

LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA COMO PUENTE ENTRE CULTURAS

EDITORES

Raúl Fernández Jódar
Joanna Nowak-Michalska
Xavier Pascual-López
Małgorzata Spychała-Wawrzyniak
Agata Wolarska-Sobocińska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

La lingüística hispánica como puente entre culturas

UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA FILOLOGIA ROMAŃSKA NR 86

La lingüística hispánica como puente entre culturas

editores

Raúl Fernández Jódar

Joanna Nowak-Michalska

Xavier Pascual-López

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Agata Wolarska-Sobocińska



POZNAŃ 2022

Recenzenci: prof. Antonio María López González
dr Cecylia Tatoj
prof. Armando González Salinas

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2022



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych
4.0 Międzynarodowe

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki: K. & S. Szurpit
Redaktor techniczny: Dorota Borowiak
Łamanie komputerowe: Marcin Tyma

ISBN 978-83-232-4164-5 (Print)
ISBN 978-83-232-4165-2 (PDF)
DOI: 10.14746/amup.9788323241652
ISSN 0554-8187

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Wydanie I. Ark. wyd. 15,50. Ark. druk. 15,125
DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Índice

Prólogo	7
-------------------	---

SECCIÓN 1: LINGÜÍSTICA

Rafael Cano Aguilar

Tipologías textuales y organización del discurso en la historia del español (de la Edad Media a los Siglos de Oro)	13
--	----

Eva M.^a Domínguez Noya y M.^a Paula Santalla del Río

<i>Excepto, incluso</i> : estructuras no predicativas delimitativas en CSA y otros corpus del español sintácticamente anotados	27
--	----

Óscar García Marchena

Sintaxis y uso de <i>adonde</i> en español oral	45
---	----

Tomás Jiménez Juliá

<i>El que</i> y <i>aquel que</i> . Dos formas relativas diferentes	61
--	----

Xavier Pascual-López

Cambio semántico en los fraseologismos: el caso de echar leña (o aceite) al fuego	73
---	----

Magdalena Sędek

Entre humor y denuncia sociopolítica: hacia una decodificación pragmático-cognitiva de viñetas periodísticas multimodales	87
---	----

Galina Vólkina y Paola Yunuen Rizo González

Decodificación de los acrónimos del español	101
---	-----

Natalia Wiśniewska

Los entrenadores personales en Instagram. El uso de los operadores discursivos en las cuentas de <i>influencers</i> españoles más seguidas	117
--	-----

SECCIÓN 2: DIDÁCTICA

Raúl Fernández Jódar

La influencia del proceso de enseñanza/aprendizaje en el reconocimiento y la percepción del registro coloquial	131
--	-----

Paulina Nowakowska

El empleo de la dramatización para el fomento del aprendizaje emocional en el aula de ELE	143
---	-----

Carla María Míguez Álvarez y Miguel Cuevas Alonso

Comprensión de textos y habilidades lectoras básicas en lengua española. El ciclo medio de Educación Primaria 155

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

La importancia del enfoque constructivista en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva intercultural 167

SECCIÓN 3: TRADUCCIÓN**José Antonio Calzón García**

Paratextualidad y estrategias pragmáticas en la traducción del *Lazarillo*. El caso del asturiano 185

Barbara Galant

Los retos de la traducción infantil, un estudio de casos de la traducción polaca de dos tomos de la serie *Manolito Gafotas* 195

Ewa Urbańczyk

Así por esta mi sentencia, lo pronuncio, mando y firmo. Un breve estudio de la repetitividad en la traducción jurídica 213

Verónica Del Valle Cacula

Reflexiones sobre las necesidades de formación entre el alumnado de traducción jurídica 229

Prólogo

La importancia del hispanismo y de la lingüística española en Polonia no ha dejado de crecer en los últimos años, lo que a su vez ha provocado que lingüistas de diferentes países hayan mostrado su interés en participar en proyectos polacos en los que presentar el resultado de sus investigaciones. Un ejemplo de ello es la monografía que el lector tiene entre sus manos. En ella participan un total de diecinueve autores, cuyas dieciséis propuestas se dividen en tres secciones: lingüística, didáctica y traducción.

La sección dedicada a la lingüística incluye ocho textos que van desde la lingüística histórica hasta la descripción del español de las redes sociales. En el primer artículo, Rafael Cano Aguilar analiza diversos aspectos de la oración compleja en relación con la organización textual, tomando para ello un variado corpus textual formado de 24 textos, principalmente de prosa, de los siglos XII al XVII. En el siguiente artículo, Eva M.^a Domínguez Noya y M.^a Paula Santalla del Río, circunscribiéndose al ámbito de la sintaxis y la lingüística del corpus, se ocupan de cómo se examinan las estructuras configuradas en torno a *excepto/incluso* y similares en un corpus sintácticamente analizado. A continuación, Óscar García Marchena analiza la combinatoria y el uso de la forma *adonde*, demostrando que existen en la lengua oral y en los corpus de español otros usos de la forma <*a donde/adonde*> no descritas en las gramáticas. Por su parte, Tomás Jiménez Juliá, en su artículo de gramática histórica, subsana un error en la descripción gramatical tradicional: la errónea asignación de las formas *el que* y *aquel que*, referencialmente equivalentes, a un falso origen común en la construcción latina *is quid*, a través del latín tardío *ille quid*. A su vez, Xavier Pascual-López, en su artículo sobre fraseología y apoyándose en el paradigma teórico de la lingüística cognitiva, analiza diacrónicamente el uso del modismo polisémico español *echar leña/aceite al fuego* para estudiar su significado a través del tiempo. A continuación, Magdalena Sędek describe los mecanismos cognitivo-pragmáticos implicados en la decodificación e interpretación del humor gráfico sociopolítico y los ejemplifica mediante el análisis de dos viñetas de humor gráfico tomadas de la prensa española. Por su parte, Galina Vólkhina y Paola Yunuén Rizo González analizan en su artículo el proceso de percepción del significado de los acrónimos, es decir, la manera y los niveles en los que estas unidades léxicas son

comprendidas por parte del oyente. Finalmente, Natalia Wiśniewska, en su texto enmarcado en el ámbito del análisis del discurso, presta atención a las producciones lingüísticas desarrolladas en el novedoso e influyente mundo de las redes sociales, y más específicamente al discurso de los *influencers* de Instagram.

La siguiente sección está dedicada a la didáctica e incluye cuatro textos. En el primero de ellos, Raúl Fernández Jódar, valiéndose de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera, ejemplifica el modo en el que el proceso de enseñanza afecta a la competencia léxica en relación con los registros, en especial con una selección de elementos pertenecientes al registro coloquial. En el siguiente artículo, Paulina Nowakowska explora el impacto de un programa basado en la dramatización teatral en el desarrollo del aprendizaje emocional de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera de nivel A2-B1. A continuación, Carla María Míguez Álvarez y Miguel Cuevas Alonso presentan los resultados de una investigación realizada con escolares españoles de 3.º y 4.º de primaria (8-10 años) cuyo objetivo es examinar la relación entre la comprensión lectora y habilidades tales como conocer los sonidos de las letras, decodificar palabras y pseudopalabras, y comprender la sintaxis de una oración. Para cerrar este bloque, Małgorzata Spychała-Wawrzyniak presenta en su artículo las principales líneas de investigación en el campo del constructivismo y el aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera, con especial atención al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

La tercera y última sección está dedicada a la traducción y consta de cuatro artículos. En el primero de ellos, José Antonio Calzón García analiza los componentes pragmáticos provenientes de los elementos paratextuales que acompañan la traducción al asturiano del clásico de la novela picaresca *El Lazarillo de Tormes*. En el siguiente artículo, Barbara Galant presenta un análisis comparado de dos volúmenes de la serie *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo y sus traducciones al polaco, realizadas por la traductora Trznadel-Szczepanek, donde intenta examinar las técnicas que utiliza la traductora para verter los nombres y apodos, los culturemas relacionados con la comida española y las alusiones a la cultura popular. Los dos últimos artículos del libro giran en torno al lenguaje jurídico. En el primero de ellos, Ewa Urbańczyk trata y propone, desde la repetitividad, la traducción de ciertos formulismos de las sentencias judiciales españolas. Finalmente, Verónica del Valle Cacela describe y reflexiona sobre las necesidades de formación entre el alumnado de traducción jurídica, tomando en cuenta el par de idiomas polaco-español, y compara los estudios de traducción entre Polonia y España, con el objetivo de evaluar conjuntamente qué aspectos se pueden mejorar.

Como podemos comprobar, la selección de textos es realmente rica e incluye artículos que confiamos en que pasen a formar parte de la bibliografía de muchos

investigadores en diferentes áreas de la lingüística. Para finalizar, no podemos dejar de mencionar que, aunque la mayoría de autores proceden de España y Polonia, el lector encontrará también capítulos redactados por representantes de universidades de, por ejemplo, Taiwán o México, muestra de que el hispanismo en Polonia es un escaparate con un creciente peso.

Los editores

Sección 1

LINGÜÍSTICA

Tipologías textuales y organización del discurso en la historia del español (de la Edad Media a los Siglos de Oro)

Textual typologies and discourse organization in the history of Spanish (from the Middle Ages to the Golden Age)

Rafael Cano Aguilar

Universidad de Sevilla

rcano@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-9290-5824>

Abstract

The historical syntax of the complex sentence becomes, almost inevitably, the historical syntax of the discourse, since its linguistic configuration depends to a large extent on how the periods that comprise it are articulated. With this objective in mind, various Castilian texts from the Middle Ages and classical times (Golden Age) have been analyzed, trying to find continuities and changes in the syntactic organization of the texts. On the other hand, this syntactic configuration is closely related to textual typologies, which can also change over time, and with the enunciative functions present in texts, which can also serve to characterize them.

Keywords: Complex sentence, discourse analysis, Medieval & Classical Spanish, textual typologies

Introducción

Los estudios sobre sintaxis histórica en español están intentando superar la fijación por los cambios en los nexos relacionantes y la constricción a tipos concretos para abrirse al análisis de la configuración lingüística del discurso en los textos por medio de la interrelación de núcleos oracionales, en forma no jerárquica (parataxis) o dependiente (hipotaxis). Se trata de aislar las secuencias básicas del discurso (aquí denominadas *períodos*), y ver cómo se construyen por dentro y se vinculan entre sí en el texto. Parece también evidente que tales configuraciones dependen de los tipos de textos en que se sitúan y de las funciones enunciativas presentes en ellos, las cuales pueden servir para caracterizar los textos individuales y los tipos y tradiciones textuales (Lope Blanch, 1983; Cano Aguilar, 2001, en prensa; Kabatek, Obrisht & Vincis, 2010).

1. Metodología de análisis y corpus textual

Con estos objetivos, se han analizado diversos textos castellanos medievales y clásicos (referencia de los utilizados al final de este trabajo). En su selección se ha buscado la presencia de tipologías textuales diversas, sin pretensión de exhaustividad, ya que ningún corpus, por extenso que sea, puede pretender la representatividad completa de los estados de lengua. Las obras se han seleccionado por siglos, desde el XII, con los documentos notariales fechados en él y con el *Poema del Cid*, cuyas fechas de composición y confección del único manuscrito existente han conocido una larguísima discusión. En general, se ha tenido en cuenta la fecha más probable de su composición, con independencia de la de los manuscritos existentes, algo especialmente válido para la época medieval. La mayor parte de los textos está en prosa, pero se ha considerado relevante, en especial para las épocas más antiguas, incluir también textos poéticos, para ofrecer un panorama más amplio y para poner de relieve contrastes en la organización discursiva, importantes para el análisis histórico y para la concepción de la historia lingüística.

Los hechos sintácticos, dentro del ámbito elegido, que se han considerado especialmente relevantes y, por tanto, han sido objeto de análisis son los siguientes:

- a) Conexión o no con las secuencias precedentes y modos en que se establece esta, a través de conectores o conjunciones, elementos anafóricos (pronombres, adverbios...), concordancias léxicas, combinaciones de estos, etc.
- b) Relaciones interoracionales para- e hipotácticas, y proporción relativa de unas y otras dentro de esas secuencias o períodos.
- c) Extensión de los períodos, medida por el número de unidades oracionales que los integran (parámetro inseguro, en especial en los manuscritos, sobre todo medievales).
- d) Existencia o no, y grado de ella, de la recursividad o recurrencia de las relaciones interoracionales: cómo las distintas unidades pueden a su vez expandirse en nuevas unidades, bien por la recurrencia paratáctica (coordinación) del núcleo inicial o porque los núcleos subordinados pueden a su vez expandirse en nuevas relaciones para- o hipo-tácticas, dando así lugar a ramificaciones potencialmente complejas.
- e) Finalmente, el orden de las unidades oracionales, en especial de subordinada o dependiente y regente, puede ser significativo desde un punto de vista estilístico y por su contribución a la caracterización de los distintos tipos textuales y discursivos¹.

¹ En este punto hay que tener en cuenta los componentes cognitivos, de manera que ciertos órdenes de subordinada más regente pueden ser “básicos” desde esta perspectiva: es lo que ocurre en condicionales y concesivas, y en muchos tipos de causales y temporales.

2. Sintaxis y discurso en los textos medievales

2.1. Siglo XII: *Cantar de mio Cid* y documentos notariales

La tradición épica en que se inscribe el *Cantar* parece determinar la elección de la unión sin nexos, tanto entre períodos como dentro de ellos, como mecanismo fundamental en la vinculación entre las partes constitutivas del texto, tanto cuando enuncia el juglar como cuando lo hace(n) alguno(s) de sus personajes. También la escasa recursividad y la extensión reducida de sus períodos puede depender de esa naturaleza, pues el recitado o el canto obligan a un tipo de conformación sintáctica que se pueda seguir con facilidad. Quizá también se deba a ello la poca inversión de orden en las secuencias de regente y regida. En cambio, el predominio de unos tipos oracionales u otros parece tener más que ver con las funciones que, dentro del discurso y de la enunciación, cumplen esos tipos (el contenido de lo dicho, la ubicación temporal, la especulación):

Merçed, rey Alfonsso, sodes tan ondrado! / por myo Çid el Campeador todo esto vos besamos;
/ a vos lama por señor, e tienes por uuestro vassallo. / Mucho preña la ondra el Çid quel auedes
dado. / Pocos días ha, rey, que vna lid a arrancado... [*Cid*, 1845-1849]

La configuración sintáctica de los documentos notariales tiene también que ver con la tradición notarial, nacida en latín, y con su destino: la lectura en voz alta. Además, el texto debía quedar bien fijado, pues podía ser utilizado con posterioridad como argumento de autoridad. De ahí la necesidad de la ilación explícita, así como determinados esquemas de fraseología sintáctica (“Sabida cosa sea...”, “connoscida cosa sea...”). La elección en el interior de los períodos de unos tipos de relación frente a otros está más bien determinada por las necesidades comunicativas del documento: manifestar lo que se sabe o se ha dicho, o especificar las entidades de que se trata en el documento. La simplicidad en otros aspectos (extensión de los períodos, recursividad, inversión del orden) puede tener que ver con su carácter de testimonios pegados al terreno y a los avatares de la vida cotidiana:

...do alos fraires de Calatraua [...] la mja casa que io fiz [...]; dola con el molino que hi ei, e con el maiuelo que hi plantej, e con aquellas azenias que io hi fiz, e con toda la mia heradat que io ej [...] e con quanto que hi ganar, e con toda la mia heradat que io ej, e con quanto que hi ganar... (DLE, 1194-1198, 262.354)

2.2. El siglo XIII: formación de la escritura castellana

Los tipos textuales desarrollados en el siglo XIII generan formas diversas de organización sintáctica. En los poemas del *mester de clerecía* esta se apoya en la

yuxtaposición, por una parte, y en la hipotaxis, por otra, con poco espacio para la parataxis explícita. Los poemas se adecuan en su sintaxis al molde formal adoptado como esquema textual rígido, las estrofas y los versos, de ahí que la extensión de los períodos esté fuertemente constreñida por este molde, no sobrepasando por lo general las distintas estrofas, mientras que el verso condiciona la presencia de una sola unidad oracional, como causales justificativas con *ca* que cierran estrofas, o de dos (regente y subordinada). Ello también parece explicar la muy escasa presencia de enlaces explícitos entre los períodos y entre las estrofas que los encierran. Yuxtaposición e hipotaxis se compensan en los pasajes monológicos y dialógicos: en los primeros predomina la primera frente a la segunda, al contrario de lo que ocurre en los segundos.

En los textos en prosa la situación es muy distinta. Todos coinciden en el dominio absoluto de la conexión explícita entre períodos y en la pobreza de los elementos conectores: la copulativa *et*, sola o reforzando algún otro elemento, es el procedimiento preferido. Solo en el *Setenario* este uso, aun mayoritario, cede ante otros. La acumulación con *et* acabó siendo procedimiento tradicional en la Edad Media para la narración (*General Estoria*), para las descripciones de situaciones jurídicamente relevantes (documentos notariales) o de supuestos y prescripciones (*Moamín*). Solo el discurso expositivo del *Setenario*, o los fragmentos en que los redactores de la *Estoria* reflexionan sobre hechos o sobre nombres, escapan a esa simple acumulación lineal, utilizando conectores como *onde*, aparte de coordinaciones adversativas. La organización más elaborada del *Setenario*, junto con la naturaleza de sus contenidos, justifica también el más frecuente uso de ordinales, mecanismo que se hará característico de la tratadística posterior.

En el interior de los períodos, la coordinación, por el contrario, es minoritaria. Es mínima en el texto más argumentador, el *Setenario*, donde a la enunciación de un aserto de validez más o menos general, o de algún hecho se sigue una larga cadena de justificaciones y consecuencias. Y es máxima en el texto, expositivo también, pero puramente técnico, del *Moamín*, en el que se suman largas cadenas de prescripciones (a veces vinculadas a un “decir” o “mandar” inicial). En la narración de la *Estoria* y en los documentos tiene una presencia media, en torno al 20%, para engarzar los hechos narrados (la primera) o los estados y situaciones que se exponen (los segundos). De esas funciones enunciativas dependen también los tipos de subordinación más utilizados: junto a las relativas, siempre presentes para describir y caracterizar, las completivas introducen discursos en forma indirecta (*Estoria*), o el contenido de un *dezimos* inicial (*Moamín*), o el contenido de actos de percepción física o intelectual; las temporales se presentan algo más en el relato histórico y en la imaginación de supuestos de enfermedad, junto con las condicionales hipotéticas (*Moamín*); las causales intensificarán su presencia en los textos

más argumentativos, *Setenario*, *General Estoria* y el Tratado cuarto de *Moamín*; mientras que las condicionales, típicas también de la argumentación, solo tendrán presencia destacable en la imaginación de los posibles síntomas de enfermedad y de sus posibles mejoras (*Moamín*), y algo menos en los documentos jurídicos, sin llegar estos a los elevados porcentajes de un texto verdaderamente legislativo como las *Partidas*.

La recursividad interna de los períodos es, entre estos parámetros, un elemento útil para diferenciar los tipos textuales. En todos está muy presente, pero solo en el *Setenario* alcanza proporciones elevadas (66% del total de los períodos analizados), con dos rasgos más, mayor recursividad de subordinación y mayor presencia de niveles más profundos de recursividad, que convierten a este texto en el más complejo y elaborado de los analizados. El *Setenario* se constituye así en un hito fundamental para la posterior tradición de la tratadística.

Mas él, commo era de buen seso e de buen entendimiento e estaua sienpre aperçebido en los grandes ffechos, metio mientes e entendio que commo quier que ffuese bien e onrra del e de los suyos en ffazer aquello quel conseiauan, que non era en tienpo de lo ffazer, mostrando muchas rrazones buenas que non se podia fazer en aquella sazón: primeramente, porque la tierra daquent mar non era conquerida toda e los moros fincarian en ella; et la otra, porque los omnes non eran adereçados en ssus ffechos asi commo deuian, ante desuiauan e dexauan mucho de ffazer lo que les conuinia que ffiziesen segunt ffizieron los otros donde ellos venian. (*Setenario*, 22-23)

E dezimos assi: que quando les acaeçier aquesto que tomen de la miel [...] e calienten la leche e espumen la miel e mezclenlo en uno e quando fueren las tres oras del dia passadas metanles dello en los ojos e tenganlas en la mano quanto un ora e faganles aquesto algunos dias [...]; e si mejoraren con esto, e si no tomen del espic peso duna sesma [...] e mezclenlo con del agua fria e dextenlo esclarecer e despues alcofolenlas con ello e faganles aquesto... (*Moamin*, 196)

2.3. Continuidad y cambios en los textos

La escritura del s. XIV continúa las líneas establecidas en el siglo anterior, con cierto progreso en la amplitud y complejidad de los períodos, en especial en los documentos notariales. También hay mayor presencia de secuencias dialogadas en la narración, sin suponer aún diferenciaciones en la organización sintáctica, pues no se trata de verdaderas mimesis de la oralidad, aunque al escribir diálogos los autores han de utilizar recursos lingüísticos y discursivos no presentes, o presentes en menor grado, en otros entornos. Así, los fragmentos en discurso directo muestran períodos de menor extensión, menor grado de recursividad y con menos casos de inversión del orden entre regente y regida(s); finalmente, en ellos la cohesión explícita entre períodos es mucho menor. Por el contrario, el *Libro de Buen Amor*, fiel aún a los moldes del *mester de clerecía*, apenas muestra las complejidades propias de la prosa, si bien presenta alguna de las inversiones de orden (completiva OD ante regente) más llamativas. Por

otra parte, el *LBA* inicia ciertas mímisis de la oralidad al utilizar exclamaciones y otras expresiones con fuerza predicativa, pero sin verbo. Frente a ello, es notable que, en los dos textos básicamente narrativos, *Lucanor* y *Crónica de Ayala*, sean los pasajes en discurso indirecto donde la complejidad interna y la extensión son más intensos.

Es en las diferencias entre la prosa, narrativa, jurídica o técnico-expositiva, y los poemas de *clerecía* donde las continuidades con el XIII son más evidentes. La prosa continúa la elevada cohesión explícita entre sus períodos, a veces cercana al 100%, pues incluso los períodos iniciales de capítulo pueden vincularse a las secuencias anteriores. Frente a ellos, en los poemas domina la adjunción sin más de los períodos, más marcada aún en las secuencias dialogales. También continúa la escasez de los elementos de cohesión: la copulativa *e(t)* vuelve a ser la preponderante, sola o no. Fuera de ella, la cohesión se realiza por elementos lingüísticos con otra función intraoracional: pronombres y adverbios anafóricos, y solo en muy pequeño grado conectores discursivos especializados, distribuidos según géneros de textos: *dicho* y sus variantes en el lenguaje jurídico y administrativo, *otrosí* para el lenguaje técnico-expositivo.

En el interior de los períodos, en los textos en prosa la parataxis en general tiene presencia moderada, con el punto más bajo en los documentos notariales y el más elevado en la lengua técnica-expositiva de *Aves* (25%): dentro de la parataxis es la coordinación copulativa, en general afirmativa, la que ocupa casi todos los casos. Muy distinta es la situación de los poemas donde la parataxis se aproxima al 50% del total, y dentro de ella la yuxtaposición es la forma absolutamente dominante. En correspondencia con ello, los porcentajes de hipotaxis son muy altos, siempre superiores al 50%, en los textos en prosa, mientras que en los poemas apenas llegan al 30% del total. Las preferencias por unos u otros tipos de subordinadas varían según las funciones enunciativas dominantes en cada texto, aunque en general las relativas y las completivas, en especial las de OD, acaparan la mayor parte. Tales diferencias, finalmente, aparecen también en los parámetros que indican la complejidad interna de los períodos, mucho mayor en los textos en prosa o en la reproducción indirecta del discurso que en los poemas.

Et quando don Lorenzo Çuárez esto vido, commo quier que él bivía con los moros, membrándose cómo era cristiano, et creyendo sin dubda que aquél era verdaderamente el cuerpo de Dios et pues que Ihesu Cristo muriera por redimir nuestros pecados, que sería él de buena ventura si muriese por le bengar o por le sacar de aquella desonrra que falsamente cuydava quel fazían. Et por el gran duelo e pesar que de esto ovo, enderescó al traydor del dicho rrenegado que aquella trayción fiziera, et cortol la cabeça. (*Lucanor*, 170)

levantóse el griego, tendió la palma llana, / e assentóse luego [...]; / levantóse el vellaco, con fantasía vana, / mostró puño cerrado; de porfía ha gana. (*LBA*, 57)

2.4. El siglo XV: cultismo sintáctico y mimesis de la oralidad

En el siglo XV perviven continuidades respecto a épocas pasadas, pero los cambios suponen ya un giro muy notable. Estos cambios tienen que ver con transformaciones estilísticas y retóricas, propias de escuelas y de individualidades, pero trascienden los textos concretos para mostrar un panorama global de la variación habida en la configuración sintáctica del discurso elaborado de la escritura.

Las continuidades se dan en los documentos jurídicos y en la *Crónica*, que continúan, y llevan a veces al límite, la conexión explícita casi total entre los períodos componentes del discurso; el recurso a la copulativa *e(t)* como principal mecanismo de engarce supraoracional; la irrelevancia de la yuxtaposición dentro de las relaciones paratáticas; el dominio abrumador de las relaciones hipotáticas en el interior de los períodos; la mayoría de relativas y completivas dentro de esa hipotaxis; la extensión a veces desmesurada de los períodos; la abundante recursividad de subordinadas y coordinadas en su interior; y la frecuente anteposición de las subordinadas a sus regentes. Todo ello origina una configuración notablemente compleja, verdadera cumbre en la construcción del discurso dentro de unas guías tradicionales.

Pero ese supuesto “progreso” no va a ser el hegemónico. Nuevas tipologías textuales, o renovadas, mostrarán otras guías de construcción muy diferentes. Ciertamente, no son los mismos los hechos que pueden verse en productos tan elaborados y retóricos como *Cárcel*, o la misma *Celestina*, con lo que puede encontrarse en un texto técnico sin pretensiones estéticas, en principio, como los *Tratados de la peste*. Pero, al margen de más o menos latinismos sintácticos, estos textos coinciden en aspectos tales como el menor peso de la ilación explícita entre períodos, quedando la cohesión en procedimientos más sutiles, como la coherencia de sentido. También los mecanismos de conexión son más variados: ya no se concentran en torno a *e(t)*, sin que aparezcan alternativas claras y generales; coinciden estos textos y los anteriores en el escaso peso de los conectores especializados (*otrosí, por ende, por tanto*, etc.). En las relaciones interoracionales, la hipotaxis sigue siendo mayoritaria, pero ya no en el mismo grado que en documentos y *Crónica*; pero el cambio quizá más llamativo es la vuelta de la yuxtaposición como procedimiento frecuente o mayoritario de las relaciones paratáticas, frente a su casi nula presencia en los otros textos; por otro lado, en la subordinación lo habitual sigue siendo el empleo mayor o menor de ciertas clases en función de las necesidades comunicativas. Los períodos no son tan extensos, la recursividad no llega a los límites de documentos y *Crónica*, y el orden se invierte en bastante menor proporción. Todo ello genera un discurso menos farragoso, en cierto modo más lineal, aunque a veces unido a abundantes retoricismos de otros tipos como, por ejemplo, el orden del adjetivo, paralelismos en las series de yuxtapuestas y coordinadas (como ocurre en *Cárcel*), elipsis, etc.

Pero quizá la ruptura mayor se dé en *Celestina*, en la construcción del diálogo. Ahí se conjugan retoricismo y creación de una oralidad fingida, pero no al margen de las técnicas del coloquio ordinario, y de ahí surgen hechos tan relevantes como el predominio de la falta de ilación explícita, tanto entre turnos como en su interior, o la abundante utilización de la elipsis: ambos hechos por un lado suponen la asunción de formas constructivas tomadas de los textos latinos, pero por otro intentan reflejar lo que se cree propio del coloquio oral. Esta tensión entre lo oral y lo escrito, ya anunciada, por ejemplo, en el *Corbacho*, será una de las grandes novedades de este período.

Estando el rey en Santa Maria [...] como dicho es [...] e aposentados solamente con el [...] e Miguel Lucas, que ya era gran privado suyo, con los quales fablo, e havido su consejo, determino de enbiar [...], el qual como quiera que sobreste caso avia tenido manera [...] dilato el negocio [...], e como algunas cosas tratase allende desto, de que no plogo al maestre [...] murio a fierro. (*Enrique IV*, 13)

Ca. En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios. Me. ¿En que, Calisto? Ca. En dar poder a natura que de tan perfeta hermosura te dotasse, y fazer a mi inmerito tanta merced que verte alcanças-se, y en tan conueniente lugar, que mi secreto dolor manifestarte pudiesse. (*Celestina*, 1.91)

3. El siglo XVI: la escritura “clásica”

La escritura del siglo XVI muestra, por un lado, una ruptura evidente con procedimientos constructivos medievales, si bien dicha ruptura no es completa. Por otro lado, se observa una clara continuidad con procedimientos desarrollados en el siglo anterior, en especial en sus últimas décadas, aunque es también clara la huida de ciertos esquemas latinizantes, como construcciones de infinitivo no concertado o de *como* más subjuntivo en *-se*, o de otros retoricismos como los paralelismos de *Cárcel de Amor*.

En efecto, el dominio de la conexión supraoracional ya solo es nítido en los textos narrativos, jurídicos y tratadísticos. En los demás la cohesión se consigue por mecanismos que apelan más bien a la coherencia significativa del texto. Por otro lado, en la construcción de los diálogos gana terreno la elipsis en las intervenciones y la constitución de secuencias por medio de la co-construcción de diferentes intervenciones, lo cual se vincula a procedimientos del coloquio oral. Desaparecen del uso conectores medievales, como *otrosí*, también *por ende*, y los que surgen, como *por tanto*, siguen teniendo difusión limitada; más usado es *pues* en el diálogo, para marcar reacción; de valor distinto, y más “elevado”, es su inserción en el interior de la frase con sentido lógico-argumentativo. Siguen siendo elementos gramaticales los principales marcadores de la conexión entre períodos: anafóricos como pronombres, demostrativos o adverbios, conjunciones. La copulativa *y*, salvo en los textos jurídicos y alguno narrativo, como la

Historia de Bernal, sí parece haber perdido la posición de privilegio que tuvo en épocas anteriores.

Menos novedades se dan en las relaciones interoracionales en el interior de los períodos, dada la constancia de los valores significativos a que sirven. Es notable que la tradicional “yuxtaposición” no solo sigue viva, sino que adquiere más papeles y valores, adscribiéndose a determinados tipos de texto y actuaciones enunciativas, más allá de usos arcaicos, “vulgares” u orales, según el tópico habitual.

La complejidad en la construcción del discurso es también variable, en función de los tipos de texto: extensión, recursividad y cambios del orden “lineal” se concentran en determinados tipos textuales como narraciones, documentos notariales o tratados, mientras que formas tan distantes como la lengua poética y la creación dialógica prefieren un tipo de organización aparentemente más simple, compensado en la poesía con otros procedimientos de elaboración, o con el intento de ser mimesis de los coloquios reales. Esto último se ve incluso en los textos que, siendo tratados, adoptan el formato dialógico, si bien este es más verosímil en unos casos (Valdés) que en otros (fray Luis de León), pese a que el primero, considerado paladín de la “naturalidad” por Pidal, es más complejo según los parámetros aquí utilizados que el segundo, representante de la “selección”. Por otro lado, la complejidad construccional se consigue en cada texto, no se copia de unos a otros, como ocurría en los documentos notariales del XV.

Y para acortar otros trabajos [...] Y quixo Dios [...] Y después le conosci [...] Y en aquel pueblo [...] y otro día fuemos [...] Y desde aquel pueblo [...] Y desde allí [...] y quando le fue... (Bernal, 24.6-19)

Y si estuvieron las gentes [...], y si los apóstoles los combidaran con deleyte [...], aunque era difficultoso mudarse [...] de aquello en que avían nascido, y aunque el respecto [...] de quien lo heredaron, y la autoridad [...] de muchos [...] que lo aprobaron [...] de las nasciones todas, que convenían en ello, les hazía tenerlo [...]; pero, aunque romper [...] era [...] difícil, todavía se pudiera creer... (Fr. Luis de León, *Nombres*, “Brazo”)

4. El siglo XVII: barroco y nuevas escrituras

De nuevo en este siglo la continuidad de las formas sintácticas asociadas a un universo discursivo es más evidente en la documentación jurídica novohispana, aunque las nuevas tradiciones de estos textos permiten la irrupción de otros modos de configuración, sobre todo en secuencias de discurso directo, como declaraciones de reos o testigos, donde es visible el intento de la mimesis de formas efectivamente enunciadas, no por pretensiones estilísticas o estéticas sino por obligación jurídica, ya que la fidelidad en la reproducción del discurso era vital en ese mundo. Puede comprobarse que muchos de los procedimientos ahí utilizados reaparecen en las construcciones dialógicas de los textos literarios (*Dorotea* o *Quijote*).

Son los tratados, incluso los asociados a un nuevo modo de actuación (*El Hombre práctico*), los que presentan una configuración considerada modélica para la distancia comunicativa: huida de la mera adición, sin conexión explícita o solo con nexos coordinantes, de secuencias oracionales; abundante recurso a las formas verbales no personales; y, sobre todo, extrema complejidad, en extensión, recursividad y ordenación de su construcción sintáctica. En este tipo de configuración coincide el *Parayso* de Sigüenza, texto en principio narrativo, pero cuyo carácter hagiográfico y sus pretensiones de máximo ensalzamiento de las figuras narradas lo lleva a una ordenación discursiva compleja, alargada en muchas ocasiones mediante acumulaciones nominales, y con numerosos “meandros” discursivos, con pérdida en ocasiones del hilo sintáctico.

Por el contrario, otros textos parecen situarse en el inicio de tradiciones discursivas que arraigarán en épocas posteriores, si bien para todas pueden hallarse antecedentes que las sitúan en una línea antigua, aunque con cambios cualitativos importantes: la descripción costumbrista y caracterizadora que crea “tipos” o estereotipos; los tratados técnicos y científicos de los *novatores*; el discurso informativo preperiodístico, derivación de la escritura narrativa. En todos ellos puede comprobarse cómo la parataxis, aunque modestamente, se usa con mayor generosidad, y en algunos textos la yuxtaposición vuelve a situarse, ahora en la prosa, como también lo hizo en poemas y narraciones del siglo XV, en posición preeminente. En correlación con ello, la complejidad, sobre los parámetros considerados, se reduce notablemente, haciéndose aparentemente más “simple”, lo que suele ir unido a una mayor complejidad conceptual.

Siendo tanta nuestra flaqueza ... que desde que nacemos ... empezamos a necesitar ... pues ni aun hallar el pezón sabemos, si no nos guían y adiestran a tomarle; y pasando más adelante, el andar aprendemos; y aunque tenemos los órganos necesarios para hablar, solo formamos las voces, que havemos oído, no distinguiendo para aprenderlas, que sean ...; pues igualmente imitan a los gallos ..., o padres, que les enseñan a hablar; hallaremos ... cuán preciso es, luego que ... empiece a descubrirse, que los órganos de la voz van cobrando fuerza, que se aumente ... la instrucción del animo, que desde entonces debe empezar, así para que no haya tiempo, en que no se le ponga horror ... como para procurar, que las voces que aprenda ... sean según el mejor acento...; y a mas de esto, poniéndoles personas que desde luego le enseñen a doblar, y a articular voces de las lenguas, que quando mayor se le hayan de enseñar, a fin de que con mas facilidad pueda recibirlas, teniendo hechos los oídos a ellas, y ... a articularlas; que no es este pequeño fruto, aunque no se consiguiese el mayor, que será verle ... lenguas, que con mucho trabajo huviera de aprender después. (*Hombre práctico*, 9-11)

Estréchase en la ropilla, muriendo por quedar muy entallado. No hay hombre mozo, que desde el remate ..., no quisiera caber en un cañuto. Arquéase las costillas tanto que no sé cómo no faltan. Abolla y arruga el estómago. Esto lo debió de inventar algún mezquino por comer a menos costa, cabiéndole menos. Ensangosta de manera el camino ..., que entra y sale de tres veces el aire que había de entrar y salir de una. Aun ... parece demasidamente cruel el tormento ..., y hay quien se le dé a sí mismo ... Si el darle allí parece duro, el sufrirle aquí es locura. (*Fiesta*, 17-18)

Conclusiones

Dos tipos de conclusiones pueden extraerse de este examen: unas atañen a la historia de los hechos y otras tienen implicaciones metodológicas.

Para las primeras, se puede señalar:

- 1) Los modos de ilación supraoracional dividen los textos medievales en dos grandes grupos: poemas, épicos y de *clerecía*, que prefieren la conexión no explícita, y textos en prosa de todo tipo con elevada presencia de dicha conexión. La situación cambia desde el siglo XV: Crónicas y textos jurídicos mantienen esas preferencias, pero la ilación explícita disminuye también en diversos tipos de textos en prosa (narración, tratados, etc.). Este giro se mantiene en la época clásica.
- 2) En la Edad Media la ilación con *e(t)* será claramente mayoritaria, sobre todo en la narración y la descripción. Desde el XV su dominio se restringirá a la prosa historiográfica y jurídica. Los procedimientos gramaticales se intensificarán desde la época clásica. Y los conectores específicos renovarán sus unidades, pero sin hacerse dominantes, salvo, lentamente, en la prosa tratadística y ensayística.
- 3) En el interior de los períodos la hipotaxis será dominante siempre, salvo en la poesía (contraste radical en la Edad Media). A finales del XV la parataxis, y en ella la yuxtaposición, recuperará presencia en la narración, y desde el XVII también en la prosa pre-ensayística y pre-periodística. En cambio, las proporciones relativas de los distintos tipos de subordinación se mantendrán bastante estables a lo largo del tiempo.
- 4) La complejidad de los períodos (extensión, recursividad, inversión de orden) irá en ascenso en la Edad Media en la escritura jurídica y en la historiográfica, algo que continuará en la época clásica. Pero desde el XV la narrativa de ficción, los diálogos, la poesía y la prosa pre-ensayística desarrollarán una configuración más simple, en la que la complejidad será más bien semántica y conceptual.

Como conclusiones metodológicas pueden señalarse:

- 1) La evolución lingüística, en el ámbito aquí analizado, no sigue un progreso lineal, ni de una mayor simplicidad a una mayor complejidad, ni de un dominio de la parataxis y la yuxtaposición a un incremento de la hipotaxis. Hay movimientos de ida y vuelta, la complejidad puede medirse por distintos parámetros y las relaciones entre parataxis e hipotaxis, y entre sus distintos tipos, varían en función de la situación histórica.
- 2) Las vicisitudes señaladas dependen fundamentalmente de los tipos textuales y las intenciones discursivas, estrechamente vinculadas entre sí. No cabe hacer una sintaxis del discurso para “la lengua” en general, sino para sus tipos de organización discursiva, esto es, para sus distintas “tradiciones discursivas”.

BIBLIOGRAFÍA

1. CORPUS UTILIZADO

- Alfonso X (1930). *General estoria. Primera parte*. A. G. Solalinde (ed.). Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- Alfonso X (1945). *Setenario*. K. H. Vanderford (ed.). Buenos Aires: Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires.
- Almansa y Mendoza, A. (2001). *Obra periodística*. H. Ettinghausen y M. Borrego (eds.). Madrid: Castalia.
- Arcipreste de Hita (Juan Ruiz), (1973). *Libro de Buen Amor*. J. Corominas (ed.). Madrid: Gredos.
- Berceo, G. de (1992). *Obras completas*. I. Uría (coord.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Cabriada, J. de (1687). *Carta filosofica medico-chymica en que se demuestra que de los tiempos y experiencias se han aprendido los Mejores Remedios contra las Enfermedades ...* En Madrid: en la Oficina de Lucas Antonio de Bedmar y Baldivia Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/buscar/?q=cabriada>
- Cantar de mio Cid* (1944-1945). Edición paleográfica de R. Menéndez Pidal. En: *Cantar de mio Cid. Texto, gramática y vocabulario*, vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe.
- Company Company, C. (1994). *Documentos lingüísticos de la Nueva España. Altiplano central*. México: UNAM.
- de Cervantes, M. *Don Quijote de la Mancha*. F. Rico (ed.). Madrid: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.
- de León, F. L. *De los nombres de Cristo*. F. García (ed.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com>
- de Rojas, F. (1993). *La Celestina*. D. S. Severin (ed.). Madrid: Cátedra.
- de San Pedro, D. (1985). *Cárcel de Amor*. K. Whinnom (ed.). Madrid: Castalia.
- de Valdés, J. (1969). *Diálogo de la Lengua*. J. M. Lope Blanch (ed.). Madrid: Castalia.
- de Vega, L. (2011). *La Dorotea*. D. McGrady (ed.). Madrid: Real Academia Española.
- de Zabaleta, J. (1983). *El día de fiesta por la mañana y por la tarde*. C. Cuevas (ed.). Madrid: Castalia.
- Díaz del Castillo, B. (2005). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. J. A. Barbón (ed.). México: El Colegio de México.
- Don Juan Manuel (1969). *El conde Lucanor*. J. M. Blecua (ed.). Madrid: Castalia.
- Gutiérrez de los Ríos y Córdoba, F. (2000). *El hombre práctico*. J. Pérez Magallón y R. P. Sebold (eds.). Córdoba: Caja Sur.
- Licenciado Fores (1993). *Tratados de la peste*, M^a N. Sánchez (ed.). Madrid: Arco Libros.
- López de Ayala, P. (1985). *Corónica del rey don Pedro*, C. L. Wilkins y H. M. Wilkins (eds.). Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies.
- López de Ayala, P. (1992). *Libro de la caza de las aves*, J. M. Fradejas (ed.). Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies.
- Menéndez Pidal, R. (1966 [1919]). *Documentos lingüísticos de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Moamin (1987). *Libro de los animales que cazan*. J. M. Fradejas (ed.). Madrid: Casariego.
- Sigüenza y Góngora, C. (1995). *Parayso occidental*. México: UNAM.

2. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Cano Aguilar, R. (2001). La construcción del discurso en el siglo XIII. *Cahiers de linguistique et civilisation hispaniques médiévales*, 24, 123-141.
- Cano Aguilar, R. (en prensa). Variación y cambio en la configuración sintáctica del discurso según géneros textuales. En: Concepción Company Company (coord.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Cuarta parte*. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kabatek, J., Obrist, P. & Vincis, V. (2010). Clause linkage techniques as a symptom of discourse traditions. Methodological issues and evidence from Romance languages. En: H. Dorgeloh y A. Wanner (eds.), *Approaches to syntactic variation and genre* (pp. 247-275). Berlín/Nueva York: De Gruyter.

Excepto, incluso: estructuras no predicativas delimitativas en CSA y otros corpus del español sintácticamente anotados

Excepto, incluso: delimiting non predicative structures in CSA and other syntactically analysed Spanish corpora

Eva M.^a Domínguez Noya

Instituto da Lingua Galega / Centro Ramón Piñeiro para
a investigación en humanidades
evamaria.dominguez@usc.es / edomin@cirp.es
<https://orcid.org/0000-0001-5592-4065>

M.^a Paula Santalla del Río

Universidade de Santiago de Compostela
mpaula.santalla@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-6702-8070>

Abstract

In this work, after a brief explanation of the assumptions on which the development of the CSA corpus is based and of what conceptually underlies the difference between grammatical description and linguistic corpus annotation, the study of what we call delimiting structures is addressed. Delimiting structures are non-predicative syntactic structures not recognized as such in the tradition, which studies, on the one hand, the sequences built around words like *excepto* and the like and, on the other, those built around *incluso* and the like. An analysis is proposed for a part of these structures, which is applied in CSA, and it is also studied how the analysis of delimiting structures is encoded and varies along three different syntactically analyzed corpus (UAM Spanish Treebank, IULA Spanish LSP Treebank and AnCora-es).

Keywords: corpus, syntactic annotation, delimiting structures, formalization

Introducción

El estudio de las construcciones con *excepto* e *incluso* (y equivalentes) en la tradición española se ha llevado a cabo por separado y, en general, se ha centrado en la determinación de la categoría gramatical, discutida, que corresponde a estas palabras (RAE, 1973; Pavón, 1999; RAE, 2009; Domínguez, 2012), como señala Bos-

que (2005) en su trabajo acerca de las condiciones que legitiman semánticamente la introducción de *excepto* y similares. De esta situación se apartan, sin embargo, Pérez & Moreno (2011, 2012), que sí se proponen una caracterización sintáctica de las estructuras que se sostienen en palabras como *excepto* y similares.

La construcción de corpus sintácticamente anotados, por otro lado, es una actividad que pretende analizar sintácticamente texto real y poner ese análisis a disposición de quienes llevan a cabo estudios lingüísticos, así como de quien pueda necesitarlos para el desarrollo de aplicaciones de Lingüística Computacional o Ingeniería Lingüística. En el proceso de análisis que implica la anotación sintáctica de un corpus es preciso dar cuenta, obviamente, de todas las estructuras presentes en el corpus. En este contexto, la distancia que se observa entre descripción gramatical y anotación de corpus como actividades encaminadas a la profundización en el conocimiento lingüístico se hace muy relevante y de este hecho son particularmente ilustrativas las estructuras que nos ocupan.

La presente contribución se ocupa de cómo se analizan en CSA¹, un corpus sintácticamente analizado, las estructuras configuradas en torno a *excepto/incluso* y similares, a partir de los estudios ya mencionados y de cómo esas estructuras son tratadas en otros corpus del español sintácticamente analizados (el UAM Spanish Treebank [<http://www.llf.uam.es/ESP/Treebank.html>, Moreno *et al.*, 1999], IULA Spanish LSP Treebank [<https://repositori.upf.edu/handle/10230/20048>, Marimon *et al.*, 2012] y AnCora-es [<http://clitc.ub.edu/corpus/es>, Martí *et al.*, 2008]).

En el apdo. 1 se introduce el corpus CSA, se esclarece la diferencia entre describir gramaticalmente y anotar sintácticamente corpus, y se identifica a las estructuras no predicativas como aquellas cuyo tratamiento debe por excelencia enfrentarse a esa diferencia. En el apdo. 2 se describe lo que entendemos por estructuras delimitativas. En el apdo. 3 se explica cómo se analiza parte de esas estructuras en CSA, comparando ese análisis con lo que se defiende acerca de estas estructuras en la bibliografía y con el análisis en otros corpus. Tras ello se presentan las conclusiones.

1. CSA y la anotación de estructuras no predicativas

Una buena parte de lo que se expone en este apartado se encuentra recogido en Santalla & Domínguez (2020, pp. 359-363). Se recuperan aquí algunos puntos que conviene destacar de la presentación que allí se hace del corpus CSA, así como de la diferencia que existe entre las operaciones de descripción lingüística, espe-

¹ Se puede consultar el propio corpus (también descargable) y la guía para su anotación en <https://galvan.usc.es/drasae/>.

cialmente sintáctica, y anotación del mismo tipo. Como allí se indica, CSA es un corpus enriquecido con anotación sintáctica, construido antes para la exploración del instrumento que codifica el análisis, el sistema de anotación, que por el recurso en sí mismo. Este singular planteamiento surge a partir de la observación de que en la anotación de esta clase de recursos tiene una importante repercusión la distinción entre lo que es descripción gramatical (una descripción que puede llegar a ser ampliamente comprensiva y profundamente detallada: en español la muestra más ilustrativa de ello es la NGLE) y descripción formalizada, esto es, descripción que implica la plasmación, el encapsulamiento, podría decirse, de esa descripción comprensiva en un conjunto limitado de etiquetas categoriales y/o funcionales representable gráficamente. Anotar corpus implica, obviamente, lo segundo.

De acuerdo con lo dicho, se comprueba, al hilo de la anotación, que hay efectivamente muchas diferencias entre describir y anotar:

- a) Cuando se describe, sobre la base de su clasificación previa, los hechos lingüísticos se revisan en un orden determinado (clases de palabras una por una, complementos, construcciones con verbo, estructuras predicativas primero, atributivas a continuación, etc.). Se trata de una labor focalizada sucesivamente en distintos fenómenos ordenados de alguna manera que se ilustran por medio de ejemplos reales y/o inventados.
- b) De resultados lo que se obtiene es una descripción normalmente no exhaustiva y no formalizada: los ejemplos se describen solo para lo que se pretende ilustrar, y no se reduce la descripción a una notación limitada de símbolos, etiquetas categoriales y/o funcionales, representable gráficamente por medio de unos recursos gráficos también limitados.
- c) La situación es completamente distinta al anotar: la labor es secuencial, determinada por el texto real que se anota, todo hay que anotarlo (porque no hay un foco que sea más objeto que otro de la anotación en un momento dado: exhaustividad, *vid. infra*) y la anotación que se adjunta tiene que ser un conjunto coherente y limitado de símbolos y recursos (consistencia, simplicidad y familiaridad, *vid. infra*).

La anotación, por otra parte, es una actividad que resulta crecientemente afectada por aquello que la diferencia de la descripción a medida que se aplica a estructuras cada vez más amplias o de mayor proyección, sobre las cuales el consenso entre gramáticos es menor. En este sentido, debe señalarse, por las repercusiones que tiene para lo que nos interesa aquí, que la elaboración de CSA se llevó a cabo prestando una atención particular a la anotación de estructuras no predicativas, la clase de estructuras a las que nos referiremos en el apartado 1.1.

Introducimos a continuación una breve exposición de las características más destacadas del sistema de anotación con el que se codifica el análisis en CSA. Los principios fundamentales sobre los que se basa son los siguientes:

Constitutivo: Las secuencias lingüísticas, que se interpretan como secuencias de palabras, se identifican, desde el punto de vista gramatical, como estructuras lingüísticas jerárquicamente organizadas de modo que las estructuras, que son agrupaciones de palabras, surgidas en niveles más altos están progresivamente constituidas por estructuras en los niveles de análisis más bajos. No se trata, por tanto, de la identificación de relaciones siempre binarias exclusivamente entre palabras (nunca agrupaciones de ellas) una de las cuales se considera nuclear y la otra dependiente (análisis dependencial).

Exhaustivo: La segmentación agota verticalmente la identificación de segmentos, desde la secuencia analizada en su totalidad hasta las palabras. Cada segmento identificado es anotado con una etiqueta de estructura (por ejemplo, estructura causal) y otra de función sintáctica (por ejemplo, complemento directo).

Consistencia: El mismo fenómeno es siempre anotado del mismo modo a lo largo del corpus. Fenómenos parcialmente semejantes son también anotados dando cuenta de esa semejanza (evidenciando, por ejemplo, que una oración expandida por medio de algo que la modifica es en ese aspecto similar a un sustantivo al que se le añade un modificador).

Simplicidad: Cuantas menos etiquetas y recursos adicionales de la anotación (parentización, sangrado, coindización, etc.), mejor.

Familiaridad y tradición: Para que la anotación plasme un análisis que resulte lo más familiar posible en cuanto a segmentación, jerarquización, distinción y denominación de funciones y unidades sintácticas, sin renunciar a alejarnos de esa descripción donde lo encontramos conveniente por razones lingüísticas o por necesidad de la representación, codificamos un análisis sintáctico fundamentalmente tradicional, entendiendo por tal el que hace la RAE en la NGLE.

Elaborado de acuerdo con esos principios, el sistema de anotación acaba aplicando un *tagset* de 42 etiquetas funcionales y 32 estructurales. Cada secuencia analizada es un árbol al uso, solo que dispuesto verticalmente. Cada línea es un segmento con su etiqueta de función y estructura. En ella el sangrado y el dígito inicial identifican el nivel de análisis en el que se encuentra el segmento y cómo, por tanto, se estructura jerárquicamente la secuencia. Todo ello tal como se ve, creemos que de manera muy directa e intuitiva, en la figura 3 en el apdo. 3.1.

1.1. Estructuras no predicativas

Son estructuras que expresan la serie finita de posibles relaciones lógico-semánticas que a los humanos nos interesa poder expresar entre los hechos, acontecimientos, etc. de los que hablamos: estructuras adversativas, condicionales, comparativas, etc. Estas estructuras se muestran más rentables operando sobre estructuras con verbo, predicativas, pero no está limitada su aparición a circunstan-

cias de esta clase: pueden también relacionar estructuras frasales tanto nominales como adverbiales. Las estructuras de esta índole que hemos manejado en CSA, y que en él hemos documentado con esas frecuencias, son las siguientes:

Tabla 1. Estructuras no predicativas en CSA.

Estructura aditiva	737
Estructura adversativa	44
Estructura causal	90
Estructura comparativa	70-73
Estructura concesiva	20-21
Estructura condicional	24
Estructura consecutiva	69
Estructura correctiva	43
Estructura delimitativa	13
Estructura disyuntiva	4

Por supuesto, no todas son reconocidas por igual en todas las descripciones ni en todos los corpus. Como ya señalamos en Santalla & Domínguez (2020, pp. 370-371), por ejemplo, las construcciones superlativas de la NGLE son **Estructuras comparativas** en CSA y no se reconocen como tales ni en Ancora ni en el UAM Spanish Treebank. Con las estructuras delimitativas, que explicamos a continuación, nos encontramos que solo se reconocen como tales en CSA.

2. Las Estructuras delimitativas

2.1. Definición

Las **Estructuras delimitativas**, **ED**, desde el punto de vista lógico-semántico, ponen en relación, haciendo que resulten de algún modo contrapuestos, dos segmentos funcionalmente paralelos. Uno de esos elementos constituye un referente global (resaltado en negrita en los ejemplos) del que el otro extrae algún elemento (resaltado con subrayado), bien para simplemente separarlo del conjunto que constituye el referente (ED excluyente), bien para de alguna manera señalar su integración, a veces inesperada, en ese conjunto (ED incluyente). Tenemos, pues, ED exceptivas (*salvo, excepto, menos, sino, más que*), e inclusivas, estas últimas subdivididas a su vez en excluyentes (*ni, ni siquiera*) e incluyentes (*hasta, incluso, inclusive*, entre otros). Las exceptivas son combinables con polaridad positiva o ne-

gativa según los elementos intervinientes (*salvo* y *excepto*, con ambas, *menos* solo con positiva y *sino* y *más que* solo con polaridad negativa). Las inclusivas también, en relación con la diferencia entre excluyentes (implican polaridad negativa) e incluyentes (positiva).

En cualquiera de esas modalidades, las funciones que integran una ED son **REFERENTE**, desempeñada generalmente por un cuantificador universal o una frase sustantiva que indica el grupo del cual se extrae algo o alguien, y **PORCIÓN ENFATIZADA**, segmento funcionalmente idéntico al anterior introducido por *excepto*, *menos*, *salvo*, *sino*, *más que*, *incluso*, *hasta*, *ni*, *además* (este seguido de un complemento introducido por *de*), etc. El segmento que introducen estas palabras constituye la unidad exceptuada o añadida y está predominantemente formado por una unidad sintáctica expandida con **NÚCLEO** y **MODIFICADOR**, en la que *excepto*, *menos*, etc. desempeña la función de **MODIFICADOR**. Las figuras 2 y 3 (en su parte central), ejemplifican el análisis descrito para la ED *nadie*, *salvo los hermanos Vicario*, que desempeña la función de SUJETO en la secuencia (1):

- (1) No se descartaba una represalia de los árabes, pero **nadie**, *salvo los hermanos Vicario*, había pensado en el veneno. (CSA, 870)

En las ED exceptivas, se observa que la **PORCIÓN ENFATIZADA** puede tanto posponerse al elemento del cual es correlato (1), como anteponerse² a él (*Salvo la hija del arquitecto*, **ninguno de los otros** llevaba ropa ni calzado adecuados para adentrarse en la espesura, CORPES XXI) o aparecer en la secuencia sin que exista contigüidad (*Así que todos ríen y conversan animados, excepto el alto y serio don Juan de Vega, que lo mira todo como desde el promontorio de su edad, mientras le tiembla el tenedor en la mano*, CORPES XXI). Puede asimismo aparecer en inciso (1, los dos ejemplos recién citados del CORPES XXI) o sin él (2):

- (2) En cambio, lo fueron a esperar en la casa de Clotilde Armenta, por donde sabían que iba a pasar **medio mundo** *menos Santiago Nasar*. (CSA, 526)

En las ED de tipo inclusivo, formalmente, la **PORCIÓN ENFATIZADA** no puede anteponerse al **REFERENTE**, elemento del cual es correlato³. Asimismo, la **PORCIÓN ENFATIZADA** puede aparecer adjunta (3) o disjunta (4) al **REFERENTE**:

- (3) Se fue **la familia completa**, *hasta las hijas mayores con sus maridos por iniciativa del coronel Aponte*. (CSA, 885)
 (4) **Todo lo demás** lo contó sin reticencias, *hasta el desastre de la noche de bodas*. (CSA, 969)

² No en todos los casos: las funciones **PORCIÓN ENFATIZADA** introducidas por *sino* o *más que* no pueden anteponerse.

³ Solo en el caso de *además* de parece posible la anteposición, *vid.* ej. 9 y 10.

Por otra parte, debe señalarse que para que exista una ED en CSA deben estar presentes las dos funciones constitutivas, de modo que no se considera la existencia de ED en aquellos casos en los que no esté presente el REFERENTE, como ocurre en los ejemplos siguientes:

- (5) La puerta del frente, salvo en ocasiones festivas, permanecía cerrada y con tranca. (CSA, 96)
- (6) Pero hasta eso lo hizo con tanto sigilo, que su marido y sus hijas mayores, dormidos en los otros cuartos, no se enteraron de nada hasta el amanecer cuando ya estaba consumado el desastre. (CSA, 500)

En estos ejemplos realizamos el análisis para el segmento que incluye las palabras *salvo* y *hasta* del mismo modo que si estas faltasen: se determina función y unidad y luego, en el siguiente nivel, se considera la existencia de un **MODIFICADOR** (las palabras *salvo* y *hasta*) y de un **NÚCLEO** (la unidad que hemos determinado anteriormente), *vid.* figura 1:

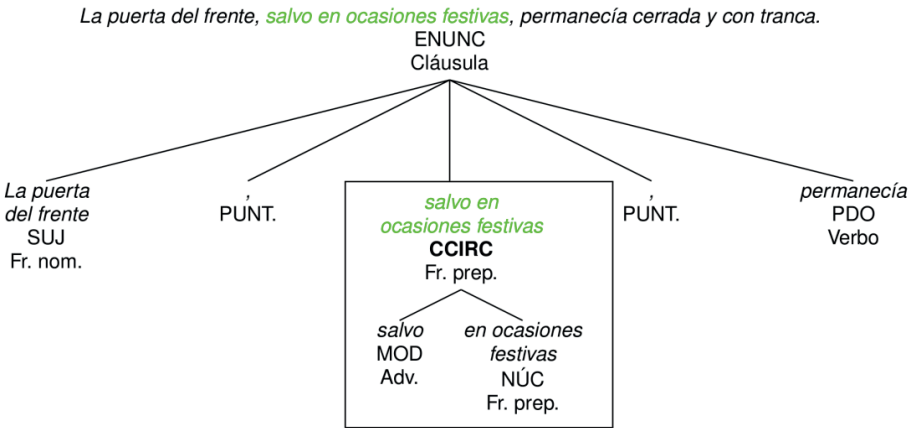


Figura 1. Segmento introducido por *salvo* sin dar lugar a ED.

En la bibliografía, lo que en CSA se reúne en ED se distribuye entre estructuras —sintagmas— encabezadas por partículas exceptivas (*salvo, excepto, menos*) y por algunos adverbios de foco (*sino*, en su uso exclusivo, *más que* y algunos adverbios de foco de inclusión: *incluso, ni siquiera, hasta*), sin que se llegue en la mayor parte de los casos a aclarar sintácticamente la naturaleza del elemento al que dan lugar. Las partículas exceptivas o los adverbios de foco en cuestión son más bien objeto de polémica categorial, de acuerdo con lo que resumimos a continuación para las primeras.

2.2. La polémica categorial

En general, para determinar la clase de palabras a la que referir las partículas⁴ exceptivas (las más discutidas de las que nos ocupan) se hace referencia a la relación entre estas y los adverbios (no considerando tales a las partículas exceptivas), de modo que a) se reconoce que las partículas exceptivas siempre aparecen con correlato, mientras que los segundos pueden no hacerlo, b) los adverbios pueden a veces seguir a los elementos a los que se refieren, y c) los adverbios pueden incidir sobre verbos en forma personal.

Frente a ello debe tomarse en consideración que a) el origen de las partículas exceptivas es adverbial en algunos casos (*i.e. menos*), y b) no todos los adverbios de foco pueden seguir a aquello a lo que se refieren (*i.e. hasta o ni*).

La controversia sobre la adscripción categorial de las partículas exceptivas va más allá de lo que aquí podemos explicar, que tiene en cuenta solo su relación con los adverbios de foco con los que nosotros las incluimos en las ED. Nuestra agrupación de *excepto*, *salvo* y *menos* con los adverbios de foco (*incluso*, *hasta*, *ni*, *inclusive...*), en virtud de la simplicidad y consistencia en el análisis, nos lleva a, en contra de la NGLE y, por tanto, de lo que representa la tradición en este caso, optar categorialmente por adverbios.

Se resume la polémica en el cuadro siguiente, en donde los argumentos en contra de su clasificación dentro de la clase de palabra que encabeza la columna correspondiente se muestran en redonda, mientras que los argumentos a favor se recogen en cursiva:

Tabla 2. Factores sopesados en la adscripción categorial de *salvo*, *excepto* y *menos*.

Preposición	Conjunción coordinante	Conjunción subordinante	Adverbio	Partículas
No admiten pronombres en caso oblicuo	<i>Se relacionan con grupos muy diversos categorialmente</i>	Rechazan los verbos en forma personal	No pueden incidir sobre verbos en forma personal	
Pueden ir seguidas de gerundio	<i>Vinculación con grupos sintácticos paralelos</i>	Se combinan con infinitivos y gerundios	No pueden seguir a los elementos que modifican	
Pueden ir seguidas de cualquier preposición	Pueden preceder a los dos términos que unen	Se relacionan con grupos categorialmente muy diversos	Deben ponerse en relación con un antecedente cuantificativo	

⁴ Este es el término al cual se ha recurrido en ocasiones para englobarlas debido a la problemática de su adscripción categorial (Esbozo, 1973; Bosque, 2005).

Rechazan las construcciones relativas <i>el cual</i> , etc.		Pueden aparecer en incisos en forma discontinua	<i>Pueden preceder a los dos términos que unen</i>	
Pueden preceder o seguir a su correlato		No tiene por qué haber identidad categorial entre los dos términos		
		Cuantificadores tácitos		
Pavón Lucero (1999), Ancora (<i>excepto, salvo, menos</i>)	Pérez Jiménez & Moreno Quibén (2011, 2012)	NGLE (2009)	Domínguez (2012), Ancora (<i>salvo</i>), CSA	Esbozo (1973), Bosque (2005)

3. Análisis

En este apartado llevamos a cabo una presentación más detallada de las estructuras delimitativas tal como las hemos documentado en CSA. Para determinar el análisis de las ED en CSA diferenciamos en su momento entre cuatro formas concretas de presentarse estas, dependiendo de si afectan a argumentos del predicado o a segmentos frasales en el interior de los mismos, de si afectan a un solo argumento o a más (cp. *gapping* en la coordinación de argumentos verbales) y de si su elemento aislado en el interior de un conjunto constituye un inciso o no. En este trabajo, por razones de espacio, revisaremos el análisis de las ED más frecuentes y prototípicas, las que afectan a un solo argumento del predicado e incluyen inciso. Listamos aquí, sin embargo, los ejemplos de CSA que corresponden a otros modos de presentarse las delimitativas, modos que esperamos poder describir en detalle en trabajos posteriores.

a) 1 Función de nivel frasal, inciso

Solo hay un ejemplo en CSA de estas características:

- (7) Al contrario: a todo el que quiso oírlo se la contaba con **sus pormenores**, salvo el que nunca se había de aclarar: (CSA, 957)

b) 1 Función de nivel frasal, sin inciso

De nuevo solo tenemos un ejemplo de esta clase en CSA:

- (2 bis) En cambio, lo fueron a esperar en la casa de Clotilde Armenta, por donde sabían que iba a pasar **medio mundo menos Santiago Nasar**. (CSA, 526)

c) Más de 1 argumento, inciso

No hay ningún ejemplo de esta clase en CSA. Se trata de casos como **Sobresaliente en todo**, *excepto un notable en lenguaje*; Por ejemplo, IU en las autonómicas sacó un 7% y en las generales obtuvo un 5%, dos puntos que se han ido al PSOE en las generales, y eso ha pasado **siempre**, salvo con Joaquín Almunia en 2000; Por eso **nunca** se me ocurrió jugar al fútbol, *excepto algún domingo con mis compañeros...* (CORPES XXI), en los dos últimos de los cuales una parte del referente se da por consabida.

Junto a los anteriores, en los lugares correspondientes, deberían asimismo incluirse los ejemplos siguientes, que separamos de los anteriores porque la palabra o locución que los introduce no se ha relacionado uniformemente con las exceptivas o inclusivas que hemos considerado hasta aquí.

La ED más habitual en CSA, con 4 de las 13 ocurrencias en total, toma como forma de expresión *además de*, un adverbio transitivo modificado por una frase preposicional con *de* cuyo término es siempre correlato de otro elemento presente en la secuencia, del cual toma la forma y al cual delimita.

- (8) Había **mucha gente** en el puerto además de las autoridades y los niños de las escuelas, y por todas partes se veían los huacales de gallos bien cebados que le llevaban de regalo al obispo, porque la sopa de crestas era su plato predilecto. (CSA, 147)
- (9) Además de los gemelos, tuvieron **una hija intermedia que había muerto de fiebres crepusculares**, y dos años después seguían guardándole un luto aliviado dentro de la casa, pero riguroso en la calle. (CSA, 316)
- (10) «Lloraba de rabia –me dijo el doctor Dionisio Iguarán, que además de médico, era **hombre de letras**. (CSA, 396)
- (11) A los últimos curiosos asomados a las ventanas de la escuela pública se les acabó la curiosidad, el ayudante se desvaneció, y el coronel Lázaro Aponte, que había visto y causado tantas masacres de represión, terminó por ser **vegetariano** además de espiritista. (CSA, 822)

También han sido reconocidas como elementos que dan lugar a **ED** unidades consideradas adverbiales como *(y) en especial* o *inclusive*, o no adverbiales como *a excepción de*, *con la (posible, única, feliz, triste...) excepción de*, etc.

- (12) **Siempre que los gemelos pasaban por ahí a esa hora**, y en especial los viernes cuando iban para el mercado, entraban a tomar el primer café. (CSA, 670)
- (13) **Las cosas** habían ido desapareciendo poco a poco a pesar de la vigilancia empecinada del coronel Lázaro Aponte, inclusive el escaparate de seis lunas de cuerpo entero que los maestros cantores de Mompox habían tenido que armar dentro de la casa, pues no cabía por las puertas. (CSA, 931)
- (14) Los mayores siguieron hablando el árabe rural que trajeron de su tierra, y lo conservaron intacto en familia hasta la segunda generación, pero **los de la tercera**, con la excepción de Santiago Nasar, les oían a sus padres en árabe y les contestaban en castellano. (CSA, 876)

Por fin, aunque no se analizó como tal en su día en CSA, consideramos que el adverbio *sobre todo* podría ser un caso más de delimitativa inclusiva en casos como:

- (15) Parecía tener hilos de comunicación **secreta con la otra gente del pueblo, sobre todo con la de su edad**, y a veces nos sorprendía con noticias anticipadas que no hubiera podido conocer sino por artes de adivinación. (CSA, 201)

3.1.1 Argumento, inciso

Los ejemplos en CSA de estas características (reproducimos aquí de nuevo algunos introducidos en apartados anteriores para mayor claridad) son los que siguen. Recuérdese que en ellos destacamos en negrita la parte de la estructura que corresponde al total (a la que atribuimos, *vid. supra*, la función de REFERENTE) del que la segunda parte, subrayada, extrae algo (desempeñando la función de PORCIÓN ENFATIZADA):

- (1 bis) No se descartaba una represalia de los árabes, pero **nadie**, salvo los hermanos Vicario, había pensado en el veneno. (CSA, 870)
- (16) Los árabes constituían una comunidad de inmigrantes pacíficos que se establecieron a principios del siglo **en los pueblos del Caribe**, aun en los más remotos y pobres, y allí se quedaron vendiendo trapos de colores y baratijas de feria. (CSA, 873)
- (3 bis) Se fue **la familia completa**, hasta las hijas mayores con sus maridos, por iniciativa del coronel Aponte. (CSA, 885)
- (4 bis) **Todo lo demás** lo contó sin reticencias, hasta el desastre de la noche de bodas. (CSA, 969)

Traducido a un árbol tradicional, es decir, cambiando la orientación vertical por la horizontal y omitiendo detalles, el análisis del primer ejemplo es el que muestra la figura 2:

No se descartaba una represalia de los árabes, pero *nadie*, *salvo los hermanos Vicario*, había pensado en el veneno.

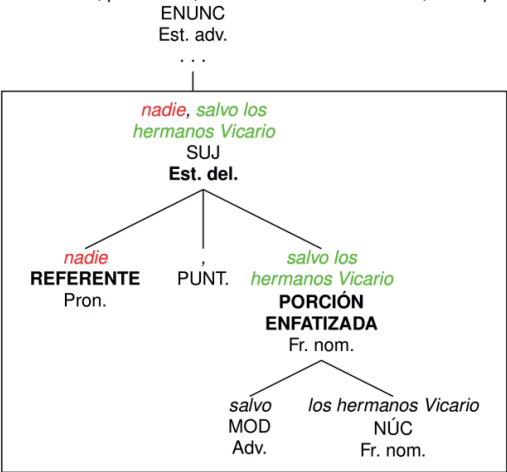


Figura 2. Estructura delimitativa: 1 argumento, inciso. Segmento continuo.

En la figura 3, omitiendo detalles por razones de espacio, lo vemos tal como se muestra en la interfaz de visualización del corpus:

Id:	929
Orden:	870
Secuencia:	No se descartaba una represalia de los árabes, pero nadie, salvo los hermanos Vicario, había pensado en el veneno.
	0 No se descartaba una represalia de los árabes, pero nadie, salvo los hermanos Vicario, había pensado en el veneno. ENUNCIADO Estructura adversativa 1 No se descartaba una represalia de los árabes TESIS Cláusula 2 No se descartaba PREDICADO Verbo descartar 2 una represalia de los árabes SUJETO Frase nominal 3 una DETERMINANTE Determinante un 3 represalia de los árabes NOMINAL Frase sustantiva ... 1, PUNTUACIÓN 1 pero nadie, salvo los hermanos Vicario, había pensado en el veneno ANTÍTESIS Cláusula 2 pero NEXO Conjunción pero 2 nadie, salvo los hermanos Vicario SUJETO Estructura delimitativa 3 nadie REFERENTE Pronombre nadie 3, PUNTUACIÓN 3 salvo los hermanos Vicario PORCIÓN ENFATIZADA Frase nominal 4 salvo MODIFICADOR Adverbio salvo 4 los hermanos Vicario NÚCLEO Frase nominal ... 2, PUNTUACIÓN 2 había pensado PREDICADO Verbo pensar 2 en el veneno COMPLEMENTO PREPOSICIONAL Frase preposicional 3 en DIRECTOR Preposición en 3 el veneno TÉRMINO Frase nominal 4 el DETERMINANTE Determinante el 4 veneno NOMINAL Sustantivo veneno 1. PUNTUACIÓN

[Editar](#) [Descargar](#)

Figura 3. Estructura delimitativa: 1 argumento, inciso. Segmento continuo. CSA.

En el ejemplo 4, observamos, lo cual es muy frecuente, que las estructuras de esta clase pueden constituir segmentos discontinuos. Utilizando para ello el mismo sistema que usamos para dar cuenta de otras discontinuidades (fragmentos en estilo directo interrumpidos por el verbo de dicción que los introduce o casos de extraposición [*A los niños le rogué que no les dijera nada*] o elevación [*No sé qué quieres hacer*]), en formato de árbol horizontal, de la figura 4 se deduce el modo en el que afrontamos esta situación: a lo largo de los niveles de análisis en los que el constituyente está partido, se numeran con las cifras romanas I y II las partes del constituyente, las cuales, aparte de esa numeración, se nombran como se nombraría el constituyente si fuera continuo.

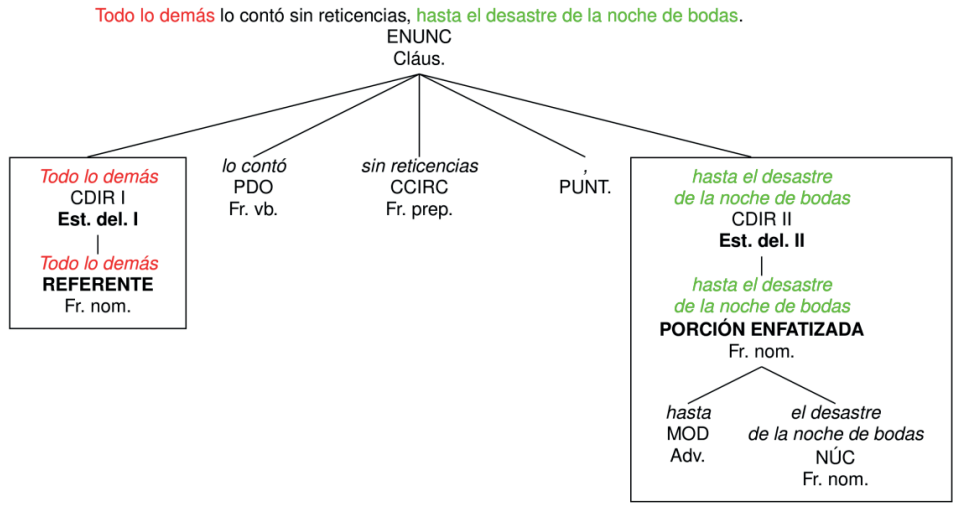


Figura 4. Estructura delimitativa: 1 argumento, inciso. Segmento discontinuo.

En relación con otras descripciones de estas estructuras, señalaremos, con respecto en primer lugar a la NGLE (2009), que es en esta obra difícil deducir, por ejemplo, cómo se considera que los segmentos introducidos por una partícula exceptiva (*salvo los hermanos Vicario, hasta el desastre de la noche de bodas* en los ejemplos manejados) deben ser integrados en la descripción sintáctica: ¿son un constituyente con su correlato o no? ¿Si lo son, en calidad de qué? ¿Modificadores? Lo mismo para la partícula exceptiva (*salvo, hasta*): ¿son un nexo? ¿Al mismo nivel que todo lo que relacionan? ¿Solo al mismo nivel que lo que las sigue? ¿No son un nexo y son otra cosa?

Pavón (1999), que se centra, como la Academia, en las características de *excepto*, *salvo* y *menos* (también *incluso*) como clases de palabras, deja asimismo sin responder la mayor parte de estas preguntas. Según la autora estas partículas ligan elementos análogos (no son, por tanto, subordinantes) y de muy diversos tipos, elementos que, salvo en circunstancias muy particulares, deben ser explícitos.

Bosque (2005), que se centra en el significado de estas estructuras y en la vinculación semántica que establecen con el resto de la secuencia en que se integran, habla, por su parte, de sintagmas exceptivos con una partícula exceptiva como núcleo. Estos sintagmas a veces pueden constituir un constituyente con la expresión cuantificativa con respecto a la que llevan a cabo la sustracción (sin pausa entonces⁵): no sabemos⁶, de todos modos, a qué dan lugar al integrarse con esta

⁵ Recuérdese que de este tipo no podemos ocuparnos en este trabajo (*vid. supra*).

⁶ El propio autor señala que no puede ocuparse de estas cuestiones en el trabajo mencionado.

última. Se entiende, por otro lado, que, cuando el sintagma no se integra de esta manera, es un constituyente aparte, ¿cómo se integra, entonces, en el conjunto? Si la partícula exceptiva es el núcleo, ¿qué es lo que introduce? ¿Un modificador? ¿Se desprecia entonces la función sintáctica que los segmentos introducidos comparan con su correlato y cuya forma muestran?

Pérez & Moreno (2011), desde su marco de análisis, dan una información más completa: las partículas exceptivas configuran un sintagma SConjunción que coordina dos SD (un constituyente nominal y un sintagma nominal cuantificado⁷) o dos SComp (esto es, sintagmas complementantes u oraciones completas), el segundo de los cuales borra en este caso lo que repite del primero. Lo que echamos de menos aquí es la información sobre la función cuya forma adoptan los dos elementos relacionados por la partícula exceptiva.

En cuanto a lo que sucede en otros corpus, en el IULA las partículas exceptivas se consideran preposiciones que dependen del núcleo de su correlato, relación que se etiqueta como de modificación, y de las que depende el núcleo de lo que introducen, relación esta de complementación: *Todos los mares, salvo las aguas subárticas, se enfrentan con problemas de eutrofización/Por lo tanto, habrá que considerar cualquier punto de administración, excepto la vía intravenosa, salvo y excepto* son preposiciones que modifican respectivamente a *mares* y *punto* y a las que complementan *aguas* y *vía*. Esto no parece ser así, sin embargo, en casos de discontinuidad, que aparentemente se tratan como los casos en los que no hay correlato explícito: en *Salvo precepto expreso en contrario, la responsabilidad será siempre subsidiaria*, *salvo* es una preposición que modifica a *será*, en lugar de a *siempre*. Los adverbios de foco, por otra parte, se consideran en el IULA adverbios que dependen del núcleo de la construcción que introducen, relación que se etiqueta como de modificación, mientras que ese núcleo depende del núcleo del correlato, relación también de modificación: *La resolución que permiten las cámaras de vídeo (incluso las profesionales) no alcanza un nivel suficiente para una buena calidad de impresión, incluso* es un adverbio que modifica a *profesionales*, que a su vez modifica a *cámaras*.

En el corpus Ancora no hay homogeneidad con respecto al tratamiento de las partículas exceptivas, a veces son preposiciones y a veces adverbios. Un ejemplo del análisis que más se distancia del nuestro lo constituye *Hoy día todas las armas de fuego reglamentarias, salvo las escopetas de caza, tienen sus cañones rayados*, donde *salvo* es una preposición que introduce un sintagma nominal y se relaciona como sintagma preposicional con *armas*, al mismo nivel que *de fuego* y *reglamentarias*, y dejando fuera a *todas las*. También un sintagma preposicional que se relaciona con *nadie* constituye *excepto quizá él* en *Sorprendente esa actitud activa en*

⁷ Vid. nota 5.

*un hombre que está alcanzando mucho más de lo que **nadie**, excepto quizá él, podía presumir*. En cuanto a los adverbios de foco, como puede observarse en los análisis de *Se acabó la Nochebuena, el año 93, el día de Reyes, el gordo de Navidad, la lotería del Niño, el estreno de las rebajas, las galas de las teles... **todo**, hasta el Xacobeo y de Jordi Pujol quiere contentar **a todos**, incluso a la familia*, en Ancora hasta e incluso introducen, respectivamente, a un sintagma nominal y a uno preposicional, relacionándose con ellos como sintagmas adverbiales. El conjunto (*hasta el Xacobeo/ incluso a la familia*) se relaciona a su vez con los referentes/globalizadores (*todo/a todos*), que son también un sintagma nominal y uno preposicional, y todo ello da lugar a unidades, respectivamente, del mismo tipo: excepto por la asignación de funciones, que se lleva a cabo con más alcance en CSA que en Ancora, este análisis es mucho más comparable al que aplicamos en CSA que el que hemos recogido para las partículas exceptivas. Esa semejanza se mantiene además en el caso de discontinuidad de los segmentos: en *Pero **nadie** se planteó -ni siquiera los sindicatos de la época- una política del tiempo libre*, el análisis en Ancora es el descrito para los casos de ED inclusivas ya vistos a pesar de que entre *nadie* y *ni siquiera los sindicatos de la época* se interpone *se planteó*.

En el corpus UAM *excepto* es tratado como una conjunción que coordina elementos al mismo nivel y se relaciona con ambos del mismo modo. En *Las formaciones locales excepto Coalición Canaria y las de las comunidades históricas comenzaron a perder influencia en 1995*, *excepto* es una conjunción que relaciona al mismo nivel *Las formaciones locales* y *Coalición Canaria*, y se encuentra además al mismo nivel que esos segmentos. Aun en *En el Laberinto de la soledad advierte Octavio Paz que el pasado nunca desaparece por completo y que **todas las heridas**, aun las más antiguas, manan sangre todavía*, *aun* es un conector que relaciona al mismo nivel *todas las heridas* y *las más antiguas* y, como antes *excepto*, se encuentra al mismo nivel que esos segmentos.

Conclusiones

En este trabajo mostramos que es rentable, consistente con otros análisis de estructuras no predicativas tradicionalmente reconocidas (adversativas, condicionales, concesivas, etc.), reconocer estructuras delimitativas en español, entendidas como estructuras que ponen en paralelo, dando información acerca de si y cómo uno entra a formar parte de otro, dos segmentos igualmente funcionales. A esta conclusión se llega anotando un corpus del español (CSA). Por llegar a ella de este modo el análisis que se propone de las unidades en cuestión ha de ser exhaustivo tanto desde el punto de vista de su segmentación como de la etiquetación funcional y estructural de cada uno de los constituyentes identificados. Al tiempo,

nos cuidamos de que ese análisis sea consistente con los que proponemos para estructuras que, estando más o menos distantes de las tratadas, presentan comportamientos que las asimilan a las que nos ocupan (por supuesto, otras estructuras no predicativas, discontinuidades y, aunque no hemos podido dar cuenta de ello aquí, estructuras coordinadas simples o con *gapping*). Todo ello en el contexto de una descripción formal, forzada precisamente por el proceso de anotación.

Agradecimientos

Trabajo financiado por la Xunta de Galicia, proyecto DRASAE (10PXIB-204269PR). Esta investigación ha podido también beneficiarse de la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación/ESLORA++. M.^a Paula Santalla forma asimismo parte del grupo Gramática del Español de la Universidad de Santiago de Compostela, beneficiario de una ayuda para «Grupos de referencia competitiva» de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia (ED431C 2020/21).

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. (2005). Algunas reglas para interpretar las excepciones. En: L. Santos Ríos (coord.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 137-165). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Domínguez Noya, E. M.^a (2012). Partículas exceptivas: problemas de delimitación e proposta de análise. *Cadernos de Lingua*, 34, 5-64.
- Marimon, M., Fisas, B., Bel, N., Arias, B., Vázquez, S., Vivaldi, J., Torner, S., Villegas, M. & Lorente, M. (2012). The IULA Treebank. En: *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)* (pp. 1920-1926). Estambul: European Language Resources Association (ELRA).
- Martí, M.^a A., Taulé, M., Bertran, M. & Màrquez, L. (2008). *AnCor: A Multilingual and Multi-level Annotated Corpus*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228349954_An-cora_Multilingual_and_multilevel_annotated_corpora/download
- Moreno, A., López, S. & Sánchez, F. (1999). *Spanish Tree Bank: Specifications, Version 5* (30 April 1999). Recuperado de: <http://www.llf.uam.es/ESP/Treebank.html>
- Pavón Lucero, M.^a V. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En: V. Demonte & I. Bosque (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 1, RAE: Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 565-656). Madrid: Espasa-Calpe.
- Pérez Jiménez, I. & Moreno Quibén, N. (2011). Las conjunciones exceptivas. En: M.^a V. Escandell Vidal, M. Leonetti Jungl & M.^a C. Sánchez López (coords.), *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque* (pp. 18-23). Madrid: Akal.

- Pérez Jiménez, I. & Moreno Quibén, N. (2012). On the syntax of exceptions. Evidence from Spanish. *Lingua*, 122, 592-607.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. Banco de datos (CORPES XXI). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Recuperado de: <http://www.rae.es>
- Santalla del Río, M.^a P. & Domínguez Noya, E. M.^a (2020). Las construcciones comparativas en corpus del español sintácticamente anotados. En: W. Nowikow, A. M. López, M. Pawlikowska, M. Baran & W. Sobczak (eds.), *Lingüística hispánica teórica y aplicada. Estudios léxico-gramaticales didácticos y traductológicos. Manufactura Hispánica Lodziense*, 10 (pp. 357-373). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Sintaxis y uso de *adonde* en español oral

Syntax and use of “adonde” in oral Spanish

Óscar García Marchena

Tunghai University, Taiwan

ogm@thu.edu.tw

<https://orcid.org/0000-0003-0461-0650>

Abstract

According to the reference works, Spanish relative adverb *adonde*, appears only headed by a movement verb, as well as in the following constructions: firstly, heading a relative with a hanging topic; secondly, as the complement of a preposition introducing the relative, and thirdly, in cleft sentences. Nevertheless, together with these constructions, oral corpora such as CORLEC and CREA display other uses previously unaccounted for. The proportion and diversity of cases without verb of movement indicates that this semantic constraint, described for the written language, is not verified in oral Spanish. Besides, when a movement verb appears, significant differences are also found according to its position (in the subordinate or in the main clause). Finally, corpus data show that relative subordinate clauses with *adonde* are more syntactically diverse than previously described, since they can appear in constructions with two prepositions, prepositional objects, and verbless clauses, among others.

Keywords: *adonde*, syntax, Spanish, oral, corpus

Introducción

El adverbio relativo *adonde* está dotado de unas propiedades sintácticas particularmente interesantes, en gran parte debido a su doble estatus adverbial y de relativo. Formalmente, está compuesto por la preposición *a* y por el adverbio relativo *donde*. Por su naturaleza de relativo, introduce subordinadas adjetivas, y por su calidad de adverbio, realiza una función argumental del predicado subordinado que él mismo introduce. Además, como relativo, puede tener un antecedente, con quien mantendría una relación de correferencia. Así, puesto que *adonde* es locativo, el antecedente denota igualmente una referencia locativa.

De este modo, *adonde* introduce relativas con antecedente (1) o sin él (2). Con antecedente, la relativa califica a su antecedente y puede ser especificativa o explicativa; sin él, la relativa libre es un argumento del verbo principal y realiza la función de complemento circunstancial de lugar:

- (1) Ella se ha situado en un lugar adonde ni tú ni yo llegamos. (Contreras, Nadador [Chile 1995])
- (2) A él le había costado agonías y odios llegar a donde estaba (Martínez, Vuelo [Argentina 2002])

Esta doble posibilidad de poder funcionar como calificador de un antecedente y como argumento del verbo principal ha sido objeto de intentos de diferenciación ortográfica en las gramáticas de referencia. Hasta la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* de Bosque & Demonte (1999) se proponían dos ortografías diferentes para estas dos funciones, siguiendo una tradición ya presente en la gramática de Andrés Bello (2002 [1847], §396): por un lado, *adonde*, si la relativa tenía un antecedente expreso, con la preposición *a* integrada en el adverbio, y marcando la correferencia con el antecedente locativo; por otro lado, *a donde*, con la proposición separada, si no tenía antecedente explícito.

Sin embargo, desde la Nueva Gramática de la Lengua Española (AALE & Real Academia Española, 2010), se abandona la recomendación de distinguirlas, ya que esta diferencia “*no ha cuajado en el uso*” como se ve en los ejemplos siguientes que contradicen esta recomendación. Así, en (3) la preposición *a* no está integrada en el adverbio a pesar de tener antecedente, y en (4), sí está integrada, aunque no lo tiene:

- (3) «Tú eres el único lugar a donde quiero ir» (Aguilar, Error [México, 1995]).
- (4) «Se quedó con la idea de que su respuesta iba a llegar adonde debía» (García Márquez, Amor [Colombia, 1985]).

La especificidad de la contribución semántica de *adonde* también ha sido detallada en las gramáticas de referencia: según AALE & RAE (2010), el adverbio relativo expresa movimiento, dirección o término de una trayectoria. Así, con estos sentidos, *adonde* está en variación libre con *donde* (NGLE 2010, § 22.8q). Algunas gramáticas prescriptivas, como la del Instituto Cervantes (2012) van más allá, indicando que “estas formas solo pueden emplearse con verbos de movimiento”.

Frente al juicio de las gramáticas prescriptivas, AALE & RAE (2010), fiel a su voluntad de registrar el uso, reconoce que *adonde* puede expresar ubicación (AALE & RAE 2010, § 22.8r), aun indicando que “*predomina (...) el sentimiento lingüístico que considera arcaica esta construcción*”. Registra así la NGLE un empleo literario (5), o restringido al uso local en ciertas áreas de Hispanoamérica como Perú. Además, califica su empleo con sentido de ubicación de “*poco justificable sintácticamente*” y desaconseja su uso. Para dar una idea del arcaísmo de esta construcción, la NGLE presenta el ejemplo (6) de Cervantes:

- (5) Y adonde está el faro había una torre de piedras unas encima de otras (Quiñones, Hortensia)
- (6) “Yo soy graduado en leyes por Salamanca, adonde estudié con pobreza (...)” (NGLE)

El adverbio relativo *adonde* introduce así una subordinada relativa particular, ya que su preposición de movimiento integrada *a* puede constituir un marcado sintáctico de dos fuentes diferentes: del predicado de la subordinada, si este expresa un movimiento, o del predicado de la proposición principal, si se trata de una relativa libre, es decir, sin antecedente (AALE & RAE, 2010, §22.8p). Esta doble fuente de marcado morfosintáctico está atestiguada ya en relativas latinas como (7). En este caso, el caso acusativo del pronombre relativo *quem* ‘al que’ está dado por el predicado subordinado *vocamus* ‘llamamos’, mientras que el género masculino de *quem* está dado por su correferencia con el nombre masculino *hominem* ‘hombre’, en lugar de ser neutro, por ser correferente con su antecedente neutro *animal*.

Así pues, AALE & RAE (2010) indican que la *a* integrada puede provenir ya del predicado de la subordinada, cuando el adverbio tiene antecedente, como *lugar* en el ejemplo (8), ya del predicado de la principal, sin antecedente, como en (9). Sin embargo, nada dicen las gramáticas de referencia de los dos casos posibles restantes: aquellos en los que la *a* viene dada por el predicado subordinado, sin antecedente (10) y aquellos en los que la *a* proviene del predicado de la principal, con antecedente (11).

- (7) Animal, quem (por quod) hominem vocamus.
- (8) Tú eres el único lugar a donde quiero ir.
- (9) A él le había costado agonías y odios llegar a donde estaba.
- (10) Yo me quedé a dormir justo adonde vivía Anna Frank.
- (11) Las sombras que veo son las que entran a la casa adonde yo tengo el altar.

De este modo, la descripción del uso de *adonde* de las gramáticas de referencia parece incompleta, al menos para explicar el uso en el español oral, por lo que este artículo se propone los objetivos siguientes: primero, completar la descripción de *adonde*; segundo, comprobar si los corpus presentan ejemplos de los dos tipos no descritos mencionados anteriormente; tercero, comparar sus frecuencias de uso y los contextos en que se emplean en un corpus de lengua oral contemporánea; cuarto, describir los valores semánticos de *adonde* (es decir, si se emplea con sentido de movimiento, ubicación, etc.), y quinto, analizar los casos de *adonde* con sentido de ubicación para verificar si estos casos son usos arcaicos y marginales o locales en la lengua oral, como indican las gramáticas para la lengua escrita. Por último, comprobaremos si estas construcciones están asociadas a construcciones sintácticas específicas.

Para cumplir estos objetivos, recogeremos todos los ejemplos de *adonde* en el corpus CREA, corpus de referencia del español oral contemporáneo, tanto por su tamaño como por la diversidad de contextos que recoge. Los ejemplos recogidos serán clasificados por el país y el género de corpus en el que aparecen, según sus particularidades sintácticas, y según el verbo de movimiento se encuentre en la

subordinada, en la subordinante, en ambos o en ninguno. De este modo, clasificaremos los ejemplos de corpus según dos parámetros: la localización del verbo de movimiento y la presencia o ausencia de antecedente. Así, distinguiremos los siete tipos de casos siguientes:

- Verbo de movimiento en la principal, sin antecedente (AALE & RAE, 2010)
- Verbo de movimiento en la principal, con antecedente (no descrito)
- Verbo de movimiento en la subordinada, sin antecedente (no descrito)
- Verbo de movimiento en la subordinada, con antecedente (AALE & RAE, 2010)
- Verbo de movimiento en ambos con antecedente (AALE & RAE, 2010)
- Verbo de movimiento en ambos sin antecedente (no descrito)
- Sin verbo de movimiento

Además, para analizar en detalle el uso de los casos sin verbo de movimiento (con sentido de ubicación), clasificaremos los ejemplos por género y país, por la presencia o ausencia de antecedente, y detallaremos los contextos sintácticos particulares en los que aparecen.

1. Usos de *adonde* en el crea

Para analizar las construcciones de relativo, distinguimos por un lado la función de la subordinada relativa, y por otro, la función del adverbio que la introduce. Además, en las subordinadas podemos distinguir dos estructuras diferentes: aquellas que cuentan con un antecedente y aquellas que no lo tienen. En los casos con antecedente, la función de la subordinada es calificarlo, constituyendo una relativa explicativa o especificativa. De este modo, es evidente que la subordinada con antecedente no es locativa, sino que simplemente califica a su antecedente, y con él, forma un sintagma nominal (SN) locativo. Si por el contrario la subordinada no tiene antecedente, entonces realizará la función de complemento circunstancial de lugar. En este caso encontramos dos posibilidades: en primer lugar, que el verbo principal o el subordinado indique movimiento, y que en consecuencia *adonde* exprese un valor de dirección o de meta. En segundo lugar, que ni el verbo principal ni el subordinado indique movimiento, y en ese caso *adonde* expresará ubicación.

En cuanto a la función del adverbio relativo, queda claro que *adonde*, que es un argumento del predicado subordinado, constituye su circunstancial de lugar. Si el verbo expresa movimiento, *adonde* indica una dirección o meta, y si no lo expresa, indicará entonces un valor de ubicación. Así pues, es indispensable distinguir la función del adverbio de la función de la subordinada, y de diferenciar la función de calificación de la de locativo.

1.1. Diversidad de construcciones

1.1.1. Distribución por países

La sección oral del CREA constituye el 10 % del total del corpus, y está compuesta por 9 millones de formas, provenientes de transcripciones de la lengua hablada de más de 1600 documentos, mitad de España y mitad de América. En esta parte oral encontramos 246 casos de enunciados con *adonde*, repartidos en 10 géneros y en 10 países. La mayoría de los ejemplos provienen de transcripciones de Venezuela (36%, 96 casos), España (30%, 75 casos) y México (16%, 39 casos), y encontramos una cierta representatividad también en Cuba (7%, 16 casos). El resto de los países cuentan menos de 5 casos cada uno: Argentina (8 casos), Paraguay (4 casos), Puerto Rico (4), Perú (2), Chile (1) y Costa Rica (1).

Distribución por países	Casos
Argentina	8
Chile	1
Costa Rica	1
Cuba	16
España	75
México	39
Paraguay	4
Perú	2
Puerto Rico	4
Venezuela	96
TOTAL	246



Gráfico y Tabla 1: Distribución de construcciones de *adonde* en el CREA oral por países.

1.1.2. Distribución por género

En los diferentes géneros que forman el CREA oral encontramos también una distribución irregular: los géneros más representados son las entrevistas (82 casos) y las conversaciones (62), y los menos representados los debates (1) y las noticias (2). También encontramos cierta presencia en la televisión (26), y frecuencias muy similares en los demás géneros: reunión (15), discursos (14), política (18), radio (18) y encuestas (8).

Géneros	Casos
Conversación	62
Debate	1
Discurso	14
Encuesta	8
Entrevista	82
Noticias	2
Política	18
Radio	18
Reunión	15
Televisión	26
TOTAL	246

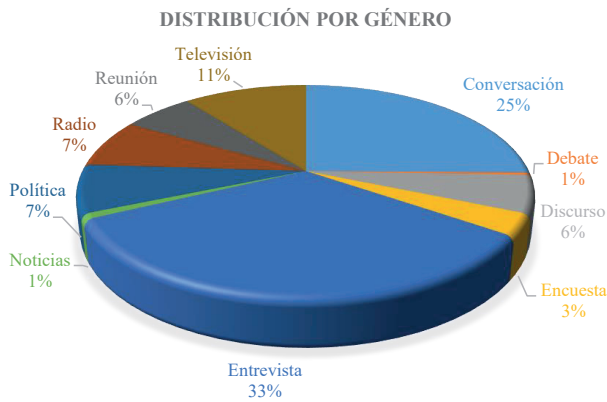


Gráfico y Tabla 2. Distribución de construcciones de *adonde* en el CREA oral por género.

1.1.3. Distribución según la posición del verbo de movimiento

Entre estos 246 ejemplos de *adonde*, encontramos el verbo de movimiento en todos los contextos posibles: en la proposición principal (13), en la subordinada (14) y en ambos (15). En este último caso es frecuente que el verbo se repita en la principal y en la subordinada (16), como vemos en 10 de los 16 casos del CREA. Finalmente, también encontramos ejemplos sin verbo de movimiento (17):

- (13) En una hora tú llegabas adonde tú quisieras.
- (14) Hubo una reunión en Los Pinos a donde acudieron los once ministros.
- (15) Tú tenías que ir a donde te mandaban.
- (16) Yo creo que él nunca pensó que esto podría llegar a donde ha llegado.
- (17) Si no, me quedaría en el Bronx, que es adonde pertenezco.

Estos cuatro tipos de construcciones de *adonde* (con verbo de movimiento en la subordinada, en la principal, en ambos y en ninguna) están distribuidos de un modo inesperado respecto a los datos de las gramáticas de referencia: los casos más numerosos son aquellos que tienen el verbo de movimiento en la principal (38%), seguidos muy de cerca de las construcciones sin verbo de movimiento (36%). Los casos con el verbo en la subordinada son algo menos frecuentes (20%), y los que lo tienen tanto en la principal como en la subordinada son los más inusuales (6%).

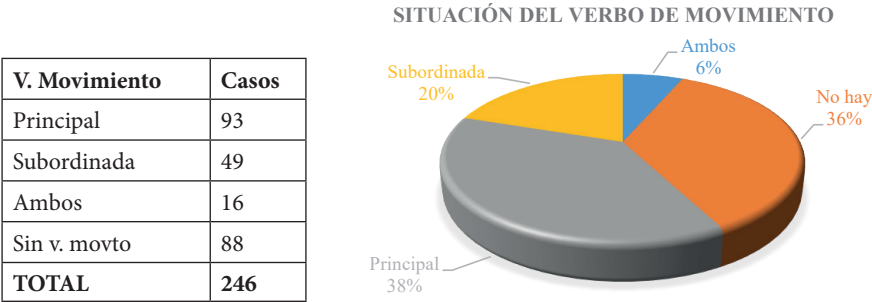


Gráfico y Tabla 3. Distribución de *adonde* según la posición del verbo de movimiento.

1.1.4. Relativas con antecedente y sin él

Si prestamos atención a la presencia o ausencia de antecedente en las construcciones de *adonde*, encontramos ejemplos sin antecedente (18) y con él. Cuando lo tiene, la subordinada relativa puede ser especificativa (19) o explicativa (20). Las más frecuentes en el corpus son las construcciones sin antecedente, que constituyen alrededor de dos tercios del total (61%, 149 casos). El tercio restante se reparte de modo similar entre especificativas (22%, 54 casos) y explicativas (17%, 43 casos):

- (18) Yo digo que *adonde* yo vivo es tranquilo.
- (19) La Rotunda era la prisión *adonde* estaban, sobre todo, los presos políticos.
- (20) Que vamos a pasar a pregraduado, a *donde* estáis vosotras.

2. Construcciones sintácticas particulares

Además de estas estructuras, encontramos casos de *adonde* en varias construcciones sintácticas particulares, como en dislocadas (21), en relativas precedidas de preposición (22), en relativas que introducen un SN en lugar de una proposición (23), en construcciones de relieve (24), y en subordinadas con función de complemento régimen (25). Encontramos también otras construcciones menos frecuentes, como la frase averbal subordinada de (26):

- (21) Siempre, a *donde* íbamos, nosotros no teníamos nunca descanso.
- (22) (...) Llevarlas para un sitio, para otro, bueno para a *donde* te manden.
- (23) Voy *adonde* la señora de al lado.
- (24) Aquí fue *adonde* empecé a estudiar.
- (25) Que se recurra *adonde* hay que recurrir.
- (26) Enrique, de parte de mi hermano, que dice que el pan, a *donde* tú sabes.

Entre las construcciones dislocadas encontramos también una gran variedad sintáctica: casos con antecedente (27) o sin él (28), con un adverbio reasuntivo como *ahí* en (29), con un pronombre reasuntivo como *eso* en (30), y finalmente, con antecedente y adverbio reasuntivo (31). Evidentemente, a causa de la naturaleza sintáctica de la dislocada, la relativa dislocada es siempre especificativa (27), (31):

- (27) Desgraciadamente allá a donde comemos no se escucha muy bien.
- (28) Y adonde vivía, en el campo, no había que comprar nada de eso.
- (29) A donde esté el maestro Domingo (...), por ahí anda el protagonista.
- (30) Y adonde es el estacionamiento de carros del mercado, eso era el cementerio.
- (31) Ése adonde está una gente enfermo, él está ahí.

Asimismo, los casos de *adonde* precedido de preposición son explicables por varios motivos: en primer lugar, porque la relativa puede ser el complemento de un adverbio, que la selecciona mediante esa preposición (32), o de un nombre (33). En segundo lugar, la preposición puede indicar una precisión semántica que se añade al sentido de ubicación de la relativa con *adonde*, como (34), donde la preposición *de* añade un valor semántico de origen, o en (35), donde *por* aporta el significado de “cerca de”.

- (32) Y subirlos más arriba de adonde nosotros vivíamos en guinda.
- (33) (...) los grandes puestos de adonde se supone que tienen que dar barato el alimento.
- (34) Más bien a él lo ayudan de adonde trabajaba, le pasan una ayudita ahí.
- (35) Yo vivía antes mucho más arriba por adonde vivo ahorita.

Otro caso interesante de construcción de *adonde* es aquella en la que no introduce una proposición subordinada, sino un sintagma nominal (36). En estas estructuras, *adonde* puede tener un antecedente nominal o adverbial, como *abajo* en (36), y funciona no como adverbio relativo, sino como preposición, expresando un contenido respecto al nombre equivalente a “en casa de” o “donde se encuentra”. En este uso particular, *adonde* adopta un significado similar al de la preposición francesa *chez* o la italiana *da*.

- (36) Que después fuimos abajo a donde H.

Encontramos también *adonde* en las llamadas construcciones de relieve como (37). (Alarcos, 1980, pp. 319-20). En estos casos la relativa realiza la función de atributo de un verbo *ser*, y es correferente al sujeto, que frecuentemente toma la forma de un adverbio locativo deíctico (37), aunque también encontramos sintagmas nominales (38) o preposicionales (39):

- (37) Aquí fue adonde empecé a estudiar.
- (38) Pero no, es la parte más débil a donde hay que pegar.
- (39) Yo no sé si fue en un banco adonde fue que dijeron.

Igualmente, la subordinada introducida por *adonde* puede realizar la función de complemento régimen, ya sea del predicado de la proposición subordinada (40), ya sea del de la principal (41). En estos casos, uno de estos predicados selecciona un sintagma marcado por la preposición *a*, que corresponde a la *a* integrada en *adonde*. Además, la relativa puede tener antecedente, y calificarlo como explicativa (40) o especificativa (41). Y además, también puede no tener antecedente (42).

Finalmente, encontramos una estructura de *adonde* menos frecuente: la frase averbal (43). Estas construcciones siguen el modelo de frases averbales yusivas como “¡Tú, a casa!” o “¡Todos al suelo!”, y están compuestas por un sintagma preposicional locativo como núcleo (“a donde tú sabes”), y un sintagma dislocado optativo a su izquierda (“el pan”). En ellas, la preposición *a* indica la dirección adonde el hablante ordena que se realice el movimiento.

- (40) Era una casa pareada (...), adonde daban todas las habitaciones.
- (41) Ni he pertenecido a nada donde, no sé, a donde haya un grupo demasiado grande de cosas.
- (42) Si no, me quedaría en el Bronx, que es adonde pertenezco.
- (43) Enrique, de parte de mi hermano, que dice que el pan, a donde tú sabes.

Así, junto a la mayoría de ejemplos de relativa común del CREA oral (72%, 178 casos), encontramos estas construcciones de *adonde* que tienen cierta representatividad: primero, introduciendo un SN (8%, 19 casos); segundo, en dislocadas (6%, 15 casos); tercero, precedido de preposición (5%, 12 casos); cuarto, en construcciones de relieve (4%, 9 casos); quinto, como complemento régimen (3%, 7 casos) y, por último, otras construcciones (2%, 6 casos). Encontramos así 7 contextos sintácticos particulares en los que aparecen las construcciones con *adonde*:

Diversidad sintáctica	Casos
Relativa común	178
Dislocadas	15
Doble preposición	12
Introduce un SN	19
Construcción de relieve	9
Complemento Régimen	7
Otros	6
TOTAL	246

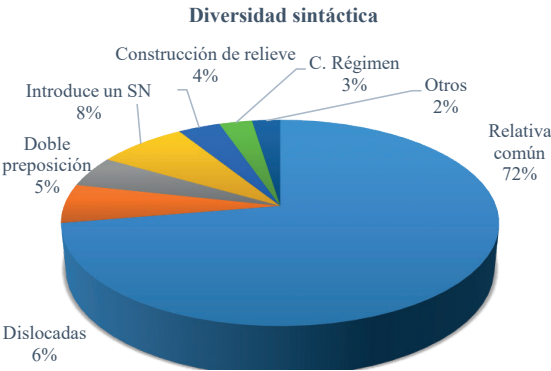


Gráfico y Tabla 4. Distribución de construcciones particulares con *adonde* en el CREA oral.

2.1. Posición del verbo de movimiento

Estas construcciones particulares revelan la gran diversidad sintáctica y las posibilidades expresivas del adverbio relativo *adonde*, que no se limita a introducir subordinadas relativas, sino que permite también introducir una proposición dislocada a la izquierda (27-31), un sintagma nominal (36), una estructura de relieve (37-39), un complemento régimen (40-42). Asimismo, puede realizar la función de complemento de un adverbio (32) o de un nombre (33), o de una preposición (34-35), e incluso constituir el predicado de una frase averbal yusiva (43).

También encontramos esta diversidad sintáctica en las subordinadas relativas que introduce *adonde*, al menos en cuanto a dos parámetros: el antecedente y el verbo de movimiento. Si observamos las combinaciones posibles de estos parámetros, encontramos ocho posibilidades, resumidas en la tabla (5), según tengan antecedente o no, y según tengan un verbo de movimiento en la principal, en la subordinada, en ambas o en ninguna. La tabla (5) hace referencia a los ejemplos de CREA presentados a continuación:

Tabla 5. Construcciones de relativas con *adonde* según el verbo de movimiento.

	En la principal	En la subordinada	Sin verbo de movimiento	En ambas
Con antecedente	Ej. (44)	Ej. (46)	Ej. (48)	Ej. (50)
Sin antecedente	Ej. (45)	Ej. (47)	Ej. (49)	Ej. (51)

(44) Cuando vayas a Sevilla yo te voy a llevar a todos los sitios adonde no está ese.

(45) Le dices a Benjamín que ponga el coche, y luego vamos a donde tú quieras.

(46) Supongo que contraste absoluto en la sede de Izquierda Unida, a donde nos vamos a ir inmediatamente.

(47) Y te dicen a donde puedes dirigirte para que tu cosa vaya bien.

(48) La Rotunda era la prisión adonde estaban, sobre todo, los presos políticos.

(49) (...) porque puedes tender adonde quieras, aquí, allí, adonde quieras.

(50) Puedes ir de vacaciones al país adonde te apetezca marcharte.¹

(51) Si quieren pueden marcharse tranquilamente a donde quieran emigrar.

Podemos notar que los casos sin antecedente son mucho más comunes que sin él (alrededor de un 50% más frecuentes). Además, si observamos las frecuencias de estas ocho construcciones, descubrimos correlaciones interesantes. La tabla de frecuencias en el CREA (6) presenta, como podemos apreciar en los gráficos de (5),

¹ Ejemplo no atestiguado, construido para ilustrar una hipotética relativa con antecedente y verbo de movimiento en la principal y en la subordinada.

notables diferencias de frecuencia en cuanto a la posición del verbo de movimiento, según la relativa tenga o no antecedente: en primer lugar, las relativas sin verbo de movimiento son más frecuentes cuando hay un antecedente (50%) que cuando no lo hay (27%). En segundo lugar, el verbo de movimiento se encuentra en ambas tan solo cuando no hay antecedente. En tercer lugar, el verbo de movimiento es notablemente más frecuente en la principal cuando no hay antecedente (53%) que cuando sí lo hay (13%). Finalmente, en consonancia con lo anterior, el verbo de movimiento es más frecuente en las subordinadas con antecedente (37%) que en las subordinadas sin él (9%).

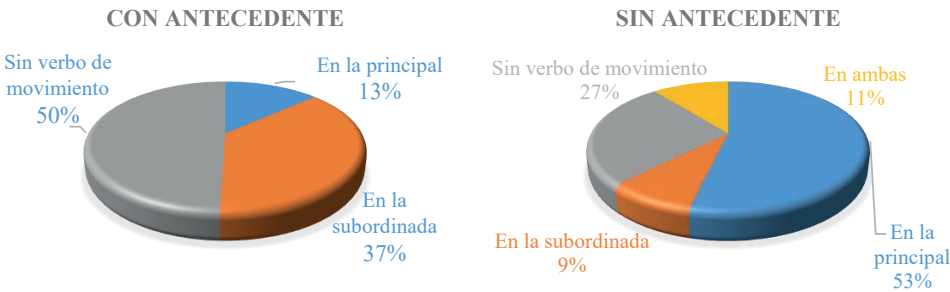


Gráfico 5. Distribución de relativas con *adonde* según el verbo de movimiento.

Tabla 6. Distribución de relativas con *adonde* según el verbo de movimiento.

Casos del CREA oral	En la principal	En la subordinada	Sin verbo de movimiento	En ambas	TOTAL
Con antecedente	13	36	48	0	97
Sin antecedente	80	13	40	16	149
TOTAL	93	49	88	16	246

3. Usos de *adonde* en el crea

Hemos visto que las construcciones con *adonde* gozan de una gran diversidad sintáctica, además de estar atestiguadas en una multitud de países y géneros del corpus: de los 10 géneros especificados en el gráfico (2), estas construcciones son notablemente más comunes en entrevistas (33%), conversaciones (25%) y en la televisión (11%). Asimismo, de los 10 países del CREA oral en el que aparecen, son más frecuentes en las producciones de Venezuela (39%), España (30%) y México (16%).

Además, encontramos una gran diferencia en el uso de las construcciones de *adonde* en el lenguaje oral y en el escrito, al menos en cuanto a la descripción que hacen las gramáticas de referencia. Frente al presunto uso marginal de *adonde* sin verbo de movimiento en español escrito (NGLE, 2010; Santaella, 2018), más de un tercio de todos los casos inventariados en el CREA oral no tienen verbo de movimiento ni en la subordinante ni en la subordinada. Además, algo más de un tercio de los casos tienen el verbo de movimiento en la proposición subordinante, mientras que el resto de casos tienen el verbo de movimiento o en la subordinada o en las dos proposiciones. Igualmente, la variedad sintáctica de estas estructuras es mayor en el oral que en el lenguaje escrito, donde se presentan únicamente dos tipos: con verbo de movimiento en la subordinada y con antecedente, y con verbo de movimiento en la subordinante, pero sin antecedente, lo que contrasta con los siete tipos de construcción atestiguados en el CREA oral.

En cuanto al antecedente, podemos notar que las relativas con *adonde* son más frecuentes sin él: aproximadamente dos tercios de las relativas encontradas no tienen antecedente. Entre las que sí lo tienen, las especificativas son ligeramente más numerosas que las explicativas, como hemos indicado. Estos antecedentes designan lugares (literales (19) o metafóricos (20)), y son realizados por adverbios (35), o más comúnmente sustantivos (propios y comunes) (19), que pueden asimismo estar integrados en sintagmas preposicionales (14 y 17).

En lo que concierne a las construcciones sintácticas particulares, vemos que alrededor de un cuarto de los casos con *adonde* presentan una construcción sintáctica particular: puede estar dislocada, estar precedida de otra preposición, puede introducir un SN en lugar de una proposición, y puede formar una construcción de relieve u otro tipo, como el núcleo de una frase averbal.

Si observamos más de cerca la correlación entre la expresión del antecedente y la posición del verbo de movimiento, podemos extraer varias conclusiones interesantes: si el verbo de movimiento se encuentra en la proposición principal, el antecedente tiende a no expresarse. Al contrario, si el verbo de movimiento está en la subordinada, el antecedente sí tiende a expresarse. Además de esto, hay que señalar que en los casos en los que no hay verbo de movimiento, la diferencia no es significativa. Finalmente, si hay verbo de movimiento en ambas proposiciones, el antecedente no se expresa.

En lo que respecta a las relativas especificativas y explicativas, podemos destacar que, si la relativa tiene antecedente, la proporción de especificativas y explicativas es similar, sin importar si hay verbo de movimiento, o dónde esté, aunque en general las especificativas siempre son ligeramente más frecuentes que las explicativas en este corpus.

4. *Adonde* sin verbo de movimiento

A continuación, analizamos los usos de *adonde* sin verbo de movimiento en la lengua oral, es decir, ese caso que las gramáticas de referencia señalan como marginal y arcaico en la lengua escrita. Veremos la distribución de las frecuencias por países, por géneros, así como las frecuencias de las construcciones sintácticas particulares vistas anteriormente.

En cuanto a la distribución por géneros, las frecuencias del corpus muestran que *adonde* se emplea más frecuentemente sin verbo de movimiento en entrevistas (42%) y en conversaciones (27%), y con menor representatividad en intervenciones de política (10%) y reuniones (8%). Asimismo, está presente en 8 géneros del CREA oral, incluyendo radio, televisión, noticias y encuestas. Vemos de este modo que esta estructura está presente en una variedad de registros, y que no se restringe a un uso coloquial.

En cuanto a su distribución por países, encontramos casos de “adonde” sin verbo de movimiento en 7 países hispanohablantes. Está registrado con más frecuencia en Venezuela (50%, 44 casos), España (19%, 17 casos) y México (19%, 17 casos). En el resto de países su frecuencia es escasa: Argentina (4 casos), Paraguay (3 casos), Puerto Rico (2 casos) y Perú (1 caso). Vemos así que el uso de estas construcciones no se limita a América latina ni a ningún territorio específico, sino que se trata de un fenómeno panhispánico.

4.1. Fenómenos Sintácticos Particulares

Encontramos también las estructuras de *adonde* sin verbo de movimiento en varias construcciones particulares: introduciendo un sintagma nominal (es decir, empleado como una preposición), en construcciones de relieve, en dislocadas, en complemento régimen, precedidas de preposición, y con valores semánticos diferentes.

En primer lugar, el uso preposicional, introduciendo un sintagma nominal, es mucho más frecuente con verbos de movimiento (17 casos) (ejemplo 52) que sin ellos (2 casos) (ejemplo 53). En segundo lugar, encontramos construcciones de relieve solo sin verbo de movimiento (54). En tercer lugar, encontramos estructuras dislocadas con verbo de movimiento y sin él. En estos últimos casos, *adonde* suele tener antecedente o contar con un adverbio reasuntivo en la principal (55). En cuarto lugar, el complemento régimen está atestiguado solo en ejemplos sin verbo de movimiento (56). En quinto lugar, *adonde* puede ir precedido de preposición (y generalmente sin antecedente), con o sin verbo de movimiento, aunque es más común sin él (9 casos) (ejemplo 57) que con él (4 casos) (ejemplo 58). En sexto

lugar, encontramos varios valores semánticos expresados por “adonde”: dirección (59), término (60), ubicación (61) y origen (62):

- (52) El otro día tenía que ir a donde un profesor.
- (53) (...) era en el Valle, a donde una amiga mía.
- (54) Aquí fue adonde empecé a estudiar.
- (55) Oye, a donde esté el maestro Domingo (...), por ahí anda el protagonista.
- (56) Si no, me quedaría en el Bronx, que es adonde pertenezco.
- (57) Justamente detrás de adonde está ahora.
- (58) A nosotros por adonde íbamos a pasear fue cuando hicieron Los Próceres.
- (59) Llévame a donde está mi sobrino.
- (60) agarrar cajas (...), llevarlas para un sitio, para otro, bueno para a donde te manden.
- (61) Y mi curso nos dedicábamos a un barrio adonde estaban los niños (...).
- (62) Claro, como dice tu madre, es que ellos yo adonde vivo ahora también veo la sierra.

Conclusiones

En el registro oral, las relativas con *adonde* pueden construirse con verbos de movimiento o sin ellos. Así, es frecuente el sentido de ubicación de *adonde*. No podemos considerarlo un uso arcaico, ya que se da en multitud de géneros (conversaciones, entrevistas, política, etc.). Tampoco es un uso local ni restringido al español de América, puesto que el corpus oral CREA proporciona ejemplos tanto de España como de varios países de América. Asimismo, estas construcciones son más diversas sintácticamente al oral que al escrito, al menos según la descripción de las gramáticas de referencia GDLE (1999) y NGLE (2010), puesto que pueden tener o no un antecedente, y un verbo de movimiento en la principal, en la subordinada, en ambas o en ninguna.

Igualmente, las relativas con *adonde* y sentido de ubicación pueden estar asociadas a algunas construcciones sintácticas: dislocación con adverbios reasuntivos, construcción de relieve, y complemento régimen, aunque no únicamente a ellas. En algunos casos, como en la dislocación y en la construcción de relieve, la *a* permite marcar una dependencia de larga distancia con un predicado que le sigue. Asimismo, como hemos indicado anteriormente, la preposición *a* de *adonde* cumple varias funciones en el adverbio relativo:

- Identifica el argumento proposicional locativo de un predicado en la proposición principal.
- Identifica el argumento sintagmático locativo de un predicado en la subordinada.
- Identifica la correferencia con un antecedente locativo.
- Identifica la subordinada como argumento de la principal.

La comparación entre las frecuencias de uso y las dos estrategias de cohesión empleadas en las dependencias a corta y larga distancia (marcaje con la preposición *a* de *adonde* y correferencia a un antecedente o a un pronombre o adverbio reasuntivo) ha mostrado que existe una clara preferencia por el equilibrio de marcados: las dependencias de larga distancia (con verbo de movimiento en la subordinada) emplean dos estrategias de cohesión, mientras que las dependencias de corta distancia (con verbo de movimiento en la principal) se sirven de una sola. La existencia de algunos casos con más y con menos marcaje indica que se trata de una tendencia sintáctica y no de una restricción.

Este análisis podría enriquecerse con una investigación futura que compare estos resultados con los usos de *adonde* en corpus escritos. Así, podríamos determinar si el comportamiento de las construcciones de *adonde* es realmente diferente en la lengua oral y en la escrita, como resulta de la comparación de este estudio con la descripción de las gramáticas de referencia mencionadas, o si por el contrario, encontramos también en la lengua escrita una variedad sintáctica similar. El interés de tal estudio comparativo podría ir más allá del simple contraste de variantes diamésicas o diamediales de este fenómeno preciso (es decir, de medio escrito versus medio oral), ya que podría mostrar que algunas reglas gramaticales podrían analizarse mejor como tendencias más que como restricciones sintácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AALÉ & Real Academia Española (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Volumen I y II. Madrid: Espasa Libros, S.L.U
- Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.
- Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Correas, G. (1954 [1626]). *Arte de la lengua española castellana*. E. Alarcos García (ed.). Madrid: *Revista de Filología Española* - Anejo LVI.
- Cuervo, R. (1953 [1886], 1954 [1893]). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Marcos-Marín, F. (1992). *Corpus de referencia de la lengua española contemporánea: Corpus oral peninsular*. Recuperado de: <http://www.lllf.uam.es/ESP/Corlec.html>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. 3ª ed. Madrid: Gredos.
- García-Miguel, J. (2006). Los complementos locativos. En: C. Company Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La Frase Verbal* (vol. 2, pp. 1251-1336). México: Fondo de Cultura Económica.
- González Santolalla, M. (2018). *Estudio diacrónico y sincrónico de las construcciones con los adverbios relativos de lugar donde y adonde*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Instituto Cervantes (2012). *Museo de los horrores: adonde, a donde, adónde, a dónde*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/alhabla/museo_horrores/museo_063.htm
- Real Academia Española (2019). *Banco de datos CREA oral* [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de: <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea/crea-oral>
- Seco, M. (1989). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.

El que y aquel que. Dos formas relativas diferentes

El que and aquel que. Two different relative forms

Tomás Jiménez Juliá

Universidad de Santiago de Compostela

tomaseduardo.jimenez@usc.es

<https://orcid.org/0000-0002-6311-7041>

Abstract

The Spanish relative form *el que* has been considered as the grammatical equivalent of the Latin construction *is quid*, with *el* as the antecedent of *que*, as was the case with *is* and *quid*. The truth is that the nominalized relative form *el que* has no structural equivalence with the Latin construction *is quid*, since it contains the unstressed unit *el*, which is a new Romance resource, non-existent in Latin, to allow the invariable *que* to express the generic and numerical information of its unexpressed antecedent. The corresponding grammatical construction of the relative with pronominal antecedent (*is quid*, *ille quid* ...) is *aquel que*. Both forms, *el que* and *aquel que*, have the same referential meaning, and what is to be expected in synonymous constructions is that one of them ends up disappearing. The survival of both constructions in Spanish shows that, despite their referential equivalence, there is a linguistic relevant difference between them. This difference is informative: the nominalized relative *el que* and the relative with pronominal antecedent *aquel que* are used in different contexts and with different informative purposes. This paper will briefly discuss these different conditions and purposes.

Keywords: Spanish relative forms, antecedent of the relative, synonymous constructions, informative differences

Introducción

El presente trabajo tratará brevemente de una de esas cuestiones que la gramática española ha descuidado tradicionalmente sin que el error en las descripciones habituales haya sido advertido en ningún momento. Se trata en este caso de la pervivencia de dos unidades referencialmente equivalentes consideradas ambas, más o menos explícitamente, como herederas de la construcción latina *is quid*, a través de su forma tardía *ille quid*, sin reparar en la anomalía que supone que una misma construcción dé origen a dos diferentes, pero con el mismo significado.

A lo largo de las líneas que siguen trataré de describir brevemente cuál fue la evolución de la forma latina *is/ille quid*, cuyo primer heredero fue la equivalente *él que*, con la forma *él* usada como pronombre tónico, ya no demostrativo deíctico, sino

como pronombre personal de nuevo cuño, pero que pronto evolucionó a la forma *el que*, con la unidad *el* atonizada y convertida en el segundo de los herederos directos de *ille*, el artículo. Este nuevo relativo ‘nominalizado’, sin embargo, convivirá con la forma que perpetúa el valor demostrativo de *ille*, la unidad reforzada *aquel* (< *accu ille*), produciéndose una, en principio, extraña dualidad de formas, la recién creada *el que* (con *el* átono articular), y la verdadera continuadora estructural de *is/ille quid*, la construcción *aquel que*. Esta dualidad contradice el principio de economía de la lengua, según el cual no hay dos formas, ni dos palabras, exactamente duplicadas en las lenguas, pues de confluir dos o más formas en un mismo valor, una, o más, desaparecen, dejando solamente una que cumpla su función referencial y comunicativa.

Como es esperable, la pervivencia de estas dos formas relativas, con valores referenciales equivalentes solo se explica mediante su distinción en una parcela de entre los valores asociados a las unidades lingüísticas distinta de la de su significado referencial. En las líneas que siguen trataré de describir, de una manera ciertamente esquemática, la distinta naturaleza estructural de estas dos construcciones y las razones, esta vez de índole informativa, que justifican su convivencia, pese a su aparente redundancia. El trabajo consta de un primer apartado donde se describe la génesis y naturaleza de ambas construcciones (*el que* y *aquel que*), un segundo en el que se trata de las condiciones de convivencia entre ambas construcciones y, finalmente, unas breves conclusiones.

1. El relativo sin antecedente léxico con *que*

1.1 Existía en latín una estructura relativa con antecedente demostrativo cuyo prototipo era la forma *is quid*, literalmente, ‘esto que’:

- (1) *sin a vobis, id quod non spero, deserar* (‘si soy abandonado por ti, lo cual no espero, ...’).
(Cic. *Pro Sex. Roc. Am.*)

Este *is* a veces se omitía, resultando una construcción sin antecedente expreso, pero siempre recuperable:

- (2) *Xerxes ... praemium proposuit qui (= ei qui) inuenisset nouam uoluptatem* (‘Xerxes ofreció una recompensa a (aquél) quien hallase una nueva diversión’) (Cic. *Tusculanes* apud Ernout-Thomas, 1951, 333).

Al hilo de la sustitución de la forma *is* por el más generalizado *ille* como demostrativo general¹, la fórmula *is qui* comenzó pronto a ser sustituida por *ille qui*,

¹ El uso generalizado de *ille* lo convirtió en el origen de nuevas formas, como el artículo o el pronombre personal de tercera persona. El catalán hasta el siglo XIII, y el sardo fueron la excepción

con *ille* como antecedente pronominal del relativo. Esta fórmula pasó al castellano como *el que*, y en un principio la forma *el* mantuvo las características del latín, esto es, como unidad tónica pronominal antecedente del relativo posterior. Ello justifica que, entre otras cosas, en los primeros textos castellanos se pudiera intercalar una preposición entre la unidad *el* y el relativo, caso frecuente en la época medieval:

- (3) *Los en qui él más se diaua eran dos uiles omnes* (Primera Crón. Gen., 128ª 10),

pero que se extiende por el período clásico, llegando incluso al siglo XVIII y, con una incidencia mínima, al XIX:

- (4) Qualquier mal que avenga, ver quiero *lo por que* viene (*Amadis* I, 98, 655)
 (5) Todos *los con que* vuestra merced ha enviado dineros han sido hombres de verdad (St. Teresa, *Epistolario* I, 11).
 (6) Desta manera me volbí al aldea, con tan diferente coraçon *del con que* había salido, que yo mesma de mí mesma me marauillaua” (Cervantes, *Galatea*, I, 59)
 (7) Materia como *la en que* hemos informado (Jovellanos, *apud* Bello, 1847, §803, y RAE, 1931, §354).
 (8) No son días de fe *los en que* vivimos (Alcalá Galiano, *apud* Bello (1847, §803).

1.2. Como es sabido, la forma *ille*, inicialmente demostrativo de tercera persona, lo que hoy día expresamos en castellano mediante la forma *aquel*², *dio origen a tres formas distintas*: (1) *se mantuvo como forma tónica (él)* con un sentido distinto, ya no deíctico sino personal, llenando una laguna que había dejado el sistema pronominal personal del latín, carente de esta forma; (2) la forma articular atonizada (*el*), también inexistente en latín, y (3), la forma reforzada *accu + ille*, origen del actual *aquel*, verdadero heredero del latín *ille* como forma deíctica³.

a esta norma, al utilizar la forma *ipse, ipsa, ipsum* como origen de su artículo, en lugar de *ille, illa, illud* (*es cos, sa casa*). En el caso del catalán este uso ha quedado confinado a la zona balear y puntos muy concretos de Cataluña, como Cadaqués (véase Badia i Margarit, 1994 [1981], p. 315).

² En latín la forma *ille* era el demostrativo asociado a la tercera persona, como *iste* se refería a la segunda e *hic* a la primera. Esta asociación entre el sistema ternario de demostrativos y las personas gramaticales desapareció en romance, en el que el criterio distintivo para *este/ese/aquel* es el grado de lejanía con respecto al hablante. No obstante, quedan usos que delatan este origen ‘personal’ de los deícticos. Cuando decimos *Lo vieron estos ojos (que se comerá la tierra)* estamos haciendo equivaler *estos* con *mí*, posesivo de primera persona. Y cuando le decimos a nuestro interlocutor *¡Esas manos!* para que deje de tocar algo, *ese esas* equivale a *tus*, posesivo de 2ª persona. No decimos *¡estas manos!* pese a que obviamente están muy próximas.

³ El refuerzo de *ille* con *accu* no se produjo inicialmente para diferenciarlo del simple *ille*. Era un tipo de refuerzo generalizado que afectaba en latín vulgar a formas personales (*ecce ego, ecce tu*) y otros deícticos (*ecce hic, ecce iste*) e incluso adverbios *ecce nunc* (véase Grandgent, 1907, p. 70). Se mantuvo para diferenciarlo del personal *él* cuando los demás refuerzos desaparecieron. Las formas

Mientras la forma *el* reproducía el valor demostrativo (tónico) de *ille*, la interposición de la preposición vista en (3-8) era esperable, pues *el* actuaba como antecedente y era el relativo el que estaba preposicionalmente caracterizado. Esto es, la construcción reproducía el esquema:

- (9) *El niño / el* + *con quien juego* (es mi vecino)
 Antecedente prep + relativo

Ahora bien, cuando la forma *el* empezó a atonizarse, se sintió próxima a los usos articulares habituales (*el niño, el bueno*), con lo cual la fórmula *el que* se empezó a tratar como una unidad global donde la forma átona articular *el* carecía de autonomía y tenía que estar pegada a la unidad que caracterizaba. La primera consecuencia de ello fue la ausencia de independencia de los dos miembros de la fórmula, y, consecuentemente, su separación del esquema mostrado en (9). Por el contrario, la preposición se empezó a utilizar desde muy pronto antepuesta a la forma *el*, lo cual, como señala Lapesa (1966, p. 397), suponía una mayor unión entre la forma *el* (*la, lo*) y el relativo, de acuerdo con lo habitual en construcciones de relativo simple con antecedente, en el que la preposición precede al relativo, y no al antecedente. Cfr.:

- (10) La persona con quién hablé es un colega / *Con la persona quien hablé es un colega
 (11) Las herramientas con que trabajo son caras / * Con las herramientas que trabajo son caras.

Y aunque las formas antiguas pervivieron hasta el XVIII, “desde muy pronto se había difundido la costumbre de anteponer la preposición a *el, la, lo*, que así quedaban más unidos al relativo” (Lapesa, 1966, p. 397). De hecho, Lapesa cita casos, desde Berceo hasta *El libro de Apolonio*, en los que la preposición ya antecede al conjunto:

- (12) *Al que tu deneguiesti e busquesti pesar / non nos querrá oir* (Berceo, *Milag.*, 780cd);
 (13) *Contáronsse huno a otro por lo que avién passado* (*Apolonio*, 590a)

Según está atestiguado (Lapesa, 1966. *Vid.* también Vellón Lahoz, 2019), las relativas con *el* y preposición interpuesta desaparecieron gradualmente siendo sustituidas por las formas demostrativas *aquel, aquella, aquello* que existieron desde

reforzadas de las dos primeras personas (*aqueste, aquese*) se utilizaron en la Edad Media y el Siglo de Oro, pero se abandonaron después. En el célebre poema de Santa Teresa *Que muero porque no muero*, leemos (en la versión aparentemente más fiel de las muchas que circulan): “*Aquesta divina unión/del amor con quien yo vivo/hace a Dios ser mi cautivo/y libre mi corazón*”. La forma reforzada de los demostrativos se mantiene en el catalán de Cataluña (*aquest/aqueix/aquel*), siendo las formas simples (*est y eix*) considerados arcaísmos solo vigentes en el valenciano (véase Badía, 1962, p. 215).”

siempre. Así, cuando se mantenían las formas *el, la, lo*, esto es, las formas articulares átonas, la preposición pasó a caracterizar el conjunto ‘ARTÍCULO + *que*’. Esto es, formas como (14) fueron sustituidas por (15):

(14) *el en que, la por que*

(15) *en el que, por la que.*

La explicación del cambio, como he mencionado, tiene como causa la desaparición del carácter tónico de la forma *el* al constituirse en forma articular, y convertirse, no en el antecedente del relativo, sino en la marca que otorgará los rasgos de género y número de los que la invariable forma *que* carece. El artículo, en este sentido, proporciona los datos de género y número del antecedente, pero no es el antecedente. Solo la forma tónica *él* puede ser antecedente de relativo, pero en ese caso, la relativa tiene que ser explicativa, con pausa entre el antecedente y el relativo, nunca especificativa (sin ella). Esto es, tenemos (16), pero no (17):

(16) *Él, que siempre fue tranquilo, ahora está muy alterado*

(17) **Él que siempre fue tranquilo, ahora está muy alterado*

La forma catafórica inicial antecedente de una relativa especificativa tiene que ser obviamente tónica y, quizá por razones de idoneidad semántica, o quizá por tradición desde el latín, una forma deíctica antes que personal. Por eso, la forma demostrativa reforzada *aquel* (< *accu + ille*) siempre existió como modo de asegurar un antecedente expreso⁴.

1.3. El resultado de esta situación, con una forma articular átona de nueva creación en romance, *el*, y una forma demostrativa tónica, *aquel*, cuyo refuerzo le permitía una diferenciación con respecto al pronombre personal, *él*, también de nueva creación, fue una dualidad estructural a la hora de expresar la fórmula latina *is / ille quid*. La expresión relativa especificativa con *que* sin antecedente léxico (como en *EL NIÑO que llegó*) había desarrollado dos posibilidades de expresión:

- (a) sin antecedente expreso, con el artículo como indicador de los rasgos flexivos del antecedente implícito: *EL QUE venga (tendrá premio)*. Este relativo podía verse como equivalente a otros relativos usados sin antecedente expreso cuando la relativa es restrictiva, como *quien*: *QUIEN venga (tendrá un premio)*. Los rasgos de número que en *quien / quienes* están expresados

⁴ La generalización de la forma *aquel que*, además, bloqueó la posibilidad del uso del pronombre personal, *él* como antecedente de relativas especificativas (o restrictivas), pues, a diferencia de la fórmula *el que*, la fórmula **él que* no ofrecía un contraste con *aquel que* que justificase la pervivencia de ambas fórmulas.

como morfemas ligados de carácter flexivo, están en *el / la / lo / los / las que* analíticamente expresados como morfemas dependientes, con la adición de la información genérica que ha perdido el relativo flexivo *quien*.

- (b) con antecedente expreso, usando la forma pronominal demostrativa, *aquel*, en construcción equivalente a la latina *is / ille quid*: *AQUEL QUE venga (tendrá premio)*.

El siguiente cuadro esquematiza lo descrito arriba:

Tabla 1. Resultados castellanos de *ille quid*.

Latín	Castellano	Observaciones
<i>is quid</i>	—	Forma clásica en latín sin equivalente exacto en romance, que heredó la posterior <i>ille quid</i> .
<i>ille quid</i>	1. (*) <i>él que</i>	Forma utilizada en las primeras fases del castellano, que usaba el pronombre como antecedente, permitiendo la intercalación de la preposición entre este y el relativo. Convivía con (3) y pronto fue sustituida tanto por (2) como por (3).
	2. <i>el que</i>	Relativo sin posible antecedente expreso en relativas especificativas, con la forma articular destinada a identificar los rasgos de género y número del antecedente inexpressado. Sin equivalente gramatical en latín.
	3. <i>aquel que</i>	Verdadero heredero de la forma <i>ille quid</i> , con el demostrativo de 3º grado (lo que era <i>ille</i> en latín) como antecedente del relativo

2. Convivencia de dos formas referencialmente equivalentes

2.1. La rápida descripción arriba esbozada y esquematizada en la tabla 1 puede resumirse diciendo que la forma castellana *el que* no es la heredera directa de la forma latina *is/ille quid*. La continuación de esta forma latina, con equivalencia gramatical total, es *aquel que*. *El que* es una degradación de la forma inicial en la que la unidad *el* ha dejado de ser antecedente para ser simplemente una marca de los rasgos flexivos (género y número) que corresponden al antecedente. La forma *el que*, como otros relativos, como *quien* o *cuando*, se emplean actualmente en español estándar sin antecedente en relativas especificativas.

Lo dicho hasta ahora, aunque no es lo que se lee mayoritariamente, no deja de ser conocido y, por tanto, no es el objeto prioritario de la presente aportación. Lo que constituye objeto de reflexión es algo que parece contradecir un principio que las lenguas respetan a rajatabla, como es la economía del lenguaje. Me refiero al hecho de la coexistencia de dos construcciones relativas, *el que* y *aquel que* aparentemente idénticas, cuyo intercambio no afecta al contenido de lo expresado.

Sabemos que la lengua es al tiempo ambiciosa en la utilización de todos los recursos que puedan aportar valor comunicativo, y económica, con lo que nunca malgasta esfuerzos duplicando recursos idénticos. En sentido estricto no existen sinónimos totales, pues si dos palabras se mantienen en la lengua con un mismo valor referencial, siempre habrá una distinción de uso, bien de registro, bien de contextos en los que solo una de ellas tiene cabida. Y lo mismo cabe decir de las estructuras sintácticas. En otro lugar (Jiménez Juliá, 2001) aludí a las diferencias entre construcciones de significado referencial equivalente, como:

- (18) Juan y Pedro estudian matemáticas
- (19) Juan estudia matemáticas, y Pedro también
- (20) Juan estudia matemáticas, y también Pedro.
- (21) Juan estudia matemáticas. Y Pedro,

y, al tiempo, la poca probabilidad de encontrarnos una secuencia como (22)

- (22) (?) Juan estudia matemáticas (,) y Pedro.

La razón era la adscripción de (18-21) a valores comunicativos diferenciados, esto es, a intenciones comunicativas distintas por parte del hablante. (22), en cambio, no suponía ninguna aportación que no estuviera incluida en las anteriores, por eso, pese a su mayor simplicidad, la lengua la descartaba en su inventario de estructuras realmente usadas. El tipo de explicación para el mantenimiento de (18-21) es el que nos permitirá justificar la convivencia de (23) y (24):

- (23) *El que* no venga se quedará sin premio
- (24) *Aquel que* no venga se quedará sin premio.

En efecto, la situación según la cual existen dos estructuras relativas para un mismo valor referencial no deja de ser anómala. La cuestión que se plantea es la de por qué no nos quedamos solamente con una construcción con un antecedente pronominal tónico, como la mayoría de las lenguas, o con una construcción con relativo nominalizado por el artículo. Para que una lengua tenga dos estructuras distintas para un mismo valor referencial, tiene que haber una diferencia comunicativa relevante en el uso de cada una de ellas, y eso es precisamente lo que ocurre en el caso de la duplicidad de estructuras relativas con *el que* y con *aquel que*.

2.2. Si analizamos la naturaleza comunicativa de (23) y (24), veremos que existe una diferencia entre ellas. Por su estructura, estas dos secuencias suelen expresarse como dos unidades informativas, cuyos focos entonativos en situaciones no

constituiría una anomalía. La única justificación del mantenimiento de (26) es, precisamente, dotar al hablante de la posibilidad de focalizar el referente pronominal del relativo. Esto es, la única justificación que tiene la dualidad de estructuras para un mismo contenido es su diferente situación comunicativa: (25) no tiene asociado ningún énfasis comunicativo. (26), en cambio, supone siempre la focalización del pronombre y, con ello, la señalización del referente como algo destacado en el discurso.

El resultado, en el uso habitual de la lengua, es que la forma con el relativo nominalizado (25) es la más usada, reservándose secuencias como (26) para sentencias más o menos solemnes, donde el énfasis en el referente pronominal está más justificado por la importancia del hecho que se emite. Encontramos la estructura de (26) en secuencias como (27) o, muy frecuentemente, en las traducciones de la Biblia en las que se señala el sujeto que recibirá castigo o premio de acuerdo con su comportamiento, según se muestra en (28-29), además de ser obligado en el caso de que el relativo, dotado de antecedente expreso esté caracterizado con preposición (30):

(27) *Aquel que* no conoce su historia está condenado a repetirla⁷

(28) ¿Y quién es *aquel que* os podrá hacer daño, si vosotros seguís el bien? (1 Pedro, 3: 13)

(29) Adorad a *aquel que* hizo el cielo y la tierra, el mar y las fuentes de las aguas (*Apocalipsis*, 14: 7)

(30) *Aquel en cuyo poder* hallares tus dioses, no viva (*Génesis*, 31: 32)

La focalización del pronombre tónico es, por otra parte, inherente al uso de este tipo de unidades en español. Dado que la desinencia verbal da la información relevante en relación con la identidad personal del sujeto, cuando utilizamos un pronombre recto en función de sujeto siempre lo hacemos con intención de destacarlo, sobre todo de modo contrastivo. Esto es, no decimos (31) si no queremos remarcar que hago algo distinto de los demás, del mismo modo que no decimos

⁷ Sobre esta sentencia, Miguel Ángel Rojas Ríos (<https://proycontra.com.pe/aquel-que-no-conoce-su-historia-esta-condenado-a-repetirla/>, [consulta: 10/06/2021]) señala: “Aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla”, esta frase se atribuye en primera instancia a Napoleón Bonaparte, pero también se dice que quien inició con esta evaluación del pasado, presente y futuro fue el filósofo español Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana cuando dijo: “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo”.

Como anécdota cabe señalar que encontramos esta frase en polaco y en inglés escrita en las afueras del campo de concentración nazi de Auschwitz-Polonia: “Kto nie pamięta historii, skazany jest na jej ponowne przeżycie” y “The one who does not remember history is bound to live through it again”.

En el caso de la secuencia en polaco la forma utilizada (*kto*) es equivalente a la del relativo sin antecedente expreso *quien*; en el caso del inglés, se usa el antecedente nominalizado (y tónico) *the one*, sin alternativa equivalente a la nominalización del relativo del español.

(33) si no es para destacarlo, muy frecuentemente con respecto a algún otro dativo. De otro modo decimos (32) y (34), respectivamente:

- (31) Pues *yo* me voy
- (32) Pues me voy
- (33) A *él* le gusta mucho viajar
- (34) Le gusta mucho viajar

2.3. Esta situación se puede rastrear ya en la lengua medieval, según se puede comprobar en los datos del trabajo de Elvira (1986) sobre los usos de *el que* y *aquel que*. No puedo detenerme en ellos aquí; solamente diré que, de acuerdo con su estudio, la forma *el que* va siempre en situaciones en las que el foco va a recaer en un pronombre tónico correlativo del referente de la forma *el que*, como ilustra (35):

- (35) *El que* tenie la mitra e la croça en la mano, / *essi* fue el apostol de san Juhan ermano (Berceo, *Vida de San Millán*, 447 cd).

La focalización de la unidad *essi* impide que el foco aparezca antes en la unidad correferencial, por lo cual la forma *el que*, y no la forma *aquel que* es la obligada, pues esta última supondría una redundancia que la lengua rechaza.

Similarmente, y como ya vimos en §1.1, el uso de la preposición antepuesta al conjunto *el que*, reflejado en (37), se impuso al que encontramos en épocas más antiguas, del ejemplo (36), que, como señala Lapesa (1966, p. 397), hacía que el relativo quedara más unido a la forma articular, que ya no se veía como un antecedente externo al relativo, sino como parte de él.

- (36) Qualquier mal que avenga, ver quiero *lo por que* viene (*Amadis* I,98, 655)
- (37) Contáronsse huno a otro *por lo que* avién passado (*Apolonio*, 590a)

En el caso de *aquel que*, la anteposición de la preposición al relativo, tras el pronombre que actúa como antecedente, siempre fue lo normal, cumpliéndose así la norma de que la preposición siempre se antepuso al relativo. Solo en el caso en el que se sentía que el relativo de *el que* era solamente la forma *que* se introducía la preposición entre este *que* y *el*, sentido todavía como pronombre antecedente y todavía no como artículo. Con *aquel que* eso nunca ocurrió, porque *aquel*, utilizado de forma pronominal, no como adyacente, siempre fue tónico y siempre fue claro antecedente del relativo. Y eso desde la Edad Media:

- (38) Deuen fazer quanto pudieren porque *aquel con qui* se han de confesar sea el mas entendido et el mas letrado (Don Juan Manuel, *Libro del Cauallero et del escudero* (1326-28), XXXV, pp. 37-38)

Conclusiones

Como conclusiones en relación con el mantenimiento de la alternancia de *el que* y *aquel que* en español podemos señalar telegráficamente las siguientes:

- a) Como principio general, la lengua no tiene sinónimos completos. Puede haber palabras o estructuras coincidentes en aspectos importantes, como el significado referencial, pero diferenciadas bien por registro (*rápido* y *raudo*), bien por diferente finalidad comunicativa: *John es de Inglaterra* y *Peter también*, por un lado, *John y Peter son de Inglaterra*, por otro, o, finalmente, *John es de Inglaterra y también Peter*, son estructuras sintácticas distintas con esquemas informativos diferentes pero significado referencia común (Jiménez Juliá, 2001).
- b) El caso de *el que* y *aquel que* es algo similar, pero es que además, la génesis de una y otra estructura es el resultado de una bifurcación de un tronco común. El tronco común fue la forma relativa *ille qui* (que asumió el papel de *hic qui* y el más común en la época clásica *is qui*). El cambio se produjo cuando:
 - La forma *ille* se atonizó y perdió su carácter pronominal tónico, perdiendo asimismo las características del antecedente del relativo (el cambio preposicional es uno de los indicios). El resultado fue que este artículo se unió al relativo, no ya como antecedente, sino como marca de los rasgos de género y número del antecedente, apareciendo este, cuando no va con preposición, solamente en las estructuras explicativas (*Mi primo, [el que] conoces, vendrá mañana*), no en las restrictivas (**Mi primo [el que] conoces ...*), que presuponen siempre, como la unidad *quien*, un carácter general (*[El que / quien] termine antes se llevará el premio*) o anafórico (*Juan fue [el que / quien / *aquel que] terminó antes*)
 - La fórmula latina [ANTECEDENTE PRONOMINAL + RELATIVO] no parecía poder seguir utilizando la forma *él*, por su homofonía con el artículo y la poca consistencia entonativa del español para esta distinción (a diferencia, por ejemplo, del inglés), por lo que echó mano del verdadero heredero del demostrativo de tercera persona: *aquel* (< *accu + ille*), que siguió actuando, como en latín, como verdadero antecedente del relativo.
- c) Referencialmente, ambas unidades identificaban un referente no identificado léxicamente, pero comunicativamente una y otra se distribuyeron muy claramente, lo que justificó su mantenimiento:
 - *El que* no es focalizable y supone que el foco de la secuencia recae en el verbo o en alguno de sus complementos. En casos explicativos lleva un antecedente, léxico (*Mi primo, el que conoces ...*) o, incluso, pronominal (*Aquel, el que está entrando por la puerta ...*).

- *Aquel que* no solo permite, sino que comunicativamente presupone que la unidad pronominal antecedente está focalizada. A menudo está léxicamente reforzada (*Todo aquel que ...*) y, a diferencia de *el que* no suele admitir de manera natural otro antecedente, ni siquiera en las explicativas (*Mi primo, aquel que conoces (?) ...*
- d) La conclusión final es que estamos ante dos estructuras diferentes, dos contextos comunicativos distintos, pero un mismo valor referencial.

BIBLIOGRAFÍA

- Badia i Margarit, A. M. (1985 [1962]). *Gramàtica catalana* (3ª reimpr., 2 vol.). Madrid: Gredos.
- Badia i Margarit, A. M. (1994 [1981]). *Gramàtica històrica catalana* (3ª ed. cat.) València: Eliseu Climent. Publicada previamente en castellano en Barcelona: Noguer, 1951.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición crítica de R. Trujillo, Santa Cruz de Tenerife: Inst. Univ. de Lingüística Andrés Bello/ Cabildo Insular de Tenerife, 1981. Editado posteriormente con las anotaciones de R.J. Cuervo en Madrid: Arco/ Libros (2 vol.), 1988.
- Elvira, J. (1986). Observaciones sobre el uso de *el que* y otros grupos relativos en español medieval. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 5, 183-194.
- Grandgent, C. H. (1907). *Introduction to Vulgar Latin*. Boston. Cito por la traducción castellana, corregida y aumentada con notas, prólogo y antología, de F. de B. Moll, *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Publicaciones de la *Revista de Filología* Núm. IX, C.S.I.C. 1963³ (1928).
- Halliday, M. A. K. (1967). Notes on transitivity and theme in English. Part two. *Journal of linguistics*, 3 (2), 199-244.
- Jiménez Juliá, T. (2001). Sintaxis y lengua real. En: M. A. Martín Zorraquino & C. Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (= *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000*) (pp. 29-60). Universidad de Zaragoza.
- Lapesa, R. (1966). “El”, “la”, “lo” como antecedente del relativo en español”. En: F. Marcos Marín, *Aproximación a la gramática española* (pp. IX-XVII). Madrid: Cincel. 1972. Previamente editado como “El artículo como antecedente del relativo en español” en *Homenaje a van Goor Zonen* (pp. 287-298). La Haya: Univ. Utrecht, Inst. de Estudios Hisp., Port. e Iberoam. 1966. Cito por su reedición en *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. R. Cano Aguilar y M. T. Echenique Elizondo (eds.). Madrid: Gredos. 2000, Volumen I, cap. 16, pp. 388-401.
- R.A.E. (1931). *Gramática de la lengua española*. Nueva edición reformada. Madrid: Espasa Calpe.
- Vellón Lahoz, F. J. (2019). El demostrativo *el/aquel* como antecedente de las relativas oblicuas: evolución y condiciones de uso. *Boletín de Filología*, 54 (1), 307-338.

Cambio semántico en los fraseologismos: el caso de *echar leña (o aceite) al fuego*

Semantic Change in Idioms: the case of echar leña (or aceite) al fuego

Xavier Pascual-López

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

xavpas@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-1166-0923>

Abstract

This paper aims to trace the use of the Spanish polysemous idiom *echar leña/aceite al fuego* in order to study its meaning through time. To do so, classical (Latin, Greek and Biblical) precedents of this idiom are examined, as well as its appearance in Spanish textual corpora from different periods. As a means to explain cognitive operations that conditioned the genesis and evolution of the meaning of this idiom, the embodied cognition thesis and the Invited Inferencing Theory of Semantic Change are taken into consideration.

Keywords: idioms, semantic change, cognitive operation, conceptual metaphor, embodiment

Introducción

Desde la lingüística cognitiva, se ha asumido que el pensamiento metafórico surge a partir de procesos que experimentan e interpretan lo inmaterial o abstracto en términos de otro dominio cognitivo que es más accesible a la experiencia humana, puesto que se basa en la interacción del cuerpo con el entorno físico y social en el que se encuentra. Este es el fundamento de la teoría de la cognición corporizada (“embodied cognition”, “embodiment”) (Lakoff, 1987, p. 12; Johnson, 1987, p. xix; Lakoff & Johnson, 2003 [1980], p. 59, 247; Sinha & Jensen de López, 2000, pp. 17-18). Tal como resume Fedriani (2016, p. 115), “this kind of mapping is normally unidirectional: a concrete event frame that belongs to our basic bio-cultural domain can constitute the semantic scenario of a more abstract situation.”

En consecuencia, en las lenguas podemos encontrar numerosas muestras de este tipo de conceptualización basada en experiencias corporizadas. Por ejemplo, la locución *echar leña al fuego* , que Buitrago (2002, p. 243) define como “[a]gravar con hechos o palabras una situación ya de por sí muy complicada”, se refiere a un

ámbito abstracto (la gravedad de una situación) mediante una experiencia física que incluye tanto lo visual (ver crecer el fuego al añadirle leña) como lo táctil (el fuego quema y representa un peligro para el cuerpo), de lo cual deriva la concepción de que cuanto más fuego haya, más peligro habrá. Además de este mismo significado (“Poner medios para acrecentar un mal”), el DLE (s. v. *leña*) da una segunda acepción de esta locución: “Dar incentivo a un afecto, inclinación o vicio.” En esta definición, el vínculo entre el sentido abstracto (la exacerbación de una propensión) y la experiencia corporal es todavía más evidente, ya que la mención de esa “inclinación” suele relacionarse con el propio comportamiento físico (especialmente sexual) de las personas.

Como vemos, según las aportaciones lexicográficas, la locución *echar leña al fuego* (y su variante *echar aceite al fuego*, DLE, s. v. *aceite*) es teóricamente polisémica. En este artículo nos proponemos rastrear el origen de esta polisemia. Para ello, localizaremos los precedentes griegos y latinos de la locución, para ver en qué ámbitos se aplicaba originalmente la metáfora que encierra; asimismo, analizaremos el uso de la locución en *corpora* textuales de diferentes épocas del español, con la intención de revelar cómo ha evolucionado el significado de las dos acepciones descritas en el diccionario y cuál es su estatus actual.

1. Antecedentes clásicos

1.1. “Echar fuego al fuego”

Como precedente clásico de nuestra locución, tenemos una locución griega que recurre a la repetición léxica del término *fuego*: *πῦρ ἐπὶ πῦρ* (‘fuego sobre fuego’). Los paremiólogos griegos Zenobio (5.69) y Diogeniano (6.71) la registran en forma de binomio y despojado de cualquier verbo, pero generalmente lo encontramos utilizado con verbos que indican un movimiento (como *echar*) o descripción (*volverse*, *ser*).

En uno de los testimonios más antiguos, Platón (*Leg.* 2.666a) la emplea con el verbo *ὀχετεύειν* (‘derivar, conducir’) para comparar lo que sucedería si se diera vino a los niños: “διδάσκοντες ὥς οὐ χρὴ πῦρ ἐπὶ πῦρ ὀχετεύειν εἰς τε τὸ σῶμα καὶ τὴν ψυχὴν” (‘enseñando que no conviene conducir fuego sobre fuego ni en el cuerpo ni en el alma’)¹. A su vez, Aristóteles (*Probl.* 4.28 = 880a21) la usa de un

¹ La vinculación entre locuciones de este tipo y la bebida la veremos también en textos posteriores (Ovidio, Séneca, San Jerónimo), por lo que puede pensarse o bien que es fruto de una intertextualidad de la que debían de ser conscientes los autores posteriores, o bien que uno de sus contextos de uso era precisamente entender la embriaguez como esa circunstancia agravante a la que se refieren las unidades en cuestión.

modo un tanto peculiar cuando habla del apetito sexual de los hombres y de las mujeres: considerando que los hombres son de por sí más calientes, el calor del verano resulta excesivo para ellos y debilita su excitación sexual, porque es como “πῦρ ἐπὶ πῦρ φέρειν” (‘conducir fuego sobre fuego’)².

Con posterioridad, Plutarco utiliza la locución πῦρ ἐπὶ πῦρ en varias ocasiones y en distintos contextos. Refiriéndose al modo de comportarse en banquetes, aconseja moderación en la comida y en la bebida, para que “μὴ πῦρ ἐπὶ πυρί, ὥς φασι” (‘no [haya] fuego sobre fuego, tal como se dice’, Plut. *De tuenda*, 4 = *Mor.* 123E), remitiendo así a la lexicalización del fraseologismo y, de nuevo, vinculándolo con la ingesta de alcohol. A diferencia de este pasaje, en otras ocasiones lo utiliza con diferentes verbos. Emplea el mismo verbo que Aristóteles (φέρειν) al criticar que las mujeres acudan a consolar a otra y lo hagan lamentándose ruidosamente, lo cual aumenta el dolor de la pobre mujer, “ὥσπερ ἀτεχνῶς πῦρ ἐπὶ πῦρ φερούσαις” (‘como negligentemente conduciendo fuego sobre fuego’, Plut. *Consol. ad uxor.* 7 = *Mor.* 610C). En otra ocasión, describe el comportamiento de ciertos aduladores que meten cizaña, agravando la cólera que corroe a algunos, “πῦρ ἐπὶ πῦρ εἰσφέρουσα” (‘conduciendo fuego sobre fuego’, Plut. *Adulator*, 19 = *Mor.* 61A).

Mientras en estos dos pasajes los verbos εἰσφέρειν y φέρειν son semánticamente similares a los utilizados por Platón y Aristóteles e implican la idea de un movimiento que conduce más fuego hacia donde ya hay fuego, en otras ocasiones observamos la locución con el verbo γίγνεσθαι (‘convertirse, volverse’). Por ejemplo, leemos que, debido a las supuestas inclinaciones femeninas, la mujer sensata deberá guardarse de murmuraciones y visitas de las mujeres malvadas para que no “μὴ πῦρ ἐπὶ πῦρ γένηται” (‘se vuelva fuego sobre fuego’, Plut. *Quaest. Coniug.* 40 = *Mor.* 143F), refiriéndose a la mala influencia que podría avivar esas propensiones consideradas naturales; en otro orden de cosas, al tratar del cultivo de la vid, señala que regar las vides con vino es perjudicial porque “γίγνεται πῦρ ἐπὶ πῦρ” (‘se vuelve fuego sobre fuego’, *Quaest. Nat.* 31 = *Mor.* 919d).

En latín se atestigua *ignis in igne esse* (‘ser fuego en el fuego’), que puede considerarse una adaptación de la unidad griega (el verbo copulativo podría entenderse como elidido en el binomio griego). Aparece en dos pasajes de Ovidio en contextos muy similares, en vista de que en ambos casos –igual que en Platón y en textos posteriores– se refiere a la embriaguez; en concreto para advertir del peligro de combinar alcohol y sexo (“Et Venus in vinis ignis in igne fuit”, ‘Y entre vinos Venus fue fuego en el fuego’, Ov. *Ars* 1.244) y para describir la pasión de Paris por

² El empleo que hace Aristóteles difiere un poco del resto, dado que el “exceso de fuego” no da como consecuencia una exacerbación, sino un debilitamiento. Debe entenderse de acuerdo con la idea que considera que los contrarios se enardecen mutuamente, mientras que lo semejante no produce ese efecto.

Helena (en la cual “ebrietas ignis in igne fuit”, ‘la embriaguez fue fuego en el fuego’, Ov. *Her.* 16.232).

En el siglo II, Floro (*Epit.* 2.16b.2) nos proporciona una variación en la que se evita la repetición léxica, sustituyendo sinónimicamente *fuego* por *incendio*; además, el verbo *accedere* implica la idea de unión, de adición. Floro utiliza esta unidad para describir la inoportuna actuación del cónsul Marco Emilio Lépido, en un momento en el que Marco Antonio ya daba suficientes problemas al Estado: “ignis incendio Lepidus accedit” (‘Lépido añadió fuego al incendio’). Por tanto, se desvincula de usos anteriores relativos a la embriaguez y al sexo, para centrarse en el sentido más general de ‘agrar un problema’.

Además, en muchos compendios de fraseología latina se recoge la locución verbal *ignem igne incitare* (‘avivar el fuego con fuego’, Herrero Llorente, 1992, n° 3379; Sánchez Doncel, 2003, n° 3750). La hallamos en un tratado moral de Séneca (*Ira* 2.20.2), donde se relaciona con el consumo de vino por parte de hombres con temperamento agresivo, y nos remite a Platón como origen de la expresión: “Plato [...] ignem vetat igne incitari” (‘Platón prohíbe avivar el fuego con fuego’)³.

1.2. “Echar aceite al fuego”

Recogida por Erasmo (*Adag.* 1.2.9) y por numerosos compendios fraseológicos (p. ej. Herrero Llorente, 1992, n° 5870; Sánchez Doncel, 2003, n° 6800), una de las versiones más antiguas de esta formulación se encuentra en Horacio. El autor la pone en boca de Damasipo, un arruinado coleccionista de arte que, tras intentar suicidarse, se hizo filósofo estoico. Este insólito personaje atribuye al poeta una locura que identifica con la ambición, debido a que en su afán por igualarse a los poderosos se ha metido en obras en su casa de campo, a pesar de su modesta con-

³ En realidad, esta última locución puede entenderse como una variación de una unidad que se remonta a Pitágoras: *πῦρ μαχαίρᾳ μὴ σκαλεῦειν* (‘no remover el fuego con una daga’, Laert. 8.18). La versión latina *ignem gladio scrutari* (‘atizar el fuego con la espada’) se encuentra en la obra de Horacio (*Serm.* 2.3.275), en el contexto de que se puede llegar a terribles violencias en la exasperación del amor: “[...] ade cruorem / stultitiae atque ignem gladio scrutare” (‘añade el crimen a la necedad y será atizar el fuego con la espada’). Una versión posterior nos la proporciona San Jerónimo (*Adv. Ruf.* 3.39), quien explica que es una expresión pitagórica cuyo sentido es que no deben buscarse querellas contra las personas airadas; en este pasaje, aparece convertida prácticamente en una máxima moral, puesto que se emplea en forma imperativa y negativa: “Ignem gladio ne fodias. Iratum videlicet et tumidum animum verbis maledicis ne lacessas” (‘No atices el fuego con la espada. Evidentemente, no excites un ánimo airado y enfurecido con palabras ofensivas’). Pese a que en español no se especifica el instrumento con el que se aviva el fuego, podemos entender que estas locuciones están en el origen de *atizar/avivar el fuego* (Buitrago, 2002, p. 243), que se entiende como sinónima de *echar leña al fuego*, pues su sentido se explica como “Agravar con hechos o palabras una situación ya de por sí muy complicada” o “Avivar una contienda, fomentar una discordia” (DLE, s. v. *fuego*).

dición⁴. Por si esto fuera poco, Damasipo recurre al tópico de que en la génesis de toda creación poética hay un grano de locura⁵, por lo que considera que la demencia de Horacio es evidente. Es en este momento, al referirse a sus poemas, cuando aparece la unidad fraseológica que nos concierne: “adde poemata nunc, hoc est, oleum adde camino” (‘añade ahora tus poemas, esto es, añade aceite al horno’, Hor. *Serm.* 2.3.321).

Aunque el segundo sustantivo es diferente en español (*fuego*) y en latín (*caminus*, ‘horno, chimenea’), está claro que los une una relación metonímica, por lo que tanto por su forma como por su significación puede considerarse que *oleum camino addere* constituye el punto de partida de *echar aceite al fuego*. De hecho, en documentos posteriores a Horacio hallamos la sustitución de *horno* por *fuego*, realizada a partir de una metonimia del contenido por el continente, así como un leve cambio de verbo: *oleum flammae adicere* y *oleum igni adicere*.

Una referencia a la primera se encuentra en Apuleyo (*Met.* 9.36.3), donde la mención del aceite y la llama va acompañada de otras expresiones sinónimas que o son invención de este escritor, o no han sido documentadas por otros autores ni han perdurado en el tiempo. Se trata del episodio en el que un forajido discute con tres hermanos, uno de los cuales hace un comentario que exalta peligrosamente a su rival: “Quod oleum flammae, quod sulphur incendio, quod flagellum Furiae, hoc et iste sermo truculentiae hominis nutrimento fuit” (‘Como aceite a la llama, como azufre a un incendio, como un látigo a la Furia, así estas palabras alimentaron la brutalidad de ese hombre’).

Ya con el verbo *adicere* aparece en dos epístolas de San Jerónimo. En su más famosa carta (*Ep.* 22.8), el santo censura la falta de moral romana, particularmente dada a la lujuria y a todo tipo de excesos como el vino, que, al mezclarse con el ardor juvenil, se convierte en aceite sobre una llama: “Vinum et adolescentia, duplex incendium voluptatis est. Quid oleum flammae adicimus?” (‘El vino y la adolescencia son un doble incendio del placer. ¿Por qué echamos aceite a la llama?’). En el otro texto (*Ep.* 77.7), la expresión se desvincula de connotaciones sexuales, pues se aplica a la virtuosa y ávida de conocimiento Fabiola, que viajó a Belén y, estudiando con el propio San Jerónimo, era “quasi oleum flammae adieceris” (‘como

⁴ En este contexto lo compara con la rana de la fábula esópica que se hincha para intentar, sin éxito, ser tan grande como un novillo (Fedro, 1.24).

⁵ Según Cicerón (*Div.* 1.37.80), la idea de que no hay ningún poeta sin locura se remonta a Demócrito y a Platón: “Negat enim sine furore Democritus quemquam poetam magnum esse posse, quod idem dicit Plato” (‘Demócrito niega que pueda existir algún gran poeta sin locura, tal como también dijo Platón’). Sin embargo, la asimilación de ambos autores pasa por alto una clara diferenciación: mientras Platón (especialmente, en *Ion*) lo usaba para criticar a la poesía (que consideraba carente de técnica), Demócrito “elaborated his conception of the poet as sensitive to divine influence in positive terms, so as to justify the value of poetry and the excellence of the inspired poet” (Branacci, 2007, p. 205).

si echaras aceite a la llama’), dado que los nuevos saberes adquiridos reavivaban continuamente sus ansias de aprender.

Es precisamente en otra epístola de San Jerónimo (*Ep.* 125.11) donde hallamos *oleum igni adiicere*, la unidad fraseológica latina que ya contiene explícita y literalmente todos los elementos presentes en nuestra locución *echar aceite al fuego*. En esta ocasión, el santo aconseja a un joven monje que continúe en su comunidad y no se vaya a vivir con su madre, pues con ella viven varias chicas. En la casa se encontrará en una difícil situación cuando su madre le ofrezca succulentos manjares, puesto que si los rechaza, herirá los sentimientos maternos, pero si los acepta, se pondrá a sí mismo en peligro, ya que exacerbarán sus pasiones en una casa llena de mujeres: “si acceperis, oleum igni adicias; et inter frequentiam puellarum per diem videas, quod nocte cogites” (‘si los aceptas, añadirás aceite al fuego; y en compañía de chicas verás durante el día lo que te tentará por la noche’). Por lo tanto, de nuevo utiliza la locución para referirse a esas propensiones o tentaciones que la moral cristiana entiende como pecado.

Por su parte, Luciano de Samosata (*Tim.* 44) incluye una expresión en griego muy parecida, paralela a la variante *apagar el fuego con aceite* (DLE, s. v. *fuego*: “Enconar más una contienda en lugar de aplacarla”), aunque con un significado más literal, como simple hipérbole de la misantropía del protagonista, quien afirma que, si viera a alguien ardiendo en una hoguera y le suplicara que la apagase, “πίττη καὶ ἐλαίῳ κατασβεννύναι [πῦρ]” (‘apagaría [el fuego] con pez y aceite’). Es difícil asegurar la existencia real de esta expresión en griego antiguo, habida cuenta de que Luciano vivió en el siglo II de nuestra era, es decir, en plena época romana, por lo que la expresión podría deberse a una influencia del latín. De hecho, Erasmo (*Adag.* 1.2.10) remite la unidad ἐλαίῳ πῦρ σβεννύεις (‘apagas el fuego con aceite’) y su versión latina *oleo incendium restringere* (‘apagar el fuego con aceite’) a Luciano de Samosata, sin indicar otras fuentes, por lo que parece que no se documenta en la literatura latina. En cuanto a su sentido, el humanista señala que se usa en situaciones en las que los remedios que se aplican hacen que la situación empeore⁶, de modo que su alcance semántico se corresponde con el más general (“Poner medios para acrecentar un mal”) de *echar aceite/leña al fuego*.

1.3. “Echar leña al fuego”

Como vemos, tanto en latín como en griego, la expresiones mayoritarias vendrían a ser algo así como “echar fuego al fuego” o “echar aceite al fuego”. Cabe

⁶ Como ejemplos, pone tratar de superar la tristeza mediante placeres desagradables o aplacar la ira de alguien ofendido mediante la disputa y el abuso.

preguntarse si *echar leña al fuego* será una variación propia del español, en la que quizás se haya sustituido *aceite* por *leña* como material inflamable.

Pero si consultamos la Biblia, allí encontraremos las variaciones de este tópico que conducen directamente hacia nuestra locución, concretamente en *Proverbios* (26.21) y *Eclesiástico* (8.3). En el primer fragmento, perteneciente a la colección de Salomón, leemos: “ἐσχάρα ἄνθραξιν καὶ ξύλα πυρί, / ἄνθρωπος δὲ λοιδόρος εἰς ταραχὴν μάχης” / “sicut carbones ad prunas, et ligna ad ignem, / sic homo iracundus suscitatur rixas” (‘como carbón sobre brasas y leña sobre fuego, / así el hombre iracundo enciende querellas’), donde observamos un desdoblamiento de la comparación, siendo la segunda parte (con ξύλα/ligna) paralela a la española. Mientras en este pasaje se formula como binomio, en el otro se incluye un verbo con el sentido de ‘echar’, por lo que la concordancia con el español es total: “μὴ διαμάχου μετὰ ἀνθρώπου γλωσσώδους / καὶ μὴ ἐπιστοιβάσης ἐπὶ τὸ πῦρ αὐτοῦ ξύλα” / “non litiges cum homine linguato, / et non strues in ignem illius ligna” (‘no disputes con hombre charlatán, / y no pongas leña al fuego’).

En consecuencia, a nivel formal, los testimonios más próximos a la locución española *echar leña al fuego* son los bíblicos. Con todo, no puede limitarse la pervivencia de la locución a estas fuentes, ya que hay que tener en cuenta la larga tradición en la que se inscriben y que hemos descrito en estas páginas.

Como hemos visto, en los antecedentes clásicos y bíblicos de la locución *echar leña/aceite al fuego* podemos observar diversas aplicaciones que los vinculan a ámbitos temáticos como la ira, la agresividad, la lujuria, la tentación, pero también el dolor o la maldad femenina. No obstante, aunque con mucha frecuencia se relacionan con propensiones moralmente delezgadas, también vemos algunos usos más minoritarios (p. ej. Horacio, Floro, el Antiguo Testamento) en los que se advierte un sentido más general que podríamos resumir como ‘agrar una situación o condición por medio de una actuación determinada’.

A continuación, vamos a analizar el uso de la locución española *echar aceite/leña al fuego* en textos de diferentes épocas, para ver tanto qué variante es más frecuente como en qué contextos se han usado y se usan en español, viendo si dichas aplicaciones se corresponden con las de sus precedentes clásicos, siempre teniendo en mente las dos acepciones aportadas por el DLE.

2. Análisis diacrónico de corpora textuales del español

2.1. “Echar aceite al fuego”

En los corpora textuales analizados (CORDE, CREA y CORPES XXI) se hace evidente que la variante *echar aceite al fuego* está mucho menos atestiguada que

echar leña al fuego. En los primeros testimonios (1-5) vemos que se asocia con la idea de pecado, agravándose la maldad (1-2), la lujuria con el vino (3), la codicia con el dinero (4) o la envidia con la observación de lo ajeno (5). Por consiguiente, son usos que podemos relacionar con la acepción “[d]ar incentivo a un afecto, inclinación o vicio”.

- (1) Veo algunos tener por sospechas a las mujeres que saben letras, pareciéndoles que es echar aceite en el fuego dándoles a ellas avisos y añadiendo sagacidad a la malicia natural que algunas tienen. (J. Justiniano, *Instrucción de la mujer cristiana*, 1528)
- (2) Buena excusa pensaba el Mundo que tenía, antes ha echado aceite en el fuego, porque el eterno Dios que le formó, dióle voluntad y arbitrio libre para escoger (P. Hernández de Villaumbrales, *Peregrinación de la vida del hombre*, 1552)
- (3) El que obedesciendo al vientre pretende vencer el espíritu de la fornicación, semejante es al que quiere apagar la llama del fuego echándole aceite. [...] El que pretende vencer el espíritu de la fornicación comiendo y bebiendo largo, es como el que quiere apagar el fuego echándole aceite, como arriba dijimos (Fray Luis de Granada, *Traducción la Escala Espiritual de S. Juan Clímaco*, 1562)
- (4) cada cuarto que me echaban era aceite en el fuego de mi codicia (López de Úbeda, *La pícara Justina*, 1605)
- (5) Los dientes, aunque carcomidos, son de acerada sierra para cortar, y la lengua de áspid para inficionar con veneno. Estos miserables trabajos acrecientan las continuas lágrimas que derramo; aceite al fuego que me abrasa (Gómez de Tejada, *León prodigioso*, 1636)

Sin embargo, en los últimos testimonios (6-7) que aparecen en el CORDE, la locución se desvincula de este uso moralizante y se usa en el sentido general de ‘agrar un problema’.

- (6) Quisieron estos salir á defenderle, y con efecto lo hicieron; pero no sirvió más que de echar aceite en el fuego; porque de aquí se le siguieron nuevos cargos (Francisco de Santa Inés, *Crónica de la provincia...*, 1676).
- (7) ¿Y á qué propósito inquietará el latino á Platon y á Alberto Magno para persuadir una insulsez tan ajena del asunto? Esto no es más que gana de tiznar páginas y de echar aceite en el fuego de los impressores (José Francisco de Isla, *Cartas de Juan de la Encina*, 1732).

Asimismo, este es el significado con el que se atestigua en el CREA y el CORPES XXI:

- (8) Aun cuando el Jefe del Gobierno reproche a los sindicalistas echar aceite al fuego (J. L. Guinea, *Los sindicatos en la Europa de hoy*, 1977)
- (9) ocasión aprovechada por organizaciones neofascistas y grupos de jóvenes asociales como los iracundos skinheads para echar aceite al fuego (Oral. *Informe Semanal*, 20/09/86)
- (10) Debes mantener tus respuestas cortas y simples. No le echas aceite al fuego. Cambia el tema. (Esmeralda Santiago, *El sueño de América*, 1996)
- (11) nosotros por nuestra parte, en lugar de arrojar aceite al fuego, con argumentaciones o discusiones, simplemente repetimos estas efectivas protecciones (Folleto impreso, 2002)

En consecuencia, puede rastrearse cómo de un sentido más particular, ligado a la idea de pecado y con una vinculación más directa con lo corporal, se ha pasado a un sentido más general, en el que se desvincula de dicho contexto original, haciéndose menos evidente lo corporal. Podemos entender, por ende, que el cambio tiene que ver con una progresiva convencionalización de valores inferenciales dependientes del contexto de uso (es decir, su vinculación con situaciones moralmente reprobadas). No obstante, los testimonios de este fraseologismo son cada vez más escasos, por lo que se hace necesario ver si dicha evolución se evidencia también en el caso de *echar leña al fuego*.

2.2. “Echar leña al fuego”

En cuanto a los testimonios en el CORDE, desde el punto de vista estructural, es de destacar el hecho de que existe una clara tendencia al uso atributivo de *echar leña al fuego*, como una locución infinitiva complemento del verbo *ser* (13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26), lo cual recuerda la locución latina *ignis in igne esse*, en la que también se presenta como predicado nominal. En lo que se refiere a su sentido, Correas (1627, p. 155) ya define *echar leña al fuego para apagarle* como “akrezentar mal i pesadunbre”, por lo que muy pronto se asocia con el sentido que tenían los precedentes bíblicos y que el DLE aporta como primera acepción. Sirvan de ejemplo los siguientes testimonios:

- (12) Mas tal está sant Pedro que un momento / no da a su llanto ni al pesar guovierno; / antes, de ora en ora el sentimiento / y va ataçando y dando leña al fuego (Sancho de Viezma, *Poemas*, 1536-1585)
- (13) Fueron grandes las causas y razones por donde matamos a los más dellos e a los otros herimos y echamos de nuestra ciudad y tierra, y si vosotros los rescabís e ayudáis y socorréis, será poner leña al fuego con que todos os abraséis, porque, como lo veréis, han de pretender hacer lo mismo que con nosotros (F. Cervantes de Salazar, *Crónica de la Nueva España*, 1560)
- (14) Llegándose al rey Filipe, padre del rey Alejandro, algunos familiares de su casa a decirle que desterrase ciertos maldicientes que decían mal de él, respondió: -Eso sería añadir leña al fuego, y que fuese disfamado entre gentes extrañas (J. de Timoneda, *El sobremesa y alivio de caminantes*, 1562-1569)
- (15) No daña si no se enseña; / pero siendo penetrante / es echar al fuego leña. (F. González de Eslava, *Coloquio quinto de los siete fuertes*, 1580)
- (16) Llegados que fueron los embajadores con tal respuesta a Titón y a su hijo Belo, fue echar leña al fuego y mover los ánimos a venganza de los agravios (A. de Eslava, *Noches de invierno*, 1609)

En lo que atañe al ámbito al que se aplica y la acepción con la que se relaciona, estos usos generales conviven claramente con usos en los que se relaciona específicamente con la pasión amorosa, a través de la idea del “fuego”.

- (17) Muchas otras dexo estar / que en este número caben, / que merescen que se alaben / por su verdadero amar. / Y no las quiero nombrar / por no echar leña a mi fuego (B. de Torres Naharro, *Comedia Seraphina*, 1517)
- (18) Este es el fruto del ornato exterior y aderezo delicado, que es echar leña al fuego de la concupiscencia (M. Luján de Saavedra, *Segunda parte de la vida del pícaro Guzmán de Alfarache*, 1602)
- (19) Todo cuanto Preciosa decía y toda la discreción que mostraba era añadir leña al fuego que ardía en el pecho del enamorado caballero (M. de Cervantes, *La gitanilla*, 1613)
- (20) Vásele por pies la moza [Dafne], / y aunque él [Apolo] la sigue en el viento, / la halla en árbol convertida / dando más leña á su fuego (A. J. de Salas Barbadillo, *La sabia Flora Mal-sabidilla*, 1621)
- (21) Esta resistencia fué echar leña al fuego de mis celos (A. de Castillo Solórzano, *Tardes entretenidas en seis novelas*, 1625)
- (22) Esto fué aumentar leña al fuego que ya iba haciendo operación en mi pecho (A. de Castillo Solórzano, *Jornadas alegres*, 1626)
- (23) con esto fué echar leña al fuego de Feliciano y hacerle abrasar en celos (A. de Castillo Solórzano, *La garduña de Sevilla*, 1642)
- (24) Aquella noche quiso de embozo ver cenar al Marqués y a su hija, valiéndose del tercio que le hizo el mesonero, porque le puso en parte donde a su satisfacción dió buen cebo a sus ojos, que fué echar más leña al fuego (A. de Castillo Solórzano, *La garduña de Sevilla*, 1642)
- (25) Todo esto era echar leña al fuego de mi médico, el cual, oyéndome esto, me echó los brazos al cuello (A. de Castillo Solórzano, *La niña de los embustes*, 1692)

Por tanto, en lo que se refiere a la acepción “[d]ar incentivo a un afecto, inclinación o vicio”, que en cuanto a *echar aceite al fuego* era aplicable a diferentes propensiones, en el caso de *echar leña al fuego* desde muy temprana época se advierte una clara tendencia a limitar su alcance a lo sexual. De hecho, desde el punto de vista formal, puede observarse que en estos casos la identificación de *fuego* con *pasión* flexibiliza el uso del fraseologismo, puesto que a menudo se indica quién experimenta esta pasión mediante posesivos (17, 20) o un complemento (19, 22, 23, 25); asimismo, puede concretarse el ámbito al que se refiere (18, *concupiscencia*; 21, *celos*), algo que también podemos notar en algunos casos no vinculados con la pasión (26-27):

- (26) Contésela, digo, pero fué echar leña al fuego de mi perdición (M. de los Reyes, *El curial del Parnaso*, 1624)
- (27) Dio grandes golpes a la puerta de la casa, mas, viendo no respondían, quiso derriballas, a tiempo que, aunque compasivos, los vecinos echaron leña al fuego de su desconsuelo (A. F. Abarca de Bolea, *Vigilia y octavario de San Juan Baptista*, 1679)

En textos contemporáneos, observamos cómo va fijándose la forma del fraseologismo: por un lado, los verbos suelen limitarse ya a *echar* o *añadir*⁷ y los usos atri-

⁷ El DLE (s. v. *leña*) contempla tres verbos: *echar*, *añadir* y *poner*. Con todo, este último es claramente el menos frecuente en los *corpora* analizados, apareciendo en el CORPES XXI exclusivamente

butivos no son tan predominantes; por otro, las posibilidades de complementar el sustantivo *fuego* se limitan (dado que desaparece la opción de usar el posesivo y se fija el artículo definido). Aunque aún hay ejemplos en los que se incluye un complemento que indica el ámbito al que se alude, se percibe un claro cambio en este sentido, ya que los casos en los que se refiere a la pasión amorosa casi desaparecen (28-29), haciéndose claramente mayoritario el ámbito de la opinión pública (31-35):

- (28) Sois unos brutos, que no sabéis cómo se le echa leña al fuego de la lujuria. (F. Nieva, *La carroza de plomo candente*, 1976)
- (29) Pero el gusto que me queda es que yo sí le puse leña al fuego que estaba dormido. (M. A. Sandoval Duarte, *El llanto de la quebrada*, 2007)
- (30) los sucesos de la calle despiertan en el individuo su lucha interior y la suma de éstas no hace más que añadir leña al fuego civil. (J. Benet, *Saúl ante Samuel*, 1980)
- (31) los indicadores económicos que se publican no hacen más que echar leña al fuego de la confusión (*La Vanguardia*, 30/06/1995)
- (32) el ministro de Finanzas británico, Kenneth Clarke, echó más leña al fuego de la polémica al señalar que [...] (*El Mundo*, 30/09/1995)
- (33) El propio presidente de la federación nacional de ciclismo, Raffaele Carlesso, ha añadido más leña al fuego de la polémica afirmando [...] (*El Mundo - Salud*, 14/11/1996)
- (34) El pasado martes, el ex presidente González echó más leña al fuego de la polémica (*El Mundo*, 21/09/1996)⁸
- (35) El Gobierno echó ayer algo más de leña al fuego del debate sobre si se debe aplicar o no a las pensiones el descuento (*El País*, 30/08/1997)

Este cambio de ámbito tiene que ver tanto con su empleo en el lenguaje periodístico como con el hecho de que en la actualidad la locución se ha desvinculado del ámbito sexual, por lo que puede considerarse que la acepción “[d]ar incentivo a un afecto, inclinación o vicio” ha caído en desuso. Como resultado, la acepción “[p]oner medios para acrecentar un mal” se ha convertido en dominante, a pesar de que no lo era claramente en los testimonios más antiguos ni tampoco en sus precedentes clásicos. Sirvan los siguientes ejemplos:

- (36) Eso es echarle leña al fuego. En estos momentos tan delicados, acciones desesperadas [...] (Grupo Teatro La Candelaria, *Los diez días que estremecieron al mundo*, 1977)
- (37) la poderosa Central Obrera Boliviana (COB), al principio, optó por no echar más leña al fuego y suspendió un paro general (*Revista Hoy*, 11-17/07/1984)
- (38) y peor que todo lo anterior, echaron leña al fuego, aumentando las contradicciones y el distanciamiento entre el pueblo miskito y el sandinismo (V. S. Pozas, *La Revolución Sandinista*, 1988)

en textos hispanoamericanos: “No estar consciente, no ponerle más leña al fuego” (C. Torres Roton-do, *Nuestros años salvajes*, Lima, 2001), “la rectora Tibisay Lucena se encargó, ella solita, de ponerle más leña al fuego” (*El Universal*, Caracas, 15/12/2013).

⁸ La vinculación con el término *polémica* es tan frecuente que en el CORPES XXI incluso hallamos un testimonio en el que este sustantivo ha llegado a sustituir a *fuego*: “Diego Cagna le puso más leña a la polémica que generó Caruso Lombardi” (*clarin.com*, 15/01/2008).

- (39) Un presunto testigo presencial añadió más leña al fuego y aseguró, incluso, haberle oído hablar en árabe (*La Vanguardia*, 22/11/1994)
- (40) Por eso aparecen ayudantes de Roberto Madrazo involucrados y quizá surgirán otros personajes que inconformes echan más leña al fuego. (*Proceso*, 08/09/1996)
- (41) El odio que se ha sembrado sobre el mundo, el espíritu de revanchismo o de venganza, la apelación al “no olvido y al no perdón” no han hecho sino poner más piedras en el camino de la paz y echar más leña al fuego. (*Últimas Noticias*, 27/12/2002)
- (42) El propio Trump volvió a añadir leña al fuego el miércoles al afirmar [...] (*El País*, 21/01/2017)
- (43) Para colmo, el expresidente Julio María Sanguinetti, sin ningún pudor, dijo muy suelto de cuerpo que la decisión del gobierno “es humillante” para el sancionado y para las Fuerzas Armadas, echando un poco de leña al fuego, para seguir siendo fiel a sí mismo. (*Caras y Caretas*, 15/09/2018)
- (44) preguntó con ánimo pendenciero, dispuesta a armar la trifulca, Chola Necia, veterana en echar leña al fuego y encender candela. (J. Bayly, *Pecho frío*, 2018)
- (45) lejos de contribuir a desmotivizar la política (y, por tanto, hacerla más racional y debatible), se han dedicado a echar leña al fuego (M. Cruz Rodríguez, *Transeúnte de la política*, 2020)

Conclusiones

Cuando se quiere analizar diacrónicamente los cambios semánticos experimentados por una unidad fraseológica, tal como señala Fedriani (2020, p. 38), “it is often difficult to reconstruct the context in which they were produced an appreciated, the nature of the target audience and also that audience’s level of encyclopaedic knowledge”. Pese a ello, en estas páginas hemos partido de la descripción lexicográfica de dos acepciones de la locución verbal *echar leña/aceite al fuego*, para rastrear el alcance semántico de esta metáfora tanto en sus precedentes griegos, latinos y bíblicos como en diferentes épocas de la historia del español.

Hemos visto que en griego y en latín la materialización de esta metáfora nos lleva a formulaciones que vienen a decir “ser/echar fuego sobre fuego” o “echar aceite al fuego”, mientras que es el Antiguo Testamento donde encontramos la versión “echar leña al fuego”. Si bien la primera versión con la repetición léxica de *fuego* no ha trascendido en español, las otras dos sí que lo han hecho. Ahora bien, a diferencia de las fuentes clásicas, el análisis diacrónico revela claramente que *echar aceite al fuego* tiene una frecuencia de uso mucho menor que *echar leña al fuego*, que se ha convertido en la dominante en el español contemporáneo, aun cuando cuente con una tradición clásica más limitada.

Todas estas expresiones metafóricas se corresponden con una metáfora conceptual que podríamos enunciar como EL FUEGO ES PELIGRO. Se trata de un esquema cognitivo presente en numerosos fraseologismos en español⁹ y funda-

⁹ Buitrago (2002) recoge varios que se corresponden con este esquema, como *huir del fuego* y *caer en las brasas* (“Salir de una situación complicada o peligrosa e ir a dar en otra aún peor”,

mentado en la experiencia corporal (“embodied experience”) de que el fuego produce dolor y puede llevar a la muerte. Consiguientemente, es un ejemplo de cómo nuestra experiencia del mundo, tamizada por nuestros mecanismos de percepción (es decir, la fisiología de nuestros cuerpos), da lugar a estructuras conceptuales (Tyler & Evans, 2003, pp. 23-24).

Si tenemos en cuenta las dos acepciones de *echar aceite/leña al fuego* y su uso en los textos analizados, la acepción “[d]ar incentivo a un afecto, inclinación o vicio” se encuentra especialmente en el caso de *echar aceite al fuego*, que en los siglos XVI-XVII se documenta en relación con diversas de esas inclinaciones (la envidia, la codicia, la lujuria, la maldad), mientras que en la misma época *echar leña al fuego* ya suele circunscribirse al ámbito de la sexualidad, a través de la metáfora conceptual LA LUJURIA ES CALOR (Lakoff, 1987, p. 410), que permite identificar *fuego* con *pasión*. Sin embargo, hemos visto que ya desde muy temprana época este uso de *echar leña al fuego* convive con la acepción “[p]oner medios para acrecentar un mal”, que acabará siendo la dominante en los testimonios contemporáneos (en los cuales casi no se registra la variante con *aceite*).

Si añadimos los testimonios de los fraseologismos griegos y latinos preexistentes, vemos que en ellos hay un claro dominio de la acepción relacionada con la exacerbación de las pasiones humanas. Aun cuando contamos con algunos casos en los que se usa ya con el significado actualmente mayoritario, podemos lanzar la hipótesis de que la metáfora nació aplicada en ese sentido más estricto y que a lo largo de los siglos fue adquiriendo un alcance más general que acabó siendo dominante.

Según la “Invited Inferencing Theory of Semantic Change”, el cambio semántico se produce como la progresiva convencionalización de valores inferenciales que inicialmente dependían del contexto –es decir, de carácter pragmático–, pero que acaban formando parte del significado de una unidad léxica o fraseológica (Traugott & Dasher, 2001, pp. 34-36)¹⁰. Desde este marco teórico, podemos entender que al usar el fraseologismo con el significado de “[d]ar incentivo a un afecto, inclinación o vicio” en contextos en los que esta inclinación era eminentemente negativa debido a una interpretación moralizante, se generó una inferencia adi-

p. 385), *saltar de la sartén al fuego* (“Pasar de una situación complicada o problemática a otra aún peor”, p. 644), *jugar con fuego* (“Actuar de forma inconsciente en situaciones que pueden ser peligrosas”, p. 403), *sacar las castañas del fuego* (“Solucionarle a alguien la situación apurada en que se encuentra. Resolver los problemas de otro”, p. 635), *prueba de fuego* (“momento crucial en el que alguien debe demostrar su valía o sus capacidades”, p. 598), *a sangre y fuego* (“Con mucha fuerza, casi con violencia. Hasta las últimas consecuencias. Poniéndose en situación de peligro”, p. 38).

¹⁰ Este tipo de inferencia pragmática suele considerarse dentro de la teoría cognitiva de la metonimia, como expansión o reducción de dominio (véase, por ej. Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2011, p. 104).

cional que asoció esa “inclinación” con algo malo, acabando por incorporarse esta idea al significado del fraseologismo y naciendo, así, la acepción más generalizada: “[p]oner medios para acrecentar un mal”.

En conclusión, en estas páginas nos hemos propuesto atestiguar en los textos el cambio semántico sufrido por la locución *echar aceite/leña al fuego*, el cual puede explicarse a la luz de la teoría cognitiva del cambio semántico que hemos esbozado brevemente, pero que consideramos que es una excelente herramienta para explicar la cristalización y la evolución del significado de las unidades fraseológicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Brancacci, A. (2007). Democritus’ *Mousika*. En: A. Brancacci & P-M. Morel (eds.), *Democritus: Science, the Arts, and the Care of the Soul* (pp. 181-205). Leiden & Boston: Brill.
- Buitrago, A. (2002). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Correas, G. (1627). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana* (ed. L. Combet, 1967). Recuperado de: <https://corpus.rae.es/cordenet.html>
- DLE = Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa.
- Fedriani, C. (2016). Ontological and orientational metaphors in Latin. Evidence from the semantics of feelings and emotions. En: W. M. Short (ed.), *Embodiment in Latin Semantics* (pp. 115-140). Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/slcs.174.05fed
- Fedriani, C. (2020). Conventionality, deliberateness, and creativity in metaphors: toward a typology of figurative expressions in Latin semantics. En: E. Magni & Y. Martari (eds.), *Club Working Papers in Linguistics, Volume 4* (pp. 33-46), Bolonia: Università di Bologna.
- Herrero Llorente, V-J. (1992). *Diccionario de expresiones y frases latinas*. Madrid: Gredos.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003 [1980]). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. doi: 10.7208/chicago/9780226470993.001.0001
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2011). Metonymy and cognitive operations. En: R. Benczes, A. Barcelona & F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a consensus view* (pp. 103-123). Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/hcp.28.06rui
- Sánchez Doncel, G. (2003). *Diccionario de latinismos y frases latinas*. Madrid: Noesis.
- Sinha, C. & Jensen de López, K. (2000). Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1-2), 17-41. doi: 10.1515/cogl.2001.008
- Traugott, E. C. & Dasher, R. B. (2001). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511486500
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511486517

Entre humor y denuncia sociopolítica: hacia una decodificación pragmático-cognitiva de viñetas periodísticas multimodales

Between humor and sociopolitical denunciation: towards a pragmatic-cognitive decoding of multimodal political cartoons

Magdalena Sędek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

magdalena.sedek@us.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-0836-4285>

Abstract

The present paper aims to comment on some of the cognitive-pragmatic mechanisms involved in the decoding and interpretation of socio-political graphic humor. Firstly, attention is paid to the characteristics of press cartoons as a multimodal and humorous discourse genre. Afterwards, the paper discusses the possibilities of their description using the main analytical tools of a recent genre-specific model that provides a satisfying theoretical approach for the study of their humorous-critical messages. Finally, the aforementioned method is illustrated by applying it to the analysis of the examples of two multimodal press cartoons, which have been extracted from Spanish digital newspapers and dedicated to current socio-political issues.

Keywords: political cartoon, graphic humor, multimodality, metaphor, incongruity

Introducción

El presente trabajo expone algunas reflexiones y consideraciones teóricas acerca de la decodificación pragmático-cognitiva del humor gráfico. En las líneas que siguen, tomando como punto de partida las características discursivas de las viñetas periodísticas de carácter verbovisual, nos adentramos en las posibilidades de su descripción sirviéndonos de la propuesta metodológica elaborada por Tsakona (2009, 2013) y Agüero Guerra (2016), así como presentamos la aplicación de las herramientas del modelo analítico en cuestión en la lectura e interpretación de dos viñetas humorístico-críticas de actualidad.

1. Viñeta periodística multimodal como género humorístico-crítico

La viñeta de prensa, uno de los géneros periodísticos más peculiares, es un discurso híbrido y mixto, en tal grado que resulta simbiótico. Su carácter híbrido proviene de una mezcla ingeniosa de información y opinión, en el tratamiento de los hechos de actualidad. Simultáneamente, la viñeta es mixta, puesto que conforma un texto de carácter multimodal en el que el significado se produce de una combinación dialéctica del lenguaje verbal escrito y el lenguaje visual (Agüero Guerra, 2013, p. 8; Padilla, 2019, p. 2; Pedrazzini & Scheuer, 2019a, p. 277). El primero está compuesto por signos lingüísticos que aparecen en forma de títulos que se asignan a las imágenes o a través de las frases atribuidas a los personajes representados (globos que incluyen comentarios y/o diálogos, pancartas, carteles, onomatopeyas); el segundo comprende signos ícono-plásticos, es decir, varios recursos gráficos, tipográficos y pictóricos (p. ej. trazo de la línea, color, composición o encuadre, angulación y perspectiva, iluminación, subcódigo posicional, gestual y cinético). La relación de interdependencia y complementariedad que prevalece entre ambos lenguajes mencionados dentro del espacio simbólico de la viñeta nos lleva a considerar este tipo de discurso como simbiótico. De hecho, como subrayan Pedrazzini & Scheuer (2019b, p. 124), “los modos semióticos son convocados al mismo tiempo y uno no funciona independientemente del otro. Cada modo, desde su especificidad semiótica, aporta de manera sustancial a la producción de sentido”.

Conviene resaltar que el autor de la viñeta aborda distintos aspectos de la vida sociopolítica con una mirada personal. En su dibujo condensa y transforma la realidad de una manera sorprendente y original, aprovechando el humor creativo que tiende a la sátira, sarcasmo e ironía. El humor gráfico representado por viñetas periodísticas resulta ser un eficaz recurso, así como un poderoso instrumento de análisis que, mediante varias técnicas de condensación de ideas y rupturas de sentido, “da su versión de los hechos ironizando, fastidiando, burlándose, ridiculizando, distorsionando el sentido original, permitiendo una mejor comprensión del imaginario político y, en definitiva, construyendo opinión” (Fortuny & Marziano, 2010, p. 256).

Sin duda alguna, las viñetas de prensa apuntan a interpelar al lector, alertarlo e incitarlo a reflexionar sobre situaciones sociales conflictivas, abusos e inoperancias de la clase política, por lo cual el así llamado “humor gráfico” se corresponde con una actitud comprometida más que con una intencionalidad puramente lúdica. Dicho de otro modo, los humoristas gráficos despliegan ante sus lectores un gran abanico de recursos que instauran una retórica de censura o descalificación y que, recurriendo a lo implícito y a lo figurado, conllevan una crítica encubierta a per-

sonajes públicos y acontecimientos tratados¹. En vista de ello, la descodificación del mensaje contenido en la viñeta resulta posible gracias al hecho de que entre enunciador (dibujante) y destinatario (lector) se construye una relación de complicidad, repleta de guiños e indirectas.

La existencia de este contrato tácito entre ambas partes hace que el viñetista tenga la oportunidad de emplear recursos tales como la ironía o la alusión, puesto que “el lector avezado sabe de antemano que su interpretación no puede quedarse en el sentido propio o literal, sino que debe ir más allá, activando sofisticadas competencias mentalistas” (Pedrazzini & Scheuer, 2010, pp. 97-98). Además, el juego de signos planteado en una viñeta está inserto en las circunstancias sociopolíticas de las cuales emerge y, por consiguiente, una lectura adecuada de un comentario humorístico-reprobatorio emitido por el dibujante depende en gran medida de los supuestos socioculturales manejados por el receptor (Marín Arrese, 2008, p. 10; Schilperoord & Maes, 2009, pp. 216; Padilla & Gironzetti, 2012, pp. 101). Este último debe estar informado de la actualidad inmediata con sus contextos y protagonistas, disponer de un bagaje cultural amplio, así como saber interpretar mensajes mixtos con una fuerte carga connotativa, poniendo en juego su propia competencia lógica y retórico-pragmática². En resumidas cuentas, siguiendo a El Refaie & Hörschelmann (2010, p. 196), podemos constatar que las viñetas periódicas multimodales

are illustrations, published on the editorial or comments pages of a newspaper, which address a current political issue or a social trend from a critical point of view. Typically, they are contained within a single panel and include verbal elements in the form of labels, captions and/or speech balloons. Although political cartoons are not always humorous, they do generally contain an element of irony or at least something incongruous or surprising. [...] [R]eading cartoons often requires a metaphorical processing, where features from the fictional scene are mapped onto the actual people and events in contemporary politics. A reader who understands a cartoon on the level of its fictional setting may fail to discern its real-life referents, since this kind of interpretation requires an interest in public affairs and a familiarity with the conventions of political cartooning.

¹ A nivel retórico, el humor gráfico propone un juego que se desprende de lo literal y esperado mediante varios recursos, entre otros: metonimias, metáforas fijas y creativas, juegos de palabras, calambures, paralelismos, ironías, sarcasmo, hipérboles, personificaciones, reificaciones, alusiones, paradojas (Pedrazzini & Scheuer, 2010, p. 99).

² Las viñetas de prensa suelen leerse en tres posibles niveles interpretativos, los cuales dependen de la activación de los conocimientos socioculturales, factuales e ideológicos por parte del lector. A título de ejemplo, Padilla (2013, pp. 151-154) distingue entre: 1) nivel superficial, vinculado a la forma en que se transmite un mensaje, 2) nivel intermedio, relacionado con “lo dicho”, es decir, con lo que sucede en el mundo interno de la viñeta, 3) nivel profundo, “lo implicado”, asociado a la intención del humorista gráfico de ejercer una influencia en el mundo real (comentario crítico de la actualidad).

2. Descodificación del humor gráfico

2.1. Acerca de la metaforización e incongruencia

En su aplastante mayoría el humor gráfico en forma de viñetas periodísticas es sumamente sintético y condensado, es decir, se caracteriza por una alta densidad de signos (lingüísticos e ícono-plásticos) que son portadores de sentido en la generación de un mensaje global. Con el propósito de descifrarlo es indispensable tener en cuenta que el género discursivo en cuestión “utiliza un lenguaje que convierte ideas en imágenes, convoca imaginarios, y forja metáforas gráficas con un afirmado sentido moral y político” (Langue, 2016, p. 7). Evidentemente, la metáfora resulta ser un procedimiento recurrente en viñetas, debido a lo cual estas se convierten en un área comunicativa metafórica por excelencia y, como tal, abundan en metáforas visuales y verbo-visuales que afloran en el proceso de descodificación del mensaje (Schilperoord & Maes, 2009, pp. 214-215; Negro Alousque, 2014, p. 66). Cabe puntualizar que en las viñetas que solo contienen una pequeña apoyatura verbal dicho mensaje suele coincidir con una metáfora visual, mientras que en las viñetas de carácter multimodal la construcción de metáforas estriba en un proceso de fusión signica, o sea, en palabras de Forceville (2008, p. 463), “target, source, and/or mappable features are represented or suggested by at least two different sign systems (one of which can be language) or modes of perception”.

Aparte de que las viñetas de prensa constituyen un espacio de metaforización visual, el proceso de su comprensión e interpretación involucra asimismo el mecanismo de incongruencia que opera en los dos elementos insoslayables de la viñeta: la situación referida, la cual remite al hecho de actualidad (tema abordado), y la situación imaginaria (ficticia), la cual es una construcción o recreación del autor que juega, en diverso grado, con lo absurdo, ridículo, insólito, deformado o exagerado. En consecuencia, ante una ruptura de lo previsible, entendida como un desfase entre lo esperado y lo percibido, se establecen un sentido literal y uno o más sentidos latentes.

2.2. Fases de descodificación: metodología

El creciente interés investigador por el humor gráfico resultó en la aparición de distintas propuestas metodológicas. Entre las más recientes y relevantes para el estudio y la descripción de viñetas multimodales cuentan los modelos analíticos de Tsakona (2009, 2013) y Agüero Guerra (2016), basadas en las herramientas de la Teoría General del Humor Verbal (Attardo & Raskin, 1991; Attardo, 1997, 2001) y en los parámetros de la teoría de la multimodalidad (Kress & van Leeuwen, 1996)

y de la semiótica (Panofsky, 1979; Serafini, 2014)³. Así, un modelo holístico para el análisis del humor gráfico multimodal se compone de los siguientes elementos, que corresponden a las fases de descodificación del mensaje:

1. Significado saliente. Es una fase únicamente sensorial que radica en la identificación a simple vista de los objetos representados. En otras palabras, “[t]he first level, preiconographic, consists of an initial approach to visual data in which readers identify objects in relation to their experience” (Agüero Guerra, 2016, p. 66).
2. Incongruencia. Un indicio relevante, visual o lingüístico, concede el acceso a un significado (escenario) no saliente, que causa una incongruencia. Según destaca Marín Arrese (2008, p. 4), “the presence of some form of incongruity in a salient interpretative context [...] functions as an interpretative cue whereby an alternative, non-salient interpretative scenario is accessed, and [...] triggers the resulting resolution process”.
3. Resolución de la incongruencia. En el momento en que el lector se percató de la disonancia entre los elementos visuales y/o verbales de la viñeta, pasa a resolver la incongruencia. Esta deriva de la interacción entre dos o más *scripts* incompatibles activados en un solo espacio simbólico de la viñeta⁴. De este modo, el receptor descarta el significado saliente y se sumerge en el escenario interpretativo no saliente.
 - a. En primer lugar, el lector recurre a su *grounding box* o conocimiento iconológico que sigue activo durante todo el proceso de resolución y remite al conocimiento de la cultura, al tipo de medio en que se publica una viñeta y su línea editorial, así como a las informaciones acerca del humorista gráfico. A este respecto resulta apropiado añadir que las viñetas, “aunque de hecho reflejan la opinión del autor y no necesariamente del periódico, en la práctica son percibidas por muchos lectores como un ‘para-editorial’” (Tejeiro Salguero & León Gross, 2009, p. 7) que respalda el posicionamiento

³ Es necesario aclarar que la Teoría General del Humor Verbal emplea seis recursos de conocimiento jerarquizados (oposición de guiones, mecanismo lógico, situación, blanco, estrategia narrativa, lenguaje) para explicar y resolver la incongruencia. Según Tsakona (2009, p. 1185), “the analytical tools proposed by the GTVH [...] appear to be [...] useful and usable and to provide a flexible theoretical framework which can account for the analysis of humorous data combining the verbal and visual modes or whose humor is based solely on the visual representation”. Esta opinión la respalda Agüero Guerra (2013, p. 15) al constatar que “los parámetros establecidos en esta teoría son perfectamente aplicables al análisis del humor gráfico como género multimodal que integra elementos verbales e icónicos”.

⁴ Los *scripts* (guiones, escenarios, esquemas) se los define como “cognitive structures which represent the knowledge that we own about how things are done. [A] script consists in the simultaneous activation of several elementary information units and may refer both to the form (formal script) and to the content (content script) of a text” (Padilla, 2013, p. 146).

to ideológico del medio. La fase en cuestión exige también enfocarnos en dos parámetros adaptados de la Teoría General del Humor Verbal: la situación sociopolítica (S) a la que alude la viñeta y el blanco (B) de esta, el cual involucra a las personas (individuos o grupos) y las representa como políticamente incompetentes y/o moralmente incorrectas.

- b. En segundo lugar, se presta atención al nivel iconográfico cuyo foco de interés es la composición de una viñeta. Simultáneamente, se reconocen parámetros restantes heredados de la Teoría General del Humor Verbal. En efecto, es imprescindible tomar en consideración la estrategia narrativa utilizada (EN), que equivale al tipo de viñeta, y su lenguaje (L). Asimismo, cabe fijarse en la oposición de guiones (OG), puesto que el humor gráfico ha de ser compatible, total o parcialmente, con dos guiones diferentes que conviven en un área limitada del encuadre de la viñeta y se oponen entre sí en una relación antónima: posible/imposible, real/irreal, normal/anormal, etcétera. Las oposiciones mencionadas pueden subdividirse en categorías binarias más concretas. Finalmente, es obligatorio determinar el mecanismo lógico (ML), es decir, el modo en que dos esquemas cognitivos se relacionan y “por medio del cual la oposición de guiones resulta ser divertida y/o se explica parcialmente algo más tarde” (Agüero Guerra, 2013, p. 25). Los mecanismos lógicos abarcan, entre otros: analogía, ambigüedad, contradicción, exageración, yuxtaposición e inversión de roles.
4. Mensaje nuevo. El lector se esfuerza por descubrir intenciones comunicativas del dibujante y captar el mensaje deseado al inferirlo con la ayuda de las indicaciones o pautas ofrecidas. Dicho de otra manera, el receptor pone en el primer plano un significado nuevo, logrado en el proceso de resolución de la incongruencia.
5. Efecto emocional. En líneas generales, la resolución de la incongruencia debería despertar en el lector un sentimiento de satisfacción, manifestándose mediante una risa pensativa e incitando a compartir o rechazar una valoración crítica expresada por el dibujante. Además, tal y como comenta Peñamarín (1996, p. 108), el efecto deleitoso del humor gráfico se traduce en “proporcionar el placer estético-intelectual de una metáfora lograda o un hallazgo expresivo e ingenioso que ilumina un objeto con una asociación inesperada y creativa”.

3. Corpus de viñetas seleccionado

La aplicación de las herramientas metodológicas presentadas, que posibilitan evidenciar las fases en la descodificación y comprensión del humor verbo-icónico,

la ejemplificaremos con dos viñetas de actualidad sociopolítica seleccionadas. Sin lugar a duda, en los últimos años la gestión de la pandemia se ha convertido en un tema omnipresente en la discusión pública y en nuestra cotidianidad. Desde que se declaró en España el primer estado de alarma debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, dicha cuestión ha protagonizado un sinfín de memes y caricaturas en las redes sociales, así como gran parte de las viñetas de prensa. Frente al clima de crispación y alarmismo que ha provocado la crisis del coronavirus, por la necesidad de evadirse sin peligro de frivolar, los humoristas gráficos han desatado una ola de su creatividad sacando punta al asunto y reconvirtiéndolo de un día a día aciago en una experiencia satírica. En este marco, “el humor [...] emerge como una antítesis del miedo, medicina para el alma, y como una herramienta política de lucha y crítica social” (Sola-Morales, 2020, p. 34).

Partiendo de un corpus de 51 viñetas, publicadas en los periódicos digitales *Cuartopoder.es* y *Eldiario.es* entre marzo y junio de 2020, resulta posible constatar que los contenidos se difundieron desde los siguientes ejes temáticos: los límites y las paradojas sobre el uso de determinados espacios y la movilidad (13 viñetas), las erradas acciones de los gobernantes (9), la persistencia de la pandemia y la incertidumbre que deriva de ella (9), el confinamiento en sí mismo surgido a raíz de la crisis sanitaria y la vida durante la cuarentena (5), el deseo de volver a la normalidad (5), las teorías conspirativas que proliferaron respecto al virus (4) y el manejo de la información sobre los contagios y las muertes (2). No obstante, dado las limitaciones de espacio, optamos por enfocarnos en aquellas viñetas que aluden, por un lado, a la presencia de la crisis borbónica que ha acompañado a la sanitaria (ejemplo 1) y, por otro lado, a la gestión de la pandemia en Madrid (ejemplo 2).

3.1. Ejemplo 1: crisis borbónica en tiempos de pandemia

1. Significado saliente: La primera señal visual en esta viñeta la constituye una persona que está de rodillas delante del altar con las manos juntas en oración. Por tanto, gracias al significado saliente asistimos a una escena de rezo en algún templo.
2. Incongruencia: El lector, sin embargo, pronto repara en que la escena saliente implica cierta incongruencia. La posición central en el altar está ocupada por el virus perforado por una aguja de jeringa y no por la representación escultórica de Cristo crucificado, tan habitual como parte destacada del altar en la religión cristiana. Además, no pasan desapercibidos varios rostros en mascarillas ubicados sobre el arco del fondo, así como un indicio lingüístico relevante en forma de letrero: “virus del santo confinamiento”. Resultan asimismo incoherentes tres sacos repletos de dinero, idea sugerida por signos de euro estampados, y un maletín de negocios sucio.



Figura 1. Atxe, “Virus del Santo Confinamiento”, *Cuartopoder.es*, 30 de abril de 2020

(recuperado de: <https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/04/30/virus-del-santo-confinamiento-atxe-vineta>)

3. Resolución de la incongruencia:

- a. La información contextual a la que recurre el lector le permite confirmar lo siguiente: (1) la viñeta se publicó a finales de abril de 2020 en el diario digital generalista español *Cuartopoder.es*, caracterizado por su periodismo progresista, crítico e independiente⁵; (2) la autora de la viñeta en cuestión es Atxe⁶; (3) gracias a una serie de atributos, es decir, la corona en la cabeza, las características faciales (una prominente nariz curvada, un llamativo mentón) y una muleta, se identifica fácilmente al rey emérito Juan Carlos I como el blanco (B) de la viñeta; (4) la imagen apareció en alusión a la polémica, en la que se vio envuelto el ex monarca español,

⁵ Conviene precisar que la eclosión de periódicos digitales, tales como *Cuartopoder.es*, supuso la superación del modelo de “cordón sanitario”, “pacto del olvido”, “silencio crítico”, “blindaje mediático” o “pacto de silencio” prevaleciente en la relación entre los medios de comunicación y la Casa Real (Carratalá, 2015, p. 130). Los cibermedios se convirtieron en el principal reducto de crítica mordaz contra la Monarquía. Lamentablemente, después de once años de existencia, *Cuartopoder.es* dejó de publicar el 31 de marzo de 2021 por las dificultades económicas que atravesaba debido a la pandemia.

⁶ Atxe (Iratxe Fernández de las Heras), vitoriana afincada en Barcelona, es una artista gráfica especializada en el campo del humor gráfico y la animación, que colaboraba semanalmente con el diario digital *Cuartopoder.es* y actualmente publica sus viñetas en la revista *La Marea*.

surgida en torno a una investigación suiza por su supuesto fraude fiscal, blanqueo de dinero y diferentes donaciones sospechosas (S).

- b. A fin de resolver la incongruencia, primero, nos centramos en el nivel iconográfico. La estrategia narrativa (EN) de esta viñeta consiste en una escena pictórica a todo color, complementada por el lenguaje (L), inserto en un globo que representa los pensamientos de Juan Carlos I (“Gracias, Señor, que todo lo silencia”) y que cumple con la función barthesiana de anclaje⁷. Segundo, es incuestionable que estamos ante una metáfora creativa EL CORONAVIRUS ES DIOS, no solo por su calidad de invisible, omnipresente y todopoderoso, sino ante todo, y desde la perspectiva del rey emérito, debido a su condición de salvador. Como enfatiza la viñeta, el virus, que simboliza por metonimia a la pandemia y que genera una gran crisis sanitaria y social, paradójicamente, puede conllevar efectos salvíficos. Resumiendo, la incongruencia se resuelve aquí mediante los mecanismos lógicos (ML) de analogía, contradicción y exageración, los cuales operan en la oposición de guiones de tipo (OG): normal/anormal, bondad/maldad, alboroto/calma, ocultación/revelación, potencia/impotencia.
4. Mensaje nuevo: El innegable protagonismo del COVID-19 dejó a un lado todos esos asuntos mediáticos que hacía poco tiempo parecían capitales. Tras la declaración del estado de alarma en todo el territorio español (el 14 de marzo de 2020), con la población tomando entonces conciencia de que empezaría un confinamiento sin fecha de finalización y a la espera de la vacuna efectiva, se difuminó un nuevo escándalo que comprometía al antiguo jefe del Estado y socavaba su posición cada vez más débil de cara a la opinión pública. La crisis vírica silenció la monárquica, convirtiéndola en un tema pendiente para después de la pandemia; “[d]e ahí que la corrupción del emérito no [pasara] de ser un cañonazo imperceptible en el tronar de la epidemia coronavírica” (Díez, 2020, párr. 12).
5. Efecto emocional: Según cabe suponer, la satisfacción por haber resuelto la incongruencia le provoca una sonrisa amarga al lector. Parece probable que le infunda también indignación por las actividades supuestamente ilícitas del ex rey que salen a la luz y, a la vez, se borran en una coyuntura marcada por la lucha contra el patógeno.

⁷ En el anclaje lo verbal restringe la cadena flotante de significados, tan característica de la imagen, y orienta hacia una interpretación adecuada.

3.2. Ejemplo 2: gestión madrileña de la pandemia



Figura 2. Manel F., “Cuentos y leyendas”, *Eldiario.es*, 5 de junio de 2020

(recuperado de: https://www.eldiario.es/opinion/cuentos-leyendas_131_6028780.html)

1. Significado saliente: A primera vista la viñeta analizada enfoca la atención del lector en dos personas: una niña que, con su capa roja, una capucha y una canasta en la mano, se parece a la protagonista de un famoso cuento infantil; y una persona mayor, supuestamente su abuela.
2. Incongruencia: El escenario saliente, según el cual Caperucita Roja atraviesa el bosque para visitar a su abuela enferma y acaba salvándola de la trampa de un lobo malvado, empieza a ser incongruente gracias a dos indicios visuales (la puerta de la casa cerrada con una cadena gruesa y un candado, una llave arrojada al aire por la niña en un gesto de alegría) y un indicio verbal (una placa de madera con la inscripción “residencia ancianos”).
3. Resolución de la incongruencia:
 - a. Durante el proceso de resolución de la incongruencia es útil recurrir a las siguientes informaciones del contexto sociocultural: (1) la viñeta fue creada a principios de junio de 2020 por Manel Fontdevila⁸; (2) el humorista gráfico la publicó en la sección de opinión en el periódico digital progre-

⁸ Manel Fontdevila, que firma como Manel F., es un dibujante español, famoso por sus colaboraciones con la revista *El Jueves*. Entre 2007 y 2012 publicó un chiste diario en el periódico *Público*, tarea que revalidó en 2012 para la cabecera digital *Eldiario.es*, donde continúa en la actualidad.

- sista *Eldiario.es*, inclinado hacia la izquierda; (3) Caperucita Roja encarna a Isabel Díaz Ayuso, la actual presidenta de la Comunidad de Madrid, la cual, mediante imágenes caricaturizadas, es un blanco recurrente (B) en la obra de Fontdevila; (4) la viñeta es un comentario crítico a la entonces muy chocante y negligente gestión de las residencias de mayores en Madrid, donde se observaba una elevada mortalidad, consecuencia de un protocolo secreto que ordenó restringir el traslado de los ancianos a los hospitales en el peor momento de la crisis por el coronavirus (S).
- b. Pasando al nivel iconográfico, el lector constata que la viñeta en cuestión está compuesta por una escena pictórica con apoyatura verbal (EN) que desempeña una clara función de relevo⁹. Las palabras (L) atribuidas a la anciana (por medio de una línea que apunta a la emisora del mensaje) hacen hincapié en los síntomas más habituales de la COVID-19: tos persistente, fiebre alta, disnea. Involucran asimismo la referencia a las preguntas de Caperucita de la versión original del cuento (“abuelita, qué ojos más grandes tienes, qué orejas más grandes tienes, qué dientes más grandes tienes”). Indudablemente, los elementos textuales complementan la imagen y explican toda la escena. La correspondencia metafórica entre AYUSO y CAPERUCITA queda perturbada por la estrategia de ruptura de sentido. En efecto, el sarcasmo junto con los mecanismos lógicos de analogía y contradicción, respaldados por la inversión de rol y el juego de palabras (ML), operan en la oposición de guiones (OG): previsible/inesperado, bien/mal, ayuda/desamparo, salud/enfermedad, esfuerzo/no esfuerzo, inquietud/tranquilidad.
4. Mensaje nuevo: Mediante la viñeta analizada el autor pone en ridículo a Ayuso por su actuar éticamente cuestionable en la gestión de la pandemia a nivel local, así como llama la atención sobre la toma de decisiones irresponsables y adopción de medidas atroces con las residencias de ancianos. De hecho, “[l]a crisis ha colocado el modelo de residencias en el ojo del huracán. Los geriátricos madrileños han sido el mayor foco de la epidemia en toda España por el efecto letal del virus en estos lugares de concentración de población vulnerable” (Caballero, 2020, párr. 4).
5. Efecto emocional: Descodificado el mensaje irónico-crítico de la viñeta, es de suponer que sus lectores sienten desazón, impotencia e incompreensión frente a la actuación de las autoridades madrileñas. Quizá aparezca también el sentimiento de solidaridad y compasión hacia los ancianos residentes.

⁹ Es la segunda función principal que Barthes (1986) asigna a lo lingüístico con relación a la imagen. En el relevo lo verbal y lo visual se complementan de manera tal que su articulación conforma una unidad en el proceso de producción de sentido.

Conclusiones

El humor gráfico en forma de viñetas, vínculo entre el arte y el periodismo de opinión, suele ser un discurso de carácter multimodal, breve, sugestivo e ingenioso. Al aportar un comentario crítico de la actualidad, construido con una esmerada creatividad profesional, dicho género constituye una herramienta de considerable poder de penetración y de gran capacidad de transgresión, así como es un símbolo inequívoco de denuncia sociopolítica. Durante el proceso de descodificación del contenido de viñetas, cuyo mensaje resulta de la recreación de dos escenarios incongruentes (situación referida y ficticia), el lector debe recurrir a sus conocimientos lingüísticos y a su habilidad para leer el lenguaje visual que, en la mayoría de los casos, se construye con metáforas visuales y multimodales. Además, la interpretación coherente y satisfactoria de viñetas involucra la activación de los supuestos socioculturales, es decir, las referencias culturales y contextuales compartidas entre el autor y los lectores. Por todas estas razones, parece irrefutable que el modelo específico de estudio del humor gráfico que acabamos de presentar proporciona recursos analíticos idóneos y suficientes para la descripción de las fases que llevan a una resolución final emparejada con una reflexión divertida y ese *delectare* retórico persuasivo.

Las viñetas de prensa, publicadas durante los primeros meses desde el brote del COVID-19 y dedicadas a este tema, por un lado, aparecieron como un procedimiento de evasión y entretenimiento “capaz de contener el caos. Ante el miedo que entraña la enfermedad, la muerte, la pérdida del empleo, de libertades y de bienestar [...], la risa otorga sentidos, contiene o canaliza emociones y ofrece un principio de esperanza” (Sola-Morales, 2020, p. 34). Por otro lado, como hemos observado, el humor gráfico en tiempos de pandemia y confinamiento pretende hacer reflexionar acerca de la gestión política, poniendo el punto de mira en el actuar de determinados mandatarios y cuestionando las decisiones de las autoridades. A este respecto resultaría de particular interés examinar también una muestra de memes pandémicos, peculiar forma de participación ciudadana y de activismo social, aprovechando las herramientas analíticas del modelo presentado.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero Guerra, M. (2013). Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto de las viñetas de Forges. *ELUA*, 27, 7-30. doi: 10.14198/ELUA2013.27.01
- Agüero Guerra, M. (2016). Beyond verbal incongruity. A genre-specific model for the interpretation of humor in political cartoons. En: L. Ruiz Gurillo (ed.), *Metapragmatics of Humor. Current research trends* (pp. 57-77). Amsterdam: John Benjamins.

- Caballero, F. (5 de junio de 2020). El desastre de las residencias en Madrid abre un boquete sin precedentes en el Gobierno de Ayuso. *Eldiario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/madrid/residencias-madrid-cronologia-gobierno-ayuso_1_6034244.html
- Carratalá, A. (2015). El tratamiento de la Monarquía española en las viñetas de los medios digitales. *Dígitos*, 1, 127-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5495762>
- Díez, L. (12 de abril de 2020). La gran fortuna del rey emérito, tema pendiente para después del coronavirus. *Cuartopoder.es*. Recuperado de: <https://www.cuartopoder.es/espana/parlamento/2020/04/12/gran-fortuna-oculta-rey-emerito-tema-pendiente-despues-coronavirus>
- El Refaie, E. & Hörschelmann, K. (2010). Young people's readings of a political cartoon and the concept of multimodal literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (2), 195-207. doi: 10.1080/01596301003679719
- Forceville, Ch. (2008). Metaphor in Pictures and Multimodal Representations. En: R. W. Gibbs Jr. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 462-482). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortuny, L. & Marziano, L. (2010). Primer Mundo e inmigración: la representación de los inmigrantes en la caricatura política en el siglo XXI. *Cuadernos de Humanidades*, 20-21, 249-266. Recuperado de: <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/775/750>
- Langue, F. (2016). La caricatura política desde un siglo XXI latinoamericano. Una historia cultural del tiempo presente. *Culture & History Digital Journal*, 5 (2), 1-12. doi: 10.3989/chdj.2016.020
- Marín Arrese, J. (2008). Cognition and culture in political cartoons. *Intercultural Pragmatics*, 5 (1), 1-18. doi: 10.1515/IP.2008.001
- Negro Alousque, I. (2014). Pictorial and verbo-pictorial metaphor in Spanish political cartooning. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 57, 59-84. doi: 10.5209/rev_CLAC.2014.v57.44515
- Padilla, X. (2013). Cartoons in Spanish press: A pragmatic approach. En: L. Ruiz Gurillo & M. B. Alvarado Ortega (eds.), *Irony and Humor: From Pragmatics to Discourse* (pp. 141-158). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Padilla, X. (2019). Political cartoons on Greek debt crisis: a cognitive and pragmatic approach. *Lingüística en la Red*, 16, 1-19. Recuperado de: http://www.linred.es/numero16_articulo_6.html
- Padilla, X. & Gironzetti, E. (2012). Humor e ironía en las viñetas cómicas periodísticas en español e italiano: un estudio pragmático y sociocultural. *Foro Hispánico: Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*, 44, 93-133. doi: 10.1163/9789401208772_006
- Pedrazzini, A. & Scheuer, N. (2010). La interacción lingüística e ícono-plástica en la producción de caricaturas políticas: un estudio funcional y retórico. *Revista IRICE*, 21, 95-111. Recuperado de: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v21n2a08>
- Pedrazzini, A. & Scheuer, N. (2019a). Modal functioning of rhetorical resources in selected multimodal cartoons. *Semiotica*, 230, 275-310. doi: 10.1515/sem-2017-0116
- Pedrazzini, A. & Scheuer, N. (2019b). Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 74, 123-141. doi: 10.18682/cdc.vi74.1091
- Peñarín, C. (1996). El humor gráfico y la metáfora polémica. *La Balsa de la Medusa*, 38-39, 107-132. Recuperado de: <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1027015>
- Schilperoord, J. & Maes, A. (2009). Visual metaphoric conceptualization in editorial cartoons. En: Ch. Forceville & E. Urios Aparisi (eds.), *Multimodal Metaphor* (pp. 213-240). Berlín: De Gruyter Mouton.

- Sola-Morales, S. (2020). Humor en tiempos de pandemia. Análisis de memes digitales sobre la COVID-19. *Zer*, 25 (49), 33-58. doi: 10.1387/zer.21817
- Tejeiro Salguero, R. & León Gross, T. (2009). Las viñetas de prensa como expresión del periodismo de opinión. *Diálogos de la comunicación*, 78, 1-10. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718808>
- Tsakona, V. (2009). Language and image interaction in cartoons: Towards a multimodal theory of humor. *Journal of Pragmatics*, 41 (6), 1171-1188. doi: 10.1016/j.pragma.2008.12.003

Descodificación de los acrónimos del español

Decoding of Spanish acronyms

Galina Vólkina

Universidad de Guanajuato, México

adriskra@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-8944-3646>

Paola Yunuén Rizo González

Universidad de Guanajuato, México

py.rizogonzalez@ugto.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2558-9267>

Abstract

This paper explores some aspects of the process of the meaning decoding of certain Spanish acronyms at the linguistic levels of representation: phonetic, morphological and semantic. The purpose is to know how and in which of these levels the meaning of these acronyms was perceived, as well as what factors influenced this process. The data was obtained from the survey applied to twenty native Spanish-speaking informants between the 18 and 55 years old. This investigation indicated there is difficulty in deducing the meaning of acronyms due to problems in the segmentation of words and the association of their parts with different constituents, a fact that causes the diversity of meaning interpretations made by the receivers.

Keywords: acronym, decodification, meaning, constitutive segments

Introducción

El presente artículo deriva del proyecto de investigación titulado *Neología acronímica en el español actual: modelos estructurales, taxonomía, aspectos semánticos y estilísticos*, dentro del cual los acrónimos se definen como unidades creadas por mecanismos específicos de formación, consistentes en:

- a) la unión del extremo inicial de una palabra con el extremo final de otra, según lo indica la misma etimología del vocablo *acrónimo*¹; además, “los elementos fragmentados integrantes del acrónimo deben guardar un orden preciso: el primer constituyente debe ser fragmento inicial de la palabra de la que ha sido desgajado, y el último, fragmento final de su respectiva uni-

¹ La palabra *acrónimo* proviene del griego ἄκρος (*ákros*- ‘extremo, extremidad’) y ὄνομα (*ono-*mas - ‘nombre’). *Diccionario Etimológico Castellano en Línea* (DECEL), s.f., definición 1.

dad léxica” (Casado Velarde, 1999, p. 5086), por ejemplo, *diabesidad* (*diabetes* + *obesidad*, vocablo que pone en evidencia la relación de causa y efecto entre la obesidad y la diabetes);

- b) la unión de la parte inicial de un lexema con una palabra completa (*analfa+bestia*, *metro+sexual*, *femi+nazi*);
- c) o bien en orden inverso: la unión de un lexema completo con la parte final de otro término (*papa+móvil*, *mártir+monio*, *tonto+sterona*).

Así, en palabras de Cabrera Pommiez (2016, p. 56), “la característica fundamental de todo acrónimo es que reduce a un solo lexema un sintagma, pero agrega el hecho de que al menos uno de estos lexemas (o ambos) sufre(n) acortamiento interno (apócope o aféresis²)”.

Generalmente, los acrónimos son formaciones efímeras y circunstanciales, producidas gracias a la capacidad creativa de los hablantes dentro de una conversación y que, regularmente, no quedan registradas oficialmente en el léxico de la lengua, o sea, no son vocablos lexicográficos.

Los acrónimos también son llamados *traslape*, *cruce léxico*, *cruce de palabras*, *fusión*; *portmanteau*, del francés; *blend*, del inglés. Fuera del interés de este trabajo quedan la siglación (formación de un vocablo por medio de las letras iniciales de las palabras que conforman un sintagma: OTAN³) y las abreviaciones (unión en una palabra de las sílabas principales de cada componente: SEDENA⁴), aunque cuando se menciona el término acronimia en su sentido más amplio se suele también incluir estos procesos de creación neológica.

El interés de este trabajo se centra en el análisis del proceso de percepción del significado de los acrónimos, esto es, en la manera y los niveles en que estas unidades léxicas son comprendidas por parte del oyente, ya que, en los estudios dedicados a la acronimia, el aspecto semántico ha quedado relegado, privilegiando el morfológico, o sea, la estructura interna y los procesos de formación de los acrónimos. Así, la novedad de la presente comunicación consiste en abordar los aspectos que atañen a la semántica de los acrónimos desde la perspectiva del receptor.

1. Planteamiento del problema

El significado del acrónimo se infiere del contenido semántico-designativo de los constituyentes de la base etimológica: “resulta de la combinación de los signifi-

² La aféresis y la apócope consisten en la supresión de sonido(s) o sílaba(s) al inicio o al final de una palabra, respectivamente.

³ Referido a la Organización del Tratado del Atlántico Norte.

⁴ En México, la Secretaría de Defensa Nacional. De hecho, este proceso de formación léxica está muy arraigado en este país, donde muchas dependencias gubernamentales mexicanas se denominan por medio de las abreviaciones, por ejemplo, SEGOB (Secretaría de Gobernación), CERESO (Centro de Readaptación Social), CAPUFE (Camino y Puentes Federales), etc.

cados de las unidades del sintagma original” (Casado Velarde, 1999, p. 5085). Sin embargo, la semántica de los acrónimos no siempre es transparente, ni fácilmente identificable. Esta situación es atribuible a que, desde el punto de vista formal, los acrónimos se forman no propiamente por raíces o palabras enteras –como sucede en la composición⁵, que implica la unión de los morfemas radicales, portadores del significado léxico–, sino por segmentos arbitrarios y heterogéneos, no necesariamente dotados del significado y que pueden ser de variadas extensiones, porque la “segmentación no siempre respeta la división morfemática etimológica” ni “los límites de la división silábica de los elementos integrantes” (Casado Velarde, 1999, pp. 5085-5086); así, pueden formarse, por ejemplo, con un grupo de sonidos (*brexit*) o con sílabas (*pobresor*).

Y debido a que muchos de estos segmentos no son identificables morfémicamente y pueden considerarse parónimos u homónimos de otros, es posible que se asocien por el receptor con las partes de varias palabras, lo que genera una incorrecta determinación de las unidades base que constituyen la estructura del acrónimo, y esto, finalmente, puede impactar en el proceso de comprensión del significado de la unidad acronímica completa.

Las preguntas que surgen del tema de interés son: ¿en qué nivel de representaciones el receptor reconoce el significado?, ¿cuál es el papel del contexto?, ¿qué tan transparente es el significado del acrónimo para el receptor? y ¿cuáles son los factores que dificultan la descodificación⁶ del significado?

2. Marco teórico

Para empezar, es menester justificar el uso del término *descodificación* frente a su homólogo *decodificación*, ya que denotan lo mismo. En el presente trabajo se opta por el primero, el mismo que G. Leech (1985) emplea al hablar sobre los niveles de la competencia lingüística, explicando los dos procesos de interpretación del significado: uno, el de codificar, y el otro, el de descodificar. Así, según el Diccionario de la Lengua Española (DLE) en la 23.^a edición en línea, *descodificar* es “aplicar inversamente las reglas de su código a un mensaje codificado para obtener la forma primitiva de este” (DLE, s. v. definición 1).

⁵ Esta comparación está justificada, pues, según Casado Velarde (1999: 5085), al momento de adscribir la acronimia a uno de los procesos tradicionales de formación de palabras, esta es más cercana a la composición. No obstante, el significado de los acrónimos es difícilmente identificable, mientras que el de las palabras compuestas no lo es.

⁶ En el español, el vocablo equivalente a *decodification* del inglés existe bajo dos formas con el mismo significado: *decodificación* y *descodificación*. En el presente trabajo se opta por el segundo término, el cual es empleado por Leech (1985), a lo que se hará la alusión en el marco teórico de este texto.

Desde la perspectiva del hablante, un mensaje codificado se estructura en tres niveles de representación lingüística (Figura 1), en este orden: la semántica (A), la sintáctica (B) y la fonológica (C). Si se aplican inversamente las reglas del código a un mensaje codificado, el proceso va en la dirección contraria (C→B→A): primero, la percepción fonológica; luego, la integración sintáctica y, finalmente, la interpretación semántica. De esta manera, el significado debe estar emparejado con las formulaciones sintáctica y fonológica adecuadas (Leech, 1985, p. 30).

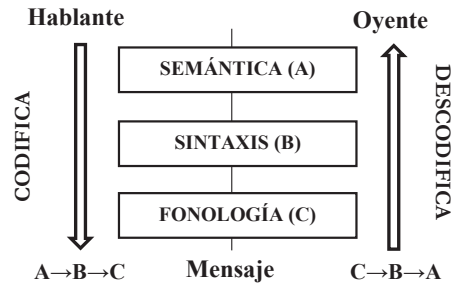


Figura 1. Codificación-descodificación (basado en Leech, 1985).

Esta visión, aunque presentada en forma muy esquemática y en términos sencillos, sigue vigente, pues tiene su desarrollo en la lingüística cognitiva. Los procesos funcionales de la decodificación lingüística, actualizados dentro del modelo neurocognitivo del procesamiento auditivo de oraciones (Friederici, 2002), constituyen la base teórica del presente trabajo (Figura 2). Al tratarse aquí de la unidad de palabra, la sintaxis es comprendida como sintaxis morfológica.

FASES	PROCESOS
	•Análisis acústico primario
FASE 0: Segmentación y secuenciación fonológica	•Identificación de fonemas •Identificación de la forma de la palabra
FASE 1: Construcción de la estructura sintáctica	•Identificación de la categoría de la palabra •Identificación del lema y de la información morfológica
FASE 2: Relaciones semánticas. Asignación del rol temático	•Integración de la información semántica y morfosintáctica
FASE 3: Integración sintáctica	•Proceso de reanálisis y reparación

Figura 2. Modelo del procesamiento auditivo de frase (basado en Friederici, A.D., 2002, traducción del inglés propia).

3. Materiales y métodos

Los datos de la investigación fueron proporcionados por 20 participantes hispanohablantes nativos⁷ del corte etario entre los 18 y 55 años, con la escolaridad mínima de secundaria y la máxima de posgrado. Esta población de colaboradores representa una parte de la totalidad de 52 respondientes que participaron en la encuesta elaborada y aplicada mediante la plataforma digital Google Drive Formularios (Vólkina & Rizo González, 2019). En esta comunicación se presentan cinco de los 20 acrónimos estudiados, todos sustantivos: *basuraleza*, *cafebrería*, *ciudadanos*, *cubatón* y *raterinaria*. Cabe enfatizar que ninguno de ellos cuenta con el registro lexicográfico.

Acorde a la base teórica, la encuesta constó de dos partes: una atañe a las representaciones formales del código; la otra, al contexto lingüístico. La primera parte tuvo el objetivo de explorar si la forma fonética del acrónimo o su composición morfológica ya contribuían a la percepción del significado de la palabra, aunque esta fuera desconocida por el receptor. Así, se les pidió a los colaboradores que indicaran el significado que creían que tenía cada acrónimo; posteriormente, se les preguntaba por qué razón consideraban esto, solicitando que seleccionaran una de las siguientes cuatro opciones: a) *Por semejanza fonética con otra palabra*, b) *Por las palabras que forman este acrónimo*, c) *Porque lo conozco* y d) *Otra*. En caso de que seleccionaran a), se requería que contestaran a qué palabra les sonaba más parecido. Si la respuesta era b), se les preguntaba qué palabras conformaban el acrónimo, según su percepción.

La segunda parte de la encuesta correspondió a otro nivel de reconocimiento del significado, o sea, al contexto, que en la semántica se entiende como el entorno lingüístico y es fundamental para determinar el sentido de una unidad lingüística, por lo que se les pidió a los colaboradores que infirieran de un contexto dado el significado de cada acrónimo. El objetivo fue observar qué papel tenía el contexto y si era factor determinante en el proceso de la descodificación semántica.

4. Resultados y análisis

Cabe anticipar que, debido a que no se cuenta con el registro lexicográfico de estos acrónimos, los colaboradores en el proceso de identificación del significado han proporcionado una gran diversidad de significados. Por esta razón, fue menester formular uno de base –llamado aquí *significado de referencia* (SR)– de cada

⁷ Tras aplicar la encuesta, resultó que todos los respondientes fueron mexicanos, aunque la invitación a participar era abierta para todo hispanohablante nativo.

acrónimo, respecto al cual se cotejaron los otros significados proporcionados por los respondientes, lo que permitió llegar a constatar si el significado se consideraba reconocido o no por los hablantes.

4.1. Niveles de reconocimiento del significado

Con respecto a la primera pregunta de la investigación (¿en qué nivel de representaciones el receptor reconoce el significado?), los resultados obtenidos del análisis de los datos se presentan en la tabla 1, donde se muestra en qué nivel (fonético, morfológico o contexto) fue determinado el SR de cada acrónimo.

De acuerdo con el marco teórico-metodológico, los niveles fonético-morfológico se consideran formales, mientras que el nivel de contexto concierne al ámbito semántico (sobre este nivel se verá en el apartado 4.2.).

Tabla 1. Niveles de reconocimiento.

Acrónimo	Significado de referencia	Conoci- do	Fon.	Morfol.	Contex- to	Sin reco- nocer
<i>basuraleza</i>	Contaminación de la naturaleza por el hombre	2 pers.	2	7	1	8
		10%	10%	35%	5%	40%
<i>cafebrería</i>	Cafetería con librería, cafetería con librería	2	1	9	4	4
		10%	5%	45%	20%	20%
<i>ciudadanos</i>	Ciudadano sin respeto de las normas urbanas	2	3	6	0	9
		10%	15%	30%	0%	45%
<i>cubatón</i>	Reguetón de Cuba	1	0	1	0	18
		5%	0%	5%	0%	90%
<i>raterinaria</i>	Clínica veterinaria con precios excesivos	0	3	11	1	5
		0%	15%	55%	5%	25%

Lo primero que se observó fue que pocos colaboradores conocían las palabras de estudio: entre el 5% y 10% en cada caso (que corresponde a 1 y 2 personas, respectivamente); excepto la voz *raterinaria*, de la cual revelaron un total desconocimiento (v. la columna “Conocido”), pues, efectivamente, son vocablos “periféricos y muchos de ellos de efímera duración” (Ulašín, 2016, p. 179). El “haber conocido” una palabra significa, para efectos del presente estudio, que la habían escuchado y conocían el significado correcto; las situaciones cuando alguna(s) vec(es) la habían escuchado sin saber a qué referente aludía fueron descartadas por irrelevantes para este análisis.

La mayoría de los colaboradores dedujo el significado de los acrónimos estudiados por su forma fonético-morfológica, esto es, tras identificar los segmentos fónicos o unidades morfélicas constitutivas de cada palabra participante en la estructura del acrónimo. Pese al desconocimiento total del vocablo *raterinaria*, fue esta la palabra con mayor porcentaje de reconocimiento en el nivel formal: el 70%, que corresponden a 14 colaboradores (Fonética: el 15%, que equivale a tres personas; Morfología: el 55%, equivalente a 11 personas). El significado de *cafebrería* fue reconocido en el 50% de los casos (Fonética: 5%/1, Morfología: 45%/9), el de *basuraleza* y *ciudadanos* en el 45% de los colaboradores: Fonética: 10%/2 y Morfología: 35%/7; Fonética:15%/3 y Morfología: 30%/6, respectivamente. Una situación totalmente distinta ocurrió con el vocablo *cubatón*, cuya comprensión fue mínima: solo un respondiente (el 5%) dio la definición correcta, basándose en la estructura de la palabra “Reggaeton+cuba” (sic); y otro colaborador (5%) había conocido la palabra con anterioridad.

4.2. Papel del contexto

En lo que al papel del contexto se refiere, se observaron dos funciones principales:

- F1. Ser el único apoyo para comprender el significado, en caso de que el receptor no lo dedujera en el nivel formal (fonético-morfológico);
- F2. Fungir como un factor final en el proceso gradual de la comprensión del significado. En este caso, el contexto permitiría corregir (reparar) la idea errónea que se obtuvo en el nivel formal sobre el contenido semántico del acrónimo.

Tabla 2. Papel del contexto.

contexto acrónimo	F1 (único recurso)	F2 (reparador)
<i>basuraleza</i>	1 persona (5%)	6 (30%)
<i>cafebrería</i>	4 (20%)	1 (5%)
<i>ciudadanos</i>	0%	5 (25%)
<i>cubatón</i>	0%	2 (10%)
<i>raterinaria</i>	1 (5%)	4 (20%)

Respecto al contexto con la F1, en muy pocas ocasiones el receptor acudió únicamente a este recurso: solo con el acrónimo *cafebrería* fue un número mayor de colaboradores –cuatro (el 20%)– que llegaron al significado gracias exclusi-

vamente al contexto en su F1. Con *basuraleza* (el 5%) y *raterinaria* (el 5%), un respondiente en cada caso.

En la mayoría de los casos, el contexto fungió como recurso secundario, adicional (con F2), para finalizar el proceso de la determinación del significado. Se trató de la comprensión gradual del significado: primero la palabra era segmentada –sea de manera correcta o errónea– en los elementos constitutivos formales, y luego, asociada con el significado incorrecto. El contexto ayudó a rectificarlo, repararlo. Así, en la corrección de la idea inicial respecto al significado del acrónimo *basuraleza* el contexto intervino en el 30% de los casos; en *ciudadanos*, en el 25%; en *raterinaria*, en el 20%, y en *cubatón*, en el 10% de los casos. Entonces, el contexto en su F2 supera por mucho su otro papel, el del único identificador del significado (F1).

4.3. Diversidad de significados

En cuanto a los datos vinculados al contenido semántico de los acrónimos estudiados, en las tablas de 3 a 7 se muestra la diversidad de los significados que dieron los colaboradores sobre cada uno, en orden descendiente del más cercano al más alejado respecto al SR, el cual en la primera línea de cada tabla está escrito en cursiva.

Para que la información obtenida fuera procesable y analizable, todas las respuestas se agruparon bajo formulaciones genéricas según la afinidad semántica (se presentan en negrita). Así, en cuatro de los acrónimos *basuraleza*, *cafebrería*, *ciudadanos* y *raterinaria* los significados estrechamente relacionados fueron agrupados en cuatro, máximo cinco acepciones; sin embargo, en el caso de *cubatón* estos se diversificaron notablemente hasta llegar a nueve grupos de sentido. En las tablas, dentro de cada grupo de sentido, se citan las respuestas literales proporcionadas por los informantes.

El primer grupo de sentido de cada acrónimo contiene los significados más cercanos al SR, que se consideraron correctos; a partir del segundo grupo de sentido se consideran como acepciones erróneas o incorrectas.

4.3.1. *Basuraleza*

Dos acepciones erróneas (2 y 4) del vocablo *basuraleza* se deben a que el segundo componente del acrónimo *-[a]leza* fue asociado con los segmentos presentes en las palabras *maleza* y *realeza*. Este segmento fónico (*-aleza*) es heterogéneo, porque representa dos unidades distintas morfológicamente: por un lado, en *maleza*, el segmento *-al* es parte de la raíz, mientras que en *realeza* es un sufijo adjetival; por otro lado, *-eza* es un sufijo nominal que infiere el significado de ‘conjunto’, que en ambos casos se realiza tal cual, ya que la *maleza* es el conjunto abundante de

malas hierbas, y en *realeza* expresa ‘conjunto de familias reales’. Esta posible ruta de descodificación fue propia de siete informantes (35%). En cuanto a la acepción 3, un informante trató el componente identificado *basura* en su sentido connotativo despectivo, esto es, el plástico es considerado como material de menor valor por oposición a lo valioso de lo natural.

Tabla 3. Diversidad de significados de *basuraleza*.

Grupos de sentido	Bases identificadas
1. Contaminación de la naturaleza provocada por el hombre a. Sitio natural lleno de basura b. La basura en la que hemos convertido nuestro medio ambiente c. Naturaleza sucia / Un espacio natural repleto de desechos d. Los desechos de la naturaleza por la intervención del hombre e. Contaminación f. Males de la naturaleza, causados por el acto humano	basura + naturaleza
2. Maleza/desecho natural a. Despectivo de naturaleza b. Basura generada por la naturaleza	basura + maleza
3. Plantas artificiales, hechas del material reciclado a. Las cosas de plástico hechas para simular algo natural, como las flores y plantas artificiales.	basura + naturaleza
4. Aristócratas creídos y/o con poco valor moral a. Alguien que se cree de la realeza, pero es una basura? :(b. Gente que se cree de la aristocracia que en realidad no es buena persona c. La basura de la realeza	basura + realeza

4.3.2. *Cafebrería*

Tabla 4. Diversidad de significados de *cafebrería*.

Grupos de sentido	Bases identificadas
1. Cafetería con librería, librería con cafetería a. Sitio donde se consume café mientras se puede leer / Una cafetería donde hay libros b. Es una librería donde hay servicio de cafetería c. Una cafetería con servicio de librería	cafetería + librería
2. Lugar para intelectuales a. Lugar pretensioso donde se junta cierta población intelectual	café + librería
3. Lugar tranquilo para beber café y alcohol a. Un lugar donde venden café y bebidas alcohólicas	café + cervecería
4. Cafetería con barbería a. Un establecimiento en que venden café y también cortan el cabello	café + barbería

La acepción incorrecta 2 de la voz *cafebrería* estuvo influenciada por los factores extralingüísticos, específicamente, por ideas relacionadas con el contexto cultural al que pertenecía el respondiente. Así, el primer componente *café* (acortamiento de *cafetería*) se asoció con la noción de ‘establecimiento cultural’, valor que se le atribuía a este tipo de lugares durante el siglo XIX mexicano, por considerarse punto de reunión de ciertos gremios intelectuales de la época. Además, esta idea fue reafirmada por el componente *librería*, donde la noción de libro se tomó como ‘valor cultural, intelectual’.

En el caso de las últimas dos acepciones (3 y 4), la incorrecta identificación del significado del acrónimo estuvo influenciada por el proceso de paronomasia (similitud fonética) que, en términos de Cortés Fernández (2011, p. 42), “puede construirse a partir de una operación de permutación, de conmutación o de adición o supresión de un sonido”. Así, estos grupos de sentido se relacionan con el segundo constituyente identificado a partir de la semejanza fonética entre *cafebrería* y las palabras *cervecería* y *barbería*, ya que entre tales palabras existe la coincidencia o en número de sílabas (*cafebrería* y *cervecería* son tetrasilábicas) o bien en los núcleos silábicos: *a-e-í-a* (*barbería*). Entonces, la palabra *cafebrería* pudo haber sido asociada con *café* y *barbería*, pasando esta segunda por los procesos fonéticos de la aféresis y la metátesis⁸: *cafebrería* <*café* + [ba]rbería>[ba]brería>. En el caso de *café* + *cervecería* ocurrió algo similar, pero además de la aféresis y metátesis hubo síncope⁹: *cafebrería* <*café* + [ce]rve[ce]ría>[ce]vre[ce]ría>.

4.3.3. Ciudadadaños

Tabla 5. Diversidad de significados de *ciudadadaños*.

Grupos de sentido	Bases identificadas
1. Ciudadanos sin respeto a las normas urbanas y causantes de daños	
a. Ciudadanos o personas que causan daños a la ciudad / Ciudadano que hace daño a la propiedad pública o privada	ciudadano + daños
b. Gente del pueblo descuidada o dañina de su entorno / Ciudadanos irresponsables y mala onda, que tiran basura y así	
c. Personas que generan algún mal en la vía pública	ciudad + daños
d. Refiere a las personas que no cuidan la ciudad en la que viven, sus hábitos o descuidos resultan dañinos para la convivencia o la eficiencia de la ciudad	
e. Ciudadanos que dañan la sociedad	
f. ¿Daños generados por ciudadanos?	

⁸ La metátesis es el cambio de lugar de sonido(s) o sílaba(s) al interior de una palabra.

⁹ La síncope es la supresión de sonido(s) o sílaba(s) al interior de una palabra.

2. Ciudadanos vulnerados, dañados, lastimados a. Ciudadanos que han sufrido algún daño b. Daños que afecten a la ciudadanía / Daños en los pobladores o a los pobladores de una ciudad	ciudadano + daños
3. Mayores de edad	ciudadano + años
4. Residentes de la ciudad con antigüedad a. Persona que tiene muchos años viviendo en el mismo lugar	ciudad + años
5. Ciudadano a. Mal escrito (el significante)	

La voz *ciudadanos* en su acepción errónea 2 tiene la misma identificación de las palabras base que en el SR, pero fue diferente la interpretación del rol semántico que desempeñó cada uno de estos componentes: así, mientras que en el SR el ciudadano es agente de la acción de *dañar*, en la acepción 2, el rol del primer componente *ciudadano* es de paciente o de experimentador de esta acción.

Otras dos acepciones erróneas (3 y 4) se debieron a que la segmentación de la palabra en *ciudadano* y *años* le infirió al receptor el significado de antigüedad del estatus de ciudadano o de alguien con mayoría de edad. En el grupo de sentido 5, el respondiente señaló que el problema radicaba en la ortografía incorrecta de la palabra *ciudadano*.

4.3.4. *Cubatón*

Tabla 6. Diversidad de significados de *cubatón*.

Grupos de sentido	Bases identificadas
1. Reguetón de Cuba	Cuba + reguetón
2. Género musical cubano a. La música cubana actual b. Género de música cubano	Contexto
3. Evento de Cuba a. Festival de música cubana	Cuba + maratón
4. Bebida alcohólica muy grande	cubata + -ón
5. Bebida alcohólica en lata a. Bebida alcohólica preparada en una lata	cuba + latón
6. Maratón de cubas (bebidas alcohólicas) a. Un torneo de tomar cubas b. Que es momento de tomar muchas cubas (bebida alcohólica) c. Maratón de bebidas	cuba + maratón
7. Maratón de Cuba a. Maratón que se efectúa en Cuba	Cuba + maratón

8. Maratón con cubetas a. Un maratón que involucra cubetas. Como un reto de regar las plantas y árboles públicos cerca de nuestra casa”	cubeta + maratón
9. Cubeta grande, cubetón a. Cubo matón	cubeta + -ón

En este acrónimo, la diversificación de los significados llegó al mayor número de grupos de significado. Estuvo fuertemente afectada por la incorrecta identificación o interpretación de las bases correspondientes. La causa de la multiplicidad de acepciones de este acrónimo dependió de las interpretaciones que hicieron los respondientes a los constituyentes *cuba-* y *-tón*.

El primer constituyente representó el problema de homonimia en la interpretación del significado: *Cuba* ‘país’ vs. *cuba* ‘líquido que cabe en una cuba’, que, a su vez, es un recipiente de madera que sirve para contener líquidos. Así, *cuba* ‘líquido’ es una palabra metonímica, que designa el nombre del contenido por el nombre del continente. El líquido se interpreta como ‘bebida alcohólica’ por la asociación con *cubata* (acortamiento de *cubalibre* más el sufijo jergal *-ata*). Esta situación dio lugar a varios significados (del 4 al 6) asociados con las bebidas alcohólicas. En la acepción 9, *cubatón* fue tomado como parónimo de la palabra *cubetón*, que derivó de *cubeta* más el sufijo aumentativo *-ón*. La misma base (*cubeta*) sirvió para la acepción 8, solo que el segundo componente *-tón* se asoció con la palabra *maratón* como competencia.

De hecho, esta palabra fue la que más evocaban los informantes, cuando se trató del segundo constituyente *-tón* del acrónimo *cubatón*. Se observó que los colaboradores interpretaron el acrónimo considerando todas las definiciones del vocablo *maratón*, mismas que registra el DLE de la RAE en su versión en línea. Así, cuando *maratón* se relacionó con Cuba como ‘país’, *cubatón* fue interpretado en el sentido de un evento, tanto deportivo (“Maratón que se efectúa en Cuba”, en su acepción 7)¹⁰ como cultural (“Festival de música cubana”, en su acepción 3)¹¹. Y cuando *maratón* se relacionó con *cuba* como ‘bebida alcohólica’, el significado de *maratón* era identificado con la noción de ‘competencia’¹², “un torneo de tomar cubas” (acepción 6), muchas y de manera rápida.

Al margen de la asociación del segmento *-tón* con el vocablo *maratón*, se encuentra la acepción 5 “bebida alcohólica preparada en una lata”, donde tal segmen-

¹⁰ En atletismo, carrera de resistencia en la que se recorre una distancia de 42 km y 195 m (DLE, s. v. *maratón*, definición 1).

¹¹ Actividad larga e intensa que se desarrolla en una sola sesión o con un ritmo muy rápido (DLE, s. v. *maratón*, definición 3).

¹² Competición de resistencia (DLE, s. v. *maratón*, definición 2).

to fue identificado parte de la palabra *latón*, por asociación errónea con la palabra *lata*, que remite al hecho de que varias bebidas alcohólicas suelen contenerse en este tipo de envases. La asociación entre *latón* y *lata* se da por la etimología popular, suponiendo tal vez que comparten la misma raíz *lat-*, mientras que esto es cierto para la palabra *lata*, el radical de *latón* es toda la palabra.

4.3.5. *Raterinaria*

Tabla 7. Diversidad de significados de *raterinaria*.

Grupos de sentido	Bases identificadas
1. Clínica veterinaria con precios excesivos a. Clínica veterinaria que cobra tan caro, que se cree un robo b. Veterinaria donde cobran montos elevados c. Una veterinaria que les roba con sus precios a las personas	ratera + veterinaria
2. Veterinaria que comete actos delictivos a. Veterinaria deshonesta b. Veterinario estafador c. Veterinaria que roba	rata + veterinaria (sentido connotativo de <i>rata</i>)
3. Clínica veterinaria solo para ratas a. Veterinaria solo para ratas b. Una veterinaria con muchas ratas	rata + veterinaria (sentido denotativo de <i>rata</i>)
4. Secretaria de diputados ladrones	ratera + secretaria

La diversificación de las definiciones de *raterinaria* se relaciona con que en la etapa morfológica de descodificación había variedad de respuestas en cuanto al primer segmento: *rata(s)* y *ratero/a*. Solo dos respondientes usaron el segmento *rata* en su significado denotativo (‘mamífero roedor’), cuando supusieron que se trataba de una clínica para estos animales (acepción 3). En las acepciones 2 y 4, esta palabra fue considerada en su uso connotativo (o metafórico), como la base de la palabra *ratero* con el significado de ‘ladrón’.

La acepción 4 es la más difícil de ser explicada, puesto que, pese a que se mantiene el sentido de *ratero* como ‘ladrón’, a duras penas se puede encontrar la razón que llevó al colaborador a asociar formalmente la palabra *secretaria* con *raterinaria* o, en todo caso, con la base prosódica *veterinaria*. Quizá dentro del contexto cultural mexicano se podría hallar cierta explicación a esta respuesta. El respondiente precisó la afiliación laboral de la secretaria con el político corrupto, y lamentablemente esta es la imagen que muchos políticos tienen ante la mirada del pueblo mexicano. No obstante, este hecho no implica que la secretaria pudiera ser “ratera”, pero fueron con estas bases con las que, sorprendentemente, identificó el informante.

Conclusiones

En el apartado anterior no se ha sostenido la discusión con otras investigaciones sobre el mismo tema, debido a que cuando se obtuvieron los resultados no había punto alguno de comparación. La finalidad fue presentar el problema, explorarlo y compartir los resultados obtenidos, con la expectativa de que motive a otros investigadores a incursionar en el análisis de la semántica de los acrónimos. A continuación, las conclusiones a las que se ha llegado se exponen siguiendo el orden de las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

1. En este estudio se constató que los niveles más efectivos para la comprensión del significado fueron, primero, el morfológico, seguido del fonético, y, en considerablemente menor medida, el contexto. Sin embargo, esto no lleva a afirmar que el sentido de los acrónimos es fácilmente identificable a partir del significante, solo que, dentro de todos los problemas de identificación del significado que se presentaron, resultó que el nivel morfológico fue el que más permitió acercarse a una posible descodificación semántica.
2. Esta conclusión se deriva de la primera, pues, se observó que el contexto no fue factor fundamental en la descodificación del significado. El papel del contexto resultó predominantemente el de reparador del significado intuitivo de manera errónea en los niveles formales (fonético y morfológico), por oposición a lo esperado de que el contexto funcionara como el factor determinante en la descodificación del significado en los casos cuando el receptor no identificaba el significado en los niveles formales.
3. A pesar de que en el nivel morfológico los receptores lograban asociar los fragmentos acronímicos con las palabras de las cuales fueron “desgajados”, los receptores difícilmente llegaban al SR y proporcionaban una gran diversidad de acepciones de cada acrónimo, hecho que sigue sosteniendo que los acrónimos no son transparentes semánticamente. El receptor presenta la dificultad en la descodificación del significado, a diferencia de lo que ocurre con las palabras compuestas, con las cuales la acronimia mantiene más cercanía, desde la perspectiva de Casado Velarde (1999).
4. La dificultad en la descodificación del significado, la misma que generó las múltiples interpretaciones semánticas, estuvo condicionada por los siguientes factores más relevantes:
 - a) la incapacidad del receptor de identificar de manera apropiada los segmentos constitutivos de los acrónimos y relacionar estas partes fónicas y morfélicas pertenecientes a distintas palabras con las bases compositivas del acrónimo. En parte, se piensa que uno de los responsables de este problema es un segmento común que comparten las dos bases compositivas en el lugar de unión (*ciudad***a**ños: “ciudad + **a**ños” vs. “ciudad

+ años”; *basuraleza*: “*basura* + [nat]*uraleza*”), factor que quedó fuera de atención en este trabajo, pero que será estudiado con mayor detalle en próximas investigaciones.

- b) en los casos en los que la segmentación e identificación de las partes fue afortunada, los fenómenos de paronomasia y de homonimia –“una aparente polivalencia y la ambigüedad [de sentidos]” (Yáñez López, 2015, p. 91)– dificultaban la comprensión del SR.

Son muy pocos los casos cuando se puede determinar un solo factor que incide en la múltiple interpretación de una palabra acronímica, ya que están imbricados varios factores.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera Pommiez, M. (2016). *Neologismos por composición y acronimia en textos de difusión masiva* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://morforetem.files.wordpress.com/2017/03/tesis-m-cabrera-final.pdf>
- Casado Velarde, M. (1999). Otros procesos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos. En: I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 5075-5096). Madrid: Espasa Calpe.
- Cortés Fernández, O. (2011). Formación de palabras y paronomasia. *Linguística mexicana*, I (1), 37-63.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. (s.f.). Acrónimo. (10 de noviembre de 2019). Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?acro.nimo>
- DLE = Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa. Recuperado de: <https://dle.rae.es>
- Friederici, A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (2), 78-84. doi: 10.1016/s1364-6613(00)01839-8
- Leech, G. (1985). *Semántica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ulašin, B. (2016). El cruce léxico en español. *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, 3, 163-182. doi: 10.14712/24646830.2016.42
- Vólkina, G. & Rizo González, P. Y. (2019). *Encuesta “Acrónimos del español”*. Recuperado de: <https://forms.gle/MPYqrFmBwsa21W8e9>
- Yáñez López, F. J. (2015). *Prensa y neologismos: la naturaleza adaptativa y creativa del léxico* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Fjyanez/YANEZ_LOPEZ_Faustino_Juan_Tesis_Tomo1.pdf

Los entrenadores personales en Instagram. El uso de los operadores discursivos en las cuentas de *influencers* españoles más seguidas

Personal trainers on Instagram. The use of discursive operators in the most followed Spanish influencer accounts

Natalia Wiśniewska

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

nwisniewska@ath.bielsko.pl

<https://orcid.org/0000-0001-7860-7062>

Abstract

The purpose of this work is to offer some reflections on the discourse in one of the most used social networks in recent years, Instagram. We will focus on the study of the operators that are applied in the messages posted by the most followed Spanish fitness influencers. Therefore, in the first place, the development of different social networks will be characterized shortly, emphasizing the current use of Instagram. Second, we will show the definitions and methodology within discourse analysis that seem to us the most appropriate for this work. In this part of the article, we will take advantage of the theory of argumentation in the language proposed by Anscombe and Ducrot, developed by Fuentes Rodríguez and Alcaide Lara who study in detail the use of operators. Finally, we will use the definitions and methodology in the analytical part where the messages published in the official profiles of four Spanish influencers will be studied.

Keywords: discourse analysis, argumentation, operators, social networks, Instagram

Introducción

Hoy en día muchas veces resulta difícil funcionar sin Internet, el cual se ha convertido en un elemento imprescindible de nuestra vida. Las posibilidades que tenemos gracias a la red parecen ser incontables y se relacionan no solamente con el ocio, sino con otros aspectos de nuestra vida, como la política (Bustos Díaz & Ruiz del Olmo, 2018), la enseñanza (Alcolea Parra, Rodríguez Barba & Núñez Fernández, 2020), el *marketing* (Castelló Martínez, 2016) o la venta (Rabanal Tornero *et al.*, 2020), por mencionar solamente algunos ejemplos.

La variedad de las distintas plataformas existentes muestra que el desarrollo del mundo virtual es imparable, aunque conviene subrayar también que son las

redes sociales las que más se utilizan entre la gente (*Digital in 2021 October Global Report*, 2021). Las tendencias mundiales en el uso de las redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram, nos muestran que, aunque las plataformas se parecen, cada una de ellas tiene unas funcionalidades diferentes y busca otro tipo de auditorio, por ejemplo, las redes de intercambio de contenido multimedia o las redes de reseñas de consumidores (Foreman, 2017).

Como se indica en el *VII Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España* (The Social Media Family, 2021), una de las plataformas más utilizadas en España, sobre todo por las personas entre 18 y 39 años, es Instagram. En la plataforma, aplicada tanto con objetivos personales como profesionales, podemos encontrar el contenido de muchas áreas de la vida, como la enseñanza (Izquierdo Iranzo & Gallardo Echenique, 2020; Wiśniewska, 2021), la ecología (Deditius, 2020), la moda (Padilla Castillo & Oliver González, 2018) o el entrenamiento (Stollfuß, 2020).

Por lo que se refiere al último ámbito, conviene resaltar que la comunidad de *fitness* en Instagram se desarrolla constantemente, dado que hay millones de publicaciones con hashtags como *#gym*, *#fitspo*, *#instafit* o *#fitspiration* (Stollfuß, 2020, p. 2). Consideramos que, como en el caso de otras áreas, los usuarios que se ocupan de la cuestión del entrenamiento quieren, por un lado, alcanzar el mayor número posible de seguidores y, por otro, motivarlos para practicar deporte y convencerlos de que este tipo de autocuidado es importante para la vida.

De tal manera, teniendo en cuenta tanto la importancia del espacio virtual para la gente y el afán humano por el desarrollo personal como el carácter persuasivo de las publicaciones en las cuentas motivadoras tipo *#fitstagram*, en el presente artículo se analizará el nivel argumentativo del discurso utilizado por los usuarios. Este estudio tiene la finalidad de investigar los elementos lingüísticos de argumentación de acuerdo con la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe & Ducrot, 1994). Dado que, siguiendo a los autores de la teoría, entendemos la argumentación en términos de una visión omnipresente donde cada producción lingüística consta de una orientación argumentativa, creemos que los mensajes publicados en Internet también se elaboran de acuerdo con las reglas de persuasión.

Asimismo, aunque el nivel argumentativo de diferentes tipos del discurso se sigue investigando desde hace muchos años (Urzędowska-Chaves, 2012; Padilla Herrada, 2014; Deditius, 2020, entre otros), consideramos que el análisis del discurso llevado a cabo también por medio de Instagram y en relación con las cuestiones que están de moda hoy en día puede ofrecernos una mirada más, no solamente sobre cuestiones propiamente lingüísticas, sino sobre la sociedad actual.

1. Instagram e *influencers*

Tal y como ya hemos mencionado, Instagram se ha convertido en uno de los lugares de “encuentro” más importantes para los internautas. Asimismo, en la plataforma podemos encontrar cada vez más cuentas que no son solamente personales, sino que funcionan como un tipo de soporte para fines profesionales. En este sentido, nos referimos a los llamados *influencers* que entendemos como “creadores de contenido con un elevado número de seguidores con los que comparten, a través de distintas redes sociales, su vida personal, experiencias y opiniones” (De Veirman Cauberghe & Hudders, 2017, p. 798). Son las personas con las que cooperan distintas marcas negociando acuerdos para que los *influencers* motiven las decisiones de consumo de sus seguidores y, por tanto, recomienden, directa o indirectamente, algunos productos (Vilajoana Alejandre, Rom Rodríguez & Miotto, 2019; Sixto García & Álvarez Vázquez, 2020).

Tomando en consideración la cuestión de marca, conviene subrayar que los *influencers* no actúan solamente colaborando con grandes empresas, sino que, muy a menudo, tratan de reforzar su propia imagen, creando una *marca personal*. Peters (1997) afirma que “la única manera de lograr diferenciarnos en un mundo cada vez más competitivo es manejando nuestra carrera como las grandes empresas manejan las marcas de sus productos”. Por su parte, López (2021) indica que hoy en día se trata del marketing individual que consiste en construir un sello propio para aumentar el valor en el mercado laboral o convertirse en un especialista más competitivo. Así, los *influencers* pueden ocuparse sobre cuestiones de moda, de enseñanza y, lo que se observará en nuestro análisis, de entrenamiento.

En lo que atañe al último grupo, son los entrenadores personales los que tratan de crear su *marca personal* para atraer a los clientes (Osorio Roa, Bedoya Guerrero & Sandoval Quintero, 2021). Por lo general, los *influencers* de fitness enseñan cómo practicar deporte en casa, lo que resultó muy exitoso durante la pandemia COVID-19, pero algunos de ellos son también nutricionistas o psicólogos y, por tanto, abordan otros aspectos de autocuidado (Zuazo, 2021).

Si lo miramos desde el punto de vista de la lengua, consideramos que, aunque los *influencers* de fitness se sirven de muchas de las características propias de Instagram, como las fotos, las historias o las recomendaciones, en sus publicaciones siguen utilizando el lenguaje escrito. Dadas estas características y partiendo de la convicción de que toda la producción lingüística tiene carácter argumentativo, creemos que el afán de conseguir el mayor número posible de seguidores influye en el uso de los elementos lingüísticos de carácter persuasivo, lo que se estudiará a continuación.

2. Operadores discursivos

Es bien sabido que fue Aristóteles quien ya en la antigüedad comenzó a interesarse por los mecanismos que funcionan cuando se intenta influir en otras personas (van Eemeren *et al.*, 1997). Conviene subrayar que, aunque la cuestión de la argumentación ha quedado relegada hasta el siglo XX, el concepto ha sido desarrollado últimamente por varios autores, como Aliaga & de Bustos (2001), Anscombe & Ducrot (1994), Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara (2002, 2007), Lo Cascio (1998), Perelman & Olbrechts-Tyteca (1989) o Plantin (2005), por mencionar solamente algunos.

Según la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe & Ducrot, 1994), que nos servirá de fundamento para el presente análisis, todos los mensajes analizados en el corpus se entienden como un argumento *a favor* o *en contra* de una conclusión dada. Asimismo, creemos que esta perspectiva requiere establecer claras diferencias entre la argumentación, la persuasión y la manipulación. Para ello, acudimos a Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara (2002, pp. 17-19), quienes indican que, mientras la manipulación y la persuasión se pueden realizar también por medio de actos extralingüísticos, la argumentación es solamente uno de los instrumentos que sirve para manipular o persuadir a través del lenguaje. No obstante, habría que subrayar también que la persuasión, por lo general, es el objetivo final de los actos argumentativos, mientras que la manipulación se comprende como un tipo de acto ilegítimo. De tal manera, consideramos que el punto de partida de nuestro análisis es la persuasión, ya que entendemos que el objetivo principal de los textos analizados es crear una *marca personal* original, por un lado, y educar a los internautas, por otro.

En lo que atañe a los operadores discursivos, según la teoría de la argumentación lingüística, junto con los conectores discursivos, se entienden como marcadores argumentativos, los cuales son elementos sintácticos sin un significado propio que guían el discurso y fomentan una u otra conclusión (Escandell Vidal, 2007, pp. 98-100). Así, como recopila Escandell Vidal (2007, p. 99), los operadores cambian el potencial argumentativo de un enunciado; mientras que los conectores enlazan dos o más enunciados que toman parte en una estrategia argumentativa.

Cabe resaltar que tanto los operadores como los conectores presentan distintos rasgos y pueden dividirse de modo más detallado. De tal manera, si nos referimos a los operadores, Fuentes Rodríguez (2018) indica que existen los operadores: argumentativos, modales, informativos o enunciativos. Asimismo, los conectores se clasifican según su significado en los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos (Portolés, 1998, p. 143). Fuentes Rodríguez (2018, pp. 15-16), por su parte, presenta una clasificación más detallada y distingue los conectores: (1) de adición; (2) de oposición; (3) concesivos; (4) condicionales; (5) consecuti-

vos; (6) ejemplificativos; (7) justificativos; (8) ordenadores discursivos (de cierre y de inicio, enumerativos, interactivos, continuativos); (9) reformulativos (de corrección, explicación y concreción); (10) recapitulativos; y (10) temporales. Conviene subrayar que la misma autora indica que una forma puede funcionar tanto como un operador o como un conector, o pertenecer a distintos tipos.

3. Metodología

Con el objetivo del presente análisis, siguiendo los criterios y la metodología elaborados por Seghiri Domínguez (2006), hemos recopilado un corpus textual que es de tipo monolingüe y está formado por los mensajes publicados en la plataforma Instagram. Por consiguiente, consideramos que el corpus es un corpus especializado, dado que se relaciona con un uso particular del español, y sincrónico, puesto que contiene textos publicados en un período de tiempo concreto.

De tal manera, para el estudio nos sirven 84 *posts* publicados entre el 1 de abril y el 7 de mayo de 2021 en cinco perfiles de Instagram que se han seleccionado de forma manual y de acuerdo con los siguientes criterios:

- se han elegido de forma aleatoria de la lista de las *influencers* más destacadas en <https://www.enterat.com>¹ ;
- tienen entre 300 mil y 500 mil de seguidores;
- sus mensajes son más elaborados y no contienen solamente *hashtags*.

En el corpus recopilado hemos buscado todos los operadores discursivos según la propuesta de Fuentes Rodríguez (2018, p. 15) y los hemos dividido en cuatro grupos: argumentativos, modales, enunciativos e informativos. Tomando en consideración que “existe una forma que es conector y operador a la vez, o que pertenece a diferentes tipos” (Fuentes Rodríguez, 2018, p. 15), la búsqueda se ha realizado de forma manual, lo que –a nuestro modo de ver– nos ha ayudado a evitar los malentendidos que pudieran aparecer en algunos casos.

Una vez seleccionados los operadores discursivos, hemos pasado a un breve análisis cuantitativo que, por lo general, nos ha mostrado el número de los elementos aplicados por los *influencers*. Así, hemos podido conocer la distribución de los marcadores, lo que nos ha servido de base estadística para ordenar el análisis lingüístico. Asimismo, aunque se han introducido elementos de carácter cuantitativo, nos gustaría dejar claro que la presente investigación es de carácter cualitativo y su objetivo principal es analizar de manera detallada los marcadores del discurso como un mecanismo lingüístico de la argumentación.

¹ Última consulta: 20/10/2021.

4. Resultados

Los resultados del presente análisis se han dividido en dos partes. En primer lugar se presentarán los datos estadísticos; en segundo, pasaremos al estudio del contenido. Conviene resaltar, asimismo, que todas las cuentas analizadas pertenecen a mujeres y, por tanto, de ahí que se utilice el género femenino para referirnos a las autoras.

4.1 Análisis cuantitativo

Considerando la frecuencia de uso de varios tipos de operadores, los datos que hemos obtenido indican que los operadores que se utilizan con más frecuencia son los operadores argumentativos, mientras que el resto lo hacen en un 18,2 % del total, lo que podemos ver en la Tabla 1:

Tabla 1. Distribución de los operadores (elaboración propia).

Tipo de operador	N.º de apariciones	%
Argumentativo	164	79,2
Modal	27	13,0
Enunciativo	9	4,3
Informativo	2	0,9
TOTAL	202	

Hemos observado que dentro de cada categoría se han utilizado los siguientes operadores:

- operadores argumentativos: *más* [47], *mucho* [22], *muy* [14], *solo* [13], *tan* (*tanto*) [12], *también* [8], *un poco* [8], *menos* [7], *ni* [5], *es que* [3], *hasta* [3], *poco* [3], *bastante* [2], *nada más* [2], *todavía* [2], *vaya* [2];
- operadores modales: *por fin* [5], *eso* [3], *ya* [3], *a que* [2], *mejor* [2], *puede que* [2];
- operadores enunciativos: *la verdad* [4], *vamos* [1];
- operadores informativos: *auténtico* [1], *pues* [1].

4.2 Análisis cualitativo

Por lo que se refiere al análisis cualitativo de nuestro corpus, nos hemos centrado en tres de los operadores argumentativos (*más*, *mucho*, *muy*); un operador modal (*por fin*) y un operador enunciativo (*la verdad*). Conviene resaltar que hemos decidido presentar solamente los operadores más utilizados de los tres gru-

pos y hemos dejado aparte el grupo de los operadores informativos, puesto que el análisis más detallado de cada uno de los ejemplos resultaría demasiado extenso según las normas editoriales.

El operador que más se utiliza en el corpus seleccionado es el operador argumentativo *más* que, según Fuentes Rodríguez (2018, p. 210), indica grado o cantidad que es superior a lo que tomamos como punto de referencia. Por lo general, modifica sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pero también se utiliza como primer término de una comparación o como ponderación absoluta. Veamos algunos usos de Instagram:

- (1) [...] Y ¿sabes qué? Estoy guardando todas las caricias, abrazos y besos que no te estoy dando en estos momentos para **más** llenarte de todo lo bonito del mundo en cuanto te vea.  (@espeworkout, 1.04)
- (2) Y como soy de las que piensa que nada ocurre por casualidad, quizás era uno de esos momentos que están hechos para volvernos un poco más fuertes por dentro.  [...] (@espeworkout, 5.04)
- (3) [...] También me sirve de motivación verlo ya que llevo unas semanas parada de mis entrenos de pesas (sólo hago cardio suave) debido al accidente que tuve y la verdad es que me cuesta **más** ser constante con mi plan y mi motivación no es la misma , pero sé que son etapas y pronto volveré con más fuerzas y ganas  [...] (@lorenaonfit, 18.04)
- (4) [...] He bajado unos 6-7kg. Y en este caso mi meta no era tener un peso X, era sentirme **más** ligera, mejorar mi composición corporal y tener de nuevo un objetivo y rutina que me ayudase a motivarme [...] (@lorenaonfit, 18.04)

Por lo general, las usuarias utilizan el conector para aumentar la fuerza argumentativa de su mensaje. Si analizamos los ejemplos citados de forma más detallada, podemos observar que las *influencers* aplican el recurso para referirse a distintos ámbitos de la vida, aunque podemos observar que todos están vinculados con el entrenamiento.

Así pues, en el primer ejemplo la autora se sirve del mecanismo de CTA (ingl. *call to action*), es decir, *llamada a la atención*, que consiste en empujar a un usuario para que se quede o emprenda otra acción relacionada con el perfil (Viñarás, 2020). Notamos que el mensaje resulta personal, puesto que la autora no se dirige a un público general, sino que lo tutea, lo que puede crear la sensación de confianza o, incluso, intimidad entre los usuarios. El operador *más* puede aumentar la impresión e indica cuál es la actitud de la autora hacia sus seguidores.

En los ejemplos (2) y (3) los usuarios que observan a las dos autoras pueden leer dos mensajes personales. Las influencers aprovechan sus propias experiencias para indicar a sus seguidores que, aunque ellas mismas se ocupan de manera profesional del *fitness*, en su vida importan también otras cuestiones. Muestran que ellas también, aunque tal vez no parezca, se enfrentan a la falta de motivación o que

tienen que esforzarse más de lo normal para alcanzar sus objetivos. El marcador *más* nos indica que se trata de situaciones excepcionales, diferentes de lo normal.

Finalmente, en el último ejemplo la autora alude directamente a una de las cuestiones más importantes de este ámbito, es decir, al peso. Sin embargo, el uso del operador *más* subraya que en todo el entrenamiento no se trata solamente de perder kilogramos o alcanzar un determinado peso, sino de sentirse mejor y saber motivarse.

El siguiente de los operadores argumentativos del que se sirven las usuarias de Instagram en el corpus compilado es *mucho*, que “indica posición elevada de la escala, por encima de lo considerado normal, actúa como cuantificador de elementos como ponderación de cualidades y acciones” (Fuentes Rodríguez, 2018, p. 224).

- (5) [...] Me hace **mucho** ilusión poder hacer este sorteo para que equipéis vuestras casas con este pedazo de lote de electrodomésticos [...] (@nieves_fit, 28.04)
- (6) [...] En cuarto lugar, Identifica porqué comiste de más; estabas aburrida? Intentas calmarte con la comida? Llevas una dieta muy estricta de Lunes a Viernes? Tienes **mucho** ansiedad/estrés? [sic!] (@nieves_fit, 25.04)
- (7) [...] Los domingos me preguntáis **mucho** por este suplemento 📄 Qué hace? Mejora tu esfuerzo (aumentan las reservas de fosfocreatina) en entrenamientos explosivos de alta intensidad, por lo que aumentará tu rendimiento y masa muscular. [...] (@nieves_fit, 26.04)
- (8) [...] Las asesorías las lidero personalmente y cuento con todo el apoyo de mi equipo, un equipo de profesionales de mi máxima confianza, personas cualificadas y con **mucho** experiencia en el sector que están trabajando conmigo diariamente para ofreceros siempre el mejor servicio y nuestro máximo compromiso. [...] (@speworkout, 21.04)

En los ejemplos (5-7) observamos que el operador *mucho* se aplica, sobre todo, para establecer relaciones con los seguidores. El ejemplo (5) se relaciona con los sorteos que muy a menudo se organizan en Instagram, lo que, por lo general, influye en el desarrollo de una cuenta (Vera, 2021). La autora aumenta la fuerza argumentativa del mensaje expresando su actitud positiva hacia este tipo de actividad.

Si seguimos con el análisis, vemos que en los ejemplos (6) y (7) las autoras tuitean a sus seguidores y ayudan a resolver sus posibles problemas relacionados con el entrenamiento. Se mueven en la escala argumentativa e indican que se trata de una cualidad fuera de lo considerado normal.

El último ejemplo, en cambio, se centra más bien en la creación de la autoimagen positiva, la *marca personal* de la autora. El uso del operador con el sustantivo *experiencia* muestra a los internautas que son personas en las que merece la pena confiar.

En el corpus recopilado hemos documentado también el uso del operador *muy* que, al igual que *mucho*, funciona como intensificador, pero –en este caso– se aplica con adjetivos y adverbios en posición antepuesta (Fuentes Rodríguez, 2018, p. 225):

- (9) [...] Os parecerá una tontería pero me funciona **muy** bien proyectar la rutina en mi cabeza! [...] (@niieves_fit, 10.04)
- (10) [...] Es **muy** importante trabajar esa opinión positiva hacia nosotras. [...] (@niieves_fit, 13.04)
- (11) 🤔 Quién toma pre entreno? [sic!] 📌 [...] Funciona **muy** bien para los entrenamientos de alta intensidad o larga duración, así mantengo mi máximo rendimiento en toda la sesión [...] (@niieves_fit, 15.04)

En el caso del operador *muy*, las autoras lo utilizan sobre todo para indicar qué merece la pena hacer durante el entrenamiento. Así, en el ejemplo (9) la fuerza argumentativa del mensaje aumenta y, por consiguiente, puede que el argumento influya más en la actitud de los seguidores que tal vez empiecen a organizar su rutina diaria de manera similar. Si analizamos la expresión (10), podemos notar que para la autora practicar deporte no significa solamente hacer ejercicios, sino también pensar de manera positiva en nosotros mismos. En lo que atañe al último ejemplo, la autora presenta su opinión sobre los preentrenos, lo que sustenta una conclusión implícita: *merece la pena utilizar tal cosa*.

El único operador modal que analizamos en el presente artículo es *por fin*, que “indica un valor modal de alegría” (Fuentes Rodríguez, 2018, p. 278). En general, presupone un hecho esperado y poco frecuente. Veamos los siguientes ejemplos:

- (12) Bollitos Suizos Fit 🍰🍰 Alucina! Un super bollito esponjoso y fácil de hacer. 🍰 Te encantará a ti y a los peques de la casa. **Por fin** un bollito para comer sin culpa 🍰 Y con la cremita una auténtica locura! 🍰 [...] (@amaya_fitness, 5.04)
- (13) **Por fin** puedo compartir con vosotros el lanzamiento de Espe Workout Team 🏋️👯 [...] (@espeworkout, 21.04)

Si consideramos el valor de alegría que indica el operador, podemos entender que tanto un bollo como el lanzamiento de una empresa o proyecto son hechos esperados y, por consiguiente, positivos. En el ejemplo (12) el valor de lo poco frecuente puede notarse más, puesto que la autora alude a la cuestión de los productos alimenticios que, en la mayoría de los casos, están llenos de calorías vacías. Así, vemos que un bollo con menos calorías puede convertirse en una solución perfecta para las personas que se cuidan.

En el contexto de la creación de una *marca personal* para la que los *influencers* tratan de mostrar su cara positiva, por un lado, y alcanzar el mayor número posible de seguidores, por otro, tal uso de los operadores modales puede resultar muy efectivo. Las autoras muestran que es posible alcanzar sus objetivos o no hay que renunciar a la comida considerada menos sana.

A la hora de analizar los operadores enunciativos, hemos notado, sobre todo, el operador *la verdad*, que marca una enunciación como sincera, aunque aparece como operador independiente, al inicio o intercalado con pausas (Fuentes Rodríguez, 2018, p. 201):

- (14) [...]Llevo unos días [sic!] sin subir posts por aquí, pero andaba un poco desmotivada, **la verdad**. Ya sabéis que tuve un pequeño accidente que me ha provocado una lesión y tengo baja de entrenos hasta nueva orden, por lo que no puedo grabaros ejercicios como hago siempre 😊🙏. [...] (@lorenaonfit, 26.04)

En el ejemplo analizado observamos que la autora otra vez expresa su estado de ánimo. Explica por qué estaba desmotivada y no actuaba demasiado en las redes sociales. Se refiere a las experiencias personales que se relacionan con la salud. Por tanto, el uso del operador *la verdad* puede marcar la fuerza argumentativa, dado que la cuestión de la salud para los entrenadores o deportistas resulta ser de gran importancia. Además, si lo estudiamos desde el punto de vista de las relaciones con los seguidores, puede que tal justificación aumente la credibilidad de la *influencer* entre la gente.

Conclusiones

La teoría de la argumentación lingüística de Anscombe & Ducrot (1994) nos ha hecho considerar la naturaleza argumentativa del lenguaje que utilizamos, puesto que cada producción lingüística muestra una orientación argumentativa. De tal manera, en el presente análisis hemos visto que los elementos lingüísticos que aparecen en el discurso pueden utilizarse también en el ámbito de las redes sociales. Nuestra contribución se ha basado en el análisis del lenguaje de las *influencers* españolas que se sirven de Instagram para crear su *marca personal*. Por un lado, los marcadores aumentan o disminuyen la fuerza argumentativa del mensaje dado y, por otro, actúan como una herramienta que sirve para crear la autoimagen de los *influencers*. Conviene destacar, además, que en el contexto del *fitness*, los operadores pueden resultar muy útiles para animar a la gente a que lleve una vida más activa.

Como futuras líneas de investigación, creemos que sería interesante observar y analizar los operadores usados por los *influencers* de otro ámbito. Asimismo, se puede llevar a cabo un análisis comparativo de operadores y conectores discursivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcolea Parra, M., Rodríguez Barba, D. y Núñez Fernández, V. (2020). El uso corporativo de Instagram en las universidades privadas españolas. Estudio comparativo de 35 universidades. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 47, 109-134. doi: 10.12795/Ambitos.2020.i47.06
- Aliaga, F. & de Bustos, E. (2001). Metáfora y discurso argumentativo (breves observaciones). En: J. J. de Bustos Tovar (ed.), *Lengua, discurso, texto: I simposio internacional de análisis del discurso* (pp. 849-859). Madrid: Visor Libros.

- Anscombe, J. C. & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Bustos Díaz, J. & Ruiz del Olmo, F. J. (2018). La fotografía en Twitter como forma de construcción de imagen política: El caso de las elecciones generales de 2015 en España. *Observatorio (OBS*)*, 12 (4), 178-199. doi: 10.15847/obsOBS12420181305
- Castelló Martínez, A. (2016). El marketing de influencia. Un caso práctico. En: I. Zapica Infante, V. Tur Viñes & J. Segarra Saavedra (eds.), *Tendencias Publicitarias en Iberoamérica. Diálogo de Saberes y Experiencias* (pp. 49-65). Alicante: Universidad de Alicante.
- De Veirman, M., Cauberghe, V. & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36 (5), 798-828. doi: 10.1080/02650487.2017.1348035
- Deditius, S. (2020). #Protegelosocéanos. Mecanismos lingüísticos de la argumentación utilizados en Instagram. *Linguistica Silesiana*, 41, 67-83. doi: 10.24425/LINSI.2020.133265
- Digital in 2021 October Global Report. (2021). Recuperado de: <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2021-october-global-statshot-report-v01>
- Escandell Vidal, M. V. (2007). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Foreman, C. (31 de julio de 2017). Tipos de redes sociales—10 categorías de redes sociales que tienes que conocer. *Social Media Marketing y Management Dashboard*. Recuperado de: <https://blog.hootsuite.com/es/8-tipos-de-redes-sociales/>
- Fuentes Rodríguez, C. (2018). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. & Alcaide Lara, E. R. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión: Cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. & Alcaide Lara, E. R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- Izquierdo Iranzo, P. & Gallardo Echenique, E. E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar*, 28 (62), 115-125. doi: 10.3916/C62-2020-10
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- López, B. (24 de julio de 2021). ¿Qué es una “marca personal”? Definición y cómo crear la tuya. *Ciudadano 2.0*. Recuperado de: <https://www.ciudadano2cero.com/que-es-la-marca-personal/>
- Osorio Roa, D. M., Bedoya Guerrero, J. D. & Sandoval Quintero, D. S. (2021). Las redes sociales como herramienta para la promoción del ejercicio físico en tiempos de pandemia por COVID-19. En: H. A. Pineda Espejel & M. Trejo Trejo (eds.), *Avances en educación física y deporte* (pp. 150-157). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Padilla Castillo, G. & Oliver González, A. B. (2018). Instagramers e influencers. El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 18 (18), 42-59. doi: 10.7263/adresic-018-03
- Padilla Herrada, M. S. (2014). La argumentación política en Twitter. *Discurso y sociedad*, 8 (3), 419-444. Recuperado de: <http://www.dissoc.org/ediciones/v09n04/DS9%284%29Padilla.pdf>
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Barcelona: Gredos.
- Peters, T. (31 de agosto de 1997). *The Brand Called You*. Fast Company. Recuperado de: <https://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you>
- Plantín, C. (2005). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rabanal Tornero, M., Perisé Piquer, A., Jambrina Albiach, A. M., Perisé Piquer, L., Gaspar Caro, M. J., Pareja Rossell, C. & Sardà Raventós, M. (2020). Caracterización del servicio de venta

- online de medicamentos en las farmacias catalanas durante el periodo 2015-2019. *Pharmaceutical Care España*, 22 (3), 116-130. Recuperado de: <https://www.pharmcareesp.com/index.php/PharmaCARE/article/view/568/458>
- Seghiri Domínguez, M. (2006). *Compilación de un corpus trilingüe de seguros turísticos (español-inglés-italiano): Aspectos de evaluación, catalogación, diseño y representatividad* (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bldoc/tesisuma/16754888.pdf>
- Sixto García, J. & Álvarez Vázquez, A. (2020). Influencers en Instagram y publicidad engañosa: La necesidad de regular y autorregular. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26 (4), 1611-1622. doi: 10.5209/esmp.66921
- Stollfuß, S. (2020). Communitainment on Instagram: Fitness Content and Community-Driven Communication as Social Media Entertainment. *SAGE Open*, 10 (2). doi: 10.1177/2158244020919535
- The Social Media Family (2021). *VII Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España*. Recuperado de: <https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/>
- Urzędowska-Chaves, D. (2012). *La argumentación lingüística: Estudio aplicado al periodismo informativo*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. (1997). Argumentación. En: T. A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 305-334). Barcelona: Gedisa.
- Vera, A. (4 de febrero de 2021). *Cómo hacer un sorteo en Instagram: La guía definitiva. Blog del Ecommerce*. Recuperado de <https://www.tiendanube.com/blog/como-hacer-un-sorteo-en-instagram/>
- Vilajoana Alejandre, S., Rom Rodríguez, J. & Miotto, G. (2019). Retos de la autorregulación publicitaria ante los riesgos jurídicos y éticos del marketing de influencers. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10 (2), 115-129. doi: 10.14198/MEDCOM2019.10.2.15
- Viñarás, E. (14 de enero de 2020). *¿Qué es un call to action?* Cyberclick. Recuperado de: <https://www.cyberclick.es/que-es/call-to-action>
- Wiśniewska, N. (2021). Operadores argumentativos como mecanismo lingüístico de la argumentación utilizado en Instagram: El caso de las cuentas #studygram. *Tonos digital*, 40, 1-22. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2738/1218>
- Zuazo, E. (8 de octubre de 2021). Estos son los «influencers» del fitness, una modalidad en auge en España. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vivo/lifestyle/20211008/7769786/influencers-fitness-modalidad-auge-espana-mmn.html>

Sección 2

DIDÁCTICA

La influencia del proceso de enseñanza/aprendizaje en el reconocimiento y la percepción del registro coloquial

The influence of the teaching / learning process on the recognition and perception of the colloquial register

Raúl Fernández Jódar

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

raulfdz@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-5173-5897>

Abstract

The formal and colloquial registers should not be understood as watertight departments without relation to each other, but as two extremes within the continuum of speech. Obviously, this continuum will be different depending on the language in question, since certain lexical, pragmatic or syntactic elements, among others, can be understood as corresponding to different registers. In this paper, we analyze how the teaching / learning process of an L2 affects the recognition and perception that one can have of some of these elements that characterize the registers.

Keywords: register, colloquial, recognition, perception, L2

Introducción

Según consta en el apartado 2.1.2. del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (2002), se deben distinguir seis subcompetencias dentro de la competencia lingüística comunicativa:

- competencia léxica,
- competencia gramatical,
- competencia semántica,
- competencia fonológica,
- competencia ortográfica, y
- competencia ortoépica.

Además, la evolución en dichas competencias se presenta en forma de escala.

Teniendo lo anterior en cuenta, podríamos caer en la trampa de pensar que un aprendiz de L2 puede avanzar en la escala de una de las competencias obviando el

resto. Es decir, podría ampliar sus conocimientos léxicos, por ejemplo, independientemente de las otras competencias. Sin embargo, sabemos bien que esto no se da en la realidad y en el mismo MCER se intenta tener en cuenta. Como afirma Baralo (2005: 28), “[l]a competencia léxica se inserta de manera horizontal, vertical y transversal en diferentes capítulos del MCER, en particular en las actividades de la lengua, en los niveles de dominio y en los ámbitos de uso”.

Si se considera la competencia léxica desde la perspectiva del alumno de L2, emisor y receptor de mensajes, teniendo en cuenta la forma, el significado y el uso de las palabras, se comprueba cómo esta se interrelaciona con el resto de competencias. Podemos verlo en la siguiente tabla presentada por Baralo (2005, pp. 30-31), quien la adapta de Nation (2001, p. 27):

Tabla 1. Relación entre la competencia léxica y las otras competencias.

Niveles	“Saber una palabra” Competencia léxica	MCER
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias fonética, ortoépica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿En qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	Competencia léxica
Redes léxicas	Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede en- contrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Es en el último punto de la tabla anterior, sobre el nivel sociolingüístico, en el que aparece por primera vez el término *registro*. Tengamos en cuenta, sin embargo, que la respuesta a cada una de las preguntas de los niveles mencionados en la tabla

variará en función de si utilizamos un registro formal o coloquial de la lengua. Evidentemente, esto no ocurrirá solo si consideramos variaciones diafásicas, sino también diatópicas y/o diastráticas, lo cual muestra la dificultad de la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica si se quiere realizar con cierta precisión.

En las escalas propuestas en el apartado 5.1. del MCER sobre el grado de conocimiento del léxico se tiene en cuenta esta complejidad al relacionar el vocabulario con situaciones comunicativas, las cuales determinan los diferentes niveles de conocimiento de una L2. Así tenemos que el aprendiz:

- de nivel A1 posee un repertorio léxico básico de situaciones concretas;
- de nivel A2 expresa necesidades comunicativas básicas en transacciones rutinarias y habituales;
- de nivel B1 se expresa sobre la mayoría de temas relacionados con su vida cotidiana como el trabajo, las aficiones e intereses, los viajes y la actualidad;
- de nivel B2 puede, además, utilizar terminología técnica de su ámbito de especialidad;
- de nivel C1 tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales frecuentes;
- de nivel C2 posee un repertorio léxico muy amplio, donde se incluyen expresiones idiomáticas y coloquiales, mostrando conciencia de los niveles connotativos del significado.

Aunque en los descriptores del MCER se haga referencia explícita a lo coloquial solo en el nivel C, ¿significa eso que en los niveles anteriores solo se debe enseñar el registro formal? o ¿se debe deducir que los registros no se tienen en cuenta durante el proceso de enseñanza anterior a este nivel? Resulta difícil imaginar que eso ocurra, puesto que, aunque a veces tendamos a lo que consideraríamos como neutro, siempre nos manejamos dentro de un registro, en unas ocasiones más coloquial y en otras más formal. En los siguientes apartados intentaremos ejemplificar de qué manera el proceso de enseñanza afecta a la competencia léxica en su relación con los registros.

1. Herramientas de análisis y metodología empleada

Las herramientas de análisis y las características metodológicas empleadas para tratar de responder a las preguntas planteadas arriba y poner en relación la enseñanza y la adquisición de los registros en una L2 han sido ya presentadas en diferentes ocasiones (véase Fernández Jódar, 2019a, 2019b, 2019c y 2020) y tratadas en detalle en Fernández Jódar (2021), de ahí que en los siguientes apartados se muestren de manera resumida.

1.1. Conocimiento, reconocimiento y percepción como parámetros de análisis

Los datos obtenidos de las encuestas realizadas y que se describen en el siguiente apartado, deberían servirnos para responder a las preguntas que se plantean a continuación (Fernández Jódar, 2021):

1. ¿Conoce el aprendiz el significado de un determinado recurso de la lengua? (conocimiento). El primer paso en el desarrollo de la competencia léxica es familiarizarse con un término, su forma y su significado.
2. ¿Puede el aprendiz determinar si dicho recurso es propio del registro formal o del coloquial? (reconocimiento). Una vez se conoce un término, debe discernir si se trata de una palabra o expresión que se debería utilizar en la comunicación coloquial o formal.
3. ¿Hasta qué punto puede el aprendiz precisar si un recurso es más o menos formal o más o menos coloquial? (percepción). Como se sabe, la distinción entre registros no es estanca sino difusa. Es decir, existe un continuo en cuyos extremos encontraríamos el grado máximo de *coloquialidad* y el grado máximo de formalidad. Así, los usuarios de una lengua establecen diferentes grados de *coloquialidad* o formalidad.

Según la competencia lingüística que posea el aprendiz de L2, podrá responder correctamente a la primera, a la primera y a la segunda o a las tres.

1.2. Metodología empleada

El aspecto más importante que cabe destacar es que los datos se toman de encuestas que se asemejan a las pruebas de evocación, en las que los hablantes evalúan la aceptabilidad o gramaticalidad de los elementos propuestos, ya sean palabras, construcciones más complejas o situaciones. No obstante, en nuestra metodología el sujeto de estudio evalúa diferentes palabras o expresiones en una escala del 5 al -5 (10 puntos de diferencia), de lo formal a lo coloquial, representando el 0 un valor neutro¹. Dichas palabras o expresiones son mostradas sin

¹ Durante el VIII Simposio Internacional de Hispanistas “Encuentros 2021”, el profesor Francisco Fernández García, de la Universidad de Jaén, en comunicación personal sugirió acertadamente que el planteamiento de la encuesta podía inducir a pensar a los participantes que el registro coloquial era en sí mismo negativo, lo cual podía influir en la valoración que hacían. Por eso, teniendo en cuenta que las encuestas que considera este texto forman parte de un estudio preliminar, se ha optado por modificar las encuestas en las siguientes etapas de la investigación, la cual se realizará a una mayor escala, adoptando un modelo de cuestionario con preguntas basadas en *diferenciales semánticos*. En dicho modelo, propuesto por Bourhis, Gilles & Rosenthal (1981), se pide a los participantes que señalen su respuesta a lo largo de un continuo entre dos términos opuestos. Ese continuo puede tener el siguiente aspecto: *Término A* _/_/_/_/_/_/_ *Término B*. Como se observa, no aparecen cifras positivas o negativas que puedan sugerir una valoración.

contexto alguno para que de esta manera el encuestado muestre única y exclusivamente el valor que otorga al elemento por el que se le pregunta. Recordemos que no nos interesa en este caso la relación entre contexto y término sino la percepción que el hablante tiene de dicho término, el valor intrínseco que le otorga por encima del contexto.

En este estudio preliminar han participado un total de 77 individuos, todos estudiantes académicos, de los cuales 68 eran aprendices polacos de español como lengua extranjera (nivel C1) y 9 nativos españoles, quienes forman el grupo de control. Asimismo, los aprendices polacos se dividían entre residentes, con una estancia Erasmus en España (28 individuos), y no residentes, sin ninguna estancia superior a las dos semanas en un país hispanohablante (28 individuos)².

2. Resultados de los componentes analizados

En los siguientes apartados ejemplificaremos tres fenómenos propios del registro coloquial y la implicación que tiene el proceso de enseñanza en su adquisición. Dichos fenómenos son los acortamientos léxicos, los pro-verbos y las preferencias léxicas. Este último fenómeno se da también en el registro formal.

2.1. Acortamientos léxicos

Suele considerarse, sobre todo desde la lingüística tradicional, que el registro coloquial es un registro limitado por la inmediatez comunicativa, como si este fuera el único factor que lo determinara. Sin embargo, sucede todo lo contrario al ser un registro en el que no se dan las mismas limitaciones formales que en el registro formal, de ahí que exista una gran cantidad de mecanismos de creación léxica. Podríamos mencionar aquí, aparte de los acortamientos léxicos que trataremos en este apartado, la derivación por prefijación y sufijación, muy recurrentes tanto en español (Gómez Torrego, 2001, pp. 47-50) como en polaco (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008, pp. 102-103), los neologismos o la alteración de metáforas y metonimias. En Gaviño Rodríguez (2008, pp. 78-80) y Fernández Jódar (2015) se encuentra disponible una descripción más exhaustiva de estos mecanismos.

El caso de los acortamientos es paradigmático, ya que en un principio puede caerse en la idea de que se trata de un caso claro de economía lingüística e in-

² Todos los participantes del estudio, tanto los polacos como los españoles, eran estudiantes de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Téngase en cuenta que se trata de un estudio preliminar y que en siguientes etapas se ampliará el número de participantes al incluir estudiantes de otras universidades polacas y españolas.

mediatez del discurso. Sin embargo, como se describe en Casado (1985, p. 85), los acortamientos también pueden implicar una relación de confianza entre los interlocutores.

Los acortamientos propuestos a los participantes de la investigación son:

- *bibe* de *biberón*;
- *depre* de *deprimido/-a*, *depresión*;
- *facul* de *facultad*;
- *finde* de *fin de semana*;
- *peque* de *pequeño/-a*; y
- *tranqui* de *tranquilo/-a*.

Una vez analizados los datos recogidos, el primer aspecto que debemos destacar en cuanto al reconocimiento es que tanto los estudiantes polacos de español como el grupo de control sitúan los acortamientos en el registro coloquial, lo que se observa en los valores negativos de la figura 1.

Asimismo, cabe destacar en cuanto a la percepción que los dos grupos de estudiantes polacos otorgan una mayor carga de *coloquialidad* a los acortamientos que el grupo nativo. Incluso, en el caso de los estudiantes con estancia en el país de la lengua estudiada, esta carga se ve aumentada y reforzada, en contra de la tendencia de los nativos.

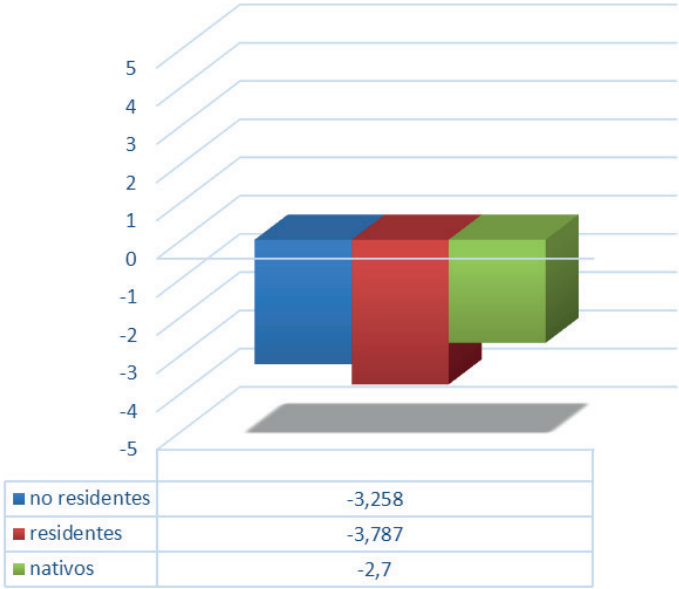


Figura 1. Reconocimiento y percepción de los acortamientos léxicos.

En la figura 2 se muestra el conocimiento mostrado por los aprendices polacos. En este caso, una estancia en el país de la lengua estudiada conlleva una mejora de un 11,46% en dicho conocimiento.

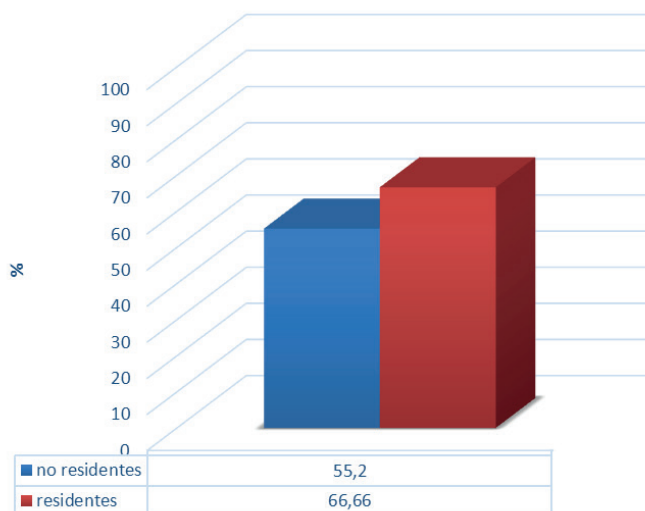


Figura 2. Conocimiento de los acortamientos léxicos.

Sin embargo, el dato que mayor relevancia tiene en la figura 2 es el relativamente bajo porcentaje de conocimiento de los acortamientos léxicos mostrado por ambos grupos de aprendices polacos, a pesar de tener estos un nivel C1. Al tratarse de palabras propias de niveles inferiores, cabría esperar un mayor conocimiento, no obstante, este solo alcanza un 55,2% en el caso de los estudiantes sin estancia y un 66,66% en el de los estudiantes polacos con estancia.

En general, cabe suponer que los acortamientos léxicos son tratados en el proceso de adquisición como nuevas palabras sin relación previa con ninguna otra. Es decir, el aprendiz se enfrenta a la adquisición de un acortamiento léxico recurriendo a las mismas estrategias de aprendizaje que use para mejorar la competencia léxica.

2.2. Pro-verbos

Los pro-verbos forman parte del grupo de las palabras ómnibus o pro-forma. Estas tienen un significado impreciso, lo que les otorga una gran capacidad para sustituir polisémicamente a amplios grupos de palabras y se suelen clasificar según las diferentes categorías: pro-sustantivo, pro-verbo, pro-adjetivo y pro-adverbio. Gaviño Rodríguez (2008, p. 75) propone *hacer*, *tener*, *haber*, *poner*, *decir*,

echar o *dar* como ejemplos de pro-verbos, *esto*, *algo*, *cosa* o *rollo* de sustantivos, *estupendo*, *fuerte*, *guapo* o *guay* de adjetivos, y el pro-adverbio *así*. A su vez, Gómez Torrego (1995, pp. 186-191) señala que las llamadas pro-formas deberían circunscribirse al registro coloquial, por lo que deberían evitarse en el registro formal.

Los pro-verbos y sus equivalentes formales presentes en las encuestas son:

- *haber*, cuyos equivalentes formales utilizados son *registrarse* (*registrarse precipitaciones*), *percibirse* (*percibirse indicios*) y *cometerse* (*cometerse un crimen*);
- *tener*, cuyos equivalentes formales utilizados son *padecer* (*padecer una enfermedad*), *acusar* (*acusar estrés*) y *albergar* (*albergar esperanzas*);
- *dar*, cuyos equivalentes formales utilizados son *propinar* (*propinar golpes*), *otorgar* (*otorgar un diploma*) y *aducir* (*aducir motivos*); y
- *poner*, cuyos equivalentes formales utilizados son *prestar* (*prestar atención*), *montar* (*montar un negocio*) y *sintonizar* (*sintonizar una emisora*).

En la siguiente figura se muestran los datos derivados de las encuestas realizadas.

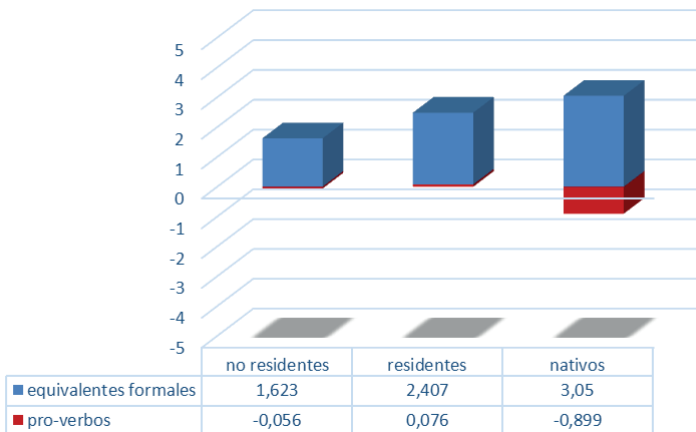


Figura 3. Reconocimiento y percepción de los pro-verbos y equivalentes formales.

Destaca a primera vista que en los tres grupos de sujetos se distinguen los verbos formales de los pro-verbos. Sin embargo, no existe una misma percepción sobre ellos. Así, los nativos diferencian claramente los dos tipos de verbos y, además, perciben los pro-verbos como coloquiales. En cambio, tanto para los aprendices que han realizado una estancia en un país hispanohablante como para los que no la han realizado los pro-verbos se sitúan en torno al 0, es decir, los perciben como neutros absolutos. Esto se debe a la influencia del proceso de enseñanza, en el que

los pro-verbos son recurrentes en niveles iniciales y no se presentan como característicos del registro coloquial.

Si se observa la figura 3, se podrá también comprobar que la distancia entre los pro-verbos y los equivalentes formales en el caso de los nativos es muy amplia (3,949 puntos) y en el de los aprendices sin estancias es mucho menor (1,679 puntos). En este caso, la estancia parece ayudar a que la percepción de los aprendices polacos se aproxime a la de los nativos, ya que los estudiantes que la han realizado presentan una distancia entre los dos grupos de verbos de 2,331 puntos. Reiteramos, sin embargo, que, aunque una estancia conlleve una disminución en la diferencia existente entre aprendices nativos y polacos, para estos últimos los pro-verbos se perciben como neutros.

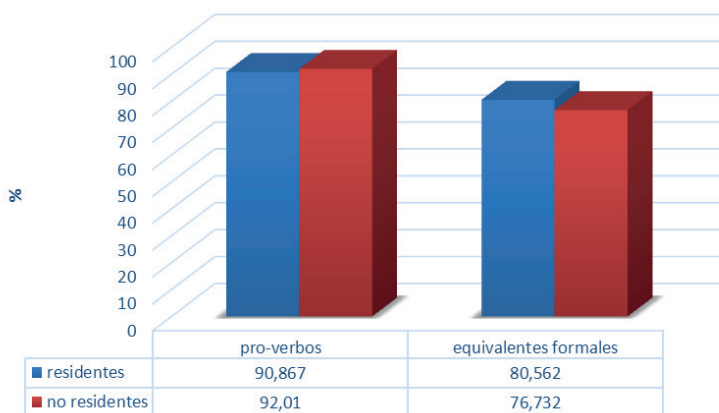


Figura 4. Conocimiento de los pro-verbos y equivalentes formales.

Finalmente, cabe señalar que no existe una diferencia reseñable en cuanto al conocimiento de los pro-verbos y sus equivalentes formales. Así, la competencia léxica mostrada en este caso es similar entre aprendices que han realizado una estancia y aquellos que han adquirido el léxico en el ámbito académico.

2.3. Preferencias léxicas

Las preferencias léxicas se refieren a aquellas parejas o grupos de palabras que suelen considerarse como sinónimas, pero cuyo uso aparece vinculado con un registro. Sin embargo, a la hora de analizar las preferencias léxicas se debe tener cuidado para no mezclar las diferentes variaciones que se dan en una lengua, ya sean diatópicas, diastráticas, diacrónicas o diafásicas (Coseriu, 1981). Es decir, puede darse el caso de que se dé preferencia en el uso de una palabra sobre otra por cau-

sas diafásicas; pero a su vez esta diferencia puede deberse a cuestiones diatópicas o diastráticas en otra comunidad de habla. Por ejemplo, la elección de un término sobre otro dentro del grupo *deportivas / playeras / maripís / bambas / tenis* puede no deberse a cuestiones de dialecto únicamente, sino también de registro, de época o de estrato sociocultural. Lo mismo sucedería con los pares *enojarse/enfadarse*, *plata/dinero* o *manejar/conducir*.

En el caso de nuestra investigación no nos encontramos con tal problemática, ya que partimos de los datos obtenidos de una comunidad de habla relativamente homogénea como es la del aprendiz polaco de español como lengua extranjera en contexto académico, el cual cabe suponer que se encuentra menos influido por dialectos del español y más por manuales de enseñanza y el proceso mismo de aprendizaje. Por si esto no fuera suficiente, en una investigación que pretende analizar las preferencias léxicas según el registro se debería incluir básicamente pares o grupos de palabras como conjunciones (como el par *pero / aunque*) o, en todo caso, palabras asentadas en toda una comunidad lingüística (como el par *sitio / lugar*).

En el presente apartado comentaremos los resultados obtenidos respecto al par *pero / aunque*. Según Gaviño Rodríguez (2008, p. 76), la conjunción *aunque* por preferencia de uso pertenece al registro formal y la conjunción *pero* al coloquial. Sin embargo, intuimos que dicha afirmación se basa en conjeturas que no han sido comprobadas ni demostradas. De hecho, los datos que arrojan nuestra investigación contradicen tal idea. Así, según se muestra en la tabla 2, para los nativos ambas conjunciones se colocan pocas décimas sobre el 0, es decir, le otorgan un valor neutro.

Tabla 2. Reconocimiento y percepción del par *pero/aunque*.

-	no residentes	residentes	nativos
<i>pero</i>	-0,475	-0,286	0,2
<i>aunque</i>	1,125	1,464	0,4

En cambio, son los dos grupos de aprendices polacos los que presentan resultados que, según Gaviño Rodríguez, cabría esperar de los nativos, ya que perciben ambas conjunciones de manera diferente. Aun así, merece la pena destacar que en el caso de los aprendices polacos la conjunción *pero*, aunque presenta valores negativos, estos son próximos a 0, es decir, neutro.

Por lo tanto, la mayor diferencia presente entre los tres grupos es que en el caso de los nativos la conjunción *aunque* es neutra y en el de los dos polacos es formal. Cabe deducir que el proceso de aprendizaje tiene un papel básico en este caso. La

conjunción *aunque*, cuyo correcto uso exige el conocimiento de las diferencias entre indicativo y subjuntivo, no se introduce en niveles iniciales, tal y como sí ocurre con la conjunción *pero*. De esta manera, parece repetirse la influencia del proceso de enseñanza, ya que los aprendices identifican los registros con los niveles de conocimiento. Así, los conocimientos adquiridos en niveles iniciales se perciben como neutros y, a medida que se avanza hacia los niveles superiores y aumenta la competencia lingüística, se amplía la conciencia sobre los registros formal y coloquial, aunque arrastrando ciertas deficiencias como las aquí mostradas. Observemos que, además, en este caso el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene mayor influencia que la residencia en un país hispanohablante, ya que la diferente percepción del par *pero* / *aunque* permanece.

Conclusiones

Como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, existe una fuerte ligazón entre el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de algunos de los diferentes elementos con los que se caracteriza el registro coloquial.

Así, hemos observado en cuanto a los acortamientos léxicos que los aprendices polacos los reconocen como coloquiales e incluso les otorgan una mayor carga de *coloquialidad* que los nativos. Sin embargo, destaca en este punto el sorprendentemente elevado porcentaje de desconocimiento de los acortamientos presentados, aunque estos corresponden a palabras de un nivel de competencia léxica inferior. Cabe añadir que los aprendices residentes muestran un mayor porcentaje de conocimiento de los acortamientos léxicos.

En lo referente a los pro-verbos, destaca la diferencia entre nativos, para quienes forman parte del registro coloquial, y aprendices polacos, quienes los perciben como neutros. Esta diferencia probablemente se deba a que los pro-verbos son un elemento recurrente en los primeros estadios de aprendizaje de la lengua, cuando la adquisición de los registros es secundaria. Destacamos que los aprendices residentes muestran una distancia de percepción entre pro-verbos y equivalentes formales que se aproxima progresivamente a la de los nativos.

Finalmente, en cuanto a las preferencias léxicas, destacamos que estas se encuentran ligadas al momento de inclusión de un término en el proceso de enseñanza y a la dificultad que conlleve su uso. Así, a mayor dificultad e introducción en niveles no iniciales, el aprendiz tenderá a considerarlo más formal.

En resumen, el hecho de que se desconozca el significado de los acortamientos léxicos, de que los pro-verbos se perciban como neutros y que existan determinadas preferencias léxicas se debe a la influencia que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje en la adquisición del registro.

BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27-48.
- Bourhis, R.Y., Gilles, H. & Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a subjective ethnolinguistic vitality questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 145-155.
- Casado, M. (1985). *Tendencias en el léxico español actual*. Madrid: Coloquio.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECO & Anaya.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Fernández Jódar, R. (2015). El español coloquial en la clase de E/LE en contexto académico. Teoría y práctica. En: E. Stala, R. Sergio Balches Arenas & C. Tatoj (eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas* (pp. 277-296). Cracovia: Ksiegarnia Akademicka.
- Fernández Jódar, R. (2019a). Reconocimiento y percepción de las creaciones léxicas en el registro coloquial español por parte de alumnos polacos. En: A. Cabedo Nebot & A. Hidalgo Navarro (eds.), *Pragmática del español hablado. Hacia nuevos horizontes* (pp. 521-530). Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Fernández Jódar, R. (2019b). Sobre las preferencias léxicas en los registros coloquial y formal en L1 y L2. *Studia Romanica Posnaniensia*, 46 (4), 149-161. doi:10.14746/strop.2019.46.013
- Fernández Jódar, R. (2019c). Bases para el análisis contrastivo del léxico coloquial español y polaco. En: A. M. López González, M. Baran, A. Kłosińska-Nachin & E. Kobylecka-Piwońska (eds.), *Voces dialogantes. Estudios en homenaje al profesor Waczesław Nowikow* (pp. 177-185). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Fernández Jódar, R. (2020). Reconocimiento y percepción del registro coloquial español en alumnos polacos: el caso de los pro-verbos. En: W. Nowikow et al. (eds.), *Lingüística hispánica teórica y aplicada: Estudios léxico-gramaticales, didácticos y traductológicos* (pp. 77-92). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. doi: 10.18778/8220-201-4.07
- Fernández Jódar, R. (2021). El estudio contrastivo-pragmático entre primeras y segundas lenguas de los registros formal y coloquial. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48 (2), 77-86. doi: 10.14746/strop.2021.482.007
- Gaviño Rodríguez, V. (2008). *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gómez Torrego, L. (1995). *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (2001). El lenguaje actual de los jóvenes. *Carabela*, 50, 39-60.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. (2008). *Wykłady ze stylistyki*. Varsovia: PWN.

El empleo de la dramatización para el fomento del aprendizaje emocional en el aula de ELE

The use of drama in development of emotional learning in teaching Spanish as a foreign language

Paulina Nowakowska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

paulina.nowakowska@mail.umcs.pl

<https://orcid.org/0000-0002-6122-8493>

Abstract

The aim of this study is to explore impact of the drama based program on the development of emotional learning of first-year students of Spanish Philology at Maria Curie Skłodowska University of Lublin, Poland. The concept of emotional education is presented, and its relationship with the use of drama in the classroom is analyzed. The mixed methodology was used to analyze the variables: descriptive quantitative data (assessment survey) and qualitative data (open questions and participant observation). Results show the improvement of social skills and empathy, decrease of fear of conversation in foreign language, increase of free show of emotions and improvement in recognizing and experiencing emotions of others.

Keywords: drama, emotional education, emotional learning, emotions, Spanish as a foreign language

Introducción

El aspecto emocional juega un papel crucial en la enseñanza de cualquier materia. Los estudios neurocientíficos confirman que las emociones están implicadas en la adquisición del conocimiento (Erk *et al.*, 2003). Asimismo, influyen en los procesos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la percepción y atención (p. ej., Pessoa, 2005; Shafer *et al.*, 2012) y la memoria a largo plazo (p. ej., Bradley, Greenwald, Petry & Lang, 1992; Richardson, Strange & Dolan, 2004). Las habilidades cognitivas de alto nivel empleadas en el entorno escolar, incluidos el razonamiento, la toma de decisiones y los procesos relacionados con el lenguaje, la lectura y las matemáticas, no funcionan como sistemas racionales y aislados de la experiencia corporal, sino que están basadas en la experiencia corporal y emocional (Immordino-Yang, 2015). Por tanto, los materiales y los temas que despiertan emociones o requieren la implicación emocional incrementarán la cantidad de

atención dirigida a estas informaciones, lo que facilitará su adquisición, memorización y aprendizaje. Las prácticas educativas han de involucrar las emociones y fomentar la curiosidad. La dramatización parece ser una herramienta excelente para promover la educación emocional, ya que puede propiciar el desarrollo de cada aspecto de la inteligencia emocional, p.ej.: la empatía, la expresión y el reconocimiento de emociones o las habilidades sociales como la cooperación, la capacidad de escucha y el autocontrol.

El objetivo de presente artículo es analizar el efecto de la introducción del programa de intervención didáctica basado en la dramatización en el desarrollo del aprendizaje emocional en los alumnos universitarios del primer curso de primer ciclo de Filología Hispánica de nivel entre A2 y B1 de la Universidad Maria Curie-Skłodowska (UMCS) de Lublin¹. El programa de intervención didáctica basado en la dramatización se desarrolló durante tres meses, constó de doce sesiones y se fundamentó en los planteamientos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas con una fuerte orientación al aprendizaje intercultural, cooperativo y significativo. El eje vertebrador de las unidades didácticas lo constituyeron técnicas de dramatización, tales como: teatralizaciones, improvisaciones, imitaciones, simulaciones, juegos de mímica y de expresión corporal, juegos de roles, escenificaciones, etc. Pretendimos crear un espacio que facilitara el contacto con la cultura española; interrelacionara distintas artes como literatura, pintura, danza, teatro, cine; exigiera la participación activa; permitiera centrarse en sus propias vivencias, experiencias, sentimientos y emociones; y estimulara la creatividad a través del juego y de la improvisación.

En el presente trabajo procuramos conocer y examinar la influencia del uso de las técnicas dramáticas en el desarrollo de la competencia emocional en el aula de ELE. De este objetivo general se desprenden los objetivos específicos que corresponden a la investigación cuantitativa descriptiva (cuestionario de valoración del programa) y cualitativa (preguntas abiertas y observación participante). Mediante el cuestionario de valoración del programa didáctico se pretende conocer las opiniones de los participantes del taller referentes a los aspectos emocionales. Las preguntas abiertas tienen como objetivo explorar las experiencias vividas durante la intervención y, a través de la observación participante, se registra la transformación de comportamiento de los estudiantes universitarios a lo largo de la duración del programa.

¹ El artículo forma parte de un estudio más amplio desarrollado en el marco de una tesis doctoral cuyo objetivo era analizar el impacto de un programa basado en la dramatización en el desarrollo de la competencia gramatical, léxica, intercultural y en los distintos aspectos motivacionales y actitudinales.

En primer lugar, explicamos brevemente el concepto de la educación emocional y, aludiendo a las diferentes investigaciones, analizamos su relación con el uso de la dramatización en el aula. En segundo lugar, describimos el diseño de la investigación, los participantes y los instrumentos de recogida de datos y, en tercer lugar, pasamos a la presentación de los resultados y su discusión.

1. Marco teórico

1.1. Educación emocional

La conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, denominada como la inteligencia emocional, es una de las capacidades fundamentales para la adaptación y el desarrollo social. Goleman (1996, pp. 89-90) distingue cinco dimensiones que vertebran la inteligencia emocional, tres aluden a la conciencia emocional de uno mismo: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo; dos se refieren a las competencias sociales: el reconocimiento de las emociones ajenas, el control de las relaciones. Estas dimensiones se interrelacionan y se dan en diferentes proporciones en cada individuo; uno puede manejar bien sus propias emociones, sin embargo, puede tener dificultades para reconocer las emociones de los demás. La competencia emocional, como cualquier materia en la escuela, se compone de diferentes habilidades que se pueden adquirir durante el proceso de aprendizaje, “al igual que ocurre con la lectura o con las matemáticas, por ejemplo, la vida emocional constituye un ámbito –que incluye un determinado conjunto de habilidades–, que puede dominarse con mayor o menor pericia” (Goleman, 1996, p. 78). El desarrollo de la competencia emocional se adquiere a través de la educación emocional, que según Bisquerra (2003, p. 27) se concibe como

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional requiere el desarrollo de las competencias emocionales que abarcan la conciencia emocional, es decir, el conocimiento sobre las emociones propias (autoconciencia) y de los demás, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales (como la empatía y las emociones interculturales) y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2008; Agulló, Filella, García, López & Bisquerra, 2010). Actualmente no es posible educar sin reconocer la importancia de las emociones en la forma en que se aprende y en que se consolida y accede al conocimiento.

González (2015) destaca que la educación emocional se adquiere más a través del entrenamiento y perfeccionamiento que de la instrucción verbal. La imitación de los modelos, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), constituye una forma significativa de aprender las conductas, actitudes o emociones.

1.2. El uso del drama promueve la educación emocional

El juego dramático es un recurso excelente para promover la educación emocional, lo que se ha evidenciado en diferentes trabajos sobre este tema (Cruz, 2008; Cruz, Caballero & Ruiz, 2013; Gałązka, 2011; González, 2015; Navarro, 2005, 2007, entre otros). Navarro (2005, 2007) ha encontrado que una de las aportaciones del drama a la educación es el desarrollo de las habilidades sociales adquiridas gracias a la colaboración, trabajo en grupo, respeto y escucha. Los estudios empíricos, llevados a cabo en la etapa de la educación primaria (Cruz, 2008; Cruz *et al.*, 2013), corroboraron que los efectos de la dramatización en la expresión y reconocimiento de emociones mejoraron significativamente después de la realización de un programa de intervención. González (2015), tras analizar diferentes líneas de investigación sobre la dramatización y la educación emocional, concluye que las actividades teatrales desarrollan cada aspecto de la inteligencia emocional, p.ej.: la empatía, ya que la interpretación de los roles requiere ponerse en la piel de los demás, “la empatía activa puede manifestarse desarrollando la autoconcienciación, las habilidades de sensibilización social y la tendencia hacia otros tipos de motivación más intrínsecos” (2015, p. 107); las habilidades sociales como la cooperación, capacidad de escucha y autocontrol, ya que las técnicas dramáticas “demandan la colaboración, y ponen a los participantes en situación de tomar conciencia colectiva del trabajo” (2015, p. 109).

El juego dramático requiere que los alumnos se enfrenten a los problemas o a las situaciones difíciles, las cuales no solo tienen que vivir emocionalmente, sino también solucionar de manera individual; estas experiencias constituirán una excelente práctica de la toma de decisiones y del desarrollo de la inteligencia emocional (Gałązka, 2011). Durante la actuación se crea el contexto ficticio, por tanto, seguro, lo que permite experimentar libremente con las emociones reales y observar directamente los comportamientos y emociones propios y de los demás. Las técnicas teatrales posibilitan evaluar estos comportamientos, reflexionar sobre la fuente de dicha conducta, sobre sus aspectos positivos y negativos o sobre sus consecuencias. La retroalimentación que se recibe durante el juego dramático posibilita contemplar y modificar la imagen de sí mismo, adquirir la capacidad de entender a otros y cooperar con ellos para lograr un objetivo común (Gałązka, 2011). Cuando los alumnos representan los papeles que no corresponden con sus principios o valores, o no están de acuerdo con los modelos de comportamiento

que observan, entran en un conflicto. Este conflicto constituye el motor del drama, el participante simultáneamente ha de enfrentarse a la situación, improvisar las soluciones, observar las emociones de otros, controlar las suyas y adecuarlas a las exigencias del entorno.

Al trabajar con el texto teatral el lector se involucra emocionalmente en la lectura, se identifica con un personaje, comparte sus pensamientos y sentimientos o está completamente en desacuerdo con ellos, conecta con el texto su experiencia personal. El componente afectivo es bastante fuerte. En lo que se refiere a las técnicas dramáticas permiten descubrir, comprobar y poner en práctica sus propias posibilidades, lo que favorecerá el desarrollo de la autoestima. Tener un nivel adecuado de autoestima significa conseguir los objetivos que son relevantes y tienen un significado personal, y poseer las habilidades para poder lograrlos manteniendo a la vez una actitud positiva hacia uno mismo. El control de su proceso de aprendizaje, las metas desafiantes y la seguridad de ser capaces de alcanzarlas estimularán la autoestima y la confianza de los estudiantes. La interacción con los compañeros ayuda a desarrollar las habilidades sociales, a estimular la expresión de sus emociones, a disminuir el miedo a cometer errores y a ser juzgado. Se crea un ambiente de confianza, sinceridad y cordialidad que permite a los estudiantes atreverse a hablar en público, vencer sus miedos y superar inhibiciones.

2. Metodología

Para analizar las variables se utilizó la metodología mixta. Por un lado, se analizaron los datos cuantitativos descriptivos (encuesta de valoración) y, por otro, cualitativos (preguntas abiertas y observación participante). Los datos provenientes de los análisis cualitativos se triangularon con los datos de los análisis cuantitativos descriptivos. En el estudio participaron quince alumnos del primer curso del primer ciclo de Filología Hispánica de la Universidad Maria Curie-Skłodowska (UMCS) de Lublin. Los alumnos se apuntaron voluntariamente al programa didáctico, basado en la dramatización que se desarrolló durante tres meses y contó de doce sesiones de una hora y media.

Durante el desarrollo del taller se mantuvo la observación participante, se analizó el ambiente del trabajo, un factor íntimamente relacionado con la educación emocional. Se observó si los alumnos se expresaban libremente, con ganas, o no querían tomar la palabra, si estaban relajados o tensos, si mostraban y expresaban sus emociones o mantenían una actitud cerrada, etc. Para operativizar esta unidad de observación utilizamos la escala de 1 a 10, en cada clase valoramos el ambiente de 1 a 10, donde 1 se refiere al ambiente tenso, formal, autoritario, distante, etc., y 10 al clima relajado, amistoso e informal.

Después de la realización de las clases se aplicó a los estudiantes el cuestionario de preguntas abiertas y el cuestionario de valoración del programa que se analizó mediante los análisis descriptivos. En cuanto al cuestionario de valoración del programa se pidió a los estudiantes que valoraran de 1 a 5, donde 1 es “estoy totalmente en desacuerdo”, 3 “estoy indeciso”, y 5 “estoy totalmente de acuerdo”, su grado de acuerdo con las distintas afirmaciones referentes a los aspectos emocionales y el clima de la clase (véase la tabla 1).

Tabla 1. Afirmaciones de la encuesta referidas a los aspectos emocionales.

Aspectos emocionales
1. Durante las clases existía un clima favorable que ha permitido expresar cómodamente mis emociones.
2. Durante las clases he podido relajarme.
3. He aprendido más que durante una clase tradicional.
4. El clima de clase me ha ayudado en desinhibirme.
5. He perdido el miedo de hablar.

Asimismo, a los alumnos se les proporcionaron 4 preguntas abiertas con el fin de conocer sus opiniones sobre la propuesta educativa basada en la dramatización. Formulando las preguntas generales queríamos permitir la libre expresión de las percepciones, valoraciones, experiencias, pensamientos y emociones de los estudiantes (véase la tabla 2).

Tabla 2. Cuestionario de preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa.

¿Cómo valoras la experiencia de asistir al taller de técnicas dramáticas?
¿Te ha gustado la experiencia del taller?
¿Cuáles han sido las actividades que han despertado tu interés? ¿Cuáles te han gustado más, con cuáles has disfrutado más? ¿Cuáles te han hecho aprender más?
¿Qué te resultó más interesante? ¿Qué cosas te han gustado más y qué cosas te han gustado menos del taller?
¿Te gustaría repetir la experiencia? ¿Qué cambiarías?

3. Resultados

En primer lugar, se resumen los resultados de la evaluación de la propuesta didáctica por los estudiantes relacionada con los distintos aspectos emocionales. En

segundo lugar, presentamos los datos obtenidos desde la perspectiva del profesor, observador, provenientes de la observación participante del aspecto ambiente de trabajo.

Las afirmaciones agrupadas dentro de la dimensión aspectos emocionales recibieron un alto grado de acuerdo por parte de los estudiantes. Con la que más estuvieron de acuerdo fue: *Durante las clases existía un clima favorable que ha permitido expresar cómodamente mis emociones*, que alcanzó una nota media de 4,8, en una escala de 1 a 5, convirtiéndose en la afirmación mejor valorada del cuestionario². Otra, con muy alto grado de acuerdo y un resultado medio de 4,7, es *Durante las clases he podido relajarme*. Las tres afirmaciones siguientes: *Gracias a un clima favorable he aprendido más que durante una clase tradicional*; *El clima de clase me ha ayudado en desinhibirme*; *He perdido el miedo de hablar*, obtuvieron unas notas medias similares, es decir, un 4,4; un 4,5; y un 4,4 respectivamente. La distribución de las evaluaciones se puede observar en la figura.

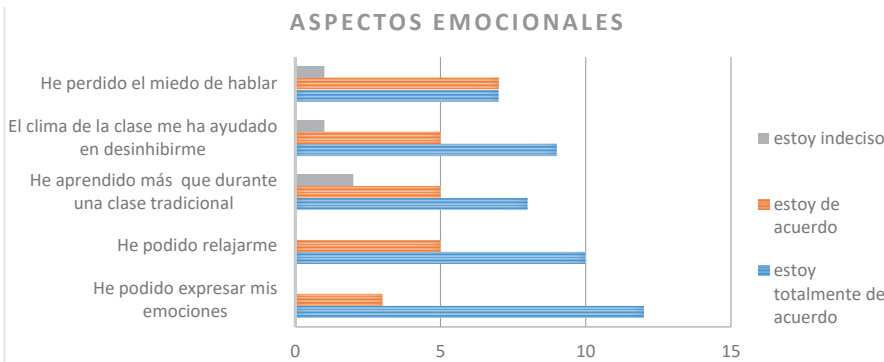


Figura 1. Valoración del clima para expresar y reconocer las emociones por los alumnos.

Durante las diez sesiones (de segunda a décimo primera) registramos la frecuencia con la que se repitieron algunas conductas de los alumnos y elaboramos las notas de campo en las que apuntamos las reflexiones y comentarios sobre los comportamientos, las emociones y experiencias vividas por los alumnos según las unidades de observación.

El ambiente del trabajo lo valoramos mediante una escala de 1 (ambiente tenso, formal, autoritario, distante, etc.) a 10 (clima relajado, amistoso e informal) que se puede observar en la siguiente figura.

² Cabe mencionar que en el estudio se preguntó también por los aspectos lingüísticos, la expresión oral y comprensión auditiva, el conocimiento sociocultural, la comunicación no verbal, la motivación, la cooperación.

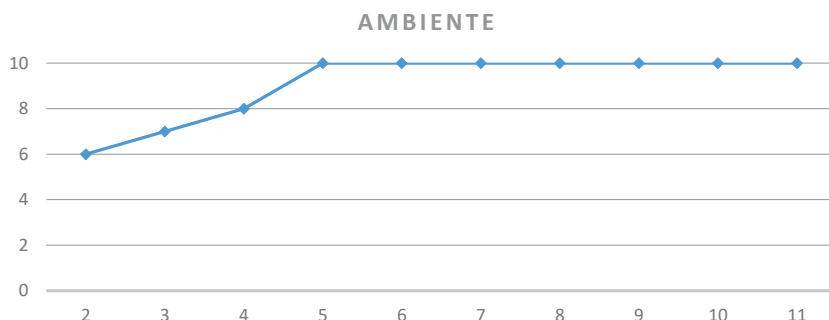


Figura 2. Gráfica de líneas de escala del ambiente de trabajo observado durante el programa de intervención.

Durante la primera sesión observada (sesión 2) la mayoría de los alumnos se comportaba de forma tímida, no mostraba seguridad para tomar la palabra y hablar de forma espontánea, se relacionaba más con los compañeros que conocía y no buscaba las interacciones con los demás. En las dos siguientes sesiones el clima fue mejorando, se formaron relaciones entre los estudiantes que antes no se conocían. Los alumnos empezaron a expresar sus emociones de forma espontánea. A partir de la quinta sesión hasta el final del taller, estimamos el ambiente del trabajo como relajado, amistoso e informal. Se mantenía un clima de respeto y aceptación del otro, los alumnos expresaban sus opiniones y emociones de manera espontánea, mostraban sentido del humor y una actitud positiva, y se reían frecuentemente.

4. Discusión

A continuación, nos referimos, triangulamos e interpretamos los resultados provenientes del cuestionario de valoración del programa didáctico, de las preguntas abiertas y de la observación participante.

Dentro de la categoría aspectos emocionales incluimos los resultados que se refieren a las sensaciones de los alumnos en cuanto al clima del aula, la desinhibición, la relajación y sus emociones. Los estudiantes estimaron con muy alto grado de acuerdo los enunciados del cuestionario de valoración que aludían al ambiente favorable para relajarse, desinhibirse y expresar libremente sus emociones durante el taller. También asintieron que perdieron, en gran medida, el miedo de hablar y aprendieron más que durante las clases tradicionales. Asimismo, en las respuestas a las preguntas abiertas, los aspectos positivos que más apreciaron los estudiantes se refieren al clima durante las clases que propiciaba la expresión libre

de las emociones, garantizaba un espacio de trabajo seguro donde nadie se burlaba de los errores o imperfecciones lingüísticas de sus compañeros y permitía perder el miedo de hablar.

Entre las actividades que les han gustado señalaron las relacionadas con la expresión de las emociones o con la posibilidad de entrar en diferentes papeles. Mediante la observación participante se supervisó el ambiente del trabajo, se notó que la forma del taller aseguró el clima relajado, amistoso e informal. Con el desarrollo del taller los alumnos se mostraban más seguros para tomar la palabra, participaban de forma espontánea en distintas tareas, con más entusiasmo entraban en los diferentes papeles, tomaban la perspectiva del otro, sin miedo expresaban sus emociones y se reían frecuentemente. Gałązka (2011), en su estudio cualitativo llevado a cabo con los estudiantes de polaco, llegó a conclusiones parecidas, señaló que los alumnos consideraron como muy importante el hecho de experimentar y abrirse a las emociones de los compañeros, descubrir a otras personas, tomar la perspectiva de los demás, aceptar y entender a los compañeros que antes rechazaban. Como ponen de manifiesto las aportaciones de la neurociencia, las emociones influyen en la adquisición de los conocimientos y pueden facilitar o bloquear ciertos procesos cognitivos, la cognición y la emoción están conectadas, por lo cual, en el aula es imprescindible asegurar el ambiente que permita la relajación y la libre expresión, propicie el diálogo y refuerce la involucración emocional (Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015).

Las actividades propuestas en el programa permitieron trabajar distintas dimensiones de la inteligencia emocional definidas por Goleman (1996), como el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones o el reconocimiento de las emociones ajenas. Tras la observación, el análisis de las respuestas de los estudiantes y de acuerdo con los planteamientos de González (2015), podemos inferir que gracias al taller mejoraron la empatía y las habilidades sociales como la cooperación y capacidad de escucha. Del mismo modo, los alumnos enriquecieron su autoconocimiento (en la misma línea que Gałązka, 2011 y Navarro *et al.*, 2013) lo que significa

ir conociéndonos a nosotros mismos en relación (con los demás), qué palabras, gestos, situaciones nos agrada o nos disgusta, qué reacción provoca en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc. (Navarro *et al.*, 2013, p. 667).

Interpretando y triangulando los datos de distinta índole, podemos constatar que la participación en el programa basado en la dramatización, permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades sociales y empatía, desinhibirse, relajarse, perder el miedo de hablar, expresar libremente sus emociones y experimentar las emociones de los demás.

Conclusiones

El objetivo fundamental del presente estudio era analizar el impacto de la introducción del programa de intervención didáctica basado en la dramatización en el desarrollo del aprendizaje emocional de los alumnos universitarios del primer curso de filología hispánica de Polonia. En cuanto a los objetivos específicos, pretendimos captar los puntos de vista subjetivos y conocer las valoraciones de los alumnos sobre los aspectos emocionales, analizar las percepciones, experiencias y emociones relacionadas con la participación en el taller y reflexionar sobre las interacciones y comportamientos de los alumnos durante el desarrollo del programa. El análisis descriptivo del cuestionario de valoración mostró que los alumnos apreciaron la participación en el taller y evaluaron con el máximo grado de acuerdo las afirmaciones relacionadas con los aspectos emocionales y el clima adecuado durante las clases para relajarse, expresar cómodamente sus emociones y perder el miedo a comunicarse en español. En las respuestas a las preguntas abiertas, los estudiantes subrayaron que el buen clima favoreció la adquisición de los conocimientos y las actividades dramáticas permitieron desarrollar las habilidades sociales. La observación participante mostró que las actividades basadas en el drama posibilitaron la libre expresión de las emociones, el reconocimiento y el entendimiento de las emociones de los demás. Los estudiantes aprendieron a tomar la perspectiva del otro, mejoraron la capacidad de cooperación y de escucha.

El presente estudio confirma que la dramatización es una herramienta viable en el aula de lengua extranjera para entrenar y perfeccionar la educación emocional. Permite promover el aprendizaje emocional y desarrollar una serie de competencias emocionales que forman parte de la educación emocional, tales como: el conocimiento sobre las emociones propias (autoconciencia) y de los demás, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales (como la empatía y las emociones interculturales).

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E. & Bisquerra Alzina, R. (coords.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M. C. & Lang, P. J. (1992). Remembering pictures: Pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18 (2), 379-390. doi: 10.1037/0278-7393.18.2.379
- Cruz Colmenero, V. (2008). *La dramatización como estrategia didáctica para mejorar la expresión y el reconocimiento de emociones* (Diploma de Estudios Avanzados). Madrid: Universidad Camilo José Cela. doi: 10.13140/RG.2.1.4041.9928
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. & Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410. doi: 10.6018/rie.31.2.164501
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M. & Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18 (2), 439-47. doi: 10.1016/S1053-8119(02)00015-0
- Gałązka, A. (2011). Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna- przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych. *Chowanna*, 1, 83-104.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/40268>
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning and the brain. Exploring the educational implications of affective neuroscience*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navarro Solano, M. d. R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado* (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Navarro Solano, M. d. R. (2006/2007). Drama, creatividad y el aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Pessoa, L. (2005). To what extent are emotional visual stimuli processed without attention and awareness? *Current Opinion in Neurobiology*, 15 (2), 188-196.
- Richardson M. P., Strange B. A. & Dolan R. J. (2004). Encoding of emotional memories depends on amygdala and hippocampus and their interactions. *Nature Neuroscience*, 7 (3), 278-285. doi: 10.1038/nn1190
- Shafer, A. T., Matveychuk, D., Penney, T., O'Hare, A. J., Stokes, J. & Dolcos, F. (2012). Processing of Emotional Distraction is both Automatic and Modulated by Attention: Evidence from an Event-Related fMRI Investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24 (5), 1233-1252. doi: 10.1162/jocn_a_00206

Comprensión de textos y habilidades lectoras básicas en lengua española. El ciclo medio de Educación Primaria

Comprehension of texts and basic reading skills in Spanish. The middle cycle of Primary School

Carla María Míguez Álvarez

Universidade de Vigo

camiguez@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0001-6355-579X>

Miguel Cuevas Alonso

Universidade de Vigo

miguel.cuevas@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0001-7656-2374>

Abstract

Reading comprehension is a complex process that requires the knowledge of several abilities including knowing the sounds of letters, decoding words and pseudowords, and understanding the syntax of a sentence, in a process that develops throughout primary education. The present investigation examined the relationship between said abilities and reading comprehension in a sample of 229 Spanish schoolers from grades 3rd to 4th of primary school. Our results show that, while there is a significant correlation between letter and syntactic structures recognition, due to the process of automatization in word reading that occurs in 3rd and 4th grade, pseudowords reading and text comprehension are not correlated in said grades. In addition, it is worth noting the low scores obtained by third graders in the recognition of grammatical structures, which might be an indicator of problems in the syntactic component that can affect reading comprehension.

Keywords: reading, reading comprehension, Primary school, psycholinguistics, education

Introducción

La lectura y la escritura son herramientas básicas de comunicación que nos permiten transmitir ideas de manera consciente y deliberada en un espacio y un tiempo no inmediatos (Vieiro Iglesias & Gómez Veiga, 2004; Cuetos Vega, González Álvarez & de Vega Rodríguez, 2015). Se trata de una habilidad de origen

relativamente reciente¹ que, en la sociedad alfabetizada occidental, se emplea en prácticamente todos los ámbitos de la vida.

Sin embargo, la adquisición de la lectura y la comprensión lectora no son procesos sencillos debido a la gran cantidad de habilidades y recursos cognitivos que el lector debe dominar. Es durante los cursos de educación primaria cuando se desarrollan las habilidades más básicas que los lectores principiantes deben dominar y consolidar para construir el texto base, o la representación más literal del texto, y que les permitirán, en un futuro no muy lejano, desarrollar otro tipo de habilidades más complejas hasta construir su propia representación mental. Estas habilidades son el reconocimiento de letras, la descodificación de palabras y el reconocimiento de las estructuras gramaticales.

Este trabajo presenta un estudio llevado a cabo en una muestra de 229 niños y niñas españoles de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años cuyo objetivo consiste en comprender la relación que existe entre algunas de las habilidades lectoras fundamentales para el correcto desarrollo lector y la comprensión de textos, así como conocer las diferencias existentes entre cursos.

1. Fundamentos teóricos

Tradicionalmente se concebía la lectoescritura como el resultado de la habilidad de comprensión lingüística oral y la habilidad de la decodificación de palabras (Gough & Tunmer, 1986; Stothard & Hulme, 1996; Gough, Hoover & Peterson, 1996). Sin embargo, las investigaciones actuales han criticado este enfoque estableciendo que, si bien la decodificación y la conciencia fonológica son habilidades clave en la etapa inicial de adquisición lectora (véase el estudio de Míguez-Álvarez, Cuevas-Alonso & Saavedra, 2021), el dominio de la lectura resulta un proceso complejo en el que interviene una gran cantidad de diferentes elementos lingüísticos y no lingüísticos que se encuentran relacionados entre sí y se influyen mutuamente (van Dyke, 2021). Si una de las habilidades no se ha desarrollado adecuadamente, el lector no podrá acceder a la representación final del texto y, por tanto, no lo habrá comprendido en su totalidad.

Estas dificultades en la lectura suelen ponerse de manifiesto en etapas tempranas de la niñez y, si no se pone remedio, van a mantenerse con el paso de los cursos y pueden causar bajas calificaciones y una desmotivación general (Kairaluoma, Torppa, Westerholm, Ahhonen & Aro, 2012; Stothard, Snowling, Bishop, Chipcase

¹ El tema de la evolución de la escritura en el ser humano ha sido objeto de controversia entre los expertos. Según el criterio de definición empleado, la lectoescritura pudo haber surgido entre hace aproximadamente 5.000 o 3.000 años (véase Marshall, 1987).

& Kaplan, 1998). De hecho, estas tienden a perdurar a lo largo de la adolescencia y la edad adulta, provocando diversos tipos de problemas laborales y sociales que afectarán al bienestar psicosocial del individuo (Lonigan, 2006; Brockmeier & Olson, 2009; Eloranta, Närhi, Ahonen & Tuija, 2019).

En los siguientes apartados se analizarán con detalle algunas de las habilidades que se consideran fundamentales para el correcto desarrollo lector en la etapa de educación primaria.

1.1. Reconocimiento de letras

El reconocimiento de las letras escritas es un proceso que se inicia desde el momento en el que el niño o la niña entra en contacto con materiales escritos, fundamentalmente en el hogar, mediante la observación de su entorno, como, por ejemplo, la presencia de libros en casa y de otros materiales como listas, periódicos o cartas, a partir de los cuales los adultos obtienen determinada información (Nunes y Bryant, 2009), y la lectura compartida de cuentos (Boerma, Mol & Jolles, 2017; Stephenson, Parrilla, Geourgiou & Kirby, 2008).

Según el enfoque propuesto por Ehri (2005, 2013), el niño, a lo largo de su aprendizaje de la lectura, atraviesa una serie de fases o etapas más o menos comunes. La primera fase se denomina la *fase pre-alfabética* y se caracteriza por la lectura de palabras en función de las pistas que aparecen en el contexto: información visual (logos de marcas comerciales, dibujos, etc.) o repetición de historias memorizadas previamente. A continuación, el niño avanza hacia una *fase alfabética parcial*, en la que aprende los nombres de las letras y sonidos, y empieza a leer palabras mediante una decodificación inicial y básica. Si esta fase no se ha desarrollado adecuadamente, el niño tendrá muchos problemas a la hora de establecer la relación fonema-letra de forma apropiada y acabará leyendo las palabras de memoria, lo cual provocará errores graves en la lectura de palabras con trazos similares.

Una vez superada esta fase, entra en la *fase alfabética completa*, en la que ya es capaz de realizar una decodificación tanto de palabras conocidas como nuevas. Una vez consolidada esta última etapa irá mejorando su fluidez lectora para, a continuación, centrarse en la comprensión lectora y en la lectura para aprender.

1.2. Decodificación de palabras

La decodificación de palabras consiste en la transformación de los grafemas presentes en cualquier tipo de material escrito en sus fonemas correspondientes².

² Debido a que en los procesos de lectoescritura es tan importante el componente sonoro como el fonológico, en este trabajo se emplea una noción de fonema y sonido amplia.

Siguiendo el modelo de doble ruta de Coltheart (1985, actualizado en Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001), uno de los modelos más influyentes en el ámbito de la psicolingüística y la didáctica, el sistema lector está constituido por dos vías o niveles: la *vía subléxica* o *fonológica* y la *vía léxica* o *visual*.

La vía subléxica es la primera en desarrollarse; se encarga de aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema y permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras. Así, durante los primeros años de adquisición lectora, la velocidad va a estar muy relacionada con el número de letras de las palabras así como su regularidad (van den Boer, de Jong & Haentjens-van Meeteren, 2013).

Una vez que las habilidades lectoras mejoran gracias a la experiencia con diversos tipos de textos, se desarrolla la *vía léxica*, que permite leer las palabras directamente tras activar la pronunciación y el significado en el léxico verbal. El lector ya no tiene que ir descodificando uno por uno los grafemas, sino que es capaz de leer las palabras de manera automática. Es importante destacar que esta vía no reemplaza a la subléxica, sino que la complementa: el lector empleará una u otra según lo considere necesario (Jiménez González & Ortiz González, 1995; Cuetos Vega *et al.*, 2015).

Dificultades en la ruta subléxica provocan una lectura de palabras nuevas lenta y con numerosos errores que impiden adquirir léxico nuevo y, por tanto, automatizar el proceso de lectura. Por otra parte, problemas con la ruta léxica causan dificultades en la decodificación de palabras conocidas con la consiguiente pérdida de fluidez lectora y, por tanto, el lector va a centrar todos sus recursos cognitivos (incluyendo su memoria de trabajo) en esta fase, lo que le impedirá acceder a una representación más profunda del texto (Castles, 2006; Verhoeven & Keuning, 2017; Vieiro Iglesias & Gómez Veiga, 2004; Cervetti, Wright & Hwang, 2016).

1.3. Estructuras gramaticales

La lectura, por lo general, no consiste en la interpretación de palabras aisladas, sino que estas se encuentran dentro de oraciones que forman parte de unidades mayores (como párrafos o textos) que están muy conectadas entre sí. Así, el lector debe ser capaz de “segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar esos constituyentes de acuerdo con sus papeles gramaticales y finalmente construir una estructura o marco sintáctico que haga posible la extracción del significado” (Cuetos Vega, 2008, pp. 61-62). Por ello, el lector debe tener en cuenta el orden de las palabras que aparecen en el texto, ser capaz de identificar los constituyentes oracionales y reconocer que la estructura interna de la oración está formada por constituyentes que poseen una determinada categoría y que desempeñan una

función (Cuetos Vega, 2010; Mata, Gallego & Mieres, 2007; Bizama, Arancibia, Sáez & Loubiès, 2017; Simpson, Moreno-Pérez, Rodríguez-Ortiz, Valdés-Coronel & Saldaña 2020).

En definitiva, el conocimiento de la estructura sintáctica de la lengua es indispensable para la comprensión de textos en educación primaria, siendo una de las habilidades que más peso tiene en el desarrollo de la comprensión lectora (Mata *et al.*, 2007). Así, si el lector no es capaz de interpretar de forma correcta la sintaxis, este no podrá acceder a una representación mental y adecuada del texto que está leyendo (Cain & Oakhill, 2009).

1.4. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivos analizar la relación que existe entre algunas de las habilidades lectoras fundamentales para el correcto desarrollo lector y la comprensión de textos en alumnado de educación primaria, cuya lengua materna es el español, así como conocer las diferencias existentes entre cursos.

Nuestra hipótesis se basa en investigaciones previas analizadas en los fundamentos teóricos y establece que las tres habilidades antes descritas (reconocimiento de letras, decodificación y reconocimiento de estructuras sintácticas) se encuentran muy correlacionadas entre sí y con la comprensión lectora y que, debido a una mejora de estas habilidades con el paso de los cursos, los estudiantes del ciclo medio de educación primaria mejorarán también su comprensión lectora.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra de informantes está formada por 229 niños y niñas de tres colegios públicos de Galicia de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años (3.º y 4.º de primaria). La muestra se dividió en dos grupos en función de su curso:

- Un grupo de 3.º de primaria constituido por 100 participantes ($M_{\text{edad}} = 8,08$, $DT = 0,4857$).
- Un grupo de 4.º de primaria formado por 129 participantes ($M_{\text{edad}} = 8,98$, $DT = 0,44$).

Debido a que la desviación típica no es muy grande, podemos confirmar que la media por grupos es representativa de la edad de los participantes. Por recomendación del profesor tutor de cada clase se ha decidido eliminar de la muestra aquel alumnado con dificultades graves de aprendizaje.

2.2. Instrumentos de evaluación

Las pruebas se realizaron a través del manual *PROLEC-R, Batería de evaluación de los procesos lectores revisada* (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2014), cuyo objetivo radica en diagnosticar las dificultades que van surgiendo en el aprendizaje de la lectura y mostrar qué procesos son los responsables de dichas dificultades. Para ello, se llevaron a cabo cuatro pruebas:

- Nombre de letras: prueba relacionada con los procesos iniciales de identificación de letras. Su objetivo fundamental consiste en comprobar si el niño conoce las letras del abecedario y su pronunciación. Esta prueba consiste en presentar 20 letras que el niño debe ir leyendo en voz alta sucesivamente. En esta prueba se puntúa el tiempo que tarda en leerlas todas.
- Lectura de pseudopalabras: pretende evaluar el reconocimiento visual de palabras. Permite delimitar la capacidad que posee el lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas que deberá decodificar empleando la ruta subléxica. El participante deberá leer en voz alta 40 pseudopalabras creadas a partir de palabras reales del español. Se puntúa el tiempo total que tarda en leerlas todas.
- Estructuras gramaticales: permite evaluar los procesos sintácticos y comprobar la capacidad de los lectores para procesar oraciones con diferentes estructuras sintácticas (activas, pasivas, subordinadas de relativo y oraciones de complemento focalizado). En esta prueba se presentan 16 ítems formados, cada uno, por cuatro dibujos y una oración. De los cuatro, uno es el que se corresponde con la descripción de la oración. El niño debe leer la oración en voz alta (para evitar errores por una mala decodificación) y señalar la imagen correspondiente.
- Comprensión de textos: evalúa la capacidad del lector para extraer el mensaje de un texto e integrarlo en sus conocimientos previos. En esta prueba, cada participante debe leer cuatro textos, dos narrativos y dos expositivos, de contenido desconocido para ellos para evitar interferencias con los conocimientos previos. A continuación, debe contestar a cuatro preguntas sobre cada texto. Para evitar que intervengan variables como la memoria o la capacidad de atención, los textos son de tamaño reducido (menos de 130 palabras cada uno) y las preguntas que se realizan son de tipo inferencial, es decir, la información no aparece explícita en el texto: el participante tiene que haber comprendido correctamente el texto para poder contestar.

Las pruebas de la batería fueron aplicadas de manera individual siguiendo los estándares que aparecen en el manual. Una vez anotadas las respuestas de cada una de las pruebas, se pasaron las puntuaciones a la página inicial del cuadernillo de

cada estudiante para obtener los valores de los índices. En el cálculo de los resultados se consultaron las tablas y los baremos del manual.

3. Resultados

La muestra fue dividida en dos grupos en función de su curso (3.º o 4.º de primaria). La Tabla 1 muestra la media de resultados por curso para cada una de las cuatro variables analizadas.

Tabla 1. Media de resultados por cursos.

	3.º (n= 100)	4.º (n=129)
Nombre de letras	115,1	130,4
Lectura de pseudopalabras	49,9	55,4
Estructuras gramaticales	12,9	13,3
Comprensión de textos	12,4	12,6

Siguiendo las tablas de correspondencia que aparecen en el manual (véase Tabla 2), podemos establecer que los niveles medios del curso 3.º de primaria para las pruebas del test PROLEC-R se encuentran dentro de los niveles normales, esperados para la edad, con la única excepción de la prueba Estructuras gramaticales que, aunque se encuentra dentro del nivel normal (13 si lo redondeamos), roza el nivel deficiente (12). Por el contrario, los niveles medios del curso 4.º de primaria para todas las pruebas se encuentran dentro de los niveles normales típicos de la edad.

Tabla 2. Baremos PROLEC-R (3.º y 4.º de primaria).

	3.º Primaria			4.º Primaria		
	DD	D	N	DD	D	N
Nombre letras	0-33	34-69	70 o más	0-40	41-81	82 o más
L. Pseudopalabras	0-19	20-37	38 o más	0-20	21-42	43 o más
Est. Gramaticales	0-9	10-12	13-16	0-9	10-12	13-16
C. Textos	0-5	6-9	10-16	0-5	6-9	10-16

En lo referente a la estadística inferencial, la prueba de correlación de Pearson (véase Tabla 3) establece que la mayoría de las pruebas se encuentran significativamente relacionadas entre sí, a excepción de las pruebas Comprensión de textos y Lectura de pseudopalabras.

Tabla 3. Correlación de Pearson entre las pruebas. * = $p < 0,05$, ** $p = < 0,01$.

	Nombre letras	L. Pseudopalabras	Est. Gramaticales	C. Textos
Nombre letras	1	,418**	,211**	,122**
L. Pseudopalabras	,418**	1	,182**	,076
Est. Gramaticales	,211**	,182**	1	,281**
C. Textos	,122*	,076	,281**	1

Para establecer si las diferencias entre cursos son significativas o no, se ha llevado a cabo la prueba ANOVA para muestras independientes. Los resultados de este análisis nos han proporcionado un valor p significativo en las pruebas Nombre de letras y Lectura de pseudopalabras ($r = ,000$ en ambas) y un valor no significativo en las pruebas Estructuras gramaticales y Comprensión de textos ($r = ,090$ y $r = ,339$ respectivamente). Si bien en este trabajo no se ha realizado un estudio longitudinal, estos resultados nos indican que el alumnado de 4.º obtiene mejores puntuaciones que el de 3.º en dos de las tres habilidades lingüísticas analizadas y, por tanto, podemos observar una tendencia a la mejora con el paso de los cursos.

4. Discusión

El presente estudio tenía como objetivo analizar la relación existente entre las habilidades lectoras que se consideran fundamentales para el correcto desarrollo lector (reconocimiento de letras, descodificación de palabras y reconocimiento de las estructuras gramaticales) y los resultados de comprensión lectora en una muestra de 229 estudiantes españoles de 3.º y 4.º de primaria.

Los resultados nos indican que hay una correlación significativa entre las pruebas Nombre de letras, Estructuras gramaticales y Comprensión lectora. Por otro lado, la prueba Lectura de pseudopalabras no se encuentra significativamente correlacionada con la prueba Comprensión de Textos en la muestra analizada. Si bien estudios previos ponen de relieve la importancia del correcto desarrollo de la vía de correspondencia grafema-fonema para evitar problemas en la automatización de las palabras que aparecen en el texto, especialmente en educación infantil y primeros cursos de primaria (Camarillo-Salazar & Silva-Maceda, 2016; Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017; Luft Baker, Park & Baker, 2010), debido al grado de automaticidad alcanzado durante los primeros años de adquisición de la lectura a través de la vía subléxica (Coltheart *et al.*, 2001), la lectura de pseudopalabras deja de ser un indicador de la comprensión lectora con el paso de los cursos.

En lo referente al nivel del alumnado, podemos establecer que los niveles medios de ambos cursos se encuentran dentro del nivel considerado Normal, esperado para su edad, en todas las pruebas. La única excepción la encontramos en la prueba Estructuras gramaticales de 3.º de primaria que, debido al carácter preventivo de la batería, que establece puntos de corte para maximizar los falsos positivos sobre los falsos negativos, se encuentra dentro del nivel normal (13 si lo redondeamos) pero roza el nivel deficiente (12). Este resultado implica que los participantes de 3.º muestran de forma generalizada un principio de problemas en el reconocimiento de las estructuras gramaticales, especialmente en oraciones de complemento focalizado. Así, al ser una prueba significativamente correlacionada con la comprensión de textos (Cuetos Vega, 2008; Mata *et al.*, 2007; Bizama *et al.*, 2017; Simpson *et al.*, 2020), resulta indispensable que los docentes trabajen en el aula los diferentes tipos de estructuras sintácticas de la lengua desde edades tempranas.

Por último, los participantes de 4.º obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en las pruebas Nombre de letras y Lectura de pseudopalabras en comparación con el alumnado de 3.º, pero no en las pruebas Estructuras gramaticales y Comprensión de textos. Este último resultado puede deberse a la similitud en los baremos empleados por la batería PROLEC-R (apenas varían en estas pruebas en los cursos de 3.º y 4.º). Futuras investigaciones, empleando otros instrumentos de evaluación, nos permitirán conocer las causas de esta diferencia.

Esta investigación no se encuentra exenta de limitaciones: en primer lugar, debido a que la batería PROLEC-R proporciona un resultado global para la prueba Comprensión de textos, no se ha analizado la relación existente entre las habilidades lingüísticas y los dos géneros textuales evaluados. En segundo lugar, sería interesante ampliar la muestra analizada e incluir otros cursos de primaria. Por último, cabe destacar que en este trabajo no se ha llevado a cabo un análisis longitudinal, por lo que no podemos afirmar que los resultados de la muestra hayan mejorado de 3.º a 4.º en algunas de las pruebas. Sin embargo, nuestros resultados pueden servir como base a futuros estudios.

Conclusiones

El presente estudio permite establecer la existencia de una correlación significativa entre las pruebas de reconocimiento de letras y de estructuras gramaticales y los resultados de comprensión lectora en alumnado de 3.º y 4.º de primaria, así como la falta de correlación entre la lectura de pseudopalabras y la comprensión de textos, debido a la automatización en la lectura de palabras que se produce en los cursos medios de educación primaria. Por otro lado, cabe destacar que el alumnado de 3.º de primaria ha obtenido bajas calificaciones en el reconocimiento

de estructuras gramaticales, lo que deja entrever un principio de problemas con el componente sintáctico.

Los resultados ponen de manifiesto que el desarrollo de las habilidades lectoras durante la niñez desempeña un papel importante en la consecución de una adecuada comprensión lectora y apoyan la formación de los docentes de educación infantil y primaria sobre la importancia de trabajar varias habilidades lingüísticas antes y durante la enseñanza de la lectura, prestando especial atención al reconocimiento y empleo de las diversas estructuras sintácticas de la lengua.

Agradecimientos

El presente texto cuenta con el apoyo económico del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (FFI2017-82752-P), y forma parte de las “Axudas do Programa de Consolidación e Estruturación de Unidades de Investigación Competitivas – GRC” (ED431C-2021/52) de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 15, 219-232. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627014.pdf>
- Boerma, I. E., Mol, S. E. & Jolles, J. (2017). The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21 (3), 179-193. doi: 10.1080/10888438.2016.1277727
- Brockmeier, J. & Olson, D. R. (2009). The Literacy Episteme: From Innis to Derrida. En: D. Olson & N. Torrance (eds.), *The Cambridge Book of Literacy* (pp. 3-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Camarillo-Salazar, B. F. & Silva-Maceda, G. (2016). Relación entre velocidad de lectura y comprensión lectora en alumnos de primaria. En: M. L. Madueño Serrano & M. L. Serna Antelo (eds.), *Memorias en extenso del 8vo Congreso Internacional de Educación* (pp. 45-59). Santo Domingo: ITSON.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component skills and processes. En: R. K. Wagner, C. Schatschenider & C. Phythian-Sence (eds.), *Beyond decoding. The behavioural and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143-175). Nueva York: The Guildford Press.
- Castles, A. (2006). The dual route model and the developmental dyslexias. *London Review of Education*, 4 (1), 49-61. doi: 10.1080/13603110600574454
- Cervetti, G. N., Wright, T. S. & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29 (4), 761-779. doi: 10.1007/s11145-016-9628-x

- Coltheart, M. (1985). Cognitive Neuropsychology and the study of reading. En: M. I. Posner & O. S. Marin (eds.), *Attention and Performance XI* (pp. 3-37). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108 (1), 204-256. doi: 10.1037/0033-295X.108.1.204
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7.ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos Vega, F. (2010). *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J. & de Vega Rodríguez, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2013). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18 (1), 5-21. doi: 10.1080/10888438.2013.819356
- Eloranta, A., Närhi, V., Ahonen, T. & Tuija, A. (2019). Does childhood reading disability or its continuance into adulthood underlie problems in adult-age psychosocial well-being? A follow-up study. *Scientific Studies of Reading*, 23 (4), 273-286. doi: 10.1080/10888438.2018.1561698
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Gough, H., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a Simple View of Reading. En: C. Cornoldi & J. Oakhill (eds.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention* (pp. 1-13). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez González, J. E. & Ortiz González, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46. doi: 10.1017/S1138741600005527
- Kairaluoma, L., Torppa, M., Westerholm, J., Ahonen, T. & Aro, M. (2012). The nature of and factors related to reading difficulties among adolescents in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 17 (5), 315-332. doi: 10.1080/10888438.2012.701257
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17 (1), 91-114. doi: 10.1207/s15566935eed1701_5
- Luft Baker, D., Park, Y. & Baker S. K. (2010). Effect of initial status and growth in pseudoword reading on Spanish reading comprehension at the end of first grade. *Psicothema*, 22 (4), 955-962. Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/3826.pdf>
- Marshall, J. C. (1987). The cultural and biological context of written languages: their acquisition, deployment and breakdown. En: J. R. Beech y A. M. Colley (eds.), *Cognitive approaches to reading* (pp. 15-30). Chichester, Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Mata, F. S., Gallego, J. L. & Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. Bórdón. *Revista de Pedagogía*, 59 (1), 153-166. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36841>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. & Saavedra, A. (2021). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis. *Language Learning*, 72 (1), 113-157. doi: 10.1111/lang.12471
- Nunes, T. & Bryant, P. (2009). *Children's reading and spelling. Beyond the first steps*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Silva-Maceda, G. & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36 (2), 123-144. doi: 10.22544/rcps.v36i02.03
- Simpson, I. C., Moreno-Pérez, F. J., Rodríguez-Ortiz, I., Valdés-Coronel, M. & Saldaña, D. (2020). The effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in Spanish speaking children. *Reading and Writing*, 33 (2), 329-348. doi: 10.1007/S11145-019-09964-5
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgious, G. K. & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' belief, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12 (1), 24-50. doi: 10.1080/10888430701746864
- Stothard, S. E. & Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties on children. En: C. Cornoldi & J. Oakhill (eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 93-112). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipcase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41 (2), 407-418. doi: 10.1044/jslhr.4102.407
- van den Boer, M., de Jong, P. F. & Haentjens-van Meeteren, M. (2013). Modeling the length effect: Specifying the relation with visual and phonological correlates of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17 (4), 243-256. doi: 10.1080/10888438.2012.683222
- van Dyke, J. A. (2021). Introduction to the special issue: Mechanisms of variation in reading comprehension: Processes and products. *Scientific Studies of Reading*, 25 (2), 93-103. doi: 10.1080/10888438.2021.1873347
- Verhoeven, L. & Keuning, J. (2017). The nature of developmental dyslexia in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 22 (1), 7-23. doi: 10.1080/10888438.2017.1317780
- Vieiro Iglesias, P. & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

La importancia del enfoque constructivista en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva intercultural

The importance of the constructivist approach in learning and teaching Spanish as a foreign language from an intercultural perspective

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

malgorzata.spychala@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-8916-608X>

Abstract

According to the latest studies, the constructivist approach contributes to the development of new methods and techniques for teaching and learning second languages. His main ideas highlight the importance of prior knowledge in the learning process and encourage and motivate to build new linguistic and cultural knowledge for himself. The student can also rely on his teacher, his classmates, authentic materials, etc. The fundamental objective of this paper is to present the main lines of research in the field of constructivism and the learning / teaching of a foreign language. We pay special attention to the development of intercultural communicative competence. Finally, we present various activities that show how teachers can promote and facilitate the learning of Spanish through intercultural interaction.

Keywords: constructivism, culture, intercultural, communicative competence, meaningful learning, Spanish teaching

Introducción

Según los últimos estudios, el enfoque constructivista contribuye al desarrollo de los nuevos métodos y de las técnicas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Sus principales ideas destacan la importancia de los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje e impulsan y motivan a construir nuevos conocimientos, tanto lingüísticos como culturales. El constructivismo también nos recuerda que “cada individuo construye su propia realidad y, por tanto, aprende cosas diferentes de maneras muy distintas, incluso cuando se le proporcionan experiencias de aprendizaje aparentemente semejantes” (Williams & Burden, 2008, p. 12). El estudiante también puede buscar apoyo en su profesor, en sus compa-

ñeros, en materiales auténticos, etc. Y el profesor, además de enseñar la materia, también puede estimular distintas habilidades de búsqueda, selección y manejo de la información; por ejemplo, trabajando e interactuando en grupos pequeños. El objetivo fundamental de nuestro artículo es presentar las principales líneas de investigación en el ámbito del constructivismo y del aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera. Prestaremos especial atención al desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural. Finalmente, presentaremos varias actividades que muestran cómo los profesores pueden fomentar y facilitar el aprendizaje del español a través de la interacción intercultural.

1. El aprendizaje y el concepto del enfoque constructivista

El aprendizaje es un proceso activo y muy complejo que se basa, sobre todo, en comprender y estructurar nuevos conceptos que forman parte de nuestro entorno. Brooks & Brooks (1999, p. 4) subrayan que, al aprender, “construimos nuestra propia comprensión del mundo en el que vivimos. Buscamos herramientas que nos ayuden a comprender nuestras experiencias”. Precisamente, el enfoque constructivista propone que el alumno construya su propio plan de aprendizaje junto con el profesor, quien le facilita las herramientas necesarias (Spychała-Wawrzyniak, 2018). Se trata de estimular a los estudiantes para que experimenten la riqueza del mundo, así como capacitarlos para que formulen sus propias preguntas y busquen sus propias respuestas (Brooks & Brooks, 1999).

La perspectiva constructivista se basa en considerar el aprendizaje de lenguas extranjeras como resultado del razonamiento inductivo humano aplicado al problema específico de la lengua (Ellis, 2010). En consecuencia, el aprendizaje se convierte en el desarrollo de la invención y de la autoorganización del alumno, de las que debe ser consciente. Además, el mismo alumno debe entender que, al hacer preguntas, obtendrá respuestas; y, al cometer errores, reflexionará sobre sus propios conocimientos y los organizará mejor (Fosnot & Perry, 2005).

El filósofo alemán Ernst von Glasersfeld, uno de los padres del constructivismo, se centró en el constructivismo radical, cuyos postulados destacan que el conocimiento está vinculado exclusivamente con la manera en la que ordenamos y organizamos nuestras experiencias vitales. En su opinión, para que el alumno se sienta más motivado en el momento de adquirir nuevos conocimientos, el profesor debe explicarle antes la futura utilidad de los mismos (von Glasersfeld, 1995, p. 25).

En este contexto, tampoco podemos pasar por alto los trabajos de Piaget (1966, 1974), quien considera que el aprendizaje es un proceso constructivo que empieza desde el nacimiento. El niño activa su comprensión del mundo partiendo de sus

propias experiencias, a lo largo de los periodos o estadios por los que pasa. “Cuando se enseña a los niños, debemos tener presente que estos no han llegado todavía a la etapa de razonamiento abstracto y, por tanto, que no pueden aplicar este tipo de razonamiento a la organización de las reglas lingüísticas. En la etapa infantil es más importante proporcionar experiencias en la lengua objeto que estén relacionadas con aspectos del mundo propio del niño” (Williams & Burden, 2008, p. 31).

Uno de los seguidores de las ideas de Piaget, Jerome Bruner (1961), desarrolló la teoría del aprendizaje por descubrimiento, que afirma que ejercitar los descubrimientos por uno mismo le enseña al individuo a adquirir información de manera que la hace más visible en la resolución de problemas. Cuando el alumno afronta la resolución de los problemas y trata de “descubrir” los conocimientos por su propia cuenta o con la ayuda del profesor, aprende y memoriza mejor.

La teoría del aprendizaje significativo, de David Ausubel (1968), también realizó muchas aportaciones al pensamiento constructivista. Este psicólogo subraya la importancia del significado en los procesos cognitivos. Se trata, sobre todo, de relacionar los nuevos conocimientos que debe adquirir el alumno con los que ya posee. Estos “organizadores previos” ayudan a orientar y guiar al alumno. Si hablamos del “significado” y del “conocimiento declarativo” o “previo” que forma parte del aprendizaje de una lengua, cabe mencionar las opiniones de Vygotsky (2012), también relacionadas con las ideas del constructivismo social.

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende de un cierto grado de madurez en la lengua nativa. El niño puede transferir a la nueva lengua el sistema de significados que ya posee en la suya propia. También sucede lo contrario: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la lengua nativa. El niño aprende a ver su lengua como un sistema particular entre otros muchos y a considerar sus fenómenos con categorías más generales, y esto le lleva a tomar conciencia de sus operaciones lingüísticas (Vygotsky, 2012, p. 261).

Los modelos del constructivismo social resaltan la importancia de las interacciones sociales en la adquisición de las habilidades y de los conocimientos. Schunk (1997, p. 214) añade que el entorno social, tal como lo veía también Vygotsky (2012), “influye en la cognición por medio de sus ‘instrumentos’, es decir, de sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas)”. Esta visión del interaccionismo social nos lleva al modelo (Figura 1) del constructivismo social para el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por Williams y Burden (2008:52).

Estos autores distinguen cuatro elementos fundamentales que forman parte del proceso del aprendizaje constructivista: los profesores, los alumnos, las tareas y los contextos. Todos interactúan de manera muy unida y dinámica. Los profesores seleccionan las tareas, mientras que los alumnos las interpretan dándoles un sentido personal e individual. No menos importante es el contexto en que se realizan dichas

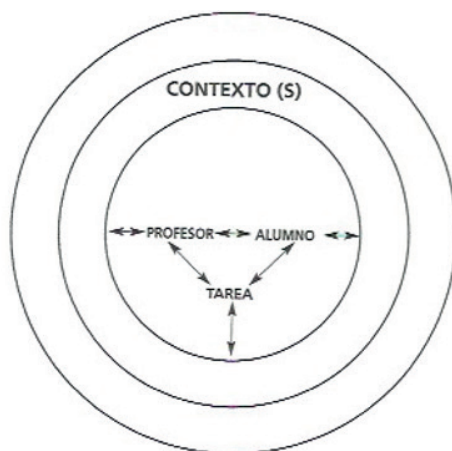


Figura 1. Modelo del constructivismo social para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Williams & Burden, 2008, p. 52).

tareas. “Esto incluye el entorno afectivo, por ejemplo, el sentimiento de confianza y el de afiliación, el entorno físico, el ideario del centro escolar, el entorno social amplio, el entorno político y el marco cultural” (Williams & Burden, 2008, p. 53). Los profesores y sus alumnos deben entender que el entorno social y cultural influye en el aprendizaje de una lengua. “Cuanto mejor entendamos el contexto cultural que da lugar al idioma que estamos intentando aprender, más probable será que entendamos las diferencias esenciales que hay entre la forma en que se usa ese idioma y la forma en la que lo usamos nosotros” (Williams & Burden, 2008, p. 195).

2. El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural y el enfoque constructivista

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2002, p. 99), los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias: generales y comunicativas de la lengua (Figura 2), con el fin de realizar las actividades “que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos”. Las competencias generales comprenden los saberes y las habilidades que el alumno desarrolla, sobre todo, a través de su experiencia y educación. Esta visión sostiene que la competencia o conciencia intercultural junto con el conocimiento sociocultural forman parte del conocimiento declarativo del usuario de una lengua extranjera. Es decir, se supone que el alumno llega a la clase con alguna información acerca de la cultura extranjera. Tal vez, por eso, no encontramos una definición explícita de “competencia intercultural” en este documento.

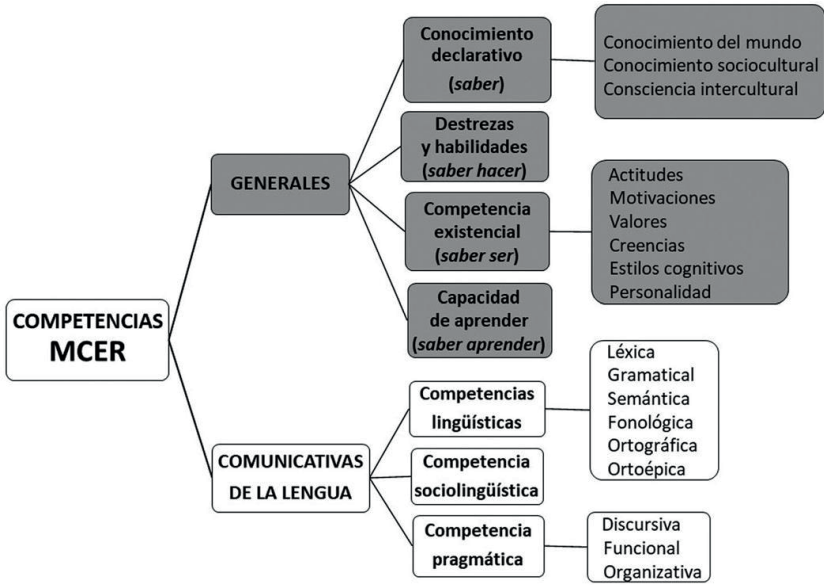


Figura 2. Las competencias del usuario o alumno según el MCER (Iglesias Casal & Ramos Méndez, 2020, p. 9).

No obstante, los autores del MCER (2002, p. 100) recuerdan que, aunque el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla un idioma es un aspecto del conocimiento del mundo¹, es probable que estos saberes (por ejemplo: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual) no se encuentren en la experiencia previa del alumno. Por eso, el profesor debe desarrollar esta competencia o consciencia intercultural en la clase de lengua extranjera. Según el MCER (2002), la “consciencia intercultural” se basa, sobre todo, en la comprensión y análisis de las similitudes y las diferencias entre la cultura materna (mundo de origen) y la cultura meta (mundo de la comunidad objeto de estudio). Además, se afirma que, en la clase de lengua extranjera, el alumno debería desarrollar, sobre todo, las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que forman parte de la competencia comunicativa².

¹ Según el MCER (2002, p. 99), el “conocimiento del mundo” forma parte del “saber declarativo” del alumno, el cual comprende nociones que caracterizan a un país o países determinados: lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e interacciones en distintos ámbitos, geografía, economía, política, demografía, clases de entidades (sus propiedades y relaciones espacio-temporales, asociativas, lógicas, etc.).

² Las competencias lingüísticas comprenden los conocimientos léxicos, gramaticales y fonológicos de una lengua. Las competencias sociolingüísticas comprenden los elementos socioculturales

Hay que destacar que el nuevo volumen complementario (CV) del MCER (2021)³ presta más atención al componente intercultural y lo hace desde la perspectiva de la “mediación”⁴ y la “competencia plurilingüe y pluricultural” (Figura 3).

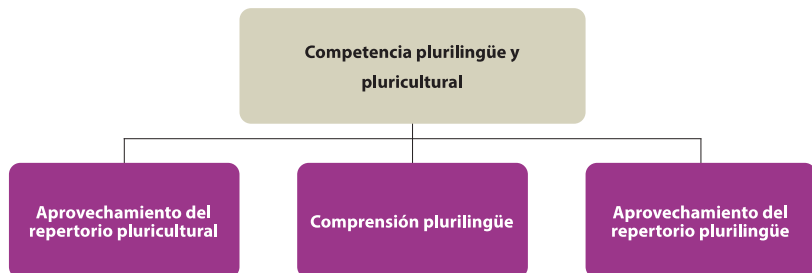


Figura 3. Competencia plurilingüe y pluricultural (CV, 2021, p. 137).

El aprovechamiento del repertorio pluricultural se basa en los descriptores de la competencia intercultural que consiste, por ejemplo, en saber gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias o la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos (CV, 2021, p. 138). La comprensión plurilingüe es “la capacidad de usar el conocimiento y la competencia (incluso parciales) en una o más lenguas como apoyo para acceder a textos en otras lenguas y lograr un objetivo comunicativo” (CV, 2021, p. 140). Gracias al aprovechamiento del repertorio plurilingüe, el hablante intercultural utiliza distintos recursos lingüísticos y de mediación para comunicarse de manera eficaz en un contexto multilingüe.

Byram (1997) –uno de los primeros investigadores que describe el concepto de “competencia intercultural” en base a varias propuestas de la competencia comunicativa elaboradas anteriormente por autores como Hymes (1972), Canale & Swain (1980) y especialmente Van Ek (1986)– formula un nuevo modelo: la

del uso de la lengua, tales como las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el reconocimiento de los dialectos y de los acentos, etc. Por último, las competencias pragmáticas incluyen las capacidades de la competencia discursiva (organización del texto) y funcional (uso del discurso hablado) (MCER, 2002, pp. 106-127).

³ Nos basamos en la traducción al español coordinada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Instituto Cervantes. Título original: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020).

⁴ “La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional” (CV, 2021, p. 103).

“competencia comunicativa intercultural” (en adelante CCI). Según Byram (1997, p. 73), la CCI comprende las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural, donde la competencia intercultural está formada, a su vez, por cinco conjuntos principales de componentes: 1. los saberes (los elementos que caracterizan una cultura), 2. las habilidades de interpretar y relacionar, 3. las habilidades de aprender y descubrir, 4. las habilidades de actuar de manera crítica, 5. las actitudes que permiten analizar los valores de los representantes de las otras culturas. En otras palabras, el “hablante intercultural” dispone de conocimientos culturales y habilidades para aprender o entender nuevos conocimientos, y sabe actuar de manera abierta, mostrando curiosidad y respeto. Además, este “hablante intercultural” es capaz de crear vínculos entre su propia cultura y otras; de mediar y explicar la diferencia; y, fundamentalmente, de aceptar esta diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Byram & Fleming, 2001, pp. 16-17).

Bennet (2009) confirma que la competencia intercultural debe ser analizada desde el punto de vista cognitivo (los conocimientos), afectivo (las habilidades) y conductual (las actitudes). Y subraya que, para construir la competencia intercultural, es necesario trabajar tanto con las similitudes entre la propia cultura y la cultura meta, como con las diferencias entre las mismas. Sin embargo, lo fundamental en este proceso es conocer y entender nuestros propios patrones culturales. “Only then can we begin exploring the gap between our values, beliefs, and behaviors and those of others” (Bennet, 2009, p. 127). Según Gregersen-Hermans & Push (2012), el desarrollo de la competencia intercultural puede ser comparado con el aprender a montar en bicicleta: una actividad compleja, que requiere instrucciones y tiempo para dominarla. También es necesario disponer de conocimientos, habilidades y motivación para aprender. Gracias a un variado abanico de herramientas (por ejemplo, en forma de preguntas que prepara el profesor), el alumno puede aumentar y mejorar sus conocimientos culturales.

Resulta evidente que el enfoque constructivista puede contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas, tanto dentro como fuera de la clase. Gómez García (2008, p. 442) propone, sobre todo, “crear conexiones sólidas entre los conocimientos previos y los nuevos, de forma que se hace imprescindible activar los primeros para que los últimos tengan sentido”. Y subraya el hecho de que se trata de construir los conocimientos culturales a través de los intereses de los alumnos. En este sentido, es aconsejable que los alumnos experimenten, reflexionen y tomen conciencia sobre los aspectos culturales interactuando y usando las estrategias de mediación en grupos pequeños.⁵ Fernández Puma (2018, p. 64) añade que la estra-

⁵ Los autores del volumen complementario del MCER (2021) apuntan que la mediación es un modo de comunicación que combina la comprensión, la expresión y la interacción social y cultural. “Los descriptores de la mediación son particularmente relevantes en el aula para las tareas colaborativas en grupos pequeños. Las tareas se pueden organizar de tal manera que los aprendientes tienen

tegia del trabajo en grupo fomenta el desarrollo de las habilidades comunicativas: se aprende a escuchar al otro, a llegar a acuerdos, a responsabilizarse de las tareas. Los miembros del grupo sabrán interactuar con los otros, compartir ideas, pensamientos, experiencias y, en general, “se les enseña a trabajar con los demás, a encontrar el sentido de unir diferentes capacidades para conseguir algo en común, como una de las formas para enfrentar y vencer grandes desafíos” (2018, p. 64).

A continuación, presentamos varias propuestas que conjugan la perspectiva constructivista con el aprendizaje del español como lengua extranjera basado en el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

3. Hacia la competencia intercultural en la clase de ELE.

Propuestas didácticas basadas en el enfoque constructivista

Las tareas que proponemos provienen de un nuevo libro de texto que forma parte de una serie de manuales de español y libros de ejercicios titulada *Descubre*. La serie *Descubre* (Spychała-Wawrzyniak, Pascual López, Dudziak-Szukała, Kaźmierczak, García González, 2019, 2020, 2021) se divide en cuatro manuales, que se corresponden con los distintos niveles de conocimiento de la lengua española según las exigencias del MCER (2002). La serie está dirigida a los estudiantes pre-universitarios y universitarios polacos. Cabe añadir que cada parte del manual ha sido analizada y aprobada por expertos independientes elegidos por el Ministerio de Educación y Ciencia de Polonia.

A continuación, presentamos cuatro tareas que se corresponden con el nivel B1/B1+ de español. Cada ejemplo muestra cómo se puede desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en el aula de español en base a elementos culturales de diferentes comunidades, incluido el contexto polaco. El objetivo principal de estas actividades es sensibilizar a los estudiantes respecto de las diferencias culturales a través de la interacción, la mediación, la colaboración y la actuación. Se trata también de incrementar y enriquecer las experiencias previas de carácter pluricultural de los alumnos que aprenden español,

[d]icho de otra manera, conseguir que, a partir de la experiencia en su propia cultura y a través de un conocimiento cada vez más profundo de la lengua extranjera, los estudiantes de ELE puedan comprender los códigos, valores, costumbres y creencias por los que se rige la sociedad española hoy (Soler-Espiauba, 2006, p. 15).

En este contexto, el papel del profesor y del manual es facilitar la construcción de nuevos conocimientos, tanto culturales como lingüísticos, basándose en

que compartir diferentes materiales de entrada (*inputs*), explicar la información que tienen y trabajar juntos para lograr un objetivo” (CV, 2021, p. 46).

un material de entrada (p. ej. un texto); es decir, a través de actividades previas de apoyo que contengan el vocabulario que se utilizará en las actividades posteriores o bien que contengan ciertas estructuras gramaticales (Nunan, 1989). En otras palabras, se trata de desarrollar la competencia comunicativa del alumno combinando las destrezas lingüísticas con los elementos culturales.

Recordemos que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) organiza la dimensión cultural en tres grandes apartados: I. Referentes culturales, II. Saberes y comportamientos socioculturales, III. Habilidades y actitudes interculturales. En la tabla 1 presentamos sus inventarios.

Tabla 1. Inventario de la dimensión cultural según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007).

Referentes culturales	Saberes y comportamientos socioculturales	Habilidades y actitudes
1. Conocimientos generales de los países hispanos: - geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión, política lingüística. 2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y presente: - acontecimientos y personajes históricos y legendarios, acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural. 3. Productos y creencias culturales: - literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura, artes plásticas	1. Condiciones de vida y organización social: - identificación personal, la unidad familiar (concepto y estructura), calendario (días festivos, horarios y ritmos cotidianos), comidas y bebidas, educación y cultura, trabajo y economía, actividades de ocio, hábitos y aficiones, medios de comunicación e información, la vivienda, servicios, compras, salud e higiene, viajes, alojamiento, transporte, ecología y medio ambiente, servicios sociales y programas de ayuda, seguridad y lucha contra la delincuencia. 2. Relaciones interpersonales - en el ámbito personal y público, en el ámbito profesional, en el ámbito educativo. 3. Identidad colectiva y estilo de vida - sentido y pertenencia a la esfera social, tradición y el cambio social, espiritualidad y religión, presencia e integración de países y pueblos extranjeros, fiestas, ceremonias y celebraciones.	1. Configuración de una identidad cultural plural. - habilidades (conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación, integración (voluntaria). - actitudes (empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo). 2. Asimilación de los saberes culturales 3. Interacción cultural 4. Mediación cultural

En las actividades que proponemos a continuación, nos centramos en los temas relacionados con las condiciones de vida, la identidad colectiva y las relaciones interpersonales. Los alumnos trabajan en grupos, en parejas o de manera individual. Al realizar las tareas, pueden basarse en sus experiencias previas o buscar información por cuenta propia.

El objetivo de la primera actividad (Figura 4) es abordar el tema de la discapacidad y el deporte paraolímpico en Polonia y en España. En grupos, los alumnos deben buscar información acerca de las asociaciones o fundaciones que funcionan en el mundo hispanohablante con el fin de analizar y recopilar el vocabulario necesario para preparar una presentación en español sobre una asociación polaca que se ocupe de los deportistas con discapacidades.

- 16 En grupos, buscad información sobre una de estas fundaciones o asociaciones polacas y preparad una presentación en español sobre ella. Seguid el guion para seleccionar la información. Para buscar vocabulario o saber más, podéis consultar la página de alguna fundación similar perteneciente al mundo hispano.

APOYANDO A DEPORTISTAS CON OTRAS CAPACIDADES

En Polonia

- FAR Fundacja Aktywnej Rehabilitacji
- Stowarzyszenie Sportowo-Rehabilitacyjne START
- PZSN Start
- AMP Futbol Polska
- Stowarzyszenie Kultury Fizycznej Sportu i Turystyki Niewidomych i Słabowidzących CROSS
- Stowarzyszenie Trampolina

En el mundo hispanohablante

- Fundación También
- Fundación Deporte Sin Barreras
- Fundación Deporte y Desafío
- Fundación Challenge
- Fundación Paradeportes
- Fundación Campeones de la Vida

GUIÓN DE LA PRESENTACIÓN

Quiénes somos

- ¿Cómo se llama?
- ¿Dónde se encuentra?
- ¿Cuándo se fundó?
- ¿Cuánto tiempo lleva funcionando?

Acción social

- ¿A qué se dedica? ¿Cuál es su misión?
- ¿Qué tipos de actividades realiza?

Actualidad

- ¿Qué actividades ha realizado recientemente? ¿Qué actividad os ha sorprendido?

Contacto

- ¿A qué teléfono, correo o dirección postal tiene que dirigirse alguien si quiere colaborar?

Teresa Perales

David Casinos

treinta y siete 37

Figura 4. Descubre 4 – Nivel B1+ (Spychała-Wawrzyniak, Pascual López et al., 2021, p. 37).

Como apuntan Willams & Burden (2008, p. 193), con este tipo de actividades “los alumnos construyen su propio significado o dan su propio sentido de las tareas que se les presentan. No solo difieren los significados que construyen, sino que también varían sus respuestas emocionales”. También es importante el hecho de que, en muchos casos, los alumnos descubren por primera vez de que hay deportistas famosos con discapacidad, tanto en Polonia como en los países hispanohablantes. Este tipo de conocimientos (cognitivos) también influyen, sin duda, en el desarrollo de las habilidades de carácter afectivo (la empatía, la apertura, el respeto, la solidaridad, etc.).

Las dos siguientes actividades (Figura 5 y Figura 6) se refieren a dos tipos de celebraciones familiares: el cumpleaños y la boda. Se trata de tareas significativas, comunicativas e interesantes para los alumnos. Romero Gualda (2008, p. 91) explica que “el aprendiz no nativo conocerá aspectos de la vida de una forma más activa si se consiguen fundir la ‘conversación’ y la enseñanza de ‘aspectos culturales’, como, por ejemplo, comidas típicas, horarios, fiestas familiares; es decir, temas fáciles de abordar en un nivel intermedio bajo (A2, B1)”.

5 A Hoy es el cumpleaños de Miriam, una chica mexicana, pero es un cumpleaños muy especial. Lee la siguiente tarjeta de felicitación y responde oralmente a las preguntas.



a. ¿Cuántos años crees que cumple la chica que ha recibido la tarjeta?

b. ¿Qué le desean sus tíos?

c. ¿Cómo crees que puede celebrarse la Quinceañera?

d. ¿Quiénes crees que asisten a esta celebración?

B  Escucha la siguiente audición, toma nota en tu cuaderno y comprueba tus hipótesis sobre la Quinceañera.

C Entre todos/as, comentad si en Polonia hay alguna fiesta parecida a la Quinceañera y cómo se celebran las fiestas de cumpleaños en vuestas familias.

D En grupos, elegid uno de los siguientes temas y buscad información en Internet. Después, presentad a vuestros/as compañeros/as la información que habéis encontrado.

Cómo se celebra la Quinceañera en... (Elegid un país: México, República Dominicana, Argentina, Colombia o Cuba)

La ceremonia de las quince velas

El origen de la celebración de la Quinceañera

Figura 5. *Descubre 4 – Nivel B1+* (Spychała-Wawrzyniak, Pascual López *et al.*, 2021, p. 42).

En primer lugar, los alumnos analizan dos textos: una tarjeta de felicitación y una audición en la que se explica en qué consiste la fiesta de los quince años o Quinceañera. En segundo lugar, los estudiantes comentan si en Polonia hay

una fiesta parecida y discuten sobre la manera en que se celebran las fiestas de cumpleaños en sus familias. Al final, en grupos, tienen que buscar información y presentar un tema relacionado con la celebración de la Quinceañera en varios países que pueden elegir; por ejemplo: México, República Dominicana, Argentina, Colombia o Cuba. El objetivo de esta actividad consiste, sobre todo, en convertir el aula en un auténtico espacio de desarrollo de la competencia intercultural, basado en el modelo del aprendizaje constructivista elaborado por Jonassen (2000). Al principio, los alumnos analizan algunas preguntas de carácter problemático referidas a un proyecto o a un tema determinado, y tratan de responder a las mismas. Después, entran en la fase o espacio de “manipulación del problema”, en que pueden elaborar algo y presentarlo de manera atractiva en forma de texto o a través de las nuevas tecnologías (Spychała-Wawrzyniak, 2018).

La segunda propuesta relacionada con las celebraciones se refiere a una boda. Incluimos aquí solo la segunda parte de la actividad, en la que los alumnos (basándose en sus saberes declarativos) deben discutir sobre la fiesta del enlace matrimonial y comparar las tradiciones de las bodas en Polonia y en España utilizando el léxico que describe las tradiciones polacas al respecto (Figura 6). Antes, los alumnos han leído el texto titulado “Instrucciones para asistir a una boda española.”

B En parejas, comentad si habéis asistido alguna vez a una boda y qué es típico en las bodas polacas. Después, poned en común vuestras experiencias con el resto de la clase.

VOCABULARIO ÚTIL SOBRE UNA BODA POLACA

la ceremonia de la boda – uroczystość ślubna	pedir a los novios que se besen (un tipo de brindis) – prosić młodą parę, aby się pocałowali (rodzaj toastu), "gorzko, gorzko"
dar/recibir la bendición – dawać/otrzymać błogosławieństwo	servir el pastel de boda – podawać tort weselny
felicitar a los novios – składać życzenia młodej parze	organizar juegos de boda – organizować zabawy weselne
dar flores/regalos – dawać kwiaty/prezenty	lanzar el velo/el ramo a las mujeres solteras – rzucać welon/ bukiet w kierunku niezamężnych kobiet
lanzar/recoger monedas pequeñas – rzucać/zbierać drobne monety	tirar copas hacia atrás – rzucać kieliszki za siebie
dar la bienvenida a la pareja con pan y sal – powitać młodą parę chlebem i solą	tirar la corbata – rzucać krawat
coger/llevar a la novia en brazos a través del umbral – wziąć/przenieść pannę młodą przez próg	el primer baile – pierwszy taniec
hacer un brindis por los novios – wznosić toast za młodą parę	la fiesta del día siguiente – impreza dzień po ślubie, "poprawiny"

Figura 6. *Descubre 4 – Nivel B1+* (Spychała-Wawrzyniak, Pascual López *et al.*, 2021, p. 44).

A continuación, proponemos trabajar temas de carácter político (Figura 7). En este caso, los alumnos empiezan leyendo un texto sobre el sistema político español, analizan el vocabulario y, al final, deben describir cómo funciona el sistema político de su propio país. Como vemos, sirviéndose de sus saberes declarativos, los alumnos pueden desarrollar su competencia comunicativa en español en base a un contexto real ya conocido.

2 En tu cuaderno, relaciona cada término con su definición.

a. gobierno b. diputados c. régimen d. elecciones generales
e. parlamento f. cámaras baja y alta g. votar

1 órgano político que se ocupa de redactar y aprobar las leyes

2 sistema político por el que se rige un país (democrático, autoritario, etc.)

3 proceso en el que la ciudadanía elige a sus representantes en las Cortes

4 son los dos órganos en los que se divide el Parlamento o Cortes

5 se llama así a los representantes de los ciudadanos en el Congreso

6 personas que dirigen y administran un Estado, es decir, el presidente y los ministros

7 decidirse por un candidato en una elección

3 Entre todos/as, describid oral y brevemente cómo funciona el sistema político en vuestro país. Podéis basaros en el texto del ejercicio 1.



Figura 7. *Descubre 4 – Nivel B1+* (Spychała-Wawrzyniak, Pascual López *et al.*, 2021, p. 97)

Terminamos con una actividad (Figura 8) cuyo objetivo es aprovechar el antes mencionado repertorio plurilingüe. Los alumnos escuchan a varias personas y deben adivinar en qué lengua (o dialecto) hablan. El propósito de esta tarea es sensibilizar a los alumnos respecto de la diversidad lingüística en España. En segundo lugar, los alumnos también pueden reconocer y valorar su propio entorno plurilingüístico o pluricultural.

8  Además del castellano o español, en España se hablan otras lenguas: euskera o vasco, catalán (llamado valenciano en la Comunidad Valenciana), gallego, asturleonés, aragonés y aranés. Escucha lo que dicen estas tres personas e intenta adivinar en qué lengua hablan.

Zonas lingüísticas

-  Gallego
-  Catalán
-  Euskera
-  Aranés
-  Aragonés
-  Asturleonés
-  Castellano

Fuente: <http://www.enfolang.com/internacional/articulos/lenguas-habladas-en-espana.html>



Figura 8. *Descubre 4 – Nivel B2+* (Spychała-Wawrzyniak, Pascual López *et al.*, 2021, p. 101).

Por motivos de espacio, no podemos presentar más actividades en las que se desarrolle la competencia comunicativa desde el punto de vista de los enfoques intercultural y constructivista. No obstante, creemos haber conseguido demostrar que la combinación de los mismos puede conseguir que el aprendizaje del español resulte interesante y más eficaz. El planteamiento que hemos adoptado se centra, sobre todo, en la concienciación sobre la propia identidad y la colaboración activa entre los alumnos. Estaire (1999, p. 70) añade que esta concepción del aula ofrece también oportunidades para la iniciativa adoptada por los alumnos o para el aumento de la responsabilidad y las relaciones positivas entre ellos. “En una palabra, ofrece oportunidades para el desarrollo de una dinámica de grupo efectiva que enriquece el aprendizaje”.

Conclusiones

Como hemos podido ver, el enfoque constructivista facilita el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera al involucrar de manera activa a los estudiantes. También se trata de dar sentido a las tareas que se les ofrece. Estamos de acuerdo con lo antes mencionado por Ausubel (1968) de que el aprendizaje es efectivo cuando es significativo; es decir, cuando, al introducir material nuevo, lo relacionamos con las unidades ya establecidas en la estructura cognitiva del alumno. “En este tipo de aprendizaje, el modo de trabajar, individualmente y cooperando, es tan importante como el contenido que se aprende” (Martín Peris, 1999, p. 30).

El constructivismo también nos recuerda que cada individuo es distinto y puede utilizar diferentes estrategias o estilos de aprendizaje; por ello, las tareas también tienen que ser variadas. Trabajar según el enfoque intercultural responde a estas expectativas, incluso ayuda a una mejor comprensión de las diferencias existentes entre los propios alumnos y las que existen entre las culturas. Una de nuestras premisas básicas es que el trabajo con elementos culturales con el aporte del constructivismo ofrece un amplio abanico de temas e instrumentos que pueden resultar verdaderamente motivadores a la hora de desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos tanto dentro como fuera del aula. Paralelamente, podemos afirmar que, con la ayuda de un manual o de otras herramientas, el profesor es capaz de fomentar de manera constructiva el entendimiento crítico de la propia cultura y de la cultura de los países hispanohablantes. Por último, los alumnos invitados a esta reflexión pueden aprender cómo hay que buscar, analizar, verbalizar e interpretar nuevos conocimientos o situaciones comunicativas pluriculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bennet, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence. A Process Perspective. En: D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121-140). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (11), 21-32. Recuperado de: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001 [1998]). Introducción. En: M. Byram & M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (trad. R. Parrondo & M. Dolan, pp. 9-17). Madrid: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo Anaya. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es>
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: www.coe.int/lang-cefr.
- Ellis, N. C. (2010). La memoria para la lengua. En: P. Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas* (pp. 41-74). Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En: J. Zañon (ed.), *La enseñanza de español mediante tareas* (pp. 53-72). Madrid: Edinumen.
- Fernández Puma, W. J. (2018). El trabajo en grupo desde un enfoque constructivista. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, 8, 58-65. Recuperado de: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/142>
- Fosnot, T. C. & Perry, S. R. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. En: C. Twomey Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 8-38). Nueva York: Columbia University.
- Gómez García, R. R. (2008). La educación intercultural. Testimonio de jóvenes y adolescentes sobre emigración e integración. En: J. C. Mingote & M. Requena (eds.), *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias* (pp. 419-460). Madrid: Díaz de Santos.
- Gregersen-Hermans J. & Push, M. D. (2012). How to design and assess an intercultural learning experience. En: K. Berardo & D. K. Deardorff (eds.), *Building Innovative Competence. Innovative Activities and Models* (pp. 23-44). Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En: J. B. Pride & J. Holm (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Iglesias Casal, I. & Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), 99-122. doi: 10.1080/23247797.2020.1853367

- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En: Ch. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos* (vol. 2, pp. 225-249). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En: J. Zañón (ed.), *La enseñanza de español mediante tareas* (pp. 25-52). Madrid: Edinumen.
- Nunan, D. (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1966). *The Origins of Intelligence Children*. Nueva York: Internacional Universities Press.
- Piaget, J. (1974). *To Understand is to Invent*. Nueva York: Viking Press.
- Soler-Espiuaba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Schunk, D. H. (1997 [1991]). *Teorías de aprendizaje [Learning Theories: And Educational Perspective*, trad. J. F. J. Dávila Martínez]. Ciudad de México: Prentice Hall Hispanoamericana S. A.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2018). *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spychała-Wawrzyniak, M., Pascual López, X., Dudziak-Szukała, A., Kaźmierczak, A. & García González, J. C. (2021) *Descubre. Curso de español. Poziom B1+*. Cracovia: Draco.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. (Vol. 1). Estrasburgo: Council of Europe: Scope.
- von Glasersferd, E. (1995). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. Londres & Washington: The Falmer Press.
- Vygotsky, L. (2012 [1962]). *Pensamiento y lenguaje*. [Thought and Language, trad. J. P. Tosaus Abadía]. Barcelona: Paidós.
- Williams, M. & Burden, R. L. (2008 [1997]). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* [Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach, trad. A. Valero]. Madrid: Edinumen.

Sección 3

TRADUCCIÓN

Paratextualidad y estrategias pragmáticas en la traducción del *Lazarillo*. El caso del asturiano

Paratextuality and pragmatic strategies in the translation of “Lazarillo”. The Asturian version

José Antonio Calzón García

Universidad de Cantabria

joseantoniocalzon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5653-6192>

Abstract

Often, the analysis of the translations of literary works does not pay attention to certain pragmatic components —coming from the paratextual elements incorporated to the new version— which may have a huge impact on the reader. Accordingly, after the recent publication (2019), for the first time, of the Galician version of *Lazarillo de Tormes* —the final remaining translation in an Iberian language—, the Asturian text, prepared by Pablo Suárez García in 2017, is still the most unknown version for the public, owing to the political and administrative status of this language, as well as because of its lack of media visibility. Therefore, the main purpose of this research is to study, from a pragmatic point of view, the Asturian translation of *Lazarillo* —without losing sight of the Galician version, because of its linguistic and chronological proximity—, analysing the suitability of the different choices and additions in the paratextual level, which condition its reading and reception.

Keywords: *Lazarillo*, translation, Asturian, paratext, pragmatics

Introducción

La compleja cuestión del vertido de un texto literario a otras lenguas se enfrenta a una serie de problemas que son consecuencia en gran medida, no solo de la posible distancia espacio-temporal que aleja texto origen y texto meta, sino también de la difícil labor de equipo que obliga a la colaboración entre críticos, lingüistas o historiadores de la literatura (Sánchez Sarmiento, 1996, p. 493), a partir de un marco de referencia que es doble, y deudor, a un tiempo, de las coordenadas culturales que fraguaron la obra original y de la época histórica del momento de la traducción, la cual hace que esta se sustente sobre modelos teóricos hijos de su tiempo (Rodríguez Rodríguez, 1999, pp. 103, 113). Traductor y lector, de este modo, de forma expresa o implícita, ahorman un texto (Rodríguez Rodríguez, 2009, p. 223) ajustado a un

horizonte interpretativo totalmente diferente al de la obra de referencia, lo que determina el reto y los problemas de esta práctica discursiva, condicionada, se pretenda o no, por cuestiones no solo lingüísticas o literarias, sino también históricas, políticas o económicas (Rodríguez Rodríguez, 2006, p. 169).

Uno de los problemas a los que se enfrentan las traducciones, desde el prisma de la recepción, es el de la superposición de múltiples *capas* discursivas que configuran ese producto final convertido con frecuencia en libro. Así, más allá de la mera problemática del trasvase lingüístico de un idioma a otro —con todos los retos que ello comporta—, la crítica ha tendido a desatender o, en el menos malo de los casos, a otorgar una escasa importancia al entramado polisistémico que se oculta tras las labores editoriales de la traducción. En este sentido, el texto meta se ve inmerso en una red de enlaces con la obra original y en un complejo laberinto polifónico que se oculta tras el libro convertido en producto. Así, en palabras de Genette, los discursos emanan de una suerte de trascendencia textual donde pugnan, por ejemplo, la metatextualidad —“la relación (generalmente denominada *comentario*) que une un texto a otro texto que habla de él [...] es por excelencia la relación crítica” — con la paratextualidad —“señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso” — (Genette, 1989, pp. 10-13), sin que tengamos siempre del todo claros los límites entre una y otra. De cualquiera de las maneras, las traducciones editadas de los textos, hoy en día, no solo ofrecen la pura correspondencia lingüística entre la obra original y su versión en otra lengua, sino también una superposición de voces que se añaden a la traducción, procedentes de editores, ilustradores, prologuistas o críticos, y que condicionan la recepción que se hace de una obra convertida ya en un discurso estereofónico.

1. Las traducciones del *Lazarillo*. La versión asturiana

En el caso particular del *Lazarillo*, nos hallamos ante una obra que, por su incuestionable impacto dentro y fuera de España, comenzó a ser vertida a otras lenguas pocas décadas después de su irrupción, como testimonian ya las versiones en inglés o francés del célebre relato, en la segunda mitad del siglo XVI (Rodríguez Rodríguez, 2006, pp. 169, 173). En este sentido, se trata de un texto que, como se ha señalado con frecuencia, presenta no pocos retos para el traductor, consecuencia tanto de la distancia histórico-cultural como de diversos desafíos lingüísticos tales como el excesivo número de unidades fraseológicas (Ahmed, 2013, p. 118), el uso paródico del lenguaje —en ámbitos como el bíblico o el litúrgico, por ejemplo— o la abundancia de recursos estilísticos, por citar algunos casos (Santini Lacetera, 1993, pp. 953-954).

El *Lazarillo* ha asistido en los últimos años a su traducción a las últimas lenguas peninsulares que aún no podían disfrutar de la correspondiente versión de nuestro clásico de la literatura española, esto es, el asturiano (con su publicación en el año 2017) y el gallego (que cuenta con traducción desde el 2019). La primera de ellas, y en la que centraremos nuestro estudio, ha sido llevada a cabo por Pablo Suárez García¹, quien es responsable también del vertido al asturiano de obras como el *Quijote*, *La Celestina*, *Drácula* o *El retrato de Dorian Gray*. En sus propias palabras, las traducciones a las que se enfrenta han de encarar múltiples dificultades, más allá del desafío lingüístico —donde incluye complejas cuestiones como “las construcciones sintácticas largas, los cultismos, los arcaísmos, los ritmos del original y, por supuesto, las frases hechas y los refranes” (Ugarte Ballester, 2019, p. 347)—, como consecuencia de “la falta de oficialidad” de la lengua, lo que condiciona la demanda, y del hecho incuestionable de que “la castellanización imparable del asturiano a lo largo de los siglos pone en peligro la supervivencia del idioma” (Ugarte Ballester, 2019, p. 346). Aunque es cierto que, según algunos estudios (Agost, 2017), el asturiano, en lo tocante en concreto a las traducciones, está viviendo un momento de vitalidad, para Suárez, al margen de modas o tendencias, lo importante es que estas nuevas versiones “contribuyen a la creación del llamado canon literario, someten la lengua a duras pruebas formales, generan modelos de expresión y, además, permiten incorporar mundos literarios nuevos a la tradición literaria asturiana” (Ugarte Ballester, 2019, p. 347). Y así, para este traductor, el uso de un texto de base crítico y fiable, el rigor filológico, el respeto al estilo del texto, la inclusión de estudios introductorios o de abundantes notas a pie de página y el aporte de bibliografía actualizada (Suárez García, 2015) se convierten en las directrices fundamentales para articular una traducción seria, exhaustiva y rigurosa, donde la selección de textos es consecuencia de “la importancia literaria y simbólica de las obras y de mi gusto literario personal” (Ugarte Ballester, 2019, p. 349).

1.1. Estructura general. El prólogo y la introducción

La traducción (Anónimo, 2017) está articulada a partir de diversos componentes paratextuales que conllevan en la mayoría de los casos, y por cuestiones obvias, relaciones metatextuales: un prólogo de los editores, una introducción del profesor Xuan Xosé Sánchez Vicente, una presentación por el propio Pablo Suárez, la traducción con un nutrido acompañamiento de notas al pie y varias ilustraciones de Xon de la Campa. Respecto al prólogo, y a pesar de su brevedad, es significativa la naturaleza simbólica que se otorga al texto, en la medida en que “la llingua asturiana merez una reconocencia que debe llegar dende mui estremaos ámbitos

¹ Véase una breve reseña bio-bibliográfica en Ugarte Ballester (2019, pp. 345-346).

d'actuación política, social y cultural" (Anónimo, 2017, p. 7). Por ello, el proyecto de traducir a los clásicos se ofrece como "un homenaxe a la llingua d'Asturies, la que nos define, la heredada y la que debemos tresmitir [...] cola seguridá de que la nuesa iniciativa fai parte del más noble de los oxetivos: el de faer Asturies" (Anónimo, 2017, pp. 7-8).

Pasando a la introducción, a cargo del profesor Sánchez Vicente, docente ya retirado de lengua y literatura española en enseñanza media, y conocido representante del movimiento asturianista, en esta se desarrollan, de forma obligadamente sucinta, algunas de las principales cuestiones que suelen salir a relucir a propósito de la obrita anónima: el autobiografismo, la construcción epistolar, su naturaleza novedosa, la ironía, la duplicidad enunciativa, la autoría o el problema de las ediciones, entre otras. Si bien es una panorámica amplia, y razonablemente sustentada, lo cierto es que la selección bibliográfica, así como determinadas opiniones personales, contribuyen, al menos en lo tocante a cuestiones puntuales, a ofrecer una visión un tanto sesgada del texto. En este sentido, sobresale por encima de todos, tal y como más adelante apuntará el propio traductor, el magisterio inapelable de Francisco Rico, al que se alude hasta en siete ocasiones (Sánchez Vicente, 2017, pp. 11, 13, 16, 24-25), para tratar cuestiones referentes al "caso", la estructura epistolar, el realismo o el *stemma* de la obra. Tan solo Rosa Navarro Durán o José Miguel Caso González logran "rivalizar", aunque sea tímidamente, con esta presencia abrumadora. Así, la primera es mencionada en cuatro ocasiones —en alusión a la hipotética página perdida del texto original, y que justificaría la existencia de dos instancias enunciativas en el prólogo, a la posible identidad femenina de "Vuestra Merced", al complejo asunto de la autoría y a la posible fecha de elaboración del texto (Sánchez Vicente, 2017, pp. 17, 25, 27)—, mientras que se cita a Caso en tres, a propósito tan solo del árbol genealógico de las primeras ediciones (Sánchez Vicente, 2017, pp. 23-25). Ya a mayor distancia² tendríamos al resto de los especialistas aludidos, tan solo en una ocasión cada uno de ellos, mencionados para el tratamiento de cuestiones muy específicas, a saber: a) el trasfondo ideológico del autor —Leslie J. Woodward, Alfred Morel-Fatio o Américo Castro— (Sánchez Vicente, 2017, p. 9); b) el debate en torno al realismo —Ángel González Palencia— (Sánchez Vicente, 2017, p. 9); c) la evolución moral del protagonista-narrador —Francisco Ayala— (Sánchez Vicente, 2017, p. 15); d) la autoría —Manuel J. Asensio o Francisco Calero— (Sánchez Vicente, 2017, pp. 26-27), o e) el *stemma* —Jesús Cañas Murillo— (Sánchez Vicente, 2017, p. 25). La cuestión, en sí misma, no tendría por qué tener mayor trascendencia, si no fuera porque la elisión de

² Entre unos y otros tendríamos a Frederick C. Tarr, mencionado en dos ocasiones, a propósito de la responsabilidad acerca de los títulos de los tratados y de la evolución desde el tema del hambre al de la hipocresía, a partir del capítulo cuarto (Sánchez Vicente, 2017, pp. 14-15).

voces muy significativas de la crítica en torno al *Lazarillo* —sin ir más lejos, Víctor García de la Concha, Fernando Lázaro Carreter, Aldo Ruffinatto o Alfredo Rodríguez López-Vázquez, entre otros— conlleva una visión/lectura sesgada o subjetiva del texto. Veámoslo con algo más de calma.

Uno de los primeros aspectos controvertidos es el de la supuesta infidelidad de la mujer del protagonista, que Sánchez Vicente da por cierta y segura —la “barragana del arcipreste de San Salvador” (Sánchez Vicente, 2017, p. 10)— y que críticos como Calero (2005) —a quien menciona, pero no a propósito de esta circunstancia, como hemos señalado— plantean con cierta sombra de duda, desde el momento en el que las afirmaciones del texto, particularmente en el tratado séptimo, no permiten establecer con certeza la existencia de un auténtico *ménage à trois*. Ese cuestionamiento de una lectura literal del relato afecta también a la interpretación del supuesto ascenso social del protagonista —“esi éxitu, esi ascensu social, resulten nun solo duldosos, sinón contrarios a lo que se diz” (Sánchez Vicente, 2017, p. 12)—, lo cual, sin embargo parece entrar en contradicción con la consideración del propio Sánchez Vicente (2017, p. 12) de que la última frase del libro —“nesti tiempu taba na mio prosperidá y nel cumal de toa bona fortuna” (Anónimo, 2017, p. 108)— alude a un empeoramiento de las circunstancias vitales del pícaro *a posteriori*.

Por otro lado, tenemos el famoso asunto del “caso”. Recordemos que la expresión es usada en dos ocasiones en la novela, al comienzo —“relate ‘l casu per mui estenso” (Anónimo, 2017, p. 36)— y en el último tratado: “nunca naide nos oyó sobre ‘l casu” (Anónimo, 2017, p. 107). Sánchez Vicente deja a un lado las reflexiones de críticos como García de la Concha (1981, p. 46), quienes dudan de que un vocablo *comodín* como este pueda tener idénticas acepciones en pasajes tan lejanos en el texto, y asume sin reparo alguno el análisis que de este ha hecho Francisco Rico (1966): “vien entendiéndose, casi de forma unánime, qu’esi *casu* son precisamente las relaciones de los tres personaxes, Llázaro, la so muyer y l’a-mante [...] poles qu’esi V. M., un superior probablemente del arcipreste, se tendría interesao” (Sánchez Vicente, 2017, p. 11). No obstante, y en honor a la verdad, el propio Sánchez Vicente (2017, p. 13) siembra dudas en torno a dicha posibilidad, concluyendo que el “caso” es, ni más ni menos, el propio relato de la vida de Lázaro que tenemos ante nuestros ojos: “cenciellamente nun hai ‘casu’ dalgún o, por meyor dicir, nun hai nengún casu particular [...] porque ‘l casu ye simplemente la propia novela, esto ye, la historia completa de Llázaro”.

No acaban aquí las simplificaciones, pues el prologuista pasa muy de puntillas, también, por el debatido asunto de la compartimentación del texto en tratados (Sánchez Vicente, 2017, pp. 14-15), sin entrar en el debate sobre si esta fue consecuencia de la actividad de un redactor (Martín Baños, 2007, pp. 10-11) o del propio autor (Rodríguez López-Vázquez, 2015, p. 433). Algo parecido ocurre con

el asunto del posible rol de un transcriptor *in absentia* de las memorias del pícaro (Navarro Durán, 2006), que Sánchez Vicente (2017, p. 17) resume en una referencia al desdoblamiento enunciativo del prólogo, sin abordar de forma expresa las implicaciones de un posible relato elaborado al dictado: “ocurre simplemente que ye'l yo del narrador-autor el qu'entama a mou de prólogu pa inmediatamente doblase nel yo-Llázaro”. Y otro tanto sucede con el complejo asunto de las interpolaciones de la edición de Alcalá³, donde abandona todo debate para concluir simplemente que “nun son posteriores al testu más elemental de Burgos, Amberes o Medina, sinón restos d'un testu inicial más ampliu y con más redundancias que dempués l'autor suprimió porque-y paecieron groseramente reiteratives, poco elegantes” (Sánchez Vicente, 2017, p. 19). De igual modo, en lo tocante al *stemma* de la obra (Sánchez Vicente, 2017, pp. 24-25), si bien se recogen las aportaciones de Rico, Caso González o Cañas Murillo, solo una de estas, por cuestiones obvias de fechas, tiene presente la edición de Medina del Campo de 1554, al tiempo que se echa en falta, por ejemplo, la elaboración de Ruffinatto (1998, p. 121), que hace derivar a la edición de Burgos de este ejemplar, contrariamente a la postura de Cañas Murillo. Por último, llama poderosamente la atención la ausencia —salvo error por mi parte— de toda reflexión en torno a la identidad de “Vuestra Merced”, figura clave en el esquema enunciativo de la obra.

1.2. Sobre la traducción

Pasando a la traducción propiamente dicha, esta cuenta con un comentario inicial del propio Pablo Suárez, donde de nuevo se incide en el peso específico de Francisco Rico para la elaboración del volumen. Así, la edición de Burgos, convertida en texto de referencia, es complementada por la de Alcalá, debido a las mencionadas interpolaciones —y que Suárez añade en cursiva—, al tiempo que se consultan “delles ediciones modernes, ente elles, fundamentalmente, la de Francisco Rico” (Anónimo, 2017, p. 31).

El relato, volcado a continuación, cuenta con la conocida compartimentación en prólogo y siete tratados —encabezados por sus correspondientes y polémicos títulos—, a los que se les añade un total de 396 notas al pie en las que se desglosan las habituales aclaraciones léxicas, dudas sobre variantes y diferencias entre ediciones, cuestiones históricas, tópicos literarios, fraseologismos, referencias religiosas, recursos estilísticos, elisiones y un largo etcétera en el que no encontramos, sin embargo, referencias a cuestiones literarias —a propósito sobre todo del uso de las controvertidas expresiones “Vuestra Merced” y “caso”—, cuestión que, entendemos, el traductor ha dejado en manos de Sánchez Vicente. El magisterio de Rico,

³ Véase un breve repaso de esta problemática en Calzón García (2016, pp. 30-31).

una vez más, se hace evidente, al figurar hasta en tres ocasiones en las mencionadas aclaraciones (Anónimo, 2017, pp. 35, 41, 107).

Por último, y en lo tocante a los paratextos icónicos, la traducción utiliza como complemento visual cuatro ilustraciones en blanco y negro de Xon de la Campa, en momentos estratégicos del relato, fácilmente reconocibles por el lector avezado: a propósito del episodio de las uvas y en compañía del ciego —estampa esta que sirve también para ilustrar la portada del volumen, aunque en este último caso en color— (Anónimo, 2017, p. 49), en alusión a las tentativas del protagonista para hacerse con los panes custodiados en un arcón por el clérigo de Maqueda (Anónimo, 2017, p. 57), para retratar los patéticos esfuerzos del escudero por conseguir los pedazos de pan del pícaro (Anónimo, 2017, p. 73) y, por último, en un decoroso intento por aludir al *ménage à trois* final (Anónimo, 2017, p. 109). Es de destacar, en este sentido, que tres de las cuatro imágenes retraten escenas alusivas a la comida —símbolo, sin duda, del valor estructural del hambre en los primeros tratados—, mientras la última nos muestra a un transfigurado, elegante y adulto protagonista que parece mirar hacia otro lado mientras el arcipreste lanza lúbricas miradas a su mujer, en una inteligente estampa que, como el relato, delata sin explicitar.

2. Una breve comparación con el caso gallego

Como hemos apuntado, tras la traducción del *Lazarillo* al asturiano nos hemos encontrado, dos años más tarde, con la salida al mercado del texto vertido al gallego (Anónimo, 2019). En este sentido, y aunque sea de forma sumaria, es interesante mencionar algunas diferencias significativas entre ambas versiones.

En primer lugar, el texto gallego es una edición bilingüe en todos los sentidos, pues incluso el prólogo del profesor Alfredo Rodríguez López-Vázquez —especialista, en este caso, en la obra— figura en ambas lenguas. Tan solo son constatables diferencias en las notas al pie en el texto, no solo en cuanto a número —12 en la versión en gallego, y 52 en el original en castellano—, sino también a propósito del contenido, pues el relato en castellano añade aclaraciones histórico-literarias y diferencias entre las ediciones, mientras que en el caso del gallego se tratan problemáticas en torno a la traducción de refranes, sus sentidos primigenios, etc.

Otra diferencia notable es el hecho de que la edición gallega usa como texto de referencia la edición del relato de Buenaventura Carlos Aribau de 1846, como la propia prensa —no así el volumen— recoge (Porto, 2019). Esto supone tanto la desaparición de las interpolaciones de Alcalá como una extraña compartimentación, que fragmenta en dos el tratado inicial, en consonancia con los rótulos que Aribau usa para el primero de los capítulos: “Lázaro cuenta su linaje y naci-

miento” (Anónimo, 2019, p. 93) —desde el comienzo del tratado hasta la crianza del hermano del protagonista— y “Asiento de Lázaro con el Ciego” (Anónimo, 2019, p. 96) —desde la llegada del ciego al mesón hasta la conclusión del primer capítulo—.

En lo tocante al estudio introductorio (Rodríguez López-Vázquez, 2019), su brevedad —apenas ocho páginas— da para poco más que para tratar los temas habituales en las publicaciones de Rodríguez López-Vázquez acerca de este relato: la posible existencia de una edición de 1553, el *Lazarillo castigado*, la hipótesis en torno a la datación de la *princeps* en 1550, el vínculo entre el texto y su continuación anónima antuerpiense, el débito para con la obra de Apuleyo y Luciano o la posible autoría de Francisco de Enzinas. Poco más cabe en estas páginas donde no figura listado bibliográfico alguno y en las que solo se menciona fugazmente a George Ticknor (Rodríguez López-Vázquez, 2019, pp. 9, 83), Reyes Coll-Tellechea (Rodríguez López-Vázquez, 2019, pp. 9, 83) o Roland Labarre (Rodríguez López-Vázquez, 2019, pp. 13, 87). Apenas hay espacio, pues, para la novedad de la obra, su estructura, el “caso”, “Vuestra Merced”, el realismo o el planteamiento autobiográfico, en un volumen en el que solo figuran tres ilustraciones —ninguna original—: dos —una repetida— procedentes de la traducción francesa de 1846 (Anónimo, 2019, pp. 15, 79, 89) y una recreación medieval de una escena entre el demonio y dos monjes (Anónimo, 2019, portada y p. 5).

Conclusiones

El análisis de las traducciones adolece con frecuencia, creemos, de escasos estudios en torno a la influencia de determinados componentes pragmáticos y paratextuales en la recepción de las obras, y a cómo estos se articulan en capas que generan universos interpretativos. En los libros aquí mencionados, vemos cómo determinados posicionamientos de críticos y especialistas condicionan en gran medida la lectura de un texto, tal y como sucede en el caso de la edición gallega, donde todo se sacrifica a la traducción como tal —con escasísimo aparato crítico y bibliográfico— y a los posicionamientos del prologuista y editor en torno al texto, a la hora de encauzar la introducción de acuerdo con los intereses de este, dejando en un segundo plano cuestiones cruciales para el lector no iniciado, mientras las ilustraciones se usan con propósitos puramente decorativos. En el caso asturiano, se percibe con más claridad la estructuración en capas interpretativas que, no obstante, dejan también entrever intereses, lagunas o análisis personales: a) el prólogo de los editores, con un claro componente militante, donde la lengua se erige en símbolo del asturianismo; b) la introducción de Sánchez Vicente que, a pesar de la completa panorámica que ofrece, deja entrever tanto el excesivo protagonismo

de las interpretaciones de Francisco Rico como una arriesgada simplificación de cuestiones cruciales en el texto, como el asunto del *ménage à trois*, el “caso”, la consideración del protagonista en torno a su ascenso social, la compartimentación en capítulos, el hipotético rol de Lázaro en cuanto relator oral de sus memorias, las interpolaciones de la edición de Alcalá, el *stemma* o la identidad de “Vuestra Merced”; c) la traducción propiamente dicha, donde de nuevo se adivina el peso específico de los análisis de Rico, y d) los paratextos icónicos, que destacan de la obra el tema del hambre y la ambigua representación final de la relación entre el protagonista, su mujer y el arcipreste.

Por todo ello, quizás sea hora ya de desarrollar análisis polisistémicos de las traducciones, a partir de la imbricación entre todos y cada uno de los discursos y códigos que estas revelan, más allá del mero trasvase lingüístico de un idioma a otro. De lo contrario, seguirán permaneciendo ocultas fórmulas de persuasión que no vemos de forma consciente, pero que determinan, entre bambalinas, la recepción de un texto vertido a otra lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Agost, R. (2017). Literatura traducida, garante de la diversidad lingüística y cultural: un viaje de ida y vuelta. *Lletres asturianes*, 117, 39-61.
- Ahmed, Y. M. (2013). El *Lazarillo de Tormes* en árabe: la traducción de paremias y locuciones. *Trans. Revista de Traductología*, 17, 117-138.
- Anónimo (2017 [1554]). *Llazarín de Tormes* [La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades, trad. P. Suárez García]. Uviéu: Laria.
- Anónimo (2019 [1846]). *A vida de Lazarillo de Tormes; e das súas fortunas e adversidades* [La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades, trad. P. Cano López, I. Enríquez Martínez & I. Sobrino Freire]. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Calero, F. (2019). Interpretación del *Lazarillo de Tormes*. *Espéculo*, 29. Recuperado de: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/lazarill.html>
- Calzón García, J. A. (2016). El *Lazarillo* releído en la edición de Alcalá (1554): sugerencias narrativas desde las ‘profecías’ del ciego. *Epos. Revista de Filología*, 32, 27-38.
- García de la Concha, V. (1981). *Nueva lectura del “Lazarillo”*. Madrid: Castalia.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Martín Baños, P. (2007). Nuevos asedios críticos al *Lazarillo de Tormes*, I. *Per Abbat*, 3, 7-22.
- Navarro Durán, R. (2006). Un nuevo ámbito para *La vida de Lazarillo de Tormes*. *Estudis Romànics*, 28, 179-197.
- Porto, H. J. (8 de octubre de 2019). El *Lazarillo de Tormes*, traducido, en edición bilingüe, por fin al gallego. *La Voz de Galicia*. Recuperado de: https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2019/10/08/lazarillo-tormes-traducido-edicion-bilingue-fin-gallego/0003_201910G8P33991.htm
- Rico, F. (1966). Problemas del *Lazarillo*. *Boletín de la Real Academia Española*, XLVI, 277-296.

- Rodríguez López-Vázquez, A. (2015). La doble vía de transmisión del *Lazarillo*: hipótesis, conjeturas, variantes y líneas. *Lemir*, 19, 429-446.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2019). Prólogo. En: Anónimo, *A vida de Lazarillo de Tormes; e das súas fortunas e adversidades* (pp. 7-14, 81-88). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rodríguez Rodríguez, B. M. (1999). El factor histórico en la valoración y crítica de traducciones: un ejemplo en dos traducciones inglesas del *Lazarillo de Tormes*. *Babel AFIAL: Aspectos de filología inglesa y alemana*, 8, 103-116.
- Rodríguez Rodríguez, B. M. (2006). Criteria in Literary Translation Quality Assessment: a Proposal Applied to David Rowland's Translation (1586) of *El Lazarillo de Tormes*. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 53, 163-181.
- Rodríguez Rodríguez, B. M. (2009). Humor y juegos de palabras en las traducciones de *El Lazarillo de Tormes* a la lengua inglesa. *TRANS: revista de traductología*, 13, 217-224.
- Ruffinatto, A. (1998). A propósito de *El Lazarillo de Tormes*: Medina y las nuevas fronteras textuales del *Lazarillo*. *Voz y Letra*, IX (2), 87-121.
- Sánchez Sarmiento, R. (1996). Algunos cabos sueltos en una traducción italiana del *Lazarillo de Tormes*. En: I. Arellano Ayuso, C. Pinillos Salvador, M. Vitse & F. Serralta (coords.), *Studia Aurea: actas del III Congreso de la AISO. Vol. III* (pp. 403-500). Pamplona: Universidad de Navarra/GRISO.
- Sánchez Vicente, X. X. (2017). Entamu. En: Anónimo, *Llazarín de Tormes* (pp. 9-30). Uviéu: Laria.
- Santini Lacetera, M. (1993). Dos antiguas traducciones italianas del *Lazarillo de Tormes* (siglo XVII). En: M. García Martín (coord.), *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro. Vol. II* (pp. 949-956). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Suárez García, P. (2015). La torna de los clásicos de la Corona d'Aragón a la llingua asturiana. *Mirabilia/Medtrans*, 2 (2), 208-230.
- Ugarte Ballester, X. (2019). *Pa can vieyu nun hai cus-cus*. Los refranes de *La Celestina* en asturiano. *Archivum*, LXIX, 343-420.

Los retos de la traducción infantil, un estudio de casos de la traducción polaca de dos tomos de la serie *Manolito Gafotas*

The challenges of the translation of children's literature, a case study of the Polish translation of two volumes of the series *Manolito Gafotas*

Barbara Galant

Uniwersytet Łódzki

barbara.galant@filologia.uni.lodz.pl

<https://orcid.org/0000-0003-2505-8009>

Abstract

The present article offers some observations on the challenges encountered by the translators of children's literature. Said difficulties are due to its playful and pedagogic character, as well as to its easily influenced target audience, which the translator might want to protect by omitting certain elements or explaining others. The analysed data consists of excerpts from two volumes of Elvira Lindo's *Manolito Gafotas* and their translations into Polish. The main interest of the study is to examine the techniques that the translator uses to render the names and nicknames, culture-specific items and allusions to popular culture, as well as to discover whether there exists a tendency to domestication or if the reader of the target version can experience some aspects of the source culture.

Keywords: children's literature, domestication, taboo, *culturemes*, Elvira Lindo

Introducción

En los años 90 del siglo anterior, Elvira Lindo publicó el primer tomo de lo que vino a ser una serie de libros infantiles sobre las aventuras de Manolito Gafotas. Como las novelas se convirtieron en clásicos modernos de la literatura infantil, fueron traducidas y editadas en varios países, incluida Polonia, donde la primera parte se publicó en 2002¹. El éxito de la serie se debe en gran parte a la narración carismática del protagonista, travieso y parlanchín, que cuenta sus peripecias

¹ En Galant (2020), artículo publicado en el monográfico *Między ideologią a transkreacją – pisać i tłumaczyć dla dzieci*, analizamos algunos aspectos de su traducción al polaco, entre otros: los nombres y apellidos, temas tabúes, palabras malsonantes y elementos culturales.

cotidianas salpicándolas de digresiones y de francas opiniones sobre la sociedad española.

El presente artículo pretende examinar los retos con los que se enfrentó la traductora polaca y que resultan tanto de la naturaleza lúdica y pedagógica de las obras mismas como del público objetivo tan joven e influenciable. Por consiguiente, hemos examinado los pasajes en los que aparecen los nombres, temas tales como la muerte o el consumo de alcohol por los adultos, algunos comportamientos poco aceptables (por ejemplo, el robo) y, finalmente, los *culturemas*² relacionados con la comida española y las alusiones a la cultura popular. Consideramos que es especialmente pertinente observar si Trznadel-Szczepanek tiende más a la domesticación³, tomando una postura más protectora hacia los pequeños lectores, si se decanta por la extranjerización⁴, con el fin de conservar los elementos propios de la cultura de partida, o si se sitúa entre estos dos polos extremos.

El corpus analizado está recopilado del segundo y tercer tomo de la serie escrita por Elvira Lindo: *Pobre Manolito*, en polaco *Mateuszek i kłopoty* (Lindo, 2014 [1995] y Lindo, 2002, respectivamente) y *¡Cómo molo!, Jestem Super-Mateuszek*, (Lindo, 2013 [1996] y Lindo, 2008 [2002], respectivamente). A continuación, se usan las siguientes dos abreviaturas para referirse a las versiones polacas de las obras: MK = *Mateuszek i kłopoty* y SM = *Jestem Super-Mateuszek*. En cuanto a las versiones españolas, cabe comentar que no se proporciona el número de página, ya que los libros electrónicos usados en el estudio no están paginados.

1. Metodología

Antes de pasar al análisis del corpus, conviene enumerar las técnicas de traducción que, según nuestras observaciones, usa Trznadel-Szczepanek. Hemos

² El término *culturema* parece haber sido acuñado por Vermeer (1983, p. 8; citado por Nord, 1997, p. 34). El investigador lo define como “[u]n fenómeno social de una cultura X que es considerado relevante por los miembros de esta cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social correspondiente de la cultura Y, se llega a la conclusión de que es propio de la cultura X” [la traducción es nuestra].

³ La domesticación es una estrategia traductora que consiste en “una reducción etnocéntrica del texto extranjero a los valores de la cultura receptora” (Venuti, 2008 [1995], p. 15) [la traducción es nuestra]. Es como si la obra original fuera filtrada por la cultura meta y purificada de los elementos de la cultura de partida ajenos a los receptores de la traducción con el objetivo de facilitar la comprensión del texto.

⁴ La extranjerización, en cambio, es una estrategia traductora que consiste en la recreación de los elementos lingüísticos y culturales propios de la cultura de partida y ajenos a los lectores meta (Venuti, 2008 [1995], p. 15). Como consecuencia, es el receptor el que, metafóricamente, “viaja al extranjero”.

catalogado sus decisiones traductoras empleando la propuesta de Hurtado Albir (2011, pp. 269-271). Mientras que la traductóloga española distingue quince procedimientos, en los pasajes que hemos estudiado la traductora recurre tan solo a nueve, que se definen y se ilustran con un ejemplo en la siguiente tabla.

Tabla 1. Técnicas de traducción empleadas por Trznadel-Szczepanek.

Técnica	Definición	Ejemplos ⁵
<i>equivalente</i>	una palabra o locución recopilada por el diccionario o reconocida por la comunidad lingüística como equivalente en la lengua meta	(esp.) gato = (pol.) kot (esp.) me importa un pepino = (pol.) guzik mnie to obchodzi
<i>adaptación</i>	la sustitución de un <i>culturema</i> por otro término propio de la lengua meta	(esp.) turrón = (pol.) piernik
<i>descripción</i>	la sustitución de una palabra extranjera por una corta definición	(esp.) tortilla = (pol.) hiszpański omlet z dodatkiem ziemniaków
<i>creación discursiva</i>	el establecimiento de una equivalencia provisional, válida solo en el contexto dado	(esp.) ¡Cómo molo! = (pol.) Jestem Super-Mateuszek
<i>ampliación lingüística</i>	traducción que contiene más palabras, pero no modifica el significado del original	(esp.) Oiga = (pol.) Proszę posłuchać
<i>particularización</i>	una palabra más específica que se usa para verter un hiperónimo extranjero	(esp.) queso = (pol.) twarożek
<i>generalización</i>	el hiperónimo de una palabra extranjera	(esp.) jamón serrano = (pol.) szynka
<i>traducción literal</i>	la traducción sintagmática de una expresión	(esp.) <i>Caperucita en Manhattan</i> = (pol.) <i>Kapturek na Manhattanie</i>
<i>préstamo</i>	el uso de palabras extranjeras con o sin modificaciones ortográficas	(esp.) tortilla = (pol.) tortilla

Cuatro de entre estas técnicas pueden contribuir a la domesticación de un texto: la adaptación, la generalización, la creación discursiva y la descripción, ya que sirven para eliminar el elemento cultural. Conviene precisar, sin embargo, que el último mecanismo suprime el *culturema*, pero permite a los lectores conocer al menos una breve característica de un concepto ajeno a su cultura. En cambio, el uso del préstamo transfiere los términos de la cultura de partida, de modo que el lector meta puede encontrarse con una cultura extranjera.

⁵ Los ejemplos son nuestros.

Ahora bien, en lo que atañe a los errores de traducción (también según la clasificación de Hurtado Albir, 2011, pp. 305-306), la traductora incurre en omisiones (esto es, en la eliminación injustificada de un elemento presente en el original), pero solo tres veces, así como, en una adición (el uso injustificado de una(s) palabra(s) ausentes en el original)⁶.

2. Nombres y apodos

En el artículo dedicado a la traducción del primer tomo (Galant, 2020, pp. 107-110) analizamos los nombres, apellidos y apodos de los personajes que aparecen en dicha parte. Tal como apuntamos en ese texto, citando a Van Coillie (2006, p. 135), la domesticación de los nombres es más común en los libros destinados a los lectores más jóvenes⁷. Puesto que la serie sobre Manolito está dirigida a los niños en edad escolar, la traductora, consecuentemente, domestica los nombres de los personajes en los siguientes dos volúmenes. Ahora bien, Trznadel-Szczepanek escoge nombres polacos que no siempre son equivalentes, lo que ilustran los siguientes casos: *Faustino* cuyo equivalente acuñado es *Faustyn* y no *Franio* ('Paquito') o *Melani* (en polaco *Melania*) traducido como *Ola* (diminutivo del nombre *Aleksandra* = 'Alejandra'). Con respecto a los diminutivos, cabe observar que se usan más en la versión meta que en el original: *Lusia* (diminutivo de *Łucja* = 'Lucía' o *Lucyna* = 'Lucina'), *Franio*, *Ola* y *Beatka* (diminutivo de un nombre polaco que significa 'beata' o 'feliz'). La tabla que sigue recopila los nombres provenientes de los dos tomos en cuestión que no fueron analizados en el artículo anteriormente mencionado (Galant, 2020).

Tabla 2. Traducción de nombres y apodos (1).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalente</i>	La Luisa	Pani Lusia (MK, 8)
<i>Equivalente</i>	Bernabé	pana Barnaby (MK, 8)

⁶ Resta indicar que, en cuanto a los errores, al clasificar ciertas decisiones traductoras como tales pretendemos tan solo señalar los pasajes en los que se dio algún despiste en una de las fases del proceso traductor, sea la interpretación o la re-expresión, así como intentamos formular una(s) hipótesis sobre las posibles razones. De ninguna manera ambicionamos meramente criticar o expresar juicios evaluativos.

⁷ Según un estudio mencionado por el autor (Van Coillie, 2006: 135), en los libros escritos para los lectores menores de ocho años “una abrumadora mayoría” de los nombres se adapta a la lengua meta.

<i>Adaptación</i>	la señora Porfiria	pani Pelagii (MK, 13)
<i>Equivalente</i>	mi tío Nicolás	mój wujek Mikołaj (MK, 20)
<i>Equivalente</i>	al señor Esteban	pan Stefan (MK, 66)
<i>Equivalente</i>	del señor Mariano	pana Mariana (MK, 110)
<i>Adaptación</i>	La Boni	Tina (MK, 112)
<i>Adaptación</i>	don Faustino	pan Franio (MK, 131)
<i>Adaptación</i>	la Melani	Ola (SM, 95)
<i>Adaptación</i>	la señorita Estrella	pani Beatka (SM, 140)

En el original, en dos ocasiones, se usa la apócope del apodo de *Orejones*, esto es, *Ore* que es un mecanismo difícil de reproducir en polaco, visto que se parte de la palabra *Uszatek*, que es una traducción literal del seudónimo original. De ahí que la traductora decida omitir este vocativo en el primer fragmento y sustituirlo por el mote completo en el segundo. Respecto al tercer pasaje, el apodo español de uno de los compañeros de Manolito se reemplaza por un nombre polaco (diminutivo de *Maciej* = ‘Meteo’). La elección de dicho nombre parece deberse meramente al hecho de que empiece con la misma letra. Sin embargo, es difícil hacer hipótesis alguna sobre el porqué de esta decisión, dado que la traductora podía haber usado el equivalente acuñado del seudónimo, esto es, *Musztarda*.

Tabla 3. Traducción de nombres y apodos (2).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Omisión</i>	—Qué pelota eres, Ore.	Ale się podlizujesz. (MK, 55)
<i>Ampliación lingüística</i>	—¡Ore! El Orejones había vuelto	-Uszatek! Uszatek wrócił. (SM, 97)
<i>Adaptación</i>	¡Era Mostaza! ¡Mostaza, mi compañero de clase!	To Maciek! Maciek z mojej klasy! (SM, 90)

Indudablemente, la domesticación de los nombres facilita tanto la lectura como la identificación con los personajes (Oittinen, 2000, p. 152; citada por Martín Fernández, 2018, p. 334) y, además, permite evitar dudas respecto a la pronunciación. Aun así, a juicio de Van Coillie (2006, p. 137), es posible que los nombres extranjeros no desanimen a los pequeños lectores, con tal de que la trama de la novela sea lo suficientemente cautivadora. Por lo tanto, a la hora de verter un libro infantil merece la pena plantearse la pregunta de si la decisión de conservar los nombres y apellidos originales no ayudaría a desarrollar la tolerancia hacia lo desconocido y el respeto por otras culturas.

3. Antiguos tabúes⁸ y temas incómodos

En lo que concierne a los temas espinosos, dados los resultados del estudio anterior (Galant, 2020, pp. 104-107), era de suponer que la traductora polaca conservaría el carácter subversivo de las novelas y aprovecharía las escenas que incluyen tales cuestiones como momentos de enseñanza. De hecho, tanto en la versión original como en la polaca, Manolito y sus amigos roban dulces sorprendiéndose ante la facilidad de tal acto. Luego, naturalmente, quedan escarmentados, pero el protagonista consigue esconder una parte del botín y, aunque sienta remordimientos, se lo come cuando toda la familia está dormida, probablemente sin lavarse los dientes después. Por otra parte, vemos a los adultos que se toman una copita (o incluso tres como en el tercer fragmento), sin que se censure en el texto meta. El mismo abuelo del protagonista tiene debilidad por un cóctel llamado Palomita, el cual lleva bastante anís y un poco de agua (esta solo para tranquilizar a la madre de Manolito a la que “no le gustan los viejos borrachuzos”).

Tabla 4. Traducción de temas tabú o incómodos (hurtos, embriaguez).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalente</i>	robar estaba <i>chupao</i>	kraść jest strasznie łatwo (MK, 13)
<i>Equivalente</i>	mis padres se fueron a tomar su vermú de los sábados al Tropezón	rodzice poszli, jak w każdą sobotę, na wermut do baru (MK, 66)
<i>Equivalente</i>	a la hora del vermú [La Luisa] nos lo confesó (iba por el tercer vermú)	przy wermucie , [pani Lusja] sama się do tego przyznała (piła właśnie trzeci kieliszek) (SM, 23)
<i>Equivalentes</i>	[...] para hacerle a mi abuelo un cóctel que se llama Palomita. Son cuatro partes de anís y dos gotas de agua. Las dos gotas de agua las echamos para que mi madre se quede más tranquila, porque ella dice que no le gustan los viejos borrachuzos .	[...] robię dziadkowi koktajl , który nazywa się Gołąbek. Składa się z czterech porcji anyżówki i dwóch kropli wody. Dwie krople wody dodajemy po to, żeby mama była spokojniejsza, bo ona mówi, że nie lubi starych pijusów . (MK, 87)

Otro tema, especialmente delicado para los adultos, que aparece en los libros, es la muerte de la que el pequeño narrador habla abiertamente, si bien no se trata de conversaciones muy serias. De todos modos, Trznadel-Szczepanek no recurre a eufemismos, que podrían denotar cierto paternalismo hacia los lectores, sino que usa el verbo equivalente (*umrzeć* = ‘morir’). Así el niño lector tiene la oportunidad de enfrentarse con la noción de mortalidad, aunque sea en un mundo ficticio. La omisión

⁸ Es un término usado por Joosen (2006, p. 63) para referirse a los temas que antes se consideraban tabú y que, por consiguiente, pueden ser sometidos al intervencionismo traductor.

de la palabra *morirse* en la segunda oración del primer pasaje se debe, con mucha probabilidad, a cuestiones estilísticas (concretamente, a la tendencia a evitar repeticiones) y no a razones ideológicas. Tampoco los siguientes dos pasajes comprenden palabras mitigadas, aunque cabe señalar que la traductora modifica el último fragmento omitiendo la expresión *llamar en cuerpo presente*, tal vez considerándola tautológica en este contexto, y la sustituye por *zaprosić na pogrzeb* ('invitar al entierro') con el fin de recrear el humor funesto de la familia García Moreno.

Tabla 5. Traducción de temas tabú o incómodos (muerte).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalente, omisión</i>	me gustaría morirme a los cien años; es que morirse antes no merece la pena	najchętniej umarłbym w wieku stu lat; wcześniej się nie opłaca (MK, 6)
<i>Equivalentes</i>	Morirse a los ochenta y siete no mola, abuelo; te mueres a los cien años y quedas como un rey, con dos ceros como catedrales.	Umrzeć w wieku osiemdziesięciu siedmiu lat to żadna frajda, dziadku; dociągnij do setki, a potem umrzesz jak król, z dwoma zerami jak młyńskie koła (6)
<i>Equivalente</i>	Parecía un entierro .	Wyglądało to jak pogrzeb . (SM, 48)
<i>Equivalentes y creación discursiva</i>	Mi madre no admite términos medios: si alguien llama a la una de la madrugada es porque se acaba de matar y llama en cuerpo presente desde el Tanatorio .	Mama nie uznaje rozwiązań pośrednich: jeżeli ktoś dzwoni o pierwszej w nocy, to znaczy, że właśnie się zabił i telefonuje z kostnicy , żeby nas zaprosić na pogrzeb . (SP, 75)

En *Pobre Manolito*, siempre que el protagonista usa la voz *mearse* (en polaco 'sikać'), sea para hablar de algo muy gracioso o estresante, o bien para referirse a los problemas de su hermanito o de su abuelo, la traductora opta, bien por la voz *siusiać*, o por la ampliación lingüística *zrobić siusiu* (ambas significan 'hacer pipí'), que por sus dos fricativas alveolo-palatales sordas resultan más infantiles.

Tabla 6. Traducción de temas tabú o incómodos (escatología).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalente</i>	casi nos meamos de la risa y de los nervios	prawie się posiusialiśmy ze śmiechu i zdenerwowania (MK, 16)
<i>Equivalente</i>	Cuando por fin las tuvimos cerca yo me meé . Lo que es la vida, hacía un momento me meaba de risa y ahora de miedo.	Kiedy wreszcie stanęły obok nas, posiusiałem się . Tak bywa w życiu: przed chwilą siusiałem ze śmiechu, a teraz ze strachu. (MK, 17)

<i>Equivalente</i>	El Imbécil vuelve a dormir en su cuna gigantesca, vuelve a mearse	Głupek znów śpi w swoim gigantycznym łóżeczku niemowlęcym, znów siusia (MK, 28)
<i>Equivalente</i>	–Si ya lo sabía yo que el pobrecillo no se meaba por gusto.	Domyślał się, że biedaczek siusia nie dlatego, że mu to sprawia przyjemność (MK, 29)
<i>Equivalente</i>	Para mearse en su cama, que es donde le gusta.	Żeby się tam zsiusiać , bo najchętniej robi to w łóżku. (MK, 31)
<i>Ampliación lingüística</i>	se tiene que levantar a mear porque está de la próstata	musi wstawać, żeby zrobić siusiu , ponieważ jest chory na prostatę (MK, 49)

4. Comida y golosinas infantiles

Otro reto traductor y una posible fuente del intervencionismo traductor lo constituyen también las alusiones a la cultura de partida que no siempre son familiares para los lectores meta. Un componente fundamental de cada cultura es la comida, la cual desempeña un papel significativo también en la literatura infantil. En ambos tomos analizados se mencionan varios platos, tapas o postres típicamente españoles o populares en España que Trznadel-Szczepanek, por lo general, vierte con un equivalente (siempre y cuando lo coman también los polacos) o con una adaptación (cuando en Polonia no se consumen), salvo varias excepciones. Mientras que las *aceitunas con hueso* o *con anchoa*, las *patatas fritas* y las *gambas* se traducen literalmente, los demás entremeses o bebidas, algunos populares también en Polonia, se sustituyen por otros, a veces de manera completamente aleatoria. Por ejemplo, las *berenjenas en vinagre* se traducen como *śliwki w occie* ('ciruelas en vinagre'), los *panchitos* como *chrupki* (una especie de aperitivo crujiente con varios sabores, normalmente hecho de harina de maíz), las *cortezas* como *solone orzeszki* ('panchitos') o como *pizza* y los *fritos* como *czekolada z orzechami* ('chocolate con nueces'). Aún más curioso es el hecho de que en el primer pasaje las *banderillas* se conviertan en *stone paluszki* (una especie de palillos de pan salados) y no *koreczki* y en el tercero, las *patatas* se transforman en *kruche ciasteczka* ('galletas de pasta brisa'). El *batido* tampoco se vierte mediante un equivalente (*koktajl* o *szejk*), ni siquiera mediante otro refresco amado por los niños, sino por medio de un dulce (*rurki z kremem* = una masa enrollada en forma de tubo y rellena de crema o nata montada).

Si bien es válido adaptar los platos desconocidos por los niños y reemplazarlos por equivalentes locales tanto para no dificultar excesivamente la lectura, como para evitar el riesgo de no llegar a transmitir sus valores gustativos o la atmósfera que evocan (Adamczyk-Grabowska, 1988, p. 82), la traductora debería utilizar el

término más cercano a la voz original. Si se trata de un aperitivo salado lo ideal sería verterlo con un aperitivo salado semejante y cuando en el texto aparece un dulce o una bebida habría que buscar un dulce o una bebida polaca, respectivamente. Un buen ejemplo de tal estrategia se puede observar en el último pasaje de la tabla, en el que el *chopped* (o *chóped*) no se traduce como *mortadela* que es un tipo de embutido muy similar, sino como *salceson* (una especie de embutido hecho de carne de cerdo, a veces con sangre, lengua o hígado) que, al igual que el embutido español, no es muy apetitoso y no les suele gustar a los niños.

Tabla 7. Traducción de culturemas gastronómicos.

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalentes y adaptaciones</i>	[...] representante de aceitunas con hueso y que a partir de ahora sería también de banderillas , de berenjenas en vinagre y de aceitunas sin hueso y con un trozo de anchoa incorporado .	[...] sprzedawał oliwki z pestkami , a teraz miał handlować słonymi paluszkami, śliwkami w occie i oliwkami, które zamiast pestki mają kawałek anchois . (MK, 41)
<i>Adaptación</i>	comprar los churros	kupić rukki z kremem (MK, 77)
<i>Equivalentes y adaptaciones</i>	nos comimos seis bolsas de patatas , dos de panchitos , dos de cortezas , seis de fritos	pochłonęliśmy sześć torebek chipsów , dwie paczki chrupków , dwie torebki solonych orzeszków i sześć czekolad z orzechami (MK, 105)
<i>Equivalentes y adaptaciones</i>	Pedimos batidos y más gamba y patata y aceituna y corteza	Zamówiliśmy rukki z kremem i drugą porcję krewetek , i krucho ciasteczka , i oliwki , i pizzę (MK, 118)
<i>Equivalentes</i>	[...] desayuna los sábados su descafeinado con gambas	[...] na śniadanie składające się z kawy bez kofeiny i krewetek (MK, 118)
<i>Adaptación</i>	Ya teníamos los dedos como los garbanzos en remojo.	Nasze palce przypominały namoczony groch . (48)
<i>Adaptación</i>	el chopped rancio	nieświeżego salcesonu (13)

En cuanto a otros dulces que aparecen en las historias de Manolito, Trznadel-Szczepanek emplea un equivalente solo una vez, concretamente en el primer pasaje y reproduce, además, el efecto de una pronunciación incorrecta del original al usar la que es típica de los niños polacos. Respecto al *bollicao*, un bollo relleno de chocolate, la traductora opta por una descripción en el segundo pasaje (*buleczka z czekoladą* = ‘un bollo de chocolate’) y por una adaptación en el tercero (*rogalik* = ‘medialuna’), lo que muestra cierta falta de consistencia, aunque conviene señalar que las dos versiones aparecen en dos tomos distintos. En lo que concierne

a las demás golosinas, robadas por Manolito y sus traviesos amiguitos de la tienda de la señora Porfiria, Trznadel-Szczepanek las reemplaza por las que supuestamente considera más populares en Polonia, de modo que las *fresas de gominola* se transforman en *mentosy* ('los mentos'), las *nubecillas* en *tik-taki* ('los tic tac'), los *push-pops* en *halsy* (caramelos con sabor a menta). Ahora bien, lo que resulta contradictorio en la versión polaca es que todos estos dulces escogidos por la traductora se consideran más sanos, puesto que todos llevan menta, de modo que parece extraño que los niños robaran precisamente este tipo de golosinas. Los últimos dos pasajes del recuadro comprenden la voz *supercucurucho* que se refiere al papel, cartón o barquillo enrollado en el que se pueden servir caramelos, palomitas o helados. Ya que del contexto no queda claro de qué tipo de cucurucho se trata, Trznadel-Szczepanek se decanta por una particularización en el penúltimo pasaje y en el último por una creación discursiva. Como ambas situaciones ocurren en verano, el empleo de *lody gigant* ('helados gigantes') y de *lody na patyku* ('paletas') resulta acertado, si bien este último no tiene forma de un cucurucho.

Tabla 8. Traducción de dulces y golosinas.

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalente</i>	Emanen -se-deshace-en-tu-boca-no-en-tu-mano	emememsów -które-rozpuszczają-się-w-ustach-a-nie-w-dłoni (MK, 13)
<i>Descripción</i>	un bollicao	bułeczkę z czekoladą (MK, 13)
<i>Adaptación</i>	le prometí mi bollicao	obiecałem mu mój rogalik (SM, 141)
<i>Adaptación</i>	Como no nos cabía nada más nos empezamos a meter dentro de los calzoncillos fresas de gominola, nubecillas y push-pops	Jak już nie mogliśmy nic więcej wcisnąć, ładowaliśmy mentosy, tik-taki i halsy do majtek. (16)
<i>Particularización</i>	nos compramos un supercucurucho	fundujemy sobie [...] lody gigant (SM, 22)
<i>Creación discursiva</i>	un supercucurucho de postre	na deser wielkie lody na patyku (SM, 51)

Finalmente, en dos casos el narrador usa una voz vinculada a la cocina en un juego de palabras, lo que lo hace todavía más difícil de traducir. En un capítulo del segundo tomo, los alumnos de la clase de Manolito tienen que preparar obras para el concurso del arte reciclado. Por eso, el Orejones, el mejor amigo del protagonista, decide exponer garbanzos con moho y le pone el irónico título "Cocidito madrileño". Dado que los garbanzos no son legumbres tan populares en Polonia como en España y, probablemente, lo eran aún menos en 2002, Trznadel-Szczepanek opta por una adaptación al reemplazar garbanzos por *groch* ('guisantes') y vierte el

título de la obra de manera más libre (*Madrycki przysmak* = ‘Manjar madrileño’), a fin de que tenga un ligero matiz de burla. En cambio, en otro fragmento, donde el nombre del plato no aparece en un contexto humorístico, la traductora se decanta por una generalización al sustituir el tipo de plato por la comida durante la cual se puede servir. Ahora, el último pasaje también cuenta con un juego lingüístico basado en la expresión *quedarse sopa*. En este caso Manolito utiliza el nombre de una marca de sopas instantáneas para subrayar la rapidez con la que se durmió su abuelo. Trznadel-Szczepanek no recrea el tono jocoso de este fragmento, ni escoge ninguna locución fraseológica, prefiere, en cambio, una formulación más estándar, ya que *spał już* significa literalmente ‘estaba dormido ya’.

Tabla 9. Traducción de juegos de palabras relacionados con la comida.

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Adaptación y creación discursiva</i>	El del Orejones era asqueroso; se había traído unos garbanzos con moho que había en el portal de la Susana y le había puesto: Cocidito madrileño .	Uszatek zrobił coś obrzydliwego: przyniósł spleśniały groch , który znalazł koło domu Zuzi i napisał: „ Madrycki przysmak ”. (MK, 37)
<i>Generalización</i>	aquel sábado no probamos el cocido	tamtej soboty nie tknęliśmy obiadu (MK, 118)
<i>Omisión</i>	una hora desde que dejamos a mi abuelo sopinstant	a dziadek spał już od godziny (48)

5. Alusiones a la cultura popular

Otro aspecto interesante desde el punto de vista traductológico lo constituyen las alusiones a la cultura popular, particularmente a las películas de Hollywood, series televisivas o canciones. En seis casos la traductora utiliza los equivalentes, probablemente al suponer que los niños polacos están familiarizados con las películas o las series en cuestión. Puesto que estas historias están dirigidas sobre todo a un público más joven, esta decisión parece acertada. Cabe comentar el nombre de uno de los miembros de la Familia Addams; mientras que en español se traduce como Fétido (aunque no sea el equivalente de la voz inglesa *fester* que significa ‘irritar’ o ‘exasperar’), en polaco se usa el nombre original *Fester*. De ahí que haya que considerar la versión polaca como una traducción literal y no un equivalente.

En cuanto a las producciones concebidas para un público adulto, algunas se traducen con su equivalente, mientras que otras se adaptan. Podría parecer que la traductora opta por esta segunda técnica a la hora de verter los títulos de películas de terror, dado que es más que probable que los pequeños lectores no hayan visto

ni siquiera los clásicos del género. De hecho, *Pesadilla en Elm Street* citada en el tercer pasaje se reemplaza por una serie polaca con una pizca de espanto (*Wakacje z duchami*, literalmente ‘Vacaciones con fantasmas’), producida en los años 70 y destinada a los adolescentes. No obstante, Trznadel-Szczepanek no adapta los siguientes dos títulos de películas de terror, sino que traduce el primero literalmente (el título polaco con el que la película fue distribuida es *Piątek, trzynastego*) y usa el equivalente en el otro. Por ende, parece obvio que los pequeños personajes han visto algunas producciones de este género a pesar de su corta edad y resulta innecesaria la adaptación del tercer fragmento de la tabla.

Tabla 10. Traducción de referentes de la cultura popular infantil.

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Equivalente</i>	Aquella tarde mi madre nos puso por decimoquinta vez el video de E. T. mientras ellos se echaban la siesta.	Tego popołudnia mama po raz piętnasty puściła nam na wideo „E.T.”, żebyśmy pozwolili rodzicom spokojnie się zdrzemnąć. (MK, 39)
<i>Equivalente</i>	parecía un Micky Mouse	Przypominał Myszkę Miki (MK, 45)
<i>Equivalentes</i>	con tres chándales de adulto de las Tortugas Ninja regalaban dos chándales de niño de las Tortugas Ninja	trzy dresy z Żółwiami Ninja dla dorosłych, dostanie za darmo dwa dresy z Żółwiami Ninja dla dzieci (MK, 73)
<i>Equivalente</i>	como hacen Lassie y otros célebres perros cinematográficos	tak jak to robi Lassie i inne sławne psy z filmów (MK, 116-117)
<i>Traducción literal y equivalente</i>	—El nene como Fétido . Es que su personaje favorito es Fétido , el de la Familia Addams , y le gusta imitarle las gracias.	-Niunio jak Śmierdziel . Jego ulubionym bohaterem jest Śmierdziel z „ Rodziny Adamsów ”: uwielbia naśladować jego dowcipy. (SM, 26)
<i>Equivalente</i>	[...] estaba blanca como Morticia , la de la Familia Addams	[...] była biała jak Mortycja z „ Rodziny Adamsów ” (SM, 49)

Respecto a las dos series, *El coche fantástico* y *McGyver*, rodadas en los años 80, si bien fueron emitidas en Polonia y las vieron varias generaciones de polacos, tal vez le parecieran a la traductora poco conocidas entre los espectadores más jóvenes. En cambio, los programas que aparecen en el texto meta (*Dennis rozrabiaka*, literalmente ‘Dennis, el travieso’ y *Przygody Kuby Guzika*, es decir ‘Las aventuras de Jim Botón’) se emitieron a finales de los años 90, de modo que eran más recientes y, además, más adecuados para el público infantil. Ahora bien, conviene destacar que dichas adaptaciones modifican el carácter de los personajes, que en la versión polaca no siempre son tan rebeldes ni tan valientes como para ver programas inapropiados para su edad.

Tabla 11. Traducción de referentes de la cultura popular adulta (series y películas).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Adaptación</i>	¿Has visto <i>El coche fantástico</i> en la 3?	Oglądałeś „Dennisa rozrabiakę” na trójce? (MK, 33)
<i>Adaptación</i>	No, he visto <i>McGyver</i> en la 5.	Nie, „Przygody Kuby Guzika” na piątce. (MK, 33)
<i>Adaptación</i>	Orejones, deja ya de contarle al Manolito <i>Pesadilla en Elm street</i>	Uszatek, przestań wreszcie opowiadać Mateuszkowi „Wakacje z duchami” (MK, 96-97)
<i>Traducción literal</i>	la décima parte de Viernes 13	dziesiątą część „Trzynastego w piątek” (43)
<i>Equivalente</i>	ríete tú de los de la niña endemoniada de El Exorcista	niech się schowa opętana dziewczynka z „Egzorcysty” (81)

No obstante, la televisión no es la única diversión de Manolito y sus amigos, también les encanta jugar a los superhéroes o a los personajes famosos de la literatura o cinematografía internacional. Cada uno de ellos quiere ser Conan el Bárbaro, Robin de los bosques, Batman o D'Artagnan. Curiosamente, Trznadel-Szczepanek utiliza los equivalentes polacos de estos protagonistas, salvo en un caso en el que reemplaza Conan por un mosquetero. Es difícil explicar el motivo de esta modificación, visto que la película con Arnold Schwarzenegger se emitió también en la televisión polaca.

Tabla 12. Traducción de referentes de la cultura popular adulta (personajes).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Adaptación</i>	la posibilidad de convertirme en Conan el Bárbaro	czy nie mógłbym zamienić się w jednego z Trzech Muszkieterów (70)
<i>Equivalentes</i>	Si había sido Robin de los Bosques , pues a Robin; si había sido Batman , pues a Batman; si Los Tres Mosqueteros , pues a los Tres Mosqueteros (Yihad siempre tenía que ser D'Artagnan ; yo tenía que conformarme con lo que me cayera. En una ocasión me tocó ser el cardenal Richelieu .	Jeżeli oglądaliśmy akurat Robina Hooda , to w Robin Hooda; jeżeli tego dnia był Batman , to w Batmana; jeżeli Trzej Muszkieterowie , to w Trzech Muszkieterów. (Kamil był zawsze D'Artagnanem , a ja musiałem zadowalać się rolą, jaką mi przydzielił. Raz byłem kardynałem Richelieu). (110)

Como al abuelo de Manolito le encanta bailar, en la tercera novela aparecen también alusiones a las canciones españolas. Solo una, la última, se reproduce tal

cual en la versión polaca, porque es una de estas canciones hispanas que tuvieron éxito también en nuestro país. En cambio, la primera es una composición tradicional, cuyo título se traduce literalmente al polaco con la adición del pronombre *cię* ('te'), mientras que las dos siguientes (la del segundo pasaje: un twist, la del tercero: una melodía con aire de pasodoble) se adaptan, sin que se busque una composición del mismo género musical o de uno similar. Respecto al dúo Azúcar Moreno, que canta música pop y es poco si no prácticamente desconocido en Polonia, su nombre es sustituido por Rolling Stones, una banda de rock. Dicho cambio, un tanto sorprendente, puede estar relacionado con el hecho de que el nombre del grupo español se deba a la canción de los Rolling Stones *Brown Sugar*⁹. No obstante, debido a esta decisión se altera de manera significativa no solo el gusto musical sino también el carácter del señor Ezequiel, que se convierte en un anciano roquero en el texto meta.

Tabla 13. Traducción de referentes de la cultura popular (canciones y grupos musicales).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Traducción literal, adición</i>	ahora bailaban una de los Beatles, ahora una rumba, luego La española cuando besa .	raz tańczyli przy piosence Beatlesów, innym razem rumbę lub „ Gdy cię Hiszpanka pocałuje ”. (SM, 68)
<i>Adaptación</i>	empezó a cantar La chica yeyé .	zaczęła śpiewać „ Narzeczoną pirata ” (SM, 68)
<i>Adaptación</i>	nunca me he ido de una fiesta sin bailar Paquito Choclatero	nie pójdę do domu, dopóki nie zatańczę „ Małego Franka ”. (SM, 69)
<i>Adaptación</i>	una canción que puso el señor Ezequiel de las Azúcar Moreno	jakiś piosenki Rolling Stonesów , którą puścił pan Eustachy (SM, 110)
<i>Préstamo</i>	hacer un play-back con la canción de Macarena	zaśpiewać z playbacku piosenkę „ Macarena ” (SM, 114)

En lo que atañe a una composición más, en el capítulo titulado *La tía Melitona* la clase de Manolito tiene que preparar una canción para representarla durante el Festival de Fin de Curso. Dicha canción, escogida por la *sita* Asunción (la maestra de la clase), es una composición tradicional, de modo que la traductora decide reemplazarla por una canción polaca, folklórica e infantil. Ya que uno de los alumnos cuestiona el sentido de la letra, concretamente la absurdidad de haber dejado la levadura imprescindible para amasar el pan en Pamplona, Trznadel-Szczepanek tiene que reproducir una escena semejante en el texto meta aludiendo a *Uciekła mi przepióreczka* (literalmente: 'Se me escapó la pequeña perdiz'). Por lo tanto, en

⁹ Wikipedia; https://pl.wikipedia.org/wiki/Az%C3%BAcar_Moreno [Consulta: 30/10/ 21].

polaco el compañero de Manolito se pregunta por qué el niño de la letra, que pretende atrapar a la perdiz, anda descalzo en el siglo XXI.

Tabla 14. Traducción de referentes de la cultura popular (canciones tradicionales).

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Adaptación</i>	La tía Melitona ya no amasa el pan, le falta el agua, la harina y la sal; y la levadura la tiene en Pamplona ; por eso no amasa la tía Melitona.	Uciekła mi przepióreczka w proso, a ja za nią nieboraczek boso . Trzeba mi się pani matki spytać, czy pozwoli przepióreczkę schwytać. (MK, 87)
<i>Creación discursiva</i>	Yo no entiendo por qué esa mujer tiene la levadura en Pamplona , ¿Es que no tiene a nadie que se la traiga a Madrid o que la mande por mensajero? Si alguien se la mandara por SEUR la levadura estaría aquí en menos de veinticuatro horas	Ja nie rozumiem, dłaczego ten chłopiec biega po polu boso . Czy tam, gdzie on mieszka, nie ma sklepu z butami? W takim razie mógłby zamówić katalog sprzedaży wysyłkowej. (MK, 89)

En lo que concierne al último fragmento, en la versión española aparece una alusión a las razas fantásticas creadas por el escritor argentino Julio Cortázar: los *famas* (en polaco *famy*) y los *cronopios* (*kronopia*) que, en el texto de Elvira Lindo, van a organizar un taller de creatividad para los niños de Carabanchel. La traductora polaca decide eliminar esta alusión y usa dos nombres: el primero equivale a la voz española y es un nombre femenino, mientras que el otro parece un poco casual (*Patryk* = ‘Patricio’), puesto que no existe ningún dúo de personajes con estos nombres, por lo menos, según nuestras pesquisas.

Tabla 15. Traducción de referentes de la cultura literaria.

Técnica	Versión original	Versión traducida
<i>Creación discursiva</i>	¡PARTICIPA EN EL TALLER DE CREATIVIDAD CON TUS AMIGOS FAMA Y CRONPIO!	WEŻ UDZIAŁ W WARSZTATACH TWÓRCZYCH RAZEM Z TWOIMI PRZYJACIÓŁMI SŁAWĄ I PATRYKIEM! (MK, 34)

Conclusiones

En definitiva, las dos técnicas más usadas por la traductora son el equivalente acuñado (treinta y cuatro fragmentos) y la adaptación (veintiocho pasajes). En lo que concierne a esta segunda técnica, Trznadel-Szczepanek opta por ella, particu-

larmente, a la hora de verter los nombres y apodos, los platos y las golosinas, así como las obras de la cultura popular tanto española como extranjera. Ahora bien, esta combinación de técnicas hace que cambie el carácter de los personajes y que los fenómenos propios de la cultura de partida desaparezcan casi completamente de la versión meta, sin que se puedan apreciar intentos de aproximar la realidad española a los lectores polacos. Por otra parte, se observa cierta inconsistencia al escoger las técnicas de traducción, particularmente en lo que atañe a la traducción de los *culturemas* vinculados a la comida, lo que crea la impresión de una falta de criterios apriorísticos a la hora de adaptar dichos términos.

Aunque, como se ha mencionado antes, la domesticación es una estrategia bastante típica en la traducción de la literatura infantil, visto que facilita la lectura, no debería utilizarse de manera tan extendida en el texto. Es recomendable conservar “una moderada dosis de lo extranjero” y “aproximarse al mundo real”, lo que postulan Dymel-Trzebiatowska (2013, p. 188) y Nikolajeva (1996, p. 36), respectivamente, con el fin de que los pequeños lectores puedan familiarizarse con algunos aspectos de la cultura de partida. Todo ello porque, tal y como afirma, entre otros, Göte Klingberg (1986, p. 58; citado por Dymel-Trzebiatowska, 2013, p. 226) el encuentro con la literatura constituye una buena oportunidad para acostumbrar a los niños, que por naturaleza tienden a ser muy curiosos, a la diversidad cultural, hacerles interesarse por lo que es diferente y, finalmente, enseñarles que lo otro no tiene que ser mejor ni peor.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamczyk-Grabowska, M. (1988). *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dymel-Trzebiatowska, H. (2013). *Translatoryka literatury dziecięcej. Analiza przekładu utworów Astrid Lindgren na język polski*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Galant, B. (2020). O paternalizmie w literaturze dziecięcej, czyli czy szelmowski Manolito Gafotas Elviry Lindo stał się w polskiej wersji językowej grzeczniejszym Mateuszkiem. En: B. Sommerfeld (ed.), *Zwischen Ideologie und Transcreation – Schreiben und Übersetzen für Kinder / Między ideologią a transkreacją – pisać i tłumaczyć dla dzieci* (pp. 101-115). Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Joosen, V. (2006). From Breaktime to Postcards: How Aidan Chambers Goes (Or Does Not Go) Dutch. En: J. Van Coillie & W. P. Verschueren (eds.), *Children's Books in Translation: Challenges and strategies* (pp. 123-139). Nueva York: Routledge.
- Klingberg, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: CWK Gleerup.
- Lindo, E. (2014 [1995]). *Pobre Manolito*. Barcelona: Seix Barral [edición electrónica].
- Lindo, E. (2013 [1996]). *¡Cómo molo!* Barcelona: Seix Barral [edición electrónica].
- Lindo, E. (2002). *Mateuszek i kłopoty*. Varsovia: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.

- Lindo, E. (2008 [2002]). *Jestem Super-Mateuszek*. Varsovia: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Lorenzo, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. *Trans. Revista de traductología*, 18, 35-48.
- Martín Fernández, C. (2018). De la traducción de la literatura infantil a la traducción de series para niños: estudio de las normas en un corpus audiovisual francés. *Çédille, revista de estudios franceses*, 14, 323-345.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age. Towards a New Aesthetic*. Nueva York: John Benjamins Publishing Company.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Oittinen, R. (2000). Revoicing characters. En: E. Di Giovanni, C. Elefante & R. Pederzoli (eds.), *Écrire et traduire pour les enfants. Voix, images et mots* (pp. 149-159). Bruselas: Peter Lang.
- Van Coillie, J. (2006). Character names in translation: A functional approach. En: J. Van Coillie & W. P. Verschueren (eds.), *Children's Books in Translation: Challenges and strategies* (pp. 123-139). Nueva York: Routledge.
- Venuti, L. (2008 [1995]). *The Translator's Invisibility. A history of Translation*. Nueva York & Londres: Routledge.
- Vermeer, H. J. (1983). Translation theory and linguistics. En: P. Roinila, R. Orfanos & S. Trikkonen-Condit (eds.), *Näkökohtia kääntämisen tutkimuksesta* (pp. 1-10). Joensuu: University of Joensuu.

Así por esta mi sentencia, lo pronuncio, mando y firmo. Un breve estudio de la repetitividad en la traducción jurídica

“Así por esta mi sentencia, lo pronuncio, mando y firmo”. A brief study of repetitiveness in legal translation

Ewa Urbańczyk

Uniwersytet Warszawski

e.urbanczyk@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-1759-184X>

Abstract

The aim of this paper is to analyse and comment on examples of stereotyped formulae (*formulismos*). According to Taranilla (2014, p. 33) those are “expressions that are repeated with little variation and are routinised in a given context” that can be found in Spanish judgments, and more particularly, in the decision of ruling (*fallo*). For the purpose of the study we have analysed fifteen Spanish criminal judgments and the same number of Spanish civil judgments. Additional goal of this work is to offer possible solutions related to the translation of these constructions into Polish.

Keywords: legal translation, legal language, repetition, court judgments

Introducción

Las primeras dificultades vinculadas al estudio del español jurídico surgen ya en el momento de definir el mismo concepto. Incluso un somero examen de las obras dedicadas a la temática de este lenguaje especializado indica los problemas que se refieren al alcance de este término. Tal como se ha señalado en uno de nuestros trabajos anteriores (Urbańczyk, 2020, p. 353) “entre los investigadores que se dedican al campo del lenguaje del derecho falta una definición homogénea del español jurídico y no existe una sola división de los textos de carácter legal.”

Por lo tanto, en las publicaciones que tratan este tema es posible encontrar tanto las clasificaciones bimembres (español legal y español de los juristas) con subdivisiones (p. ej., el español de los juristas dividido en español jurisprudencial y administrativo) (Prieto de Pedro, 1991, p. 144), como las tipologías que incluyen cuatro variantes del español jurídico (español jurisdiccional, legislativo, adminis-

trativo y notarial) (Alcaraz Varó & Hughes, 2009, p. 17). Es necesario añadir que algunos autores prefieren hablar del español jurídico-administrativo tratado como un conjunto (González Salgado, 2014, p. 2; de Miguel, 2000).

A pesar de la mencionada falta de acuerdo en cuanto al alcance de lo que se entiende por ‘español jurídico’, muchos autores que se dedican al estudio del lenguaje del derecho coinciden en destacar una de las características de esta variante del español, es decir, su complejidad. Basta mencionar la emblemática obra de los arriba citados Alcaraz Varó & Hughes, titulada *El español jurídico*, en la que los autores, comentando los rasgos más llamativos de este lenguaje especializado, empiezan por señalar su “opacidad y la falta de naturalidad” (2009, p. 18).

Al comentar esta opacidad, nos parece importante destacar la opinión de González Salgado (2009, p. 5), que indica los cuatro principales problemas de los textos jurídicos españoles, esto es: la redacción descuidada (muchas veces incorrecta), complicada (con abuso de frases subordinadas), confusa (debido a la terminología especializada) y pretenciosa (cuando se pretende ofrecer más información de la que demanda el mismo interesado). En nuestra opinión, todos los obstáculos mencionados se relacionan con otro rasgo de los textos jurídicos: su repetitividad. A nuestro parecer, la presencia de las mismas estructuras (correctas o no) es muy bien visible en las resoluciones judiciales españolas.

El objetivo del presente trabajo es un breve estudio de la repetitividad en el lenguaje jurídico español y su posible influencia en el proceso traductológico al polaco. A lo largo de los siguientes apartados, la repetitividad es entendida como la presencia de ciertos formulismos, de acuerdo con Taranilla (2014, p. 34): “expresiones que se repiten con escasa variación y se rutinizan en un determinado contexto”.

El trabajo constará de dos partes: teórica y práctica. Primero, se analizarán de una manera sucinta las cuestiones relacionadas con la temática del lenguaje jurídico y de su traducción, así como se comentará la estructura del fallo español.

En la segunda parte se estudiarán los datos del material de trabajo. Se comentarán dos fenómenos entendidos como formulismos, se presentarán ejemplos de estas construcciones y propuestas de traducción al polaco.

Para los mencionados objetivos han sido analizados los fallos de treinta sentencias españolas elegidas de una manera aleatoria de la base de datos del Consejo General del Poder Judicial. El análisis se centra en esta parte de la resolución puesto que, tal como menciona la antes mencionada Taranilla, el fallo de la sentencia junto con el encabezamiento “es la secuencia textual que tiene una composición más formulaica” (Montolío *et al.*, 2011, p. 137, citado por Taranilla, 2014, p. 34).

1. El español jurídico y su traducción

En la introducción ya hemos señalado los problemas con la definición del lenguaje jurídico y la existente diversidad de los enfoques relacionados con el alcance de este término. Puesto que el objetivo de este trabajo se centra en cuestiones diferentes, nos limitaremos a indicar solamente algunas de las características generales de este lenguaje especializado.

Por consiguiente, en nuestra opinión, son imprescindibles los rasgos que destacan los antes citados Alcaraz Varó & Hughes (2009). Estos autores subrayan tres parámetros que caracterizan el español jurídico: un vocabulario singular (según los autores, el rasgo que “constituye el núcleo de este lenguaje especializado”), la presencia de unas tendencias sintácticas y estilísticas específicas y unos géneros propios (tales como la sentencia) (Alcaraz Varó & Hughes, 2009, pp. 16-17).

A la hora de hablar de la traducción vinculada a las cuestiones de derecho se suelen distinguir sus tres tipos: traducción jurídica, jurada y judicial. Uno de los autores que parece estar de acuerdo con tal división es Gutiérrez Arcones (2015). Sin embargo, él mismo señala las dificultades para establecer las fronteras entre estos tres tipos:

Es difícil separar la traducción jurídica de otro tipo de traducciones con las que convive en numerosas ocasiones, como la traducción judicial, la traducción jurada y la traducción administrativa. Esto es debido a que estos tipos de traducciones pueden llegar a compartir el mismo tipo de texto (por ejemplo, la traducción jurídica, jurada y judicial) y que la diferencia sea el formato o el contexto en el que se producen; o que la temática de los textos sea similar a la jurídica porque, aunque pertenezca a otra disciplina, el texto tenga carácter normativo o sea un documento legal (...) (Gutiérrez Arcones, 2015, p. 154)

Según Gutiérrez Arcones, para determinar las diferencias entre los mencionados tipos de traducción es importante centrarse en las diferencias contextuales:

Los textos de los que se ocupa la traducción jurídica son de naturaleza exclusivamente jurídica en la gran mayoría de los casos. Los textos con los que trabaja la traducción judicial son jurídicos en gran medida, pero se trabaja con muchos textos que no tienen origen jurídico, pero que están incluidos en el proceso judicial (como por ejemplo declaraciones de testigos, documentación diversa, análisis científicos, etc.) y, que por lo tanto, pertenecen al campo de trabajo y de estudio de la traducción judicial. (Gutiérrez Arcones, 2015, p. 156)

De acuerdo con el autor, la traducción jurada puede diferenciarse por su forma y formato, así como por el carácter legal que posee. Lo que también distingue la traducción jurada es el hecho de que no tiene que ser una traducción de textos jurídicos. Según la explicación de Gutiérrez Arcones, la única relación de la tra-

ducción jurada con el derecho “es la responsabilidad legal que supone sellar una traducción, ya que puede considerarse delito traducir de forma incorrecta y deliberada un texto, pero el contenido o temática de una traducción jurada puede ser de cualquier tipo” (2015, p. 161).

Para los objetivos de este estudio las sentencias españolas se entienden como ejemplos de español jurídico, más en particular, español jurisdiccional, de acuerdo con la clasificación de Alcaraz Varó & Hughes (2009). La traducción jurídica la entendemos como la traducción de un texto especializado que abarque el tema del derecho.

2. Fallo de la sentencia

Puesto que en la parte práctica de este trabajo se estudiarán algunos rasgos observados en los fallos de las sentencias españolas, primero, nos parece pertinente indicar que en España se distinguen tres tipos de las resoluciones judiciales: providencias, autos y sentencias (*Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*, en adelante, *LOPJ*, Artículo 245).

Conforme a la definición del *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* (*DPEJ*), la sentencia es una “resolución que decide definitivamente el pleito o causa en cualquier instancia o recurso, o que, según las leyes procesales, debe revestir esta forma”. (*DPEJ* sv. sentencia, <https://dpej.rae.es/lema/sentencia> [02.09.2021]).

Su fórmula está emprendida en la *LOPJ*, particularmente en el Artículo 248 (3-4), que indica las siguientes partes de las que debe constar la sentencia: encabezamiento, antecedentes de hecho, hechos probados, en su caso, fundamentos de derecho y fallo. De acuerdo con el mismo Artículo de la *LOPJ*, las sentencias tienen que ser firmadas por el Juez, Magistrado o Magistrados que las dicten; asimismo, en el momento de la notificación a las partes es obligatorio informarles de si la sentencia es firme o no, y, si corresponde, indicar los recursos que procedan, el órgano ante el que es necesario interponerse y el plazo para ello.

La parte de la sentencia que más nos interesa para los objetivos de este estudio es el fallo. Su composición está descrita en el Artículo 142 de la *Ley de Enjuiciamiento Criminal, de 17 de septiembre de 1882* y en el Artículo 209 de la *Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil*, en el que se explica que el fallo debe contener:

(...) numerados, los pronunciamientos correspondientes a las pretensiones de las partes, aunque la estimación o desestimación de todas o algunas de dichas pretensiones pudiera deducirse de los fundamentos jurídicos, así como el pronunciamiento sobre las costas. También determinará, en su caso, la cantidad objeto de la condena, sin que pueda reservarse su determinación para la ejecución de la sentencia, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 219 de esta Ley.

A continuación, se incluye un ejemplo del fallo proveniente del material de trabajo. Para comprender mejor su macroestructura, hemos decidido incluir el fragmento en formato de imagen, una vez tachados los datos personales y otros que pudieran permitir la identificación de las partes.

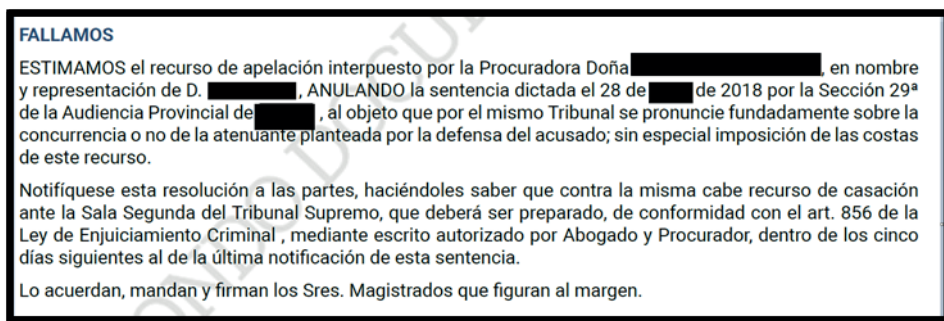


Figura 1. Fallo de la sentencia, jurisdicción penal, documento n.º 9.

Como es sabido, la parte del fallo termina el documento de la sentencia y contiene el pronunciamiento sobre la pretensión y alcance de la condena, en su caso, así como el pronunciamiento sobre condena en costas (Orts Llopis 2017, p. 228). Debido a este carácter, es la parte más importante de la sentencia. A continuación, intentaremos verificar la opinión de Taranilla, presentada en la introducción, y comprobar si la estructura del fallo es efectivamente formulaica y con qué grado de repetitividad nos encontramos en esta parte de la resolución judicial española.

3. Estudio práctico

Para los objetivos de este trabajo se han analizado treinta fallos de sentencias españolas. El material de trabajo ha sido conseguido de la base de datos de acceso público del Consejo General del Poder Judicial, en la que se pueden consultar las resoluciones judiciales dictadas por los Juzgados y Tribunales españoles. De una manera aleatoria, se han seleccionado quince sentencias de la jurisdicción civil y el mismo número de la jurisdicción penal. La selección aleatoria de los documentos ha sido limitada por los siguientes filtros: año en el que se dictó la resolución (2018), tipo de resolución (sentencia [otras]) y el órgano que la dictó (Tribunal Superior de Justicia, Sala de lo Civil y Penal).

Una vez descargado el material de trabajo, a cada uno de los archivos se les ha asignado como nombre un número correspondiente de 1 a 15. Luego, el contenido de los archivos, limitado a la parte del fallo, ha sido convertido en un formato

editable. Para imposibilitar la identificación de los sujetos procesales todos los documentos han sido adicionalmente anonimizados.

A continuación, los fragmentos seleccionados han sido analizados con las herramientas del programa Office, las cuales han resultado suficientes para nuestros objetivos al permitir contar adecuadamente el número de palabras de los fallos o comprobar la presencia y frecuencia de ciertas formas. A partir de esta información ha sido posible construir los cuadros y diagramas correspondientes.

3.1. Datos generales

En cuanto a los datos generales, nos parece pertinente destacar que, tal como ilustra el siguiente cuadro, el número total de las palabras de los fallos de ambas jurisdicciones es bastante similar (2128 y 2922), aunque los fallos en la jurisdicción penal resultan ligeramente más extensos.

Cuadro 1. Número de palabras en los fallos.

jurisdicción	Número del documento ¹	Número de palabras	jurisdicción	Número del documento	Número de palabras
civil	1	185	penal	1	205
	2	167		2	161
	3	105		3	182
	4	160		4	198
	5	116		5	250
	6	129		6	325
	7	161		7	174
	8	141		8	136
	9	131		9	146
	10	172		10	196
	11	123		11	156
	12	143		12	237
	13	143		13	156
	14	95		14	203
	15	157		15	197
Número total de palabras		2128	Número total de palabras		2922
Número total de palabras de ambas jurisdicciones					5050

¹ En los cuadros siguientes se utiliza solo la abreviación “n.º” La elaboración de todos los cuadros proviene de la autora de este estudio.

También nos parece interesante observar que los fallos de la jurisdicción penal demuestran un mayor grado de desproporción entre el más y menos extenso (una diferencia de 189 palabras) que los fallos en la jurisdicción civil (90 palabras de diferencia). El promedio de palabras en todos los fallos es de 168, para las resoluciones en la jurisdicción civil es de 142 y en la penal de 195, lo que también nos indica que los fallos de la jurisdicción penal de las sentencias dictadas por el órgano seleccionado tienden a ser más extensos que sus equivalentes en la jurisdicción civil.

A continuación, proponemos comentar dos fenómenos que a nuestro parecer resultan representativos dentro de la temática de los formulismos en el lenguaje jurídico español. Por consiguiente, se analizará primero el empleo del imperativo impersonal, y en segundo lugar el cierre del fallo de la sentencia.

3.2. Formas impersonales de imperativo

Antes de pasar al comentario práctico de los ejemplos identificados en los fallos analizados, nos gustaría mencionar la observación de Gołębiewska (2019, p. 47) según la cual el “modo imperativo no se utiliza en las resoluciones judiciales españolas.” Sin embargo, tal como señala la misma autora en su estudio: “no obstante, en los textos sometidos a análisis sus formas aparecieron en algunas de las fórmulas estereotipadas” (Gołębiewska, 2019, p. 47). Este comentario resulta significativo para nuestro análisis, porque las formas mencionadas por Gołębiewska coinciden con los ejemplos que aparecen en nuestro material de trabajo (sobre todo, la forma ‘notifíquese’).

De las sentencias analizadas se puede desprender que la construcción con el imperativo impersonal es característica de la última parte del fallo: suele aparecer como penúltimo fragmento, después de la decisión vinculada a las costas procesales. En nuestra opinión, es un muy buen ejemplo de formulismo, puesto que su frecuencia es elevada y su forma es prácticamente igual. Lo ilustra el siguiente cuadro en el que² hemos recopilado algunos ejemplos de las formas verbales en imperativo impersonal encontradas en los treinta fallos analizados.

A continuación, proponemos dos diagramas que ilustran el número de todos los verbos cuyas formas imperativas impersonales se han identificado.

² Debido a las limitaciones del espacio no hemos podido incluir todos los ejemplos identificados.

Cuadro 2. Ejemplos de las formas imperativas impersonales.

Jurisdicción	N.º	Verbo	Contexto de uso
civil	8	devolver	Devuélvanse a la Sección Cuarta de la Audiencia Provincial los autos originales y rollo de apelación remitidos con testimonio de esta resolución a los efectos procedentes.
	13	notificar poner	Notifíquese la presente sentencia a las partes. / Póngase esta sentencia en conocimiento de la Junta Arbitral de Transporte de Sevilla.
	14	comunicar	Comuníquese esta resolución a la mencionada Audiencia y devuélvanse las actuaciones que remitió.
penal	1	notificar devolver notificar	Notifíquese la presente sentencia al Ministerio Fiscal y a las partes personadas, con la advertencia de que contra la misma cabe preparar ante este mismo Tribunal, recurso de casación para ante el Tribunal Supremo, mediante escrito autorizado por abogado y procurador, dentro del plazo de cinco días, a contar desde la última notificación, en los términos del artículo 847 y por los tramites de los artículos 855 y siguientes de la Ley de Enjuiciamiento Criminal; y una vez firme, devuélvanse las actuaciones al órgano jurisdiccional de su procedencia, con testimonio de la presente resolución. / Igualmente notifíquese la sentencia a [-], dada su condición de perjudicada.

JURISDICCIÓN CIVIL

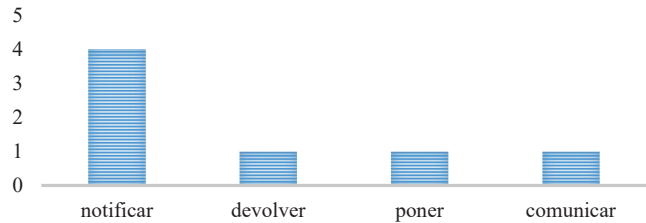


Diagrama 1. Formas del imperativo impersonal en la jurisdicción civil.

JURISDICCIÓN PENAL

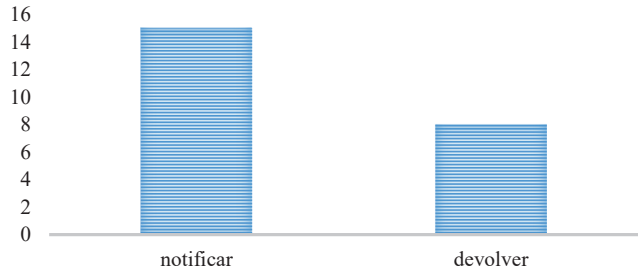


Diagrama 2. Formas del imperativo impersonal en la jurisdicción penal.

Si nos basamos en la información incluida en los diagramas, la primera conclusión a la que podemos llegar es que las formas impersonales de imperativo en el material de nuestro trabajo predominan en los fallos de las sentencias penales. La desproporción observada es muy visible: frente a 7 ejemplos identificados en los fallos de las sentencias civiles hemos observado 23 formas impersonales de imperativo en las sentencias penales. A nuestro parecer, esta diferencia puede ser resultado de la mayor frecuencia de la modalidad deóntica en el derecho penal, en este caso, expresada mediante la forma imperativa impersonal³.

Tal como ilustran los dos diagramas, el verbo más frecuente en ambas jurisdicciones es el verbo ‘notificar’ (18 formas, el 60 % de todas las formas imperativas impersonales). El segundo verbo más observado es ‘devolver’. Asimismo, nos parece importante destacar la poca variación de los verbos que hemos identificado en todos los fallos. Esto también nos parece comprobar que se trata de construcciones estereotipadas.

A continuación, proponemos la traducción de uno de los fragmentos con la forma ‘notifíquese’, puesto que ha resultado la más frecuente en nuestro material de trabajo. Como en polaco no se utiliza el imperativo de una manera similar, en nuestra opinión el mantenimiento de esta forma verbal resultaría poco natural e influiría de una manera negativa en la comprensión del texto por parte del receptor del texto traducido. Por consiguiente, en la traducción que se propone el imperativo español, este fue sustituido por la forma del verbo impersonal ‘*należy*’ (hay que) seguida con el infinitivo. A nuestro parecer, de esta manera es posible mantener el matiz de la forma impersonal, al mismo tiempo utilizando una estructura comprensible y natural en la lengua meta.

Cuadro 3. Propuesta de traducción.

Jurisdicción penal	N.º	Original	Traducción
	15	Notifíquese la presente sentencia al Ministerio Fiscal y a la Procuradora Sra. [-], en nombre y representación del apelante, y personalmente a [-] interno en el Centro Penitenciario de [-], haciéndoles saber que cabe recurso de casación ante la Sala Segunda del Tribunal Supremo, que se preparará, en su caso, mediante escrito autorizado por Abogado y Procurador, ante esta Sala, dentro de los cinco días siguientes al de la última notificación.	[o wyroku] należy powiadomić prokuraturę oraz pełnomocnik, panią [-], działającą w imieniu i na rzecz strony wnoszącej apelację, oraz osobiście [-] przebywającego w ośrodku penitencjarnym w [-], informując, że od wyroku przysługuje kasacja składana do II Wydziału Sądu Najwyższego, jeśli dotyczy, sporządzona i podpisana przez adwokata i pełnomocnika oraz złożona do tutejszego Wydziału w terminie pięciu dni od powiadomienia ostatniej ze stron.

³ Aunque suele relacionarse más bien con el futuro de obligación (véase Gutiérrez Álvarez, 2010, p. 5).

3.3. Fórmula de cierre

El segundo fenómeno que hemos decidido analizar es el formulismo que aparece también en el título de nuestro trabajo y resulta muy característico de la terminación del fallo de la sentencia española. En el cuadro que sigue hemos recopilado algunos ejemplos⁴ de las variaciones de esta fórmula estereotipada identificados en nuestro material de trabajo.

Cuadro 4. Ejemplos de la fórmula de cierre de la sentencia española.

N.º	Jurisdicción	Ejemplo
1, 4, 7, 10	civil	Así, por esta nuestra Sentencia, lo pronunciamos, mandamos y firmamos.
4, 7, 8, 13, 15	penal	
9	civil	Lo acuerdan, mandan y firman los Señores/ras. Magistrados/das que figuran al margen.
5, 6, 9	penal	
1, 3, 12	penal	Así por esta nuestra sentencia de la que se unirá certificación al Rollo de Sala, lo pronunciamos, mandamos y firmamos.
2, 14	penal	Así, por esta nuestra Sentencia, de la que se llevara certificación al rollo, definitivamente juzgando, lo pronunciamos, mandamos y firmamos.
2	civil	Así por esta sentencia, definitivamente juzgando, lo pronunciamos, mandamos y firmamos.
3	civil	Así por esta nuestra sentencia, de la que se formulará testimonio para su unión al rollo de la Sala, lo pronunciamos, mandamos y firmamos

La forma más frecuente del formulismo estudiado es “Así, por esta nuestra Sentencia, lo pronunciamos, mandamos y firmamos” (presente en 9 de las 30 sentencias), la cual aparece en las resoluciones de ambas jurisdicciones. Sin embargo, las demás versiones de la misma fórmula son muy similares. Tal y como se puede observar, en la mayoría de los ejemplos nos encontramos con el arcaísmo⁵ “por esta mi sentencia” (o, en caso de composición colegiada del órgano jurisdiccional, “por esta nuestra sentencia”). Elvira Acosta (2018, p. 52) señala que “de esta manera, se expresa que la decisión no se debe únicamente al criterio individual del juzgador o juzgadores, sino que es un deber externo a él, que se deriva de la ley”.

⁴ A causa del espacio limitado no ha sido posible presentar todos los ejemplos encontrados.

⁵ De acuerdo con Lobato (2007, p. 44) citado por Gutiérrez Arcones (2015, p. 147).

Al comentar esta fórmula estereotipada, nos parece importante indicar la presencia del triplete de los verbos ‘pronunciar’, ‘mandar’ y ‘firmar’. Merece la pena mencionar que el posible carácter enfático (Elvira Acosta, 2018) provocado por el empleo de tal enumeración es criticado por algunos autores, entre otros, por Moreno de Diezmas, la cual considera lo siguiente:

Las sentencias no pertenecen a los jueces; no son definitivas –ya que existen recursos ordinarios, extraordinarios y hasta instancias internacionales–; no se pronuncian, sino que se escriben; y no mandan, sino que declaran o reconocen derechos (el poder ejecutivo del juez no se manifiesta en el fallo sino en la ejecución). Y sin embargo, fórmulas como esta se siguen utilizando con la única justificación de la tradición, de su uso continuado, de su antigüedad. (Moreno de Diezmas, 2012, p. 169)

A continuación, proponemos la traducción de uno de los ejemplos de este formulismo.

Cuadro 5. Propuesta de traducción.

Jurisdicción	N.º	Original	Traducción
penal	1	Así por esta nuestra sentencia de la que se unirá certificación al Rollo de Sala, lo pronunciamos, mandamos y firmamos.	Powyższe zasądza się na mocy wydanego wyroku, co niniejszym orzekamy, nakazujemy i podpisujemy. Zaświadczenie o wyroku zostanie włączone do akt sprawy.

En la traducción se propone mantener el triplete mediante el empleo de los verbos ‘*orzekać*’, ‘*nakazywać*’ y ‘*podpisywać*’ conjugados en presente, en la primera persona del plural. Proponemos traducir la construcción de “Así, por esta nuestra sentencia” como “*Powyższe zasądza się na mocy wydanego wyroku*” (la traducción regresiva literal sería “Lo que antecede se ordena sobre la base de la sentencia dictada”). Asimismo, proponemos dividir la oración original en dos y el fragmento “de la que se llevará certificación al rollo” traducir por una frase separada. A nuestro parecer una traducción así resulta más comprensible y natural, dado que no se mantiene en ella ninguna construcción que podría entenderse como arcaísmo en la lengua meta.

Conclusiones

A partir de los fragmentos de las sentencias que han sido objeto de este estudio ha sido posible comprobar la presencia de los formulismos en el lenguaje jurídico

español, y más en particular, en su variante jurisdiccional. El análisis de los treinta fallos españoles nos ha permitido confirmar que la repetitividad de las construcciones léxico-gramaticales en estos documentos es muy elevada.

En el trabajo nos hemos limitado a comentar solamente dos ejemplos de este fenómeno: el empleo de las formas impersonales de imperativo y el formulismo del cierre del fallo. Sin embargo, es necesario destacar que debido al carácter que cumple la sentencia española, es lógico que sus partes contengan elementos repetitivos. Es así porque la resolución judicial debe cumplir con sus funciones: contener y transmitir un contenido determinado.

No obstante, si nos basamos en los ejemplos estudiados, podemos concluir que en tales documentos la transmisión de la información requerida se realiza mediante el empleo de unas estructuras muy rutinizadas, en las que, muchas veces, lo único que cambia son los datos personales de los sujetos, las fechas, el tipo de condena o la condena en costas.

Obviamente, los resultados obtenidos a partir del análisis del material seleccionado no pueden entenderse como definitivos. Nos gustaría volver a destacar que nuestro estudio se ha limitado a las sentencias dictadas por un solo órgano jurisdiccional. Por consiguiente, la muestra de los documentos seleccionados solo nos permite formular conclusiones que pueden constituir la base de las futuras investigaciones. Aunque sobre la base de nuestro estudio podemos suponer que los fallos de las sentencias penales resultan más extensos o que el verbo más frecuente en forma de imperativo impersonal es ‘notificar’, estas observaciones requieren un estudio más profundo, con una muestra de sentencias provenientes de otros órganos y de varias instancias.

Desde la perspectiva traductológica de un traductor que trabaja en la pareja de idiomas español-polaco, la repetitividad observada resulta muy relevante. En nuestra opinión, puesto que ciertas estructuras del fallo prácticamente no cambian, la elaboración de traducciones-modelo de los fragmentos que contengan formulismos puede ayudar a mantener la coherencia, así como ahorrar tiempo en el proceso traductológico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, E. & Hughes, B. (2009). *El español jurídico*. Barcelona: Planeta.
- De Miguel, E. (2000). El texto jurídico-administrativo. Análisis de una orden ministerial. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 4. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/circulo/no4/demiguel.htm#_ftn2
- Elvira Acosta, E. (2018). *Modernización del discurso jurídico en las sentencias españolas* (Trabajo de Fin de Máster). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43834/TFM-Elvira-Acosta-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gołębiewska, M. (2019). La traducción de las resoluciones judiciales del español al polaco. Análisis de algunos problemas relacionados. En: A. Jackiewicz, K. Popek-Bernat & E. Waluch de la Torre (eds.), *Traducción al polaco de textos jurídicos españoles. Problemas, retos y soluciones* (pp. 13-96). Varsovia: Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich & Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.
- González Salgado, J. (2009). El lenguaje jurídico del siglo XXI. *THEMIS Revista de Derecho*, (57), 235-245. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9157>
- González Salgado, J. A. (2014). Elementos anafóricos en las sentencias actuales: los adjetivos deverbales de participio. *Revista de Llengua i Dret*, 62, 23-34, doi: 10.2436/20.8030.02.76
- Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010). El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-24.
- Gutiérrez Arcones, D. (2015). Estudio sobre el texto jurídico y su traducción: características de la traducción jurídica, jurada y judicial. *Miscelánea Comillas*, 72 (142), 141-175. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/5493>
- Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 7, de 8 de enero de 2000, pp. 575 a 728. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2000/01/08/pdfs/A00575-00728.pdf>
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Boletín Oficial del Estado, núm. 157, de 02 de julio de 1985, pp. 20632 a 20678. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/02/pdfs/A20632-20678.pdf>
- Moreno de Diezmas, E. N. (2012). La redacción de textos jurídicos: reflexión y propuestas de mejora. *Criterio Libre Jurídico*, 9 (2), 165-179. doi: 10.18041/1794-7200/criteriojuridico.2%20Julio-Di.736
- Orts Llopis, M. A. (2017). El género textual en dos culturas jurídicas: análisis pretraductológico de las decisiones judiciales en inglés y en español. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 67, 220-236. doi: 10.2436/rld.i67.2017.2882
- Prieto de Pedro, J. (1991). *Lenguas, lenguaje y derecho*. Madrid: Civitas.
- Real Academia Española & Consejo General del Poder Judicial (2020). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/>
- Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal. Gaceta de Madrid, núm. 260, de 17 de septiembre de 1882, pp. 803 a 806. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1882/09/17/pdfs/A00803-00806.pdf>
- Taranilla, R. (2014). La variación en la sentencia judicial: hacia una descripción exhaustiva del género. *Comparative Linguistics*, 20, 31-52, doi: 10.14746/cl.2014.20.03
- Urbańczyk, E. (2020). Binomios fraseológicos como problema en la traducción jurídica del español al polaco. En: E. Waluch de la Torre, K. Popek-Bernat, A. Jackiewicz & G. Beltrán-Cejudo (eds.), *Las lenguas ibéricas en la traducción y la interpretación* (pp. 351-368). Varsovia: Uniwersytet Warszawski, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich & Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.

ANEXO DE LA JURISPRUDENCIA

Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, Ceuta y Melilla 8/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 8 de marzo de 2018 (recurso 27/2017). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>

- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Aragón 20/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 20 de diciembre de 2018 (recurso 27/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Aragón 21/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 29/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Aragón 46/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 43/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Baleares 4/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 13 de diciembre de 2018 (recurso 1/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Canarias 63/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 18 de diciembre de 2018 (recurso 61/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla la Mancha 2/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 14 de diciembre de 2018 (recurso 1/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León 52/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 43/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña 100/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 28 de diciembre de 2018 (recurso 132/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Extremadura 16/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 18 de diciembre de 2018 (recurso 12/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Extremadura 17/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 20 de diciembre de 2018 (recurso 11/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Galicia 34/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 7 de diciembre de 2018 (recurso 9/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Galicia 38/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 20 de diciembre de 2018 (recurso 14/2017). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma de la Rioja 2/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 20 de diciembre de 2018 (recurso 83/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma del País Vasco 51/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 78/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma de la Rioja 2/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 12 de diciembre de 2018 (recurso 2/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>

- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma de la Rioja 1/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 2/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana 154/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 28 de diciembre de 2018 (recurso 160/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana 151/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 21 de diciembre de 2018 (recurso 177/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana 152/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 21 de diciembre de 2018 (recurso 151/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana 150/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 155/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana 149/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 18 de diciembre de 2018 (recurso 162/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares 2/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 8 de marzo de 2018 (recurso 1/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares 12/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 12/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid 221/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 19 de diciembre de 2018 (recurso 256/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid 48/2089 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 12 de diciembre de 2018 (recurso 21/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid 49/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 13 de diciembre de 2018 (recurso 45/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra 7/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 10 de diciembre de 2018 (recurso 14/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco 2/2019 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 28 de diciembre de 2018 (recurso 83/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco 8/2018 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª), de 10 de diciembre de 2018 (recurso 22/2018). Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>

Reflexiones sobre las necesidades de formación entre el alumnado de traducción jurídica desde la perspectiva española y polaca

Some thoughts on the training needs of legal translation scholars: a Spanish and Polish perspective

Verónica Del Valle Cacela

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

veronica.delvallecacela@mail.umcs.pl

<https://orcid.org/0000-0002-7791-8253>

Abstract

Teaching has experienced a number of methodological transformations in recent years. Legal translation is no stranger to these changes, which, moreover, are directly related to the requirements that the market demands from a translator. However, the hybridisation that can characterise legal texts, as well as the practice of Interpreting in the legal field, encourage us to consider a series of reflections on what and how to teach legal translation in the Translation and Interpreting speciality. To illustrate this, we have considered the Polish-Spanish language pair, as well as the comparison of Translation degrees in both countries in order to present our reflections, which are included in the final section of this article. With our proposal, the aim is to jointly evaluate what aspects we could improve.

Keywords: Legal Translation, Legal Interpreting, Didactics of Translation, Sworn Translation, Translation and Interpreting Studies

Introducción

La traducción jurídica es uno de los campos de especialidad más estudiados en comparación con otros lenguajes sectoriales. Gran parte de estos estudios ayuda a poner el foco en aspectos lingüísticos relevantes y complejos a la hora de querer transmitir la realidad jurídica de un sistema jurídico de origen al lenguaje del sistema jurídico meta. También hay estudios centrados en la creación o modo de aplicación de nuevas herramientas para facilitar la labor del traductor jurídico. En algunos casos, podemos encontrarnos con investigaciones sobre las competencias que debe adquirir un traductor jurídico o qué metodología emplear para adquirirlas. No obstante, los cambios legislativos, así como otras cuestiones ajenas a la

ley, nos lleva a plantearnos una reflexión sobre el papel de la traducción jurídica hoy en día y qué necesidades todavía no hemos implementado para mejorar la formación de traductores jurídicos, en este caso, centrándonos en España y Polonia como países de referencia con los que abordar nuestras reflexiones.

1. La traducción jurídica en los estudios de lenguas

España cuenta con planes de estudios para obtener el Grado en Traducción e Interpretación. En Polonia dicha especialización se obtiene a través de las carreras de *Lingüística Aplicada (inglés-español)* o *Filología Hispánica, con especialidad en Traducción*. No obstante, sí existen estudios de posgrado con un perfil traductológico similar al que se plantea en España.

El hecho de que no haya unos estudios denominados explícitamente de *Traducción e Interpretación* no implica que dentro de estos planes de estudios no se recojan asignaturas afines a estos campos de especialidad. En nuestro caso, queremos centrarnos en el papel que tiene la traducción jurídica dentro de los estudios que ofrece Polonia. Algunas de las designaciones que encontramos son las siguientes:

- *Praktyczny przekład tekstów specjalistycznych* [Traducción de textos especializados] (Lingüística aplicada, Universidad Maria Curie-Skłodowska)
- *Analiza i tłumaczenie tekstów specjalistycznych* [Análisis y traducción de textos especializados] (Filología Hispánica, Universidad Maria Curie-Skłodowska)
- *Tłumaczenia przysięgłe, prawnicze i handlowe* [Traducción jurada, jurídica y comercial] (Filología Hispánica, Universidad de Wrocław)
- *Techniki i praktyka przekładu pisemnego* [Técnicas y prácticas de traducción] (Filología Hispánica, Universidad Jaguelónica)
- *Tłumaczenia przysięgłe* [Traducción jurada] (Filología Hispánica, Universidad Jaguelónica)
- *Warsztaty tłumaczeniowe III/C [tłumaczenie tekstów prawniczych (C)]* [Taller de traducción III/C: traducción de textos jurídicos (C)] (Filología Hispánica, Universidad Jaguelónica)
- *Teoria przekładu specjalistycznego i artystycznego 1* [Teoría de la traducción de textos especializados y artísticos] (Filología Hispánica, Universidad de Lodz)
- *Tłumaczenia specjalistyczne* [Traducción especializada] (Filología Hispánica, Universidad de Gdansk).

Las similitudes no acaban en la nomenclatura, pues en España podemos encontrarnos con denominaciones similares: *Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas* (Universidad de Granada); *Traducción jurídica y financiera* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Traducción jurídica y/o económica*, (Uni-

versidad de Salamanca); *Traducción jurídica y económica* (Universidad Jaume I de Castellón).

Al haber tenido acceso al programa didáctico de estas asignaturas, podemos confirmar que su contenido se centra en cuestiones comunes y compartidas entre España y Polonia: sentencias, textos normativos, certificados de nacimiento, certificados de defunción, entre otros con una fuerte carga judicial. No obstante, en algunas de las asignaturas mencionadas, hay espacio para la traducción jurada que, en ocasiones, tiende a ser el enfoque principal de la asignatura.

1.1. La figura del traductor-intérprete jurado

Tanto en España como en Polonia, la figura del traductor jurado se encuentra legislada por lo que, si una persona desea ejercer tal actividad, deberá cumplir con los requisitos exigidos por ley y que, en ambos países, pasan por la realización de una serie de pruebas eliminatorias para comprobar las competencias en traducción e interpretación en el par de lenguas elegido.

En España, estas pruebas las organiza el Ministerio de Asuntos Exteriores y, aunque lo ideal sería que fuese una convocatoria anual, la realidad es que nunca se sabe con exactitud cuándo se van a convocar. Asimismo, no en todas las convocatorias se solicitan los mismos idiomas, ya que esto va a depender de las necesidades lingüísticas que se deban cubrir.

Como indicábamos, se trata de varias pruebas eliminatorias. Concretamente, se estructuran en tres: 1) prueba de gramática y terminología jurídica y económica; 2) prueba de traducción; 3) prueba de interpretación. Con respecto a la primera prueba, se trata de comprobar los conocimientos lingüísticos y jurídicos del sistema español por lo que se compone de varias preguntas de tipo test.

Si se aprueba, se convoca al candidato para que realice la prueba de traducción. Esta la conforman varios ejercicios que se realizan en el mismo día:

- Traducción general (literaria, periodística o ensayística) de la lengua B al español sin poder usar el diccionario;
- Traducción general (literaria, periodística o ensayística) del español a la lengua B sin el uso del diccionario;
- Traducción especializada de contenido jurídico o económico de la lengua B al español. En esta prueba sí se permite el empleo de material lexicográfico en papel.

Una vez que estos ejercicios han sido evaluados, si el candidato los ha aprobado, será convocado para la última prueba que consiste en un ejercicio de interpretación consecutiva, y si fuese necesario, en dicha prueba también se incluirá la realización de un diálogo en lengua B con los miembros del Tribunal para evaluar el conocimiento efectivo que tiene sobre ambas lenguas.

Los candidatos que hayan aprobado todas las partes ya estarán habilitados como traductores e intérpretes jurados en España por lo que podrán tener el carnet y el sello en el modo que recoge la Orden AEC/2125/2014, de 6 de noviembre, por la que se dictan normas sobre los exámenes para la obtención del título de Traductor-Intérprete Jurado.

Las pruebas para ser traductor jurado (*tłumacz przysięgły*) en Polonia no distan mucho de las que acabamos de comentar sobre España. En este caso, el Ministerio de Justicia polaco (*Ministerstwo Sprawiedliwości*) convoca las pruebas de manera anual y se realizan cuatro:

- Traducción del polaco a la lengua B;
- Traducción de la lengua B al polaco;
- Traducción a la vista;
- Interpretación consecutiva.

La primera prueba de traducción del polaco a la lengua B son en realidad dos ejercicios de traducción, debiendo ser uno de los textos de carácter jurídico. Se trata de la misma estructura que sigue la segunda prueba de traducción de la lengua B al polaco, en la que también se realizan dos traducciones, una de ellas de contenido jurídico. Las cuatro traducciones se realizan el mismo día y se emplean cuatro horas para su desarrollo. Está permitido el uso de diccionarios para todos los ejercicios. El Comité Evaluador considera los siguientes aspectos: 1) hasta 10 puntos cuando se haya trasladado el contenido en la lengua meta; 2) hasta 15 puntos por el uso de fraseología y de terminología especializada en la lengua meta; 3) hasta 10 puntos por la corrección gramatical, ortográfica y léxica referida, en este último caso, al vocabulario más general; 4) hasta 10 puntos por el uso del registro adecuado; 5) hasta 5 puntos por demostrar conocimiento de las fórmulas de traducción jurada. De este modo, la puntuación máxima que se puede obtener es de 200 puntos, siendo necesario haber obtenido 150 para poder continuar con las siguientes pruebas.

Las pruebas de traducción a la vista e interpretación se llevan a cabo no antes de siete días tras la realización de las traducciones que acabamos de mencionar. La prueba de interpretación consecutiva consiste en leer o desarrollar un discurso con pausas que el candidato ha de interpretar del polaco a la lengua B. Se leen o desarrollan dos discursos, uno de los cuales debe ser de ámbito jurídico.

La prueba de traducción a la vista se realiza de la lengua B al polaco y también son dos textos, uno de los cuales debe ser de ámbito jurídico. En este caso, en el momento de la prueba se le entrega al candidato el material que debe traducir.

La evaluación que realiza el Comité es muy similar a la de los ejercicios de la parte escrita, es decir: 1) hasta 10 puntos cuando se haya trasladado el contenido en la lengua meta; 2) hasta 15 puntos por el uso de fraseología y de terminología especializada en la lengua meta; 3) hasta 10 puntos por la corrección gramatical,

ortográfica y léxica referida, en este último caso, al vocabulario más general; 4) hasta 10 puntos por el uso del registro adecuado; 5) hasta 5 puntos por la fonética, dicción y fluidez. La puntuación máxima volverá a ser de 200 puntos, debiéndose conseguir 150 para que la prueba se considere satisfactoria.

De modo sintético, aportamos una tabla con las pruebas que se realizan en cada país:

Tabla 1. Pruebas para acreditarse como traductor jurado en España y Polonia.

Polonia	España
Dependiente del Ministerio de Justicia	Dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores
1) Prueba de traducción del polaco a la lengua meta. Dos textos. Uno de ellos jurídico. 2) Prueba de traducción de la lengua meta al polaco. Dos textos. Uno de ellos jurídico. 3) Prueba de traducción a vista 4) Prueba de interpretación consecutiva	1) Prueba tipo test de gramática y de terminología jurídica y económica 2) Prueba de traducción: a) general (literaria, periodística o ensayística) al español y sin diccionario; b) general (literaria, periodística o ensayística) a la LM y sin diccionario; c) jurídica o económica al español con material lexicográfico en papel. 3) Prueba de interpretación consecutiva

1.2. El reglamento (ue) 2016/1191

En el año 2017 se publicó el Reglamento (UE) 2016/1191 por el que se facilita la libre circulación de los ciudadanos, simplificando los requisitos de presentación de determinados documentos públicos en la Unión Europea. Se trata de una normativa que entró en vigor el 16 de febrero de 2019 en los países miembros. Con este reglamento, se quería reducir los trámites para obtener un documento del Registro Civil relacionados con estos ámbitos:

- el nacimiento;
- la defunción;
- el nombre;
- el matrimonio, incluidos la capacidad para contraer matrimonio y el estado civil;
- el divorcio, la separación judicial y la anulación del matrimonio;
- la unión de hecho registrada, incluidas la capacidad para inscribirse como miembro de una unión de hecho y la condición de miembro de una unión de hecho registrada;
- la cancelación del registro de una unión de hecho, la separación judicial o la anulación de una unión de hecho registrada;

- la filiación, incluida la adopción;
- el domicilio o la residencia;
- la nacionalidad;
- la ausencia de antecedentes penales;
- el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales y las elecciones al Parlamento Europeo.

El apartado del Reglamento sobre el que queremos llamar la atención es el que recoge información específica sobre las traducciones:

El país de la UE donde se presente el documento público no puede exigir una traducción si dicho documento público está en una de las lenguas oficiales del país de la UE o en una lengua no oficial que el país de la UE pueda aceptar.

Además, no puede exigirse una traducción si el documento público va acompañado de un impreso estándar multilingüe. Esto es posible siempre que la autoridad a la que se presente el documento público considere que la información incluida en el impreso es suficiente para tramitar el documento.

Estos impresos multilingües¹ están directamente relacionados con gran parte de los asuntos mencionados al inicio de este apartado:

- el nacimiento;
- el hecho de que una persona está viva;
- la defunción;
- el matrimonio, incluidos la capacidad para contraer matrimonio y el estado civil;
- la unión de hecho registrada, incluidas la capacidad para inscribirse como miembro de una unión de hecho y la condición de miembro de una unión de hecho registrada;
- el domicilio o la residencia;
- la ausencia de antecedentes penales.

Por consiguiente, en los casos que así se requiera, se podrá solicitar al Registro Civil uno de estos documentos ya previamente traducido y, por tanto, no será necesario que un ciudadano de España solicite, por ejemplo, la traducción jurada al polaco de un certificado de nacimiento.

2. La traducción jurídica y la competencia traductora

Un aspecto que todavía no hemos mencionado, pero que es conocido por todos, es el hecho de que en traducción jurídica no estamos trasladando palabras

¹ Una muestra de cómo se estructuran y traducen estos impresos multilingües lo encontramos en el portal de E-Justice: https://e-justice.europa.eu/35981/ES/public_documents_forms. [Consulta: 31/01/2022]

sino conceptos ligados a sistemas jurídicos. Estos pueden haber nacido de una misma base legislativa, como el Derecho Romano, pero la realidad de cada país modifica su contenido y forma de aplicación. Esto sucede con España y Polonia. Sin embargo, ambos países también se ven afectados por el Derecho Comunitario de la Unión Europea por ser países miembros.

Esto implica que el lenguaje jurídico interno de los respectivos países miembros interactúa con el lenguaje jurídico de la Unión Europea y en ocasiones, no se entienden los matices que diferencian el uno del otro. No podemos olvidar que el lenguaje jurídico de la Unión Europea pretende otorgar a sus documentos un lenguaje neutral para no contravenir conceptos jurídicos de orden interno. No obstante, determinadas combinaciones lingüísticas, como son la del polaco y el español, no cuentan con suficientes recursos lexicográficos que sirvan de auxilio a la hora de realizar una traducción. Por ello, una herramienta que emplean los estudiantes es la base de datos IATE (siglas de *Interactive Terminology for Europe*), creada a raíz de los documentos, de toda índole, que traduce el cuerpo de traductores de las instituciones europeas. Sin embargo, el hecho de que esta terminología esté ligada a la jurisdicción de la Unión Europea puede llevar a elegir conceptos con un significado ligeramente diverso con respecto a la connotación que ese mismo término tiene en el lenguaje jurídico interno.

Por consiguiente, se torna imprescindible el ejercicio de documentación para conocer con detalle el tipo de documento con el que estamos trabajando, qué terminología podemos emplear a través de textos comparables o cómo se han traducido algunos conceptos a través de textos paralelos. Igualmente, documentarse sobre nuestro texto nos ayudará a la hora de entender las distintas realidades concernientes a las lenguas pluricéntricas como es el español. Debemos tener presente que gran parte del material lexicográfico que se emplea tiende a utilizar el español europeo como modelo. Sin embargo, en cada país hispanohablante hay una realidad divergente, o compartida, pero en muchos casos expresada con otros términos. Conocer la terminología del país en el que se entregará nuestra traducción o haber adquirido las competencias necesarias para encontrarla, es algo que todo futuro traductor, en este caso jurídico, debería saber.

Recordemos que un traductor no debe solamente contar con la competencia lingüística. Necesita una serie de competencias combinadas para realizar su labor del mejor modo que le sea posible. A este respecto, el grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona lleva años haciendo un trabajo encomiable para vislumbrar qué estrategias necesita adquirir un traductor. La última revisión que nos consta es la de 2003:

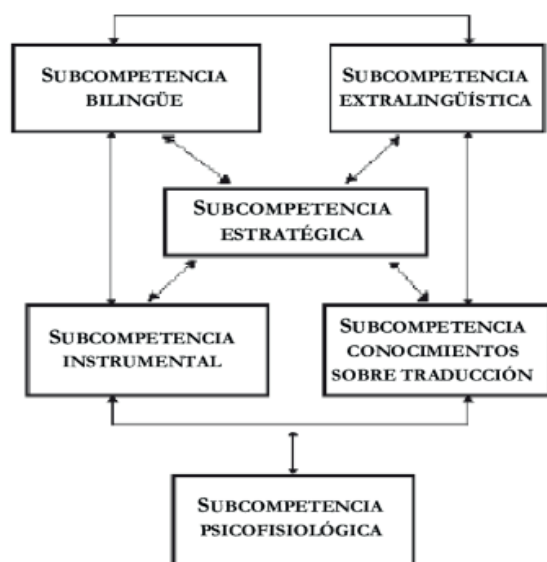


Figura 1. Competencia traductora del grupo PACTE (2003) (cit. en Hurtado Albir, 2021 [2001], p. 397).

De acuerdo con el esquema, un futuro traductor debería conocer ambas lenguas de trabajo desde el punto de vista pragmático, sociolingüístico y textual, así como el código lingüístico (*subcompetencia bilingüe*). También debería tener conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos (*subcompetencia extralingüística*). Igualmente debe conocer su profesión: procesos, métodos, problemas, procedimientos, pero sin obviar el aspecto profesional de la traducción: mercado laboral, encargos (*subcompetencia de conocimientos sobre la traducción*). En un mundo completamente tecnológico no puede faltar el conocimiento de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), de las herramientas TAO (traducción asistida por ordenador), de las herramientas IAO (interpretación asistida por ordenador) o de la práctica de la documentación (*subcompetencia instrumental*). Todas estas subcompetencias se interrelacionan a través de la *subcompetencia estratégica*, pues ayuda a que el proceso de la traducción sea más eficaz. Por último, pero no por ello menos importante, la *subcompetencia psicofisiológica* la cual está conformada por componentes cognitivos, aspectos actitudinales y habilidades (Hurtado Albir, 2021 [2001], p. 396).

Estas subcompetencias son igual de imprescindibles para la traducción jurídica. Entre otros motivos, porque un error en la traducción puede derivar en problemas legales muy graves.

3. La traducción jurídica y los textos híbridos

Se ha intentado en varias ocasiones establecer qué documentos pueden englobarse dentro del ámbito jurídico. La realidad es que establecer dicha clasificación es una tarea ardua, ya que nuestro día a día está intrínsecamente ligado a la ley. Todo lo que hacemos puede llegar a tener valor legal. Por tanto, no es de extrañar que muchos de los documentos que tengamos que traducir pasen a denominarse *textos híbridos*. Una clasificación sobre estos documentos nos la presenta Vázquez y del Árbol (2021, p. 24):

Géneros jurídico-periodísticos (comentarios periodísticos de jurisprudencia, anuncios del BOE y otros Boletines Oficiales, *Newspapers Law Reports*): Badger (2003).

Géneros jurídico-administrativos (certificados académicos personales, expedientes académicos, resguardos de pago de tasas, títulos de grado, títulos de máster, títulos de doctorado): Mayoral (1991); Monzó (2003); Way (2005); Vázquez y del Árbol (2007).

Géneros jurídico-doctrinales (leyes, normativas, reglamentos): Chesterman (1993); Toury (1995); Hermans (1996).

Géneros jurídico-económicos (contratos, medios de pago internacionales, poderes notariales para cuestiones económicas): Acuyo (2003); Ferrán (2004); Orts (2006); Vázquez y del Árbol (2009).

Géneros jurídico-bancarios (circulars bancarias, recibos varios, cartas de pago, cancelaciones de hipotecas): Blanco (1995); Ferrán (2004).

Géneros jurídico-policiales (certificado de antecedentes penales, denuncias, notas de condena): Vázquez y del Árbol (2015); Vázquez y del Árbol (2016).

Géneros jurídico-técnicos (marcas, patentes, garantías de electrodomésticos): Bazerman, (1992); Engberg y Arinas (2011).

Géneros jurídico-científicos (certificados de defunción, informes de autopsias, declaración de voluntades anticipadas); Martínez López (2009), Gallardo (2012), Vázquez y del Árbol (2014; 2017).

Tomando en consideración esta taxonomía, nos preguntamos: ¿hay textos exclusivamente jurídicos? Porque si nos fijamos detalladamente en los tipos de documentos mencionados por Vázquez y del Árbol (2021), estos engloban gran parte de los textos que se emplean, o deberían emplearse, en el aula de traducción jurídica. Además, también cabría mencionar si los textos que se utilizan se traducen solo hacia la lengua materna o si hay espacio para la traducción hacia la lengua extranjera.

4. La traducción jurídica y la interpretación judicial

Hasta este momento nos hemos centrado principalmente en el punto de vista de la traducción. Sin embargo, no es raro que el traductor jurídico también se ocupe de encargos de interpretación judicial. Mucho se ha dicho, y se podría se-

guir diciendo, de la Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos judiciales. Con esta Directiva, se pretendía garantizar el servicio de traducción e interpretación para cualquier persona (imputado, testigos, etc.) que se viese involucrado en un juicio y no conociese o hablase con dificultad la lengua vehicular que se emplease en dicho juicio. Además, se quería garantizar que este servicio fuese realizado por un profesional, pues en numerosas ocasiones, las personas contratadas como intérpretes no tenían una formación mínima en este campo.

En relación con esta formación, queremos poner el foco en el hecho de que los estudios de Traducción pueden recoger asignaturas de técnicas de interpretación o de interpretación consecutiva y simultánea. No obstante, los distintos componentes que encuadran la interpretación judicial hacen necesaria una preparación que no esté centrada solo en este aspecto, dado que pueden tener que ejercer su labor en comisaría o juicios. Pueden tener que combinar la interpretación consecutiva con la traducción a la vista. Van a interpretar en ámbitos que van desde delitos leves hasta delitos graves como homicidios, malos tratos, agresiones sexuales, etc. Incluso, ya no hablamos de la necesidad de la formación dentro del aula de los estudios de Traducción, sino de estudios de posgrado que complementen esta formación o bien, que proporcionen herramientas a personas que pudieran tener que ejercerla. Recordemos que hay combinaciones lingüísticas que difícilmente se van a ofrecer en estudios universitarios.

Además, la interpretación es una actividad que hasta hace poco se realizaba, principalmente, de manera presencial. Ahora esta labor puede ejercerse de manera remota y por ello, la Universidad de Bolonia (Italia) ya planteó, hace unos años, esta formación con el proyecto SHIFT (<https://www.shiftinorality.eu/es/proyecto>) al que han seguido otros como el proyecto *Interpreting Virtual Reality* de la Universidad de Surrey (Reino Unido) y en el que participa la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan (Polonia) o el proyecto *The Impact of Remote Interpreting Settings on Interpreter Experience and Performance* que empezó recientemente la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan en colaboración con la Universidad de Bolonia.

Conclusiones

Con este recorrido centrado en distintos aspectos que se relacionan con la traducción jurídica, hemos querido poner de manifiesto algunas cuestiones que sirvan para mejorar o perfeccionar la presentación de la asignatura de traducción jurídica en el aula.

Evidentemente es imposible tratar todas las variantes lingüísticas de un idioma como el español. Sin embargo, una reflexión que quisiéramos hacer a este respecto es si se trabaja algún texto planteándolo como encargo de traducción para un país hispanohablante que no sea España, teniendo en consideración las relaciones internacionales de los distintos países. Asimismo, ¿son conscientes los estudiantes de traducción de cómo documentarse? No solo para localizar recursos que les ayuden a comprender las variantes de una lengua pluricéntrica, sino, en general, para encontrar recursos fiables que les permitan enfrentarse a cualquier encargo de traducción. ¿Ponemos demasiado énfasis en la lengua y no destacamos tanto los elementos que interactúan con ella, es decir, las subcompetencias de las que habla el grupo PACTE? Tengamos en cuenta que estamos ante una generación con demasiado flujo de información que, en ocasiones, les resulta complicado de gestionar.

Centrándonos ahora en la elección de textos, ¿analizamos solo los textos doctrinales por contener todas las características morfosintácticas y léxico-semánticas del lenguaje jurídico o los textos híbridos, por ejemplo, jurídico-médicos, tienen también cabida en el aula? Si nuestro día a día tiene valor legal, eso implica que cualquier documento puede contener dicho valor, ya sea de manera expresa como implícita, lo que nos lleva a otra reflexión: ¿consideramos las pautas que debe seguir una traducción jurada? Recordemos que la traducción jurada es una formalidad, pero el contenido puede ser jurídico, médico, técnico o incluso general, dado que lo que se quiere obtener con una traducción jurada es la garantía, con valor legal, de que lo que se ha traducido en la lengua meta recoge la misma información que el texto en la lengua de origen.

Asimismo, y debido a las distintas normas que la Unión Europea ha querido implementar en los países miembros en la última década, ¿hay espacio para la interpretación judicial en el aula de traducción jurídica? ¿Se plantea como asignatura separada? ¿Se les forma en interpretación, independientemente del ámbito, en los estudios o especialidad de Traducción? ¿Qué papel juega la traducción a la vista como herramienta práctica? Como hemos indicado anteriormente, no es de extrañar que el traductor jurídico pueda tener que ocuparse de una interpretación judicial y viceversa.

Nuestra última reflexión se centra en la práctica de la traducción directa o inversa. Siempre se ha dicho, y muchos estudios lo subrayan, que lo ideal es que el traductor ejerza su profesión hacia su lengua materna y, por tanto, realice traducciones directas. La realidad en el ámbito jurídico es que pudiendo realizar tareas de traducción a la vista, interpretación o traducción jurada, nos vamos a mover constantemente entre la traducción directa e inversa. ¿Le damos la misma importancia en el aula de traducción jurídica? ¿Nos centramos o damos más importancia a la directa, aunque el mercado laboral nos pida manejar ambas?

Todas estas reflexiones no pueden aplicarse, desde el punto de vista logístico, en una sola asignatura, ya que, como hemos mencionado al inicio de este artículo, la traducción jurídica se imparte como una o quizás dos asignaturas, por lo que podríamos estar hablando de unas 30 o 60 horas lectivas, las cuales no son suficientes. Por tanto, ¿cómo concebimos la traducción e interpretación jurídica y judicial en el aula? La traducción y la interpretación jurídica, judicial y jurada siguen siendo necesarias en cualquier combinación lingüística y su flujo de trabajo suele ser incesante. No obstante, el perfil del estudiante ha cambiado y el mercado laboral cambia continuamente, pero los docentes de traducción jurídica, ¿hemos cambiado?

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS

- Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales. Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 280 de 26 de octubre de 2010, pp. 1-7. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32010L0064>
- E-Justice. *Formularios de documentos públicos*. Recuperado de: https://e-justice.europa.eu/35981/ES/public_documents_forms
- Orden AEC/2125/2014, de 6 de noviembre, por la que se dictan normas sobre los exámenes para la obtención del título de Traductor-Intérprete Jurado. Boletín Oficial del Estado, núm. 277, de 15 de noviembre de 2014, pp. 93877-93884. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-11801
- Reglamento (UE) 2016/1191 por el que se facilita la libre circulación de los ciudadanos simplificando los requisitos de presentación de determinados documentos públicos en la Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 200 de 26 de julio de 2016, pp. 1-136. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/LSU/?uri=CELEX:32016R1191>
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości opłaty egzaminacyjnej ponoszonej przez kandydata na tłumacza przysięgłego. Dziennik Ustaw, nr 15, poz. 128, pp. 1124-1126. Recuperado de: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2005015012901.pdf>
- Universidad Autónoma de Barcelona. *Plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado de: <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/plan-de-estudios-y-horarios/traduccion-e-interpretacion-1345467893054.html?param1=1228291018508>
- Universidad de Granada. *Plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado de: <https://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>
- Universidad de Salamanca. *Plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado de: <https://www.usal.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion>
- Universidad Jaime I. *Plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado de: <https://www.uji.es/estudis/oferta/base/graus/actual/traduccion/?urlRedirect=https://www.uji.es/estudis/oferta/base/graus/actual/traduccion/&url=/estudis/oferta/base/graus/actual/traduccion/>

Uniwersytet Gdański. *Plany studiów Instytutu Filologii Romańskiej*. Recuperado de: https://fil.ug.edu.pl/wydzial_filologiczny/instituty/institut_filologii_romanskiej/biezacy_rok_akademicki/plan_studiow

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. *Plan studiów: Przekładoznawstwo studia stacjonarne II stopnia 2020/2021*. Recuperado de: https://przeklad.filg.uj.edu.pl/documents/2205554/0/Przek%C5%82adownawstwo_plan+studi%C3%B3w_studia+stacjonarne+II+stopnia_2020_2021/ee891953-d2c-6-420a-a292-cf2a3a30c624

Uniwersytet Łódzki. *Program studiów I stopnia na kierunku filologia hiszpańska*. Recuperado de: <https://www.uni.lodz.pl/strefa-kandydata/oferta-studiow/i-stopnia/filologia-hiszpanska-z-jezykiem-angielskim-1>

Uniwersytet Wrocławski. *Program studiów I stopnia (licencjackich) na kierunku filologia hiszpańska*. Recuperado de: <http://ifr.uni.wroc.pl/pl/program-studiow>

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Hurtado Albir, A. (2021 [2001]). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

Vázquez y del Árbol, E. (2021). La traducción forense en los casos de hibridación temático-textual. En: E. Vázquez y del Árbol & M. J. Ariza Colmenarejo (eds.), *Aspectos forenses de la traducción e interpretación jurídica, judicial y jurada* (pp. 15-44). A Coruña: Colex.

Los textos reunidos en este volumen monográfico conforman una selecta panorámica de distintos temas que ocupan en la actualidad a los investigadores en lingüística, didáctica y traducción, dentro del ámbito de los estudios hispánicos. El volumen denota asimismo una interrelación sutil entre sus secciones y, en especial, de la lingüística con sus disciplinas aplicadas. Así, se dan cita en el volumen trabajos propios de la más típica tradición filológica que cultivan la perspectiva diacrónica en los estudios sobre las tipologías textuales y la organización del discurso desde la Edad Media a los Siglos de Oro, sobre el cambio semántico en determinados fraseologismos, o la mirada a la traducción al asturiano del *Lazarillo de Tormes*, en cualquier caso, con una fundamentación y metodología muy actuales. Igualmente son investigaciones ancladas sólidamente en la filología las dedicadas a la descripción del sistema de la lengua (trabajos sobre sintaxis), la dedicada a la comprensión de textos y habilidades lectoras básicas en lengua española, o el estudio de la traducción polaca de obras literarias españolas (aquí, novela infantil).

Antonio María López González (Uniwersytet Łódzki)

ISBN 978-83-232-4165-2 (PDF)
ISBN 978-83-232-4164-5 (Print)

