con su madre** la {7} reina doña Berenguela in Burgos, e in Toledo, e in Castiella, e in León, e in Gallizia, e in Córdoba e **in amos sus regnos**. E es fiador de {8} riedra [...] don Dýago López de Velasco, e de fazer otorgar esta vëndida super escripta a doña {9} Urraca Roíz **so mugier** de don Ortí Ortiz, [...]

[AHN, Clero Secular\_Regular, car. 285, n. 5, Centollinos, Burgos, 1236]

- b. [...] Et vobis doña Aiñés Laínez, abbatissa del monesterio de Santa María la Real, {8} e al conventu d'est mismo logar esta vëndida cum suo precio et **cum so robra** sit vobis dupplata vel meliorata in simili tali {9} loco. [...]

[AMHB, Leg. 30, n. 1229, Burgos, Burgos, 1248]

19 AMHB, Leg. 35, n. 1590 (10), Quintanilla Vivar, Burgos, 1222; AMHB, Leg. 35, n. 1679, Burgos, Burgos, 1224; AMHB, Leg. 12, n.397-B (2), Villavieja de Muñó, Burgos, 1227; y AHN, Clero Secular\_Regular, car. 283, n. 21, Bascónes del Agua, Burgos, 1228.

20 En los documentos AMHB, Leg. 30, n. 1259 (1) y AMHB, Leg. 14, n. 441-A (2) también registramos *so* [fem], pero recordamos que no los hemos tenido en cuenta en este trabajo por ser considerados copia en CORHEN. Espinosa (2002: 13), quien utiliza la colección diplomática de Lizoain (1985), toma como original el último de estos dos documentos para ejemplificar el uso de *so* [fem].

21 ACB, vol. 50, p.1, f. 46. Torrens y Tuten (en prensa) han realizado un estudio exhaustivo de la producción de este escribano.

En Palencia hallamos diecisiete ocurrencias de *so* [fem] repartidas en cinco documentos fechados entre los años 1221 y 1243, de los cuales tres están datados en zonas del centro de la provincia<sup>22</sup> y dos en el sur<sup>23</sup>. Solo en uno de los documentos del sur de Palencia se emplea también la forma *sua* [fem], pero siempre en contextos formularios (7).

- (7) [...] e Taresa González, con otorgamiento **de so marido** Roí González; e María González, con otorgamiento **de so marido** Guillem Pédrez; [...] robamos e otorgamos a vós [...] el hospital que es en cabo del barrio de Sant Zoles de Carrión, en el camino de San Jam, con todas suas heredades e con todas suas pertinencias assí cuemo escripto es en las cartas {6} de la donación [...] este dicho hospital **con sos heredades**, e **con todas sos pertinen}{21}cias** e **sos muebles** que'l tengades en todos los días de vuestra vida, que non seades poderosos de lo enajenar a él ni **a sos cosas** [...] [AEH, Caja 45, Carp. 3, doc. 40, Palencia, Palencia, 1222]

Así pues, hasta los años 20 del siglo XIII no hallamos en nuestro corpus la forma *so* [fem], lo que resulta especialmente llamativo dado que, según Espinosa (2017: 49), esta forma se emplea ante sustantivos femeninos desde el siglo XII en documentación notarial.

En cuanto a la localización geográfica, observamos que este sistema es más frecuente en los documentos palentinos que en los burgaleses, hecho que podría tener que ver con la siguiente afirmación de Espinosa (2017: 60): «el castellano le debe en buena parte al leonés la extensión del uso de posesivos masculinos con sustantivos femeninos, ya que se utiliza más en esa lengua y pervive en territorio asturleonés». Todos los manuscritos de Palencia proceden del centro-sur de la provincia, por lo que sería posible afirmar, a pesar de los pocos testimonios que existen, que es en esta área palentina donde, al menos para el periodo examinado, se emplea el posesivo *so* ante sustantivos femeninos.

En cuanto a los datos obtenidos para Burgos, la escasez de documentos que contienen *so* [fem] impide poder determinar la zona en la que este fenómeno se documenta con más frecuencia. No obstante, si tenemos en cuenta que uno de los documentos burgaleses pertenece a la producción de Nicolaus Martini, notario con usos escriturarios particulares (Torrens y Tuten en prensa), y que Sánchez Romo (2013: 279) sigue documentando en su corpus mirandés *so* [fem] y [mas] en el año 1321, podría resultar

---

22 AMHB, Leg. 30, n. 1279, Población de Soto, Palencia, 1221; AEH, Caja 45, Carp. 3, doc. 15-16 (A), Carrión de los Condes, Palencia, 1224 y AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 66, Carrión de los Condes, Palencia, 1226.

23 AEH, Caja 45, Carp. 3, doc. 40, Palencia, Palencia, 1222 y AEH, Caja 45, Carp. 1, doc. 89, Meneses de Campos, Palencia, 1243.

admisible, aunque con gran cautela, considerar que es el norte de Burgos la zona en la que se emplearía con más frecuencia *so* ante sustantivos femeninos.

### 3.2.2. *Su [mas] y [fem]*

Hallamos tan solo dos ocurrencias de *su* [mas] en dos documentos burgaleses<sup>24</sup>: el ya visto en (6a), donde se utiliza *su* [fem] y [mas] en la cláusula que explicita el monarca reinante y *so* [fem] y [mas] en el resto del documento; y en uno del centro burgalés fechado en 1234 en el que hay distinción genérica con *su* [fem] y *so* [mas] en todo el texto menos en la nómina de testigos, donde aparece *su* [mas] en una única ocasión (8):

- (8) [...] e que ayan poder de vender, e de empeñar e de camiar **sos solares e sus casas** a quien faga todavía este fuero al monesterio. [...]Regnante {9} el rey don Fernando en Castiella, e en Toledo, e en León e en Gallizia, **con su madre** la reína doña Berenguiella, e **con su mugier** la reína doña Beatriz e **con sos fijos** el ifant don Alfonso, e don Fredrig, e don {10} Fernando, e don Enrich, e don Filiph e don Sancho. [...] Testigos de cavalleros de la tierra e otros omnes: don Gutierre de Sant Oveña testis; [...] don Martín, prior de Urtega testis; don Román, **su canonge**, testis; don Martín de Río Lazedo testis; [...] [AMHB, Leg. 33, n. 1495, Burgos, Burgos, 1234]

En Palencia encontramos ocho ocurrencias de *su* [mas] distribuidas en cinco documentos, todos datados en zonas del centro de Palencia. Pero tan solo uno de ellos alberga casos de *su* [fem] y [mas] (9); en el resto, o la forma *su* [mas] alterna con *sue* [fem] y *so* [mas] (5a); o las ocurrencias de *su* [mas] halladas son los únicos casos en los que se ha empleado un posesivo de tercera persona en el texto, es decir, el documento no contiene sustantivos femeninos con posesivo de tercera persona<sup>25</sup>.

- (9) [...] Regnant el rey don Ferrando con la reína dona Juana **su mulier** y {8} con la reína doña Berenguiella **su madre** en Castiella, y en León, y en Córdoba y **en todo su regno**. [...] D'ond son pesquisas: don Rodrigo, fijo de Dominico Cristóvalez; Domingo Mínguez {10} **su ermano**; Domingo Yuañes, fijo d'Yuan de Monçón; [...] [AEH, Caja 45, Carp. 2, doc. 64, Villalobón, Palencia, 1239]

---

<sup>24</sup> El documento AMHB, Leg. 14, n. 441-A (2) de 1210 encontramos *sus fueros*, pero recordamos que se trata de una copia.

<sup>25</sup> *su fin* en AHN, Clero Secular\_Regular, car. 1653, n. 9; *su filio, su cuñado* en AMHB, Leg. 30, n. 1234 y *su diácono* en AMHB, Leg. 19, n. 705/1-D.

Nos resulta especialmente llamativo que no hallemos testimonios de *su* ante sustantivos masculinos hasta el año 1214 en Palencia y 1234 en Burgos, dado que Espinosa (2017: 48) documenta tanto *su* [fem] como *su* [mas] desde el siglo XII. También nos llama la atención no haber documentado en este periodo *su* [mas] en el norte de Palencia.

#### 4. CONCLUSIÓN

Los datos aportados en este trabajo permiten afirmar que la distribución de las formas posesivas de tercera persona no es arbitraria, sino más bien coherente si se tienen en cuenta diversos factores. En primer lugar, hemos comprobado que la alternancia entre las formas *sua* [fem] y *suo* [mas] y los posesivos *su* [fem] y *so* [mas] responde en gran medida a los códigos en los que está redactado el documento, pues las primeras se emplean en latín y en hibridismo latino-romance mientras que las segundas son utilizadas en romance con o sin elementos latinos, con la salvedad de los tres manuscritos suscritos por Martinus Petri en los que se emplean *sua* [fem] y *suo* [mas] en la redacción romance (v. nota 12).

No obstante, también se ha comprobado la necesidad de atender a la estructura diplomática del documento, así como a las fórmulas de las que consta, pues hemos visto que a partir de los años 20 del siglo XIII, las formas *sua* [fem] y *suo* [mas] quedan relegadas a ciertas expresiones formularias, como *con todas suas pertenencias* o *in suos* términos, y a la cláusula de la *corroboratio* en la que se nombra al monarca reinante, dato con el que se matiza la cronología de estas formas posesivas (Méndez 1988: 534).

Asimismo, se ha demostrado que sigue siendo coherente el reparto de formas en los documentos donde se halla *so* [fem] y/o *su* [mas], pues o se ha escogido una única forma para todo el documento o se ha empleado una forma para cada sección diplomática –*su* [fem] y [mas] para la cláusula que explicita el monarca reinante pero *so* [mas] y [fem] o *sue* [fem] y *so* [mas] para el resto del documento–. Anotemos que los casos de *so* [fem] y *su* [mas] son realmente escasos en comparación con el número de ocurrencias de *sua*, *su* [fem] y *suo*, *so* [mas], además de documentarse en el siglo XIII, y no en el XII como apunta Espinosa (2017: 48-49).

Por último, se ha dibujado un reparto geográfico de formas bastante interesante. Además de apreciar que el posesivo *sue* [fem] se emplea de manera más habitual en Palencia que en Burgos, como ya apuntó Espinosa (2017: 48), se ha podido concretar que las formas en -e son más frecuentes en el centro de las provincias de Burgos y Palencia o zonas próximas a este que en el norte. Por otro lado, la forma *so* [fem] se ha documentado exclusivamente en el centro-sur de

Palencia, mientras que en Burgos, a pesar de la escasez de las ocurrencias, se ha postulado que podría ser el norte la zona en la que *so* [fem] fuera más habitual.

En definitiva, hemos puesto de manifiesto que el código empleado, las fórmulas y partes diplomáticas del documento notarial, el escribano y en especial la geografía deben tenerse presentes al mismo tiempo a la hora de describir el paradigma de posesivos del castellano norteño medieval. Solo así se puede dar cuenta del reparto coherente de las diversas formas posesivas empleadas a finales del siglo XII y comienzos del siglo XIII.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIO DE LA ROSA, Florencio del (2014): «Factores externos y cambio lingüístico: la pérdida de la distinción genérica en los posesivos del español antiguo». *Revista de Historia de la Lengua Española*, 9, 3-26.
- COMPANY COMPANY, Concepción (2009): «Artículo + posesivo + sustantivo y estructuras afines», en Concepción Company (ed.): *Sintaxis histórica de la lengua española. Segunda parte: la frase nominal*. México: FCE, UNAM, 759-880.
- COMPANY COMPANY, Concepción (2017): «El posesivo átono con artículo definido y con artículo indefinido. Similitudes y diferencias», en Concepción Company y Norohella Huerta Flores (eds.): *La posesión en la Lengua Española*. Madrid: CSIC, 133-176.
- CORPUS HISTÓRICO DEL ESPAÑOL NORTEÑO (CORHEN). María Jesús Torrens Álvarez (dir. y ed.) [en línea], disponible en <<https://corhen.es>> [Última consulta en febrero de 2019].
- DÍEZ DE REVENGA, Pilar (1999): *Lengua y estructura textual de documentos notariales de la Edad Media*. Murcia: Real Academia de Legislación y Jurisprudencia de Murcia.
- ESPINOSA ELORZA, Rosa María (2002): «¿Alguna vez triunfó el femenino? Revisión de los posesivos en castellano medieval», en Alexandre Veiga y Mercedes Suárez Fernández (eds.): *Historiografía lingüística y gramática histórica. Gramática y léxico*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 9-18.
- ESPINOSA ELORZA, Rosa María (2017): «Morfología, tipología y diacronía de los posesivos en la Romania», en Concepción Company y Norohella Huerta Flores (eds.): *La posesión en la lengua española*. Madrid: CSIC, 19-69.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés (2011): «La lengua de Castilla y la formación del español». *Discurso leído el 13 de febrero de 2011 en su recepción pública por la Excm. Sra. D.<sup>a</sup> Inés Fernández-Ordóñez y contestación del Excmo. Sr. D. José Antonio Pascual*. Madrid.

- GARCÍA VALLE, Adela (2004): «Las fórmulas jurídicas medievales. Un acercamiento preliminar desde la documentación notarial de Navarra». *Anuario de historia del derecho español*, 74, 613-640.
- HUERTA FLORES, Norohella (2009): «Los posesivos», en Concepción Company (ed.): *Sintaxis histórica de la lengua española. Segunda parte: la frase nominal*. México: FCE, UNAM, 609-757.
- LYNEAL. *Letras y números en análisis lingüísticos*. Hiroto Ueda y Antonio Moreno Sandoval [en línea], disponible en <<http://shimoda.lllf.uam.es/ueda/lyneal/corhen.htm>> [Última consulta en febrero de 2019].
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena (1988): «Pronombres posesivos: constitución de sus formas en castellano medieval», en Manuel Ariza Viguera, Adela Salvador y Antonio Viudas (eds.): *Actas de I Congreso Internacional de Historia de la Lengua*. Madrid: Arco Libros, 533-540.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón ([1926] 1972): *Orígenes del español. Estado lingüístico de la península ibérica hasta el siglo XI*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MORAL DEL HOYO, María del Carmen (2006): «Diacronía en estudios lingüísticos sobre Cantabria. Una nota de morfología», en José Jesús de Bustos Tovar, y José Luis Girón Alconchel (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Arco Libros, 2565-2576.
- MORAL DEL HOYO, María del Carmen (2015): «Hacia una dialectología gramatical del castellano medieval: cuestiones morfológicas del imperfecto y futuro de subjuntivo». *Scriptum digital*, 4, 143-164.
- MORAL DEL HOYO, María del Carmen (2016): «El castellano en los orígenes del cambio gramatical: el pretérito imperfecto de la 2ª y 3ª conjugación (-ié /-ía)», en Johannes Kabatek (ed.): *Lingüística de corpus y lingüística histórica ibero-románica*. Berlín: De Gruyter (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie), 332-357.
- RAMOS REMEDIOS, Emiliana (2017a): «Del hordio a la cebada: isoglosas léxicas en el castellano norteño medieval». *Dialectología*, 19, 153-175.
- RAMOS REMEDIOS, Emiliana (2017b): «Interferencias léxicas latinorromances: las voces del agua y de sus industrias en el norte burgalés (siglos X al XIII)». *Boletín de la Real Academia Española*, 97, 581-613.
- ROMERO CAMBRÓN, Ángeles (2008): «Los posesivos en la historia del español: estimaciones críticas». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 35, 62-83.
- ROMERO CAMBRÓN, Ángeles (2009): «Sobre el origen de los posesivos *tuyo* y *suyo*». *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 32, 83-100.

- ROMERO CAMBRÓN, Ángeles (2016): «La expansión del posesivo pospuesto a la luz de documentación navarra (y aragonesa) del siglo XIII». *SCRIPTA, Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, 7, 1-20.
- SÁNCHEZ ROMO, Raquel (2013): «Los posesivos en la documentación medieval de Miranda de Ebro». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 8, 269-298.
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús (2015): «¿Tradiciones de escritura o normas gráficas individuales en la Castilla de comienzos del siglo XIII?», en Juan Pedro Sánchez Méndez, Mariela de la Torre y Viorica Codita (coords.): *Temas, problemas y métodos para la edición y el estudio de documentos hispánicos antiguos*. Valencia: Tirant Humanidades, 155-173.
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús (coord.) (2016): *Documentación del monasterio de San Salvador de Oña I (822-1280)* [en línea], disponible en <<https://corhen.es/descripcion-y-edicion/serie-corhen/>> [Última consulta en febrero de 2019].
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús (2018): «Variedades en contacto en la documentación notarial medieval: latín, romance e hibridismo latinorromance», en Florencio del Barrio, Jaime González y Santiago del Rey Quesada (eds.): *Lenguas en contacto, ayer y hoy. Traducción y variación desde una perspectiva filológica*. Frankfurt am Main y otros: Peter Lang.
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús y Donald TUTEN (e. p.): «*Nicholaus Martini scripsit*: Latin-Romance Hybridity in the Documents of a 13th-century Castilian Scribe». *Speculum*.
- TUTEN, Donal (2003): *Koineization in Medieval Spanish*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.



# ***LA VERDAD ES HIJA DEL TIEMPO: UN RECORRIDO HISTÓRICO POR LAS DENOMINACIONES DE LA VERDAD EN ESPAÑOL\****

ANA MARÍA ROMERA MANZANARES  
Universidad de Sevilla

## **0. PREFACIO: *DI MENTIRA Y SACARÁS VERDAD***

Esta contribución lleva por título *La verdad es hija del tiempo*, pero, si se atendiera al trabajo del que nace, bien podría llamarse «Notas léxicas sobre la verdad», ya que ha sido concebida como un reflejo de aquellas *Notas léxicas sobre la mentira* que escribió Manuel Ariza (2008, § 5). Por no ser dignas de tal altura estas verdades, he utilizado para titularlas una paremia que evoca aquello que se pretende realizar aquí: un recorrido histórico por las denominaciones de la verdad con que contamos en español.

Aquellas *Notas léxicas sobre la mentira* empezaban citando, entre otros embustes literarios, el conocido episodio de los judíos Raquel y Vidas en el *Poema del Mio Cid* como uno de los primeros engaños de la literatura en castellano; también estas verdades comienzan en las páginas del *Cid*, puesto que el corpus CORDE nos remite a esta obra cuando buscamos la primera documentación de la palabra *verdad* en español<sup>1</sup>:

---

\* Este trabajo es uno de los frutos del proyecto FFI2016-74828-P «La escritura elaborada en español» (Historia15) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno español. Agradezco a Lola Pons la idea de las *verdades* y a la organización del encuentro por la invitación.

<sup>1</sup> Bien es cierto que no debe ser esta la primera documentación de la voz puesto que la datación de la obra según CORDE es de c.1140, fecha que debe retrasarse debido a que, como es conocido, el

Essora Muño Gustioz en pie se levantó:  
— ¡Calla alevoso, malo e traidor!  
Antes almuerzas que vayas a oración,  
a los que das paz fártalos aderredor.  
Non dizes *verdad* a amigo ni a señor,  
falso a todos e más al Criador  
en tu amistad non quiero aver ración.  
(CORDE, s. v.: *verda*\*)

A fin de cuentas, la mentira no es más que una «cosa que no es verdad» (DLE, s. v.: *mentira*), por lo que habrá en estas páginas algún que otro punto de encuentro más. En cuanto a la estructura, el primer apartado de este trabajo (§ 1) se concibe como un repaso a la historia de las voces que denominan de una forma u otra a la verdad, mientras que en el segundo (§ 2) expondremos algunos datos sobre la diacronía de determinadas adjetivaciones que se han registrado para calificar a la *verdad*. Por último, ofrecemos en § 3 una breve revisión a través de la lexicografía española de aquellos refranes que usan *verdades*, antes de cerrar con unas breves conclusiones (§ 4) extraídas tras este examen.

## 1. PEROGRULLADAS Y VERENJUSTOS: LOS NOMBRES DE LA VERDAD

*Verdad* es una voz patrimonial del español que proviene del latín *veritas*, -atis y se supone un derivado de *vero* según el DCECH (s. v.: *vero*). De la forma adjetival *vero*, que se dice perdida ya en las fechas de obras como *El libro del Buen Amor* o *El auto de los Reyes Magos* (id.), podemos recuperar actualmente gracias a corpus históricos como corde una gran cantidad de ejemplos no debidos a contextos latinos en los tiempos de estas obras e incluso más avanzados, como por ejemplo: «assi clamauan todos al *uero* capitan; no solament la gent d'armas» (Fernández de Heredia, *Traducción de las vidas de Plutarco*, 1379-1384; CORDE, s. v. *uero*), «de consentimiento de ambas partes el emperador hizo juezes al *vero* Craton grande filosofo» (Martínez de Ampíes, *Traducción del Tratado de Roma*, 1498; CORDE, s. v. *vero*) o «Del gran Sancta Sanctorum fabricado, que Beseleel, Artífice tan *vero*, escogido por Dios para este efecto» (de Arfe y Villafañe, *Varia Commensuración para la Escultura y la Arquitectura*, 1585; CORDE, s. v. *vero*).

De la misma manera, existen derivaciones patrimoniales desde las primeras etapas de nuestro idioma. En este sentido, las búsquedas en textos tempranos como el *Cid* o la *Vida de San Millán* de Gonzalo de Berceo devuelven ocurrencias tales como *vera palabra* o *cosa vera* respectivamente (CORDE, s. v.: *vera*; cf.

---

único códice medieval que transmite el *Poema de Mio Cid* fue copiado a mediados del siglo XIV de un códice anterior fechado en 1207, cf.: Rodríguez Molina y Octavio de Toledo (2017).

DCECH: s. v.: *vero*); en plural dice el *Alexandre*: «El juego –dixo Darío– en *veras* es tornado», (CORDE, s. v.: *veras*). Asimismo, hay ejemplos del adverbio *veramente* en sus respectivas variantes: *veramientre* devuelve el *Cid*, mientras que en la *Vida de Santa María Egipciaca* puede leerse *veramente*, sin diptongación, ni –r–, al tiempo que el *Alexandre* transmite la apocopada *verament*, (CORDE, s. v.: *veram\*t\**). En el DCECH se apunta otra formación más: el caso de la locución *por ver* ‘en verdad’ en el *Auto de los Reyes Magos*; aquí se hipotetiza sobre si proviene del adverbio latino *vere* o bien procede de la apócope de *vero*; a los autores les parece más *veraz* esto último (cf. DCECH: s. v. *vero*).

A pesar de lo referido sobre el desuso y antigüedad de la forma *vero*, se recoge como entrada lexicográfica desde el siglo XVII en adelante: aparece, por primera vez, en Rosal (1611), «cosa verdadera, es latino» y lo sigue el *Diccionario de Autoridades*, a partir de ahora DAUT, (1739) aunque aquí se dice que «ya tiene poco uso» y cita solo un refrán, donde aparece como adjetivo: «no es todo *vero* lo que suena en el panderero» (NTLLE, s. v.: *vero*). El motivo, por fin, para que se diera esta sustitución léxica, cambio, por otra parte, documentado desde el siglo XI, parece ser la preferencia por su mayor extensión y, por tanto, mayor carga fónica: se aduce que «el cuerpo breve del vocablo era insuficiente para una noción que suele subrayarse con tanto énfasis» (DCECH, s. v.: *vero*). Expresividad y énfasis aparte, lo que es *verdadero* es que en la actualidad aún podemos localizar la entrada de *vero* en el leuario de la edición vigente del *Diccionario de la Lengua Española*, a partir de ahora DLE, que después de decir que es una forma desusada, recordemos que ya en el DAUT de 1739 lo era, remite a ‘verdadero’. En esta entrada se recoge asimismo la locución adverbial *de vero*, a la que también se le adjudica la marca lexicográfica de desusada y cuya definición remite, por otra parte, también a un derivado, esto es, ‘de veras’.

Esta locución *de veras* ya fue en lo antiguo *en veras*. Se puede documentar desde los *Castigos* (1293), casi siempre vinculada a contextos de oposición con *burlas*, como apunta el DCECH, aunque las documentaciones que se adjuntan en esta obra se deben a Nebrija, por lo que habría que retrasarse la aparición de la primera documentación a finales del siglo XIII y, por otra parte, confirmar los contextos vinculados a las burlas. La misma oposición parece darse, a tenor de los ejemplos colegidos, en los casos donde encontramos la formación antigua *por vero*, de la que se pueden documentar ejemplos como los que ofrece la *Vida de Santo Domingo de Silos* (c. 1236): «yo non lo oí nunca por sueños nin *por vero*» o «so maltrecho en vuestra abadía, por juego nin *por vero* nunca lo cuidaría, que yo en esta casa repoyado seiría» (CORDE, s. v. *por vero*; cf. DCECH: s. v.: *vero*).

También se conoció la variación *por veras*, de la que se pueden registrar ejemplos, pero debidos ya a los albores del siglo XVII<sup>2</sup>: «Respecto que fuese por prueba *por veras*, no me parece estaban los padres carmelitas descalzos como otras veces. Pues, los calzados, ya teníamos carta y libelo de repudio» (de la Concepción, *Memoria de los orígenes de la descalcez trinitaria*, 1607; CORDE, s. v.: *por veras*<sup>3</sup>).

Es reseñable, además, dentro de los derivados de *vero*, la diacronía de la formación *verosímil*, que viene de la alteración del cultismo *verisímil* por la influencia de la forma *vero*; igualmente ocurre con su derivado *verisimilitud*, que se también se vio afectada por su fonética en la transformación hacia *verosimilitud*, construcción que prevalece en la actualidad. Los datos que muestran las búsquedas realizadas en CORDE señalan los comienzos del siglo XVI para las primeras documentaciones de ambas formas (CORDE, s. v.: *\*er\*s\*mil*) y, aunque ambas se utilizan en todos los siglos que recoge la cronología de este corpus (de hecho, ambas forman parte del DLE hoy), la más documentada es la forma que actualmente se prefiere, esto es, *verosímil*<sup>4</sup>.

Y con *vero*, acabamos ahora: lo último que apuntaremos es la historia de una *inverosímil* formación latina con esta voz: la expresión latina *in justis... in vero injustis* que venía a significar ‘en las cosas justas... pero en las injustas...’ dio lugar a la deformada expresión “*en justos y en verenjustos*” ‘con razón o sin ella’ (DCECH, s. v.: *vero*). De aquel *vero injustis*, por deformación, obtenemos estos *verenjustos*. La primera documentación de *verenjustos* se debe a una obra de Francisco de Quevedo, *Cuento de cuentos* (1626): «y así estuvieron erre a erre muchos días, hasta que el padre, que ya estaba atufado, le dijo que por tantos y cuantos que la había de hacer y acontecer, y veamos si han de ser tizeretas. Y en justos y en *verenjustos* dio con ella en una recolección»; ocurrencia de donde se puede intuir que se trasvasó la fórmula al DAUT (1734, s. v.: *justo*), ya que en esta entrada no se indica la fuente autorizada.

Se describe aquí la expresión *en justos y en verenjustos* como un «modo adverbial del estilo vulgar y bajo, que vale con razón o sin ella». Ya vulgar, ya bajo, lo que podemos conocer es que sus documentaciones son casi inexistentes fuera de la tradición lexicográfica académica, tradición que por otra parte ha mantenido la información de esta entrada del DAUT hasta la actualidad. Las que podemos localizar fuera solo se deben a la citada obra de Quevedo y a un reflejo que puede documentarse siglos después, en *Tradiciones peruanas* (1875) (CORDE, s. v.: *verenjustos*). Ya en el artículo *Notas léxicas sobre la mentira* (2008: 76-77) se trata la

2 Es cierto que hay documentaciones más antiguas, pero no se deben a empleos de la locución: «Las burlas passen por burlas y las veras tomemos *por veras*, conviene a saber: que si hos conosco moços atrevidos, hos vean ya todos viejos muy retraídos» (Guevara, *Libro dureo de Marco Aurelio*, 1528; CORDE, s. v.: *por veras*).

3 Sobre la formación en *-as* de otras formaciones adverbiales, cf. Ortiz Ciscomani (2014 § 10).

4 Sobre la alteración y adaptación fonéticas de los cultismos en la Edad Media, cf. Bustos Tovar 1974: 240-242.

posible creación de la palabra *embuste*, forma con una historia similar, como invención debida a la pluma de Quevedo. ¿Podría esgrimirse, pues, que estos *verenjustos*, de trayectoria y documentaciones parecidas, sean una creación quevediana?

Por otro lado, contamos, de entre la familia léxica de *verdad*, con la forma *veredicto*, que se introdujo en español en el siglo XIX: sus primeras documentaciones en la historia de la lexicografía española datan de la segunda mitad de este siglo (por primera vez en Gaspar y Roig [1855]; NTLLE, s. v.: *veredicto*) y próximas son las fechas de su uso en textos según podemos registrar en las bases de datos: «Antes de asegurar el fallo de la razón, o el *veredicto* de la conciencia, hay antes, Señores, otro juicio» (Díaz, 1848, *Los problemas del socialismo*; CORDE, s. v.: *\*eredicto*). La historia de esta forma es un tanto enrevesada: según el DCECH viene de la latinización del inglés *verdict*, que viene a su vez del francés normando *veir dit*, propiamente ‘dicho verdadero’. Según la etimología propuesta en el DLE, la historia podría ser más sencilla: «Del latín *vere* ‘con verdad’ y *dictus* ‘dicho’».

Siguiendo con la familia léxica de *verdad* encontramos asimismo el adjetivo *veraz*, de *verax*, -*acis*, que parece, a la luz de las documentaciones registradas, un cultismo introducido en español en el siglo XV: el DCECH cita que la primera documentación se debe al *Laberinto de Fortuna* de Juan de Mena (1444), aunque el primer ejemplo que devuelve corde se debe al *Vocabulario eclesiástico* de Fernández de Santaella (1499): «dezimos dios ser *veraz* o verdadero. amen» (CORDE, s. v.: *veraz*). De la misma base latina surgirá la forma culta *veracidad*, pero siglos más tarde: «Nueva protestación de *veracidad*. Y así torno de nuevo, como hice en el principio, a hacer protestación» (de la Concepción, *Memoria de los orígenes de la descalcez trinitaria*, 1607, CORDE, s. v.: *veracidad*). En este sentido, también hemos de citar el adjetivo *verídico*, tomado del *VERIDICUS* latino, cultismo cuyas primeras documentaciones datan de mediados del siglo XVI: «podrá ser fiel y *verídico* testigo omni exceptione maior en algún justo contradictorio juicio» (de las Casas, *Historia de las Indias*, 1527-1559; CORDE, s. v. *\*er\*dico*); aunque su reflejo en la lexicografía no llegará hasta principios del XVIII (Stevens [1706]; NTLLE, s. v.: *verídico*).

Por otra parte, se deben tratar como miembros de esta familia léxica los verbos *adverar* ‘certificar, asegurar, dar por cierto algo o por auténtico algún documento’; *averiguar* ‘inquirir la verdad hasta descubrirla’ o *verificar* ‘comprobar o examinar la verdad de algo’ (DLE, s. vv.). Los tres son verbos usados desde fechas tempranas del español, más concretamente, desde los siglos XIII y XIV: tras la búsqueda de *adverar* localizamos, por ejemplo, «El apresto ayan *adverar* los senyores de las ditas bestias grosas» (*Ordenamiento de Barbastro*, 1396; CORDE, s. v.: *ad\*era\**); de *averiguar* podemos extraer ejemplos como «E da aina la pena a los malfechores de la tierra, despues que fuere *averiguado* el pecado» (*Bocados de oro*, a 1250; CORDE, s. v.: *a\*erig\**); por último, de *verificar* se puede aportar: «& ordena se con el. & *uerificas* la significacion. & esta es la abenencia» (*Libro del Judizio de las estrellas*,

1254-1260; CORDE: s. v.: \*erific\*). De sus bases latinas, *adverar*, «del bajo latín *adverare*» (DLE, s. v. *adverar*) y *verificare*, «del latín tardío», base que sirvió tanto para el patrimonial *averiguar* como para el culto *verificar* (DLE, s. v. *verificar* y *averiguar*; cf. DCECH: s. v.: *vero*), se crearon formas como *adverado* (siglo XIV), *adveración* (XV), *averiguación* (XV), *averiguable* (XVIII), *averiguador* (XV), *verificación* (XV), *verificador* (XV) o *verificativo* (XIX). Los siglos que se añaden entre paréntesis se deben a las *averiguaciones* sobre cuándo aparecen por primera vez en CORDE<sup>5</sup>.

Otras voces que no forman parte de esta familia léxica, pero sí se encuentran dentro del campo semántico de *verdad* son, por ejemplo, *truismo*, *chipé* o *ahotas*. De las tres palabras, la más frecuente en los textos, a tenor de los corpus consultados, es *ahotas*: se trata de un adverbio de modalidad desusado hoy según la Academia y significa ‘Ciertamente o en verdad’ (DLE, s. v.: *ahotas*). En cuanto a su etimología e historia, podemos conocer que proviene del antiguo *hoto*, «sustantivo que se empleaba en la locución *en hoto de* ‘confiando en (alguien)’» (DCECH, s. v.: *hoto*). Puede provenir de INFATUARE debido a las documentaciones que transmiten obras como el *Alexandre de enfoto* (también *enfloto*) y el *Libro de Buen Amor* de *enhoto* (CORDE, s. v.: *en\*oto*; cf. DCECH, s. v. *hoto*). De aquí el verbo *enfotarse* y el participio *enfotado*, como ejemplos de su derivación. La locución *ahotas* puede venir de la reinterpretación de la forma *enhoto* como parte de construcciones prepositivas con *en*, de lo que se obtendría el sustantivo *hoto* que más tarde se combinaría con la preposición *a* en la locución *ahotas* y en el adjetivo *ahotado* (cf. DCECH, s. v.: *hoto*):

Hele guardado el ganado  
con vn tiempo muy fortune,  
y aun *ahotas* que ninguno  
lo tenga tan coreado;  
y, pues que me da mal grado  
por pastor,  
no quiero tener amor.

(del Encina, *Poesías*, 1481-1496; CORDE, s. v.: *ahotas*)

5 Los datos de las búsquedas en CORDE, con algo más de desarrollo, son los que siguen: de *ad\*erad\**: «a el qual danyo sia aduerado por Sagrament de aquel qui lo recebira» en *Ordinacione ciudad Barbastro*, 1396; de *ad\*eraci\*n*: «baste la relacion e adueracion de los guardas o uno dellos» en *Ordinación dada a la ciudad de Zaragoza*, 1414; de *a\*erig\*aci\*n*: «Sobre la *averiguacion* de las sentencias, privilejos y escrituras», en *Libro de acuerdos del concejo madrileño*, 1486-1492; de *a\*erig\*le*: «por consiguiente no es *averiguable* como los demás», en *Jurisdicción de la Villa de los Valles*, 1743; de *a\*erig\*dor*: «El fin de todos los fechos es temerse hombre de pecar e saber que Dios es *averiguador* verdadero», en *Floresta de filósofos*, c. 1430; de *\*erificaci\*n*: «e *verificacion* de aquellas e a facer todas cosas a discusión», en *Ordinación dada a la ciudad de Zaragoza*, 1414; de *\*erificador\**: «nuestros *verificadores* que honores mutan mores dizen en versos graciosos», en *Cancionero castellano de París*, c. 1430-1460; de *\*erificati\**: «a fin de su *verificativo*. Y la persona», en *Documentos sobre la batalla de Ayacucho*, 1825.

Cifra algo menos abundante obtenemos tras la búsqueda de *chipé* ‘verdad, bondad’ (DLE, s. v.: *chipé*), voz del caló que se recoge en nuestra tradición lexicográfica desde Gaspar y Roig (1853), con marca lexicográfica que la asocia al lenguaje de germanías «s. germ. *verdad*». La Academia no la acogerá en el DRAE hasta la edición de 1925, donde se dirá que *chipé* ‘verdad, bondad’ es «voz de la jerga de los gitanos», (NTLLE, s. v. *chipé*)<sup>6</sup>. Sus tres registros en CORDE se deben a una obra de finales del siglo XIX y a dos del XX, por lo que además de tener baja frecuencia, podemos ver que es una voz recientemente registrada: «Pues por un debel del Otalpe, que yo chanelo también lo que es duquendió en *chipé*. Lengua. de los calorros, Gitanos. y que en una quelañ» (Zugasti, *El bandolerismo*, 1876-1880; CORDE, s. v.: *chipé*).

Sobre la voz que queda por tratar, *truismo* ‘Verdad obvia y trivial, perogrullada’ (DLE, s. v.: *truismo*), solo obtenemos una ocurrencia en CORDE, «La frase: “Almighty Dollar”, consagrada como un “*truismo*”, indica la idea universal que se tiene sobre el poder, la fuerza del precioso metal» (Heredia, *Una fuente de consumo*, 1932; CORDE s. v.: *truismo*). Tampoco se trata de una voz patrimonial, sino que, esta vez, es palabra tomada del inglés: «de *truism*, que viene a su vez de *true* ‘verdadero’ y el sufijo *-ism* ‘-ismo’» (DLE, s. v.: *truismo*). Sobre su acogida en la lexicografía, se trata de una reciente incorporación debida a la edición del DRAE correspondiente a 2001 (MDD, s. v.: *truismo*).

Por último, si hay un nombre para la *verdad* ese es, por antonomasia, *Perogrullo*. Es probable que el origen de las *verdades de perogrullo* se deba a un curioso texto del Cuatrocientos denominado *Profecía*, escrito por un autor al que nombramos como Evangelista<sup>7</sup>, donde se recogen obviedades como sentencias debidas a un profeta llamado Pero Grillo y así decía tales frases como: «el primero día de enero que verná será primero día del año, que todo el mundo non lo estorvará» (9r)<sup>8</sup>. A partir de aquí empezaría una serie de referencias literarias que harán que este personaje fabuloso se quedara como una de las denominaciones de la verdad: «*Verdad de Perogrullo*: llaman aquella proposición tan notoriamente cierta que ninguno la puede ignorar ù poner en duda. Usase siempre para notar al que la dice, como cosa especial» (DAUT, 1739; NTLLE, s. v.: *verdad*). La misma estructura *verdad de Perogrullo* siguió admitiendo modificaciones y ampliaciones, como la que se

6 Sobre la revisión de las marcas lexicográficas que se han otorgado a las voces del caló en la lexicografía española, véase, por ejemplo: Buzek (2010).

7 Para más información sobre este texto cf. Gómez Moreno (1985) y Fradejas Rueda (2009). El códice, custodiado en la Biblioteca Nacional de España (BNE) bajo la signatura MSS/21549, está digitalizado y disponible en la siguiente dirección web: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000093164&page=1> (Última consulta: 7/03/2019).

8 Transcripción de las líneas 20-21 del folio 9r (recto) del facsímil digitalizado por la BNE.

recoge por primera vez en el DRAE de 1914: «*Las verdades de perogrullo, que a la mano cerrada llamaba puño*. Frase proverbial con que se zahiere la mentecatez que consiste en decir perogrulladas» (DRAE, 1914; NTLLE, s. v.: *verdad*). De *perogrullo*, claro, *perogrullada* y *perogrullesco*, derivados no tan antiguos según CORDE, sino debidos el primero al XVIII, el segundo al XX: «Esto solo quiere decir, que lo lleno no está vacío, lo qual no es más que *perogrullada*» (Feijoo, *Cartas eruditas*, 1750; CORDE, s. v.: *\*erogrullada\**) y «Parece *perogrullesco* decir que el caldo es tanto mejor, cuantos más ingredientes sustanciales entren en el cocido» (Pardo Bazán, *La cocina española antigua y moderna*, 1913; CORDE, s. v.: *\*erogrullesc\**).

## 2. PURA, AMARGA, COMO UN TEMPLO: CARACTERÍSTICAS DE LA VERDAD

«La verdad (...) puede ser “absoluta”, “pura”, “de Perogrullo”, “como puños”», coincide con la mentira en que ambas pueden ser “a medias” (Ariza, 2008: 81). Desde las primeras descripciones lexicográficas de *verdad* puede documentarse la gran variedad de combinaciones registradas como parte de su entrada lexicográfica. Así, desde los orígenes de la lexicografía española, se aceptan en los lemmarios dependiendo de la entrada de *verdad* combinaciones como las que ofrece el DAUT (1739): *verdad de perogrullo*, *verdad desnuda*, *la pura verdad*, *hombre de verdad* o *boca de verdades*.

La verdad ha solido combinarse en español con ciertos adjetivos de manera más o menos fija, y se han utilizado para describirla ciertas estructuras comparativas para expresar su énfasis o realce. Desde antiguo, como decimos, la verdad se ha adjetivado y ha sido *desnuda*: así se denomina «a la que es patente, clara, sin rebozo, doblez, ni lisonja, dicha sin atender a respetos particulares»; puede, por otra parte, ser *pura* y describirse entonces como «la verdad indubitable, clara y sin tergiversación». En una calificación menos elogiosa, la verdad puede resultarnos *amarga* y así se dice esta «Phrase con que se significa el disgusto que causa à alguno el que le digan claramente el mal que ha executado» (DAUT, [1739]; NTLLE; s. v.: *verdad*). En esta línea, si actuamos a *mala verdad*, acepción que se recoge desde el DRAE de 1817, estamos haciendo las cosas «con engaño, con artificio» (NTLLE; s. v.: *verdad*). Por último, ya no negativa, pero sí algo misteriosa resulta la entrada de *verdades de ultratumba* que recoge el lemmario de Pagés (1931) y que se definen como: «Verdades inconcusas, de hechos consumados, positivos y evidenciados» (NTLLE; s. v.: *verdad*).

Asimismo, las verdades pueden ser *como puños*, y como forma con sentido «figurado y familiar», denotan desde la edición del drae de 1884 a aquellas «verdades evidentes». También puede ser la verdad *como un templo* en lo que se supone igualmente una expresión con sentido «figurado y familiar» según el DRAE de 1898, repertorio académico donde se introduce la acepción por primera vez: «verdad evi-

dente o que es tenida como tal» (NTLLE; s. v.: *verdad*). Cercanas a la cronología de estas entradas son las primeras documentaciones de estas expresiones: «“Esto no puede correr”, que al cabo es decir una *verdad como un templo*... Cosa buena es y muy buena» (Larra, *La policía*, 1835; CORDE, s. v.: *verdad\* como\* templo\**) y «a varios de ellos les dije cuatros frescas bien dichas y dos docenas de *verdades como puños*, siendo tal su cobardía, que no se atrevieron a contestarme» (Pérez Galdós, *Memorias de un cortesano de 1815*, 1875; CORDE, s. v.: *verdad\* como puño\**).

Además, si las contamos y usamos frases del estilo *le dijo dos verdades* la *verdad* ve matizado su significado, que pasa a denotar la ‘6. Expresión clara, sin rebozo ni lisonja, con que a alguien se le corrige o reprende’, de ahí que se indique que es «más usada en plural» (DLE, s. v. *verdad*).

Siguiendo esta línea y dependiendo de cómo las contemos, las *verdades del barquero* pueden ser tres o cuatro. La lexicografía parece finalmente decantarse por contar cuatro, mientras que los textos devuelven tres. La primera aparición de las *verdades del barquero* se debe a la edición del DRAE de 1852: «*Decir a uno las verdades del barquero*. fr. *Decir dos verdades*: la realidad o existencia cierta de las cosas». No aparecen aquí contadas, tampoco en la siguiente edición de 1869, pero empezarán a saberse cuatro desde la de 1884 (NTLLE, s. v.: *verdad*); y cuatro son las que se mantienen en la actualidad (DLE, s. v. *verdad*); Zerolo (1895) y Pagés (1931) también transmiten que son cuatro (NTLLE, s. v.: *verdad*). Sin embargo, hay ocurrencias en los textos que señalan que las verdades del barquero son tres: «-Señor, es que hay allí pan tierno, y Juana me dio el duro por mala voluntad. - ¿No sabe usted que una de *las tres verdades del barquero* es, el pan duro... duro, más vale duro que ninguno?» (Böhl de Faber, *Clemencia*, 1852; CORDE, s. v.: *verdad\* \* barquero*).

Algo más sencillo es describir la frase adjetiva *boca de verdades* en tanto que no hay grandes cambios en su definición, aunque su comentario, por esto mismo, sí merezca que nos detengamos. Si por primera vez se recoge en el DAUT (1739) como «modo de hablar, que se usa para expresar que uno dice a otro con claridad lo que sabe o siente, conforme al dictamen del que lo escucha, y por ironía se usa para reprehender al que miente mucho» (NTLLE, s. v.: *verdad*), de la misma manera llega a la actualidad, puesto que *boca de verdades* denota a la «1. Persona que dice a otra con claridad lo que sabe o siente | 2. irón(ico). Persona que miente mucho» (DLE, s. v.: *boca*). Tan irónicamente contradictorio como tradicional. Más antiguas que la Academia, pero no tan constantes, son sus documentaciones en textos, de las que la primera data de principios del XVII: «Bien sabrás que hasta agora a ningún refrán castellano se le ha cogido en mentira: todos son *boca de verdades*; más vale la autoridad de uno destos y mayor dotrina encierra que seys sabios de los desta edad» (Salas Barbadillo, *La ingeniosa Elena*, 1614; CORDE, s. v.: *\*oca de verda\**). Sobre los refranes y las verdades tratamos en el siguiente apartado.

### 3. EN CADA REFRÁN TIENES UNA VERDAD

Desde temprano, se incluyeron en las descripciones del término *verdad* las paremias que incluían esta palabra. Hasta donde podemos recuperar, debemos a Covarrubias (1611) la primera mención en lexicografía a los refranes de la verdad: como proverbio, dice tomar de Cicerón que «La verdad adelgaza, pero no quiebra»; como refrán cita, en cambio, «en burlas ni en veras, con tu hamo no partas peras» (NTLLE, s. v.: *verdad*).

De este refrán hay documentaciones bastante tempranas, puesto que el corpus corde devuelve un pasaje que contiene un proverbio similar en los *Castigos*, texto de finales del siglo XIII:

E por eso dize la palabra del prouerbio  
antiguo en *juego nj en veras con tu señor non partas*  
*peras* quando esto se dize por el señor terrenal quanto mas se deue  
entender alo de dios que es señor sobre todo Non te atreuas  
a desfazer los fechos de dios  
(*Castigos*, 1293; CORDE, s. v. en *\*eras*)

Sobre el refrán que también apunta Covarrubias (1611) *la verdad adelgaza pero no quiebra*, hemos de decir que se acogió en el DAUT (1737 y 1739): «Refrán que exhorta a profesar verdad siempre, porque aunque se quiera sutilizar y ofuscar, con astucia o con mentira, siempre queda resplandeciente y victoriosa» (DAUT, [1737] s. v. *quebrar*; NTLLE, s. v. *verdad* y *quebrar*); llegó hasta la edición del drae de 1956, fecha en la que acabó *quebrando* su continuidad.

En el primer diccionario de la Academia se añadió el «modo de hablar» *la verdad es hija de Dios*, «con que se da a entender que se presume algún engaño en el que trata como exhortandole a que no lo execute» (DAUT, [1739]; NTLLE, s. v.: *verdad*). La autoridad referida aquí es Cervantes: «Porque, si va a decir verdad, que en fin es hija de Dios, quiero que sepa el señor alcalde que nosotros no somos cautivos» (Cervantes, *Persiles*, 1616; CORDE, s. v.: *hija de \*ios*), aunque la búsqueda de este decir en CORDE nos devuelve otros ejemplos algo más antiguos: «Mas, como dizen, *la verdad es hija de Dios*, y ella limpia estas cosas con el tiempo, que luego gasta lo que con verdad no se sostiene» (de Silva, *Segunda Celestina*, 1534; CORDE, s. v.: *hija de \*ios*). Sus documentaciones acaban en la edición de 1852. También la verdad se dice *hija del tiempo* y aunque este «padre» no fuera reconocido lexicográficamente sí podemos rescatar antiguas documentaciones de su uso: «todo, hija, lo haze y deshaze el tiempo, y por esto dixeron los sabios que *era la verdad hija del tiempo*; y pues la *verdad es hija del tiempo*, créeme, mi amor, que el padre no hay cosa que más quiera que a los hijos» (de Silva, *Segunda Celestina*, 1534; CORDE, s. v.: *verdad \* hija*).

Otros decires se fueron incorporando a través de las sucesivas publicaciones de obras lexicográficas, tanto académicas como no académicas. Por ejemplo, en la edición del DRAE de 1780 se dejó lugar para el refrán: «*Aunque malicia obscurezca verdad, no la puede apagar*. Refrán que advierte que, aunque la malicia o engaño procuren encubrir la realidad de las cosas sucedidas, el tiempo las descubre quando menos se cree o espera» (DRAE, 1780; NTLLE, s. v. *verdad*); su desaparición vendrá con la edición de 1817. Por otra parte, gracias al diccionario de Domínguez (1853) se puede recuperar una paremia sin reflejo en la trayectoria de la Academia: «*No todas las verdades son para dichas*. Prescindiendo del sentido literal o recto por notorio, equivale a: no siempre es prudente ni conveniente decir todo lo que se sienta respecto de alguna persona o cosa aunque esté de parte de uno toda la *verdad*, toda la justicia; siendo necesario en no pocas ocasiones ceder o callar para evitar mayores males» (NTLLE, s. v.: *verdad*). En una única ocasión registra CORDE este refrán: «¡El bello asunto! No todas las verdades son para dichas, bella hermanita» (Best Gana, *Martín Rivas*, 1862-1875: CORDE, s. v. \**erdades son para*).

De la misma manera, en el DRAE de 1884 se introdujeron dos paremias que se mantuvieron ambas hasta la edición de 1989. De un lado, «*Para verdades el tiempo y para justicias Dios*. Frase proverbial con que se da a entender que a la larga se averigua o descubre lo cierto y que la justicia divina es ineludible»; esta sentencia parece registrarse solo en una ocasión en CORDE: «¡Cierto, Fernando; con razón se dice que *para verdades el tiempo y para justicia Dios!*» (Matto de Turner, *Aves sin nido*, 1889; CORDE, s. v.: *para verdades*). De otro lado, «*Quien dice la verdad ni peca ni miente*, con que se da a entender que siempre debe decirse la verdad, por amarga que sea» (NTLLE, s. v. *verdad*). Con esto, por fin, llegamos a la *hora de la verdad*, expresión con que se alude al «Momento decisivo en un proceso cualquiera» (DLE, s. v. *hora*).

#### 4. CONCLUSIONES: LA HORA DE LA VERDAD

En este trabajo, se ha pretendido hacer un repaso por las denominaciones, combinaciones y paremias de la verdad. Sin pretensiones descubridoras, hemos completado un recorrido a través del tiempo, usando bien corpus históricos, bien diccionarios de otras épocas, bien manuscritos de siglos pasados, pero centrándonos siempre en los nombres de la verdad y en sus características y atributos a lo largo del tiempo. Habrá tiempo y lugar en otras ocasiones para detenernos con más profundidad y detalle, pero las circunstancias a las que esta investigación se debe indican el espacio y fórmulas aquí dispuestas. Habrá más ocasiones para seguir indagando y mostrando todo aquello que solo se dejó apuntado en estas páginas. ¿*Verdad?*<sup>9</sup>.

---

9 Se dice de *¿verdad?* que es un marcador discursivo que «apela al oyente solicitando, de manera atenuada, una confirmación de lo dicho antes. Supone, así pues, un cambio de turno cierto» (DPDE:

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZA VIGUERA, Manuel (2008): *Insulte usted sabiendo lo que dice y otros estudios sobre el léxico*. Madrid: Arco Libros.
- BRIZ, Antonio, Salvador PONS y José PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*, (DPDE) [en línea]. Disponible en: <www.dpde.es> [Última consulta en marzo de 2019].
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (1974): *Contribución al estudio del cultismo léxico medieval*. Madrid: Imprenta Aguirre.
- BUZEK, Ivo (2010): *La imagen del gitano en la lexicografía española*. Brno: Masarykova univerzita.
- COROMINAS, Juan y José Antonio PASCUAL (1980-1990): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, (DCECH), 6 volúmenes. Madrid: Gredos.
- FRADEJAS RUEDA, José Manuel (2009): «La profecía de Evangelista. Un nuevo testimonio». *Revista de Literatura Medieval*, XXI, 145-155.
- GÓMEZ MORENO, Ángel (1985): «Profecía de Evangelista: al rescate de un autor medieval». *Pluteus*, 3, 283-288.
- ORTIZ CISCOMANI, Rosa María (2014): «Locuciones adverbiales con *a* y base léxica en *-as*», en Concepción Company Company (dir.): *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Preposiciones, adverbios y conjunciones. Relaciones interoracionales*, volumen 3. México: Fondo de cultura económica, 1119-1192.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus diacrónico del español* (CORDE) [en línea]. Disponible en: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>> [Última consulta en marzo de 2019].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la Lengua española* (DLE) [en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es/?w=diccionario> [Última consulta en marzo de 2019].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Mapa de Diccionarios* (MDD) [en línea]. Disponible en: <<http://web.frl.es/ntllet/SrvltGUILoginNtletPub>> [Última consulta en marzo de 2019].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (NTLLE) [en línea]. Disponible en: <<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>> [Última consulta en marzo de 2019].
- RODRÍGUEZ MOLINA, Javier y Álvaro Octavio DE TOLEDO Y HUERTA (2017): «La imprescindible distinción entre texto y testimonio: el corde y los criterios de fiabilidad lingüística». *Scriptum Digital*, vol. 6, 5-68.

---

s. v.: ¿verdad?). Por otra parte, puede registrarse su acogida en la tradición lexicográfica española desde la edición del *Diccionario Manual* de 1985 (NTLLE, s. v. *verdad*).

# EXPLOTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL *LÉXICO* DE HESQUIO

SANDRA PÉREZ RÓDENAS\*  
Universitat de València

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudiosos de las lenguas clásicas a menudo se encuentran con problemas para adaptar los postulados de la sociolingüística general a estas lenguas, puesto que parecen pensados para ser estudiados con relación a las modernas.

En nuestro proyecto de tesis doctoral, titulada *Explotación sociolingüística del Léxico de Hesiquio: una aproximación al griego subestándar*, perseguimos el objetivo de conocer el griego antiguo en su ámbito social. Con este objetivo, han sido analizados ya otro tipo de textos, a saber (Redondo 2016: 7):

- Inscripciones, papiros y ediciones de textos inéditos.
- Textos literarios que, por su propia naturaleza, son susceptibles de ser analizados desde el punto de vista de la sociolingüística, como sucede, por ejemplo, con los textos de naturaleza religiosa, al tratarse de una variedad de la lengua griega repleta de semitismos (Hummel 2007: 401). Lo mismo sucede con la lengua de los cómicos, debido, nuevamente, a la propia naturaleza de este género literario, pues dichos autores trataban de recrear un lenguaje semejante al de la lengua coloquial. También conviene destacar el caso de la lengua de la tragedia, gracias a cuyos personajes podemos conocer variacio-

---

\* sanpero6@alumni.uv.es

nes relativas a la edad, al sexo y a la jerarquía social (*cfr.* Pereira Rico 2011 y Rodríguez Piedrabuena 2019).

Con este mismo objetivo, consideramos que uno de los géneros que podría ser especialmente interesante para este tipo de análisis es la lexicografía, por la gran cantidad de vocablos que se recogen en las obras de dicha tipología.

Dentro de esta especialidad de los filólogos antiguos, la obra lexicográfica del gramático Hesiquio de Alejandría, titulada *Συναγωγή Πασῶν Λέξεων κατὰ Στοιχείον*, contiene posiblemente la mejor información sobre la lengua griega subestándar, tanto a nivel diatópico, como diafásico, como diastrático. Las alrededor de cincuenta mil palabras comentadas por el autor suponen un considerable volumen de datos sobre los dialectos geográficos, las voces técnicas y los sociolectos, además de las lenguas en contacto con el griego. Nuestro proyecto consiste en una aproximación a este corpus lexicográfico con el objetivo de extraer información de interés para el conocimiento de la realidad sociolingüística del griego antiguo. Asimismo, también consideramos que este corpus resulta atractivo para muchas otras subdisciplinas de la filología griega, como puede ser la historia de la lengua, el estudio de la dialectología, el conocimiento de las voces técnicas, etc.

En definitiva, nos proponemos estudiar la lengua griega antigua en su ámbito social, puesto que consideramos que la labor del filólogo no sólo reside en el estudio de la lingüística y la literatura de una lengua en particular, sino que va mucho más allá, con el propósito de recoger datos objetivos y herramientas interpretativas para la reconstrucción de las sociedades pretéritas y, en consecuencia, para la correcta comprensión de la presente. Por eso, combinaremos en esta investigación las perspectivas de la lingüística y la literatura griega, pero también de la sociolingüística, con tal de extraer toda la información posible de la obra sometida a análisis.

De este modo, seremos conscientes de que:

1) El *Léxico* de Hesiquio es una fuente inagotable de información importante para muchos ámbitos de la filología griega: dialectología, sociolingüística, historia de la lengua...

2) Toda esta información es útil para adentrarnos en la gramática del griego subestándar, si bien es cierto que debemos empezar por definir este concepto.

## 2. EL GRIEGO SUBESTÁNDAR

Emplearemos el término ‘griego subestándar’ para referirnos a aquella variedad de la lengua griega, con independencia del dialecto o sociolecto donde sea registrada, donde aparecen innovaciones que aún no han estado integradas en el sistema de la lengua.

En el caso del griego antiguo, entendemos por ‘sistema’ la lengua que se registra en las inscripciones públicas –decretos, leyes, edictos, etc.– y también las lenguas literarias que se convirtieron en el centro de la educación básica de cada ciudadano, por ejemplo, la lengua de Homero, de los historiadores, de los oradores, etc.

El origen de estas innovaciones se debe a la capacidad de cambio de los grupos sociales que, por razones activas o pasivas, no participan de las mecánicas de cambio generadas por el sistema como tal.

¿Qué entendemos por razones activas? La necesidad de dotar a un sociolecto de formas, construcciones y términos que permitan la mutua identificación de sus hablantes y haga posible la necesaria sensación de solidaridad, de pertenencia al grupo.

¿Cuáles serían las pasivas? Las derivadas de la exclusión, como sucede en el caso de las mujeres, de los esclavos, y en gran medida, de los campesinos y, por idénticas circunstancias, de la gente pobre, y a su vez, las derivadas del menosprecio, como puede suceder con los casos de las personas de origen extranjero y de los griegos de otras ciudades-estado distintas de Atenas.

Todas estas situaciones de conflicto social aumentaban el deseo del cambio lingüístico, ya que el individuo y el grupo necesitan un marco referencial propio y reaccionan con la creación de uno nuevo si se sienten excluidos del que, por naturaleza, habría sido el propio.

Nos oponemos, de este modo, a Weinreich *et al.* (1968: 162): «the choice between linguistic alternants carries out social and stylistic functions, a system which changes with accompanying changes in social structure», pues, según nuestro parecer, las razones sociales son las desencadenantes del cambio lingüístico y no al revés.

### **3. ALGUNOS PROBLEMAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN**

Todo investigador halla en su camino obstáculos que, lejos de impedir seguir las sendas de su proyecto, lo ayudan a profundizar en algunos aspectos que por algún motivo pueden ser especialmente dificultosos y a abrir nuevas perspectivas de análisis que podrán ser abordadas en investigaciones venideras.

En este caso, mencionaremos algunas de las dificultades a las cuales tenemos que enfrentarnos a lo largo de prácticamente todo el proceso de investigación:

1) Existen muchas glosas cuya etimología difícilmente podrá ser identificada. La principal diferencia entre un diccionario canónico y un léxico recae en el hecho de que precisamente en un léxico encontraremos las palabras que no hallaremos en un diccionario. Hesiquio de Alejandría compiló en su léxico un gran número de glosas de las cuales poco o nada podremos decir. Ahora bien, gracias a la lingüística comparada, o a la etimología, podremos aventurarnos a proponer alguna explicación sobre el significado de estas entradas. En todo caso, a pesar de que en muchas

ocasiones no podamos llegar a conocer el significado de una de ellas, siempre es conveniente recoger estas entradas indescifrables en un apartado para así ofrecer la posibilidad a otros investigadores de intentar rastrear su etimología.

2) Existen muchos problemas de edición. Solamente sobrevive un manuscrito muy deteriorado del s. XV (Marc. gr. 622), ubicado en la biblioteca de San Marcos de Venecia (Reynolds y Wilson 2013: 175). A modo de ejemplo, en una de las entradas del corpus que está siendo objeto de análisis, leemos lo siguiente:

ἀγροστή· βοτάνη· καὶ ἄρτος τις, ὅς πρότερον ἴλο ἐκαλεῖτο (traducimos: ‘una planta y un tipo de pan, el que antes se llamaba *ίλο*’). Nos llama especialmente la atención este término, *ίλο*, desde el punto de vista de la ecdótica, ya que la letra *χ* aparece superpuesta al resto de la palabra. La presencia de esta superposición de la letra *χ* podría responder a que Hesiquio, o los copistas posteriores, quisieron ilustrar gráficamente que este término es un extranjerismo. El término *χίλο* podría estar emparentado etimológicamente con la raíz de la palabra ‘pan’ del antiguo ruso хлеб. El hecho de que en griego no exista la combinación consonántica *χίλ-* nos ayuda a defender esta teoría. De ser cierto tal parentesco, Hesiquio estaría recogiendo un extranjerismo eslavo en esta entrada, y podría haber tenido problemas para transliterar una palabra que encontró en un alfabeto distinto al propio, suponemos que el cirílico.

3) No existe ningún estudio dedicado exclusivamente a esta obra. Solamente se han discutido aspectos menores de ella, por ejemplo, se ha estudiado con relación a la literatura de época imperial, o se han analizado algunas glosas de manera aislada, pero no encontramos ningún estudio global de todo el *Léxico*. Consideramos que los estudiosos no han apreciado todavía el valor y la gran cantidad de información de este léxico.

4) El alcance de nuestra investigación necesariamente ha de estar limitado. Resultaría imposible realizar un análisis de todo el corpus hesiquiano, para ello necesitaríamos un gran equipo de investigadores dedicados al análisis las distintas letras. Por este motivo, hemos decidido que nuestro corpus a analizar se limitará al volumen dedicado a la letra alfa, puesto que el hecho de comenzar por el principio resulta más metódico y ordenado, y, además, nos permite tratar fenómenos relacionados con los prefijos como *ἀπό-*.

#### 4. EL CORPUS A ANALIZAR

El *Léxico* de Hesiquio se basa en un *Léxico* perdido de Diogeniano (s. II d.C.), a su vez, basado en obras de Aristarco, de Heliodoro, de Apio y de Herodiano (Dickey 2007: 471). Hesiquio de Alejandría compuso en el s. V o VI d.C. este léxico de palabras oscuras (Dickey 2007: 471) que necesariamente ha experimentado algunas interpolaciones. Por ejemplo, Dickey (2007: 471) afirma que hasta

una tercera parte del *Léxico* de Hesiquio responde a interpolaciones de las glosas bíblicas de Cirilo, entre otras fuentes.

Mediante este corpus, intentaremos analizar algunos fenómenos de interés desde el punto de vista de la sociolingüística para, de tal manera, poder conocer, una vez reunida toda la información, algunas de las características de la lengua griega subestándar.

## **5. DIALECTALISMOS**

Hasta la conquista macedonia, a finales del s. IV a. C., la historia de la lengua griega debería llamarse más bien ‘la historia de los dialectos griegos’, puesto que no existía una lengua vehicular, un ‘griego estándar’ (Colvin 2014: 89). Cada género literario se vinculaba con un dialecto (por ejemplo, la filosofía se escribía en dialecto jonio; la tragedia en dialecto ático pero con los coros en dialecto dorio).

Alejandro Magno llevó a cabo una enorme expansión del territorio griego, anexionando territorios muy lejanos, desde Egipto hasta prácticamente la India. El nuevo Imperio helenístico necesitaba una cohesión hasta el momento inexistente, de modo que el hegemon consideró que la creación de un modelo de lengua unitario ayudaría a este fin.

Sin embargo, con la fijación de la koiné (‘lengua común’) como lengua del Imperio helenístico, tampoco se produjo un cambio radical: la koiné ciertamente era la lengua literaria y la lengua oficial de las leyes y las inscripciones, pero los hablantes griegos hacían servir un registro de la lengua diferente al que encontramos en los textos de este período. Por este motivo, encontramos algunas inscripciones en territorio lacedemonio ya en época romana con algunos arcaísmos o dorismos, señal de que esta aparente unidad lingüística del territorio griego escondía una realidad mucho más compleja. Es a este registro alejado de la normatividad al que nos referimos cuando aludimos al ‘griego subestándar’.

En el corpus que hasta el momento ha sido sometido a análisis hemos encontrado dialectalismos arcadio-chipriotas, panfilios, jonios, tesalios, beocios, argivos, laconios, cretenses, sículos y tarentinos, en un contexto muy posterior a la fijación de la koiné. La gran diversidad geográfica de glosas recogidas por el gramático en este *Léxico* es un motivo que nos ayuda a sostener lo dicho en el párrafo anterior.

## **6. BARBARISMOS**

Existe un gran número de lenguas antiguas cuyo conocimiento actual es, en muchos casos, muy limitado. La gramática comparada, junto con el testimonio de los antiguos, puede aportar mucha luz a la materia. Dentro del testimonio de los autores antiguos, el *Léxico* de Hesiquio supone una fuente importantísima de información para el conocimiento de estas lenguas antiguas, algunas de las cuales,

como es el caso del escita, libio o celta, se conocen sólo parcialmente. Por otra parte, Hesiquio también compila palabras de lenguas antiguas más conocidas, como sucede con el persa o el egipcio.

Mención aparte merece el caso de los barbarismos macedonios. El antiguo macedonio se hablaba en Macedonia y entró en retroceso a partir del s. V a.C. Esta lengua estaba indudablemente emparentada con el griego antiguo. No obstante, la crítica no se pone de acuerdo sobre si considerar que el macedonio era un dialecto del griego, o si más bien, existió un proto-griego-macedonio, a partir del cual surgieron el griego, por una parte, y el macedonio, por otra (*cf.* Meillet 1913, Georgiev 1966, Hamp y Adams 2013, Sakellariou 1983...).

Nuestro conocimiento del antiguo macedonio es muy limitado porque no se conserva ningún texto del que podamos decir que está escrito en esta lengua de manera irrefutable. Conocemos algunas palabras gracias al testimonio de la numismática y de la arqueología. El *Léxico* de Hesiquio puede contribuir al conocimiento del antiguo macedonio, de hecho, un alto porcentaje de barbarismos recogidos por Hesiquio son de origen macedonio, según el testimonio del autor. Esta alta presencia se explica a partir de la proximidad geográfica entre griegos y macedonios.

En cualquier caso, el análisis de estos barbarismos en el corpus estudiado nos proporcionará información muy interesante desde el punto de vista de la sociolingüística, ya que seremos capaces de responder preguntas del tipo: ¿con qué pueblos se relacionaban los griegos de la antigüedad? Y no sólo eso, sino que, a partir de los campos semánticos a los que pertenezcan las glosas de cada una de las lenguas extranjeras, podremos deducir qué tipo de relación mantenían los griegos con estos pueblos. Por ejemplo, muchos de los barbarismos egipcios responden a un campo semántico de la cultura escrita; muchos de los macedonios, al léxico de la vida común; muchos de los celtismos, a tecnicismos del mundo de la botánica... En consecuencia, llegamos a la conclusión de que con los egipcios los griegos mantenían una relación eminentemente cultural, teoría que cobra fuerza ya que en Alejandría se hallaba el lugar de trabajo de nuestro autor estudiado, la gran Biblioteca alejandrina. Con los macedonios, parece ser que mantenían una relación muy cercana y familiar, hecho que se explica fácilmente como consecuencia de su proximidad geográfica. En el caso de los celtas, podemos pensar que aportaron a los griegos muchos conocimientos del mundo de la botánica, etc.

## **7. OTROS SOCIOLECTOS REGISTRADOS EN EL LÉXICO DE HESIQUIO**

Muchas de las glosas recogidas por Hesiquio pertenecen a ámbitos tales como el mundo femenino (palabras que refieren a prendas de vestir de las mujeres, cosméticos, joyas...), el mundo de la religión (nombres de ceremonias religiosas, de

antiguos santuarios, de ritos procedentes de diversas ciudades-estado, etc.), o son palabras peyorativas, o proverbios, o términos de la lengua popular en general.

El análisis léxico, morfológico, fonético y sintáctico de estos términos podrá darnos información interesante con respecto a las desviaciones de la norma más habituales en las hablas coloquiales, es decir, en el griego subestándar.

## **8. UN EJEMPLO PRÁCTICO DEL ANÁLISIS DE DIEZ TÉRMINOS:**

**ἄνθα, ἄβολα, ἀγάστορες, ἀγκυροβόλω δείπῳ, ἀγορῆς/ ἀγορῆιον, ἄζαραπατεῖς, ἀκκίζειν, ἀλίβαντες, ἀλσίνη y ἀνδροοσάθης**

Para ilustrar nuestro modo de proceder ante un término cuya etimología, en un primer momento, nos resulta desconocida, expondremos algunos ejemplos a continuación:

ἄνθα: εἶδος ἐνωπίου παρὰ Ἀλκμάνι ὡς Ἀριστοφάνης (traducimos: ‘un tipo de pendiente en Alcmán, según Aristófanes [de Bizancio]’). Este es uno de los casos en los que Hesiquio nos aporta el testimonio de un término que estaba presente en la literatura (en los poemas de Alcmán) el cual conocía gracias a otro gramático, en este caso, Aristófanes de Bizancio. Consideramos que se trata de un término propio de mundo de la mujer puesto que hace alusión a un tipo de pendientes. Chantraine (1968: 2 s.v. ἄνθα) lo considera un compuesto de la palabra ἄνθος, ‘flor’, posiblemente motivado por la forma que tendrían estos pendientes. Sin embargo, no sabemos de dónde procede esa primera ἄ-. Schulze (1892: 38) propone que procede de la forma \*αυσσανθα, una variante de la palabra ‘oreja’, οὖς. Otra opción es la que señala Chantraine (1979: 369), quien considera que el término deriva de la raíz \*ak-, la cual encontramos en palabra como ἄκανος, ‘cardo’. En cualquier caso, nos parece evidente que se trata de un compuesto de la palabra ‘flor’- Si aceptamos la lectura de Schulze, su etimología sería transparente, pues se trata de una ‘flor para la oreja’.

ἄβολα: κυβευτικοῦ βόλου ὄνομα (traducimos: ‘el nombre de un lanzamiento de dados’). Este término podría hacer referencia al nombre de un juego de dados o, tal vez, al nombre de alguna fase específica de un juego de dados. En cualquier caso, por su semántica, es evidente que se trata de una voz popular que designa una actividad de ocio. Con respecto a su etimología, Chantraine (1968: 4 s.v. ἀβολέω) explica que en la poesía alejandrina el uso del verbo ἀβολέω, y especialmente de su forma de aoristo ἀβόλησα, era muy frecuente. Teniendo en consideración que este verbo significa ‘reunirse’ y que para poder jugar a los dados sería necesario o bien reunir a varias personas, o a varios dados, creemos que esta es la raíz de la glosa.

ἀγάστορες: ἀδελφοί δίδυμοι (traducimos: ‘hermanos gemelos’). Por una parte, encontramos una α- inicial que no responde a la alfa privativa (la que encontramos

como prefijo privativo en palabras como *analfabeto*, *atípico*, *anómalo*...), sino a la raíz indoeuropea del número uno \*sem-, que Pokorny (1958: 902) vincula con el numeral εἷς, ἕν, μία: \*sem-s, \*sem, \*sm-ia, y también con la idea de acompañamiento. Se trata, así pues, de un prefijo que significa ‘conjuntamente’. A partir de esto, consideramos que se trata de un término propio de la lengua coloquial, un sustantivo formado a partir de la raíz del número uno y del sustantivo que significa ‘vientre’, γαστήρ. Es decir: ‘los que han compartido (ἅ) el vientre (γαστῶρες) de la madre’.

ἀγκυροβόλω δειπνῶ· ἀγκυροβόλα Φοίνικες τὰ δειπνα, ἃ παρεσκευάζον τοῖς τελώναις ἐκ τῶν λιμένων. ἔστι δὲ καὶ μισθός. ἔπρασσον γὰρ ἐν τοῖς λιμέσιν ἐνόρμιον καὶ ἐνλιμένιον ὡς ἐκλογίην (traducimos: ‘los fenicios (llamaban) *agkurobola* a la comida que preparaban para los recaudadores de peajes del puerto. También era un soborno, pues en los puertos se pedían cuotas y embarcaciones de manera selectiva’). Por una parte, nos encontramos ante una voz griega utilizada por los fenicios. No puede considerarse un barbarismo ya que su etimología es claramente griega, pero sí que podemos considerar que era un término usado por las clases populares al ser una palabra especialmente usada por los extranjeros. Además, se trata de una expresión muy interesante que hace alusión a un plato que servía como herramienta para sobornar a los aduaneros. En relación a su etimología, deriva del sustantivo ἄγκυρα, ‘ancla’, y del verbo βάλλω, ‘lanzar’, con un sufijo -ιον que en este caso no tenía valor de formador de diminutivos, sino que servía como un sufijo formador de nombres de lugar. Así pues, ‘lanzar un ancla’ sería un eufemismo para referir a este tipo de soborno.

ἀγορῆς· ἀγορά, ἄθροισις (traducimos: ‘plaza, reunión’). Se trata de un sustantivo que parece proceder de la raíz del verbo ἀγείρω ‘reunir’. Sin embargo, lo que nos llama la atención es que una glosa más abajo, Hesiquio recoge la entrada ἀγορῆιον· ἐκκλησία (traducimos, ‘reunión’/ ‘consejo’). Sin duda, ambas entradas están formadas sobre una misma raíz, pero la segunda entrada, ἀγορῆιον, parece referirse a una reunión más cercana, menos numerosa. Por el contrario, la primera entrada, ἀγορῆς, se refiere a una reunión más amplia o numerosa, por eso la palabra también puede significar ‘plaza’. No resulta curiosa esta limitación semántica, puesto que en la segunda entrada, en ἀγορῆιον, encontramos un sufijo derivativo formador de diminutivos, -ιον. Esta derivación responde a la tendencia de la lengua popular a la formación de diminutivos (por ejemplo, en castellano encontramos la forma ‘oreja’, procedente del latín vulgar *auricula*, un diminutivo del sustantivo del latín clásico *aus*, *auris* ‘oreja’). Si nos fijamos, en el ejemplo anterior, no hemos traducido la voz del latín vulgar *auricula* como ‘orejita’, a pesar de tratarse de un diminutivo. Esto se debe a que el diminutivo acabó por perder su carga semántica de diminutivo, y reemplazó a la palabra original. Encontramos el mismo fenómeno en el caso del griego: por una parte, encontramos el sustantivo masculino παῖς,

παιδός ‘niño’, en griego clásico. En la koiné, por el contrario, ya encontramos que el diminutivo ha desplazado a la palabra original, y hallamos un sustantivo neutro, παιδίον (que traducimos como ‘niño’ y no como ‘niñito’, a pesar de la presencia del sufijo derivativo formador de diminutivos -ιον), que es la forma que sobrevive en el griego moderno, donde encontramos el sustantivo neutro παιδί ‘niño’.

ἄζαραπατεῖς· οἱ εἰσαγγελεῖς παρὰ Πέρσαις (traducimos: ‘los que han marchado para dar un aviso entre los persas’). Todo apunta a que esta palabra se ha formado con una raíz persa y otra griega. La raíz griega la encontramos en el segundo elemento del compuesto, el verbo πατέω, ‘marchar’, ‘caminar’, término que concuerda con el significado que nos aporta Hesiquio. El primer elemento debe tener origen persa y designar algún tipo de soldado u oficial. En el *Diccionario* de Jastrow (1886 s.v. בּוּרְיָרִיט, בּוּרְיָרִיט) encontramos que la entrada בּוּרְיָרִיט, בּוּרְיָרִיט, de la cual también nos da la forma griega, ἄζαραπατεῖς, se define como: «name of a class of oppressive Persian officers». En cualquier caso, con esta glosa nos damos cuenta, por una parte, de la necesaria relación entre griegos y persas para que se pudiera crear una palabra compuesta por dos términos, uno de origen persa y el otro de origen griego. Por otra parte, esta glosa también nos sirve para conocer mejor la organización del ejército persa.

ἀκκίζειν· γυναικίεσθαι. προσποιεῖσθαι μωραίνειν (traducimos: ‘pretender ser una mujer’, ‘comportarse de manera estúpida’). Esta glosa forma parte de los términos propios del mundo femenino, y, más concretamente, del cuidado de los niños. El diccionario *LSJ* explica que la palabra ἀκκώ hace alusión a un espíritu maligno con el que las madres y las nodrizas atemorizaban a los niños para que se durmieran rápidamente. Es decir, era el equivalente a nuestro coco u hombre del saco. Chantraine (1968: 42 s.v. ἀκκώ) propone que esta palabra deriva de la forma indoeuropea akkā, que en latín da un nombre propio, Acca Larentia, la nodriza de Rómulo y Romo. También destaca que la originalidad del griego reside en el hecho de que el término acaba por designar un comportamiento malicioso de la mujer, indicador de la misoginia presente en la sociedad griega antigua. En cualquier caso, a pesar de que la sociedad griega viera como un acto malicioso el hecho de que las nodrizas asustaran a los niños con este personaje, consideramos que se trata de un término propio del habla familiar muy interesante y muy antiguo, como demuestra su raíz indoeuropea.

ἀλίβαντες· οἱ νεκροί, διὰ τὸ ξηροὶ εἶναι, καὶ οἷον ὑγρασίαν τινὰ μὴ ἔχειν (traducimos: ‘los muertos, porque están secos y no tienen ningún tipo de humedad’). Esta palabra es muy interesante desde el punto de vista de la sociolingüística, ya que, por una parte, Chantraine (1968: 60 s.v. ἀλίβας) considera que los antiguos, basándose en la etimología popular, la empleaban tanto para designar un tipo de vinagre como los cuerpos de los difuntos. La raíz de esta glosa deriva del verbo λείβω, ‘derramar’, con un prefijo ἀ- privativo, haciendo referencia a que los

muertos estaban secos y que el vinagre era también un ‘vino seco’. Esta etimología popular es defendida por Vernant (1965: 260). Sin embargo, otra teoría, que según nuestro parecer sería mucho más acertada, es la de Immisch (1911: 448), quien relaciona este término con la palabra ἄλς, ‘mar’, y el verbo βαίνω, ‘caminar’, indicando una idea metafórica de que las almas de los difuntos caminan sobre las aguas. Si aceptamos la etimología de Vernant, ésta sería una etimología de origen popular basada en la metáfora. Si aceptamos la de Immisch, también se trataría de una etimología popular, aunque relacionada con el mundo de la religión.

ἄλσινη· βοτάνης εἶδος (traducimos: ‘encina’, ‘un tipo de planta’). Esta palabra es un tecnicismo del mundo de la botánica, la encina, un árbol de hoja perenne nativo de la región mediterránea. Nos ha llamado la atención la sufijación en -ίνη, puesto que muy posiblemente se trata de una forma prehelénica que encontramos en muchos sustantivos que designan plantas o vegetales (Chantraine 1979: 201), como por ejemplo ῥητίνη, ‘resina’, *cfr.* latín *resina*.

ἀνδροσάθης· ἀνδρὸς αἰδοῖον ἢ μεγάλα αἰδοῖα ἔχων (traducimos: ‘los genitales masculinos, o el que tiene grandes genitales’). Esta palabra, que sin duda tiene su origen en la lengua popular y parece propia del lenguaje de la comedia, hace alusión a los genitales masculinos. El término está formado por la palabra ἀνήρ, cuyo genitivo es ἀνδρός, ‘hombre’, y por el verbo σαίνω, ‘menear la cola’, con una sufijación expresiva propia de la lengua popular, -σθη. Chantraine (1979: 267) explica que este sufijo lo encontramos en muchas palabras malsonantes o escatológicas, por ejemplo: λάσθη, ‘insulto’; κύσθος, ‘genitales femeninos’; πόσθη, ‘genitales masculinos’, etc.

## 9. CONCLUSIONES

A partir de todo lo explicado en estas páginas, defendemos que el *Léxico* de Hesiquio nos proporciona información de gran importancia para muchos ámbitos de la filología griega y de la lingüística general.

Consideramos, así pues, que esta información no sólo sería útil para los distintos campos de la filología griega (dialectología, historia de la lengua, fonética, etc.), sino que se trata de información multidisciplinar que puede tener relevancia en otros ámbitos del conocimiento, como los estudios de género, de la religión, de la historia, de la lingüística comparada...

De esta suerte, sostenemos que por las nombradas aplicaciones, este *Léxico* es digno merecedor de investigaciones más exhaustivas. Una vez reunida toda la información del corpus que será sometido a análisis, podremos adentrarnos en unas pautas funcionales de la gramática del griego subestándar, para, de tal manera, adquirir un mayor conocimiento de las sociedades pretéritas.

## 10. EDICIÓN DEL AUTOR

Ησυχιος (2004): *Λέξικον, συναγωγή πασών λέξεων κατά στοιχείον, Α-Β*, Ο. Χατζόπουλος (ed.). Athena: Kaktos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHANTRAINE, Pierre (1968): *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: Histoire des Mots*. Paris: Éditions Klincksieck.
- CHANTRAINE, Pierre (1979): *La formation des noms en grec ancien*. París: Éditions Klincksieck.
- COLVIN, Stephen (2014): *A brief History of Ancient Greek*. Oxford: Wiley Blackwell.
- DICKEY, Eleanor (2007): *Ancient Greek Scholarship: A Guide to Finding, Reading, and Understanding Scholia, Commentaries, Lexica, and Grammatical Treatises, from their Beginnings to the Byzantine Period*. Oxford: Oxford University Press.
- GEORGIEV, Vladimir (1966): «The Genesis of the Balkan Peoples». *The Slavonic and East European Review*, 44, 285-297.
- HAMP, Eric y Douglas ADAMS (2013): «The Expansion of the Indo-European Languages». *Sino-Platonic Papers*, 239,1-14.
- HUMMEL, Pascale (2007): *De lingua Graeca. Histoire de l'histoire de la langue grecque*. Berne: Peter Lang.
- IMMISCH, Otto (1911): «ἀλίβαντες». *Archiv für Religionswissenschaft*, 14, 448-449.
- JASTROW, M. (1886): *A Dictionary of the Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi, and the Midrashic Literature*. New York: Putnam's Sons.
- LIDDELL, Henry, Robert SCOTT, Henry STUART JONES y Roderick MCKENZIE (=LSJ) (1996, 9ª ed. rev.): *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- MEILLET, Antoine (1913): *Aperçu d'une Histoire de la Langue Grecque*. Paris: Librairie Hachette.
- PEREIRA RICO, María (2011): *Variaciones lingüísticas debidas a factores de edad, género o jerarquía social en las tragedias de Eurípides* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- POKORNY, Julius (1958): *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*. Berne: Verlag A. Francke.
- REDONDO, Jordi (2016): *Para una sociología del griego antiguo*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- REYNOLDS, Leighton y Nigel WILSON ([1968] 2013): *Copistas y filólogos*. Madrid: Gredos.

- RODRÍGUEZ PIEDRABUENA, Sandra (2019): *La lengua de los personajes. Caracterización lingüística en la obra de Eurípides a partir de los Heraclidas* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- SCHULZE, Wilhelm (1892): *Quaestiones Epicae*. Gütersloh: Georg Olms Hildesheim.
- SAKELLARIOU, Michael Basileios (1983): *Macedonia. 4000 Years of Greek History and Civilization*. Athena: Ekdotike Athenon.
- VERNANT, Jean Pierre (1965): *Mythe et pensée chez les Grecs, Études de psychologie historique*. París: Maspero.
- WEINREICH, Uriel, William LABOV y Marvin HERZOG (1968): «Empirical Foundations for a Theory of Language Change», en Winfred Lehmann y Yakov Malkiel (eds.): *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 95-185.

**CAPÍTULO 4.**  
**ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS**  
**COMO LENGUA EXTRANJERA**



# DIDÁCTICA DE LAS PREPOSICIONES DESDE UN ENFOQUE SEMÁNTICO-COGNITIVO

JORDINA FRAGO CAÑELLAS  
Universidad de Helsinki

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las preposiciones para estudiantes de una lengua extranjera es bastante complejo y los errores pueden quedar fosilizados, sobre todo cuando no hay una correlación directa entre la L1 y la lengua meta. El objetivo de este artículo es presentar la propuesta didáctica llevada a cabo en la Universidad de Helsinki (UH) sobre la enseñanza de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* correspondientes a los casos locativos del finés.

Esta lengua finoúgrica tiene seis casos locativos: el ilativo y el adlativo, que expresan movimiento, aproximación, dirección y destinación y que se corresponden a las preposiciones *a*, *para*, *hacia* del español; el inesivo y el adhesivo, que son casos estáticos, expresan ubicación, interioridad y contacto, equivalentes a las preposiciones *en* y *a*; y por último, el elativo y el ablativo, que expresan movimiento, separación y origen, correspondientes a *por* y *de*. Esta diferencia estructural entre las dos lenguas favorece que los errores en el uso de las preposiciones se mantengan en niveles avanzados. Un error común entre estudiantes que tienen como L1 el finés es la confusión entre *por* y *de*, ya que en finés el origen y la causa se expresan con el caso elativo *-sta* (*Minä tulin Barcelonasta* ‘yo vine de Barcelona’; *kiitos avusta* ‘gracias por la ayuda’). Es importante que los alumnos entiendan que, igual que el vocabulario codifica la realidad de diferentes maneras, la gramática también lo

hace. Estos problemas con el aprendizaje de las preposiciones son los que motivaron el desarrollo de una propuesta didáctica basada en el significado y la reflexión metalingüística, un enfoque diferente al que los estudiantes están acostumbrados y que intenta mejorar sus resultados en el uso de estas partículas.

La propuesta didáctica creada para este trabajo parte de las teorías de la metáfora y de los esquemas de imagen de la Lingüística Cognitiva (Lakoff y Johnson 1980; Johnson 1987, Johnson 2005; Talmy 2008). Según estas teorías, podemos establecer unos esquemas compartidos basados en nuestra interacción con la realidad, la experiencia del movimiento dibuja una imagen que puede extenderse a otras estructuras más conceptuales, así el tiempo pasa a ser espacio y podemos construir otros usos figurados. El enfoque aplicado también incorpora la descomposición de las preposiciones en rasgos semánticos y su valor aspectual, elementos clave para explicar su presencia en los verbos de régimen preposicional (VRP).

El presente artículo se organiza en seis apartados. Tras esta introducción, se presenta la motivación y el contexto de esta investigación (§ 2); seguidamente, se expone el marco teórico (§ 3); después, se explica el procedimiento de la propuesta didáctica (§ 4); en el siguiente apartado (§ 5) se expone como ejemplo la red de significados de la preposición *en*; le siguen los resultados analizados hasta el momento y la discusión de estos (§ 6); y, finalmente, las conclusiones (§ 7).

## 2. MOTIVACIÓN Y CONTEXTO

La secuencia didáctica que se presenta en este trabajo se ha diseñado para un estudio empírico en el que han participado los alumnos de la asignatura Gramática del Español de la UH, un curso obligatorio para los alumnos de primer año en el que se hace una revisión general de la gramática del español. Los contenidos gramaticales se corresponden con los de un nivel C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2018). El objetivo del estudio es comprobar si hay diferencias significativas en el uso de las preposiciones según el enfoque metodológico usado para su instrucción. Para el estudio empírico se ha contado con dos grupos: uno de control (GC), con una instrucción con un enfoque más tradicional basado en listas de usos de las preposiciones; y otro experimental (GE), con el que se ha pilotado la propuesta que presentamos aquí.

La motivación de este proyecto surge de la experiencia docente con los alumnos de la UH cuyo nivel se sitúa entre un B2 y C1. Estos estudiantes, a pesar de tener una excelente comunicación oral, tienen problemas recurrentes con el uso de las preposiciones, sobre todo con los VRP. Según un cuestionario hecho a los estudiantes del GE, el 50 % no recuerda haber dedicado una clase a las preposiciones, y un 33,3 % no había oído hablar de los VRP durante sus estudios previos de español. La gran parte

de los participantes ha aprendido las preposiciones siguiendo un método tradicional basado en la memorización de una lista de usos y la traducción de ejemplos o de la preposición misma, sin centrarse en el significado propio de dichas partículas.

Mucho se ha escrito sobre las preposiciones y sus dificultades de aprendizaje, pero, desde hace unos años, con la aplicación de los postulados de la Lingüística Cognitiva (LC) a la enseñanza de ELE se han abierto nuevos caminos. Los trabajos de Evans y Tyler (2005) con preposiciones inglesas y las propuestas de una gramática cognitiva del español de Castañeda Castro (2014) y Llopis-García *et al.* (2012) son el punto de partida de este estudio. La secuencia didáctica de Lam (2009) para la preposición *por* y *para* o el capítulo de Erlendsdóttir (2014) dedicado a la enseñanza de las preposiciones han sido de gran inspiración para el desarrollo de este trabajo.

### 3. MARCO TEÓRICO

Los esquemas de imagen y la metáfora conceptual son dos teorías dentro de la LC que permiten explicar e ilustrar el uso de las preposiciones de una manera significativa y lógica, es decir, no presentando esos usos de forma arbitraria, sino estableciendo una red conectada de significados.

Los esquemas de imagen (Johnson 1987) son patrones recurrentes de nuestras percepciones que nos proporcionan una estructura coherente y significativa de la experiencia con el entorno físico; tienen un papel fundamental en los procesos de creación de significado y en nuestra habilidad para la conceptualización y el razonamiento.

Estos esquemas suelen tener más de un componente; según pongamos el foco en uno u otro elemento de la estructura, tendremos un significado u otro. Por ejemplo, un mismo esquema (*Vid. Fig. 1.*) representa gráficamente cuatro preposiciones del español (*de, por, para* y *a*) según la perspectiva del conceptualizador. Utilizar un gráfico nos ayuda a explicar el significado de manera visual y esquemática, estrategia de gran eficacia en el aula de lenguas extranjeras.

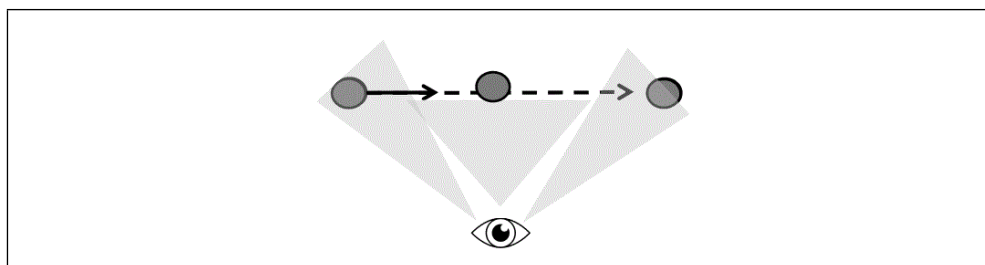


Fig. 1: Esquema de imagen para las preposiciones a, de, por y para. Elaboración propia

La metáfora es un proceso de desplazamiento de significado que nos permite trasladar características semánticas de un elemento a otro. Con ella, se produce una proyección de un dominio origen a un dominio meta, así pasamos de ideas más físicas y concretas a otras más abstractas. La primera metáfora que nos permite alejarnos de ese uso prototípico espacial es el tiempo es espacio. Partiendo de esta idea, es lógico el uso de la misma preposición para los siguientes ejemplos:

- (1) Estar en el parque.
- (2) Estar en primavera.
- (3) Estar en silencio.
- (4) Trabajar en grupo.
- (5) Pensar en alguien.
- (6) Confiar en alguien.

En el ejemplo (1) tenemos el uso básico espacial, en el (2) el tiempo es espacio; en el (3) y (4) expresamos el modo, esa manera de estar o hacer es un espacio; en (5) y (6) depositamos algo abstracto en una persona.

La metáfora conceptual y los esquemas de imagen nos permiten estudiar el significado de las preposiciones como categorías léxicas y no solo como elementos relacionales; es decir, teniendo en cuenta qué las caracteriza semánticamente. Si partimos de que se trata de categorías con contenido léxico, y no de elementos vacíos de significado, es más fácil explicar el tipo de argumento (término) que pueden seleccionar, puesto que las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* son siempre transitivas, es decir, necesitan un complemento.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica puesta en práctica empieza con una actividad previa de reflexión gramatical, en ella los alumnos en parejas o grupos de tres tienen que escribir ejemplos sobre los usos de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para*. Esta actividad es grabada para poder observar sus dudas y su grado de reflexión metalingüística, lo cual nos permite ver el tipo de metalenguaje usado por los estudiantes y las ideas que han adquirido sobre los usos de las preposiciones. Esta actividad sirve de punto de partida para trabajar más tarde la polisemia de las preposiciones. La multiplicidad de significados se explica a partir de la metáfora conceptual (Vid. Fig. 2.) estableciendo los tres tipos de usos: espaciales, temporales y conceptuales (ETC).

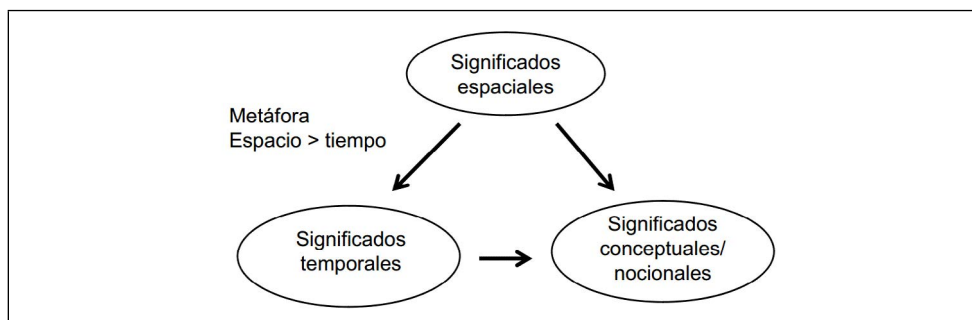


Fig. 2: Esquema para explicar la multiplicidad de significados de las preposiciones.  
Elaboración propia

La primera actividad después de esa reflexión previa está compuesta de tres tareas. La primera de ellas consiste en comprobar que, entre los ejemplos que han escrito en la actividad de reflexión previa, hay como mínimo un uso temporal, otro espacial y otro nocional/conceptual. Por ejemplo, para la preposición *por* deben tener tres frases como: *mañana por la mañana* (uso temporal), *corro por el parque* (uso espacial), *lo hago por ti* (uso nocional). En el caso de que les falte algún tipo de uso, tienen que añadirlo en ese momento. En general, los espaciales son los usos de los que escriben más ejemplos.

La segunda tarea que se les pide consiste en añadir un esquema que represente cada una de las preposiciones. Por ejemplo, para la preposición *a* podría valer una flecha indicando dirección y para la preposición *en*, un círculo con un punto en su interior. En la pizarra se les muestra un ejemplo para que vean que la idea es representar gráficamente la esencia de estas partículas.

La tercera y última tarea, y quizás la más compleja, es asociar una serie de rasgos léxicos a cada preposición. En la Figura 3 puede verse la lista de rasgos que se da a los alumnos, algunos de ellos se pueden usar para describir más de una preposición. Por ejemplo, el rasgo de 'movimiento' (rasgo número 4) se asocia a cuatro preposiciones: *a* (*Voy a casa*), *para* (*Voy para casa*) *de* (*Vengo de casa*) y *por* (*Voy por aquí*); en cambio, el rasgo de 'contacto' (rasgo número 21) se asocia a tres preposiciones: *en* (*La foto estaba colgada en la pared*), *de* (*Lo cogió del brazo*) y *a* (*El tren va a Madrid*), en la que hay un contacto con el destino; y el rasgo de 'alejamiento' solo se asocia con la preposición *de*: *Sale de casa a las nueve*.

1. destinatario	14. aproximación
2. dirección	15. receptor
3. destino	16. trayecto
4. movimiento	17. origen
5. interioridad	18. causa
6. punto de referencia/identificación	19. separación
7. coincidencia/localización en un punto	20. no movimiento
8. distribución	21. contacto
9. alejamiento	22. indeterminación
10. agente	23. orientación
11. duración	24. experimentante
12. dispersión	25. manera/modo
13. finalidad	26. soporte/apoyo

Fig. 3: Lista de rasgos semánticos

El significado de cada preposición es descrito por varios rasgos y cada uso preposicional destaca algunos de ellos; por lo tanto, los otros rasgos inherentes en el significado de la preposición quedan neutralizados. Por ejemplo, la preposición *a* tiene como rasgos descriptivos: ‘aproximación’, ‘destino’, ‘orientación’, ‘coincidencia/localización en un punto’, ‘no movimiento’, ‘contacto’, ‘finalidad’, ‘destinatario’, ‘experimentante’ y ‘manera/modo’. En cambio, los rasgos de ‘agente’ o ‘distribución’ no son propios de dicha preposición. Cuando utilizamos *a* para indicar la hora, el rasgo de ‘movimiento’ queda neutralizado por el de ‘coincidencia/localización en un punto’, que tiene un valor estático; de ahí que otros rasgos relacionados con el movimiento o la direccionalidad pasen a ser rasgos neutralizados (‘aproximación’, ‘destino’, ‘orientación’, ‘finalidad’, ‘destinatario’, ‘experimentante’ y ‘manera/modo’).

Antes de que los alumnos procedan a la tarea de clasificar estos rasgos, es necesario explicar el significado de algunos de ellos, ya que se trata de conceptos más abstractos con cuyo significado no están tan familiarizados. El primero que debe comentarse es el ‘punto de referencia/identificación’, que se entiende como el elemento que nos permite conectar un elemento con otro; gracias al punto de referencia identificamos a otro elemento. Es importante explicar esta idea, porque será un elemento clave para el uso de la preposición *de* con valor posesivo o en verbos como *tratar de* o *hablar de*. En un sintagma como *el coche de Nuria*, identificamos *el coche* porque lo relacionamos con *Nuria*, el poseedor es el punto de referencia. En la frase *El libro trata del primer hombre que fue a la luna*, la información introducida por la preposición *de* es lo que nos permite identificar *el libro*.

El segundo rasgo que merece una atención especial es el de ‘coincidencia/localización en un punto’. Este concepto recoge los de ‘interioridad’ y ‘contacto’, de hecho en el primero se da una coincidencia central de un ente dentro de otro ente;

en cambio ‘contacto’, expresa una coincidencia no completa de un ente con otro ente, el dibujo de una tangente ayuda a ilustrar esta idea (Vid. Fig. 4.).

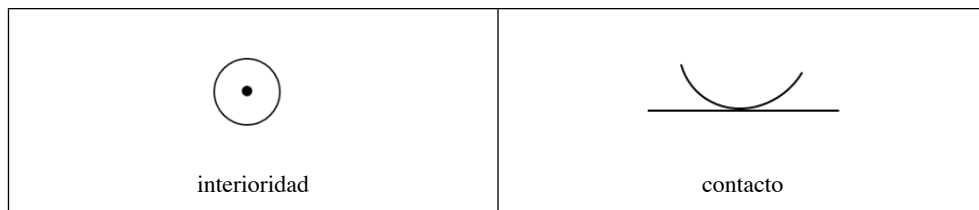


Fig. 4: Coincidencia completa y coincidencia no completa. Elaboración propia

Los rasgos de ‘distribución’ y ‘dispersión’ son importantes porque hacen referencia a uno de los usos más problemáticos de la preposición *por* para los finohablantes. Si llamamos la atención de los alumnos hacia el verbo del que derivan (*distribuir* y *dispersar*) y les ponemos ejemplos como *La profesora distribuyó una fotocopia por alumno* o *La gente se dispersó por todo el centro de la ciudad*, junto con unos gráficos como los de la Figura 5, la comprensión de dichos rasgos será mucho más fácil.

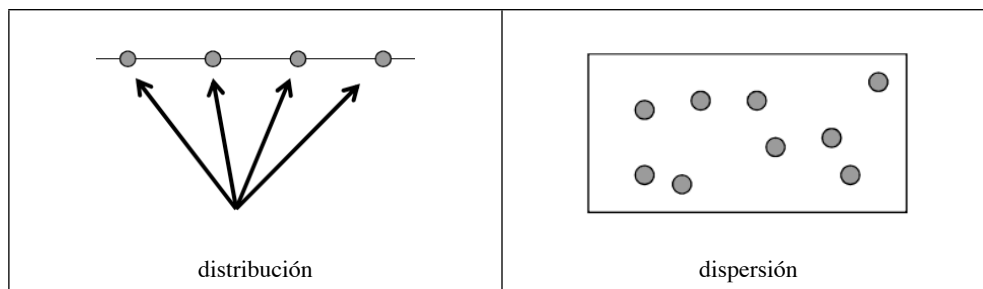


Fig. 5: Gráficos para ilustrar los rasgos de distribución y dispersión. . Elaboración propia

La idea de ‘indeterminación’ la asocian a los determinantes o los indefinidos, por lo tanto, hay que recalcar que hablamos de inexactitud, de no concreción, o que puede ser cualquier punto de una línea o espacio. Por ejemplo, en *Estaré por el centro* la preposición indica un punto no concreto dentro un lugar, en *Nos vemos el viernes por la mañana* indica un momento no concreto dentro de ese período de tiempo, y en *Los papeles estaban por el suelo* indica muchos puntos no concretos dentro de un espacio delimitado.

El último rasgo que es necesario aclarar es el de ‘experimentante’. Hay que explicar que se trata del ente que recibe la acción o experimenta el estado psicoló-

gico expresado por el predicado Ayuda poner un ejemplo como *A Paula no le gusta el café*, en el que el objeto indirecto (*a Paula, le*) representa el experimentante.

Una vez hechas las tres tareas explicadas más arriba (comprobar y escribir ejemplos de usos ETC, dibujar un esquema para cada preposición y asociar los rasgos léxicos a las preposiciones), se explican cada una de las cinco preposiciones (*a, de, en por* y *para*) siguiendo el siguiente patrón: 1) esquema básico de la preposición y los rasgos semánticos asociados a esta; 2) red de significados conectados: usos ETC (véase § 5) y 3) esquema que recoge los usos según su prototipicidad considerando el uso espacial como el prototípico.

Los VRP se trabajan partiendo del esquema básico de cada preposición y sus rasgos, asumiendo que entre verbo y preposición hay una concordancia de rasgos léxicos (Bosque 2004); es decir, que hay una información léxica redundante entre verbo y preposición. La selección de una u otra preposición por un verbo, como en toda predicación, viene determinada por esa redundancia de rasgos. Por ejemplo; si la preposición *de* tiene como rasgos inherentes ‘alejamiento’, ‘separación’ y ‘movimiento’, será seleccionada por verbos que denoten esas ideas (*alejarse* o *partir*). La preposición *en* con los rasgos marcados de ‘interioridad’ o ‘coincidencia/localización en un punto’ será seleccionada por verbos que denoten interiorización o penetración (*entrar, meter, poner* o *insertar*).

Una vez explicados los VRP se hace una actividad en la que se pone en práctica la estrategia para poder identificar qué preposición rige un verbo determinado. Esta estrategia tiene tres pasos: 1) conocer el significado del verbo; 2) decidir qué preposición rige ese verbo siguiendo el criterio de concordancia léxica; y 3) pensar qué tipo de argumentos puede seleccionar ese VRP, es decir, qué restricciones semánticas tiene ese verbo. Veamos un ejemplo con el verbo *arraigar*. Primer paso: sabemos que expresa la idea de penetración en la tierra, las raíces entran dentro de la tierra. Segundo paso: si el verbo denota la idea de penetración o interiorización, seleccionará la preposición *en* que contiene el rasgo de ‘interioridad’. Tercer paso: este verbo puede seleccionar un argumento que haga referencia a un lugar (*Muchos de los emigrantes no arraigan en sus países de destino*) o a un colectivo humano (*Sus ideas arraigaron rápidamente en la población*), pero no uno que haga referencia a una actividad (*\*Juan arraigó en estudiar*). Otro ejemplo sacado de la actividad que tienen los alumnos es *esmerarse*. Este verbo significa ‘poner esfuerzo en algo’, se localiza el esfuerzo en alguna acción; debido a esa idea de localización, la preposición seleccionada es *en* y va a seleccionar una actividad.

## 5. RED DE SIGNIFICADOS DE LA PREPOSICIÓN EN

### 5.1. Usos espaciales, temporales y conceptuales

El esquema básico propuesto para la representación de la preposición *en* es el de un recipiente (*landmark* 'fondo') con un elemento en su interior (*trayector* 'figura'), pero también una línea representando una superficie con la que la figura está en contacto (Vid. Fig. 6). Los rasgos semánticos de la lista propuesta que se asocian a dicha preposición son: 'interioridad', 'coincidencia' o 'localización en un punto', 'contacto', 'soporte' o 'apoyo', 'no movimiento'. Podríamos simplificar la lista utilizando solo los rasgos 'no movimiento' y 'coincidencia en un punto', puesto que tanto 'contacto' como 'soporte' o 'interioridad' significan lo mismo que 'coincidencia en un punto', pero el objetivo de la propuesta no es una definición teórica de la preposición, sino aportar claridad a la caracterización semántica de dicha partícula.

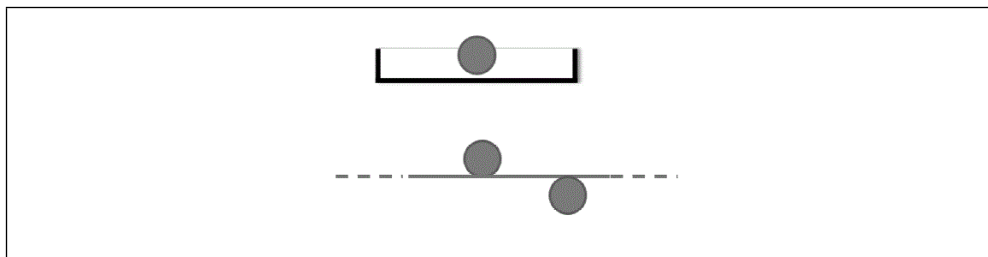


Fig. 6: Esquema básico para la descripción de la preposición en. . Elaboración propia

En la Figura 7 pueden verse los esquemas propuestos para describir los usos espaciales, el primero representa la interioridad o coincidencia en un punto/espacio (*estar en clase*) y el segundo el contacto (*en el techo, en la pared, en la mesa*).

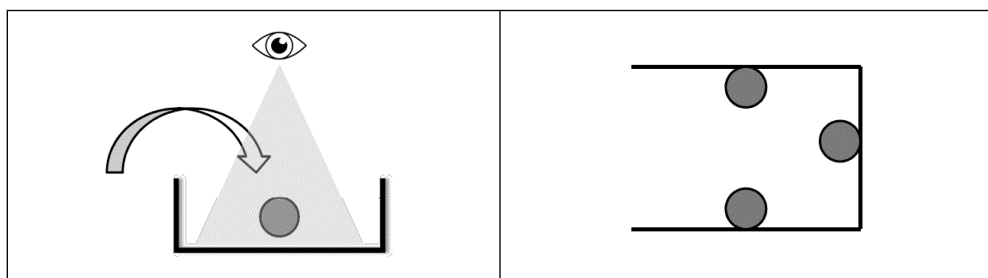


Fig. 7: esquemas para representar interioridad y contacto. Elaboración propia

Si el tiempo es espacio, podemos representar estos usos con los mismos esquemas (Vid. Fig. 8.). En el caso de *en dos horas* o *dentro de dos horas*, nos situamos en un punto en el futuro, hay una coincidencia o contacto con un punto del eje temporal. Ese espacio temporal que se dibuja desde el punto relativo de partida hasta el momento marcado expresa tiempo acotado, de ahí que podamos usar tanto *en* como *dentro de*. Aquí es importante contrastar, por ejemplo, *quedamos en dos horas* y *quedamos a las 12h*. Con la indicación de la hora no hay una localización dentro de un período de tiempo, sino que indicamos un punto variable en un eje, se trata de un uso estático de la preposición *a*. El concepto de movilidad en un eje nos permite explicar el uso de la preposición *a* para expresar tanto las horas (*Nos vemos a las 12h*) como el precio variable (*Los tomates van a 3 euros*) o la velocidad (*Vamos a 100 km por hora*).

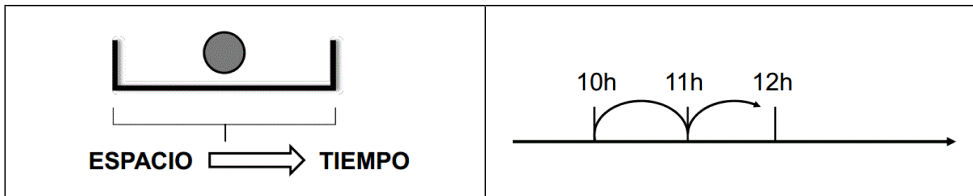


Fig. 8: Esquemas para representar los usos temporales. Elaboración propia

El esquema espacial inicial ilustra los usos conceptuales. El recipiente, llamado X en la Figura 9, puede ser equivalente a cualquier tipo de espacio metafórico; así, según el término de la preposición, tendremos sus diferentes valores de significado: a) el modo: *en grupo*, *en pareja*, *en línea*, *en silencio*; b) la opinión: *en mi opinión*, en este caso se trata de coincidencia o localización en un punto, la opinión está dentro de mí, esta conceptualización es similar a la de posesión cuando se trata de una relación de inclusión, de ahí el posesivo; c) el espacio como un área o ámbito abstracto: *ser un experto en medicina*, d) los verbos de régimen: *pensar* o *soñar en las vacaciones*, localizan los sueños o pensamientos en las vacaciones.

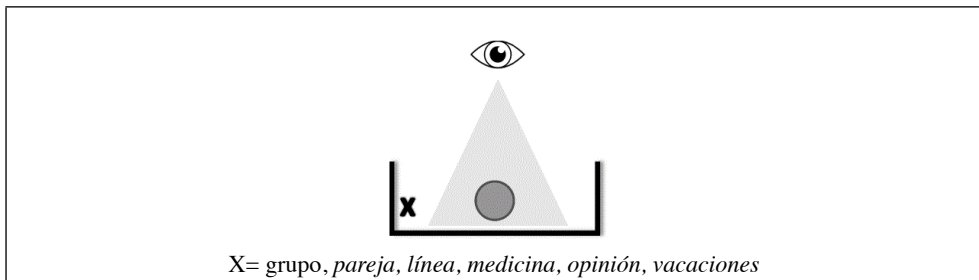


Fig. 9: Esquema para representar los usos conceptuales. Elaboración propia

## 5.2. Usos con los verbos de régimen preposicional

Como se ha comentado en el segundo apartado, se han explicado los VRP partiendo de la premisa de que entre el verbo y la preposición hay una concordancia de rasgos léxicos. En el caso de la preposición *en*, algunos de los rasgos que la caracterizan son ‘interioridad’, ‘coincidencia’ o ‘localización en un punto’, por lo tanto, va a ser seleccionada por verbos que expresen la interiorización o participación en algo físico o metafórico, por ejemplo: *entrar*, *penetrar*, *meter(se)*, *insertar*, *concentrar(se)*, *infiltrar(se)*, *intervenir*, *integrar(se)*, *colaborar*, *participar*, etc. Otro rasgo que caracteriza a la preposición *en* es el de *contacto* o *apoyo*, de ahí que acompañe a verbos que expresen contacto con una superficie física o espacio metafórico como: *colocar(se)*, *apoyar(se)*, *basar(se)*, etc. La preposición *en* es estática, tiene un valor aspectual perfectivo, terminado; por eso, la rigen verbos que expresan un cambio de estado, por ejemplo: *convertir(se)*, *transformar(se)*, *romper(se)*, *cristalizar*, *partir(se)*, *descomponer(se)*, etc. Otros verbos que seleccionan esta preposición (Vid. Fig.10.) son los que expresan la localización estática de la acción (*coincidir en*), la reiteración de dicha acción en un mismo punto (*insistir en*) o la dirección del foco hacia el interior (*consistir en*).

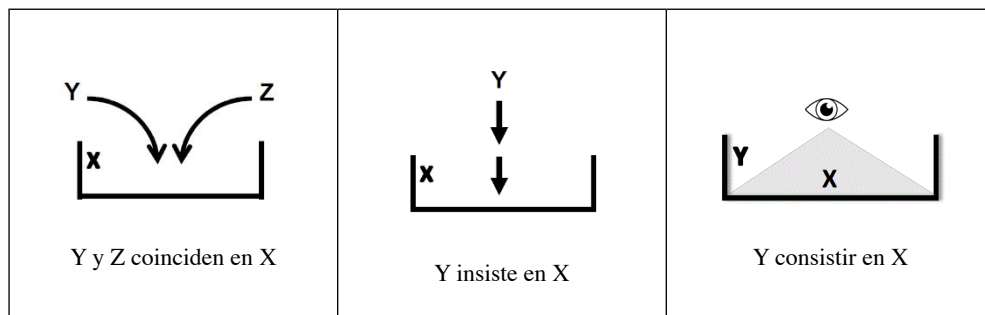


Fig.10: Esquemas para algunos VRP. Elaboración propia

Este enfoque metodológico nos ayuda a explicar las diferencias de significado en verbos que admiten diferentes preposiciones; en estos casos, esta preposición es la que matiza el significado del verbo. En la Figura 11 pueden verse los esquemas para *tender en/a* y *convertirse en/a*. *Tender en* significa ‘colocar algo en un sitio’ (*Tendió la ropa mojada en la cuerda del patio*); *tender a* significa ‘inclinarse al hacia’ (*Juan tiende a dramatizarlo todo*). Cuando utilizamos *convertirse en* hay un cambio en la composición del elemento o individuo (*Se convirtió en rana*); con *convertirse a*, expresamos que pasamos *a* formar parte de un colectivo que comparte una ideología (*Se convirtió al budismo*). Otras expresiones similares que expre-

san la misma idea también seleccionan la preposición *a*: *Se ha pasado al budismo*, *Se ha ido al PSOE*, se entiende ese grupo como un destino.

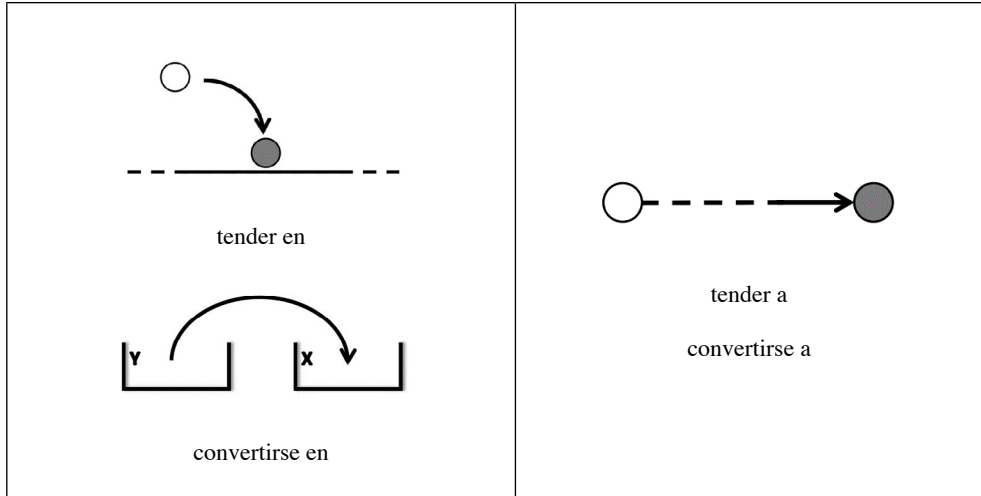


Fig.11: Esquemas para ver los cambios de significado en VRP. Elaboración propia

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de aplicar los dos métodos en los dos grupos, uno experimental (GE) y otro de control (GC), se han recogido los datos para poder medir los resultados de la intervención con el objetivo de responder de manera empírica si los alumnos mejoran en el uso de las preposiciones con una instrucción basada en el significado y la reflexión metalingüística. El análisis de los datos está en proceso; pero tanto la media como la mediana del GE es superior: media GC=15,64, media GE=17,82; mediana GC=16, mediana GE=19. Falta comprobar si esas diferencias son significativas estadísticamente y si también se dan en los resultados por separado, es decir, entre los usos ETC y los de los VRP.

Es probable que en los resultados de los usos ETC entre los dos grupos no haya mucha diferencia, puesto que los usos ETC son los que los alumnos han trabajado más a lo largo de sus estudios de español y son los que tienen más interiorizados. En cambio, con los VRP es posible que esa diferencia sea más notable, ya que el enfoque didáctico da estrategias para poder decidir según el significado del verbo qué preposición puede seleccionar. Por lo tanto, tienen herramientas para enfrentarse a nuevos verbos y no tener que memorizar una lista.

## 7. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado una secuencia didáctica para la enseñanza de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* a estudiantes finohablantes. En primer lugar, se ha explicado cuál ha sido la motivación del proyecto y el contexto en el que ha surgido; en segundo lugar, se ha expuesto el marco teórico del proyecto: la teoría de los esquemas de imagen y la metáfora conceptual; después, se ha pasado a la explicación de la secuencia didáctica y a la propuesta de la red de significados para la preposición *en*; y, finalmente, se han comentado brevemente los primeros resultados obtenidos del estudio empírico.

Desde hace unos años, la aplicación de la LC en el aula de ELE se ha puesto en práctica y sus efectos han sido medidos en varios estudios empíricos. Como se ha visto, este trabajo sigue esa línea, la de mostrar que una enseñanza basada en el significado mediante los postulados de la LC y trabajando la reflexión metalingüística en el aula ayuda a mejorar los resultados en el uso de la lengua, en este caso de las preposiciones. Los resultados finales de la parte empírica de este proyecto de investigación están por llegar, pero los obtenidos hasta ahora apuntan a que serán favorables a nuestra hipótesis.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSQUE, Ignacio (2004): «La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica», en Cabré, Teresa (ed.): *Lingüística Teòrica: Anàlisi i perspectives I*, Catalan Journal of Linguistics Monographies, 13-58.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (coord.) (2014): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2018): *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Estrasburgo: Consejo de Europa, disponible en <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- EVANS, Vyvyan (2010): «The Perceptual Basis of Spatial Representation», en Evans, Vyvyan y Paul Chilton (eds.): *Language, Cognition and Space: The State of the Art and New Directions*. Sheffield: Equinox, 21-48.
- EVANS, Vyvyan y Andrea TYLER (2005): «Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality». *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 2, 11-42.
- ERLENDSDÓTTIR, Erla (2014): «Las preposiciones del español», en Fernández, Susana y Johan Falk (eds.): *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Bern: Peter Lang, 261-291.

- JOHNSON, Mark (1987): *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- JOHNSON, Mark (2005): «The Philosophical Significance of Image Schemas», en Hampe, Beate (ed.): *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: De Mouton de Gruyter, 15-35.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes, Juan Manuel REAL ESPINOSA y José Plácido RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- TALMY, Leonard (2008): «The Fundamental System of Spatial Schemas in Language», en Hampe, Beate (ed.): *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: De Mouton de Gruyter, 199-234.

# **EL CORTOMETRAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE ELE/L2 PARA ENSEÑAR EL ESPAÑOL ORAL COLOQUIAL A ESTUDIANTES ERASMUS**

**ALBA RODRIGO MARTÍN DE LUCÍA<sup>1</sup>**  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## **1. INTRODUCCIÓN**

Hoy en día una de las principales necesidades de los discentes de ELE/L2, en nuestro caso de los alumnos Erasmus que vienen a España a estudiar durante unos meses o incluso durante uno o varios años, es ser capaces de expresarse y entender el español hablado en la vida diaria. Esto es debido a que, como señala Azuar Bonastre (2010: 43), suelen sentirse frustrados cuando no entienden gran parte de lo que se les comunica, cuando lo que dicen en un determinado contexto produce en ocasiones extrañeza, cuando pierden su turno en la conversación y no saben cómo recuperarlo o, incluso, cuando son considerados como pedantes al emplear un registro demasiado formal en un contexto informal.

En esta comunicación queremos demostrar cómo los cortometrajes son herramientas didácticas idóneas para enseñar las principales características del español oral coloquial a estudiantes Erasmus pertenecientes a los niveles intermedios, esto es, B1 y B2, que se encuentran en situación de inmersión lingüística en España.

---

<sup>1</sup> Con el fin de facilitar la comunicación y el intercambio de intereses, póngase en contacto a través del siguiente correo electrónico: [alba.rodrido101@alu.ulpgc.es](mailto:alba.rodrido101@alu.ulpgc.es).

Hemos elegido este tema porque pensamos que es vital que los estudiantes extranjeros conozcan no solo el español estándar, aprendido en sus países de origen, sino también el español coloquial, nivel de habla por el que sienten una gran curiosidad, puesto que es el que escuchan en la calle, en la televisión, en las películas, etc.

Asimismo, tratamos este asunto porque, aunque el español coloquial es un contenido cada vez más introducido en las clases de ELE/L2, no se han elaborado todavía muchos materiales didácticos innovadores de los que pueda servirse el profesor para trabajarlo. Es por este motivo por el que queremos enseñarlo a través del cortometraje, material audiovisual real y motivador para el alumnado.

Esta importancia de enseñar y aprender el español coloquial en el aula de ELE/L2 se encuentra recogida tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Rodrigo Martín de Lucía 2016: 9). A pesar de que tanto el *MCER* (2002: 117-118) como el *PCIC* (2006: 19-21) establecen que hasta el nivel B1 lo apropiado es enseñar un registro neutral, consideramos que los alumnos de nivel B1 en inmersión lingüística están también capacitados para aprender a expresarse con este nivel de habla de forma apropiada a la situación y a la persona a la que se dirigen, ya que lo escuchan continuamente en su día a día. Asimismo, tal y como señalan Gimeno Ugalde y Martínez Tortajada (2008: 7), los estudiantes se darán cuenta de que, gracias al contexto que les ofrecen las imágenes de los cortometrajes, no es necesario que comprendan todas y cada una de las palabras que los españoles emplean para entender lo que dicen.

## **2. EL CORTOMETRAJE EN EL AULA DE ELE/L2**

### **2.1. Definición de cortometraje**

Hoy en día los profesores de ELE/L2 introducen cada vez más el uso de medios audiovisuales en sus programaciones con el objetivo de adaptar y de acercar sus clases a la realidad que rodea al alumnado. Este material nos ofrece una serie de recursos fundamentales a la hora de enseñar una nueva lengua (Vivas Márquez 2009: 2), puesto que no solo aumenta la motivación de los estudiantes sino que, además, nos permite trabajar a la vez con la imagen y el sonido así como con una gran variedad temática, adentrando a los discentes en la cultura y costumbres de la sociedad hispanohablante.

En esta comunicación nos vamos a centrar en el cortometraje, producción cinematográfica cuya longitud abarca desde unos pocos segundos hasta, aproximadamente, treinta minutos de duración.

Si consultamos el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, este lo define como una película de corta e imprecisa duración (Terrero Sánchez

2012: 10). Por tanto, pone el énfasis en su brevedad, característica por la que, como veremos en el siguiente subapartado, se convierte en una herramienta ideal para llevarla a la clase.

## **2.2. Ventajas e inconvenientes del cortometraje**

El empleo del cortometraje en el aula comporta una serie de ventajas e inconvenientes que deben ser conocidos por el docente antes de llevarlo al aula. Las principales ventajas son las siguientes:

- Es un material lúdico, ya que permite enseñar y aprender el español oral coloquial a la vez que los estudiantes se divierten (Morató Payá 2016: 173).
- Aúna sonido e imagen, lo que lo convierte en una herramienta que puede ser utilizada gradualmente en cualquiera de los niveles indicados por el *MCER*, puesto que el contexto que nos ofrecen las imágenes hace que no sea necesario comprender todo el español coloquial que se dice en los diálogos para entender el argumento.
- Permite trabajar elementos no verbales empleados en el lenguaje coloquial a partir de la observación de los comportamientos, los gestos, las posiciones corporales entre las personas que mantienen una conversación, etc. (Boillos Pereira 2018: 73).
- Es un material auténtico, en el sentido de que está hecho para hablantes nativos y no está manipulado para ser visionado por alumnos extranjeros. De manera que se presenta el español oral coloquial tal cual lo emiten los hablantes.
- Podemos encontrar diversidad de cortometrajes españoles en la web sobre diferentes temáticas en las que los hablantes usan el lenguaje coloquial con buena calidad de imagen y sonido (García Cantos 2016: 3).
- Es una fuente de conocimientos acerca de la cultura y sociedad española, ya que gracias a las temáticas abarcadas los alumnos pueden hacerse una idea de cuáles son sus costumbres, sus formas de vida, sus comportamientos, etc. (Soriano Fernández 2010: 35), convirtiéndose, de este modo, en una herramienta que promueve la educación visual crítica (Azuar Bonastre 2014: 36). También nos permite trabajar otros tipos de contenidos dentro del lenguaje oral coloquial, como los gramaticales, fonéticos y de pronunciación, funcionales, pragmáticos, etc.
- Ofrece al estudiante muestras de diversas tipologías textuales (conversaciones espontáneas, cartas, discursos preparados, etc.) así como diferentes registros lingüísticos (formales y coloquiales).

- Se trata de una herramienta atractiva para el discente gracias a su final inesperado y al mantenimiento de la tensión hasta el final (Herrera Gutiérrez 2011: 13).
- Se caracteriza por su brevedad porque podemos visionarlo y realizar actividades referidas al mismo en una sola sesión evitando la adaptación y selección de escenas, como ocurre con los largometrajes (Sánchez González y Ferreira 2012: 153).
- Presenta la historia de forma condensada, esto es, encontramos un solo argumento con unos personajes, un espacio y un tiempo caracterizados por su sencillez, debido a su corta duración. Precisamente esta característica los convierte en un material atractivo para el alumnado, pues no se verá distraído por argumentos secundarios y por una gran cantidad de personajes, de espacios y de saltos en el tiempo (Gimeno Ugalde y Martínez Tortajada 2008: 3).

Las principales desventajas, aunque son mínimas en comparación con las ventajas, y la mayoría subsanables, son las siguientes:

- El profesor invierte gran cantidad de tiempo en su preparación. No obstante, existen materiales ya publicados por editoriales (Corpas Viñals 2004: 1).
- Es un recurso que suele ser evitado por el profesorado debido a la falta de formación en el manejo de las nuevas tecnologías (Zuliani 2016: 69).
- Conlleva a la pasividad del estudiante en el aula si no se diseñan unas actividades acordes a sus necesidades y a sus motivaciones.
- El registro del lenguaje puede suponer, sobre todo, en niveles inferiores, un obstáculo ya que a veces abusan de la utilización del argot, de expresiones y partículas coloquiales, etc. (Alonso Varela 2011: 16).
- Hay que tener cuidado con los cortos que seleccionamos, pues algunos abarcan temáticas que podrían herir a estudiantes de otras culturas, tales como la política, la religión, la discriminación, el acoso escolar, etc.

### **2.3. El lenguaje en los cortometrajes**

Como ya hemos señalado, el cortometraje es un recurso audiovisual que nos permite acercar los distintos registros lingüísticos que tenemos en nuestra lengua al estudiante, especialmente, el registro coloquial y el registro formal (Jauregi Ondarra 2014: 20). Esto es debido a que aborda diversidad de temáticas presentadas a través de diferentes contextos lingüísticos. Por ejemplo, hallaremos el lenguaje coloquial en una conversación telefónica entre amigos, en la celebración

de un cumpleaños con la familia, etc.; mientras que el registro formal lo encontraremos en una conversación entre el jefe de una empresa y su secretario, entre dos diputados, etc.

Sin embargo, es el lenguaje coloquial el registro más empleado en este tipo de recursos didácticos, probablemente para que sea comprendido por todo tipo de personas y, por ende, más difundido. Incluso podemos pensar que su utilización supone un guiño a la sociedad con el fin de que se identifique con la realidad al tratar temas cercanos a los de la vida cotidiana.

El lenguaje coloquial es un registro o nivel de habla que se incluye dentro de las variedades diafásicas de la lengua y es empleado por los hablantes en situaciones relacionadas con la vida cotidiana. En el nivel fónico se caracteriza principalmente por las elisiones vocálicas y consonánticas (*Me salío* en lugar de *Me he salido*), la debilitación y/o caída de la *-d-* intervocálica en participios en *-ado*, *-ido* (*descolgao* en lugar de *descolgado* y *dormío* en vez de *dormido*) y la aspiración de la *-s* en posición final de palabra o de sílaba (*berenjenah* en lugar de *berenjenas* y *mohca* en lugar de *mosca*); en el nivel morfosintáctico sobresale por la creación de palabras a través de sufijos (*chiquitito*) y de prefijos (*superinteresante*), vocativos propios de un ámbito informal (*tío/a*), imperativos gramaticalizados con función de llamar la atención del oyente (*oye*), anacolutos (*Yo... me gustan los animales*) y reguladores fáticos con los que se comprueba si se mantiene el contacto con la persona con la que se está conversando (*¿no?*); en el nivel léxico se identifica, sobretodo, con el uso de refranes (*en abril, aguas mil*), palabras comodín (*cosa*), léxico argótico y jergal (*flipar*) y locuciones verbales (*dar en el clavo*), adjetivas (*de cachondeo*), adverbiales (*al pie de la letra*) y nominales (*la carne de gallina*) (Rodrigo Martín de Lucía 2016: 16-21).

La mayor parte de las personas que estudian el uso del cortometraje en el aula de ELE/L2 están de acuerdo con que el lenguaje empleado en esta herramienta audiovisual es coloquial y expresivo, llegando a ser un reflejo fidedigno del lenguaje con el que el alumno se encuentra en la calle (Ontoria Peña 2007: 3). Otros investigadores no están de acuerdo con esta idea, ya que consideran que el lenguaje emitido en un cortometraje no es espontáneo, tal y como ocurre con el español que hablamos en nuestra vida diaria, sino que los diálogos han sido preparados y escritos previamente por el guionista y encargado del cortometraje (Navarro Carrascosa 2015: 65; Casañ Núñez 2007: 18). No obstante, los actores lo transmiten con tanta naturalidad que podríamos emplear los cortos sin ningún problema para que los alumnos entren en contacto con las principales características de la variedad coloquial, llegando a ser capaces de comunicarse y comprender la misma.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado vamos a mostrar cómo es posible crear actividades en las que se enseñe el lenguaje coloquial a estudiantes Erasmus a través del uso de los cortometrajes. Hemos elegido a estos discentes como destinatarios, ya que, al encontrarse en situación de inmersión lingüística, necesitan familiarizarse cuanto antes con este registro lingüístico. Estas actividades están destinadas para discentes pertenecientes a los niveles B1 y B2, puesto que son los niveles en los que encontramos más alumnos Erasmus en nuestro país. No obstante, son perfectamente adaptables a aquellos alumnos que aprenden español en sus respectivos países de origen. Además, estas permiten trabajar, a la vez, las diferentes destrezas lingüísticas y pueden ser insertadas en unidades didácticas ya elaboradas por el docente en las que se haya servido del mismo cortometraje.

Es conveniente señalar que no todos los contenidos propuestos en cada una de las actividades dirigidas a un determinado nivel pertenecen a ese nivel lingüístico, sino que algunos forman parte de niveles superiores debido a que los alumnos van a entrar en contacto con ellos en su realidad cotidiana al encontrarse en situación de inmersión lingüística, e incluso, de niveles inferiores, puesto que, probablemente, no los han aprendido en sus países de origen.

El interés y utilidad de estas actividades se deben al hecho de que trabajaremos contenidos del *PCIC* relativos al español coloquial.

#### 3.1. Actividades diseñadas para el nivel B1

El cortometraje elegido para diseñar las actividades propuestas para este nivel lingüístico es *Como dos desconocidos* de Roberto Pérez Toledo, ya que tiene una duración de apenas cuatro minutos, lo que nos permitirá visionarlo varias veces en el aula, y el argumento es atractivo, puesto que aborda la reconciliación de una pareja tras su reencuentro en un centro comercial.

En primer lugar, proponemos una actividad de previsionado con el objetivo de motivar a los estudiantes y de activar los esquemas cognitivos necesarios para que lleven a cabo con éxito las tareas encomendadas. En ella, los discentes trabajarán tanto la expresión y comprensión oral como la expresión escrita. A continuación, presentamos tres actividades con las que los alumnos se familiarizarán y emplearán los saludos y formas de responder a un saludo tanto en los contextos formales como en los informales. En ellas, trabajarán tanto la expresión y comprensión oral como la expresión escrita. Las dos primeras (*vid. fig. 1, 2, 3 y 4*) se realizarán durante el visionado y, la tercera, después de la proyección. Luego, ofrecemos dos actividades con las que entrarán en contacto con expresiones y verbos coloquiales así como con frases hechas relativas al sentimiento amoroso. En ellas, los alumnos trabajarán la

expresión y comprensión oral así como la expresión y comprensión escrita. Todas ellas se realizarán después de ver el corto.

#### Actividad de previsionado

1. El título del cortometraje es *Como dos desconocidos*. ¿Cuál crees que será su argumento? ¿Quiénes serán sus protagonistas y qué relación habrá entre ellos? ¿Utilizarán un lenguaje formal o coloquial? Haz hipótesis con tu compañero y escríbelas. Después, coméntalas al resto de la clase. Con esta actividad entrarás en contacto con una situación comunicativa y el registro lingüístico empleado en la misma.

#### Actividades durante el visionado

2. Vamos a ver el cortometraje sin voz. De los siguientes saludos, ¿cuál crees que es el saludo que ha utilizado la chica? Y ¿el chico? ¿Crees que se han saludado de manera formal o informal? ¿Por qué? De las siguientes formas para responder a un saludo, ¿cuál crees que ha utilizado cada uno? ¿Por qué? Con esta actividad relacionarás los saludos y formas de responder a un saludo con el contexto que rodea a la situación comunicativa.

Saludos	Formas de responder a un saludo
Hey	Bien, gracias, como siempre. ¿y tú?
Hola	Todo bien
¡Cuánto tiempo! Me alegro de verte	Así, así. Y tú, ¿qué tal?
¡Hombre, Eva!	Genial
¿Qué tal te va?	Estupendamente, ¿y usted?
¡Buenas!	Tirando, ¿y tú?
¡Hola, guapa! ¿Cómo estás?	Mejor, gracias a Dios
¿Qué tal tú?	No me puedo quejar
¿Todo bien?	Todo va sobre ruedas
Es un placer saludarlo	No estoy en mi mejor momento
¿Qué pasa?	Bien. No puedo pedir más
¡El mundo es un pañuelo!	Muy bien. Y usted, ¿cómo está?
Buenos días, Señor/a	

Fig. 1: Actividad 2

3. Clasifica los saludos y las formas para responder a un saludo anteriores en aquellas que puedan ser utilizadas en un contexto formal, en un contexto informal o en ambos. Con esta actividad asociarás los saludos y formas de responder a un saludo con el contexto que rodea a la situación comunicativa.

The figure consists of three rectangular boxes with a folded-bottom-right corner, arranged in a 2x2 grid with the bottom-right cell empty. Each box contains a title and three bullet points for notes.

- Top-left box: "Saludos y formas de responder a un saludo en contexto formal" with three bullet points.
- Top-right box: "Saludos y formas de responder a un saludo en contexto informal" with three bullet points.
- Bottom-left box: "Saludos y formas de responder a un saludo en ambos contextos" with two bullet points.

Fig. 2, 3 y 4: Actividad 3

#### Actividades después del visionado

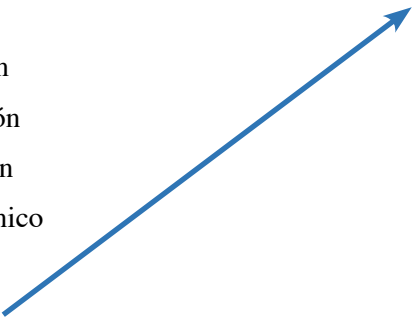
4. En parejas, imaginad que os encontráis en las siguientes situaciones. Escenificad ante el resto de compañeros los saludos y formas de responder a un saludo que utilizaríais en esas situaciones, teniendo en cuenta lo visto en el cortometraje. Con esta actividad serás capaz de emplear saludos y formas de responder a un saludo dependiendo de la situación comunicativa en la que te encuentres.

- Dos amigos se encuentran después de mucho tiempo.
- El director de una empresa y su secretaria llegan al trabajo.
- Una anciana se reencuentra con su vecina.
- Te encuentras con el chico o chica que te gusta.

5. En el cortometraje se han escuchado algunos verbos, expresiones y frases hechas que los españoles utilizan cuando tienen o terminan una relación amorosa. ¿Has entendido su significado? En parejas, unid cada expresión con su significado y subrayad aquellas que han utilizado los protagonistas. Con esta actividad entrarás

en contacto con el significado de verbos, expresiones coloquiales y frases hechas relacionadas con el amor.

Cagarla mucho	Perder la razón
Volverse loco/a	Ser negativo
Estar como un flan	Estar nervioso/a
Caer en la tentación	Enamorarse de alguien
Pillarse por alguien	Ser alguien inalcanzable
Ser su amor platónico	Hacer algo no conveniente
Partir el corazón	Hacer algo mal
Ver todo negro	Causar un daño sentimental



6. ¡Es tu turno! Cuenta a tus compañeros una experiencia utilizando el vocabulario de la actividad anterior. Previamente escribe un borrador. Con esta actividad serás capaz de expresar una vivencia amorosa empleando el vocabulario coloquial aprendido.

### **3.2. Actividades diseñadas para el nivel B2**

El cortometraje elegido para diseñar las actividades propuestas para este nivel lingüístico es *Éramos pocos* de Borja Cobeaga, que dura aproximadamente dieciséis minutos, lo que nos permitirá verlo las veces que sea necesario en el aula. El argumento, en un principio, puede no resultar motivador para el estudiante, ya que trata sobre un padre y un hijo que, tras el abandono de su esposa, no son capaces de llevar a cabo las tareas cotidianas de una casa y tienen que buscar una solución. No obstante, se sentirán atraídos por la sorpresa final. Asimismo, los elementos lingüísticos abordados y la velocidad empleada en el habla son apropiados para este nivel.

En primer lugar, proponemos una actividad de previsionado con el objetivo de motivar a los estudiantes y de activar los esquemas cognitivos necesarios para que lleven a cabo con éxito las tareas encomendadas. En ella, los discentes trabajarán tanto la expresión y comprensión oral como la expresión escrita. En segundo lugar, hemos elaborado dos actividades a través de las cuales los alumnos observarán cómo gran parte de españoles cuando hablan, no pronuncian la consonante *d* en posición intervocálica y final con el fin de que comprendan a los nativos en la interacción oral. La primera (*vid. fig. 5*) será llevada a cabo durante el visionado y, la segunda (*vid. fig. 6 y 7*), después de ver el corto. En ellas, los estudiantes trabajarán

la comprensión y expresión oral así como la comprensión escrita. Después, presentamos tres actividades (*vid. fig. 8, 9 y 10*) con las que los estudiantes se familiarizarán y usarán expresiones y verbos coloquiales así como frases hechas relativas a las tareas del hogar y la alimentación. Con ellas, los discentes desarrollarán la comprensión y expresión tanto oral como escrita. Todas ellas serán ejecutadas una vez hayan visionado el corto.

#### Actividad de previsionado

7. Vamos a ver el corto sin voz: <https://vimeo.com/60180886>. Tienes que imaginar cuál es su argumento, la relación entre los protagonistas y si utilizan un lenguaje formal o coloquial entre ellos. Por último, pon un título al corto. Escríbelo con un compañero y, después, coméntalo al resto de la clase. Con esta actividad entrarás en contacto con una situación comunicativa y el registro lingüístico empleado en la misma.

#### Actividades durante el visionado

8. Selecciona la forma verbal que emplean los protagonistas en el corto Éramos pocos.

- |                                    |                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| a) ha ido / ha io                  | g) has mirado / has mirao         |
| b) ha dejado / ha dejao            | h) has comprado / has compraio    |
| c) ha llevado / ha llevao          | i) has cuidado / has cuidao       |
| d) he encontrado / he encontraio   | j) has sido / has sio             |
| e) había dado / había daio         | k) Te has portado / Te has portao |
| f) ha dado cuenta / ha daio cuenta |                                   |

¿Te sorprenden los resultados? ¿Lo habías escuchado antes? Lee en qué consiste el fenómeno y explica a tus compañeros tu experiencia en España. Con esta actividad comprenderás en qué consiste el fenómeno de pérdida de la consonante *d* en posición intervocálica y final con el fin de que entiendas a los nativos en la interacción oral.

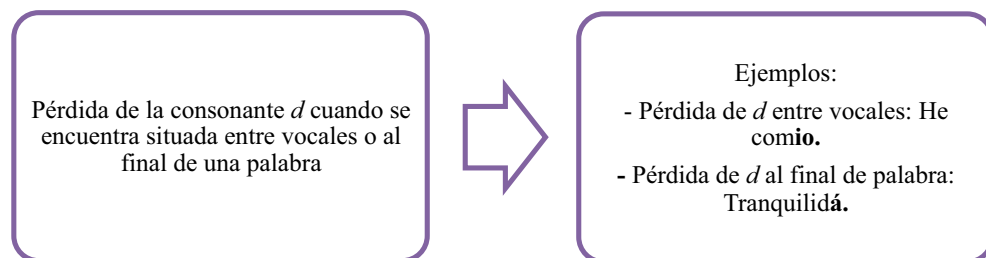


Fig. 5: Actividad 8

Actividades después del visionado

9. El docente pronunciará una palabra y los estudiantes, en grupos de tres, tendrán que levantar una de las siguientes tarjetas dependiendo de si el docente ha pronunciado bien la palabra o con alguno de los dos fenómenos lingüísticos en que se perdía la consonante *d*. Si aciertan, en caso de que la haya pronunciado con pérdida de la consonante, los alumnos tendrán que explicar qué fenómeno se ha producido. El grupo que conteste más rápido es el que gana. Con esta actividad serás capaz de entender y asimilar el fenómeno de pérdida de la consonante *d* en posición intervocálica y final.



Fig. 6 y 7. Actividad 9

10. ¿Cuál es el significado de estas expresiones y verbos coloquiales y frases hechas relacionadas con las tareas domésticas y la alimentación que hemos escuchado en el corto? ¿Serías capaz de explicarlas con ayuda de tu compañero? Si es necesario, se verá de nuevo el corto. Con esta actividad te familiarizarás con léxico coloquial empleado por los nativos para hablar de la alimentación y las tareas domésticas.

- Echar una mano: \_\_\_\_\_
- Arreglar el salón: \_\_\_\_\_
- Ya nos apañaremos: \_\_\_\_\_
- Ponerse las botas: \_\_\_\_\_

11. En grupos de cuatro personas, ¿seríais capaces de intuir cuál es el significado de las expresiones coloquiales y agrupar las que signifiquen lo mismo? El grupo que las clasifique antes y que explique correctamente su significado gana. Con esta actividad entrarás en contacto con el léxico coloquial empleado por los nativos para hablar de la alimentación y las tareas domésticas.

<b>Estar impoluto</b>	<b>Comer como una lima</b>	<b>Ponerse morado</b>
<b>Estar asqueroso</b>	<b>Estar como una patena</b>	<b>Comer con la vista</b>
<b>Comer como una fiera</b>	<b>Estar cochambroso</b>	<b>Estar como los chorros del oro</b>
<b>Hacerse la boca agua</b>	<b>Darse una comilona</b>	

Fig. 8: Actividad 11

12. En parejas, escenificad una de las siguientes situaciones ante el resto de compañeros empleando el vocabulario visto en las actividades anteriores. Previamente elaborad un borrador con vuestras ideas. Con esta actividad te comunicarás empleando el léxico coloquial sobre la alimentación y las tareas domésticas.

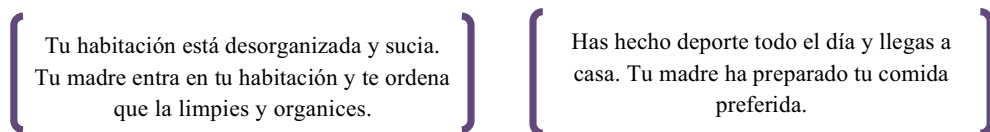


Fig. 9 y 10: Actividad 12

#### 4. CONCLUSIÓN

Con el diseño de estas actividades hemos demostrado que los cortometrajes son recursos didácticos idóneos para enseñar las principales características del español oral coloquial en el aula de ELE/L2.

A pesar de que no hemos llevado a cabo estas actividades en el aula prevemos que serán un éxito, ya que los estudiantes se sentirán atraídos por los contenidos al escucharlos continuamente en su quehacer diario y por la forma de presentarlos.

En definitiva, ponemos a disposición del profesorado otra herramienta más con la que enseñar este nivel de habla con el fin de motivarlos a que no solamente elaboren actividades sino a que diseñen unidades didácticas que abarquen un estudio más completo de las características principales del español coloquial.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO VARELA, Ana María (2011): *Los cortometrajes en el aula de ELE*. Asesoría Técnica Consejería de Educación, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2Vb4Zz0>> [consultado en octubre de 2018].
- AZUAR BONASTRE, María del Carmen (2010): *El cine como herramienta didáctica en el aula de ELE para la adquisición del español coloquial conversacional*. Tesis doctoral. Varsovia: Universidad de Alicante, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2BJdU3s>> [consultado en octubre de 2018].
- \_\_\_\_\_. (2014): «La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio». *Tejuelo*, 20, 27-56, [en línea], disponible en <<http://hdl.handle.net/10662/4103>> [consultado en octubre de 2018].
- BOILLOS PEREIRA, Mari Mar (2018): «El cortometraje en el aula de ELE: géneros discursivos, valores y cultura». *Boletín de ASELE*, 58, 73-95, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2V5mpgg>> [consultado en octubre de 2018].

- CASAÑ NÚÑEZ, Juan Carlos (2007): «Dos propuestas de explotación de cortometrajes: *Blanco y negro* y *El sueño de la maestra*». *Foro de profesores de E/LE*, 3, 17-23, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2U01TtX>> [consultado en octubre de 2018].
- COBEAGA, Borja (2005): Cortometraje *Éramos pocos*, [en línea], disponible en <<https://vimeo.com/60180886>> [consultado en octubre de 2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC - Anaya.
- CORPAS VIÑALS, Jaime (2004): «La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural». *RedELE*, 1, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2CQPJ2I>> [consultado en octubre de 2018].
- GARCÍA CANTOS, María (2016): «Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”». *RedELE*, 28, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2GAUOR6>> [consultado en octubre de 2018].
- GIMENO UGALDE, Esther y Sònia MARTÍNEZ TORTAJADA (2008): «Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para *Éramos pocos* (de Borja Cobeaga)». *RedELE*, 14, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2GUjnYk>> [consultado en octubre de 2018].
- HERRERA GUTIÉRREZ, Brígida María (2011): *El español en China y el uso del cortometraje como elemento motivador en la clase de ELE*, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2tVKxX>> [consultado en octubre de 2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.
- MORATÓ PAYÁ, Ana (2016): «El cortometraje mudo en la clase de E/LE». *Foro de profesores de E/LE*, 12, 173-178, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2kYR1iC>> [consultado en octubre de 2018].
- NAVARRO CARRASCOSA, Carles (2015): «Luces, cámara... ¡Adaptación!: reflexiones e ideas para trabajar material audiovisual en la clase de ELE». *Boletín ELE Anatolia*, 1, 64-71, [en línea], disponible en <[https://www.academia.edu/20349641/Errores\\_comunes\\_de\\_aprendientes\\_turcos\\_de\\_ELE\\_una\\_propuesta\\_did%C3%A1ctica](https://www.academia.edu/20349641/Errores_comunes_de_aprendientes_turcos_de_ELE_una_propuesta_did%C3%A1ctica)> [consultado en octubre de 2018].
- ONTORIA PEÑA, Mercedes (2007): «El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE». *RedELE*, 10, [en línea], disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471120>> [consultado en octubre de 2018].
- PÉREZ TOLEDO, Roberto (2015): Cortometraje *Como dos desconocidos*, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/1K6Ynqf>> [consultado en octubre de 2018].
- RODRIGO MARTÍN DE LUCÍA, Alba (2016): «El show televisivo como herramienta didáctica en el aula de ELE/L2 para el aprendizaje del español coloquial».

- RedELE*, 17, [en línea], disponible en <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/121482>> [consultado en octubre de 2018].
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, José y Davina FERREIRA (2012): «El corto en clase de ELE: luces, cámara, (En) acción». Instituto Cervantes de Orán, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2SMpLbx>> [consultado en octubre de 2018].
- SORIANO FERNÁNDEZ, Sandra (2010): «Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE». *MarcoELE*, 10, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2tvCmRm>> [consultado en octubre de 2018].
- Terrero sánchez, María Jesús (2012): *El cortometraje en la clase de EL2: hacia la incorporación de la educación cinematográfica al proceso de enseñanza/aprendizaje de español a través del uso didáctico de cortometrajes*. Trabajo fin de máster. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2IsDgbr>> [consultado en octubre de 2018].
- VINK, Soraya (2014): *'Una imagen, más que mil palabras': El papel de la educación audiovisual en el aula de ELE*. Trabajo final MA Lengua y Cultura Española: Educación y Comunicación, [en línea], disponible en <<https://bit.ly/2GVXFTR>> [consultado en octubre de 2018].
- VIVAS MÁRQUEZ, Julia (2009): «El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2». *RedELE*, 17, [en línea], disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188444>> [consultado en octubre de 2018].
- ZULIANI, Alessandra (2016): «Los cortos como recurso didáctico en el aula de ELE con adolescentes». *Boletín de ASELE*, 55, 67-74, [en línea], disponible en <<http://www.aselered.org/boletines/boletin-de-asele-n%C2%BA-55>> [consultado en octubre de 2018].

# **APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA EL ALUMNADO ARABÓFONO: INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS, PRAGMÁTICAS Y CULTURALES**

**ROSA SALGADO SUÁREZ\***  
Universidad de Sevilla

## **1. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza del español a aprendices arabófonos tiene un interesante relieve tanto en los países árabes como en España, no solo porque el español sigue disputándose con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto entre los idiomas más estudiados, sino también porque las relaciones hispano-árabes a lo largo de la historia han fomentado el estudio del español en el mundo árabe.

En muchos países árabes, el español como lengua extranjera (ELE) se enseña en centros de enseñanza primaria, media y/o superior, así como también se difunde desde la diversa red de centros españoles dependientes de la Conserjería de Educación y de los catorce Institutos Cervantes repartidos por el norte de África y Oriente Próximo. Sirva de ejemplo la convocatoria que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) oferta cada año para cubrir plazas de lectores de español en diversos departamentos de universidades árabes.

En España, la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a aprendices arabófonos se desarrolla en centros públicos o privados y ONGS que ofrecen cursos

---

\* [rsalgado@us.es](mailto:rsalgado@us.es)

de español para inmigrantes, especialmente de origen marroquí, la comunidad arábófono más importante que vive en nuestro país<sup>1</sup>. Sirvan de ejemplo los cursos de español online que la Universidad Nacional a Distancia (UNED) ofrece a refugiados e inmigrantes o los cursos que la Fundación Tres Culturas del Mediterráneo imparte al alumnado de origen marroquí residente en Lepe (Huelva) con el objeto de aprender o reforzar el español como L2. Pero, también, hay que destacar la peculiar situación que se vive en Ceuta donde el 42% de la población española es, sin embargo, arábófono.

En estos contextos que acabamos de señalar, profesores e investigadores relacionados con la enseñanza del ELE/L2 han podido observar en el aula cómo los aprendices arábófonos ponen en marcha una serie de estrategias de aprendizaje que, unidos a otros factores personales como pueden ser la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, les ayudan en su proceso de adquisición del español, si bien pueden ser la causa de algunos errores en la interlengua (Fernández 1997) por interferencia de la lengua y la cultura propia de estos aprendices, es decir, de la lengua árabe y la cultura arabo-islámica (Instituto Cervantes 2019: s. v *interferencias*). Estas estrategias pueden ser de distinto tipo: estrategias cognitivas, aquellas mediante las cuales el alumnado arábófono establece comparaciones entre una estructura del español y su equivalente en la lengua propia; estrategias comunicativas, aquellas que permiten al alumnado arábófono continuar la comunicación en vez de abandonarla recurriendo, por ejemplo, a su lengua propia, y estrategias socio-afectivas, aquellas que comprenden decisiones y comportamientos propios de la cultura del alumnado arábófono para reforzar la influencia favorable de factores personales y sociales en el aprendizaje, así el alumnado arábófono puede desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales que se dan entre la lengua de la cultura propia y la cultura de la lengua española (Instituto Cervantes 2019: s.v *estrategias*).

Los estudios sobre la interlengua de aprendices arábófonos de ELE/L2 en distintos contextos (Rodríguez 2005, Benyaya 2006, El-Madkouri y Soto 2009) nos ayudan a conocer las interferencias lingüísticas más usuales que tienen su origen en la lengua árabe, si bien no siempre se tiene en cuenta la situación de diglosia que se vive en los países arábófonos y menos frecuente ha sido el estudio de las interferencias extralingüísticas que tienen su origen en la cultura arabo-islámica (Vicente y Horno 2016:141-163).

El objetivo, pues, de este artículo es describir los hábitos no solo lingüísticos sino también pragmáticos y culturales que originan los procesos de interferencia en la interlengua de aprendices arábófonos así como ofrecer ejemplos ilustrativos de los errores más usuales de este grupo meta a partir de producciones escritas realizadas por aprendices arábófonos de origen marroquí.

---

1 Datos del Instituto Nacional de Estadística 2018

## **2. PERFIL LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE LOS APRENDICES ARABÓFONOS**

Cuando hablamos de alumnado arabófono (Salgado Suárez 2016), hablamos de una comunidad de hablantes originaria de alguno de los veinte países arabófonos que existen en la actualidad. Estos países pueden dividirse en cuatro zonas geográficas: la primera es el Magreb, que comprende países como Mauritania, Marruecos, Túnez, Argelia y Libia; la segunda es la Cuenca del Nilo, que incluye Egipto y Sudán; la tercera zona es el Cuerno de África, que comprende Djibouti y, por último, la zona del Machriq, que incluye Arabia Saudí, Kuwait, Bahrein, Qatar, Emiratos Arabes, Omán, Yemen, Jordania, Siria, Irak, Líbano y Palestina. No obstante, también hemos de considerar que existen importantes comunidades arabófonas en otros países de América y Europa debido a los movimientos migratorios que se han ido produciendo en época contemporánea.

El alumnado originario de alguno de los países que acabamos de enumerar, presenta una serie de rasgos que le caracteriza y que están relacionados con la lengua árabe y la cultura arabo-islámica. En efecto, desde el punto de vista lingüístico, el alumnado arabófono tiene como lengua propia la lengua árabe, si bien este término hace referencia a las dos variedades en situación de diglosia que existen en la actualidad. Además, el alumnado arabófono, debido a la situación de bilingüismo que caracteriza a los países árabes, puede hablar al menos una lengua extranjera relevante en su país de origen (Salgado Suárez 2016: 609-622). Desde el punto de vista cultural, el alumnado arabófono es originario de países donde el islam es la religión mayoritaria, si bien, existen otras minorías religiosas relevantes. De este modo, cuando el alumnado arabófono entra en conflicto con el español puede recurrir a los conocimientos que posee de la lengua árabe o de la cultura arabo-islámica para conseguir comunicarse, pudiéndose producir entonces errores en la interlengua.

### **2.1. El alumnado arabófono y la lengua árabe**

Como ya se ha señalado, la lengua propia del alumnado arabófono es la lengua árabe (Ferrando 2001: 167-182). No obstante, el término lengua árabe es muy complejo y no hace referencia a una única lengua común para todo el mundo arabófono para hablar y escribir, sino que, más concretamente, hace referencia a las dos variedades de árabe en situación de diglosia que existen en la actualidad y que tienen usos y funciones diferentes: las variedades vernáculas árabes (L1), diferentes en cada país arabófono y de uso mayoritario para la comunicación cotidiana y el árabe moderno (L2), variedad estandarizada y codificada de uso en todo el mundo árabe, si bien, es una lengua que solo domina el arabófono que la

haya aprendido mediante el estudio formal. De este modo, puede ocurrir que un aprendiz arabófono solo tenga conocimientos de su variedad vernácula (L1) o que posea, además, conocimientos de árabe moderno (L2) si ha sido alfabetizado. De hecho, aquellos arabófonos que dominan ambos registros dan lugar a un *continuum* lingüístico entre la L1 y la L2.

### **2.1.1. Las variedades vernáculas árabes (L1)**

Las distintas variedades vernáculas de árabe que existen en la actualidad (Vicente 2011:359-362) son el resultado del proceso de arabización que las tropas árabo-islámicas llevaron a cabo durante los primeros siglos islámicos fuera de la Península Arábiga por Oriente y Occidente. Así, por ejemplo, cuando las tropas arabófonas llegaron a Egipto, sus variedades vernáculas preislámicas interactuaron con el sustrato copto dando lugar a la génesis del árabe egipcio y cuando llegaron a Marruecos interactuaron con el sustrato bereber, dando origen al árabe marroquí.

En adelante, y en función del devenir histórico de cada uno de los países donde se consolidó el proceso de arabización, las variedades vernáculas árabes recibirían la influencia del adstrato lingüístico de otros colonizadores. De este modo, la llegada del Imperio Turco a Egipto dejaría una huella importante del turco en el árabe egipcio y la llegada de los franceses o españoles a países del norte de África, como Marruecos, dejaría un buen número de préstamos lingüísticos del francés y del español en variedades vernáculas occidentales como el árabe marroquí.

Tras la independencia de los países árabes en el transcurso del siglo XX, la vuelta a una arabización promovió la instauración del árabe moderno como la lengua oficial, de la educación, de la administración o de los medios de comunicación. Esto ha dado lugar a la influencia del superestrato del árabe moderno (L2) en las variedades vernáculas árabes.

Las distintas variedades vernáculas árabes no están estandarizadas ni codificadas oficialmente ni gozan del prestigio que tiene el árabe moderno (L2), sin embargo, funcionan como L1 para el hablante arabófono y como lengua de comunicación mayoritaria en los países árabes (Vicente 2011: 353-370). Estas variedades, cada vez más, ocupan un lugar destacado en contextos que, hasta no hace mucho tiempo, eran más propios del árabe moderno (L2).

### **2.1.2. El árabe moderno (L2)**

El árabe moderno es el resultado de la sistematización lingüística que los gramáticos abasíes llevaron a cabo en el siglo VIII para dotar al recién creado imperio islámico, donde las tribus árabes hablaban distintas variedades preislámicas, de una única lengua oficial que se conoció como árabe clásico o *fusha*. Esta lengua fun-

cionaría en la Península Arábiga y también en los nuevos territorios conquistados como lengua oficial para cuestiones religiosas, políticas y culturales.

A finales del siglo XVIII la llegada de Napoleón a Egipto, que simboliza el contacto entre Oriente y Occidente y la modernidad de los países árabes, sirvió de punto de partida de la llamada *Nahda* o renacimiento árabe. Entonces, el árabe clásico se adaptó a los nuevos tiempos aligerándose de ciertas estructuras anquilosadas y enriqueciéndose con nuevo vocabulario para adaptarse a la modernidad. Surgía así lo que pasó a denominarse el árabe moderno.

En la actualidad, el árabe moderno es la lengua oficial de los países arabófonos, así como también es la lengua de la administración, de los medios de comunicación, de la educación o de las relaciones internacionales. Se usa en un registro elevado para hablar y para escribir. No obstante, el árabe moderno no es la lengua materna de ningún arabófono, sino una lengua que se adquiere mediante el aprendizaje formal. Dado que las tasas de analfabetismo, según los actuales informes de la UNESCO, siguen siendo todavía altas, hay que considerar que si bien todos los arabófonos hablan árabe (L1) no todos tienen por qué dominar el árabe moderno (L2).

## **2.2. El alumnado arabófono y la cultura arabo-islámica**

Cuando hablamos de alumnado arabófono hacemos referencia, también, a aprendices mayoritariamente musulmanes, término este último que hace referencia a las personas que profesan el islam. En este sentido, los países árabes son de mayoría musulmana y su comunidad se caracteriza por tener una cultura distinta a la nuestra (Segura 2002), lo que supone la tenencia de patrones de conducta o creencias que difieren de los nuestros y que pueden repercutir en la interlengua (Villalba y Hernández 1995: 425-432).

### **2.2.1. El islam y su proyección**

El islam (Gómez García 2009: *s. v. islam*), nacido en la Península Arábiga en el siglo VII, es hoy la segunda religión del mundo, por detrás del cristianismo, con unos 1200 millones de fieles musulmanes presentes sobre todo en Asia y África. Los musulmanes, hombres y mujeres de cualquier origen étnico, social y cultural que voluntariamente profesan el islam deben seguir el camino marcado por Dios, *Allah*, que ha quedado establecido en el Corán. El islam se convierte así en el camino correcto que lleva a los musulmanes a la salvación. Los actos de los creyentes en la vida terrenal serán los que demuestren su fe a Dios, y así podrán conseguir ganarse el paso a la Vida Eterna. Como bien expresa Gómez García (2009: 161), creencia y actuación son inseparables en el islam y he aquí la explicación de que el

islam sea perceptible no solo en las actuaciones de carácter religioso, sino también en las de carácter social, político, ideológico o comunicativo.

Los musulmanes arabófonos, así como todos los musulmanes del mundo, comparten una serie de códigos que conviene destacar. Desde el punto de vista religioso, los musulmanes reconocen a un Dios único y realizan las obligaciones de culto establecidas en los cinco pilares del islam: la profesión de fe, la oración, la limosna, el ayuno del mes de Ramadán y la peregrinación a la Meca. En el plano socio-cultural, los musulmanes comparten algunas prácticas que los caracterizan como la vestimenta, la prohibición de algunos alimentos o el uso del calendario islámico. En el plano político, el islam no separa entre pensamiento religioso y político, ejemplo de ello, lo encontramos en la ley islámica (*charía*), fundamentada en fuentes como el Corán y la *Sunna*, que constituye el conjunto de prescripciones divinas que regulan los actos de los musulmanes en el plano religioso, moral, administrativo o político tal como ocurre en países como Arabia Saudí y, en menor medida, en países como Marruecos. En el plano ideológico, el islam también ha influido en distintas corrientes de carácter espiritualista como el sufismo, conjunto de creencias o rituales de carácter místico, o de carácter político como el islamismo, conjunto de proyectos ideológicos que se legitiman a partir del islam. Y en el plano comunicativo, el islam ha dejado huella en un buen número de expresiones de invocación a Dios de uso frecuente que tienen una importante utilidad funcional.

### **3. INTERFERENCIAS DE LA LENGUA ÁRABE Y LA CULTURA ÁRABO-ISLÁMICA**

Los distintos hábitos lingüísticos, pragmáticos y culturales de los aprendices arabófonos pueden dar lugar a interferencias lingüísticas (fonético-fonológicas y ortoépicas; morfo-sintácticas y léxico-semánticas) y extralingüísticas (comunicativo-pragmáticas y socio-culturales) especialmente observables en la interlengua de aprendices que tienen un nivel inicial o intermedio de español (A1, A2, B1). A continuación, se ofrecen algunos ejemplos ilustrativos de las interferencias más usuales de los aprendices arabófonos, extraídas de producciones escritas de estudiantes de primer curso de Estudios Hispánicos de la Universidad Mohammed-V de Rabat (Marruecos)<sup>2</sup> y que, en buena medida, tienen su origen en elementos compartidos entre el árabe marroquí (L1) y el árabe moderno (L2) y en códigos propios de la cultura arabo-islámica.

---

<sup>2</sup> Esta investigación fue realizada con una beca de investigación MAEC-AECID en la Universidad Mohammed-V de Rabat (Marruecos) donde se realizó un estudio de los errores más frecuentes observados en producciones escritas de aprendices arabófonos de español de origen marroquí.

### **3.1. Interferencias lingüísticas**

Ya se ha señalado que la interferencia lingüística es una de las estrategias que puede poner en marcha el alumnado arabófono para resolver un conflicto con la lengua española. Es entonces cuando el aprendiz considera que las reglas de su lengua propia, la lengua árabe, son universales, pudiendo esto dar lugar a errores en la interlengua (Santos de la Rosa, 2014:205-215). En este sentido, es interesante señalar que aunque existen divergencias entre las distintas variedades vernáculas árabes (L1) en todos los niveles de la lengua, sobre todo en el nivel léxico, debido a las distintas lenguas que han influido en su formación, existen también similitudes (Vicente 2008: 36-58). De igual modo, existen tantas semejanzas como diferencias entre las distintas variedades vernáculas (L1) y el árabe moderno (L2). No obstante, las interferencias de la lengua árabe más frecuentes en la interlengua de los arabófonos tienen su origen en elementos que están presentes tanto en la L1 como en la L2, al fin y al cabo, como bien expresa Giménez Reíllo (2019): «todo es árabe (aunque no siempre el mismo)».

#### **3.1.1. Interferencias fonético-fonológicas y ortoépicas**

El alumnado arabófono puede producir errores de tipo fonético-fonológico y ortoépico debido a una confusión vocálica entre e/i y o/u. La naturaleza de este error puede tener su origen en una interferencia de la lengua árabe dado que la coincidencia es parcial entre la L1, la L2 y el español. En el árabe moderno el sistema vocálico es más restringido existiendo solo tres vocales breves: a/i/u y tres largas â/î/û, en las variedades vernáculas árabes, como el marroquí, el sistema vocálico es más amplio y cuenta con alófonos o sonidos intermedios. De ahí que sea frecuente que se produzcan errores como *neveles*, *caracterestecas* o *Unión Oropea*.

También pueden aparecer errores ortoépicas debido al uso en español de grafías que no existen en el árabe vernáculo y/o moderno. Hablamos de la *p* y la *ñ*. De ahí errores como *montanias* o *esbaniul*. Igualmente, los arabófonos suelen producir otros errores derivados de la falta de puntuación y de mayúsculas en español. Como bien señalan Amador y Rodríguez (2001), en árabe las mayúsculas no existen y los signos de puntuación todavía en la actualidad continúan siendo aleatorios ya que su utilización no se extendió hasta bien entrado el siglo XIX por influencia de la colonización de las potencias europeas y la aparición de los primeros periódicos.

#### **3.1.2. Interferencias morfo-sintáticas**

El número: es habitual que en la interlengua de los aprendices arabófonos se observen interferencias de la palabra árabe *al-nās* (la gente) que en árabe se trata como un colectivo masculino plural. De ahí que se produzcan interferencias de la forma más usual de la L1 y la L2: *la gente de marruecos son muy amables / los*

*marroquíes son gentes hospitalarios y quieren mucho a los españoles / la gente aquí respetan mucho los españoles.*

El artículo: es habitual que el alumnado arabófono haga uso del artículo determinado en español en contextos donde este no es necesario. Esto se debe a una interferencia del artículo determinado árabe (*al-*) que equivale a *el, la, los, las* en español. El artículo determinado en árabe se utiliza con nombres comunes, es decir, con sustantivos de nombres concretos y con adjetivos sustantivados, así como también con nombres abstractos ya sean sustantivos o adjetivos. Cuando los nombres abstractos se usan en un sentido genérico siempre llevan artículo en árabe. La misma regla se aplica para los sustantivos que se usan en sentido general, como los nombres de los elementos naturales o materiales y el nombre de seres humanos y animales mencionados en sentido genérico que también llevan el artículo (Haywood 1992: 331-334). También es habitual observar el uso del artículo delante del topónimo Marruecos en árabe *al-Magreb* por imitación del término. De ahí errores como: *el Marruecos es un país muy bonito que tiene la paz, la libertad / el Marruecos (...) es el mejor país del mundo, en la que encontrarás lo que quieres: la civilización, la religión, la cultura, el buen clima.*

El demostrativo: la tricotomía *este/ese/aquel* en español no existen en la lengua árabe, que cuenta con un pronombre de proximidad (*hada*) equivalente a *este* y de lejanía (*dalika*) equivalente a *aquel* (Haywood 1992: 80-82). Sin embargo, a pesar de la existencia de estas dos formas para expresar la lejanía en el espacio y en el tiempo los arabófonos tienden a utilizar el demostrativo de proximidad siendo *este* el demostrativo que se utiliza en muchos contextos que en español necesitarían *ese/aquel*. Así se muestra en frases como: *yo me recuerdo muy bien de este día / voy a contar lo que pasó en este día, realicé mi sueño / nadie puede imaginar lo que me pasó en este día.*

Las preposiciones: se aprecian numerosos errores relacionados con las preposiciones en las producciones escritas del alumnado arabófono ya que le resulta muy complicado elegir la preposición correcta, pues en árabe, al igual que ocurre en español, una sola preposición tiene muchos significados. Los errores más frecuentes derivan de la interferencia de la preposición *fī* (en) que se usa en árabe, por ejemplo, delante de expresiones temporales que expresan el lugar en el que se produce la acción o el tiempo en que se realiza la misma (Haywood 1992: 388-389). De ahí que se produzcan errores como: *en este año deseo que apruebe en todos los modolos / puedes venir a marruecos en este verano.* También es frecuente observar la omisión de la preposición *a* delante del complemento directo de personas en español ya que en árabe no aparece dicha preposición: *elegí ( ) la chica más linda y la más inteligente del centro / amaban mucho ( ) los españoles.*

El complemento del nombre: la *idafa* es una estructura árabe que expresa una relación genitival entre dos sustantivos de forma que el primero va determinado

por el segundo mediante el artículo o bien mediante otras formas de determinación del nombre. Esta estructura tan usual en la lengua árabe equivale en español a un complemento del nombre y da lugar a la interferencia del artículo determinado detrás de la preposición *de*. Así se refleja en frases como: *lo que más me ha gustado son los profesores y el clima del estudio / la manera del estudiar / España es la mejor país del europa.*

Los verbos: el subjuntivo es uno de los modos verbales que presenta mayor problema para el alumnado arábófono. En árabe existen dos tiempos verbales: el perfectivo, que expresa acciones acabadas y el imperfectivo, que expresa acciones inacabadas. Este último tiene a su vez tres modos: el indicativo, el subjuntivo y el condicional. Aunque el subjuntivo expresa en árabe deseo o intención tiene también usos y funciones que no se corresponden con el amplio abanico de posibilidades que ofrece el español (Haywood 1992: 114-115). De este modo, en caso de conflicto con el subjuntivo, los arábófonos tienden a utilizar el indicativo (presente o futuro) por ser la forma más usual en español. De ahí que, especialmente en las oraciones subordinadas sustantivas, se observen errores como *deseo que este día llega rápidamente / ojalá que seré en marruecos / esperan a que sus hijos tendrán buenas notas.*

La coordinación: en árabe se utiliza con mucha frecuencia la conjunción coordinada *wa* y *fa* (y), esta segunda solo para casos específicos. La conjunción coordinada sirve en árabe para unir frases, nombres o para establecer relación entre palabras aisladas, cuando en español solo estarían separadas por signos de puntuación como las comas. En árabe, además, no es extraño que las oraciones empiecen por *wa* o *fa*. Debido a la influencia de las lenguas europeas la conjunción *wa* y *fa* se utiliza con menos frecuencia, pero en los textos árabes llama la atención el uso continuado de *wa* (Haywood 1992: 405-407). Por tanto, se observa en las producciones, sobre todo escritas, de los arábófonos el uso del polisíndeton, no solo porque y es el nexo más recurrente para la unión de las frases en español sino también porque se produce una interferencia de *wa* y *fa*. De ahí errores como: *y espero obtener buenas notas y terminar para realizar mis objetivos y mis sueños y para vivir una vida buena / escribame una carta donde se hablas de España y los españoles y sus costumbres.*

La subordinación: las oraciones de relativo son parecidas en árabe y en español. Sin embargo, desde un punto de vista gramatical, hay una serie de diferencias que hacen que ciertos elementos usuales de la lengua árabe se transfieran a la lengua meta. En árabe existe el pronombre relativo masculino y femenino en singular, plural y dual. Siempre aparece detrás de un sustantivo determinado, y cuando el pronombre relativo hace referencia a un sujeto distinto al sujeto de la oración principal es necesario hacer referencia a este por medio de un pronombre afijado al verbo o a una preposición (generalmente un pronombre de tercera persona) (Haywood 1992: 265-267). De este modo, se observa la omisión del pronombre relativo cuando

el antecedente está indeterminado: *vi una chica tan bellísima ( ) tenía una cara blanca*; o la omisión de preposición delante del relativo: *hay gentes ( ) que gustan Marruecos*; así como también es frecuente observar la traducción del pronombre afijo cuando los sujetos de la oración principal y de relativo son distintos: *momentos extraordinarios que jamás los olvidaré*.

### **3.1.3. Interferencias léxico-semánticas**

La confusión entre lexemas dependientes de una misma combinatoria sintáctica o pragmática, como *hay/estar/tener/ser/estar*, puede resultar un problema especialmente para el alumnado arábfono, pues el verbo *kana (ser)* no diferencia entre *ser/estar*, se omite en presente y también puede expresar *haber*, si bien el verbo *kana* no puede usarse como impersonal. Cabe añadir que el verbo *tener* existe en árabe aunque no suele utilizarse para expresar nuestro *tener* (Haywood, 1992: 76), por ello, la lengua árabe utiliza expresiones introducidas por partículas como *li o 'inda* más el pronombre afijo. De ahí la aparición de errores como: *estaba la chica más feliz de todo el mundo / por eso estuvimos miedo / tienes que bajar al sur donde hay el Sahara*.

## **3.2. Interferencias extralingüísticas**

Los conocimientos que el alumnado arábfono tiene sobre la cultura, las rutinas o las convenciones sociales relativas a la lengua española pueden verse alterados por el choque entre ambas culturas si el mundo compartido por la cultura arabo-islámica no coincide con el de la lengua meta (Instituto Cervantes 2019: s.v *conocimiento del mundo*). De este modo, algunos de los códigos de la comunidad musulmana pueden reflejarse en la interlengua cuando los aprendices tratan como universales comportamientos o creencias propios de la cultura arabo-islámica (Villalba y Hernández 1995: 429-430). Es habitual, por tanto, observar interferencias de frases jaculatorias o de invocación a Dios así como referencias a acontecimientos históricos del pasado o del presente arabo-islámico o sensibilidad ante ciertos códigos propios de la comunidad musulmana relacionados con algunos alimentos.

### **3.2.1. Interferencias comunicativo-pragmáticas**

Los arábfonos musulmanes utilizan en sus conversaciones habituales una serie de expresiones breves y fervorosas de invocación a Dios (Moscoso 2004: 203-204), presentes tanto en la L1 como en la L2, que sirven para rezar, para saludar o para expresar gratitud (Del Brío 2019:5-6). Algunas de las expresiones jaculatorias más usuales a las que hacemos referencia son *Al-hamdulillah* (Gracias a Dios) o *Insha Allah* (Si Dios quiere), dos locuciones que, como bien señala Del Brío (2019: 6, 31-32), tienen un uso socialmente fijado, quedando su valor semántico en un segundo plano.

*Al-hamdudillah* es una expresión jaculatoria que los arabófonos utilizan en distintos contextos para responder ante un saludo, dar la bienvenida o expresar agradecimiento. Con frecuencia, los aprendices arabófonos traducen al español dicha locución cuando expresan agradecimiento en la interlengua: *gracias a dios, toda mi vida está llena de instantes / mi profesora de español me ha propuesto de hacer los estudios hispánicos, y gracias a Dios y a ella, también hoy estoy en la universidad con nuevos amigos.*

*Insha Allah* es otra de las expresiones que el alumnado arabófono emplea en distintas situaciones comunicativas para aceptar invitaciones, referirse a situaciones futuras, expresar incertidumbre o deseo. De ahí que sea frecuente la interferencia de esta expresión, ya sea en árabe o traducida al español, en oraciones que expresan deseo: *ojalá pueda viajar a España este año inchaallah / deseo mucho aprobar si dios quiere.*

### **3.2.2. Interferencias socio-culturales**

Las relaciones entre España y los países árabe-islámicos, especialmente Marruecos, han sido constantes desde tiempos de los romanos a través del Estrecho de Gibraltar que ha funcionado como un nexo comunicante entre ambas culturas. Algunos acontecimientos históricos del pasado y del presente son parte del ideario de los arabófonos, especialmente marroquíes, siendo frecuente observar en su interlengua alusiones a los ocho siglos de historia hispano-árabe (711-1492) para justificar la vecindad hispano-marroquí: *Ya como sabes, España y Marruecos han tenido una historia común de ocho siglos; por supuesto hemos tenido unos conflictos y desacuerdos pero hemos llegado siempre a superar todo porque somos hermanos, somos vecinos y tenemos mucho en común, tenemos la historia, y esto no se puede olvidar;* también se observan referencias a la marroquinidad del Sáhara Occidental que estuvo bajo influencia española en vísperas de Protectorado (1912-1956) hasta 1976: *Marruecos es un país bonito con sus paisajes en el “sahara marroquí”, además de la naturaleza en primavera en el campo.* Y no menos interesantes son, también, las alusiones a la situación económica de Marruecos que impulsa a los marroquíes a emigrar a España: *como sabemos (...) en Marruecos hay problemas del paro y la pobreza a causa de estos problemas se trata el fenómeno de la emigración clandestina, por eso la mayoría de los emigrantes que habeis visto en España, que es el Dorado, son pobrecitos y alfabetos pero también hay una emigración de los jóvenes que tienen carreras y un alto nivel de estudios a causa del paro.*

A pesar de la cercanía entre España y algunos países árabes, como los que configuran el magreb, existen serias dificultades para que los ciudadanos obtengan un visado que les permita viajar a España. Muchos aprendices, por tanto, solo tienen

acceso a la sociedad y cultura española a través de los medios de comunicación, internet, libros o centros españoles, por ejemplo. Por ello, es habitual que los aprendices tengan ideas estereotipadas de la sociedad y la cultura española, que además, chocan con algunos de los códigos de la comunidad musulmana como el cerdo o el alcohol: *yo quiero decir que a través de la publicidad y las informaciones que veamos cada día en el telediario o en internet creo que España es un país moderna y desarrollada, además los españoles son gentes buenos y los marroquíes tenemos oportunidades laborales (...) la gente aquí piensa que a los españoles les gustan las fiestas, los bares y comidas prohibidas como el jamón.*

#### 4. CONCLUSIONES

Los estudios de interlengua corroboran que las interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales de los aprendices arabófonos son una realidad cotidiana, comprensible y natural en el aula de ELE/L2, reflejando los esfuerzos que los aprendices realizan para comunicarse y para formular hipótesis sobre la lengua meta.

En el caso de los aprendices arabófonos, las interferencias lingüísticas, son aquellas que tienen su origen en elementos no marcados de la lengua árabe, es decir, en los más usuales que están presentes tanto en las variedades vernáculas (L1) como en el árabe moderno (L2) y que se producen cuando una estructura en español no existe en la lengua árabe o si solo hay una coincidencia parcial entre ambas estructuras. En cuanto a las interferencias extralingüísticas, se observa el uso de frases jaculatorias de uso frecuente en situaciones y contextos de la vida cotidiana de la comunidad arabo-islámica, así como también se intercala el conocimiento del mundo que tienen los arabófonos sobre la cultura de la lengua española en función de las relaciones hispano-árabes o las percepciones de la comunidad arabo-islámica.

Conocer el perfil lingüístico y cultural de los aprendices arabófonos ayuda a los profesores de español a comprender los procesos que originan las interferencias que se producen en su interlengua y a adaptar o elaborar materiales didácticos acordes con las especificidades de este grupo meta.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADOR, Marta y Javier RODRÍGUEZ (2001): «Bosquejos de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos». *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 31, [en línea], disponible en <[http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_arabe.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html)> [consultado en marzo de 2019].
- BENYAYA, Zineb (2006): *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada:

- Universidad de Granada, [en línea], disponible en <<http://hera.ugr.es/tesisugr/15929449.pdf>> [consultado en febrero de 2020].
- DEL BRÍO NIETO, Alba (2019): *Aproximación al estudio de las jaculatorias en el marco de la enseñanza del árabe/L2 para hispanohablantes: estado de la cuestión, análisis y aportación preliminar*. Salamanca: Universidad de Salamanca, [en línea], disponible en <<http://hdl.handle.net/10366/140395>> [consultado en marzo de 2019].
- EL-MADKOURI, Mohamed y Beatriz, SOTO (2009): «Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: la adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España». *Revista Electrónica de Investigación y Didáctica*, 1, 2, 3-37, [en línea], disponible en <<http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php>> [consultado en febrero de 2020].
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERRANDO, Ignacio (2001): *Breve historia de la lengua árabe*. Zaragoza: Pórtico Librerías.
- GIMÉNEZ REILLO, Antonio (2019): «¿Qué es el árabe?», *Blog Anís del moro*, [en línea], disponible en <[www.anisdelmoro.blogspot.com](http://www.anisdelmoro.blogspot.com)> [consultado en marzo de 2019].
- GÓMEZ GARCÍA, Luz (2009): *Diccionario de islam e islamismo*. Madrid: Espasa.
- HAYWOOD, John (1992): *Nueva gramática árabe*. Madrid: Coloquio.
- INSTITUTO CERVANTES (2019): *Diccionario de términos clave de ELE*, [en línea], disponible en <<https://cvc.cervantes.es>> [consultado en marzo de 2019].
- MOSCO GARCÍA, Francisco (2004): *Esbozo gramatical del árabe marroquí*. Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha.
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, Luis Roger (2005): *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca virtual redELE, 4, [en línea], disponible en <<http://hdl.handle.net/11162/76246>> [consultado en febrero de 2020].
- SALGADO SUÁREZ, Rosa (2016): «La identidad lingüística de los aprendices arábfonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arábfonos marroquíes». *Tonos Digital*, 31, [en línea], disponible en <<http://www.tonosdigital.es>> [consultado en marzo de 2019].
- SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada (2014): «Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arábfonos para profesores de enseñanza del español», en Eva Bravo- García *et al.* (ed): *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Helsinki: Universidad de Sevilla, 189-220.
- SANTOS GALLARDO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

- SEGURA I MAS, Antoni (2002): *Aproximación al mundo islámico*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- VICENTE, Ángeles (2008): «Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes», en Federico Corriente et al. *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y de Oriente Próximo, 19-67.
- VICENTE, Ángeles (2011): «La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación», *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección árabe-islam*, 60, 353-370, [en línea], disponible en <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/18628>> [consultado en marzo de 2019].
- VICENTE MOLINERO, María del Carmen y María del Carmen HORNO CHÉLIZ (2016): «Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición del español peninsular. El ámbito de los saludos». *Dirâsât Hispânicas*, 3, 141-163.
- VILLALBA MARTÍNEZ, Feliz, y HERNÁNDEZ GARCÍA, María (1995): «Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados». *Didáctica*, 7, 425-432.

# LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA LITERATURA SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO

MILEY ANTONIA ALMEIDA GUIMARÃES  
Universidad de Salamanca

## 1. INTRODUCCIÓN

La lingüística brasileña dispone actualmente de una extensa literatura sobre fenómenos en variación y cambio lingüístico en el portugués de Brasil (PB). Descripciones del habla de brasileños de diversas partes del país han impulsado una rica producción académica en forma de disertaciones, tesis, artículos, libros e incluso nuevas gramáticas (*cf.* Perini 2010, 2016; Castilho 2010; Bagno 2012). Una parte considerable de esta producción bibliográfica enfatiza la distancia entre la gramática del PB hablado —incluso por brasileños con educación superior completa (se destaca aquí el Proyecto NURC<sup>1</sup>)— y lo que sigue prescrito en la gramática tradicional.

Entre los aspectos morfosintácticos más recurrentes en la literatura que trata del PB usado por hablantes escolarizados y que, a su vez, se contrastan con los pre-

---

1 El Proyecto Norma Urbana Culta (Nurc) consiste en un trabajo de documentación y descripción del portugués de hablantes con educación superior completa nacidos en las capitales brasileñas de Recife, Salvador, Río de Janeiro, São Paulo y Porto Alegre. Creado en la década de 1960, su objetivo ha sido el de documentar, por medio de grabaciones de audio, el habla culta brasileña en sus aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos, lexicales y discursivo-pragmáticos.

ceptos gramaticales se destacan: 1) la colocación pronominal predominantemente proclítica incluso en contextos que según la gramática normativa serían de uso enclítico (*Me dá um cigarro*, ‘*Me da un cigarrillo*’), 2) la ausencia de clíticos acusativos de tercera persona (*Eu comprei o livro, mas ainda não li Ø*, ‘He comprado el libro pero todavía no he leído Ø’), 3) el uso de la preposición *em* (‘en’), y de sus formas contractas *no(s)*, *na(s)*, en vez de la preposición *a*, acompañando determinados verbos de movimiento (*Vou no mercado*, ‘Voy en el mercado’), 4) el uso de *ter* (‘tener’) en construcciones existenciales en lugar de *haver* (‘haber’) (*Tem muita gente na festa*, ‘Tiene mucha gente en la fiesta’), 5) el uso de *que* como «relativo universal» (*A casa que morei*, ‘La casa que viví’).

El desuso de los clíticos acusativos de 3ª persona, por mencionar alguno de los fenómenos enumerados, es parte de diversos estudios sociolingüísticos (Omena 1978; Tarallo 1983; Duarte 1986; Bagno 2000; entre varios otros), y también generativistas. Corrêa (1991), por ejemplo, observa que esta variante de objeto directo anafórico no está presente en el habla de niños brasileños cuando inician su escolarización, los cuales optan por la forma nula o por el empleo del nominativo *ele/ela* (‘él/ella’), variantes que, al contrario del clítico acusativo de 3ª persona, serían auténticamente vernáculos y no «aprendidas» vía escolarización. Cyrino (1990), a su vez, hipotetiza que hubo un cambio paramétrico en el paradigma pronominal del PB. Esta «no vernacularidad» del clítico acusativo de 3ª persona ha sido reafirmada en diversos estudios posteriores (cf. Freire 2011).

Por las considerables divergencias entre el uso lingüístico real y lo que viene prescrito en los compendios gramaticales, estudiosos de diversas vertientes teóricas han considerado que el PB cuenta con una gramática propia, ya apartada del portugués europeo. El lingüista brasileño Tarallo (1983), por ejemplo, adepto de aproximaciones entre enfoques variacionistas y generativistas, demostró diacrónicamente que el PB ya tenía sus características gramaticales consolidadas en el cambio del siglo XIX al XX.

De hecho, se sabe que la lengua portuguesa en el Brasil del siglo XIX tenía diferencias sustanciales con relación al portugués europeo, tanto debido al contacto con lenguas indígenas y africanas como a la conservación de formas provenientes del portugués clásico. Sin embargo, la norma finalmente adoptada como estándar en Brasil tuvo como referencia el portugués europeo moderno (practicado por escritores portugueses del período romántico), lo que, por consiguiente, se tradujo en una negligencia de las características ya consolidadas de la variedad brasileña del portugués.

Según algunos autores, como Pagotto (1998), el no haber tenido en cuenta la norma corriente del PB se debió a un «proyecto de nación» forjado por las élites brasileñas de finales del siglo XIX: la aproximación a la cultura europea (y a su lengua) sería una manera de distinguirse de otros miembros de la sociedad, y como el acceso a la norma estándar solo sería posible mediante una educación rigurosa

(privilegio de pocos), estaba garantizado el proceso de exclusión (Pagotto 1998: 55). Conviene destacar que, en este contexto, las propuestas de «brasilización» de la norma estándar terminaron siendo completamente desaprobadas, puesto que eran asociadas a influencias lingüísticas del entonces denominado *pretogués*, considerado una degeneración lingüística (Faraco 2004, 2016).

Este trabajo trata de verificar si estos icónicos avances en los estudios sobre el PB se han reflejado de algún modo en artículos y tesis relacionados a la enseñanza y aprendizaje del portugués brasileño por hablantes de otras lenguas (PBHOL). Se conoce que hasta finales de los años 1990 ya había una robusta literatura en descripción y análisis del PB, ¿cómo esta podría reflejarse en la producción académica en PBHOL del inicio del siglo XXI hasta hoy? Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica de la producción académica sobre la enseñanza y aprendizaje del PBHOL en las bases de datos Web of Science (SSCI, A&HCI, CPCI-SSH, BKCI-SSH, ESCI), SciELO, Scopus y en el brasileño Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior), abarcando el período de 2003 a 2017.

## 2. METODOLOGÍA

En Web of Science (WoS), SciELO y Scopus, buscamos artículos, capítulos de libro, reseñas y trabajos publicados en actas de congreso; en el caso del Catálogo Capes, la búsqueda se restringió a tesis de doctorado. Cabe resaltar que, además del término PBHOL, se incluyeron en la búsqueda los términos «portugués (como) lengua extranjera», «portugués (como) segunda lengua», «portugués (como) lengua adicional», «portugués (como) lengua no materna», «portugués (como) lengua de herencia» y «portugués (como) lengua de acogida», en los idiomas portugués e inglés, siempre y cuando referentes a la variedad brasileña del portugués.

Encontramos 204 trabajos en total: 111 en las bases de datos WoS, SciELO y Scopus, y 93 en el Catálogo Capes (tesis). Enseguida, aislamos los trabajos en PBHOL<sup>2</sup> centrados en la enseñanza y aprendizaje de algún aspecto gramatical (fonético-fonológico o morfosintáctico) del PB y, entre estos, los trabajos con enfoque en uno o más fenómenos lingüísticos en variación y cambio en el PB<sup>3</sup>.

En la Figura 1 se puede visualizar la cantidad total de trabajos encontrados pertenecientes a cada categoría y su clasificación en subconjuntos, conforme se realizó la recogida de los datos.

---

2 El término «portugués brasileño por hablantes de otras lenguas» (PBHOL) abarca en este trabajo todas las acepciones mencionadas en el párrafo anterior.

3 Conviene resaltar que no se consideraron trabajos cuyo contenido se restringía a la variación en la interlengua de aprendices de PBHOL.

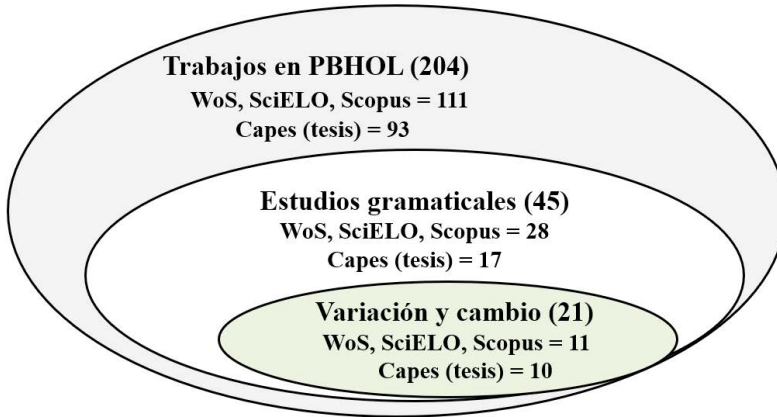


Fig. 1: Producción académica en PBHOL (2003-2017), con destaque para los estudios gramaticales y de variación y cambio lingüístico

### 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se observó que, de los 204 trabajos publicados en el área de PBHOL entre los años 2003 y 2017, solamente 45 (22%) trataron del aprendizaje de aspectos gramaticales del PB; no obstante, parte significativa de estos estudios gramaticales (21/45; 47%) enfocó fenómenos en variación y cambio lingüístico. Cuando se analiza esta producción en cinco períodos de tiempo (2003-2005; 2006-2008; 2009-2011; 2012-2014; 2015-2017), se pueden observar algunos patrones interesantes.

En el Catálogo Capes (*vid. Fig. 2*), la mitad de las tesis encontradas en el área de PBHOL entre los años 2003 y 2005 (3/6) trata de un algún aspecto gramatical en variación y cambio lingüístico. No obstante, se observa que, después de este primer período, no hay aumento significativo en el número de tesis en PBHOL que tratan de aspectos gramaticales (la cantidad no sobrepasa 5 por período: 2003-2005 = 3, 2006-2008 = 5, 2009-2011 = 1, 2012-2014 = 3, 2015-2017 = 5). Sin embargo, las tesis que se ocupan de la variación y cambio lingüístico permanecen presentes en estos estudios de modo relevante, como se puede observar por la proximidad entre las líneas correspondientes a los estudios gramaticales en PBHOL y a la variación y cambio lingüístico en PBHOL.

En contraste con los resultados referentes a las tesis en PBHOL que tratan de aspectos gramaticales —incluidas las que tratan de variación y cambio lingüístico—, se observa, en el período 2006-2008, un aumento significativo en el número total de tesis en PBHOL: de 6 tesis en el período 2003-2005 se pasa a 16 en 2006-2008. Luego sigue un período de estabilización (se encuentran 16 trabajos en el

período 2009-2011 y 18 en 2012-2014) y, a continuación, surge un nuevo período de aumento de la producción, esta vez de modo más acentuado: en el último período analizado (2015-2017), encontramos 37 tesis en el área de PBHOL, un poco más del doble que en períodos anteriores.

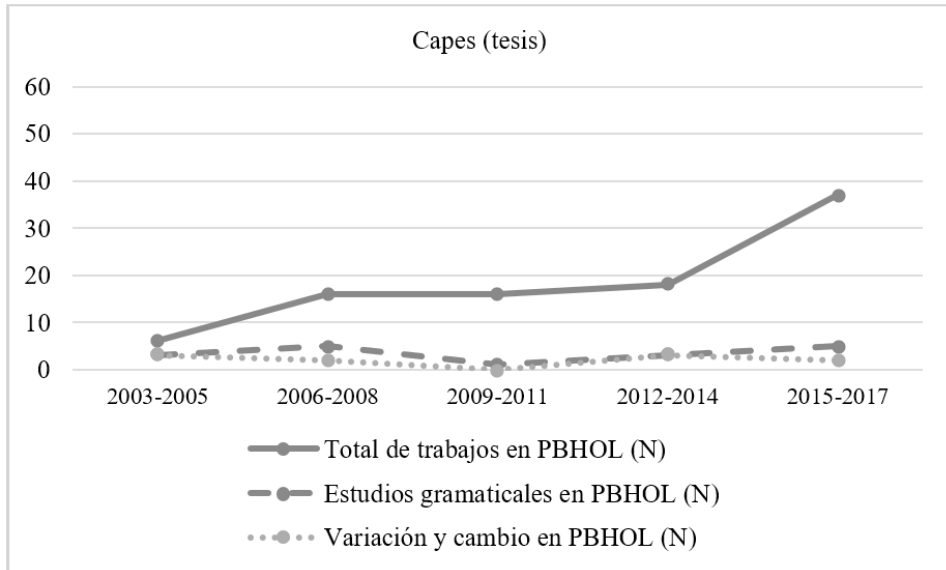


Fig. 2: Producción académica en PBHOL en el Catálogo Capes (tesis) (2003-2017)

El significativo distanciamiento entre la curva referente al total de trabajos y la referente a los estudios gramaticales revela en parte los nuevos rumbos tomados por la investigación en el ámbito del PBHOL, tales como el mayor protagonismo de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) aplicadas a la enseñanza/aprendizaje del PBHOL, los estudios interculturales, la enseñanza/aprendizaje direccionada a públicos específicos (hijos de expatriados brasileños o personas en situación de refugio en Brasil) o la formación docente, muchos de los cuales no suelen establecer consideraciones de orden gramatical.

En las bases de datos WoS, SciELO y Scopus, se nota una subida más acentuada de la producción académica en PBHOL en el transcurso del tiempo, principalmente entre el penúltimo y el último período: son 25 trabajos en 2012-2014 y 55 en 2015-2017 (*vid. Fig. 3*). Sin embargo, el número de trabajos referentes a aspectos gramaticales se mantuvo relativamente estable en el período en análisis, con poca variación en el transcurso del tiempo. Los estudios gramaticales encontrados en

esas bases de datos, de manera análoga a las tesis del Catálogo Capes, no han acompañado la curva del total de trabajos en PBHOL, demostrando, una vez más, un acrecentamiento de la producción académica en PBHOL que abarca temas ajenos a los estudios gramaticales.

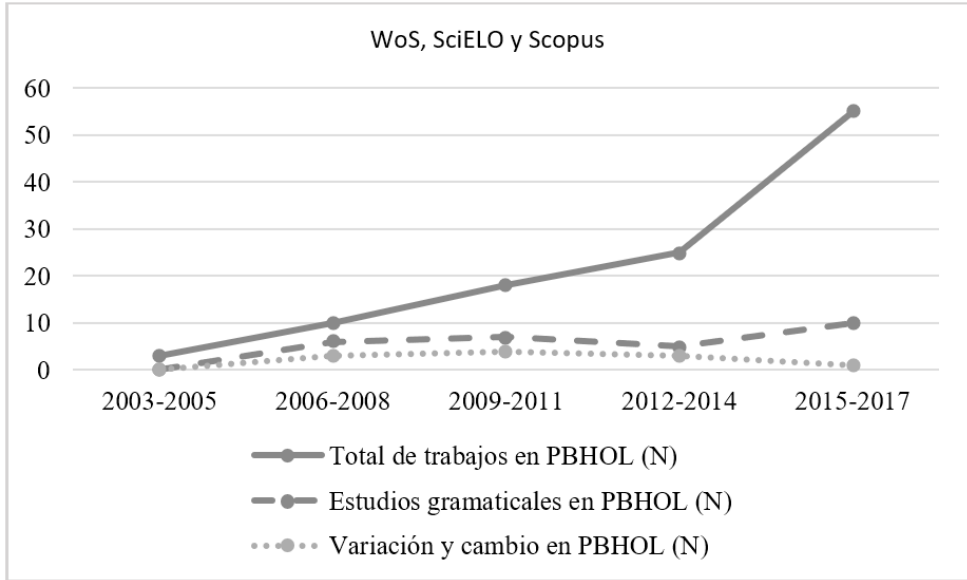


Fig. 3: Producción académica en PBHOL en las bases de datos WoS, SciELO y Scopus (2003-2017)

Inicialmente (2003-2005), son solo 3 los trabajos en el área de PBHOL presentes en las bases de datos WoS, SciELO y Scopus, siendo que ninguno de ellos aborda estudios gramaticales y, por consiguiente, fenómenos en variación y cambio lingüístico. Se nota que no hay picos significativos en el número de estudios gramaticales en PBHOL, exceptuándose un ligero aumento en el último período (2003-2005 = 0, 2006-2008 = 6, 2009-2011 = 7, 2012-2014 = 5, 2015-2017 = 10).

Una vez más se observa la proximidad entre las líneas referentes a los estudios gramaticales y a los de variación y cambio lingüístico, demostrando que la sociolingüística sigue presente en gran parte de estos estudios. Sin embargo, en el último período (2015-2017), solo hay un estudio que conlleva el tema de la variación y cambio lingüístico, un tema antes frecuentemente presente en los estudios gramaticales en PBHOL pasa a ser apenas enfocado en este último período.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Al analizarse la evolución de la producción académica en PBHOL, tanto en el Catálogo Capes (tesis) como en las bases de datos WoS, SciELO y Scopus, se nota claramente la disociación entre el total de trabajos en PBHOL y el total de estudios gramaticales, incluidos los de variación y cambio lingüístico. Inicialmente juntos —una parte de la producción inicial en PBHOL conlleva consigo justamente cuestiones de orden gramatical— se direccionan hacia una tendencia, cada vez más creciente, de alejamiento. Afortunadamente, este panorama se debe a los nuevos campos centrales de batalla en el área del PBHOL, tales como la enseñanza y aprendizaje del PB como lengua de herencia o como lengua de acogida, la formación docente y las TICs, enfoques que no necesariamente cubren aspectos lingüísticos, pero que son fundamentales para el desarrollo integral del área. Sin embargo, se demuestra que la complejidad sociolingüística brasileña sigue necesitando de profundización y más espacio en el área de PBHOL: el aprendiz necesita conocer y practicar usos reales de la lengua. No es inusual que todavía hoy en día los maestros lidien en clase con normas lingüísticas conflictivas, y que la sociedad brasileña siga experimentando prejuicios no solo contra sus variedades populares sino también contra las variedades utilizadas por los brasileños con estudios universitarios, ya que históricamente estas no coinciden estrictamente con lo que es prescrito por la gramática tradicional.

Los resultados de esta investigación apuntan a que efectivamente hubo influencia de los estudios sobre variación y cambio lingüístico del portugués brasileño en las publicaciones académicas en el área del PBHOL durante el período en análisis. Sin embargo, se pone de relieve, que estos no han causado gran impacto en el área, una vez que los estudios gramaticales, de donde emergen, han perdido impulso en la investigación reciente en PBHOL.

La investigación en el área de la enseñanza del portugués brasileño que aboga por una educación basada en la variación lingüística, en la formación sociolingüística de los profesores, y que privilegia la enseñanza de las variedades lingüísticas de prestigio sin desvalorización de las demás (*cf.* Bagno 2000; Bortoni-Ricardo 2005; Zilles y Faraco 2015) es de fundamental importancia para el área de PBHOL, además de no ser incompatible, sino incorporable, a los estudios que enfocan temas de mayor vigor en los estudios hodiernos del ámbito, tales como son las TICS o la enseñanza a públicos específicos.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAGNO, Marcos (2000): *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola.

- BAGNO, Marcos (2012): *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005): *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- CASTILHO, Ataliba (2010): *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CYRINO, Sonia Maria (1990): *O objeto nulo no português do Brasil: uma mudança paramétrica?*, ms., Universidade de Campinas.
- CORRÊA, Vilma Reche (1991): *Objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (1986): *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FARACO, Carlos Alberto (2004): «Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós», em Marcos Bagno (ed.): *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 37-61.
- FARACO, Carlos Alberto (2016): *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FREIRE, Gilson Costa (2011): «Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana». *Revista da Abralín*, 11-32.
- OMENA, Nelize Pires de (1978): *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PAGOTTO, Emilio (1998): «Norma e condescendência: ciência e pureza». *Línguas Instrumentos Linguísticos*, 49-68.
- PERINI, Mário (2010): *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- PERINI, Mário (2016): *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TARALLO, Fernando (1983): *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. PhD thesis, University of Pennsylvania.
- ZILLES, Ana Maria y Carlos Alberto FARACO (eds.) (2015): *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.



# 174

colección  
**estudios**

Los trabajos científicos que recoge este volumen están organizados en cuatro ejes temáticos: I. Estudios de fonética, gramática y pragmática; II. Sociolingüística; III. Historia de la lengua y estudios clásicos; y IV. Enseñanza del español y otros idiomas como lengua extranjera.



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha