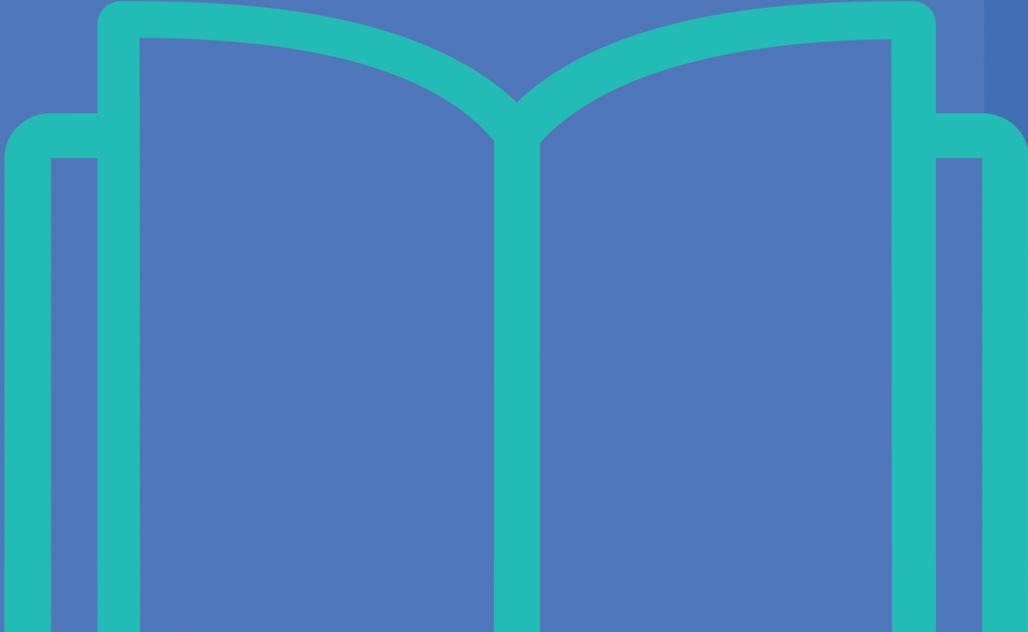


Lublin Studies in Modern Languages and Literature



VOL. 44
No 3 (2020)

FACULTY OF HUMANITIES
MARIA CURIE-SKŁODOWSKA UNIVERSITY

Lublin Studies in Modern Languages and Literature

Las múltiples facetas de la lingüística actual
en los estudios hispánicos

The different sides of contemporary linguistics
in Hispanic studies

Guest editor:
Beata Brzozowska-Zburzyńska

UMCS
44(3) 2020
<http://journals.umcs.pl/lsmll>

e-ISSN: 2450-4580

Publisher

Maria Curie-Skłodowska University Press
MCSU Library building, 3rd floor
ul. Idziego Radziszewskiego 11, 20-031 Lublin, Poland
phone: +48 81 537 53 04
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl
<https://wydawnictwo.umcs.eu>

Editorial Board

Editor-in-Chief

Jolanta Knieja, Maria Curie-Skłodowska University, Poland

Deputy Editors-in-Chief

Jarosław Krajka, Maria Curie-Skłodowska University, Poland

Anna Maziarczyk, Maria Curie-Skłodowska University, Poland

Statistical Editor

Tomasz Krajka, Lublin University of Technology, Poland

International Advisory Board

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Hungary
Monika Adamczyk-Garbowska, Maria Curie-Skłodowska University, Poland
Ruba Fahmi Bataineh, Yarmouk University, Jordan
Alejandro Curado, University of Extremadura, Spain
Saadiyah Darus, National University of Malaysia, Malaysia
Janusz Golec, Maria Curie-Skłodowska University, Poland
Margot Heinemann, Leipzig University, Germany
Christophe Ippolito, Georgia Institute of Technology, United States of America
Vita Kalnberzina, University of Riga, Latvia
Henryk Kardela, Maria Curie-Skłodowska University, Poland
Ferit Kilickaya, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Laure Lévêque, University of Toulon, France
Heinz-Helmut Lüger, University of Koblenz-Landau, Germany
Peter Snyder, University of Upper Alsace, France
Alain Vuillemin, Artois University, France

▪ Indexing



Peer Review Process

1. Each article is reviewed by two independent reviewers not affiliated to the place of work of the author of the article or the publisher.
2. For publications in foreign languages, at least one reviewer's affiliation should be in a different country than the country of the author of the article.
3. Author/s of articles and reviewers do not know each other's identity (double-blind review process).
4. Review is in the written form and contains a clear judgment on whether the article is to be published or rejected.
5. Criteria for qualifying or rejecting publications and the reviewing form are published on the journal's website.
6. Identity of reviewers of particular articles or issues are not revealed, the list of collaborating reviewers is published once a year on the journal's website.
7. To make sure that journal publications meet highest editorial standards and to maintain quality of published research, the journal implements procedures preventing ghostwriting and guest authorship. For articles with multiple authorship, each author's contribution needs to be clearly defined, indicating the contributor of the idea, assumptions, methodology, data, etc., used while preparing the publication. The author submitting the manuscript is solely responsible for that. Any cases of academic dishonesty will be documented and transferred to the institution of the submitting author.

Online Submissions - <https://journals.umcs.pl/lsmll>

Registration and login are required to submit items online and to check the status of current submissions.

**Las múltiples facetas de la lingüística actual
en los estudios hispánicos**
**The different sides of contemporary linguistics
in Hispanic studies**

Índice / Table of Contents

Introducción	1
<i>Beata Brzozowska-Zburzyńska</i>	
Cuestiones de identidad en sociopragmática	5
<i>Marek Baran</i>	
Las figuras retóricas en el lenguaje de prensa: Información, desinformación y manipulación.	19
<i>Ahmad Bassam Yassen</i>	
Polémicas sobre la corrección idiomática en las páginas del primer diccionario de mexicanismos	33
<i>Ivo Buzek</i>	
Algunas observaciones sobre las colocaciones en el lenguaje jurídico español	45
<i>Verónica Del Valle Cacula</i>	
Anteposiciones de tópico no referenciales.	57
<i>Javier Fernández-Sánchez</i>	
The Treatment of ‘subjunctive mood’ in the Description of Grammatical Systems of Spanish and Hungarian: A Comparative Study	73
<i>Marcin Grygiel</i>	
Investigación longitudinal de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en la UMCS de Lublin	87
<i>Paulina Nowakowska</i>	
Disponibilidad léxica del centro de interés de la <i>ropa</i> de inmigrantes mexicanos en Granada, España.	101
<i>Daniela Podhajská</i>	
Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas.	117
<i>Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez</i>	

La investigación científica del español sudamericano: consideraciones sobre la selección de criterios..... 131
Joanna Wilk-Racięska

Varia

Grammar vs. lexicographic practice – a few remarks on what English dictionaries do not say about countable and uncountable nouns (though they should)..... 141
Grzegorz Drożdż

Student Evaluation of Flipgrid at a Japanese University: Embarrassment and Connection..... 151
Andrew Innes

Beata Brzozowska-Zburzyńska, Maria Curie-Skłodowska University, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.1-4

Introducción

Introduction

En el presente número de la revista *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* hemos reunido trabajos que tratan diversos temas de la lingüística teórica y aplicada, relacionados directa o indirectamente con la lengua española. En el título de este volumen subrayamos el hecho de que los estudios lingüísticos contemporáneos tienen un carácter heterogéneo y, muchas veces, se cruzan con otras disciplinas ofreciendo reflexiones que sobrepasan los límites de la lingüística sincrónica e interna.

Los autores de los artículos son, en su mayoría, especialistas en los estudios hispánicos y provienen de distintos países. La heteroneidad de los temas tratados, no nos permite regrupar los artículos desde el punto de vista temático, por eso, optamos por el orden alfabético de los apellidos de sus autores.

En el primer artículo, que es obra de Marek Baran de la Universidad de Łódź, el autor propone un acercamiento metodológico al tema de la identidad y variación en sociopragmática. Se trata de dibujar un modelo operativo para estudiar los intercambios lingüísticos teniendo en cuenta las preferencias comunicativas de los hablantes con características socio-culturales predeterminadas.

El segundo artículo se inscribe en el marco del llamado *Análisis Crítico del Discurso* que es una subdisciplina lingüística, que se está desarrollando con cada vez más interés entre los investigadores, cuyo objeto de estudio son textos periodísticos motivados política o socialmente. El autor de este texto, Ahmad Bassam Yassen, presenta brevemente los resultados de una investigación desarrollada de una manera más profunda y extensa en su tesis doctoral publicada por la Universidad de Granada.

El siguiente trabajo, escrito por Ivo Buzek de la Universidad Masaryk de Brno, aporta datos importantes e interesantes sobre el primer diccionario de mexicanismos cuyo autor fue un exiliado cubano. Este último dato ha influido considerablemente en la corrección idiomática de los elementos lingüísticos recogidos en el lexicón

Beata Brzozowska-Zburzyńska, Katedra Hispanistyki, Instytut Neofilologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, beata.brzozowska-zburzynska@poczta.umcs.lublin.pl, <https://orcid.org/0000-0002-0372-2223>

analizado. El autor del artículo presenta, no solamente los elementos dudosos, sino también da cuenta de algunas cuestiones de tipo normativo, características de la variedad latinoamericana del español y también de la discusión que ha surgido como resultado de la publicación de este diccionario.

Verónica Del Valle Cacela es especialista en traductología y lenguajes específicos (doctorada por las Universidades de Málaga y Bolonia) por lo que su texto trata un tema relacionado con el lenguaje jurídico. La autora se ocupa de las colocaciones, de sus definiciones y clasificaciones, que se suelen emplear en el ámbito de la lingüística aplicada, para dar cuenta de las herramientas analíticas que sirven para el análisis de los textos y pueden aplicarse en otras subdisciplinas y campos de estudio.

El tema de la siguiente exposición está relacionado con el reconocimiento de diferentes tipos de construcciones que se pueden observar en español, en las que un elemento perteneciente al sintagma verbal, no ocupa una posición canónica sino la *de periferia izquierda de la oración*. Javier Fernández-Sánchez analiza las construcciones que parecen no pertenecer a ninguno de los tipos reconocidos de tales expresiones para concluir que son casos de dislocación.

Marcin Grygiel, de la Universidad de Rzeszów, se dedica al estudio de varias lenguas y, por eso, propuso un tema sobre gramática desde una perspectiva contrastiva. Estudia el modo subjuntivo en español y su correspondiente en la lengua húngara, proponiendo una tipología de las funciones semánticas considerando la perspectiva de ambas lenguas. El objetivo de este trabajo es tanto descriptivo como práctico ya que puede ser útil para la enseñanza del español y sobre todo del húngaro donde el tema parece ser mucho más complejo.

En el artículo de Paulina Nowakowska la autora presenta algunos aspectos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera en el grado de Filología Hispánica de la Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin. Se enfoca especialmente en el tema de la motivación y los cambios que se producen en las actitudes de los estudiantes según el nivel de estudios adquiridos. Los resultados de este estudio permiten observar que diferentes tipos de motivaciones se desarrollan de distinto modo en los alumnos del último curso de la carrera lo que puede ser un indicador muy importante para los profesores a la hora de organizar las actividades y materiales didácticos.

Daniela Podhajska de la Universidad de Granada y Universidad de Olomouc realizó un estudio sobre la disponibilidad léxica de los hablantes mexicanos que viven en España y, más precisamente, en Granada. Se trata de ver los mecanismos que permiten la adaptación léxica de los hablantes de una variedad lingüística del español procedentes de un país americano en el contexto andaluz.

El siguiente artículo es el resultado de una reflexión conjunta de tres autores españoles quienes se preguntan sobre el estatus de la gramática en las clases de español como lengua extranjera. Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez efectúan un recorrido epistemológico por

los principales enfoques didácticos que se suelen emplear en las aulas para luego buscar propuestas y soluciones que permitan recuperar el lugar adecuado del componente gramatical en la enseñanza del español.

El último artículo propuesto por Joanna Wilk-Racięska de la Universidad de Katowice tiene como objetivo demostrar que en el estudio del español sudamericano se deben considerar algunas características específicas de las visiones del mundo de las lenguas autóctonas del continente ya que estas influyen en los cambios morfosintácticos y lexicales del español y la manera de expresar algunos conceptos básicos como el de aspecto o la dinamicidad.

In this issue of *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* we have compiled papers that deal with various issues in theoretical and applied linguistics, directly or indirectly related to the Spanish language. In the title of this volume we highlight the fact that contemporary linguistic studies have a heterogeneous character and often intersect with other disciplines offering reflections that go beyond the limits of synchronous and internal linguistics.

The authors of the articles are mostly specialists in Hispanic studies and come from different countries. The heterogeneous nature of the topics covered does not allow us to arrange the articles in a thematic groups, which is why we have chosen the alphabetical order of the authors' surnames.

In the first paper, which is the work of Marek Baran from the University of Lodz, the author proposes a methodological approach to the issue of identity and variation in sociopragmatics. The aim is to draw up an operational model for studying linguistic exchanges taking into account the communicative preferences of speakers with predetermined socio-cultural characteristics.

The second article is part of *Critical Discourse Analysis*, a linguistic sub-discipline that is attracting increasing interest among researchers who examine politically or socially motivated journalistic texts. The author of this text, Ahmad Bassam Yassen, briefly presents the results of his research outlined in a more extensive way in his doctoral thesis published by the University of Granada.

The subsequent article, written by Ivo Buzek from Masaryk University in Brno, provides important and interesting data on the first dictionary of Mexicanisms, whose author was a Cuban exile. This last fact has considerably influenced the normative status of the linguistic elements included in the analyzed lexicon. The author of the article presents not only the doubtful elements, but also gives an account of some normative issues, characteristic of the Latin American variety of Spanish and also of the discussion that has arisen as a result of the publication of this dictionary.

Verónica Del Valle Cacula is a specialist in translation and specialised languages (PhD from the Universities of Malaga and Bologna) so her text deals with a subject related to legal language. The author deals with collocations, their definitions and

classifications, which are usually used in the field of applied linguistics, to give an account of the analytical tools that are used for the analysis of texts and can be applied in other sub-disciplines and fields of study.

The subsequent paper is thematically related to a type of constructions that can be observed in Spanish, in which an element belonging to the verbal syntagma does not occupy a canonical position but that of the left *periphery of the sentence*. Javier Fernández-Sánchez analyzes the constructions that seem not to belong to any of the recognized types of such expressions to conclude that they are cases of dislocation.

Marcin Grygiel, from the University of Rzeszow, has dedicated himself to the study of several languages and therefore proposed a topic on grammar from a contrastive perspective. His paper examines the subjunctive mode in Spanish and its counterpart in the Hungarian language, proposing a typology of the semantic functions considering the perspective of both languages. The aim of this work is both descriptive and practical as it can be useful for teaching Spanish and especially Hungarian where the subject seems to be much more complex.

In the article by Paulina Nowakowska, the author presents some aspects related to the teaching of Spanish as a foreign language in the undergraduate programme in Spanish at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. It focuses especially on the issue of motivation and the changes that occur in students' attitudes according to the level of education they have acquired. She finds that different types of motivations are developed in different ways in students in the last year of the degree course, which can be a very important indicator for teachers when organizing activities and teaching materials.

Daniela Podhajská, from the University of Granada and the University of Olomouc conducted a study on the lexical resources of Mexican speakers living in Spain and, more precisely, in Granada. The aim is to identify the mechanisms that facilitate the lexical adaptation of speakers of a linguistic variety of Spanish coming from an American country in the Andalusian context.

The subsequent article is the result of a joint reflection of three Spanish authors who examine the status of grammar in courses of Spanish as a foreign language. Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez make an epistemological journey through the main didactic approaches that are usually used in the classrooms to then look for proposals and solutions that allow the restoration of the adequate place of the grammatical component in the Spanish teaching.

The last article, by Joanna Wilk-Racięska from the University of Katowice, aims to show that in the study of South American Spanish, some specific characteristics of the world views of the continent's native languages should be considered, since they influence the morphosyntactic and lexical changes of Spanish and the way some basic concepts such as appearance or dynamism are expressed.

Marek Baran, University of Gdansk, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.5-17

Cuestiones de identidad en sociopragmática

Questions of Identity in Sociopragmatics

RESUMEN

El presente estudio constituye un acercamiento a la cuestión de identidad y variación en sociopragmática. Nuestra principal ambición se traduce en el intento de determinar herramientas metodológico-interpretativas capaces de reflejar formas, mecanismos y usos lingüísticos que concordarían con el denominado *perfil comunicativo dominante*. Recurriendo a los fundamentos metodológicos de la etnografía de la comunicación y de la teoría de la cortesía verbal, sostenemos que distintas reglas, normas o rutinas conversacionales pueden interpretarse como una conjunción de hechos lingüísticos que obedecen a una coherencia profunda, haciendo, así, pensar en un *estilo interaccional preferido*. La delimitación de este último permite, por su parte, distinguir diferentes *ethnolectos*. En nuestro artículo señalamos distintos ejes analíticos a través de los que resulta posible reconstruir determinadas tendencias sociopragmáticas en las comunidades de habla estudiadas.

Palabras clave: sociopragmática, identidad, cortesía verbal

ABSTRACT

The present study provides an approach to the question of identity and variation in sociopragmatics. Our principal ambition is the attempt to determine methodological-interpretive tools capable to reflect forms, mechanisms and linguistic uses that would coincide with the so-called *dominant communication profile*. Drawing on the methodological foundations of communication ethnography and the politeness theory, we argue that different rules, norms, or conversational routines can be interpreted as a conjunction of linguistic facts that obey deep coherence, which can make us think about *preferred interactional style*. The delimitation of the latter allows, for its part, to distinguish different *ethnolects*. In our article we point out different analytical axes through which it is possible to rebuild certain sociopragmatic tendencies in the speech of studied communities.

Keywords: sociopragmatics, identity, politeness

1. Cuestión de identidad en lingüística y en sociopragmática

La cuestión de identidad en lingüística suele contemplarse desde ángulos muy diversos. En los últimos años, en el marco del debate sobre los signos de identidad de las colectividades humanas, se discute, entre otros, la “función identitaria”¹ o “identificadora” de las lenguas. Las diferentes interrogantes conciernen, entre

¹ Galicismo que, siguiendo a Bustos Tovar (2009, p. 13), consideramos adecuado para dar cuenta de lo significa “identidad colectiva”.

Marek Baran, Zakład Iberystyki, Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Gdański, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, marek.baran@ug.edu.pl, <http://orcid.org/0000-0001-7728-8733>



otros, a las causas por las que la lengua constituye un factor de identificación colectiva, así como a las manifestaciones de esa función. Los elementos de identificación colectiva se buscan, de igual modo, en las características de los tipos de discurso dominantes y, dentro de cada uno de ellos, en los rasgos discursivos y lingüísticos que los caracterizan (Bustos Tovar, 2009, p. 20). Son también los planteamientos referidos a los problemas de normalización lingüística los que aluden a cuestiones vinculadas con el papel que se atribuye a la lengua en el orden político, social y cultural. La identidad lingüística se manifiesta, en este caso, tanto en los rasgos de una lengua frente a las demás, como en lo que se podría denominar *interioridad* de una lengua en cuanto que ésta está constituida por un conjunto de variedades. Al reconocer la igualdad de distintas variedades lingüística en el plano intralingüístico, los investigadores observan las evidentes diferencias a nivel de las valoraciones sociales de las lenguas. La conciencia lingüística o, en otros términos, la percepción que tienen los hablantes de su propia variedad aparece así como otro problema ligado a la cuestión de identidad social y lingüística. Al mismo tiempo, la lengua en cuanto instrumento de identificación colectiva se interpreta como una peculiar serie de proyecciones sobre la realidad, lo cual remite a la dimensión cultural y antropológica de las variedades lingüísticas.

Sin menospreciar los enfoques que acabamos de esbozar, nos parece conveniente acercarse al problema de identidad y variación en sociopragmática. En nuestro acercamiento partimos de cuatro supuestos fundamentales:

- a nuestro modo de ver, distintos usos, normas o rutinas propias de las prácticas comunicativas de unas determinadas comunidades de habla podrían interpretarse como una conjunción de hechos lingüísticos que obedecen a una coherencia profunda, lo cual presupone la existencia de un estilo interaccional preferido (o el perfil comunicativo dominante). La delimitación de este último permitiría, por su parte, distinguir diferentes ethnolectos;
- la óptica sociopragmática, al constituir una remodelación ampliada de los enfoques de índole pragmática (que se ocupan básicamente del estudio de los recursos lingüísticos particulares que proporciona una lengua dada para transmitir los diferentes tipos de ilocuciones), debe analizar cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico. En este sentido, los análisis de tipo sociopragmático someten a estudio los mecanismos que regulan la interacción comunicativa, relacionándolos con los principios y valores más generales propios de la praxis sociocultural;
- los hablantes, al interactuar en los intercambios conversacionales, ponen continuamente en juego su imagen². Como trataremos de demostrar,

² No referimos, obviamente, al conocidísimo concepto propuesto por Goffman (1967).

el *face-work* (Brown & Levinson, 1987) que se lleva a cabo a lo largo de las interacciones no depende únicamente del amplio abanico de factores contextuales y situacionales, sino que se ve también fuertemente modelado por preferencias conversacionales de tipo colectivo. Por consiguiente, determinados posicionamientos de carácter interaccional trascienden la zona de lo puramente individual;

- las preferencias de índole sociopragmática, que constituyen fundamento de distintos ethnolectos, no deberían concebirse en términos de una (misma) lengua: el hecho de compartir la misma modalidad lingüística no conduce necesariamente a las mismas características de tipo sociopragmático³. En este sentido, en los análisis etnolingüísticos la noción de “comunidad de habla” se presenta como más acertada que la de lengua.

A continuación, trataremos de determinar herramientas metodológico-interpretativas capaces de reflejar formas, mecanismos y usos lingüísticos que concordarían con el denominado perfil comunicativo dominante. En nuestras reflexiones, recurriremos, entre otros, a los fundamentos metodológicos de la etnografía de la comunicación y de la teoría de la cortesía verbal.

2. Categorías (socio)pragmáticas como esquemas de acción comunicativa

El planteamiento por el que nos pronunciamos somete al análisis las categorías pragmáticas consideradas como esquemas de acción comunicativa directamente implicados en la configuración y la puesta en escena de las relaciones interpersonales. En este sentido, el *face-work* que se lleva a cabo a lo largo de las interacciones no depende únicamente del amplio abanico de factores contextuales y situacionales, sino que se ve también fuertemente modelado por preferencias conversacionales de tipo colectivo. De ese modo, las categorías pragmáticas, insertas siempre en un determinado marco sociocultural, sirven plenamente de expresión a la acción comunicativa. Los fundamentos del planteamiento de tales características pueden buscarse, entre otros, en los cross-cultural studies que ya en los años setenta delimitaban las así llamadas high and low cultures. Para Hall (1976), las culturas del Occidente europeo pertenecerían a las low cultures, optando por valores tales como independencia, individualismo, tolerancia al conflicto, expresividad, solidaridad (las high cultures, asociadas principalmente con el Oriente asiático, acentuarían los valores centrados en el grupo, tales como armonía, búsqueda de consenso, respeto de jerarquía...). En una propuesta más tardía, Hernández Sacristán (1999, 2003, pp. 39–44) se decantó, por su parte, por sistematizar determinados principios o valores que sirven de guiones para

³ Distintas modalidades del español pueden desembocar, por tanto, en diferentes estilos comunicativos que, aunque coincidentes en ciertos puntos, no se presentan como totalmente semejantes.

las conductas comunicativas en una serie de conceptos antagónicos: armonía vs competitividad, solidaridad vs. no interferencia, autenticidad vs ceremonialidad, afectividad vs. mostración pudorosa, exculpación (el principio que permite establecer un margen de incumplimiento, socialmente asumible, de lo que regulan las normas sociales) vs. relación fiduciaria (una sólida adhesión a las normas sociales entendidas como guiones preestablecidos de conducta social).

Es de suponer que distintas culturas no difieren sustancialmente en lo que se refiere al tipo de valores puestos en juego en la construcción social, sino más bien en lo que se refiere a las relaciones de prevalencia entre los mismos y a las posibles relaciones jerárquicas que entre los mismos se mantienen. Esta postura coincide con el enfoque de *jerarquías variables* (mencionado, entre otros, por Fant, 1989, pp. 249–250), según el cual es posible formular valores (o metas) para la interacción comunicativa que son de carácter universal, mientras que las divergencias entre distintas culturas se atribuirán principalmente a que las preferencias son distintas y que se han establecido según órdenes prioritarios.

La identidad de distintas comunidades de habla puede, por tanto, perfilarse también a través de determinados usos conversacionales⁴. Desde esta perspectiva, formas y mecanismos lingüísticos, que a menudo pertenecen a categorías gramaticales diferentes, empiezan a interpretarse básicamente por los valores interaccionales que presentan. La trayectoria metodológico-interpretativa por la que pasa la delimitación de distintos ethnolectos supone el reconocimiento de varias etapas de recolección y caracterización de datos. Así, inicialmente, suelen identificarse hechos lingüísticos y discursivos, aparentemente aislados, que parecen pertinentes desde el punto de vista sociocultural (pueden ser palabras clave [en el sentido que les otorga Wierzbicka, 1997], distintos tipos de actos de habla, formas de tratamiento, fórmulas ritualizadas, ...). El paso siguiente se encaminaría hacia la agrupación de los marcadores de naturaleza diversa, pero de significación sociocultural común (los llamados *networks of conspiracies*, Wierzbicka, 1991). La última etapa consistiría en la interpretación de los datos, todo aquello para definir los valores constitutivos de una cultura dada, los cuales se manifiestan tanto el estilo comunicativo dominante como en todo tipo de comportamientos sociales⁵.

⁴ Resultan sugerentes los propósitos de Charaudeau (2009), según quien los elementos portadores de “lo cultural” en una lengua no deberían buscarse en la morfología o las reglas de la sintaxis. Lo que realmente refleja esta dimensión se halla en “las maneras de hablar de cada comunidad, los modos de emplear las palabras, la manera de razonar, de narrar, de argumentar, para conversar, para explicar, para persuadir, para seducir” (pp. 61–62).

⁵ La trayectoria metodológico-interpretativa que acabamos de presentar corresponde a tres niveles que Kerbrat-Orecchioni (2005) propone para la delimitación de ethnolectos. Serían: el nivel “micro”, el nivel intermedio y el nivel “macro” (pp. 304–307).

3. En busca de los parámetros clasificatorios

Al reconocer la existencia de un amplio sistema de valores y preferencias colectivas que se van manifestando en la realidad de los intercambios verbales, deberíamos preguntarnos por la posibilidad de clasificación de las características fundamentales de unas determinadas comunidades de habla. Tal y como lo hemos apuntado en la parte anterior de nuestro estudio, la identidad estructurada en la interacción, aparte de ajustarse a los condicionamientos contextuales y situacionales, se (re)define de acuerdo con unas convenciones sociopragmáticas de índole más global, las cuales favorecen o bloquean, según comunidades de habla, la actualización de determinadas imágenes sociales. El análisis de las convenciones a las que nos referimos puede llevarse a cabo tomando en cuenta determinados indicios de índole lingüística y extralingüística, lo cual, por su parte, hace posible la reconstrucción del estilo comunicativo-interaccional dominante en las comunidades de habla estudiadas. Como propone Kerbrat-Orecchioni (1994, 2005), dicha reconstrucción puede realizarse acercándose a los niveles analítico-interpretativos siguientes: 1) la verbosidad; 2) las relaciones interpersonales; 3) la concepción de la cortesía verbal; 4) la concepción del individuo; 5) el grado de ritualización; 6) la emotividad.

A continuación, vamos a ofrecer una breve caracterización de cada uno de los niveles mencionados.

3.1. La verbosidad

Sería el primero de los elementos constitutivos de la identidad concebida en términos sociopragmáticos, el cual acentúa la importancia, tanto cuantitativa como cualitativa, atribuida al uso mismo de la palabra. En el caso de los análisis etnolingüísticos, se trata, entre otros, de comprobar en qué medida una comunidad en cuestión cuida la llamada *parole fática* (marcando su preferencia por la solicitud y el mantenimiento del contacto) o qué juicios valorativos genera no solamente sobre la cantidad de *parole* producida, sino también sobre su calidad (lo que los franceses suelen llamar *le beau parler*). Como observa Haverkate (1994, pp. 61–62), la categoría normativa que rige los intercambios de carácter fático en las comunidades del Occidente parece traducirse en la realización de la máxima definida en términos positivos como *Sigue hablando* (en términos negativos la misma máxima se formularía como *Evita el silencio*). El silencio, que tratamos de evitar o de romper, parece percibirse como una amenaza potencial para la relación social entre los interlocutores. El alcance de esta supuesta amenaza no se presenta, sin embargo, como universal: Tannen y Saville-Troike (1985) mencionan ejemplos de culturas – como la de los indios atabascos de Canadá – que muestran una tolerancia relativamente grande a intercalar pausas y períodos de silencio en las conversaciones cotidianas. En un lado totalmente opuesto se situarían los habitantes de Antigua (Antillas

británicas), una comunidad que practica y valoriza el llamado “making noise” (*hablar por hablar*) (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 67)⁶.

3.2. La concepción de la relación interpersonal

Otro principio diferenciador que opone los comportamientos comunicativos de distintas comunidades de habla remite a la manera de concebir y expresar la relación interpersonal. Dicha relación se concibe en tres dimensiones complementarias que son:

- 1) la *relación horizontal* (vinculada con el factor de distancia, D);
- 2) la *relación vertical* (vinculada con el factor de poder, P);
- 3) el *eje de consenso*, contrapuesto al *conflicto*.

Al considerar el primero de los elementos mencionados, suele distinguirse entre las sociedades dotadas de un ethos de proximidad y las que comparten un ethos de distancia. Los elementos que marcan la proximidad o la distancia y que cuentan a la hora de delimitar un determinado ethos pueden ser de naturaleza tanto verbal como paraverbal y no verbal. Kerbrat-Orecchioni (1994, pp. 72–73) aboga por observar, en este caso, el tipo de normas proxémicas junto con las formas de tratamiento que parecen muy llamativas para la definición de la relación horizontal⁷.

La relación vertical está en la base de la distinción entre las sociedades dotadas de un ethos jerárquico y las que se distinguen por un ethos igualitario. Las primeras comparten el rasgo que consiste en enfatizar la expresión de desigualdades de estatus⁸ quedando en oposición a todas aquellas sociedades en las que la variable P juega un papel relativamente discreto. En el caso de las sociedades de ethos igualitario existen, por supuesto, relaciones de autoridad o jerarquía pero en el marco de los comportamientos comunicativos no son valores primordiales, siendo la igualdad una especie de patrón interaccional privilegiado (recordemos que, en este momento, no nos estamos refiriendo a las estructuras sociales sino a las normas de índole comunicativa que presuponen ciertos comportamientos dominantes). La progresiva expansión de la zona T (trato de tú) en las sociedades del Occidente europeo, la simetría generalizada en las fórmulas de saludo y de despedida o la toma de turnos de carácter disruptivo-cooperativo serían marcas del ethos igualitario.

⁶ Para más detalle sobre esta cuestión cf. Baran (2015), Haverkate (2004) o Briz (2010) (este último autor propone hablar de una oposición gradual entre culturas de acercamiento y culturas de distanciamiento).

⁷ Consideren, entre otros, diferentes tipos de apelativos, entre ellos, las formas diminutivas.

⁸ Aquello, entre otros, a través del uso de un amplio sistema de formas honoríficas o fórmulas de deferencia y respeto. Los estudios de corte intercultural insisten de modo casi unánime en el carácter marcadamente vertical de la relación interpersonal que prevalece en las sociedades asiáticas tales como la japonesa o la coreana.

La última de las dimensiones a través de las que es posible indagar en la naturaleza de la relación interpersonal que predomina en una comunidad dada se fundamenta en dos valores contrapuestos que son el *consenso* y el *conflicto* (la pareja de modalidades etológicas se define, así, como: comunidades de ethos consensual vs. comunidades de ethos confrontacional). Parece obvio que un desarrollo exitoso de una interacción no es posible sin cierto acuerdo entre los interlocutores. Las exigencias respecto a este parámetro varían, no obstante, de una sociedad a otra de modo que resulta necesario distinguir entre aquellas comunidades de habla que se caracterizan por una búsqueda casi permanente del consenso y las comunidades dotadas de un ethos más permeable al conflicto. Las primeras evitan sistemáticamente los enfrentamientos por medio de distintas estrategias, entre ellas diversas formas de expresión indirecta, mientras que las segundas se muestran mucho más tolerantes al conflicto, considerado a menudo como señal de involuación en la conversación.

3.3. La concepción de la cortesía verbal

Las dos modalidades fundamentales de cortesía distinguidas en base al modelo de Brown y Levinson (1987) no tienen por qué manifestarse de modo absolutamente equilibrado en distintas comunidades de habla, de ahí que pueda distinguirse entre las sociedades en las que predomina la cortesía positiva y las que marcan su preferencia por la cortesía negativa. El predominio de la cortesía positiva puede traducirse, entre otros, en unas incursiones sistemáticas en el territorio ajeno que equivalen, por ejemplo, a distintas manifestaciones de empatía e interés por parte del hablante (preguntas, cumplidos, ofrecimientos, invitaciones, sugerencias, exclamaciones, etc.). La valorización de la cortesía negativa, que caracterizaría a la mayor parte de las sociedades occidentales, concuerda, *grosso modo*, con el principio de no-interferencia en el espacio comunicativo ajeno. Una proliferación de procedimientos compensatorios orientados a quitar peso a los *Face-threatening Acts (FTAs)*⁹ se sitúa perfectamente en esta línea, explicando bien el carácter abstencionista de la cortesía negativa.

Evidentemente, al considerar la cortesía verbal como uno de los ejes constitutivos del estilo comunicativo dominante, hay que precisar que este parámetro tipológico se presenta como pluridimensional, lo cual significa que las formas de la cortesía positiva o negativa no tienen que concordar en todas las sociedades sometidas al análisis. Además, no es de extrañar que, en determinados casos, los interlocutores vayan a marcar su preferencia tanto por una como por otra modalidad de cortesía, todo ello en función de la situación comunicativa en que se encuentren involucrados.

⁹ FTAs = contra la imagen.

3.4. La concepción del individuo

Cabe admitir que distintas comunidades de habla difieren en cuanto a la concepción del individuo y del grupo. En su propuesta de clasificación de ethnolectos, Kerbrat-Orecchioni (1994, pp. 96–98) aboga por distinguir entre las denominadas sociedades *individualistas* y las que pueden considerarse como *comunidades solidaristas*¹⁰. La oposición podría establecerse, en este caso, tomando como base ciertas características de tipo cognitivo y lingüístico cuya detección se fundamentaría en los aspectos siguientes:

- el grupo se concibe como un conjunto de individuos, (o) los individuos se conciben como elementos que forman el grupo;
- el individuo se define por su personalidad propia, (o) el individuo se define por el lugar que ocupa en una red de relaciones;
- se hace más hincapié en la realización de objetivos individuales, (o) los intereses personales están subordinados a los de la colectividad;
- existe una marcada tendencia a diferenciar los miembros del grupo (el *yo* prevalece sobre un *nosotros* colectivo), (o) puede observarse una nítida tendencia a la homogenización de los miembros del grupo;
- es costumbre entrar en competición con otros miembros del grupo, (o) se pretende ante todo mantener una armonía interna del grupo;
- la vida privada se percibe como *sagrada*, (o) el grupo dispone de determinados derechos de invadir el espacio personal del individuo.

Parece que las sociedades occidentales (identificadas, también, a menudo con las sociedades postmodernas) conciben generalmente las interacciones como intercambios que se llevan a cabo entre personas tratadas como individuos y que son, efectivamente, las imágenes individuales las que vienen implicadas en la interacción (algunos consideran, incluso, la concepción compartida por los occidentales como etnocentrista y extremadamente personalista). Esta concepción no goza, no obstante, de estatus de universal. Los estudios antropológicos sobre el África negra, el Pacífico o el Oriente indican que en varias ocasiones el individuo se concibe ante todo como un elemento perteneciente a una colectividad (sea una familia, una tribu, un clan, etc.) y que tiene que verse siempre a través del grupo. Ocurre que esta fuerte vinculación al grupo conduce a la oposición *in-group* (conjunto de individuos con los que uno se identifica y cuyos valores comparte) \neq *out-group* (el mundo exterior, generalmente percibido en términos negativos), así como a una nítida valorización de armonía general, que se considera más importante que la autosatisfacción individual. Reclamar y preservar su propio territorio queda, entonces, en un segundo plano: el interés principal de un individuo es lograr y mantener la aceptación de la comunidad

¹⁰ Neologismo preferido a *colectivistas*.

3.5. El grado de ritualización

La interacción entre la conducta verbal y los hechos extraverbales puede verse también a través del parámetro de ritualización lingüística. El componente ritual de las verbalizaciones parece presentar un marcado índice de variabilidad, de ahí que en la tipología de ethnolectos se proponga establecer una distinción entre las comunidades de alto grado de ritualización y las que poseen un grado de ritualización débil. Los comportamientos interaccionales pueden estar fuertemente ritualizados o, por el contrario, menos rígidamente normalizados (la improvisación individual o una negociación colectiva que se va llevando a cabo a lo largo de un intercambio comunicativo desempeñan, en este caso, un papel más notable). Los principales indicadores en este campo serían:

- el número y la frecuencia de uso de las expresiones de la denominada *formulación hecha* (expresiones rutinarias, prefabricadas, a menudo de carácter fraseológico);
- su grado de fijación junto con la estabilidad en el nivel de uso (una correspondencia nítidamente delimitada entre una determinada fórmula y la situación comunicativa correspondiente);
- un margen, más o menos grande, que se deja a la no-conformidad con las normas establecidas.

Entre las sociedades dotadas de un alto grado de ritualización, Kerbrat-Orecchioni (1994, pp. 108–109) cita las sociedades tales como la japonesa, la china, la hindú, la turca o el conjunto de comunidades árabes de confesión musulmana donde la ritualización de los comportamientos verbales encuentra un evidente fundamento religioso (en las sociedades dominadas por una instancia religiosa, muchas acciones parecen requerir determinadas verbalizaciones de carácter ritual). De otro lado se sitúan las sociedades dotadas de un grado de ritualización débil que, desde luego, poseen fórmulas rituales (los ritos verbales constituyen, sin duda ninguna, formas socioculturales imprescindibles), pero difieren en cuanto a sus características esenciales y su alcance. Así pues, el número de fórmulas *toutes faites*, en comparación con las mencionadas al principio, se presenta como relativamente reducido. Además, las estrategias verbales vinculadas, por ejemplo, con tratamientos, saludos, secuencias de inicio o de cierre, aunque convencionalizadas, pueden sufrir variaciones difíciles de imaginar en el marco de las comunidades fuertemente ritualizadas donde las normas sociocomunicativas aparecen como extremadamente rígidas.

3.6. La emotividad

Los trabajos dedicados a la tipología de ethnolectos suelen dividir distintas sociedades, *grosso modo*, en las llamadas culturas emocionales (*extravertidas*), en las que una expresión abierta de sentimientos y emociones estaría bien vista, y las denominadas culturas antiemocionales en las que es de costumbre

huir de una manifestación directa de emociones. A nuestro modo de ver, dentro de los estudios dedicados a la delimitación de los perfiles comunicativos, el parámetro de emotividad debería redefinirse de acuerdo con distinción entre lo que Arndt y Janney (1991, pp. 521–523) denominan “comunicación emocional” y “comunicación emotiva”. La primera de las modalidades mencionadas cubriría muestras afectivas espontáneas, no planificadas, así como la externalización física de estados afectivos. La segunda, de crucial importancia para el planteamiento que adoptamos, indicaría todas las muestras de afecto, solidaridad o proximidad que se producen conscientemente y se usan estratégicamente en una amplia variedad de situaciones sociales con el fin de influenciar la percepción de otros o/y de los eventos conversacionales. La demarcación entre comunicación emocional y comunicación emotiva supone dos formas posibles de entender emotividad dentro de las ciencias del lenguaje: la afectividad, vinculada a la llamada expresividad o al componente emocional, se traduce en términos lingüísticos en la función expresiva, que tiene como centro al emisor de la comunicación, mientras que la emotividad, relacionada con la comunicación emotiva, se dirige hacia el receptor, ubicándose así entre las estrategias generales de cortesía verbal. La noción de emotividad recobra, por consiguiente, un marcado contenido interaccional y funcional (Baran, 2010, pp. 159–160). De acuerdo con los planteamientos propios de la cortesía verbal, se recalca el carácter cooperativo de la emotividad que, como cualquier otra estrategia de tipo cooperativo, contribuye a lograr la armonía esencial en las interacciones comunicativas. El hecho de experimentar realmente unos determinados sentimientos o estados emocionales es, en este sentido, absolutamente secundario: como apunta acertadamente Trubetzkoy (1987, p. 19), la intención del hablante no es expresar sus sentimientos personales sino provocar estos sentimientos (u otros correspondientes) en el oyente (el hecho de que el hablante experimente en realidad estos sentimientos, o solo los finja, es indiferente). En este sentido, la emotividad se sitúa dentro del análisis del discurso y de la lingüística interaccional como práctica social o, en otros términos, como una instancia interactiva orientada hacia otras personas y que contribuye a la configuración de las relaciones entre los hablantes. El establecimiento de un ligamen afectivo con el interlocutor equivale, por tanto, a la activación de una de las estrategias de cortesía cuya base es, desde luego, cognitiva (los individuos se comportan de acuerdo con sus interpretaciones, suposiciones y criterios, y lo hacen en relación con otros individuos y la estructura sociocultural). Dentro de los indicadores de tipo lingüístico de la emotividad así percibida, podrían englobarse no solamente exclamaciones, partículas enfáticas o procedimientos fonológicos, tradicionalmente citados como formas de expresividad, sino también formas de tratamiento (tanto nominales como pronominales), modalizadores o distintos recursos morfológicos y sintácticos. En la valorización de dichos procedimientos habría que tomar en cuenta tanto aspectos cualitativos como cuantitativos; nos

parece también que, en determinados casos, el carácter gramaticalizado de recursos delimitados puede servir de indicio interpretativo¹¹.

3.7. Cuestionamientos metodológicos

Somos perfectamente conscientes de que la reconstrucción de determinados perfiles comunicativos puede tropezar con distintas dificultades de tipo metodológico. Una de ellas es la delimitación de los grupos observados: es obvio que las normas comunicativas pueden variar dentro del mismo espacio lingüístico. Convendría también darse cuenta de la dificultad relacionada con la neutralización de los factores de variación que son de tipo estratégico y que se vinculan básicamente con las características particulares de los interlocutores y con la situación de interacción. Además, la interpretación de datos obtenidos puede privilegiar un cierto punto de vista que se desprende tanto de la lengua de descripción junto con sus términos y sus categorías descriptivas como de las normas culturales interiorizadas por el propio investigador¹².

4. A modo de conclusión: Desde la identidad estructurada en la interacción hacia la identidad colectiva

La labor que proponemos en el marco de la pragmática sociocultural va encaminada hacia la búsqueda de ciertas tendencias generales que serían propias de las comunidades de habla consideradas y que trascenderían las variaciones sociolingüísticas propias de las *speech communities* en cuestión. Si, a nivel del individuo, es legítimo sostener la existencia de determinados idiolectos, resulta de igual modo razonable pronunciarse por la delimitación de ethnolectos. Los individuos, al emprender la actividad verbal, manifiestan su identidad, la cual suele percibirse no solamente a través de características personales, sino también a través de toda una serie de factores contextuales y situacionales. En este sentido, el acceso de los interlocutores a sus identidades mutuas pertinentes se basa tanto en los conocimientos previos como en el *decodaje* de ciertos marcadores interaccionales. Las representaciones identitarias de los hablantes se reajustan, pues, en función de diferentes intencionalidades y factores contextuales o van evolucionando. No olvidemos, no obstante, que las marcas de identidad quedan, de igual modo, insertas dentro de una(s) convención(es) sociopragmática(s) más global(es). Las elecciones que efectúan los interlocutores a lo largo de sus

¹¹ Convendría apuntar que todos los parámetros clasificatorios del denominado perfil comunicativo dominante podrían contemplarse igualmente desde la perspectiva de la concepción de la “imagen social” que Bravo (1999, 2003, 2015) categoriza en dos componentes: la imagen de autonomía y la imagen de afiliación (la autonomía se refiere, en este caso, a la percepción que tiene una persona de sí misma y que los demás tienen de ella como alguien con contorno propio en el grupo, mientras que la afiliación remite a la percepción propia y de los demás como alguien identificado con el grupo). Tratamos esta cuestión con más detalle en Baran (2010, pp. 173–175).

¹² Para más detalle sobre esta cuestión cf. Baran (2010, pp. 56–60).

intercambios verbales no dependen, por tanto, únicamente de las preferencias individuales o de los condicionamientos contextuales. Cada comunidad sociocultural dispone de sus propias conceptualizaciones de las situaciones comunicativas y de las relaciones interpersonales. La gestión de la identidad se mueve, así, constantemente entre lo individual y lo colectivo (o lo que consideramos propio de la convención sociopragmática dominante). Por consiguiente, la modelación del *yo interaccional* pasa obligatoriamente por la confrontación con *el otro* y con la *comunidad* de que uno forma parte.

References

- Arndt, H., & Janney, R. W. (1991). Verbal, Prosodic, and Kinesic Emotive Contrasts in Speech. *Journal of Pragmatics*, 15, 521–549.
- Baran, M. (2010). *Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Baran, M. (2015). Armonía y contraste en los sistemas de alternancia de turnos de habla. In J. M. Santos Rovira (Ed.), *Armonía y contrastes. Estudios sobre la variación dialectal, histórica y sociolingüística de español* (pp. 289–298). Lugo: Editorial Axac.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia*, 2, 155–184.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. In D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE* (pp. 98–108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2015). Pragmática sociocultural para el análisis social del discurso. In D. Bravo, & M. Bernal (Eds.), *Perspectivas sociopragmáticas y socioculturales del análisis del discurso* (pp. 49–90). Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. (2010). La cortesía al hablar español. *Suplemento SinoELE – Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de Chino (III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China)*, 1–22.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos Tovar, J. J. (2009). A modo de introducción: identidad social e identidad lingüística. In J. J. Bustos Tovar, & S. Iglesias (Eds.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas* (pp. 13–49). Madrid: Editorial Complutense.
- Charaudeau, P. (2009). Identidad lingüística, identidad cultural: una relación paradójica. In J. J. Bustos Tovar, & S. Iglesias (Eds.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas* (pp. 51–67). Madrid: Editorial Complutense.
- Fant, L. (1989). Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behavior in negotiation setting. *Hermès*, 3, 247–265.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española. In D. Bravo, & A. Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía español* (pp. 55–65). Barcelona: Ariel.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Sacristán, C. (2003). Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa. In *Grupo CRIT, Claves para la comunicación intercultural. Análisis de*

-
- interacciones comunicativas con inmigrantes* (pp. 37–87). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*: Vol. 3. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Tannen, D., & Saville-Troike, M. (1985). *Perspectives on silence*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Trubetzkoy, N. (1987). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel S.A.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin: de Gruyter.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key-words: English, Russian, Polish, German, Japanese*. New York: Oxford University Press.

Ahmad Bassam Yassen, University of Algiers 2, Algeria

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.19-31

Las figuras retóricas en el lenguaje de prensa: Información, desinformación y manipulación

Rhetorical Figures in the Press Language: Information,
Disinformation and Manipulation

RESUMEN

El lenguaje de prensa se basa en distintos procedimientos pragmáticos para manipular y desinformar a los lectores; y, como consecuencia, conseguir los objetivos planteados. Un buen ejemplo de su eficacia fue su uso en la invasión de Iraq, considerada la primera guerra preventiva de la historia. En el siguiente artículo, trataremos el asunto de cómo los aliados, liderados por Estados Unidos, y con el uso de: la metáfora, el juego de números, el eufemismo, el disfemismo, la dicotomía y la personificación, justificaron el ataque para acabar con el régimen iraquí. Palabras clave: figuras retóricas, prensa, manipulación, titulares, desinformación

ABSTRACT

The press's language is based on different pragmatic procedures to manipulate and misinform the readers; and, as a consequence, achieve the objectives set by the media and its government. A good example of its effectiveness was its use in the "Operation Iraqi Freedom", considered the first preventive war in history. In this article, we will address the issue of how the United States and its allies, by using: metaphor, numbers game, euphemism, dysphemism, dichotomy and personification, justified the attack to overthrow the Iraqi regime.

Keywords: rhetorical figures, press, manipulation, headlines, disinformation

1. Procedimientos pragmáticos

Los medios de comunicación desempeñan un gran papel en nuestra vida, ya que son los responsables de difundir todo tipo de noticias; aún así, no se conforman solamente con esa tarea, sino que aspiran a controlar y manipular mentalmente a la inmensa mayoría del público con el fin de que éstos tiendan hacia la ideología del medio en cuestión.

Esos fines se consiguen gracias al lenguaje empleado, dependiente por completo de los denominados procedimientos pragmáticos: retórica, censura, manipulación, mentira, desinformación, persuasión y propaganda, convirtiéndolos en una característica inherente al mismo.

Ahmad Bassam Yassen, Department of German, Spanish and Italian, Faculty of Foreign Languages, University of Algiers 2, 02 Boulevard Djamel Eddine El Afghani-Bouzaréah, Alger, ahmadbassam18@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-5417-2006>

Dichos recursos se adaptan a cualquier nivel cultural, para influir en la mayor parte del pueblo; por lo cual su elección no es azarosa, sino que sigue ciertas normas para transmitir la noticia en cuestión. Por su parte, el receptor participa inconscientemente en el hecho de ser manipulado y orientado, dando así al proceso sus resultados esperados.

La invasión de Iraq sentó un precedente en cómo llevar a cabo una guerra preventiva sin apoyo popular. El 20 de marzo de 2003, Estados Unidos y sus aliados comenzaron la “Operación Libertad Iraquí” para destruir las presuntas armas de destrucción masiva y derrocar el régimen de Saddam.

No tuvieron que pasar muchos meses para quedarse al descubierto la patraña de las armas y admitir que la invasión fue una decisión incorrecta. La prueba la encontramos en las palabras del actual inquilino de la Casa Blanca, Donald Trump, que hace dos años se refirió al tema como: “la peor decisión que se haya tomado” y “equivale a ‘arrojar un gran ladrillo a un nido de avispas’” [énfasis original]¹.

En la parte teórica del presente trabajo nos limitaremos a abordar las *figuras retóricas*, especialmente: la metáfora, el juego de números, el eufemismo y el disfemismo, la dicotomía y la personificación.

En cuanto al corpus práctico, escogeremos ejemplos extraídos de dos periódicos españoles: *El País* y *El Mundo*, y otros dos árabes, editados en Londres: *Al-Quds al-Arabi* y *Asharq al-Awsat*.

Los criterios de su elección tienen que ver principalmente con la representatividad tanto lingüística como ideológica, así como su prestigio editorial. *El Mundo* es, supuestamente, próximo al Partido Popular (PP), de corte derechista y gobernante durante los meses de la crisis, y aliado fiel de la Administración Bush; mientras que *El País* es, aparentemente, próximo al Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que estaba en la oposición. No obstante, en honor a la verdad, hemos de decir que, debido a la libertad de expresión, tanto en el primero como en el segundo podemos encontrar un amplio elenco de colaboradores de todas las ideologías y tendencias políticas. Es por ello por lo que, a nuestro juicio, las líneas divisorias pueden ser tan difusas a la hora de definir sus posturas respecto a la invasión, lo que nos obliga a tomar aquella presuposición con cautela.

Por su parte, las tendencias de los dos diarios árabes son más claras. La financiación de *Asharq al-Awsat* corre a cargo de Arabia Saudí, país “moderado” a ojos de Occidente y enemigo jurado de Saddam Hussein. *Al-Quds al-Arabi*, cuyo redactor jefe era el palestino Abd al-Bari Atwan, conocido por su postura contraria a las políticas de Washington y Tel Aviv, se erige como gran defensor de la causa nacional árabe aunque, dicho sea de paso, tampoco se declaraba afín

¹ <https://cnnespanol.cnn.com/2018/03/04/trump-sobre-la-perpetuacion-de-xi-en-china-quizalo-intentemos-algun-dia/> (página consultada el 12 de marzo de 2020).

al régimen iraquí. Así, podemos hablar de dos bloques: *El Mundo* y *Asharq al-Awsat*, supuestamente a favor de la guerra, por un lado y, por otro, *El País* y *Al-Quds al-Arabi*, teóricamente en contra de la misma.

Los titulares fueron extraídos de los cuatro diarios en formato pdf de sus respectivas páginas web, excepto los de *El Mundo* que se mostraban en formato electrónico.

En cuanto a los diarios iraquíes, no pudimos acceder a ningún formato ya que dejaron de existir una vez derrumbado el régimen.

2. Retórica

La retórica, según el DRAE, es: arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover.

El arte de la retórica es muy antiguo, ya que la tradición grecolatina, según mencionan Marchese y Forradellas (2000, p. 349), reconoce cinco partes:

1. *Inventio* o *heuresis*: hallazgo de las ideas.
2. *Dispositio* o *taxis*: ordenación de lo que se ha hallado.
3. *Elocutio* o *lexis*: organización del discurso con elegancia.
4. *Actio* (o *pronuntiatio*) o *hipócrisis*: preparación de los gestos y entonaciones adecuados al discurso.
5. *Memoria* o *mneme*: memorización del discurso [énfasis y paréntesis originales].

En tiempos más modernos, el lenguaje político ha venido empleando, cada vez más, todo tipo de retórica y términos provenientes de la vida cotidiana y de los campos sociales como: la cultura, el deporte, la religión, etc.

Los nazis son el ejemplo de emplear esta arte, ya que el ministro de Propaganda, Joseph Goebbels, se aprovechó de su eficacia para alcanzar fines militares, utilizando los términos deportivos, porque como “el servicio militar está prohibido por el Tratado de Versalles; el deporte está permitido” (Klemperer, 2007, p. 60). Algunos ejemplos del mismo eran: “encajar un golpe o una derrota”, “perder el aliento antes de llegar a la meta”, “hacer pedazos”, entre otros (Bonnin, 1973, pp. 61–62).

Cambiaron los tiempos pero las técnicas utilizadas siguen siendo las mismas. El ministro de Información iraquí, Muhammad Said al-Sahhaf, empleó expresiones burlescas y satíricas en sus intervenciones y ruedas de prensa, insultando a los invasores de: perros, criminales, infieles, etc.

Hay muchas obras que tratan el tema de la retórica en tiempos de guerra. De las más destacadas es la de Collins y Glover, *Lenguaje colateral: Claves para justificar una guerra* (2003) donde se analizan detalladamente términos como

ántrax, *blowback*, *cobardía*, etc., y expresiones como *civilización contra barbarie*, *intereses vitales*, etc., empleados por las administraciones estadounidenses para justificar sus incursiones. La obra fue escrita tras los atentados del 11 de septiembre, siguiendo las sucesivas olas de exaltación del patriotismo, militarismo y la guerra para defender a la Patria. El título del libro alude al término *daños colaterales*, cuya definición es: “muertes civiles no deliberadas en el curso de los ataques militares” (Floyd, 2000, p. 134). La locución apareció durante la Segunda Guerra del Golfo de 1991, y desde entonces ha sido utilizada en diversas guerras. El bombardeo de la sede de la legación diplomática china en Belgrado, confundida con una fábrica de explosivos, el 7 de mayo de 1999, por parte de la OTAN, es un clarísimo ejemplo de su uso.

De vuelta con la retórica, hemos considerado pertinente definir sus distintas figuras y categorías, haciendo hincapié en las mencionadas anteriormente. Todos los conceptos vienen definidos en la obra de Marchese y Forradellas, menos la de *dicotomía* y *el juego de los números*. El primero aparece en la obra de Moreno Martínez (2005). *Diccionario lingüístico-literario*, mientras que el segundo será explicado con detalles en el apartado 3. El orden de las definiciones será según su aparición en el análisis, de forma descendiente:

Metáfora: Designa un objeto mediante otro que tiene con el primero una relación de semejanza (Marchese & Forradellas, 2000, p. 256).

Eufemismo: El eufemismo es una figura de pensamiento con la que se atenúa o suaviza una expresión o palabra que designa algo molesto, crudo, inoportuno, etc. Es corriente en la lengua común (p. 155).

Dicotomía: Clasificación primaria y elemental en que las divisiones y subdivisiones son necesariamente binarias (Moreno Martínez, 2005, p. 117).

Personificación: La personificación consiste en atribuir a un ser inanimado o abstracto cualidades propias de seres humanos (Marchese & Forradellas, 2000, p. 318).

Disfemismo: Opuesto a eufemismo, consiste en el empleo en el texto de una palabra o expresión de estrato vulgar o cómico, para sustituir a otra noble o, simplemente, normal. Ej.: *estirar la pata* en vez de *morir*, *matasanos* en sustitución de *médico* [énfasis original] (p. 104).

3. Figuras retóricas de la guerra

Los recursos elegidos para realizar este trabajo son los más conocidos en el ámbito del lenguaje periodístico y el discurso político en los contextos bélicos.

La metáfora representa a los contrincantes como villanos, víctimas y héroes. Estos dos últimos pueden ser la misma persona. El delito existe cuando el villano, una persona malvada y sádica, ataca a la víctima, a menudo, indefensa y débil,

para lograr sus deshonestos propósitos. Y por último, el héroe, fuerte y valiente, es quien salva la víctima de las manos del malvado.

El héroe no negocia con el villano, sino se enfrenta a él, en apariencia, “desinteresadamente” para liberar la víctima del yugo. En este proceso, la opinión pública, en general, considera que el sacrificio es necesario para el rescate, y así el héroe acabará recibiendo elogios de los demás por los servicios prestados (Lakoff, 1991, pp. 98–99).

Esta representación tripartita se aplicó con ahínco en buena parte de los medios de comunicación durante la Operación “Tormenta del Desierto”. El villano, el régimen de Bagdad, ordenó invadir Kuwait, la víctima, haciéndole sufrir durante siete meses, hasta que llegó el héroe, la Administración Bush padre, para acabar con el sufrimiento del pueblo kuwaití.

Una forma de hacer metáfora es personificar a los Estados, donde se ignoran las diferencias entre los estratos sociales, nacionalidades y minorías étnicas y religiosas. Esta metáfora también fue aplicada sobre el país árabe, personificando en el tirano de Saddam todo el pueblo iraquí con todas las correspondientes demonizaciones, empezando por la falta de respeto a los derechos humanos y acabando por el terrorismo, pasando por la fabricación y almacenamiento de armas de destrucción masiva, suficientes para arrasarlo el mundo (Floyd, 2000, p. 56).

El eufemismo, como ya hemos mencionado, se usa para embellecer una desagradable realidad con palabras que resulten más suaves. El Tercer Reich usó esta técnica para camuflar sus crímenes. Un ejemplo es “(emigrar, salir de viaje, evacuar, arresto protectorio, transporte) todas ellas servían como eufemismo para (deportar y secuestro) [paréntesis original]” (Bonnin, 1973, pp. 77–78).

Estados Unidos utilizó sonados eufemismos: “incursiones aéreas, bombas inteligentes, fuego amigo, daños colaterales, blancos, ataque preventivo, operación quirúrgica, fabricantes de viudas, entre otros” en doble sentido “tanto haciendo que la violencia ya cometida resulte más aceptable como ablandado al público para que las futuras acciones militares se parezcan más a un videojuego que a lo que son en realidad: actos de violencia que causan muertes, lesiones y destrucción” (Collins & Glover, 2003, p. 20).

Otra forma de emplear los eufemismos, por parte de Washington, es dando nombres que nos resulten familiares a sus armas destructivas: lanza, arpón, tridente, tomahawk, etc. No sólo las herramientas fueron usadas, también fueron denominados por nombres de héroes como Pershing, de dioses, como Titán o Poseidón y de animales como el Gorrión [Sparrow], Gato [Sea Cat] (véase Floyd, 2000, p. 185).

Desde 1991 hasta 2003, las Administraciones Bush padre, Clinton y Bush hijo emplearon otros más, como por ejemplo: los “buenos oficios” de la diplomacia de la ONU, hacía referencia a las “sanciones económicas e inspectores de armamento”. Los “aliados” o la “Coalición de los Bien Dispuestos”, aludía

a “Coalición de los Amedrentados y los Comprados”, que fue formada por los gobiernos, no por el pueblo. La Operación Libertad Iraquí, “mejor Operación Echemos una Carrera, pero Deja que te Rompa las Piernas Primero” (Roy, 2005, pp. 113, 116–117, 121, 125).

En cuanto a los disfemismos que fueron usados para el bando iraquí, citamos: milicianos, cuasiterroristas, paramilitares, insurgentes, terroristas, bolsas o focos de resistencia, entre otros para designar a los militares y cuerpos de seguridad que formaban parte de la resistencia.

La destreza en el uso eufemístico se puede observar claramente en las declaraciones de Tony Blair al asegurar que “la Operación Libertad Iraquí se propone devolverle el petróleo iraquí al pueblo iraquí”. Es decir, devolver a los iraquíes su propio petróleo a través de las grandes multinacionales, tales como Shell, Chevron o Halliburton (Roy, 2005, p. 121).

La dicotomía, por su parte, divide el mundo en dos partes: “occidental y oriental”, “nosotros y ellos”, etc. De modo que “el que lo hagamos *nosotros* está justificado porque somos bondadosos; el que lo hagan *ellos* carece de justificación porque son malvados” [énfasis original] (Rediehs, 2003, p. 203).

En relación con la misma figura, Llorente (2003) cita otro concepto: el de la “dicotomía artificial”, en el cual el mundo se divide en civilización democrática (occidental) y totalitaria (oriental). Según George W. Bush, la primera representa el progreso, la libertad, la democracia, los derechos humanos, el bien y la riqueza; mientras que la segunda carece de todo esto aparte de representar lo contrario, es decir, el totalitarismo, el mal, el subdesarrollo, etc. (p. 66).

Además de estos conceptos, vamos a detenernos en otro, no menos importante en cuanto a la frecuencia de su uso: “el juego de los números”. Según el lingüista van Dijk (2004), la finalidad de su uso se puede resumir en la transmisión de la idea de objetividad y exactitud. Se emplea, por ejemplo, al mencionar las víctimas de los conflictos, pues en vez de decir cientos, se dice miles de muertes (pp. 217–218). Referente a la guerra de Iraq, cabe recordar que el ex secretario de Estado, Colin Powell, empleó esta retórica de forma constante. Aludiendo a las supuestas armas de destrucción masiva, afirmó:

Irak declaró 8.500 litros de ántrax, pero la Unmovic [agencia de desarme de Naciones Unidas] estima que podría haber producido 25.000 litros. Esta cantidad sería suficiente para llenar decenas y decenas de miles de cucharadas. Y Sadam no ha informado de forma fiable sobre una sola cucharada de este material mortal” [paréntesis original] (*El País*, 6.2.2003).

Klemperer, en su *LTI* (2007), nos demuestra que esta técnica no es nada nueva, pues al igual que Powell, los números fueron usados por el Tercer Reich. Los nacionalsocialistas introdujeron las cifras en su modo de hablar buscando engañar e intoxicar al pueblo germano:

En los partes de guerra del ejército se acumula un número incontrolable de botines y prisioneros, se enumeran miles y decenas de miles de cañones, aviones y carros de combate, cientos de miles de prisioneros, y a final de mes llegan los resúmenes, largas columnas de cifras aún más fantásticas; sin embargo, cuando se habla de los muertos en las filas enemigas, desaparecen los números concretos y su lugar es ocupado por expresiones de una imaginación incapaz de concebir los hechos: «inimaginable» e «innumerable» [énfasis original] (p. 314).

En cuanto al análisis del discurso, Charaudeau y Maingueneau (2005), en su *Diccionario de análisis del discurso*, bajo “La lingüística del discurso”, nos explican cómo su uso siguió ampliándose durante los años 80 para introducirse en las ciencias del lenguaje. Ambos exponen los principios provenientes de distintas corrientes pragmáticas, de las cuales mencionamos dos (pp. 181–183):

- 1) organización transoracional: crear un discurso con un contenido coherente no se somete a la necesidad de aglomerar palabras u oraciones, ni ha de cumplir con dimensiones y reglas estructurales preestablecidas. Un simple eslogan, un lema de una manifestación, un titular de prensa con pocas palabras, pueden representar un discurso independiente desde el punto de vista pragmático. Por citar un ejemplo, sirva el titular de *El País*: “Conmigo o con Sadam”, en referencia a la postura de José María Aznar;
- 2) forma de acción: las actuaciones de los oradores al prometer, sugerir, afirmar, interrogar, etc. son intervenciones directas que inciden en las intenciones de sus receptores, bien para crear opiniones, cambiar posturas e ideas, o hacer dudar sobre lo que tienen preestablecido. Podemos mencionar un ejemplo extraído de *El Mundo*: “El PSOE da oxígeno a Sadam Husein”.

A continuación, procedemos a analizar un corpus compuesto de 18 titulares: nueve españoles y otros nueve árabes, según criterios de representatividad, tanto temática o de contenido. Analizaremos el uso de las figuras retóricas en cuestión. También incluimos comentarios en los cuales pretendemos dilucidar las finalidades de uso de las mismas.

Cabe mencionar que los titulares en árabe fueron traducidos al español por el autor de este artículo.

(1)

[énfasis original] (*Al-Quds al-Arabi*, 4-5.1.2003) بوش: «يوم الحساب» أت لصدام حسين
Trad. esp.: Bush: el día del Juicio Final» se acerca a Saddam Hussein.

Técnicas – metáfora: “el día del Juicio Final”

Comentario: Bush emplea este recurso para advertir a Saddam de que sus días están contados y que pronto tendrá que rendir cuentas.

(2)

بشّر العراقيين بـ «يوم التحرير».. وبغداد رأت خطابه «إعادة لأسطوانة مشروخة». بوش يتحدى العالم:

[énfasis original] (*Al-Quds al-Arabi*, 30.1.2003). مستعدون لحرب منفردة.

Trad. esp.: [AT] (Bush) anuncia la buena nueva sobre “el Día de la Liberación” de los iraquíes... y Bagdad considera su discurso una repetición de un “disco rayado”

Bush desafía al mundo: Estamos dispuestos a hacer la guerra en solitario.

Técnicas – metáfora: “disco rayado”; dicotomía – “Bush desafía al mundo: Estamos dispuestos a hacer la guerra en solitario”

Comentario: El “disco rayado” hace referencia a que las acusaciones son las de siempre. Mientras que la dicotomía de Bush divide el mundo en buenos y malos.

(3)

مكان دفن الإرهاب

الإرهاب سينهار مثلما انهارت من قبل النازية والفاشية والشيوعية ودفنت في المكان المخجل من

التاريخ. (بديعوت أchronot). (*Al-Quds al-Arabi*, 5.3.2003).

Trad. esp.: tumba del terrorismo; el terrorismo será derrotado como se hizo con el nazismo, el fascismo y el comunismo, que fueron enterrados en un lugar vergonzoso de la historia. (Yediot Ahronot)

Técnicas – personificación: “tumba del terrorismo”, “el terrorismo será derrotado”; “el nazismo”, “el fascismo y el comunismo fueron enterrados en un lugar vergonzoso de la historia”

Comentario: En este titular se les da una característica humana a las diferentes ideologías: la muerte. Sin embargo, en vez de ser sepultados, irán a la papelera de la historia, por ser seres despreciables.

(4)

واشنطن أبلغته ببدء العمليات ولم تستشره.

بلير: العراق والقاعدة يكرهان طريقة حياتنا وحرابتنا وديمقراطيتنا (*Al-Quds al-Arabi*, 22-23.3.2003).

Trad. esp.: [AT] Washington le comunicó el comienzo de las operaciones y no lo consultó con él.

Blair: Iraq y al-Qaeda odian nuestro estilo de vida, nuestra libertad y nuestra democracia.

Técnicas – personificación: “Iraq y al-Qaeda odian...”; dicotomía: “nuestro estilo de vida, nuestra libertad y nuestra democracia”

Comentario: Blair usa la personificación y la dicotomía. Con la primera intenta dar a conocer la idea de que tanto Bagdad como la organización terrorista saben “odiar”, como si fueran seres humanos. Con la segunda, da por hecho que el mundo se encuentra dividido en dos partes: el bien y el mal, y que éste está en contra de todos los valores positivos.

(5)

البنّاعون: الحرب العالمية ضد الإرهاب لم تنته والحملة في العراق «أكثر الحروب إنسانية في التاريخ»

[énfasis original] (*Al-Quds al-Arabi*, 19-20.4.2003).

Trad. esp.: El Pentágono: La Guerra Mundial contra el Terrorismo no ha terminado, y la campaña en Iraq es “la guerra más humanitaria de la historia”.

Técnicas – eufemismo: “la campaña en Iraq”

Comentario: “Campaña” es un eufemismo para evitar decir “invasión”. Con el fin de reforzar esa idea, da por hecho que será “la más humanitaria de la historia”. La fecha indica que la noticia apareció diez días después de ocupar Bagdad, como si quisieran decir que el objetivo se cumplió sin cometer crímenes de guerra.

(6)

Javier Arenas: El PSOE da oxígeno a Sadam Husein (*El Mundo*, 16.2.2003).

Técnicas – metáfora: dar oxígeno en vez de “mantener vivo a un moribundo”

Comentario: El secretario general del PP usa la metáfora: dar “oxígeno al régimen” para acusar al PSOE, contrario a la invasión, de apoyar al mandatario iraquí, para dar a conocer al mundo de que esté se encuentra en sus últimos momentos de vida, y que el PSOE intenta salvarle.

(7)

Blair pone seis condiciones a Sadam (*El Mundo*, 12.3.2003).

[ST] Londres quiere que la nueva resolución exija la salida del país de una treintena de científicos iraquíes y la destrucción inmediata de misiles prohibidos, armas y laboratorios químicos.

Técnicas – juego de números: “una treintena de científicos”

Comentario: El uso de “una treintena de científicos” es como si Londres no supiera el número exacto de expertos; pero que, por ahora, se quieren llevar a los más destacados.

(8)

Aznar se compromete a «reducir al mínimo la pérdida de vidas» [énfasis original] (*El Mundo*, 21.3.2003).

Técnicas – eufemismo: “la pérdida de vidas” en vez de “matar”

Comentario: José María Aznar emplea “la pérdida de vidas” para no decir que iba a matar a los civiles, dándole así a sus palabras un toque más humanitario, explicando al pueblo español que los objetivos indicados son militares, y que si mueren ciudadanos serán “daños colaterales”.

(9)

Estados Unidos tumba a Sadam (*El Mundo*, 10.4.2003).

[ST] Grupos de chiíes les arrojaron flores y centenares de personas participaron en la destrucción de estatuas y símbolos.

[ST] Se desconoce el paradero de Sadam, su familia y sus colaboradores mientras en todo el país persisten focos de resistencia.

Técnicas – personificación: “Estados Unidos tumba a Sadam”; juego de números: “centenares de personas”; disfemismo: “focos de resistencia”

Comentario: El titular nos presenta la contienda como un partido de boxeo. En el primer subtítular se usa “centenares de personas”, para dar la impresión de que muchos iraquíes, especialmente los oprimidos chiíes, están contentos con la supuesta liberación y que la coalición no ha llegado en calidad de invasores. En cuanto al segundo, vemos que se usa “focos de resistencia”, para designar a los militares y cuerpos de seguridad, dándoles una imagen de inferioridad, es decir, que son pocos.

(10)

De cómo la apisonadora aplastó al tigre de papel (*El Mundo*, 10.4.2003).

Técnicas – metáfora

Comentario: El uso de la metáfora destaca la idea de la fuerza militar de los aliados frente a la debilidad del régimen iraquí que fue derribado en menos de tres semanas, a pesar de toda la propaganda que le demostraba como una amenaza mundial.

(11)

España pacificará y democratizará Irak (*El Mundo*, 11.4.2003).

[ST] Las tropas españolas que participan en la misión humanitaria colaborarán para establecer condiciones de seguridad y acabar con los saqueos.

Técnicas – eufemismo: “misión humanitaria” en vez de “guerra”

Comentario: La intención puede ser convencer al pueblo español de que no se va a una guerra, sino a ayudar a los iraquíes a construir un país próspero.

(12)

Colin Powell: “Sadam sigue jugando sucio” (*El País*, 15.2.2003).

Técnicas – metáfora: “jugando sucio”

Comentario: Aquí, el secretario de Estado compara la situación con un juego, donde el cabecilla del régimen no respeta las reglas, con lo cual se le debe mostrar la tarjeta roja. Por otra parte, hace referencia a que los aliados, a quienes representa, sí que juegan limpio.

(13)

Conmigo o con Saddam (Ernesto Ekaizer, *El País*, 19.2.2003).

Técnicas – dicotomía

Comentario: El motivo es anunciar que no se puede ser neutral y que existen dos opciones: o estar al lado de la coalición o con Saddam. La intención puede ser la de dividir el mundo en dos bloques: el bueno y el malo.

(14)

El cañonazo de Ana Palacio (*El País*, 16.2.2003).

Técnicas – metáfora: “cañonazo” en vez de “discurso”.

Comentario: El motivo es mostrar la dureza del discurso de la ministra de Exteriores española.

(15)

البحث عن «الكعكة الصفراء» يتصدر مهمة مفتشي الأسلحة المرتقبة في العراق:
خبراء الأمم المتحدة مهتمون خصوصا باستجواب دكتوراة تترأس برنامج السلاح البيولوجي .

[énfasis original] (*Asharq al-Awsat*, 11.11.2002).

Trad. esp.: Buscar la «torta amarilla» es prioritario en la misión prevista de los inspectores de armas en Iraq.

Técnicas – eufemismo; metáfora

Comentario: El empleo de la metáfora aquí puede ser para llamar la atención del lector a seguir leyendo la noticia, porque no es lógico que inspectores de armas busquen una “torta amarilla”, eufemismo de “óxido de uranio”.

(16)

آلاف الإيرانيين يعانون حتى الآن من تأثير السلاح الكيميائي العراقي بعد 14 عاما على انتهاء حرب
الثماني سنوات. (*Asharq al-Awsat*, 22.11.2002).

Trad. esp. : Miles de iraníes todavía sufren las secuelas de las armas químicas iraquíes, 14 años después del fin de la guerra de los ocho años.

Técnicas – juego de números: “miles de iraníes”

Comentario: Los números hacen referencia a las víctimas iraníes del supuesto uso de armas químicas por el régimen iraquí durante la Primera Guerra del Golfo. Lo paradójico es que Teherán formaba parte del “Eje del mal”, y en 2015 llegó a un acuerdo sobre su programa nuclear con los miembros permanentes del Consejo de Seguridad más Alemania.

(17)

صدام ونائبه يتوعدان بقتل مليون أميركي وبشن عمليات انتحارية داخل العراق وخارجه.
(*Asharq al-Awsat*, 2.2.2003).

Trad. esp.: Saddam y su vicepresidente amenazan con matar a un millón de estadounidenses y perpetrar ataques suicidas dentro y fuera de Iraq.

Técnicas – juego de números: “un millón de estadounidenses”

Comentario: Aquí se intenta mostrar la crueldad e impiedad del régimen iraquí, mediante el uso de los números.

(18)

العراق (Asharq al-Awsat, 1.3.2003). مصادر أصوليين: 400 من الأفغان العرب دخلوا شمال العراق

Trad. esp.: Fuentes fundamentalistas: 400 de los afganos-árabes entraron en el norte de Iraq.

Técnicas – juego de números: “400 afganos-árabes”

Comentario: Aquí se intentan mostrar los vínculos entre Iraq y al-Qaeda mediante la participación de 400 afganos-árabes en combatir a los invasores. Cabe mencionar que el norte de Iraq estaba fuera del control de Bagdad.

Conclusiones

Analizando las muestras, vemos que la metáfora ha sido empleada siete veces, seguida por: juego de números (cinco), eufemismo (cuatro), dicotomía y personificación (tres cada) y, finalmente, el disfemismo (una sola vez).

En lo que se refiere a los diarios, vemos que estas figuras han sido empleadas ocho veces por *El Mundo*, siete por *Al-Quds al-Arabi*, cinco por *Asharq al-Awsat* y tres por *El País*.

En cuanto a la postura de cada periódico, vemos que *Asharq al-Awsat* es el que más emplea el juego de números, para dar una imagen negativa y sádica del régimen iraquí: “miles de iraníes, un millón de estadounidenses y 400 afganos-árabes”. *El Mundo*, por su parte, lo menciona dos veces: “centenares de personas y una treintena de científicos”.

Del lado opuesto a la invasión, vemos que *El País* y *Al-Quds al-Arabi* emplean la dicotomía, como si estuvieran llamando la atención a las consecuencias de la guerra. Los dos titulares del diario árabe, por ejemplo, tratan de dar una imagen negativa de los aliados. En la primera noticia aparece el verbo “desafiar”, dando la impresión de que la invasión es ilegal. En la segunda, se muestra a Blair como un actor secundario, ya que el comienzo de las operaciones no fue consultado con él. La figura en cuestión también aparece en *El País* en el artículo de Ernesto Ekaizer titulado: “Conmigo o con Sadam”, donde se critica la postura de Aznar en relación con la guerra.

Por todo lo mencionado, vemos que la relación entre las figuras retóricas y el lenguaje de prensa es verdaderamente estrecha, ya que éste depende de la retórica para lograr los objetivos deseados, siempre que se usen de forma adecuada. En los ejemplos analizados hemos visto cómo las figuras en cuestión han sido empleadas para convencer al mundo de que la invasión de Iraq era la decisión correcta, a pesar de sus desastrosas consecuencias.

References

- Al-Quds al-Arabi*. Al-Quds Al-Arabi Publishing and Adversiting (Overseas) Ltd. (2020). Retrieved March 5, 2020, from www.alquds.co.uk.
- Asharq al-Awsat*. HH Saudi Research and Marketing, (2020). Retrieved March 5, 2020, from www.aawsat.com.
- Bonnin, P. (1973). *Así hablan los nazis: Aproximación al estudio del lenguaje fascista en los medios de comunicación*. Barcelona, Dopesa.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Eds.). (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Collins, J., & Glover, R. (Eds.). (2003). *Lenguaje colateral: claves para justificar una guerra*, Madrid: Páginas de Espuma.
- El Mundo*. Unidad Editorial Información General, S.L. (2020). Retrieved March 5, 2020, from www.elmundo.es.
- El País*. Grupo PRISA, (2020). Retrieved August 5, 2020, from www.elpais.es.
- Floyd, A. (2000). *La prensa británica y la crisis del Golfo Pérsico: un análisis lingüístico*. A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.-
- Klemperer, V. (2007). *LTI: [la lengua del Tercer Reich]: apuntes de un filólogo*. Barcelona: Minúscula.
- Lakoff, G. (1991). Metaphor and war: The metaphor system used to justify war in the Gulf. In B. Hallett (Ed.), *Engulfed in war: just war and the Persian Gulf* (pp. 95–111). Hawaii: University of Hawaii.
- Llorente, M. A. (2003). Civilización contra barbarie. In J. Collins, & R. Glover (Eds.), *Lenguaje colateral: claves para justificar una guerra* (pp. 61–77). Madrid: Páginas de Espuma.
- Marchese, Á., & Forradellas, J. (2000). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Martínez, M. (2005). *Diccionario lingüístico-literario*. Madrid: Castalia.
- Rediehs, L. J. (2003). Maldad. In J. Collins, & R. Glover (Eds.), *Lenguaje colateral: claves para justificar una guerra* (pp. 195–121). Madrid: Páginas de Espuma.
- Roy, A. (2005). *Retórica bélica*. Barcelona: Anagrama.
- Van Dijk, T. (2004). La retórica belicista de un aliado menor. Implicaturas políticas y legitimación de la guerra de Iraq por parte de José María Aznar. *Oralia. Análisis del discurso oral*, 7, 195–225.

Ivo Buzek, Masaryk University, Czech Republic

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.33-44

Polémicas sobre la corrección idiomática en las páginas del primer diccionario de mexicanismos¹

Controversies over Language Correction on the Pages of the First Dictionary of Mexicanisms

RESUMEN

El objetivo del artículo es estudiar cuestiones de corrección idiomática que aparecen en el primer diccionario de mexicanismos, de autoría de un exiliado cubano. Sostenemos la hipótesis de que el diccionario puede arrojar datos interesantes por estar enfocado desde un prisma diferencial de un autor que fue hablante de otra modalidad latinoamericana del español. Al mismo tiempo, nos informa sobre la evolución del pensamiento lingüístico en la época relacionado con cuestiones de la normatividad. Finalmente, recoge una polémica que mantenía el autor con otro lexicógrafo cubano, lo que hasta cierto punto puede relativizar el valor de la obra como el primer diccionario de mexicanismos. Palabras clave: El español de América, normatividad, lexicografía diferencial, crítica lexicográfica historiografía lingüística

ABSTRACT

The paper aims to focus on topics of correct language usage that is presented in the first dictionary of Mexican Spanish, composed by a Cuban immigrant. The hypothesis is that the dictionary can offer interesting data on the contrast between Mexican and Cuban Spanish, as its author was a speaker of a different regional variety of the language. At the same time, it is interesting to see his conception of normativity related to Mexican Spanish on one hand and Academic European Spanish centered standard on the other hand, represented here by Academic dictionary and other dictionaries published by Spanish authors. Finally, it contains a debate that the author maintained with another Cuban lexicographer, that would relativize its status as the first dictionary of Mexican Spanish.

Keywords: Latin American Spanish, normativity, differential lexicography, lexicographic criticism, linguistic historiography

1. Introducción y contexto

En la historiografía de la lexicografía diferencial del español en la América Latina de la segunda mitad del siglo XIX y de comienzos del siglo XX hay obras curiosísimas en las que se ve la contradicción que debían sentir sus autores.

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada de forma muy reducida como comunicación en el V Congreso Científico Internacional Studia Romanistica Beliana *Lengua y Literatura en el Contexto Histórico-Social* (11-12 de octubre de 2019, Banská Bystrica, Eslovaquia).

Ivo Buzek, Ústav románských jazyků a literatur, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1, 60200 Brno, ibuzek@phil.muni.cz, <https://orcid.org/0000-0002-4011-6513>



Por una parte, les movía un sentimiento patriótico y emprendían proyectos para recoger el léxico diferencial de sus países o zonas dialectales para mostrar con orgullo “sus palabras”; no obstante, al mismo tiempo eran conscientes de que una buena parte de ellas pertenecía al caudal del léxico popular, propio de hablantes con poca cultura y procedentes, a su vez, de zonas rurales o de ámbitos urbanos de bajo nivel socioeconómico y sociocultural.

Por tanto, los primeros lexicógrafos hispanoamericanos se veían a veces en situaciones de difícil solución y aunque sus repertorios llevaban títulos de *diccionarios de barbarismos* o similares, en el interior de sus páginas procuraban compaginar, con mayor o menor éxito, las actitudes positivas que sentían por el habla de su tierra con preocupaciones por la unidad del español y con la consciencia de que los testimonios lingüísticos de sus patrias americanas están frecuentemente en conflicto con el modelo idiomático de la antigua metrópoli, representado por la Real Academia Española y su Diccionario, cuya autoridad no se atrevían – y posiblemente ni se les habrá ocurrido– cuestionar.

En este sentido, el primer inventario de mexicanismos, o, mejor dicho, el primero que llevaba el título de *Diccionario de mejicanismos*, es bastante diferente. En primer lugar, porque su autor, Ramos i Duarte – así firmaba sus obras– no fue mexicano, sino cubano², es decir, hablante de otra modalidad del español americano que necesariamente se habrá sentido distanciado de ella – no era “su variedad”–, aunque es probable que siendo latinoamericano le habrá prevenido de mirar el español mexicano a través de una óptica colonial, como les solía suceder a los autores españoles que tendían a percibir las variedades americanas como pintorescas o simplemente “graciosas”, como fue el caso de Suárez (1921), autor de un diccionario de cubanismos, ideado como complemento del Diccionario académico.

En 1895, Ramos i Duarte, inspirado probablemente por la obra de su compatriota Esteban Pichardo y de otros lexicógrafos hispanoamericanos coetáneos, publicó su *Diccionario de mejicanismos [...]*, que se convirtió, como ya hemos apuntado, en el primer diccionario diferencial del español mexicano y que compartía, como sería de esperar, diversas características con los demás diccionarios hispanoamericanos diferenciales. Pero como ha observado acertadamente Fernández Gordillo, sus objetivos fueron sobre todo correctivos (2010b, p. 113).

El diccionario de Ramos i Duarte está relativamente poco estudiado: Fernández Gordillo (2010a y 2010b) se ha ocupado de ubicarlo en su contexto historiográfico; Romo Mendoza (2012) ha llevado a cabo una minuciosa descripción lexicográfica; en Buzek (2015) y Buzek y Gazdíkóvá (2017) se ha estudiado el léxico popular y marginal que contiene; y en Buzek (2020) se ha ofrecido una interpretación sociolingüística de la obra.

² Para más información biográfica sobre Ramos i Duarte véase Valdés (2007).

En las páginas que siguen vamos a volver a sus aspectos historiográficos. Al final de la obra, en su última página, aparece una nota de cuatro líneas que a primera vista puede parecer pasajera o de poca importancia y que probablemente habrá pasado desapercibida a otros investigadores:

La impresión de esta obra quedó terminada el día 9 de mayo de 1896. Contiene 6,044 artículos: entre éstos hay 36 disparates del Diccionario de la Academia (12ª edición), 5 del de Vera i González, 104 de la Sociedad Literaria, 7 de Roque Barcia i 60 del Diccionario Cubano de Macías [ortografía original] (p. 544).

Ahora bien, está claro que no vamos a llevar a cabo un recuento para ver si los números coinciden. Además, dichas fuentes de consultas aparecen citadas también a lo largo de otros artículos que ya versan sobre mexicanismos propiamente dichos.

La nota ha llamado nuestra atención en un sentido más amplio porque introduce temas muy interesantes para la historiografía lingüística del español americano, como serían las críticas de diccionarios peninsulares formuladas desde el otro lado del Atlántico que entonces no eran nada habituales. Otro tema sería la polémica con el *Diccionario cubano* de José Miguel Macías (1885): ¿por qué un cubano en las páginas de su diccionario de mexicanismos habla de disparates que había cometido otro cubano en su propio diccionario de cubanismos?

Las dudas y curiosidades que nos ha despertado la apostilla se podrían sintetizar en unas preguntas que rebasan una simple curiosidad y que creemos que podrían ser interesantes para la historiografía lingüística del español americano en un sentido más amplio:

- Si un diccionario de mexicanismos declaraba contener observaciones sobre voces que no pertenecían al español mexicano, ¿podemos seguir hablando de un diccionario de mexicanismos?;
- ¿Por qué fueron introducidas allí?;
- ¿A qué ámbitos de uso, cuestiones gramaticales o estilísticas considerados erróneos se referían dichas observaciones?;
- Si Ramos i Duarte decía que criticaba el Diccionario académico, ¿sería una muestra de una actitud crítica hacia el prescriptivismo académico o se limitaría más bien a señalar fallos puntuales y concretos?
- ¿A qué motivos se debía la polémica con Macías?
- ¿La crítica se refería a voces cubanas concretas o a la corrección idiomática en un sentido más amplio?

Hemos revisado la obra en su totalidad y si nuestros cálculos son correctos, hemos contado 161 casos en los que se critica el tratamiento inadecuado de mexicanismos y de otros americanismos de parte de los diccionarios españoles, y 93 casos en los que Ramos i Duarte critica a su compatriota Macías; las críticas vienen a veces en forma de artículos independientes, pero en otros casos aparecen en el interior de artículos de mexicanismos y puesto que no hemos notado mucha

diferencia en sus microestructuras, hemos decidido juntarlos porque en conjunto tendrán más utilidad para responder a nuestras preguntas. Veamos entonces qué respuestas nos ofrecerá la obra.

2. Un diccionario ¿de mexicanismos?

En primer lugar, vamos a prestar atención a las voces que no son propiamente mexicanas e intentaremos explicar por qué Ramos i Duarte decidió incorporarlas. Estamos de hecho hablando sobre las fuentes del diccionario, el corpus sobre el que está edificado y en el que se sustenta su nomenclatura.

En lo que se refiere a sus fuentes, el autor no las especificó en ningún momento, práctica habitual entre los diccionaristas de la época. Suponemos que en su esfuerzo de coleccionar barbarismos y *disparates*, el autor acudió a sus propios apuntes, probablemente frutos de la experiencia directa y de testimonios personales. Sin embargo, de la nota se puede inferir que su interés por la corrección idiomática no se expresaba solo mediante censuras hacia formas populares del español mexicano, sino que le inspiraba, a su vez, a tomar apuntes y catalogar ejemplos de usos idiomáticos o hasta erratas obvias que encontraba también en otros textos, “procedente[s] de diccionarios, libros de texto y obras literarias e históricas sin considerar la nacionalidad de sus autores, así como los que hallaba en periódicos y en anuncios propagandísticos, particularmente de México”, según apunta Fernández Gordillo (2010b, p. 113).

Vemos, pues, que en un sentido estricto, el diccionario de Ramos i Duarte no contiene solo mexicanismos, sino que está concebido como una colección de usos lingüísticos incorrectos y censurables, que en su mayoría, pero no en su totalidad, procedían de México. No sabemos si Ramos i Duarte fue consciente de ello, es probable que sí, pero se ve que había sacrificado una parte nada desdeñable de la coherencia interna de su diccionario a favor del aumento de entradas dando motivos para que hubiera dudas sobre el valor y la utilidad en general de su diccionario. Por ejemplo, Toro y Gisbert (a.s.) reconoció que la obra traía un caudal copioso del léxico, pero al mismo tiempo advirtió que “[d]esgraciadamente, el libro es un verdadero cajón de sastre y, á pesar de su riqueza es poco utilizable” (p. 192). El estudioso apuntaba sobre todo a un gran número de entradas que parecían ser más bien variantes formales de una misma palabra, al manejo caótico de las fuentes y al tratamiento como mínimo incoherente del léxico enciclopédico.

El principal motivo podrá haber sido la preocupación que en el siglo XIX solían sentir los lexicógrafos por el número de entradas de sus obras. El factor cuantitativo se estimaba mucho entonces, sobre todo en la lexicografía de aficionados, se preciaba la cantidad de lemas recogidos sobre la calidad de tratamiento en la microestructura y el número de entradas se solía esgrimir como seña de calidad en la propaganda editorial en las portadas de diccionarios (cf. Seco, 2003 o Azorín Fernández, 2001, entre otras posibles referencias).

¿Podemos seguir hablando, entonces, del diccionario de Ramos i Duarte como del primer diccionario de mexicanismos? Creemos que sí. Las 200 voces no mexicanas en un repertorio de 6000 entradas no cambian sustancialmente sus características. Pero estaríamos de acuerdo, a su vez, con Toro y Gisbert de que sería un “cajón de sastre”, un diccionario confeccionado a partir de apuntes recogidos probablemente de primera mano en México, completado con recortes de prensa y textos misceláneos mexicanos al que finalmente se incluyeron anotaciones sobre malos usos idiomáticos procedentes de fuentes no mexicanas con el único motivo de que no se quedaran fuera. En el siguiente apartado veremos a qué planos de la lengua o áreas de uso se referían y si se podría sacar a partir de allí alguna conclusión general que se refiriera a las críticas de obras peninsulares desde América.

3. Diccionarios peninsulares como objetos de crítica

Los diccionarios peninsulares que según Ramos i Duarte contenían información errónea y que el autor llamaba “disparates” son el *Diccionario Enciclopédico de la Lengua Castellana*, de Enrique Vera y González (1889), *Nuevo Diccionario de la Lengua Castellana*, de Roque Barcia (1853), el *Diccionario de la Lengua Castellana*, de la Real Academia Española (12ª edición, de 1884), y el *Nuevo Diccionario de la Sociedad Literaria [...] (1853)*. Todos los diccionarios extraacadémicos utilizados conocieron varias ediciones que Ramos i Duarte pudo haber consultado. Como no sabemos cuáles fueron, nos limitamos a poner las fechas de sus primeras ediciones; en el caso del diccionario de la anónima Sociedad Literaria se trataría con mucha probabilidad de la famosa edición pirata del *Diccionario Nacional*, de Ramón Joaquín Domínguez (cf. Seco, 2003)³.

Las críticas de Ramos i Duarte se referían sobre todo a cuestiones de ortografía que en algunos casos implicaban también cambios de acentuación de palabras de agudas a llanas. En otros casos parecían más bien variantes formales, ultracorrecciones o erratas obvias, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Abalúo, por *avalúo*, registra el Dicc. de Roque Bárcia. *Avalúo* se deriva de *avaluar*, comp. de *a* i *valuar*, de *valer*.

Adonal, por *Adonái*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria, edición de 1866. El P. Scio (Biblia, Exodo, Cap. III, v 14, nota 16), escribe *Adonái*.

Badómia, por *badomía*, está escrito en el Dicc. de la Sociedad Literaria.

Balbacoa, por *barbacoa*, registran los diccionarios de la Sociedad Literaria i de Vera i González. Ceboruno (Tab.), adj. Cervuno. La Academia. registra *cebruno* i *cervuno*; pero tratándose del caballo ó yegua que tiene la piel de color semejante á la del ciervo, debe ser *cervuno* i no

³ Parece que Ramos i Duarte había manejado también el diccionario de Domínguez, pero no se habrá dado cuenta de que eran obras idénticas:

Cabuja, por *cabuya*, registran los diccionarios de Domínguez i de la Sociedad Literaria. La planta se llama *cabuya*, de donde tomó el nombre la cuerda.

cebruno, que se deriva de *cebra*.
Estalacmita, por *estalagmita*, registra el Dicc. de Roque Bárcia.

En otras ocasiones se nota que Ramos i Duarte tenía preferencia por las grafías con los grupos consonánticos cultos y por las grafías etimológicas de helenismos, siguiendo las instrucciones ortográficas de la Real Academia Española.

Eliocéntrico, por *heliocéntrico* [...], registra el Dicc. de la Sociedad Literaria.
Erutar, por *eructar*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria.
Escarcerar, por *excarcelar*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria.
Exófago, por *esófago*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria.

En casos de compuestos que tendían a ultracorrecciones, daba preferencias a las variantes acomodadas. Ramos i Duarte tenía un buen instinto idiomático y si ambas formas están documentadas (CORDE), solía preferir la variante más habitual.

Aereostático, por *aerostático*, está escrito en el Dicc. de la Sociedad Literaria.
Antecristo, por *Anticristo*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria. [...]
Antiojera, por *anteojera*, vemos en el Dicc. de la Sociedad Literaria.

La siguiente área de críticas iba dirigida hacia las categorías morfológicas, por ejemplo, los géneros de sustantivos:

Alarma (la) (D.F.), sm. El alarma. Los diccionarios de la Sociedad Literaria i de Domínguez dan género femenino á la palabra *alarma*; i los de la Academia (12ª ed.), de Ramón Campuzano, de Roque Bárcia, etc. la hacen masculina. [...]
Alerta. La Acad. da género masculino á *alerta*, i los diccionarios de Bárcia, Sociedad Literaria, i Vera i González, femenino.
Cerviz (el), por *la cerviz*, está escrito en el Dicc. de la Sociedad Literaria.

Y finalmente, como se podía esperar, un buen número de críticas apuntaba a indigenismos o americanismos léxicos que se recogerían bajo formas equivocadas, ya que en México tenían según él otras formas u otros significados:

Balay (Amér.), sm. “Cesta de mimbre ó de carrizo” (Acad. Dicc., 12ª ed. de 1884). El *balay* no es cesto, sino un objeto de forma de bandeja, hecho de guano, de caña ó bejuco, i se emplea para aventar el arroz i otros granos.
Capulí, por *capulín*, escribe la Academia en su Diccionario (12ª ed.).
Cascalote, por *cacalote*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria. *Cascalote* es una planta, i *cacalote* es el *cuervo*.
Chalchichuite, por *chalchihuite*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria.
Chiquichuite, por *chiquihuite*, registra el Dicc. Enciclop. de Vera i González.

Aunque todos los ejemplos apuntaban a errores, supuestos o reales, que el autor rechazaba, fueron en general redactados de manera relativamente neutra

y no acudían a ironía para descalificar el diccionario o hablantes que utilizaban dichas formas. Hemos encontrado solo algunos casos contados en los que se notaba un tono irónico. Además, en el caso de *chote*, no se criticaba el tratamiento erróneo de un mexicanismo, sino de un cubanismo:

Agápa, por *ágape*, registra el Dicc. de la Sociedad Literaria. Muchos, que únicamente consultan este Diccionario, dicen de la misma manera [...]

Chote. m. pr. Cub. Chayote (Academia, Dicc. 12ª edición). Debía saber la H. Corporación que en Cuba no se dice *chote*, sino *chayote*.

No obstante, el tono irónico sería una constante en la polémica con el diccionario de Macías, como veremos a continuación.

4 ¿Polémica o descalificación? El manejo de las citas de José Miguel Macías

Las citas de las obras de José Miguel Macías – la mayoría procedía del *Diccionario cubano*, pero también había otras, sacadas de artículos periodísticos o de manuales para la instrucción primaria– aparecían principalmente en dos contextos.

En primer lugar, fueron las citas que ilustraban malos usos de la lengua que Ramos i Duarte había encontrado en el español mexicano. En estos casos, el lema iba acompañado con la indicación geográfica de su zona de origen o extensión⁴, a continuación aparecía la forma que el autor consideraba correcta y al final venía una o varias citas de los textos de Macías que ilustraban el uso erróneo. Fue una forma de crítica que se daba en otras ocasiones también con los ejemplos mexicanos, que eran en su mayoría artículos de prensa, declaraciones de políticos locales y nacionales, etc. En otras ocasiones venían también citas de autores españoles, en general de la literatura clásica de los Siglos de Oro (Cervantes, *Lazarillo de Tormes* o Lope de Vega). Pero estas servían para documentar los usos considerados correctos. Véanse a continuación algunos ejemplos de mexicanismos supuestamente erróneos ejemplificados mediante citas de Macías:

Aristides (D. F., Ver. i Méj.), sm. Aristides. Es general el barbarismo *Aristides*. [...] “*Aristides* Rojas escribe á este propósito en su excelente “Ensayo de un Diccionario de Voces Indígenas...” (Macías, Dicc. Cubano, art. Achioté). D. Rufino J. Cuervo (Leng. Bogotano, § 38), D. Andrés Bello (Ortografía i Métrica), i otros buenos hablistas escriben *Aristides*.

Arrebiatar (Ver. i Tab.), inf. Rabiatar. Dice D. José Miguel Macías (Dicc. Cubano, art. *arrebiatar*) que *arrebiatar* fue una forma del inusitado i castizo *arrabiar*: “mas éste (añade) no son corruptelas, sino eufonizaciones que, con mejor ó peor acierto, experimentan las palabras.” Tan inusitado es *arrabiar* (como el disparate *arrebiatar*), que no consta en bable, gallego, aragonés, ni en portugués antiguo; no se registra en el Tesoro de la Lengua (impreso en 1674, 2ª ed.) del P. Covarrubias.

Chicana, (Ver. i Yuc.), sf. Trampa, embrollo, ardid, sutileza. “Esté usted persuadido de ahora para lo sucesivo, que no tendrá usted que reprocharme *chicanas*” (Macías, Dicc. Cubano, “Prefacio,”

⁴ No sabemos con qué criterios había llegado el autor a formular dicha marca geográfica.

pág. XXXII, col. II). Hablando de esta palabra, dice Baralt en su Dicc. De Galicismos: “Voz puramente francesa (chicana), que no hemos menester para maldita de Dios la cosa” [...]

Como se ve, no se trata solamente de ejemplos de malos usos, son críticas contra Macías, quien está retratado como un autor inepto y poco hábil, que utiliza “voces inútiles” “que no hemos menester (para maldita de Dios la cosa)”, que por tanto no pertenece entre los “buenos hablitas”, y que propone etimologías pasajeras sin presentar pruebas que las justifiquen. Para corroborar sus argumentos contra Macías, Ramos i Duarte se apoyaba en autoridades entonces indiscutibles en el buen uso de la lengua, como son R.-J. Cuervo (cita sobre todo de sus *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*, de 1881), R. M^a Baralt (*Diccionario de galicismos*, de 1855), A. Bello y su *Gramática de la lengua castellana destinada para los usos de los americanos* (1847), o la *Gramática de la lengua castellana*, de la Real Academia Española (1771) (Girón Alconchel, 2007; Ridruejo, 2019). Pero en muchas ocasiones no se contentaba solo con críticas indirectas, sino que se ponía bastante agresivo y descalificaba a Macías con sobrada ironía y sarcasmo, como veremos a continuación.

Los artículos en los que Ramos i Duarte criticaba ferozmente a su compatriota Macías llaman la atención a primera vista. La extensión de los artículos lexicográficos de los mexicanismos es variada, pero incluso si contiene citas, no suele sobrepasar un par de líneas. No obstante, los artículos dedicados a machacar a Macías y sus torpezas en escribir suelen ser mucho más extensos. Sus críticas se dirigían hacia variantes ortográficas (*a espetaperro*; *anticolombiano*), solecismos y fallos gramaticales o de estilo (*con que i conque*; *cuyo, cuya*), usos léxicos (*ave calzada de rapiña*; *contracción apocopada*; *esferoididad*) y propuestas etimológicas (*apolismar*; *builerengue [sic]*; *chumbo*). También aquí Ramos i Duarte se apoyaba con frecuencia en la autoridad de Cuervo y de otros preceptistas e impregnaba sus escritos con ironía y sarcasmo para destrozar los textos de Macías.

A espetarerro escribe D. José Miguel Macías, en su Dicc. Cubano, i á *espetar perros*, D. José R. Cuervo, en su Leng. Bogotano, § 762. [...]

Anticolombiano, por *antecolombiano*, escribe D. José Miguel Macías en su Dicc. Cubano, art. Boyuca. Decir (como el autor citado), “período *anticolombiano*”, equivale á *período contrario á Colón*; cuando lo que se intentó decir fue *antecolombiano* ó *colombino*; esto es, *período anterior á Colón*. I no es errata, como pudiera creerse, porque “el período histórico *anticolombiano*” aparece también en los artículos *Cueiba*, *Guanacabibes*, etc. [...]

Apolismar, (Ver.), inf. Aporismarse. El Dicc. de Literatos registra *apolismar* (en vez de *aporismarse*), magullarse, de donde probablemente tomó el Sr. Macías este disparate que inserta en su Dicc. Cubano, con la siguiente etimología: “Nos parece que *apolisma* es término de la antigua Medicina, compuesto del prefijo griego *apó*, que algunas veces denota violencia, y de *lúo*, *ein*, desleir, deshacer, desatar, ó dispersar.” No se dice *apolismar*, sino *aporismarse*, hacer *aporisma*, del gr. *aporeó*, no poder, dificultad en pasar, comp. de *a*, sin, i de *poros*, salida, paso. En catalán, *aporismarse*; portugués, *aporismar*, apostemar.

Ave calzada de rapiña, escribe el Sr. Macías (Dicc. Cubano, Prefacio, pág. XXVII, col. 2ª). No comprendemos qué clase de avechicho es *un ave calzada de rapiña*; un *ave de rapiña*, calzada, sí se sabe lo que es; pero no *calzada de rapiña*.

Builerengue [sic] (Yuc.), sm. Asentaderas postizas usadas por las mujeres. El Sr. Macías (Dicc. Cubano) escribe *bullarengue* (como se lee en el Diccionario de la Sociedad Literaria), i dice que se deriva de *bull* i *engue*, lo que parece improbable; porque, ni hace *bull* (puesto que sería ridículo hacer ruido, ó *bull*, con lo que se trata de pasar por natural), ni se llama *bullarengue*, sino *bullerengue* (como se dice en Cuba, Yucatán, Tabasco, etc.), derivado de *bullir*, mover el vestido. He aquí por qué se le ha dicho *bullón* (de *bullir*) i *bullerengue*.

Chumbo (D. F.), adj. Higo *chumbo* llaman algunos á la tuna. Don José Miguel Macías, con el objeto de convencer á don Antonio Bachiller i Morales, de que *ají* es palabra española, dice (Dicc. Cubano, Prefacio, pág. XXXIII): “Millares de ejemplos puedo presentar; creo, sin embargo, que bastarán tres, ya que dos testimonios contestes y mayores de toda excepción, constituyen prueba plena. [...]” ¡Cuántas suposiciones! *Chumbo* es palabra portuguesa i significa *plomo*, del latín *plumbum*, que vale lo mismo; de manera, que *higo chumbo* quiere decir *higo plomo*, *aplomado*, *higo blanco*. La película ó corteza de la tuna blanca es de color de *plomo*.

Con que i conque. No falta (¡¡i catedrático!!) quien confunda la preposición *con* i el relativo *que*, con la conjunción *conque*. En un folleto de 68 páginas, en 4º menor, que con el título de ¿Xalapa ó Jalapa?, imprimió en Jalapa, en 1893, el Sr. D. Miguel Macías, encontramos: “*Con qué* Xochimilco está perfectamente escrito.” (págs. 24 i 43). [...]

Contracción apocopada escribe D. José Miguel Macías, en los términos siguientes: “¿No habré probado hasta la evidencia, que *mañoc* es una *contracción apocopada* de *manduca*?” (Dicc. Cubano, “Prefacio,” pág. XII, 2ª col.) Las figuras son *contracción* i *apócope*; pero no hay tal *contracción apocopada*. Si *mañoc* procediera de *manduca*, se cometería la figura *síncopa*; no *contracción*, i menos *apocopada*, porque las figuras no se *apocopan*.

Cuyo, cuya. Muchos escritores emplean mal estas palabras, que deben usarse únicamente cuando determinan posesión ó pertenencia. [...] “Me he expresado en estos términos, fundado en la etimología que doy á la dición *chumbo* en mi Diccionario Cubano, y *cuya* etimología conceptúo irreprochable.” (Macías, Dicc. Cubano, Prefacio, pág. XXXIII). Esta *cuya* es un disparate; debía decir la *cual*.

Esferoidad (Ver.), sf. Esfericidad. “¿Se puede combatir hoy la *esferoidad* de la tierra, citando los textos de Lactancio, de San Agustín i de Nacianceno?” (Macías, Dicc. Cubano, Prefacio, pág. XXXIX).—Se dice *esfericidad*.

Como hemos podido ver, las críticas de Ramos i Duarte hacia Macías rebasaban con creces los límites de una polémica entre dos estudiosos; se trataba de una serie de invectivas con el único objetivo: descalificar rotundamente al otro en el ámbito del discurso público. Por si cupiera todavía alguna duda, véanse estas últimas dos muestras:

Dones geográficos. Llamamos la atención de las personas dedicadas á la enseñanza, hacia lo siguiente, que leímos en una nota de la página 37 de la Geografía Nacional escrita por D. José Miguel Macías.—Veracruz, 1881: “Si este opúsculo recibiere benévola acogida, se procurará que cada ejemplar de la obra (¿cuál obra?) vaya acompañado de una caja de útiles. Esta caja la intitularémos *Dones geográficos del profesor Macías*.” I más adelante, en la pág. 39, escribe: “Cuando la memoria del alumno sea refractaria, el Profesor le enseñará artificios mnemónicos parecidos á este: “*La chiva de la señora califa hila duro y jala mariscos sin la hojarasca de los tomates.*” (¿Este es el primer don geográfico?) “*Las yucas de Luis* (?), sembradas en el

verdadero campo del guerrero, chocan al león (de España) más que el zacate y que la chía poblana...” (¿2º don?) Estas sandeces perjudican mucho el bien decir, i por esta razón deben proibirse de la enseñanza los libros que contienen semejantes tonterías.

Estanislado (Mich.), sm. Estanislao [...]. D. Joaquín Andrés de Dueñas dice [...] que “*Estanislao* hace *Estanislada*”. “Aquí preguntará alguien: ¿si á alguna hija mía quiero acomodarle unos de estos dos nombres (*Estanislao*, *Venceslao*), no le pondré *Estanislada*, *Venceslada*, como ya hay varias?—No, señor, contestaremos, porque á sus hijos no debe uno ponerles nombres disparatados i ridículos.” (Cuervo, Apuntaciones críticas, § 683) ¿Qué dirá á esto D. José Miguel Macías, que tuvo la peregrina ocurrencia de bautizar á su hija con el ridículo nombre de *Guachinanga*?

No sabemos a qué se debía la aversión de Ramos i Duarte contra Macías. Los dos fueron exiliados cubanos en México y los dos residieron algún tiempo en Veracruz; Ramos i Duarte desde 1881 hasta 1888, y Macías desde 1870 hasta su muerte en 1905. Es bastante probable que como educadores, autores de manuales escolares y ávidos corresponsales a periódicos locales y nacionales se conocían personalmente, pero no sabemos cuál fue el motivo de aborrecimiento (probablemente mutuo). Puede que si se investigara con detalle la labor periodística de ambos, se podrían encontrar algunos indicios, pero esto sería un tema para otro trabajo.

Conclusiones

La apostilla de Ramos i Duarte nos ha llevado a las siguientes conclusiones. En primer lugar, hemos visto que el diccionario no difería sustancialmente de otros diccionarios de la época en general y de los demás repertorios similares – diccionarios diferenciales y de americanismos – en particular. El autor dio preferencia a aumentar la nomenclatura a pesar de que no hacía falta, la macroestructura es heterogénea y la microestructura dista de ser coherente; la observación de Toro y Gisbert (n.d.) que hablaba sobre un cajón de sastre es tristemente acertada.

En lo que se refiere a aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y de política lingüística, es correctivo, es una recopilación de lo que está mal tanto en el español mexicano hablado y escrito como en los repertorios publicados en España con los que se había encontrado. Pero en el caso de las fuentes españolas es mas bien una recopilación de erratas, formas anticuadas, variantes menos usuales o bien serían preferencias personales del autor. En términos generales, Ramos i Duarte seguía muy de cerca las autoridades en el ámbito de la corrección lingüística, como fueron Cuervo, Baralt, Bello, y también la Real Academia Española. Fue independentista en el sentido político, pero no en su conciencia idiomática (Zaid, 2004).

Y, finalmente, las polémicas con Macías no tenían más objetivos que descalificar a su compatriota y retratarlo como un escribiente y educador torpe e inepto.

References

- Azorín Fernández, D. (2001). La lexicografía monolingüe del español en el siglo XIX: desarrollos extra-académicos. *Los diccionarios del español en su perspectiva histórica* (pp. 229–256). Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralt, R. M. (1855). *Diccionario de galicismos, ó sea de las voces, locuciones y frases de la lengua francesa que se han introducido en el habla castellana moderna, con el juicio crítico con las que deben adoptarse, y la equivalencia castiza de las que no se hallan en este caso*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Barcia, R. (1853). *Nuevo diccionario de la lengua castellana arreglado según la última edición aumentado con unas veinte mil voces usuales de ciencias, artes y oficios por D. R. B. Gerona*: Imprenta de Grases.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada para los usos de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del progreso.
- Buzek, I. (2015). “Diccionario de mejicanismos” de Feliz Ramos i Duarte (1895): fuente para la historia del léxico de origen gitano en el español mexicano. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 26, 125–144.
- Buzek, I. (2020). Actitudes lingüísticas negativas en el *Diccionario de mejicanismos* de Feliz Ramos i Duarte. In M. Rivas Zancarrón, & V. Gaviño Rodríguez (Eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en la España y América de los siglos XVIII y XIX* (pp. 251–274). Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Buzek, I., & Gazdíkóvá, K. (2017). El léxico carcelario en el *Diccionario de mejicanismos* de Feliz Ramos i Duarte. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, 20(1), 99–109.
- Cuervo, R.-J. (1881). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- Fernández Gordillo, L. (2010a). Las inquietudes y los diccionarios precedentes. *Boletín Editorial*, 46, 12–19.
- Fernández Gordillo, L. (2010b). Las obras representativas de la lexicografía diferencial de México en el contexto hispanoamericano y sus recepciones en el DRAE. In I. Ahumada (Ed.), *Metalexigrafía variacional. Diccionarios de regionalismos y diccionarios de especialidad* (pp. 107–128). Málaga: Universidad de Málaga.
- Girón Alconchel, J. L. (2007). Corrientes y períodos en la gramática española. In J. Dorta, C. Corrales, & D. Corbella, D. (Eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos* (pp. 57–88) Madrid: Arco/Libros.
- Macías, J. M. (1885). *Diccionario cubano, etimológico, crítico, razonado y comprensivo*. Veracruz: Imprenta de C. Trowbridge.
- Ramos i Duarte, F. (1895). *Diccionario de mejicanismos. Colección de locuciones i frases viciosas, con sus correspondientes críticas i correcciones fundadas en autoridades de la lengua; máximas, refranes, provincialismos y retoques populares de todos los Estados de la República Mejicana*. Méjico: Imprenta de Eduardo Dublan.
- Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Joaquín de Ibarra.
- Real Academia Española (1884). *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española. Duodécima edición*. Madrid: Imprenta de D. Gregorio Hernando.
- Ridruejo, E. (2019). La norma del español y su codificación. In E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp.184–212). Berlín: de Gruyter.
- RomoMendoza, L. (2.12). *Estudio metalexigráfico del tratamiento de la fraseología en diccionarios del español mexicano* (Doctoral dissertation thesis, Universidad de Sonora, Mexico). Retrieved March 24, 2019, from <http://www.bidi.uson.mx/tesisDet.aspx?crit1=TITULO&texto1=Estudio%20metalexigráfico%20del%20tratamiento%20de%20la%20fraseolog%C3%ADa%20en%20diccionarios%20del%20español%20mexicano&crit2=TITULO&texto2>.
- Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.

- Sociedad Literaria. (1853). *Nuevo diccionario de la lengua castellana, que comprende la última edición del de la Academia Española, aumentado con cerca de 100.000 voces pertenecientes a las ciencias, artes y oficios, entre las cuales se hallan las más usuales en América, y además con muchas locuciones y frases sacadas de los mejores diccionarios modernos*. París: Rosa y Bouret.
- Suárez, C. (1921). *Vocabulario cubano: Suplemento a la 14ª edición del Diccionario de la R. A. de la Lengua*. Havana: Librería Cervantes de Ricardo Veloso.
- Toro y Gisbert, M. (n.d.). *Americanismos*. París: Ollendorf.
- Valdés Bernal, S. (2007). Un destacado pedagogo y filólogo cubano casi desconocido en su patria: Félix Ramos y Duarte. *Revista Bimestre Cubana* 51(26). Retrieved June 20, 2014, from <http://www.bimestrecubana.cult.cu/ojs/articulo.php?id=115>.
- Vera González, E. (1889). *Diccionario Enciclopédico de la Lengua Castellana con la Nueva Ortografía Adoptada Oficialmente por la Real Academia Española [...]*. Madrid: S. Calleja Fernández.
- Zaid, G. (2004). Prestigio de los mexicanismos. *Letras Libres*, 68, 66–68.

Verónica Del Valle Cacela, Maria Curie-Skłodowska University, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.45-56

Algunas observaciones sobre las colocaciones en el lenguaje jurídico español

A Few Comments on Spanish Legal Collocations

RESUMEN

El presente artículo trata de realizar un recorrido por el actual estado de la cuestión con respecto al concepto de colocación para vislumbrar las últimas investigaciones que se han realizado en este campo. Nuestra principal finalidad es analizar aquellos estudios relativos a los lenguajes de especialidad, concretamente el lenguaje jurídico, y cómo se conciben las colocaciones en este ámbito, así como la posible clasificación que podría emplearse a la hora de analizar los textos o discursos legales para su aplicación en otros campos del conocimiento o en la didáctica del español como lengua extranjera.

Palabras clave: colocación, lenguaje jurídico, español, Derecho, lexicografía

ABSTRACT

The following article tries to reflect the actual state of the collocation concept in the legal language. The main purpose of this article is to analyse those studies that have been done in relation to the language used in the field of law and how these collocations are seen within. The article will also analyse the possible classifications that could be used to analyse the texts or legal speeches and the application this could have in other areas of knowledge or in the teaching of Spanish as a foreign language.

Keywords: collocation, legal discourse, Spanish, law, lexicography

1. El lenguaje jurídico

El lenguaje empleado en el campo del Derecho es un tipo de lenguaje complejo para delimitar su definición y características por diversos factores: a) la necesidad inherente del Derecho de terminología que represente conceptos en las diferentes ramas en las que el Derecho se estructura; b) los usuarios de ese lenguaje: abogados, jueces, personal administrativo, ciudadanos; c) la situación jurídica en la que tenga lugar el discurso jurídico (Cabré, 1999).

Estos factores conllevan a que estemos ante un tipo de lenguaje especializado que se desarrolla conforme a una realidad nacional en la que se emplea ese lenguaje jurídico y que no puede trasladarse a otra realidad si no es con un conocimiento profundo de la otra cultura. En palabras de Šarčević (1997, p. 232):

Verónica Del Valle Cacela, Katedra Hispanistyki, Instytut Neofilologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, veronica.delvalle@poczta.umcs.lublin.pl, <https://orcid.org/0000-0002-7791-8253>

There is a close relation between the language and the law; legal terminology has a system-bound nature due to the fact that legal knowledge and concepts are usually the product of a natural legal system with its distinct history, patterns of reasoning and responsiveness to the needs of a particular nation.

Esta afirmación de Šarčević avala el primer factor que hemos mencionado anteriormente: la unión que existe entre lengua y Derecho. Debemos tener presente que el léxico que se emplea en el campo del Derecho entraña una gran complejidad inherente al hecho de que “gran parte dei termini giuridici, come s’è accennato, sono attinti dalla lingua comune; ma si tratta spesso di nozioni che hanno un contenuto diverso (più ristretto, più comprensivo o addirittura diferente) e ciò può ingenerare equivoci” (Serianni, 2007, p. 109). Se trata, por tanto, de términos que engloban conceptos concretos que solo podemos llegar a comprender dentro del contexto del país donde se aplique dicho concepto legal.

Este primer factor nos lleva a tener en consideración el segundo factor mencionado al inicio del presente artículo: la interacción entre el emisor y el receptor de ese lenguaje jurídico. A este respecto, declara Mayoral Asensio (2001):

La comunicación que puede tener como **protagonistas** [énfasis original] a combinaciones diversas (especialista a especialista, especialista a político, especialista a lego, especialista a comprador, especialista a usuario); estos tipos de situación comunicativa se realizan a través de los **vehículos** [énfasis original] más adecuados (revista especializada, manual, folleto de instrucciones para usuario, informe, etc.), a los que corresponden **géneros** [énfasis original] más adecuados (artículo científico, *abstract*, ensayo, artículo de divulgación, etc.) y **formatos** [énfasis original] que les resultan más propios y la intersección de los parámetros de interlocutores, vehículo, género y formato con el tema sobre el que gira el evento comunicativo determina la terminología y la fraseología (p. 313).

Esta interacción se da en distintos ambientes por lo que una última cuestión que debemos tener en cuenta es la situación jurídica en la que genera este tipo de discurso, de acuerdo con el tercer factor señalado con anterioridad. Por tanto, y teniendo en cuenta todos los aspectos que dan forma al lenguaje jurídico, ¿cómo podríamos definir este concepto? Considerando la finalidad del presente artículo, hemos optado por recoger la definición que otorga el *Libro de estilo de la Justicia* (2017) el cual indica que:

Se denomina lenguaje jurídico a la variedad del idioma que se utiliza en los textos legales, judiciales, administrativos, notariales y otros concernientes a la aplicación y la práctica del derecho, como los producidos por los abogados y otros colaboradores de la justicia (Capítulo 1, párr.1).

No obstante, este lenguaje comprende una serie de características lingüísticas que han sido objeto de estudio en incontables ocasiones debido a su complejidad: Alcaraz Varó, Hugues, & Gómez (2014), Borja Albi (1999), Cortelazzo &

Pellegrino (2003), Duarte & Martínez (2000), Garofalo (2003), Mortara Garavelli (2001), Pontrandolfo (2013), Rudvin & Spinzi (2015), Sánchez Montero (1996), Scarpelli & Di Lucia (1994) o Serianni (2007).

Estos estudios realizan un análisis detallado de las particularidades concernientes a este tipo de lenguaje de especialidad cuyas principales características se centran en el empleo de un lenguaje impersonal, así como de una terminología arcaica y también abstracta que dificulta la comprensión del texto o del discurso. Para hacernos una idea general más clara, tomaremos prestadas las palabras de Bordonaba Zabalza (2009, p. 148) quien, a nuestro juicio, realiza un gran trabajo de síntesis de estas características comunes:

Un *vocabulario* muy específico caracterizado por la presencia de tecnicismos y arcaísmos, y entre ellos muchos latinismos, a los que hay que añadir la abundancia de fórmulas fijas (*debemos condenar y condenamos*), que poseen un carácter ritual. Cabe añadir que este vocabulario de sabor arcaizante impregna el discurso de cierta solemnidad;

Predominio de algunos rasgos *morfológicos* entre los que destacan las construcciones impersonales y pasivas, las perífrasis, los gerundios y participios;

Frecuente recurso a la *nominalización*, que confiere al discurso un carácter impersonal y abstracto;

Periodos *sintácticos* de gran complejidad, con numerosas inclusiones y cláusulas que interrumpen el período subordinado, debido a la necesidad de mencionar de forma explícita todos los supuestos y las referencias, para evitar ambigüedad;

Elaboración de unos *géneros* textuales propios e inconfundibles, tales como la ley, la sentencia, la querrela, etc. [énfasis original].

Por consiguiente, el lenguaje jurídico abarca una multitud de textos con diversas características lingüísticas que si bien poseen una serie de particularidades propias de la estructura léxico-semántica y sintáctico-gramatical inherente al Derecho que han sido ampliamente estudiadas, también contará con otras singularidades que han sido menos estudiadas, siendo la *colocación* uno de los aspectos que nos gustaría tratar en el presente artículo.

2. En torno al concepto de *colocación* y su clasificación

Si delimitar el concepto *lenguaje jurídico* es una labor ardua, no lo es menos la labor de intentar definir el concepto de *colocación*. Se han publicado multitud de estudios analizando este concepto como los de Alonso Ramos (1994), Bally (1909), Corpas Pastor (1996), Coseriu (1977), Firth (1957), Írsula Peña (1992), Koike (2001), Luque Durán (2005), Porzig (1950), Wotjak (1998), Zuluaga (2002).

La primera vez que aparece esta denominación¹ es en 1957 de la mano de Firth, quien señala que el concepto *collocation* encierra en sí una asociación de

¹ Anteriormente, ya se habían realizado estudios (Bally, 1909 o Porzig, 1950) en torno a este tipo de combinaciones léxicas sin emplear el término *colocación*.

palabras en la que el significado de un lexema depende de los demás lexemas que lo acompañan: “meaning by collocation is an abstraction at the syntagmatic level and is not directly concerned with the conceptual or idea approach to the meaning of words. One of the meanings of *night* is its collocability with *dark*, and of *dark*, of course, collocation with *night*” [énfasis original] (Firth, 1957, p. 196).

Por lo que para Firth, este tipo de estructuras, al ser dependientes entre sí, otorgan un significado distinto a los términos que participan de dicha estructura con respecto a su significado individual. Uno de los ejemplos que emplea Firth para avalar su teoría lo recoge Quereda Rodríguez-Navarro (1992)²:

White no significa simplemente ‘blanco’. *White* tiene también todos los significados inherentes a todas sus posibles *collocations*, como pueden ser: *white race* (gris rosáceo), *white wine* (amarillo dorado), *white coffee* (marrón pálido), *white coal* (energía hidroeléctrica), *white night* (noche sin dormir), *white lie* (mentira piadosa), etc. [énfasis y paréntesis original].

Por tanto, a través del estudio de Firth se comienza a considerar la denominación *collocation* para hablar de estas estructuras lingüísticas. Sin embargo, no será hasta 1978 cuando la denominación *colocación* aparecerá en la lingüística española de la mano de Seco (Blanco San Martín, L. P., Ferreira Cabrera, & Blanco San Martín, E. L., 2019, p. 408).

A partir de ese momento, surgirán diversos estudios relacionados con este aspecto lingüístico en los que se intentará vislumbrar las particularidades que pueden distinguir una colocación de otras estructuras con las que comparte, en mayor o menor medida, similitudes: *locuciones*, *combinaciones léxicas*, *modismos* o *expresiones*, por mencionar solo algunas de ellas.

Entre estas publicaciones, se encuentra la realizada por Corpas Pastor (1996, p. 66) quien entiende que una colocación consiste en “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismos, actos de habla ni enunciado; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica”, es decir, estaremos ante estructuras conformadas por dos lexemas que tienen una cierta correlación entre ellas y que son conocidas por los hablantes de una lengua (Moreno Pereiro & Buyse, 2003).

Estas dos unidades léxicas se constituirán por lo que se ha venido a denominar la base y por el colocativo o colocado (Hausmann, 1985). La función de la base sería la de determinar la elección del colocativo o el colocado, es decir, se crea una relación de dependencia entre ambos donde la base se caracteriza por ser una unidad léxica autónoma que selecciona a una segunda unidad léxica que le otorga significado (Blanco San Martín et al., 2019).

² Se trata de una obra accesible a través de la página web de la Universidad de Granada, https://www.ugr.es/~lquereda/modelo_firth.htm (página consultada el 1 de marzo de 2020).

Tomando en consideración esta característica, Koike (2001) realiza una clasificación de las colocaciones teniendo en cuenta las diversas variantes de base y colocativo o colocado que podemos encontrar. Dicha clasificación, la resumen excelentemente Molero Perea y Salazar (2012) – tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las colocaciones según Koike (2001) (as cit. en Molero Perea & Salazar, 2012, p. 80)

	Tipos	Subtipos	Ejemplos
Colocaciones de unidades léxicas simples	a) sustantivo + verbo	a.1) Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>La lluvia amaina</i>
		a.2) verbo + sustantivo (CD)	<i>Saciar el hambre</i>
		a.3) verbo + preposición + sustantivo	<i>Viajar en avión</i>
	b) sustantivo + adjetivo	b.1) atributivo	<i>Sol radiante</i>
		b.2) predicativo	<i>El hotel estaba completo</i>
	c) sustantivo + de + sustantivo		<i>Diente de ajo</i>
	d) verbo + adverbio		<i>Comer parcamente</i>
	e) adverbio + adjetivo / participio		<i>Altamente cualificado</i>
	f) verbo + adjetivo		<i>Sentirse cansado</i>
	Colocaciones complejas	Tipos	
a) verbo + locución nominal			<i>Dar una importante prioridad</i>
b) locución verbal + sustantivo			<i>Llevar a cabo un proyecto</i>
c) sustantivo + locución adjetival			<i>Salud de hierro</i>
d) verbo + locución adverbial			<i>Mantener fuera del alcance de los niños</i>
e) adjetivo + locución adverbial			<i>Sordo como una tapia</i>

De acuerdo con Koike (2001), podremos agrupar las colocaciones en dos grandes grupos: colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas. Las primeras se constituyen con dos lexemas, mientras que las segundas se podrán formar con un lexema al que acompañe una locución, pudiendo encontrarse esta tanto en la base como el colocativo o colocado. Dentro de estos dos grandes grupos³, la autora distingue a su vez entre seis tipos si hablamos de unidades léxicas simples y de cinco, si nos fijamos en las complejas. Comprobamos que,

³ Véase González Grueso (2006) para revisar de forma esquemática cada una de las características de los distintos tipo de *colocación* señalados por Koike (2001).

independientemente del número de tipos y subtipos en los que Koike clasifica la colocación, todos ellos tienen en común que se forman a través de dos unidades léxicas como refería Corpas Pastor (1996).

Esta clasificación se centra en el uso del español sin especificar ningún campo concreto de estudio por lo que, efectivamente, encontraremos cada una de estas estructuras en el uso común de la lengua sin mayor complejidad. No obstante, tenemos nuestras reservas con respecto a la posibilidad de aplicar esta misma clasificación cuando estamos ante textos o discursos con una elevada terminología especializada, pues las propias características del campo de especialidad pueden delimitar este tipo de colocaciones o incluso ampliar los tipos a otros no mencionados hasta el momento.

3. Las colocaciones en el lenguaje legal español

Los estudios relacionados con las colocaciones son amplios y tienen un enfoque bien delimitado para desgranar lo que distingue a esta estructura de otras y cómo se forman dichas colocaciones. Sin embargo, cuando nos encontramos ante textos o discursos dentro del ámbito de la Justicia, los estudios que se han realizado sobre el empleo de las colocaciones son más reducidos, siendo algunos de los principales los que mencionamos a continuación: Bastidas García (2016), Cabré (2005), Kjaer (1999), L'Homme (2000), Lombardi (2004), Lozano Bachioqui & Rodríguez Sánchez (2014) y Meyer & Mackintosh (1994).

De todos estos trabajos, nos llama especialmente la atención el realizado por Lozano Bachioqui & Rodríguez Sánchez (2014) así como el trabajo de Bastidas García (2016) ya que, a través de la creación de un corpus propio, analizan detalladamente las estructuras de las colocaciones más frecuentes en los documentos legales en México y España, respectivamente.

En el caso de los textos mexicanos, los autores emplearon un total de 78 textos de Derecho Civil que formó un corpus de 73.214 palabras (Lozano Bachioqui & Rodríguez Sánchez, 2014, p. 35). Al analizar estos textos, comprobaron que las colocaciones que más se empleaban en sus documentos eran las colocaciones de unidades léxicas simples (Koike, 2001) y que dentro de ellas, las estructuras más frecuentes con un “53% fueron del tipo verbo + tipo sustantivo (objeto), el 29% sustantivo (sujeto) + verbo, el 11% verbo + preposición + sustantivo, el 4% verbo + adverbio y el 3% verbo + adjetivo” (Lozano Bachioqui & Rodríguez Sánchez, 2014, p. 36), es decir, de todos los tipos y subtipos mencionados en el apartado anterior, el más empleado en los documentos de derecho civil mexicano es el subtipo verbo + sustantivo lo cual podemos entenderlo como un reflejo de la univocidad de la que se pretende dotar al lenguaje jurídico ya que rehúye de estructuras más complejas.

Con respecto a los documentos españoles, recoge textos legales y judiciales, así como doctrinales (Bastidas García, 2016, p. 178). Además, en este caso, estamos

ante un corpus muy amplio que contó con 350 documentos para su análisis, entre los que se incluyen documentos de Derecho Civil y Penal por lo que estamos ante un corpus que analizó 1 235 575 palabras (p. 180). En su estudio e, intentado seguir la clasificación de Koike (2001), Bastidas García (2016) localiza las siguientes colocaciones – tabla 2.

Tabla 2. Clasificación de colocaciones en el lenguaje jurídico según Bastidas García (2016, p. 192)

Grupo	Ejemplo
Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>prescribir un delito, concurrir una atenuante</i>
Verbo + sustantivo (CD)	<i>aplicar eximente, pedir venia</i>
Verbo + preposición + sustantivo	<i>incurrir en negligencia, someterse a arbitraje</i>
Sustantivo + adjetivo	<i>acción civil, ejecución forzosa</i>
Sustantivo + preposición + adjetivo	<i>presunción de inocencia, arrendamiento por aparcería</i>
Verbo + adverbio	<i>estimar parcialmente, convivir maritalmente</i>
Adverbio + adjetivo / participio	<i>acogido legalmente, responsable civilmente</i>
Verbo + adjetivo	<i>declarar firme, estimar improcedente</i>

Gracias al trabajo de Bastidas García (2016), comprobamos una vez más que los tipos de colocaciones que encontramos en los documentos jurídicos consisten en las colocaciones de unidades léxicas simples por lo que podríamos señalar que, de acuerdo con estos trabajos, difícilmente encontraremos colocaciones complejas en los textos jurídicos. Sin embargo, sí que podremos encontrar otro tipo de estructuras que podríamos incluir como unidades léxicas simples – tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de las colocaciones en lenguaje jurídico II (Bastidas García, 2016, p. 196)

Grupo	Ejemplos
sustantivo + preposición + sustantivo	<i>Arrendamiento por aparcería, delito contra la Corona</i>
adjetivo + adjetivo	<i>Pericial técnica, ilícito civil, ilícito penal, obligado tributario, responsable civil, responsable principal, procesado ausente, declarado ausente</i>
sustantivo + preposición + sustantivo	<i>Sala de lo Civil, Sala de lo Penal, Audiencia de lo Criminal, Sala de lo Criminal</i>
sustantivo + adjetivo (en grado superlativo)	<i>Derecho personalísimo, Tribunal Supremo</i>
sustantivo + preposición + verbo	<i>Ánimo de matar, derecho de heredar, deber de declarar, causa de pedir</i>

En un primer momento, el hecho de localizar nuevas estructuras que no han sido clasificadas hasta ahora podría llamar nuestra atención. Sin embargo, los tipos de colocaciones que aporta Bastidas tienen en común el empleo de sustantivos

o bien de adjetivos sustantivados lo cual corresponde con una de las características básicas del lenguaje jurídico: la nominalización⁴.

El uso excesivo que realiza el lenguaje jurídico con respecto al empleo de sustantivos o estructuras sustantivadas conlleva una dificultad añadida a la hora de delimitar las unidades léxicas que forman la base y el colocativo o el colocado de la estructura ya que la concatenación de sustantivos puede derivar en estructuras oracionales amplias que obstaculicen la identificación de dichas colocaciones:

No obstante, el recurso de casación ha de ser estimado en tanto que los fundamentos en que se apoya coinciden con la tradición jurídica y la normativa a tener en cuenta en cuanto a la sucesión en los títulos nobiliarios, atendida la especial naturaleza de los mismos y su desvinculación de la normativa constitucional derivada esencialmente de su carácter puramente simbólico, según ha establecido el propio Tribunal Constitucional, cuya doctrina –que ha de ser observada por jueces y tribunales según lo dispuesto por el artículo 5.1 LOPJ –lleva a considerar que excepcionalmente –dado que los títulos de la nobleza no tienen un contenido jurídico material (STC 126/1997, de 3 de julio) – cabe una distinta consideración de los hijos matrimoniales y extramatrimoniales, como también entendió que era posible un diferente tratamiento según el sexo (*Sentencia del Tribunal Supremo*, 781/2016)⁵.

Vemos que, al encontrarnos con un texto de esta envergadura repleto de estructuras sustantivadas, difícilmente se aplicará la clasificación de Koike (2001) y será necesario emplear la introducida por Bastidas García (2016) para poder ofrecer un punto de vista más real al tipo de documento o de discurso con el que estemos trabajando. Por consiguiente, la hipótesis con la que partía el presente artículo, se corrobora gracias a los últimos trabajos realizados en este campo y abren la puerta a nuevos planteamientos para clasificar las colocaciones dentro del ámbito jurídico para que estos puedan aplicarse en otros campos como la enseñanza de idiomas o la traducción.

4. La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones

Una cuestión que señalan autores como Fernández Lázaro (2014) o Vecino Benjumea (2011) es la necesidad de que el discente adquiriera el léxico tomando en consideración los términos como un conjunto y no como palabras aisladas: “consideramos necesario implementar la enseñanza del vocabulario en unidades léxicas compuestas, dándole más relevancia a cómo estas se combinan entre sí que al aspecto puramente semántico” (Fernández Lázaro, 2014, p. 9).

⁴ “Se tiene preferencias por estructuras que contengan sustantivos o adjetivos. Esta característica de la retórica forense corresponde a la opacidad de este lenguaje” (Del Valle Cacula, 2018, p. 104).

⁵ Acceso completo al documento disponible en Centro de Documentación Judicial véase <http://www.poderjudicial.es/search/openDocument/687c258e8bedc8b8> (página consultada el 1 de marzo de 2020).

Esto se justifica por el hecho de que el desconocimiento de las diferentes combinaciones léxicas puede favorecer la interferencia lingüística proveniente del ejercicio contrastivo que el discente realiza con respecto a su lengua materna, así como el empleo de estructuras sintácticas complejas con las que intenta expresar aquello que podría resolverse fácilmente a través de alguna combinación léxica y evitar, de este modo, algunos errores (Fernández Lázaro, 2014). En palabras de Vecino Benjumea (2011): “aprender una palabra va más allá de conocer su significado, también implica conocer su denotación, su función y cómo se comporta el significado dentro de un contexto al relacionarse con otras palabras” (p. 51).

Por tanto, el uso de listas de palabras no sirve si el discente no las sitúa en un contexto y si además, desconoce las posibles combinaciones. Por ejemplo, un estudiante cuya L1 sea inglés podría pensar que *make a decision* se formará en español con el verbo *hacer* cuando el verbo adecuado es *tomar*. Asimismo, un estudiante italiano puede trasladar la estructura *fare colazione* por *hacer un desayuno* en lugar de por el verbo *desayunar* o un estudiante polaco puede traducir *maszyna do pisania* como *máquina para escribir* cuando en español se emplea la estructura *máquina de escribir*. En este último caso, el hecho de que el estudiante conozca este tipo de estructuras también le permite evitar posibles errores gramaticales (Higueras García, 2006, p. 74).

Estas dificultades que se presentan en la lengua estándar, se darán también en el lenguaje especializado como es el caso del lenguaje jurídico. Por ejemplo, con la expresión *contestazione dell'accusa* que corresponde con *contestación a la demanda*, con *difesa legittima* que invertirá el orden en español: *legítima defensa* o retomando la lengua polaca, la expresión *dokonać agresji* para *perpetrar una agresión*.

Enseñar el léxico tomando en consideración las combinaciones léxicas se torna en un ejercicio necesario ya que “las colocaciones puede ayudar a mejorar la comprensión y la producción de determinados tipos de textos, porque hay colocaciones que aparecen casi de forma exclusiva en un determinado registro” (Higueras García, 2006, p. 73). De hecho, el estudio de estas colocaciones no solo favorece la adquisición de la lengua por parte del discente sino que también favorece el ejercicio de la actividad traductora para aquellos que ejercen esta actividad de manera profesional. Esto se debe a que la asimilación de estas estructuras proporcionará un abanico más amplio de opciones que, además, permitirán que nuestra traducción se aproxime aún más al registro empleado por un nativo en un contexto determinado.

Por consiguiente, es importante que, durante el proceso de adquisición del léxico, se presenten los términos dentro de un conjunto en el que el estudiante pueda crear sus estrategias para aprender, afianzar y reproducir este tipo de estructuras complejas pero ampliamente empleadas por un nativo y que, a su vez, las combinaciones se engloben dentro de un contexto para minimizar, en la medida de lo posible, la transferencia negativa de otras lenguas que el discente conozca.

Conclusión

A pesar de los distintos puntos de vista que se imponen con respecto a la definición y clasificación del concepto de *colocación*, la gran mayoría está de acuerdo en que estas estructuras están formadas por dos unidades léxicas en las que una de ellas -el colocativo o colado- otorga significado al otro -la base-. La unión de estos dos lexemas da lugar a una clasificación muy amplia de las posibles relaciones que se pueden crear entre ellos, siendo la de Koike (2001) la más empleada a día de hoy. Sin embargo, cuando queremos aplicar dicha clasificación con terminología especializada, como pudiera ser el lenguaje jurídico, esta clasificación se revela insuficiente pues de acuerdo con los últimos estudios realizados sobre esta temática, como el de Bastidas García (2016), las colocaciones en lenguaje jurídico son más amplias debido a la nominalización que caracteriza a este tipo de lenguaje y también son más complejas porque esta nominalización favorece la redacción de largas oraciones sustantivadas.

Consideramos que el estudio de estas colocaciones son necesarias en el caso de los lenguajes de especialidad por dos cuestiones: 1) conocer esta clasificación en ámbitos de especialidad favorecerá la creación de nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de L2/LE como en el aula de ELE y 2) su conocimiento también servirá de auxilio para la actividad traductora pues los traductores jurídicos deben afrontar a diario este tipo de problemática lingüística y cuyo estudio puede derivar en bases de datos con fichas terminológicas o lexicográficas que facilite el traslado de la información de una lengua a otra.

Referencias

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B., & Gómez, A. (2014). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Alonso Ramos, M. (1994). *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de Mel'cuk* (Doctoral dissertation thesis, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain).
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck.
- Bastidas García, E. M. (2016). *Las colocaciones en el español jurídico y su tratamiento en el aula de Español para Extranjeros* (Doctoral dissertation thesis, Universidad de Valencia, Spain).
- Blanco San Martín, L. P., Ferreira Cabrera, A. A., & Blanco San Martín, E. L. (2019). Colocaciones léxicas verbo-nominales en un *corpus* de aprendices de Español como Lengua Extranjera de nivel A2 y B1. *Letras de Hoje*, 54(3), 407–416.
- Bordonaba Zabalza, C. (2009). El lenguaje jurídico. In M. V. Calvi, C. Bordonaba Zabalza, G. Mapelli, & J. Santos López (Eds.), *Las lenguas de especialidad en español* (pp. 39–54). Roma: Carocci.
- Borja Albi, A. (1999). La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales. *Aproximaciones a la traducción*. Retrieved February 2, 2020, from <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm>.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología, representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut universitari de lingüística aplicada.
- Cabré, M. T. (2005). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. In J. Gómez de Enterría (Ed.), *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología AETER*,

- Universidad Alcalá de Henares. Retrieved February 20, 2020, from <https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Cortelazzo M. A., & Pellegrino F. (2003). *Guida alla scrittura istituzionale*. Bari: Editori Laterza.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Del Valle Cacela, V. (2018). *IURITES: Recursos para la Traducción y la Interpretación jurídica (italiano-español)* (Doctoral dissertation thesis, Universidad de Málaga, Spain/Università di Bologna, Italy).
- Duarte, C., & Martínez, A. (2000). *Il linguaggio giuridico*. Cagliari: Condaghes.
- Fernández Lázaro, G. (2014). Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2). *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19, 1–16.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934–1957*. London: Oxford University Press.
- Garofalo, G. (2003). *La Ley Orgánica 4/2000 de Extranjería. Analisi e traduzione del testo nell'ottica della linguistica contrastiva e pragmatica*. Padova: Unipress.
- González Grueso, F. D. (2006). Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2. Retrieved February 21, 2020, from <https://marcoele.com/las-colocaciones-en-la-ensenanza-del-espanol-de-los-negocios/>.
- Hausmann, F. J. (1985). Kollokationen im deutschen Wörterbuch: Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In H. Bergenholtz, & J. Mugdan (Eds.). *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch* (pp. 118–129). Tübingen: Max Niemeyer.
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Malaga: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Írsula Peña, J. (1992). Colocaciones sustantivo-verbo. In G. Wotjak (Ed.), *Estudios de lexicografía y metalexicografía del español actual* (pp. 159–167). Tübingen: Max Niemeyer.
- Kjaer, A. L. (1999). Phraseology Research. State of the Art. *Terminology Science & Research*, 1(2), 3–20.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, D.L.
- L'Homme, M. C. (2000). Understanding Specialised Lexical Combinations. *Terminology*, 6(1), 89–100.
- Lombardi, A. (2004). *Collocazioni e linguaggio giuridico. Proposte per un'analisi semi-automatica delle unità complesse in testi del diritto penale italiano e tedesco*. Milano: Università Cattolica, EDUCatt.
- Lozano Bachioqui, E., & Rodríguez Sánchez, I. (2014). Colocaciones léxicas simples del lenguaje jurídico en el Derecho Civil mexicano. *Debate terminológico*, 12, 31–42.
- Luque Durán, J. de D. (2005). Algunos aspectos de la semántica de las colocaciones verbo+nombre. In L. Santos Río, J. Borrego Nieto, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio, & E. Prieto de los Mozos (Eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 735–746). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mayoral Asensio, R. (1999). Las fidelidades del traductor jurado: una batalla indecisa. In M. Feria (Ed.), *Traducir para la justicia* (pp. 17–58). Granada: Comares.
- Meyer, I., & Mackintosh, K. (1994). Phraseme Analysis and Concept Analysis: Exploring a Symbiotic Relationship in the Specialized Lexicon. In W. Martin, W. Meijs, M. Moerland, E. Ten Pas, P. van Sterkenburg, & P. Vossen (Eds.), *Euralex 1994 Proceedings. Papers submitted to the 6th EURALEX International Congress in Lexicography in Amsterdam, the Netherlands* (pp. 339–348). Amsterdam: Euralex.
- Molero Perea, C. M., & Salazar, D. (2012). Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Retrieved February 20, 2020, from <https://cvc.cervantes.es>.

- Moreno Pereiro, S., & Buyse, K. (2003). Colocaciones léxicas: pistas y trampas. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 10, 10–17.
- Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Einaudi.
- Pontrandolfo, G. (2013). *La fraseología en las sentencias penales: un estudio contrastivo español, italiano, inglés basado en corpus* (Doctoral dissertation thesis, Università degli Studi di Trieste, Italy).
- Porzig, W. (1950). *Das Wunder der Sprache*. Bern: Francke. Edición española.
- Porzig, W. (1964). *El mundo maravilloso del lenguaje: problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna*. Madrid: Gredos.
- Quereda Rodríguez Navarro, L. (1992). El modelo lingüístico de J. R. Firth. *Homenaje a J. R. Firth en su centenario (1890–1990)*. Retrieved February 20, 2020 from https://www.ugr.es/~lquereda/modelo_firth.htm.
- Real Academia Española (2017). *Libro de estilo de la Justicia*. Madrid: Espasa.
- Rudvin, M., & Spinzi, C. (2015). *L'interprete giuridico. Profilo professionale e metodologie di lavoro*. Roma: Carocci Faber.
- Sánchez Montero, M. del C. (1996). *Aproximación al lenguaje jurídico. Una sentencia española de Derecho Laboral y su traducibilidad al italiano*. Trieste: Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova.
- Šarčević, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. London: Kluwer Law International.
- Scarpelli, U., & Di Lucia, P. (1994). *Il linguaggio del diritto*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Sentencia del Tribunal Supremo* (2016). Retrieved March 1, 2020, from <http://www.poderjudicial.es/search/openDocument/687c258e8bedc8b8>.
- Serianni, L. (2007). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Vecino Benjumea, L. (2011). Las colocaciones en el aula de E/LE. *redELE*, 21, 1–30.
- Wotjak, G. (1998). Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales. In G. Wotjak (Ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp. 258–279). Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Zuluaga, A. (2002). Los “enlaces frecuentes” de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones. *Phin*, 22. Retrieved February 20, 2020, from <http://web.fu-berlin.de/phin/phin22/p22t3.htm>.

Javier Fernández-Sánchez, University of Gdansk, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.57-71

Anteposiciones de tópico no referenciales

Non-Referential Topic Preposing

RESUMEN

Existen numerosas construcciones en español en las que un elemento interno al sintagma verbal ocupa una posición en lo que se conoce como periferia izquierda de la oración (Rizzi, 1997, entre otros). Leonetti & Escandell Vidal (2009) arguyen que en español estas construcciones son cuatro: las interrogativas parciales, las dislocaciones, las anteposiciones focales y las anteposiciones de foco débil o *verum focus*. En este trabajo se presentan unos datos que no parecen, *prima facie*, encajar en esa clasificación. Sin embargo, siguiendo una intuición de Escandell Vidal & Leonetti (2011), defendiendo que estos casos son dislocaciones a todos los efectos, viz. sintáctica, semántica y prosódicamente.

Palabras clave: sintaxis, estructura informativa, tópico, foco

ABSTRACT

There exist some constructions in Spanish in which a VP-internal constituent appears in what is commonly referred to as the left periphery of the clause (Rizzi, 1997, among others). Leonetti and Escandell Vidal (2009) argue that these constructions are namely four: partial interrogative clauses, dislocations, focus fronting, and *verum focus*. In this paper I present some data which, *prima facie*, do not fit in this proposed classification. However, upon closer scrutiny and following a suggestion made in Escandell Vidal & Leonetti (2011), I defend the argument that these cases are run-of-the-mill dislocations.

Keywords: syntax, information structure, topic, focus

1. Introducción

Con mucha frecuencia ocurre que ciertos sintagmas aparecen en lugares distintos de donde se interpretan. Esto constituye una propiedad fundamental de la sintaxis de las lenguas naturales. Un claro ejemplo de esta situación se observa en las oraciones interrogativas parciales. En español, por norma general, el objeto directo aparece en posición posverbal, como atestigua el par mínimo de (1). Sin embargo, en una oración interrogativa en la que el operador interrogativo corresponda al objeto directo, este último debe aparecer en lo que denominamos el margen izquierdo de la oración:

Javier Fernández-Sánchez, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Uniwersytet Gdański, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, javier.fernandez-sanchez@ug.edu.pl, <http://orcid.org/0000-0002-6060-2332>

- (1)
 a. Luis comió la manzana.
 b. *La manzana Luis comió.

- (2)
 ¿Qué comió Luis?¹

En gramática generativa, el margen izquierdo, también denominado periferia izquierda (cf. Rizzi, 1997) tiene, además de una connotación lineal, una dimensión estructural: decimos que un sintagma está en la periferia izquierda si está situado en el especificador del sintagma complementante (SCOMP), la proyección sintáctica donde se codifica, entre otros aspectos, la fuerza ilocutiva de la oración (Chomsky, 1981).

En la extensísima literatura sobre la periferia izquierda del español (véase, entre otras Casielles Suárez, 2004; Hernanz & Brucart, 1987; López, 2009), suele asumirse que, además de los operadores interrogativos, hay dos tipos de configuraciones sintácticas en las que un constituyente se sitúa en el SCOMP: las dislocaciones a la izquierda con clítico [en inglés *clitic left dislocation*] y las anteposiciones focales [en inglés *focus fronting*]². Ilustro estos dos fenómenos en (3B) y en (4B) respectivamente. Presento los datos en forma de diálogo porque las oraciones que nos ocuparán a lo largo de este artículo no son neutras desde un punto de vista pragmático, y los diálogos nos permiten crear un contexto adecuado:

- (3)
 A: He comprado cordero pero no sé cómo hacerlo, la verdad.
 B: **El cordero**, yo lo suelo hacer al horno siempre.

- (4)
 A: María ha comprado cordero.
 B: No, **TERNERA** ha comprado, no cordero³.

¹ Por supuesto, a veces es posible encontrar los operadores interrogativos *in situ* (cf. *Luis comió QUÉ?*). Este tipo de interrogativas no son neutras desde un punto de vista pragmático y no son relevantes a efectos de este trabajo (véase Escandell Vidal (1999), para una visión panorámica acerca de las oraciones interrogativas en español).

² Existen operaciones análogas a estas que afectan al margen derecho de la oración. Véase, al respecto, Fernández-Sánchez (2020) y Ortega Santos (2016).

³ El constituyente antepuesto en (4B) debe recibir entonación enfática, lo cual es una característica fundamental de la anteposición focal, como veremos más adelante. El uso de la versalita es un reflejo gráfico de esa propiedad prosódica.

A pesar de que ambas configuraciones comparten el hecho de tener un constituyente oracional (en ambos casos el objeto directo) en el margen izquierdo, se trata de fenómenos de naturaleza radicalmente distinta, como veremos más adelante.

Si bien el estudio del margen izquierdo de la oración se ha centrado fundamentalmente en las dos operaciones sintácticas ilustradas en (3) y en (4), algunos autores han notado la existencia de datos que apuntan a que hay vida más allá de esas dos construcciones. En este sentido son relevantes los trabajos de Leonetti y Escandell-Vidal (2009) y Escandell Vidal y Leonetti (2011), quienes estudian en profundidad una construcción que denominan *verum focus*, y a la que yo me referiré como *anteposición de foco débil*, siguiendo a Gallego (2007):

- (5)
- a. A: El ministro declaró que no sabía nada de la trama corrupta.
B: Yo no me lo creo, sinceramente. **Algo** tenía que saber.
 - b. A: Me gustaría saber de dónde saca del dinero Susana.
B: **Eso** me gustaría saber a mí también.
 - c. Dije que terminaría el libro... y **el libro** he terminado (cf. Leonetti & Escandell Vidal, 2009, p.157).

En todas las oraciones de (5), el objeto directo (indicado en negrita) aparece en el margen izquierdo de la oración, en vez de en su posición habitual, esto es, detrás del verbo. Leonetti & Escandell-Vidal arguyen muy convincentemente que esta construcción presenta propiedades distintas de las ejemplificadas en (3) y en (4), lo que justificaría la postulación de un nuevo fenómeno sintáctico. En la sección 2 de este trabajo presentaré brevemente las propiedades de estos tres fenómenos.

En la sección final de su artículo, Escandell Vidal & Leonetti (2011) presentan unos datos que no parecen encajar bien en la división tripartita entre dislocaciones a la izquierda, anteposiciones de foco y anteposiciones de foco débil. No obstante, en lugar de postular la existencia de una cuarta configuración, los autores sugieren que esos datos, que denominan anteposiciones de tópico no referencial, pueden subsumirse perfectamente bajo el paraguas de las dislocaciones. El objetivo de este artículo es defender esa intuición.

La principal diferencia entre las dislocaciones a la izquierda y las anteposiciones de tópico estriba en que en la primera, la oración debe contener un clítico correferente con el elemento antepuesto, mientras que en la segunda la inserción de ese clítico es imposible. En la sección 3 presentaré las propiedades de las anteposiciones de tópico y en la sección 4 explicaré que la ausencia del clítico en esas configuraciones es un corolario de la naturaleza sintáctico-semántica del constituyente antepuesto. La sección 5 finalmente presenta las conclusiones.

2. Las operaciones del margen izquierdo

En esta sección presento las propiedades más significativas de las tres operaciones sintácticas que nos ocupan, a saber: la dislocación a la izquierda con clítico, la anteposición focal y la anteposición de foco débil. A efectos de agilizar la lectura, a partir de ahora me referiré a esos fenómenos con los siguientes acrónimos:

- (6)
 - a. DI: dislocación a la izquierda con clítico
 - b. AF: anteposición focal
 - c. AFD: anteposición de foco débil

Sobra decir que, por motivos obvios de espacio, los rasgos de las construcciones de (6) que voy a presentar no constituyen una lista exhaustiva. Para más información, dirijo al lector a las obras citadas.

2.1. Presencia/ausencia de clítico

En la DI, un constituyente sintáctico aparece en el margen izquierdo de una oración que contiene un elemento pronominal, generalmente un clítico, con el que correfiere:

- (7)
 - a. [La casa]_i, Juan la_i vendió ayer.
 - b. [A tu padre]_i, no se_i lo deberías contar.
 - c. A: Jaime, ¿qué hacemos con

Una de las propiedades fundamentales de la DI es precisamente la obligatoriedad del clítico (Cardinaletti, 2002)⁴: las secuencias de (7) son completamente agramaticales en ausencia de *la* y *se* respectivamente. Esto no ocurre ni en la AF (8) ni en AFD (9), que son incompatibles con la presencia de un clítico correferente:

- (8)
 - *TERNERA_i la_i ha comprado María, no cordero (cf. 4B).

- (9)
 - *El ministro no es tonto: **algo**_i lo_i tenía que saber (cf. 5B).

⁴ La idea es que en la DI el clítico es obligatorio siempre y cuando exista un clítico que se corresponda morfosemánticamente con el elemento dislocado. Ahí radica, precisamente, el quid de la cuestión: como veremos en la sección 4, en las anteposiciones de tópico no referencial, no existe un clítico adecuado en español.

En este sentido, los constituyentes antepuestos en la AF y la AFD se comportan como los operadores interrogativos, que tampoco admiten la presencia de un clítico correferente⁵:

(10)

*¿Qué_i la_i comió Luis? (cf. 2)

La presencia obligatoria del clítico en la DI tiene como consecuencia que la oración donde aparece el constituyente dislocado es, a efectos sintácticos y semánticos, completa e independiente de este: por ejemplo, en (7a), si bien entendemos que *la casa* se refiere al objeto directo de *vendió*, lo cierto es que es el clítico *la* el que satura la valencia del verbo⁶. Consecuentemente, *Juan la vendió ayer* es una oración independiente y gramatical. Esto no ocurre en la AF o la AFD: en (8), la secuencia *ha comprado María, no cordero* (sin el clítico *la*) es simplemente agramatical.

2.2. Adyacencia del verbo y el elemento antepuesto

En la AF y la AFD, así como en las interrogativas parciales, el sujeto de la oración no puede aparecer entre el elemento desplazado en el margen izquierdo y el verbo, como nuestro en (11). Esta restricción, que se da en la gran mayoría de variedades del español con la conocida excepción del español caribeño, donde oraciones como (11a) son secuencias bien formadas (Ordóñez & Olarrea, 2006), sin embargo, no se aplica a la DI, como bien muestran los ejemplos de (3B) y (7a), repetidos aquí en (12):

(11)

a.* ¿Qué Luis comió? (cf. 2)

b.* TERNERA María ha comprado, no cordero (cf. 4B)

c.* El ministro no es tonto, algo él debería saber (cf. 9)

⁵ Esto es una simplificación de los hechos. En español europeo, los objetos directos no pueden nunca ser doblados por un clítico, pero no ocurre así con los objetos indirectos. Así, en una pregunta en la que el operador interrogativo se corresponde con el objeto indirecto, la presencia de un clítico dativo es perfectamente posible: *¿a quién_i le_i diste un regalo?* Con tal de simplificar la discusión, la mayoría de los ejemplos que trataré en este trabajo tendrán como elementos en el margen izquierdo objetos directos.

⁶ La pregunta que surge en este punto es la siguiente: ¿qué relación existe entre el dislocado y su oración? Esta es, sin duda, la pregunta más discutida en los estudios de dislocación a la derecha. Para algunos autores, la independencia sintáctica y semántica, pero también prosódica (sección 2.3) de la oración que aparece a la derecha del dislocado es suficiente para defender que este es un elemento completamente extraoracional, como los parentéticos o los vocativos. Otros autores, sin embargo, sostienen que el dislocado tiene una relación mucho más estrecha con su oración de lo que parece a primera vista. Este es un debate complejo, con datos y evidencias paradójicamente contradictorias (véase Fernández-Sánchez, en prensa; y Fernández-Sánchez & Ott, 2020).

(12)

- a. El cordero, yo lo suelo hacer en el horno siempre.
- b. La casa, Juan la vendió ayer.

2.3. Prosodia

El lector atento habrá observado que en los casos de DI, pero no en la AF o la AFD, el constituyente antepuesto aparece antes de una coma. La presencia de este signo de puntuación se relaciona con la posibilidad de separar el elemento dislocado del resto de la oración mediante una pausa (aunque esta no es realmente obligatoria). Al margen de esta pausa, cabe destacar que la oración que aparece a la derecha del dislocado no es solamente completa a nivel sintáctico y semántico, como vimos en la sección 2.1, sino que es prosódicamente completa. En otras palabras, la presencia del dislocado no afecta a la entonación de la oración (Prieto, 2002). Relacionado con este punto, diversos autores (Feldhausen, 2010; Frascarelli, 2000) han notado que el dislocado se sitúa fuera de la frase entonativa (entre paréntesis) que proyecta la oración que lo sigue, como si fuera un elemento ciertamente extraoracional (véase la nota al pie 6):

(13)

La casa (Juan la vendió ayer).

Esto es distinto de las demás configuraciones: tanto en la AF, la AFD como las interrogativas parciales, el constituyente antepuesto es parte integral de la oración, de modo que forma parte de la frase entonativa, y la pausa entre el elemento antepuesto y el resto de la oración es imposible (de ahí que nunca podemos escribir una coma ortográfica).

Sin embargo, mientras que en la AF el sintagma periférico recibe entonación enfática (véase la nota al pie 3), esto no ocurre en la AFD. En este sentido, la AFD se asemeja a la DI, en donde el elemento antepuesto aparece generalmente desacentuado.

2.4. Compatibilidad con la negación

La DI es perfectamente compatible con la negación oracional, como se observa en (7b). Lo mismo ocurre con la AF:

(14)

A: He oído que María no ha leído El Quijote.

B: No, LA REGENTA no ha leído María, no el Quijote.

Respecto a esta propiedad, es la AFD la que se comporta de manera distinta, como observan Escandell Vidal & Leonetti (2011, p. 253):

(15)

- a. *Bastantes problemas no tenemos.
- b. *Con poco no se conforma María
- c. *Eso no haría él.

2.5 Resumen de propiedades

La siguiente tabla recoge las propiedades que hemos ido tratando a lo largo de esta sección. Como puede observarse, ninguno de los fenómenos se comporta de manera idéntica a otro:

Tabla 1. Resumen de propiedades

	DI	AF	AFD
Presencia de clítico	Sí	No	No
Adyacencia entre V y sintagma antepuesto	No	Sí	Sí
Pausa entre sintagma antepuesto y la oración	Sí	No	No
Entonación enfática del sintagma antepuesto	No	Sí	No
Compatibilidad con la negación	Sí	Sí	No

3. Las anteposiciones de tópicos no referenciales

Escandell-Vidal & Leonetti (2011) presentan, al final de su artículo, unos datos que no parecen representar ninguno de los tres fenómenos detallados en la sección anterior:

(16)

- a. **Mucho** no has estudiado.
- b. **Muy harta** no debe estar, de esta situación.

En primer lugar, estas construcciones son compatibles con la negación, como se observa en estos dos ejemplos. Esto descartaría un tratamiento de las oraciones de (16) como AFD.

En segundo lugar, Escandell-Vidal & Leonetti (2011) notan que los elementos antepuestos en los ejemplos de (16) pueden aparecer seguidos de una pausa prosódica, tal y como muestra la posibilidad de insertar material parentético entre el constituyente del margen izquierdo y el resto de la oración:

(17)

- a. Mucho, lo que se dice mucho, no has estudiado.
- b. Muy harta, me parece a mí, no debe estar, de esta situación.

La posibilidad de introducir una pausa prosódica se relaciona con la propiedad exhibida por las dislocaciones de no respetar la adyacencia entre el elemento antepuesto y el verbo de la oración. Efectivamente, las anteposiciones de tópico no referenciales se comportan como las dislocaciones:

(18)

- a. Mucho María no ha estudiado.
- b. Muy harta tu hermana no debe estar.

Debemos, pues, descartar también un análisis en términos de AF, dado que en estas construcciones el elemento antepuesto y el verbo deben aparecer adyacentes. Además, en las anteposiciones de tópico no referencial, AT de aquí en adelante, el elemento antepuesto no recibe entonación enfática.

Finalmente, las anteposiciones de tópico no referenciales no admiten clítico, como muestro en (19):

(19)

*Muy harta_i no lo_i debes estar, de esta situación.

En la siguiente tabla se comparan las anteposiciones de tópico no referenciales y las dislocaciones. Como se puede observar, y a tenor de lo expuesto anteriormente, parece que ambos fenómenos son muy parecidos, salvo que solamente la dislocación admite la presencia de un clítico correferente:

Tabla 2. Resumen de propiedades de las DI y las AT

	DI	AT
Presencia de clítico	Sí	No
Adyacencia entre V y sintagma antepuesto	No	No
Pausa entre sintagma antepuesto y la oración	Sí	Sí
Entonación enfática del sintagma antepuesto	No	No
Compatibilidad con la negación	Sí	Sí

Esto nos lleva a la siguiente pregunta: ¿la imposibilidad de admitir un clítico es suficiente para catalogar las anteposiciones de tópico no referencial como un fenómeno independiente de las dislocaciones o podemos explicar esa incompatibilidad a través de un mecanismo independiente? En la siguiente sección defiende que las AT son casos *bona fide* de dislocaciones.

4. Las AT son dislocaciones

En esta sección arguyo que las anteposiciones de tópico no referencial son dislocaciones a la izquierda sin clítico. Para ello, debemos mostrar que la presencia de un clítico no es una condición *sine qua non* para que se dé una estructura dislocada. A tales efectos está dedicada la sección 4.2. Antes, sin embargo, argumento que AT y DI comparten, también, propiedades semánticas y pragmáticas (sección 4.1).

4.1. Consideraciones semántico-pragmáticas

Una caracterización bastante habitual, si bien no exenta de problemas, es que los elementos antepuestos en el margen izquierdo de la oración generan una partición semántica de la oración entre información conocida/información nueva, o información nueva/información conocida (Erteschik Shir, 2007; Lambrecht, 1994; Rizzi, 1997, entre otros). Así las cosas, en las AF, así como en las AFD y las interrogativas parciales, el constituyente antepuesto se interpreta como un foco, o sea, como información nueva, mientras que el resto de la oración se interpreta como una presuposición – información conocida. Prueba de ello es que la parte presupuesta podría omitirse, una condición necesaria para la interpretabilidad de los sintagmas elididos:

(20)

A: Mis padres han traído el postre.

B: No, [LA BEBIDA]_{FOCO} [han traído mis padres]_{PRESUPOSICIÓN}.

B': No, [LA BEBIDA]_{FOCO} han traído mis padres.

(21)

A: ¡Finalmente hemos ido a la playa!

B: ¿Ah sí? ¿[Cuándo]_{FOCO} [habéis ido a la playa]_{PRESUPOSICIÓN}?

B': ¿Ah sí? ¿[Cuándo]_{FOCO} ~~habéis ido a la playa~~?

Por otro lado, en las estructuras dislocadas, el elemento antepuesto se interpreta como información conocida, tal y como muestra la agramaticalidad de (22) y la buena formación de (23). Es lo que se conoce en la literatura como *tema-rema* o *tópico-comentario* (cf. 23B):

(22)

A: ¿Qué has comprado?

B: *Las manzanas las he comprado.

(23)

A: ¿Qué has hecho con las manzanas?

B: [Las manzanas]_{TÓPICO}, [las he puesto en la nevera]_{COMENTARIO}.

Como puede observarse, el tópico es información conocida (se menciona en este caso en el discurso previo) y lo que sigue es información nueva. De nuevo, en el contexto de (23) podríamos eliminar el tópico por constituir información dada (24B), pero no el comentario (24B⁷):⁷

(24)

A: ¿Qué has hecho con las manzanas?

B: [~~Las manzanas~~]_{TÓPICO}, [las he puesto en la nevera]_{COMENTARIO}.

B⁷:* [Las manzanas]_{TÓPICO}, [has he puesto en la ~~nevera~~]_{COMENTARIO}.

Si, efectivamente, las oraciones de (16) son dislocaciones, entonces deberían ser posibles en contextos donde el elemento antepuesto se interpreta como información conocida. Obsérvese los siguientes diálogos. La respuesta en (25B) se corresponde con (16a), y la de (26B) con la oración (16b):

(25)

A: No sé cómo he podido suspender... he estudiado mucho.

B: Hombre, a mí no me engañas... **mucho** no has estudiado.

(26)

A: Estoy harta de Pedro, no para de enviarme mensajes.

B: Pues **muy harta** no debes estar, porque bien que te pones contenta cuando los recibes.

Efectivamente, *mucho* y *muy harta* constituyen información conocida, mientras que el resto de la oración (*no has estudiado* y *no debes estar*) son información nueva (en ambos casos, la *novedad* se deriva del cambio de polaridad de la oración).

Las diferencias de estructura informativa entre dislocaciones y anteposiciones focales (tanto AF como AFD) son relevantes para acabar de entender la diferencia entre AFD y AT. Escandell-Vidal & Leonetti (2011) abren su artículo con los siguientes pares mínimos:

(27)

a. Bastantes problemas tenemos.

b. * Bastantes problemas no tenemos.

⁷ En realidad, el estatus de tópico de un sintagma no es suficiente para permitir su elisión. La contrastividad es un factor que juega un papel determinante en este sentido. Los tópicos contrastivos (véase la discusión alrededor del ejemplo (29)) no pueden elidirse.

(28)

- a. Con poco se conforma María .
- b. * Con poco no se conforma María.

Como ya vimos en la sección 2, las AFD no son compatibles con la negación oracional, a diferencia de lo que sí ocurre con las dislocaciones, las AF o las interrogativas parciales. Ahora bien, fijémonos en (28b). Esta oración es efectivamente agramatical si el constituyente antepuesto se interpreta como información nueva. Sin embargo, si se interpreta como información conocida, la oración se vuelve gramatical:

(29)

- A: ¿María está enfadada contigo? No te preocupes, a ella se le olvida todo deprisa. Regálale unas flores, ella se conforma con poco.
- B: Te equivocas, con poco no se conforma María.

En este caso, el sintagma antepuesto *con poco* es información conocida, y por tanto no es semánticamente un foco, sino un tópico. Más concretamente, se trata de un tópico contrastivo: el hablante en (29A) afirma que María sí se conforma con poco, pero el hablante B responde revirtiendo la polaridad, esto es, *con poco* no. Así las cosas, constituyentes cuantificados que parecen ser casos de AFD, si se interpretan como tópicos contrastivos, pasan a ser automáticamente compatibles con la negación. En estos casos, estamos delante de una estructura dislocada pero sin clítico. En la siguiente sección explicamos que la ausencia del clítico no representa un problema para el tratamiento de la AT *qua* dislocación.

4.2. Ausencia de clítico

Si bien el fenómeno de la dislocación se conoce como *dislocación a la izquierda con clítico*, no es del todo cierto que la presencia de un clítico constituya una condición sine qua non para que haya una estructura de dislocación. Existen dislocaciones en español en las que no puede haber clítico, simplemente porque esta lengua carece de clítico que se corresponda morfosintácticamente con el elemento dislocado. Un ejemplo de esto ocurre cuando el elemento dislocado es un sintagma preposicional:

(30)

- a. A Roma, no hemos ido este año aún.
- b. Con mi hermano, María se casó el año pasado.

Los ejemplos de (30) son claramente dislocaciones: son compatibles con la negación, los elementos antepuestos no tienen que aparecer adyacentes al verbo,

podemos insertar una pausa prosódica a la derecha del constituyente inicial, los cuales no reciben entonación enfática. Sin embargo, la oración a la que se adjunta el dislocado no contiene ningún clítico correferente. Pudiera parecer, entonces, que la oración es incompleta sin el dislocado. Sin embargo, sin el dislocado las oraciones de (20) son perfectamente gramaticales. Obsérvese el diálogo en (31): la respuesta de (31B) es justamente la oración de (30a) pero sin dislocado. Esto se debe a que en español no existe un clítico de naturaleza preposicional que pueda correferir con *A Roma*. Compárese en este sentido el diálogo en (32). En este caso, sí existe un clítico que puede referirse al objeto directo *el pastel*, de modo que su omisión resulta en una agramaticalidad:

(31)

A: ¿Habéis ido a Roma este año?

B: No, no hemos ido este año aún.

(32)

A: ¿Habéis comprado el pastel?

B: *No, no hemos comprado aún.

B': No, no lo hemos comprado aún.

Por lo tanto, podemos afirmar que el hecho de que en las oraciones de (30) no haya clítico no constituye un argumento para descartar un análisis en términos de dislocación. Simplemente lo que ocurre es que el español no dispone de un clítico adecuado para esos casos. Otra prueba de la naturaleza dislocada de los elementos en (30) es que si traducimos esas oraciones al catalán, observaremos que en esta lengua aparece un clítico obligatoriamente en la oración. En catalán, así como en italiano o francés y a diferencia de lo que ocurre en español, sí existen los clíticos preposicionales (*hi*, o los equivalentes italiano y francés *ci* y *y* respectivamente):

(33)

a. [A Roma]_i no hi_i hem anat enguany encara (cf. 30a)

b. [Amb el seu germà]_i la Maria s'hi_i va casar l'any passat (cf. 30b)

Tampoco vemos clítico/pronombre cuando el elemento dislocado es un sujeto (34). En estos casos, la oración debe contener un pronombre nulo (*pro*) y no un pronombre de sujeto:

(34)

a. Juan_i, ¿qué ha comido *pro*_i?

b. *Juan_i, ¿qué ha comido él_i?

Como observan Alexopoulou, Doron y Heycock (2004, p. 333) en las estructuras de dislocación las lenguas suelen escoger el pronombre más débil (Cardinaletti & Starke, 1999). Esto es precisamente lo que observamos en (34), donde *pro* es obviamente más débil que *él*.

El patrón observado en (34) no puede replicarse en una lengua como el francés, donde la forma sin contenido fonológico *pro* no existe, pues el francés no permite sujetos nulos independientemente. Así, una traducción de (34a) a esta lengua deberá contener el pronombre de sujeto *il*:

(35)

- a. Jean_i, qu'est-ce qu'il_i a mangé?
- b. *Jean_i, qu'est-ce qu'a mangé *pro*_i?

La ausencia de clítico en la oración de (29) es pues un corolario de la naturaleza preposicional del elemento desplazado, y de la inexistencia de clíticos preposicionales en esa lengua. Algo parecido puede aducirse para explicar la ausencia de clítico en la siguiente oración:

(36)

- A: Diría, por lo que va contando por ahí, que Ana tiene bastantes problemas.
- B: Hombre, **bastantes problemas** no creo que tenga, pero en cualquier caso algo sí le debe preocupar.

En este caso, la frase donde aparece el objeto desplazado no tiene clítico (**bastantes problemas no creo que los tenga*). Nuevamente, los sintagmas nominales indefinidos como el que tenemos en (36) no se corresponden con ninguna forma pronominal en español (véase también la discusión en Arregi, 2003), a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas romances, como el catalán o el italiano. Ello explica, por ejemplo, la ausencia de clítico en casos como (37B):

(37)

- A: ¿Tienes manzanas?
- B: Sí tengo./*Sí las tengo.

Conclusión

El estudio de la periferia izquierda en español se ha centrado, sobre todo, en tres estructuras: las interrogativas parciales, las dislocaciones y las anteposiciones de foco. Leonetti & Escandell Vidal (2009) demuestran la existencia de otra construcción independiente, las anteposiciones de foco débil. Escandell Vidal & Leonetti (2011) presentan unos datos que no parecen encajar en ninguna de esas construcciones, pero sugieren que deben ser considerados como dislocaciones.

En este breve trabajo he defendido la intuición de esos autores. El *quid* de la cuestión es que la presencia de un clítico no es una condición *sine qua non* para la existencia de una dislocación, sino más bien que solamente un subconjunto de las estructuras dislocadas son compatibles con un clítico (entre otros, Arregi, 2003; López, 2009).

References

- Alexopoulou, T., Doron, E., & Heycock, C. (2004). Broad subjects and clitic left dislocation. In D. Adger, C. de Cat, & G. Tsoulas (Eds.), *Peripheries* (pp. 329–358). Dordrecht: Kluwer.
- Arregi, K. (2003). Clitic left dislocation is contrastive topicalization. *UPenn Working Papers in Linguistics*, 9, 31–44.
- Cardinaletti, A. (2002). Against optional and null clitics: right dislocation vs marginalization. *Studia Linguistica*, 56, 29–57. DOI: 10.1111/1467-9582.00086.
- Cardinaletti, A., & Starke, M. (1999). The typology of structural deficiency: on the three grammatical classes. *University of Venice Working Papers in Linguistics*, 4, 41–109.
- Casielles Suárez, E. (2004). *The syntax-information structure interface: evidence from Spanish and English*. New York: Routledge.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding. The Pisa lectures*. Dordrecht: Foris.
- Erteschik Shir, N. (2007). The architecture of topic and focus. In V. Molnár, & S. Winkler (Eds.), *The Architecture of Focus* (pp. 33–58). Berlin: Mouton.
- Escandell Vidal, V. (1999). Los enunciados interrogativos: aspectos semánticos y pragmáticos. In I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Nueva Gramática de la Lengua Española* (pp. 3929–3992). Madrid: Espasa Calpe – Real Academia Española.
- Escandell Vidal, V., & Leonetti, M. (2011). Bastantes problemas (*no) tenemos ya. In V. Escandell Vidal, M. Leonetti, & C. Sánchez (Eds.), *60 problemas de gramática* (pp. 253–260). Madrid: Akal.
- Feldhausen, I. (2010). *Sentential form and prosodic structure of Catalan*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/la.168.
- Fernández-Sánchez, J. (2020). *Right peripheral fragments. Right dislocation and related phenomena in Romance*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: <http://10.1075/la.258>.
- Fernández-Sánchez, J., & Ott, D. (2020). Dislocations. *Language and Linguistic Compass*, 14. DOI: 10.1111/lnc3.12391.
- Fernández-Sánchez, J. (en prensa). Las dislocaciones con clítico: problemas y soluciones. In M. Leonetti, & V. Escandell-Vidal (Eds.), *La estructura informativa* (título provisional). Madrid: Visor.
- Frascarelli, M. (2000). *The syntax-phonology interface in focus and topic constructions in Italian*. Dordrecht: Kluwer.
- Gallego, Á. J. (2007). *Phase theory and parametric variation* (Doctoral dissertation thesis, Universidad de Autònoma Barcelona, Spain).
- Hernanz, M.-L., & Brucart, J.-M. (1987). *La sintaxis I. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form: Topic, Focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511620607.
- Leonetti, M., & Escandell Vidal, V. (2009). Fronting and “verum focus”. In A. Dufter, & D. Jacob (Eds.), *Focus and background in Romance languages* (pp. 155–204). Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/slcs.112.07leo.
- López, L. (2009). *A derivational syntax for information structure*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199557400.001.0001.

-
- Ordóñez, F., & Olarrea, A. (2006). Microvariation in Caribbean/ non Caribbean Spanish interrogatives. *Probus*, 18, 59–96. DOI: 10.1515/PROBUS.2006.003.
- Ortega Santos, I. (2016). *Focus-related operations at the right edge in Spanish*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/ihll.7.
- Prieto, P. (2002). Entonació. In J. Solà, M. R., Lloret, M. Pérez Saldanya, & J. Mascaró (Eds.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 393–462). Barcelona: Empúries.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. In L. Haegeman (Ed.), *Elements of grammar* (pp. 281–337). Dordrecht: Kluwer. DOI: 10.1007/978-94-011-5420-8_7.

Marcin Grygiel, University of Rzeszow, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.73-85

The Treatment of 'subjunctive mood' in the Description of Grammatical Systems of Spanish and Hungarian: A Comparative Study

ABSTRACT

The subjunctive mood (*subjuntivo*) is an integral part of Spanish. It is also a pivotal element of Hungarian. Acquisition of its use is a big challenge, both for learners of Spanish and Hungarian. In comparison to Spanish, however, the status of the subjunctive in Hungarian is a highly debated issue and, consequently, the intricacies of its semantics may be underappreciated and result in being neglected in many reference grammar books. In the study, we propose a typology of semantic functions of the subjunctive that takes into consideration the perspective of both language systems, which can be useful in learning and teaching Hungarian as a foreign language. Keywords: subjunctive mood, Hungarian as a foreign language, comparative study, descriptive grammars, semantic functions

1. Introduction

The aim of the following study is the comparison of the use of the subjunctive mood in Spanish and Hungarian taking into consideration its semantic functions¹. We are especially interested in providing an outline of differences and similarities between the descriptions, explaining how the subjunctive mood functions in the respective language systems. Our analysis will be guided by comprehensive grammar handbooks as well as reference books and will be further elaborated by our own observations. To find a new way for the generalization of very often overlapping semantic conditions behind the complexities of the subjunctive and in order to present the results of comparing and contrasting the two linguistic traditions, we will propose our own classification adjusted to the peculiarities of the two, genetically not related to each other's languages.

All the examples used here come from the parallel corpus gathered in the course of the analysis which includes language material extracted from *Grimm corpus based learners' dictionaries* (www.grimmonlineszotar.hu), *Linguee corpus*

¹ The term *semantic functions* is used here in the sense of Butler (2003, p. 343).



dictionaries (www.linguee.hu) and examples provided by the *Google search engine*. These examples were obtained as an output returned for key words and expressions illustrating the use of the subjunctive, taken from the descriptive grammars of Spanish and Hungarian which will be briefly discussed in the following sections.

2. The subjunctive mood

Mood (or mode) is commonly defined as a morpho-syntactic category that serves to express the evaluation of a proposition (Sanchez Naranjo, 2014). In terms of morphology, mood is associated with the verbal paradigms and as such it should not be confused with the notion of modality which is generally treated as a larger – semantic and functional category, within the boundaries of which the morpho-syntactic mood is only one possible way of expressing modality in language (Ridruejo, 1999). Both in Spanish and Hungarian, mood is understood as a verbal category marked by inflectional affixes added to the stem of a verb. Thus, the term *mood* can be perceived as a morpho-syntactic realization of the semantic category of modality which is generally concerned with the status of the proposition and describes the ontological evaluation of the event, for instance speaker’s judgment with reference to the *realis/irrealis* opposition (Palmer, 2001). While in the case of mood, modality is formally expressed by the modification of the verbal form, in other modal systems, modality can be marked by an addition of various types of modal words or particles such as modal verbs used in English and other Germanic languages.

According to Jespersen (1924, p. 314), one of the characteristic features of the subjunctive mood is simply that of being subordinate. The fact that subjunctive mood is typically used in subordinate clauses is also stressed by its denomination which was originally introduced by medieval Latin grammarians. The more common term for subjunctive was post-classical Latin *coniunctivus*, but *subiunctivus* was especially favored by Priscian (5th–6th century AD) whose *Institutiones grammaticae* constitutes the culmination of the history of Greco-Roman language science (Brown, 2005). The term *subjunctive* (Latin *subiunctivus* ‘subjugated’, ‘subjoined’) is a semantic calque or in other words, loan-translation of the Classical Greek participle *hypotaktiké* that literally means ‘subordinate’ (Sampanis, 2012). Palmer (2001) points out, however, that the subjunctive mood can be also used in main clauses (e.g., *Quizás pueda ayudarte. Quisiera una copa de vino. ¡Vivan los novios!*) and distinguishes between the dependent and the non-dependent usages of the subjunctive.

The subjunctive is one of the three moods traditionally recognized in Spanish². The two others being the indicative and the imperative. In the following study,

² Sanchez Naranjo (2014) claims that there are two main moods in Spanish: the indicative and the subjunctive. The same opinion is shared by Zsoldos (2011, p. 36): “A nyelvészek abban egyetértenek, hogy a portugálban és a spanyolban két alapvető igemód van: az egymással oppozícióban álló *indicativo* (a tények, a valóság, a realitás módja) és a *conjuntivo/subjuntivo* (a bizonytalanság, az irrealitás módja)”.

we will focus mainly on the semantic characteristics of the subjunctive which, broadly speaking, stress that in Spanish the subjunctive mood is used to talk about desires, doubts, wishes, conjectures, hypothetical events and possibilities. The indicative mood, on the other hand, expresses facts and other statements that are believed to be true and concrete, whereas the imperative mood is primarily used to give commands. Thus, semantic approaches generally consider that the meaning of the subjunctive is related to the speaker's attitude toward the information being reported and claim that semantic considerations such as presupposition, assertion and specificity, among others, play the most important role in the distribution of the Spanish subjunctive (Ridruejo, 1999).

The analysis of the Spanish subjunctive mood conducted in this study is mainly based on Spanish descriptive grammars (*gramáticas descriptivas*)³ and monographic accounts whose aim is not only purely linguistic, but also pedagogical and didactic in nature. These, first of all, include the following publications: *El subjuntivo: valores y usos* (Borrego, Asencio & Prieto, 1985), *Indicativo y subjuntivo*, (Bosque, 1990), *Gramática de la lengua española* (Alarcos, 1999), *La Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque & Demonte, 1999), *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso et al., 2005). Most of the Spanish example sentences used here, however, have been changed or substituted by similar Google-searched contexts to make them compatible with the Hungarian data.

3. Approaches to the subjunctive mood in Hungarian

In contrast to Spanish and other Romance languages, where the use of the subjunctive mood is considered to be one of the major grammatical features and the hallmark of these languages, the recognition of the subjunctive mood in the grammatical system of Hungarian is problematic or even controversial (Sárkány, 2018). This is partly due to the fact that in Hungarian, the subjunctive is traditionally not distinguished from the imperative due to their formal overlapping – both of them are marked by the suffix *-j* which can further undergo contextual assimilation.⁴ Another, more fundamental reason behind this stance can be associated with the fact that Hungarian is not an Indo-European language and the

³ In an interview, the editors of *Gramática de la lengua española* describe the aims of a descriptive grammar in the following way: “Por ser una obra descriptiva, y por su parentesco con la gramática tradicional, creemos sinceramente que cualquier persona culta y con interés por el idioma puede abordarla. Pero una parte importante de su público serán los profesores que tienen que explicar cómo funciona la lengua española a sus alumnos. También otros se beneficiarán de su existencia: los profesores y creadores de materiales para la enseñanza de español a extranjeros ...” (Millán (2020).

⁴ Sárkány (2018) provides interesting evidence that – in some special cases – the subjunctive mood can be distinguished from the imperative mood in Hungarian according to the formal criteria when the word order is taken into consideration. The distinction between the Hungarian subjunctive and the imperative is also proposed in Tóth (2005, 2014).

application of the originally Latin grammatical classifications to the description of its linguistic system is very often biased since it does not reflect the internal logic of Hungarian grammar. Nevertheless, as the results of our study show, it seems to be justified to talk about the subjunctive mood in Hungarian and a lot of similarity between its use in Spanish and Hungarian can be observed.

The problem of the use of the subjunctive mood in Hungarian or its possible equivalents is very often neglected or overlooked in many theoretical or generatively-oriented comprehensive accounts of Hungarian grammar. For example, Kiss (2002, p. 43), in the chapter on “modality, tense, mood” in Hungarian, when enumerating the types of inflectional morphemes the Hungarian verb combines with, only mentions the use of the epistemic/deontic modality, conditional mood and *-j* suffix expressing imperative/subjunctive mood. No detailed elaboration or explanation of how the subjunctive mood functions is provided as the author concentrates her attention mainly on tracing morphosyntactic projections and generating trees of more theoretical than practical importance.

Kiefer (2000) and Kiefer (2006), in turn, follow a traditional approach which claims that there are three moods in Hungarian: indicative, imperative and conditional⁵. In the case of the imperative mood, its accounts in both Kiefer (2000) and Kiefer (2006) are rather scarce (no more than one-two pages long or very short references in selected chapters) and concentrate on its structure as well as its historical development rather than semantic properties or its functions. According to Kiefer (2006, p. 304, 320), the marker of the imperative mood can be traced back to Proto-Finno-Ugric or Uralic **-k* which later in Ugric languages, including Hungarian, vocalized to *-j*.

In the functionally and cognitively-oriented grammar of the Hungarian language (Tolcsvai-Nagy, 2017), on the other hand, the references to the Hungarian subjunctive mood are quite numerous – the term *kötőmód* is mentioned eight times in the Index – but no account, exclusively devoted to this grammatical category, is proposed. On the whole, the subjunctive mood is mostly discussed in the context of subordinated clauses and types of sentences. In Hungarian, the term *subjunctive mood* is rendered as *kötőmód* [binding mood] or *kötőmódú igés szerkezet* [subjunctive verbal construction] and its marker (*kötőmód jele*) is assumed to be the suffix *-j* (Tolcsvai-Nagy, 2017, p. 835). In the case of other grammar books and studies referring to Romance languages written in Hungarian, the equivalent of *subjunctive mood* is *kötőmód* in the majority of Hungarian publications, but in some of them, it is also translated as *felszólító mód* [imperative mood] (Zsoldos, 2011)⁶.

⁵ The original wording goes as follows: “A magyar nyelv három igemódot különböztet meg: kijelentő, felszólító és feltételes módot” (Kiefer, 2006, p. 304).

⁶ The original quotation has the following form: “A magyar kiadású leíró nyelvtanokban többnyire kötőmódként szerepel, de előfordul felszólító mód néven is” (Zsoldos, 2011, p. 36).

Since the use of the subjunctive mood is one of the biggest challenges a learner of Hungarian has to face, the problem has received more attention in the descriptive grammars of Hungarian intended to be used by foreigners. However, none of them provides any reference or comparison to the use of subjunctive mood in Spanish or other Romance languages and they generally focus on how the verbal forms are constructed and conjugated in various paradigms – which, in the case of Hungarian, is an extremely complex task in itself. Furthermore, in many grammar books, only the term *indicative mood* is given and no mention is made to *subjunctive mood*.

The problem of the use of subjunctive mood in Hungarian receives the biggest coverage in *Gyakorló magyar nyelvtan/A Practical Hungarian Grammar* (Szita & Görbe, 2009), but its authors use the term *imperative mode* only and apply a Hungarian-English comparative perspective. Similarly, in *A magyar mint idegen nyelv grammatikája/A Grammar of Hungarian as a Foreign Language* (Budai, 2015), the whole chapter is devoted to the discussion of the imperative mood. In *Practical Hungarian Grammar* (Törkenczy, 2005), on the other hand, the chapter devoted to the use of the subjunctive mood is called: *The Conjunctive-Imperative*. In contrast to this, the author of *Hungarian: An Essential Grammar* (Rounds, 2001) does not use the word *imperative* at all and sticks to the term *subjunctive* throughout her book. In the Index, under the entry for *imperative*, the following information is provided: *see subjunctive*.

4. Semantic functions of the subjunctive mood in Spanish and their Hungarian counterparts

4.1. The semantic function of *demanding desired states*

The results of our analysis show that the biggest degree of equivalence in the use of the subjunctive mood in Spanish and Hungarian is achieved in the function of *demanding desired states* where one person expresses a wish toward a third person or with reference to a given state of matters that should be transformed or changed. This function corresponds to the traditional categories of influence (*influencia*) and volition (*voluntad*) in descriptive grammars of Spanish. It is typically realized by means of subordinate clauses introduced by verbs such as:

querer/akar [to want]

(1)

Laura quiere que tú **limpies** el baño. Laura azt akarja, hogy **tisztítsd** meg a fürdőszobát [Laura wants you to clean the bathroom] (Grimm)⁷.

⁷ For ease of comparison, the forms of subjunctive are given in bold. All the examples come from our comparative corpus which was compiled according to the rules described in the Introduction.

desear/akar, óhajt, kíván [to desire, to wish]

(2)

¿Qué desea que **piense** y **haga** su público después de su discurso? Mit akar, hogy a közönség **gondolkodjon** és **csináljon** beszéde után? [What do you want your audience to think and do after your talk?] (Grimm).

sugerir, aconsejar, recomendar/javasol, tanácsol [to suggest, to advise]

(3)

Sugiero que Alfonso **lea** este libro. Azt javaslom, hogy Alfonso **olvassa** el ezt a könyvet [I suggest that Alfonso read this book] (Google).

pedir, rogar, solicitar/kér, felszólít [to ask, to request]

(4)

Amnistía Internacional pide al gobierno español que **presione** a Chile. Az Amnesty International felszólítja a spanyol kormányt, hogy **gyakoroljon** nyomást Chilére [Amnesty International calls on the Spanish government to put pressure on Chile] (Google).

exigir/követel [to demand]

(5)

Exigimos que **se vaya**. Azt követeljük, hogy **távozzon** [We demand that he leave] (Google).

mandar, ordenar/parancsol [to order]

(6)

Te ordeno que **pongas** tu habitación en orden de inmediato. Azt parancsolom neked, hogy azonnal **tegyél** rendet a szobádban [I order you to put your room in order immediately] (Grimm).

permitir, dejar/enged, lehetővé teszi [to allow]

(7)

No voy a permitir que me **insulten**. Nem engedem, hogy **sértessenek** [I will not allow them to insult me] (Google).

prohibir/megtilt [to forbid]

(8)

Te prohíbo que **salgas** de casa. Megtiltom, hogy **elmenj** otthonról [I forbid you to leave home] (Grimm).

impedir/megakadályoz [to prevent]

(9)

No puedes impedir que **me vaya**. Nem akadályozhatod meg, hogy **elmenjek** [You can't stop me from leaving] (Grimm).

causar, hacer que/okoz, rávenni [to cause]

(10)

Hace que alguien **venga** de un lugar más distante a uno más cercano. Azt okozza, hogy valaki egy távolabbi helyről egy közelebbire **jőjön** [It causes someone to come from a more distant place to a closer one] (Google).

As can be seen in the examples above, the function of *demanding desired states* in both Spanish and Hungarian is realized by *statements of influence*⁸. In the 10 types of statements of influence presented in (1) – (10), the subject of the verb in the main clause tries to influence the outcome of the action in the subordinate clause by wanting, ordering, needing, causing, allowing, prohibiting, advising, persuading or encouraging it to happen, or by avoiding it. When the subject of the main verb is not the same as the subject of the subordinate verb, the subjunctive must be introduced in both Spanish and Hungarian. In Spanish, it is preceded by the subordinate conjunction *que* 'that' and in Hungarian by *hogy* [that]. In Hungarian, however, the use of the subordinate conjunction *hogy* (in Hungarian *kötőszó* [binding word]) is often optional, very much like the use of the subordinate conjunction *that* in English, as shown in the examples (14a) and (14b).

The use of the subjunctive in the function of *demanding desired states* is not always dependent on the function of subordination and the subordinate mood expressing this semantic function can be used in main clauses as well. Thus, the symmetry between Spanish and Hungarian is continued when we consider such parallel sentences as:

(11)

¡Viva el presidente! **Éljen** az elnök [Long live the president!] (Grimm).

(12)

¡Que **se vaya**! Hadd **menjen** el! [Let him go!] (Grimm).

(13)

Que Polonia **crezca** fuerte y el pueblo **viva** en un bienestar. Lengyelország **erősödjön**, és a nép jólétben **éljen** [May Poland grow strong and the people live in well-being]⁹ (Google).

It should be also observed that both in Spanish and Hungarian, some verbs belonging formally to the 10 types of statement of influence presented in (1)-

⁸ Tóth (2005, pp. 177–178) uses the term *directives* for this class of verbs and enumerates the following Hungarian representatives of the category: *parancsol, megparancsol, felszólít, rászól, kér, megkér, utasít, kíván, elrendel, javasol, biztat, buzdít, követel, ajánl, tanácsol, könyörög, kényszerít, kötelez, meghagy, rászorít, rimánkodik, ráhagy, mond, megmond, figyelmeztet, üzen, ír, szól, felhatalmaz*. In Spanish, a list of *verbos de influencia* is given, for example, in *Gramática de la lengua castellana* (1917), nueva edición, reformada, Madrid: Real Academia Española.

⁹ The use of the subjunctive in the sentences of this type is very similar to that which is often described as *deseo ritual* in Spanish (Bosque, 1990). In the following examples of this use, only those Hungarian equivalents are given where the parallel use of the subjunctive in the function of 'ritual desire' can be observed, e.g., *que aproveche* [enjoy your meal], *que duermas bien/aludj jól* [sleep well], *que tengas mucha suerte* [good luck], *que te vaya bien* [all the best], *que mejores* [get well], *que Dios te proteja/Isten élteszen* [may God protect you] (in Hungarian literally: May God make your life long, usually used in the sense of Happy birthday), *que Dios te bendiga/Isten áldjon meg* [God bless you], *que tengas un buen viaje* [have a good trip], *que lo pases bien/érezd jól magad* [have a good time].

(10) may not imply the function of *demanding desired states* in certain contexts. In these cases, they are followed by the indicative. Consider, for example, the difference between these two sentences:

(14)

a. Me dice que **sig**a adelante. Azt mondja, (hogy) **menjek** tovább [He tells me to go ahead] (Grimm).

b. Me dice que la vida sigue adelante. Azt mondja, (hogy) az élet megy tovább [He says life goes on] (Grimm).

The verb *decir/mond* [to say, to tell] can be used for reporting facts (14b) and then, it is followed by the indicative in a subordinate clause or it can express orders (14a), in which case, it is obligatorily followed by the subjunctive subordinate clause and semantically belongs to the function of *demanding desired states*.

4.2. The semantic function of *achieving aims*

The function of *achieving aims* is very closely related to that of *demanding desired states*. Nevertheless, it deserves to be assigned to a separate semantic category because of its frequent and consistent association with the use of the subjunctive mood in Hungarian. In Spanish, on the other hand, it is often realized by the use of the infinitive. The subjunctive mood in the function of *achieving aims* is typically used after the subordinate conjunction *ahhoz, hogy* [so that], *azon célból, hogy* [for the purpose of] or *azért, hogy* [in order to] and it typically conceptualizes the projection of reality in accordance to our plans, needs and aims:

(15)

Mucha gente vive en el campo para poder (para que **pueda**) estar más al aire libre. Sokan élnek vidéken azért, hogy többet **lehessenek** a szabadban [Many people live in the countryside to be able to spend more time outdoors] (Grimm).

In many contexts where in Hungarian the subordinate clause is used to express purpose of an action and where the subject of the main clause is the same as the subject of the subordinate clause, the subjunctive is obligatory in Hungarian while in Spanish the infinitive preceded by *para* [in order to] is used in the function of *achieving aims*:

(16)

Trabajan duro para cuidar su hogar y su tierra. Keményen dolgoznak, hogy **gondoskodjanak** az otthonukról és a földjükéről [They work hard to take care of their home and their land] (Grimm).

The use of the subjunctive in the function of *achieving aims* can be also triggered by some verbs expressing intention, purpose, pursuit of goals (e.g.,

lograr, conseguir/elér [to achieve, to attain]) or certain nominal phrases used in the main clause such as *el objetivo es que/a cél az, hogy* [the aim is that]:

(17)

Logra que le **den** la custodia de los tres niños. Eléri, hogy neki **ítéljék** mindhárom gyermek felügyeleti jogát [She succeeds in being granted the custody of the three children] (Google).

(18)

El objetivo es que el investigador **obtenga** una imagen clara sobre la presencia o ausencia de cada criterio. A cél az, hogy a kutató világos képet **kapjon** az egyes kritériumok meglétéről vagy hiányáról [The objective is for the researcher to obtain a clear image of the presence or absence of each criterion] (Linguee).

4.3. The semantic function of intensifying quantification/negation

The subjunctive mood can be used to intensify some logical operations such as quantification (inclusion) and negation (exclusion). Both in Spanish and Hungarian, the subjunctive accompanies contexts where the speaker wants to intensify the meaning of everything or in all circumstances and which corresponds to the use of the universal quantifier in logic¹⁰:

(19)

Pase lo que **pase**, tenemos la intención de continuar apoyándonos mutuamente en estos esfuerzos. Bármí is **történjen**, továbbra is támogatni szándékozunk egymást ezekben az erőfeszítésekben [Whatever happens, we do intend to support each other in these efforts] (Google).

(20)

Sea como **fuere**, nos hemos visto obligados a aceptar este arreglo anudado al margen de nosotros. Bárhogy is **legyen**, kénytelenek voltunk elfogadni ezt a tőlünk elválasztott megállapodást [Be that as it may, we were obliged to accept this arrangement hatched without us] (Linguee).

(21)

Cualquiera que **sea** el operador turístico, hay precios fijos para los niños. Bármelyik utazásszervezőről **legyen** is szó, rögzített árak vannak a gyerekek számára [Whatever tour operator we take, there are fixed prices for children] (Google)

(22)

No hay diferencias entre los idiomas, **sean** hablados por una minoría o una mayoría. Nincs különbségek nyelvek között, kisebbségi vagy többségi nyelvről **legyen** szó [There are no differences between languages, no matter whether they are spoken by a minority or majority] (Linguee).

¹⁰ The universal quantifier is marked by the use of the following formula ($\forall x$) and it can be linguistically interpreted as 'For all x' or 'Whatever x you choose' (Grygiel, 2013).

In Spanish, the subjunctive accompanies another logical operation – that of negation, but in analogical Hungarian, the conditional or the indicative mood is preferred in these contexts:

(23)

No hay ninguno que me **guste**. Nincs olyan, ami tetszene/tetszik [There is none that I like] (Grimm).

(24)

No digo que **sea** el mejor remedio. Nem mondom, hogy ez lenne/lesz a legjobb orvoslás [I'm not saying it's the best remedy] (Grimm).

In Hungarian, on the other hand, the subjunctive is used in negatively construed contexts where the subject of a sentence does not know which choice should be made, which option to choose or what to do. The Spanish equivalent construction here uses the infinitive:

(25)

No sé cómo describirlo. Nem tudom, hogy hogy **írjam** le [I don't know how to describe this] (Grimm).

(26)

No tengo ni idea qué hacer. Fogalmam sincs mit **csináljak** [I have no idea what to do] (Google).

(27)

¿Qué película debería ver? Milyen filmet **nézzek**? [What movie should I watch?] (Grimm).

4.4. The results of the comparative analysis in the remaining semantic functions

The use of the subjunctive mood in Spanish is generally assumed to be extended onto such semantic functions as *expressing doubt*, *expressing hope*, *expressing surprise* and *expressing possibility*. However, in Hungarian the subjunctive is not used in the majority of statements associated with these meanings:

(28)

Si yo **fuera** rico. Ha gazdag lennék [If I were rich] (Grimm).

(29)

Espero que yo lo **sepa** hacer. Remélem tudom, hogyan kell csinálni [I hope I know how to do it] (Google).

(30)

Me sorprende que **pienses** eso. Meglep, hogy ezt gondolod [I'm surprised that you think this] (Grimm).

(31)

Ojalá que todo **salga** bien. Remélem, hogy minden jól megy./Bárcsak minden jól menne [I hope that everything goes well] (Grimm).

The corpus of examples in our analysis shows that, in Hungarian, when constructions associated with the expression of possibility, such as *lehetséges*, *hogy* [it is possible that], are matched with the expression of surprise, then the use of the subjunctive is possible in Hungarian as well:

(32)

Lehetséges, hogy ne **legyen** számla a csomagban? ¿Es posible que no **haya** una factura en el paquete? [Is it possible that there is no invoice in the package?] (Google).

(33)

Lehetséges, hogy valaki **szeresse** az ellenségét? ¿Es posible que alguien **ame** a su enemigo? [Is it possible for someone to love their enemy?] (Grimm).

Additionally, the use of the subjunctive is obligatory in Hungarian after a number of expressions associated with the meaning of *possibility* and *hope*, but in Spanish their sense may be often rendered by the infinitive rather than the subjunctive:

(34)

A kis létszámú csoportos óra ugyanúgy **lehetőséget biztosít arra, hogy** sokat **beszélhessünk** angolul. Las clases en grupos con pequeño número de participantes también brindan la oportunidad de hablar mucho inglés entre nosotros [Classes with a small number of participants also provide the opportunity to speak a lot of English between us] (Linguee).

(35)

Ráadásul itt **mód van arra is, hogy** sokat **kérdezzünk** egymástól. Además, aquí hay posibilidad de preguntarse el uno al otro [Besides, there's a possibility to ask a lot of questions here] (Grimm).

(36)

Kubica szerint **nem zárható ki, hogy** ismét az F1-ben **versenyezzen**. Según Kubica, no se puede descartar que **vuelva** a competir en F1 [According to Kubica, it cannot be ruled out that he will compete in F1 again] (Google).

(37)

A titkosított átvitel ellenére **nem zárható ki, hogy** harmadik fél az átadott adatokhoz **hozzáférjen** vagy manipulálja azokat. A pesar de la transmisión encriptada, no se puede descartar que terceras personas **puedan** acceder o manipular los datos transmitidos [Despite the encrypted transmission, it cannot be ruled out that third parties may access or manipulate the transmitted data] (Linguee).

(38)

Alig várom, hogy eljőjön az a nap. No puedo esperar a que **llegue** ese día [I can't wait for that day to come] (Grimm).

Conclusion

The use of the subjunctive mood in Hungarian, in many respects, resembles the semantic functions it may assume in Spanish. Generally speaking, Hungarian and Spanish always use the subjunctive to express a state that is a future (or later in time), desired and hypothesized projection of reality which is meant to be contrasted by the speaker with the present, objective state of affairs. The element of futurity which makes an integral part of the semantics of the subjunctive mood is responsible for the fact that many occurrences of the subjunctive in Hungarian can be aligned with the counterpart occurrence of the infinitive in Spanish. In the occurrences expressing explicit hypotheses, for example in conditional clauses, the Spanish subjunctive is replaced with the conditional mood in Hungarian. For the expression of many emotions, on the other hand, Hungarian prefers the use of the indicative in cases where the subjunctive is obligatory in Spanish.

The knowledge of the semantic functions of the Spanish subjunctive, which is a thoroughly studied and successfully applied theme in Spanish descriptive grammars, can be used for teaching many aspects of the subjunctive (imperative) in Hungarian. It seems that learners and teachers of Hungarian as a foreign language, especially those with a prior knowledge of Spanish or other Romance languages, can benefit to a greater extent from an approach which relies on a comparative perspective and builds on already acquired linguistic competences.

References

- Alarcos, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alonso, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P. L., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., & Plácido Ruiz Campillo, J. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Borrego, J., Asencio, J. G., & Prieto, J. G. (1985). *El subjuntivo, valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Bosque, I. (Ed.). (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus.
- Bosque, I., & Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe – Real Academia Española.
- Brown, K. (2005). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- Budai, L. (2015). *A magyar mint idegen nyelv grammatikája / A Grammar of Hungarian as a Foreign Language*. Budapest: L'Harmattan.
- Butler, Ch. (2003). *Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Grygiel, M. (2013). *The Semantics of Affirmation: Serbian, Other Slavic Languages and English in Cognitive Analysis*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Google search engine. Retrieved April 20, 2020, from <https://www.google.pl>.
- Grimm corpus based learners' dictionaries. Retrieved April 20, 2020, from www.grimmonlineszotar.hu.
- Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: Allen and Unwin.
- Kiefer, F. (Ed.). (2000). *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer, F. (Ed.). (2006). *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss, K. (2002). *The Syntax of Hungarian*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linguee corpus dictionaries. Retrieved April 4, 2020, from www.linguee.hu.

- Millán, J. A. (2020). *Entrevista a Ignacio Bosque y Violeta Demonte*. Retrieved May 11, 2020, from <http://jamillan.com/entrevista.htm>.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. In I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3209–3251). Madrid: Espasa Calpe – Real Academia Española.
- Rounds, C. H. (2001). *Hungarian: An Essential Grammar*. London, New York: Routledge.
- Sampanis, K. (2012). A semantic features analysis for the subjunctive mood. *Wiener Linguistische Gazette*, 76A, 3–25.
- Sanchez Naranjo, J. (2014). *Interpretation and grammar interaction in the Spanish subjunctive adjuncts*. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(1), 125–154.
- Sárány, F. (2018). A magyar kötőmód jellegzetességei és státusza a magyar mint idegen nyelv oktatásában, *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*, 1,2, 5–21.
- Szita, Sz., & Görbe, T. (2009). *Gyakorló magyar nyelvtan/A Practical Hungarian Grammar*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai-Nagy, G. (Ed.). (2017). *Nyelvtan*. Budapest: Osiris.
- Tóth, E. (2005). Az alárendelt mellékmondatbeli kötő-, ill. felszólító módról. In S. Balázs (Ed.), *LingDok4: Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai* (pp. 175–193). Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Tóth, E. (2014). The imperative and the subjunctive proper: Two distinct grammatical moods in Hungarian. *Argumentum*, 10, 631–644.
- Törkenczy, M. (2005). *Practical Hungarian Grammar*. Budapest: Corvina.
- Zsoldos, O. (2011). *Portugál ige – Spanyol ige – Magyar ige: Két tanulmány az egybevető nyelvészet tárgyköréből*. Budapest: Typotex.

Paulina Nowakowska, Maria Curie Skłodowska University, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.87-99

Investigación longitudinal de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en la UMCS de Lublin

Longitudinal Study of Motivation and Attitudes to Learn Spanish as a Foreign Language at UMCS of Lublin

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar el cambio de la motivación y las actitudes que presentan los alumnos universitarios del español como lengua extranjera en la Universidad de Maria Curie Skłodowska de Lublin (Polonia). Se utilizó el diseño longitudinal para analizar los cambios de estas variables al empezar y al terminar la carrera de Filología Hispánica. Los resultados de las pruebas indican que en los alumnos del último curso mejoró la motivación para aprender español, disminuyó la motivación instrumental e integradora y no cambió la motivación intrínseca y las actitudes.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, motivación, actitudes, contexto universitario polaco.

ABSTRACT

The goal of this study is to investigate the changes in motivation and attitudes experienced by university students of Spanish as a foreign language during the five years of their college education at the Maria Curie Skłodowska University of Lublin (Poland). The longitudinal design was used to analyze the changes of these variables at the beginning and at the end of the study. The results of the tests conducted on the last year of student education showed that the motivation for the Spanish learning increased, instrumental and integrative motivation decreased and the intrinsic motivation and attitudes maintained on the same level.

Keywords: Spanish as a foreign language, motivation, attitudes, polish university context

1. Introducción

El interés por el aprendizaje de idiomas en Polonia crece de forma permanente. El español tiene una posición bien establecida en el sistema educativo polaco y desde hace diez años experimenta un continuo crecimiento. Los estudios de Filología Hispánica “figuran entre los más solicitados en varias universidades polacas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 451). El contexto de nuestro trabajo lo constituyen los estudios de filología hispánica en la universidad pública a tiempo completo. Como objetivo pretendemos analizar

Paulina Nowakowska, Katedra Hispanistyki, Instytut Neofilologii, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, paulina.gozdur@poczta.umcs.lublin.pl, <https://orcid.org/0000-0002-6122-8493>

como ha cambiado la motivación y las actitudes de los estudiantes durante cinco años de la carrera. La presente investigación corresponde a la segunda fase del estudio de la motivación y las actitudes que se llevó a cabo en el primer curso de la Filología Hispánica de la Universidad Maria Curie-Sklodowska de Lublin en 2015 y cuyos resultados se describieron en Gozdur y Villanueva Roa (2017).

La motivación es uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y de ella depende el éxito final en la adquisición de los conocimientos. Es un proceso dinámico que cambia a lo largo del tiempo e involucra los elementos cognitivos y emocionales. A partir de los años setenta las investigaciones de la motivación en el campo de lenguas extranjeras se extendieron a diferentes lenguas y contextos. Asimismo, siguen aumentando los estudios sobre la motivación y las actitudes en el ámbito de ELE¹. Cabe añadir que todavía existen pocos trabajos que analizan la motivación y las actitudes de los alumnos de ELE en el contexto polaco pese a la importancia y la popularidad que tiene el aprendizaje del español en este contexto. Entre estos trabajos se encuentran dos investigaciones llevadas a cabo en las escuelas de la enseñanza secundaria (Spychała-Wawrzyniak, 2018; Spychała-Wawrzyniak & Sagermann Bustinza, 2016) y una realizada en el contexto universitario a la que nos referimos a lo largo del presente artículo (Gozdur & Villanueva Roa, 2017). De este modo, con nuestro estudio pretendemos cubrir un espacio hasta ahora omitido en los estudios sobre ELE en Polonia.

El presente trabajo se organiza de siguiente manera: en primer lugar, presentamos brevemente las teorías de la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras que más impacto han tenido y las que se relacionan con nuestro estudio y con las variables que interpretamos. En segundo lugar, definimos los objetivos e hipótesis de la investigación. En tercer lugar, describimos el diseño de investigación, los participantes y los instrumentos de recogida de datos y, por último, pasamos a la presentación de los resultados y discusión.

2. Marco teórico

El estudio de la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se asienta en los planteamientos teóricos de la psicología de la motivación y del ámbito educativo, no obstante, ha evolucionado como un campo de investigación independiente abordando la complejidad social, psicológica, conductual y cultural que implica la adquisición de un nuevo código de comunicación (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 39). Según los primeros investigadores en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, la motivación de aprender un idioma de otra comunidad y la actitud hacia esta comunidad son los factores claves que determinan el éxito o fracaso

¹ Para más información consultar a Rodríguez Lifante (2013) y Luo (2019) donde se describen todas las investigaciones realizadas en este ámbito.

de aprendizaje de segunda lengua². Gardner y Lambert (1972) observaron que los aspectos cognitivos, como aptitudes o habilidades, no son suficientes para explicar las diferencias del éxito en el aprendizaje de idiomas. Subrayaron la importancia de los factores afectivos como motivación, que viene determinada por la actitud de estudiante y por su disposición para aprender una lengua. El primer modelo de aprendizaje de idiomas, modelo socioeducativo, se refiere básicamente al término de la motivación y los factores que la componen, como las actitudes hacia el aprendizaje de una lengua, la orientación integradora y la orientación instrumental, y asume que otras variables como la personalidad o uso de las estrategias se pueden explicar a través del término de la motivación (Gardner, 1985, pp. 39–61)³. La motivación vista como fuerza impulsora se compone de tres elementos: del esfuerzo para aprender, de la voluntad de conseguir el objetivo y del placer proveniente del proceso de aprendizaje. Estos tres elementos: el esfuerzo, el deseo y la actitud positiva son determinantes para distinguir entre los individuos que están más motivados y los que están menos motivados.

Posteriormente, Dörnyei (1994, pp. 279–280) en su modelo de la motivación en el ámbito de las segundas lenguas conecta las ideas de la teoría de Gardner con la investigación en el campo de la psicología de la educación y con sus estudios y organiza los componentes de la motivación en tres niveles: el nivel de la lengua, del aprendiz y de la situación de aprendizaje. Por otro lado, Williams y Burden (1997, pp. 111–141) proponen el modelo de la motivación en el ámbito de segundas lenguas fundamentado en el enfoque del constructivismo social. Subrayan la naturaleza dinámica del proceso de aprendizaje en el que tienen lugar tres fases de motivación: las razones para hacer algo, la decisión de hacerlo y el esfuerzo sostenido para llevarlo a cabo. Las etapas suceden a lo largo de un continuo, dos primeras se relacionan con el inicio de la motivación y la tercera involucra su mantenimiento.

Las posteriores teorías tratan la motivación como el proceso que evoluciona con el tiempo. El proceso de adquisición de segunda lengua no es una acción puntual sino una actividad que se prolonga en el tiempo, por tanto, “la motivación no puede verse como un atributo estable del aprendizaje que permanece inmutable durante varios meses o años” (Dörnyei, 2001, p. 19). La evolución del pensamiento motivacional con la experiencia y a lo largo del tiempo es el punto central para entender el concepto de la motivación en el aprendizaje de lenguas (Ushioda,

² Las primeras investigaciones dentro de este ámbito de Gardner y Lambert (1972) se desarrollaron en el contexto bilingüe de Canadá.

³ Gardner (1985) en su teoría pone énfasis en el concepto de la motivación integradora que constituye el aspecto más elaborado e investigado del modelo y abarca conjunto de atributos actitudinales, motivacionales y orientados al objetivo. Un individuo demuestra una motivación integradora cuando expresa la voluntad para identificarse con otra comunidad lingüística y tiende a evaluar la situación de aprendizaje de manera positiva.

1998, pp. 82–83). Recientemente, los enfoques basados en la teoría de los sistemas dinámicos, surgidos del marco del sistema motivacional del Yo, se han convertido en la perspectiva más relevante en este ámbito (p.ej. Dörnyei, Henry & Muir, 2016; Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

La motivación y las actitudes son los factores esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actitudes, muchas veces consideradas como el componente de la motivación (Dörnyei, 1994; Gardner, 1985; Williams & Burden, 1997), son los factores individuales que se expresan como las creencias, los sentimientos y los comportamientos hacia la lengua meta, los hablantes de esta lengua y su cultura y que se pueden adquirir, formar y modificar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras existen dos dicotomías de la motivación, por un lado, se distingue entre la motivación intrínseca y extrínseca y, por el otro, entre la motivación integradora e instrumental. La motivación integradora refleja el auténtico interés para aprender un idioma con el propósito de comunicarse con los miembros de otra comunidad, en la apertura al otro grupo y en la actitud positiva hacia la comunidad diferente (Gardner, 2010, p. 88). La motivación instrumental abarca las razones puramente prácticas para aprender un idioma como obtener una calificación más alta o un mejor empleo. La motivación intrínseca se refiere a hacer una actividad porque es inherentemente interesante o satisfactoria y contrasta con la motivación extrínseca que implica la realización de una actividad para conseguir algún objetivo (Ryan & Deci, 2000). La teoría de la autodeterminación propone que la motivación extrínseca puede variar mucho en el grado en que es autónoma, hay diferencia entre un estudiante que hace los deberes porque tiene miedo de los padres y quiere evitar el castigo y un estudiante que hace los deberes porque sabe que es importante para su trayectoria escolar o quiere comunicarse con sus coetáneos de otra comunidad (Ryan & Deci, 2000, pp. 60–65). Por lo cual, en presente estudio analizamos tres tipos de motivación: intrínseca, integradora e instrumental, dos últimos considerados como los integrantes de la motivación extrínseca.

3. Objetivos e hipótesis

El primer objetivo es analizar los cambios de la motivación y actitudes en un grupo de estudiantes de filología hispánica en dos momentos diferentes, al inicio y al final de la carrera, es decir, en el primer curso de primer ciclo y en el segundo curso de segundo ciclo⁴. Este objetivo corresponde al estudio longitudinal y se analizará mediante el análisis estadístico. El segundo objetivo es conocer cómo los estudiantes del último curso valoran la carrera y cuáles son sus expectativas relacionadas con el futuro profesional. Este objetivo se analizará mediante el análisis descriptivo.

⁴ En nuestro estudio denominado también: el quinto o el último curso.

Basándonos en las características metodológicas del presente trabajo, en la literatura revisada y en primer objetivo referente a la investigación cuantitativa distinguimos dos hipótesis:

- 1) En los alumnos al terminar la carrera aumenta la motivación para aprender español y cada tipo de motivación: intrínseca, instrumental e integradora.
- 2) En los alumnos al terminar la carrera mejoran las actitudes hacia: sí mismo como aprendiz de ELE, las lenguas extranjeras, el mundo hispano, el español, la gente hispana, la cultura hispana.

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación y participantes

Para analizar los cambios de la motivación y de las actitudes en los alumnos en dos momentos diferentes, al inicio y al final de la carrera, nos serviremos del diseño longitudinal. Más específicamente utilizaremos el diseño de evolución de grupo cuyo objetivo es analizar cambios a través del tiempo en grupos específicos, identificados por una característica común. En nuestro caso, este grupo constituyen los alumnos que empezaron los estudios de Filología Hispánica de la UMCS de Lublin en 2015 y los terminaron en 2020. Al principio del primer curso, en octubre de 2015, administramos el cuestionario MAALÉ a los alumnos con el fin de definir su perfil motivador y actitudinal. Cinco años más tarde, en enero de 2020, administramos el mismo cuestionario a los estudiantes del segundo curso de segundo ciclo.

Al recoger los datos en dos momentos diferentes hemos de especificar dos muestras de la investigación. Primera, descrita en Gozdur & Villanueva Roa (2017), “está compuesta por 80 estudiantes (74 mujeres, 6 hombres) de primer curso. La edad media es de 20 años y las edades están comprendidas entre 17 y 29 años” (p. 105). Segunda, está compuesta por 13 alumnas del último curso con la edad media de 25 años y las edades comprendidas entre 22 y 27 años. Cabe destacar que el segundo grupo forman 11 estudiantes que participaron en el primer estudio. Al no contar con la mayoría de los alumnos del primer estudio los datos se evaluarán colectivamente y no de manera individual.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Para medir las variables tanto al inicio como al final de la carrera utilizamos el cuestionario MAALÉ (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una LE) de Minera Reyna (2010a, 2010b) basado en los estudios de Dörnyei (1994), Gardner (1985) y Williams & Burden (1997). El instrumento se divide en varias secciones, para nuestro estudio utilizamos cinco apartados. El apartado I permite definir el tipo de motivación dominante de los informantes: motivación intrínseca, instrumental o integradora; el apartado II informa sobre el grado de la motivación para aprender español; el apartado III se refiere a la actitud que los informantes tienen hacia sí

mismos como aprendientes del ELE; el apartado IV tiene el objetivo de conocer la actitud que los aprendientes tienen hacia las lenguas extranjeras; el apartado V tiene como fin averiguar la actitud de los informantes hacia lo hispano, es decir, hacia la lengua, la gente, la cultura y el mundo hispanos. Asimismo, al primer cuestionario, suministrado en 2015, añadimos una pregunta abierta y al segundo, suministrado en 2020, agregamos un apartado VI compuesto por 6 preguntas cerradas (con escala Lickert) y una abierta. Se pidió a los estudiantes que valoraran de 1 a 5 su grado de acuerdo con las distintas afirmaciones relacionadas con la carrera y su futuro profesional.

4.3. Análisis de datos

Con el fin de verificar las hipótesis, el análisis y el tratamiento de datos estadísticos, los tratamos con el paquete IBM SPSS Statistics, versión 25. Con este programa calculamos los estadísticos descriptivos y contrastamos la normalidad de datos obtenidos. El contraste de normalidad se comprobó mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Para determinar las diferencias entre dos grupos para las variables se utilizó la prueba U de Mann – Whitney. El nivel de significación se estableció en un $\alpha = 0,05$. Los datos del apartado VI añadido a la encuesta de 2020 se analizó mediante los análisis descriptivos.

A continuación presentamos los resultados del estudio longitudinal. En primer lugar, describimos y comparamos el perfil global de los informantes al empezar y al terminar la carrera y, en segundo, comprobamos los cambios experimentados por el grupo a través del tiempo.

5. Resultados

El perfil global de nuestro grupo de informantes es como sigue: es una estudiante universitaria de sexo femenino de lengua materna polaca que al empezar la carrera tenía una edad media de 20 años y al terminarla tiene una edad media de 25 años. Su nivel de español ha mejorado considerablemente durante la carrera, hace cinco años tenía las bases de español y ahora estima su nivel como muy alto. En cuanto a otras lenguas, considera que su nivel de inglés ha aumentado ligeramente y de portugués ha crecido significativamente, asimismo tiene conocimientos de otras lenguas como francés, italiano y ruso. A lo largo de la carrera ha estado de vacaciones, de Erasmus o con el propósito de trabajar o estudiar español en uno de los países hispanos durante 5 meses. Fuera de clase, sus contactos con hispanohablantes han aumentado.

En el siguiente paso, efectuamos el análisis de los datos con el fin de comprobar las hipótesis y observar cómo ha cambiado la motivación y las actitudes con el paso del tiempo. El análisis de la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que algunas de las variables no siguen una distribución normal, por lo cual, decidimos utilizar las pruebas no paramétricas que son útiles cuando no se cumple el supuesto de normalidad y el tamaño de la muestra es pequeño.

En primer lugar, nos interesa conocer el tipo y el grado de motivación que predomina en los estudiantes al terminar los estudios y comprobar si difiere del tipo dominante y del grado de motivación de hace cinco años (tabla 1).

Tabla 1. Comparación del nivel de motivación al iniciar y al terminar la carrera.

Motivación	Max	1 curso		5 curso		U	p	η^2
		M	DT	M	DT			
instrumental	20	17,19	2,79	15,69	2,90	338,5	0,044	0,04
integradora	20	16,79	2,58	14,54	2,66	269,5	0,006	0,08
intrínseca	20	17,54	2,37	17,31	2,14	458	0,496	0,01
para aprender español	60	45,32	4,95	50,77	3,44	233,5	0,001	0,11

Nota. Max – puntuación máxima por ítem; M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación; η^2 – tamaño del efecto

Como se puede observar, las diferencias significativas entre el grupo al inicio y al final de la carrera se pueden percibir en las variables motivación instrumental, integradora y la motivación para aprender español. El grupo en la segunda condición experimental obtuvo una media significativamente más baja en las variables motivación instrumental e integradora y significativamente más alta en la variable motivación para aprender español. A partir de los datos obtenidos no hay evidencias para rechazar la hipótesis 1 para la categoría motivación para aprender español y se rechaza la hipótesis 1 para las categorías de la motivación intrínseca, instrumental e integradora. En la figura 1 se presentan las medias obtenidas en dos momentos de observación en las categorías motivacionales.

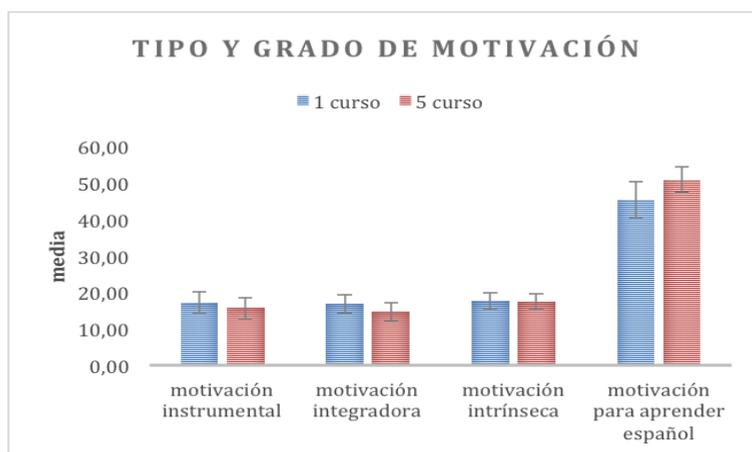


Figura 1: Comparación de resultados del grupo al iniciar y al terminar la carrera respecto de las variables de motivación.

En segundo lugar, realizamos el análisis de las diferencias entre grupos en cuanto a las actitudes. Los resultados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación del nivel de actitudes al iniciar y al terminar la carrera.

Actitud hacia	Max	1 curso		5 curso		U	p	η^2
		M	DT	M	DT			
sí mismo	20	13,29	2,36	14,69	2,98	343,5	0,051	0,04
las lenguas	50	42,8	3,24	43	2,55	518,5	0,99	0
el mundo	28	21,93	4,4	21	2,45	367	0,09	0,03
el español	28	23,34	4,33	24,15	2,58	485,5	0,70	0,01
la gente	28	24,66	4,81	22,85	3,87	354	0,07	0,04
cultura	50	37,88	6,97	37	4,02	447	0,42	0,01

Nota. Max – puntuación máxima por ítem; M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación; η^2 – tamaño del efecto

El análisis realizado no mostró las diferencias significativas en ninguna de las variables. En las categorías: actitud hacia sí mismo, hacia las lenguas y hacia el español, las medias son ligeramente más altas al terminar los estudios. En cambio, en las categorías: actitud hacia el mundo hispano, hacia la gente y hacia la cultura, las medias en la segunda condición experimental son ligeramente más bajas. A partir de los datos obtenidos se rechaza la hipótesis 2.

Por último, efectuamos el análisis descriptivo y cualitativo de las preguntas añadidas a los cuestionarios de 2015 y de 2020.

Los alumnos tenían que valorar su grado de acuerdo con las distintas afirmaciones relacionadas con la carrera estudiada y con su futuro profesional. En la figura 2 presentamos la distribución de las respuestas a cada pregunta. Los resultados muestran que las alumnas, en general, están satisfechas de la carrera, creen que los estudios les permitirán encontrar un buen trabajo, al terminar la carrera van a buscar el trabajo relacionado con los estudios, no obstante, todavía no tienen claro su futuro laboral y consideran la posibilidad de buscar el trabajo en el extranjero.

A la última pregunta abierta *¿Qué piensa hacer después de terminar la carrera? ¿Qué planes profesionales / formativos tiene?* encontramos las distintas respuestas. Casi todas las informantes quieren utilizar el español y otras lenguas extranjeras que conocen en su futuro trabajo. La mayoría de las veces indican dos o más empleos que les gustaría desempeñar. Casi la mitad señala la posibilidad de dedicarse a la enseñanza, tanto en el sector público, como en el privado (dando las clases particulares o impartiendo clases en la academia de idiomas). Cinco veces las alumnas expresan las dudas relacionadas con su futuro, no saben exactamente lo que quieren hacer, algunas consideran buscar el trabajo fuera de Polonia. También mencionan el sector turístico o las empresas

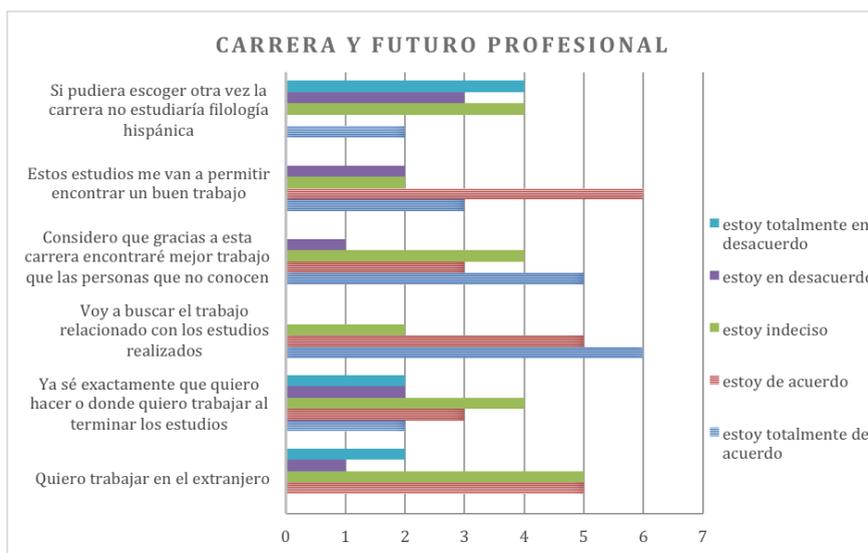


Figura 2: Distribución de valoraciones de las alumnas del último curso sobre la carrera y su futuro profesional.

multinacionales como el posible lugar de empleo. Una alumna quiere continuar sus estudios en el tercer ciclo.

A la pregunta abierta añadida al cuestionario en 2015 *Escriba la razón más importante de todas que lo motivó para escoger esta carrera*, la respuesta más frecuente de los alumnos del primer curso se relaciona con el deseo de conocer una nueva lengua y cultura porque es lo que siempre querían hacer y lo que les gusta. Los comentarios de este tipo aparecieron 45 veces. Menos veces apuntan (17 respuestas) que el conocimiento del español les permitirá encontrar mejor trabajo o lo utilizarán en su carrera profesional. Según seis personas, actualmente es imprescindible conocer las lenguas extranjeras, adquirirlas les permitirá poseer una mejor formación. Los alumnos mencionan tres veces que les gustaría vivir en algún país hispanohablante y nueve veces que el español les servirá para viajar y para comunicarse con la gente.

A continuación pasamos a la interpretación, triangulación y discusión de los resultados.

Discusión y conclusiones

El primer objetivo de presente trabajo era analizar los cambios de la motivación y actitudes que experimentaron los estudiantes de Filología Hispánica de la UMCS a lo largo de la carrera. El segundo objetivo era conocer cómo las estudiantes del último curso valoraron la carrera y cuáles eran sus expectativas relacionadas con el futuro profesional. Para lograr estos objetivos diseñamos una

investigación longitudinal y aplicamos a los alumnos en dos momentos diferentes, al empezar y al terminar los estudios, el cuestionario *Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera* (MAALE). Para ampliar y contrastar los resultados cuantitativos obtenidos del cuestionario se añadieron las preguntas cerradas y abiertas. Siguiendo las tendencias actuales de la investigación de la motivación en el ámbito de lenguas extranjeras partimos del presupuesto que la motivación es el proceso dinámico, susceptible de cambios y variaciones, por lo cual, supusimos que la motivación de los alumnos iba a modificarse y aumentar durante el desarrollo de la carrera.

Los resultados obtenidos del diseño longitudinal permiten aceptar la hipótesis 1 para la variable motivación para aprender español y rechazarla para las variables motivación intrínseca, instrumental e integradora. En el grupo de alumnas del último curso aumentó la motivación para aprender español y descendió la motivación instrumental e integradora. No se observaron las diferencias significativas para la variable motivación intrínseca. La motivación intrínseca es la motivación dominante en dos momentos de medida y es el único tipo de motivación que no cambió de manera estadísticamente significativa con el paso del tiempo. En los alumnos del primer curso encuestados en 2015 se observa una tendencia hacia dos tipos de motivación: intrínseca e instrumental, lo que confirma el análisis de las respuestas a la pregunta abierta. Las respuestas indican que, en su mayoría, los alumnos escogieron los estudios de filología hispánica por la pasión e interés hacia lo hispano, es decir, por los motivos intrínsecos. Aunque los alumnos anotan los motivos instrumentales, sin embargo, no lo hacen tan frecuentemente como los intrínsecos. Asimismo, en menor medida, los alumnos señalaron los motivos integradores o socioculturales, como vivir en algún país hispanohablante, viajar o comunicarse con la gente, como los motivos que les incitan a aprender español. En la encuesta realizada al terminar los estudios en 2020, también priman los motivos intrínsecos y no los motivos instrumentales o integradores. Los resultados están en la misma línea con la investigación de Sychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza (2016, p. 99), las autoras encontraron que en los alumnos preuniversitarios polacos prevalece la motivación intrínseca, aprenden la lengua por su satisfacción personal y escogieron el español porque les gusta cómo suena el español.

La motivación instrumental de los estudiantes medida por el cuestionario MAALE ha bajado comparando con la motivación de hace cinco años, sin embargo, en las preguntas añadidas en 2020 casi todas las informantes señalan que quieren utilizar el español en su futuro trabajo y consideran que gracias a la carrera encontrarán un buen empleo. La evidencia empírica existente no corrobora los resultados obtenidos mediante el cuestionario, según diferentes investigaciones, en los universitarios predomina la motivación instrumental, así, aprenden el español para mejorar las posibilidades laborales, porque es una lengua importante

en un ámbito profesional o porque les beneficiará en su futura carrera estudiantil y laboral (Minera Reyna, 2010a, p. 45–48). Asimismo, Luo (2019) encontró que en los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español mejoró la motivación instrumental (quieren obtener altas calificaciones y certificados) (p. 184). En nuestro estudio encontramos que es la motivación intrínseca la que impulsa a las alumnas para seguir aprendiendo y determina sus preferencias relacionadas con el futuro profesional. La motivación integradora es la menos fuerte en dos momentos de medida y, además, ha descendido significativamente en el grupo del último curso. Este resultado se puede explicar por el contexto y situación de las alumnas, son adultas jóvenes que todavía estudian, viven y, en algunos casos, tienen trabajo en Polonia. No obstante, al terminar la carrera, la mayoría de ellas se muestra indecisa o reflexiona la posibilidad de buscar el empleo fuera de Polonia.

En lo que se refiere al grado de motivación, en línea con nuestra hipótesis, el grupo del último curso de la carrera muestra la motivación más alta que el grupo del primer curso de hace cinco años. Para medir esta variable, como señala Minera Reyna (2010b) tras Gardner (1985), suman los tres factores motivacionales: deseo, interés y esfuerzo. Este resultado se puede explicar por las características de la carrera y del grupo. Los estudios de filología hispánica se llevan a cabo en un entorno descontextualizado y requieren de los alumnos mucho esfuerzo, dedicación y trabajo en casa. El último curso forman solamente trece alumnas que durante cinco años reunieron todas las características indispensables como deseo, interés y esfuerzo para lograr los objetivos propuestos, hacer frente a las exigencias de la carrera, aprender español y terminar la carrera.

Los resultados obtenidos del diseño longitudinal no permiten aceptar la hipótesis 2 para las variables actitudinales. No existen las diferencias significativas entre dos momentos de recogida de datos, con el paso del tiempo los alumnos no han cambiado sus actitudes hacia diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de español. Ambos grupos se caracterizan por la actitud muy buena (aunque no excelente) hacia sí mismo como aprendiente de ELE, no obstante, el resultado medio en esta categoría es más alto en el grupo del último curso. Este aspecto está relacionado con el concepto de autoeficacia, es decir, la creencia que se tiene la capacidad para llevar a cabo ciertas tareas. La actitud buena hacia sí mismo, la confianza lingüística de uno mismo y la percepción de la autoeficacia son los fundamentos imprescindibles para crecer como aprendiente, para seguir y terminar la carrera y deberían enseñarse a los alumnos y a las personas durante toda su vida (Dörnyei, 2001, pp. 86–97). Asimismo, las investigaciones confirman que existe la relación positiva entre una alta autoestima y el éxito académico (Williams & Burden, 1997, pp. 127–131). En el resto de las variables actitudinales las puntuaciones medias obtenidas en dos momentos de recogida de datos son prácticamente iguales. Los alumnos no han cambiado sus actitudes hacia las lenguas, hacia el español, hacia el mundo hispano, hacia la gente y hacia

la cultura; sus actitudes son buenas o excelentes hacia estos aspectos. Nuestros resultados difieren de los obtenidos por Luo (2019), según su estudio los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español mejoraron sus actitudes hacia la lengua y la cultura. Los estudios correlacionales existentes permiten explicar nuestro resultado, cuanto más positivas son las actitudes hacia diferentes aspectos de aprendizaje más alta es la motivación intrínseca y motivación para aprender una lengua (Minera Reyna, 2010a).

A modo de conclusión, los resultados obtenidos sugieren que uno de los requisitos imprescindibles para llevar a cabo con éxito la carrera de filología es poseer alto grado de motivación para aprender un idioma y alta motivación intrínseca. Asimismo, hace falta orientar y concienciar a los profesores del papel que juega la motivación y las actitudes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Son las variables susceptibles a cambios y variaciones que dependen de diferentes factores e influyen en todos los aspectos del proceso de aprendizaje. De esta manera, conocer lo que interesa y motiva a los alumnos puede conducir a una enseñanza más eficaz y significativa. Asimismo, para mejorar la motivación instrumental e integradora en los alumnos del último curso hace falta ajustar los programas de estudios a las cambiantes necesidades del mercado del trabajo y concienciarlos sobre las posibilidades laborales que tienen después de acabar la carrera.

References

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Verlag.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gozdur, P., & Villanueva Roa, J. D. (2017). ¿Por qué español? La motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en la UMCS de Lublin. In M. Sarna (Ed.), *Polska iberystyka. Skąd pochodzimy, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?* (pp. 102–113). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China* (Doctoral dissertation thesis, Universidad Complutense, Madrid, Spain).

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El mundo estudia español 2018*. Secretaría General Técnica. Retrieved November 27, 2019, from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>.
- Minera Reyna, L. E. (2010a). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 42–80. DOI: 10.26378/rmlael48141.
- Minera Reyna, L. E. (2010b). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19, 1–23.
- Rodríguez Lifante, A. (2013). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (Doctoral dissertation thesis, Universidad de Alicante, Alicante, Spain).
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2018). *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. Una visión constructivista*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Spychała-Wawrzyniak, M., & Sagermann Bustinza L. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 85–102. DOI: 10.14746/strop.2016.433.006.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler, & V. C. Espurz (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77–89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daniela Podhajsá, Palacký University, Czech Republic / University of Granada, Spain

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.101-115

Disponibilidad léxica del centro de interés de la *ropa* de inmigrantes mexicanos en Granada, España

Lexical Availability of the Center of Interest *Clothes* of Mexican Immigrants in Granada, Spain

RESUMEN

El presente artículo ofrece algunos de los primeros resultados sobre la disponibilidad léxica de los inmigrantes mexicanos residiendo en Granada, España del centro de interés de la *ropa*. El objetivo principal es estudiar el proceso de la adaptación léxica de una comunidad hispanohablante en otra variedad hispanohablante, en este caso es la variedad del español hablada en México y la variedad hablada en Granada, Andalucía. Los resultados difieren según las variables sociolingüísticas sexo, convivencia familiar, edad y tiempo de estancia en Granada. En la primera muestra se ha descubierto que las variables edad y tiempo de estancia son las más influyentes en el léxico.

Palabras clave: léxico, disponibilidad, España, México, variedades, en contacto, vocabulario de ropa

ABSTRACT

The present article offers some of the first findings about the lexical availability of the Mexican immigrants living in Granada, Spain of the center of interest *clothing*. The main objective of this dissertation that is being elaborated is to study the process of lexical adaptation of one Spanish speaking community to another one, in this case is the Mexican variety of Spanish and the variety spoken in Granada, Andalusia. The results differ according to the socio-linguistic variables: sex, family life, age, and length of stay in Granada. In the first sample, it has been discovered that the variables age and length of stay are the most influential in the lexicon.

Keywords: lexis, availability, Spain, Mexico, varieties, contact, clothing vocabulary

1. Introducción y antecedentes

Las primeras investigaciones sobre el léxico disponible se datan a mediados del siglo XX en Francia. Sirvió para conocer qué léxico se debía incluir en los manuales del francés elemental como lengua extranjera (López Chávez & Pérez Durán, 2014, p. 2). Sin embargo, ya desde finales del siglo XIX aparecen los primeros trabajos léxico-estadísticos. Primero aparecen los léxicos frecuentes, más tarde léxicos básicos y, por último, léxicos disponibles (Manjón-Cabeza Cruz, 1999, p. 93). Michéa (1953) fue el pionero en marcar la diferencia entre las

Daniela Podhajsá, Katedra romanistiky, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 512/10, 77900, Olomouc / Departamento de Lengua Española, Universidad de Granada, Calle del Prof. Clavera, s/n, 18011 Granada, danielapodhajska@ugr.es, <http://orcid.org/0000-0002-7428-5518>

palabras frecuentes y palabras disponibles. Descubrió que toda la lengua poseía un amplio conjunto de palabras que se utilizaba solo si lo permitía el tema de la conversación, es decir, existe en el lexicón mental una serie de palabras que no se actualizan con la excepción de que se necesiten para comunicar una información muy específica (López Morales, 1995, p. 245).

En los años setenta, cuando el profesor López Morales inició sus estudios sobre la disponibilidad léxica, estas investigaciones llegaron a las zonas de habla hispana gracias al Proyecto Panhispánico de estudio de la Disponibilidad Léxica dirigido por él mismo. Su objetivo es la elaboración de un diccionario del léxico hispánico disponible a partir del léxico obtenido en las distintas comunidades participantes López Chávez & Pérez Durán, 2014, p. 2).

Investigadores que han hecho de la disponibilidad léxica una fuente inagotable de trabajos en el mundo panhispánico son por ejemplo Humberto López Morales (con sus esfuerzos en Puerto Rico), Juan López Chávez (el máximo representante en México)¹, José Antonio Samper (con sus trabajos de gran importancia en Gran Canaria), Orlando Alba (realizando sus investigaciones sobre la disponibilidad léxica en la República Dominicana), Maitena Etxebarria (aportando al proyecto Panhispánico en el País Vasco), J. A. Bartol (en Castilla y León, cf. Velarde Inzunza, 2014, p. 15). Alba Valencia y Max Echevarría (con varios trabajos sobre la disponibilidad léxica en Chile, cf. López Chávez & Pérez Durán, 2014, p. 2), Carlos Jones Gaye (con sus aportes en Uruguay, cf. Velarde Inzunza, 2014, p. 15), etc.

2. Definición del léxico disponible

Se definió al léxico disponible como un conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y su uso está regido por un tema concreto de la comunicación. El objetivo es descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinados temas de comunicación². Estas palabras se presentan en la mente del hablante de forma inmediata y natural cuando es necesario que las use. Como ya se ha mencionado, este tipo de investigación ha servido, sobre todo, para la enseñanza de la lengua, para el perfeccionamiento de la adquisición de la lengua materna (Manjón-Cabeza Cruz, 1999, p. 93), para comprender las diferentes variaciones léxicas que se presentan en diferentes zonas dialectales (López Chávez & Pérez Durán, 2014, p. 2), pero también, para investigar las influencias del léxico disponible de una variedad hispanohablante en otra variedad hispanohablante que se encuentran en contacto. Cada trabajo hecho hasta la fecha por diferentes investigadores se diferencia de los otros en todos los aspectos,

¹ Más trabajos y estudios sobre la disponibilidad léxica en México se pueden consultar en López Chávez y Pérez Durán (2014).

² Véase <http://www.dispoplex.com/info/la-disponibilidad-lexica> (página consultada el 21 de Julio de 2020).

puesto que en cada uno se emplea diferente metodología (elección de los centros de interés, variables sociolingüísticas analizadas, comunidad entrevistada, etc.) para determinar los objetivos planteados (p. 2), sin embargo todos los trabajos suelen seguir los criterios comunes de transcripción de materiales³ y su homogeneización mediante unos protocolos de edición convenidos en la reunión de Bilbao de 1999 (Ávila, Samper, Ueda, & Wotjak, 2003, p. 95).

3. Metodología, muestra y cálculo de la disponibilidad léxica

La recogida de datos se realiza por medio de encuestas que los informantes tienen que responder por escrito con la presencia del investigador. La aplicación de la encuesta se realiza de manera individual y primero se requiere que los informantes respondan las siguientes preguntas: 1) lugar de nacimiento en México y, en caso que el sujeto no residiera en el mismo lugar donde nació indicar en qué ciudad vivía antes de emigrar a España; 2) ocupación actual; 3) educación; 4) sexo; 5) edad; 6) convivencia familiar, es decir si el sujeto convive en su residencia con mexicanos o españoles; 7) tiempo en España; 8) tiempo en Granada y 9) motivo de emigrar a España.

Se trabaja con dieciséis centros de interés tradicionales⁴ pero nos ocuparemos de la *ropa*. Estos son una serie de estímulos cognitivos mediante los cuales se cubre el vocabulario básico y son temas generales que el sujeto conoce de su entorno social (López Chávez & Pérez Durán, 2014, p. 3). Los centros de interés están relacionados semánticamente y todos los sujetos tienen dos minutos para aportar todas las palabras de las que sean capaces de cada centro de interés, es decir, a los informantes no se les pide un número fijo de palabras que deben aportar. A la hora de analizar los datos, se tienen en cuenta las variables sociolingüísticas que se mencionarán más adelante.

La muestra presentada en este artículo consta de 36 informantes y se ha escogido el centro de interés de la *ropa* por razones que se mencionan en el apartado de las hipótesis. En un futuro pretendemos ampliar la muestra a 108 informantes. Para poder comparar los léxicos disponibles de ambas variedades, la publicación que usamos para el léxico disponible de Granada es de Pastor Milán y Sánchez García (2008), y para el léxico disponible de México actualmente disponemos de dos tesis de maestría de Velarde Inzunza (2014) que trata el léxico disponible de escolares en Culiacán, Sinaloa; Pérez Durán (2004) que investiga el léxico disponible de los profesores de secundaria en el área del español del estado de

³ Estos criterios de pueden consultar en Ávila, Samper, Ueda, & Wotjak, (2003, p. 96).

⁴ Cuerpo humano, ropa, casa (sin muebles), muebles de la casa, alimentos, objetos situados en la mesa para las comidas, la cocina: muebles y utensilios, la escuela: muebles y material escolar, calefacción e iluminación y aire acondicionado, la ciudad, el campo, medios de transporte, trabajos del campo y del jardín, animales, juegos y diversiones, profesiones y oficios.

Tlaxcalá y la tesis doctoral de Hernández Solís (2006) que estudia la disponibilidad léxica de los estudiantes de primaria y universitarios de la ciudad de Zacatecas. La toma de primera muestra se realizó desde noviembre del 2018 hasta marzo del 2019, sin embargo se siguen recogiendo datos para llegar al objetivo de 108 informantes. Las variables sociolingüísticas que se manejan en este trabajo son: *sexo*, *convivencia familiar* (es decir si el sujeto comparte hogar con mexicanos, españoles u otras nacionalidades), *nivel de estudios*, *tiempo de estancia* y *edad*. En la primera muestra no se trata la tercera categoría (los informantes que tienen más de 55 años de edad) de la variable *edad*, dado que se encuentran tan solo tres informantes. Tampoco se trata la variable *nivel de estudios* en la primera muestra, puesto que casi todos los informantes tienen el mismo – universitario. En la tabla 1 observamos cantidades de informantes por variable.

Tabla 1. Variables

36 informantes	SEXO	hombres 18	mujeres 18	
	CONVIVENCIA FAMILIAR	con mexicanos 13	no mexicanos 23	
	EDAD	<34 años 15	35–55 años 18	>55 años 3
	TIEMPO DE ESTANCIA	<5 años 15	6–15 años 12	>15 años 9

Para poder hacer los cálculos de la disponibilidad de cada palabra, se ha creado una fórmula matemática desarrollada únicamente para tal fin por López Chávez y Strassburger Frías (cf. López Chávez & Pérez Durán, 2014, p. 6). La herramienta que se usa para aplicar esta fórmula se llama *Lexidisp* 1.02⁵. Al insertar las encuestas en un archivo de texto simple, este programa informático ordena las palabras en los listados según el índice de disponibilidad, frecuencia y alfabéticamente. El índice de disponibilidad tiene en cuenta la frecuencia de cada palabra en cada posición, la frecuencia absoluta de la resultante de sumar las diferentes frecuencias para las distintas posiciones, el número de encuestados, el número de posiciones alcanzadas en cada centro de interés analizado y las posiciones en que se menciona cada palabra. De este modo, el programa calcula: la disponibilidad de cada una de las palabras, esto es, el grado de presencia de esa palabra en la mente del informante, conjugando su número de apariciones con la posición que ocupa en la lista, luego la frecuencia absoluta, o sea, el número de informantes que apuntan esa palabra en su encuesta y, por último, la frecuencia acumulada que es una suma de las frecuencias relativas

⁵ El programa *Lexidisp* fue desarrollado por J. Enrique Moreno Fernández y Antonio J. García de las Heras, bajo la supervisión lingüística de Francisco Moreno y Pedro Benítez.

desde la palabra concreta hasta la que ocupa la primera posición (Pastor Milán & Sánchez García, 2008, p. 27).

4. Objetivos

El objetivo principal de realizar este estudio es conocer el proceso de acomodación lingüística de una comunidad hispanohablante en otra variedad hispanohablante. Conforme al Instituto Nacional de Estadística, actualmente hay 329 mexicanos empadronados en Granada. De esta cantidad hay 205 mujeres y 124 hombres⁶. La muestra para este artículo es de 36 informantes (18 hombres y 18 mujeres), aunque en un futuro pretendemos ampliarla a 108 informantes. Los objetivos específicos es investigar hasta qué punto se ha cambiado, mantenido o perdido el léxico y cómo influyen las variables sociolingüísticas presentadas en la tabla 1 en el léxico.

5. Hipótesis

Para el presente estudio hemos desarrollado una serie de hipótesis de las cuales algunas de ellas están apoyadas en las conclusiones de los trabajos anteriores⁷.

- Se supone el uso del español estándar en la mayoría de los centros de interés.
- Se supone que la variedad inmigrante recibirá influencias de la variedad residente.
- Se espera la aparición de mexicanismos o formas usadas más en México en centros como *ropa* y *alimentos* porque en ellos se refleja más la identidad de una comunidad que en otros y, por lo tanto, existe una gran cantidad de palabras propias de la comunidad inmigrante que tienen su equivalente en la variedad residente.
- Se espera el empleo de anglicismos por la cercanía geográfica de México con los Estados Unidos.
- Se esperan diferencias en la cantidad de palabras y en el léxico entre hombres y mujeres.
- Las variables sociolingüísticas más influyentes en el léxico serían la *convivencia familiar*, *tiempo de estancia* y *edad*.
- Se supone mayor uso de anglicismos de los informantes hasta 34 años de edad que de los de entre 34–55 años de edad.
- Se espera mayor aportación de palabras de la primera generación que de la segunda, dado que la mayoría de los informantes de los de la edad hasta 34 años son universitarios, doctorandos o los que recién acabaron sus estudios.

⁶ Instituto Nacional de Estadística (2018), <https://padron.com.es/mexicanos-en-granada/> (página consultada el 23 de enero de 2019).

⁷ Para comprobar algunas de las hipótesis consúltese Alba (1996); Ávila et al., (2003); Bonomi (2010); López Chavez (1991), Ríos González (2010) y Sancho Pascual (2013).

5.1. Análisis general del centro de interés ropa

Siguiendo los criterios comunes de edición establecidos por el Proyecto Panhispánico, se han conservado formas plurales de las voces que son generalmente usadas en número plural (*zapatillas, guantes, calcetines, calzones, etc.*), el resto se ha unificado a la forma singular. Se han corregido los errores ortográficos encontrados en las encuestas siguiendo la norma ortográfica de la Real Academia Española. Se han eliminado las repeticiones y se han conservado las voces extranjeras en sus formas originales. Asimismo, se han acortado expresiones como *bata de baño, tenis deportivos y calcetines cortos* y se han simplificado a *bata, tenis y calcetines*.

En la tabla 2 observamos las veinte palabras más disponibles de todos los informantes. Se utilizará la abreviatura ID para el índice de disponibilidad.

Tabla 2. Veinte palabras más disponibles de la totalidad de la muestra

No	Palabra	ID	Frecuencia %	Aparición %	Frec. acumulada
1	<i>pantalón</i>	0,75922	4,896	91,667	4,896
2	<i>camiseta</i>	0,59919	4,303	80,556	9,199
3	<i>camisa</i>	0,57713	3,858	72,222	13,056
4	<i>calcetines</i>	0,40161	3,858	72,222	16,914
5	<i>blusa</i>	0,39889	2,671	50	19,585
6	<i>zapatos</i>	0,34679	3,264	61,111	22,849
7	<i>falda</i>	0,26587	2,374	44,444	25,223
8	<i>vestido</i>	0,25726	2,077	38,889	27,300
9	<i>chamarra</i>	0,25343	2,374	44,444	29,674
10	<i>short</i>	0,24725	2,226	41,667	31,899
11	<i>chaqueta</i>	0,24018	2,077	38,889	33,976
12	<i>tenis</i>	0,23620	2,522	47,222	36,499
13	<i>calzones</i>	0,22382	2,077	38,889	38,576
14	<i>suéter</i>	0,19602	2,226	41,667	40,801
15	<i>corbata</i>	0,19233	1,929	36,111	42,730
16	<i>abrigo</i>	0,18902	2,077	38,889	44,807
17	<i>medias</i>	0,17748	1,929	36,111	46,736
18	<i>sudadera</i>	0,17293	1,484	27,778	48,220
19	<i>bufanda</i>	0,16501	2,077	38,889	50,297
20	<i>zapatillas</i>	0,16296	1,632	30,556	51,929

El total de palabras aportadas por todos los informantes es 146. Dentro de toda la lista, encontramos dieciséis formas usuales en la variedad mexicana⁸ y relativamente raras o no usadas en la granadina y de esa cantidad hay cuatro que se encuentran entre las más disponibles: *chamarra*, *tenis*, *calzones* y *suéter*. En el léxico disponible de granadinos, estas palabras se encuentran en las posiciones más bajas con el IDL de *chamarra* 0,00063; *tenis* 0,01591; *calzones* 0,00243 y *suéter* 0,03432 y en los listados de léxico disponible de México se posicionan entre las más disponibles, por lo tanto se puede comprobar el uso común de estas palabras en México. En la tabla 3 están las formas de la variedad mexicana más disponibles que aparecen con más frecuencia en las listas de léxicos de los mexicanos viviendo en Granada con el ID obtenido de los tres trabajos de referencia de la disponibilidad léxica en México mencionados en el apartado de la Metodología.

Tabla 3. Palabras de la variedad mexicana más frecuentes y más disponibles en las listas de mexicanos en Granada con el ID de los estudios de referencia.

	Velarde Inzunza (2014) Culiacán, Sinaloa	Hernández Solís (2006) Zacatecas	Pérez Durán (2004) Tlaxcalá
<i>chamarra</i>	0,21834	0,54469	0,39713
<i>tenis</i>	0,52631	0,54503	0,27668
<i>calzones</i>	0,56658	0,30958	0,23947
<i>suéter</i>	0,17514	0,44114	0,37569
<i>brasier</i>	0,44813	0,35774	0,16583
<i>short</i>	0,28232	0,43103	0,17598

Sin embargo, se trata de palabras con distintos orígenes que se han adaptado al léxico mexicano por completo. Los siguientes orígenes están de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (2014) y el *Diccionario de americanismos* (2010) de la Real Academia Española⁹. *Chamarra* viene de *zamarra* y es de origen vasco. Antiguamente, era un chaleco de piel de oveja que llevaban los pastores de España. No obstante, en España está en retroceso y hoy en día su variante *chamarra* se usa en muchos países latinos, especialmente en México. *Tenis* es un préstamo de inglés. *Calzones*, palabra derivada de *calza* proveniente del latín, de la forma singular *calzón* viene del diminutivo *calzoncillos*, palabra ampliamente usada en España para la ropa interior masculina. El uso de *calzones*, como ropa interior femenina, ha sido reemplazado en España por el uso de la palabra *bragas*. *Suéter*, sinónimo de *jersey*, igual viene de inglés [sweater].

⁸ Se trata de *chamarra*, *tenis*, *calzones*, *suéter*, *brasier*, *playera*, *pantufas*, *huaraches*, *lentes*, *guayabera*, *rebozo*, *huipil*, *faja*, *trusa*, *aretas*, *anteojos*.

⁹ Véase <https://dle.rae.es> (página consultada el 21 de Julio de 2020).

Los informantes han anotado once anglicismos¹⁰ y de esa cantidad un anglicismo duro que se encuentra entre las palabras más disponibles: *short* que se entiende como pantalón corto. En los granadinos, este anglicismo tiene el IDL de 0,02105.

Se presta la atención a las palabras aportadas por los informantes que no se encuentran en la lista de léxico de los granadinos, es decir, palabras que no se usan en Granada. Se permite deducir que se trata de cierto tipo de mexicanismos, aunque es probable el uso de algunas de estas palabras en otras partes de América Latina. Se han encontrado diez de estas palabras en toda la lista incluyendo las palabras provenientes de lenguas indígenas. Entre paréntesis están sus posiciones: *brasier* (24) o sujetador, la voz proveniente del francés pero completamente incorporada en el habla mexicana, *playera* (46) o camiseta; *huaraches* (56) que son cierto tipo de sandalias, indigenismo proveniente del tarasco; *lentes* (61) para decir gafas; *guayabera* (71) indigenismo que viene de la palabra guayaba, los campesinos que cultivaban esa fruta llevaban puesta una camisa de lino o algodón a la que se le empezó a denominar *guayabera*; *rebozo* (92) un chal o una bufanda; *huipil* (96) blusa o vestido adornado, proviene del náhuatl; *trusa* (110) calzoncillo; *aretas* (111) sinónimo de pendientes; *anteojos* (119) sinónimo de *lentes*.

Por último, nos interesan las posiciones de las palabras más disponibles comparándolas con las posiciones de sus respectivos equivalentes en la variedad residente. Se trata de: *chamarra* (9) – *chaqueta* (11); *short* (10) – *pantalón corto* (41); *tenis* (12) – *zapatillas* (20); *calzones* (13) – *bragas* (29); *suéter* (14) – *jersey* (21). Se puede observar que los equivalentes de la variedad residente se mantienen relativamente cerca de los de la variedad mexicana con la excepción de pantalón corto donde el anglicismo duro *short* mantiene una distancia significativa en cuanto a la disponibilidad.

5.2. Resultados de la variable sexo

En la tabla 4 se muestran los resultados del léxico disponible según el sexo. Una de las hipótesis es que haya diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al uso del léxico y número de palabras aportadas. Se espera que las mujeres sean más productivas. Sin embargo, en el centro de interés *ropa* observamos el caso contrario. Los hombres anotaron 124 palabras mientras que las mujeres anotaron el total de 90.

Los hombres anotaron el total de once formas usadas en México incluyendo las que no se encuentran en granadinos y de esa cantidad hay cuatro que se encuentran entre las más disponibles (*tenis*, *chamarra*, *calzones*, *suéter*). Las mujeres anotaron el total de doce formas usadas en México y cinco se encuentran entre las más disponibles (*calzones*, *suéter*, *chamarra*, *brasier*, *tenis*).

¹⁰ Se trata de [short, pants, jeans, sweater, blazer, top, leggings, kilts, body, belt, shoes].

Tabla 4. Veinte palabras más disponibles de la variable *sexo*

No	hombres	ID	mujeres	ID
1	<i>camisa</i>	0,74370	pantalón	0,86629
2	<i>camiseta</i>	0,71283	blusa	0,63415
3	<i>pantalón</i>	0,65216	camiseta	0,48555
4	<i>calcetines</i>	0,50138	vestido	0,42577
5	<i>zapatos</i>	0,44898	camisa	0,41056
6	<i>tenis</i>	0,29958	falda	0,39385
7	<i>chaqueta</i>	0,27776	calcetines	0,30184
8	<i>chamarra</i>	0,26968	medias	0,28980
9	<i>short</i>	0,25962	calzones	0,25406
10	<i>zapatillas</i>	0,23298	suéter	0,25372
11	<i>corbata</i>	0,21509	zapatos	0,24461
12	<i>calzones</i>	0,19357	chamarra	0,23719
13	<i>blusa</i>	0,16364	short	0,23487
14	<i>vaqueros</i>	0,15609	abrigo	0,22608
15	<i>abrigo</i>	0,15196	sudadera	0,20966
16	<i>pants</i>	0,15097	jersey	0,20366
17	<i>chándal</i>	0,14342	brasier	0,20342
18	<i>bufanda</i>	0,14278	chaqueta	0,20260
19	<i>sombrero</i>	0,13920	bufanda	0,18725
20	<i>suéter</i>	0,13832	tenis	0,17281

Se ha encontrado el total de nueve anglicismos en la lista de los hombres y dos de ellos se encuentran entre las veinte palabras más disponibles (*short*, *pants*). Las mujeres han aportado el total de siete anglicismos y uno de estos (*short*) se encuentra en la posición trece.

Por lo visto cabe destacar que el uso del léxico es casi uniforme, no obstante, podemos contemplar algunas diferencias respecto a las posiciones de las formas usadas en la variedad mexicana y sus correspondientes equivalentes en la variedad hablada en Granada. La *chaqueta*, se encuentra más presente en los hombres que su equivalente mexicano *chamarra*. Se puede observar el uso de las prendas deportivas más en los hombres que en las mujeres manteniendo cercanía con sus equivalentes: *tenis* (6) – *zapatillas* (10); *pants* (16) – *chándal* (17). En la lista de léxico de las mujeres, la prenda *pants* se posiciona en el lugar treinta y uno, pero, por otro lado, entre las palabras más disponibles aparece *brasier* (forma no encontrada en los granadinos), ropa interior femenina que en el léxico de los hombres, por lógica, ocupa un lugar bajo. El equivalente *sujetador* ocupa el lugar

número treinta y cinco. El anglicismo *short* y su equivalente *pantalón corto* se encuentran lejos de posición en la lista de ambos sexos.

En resumen por porcentaje, las mujeres mantienen su léxico mexicano levemente más fuerte que los hombres dado que solo 9% del total de palabras aportadas por hombres son formas usadas en México y respecto a las mujeres son 13% de la totalidad.

5.3 Resultados de la variable *convivencia familiar*

En la tabla 5 se muestran resultados según la variable *convivencia familiar*, es decir, si el sujeto comparte hogar con mexicanos o españoles u otras nacionalidades. En caso de estar soltero/a, se pregunta hasta qué punto convive con sus compatriotas o granadinos día a día. Se espera una influencia mayor en el léxico de los informantes que tienen pareja española que los que tienen pareja mexicana, no obstante, aquí igual que en la variable *sexo*, observamos lo contrario.

Tabla 5. Veinte palabras más disponibles según la variable *convivencia familiar*

No	con mexicanos	ID	no mexicanos	ID
1	pantalón	0,75103	pantalón	0,76385
2	camiseta	0,55336	camisa	0,63426
3	camisa	0,47607	camiseta	0,62509
4	vestido	0,38298	blusa	0,44890
5	zapatos	0,37336	calcetines	0,43950
6	chaqueta	0,34389	zapatos	0,33178
7	calcetines	0,33459	falda	0,26254
8	blusa	0,31043	tenis	0,25189
9	chamarra	0,29541	short	0,24323
10	sudadera	0,27585	chamarra	0,22971
11	falda	0,27175	calzones	0,22146
12	short	0,25434	abrigo	0,21484
13	calzones	0,22800	corbata	0,20338
14	jersey	0,22232	suéter	0,20114
15	tenis	0,20843	zapatillas	0,20002
16	suéter	0,18696	medias	0,19864
17	corbata	0,17277	vestido	0,18620
18	pijama	0,15679	chaqueta	0,18157
19	gorro	0,14550	bufanda	0,17623
20	bufanda	0,14518	traje	0,13416

Los informantes que conviven con sus compatriotas anotaron el total de 94 palabras y los que no conviven con mexicanos anotaron el total de 117. La diferencia entre el número de palabras aportadas se debe al hecho de que hay menos informantes en el primer grupo que en el segundo (cf. la tabla 1).

La palabra *chaqueta* es la sexta más disponible y *chamarra* la sigue en el noveno lugar, mientras que para los que no conviven con mexicanos, *chamarra* se encuentra mucho más disponible que *chaqueta*. Otro caso igual sería el caso de *jersey-suéter*, donde *jersey* está más disponible en la lista de léxico de los informantes que conviven con sus compatriotas que en la lista de los que no. La palabra *jersey* ni aparece entre las más disponibles de los que no conviven con mexicanos. También se han encontrado tan solo cuatro palabras¹¹ en toda la lista que no han sido encontradas en granadinos de los informantes que conviven con mexicanos y ocho palabras¹² de los que conviven con españoles u otras nacionalidades.

Resumiendo, los informantes que conviven con mexicanos sufren más influencia de la variedad residente, mientras que los que no conviven con mexicanos, mantienen el léxico de la variedad mexicana relativamente fuerte.

5.4 Resultados de la variable *tiempo de estancia*

La siguiente variable presentada en este artículo es el *tiempo de estancia* en Granada donde suponemos una influencia en el léxico conforme con los años de estadía. Se supone que los que llevan viviendo más años en Granada sufrirán una influencia significativa o un reemplazo del léxico de la variedad mexicana. Se ha podido comprobar esta hipótesis parcialmente. En la tabla 6 se presentan solo las veinte palabras más disponibles sin el índice de disponibilidad.

Tabla 6. Veinte palabras más disponibles según la variable *tiempo de estancia*

No	<5 años	6–15 años	>15 años
1	<i>camiseta</i>	<i>pantalón</i>	<i>pantalón</i>
2	<i>pantalón</i>	<i>camisa</i>	<i>calcetines</i>
3	<i>camisa</i>	<i>camiseta</i>	<i>camiseta</i>
4	<i>blusa</i>	<i>blusa</i>	<i>camisa</i>
5	<i>zapatos</i>	<i>vestido</i>	<i>zapatos</i>
6	<i>calzones</i>	<i>calcetines</i>	<i>chaqueta</i>
7	<i>short</i>	<i>falda</i>	<i>bufanda</i>
8	<i>calcetines</i>	<i>zapatillas</i>	<i>chamarra</i>
9	<i>chamarra</i>	<i>abrigo</i>	<i>suéter</i>

¹¹ Se trata de *brasier*, *guayabera*, *playera*, *huaraches*.

¹² Se trata de *brasier*, *playera*, *huaraches*, *lentes*, *huipil*, *trusa*, *aretes*, *anteojos*.

10	<i>tenis</i>	<i>zapatos</i>	<i>abrigo</i>
11	<i>chaqueta</i>	<i>short</i>	<i>falda</i>
12	<i>vaqueros</i>	<i>medias</i>	<i>jersey</i>
13	<i>falda</i>	<i>jersey</i>	<i>tenis</i>
14	<i>sudadera</i>	<i>corbata</i>	<i>calzoncillos</i>
15	<i>corbata</i>	<i>chándal</i>	<i>pijama</i>
16	<i>suéter</i>	<i>calzones</i>	<i>vestido</i>
17	<i>traje</i>	<i>chaqueta</i>	<i>blusa</i>
18	<i>vestido</i>	<i>brasier</i>	<i>rebeca</i>
19	<i>pants</i>	<i>tenis</i>	<i>pantalón corto</i>
20	<i>medias</i>	<i>suéter</i>	<i>sombrero</i>

Los informantes que llevan viviendo en Granada máximo 5 años mantienen la disponibilidad de las formas mexicanas bastante alto con la aparición de dos anglicismos – *short* y *pants*. Las palabras de la variedad mexicana se encuentran menos disponibles que sus equivalentes en los que llevan entre 6–15 años en Granada. Se trata de *tenis* (19), *suéter* (20), *chamarras* (21) y *pants* (43). Los informantes que llevan más de 15 años residiendo en Granada ya no han aportado *short* entre las palabras más disponibles pero aparece *pantalón corto* (19). La ropa interior femenina *calzones* ya no aparece en toda la lista y ha sido reemplazada por su equivalente *bragas* que se posiciona en el lugar veinticuatro.

5.5. Resultados de la variable edad

La variable *edad* igual resulta ser muy influyente en el léxico basándonos en las conclusiones de algunos trabajos sobre la disponibilidad léxica. Se presentan resultados de solo dos categorías por razones explicadas en el apartado 3. En la tabla 7 vemos los resultados.

Tabla 7. Veinte palabras más disponibles según la variable *edad*

No	<34 años	ID	35–55 años	ID
1	<i>camiseta</i>	0,68973	<i>pantalón</i>	0,85857
2	<i>camisa</i>	0,63368	<i>camisa</i>	0,59612
3	<i>pantalón</i>	0,61047	<i>camiseta</i>	0,55160
4	<i>calcetines</i>	0,39023	<i>calcetines</i>	0,41906
5	<i>blusa</i>	0,34240	<i>zapatos</i>	0,41121
6	<i>falda</i>	0,32731	<i>blusa</i>	0,36569
7	<i>chaqueta</i>	0,31451	<i>vestido</i>	0,27787
8	<i>short</i>	0,30998	<i>chamarras</i>	0,24543
9	<i>tenis</i>	0,30093	<i>suéter</i>	0,22268

10	<i>zapatos</i>	0,29341	<i>tenis</i>	0,20963
11	<i>sudadera</i>	0,27815	<i>chaqueta</i>	0,20318
12	<i>calzones</i>	0,27226	<i>corbata</i>	0,19296
13	<i>chamarra</i>	0,26466	<i>falda</i>	0,18853
14	<i>vaqueros</i>	0,25592	<i>short</i>	0,16696
15	<i>traje</i>	0,20052	<i>zapatillas</i>	0,16342
16	<i>jersey</i>	0,19799	<i>medias</i>	0,15706
17	<i>corbata</i>	0,19659	<i>abrigo</i>	0,14460
18	<i>zapatillas</i>	0,19501	<i>calzones</i>	0,14061
19	<i>medias</i>	0,18630	<i>bufanda</i>	0,13471
20	<i>vestido</i>	0,16825	<i>bragas</i>	0,13404

El total de palabras aportadas por ambos grupos es parejo – 101 palabras, entonces aquí se rebate la hipótesis de que los más jóvenes sean más productivos por razones explicadas anteriormente, aunque se podría objetar que hay tres informantes más de la edad entre 35–55.

La hipótesis de que los informantes del primer grupo aporten más anglicismos que los del segundo se puede confirmar en este centro de interés. En toda la lista hay once anglicismos aportados por los informantes hasta 34 años de edad, mientras que los de la segunda generación anotaron tan solo cuatro anglicismos.

Se puede contemplar el léxico mexicano decreciente en los informantes que tienen máximo 34 años de edad porque vemos que *chaqueta* y *jersey* han adelantado a sus equivalentes de la variedad mexicana *chamarra* y *suéter* y se encuentran más disponibles. Por otro lado, el anglicismo *short* (8) mantiene mucha distancia con *pantalón corto* (48), igual que *calzones* (12) y *bragas* (41). La pareja *tenis* y *zapatillas* se posicionan entre las palabras más disponibles.

Respecto a los informantes de edad entre 35–55 años, el léxico mexicano se mantiene más fuerte, aunque se permitiría intuir lo contrario, dado que el 78% de los informantes llevan viviendo mínimo seis años en Granada. Las formas usadas en México que están entre las más disponibles se encuentran en posiciones más altas pero mantienen sus correspondientes equivalentes relativamente cerca con la excepción del anglicismo *short* (14) con *pantalón corto* (35). Se observa el contacto estrecho de ambas variedades.

Conclusiones

Los resultados presentados se basan en los datos recabados de la primera muestra que consta de 36 informantes, sin embargo en un futuro se pretende la ampliación de las encuestas a 108 informantes. Las comparaciones de los léxicos disponibles entre la variedad residente y la variedad inmigrante se han podido realizar gracias a las publicaciones mencionadas en el apartado Metodología.

El centro de interés *ropa* muestra unos resultados interesantes. En cuanto a la variable *sexo*, se han rebatido ambas hipótesis planteadas sobre la variable *sexo*. El uso de léxico es casi uniforme de ambos sexos y las mujeres no fueron más productivas que los hombres como lo esperado, aunque las mujeres mantienen su léxico del español mexicano levemente más fuerte (13% del total de las palabras aportadas) que los hombres (9% del total de palabras aportadas).

Se ha descubierto que la variable *convivencia familiar* no resulta ser tan influyente como lo esperado dado que los informantes que conviven con mexicanos muestran tener una influencia mayor de la variedad residente que los que no conviven con mexicanos. Sin embargo, este dato quedará por comprobarse en posteriores investigaciones en cuanto se puedan realizar cálculos de la disponibilidad léxica de las variables cruzadas como de *convivencia familiar* y *tiempo de estancia*.

En la variable *edad* hemos contemplado que los informantes hasta los 34 años de edad usan más anglicismos en su léxico en comparación con los de la edad entre 35–55 años y que éstos mantienen su léxico mexicano más fuerte que el primer grupo.

Generalmente, los informantes producen una cantidad significativa de anglicismos y un extranjerismo muy común en la variedad mexicana (*brasier*), sobre todo, hemos observado que *short* está muy arraigada en el léxico de la variedad mexicana.

Se ha podido confirmar que el *tiempo de estancia* influye en la caída de léxico ya que las formas usadas en la variedad mexicana se encuentran o bien menos disponibles conforme con los años de residencia o han sido reemplazadas por las formas usuales en la variedad residente como es el caso de *calzones* y *bragas*. También, se ha observado el uso de anglicismos decreciente conforme con los años de estancia.

Se han encontrado palabras provenientes de lenguas indígenas, aunque posicionándose bajo en comparación con los resultados Hernández Solís (2006), Pérez Durán (2004) y Velarde Inzunza (2014) donde *huaraches* se encuentra más presente con el alto índice de disponibilidad, así que se supone el uso relativamente frecuente de esta palabra en la variedad mexicana, pero en contacto con la granadina queda aplazada.

Agradecimientos

La preparación y publicación del presente artículo ha sido posible gracias al apoyo a la investigación universitaria otorgado a la Universidad Palacký de Olomouc por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa y se inscribe en el Proyecto IGA_FF_2020_023 (Nuevas tendencias de investigación en la literatura, la lingüística y la cultura de los países de lengua románica).

References

- Alba, O. (1996). *Densidad de Anglicismos en el Léxico Disponible de la República Dominicana*. Retrieved January 23, 2020, from <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3121&context=facpub>.
- Ávila, R., Samper, J., Ueda, H., & Wotjak, G. (2003). *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Bonomi, M. (2010). Entre divergencia y acomodación: el caso de los inmigrantes hispano en Barcelona y Milán. *Lengua y migración*, 2(2), 49–66.
- DISPOLEX (2020, January 22). *Qué es la disponibilidad léxica?* Retrieved July 21, 2020, from <http://www.dispolex.com/info/la-disponibilidad-lexica>.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Retrieved January 23, 2019, from <https://padron.com.es/mexicanos-en-granada/>.
- Hernández Solís, M. M. B. (2000). *Disponibilidad léxica de estudiantes de primaria de la ciudad de Zacatecas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Solís, M. M. B. (2006). *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Chavez, J. (1991). Préstamos, extranjerismos y anglicismos en el español de México. Valores lexicométricos (planteamientos previos). In C. Hernández Alonso (Ed.), *El español de América, actas de III Congreso Internacional de 'El español de América: Vol 2*. (pp. 775–784). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- López Chávez, J., & Pérez Durán, M. A. (2014). *Los estudios de la disponibilidad léxica en México desde el año 2000*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología*, 35(1), 245–259.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (1999). Datos léxicos y reflexión docente. *Decencia e Investigación*, 24, 93–128.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles: un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, 338–344.
- Pastor Milán, M^a, A., & Sánchez García, F. J. (2008). *El léxico disponible de Granada y su provincia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pérez Durán, M. A. (2004). *Investigación de la disponibilidad léxica en el profesorado de secundaria del área del español del estado de Tlaxcala*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved January 23, 2020, from <http://132.248.9.195/ppt2004/0334189/Index.html>.
- Real Academia Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana. Retrieved July 21, 2020, from <https://dle.rae.es>.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23rd edition). Madrid: Espasa Calpe S.A. Retrieved July 21, 2020, from <https://dle.rae.es>.
- Ríos González, G. (2010). *Características del lenguaje de los jóvenes costarricenses desde la disponibilidad léxica*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Retrieved January 23, 2020, from https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/83335/DLE_RiosGonzalez_Tomo1Caracter%C3%ADsticasdelenguajedelosjóvenescostarricenses.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Sancho Pascual, M. (2013). Integración sociolingüística de los ecuatorianos en Madrid. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Retrieved January 23, 2020, from https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/20139/TESIS_SANCHO_PASCUAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Velarde Inzunza, J. J. (2014). Análisis de léxico disponible en hablantes escolares de Culiacán, Sinaloa. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa. Retrieved January 22, 2020, from https://www.academia.edu/12324781/Análisis_de_léxico_disponible_en_hablantes_escolares_de_Culiacán_Sinaloa_México.

Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez,
University of Cadiz, Spain

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129

Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas

**Where Oblivion Dwells: Reclaiming the Place of Grammar
in the Classroom**

RESUMEN

El presente trabajo reflexiona sobre el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua. El estudio parte de una revisión de los principales enfoques gramaticales para delimitar las causas de su alejamiento desde unos planteamientos que tengan como referencia la mejora del comportamiento lingüístico de los aprendientes. Este recorrido epistemológico servirá de base de fundamentación para generar un proceso didáctico que la ubica en relación con la lingüística del texto y que permite a la gramática adquirir su valor pedagógico en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

Palabras clave: didáctica de la gramática, lingüística del texto, competencia lingüística, competencia comunicativa, transposición didáctica

ABSTRACT

This paper reflects on the role of grammar in language teaching. The study starts from a review of the main grammatical approaches in order to delimit the causes of their distancing from approaches that have as reference the improvement of the linguistic behaviour of learners. This epistemological journey will serve as a basis for generating a didactic process that places it in relationship with the linguistics of the text and that allows grammar to acquire its pedagogical value in the development of the linguistic and communicative competence of students.

Keywords: grammar didactics, text linguistics, linguistic competence, communicative competence, didactic transposition

1. Donde habita la enseñanza de la gramática: del enfoque tradicional al enfoque comunicativo

Desde hace tiempo, y aún persiste en nuestros días, la enseñanza de la gramática no ha dejado de suscitar discusiones, dudas y críticas entre los estudiosos del

Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Avenida República Saharaui, s/n 11519, Puerto Real (Cádiz), manuelfrancisco.romero@uca.es, <http://orcid.org/0000-0002-6854-0682>, Phone: 0034956016215, rafael.jimenezfernandez@uca.es, <http://orcid.org/0000-0001-8665-6788>, ester.trigo@uca.es, <http://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

lenguaje y su didáctica. En cuanto al tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas (materna y extranjera), es de sobra conocido el clásico debate entre los que consideran que la instrucción gramatical no aporta nada a la enseñanza de la lengua y quienes creen que aquella resulta imprescindible. Esta polémica planteada, por otra parte, no puede ser disociada de los distintos enfoques metodológicos que se han ido desarrollando, y también aplicando, en el campo de la enseñanza de lenguas a partir de distintas teorías lingüísticas y su aprendizaje.

El desprestigio de la enseñanza de la gramática vino motivado por una inadecuada aplicación en las aulas de los paradigmas metodológicos tradicionales y estructuralistas que se sucedieron en el tiempo durante el siglo pasado. Si la gramática tradicional se caracterizó por su fuerza normativa y prescriptiva, el advenimiento de las corrientes estructuralistas herederas de la tradición saussureana, durante la década de los 70, hizo lo propio con respecto a su concepción de la gramática, pasando esta a ser considerada una ciencia, en vez de una disciplina humanística, encargada de estudiar la estructura y funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

Desde los conocidos enfoques comunicativos, basados en una concepción funcional de la lengua (Hymes, 1995; Widdowson, 1978), se comienza a priorizar una enseñanza de la lengua en el uso (concepción instrumental). Sin embargo, pese a que en sus planteamientos más extremos defienden la función comunicativa sobre la forma gramatical, con lo que la gramática deja de poseer relevancia en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que el papel de la instrucción gramatical jamás llega a ser desterrada desde esta perspectiva metodológica, si bien queda subordinada a los fines comunicativos.

Quienes siguen cuestionando la utilidad de la gramática argumentan que esta “no enseña a leer más comprensivamente ni a producir textos más correctos y adecuados” (Giammatteo, 2013, p. 2), esto es, resulta poco rentable en el desarrollo y mejora de las habilidades discursivas (comprensivas y productivas). La competencia comunicativa se convierte en objetivo esencial de la enseñanza y dentro de aquella el componente gramatical viene a sumarse a otros componentes (sociolingüístico, estratégico y discursivo) (Canale & Swain, 1980) en igualdad de interés didáctico. Es de este modo como la gramática deja de tener peso en la enseñanza de la lengua “para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación” (Cadierno, 1995, p. 68). No obstante, esta postura radical, que apuesta por el rechazo de la instrucción gramatical explícita en la formación de los estudiantes, tiende a revertirse en la actualidad por investigadores y profesionales de la educación, que han comprobado los resultados poco satisfactorios de los métodos comunicativos debido a la escasa competencia gramatical que poseen los alumnos, y ahora propugnan la oportunidad de poder conjugar la atención gramatical con la creación de espacios donde la comunicación esté efectivamente presente.

1.1. El olvido de la gramática desde su enfoque tradicional

Por enfoque gramatical se entiende la aplicación de un modelo explicativo estructuralista en la educación lingüística, centrado en la descripción y explicación del funcionamiento interno del sistema gramatical de la lengua, pero sin dejar totalmente al margen el aspecto normativo asociado a la gramática tradicional.

En opinión de distintos estudiosos (Ciapuscio, 2006; Di Tullio, 2000; Otañi & Gaspar, 2001) la oposición contra la instrucción gramatical en la escuela, durante aproximadamente el último tercio de la centuria pasada, fue consecuencia de una implementación insuficiente, pues se impuso en los programas curriculares de todas las etapas educativas, y por ende en las aulas, unas teorías científicas, de corte estructuralista, sin la más mínima transposición didáctica que facilitara su graduación y adaptación a las aulas. Pero no solo fue esto lo que sucedió, también ha de añadirse, para complicar todavía más el panorama, el reduccionismo pedagógico que comportó el hecho de entenderse la enseñanza de la lengua como enseñanza de la gramática (plano morfosintáctico).

Se expande, así pues, una metodología que gira en torno al análisis oracional, dado que se concibe la lengua como un conjunto de oraciones, potenciándose de esta forma el nivel oracional por encima del nivel textual o, si se prefiere, privilegiando el conocimiento de las reglas gramaticales en detrimento de su empleo discursivo. El análisis sintáctico de oraciones se convierte con los años en la principal seña de identidad de la presencia de la gramática estructural en la institución escolar. Este tipo de análisis, como sabemos, parte de una práctica mecánica y taxonómica por la que se identifican, transforman, etiquetan, clasifican y segmentan los componentes formales del enunciado excluyendo el significado. En palabras de Bosque (1994), es un “etiquetado irreflexivo” de las funciones sintácticas (pp. 10–11). Las clases de lengua se convierten en un lugar para la explicitación desmedida de conceptos de la ciencia lingüística.

1.2. Retomando el lugar de la gramática desde el enfoque comunicativo

Tal como hemos referido, en 1972 surge un nuevo término que supondrá una renovación en los planteamientos metodológicos llevados a cabo hasta ese momento. Hablamos del concepto de competencia comunicativa. Procedente de la etnografía de la comunicación, y gracias a Hymes, este nuevo concepto supone una ampliación de aquel otro acuñado por Chomsky, el de competencia lingüística, en la medida en que se postula que, más allá de la existencia de un conjunto de reglas que se combinan para construir oraciones gramaticales, lo realmente primordial son las reglas de uso que intervienen en las interacciones comunicativas dentro de un contexto específico. Así se logra trascender el hecho exclusivamente lingüístico para dar cabida a otros factores como los sociales y culturales, que también son decisivos en el uso lingüístico y comunicativo. Saber una lengua no es solo conocer su gramática, sino también poseer la capacidad para

saber cómo usarla con fines sociales. El objetivo principal que se marca el enfoque comunicativo [Communicative Approach] para la enseñanza de la lengua no es otro que el que los alumnos alcancen una competencia comunicativa que les capacite para la práctica adecuada en la producción y comprensión de textos. Todo ello “se traduce en una metodología que orienta la enseñanza del lenguaje hacia las destrezas y las habilidades, incorporando la diversidad de la lengua en uso y enfatizando su carácter social, a partir del texto como unidad mínima de comunicación” (Lomas, 2014, p. 65).

Más adelante, Canale y Swain (1980) desarrollan con mayor profundidad el concepto acuñado por Hymes y para ello proponen un modelo teórico multidimensional en el que se habla de una macrocompetencia comunicativa integrada por tres componentes o subcompetencias (la lingüística o gramatical, la sociolingüística y la estratégica) a la que se le suma posteriormente la subcompetencia discursiva, tras la revisión y modificación elaborada por Canale (1983).

Tanto en este modelo de Canale y Swain (1980) como en otros que se plantearon después se tienen en cuenta la competencia gramatical, además de las otras ya enunciadas. De esta forma el aspecto gramatical queda imbricado con el resto de subcompetencias y, por tanto, se despoja del protagonismo didáctico conferido desde el posicionamiento metodológico del enfoque tradicional. A partir de esta nueva perspectiva, donde la gramática se subordina a una finalidad comunicativa, difícilmente puede sostenerse la negación de su tratamiento en la escuela. Como señalan Ruiz Martínez y Martí Sánchez (2018), “lo que hay ahora es más que gramática, gramática pragmatizada” (p. 1).

Los conocimientos gramaticales dejan de tener un fin por sí mismos para convertirse en un medio para alcanzar la meta de la competencia comunicativa. Deben tender, por tanto, hacia unos criterios funcionales, que les sean de utilidad a los alumnos en su comunicación. Se diseñan “actividades enfocadas en el uso de la lengua y en las que se prescinde de explicaciones gramaticales, o en las que estas aparecen supeditadas a la escritura de distintos géneros textuales, a manera de información inconexa y desprendida del sistema en el cual cobran sentido (Jurado, p. 69). Sabido es que el interés del enfoque comunicativo por el nivel textual viene determinado por la fuerte influencia recibida por parte de la gramática textual y la lingüística del texto, integradas plenamente en un nuevo paradigma de investigación científica enfocado hacia el fenómeno comunicativo. Dentro de esta tendencia del enfoque comunicativo por la construcción textual, hemos de destacar, por un lado, su relación con el proceso de escritura y, particularmente, con el modelo de Flower y Hayes (1980); y, por otro lado, con la tipología y géneros textuales empleados en la enseñanza de la lengua: se apuesta por la postergación de los textos literarios, dado su empleo abusivo en la escuela, en tanto que se promueve los denominados textos *auténticos o reales* con el fin de corresponderse con la metodología comunicativa.

En cuanto al papel de la gramática en su relación con el enfoque comunicativo, compartimos la idea de que “una buena competencia comunicativa no se alcanza a través de un aprendizaje que no contemple la reflexión gramatical” (Lenarduzzi & Sainz 2014, p. 10). Frente a unas posturas antigramaticales por muchos de los defensores del enfoque comunicativo, desde hace tiempo se ha visto la necesidad de contar con la enseñanza gramatical.

A todo ello ha de añadirse, como argumento favorable a la vuelta de la gramática a las aulas, su importancia en la escritura: no solo adquiere relevancia en la fase de revisión textual, momento en que se repasa y reflexiona acerca del producto escrito, aunque este ejercicio se restrinja a la corrección formal (gramática normativa) y en menor medida al contenido desarrollado, sino también interviene en la fase de formulación y hasta incluso en las primeras etapas de configuración textual.

Zayas (1997), abundando en el planteamiento de González Nieto (2001), quien apuesta por un modelo pedagógico de gramática de la comunicación, afirma lo siguiente:

En un enfoque de la enseñanza de la lengua dirigido al aprendizaje del uso, la actividad metalingüística se ha de situar en todos los niveles de la competencia comunicativa: discursivo (manera de usar la lengua que responden al tipo de intercambio comunicativo), textual (mecanismos de coherencia y de cohesión) y oracional (correcta formación de las palabras y de las oraciones). En este sentido, más que de “actividad metalingüística”, se debería hablar de “actividad metacomunicativa” en la que aquella quedaría incluida [énfasis y paréntesis original] (pp. 72–73).

Además, estamos convencidos de que esta reflexión debe extenderse del ámbito oracional al textual. Téngase en cuenta que estas dos unidades (oración y texto) comparten una misma estructura en la que elementos oracionales y textuales aparecen estrechamente ligados. No es posible adentrarnos en el entremado textual, para comprender determinados fenómenos textuales (cohesión, deixis, correlaciones temporales, referencia gramatical, conexión, puntuación, etc.), sin la necesaria formación en contenidos gramaticales oracionales. Sin embargo, en muchos casos lo que ha tenido lugar es un movimiento pendular por el que muchos especialistas y profesores han pasado de mostrar un desinterés por la estructura formal de la lengua a una excesiva atención hacia su funcionamiento. En otras palabras: se ha sustituido en el espacio de aprendizaje la gramática oracional por una renovada gramática comunicativa. Pero nuestra opinión es la de concebir estos dos tipos de gramáticas de manera interrelacionada, esto es, ni desligadas ni débilmente conectadas. De nada sirve reemplazar conceptos y taxonomías procedentes de la gramática estructural por otros resultantes de la gramática del texto: tan solo se conseguiría que se abandonaran, por ejemplo, actividades de identificación o reconocimiento de determinados elementos lingüísticos en favor

de otras sobre identificación de mecanismos de cohesión. El debate, en cualquier caso, ha de centrarse en cómo llevar a cabo una articulación metodológica entre ambos tipos de gramática con el objetivo de que así se recoja en programaciones didácticas y proyectos editoriales. Esto exigirá, por supuesto, buscar un consenso básico sobre el qué y el cómo enseñar entre todos los agentes implicados.

Como hemos dicho anteriormente, el componente gramatical es parte constituyente de los distintos modelos de competencia comunicativa referidos y debe practicarse interrelacionándolos con los demás componentes; en consecuencia, no cabe hablarse de competencia comunicativa y, a su vez, proscribir la instrucción gramatical. Esta tiene que abordarse conjuntamente tanto desde la perspectiva oracional como la discursiva-textual y atendiendo de igual modo a la forma (conocimiento del código), al uso de la lengua (funcionalidad comunicativa) y también a la valoración social de cada fenómeno lingüístico (componente normativo). Para dominar la lengua los estudiantes deben de usarla, al tiempo que pueden ir aprendiendo a reflexionar sobre ella. Se trata, pues, de que la reflexión gramatical se trabaje en un modelo de enseñanza donde los conocimientos gramaticales (oracionales y textuales) dejen de apoyarse exclusivamente en las rutinarias explicaciones gramaticales, acompañadas de ejercicios mecánicos de producción individual, para enfocarse hacia la mejora y desarrollo de las habilidades comunicativas.

2. El lugar de la gramática en la escuela: de la gramática normativa a la enseñanza de la lengua

Enseñar lengua, como hemos visto en la revisión de los modelos, ha de convertirse en una planificación de estrategias basadas en el uso y en la mejora del comportamiento lingüístico de los aprendientes, es decir, en perfeccionar la competencia comunicativa desde una planificación racional y contextualizada de la competencia lingüística: “se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades” (Rodríguez Gonzalo, 2000, p. 94).

Sin embargo, esta idea sigue presentándose como un reto académico en la escuela: si bien la conciencia metalingüística, que nos lleva a concretar la gramática implícita en explícita, sigue estando presente en los currículos escolares, en los libros de texto, en los cuadernos de clase; sin embargo, su presencia mantiene dudas por parte de docentes y estudiantes que la hacen concebir como un objeto estéril de enseñanza. En concreto: para los docentes, frente a una necesidad de contextualizarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los manuales escolares siguen ofreciendo propuestas de actividades gramaticales sin cohesionar (López Sánchez, García Prieto, & Travé González., 2018, p. 552) y orientadas exclusivamente a la práctica de las formas lingüísticas (Jiménez Fernández,

2011, p. 252); y, para los estudiantes, la gramática sigue planteándose de manera abstracta, basada en la aplicación deductiva de ejercicios que refuerzan una regla que no facilitan la interiorización de conocimientos para su posterior activación reflexiva en determinados contextos de uso de la lengua.

Todo este panorama educativo requiere un replanteamiento de la enseñanza de la gramática, que puede encontrarse en las concepciones de Mantecón (1988), al considerar que esta ha de ser

eminentemente práctica, es decir, no ha de atender solamente a los principios de una determinada filosofía. Las gramáticas tradicionales son esencialmente prescriptivistas y logicistas; la estructural, descriptiva, y la generativa, explicativa [...] Lo que nosotros propugnamos será el resultado de una síntesis: es decir, ha de ser normativa, descriptiva y explicativa (p. 20).

Apoyando este modelo pedagógico, la aparición de la lingüística del texto, según Coseriu (2007, p. 95), se corresponde con la necesidad de abogar por una nueva lingüística que superara la gramática tradicional al considerar el texto y su estructura como unidad del lenguaje. Así, Bernárdez (1982) precisa los aspectos referidos al texto desde su carácter comunicativo, por su intención de transmisión de un mensaje; desde su naturaleza pragmática, al producirse en un contexto de la lengua; y, finalmente, desde su representación estructurada, ya que consta de una estructura y unas normas.

En esta idea, Romero (2008) precisa que la consolidación de la lingüística textual y la pragmática va a determinar que, además de enseñar exclusivamente morfología, sintaxis o semántica, se tienda a desentrañar las reglas y estructuras que conforman los textos (adecuación, cohesión, coherencia, elementos gramaticales, ortografía, estilística...), de tal manera que su enseñanza se enfoque desde la perspectiva del acto comunicativo, formativo y funcional – tabla 1.

Tabla 1. Enfoques y objeto de estudios para una enseñanza de la gramática

Enfoque	Objeto de estudio	Disciplinas
Comunicativo	Comunidad de habla	Etnografía de la comunicación
Pragmático	La lengua en su uso y contexto	Pragmática, sociología del lenguaje, sociolingüística, semiótica.
Estructural	El texto como unidad	Lingüística del texto

De ahí subyace nuestro interés de incidir en que la gramática deba estar planteada y planificada en los procesos de enseñanza con la intención de mejorar el comportamiento lingüístico de los aprendientes. En el aula deben desarrollarse procedimientos adecuados para la actividad metalingüística, atenuando la

instrucción directa a favor de la acción y la experiencia (Camps & Ferrer, 2000); para continuar con un modelo de aprendizaje por parte del alumno (Fontich, 2011, p. 49) mediante el desarrollo de diversas estrategias didácticas que se traduce en una renovación metodológica de la enseñanza de la gramática que

parte de la hipótesis de que el funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos quienes lo abordan para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.), todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que ha de ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento (Zayas & Camps, 2006, p. 10).

2.1. Una propuesta de actuación para incorporar la gramática al aula

El desarrollo de una propuesta didáctica para la inclusión de la gramática en la escuela obedece a una serie de condicionantes que no pueden obviarse para evidenciar su interés de cara a la mejora del comportamiento lingüístico y comunicativo de los aprendientes. En nuestro caso, proponemos dos líneas de actuación para el docente donde se circunscriben tanto fundamentos epistemológicos (ciencias del lenguaje, destacando aspectos claves como la lingüística del texto, la competencia lingüística, la competencia comunicativa, etc.), como pedagógicos (ciencias del comportamiento, transposición didáctica, construcción del conocimiento, estrategias metodológicas, entre otros).

2.1.1. Lingüística del texto y transposición didáctica

La comprensión de la enseñanza (Blythe, 2004), entendida, desde una visión general, como un marco de actuación que pretende concebir la enseñanza para hacer cosas usando los conocimientos previos adquiridos y resolver nuevos retos en situaciones inéditas, tiene su concreción en la enseñanza de la lengua en el desarrollo de aprendizajes reflexivos donde los estudiantes construyan el conocimiento y lo pongan al servicio del desarrollo de nuevas prácticas letradas en diversas situaciones comunicativas. Dicho postulado nos conduce a replantear la planificación de la enseñanza de la lengua para que la gramática no se convierta en el propio objeto de conocimiento, es decir, para que la enseñanza de una gramática escolar no se centre en el sistema de la lengua en sí mismo, sino en las aportaciones que ofrece para su reflexión y uso desde enfoques comunicativos. De ahí, como indica Álvarez (2005, p. 41), surge la reflexión docente para transformar su conocimiento de la materia en objeto de conocimiento desde tres enfoques: a) epistemológico, repensando sobre los contenidos objeto de enseñanza, b) psicológico, analizando las condiciones de adquisición del saber, y c) praxeológico, haciendo hincapié en la propia intervención didáctica, en los métodos de investigación y conceptos operatorios.

En este sentido, el enfoque epistemológico nos lleva a los planteamientos de la lingüística del texto (Coseriu, 2007, pp. 127–128) desde una doble perspectiva del texto: una, como nivel de lenguaje en general; y, otra, como nivel de estructuración de las lenguas – tabla 2.

Tabla 2. Lingüística del texto: lenguaje versus estructuración (Coseriu, 2007, p. 128)

texto como lenguaje		texto como estructuración	
hablar en general	↓ Determinación	texto	↓ Niveles de combinación
(lenguaje)		oración	
lengua		cláusula	
(tradición histórica del hablar)		grupo de palabras	
texto		palabra	
		elementos mínimos	

Los enfoques psicológico y praxeológico para una transposición del conocimiento se han de centrar en el aprendiz y el docente. Este posibilitará un conjunto de estrategias de aprendizajes que requerirá una serie de enfoques metodológicos y procesos cognitivos – véase tabla 3 – para acceder, construir y manipular un conocimiento que, posteriormente, deberá ser activado en diferentes situaciones comunicativas:

Tabla 3. Enfoques y procesos cognitivos

Enfoque	Procesos cognitivos	Acciones	Fases
inductivo	comprender	observación	acceso y construcción del concepto desde la experimentación
	analizar	análisis	
	organizar	abstracción/comparación	
	estructurar	categorización	
generalización			
deductivo	aplicar	verificación	asentamiento del concepto desde su aplicación
		ejemplificación	
	crear	ampliación	

De esta forma, optamos por un aprendizaje didáctico y compartido en el aula donde se construya el conocimiento, interrelacionando el saber y el saber hacer con la lengua desde procesos y acciones didácticas estructuradas hacia un núcleo de interés: conocer y valorar el uso social, académico y personal del texto como base del desarrollo lingüístico y comunicativo de los aprendientes, en palabras de Meirieu (2002):

lo que importa es la capacidad del maestro para *traducir los contenidos de aprendizaje en procedimientos de aprendizaje* [énfasis original], es decir, en una cadena de operaciones mentales [...]. Lo esencial es transformar un objetivo programático en un dispositivo didáctico (p. 130).

2.1.2. Planteamiento de secuencia didáctica desde una lingüística del texto

Si partimos de la idea de Eigenmann (1981) para delimitar el concepto de secuencia didáctica como “una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación” (p. 14), nuestros planteamientos para una enseñanza de la lengua obedecerán a los objetivos de un itinerario lingüístico desde la reflexión metalingüística del texto (Romero & Jiménez, 2015, p. 349) y que se concretan en la tabla 4:

- Objetivo 1: Comprender el uso social, académico y profesional de la tipología textual que se está trabajando;
- Objetivo 2: Generalizar y delimitar las características específicas y las modalidades de la tipología textual;
- Objetivo 3: Practicar aquellas actividades lingüísticas (gramaticales y ortográficas) referidas a los diferentes niveles de estructuración de la tipología textual – tabla 2;
- Objetivo 4: Crear situaciones comunicativas donde producir modelos de la tipología textual desde la producción pautada y contextualizada.

Las pautas de actuación docente (Romero & Jiménez, 2015) estarían orientadas a reconocer y diferenciar esa tipología textual de manera que, a partir de ahí, el aprendiz reflexione sobre los diferentes niveles gramaticales y le sirvan para la creación de textos pautados de manera coherente y cohesionada – véase tabla 4:

- Fase I. Exploración. Trabajar el texto desde las ideas previas y experiencias de los alumnos para analizar la funcionalidad y uso de dicha tipología y, posteriormente, delimitar la estructura y elementos que lo componen.
- Fase II. Introducción del concepto. Tras conceptualizar la idea de la tipología textual, se hace necesario ofrecer otros modelos y variables para confeccionar una taxonomía de la propia tipología textual y ampliar la concepción inicial del aprendiz.
- Fase III. Estructuración. Realizar actividades de reflexión metalingüística (gramaticales y ortográficas) relacionadas con niveles de estructuración de la tipología textual.
- Fase IV. Aplicación. Crear textos pautados partiendo de unas indicaciones que aglutinen las actividades realizadas anteriormente, contextualizados, a partir de situaciones generadas.

Tabla 4. Fases para una gramática pedagógica desde la didáctica del texto

FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Exploración	Introducción del concepto	Estructuración	Aplicación
▼	▼	▼	▼
Comprender la tipología textual	Generalizar y delimitar la tipología textual	Practicar desde actividades lingüísticas	Producir la tipología textual
Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación
Funcionalidad y uso del texto	Conceptualización del tipo de texto	Reflexión y ejercicios de niveles gramaticales (léxico, morfológico y sintáctico) y ortográfico	Producción pautada
Delimitación de la estructura de la tipología textual	Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía		Producción contextualizada

De esta forma estaremos contemplando una enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo en el que se integren las cuatro destrezas lingüísticas para mejorar del comportamiento lingüístico desde un aprendizaje compartido y activo de los estudiantes en el aula – véase tabla 5.

Tabla 5. Proceso didáctico e integración de destrezas

Fases	Pautas de actuación y dinámicas	Destreza desarrollada
FASE I	Conceptualización del tipo de texto: Debate en gran grupo partiendo de preguntas dirigidas	comprensión escrita comprensión y expresión orales interacción mediación oral
	Delimitación de la estructura de la tipología textual: Actividades exploratorias para el análisis de modelos textuales y creación de una taxonomía	comprensión escrita interacción mediación oral
FASE II	Conceptualización del tipo de texto: Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía mediante equipos de aprendizaje	comprensión escrita interacción mediación oral
FASE III	Prácticas de actividades lingüísticas: Actividades individuales y grupales referidas al léxico, la frase, la ortografía y la estructura del textual	comprensión y expresión escritas interacción oral mediación oral
FASE IV	Producción de la tipología textual: Creación de textos pautados y de producción contextualizada a partir de situaciones generadas	expresión escritas interacción oral mediación oral

3. A modo de reflexión para recuperar la gramática en la escuela

Si de verdad queremos restaurar el prestigio de la gramática en la escuela y hacer su enseñanza coherente con los fines didácticos requeridos, precisamos un cuestionamiento docente la comprensión de su enseñanza (Blythe, 2004) que

conlleva poner el tópico de la unidad didáctica en el desarrollo de la comunicación y la interacción en el aula desde unos principios educativos en los que la referencia sea la didáctica como “parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando, a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, e integral formación” (Larroyo, 1949, pp. 40–44). Abogamos, pues, por una gramática escolar basada en la pedagogía de una enseñanza centrada en el uso y reflexión de la lengua para su dominio, para lo que se hace necesario:

- 1) La integración de contenidos en función de los objetivos de la enseñanza, en nuestro caso, el texto, y con una transposición didáctica que cohesione las bases pedagógicas y las capacidades de los estudiantes desde un planteamiento significativo del aprendizaje.
- 2) Las propuestas metodológicas se han de centrar en el aprendiente; de ahí que se requieran procesos reflexivos para la construcción del conocimiento (inducción-deducción), basados en metodologías activas que compartan el aprendizaje (dinámicas cooperativas, interacción oral e integración de las destrezas comunicativas).
- 3) Generar situaciones comunicativas desde las que se integren los diversos enfoques de la gramática: la gramática intuitiva, propia de los usuarios de la lengua y carente de reflexión metalingüística, no puede ser implementada en el aula con una gramática científica, con carácter descriptivo sobre la estructura de la lengua.

Optamos, en definitiva, por una gramática pedagógica o escolar, contextualizada en el uso y en la mejora de un comportamiento lingüístico desde la reflexión situacional.

Referencias

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calve.
- Blythe, T. (2004). *La enseñanza de la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje de la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 4, 67–85.
- Camps, A., & Ferrer, M. (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). From a communicative competence to communicative Language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Smith (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–14). Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Ciapusco, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. In R. Bein (Ed.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157–169). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros.
- Di Tullio, Á. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el Aula*, 4, 7–28.

- Eigenmann, J. (1981). *El desarrollo secuencial del curriculum*. Madrid: Anaya.
- Flower, J. R., & Hayes, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3–30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigaçào às Práticas*, 1(2), 38–57.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, 7, 1–16.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera Cànaves (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–46). Madrid: Edelsa.
- Jiménez Fernández, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 34–35, 231–255.
- Jurado, M.^a (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 57–104.
- Larroyo, F. (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Lenarduzzi, R., & Sainz, E. (2014). Introducción. In E. Sainz (Ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano* (pp. 7–17). Berna: Peter Lang Verlag.
- Lomas, C. (Ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- López Sánchez, F. J., García Prieto, F. J., & Travé González, G. (2018). La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 539–557.
- Mantecón, B. (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas: Textos, Objetivos y Actividades*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Otañi, L., & Gaspar, M.^a del P. (2001). Sobre la gramática. In M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75–112). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. In A. Camps, & M. Ferrer (Eds.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 64–76). Barcelona: Graó.
- Romero, M. F. (2008). Consideraciones didácticas para el dominio y la complejidad sintáctica. *Tonos Digital*, 16, 1–20.
- Romero, M. F., & Jiménez, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. In E. Stala, R. S. Balches Arenas, & C. Tatoj (Eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas* (pp. 339–361). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ruiz Martínez, A. M.^a, & Martí Sánchez, M. (2018). Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE. *SinoELE*, 17, 102–113.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zayas, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. In J. Serrano, & J. E. Martínez (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 211–240). Barcelona: Oikos-Tau.
- Zayas, F., & Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Joanna Wilk-Racięska, University of Silesia, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.131-139

La investigación científica del español sudamericano: consideraciones sobre la selección de criterios

Research on Spanish Language in South America.
Reflections on the Selection of Criteria

RESUMEN

El objetivo del artículo es dar cuenta de unas características de las lenguas amerindias subyacentes a ciertos cambios morfosintácticos y lexicales del español, tales como la manera de jerarquizar y de lexicalizar los conceptos de aspecto y de dinamicidad, las cuales diferencian estos idiomas del castellano. El artículo demuestra que dichas diferencias, resultado de conceptualizaciones del mundo (Lozada Pereira, 2006) y de la temporalidad (Evans, 2007; Wilk-Racięska, 2007) divergentes, revisten particular importancia tanto en las investigaciones de las lenguas amerindias como en estudios de algunos cambios en español debidos a estas lenguas.

Palabras clave: aspecto, temporalidad, modalidad, lenguas indígenas de Sudamérica, español sudamericano, visión lingüística del mundo

ABSTRACT

The aim of the article is to draw attention to some of the features of Amerindian languages underlying several morphosyntactic transformations in South American Spanish, which cause it to significantly differ from Spanish. The focus is on the hierarchy and lexicalization of the aspect and the broadly understood concept of dynamicity. The article proves that these differences, resulting from different visions of the world (Lozada Pereira, 2006) and different conceptualizations of temporality (Evans, 2007; Wilk-Racięska, 2007), can be of great significance in research of both American Indians and some of the transformations in Spanish language.

Keywords: aspect, time, modality, South American languages, Spanish in South America

1. Introducción

En el territorio sudamericano, los cambios históricos en la estructura de la lengua española y en las actitudes sociales hacia los usos lingüísticos son muy específicos y han sucedido por múltiples motivos. Es bien sabido que muchos de estos cambios se deben a divergencias sistémicas existentes entre el español y sus lenguas sustráticas. Con el paso de tiempo, algunos de estos cambios se han arraigado en el español más culto, pero hay muchos que siguen siendo considerados

Joanna Wilk-Racięska, Zakład Badań Iberyjskich i Latinoamerykańskich, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski, Pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice, joanna.wilk-racieszka@us.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-9183-3766>

errores gramaticales (p. ej. el uso del doble posesivo). No obstante, numerosos estudios contrastivos, especialmente los realizados con fines didácticos, muestran que las causas de los llamados errores, (pero también de los cambios semántico-pragmáticos ya bien arraigados en español como p. ej. el uso de los pretéritos en el español andino) deben buscarse más allá del sistema propiamente dicho. A saber, las investigaciones del español sudamericano (así como de todas lenguas superestráticas), además de adentrarse en la norma y el habla deben tomar en consideración los motivos socio-filosóficos, es decir la visión lingüística del mundo (Grzegorzcykowa, 1999) en la cual se originan sistemas lingüísticos y, en consecuencia, los susodichos cambios. Muchos estudiosos, entre ellos p. ej. Weisgerber (1927) han sido convencidos de que somos prisioneros de nuestra lengua materna, puesto que solo tenemos acceso al mundo que nos rodea a través del filtro conceptual de nuestra visión del mundo impuesta por la lengua materna. Las investigaciones de neurolingüistas cognitivos prueban sin embargo, que no es lengua la que impone la visión del mundo sino que cada lengua natural es uno de los productos de la visión del mundo propia de la comunidad sociolingüística que la creó. Así pues, por la *visión del mundo* entendemos un sistema de conocimientos socio-filosóficos, creencias, etc., mientras que la *visión lingüística del mundo* es una estructura conceptual grabada en las propiedades gramaticales y léxicas de una lengua determinada, que se realiza en la enunciación. La visión lingüística del mundo es, junto al arte, la música, etc., una de las formas de expresar la visión del mundo general representada por una determinada comunidad lingüística (Wilk-Racięska, 2007).

2. El carácter dispar de las visiones del mundo

Las investigaciones de las lenguas y culturas asiáticas, africanas o amerindias realizadas por los estudiosos formados en la cultura occidental demuestran que no son raros los casos, donde la falta de la conciencia del carácter dispar de las visiones del mundo representadas por las culturas, y las subsiguientes lenguas, se convierte en un factor explicativo para que algunos fenómenos lingüísticos se estudien desde un punto de vista incorrecto. Encontramos uno de estos ejemplos en Palmer donde el autor cita la opinión de un estudioso estadounidense según la cual los chinos no saben expresar la contrafactualidad (Palmer, 2000, p. 198). Dicha opinión es consecuencia de una investigación que reveló el hecho de que a los chinos nacidos en Hong Kong les resulta difícil comprender historias del tipo *¿cómo reaccionaría usted...?*, contadas en inglés con el uso de los condicionales contadas en inglés con el uso de las estructuras condicionales. No obstante, el hecho de que los chinos de Hong Kong experimentan dificultades para entender y manejar los modos gramaticales del inglés no significa que no sean capaces de razonar de modo contrafactual. Simplemente, lo hacen de una manera diferente (Marco Martínez, 1990).

3. Perspectiva aspectual y dinamicidad

En el presente artículo quisiéramos abordar la cuestión de interpretación de dos problemas cruciales de la visión lingüística del mundo andino-amazónica que han influido y siguen influyendo en el español en Sudamérica: la *perspectiva aspectual* y la *dinamicidad*. Intentaremos enfocar dos cuestiones. En primer lugar nos interesará la relación del concepto de aspecto con los de tiempo y de modo. Presentaremos también la definición del aspecto adecuada para las lenguas aspectuales. A continuación, esbozaremos el problema de la dinamicidad entendida en su acepción más amplia de la vendleriana, es decir como un concepto relacionado con energía, actividad y movimiento fuertemente lexicalizados en las lenguas indígenas de Sudamérica.

Antes de adentrarnos en el estudio cabe recordar que una de las divergencias más significativas entre español y sistemas lingüísticos andino-amazónicos consiste en que el español es una lengua de orientación temporal con el aspecto muy poco marcado y una clara división aristotélica entre lo estático y lo dinámico bien marcada en la gramática, mientras que estos últimos son lenguas aspectuales con el sistema de afijación fuertemente desarrollado (Wilk-Racięska, 2012, 2018).

Como es bien sabido, Brugmann (1904) introdujo la noción de *Aktionsart* para denominar los equivalentes germánicos de los fenómenos eslavos (vid), pero no separó aquella categoría de la del aspecto, como lo es hoy día comúnmente considerado. Así que, la temporalidad de Brugman se divide en dos categorías: la categoría del tiempo y la de *Aktionsart* (Binnick, 1991, p. 139). La definición muy poco precisa de esta última noción provocó las divisiones posteriores. Una de las consecuencias es, en nuestra opinión, la identificación de *aspectualidad* y *modalidad* presentada, p. ej., por Jorques Jiménez (2000) en su artículo titulado “Transferencias aspectuales en el español americano en contacto”. El estudioso parte de la suposición de Harris (1982) de que la aspectualidad “es un ejercicio de percepción intencional del acto predicativo” (p. 35), precisando sin embargo que:

el aspecto procede de la interferencia perceptivo-lingüística que sobre el tiempo desarrolla el modo: la imagen cinética propia de la temporalidad es reinterpretada por la imagen contrastiva propia de la modalidad. La aspectualidad opera en primer lugar cualificando modalmente la acción del verbo, validándola, pues se trata de positivar ante todo el anclaje situacional del receptor del enunciado; y opera en segundo lugar cuantificándola temporalmente, es decir estableciendo las pautas de su inserción en el tipo de cientismo de la imagen mental propuesto desde la actividad codificadora del hablante en su función emisora (p. 34).

Es verdad que en determinados contextos discursivos el valor aspectual de algunas construcciones puede ser completado por ciertos sentidos modales de índole epistémica y/o facultativa (Burguera Serra, 2013). No obstante, aunque se completan, estos valores no equivalen uno a otro. Además, salta a la vista el hecho de que en la definición presentada, la susodicha interferencia perceptivo-lingüística

desarrollada sobre el tiempo tiene mucho más que ver con el modo de acción que con la modalidad *sensu stricto*. La verdad es que la aspectualidad es un fenómeno discursivo, puesto que la manipulación de los modos de acción y del aspecto *sensu stricto* le sirve al emisor para elegir la mejor perspectiva desde la que quiera presentar el evento: como un todo o en su desarrollo (Wilk-Racięska, en prensa). No obstante, tal perspectiva no puede identificarse con una perspectiva modal, que siempre refleja una actitud del hablante ante el contenido de su enunciado y no frente al evento mismo. Dicho de otra manera, la diferencia entre *perspectiva modal* y *perspectiva aspectual* podría equipararse al trabajo del director de cine y el del escenógrafo sobre el mismo guión. Las interpretaciones modales del aspecto, aunque bastante frecuentes en las investigaciones en cuestión, no ejercen una influencia muy significativa en el estudio de los fenómenos lingüísticos amerindios. Mucho más importante para estas investigaciones es, en nuestra opinión, el hecho de darse cuenta de la disparidad de criterios entre dos perspectivas del mismo plano de análisis: la perspectiva temporal (española) y la aspectual (andino-amazónica). A nuestro parecer, éste es uno de los factores fundamentales que pueden contribuir al estudio del estado del español sudamericano.

Claro está que el modo, el aspecto y el tiempo operan sobre la relación entre el hablante y la manera de presentar los eventos cuyos exponentes prototípicos son los verbos. No obstante, la existencia de tres accidentes verbales supone una existencia de tres distintas perspectivas que se complementan para que podamos crear mensajes lo más completos y lo más diferenciados posible. Como advierten con razón Liuzzi y Kirtchuk (1989):

en ningún caso el Yo enunciadador puede abstraerse completamente del mensaje emitido, inyectándole necesariamente una dosis de subjetividad. Tanto es así que aún en los enunciados que comportan morfemas aspecto-temporales la modalidad está presente. [...] Tal es así que a las marcas cuyo rol se ha interpretado en las gramáticas tradicionales como meramente temporal hay que atribuir dos funciones suplementarias, a saber, la aspectual y la modal. Por cierto, unos morfemas subrayan más una categoría que otra, y en algunos casos no se manifiesta más que una; empero, al estar las categorías íntimamente ligadas entre sí, los hechos lingüísticos no pueden por menos que reflejar estas afinidades (Liuzzi & Kirtchuk, 1989)¹.

No obstante, aunque en muchos casos es imposible desligar el valor modal del valor aspectual o temporal, puesto que la economía de las lenguas naturales (especialmente visible en los morfemas de las lenguas aspectuales) los une en la misma estructura conceptual representada por un mismo morfema, éstos siguen siendo dos conceptos diferentes con distintas funciones semánticas. Al contrario de la modalidad que opera sobre el valor del enunciado, la temporalidad y la aspectualidad intervienen en la presentación del evento. Sin embargo,

¹ Véase también Jensen (1999) y Tonhauser (2007).

vistas las discrepancias terminológicas existentes, cabe precisar los términos de *temporalidad* y de *aspectualidad*. Entendemos las nociones de *temporalidad* y de *aspectualidad* como categorías conceptuales, o bien, si recurrimos a la filosofía, podemos considerarlas como categorías ontológicas del segundo orden (Sztumski, 1999), mientras que los conceptos de *tiempo*, *aspecto* y *modo de acción* son sus respectivos elementos o manifestaciones que sirven para construir perspectivas cuantitativas (tiempo) o cualitativas (aspecto, modo de acción) (Wilk-Raciewska, en prensa).

4. Lenguas de orientación aspectual y lenguas temporales

Una vez presentada la distinción preliminar, podemos pasar a la que se da entre la visión lingüística aspectual típica para las lenguas del sustrato andino-amazónico y la perspectiva no enfocada en el aspecto adoptada por la lengua española. La mayor parte de las visiones del mundo se crea desde una perspectiva de lo real, porque un ser humano nace, vive y muere en un espacio limitado y bien acotado: en primer lugar, le limita su cuerpo, y en el último el horizonte. Otra limitación que se impone en nuestra visión del mundo es la que en el mundo real no hay vidas ni eventos ilimitados. Hay, sin embargo vidas y eventos que duran más que los otros. Hay también diferentes perspectivas de percibirlos: ya en una percepción personal de cada ser humano los eventos agradables parecen durar menos tiempo que los desagradables. De ahí que la conceptualización de los límites naturales en forma de los conceptos de *continuidad* y *discontinuidad* con fin de ordenar un poco lo dinámico del universo, es uno de los factores primordiales de la formación de las visiones del mundo. No obstante, ello no quiere decir que este factor sea siempre considerado el más importante. A saber, de acuerdo con el tipo de la visión prioritario en una cultura concreta, existen lenguas que pueden ser consideradas como orientadas al tiempo mientras que otras son planteadas como orientadas al aspecto. Y así, para las lenguas aspectuales, la disposición de los eventos en el tiempo, como continuos o limitados de algún modo, es un factor prioritario, mientras que las lenguas orientadas al tiempo la consideran como secundario. Desde un punto de vista gramatical, ello significa que las lenguas orientadas al tiempo, como por ejemplo el español, han desarrollado el sistema de los tiempos gramaticales asociados al verbo, mientras que muchas lenguas orientadas al aspecto (muchas lenguas eslavas, amerindias o semíticas, etc.) lo han limitado, creando a su vez sistemas de morfemas para marcar la distinción entre *lo continuo* y *lo discontinuo*.

Aquí se originan algunas de las divergencias lingüísticas entre los sistemas orientados al tiempo y los orientados al aspecto. La necesidad de expresar la perspectiva aspectual del sustrato andino-amazónico en español parece haber provocado algunos problemas interpretativos debidos a la dificultad de comprender una visión lingüística del mundo diferente de la española y, en consecuencia,

estudiarla desde una perspectiva de la lengua propia de los investigadores. Como se puede observar, la morfología de las lenguas amerindias al igual que la de otras lenguas aspectuales, incluidas las eslavas, cuenta con numerosos afijos que, en muchos casos, representan conceptos no lexicalizados o lexicalizados en un grado mucho menor en la lengua española:

lo que caracteriza las lenguas tupí-guaraníes, es que ninguna de estas categorías es una categoría morfológica de estas lenguas, sino que los matices temporales, aspectuales, modales y evidenciales se expresan de manera libre, mediante partículas. [...] Los morfemas corresponden a categorías obligatorias, como tiempo, modo, etc. en castellano, mientras que las partículas – gramaticales también y dotadas de significados bien definidos – se añaden a los predicados de manera libre, no obligatoria. Por eso, no forman categorías fijas. Por el otro lado, la necesidad de describir el valor y el funcionamiento de las partículas para el lingüista contrasta con la dificultad de captar los matices que no caben en ninguna de las categorías tradicionales, precisamente porque no forman categorías conocidas (Dietrich, 2010, p. 68).

Pongamos un ejemplo alegado por Liuzzi y Kirtchuk (1989) *okýma*, que, como advierten los dos autores se traduce al español como *ya llueve*. Según los gramáticos (Cerrón Palomino, 2003; Liuzzi & Kirtchuk, 1989 y otros) el morfema *-ma* del guaraní es originalmente el equivalente del adverbio aspectual *ya*. Sin embargo, para Liuzzi y Kirtchuk “al usar *-ma*, se denota algo más, es decir, que el proceso llegó a su desenvolvimiento máximo y que desde ese punto puede continuar a efectuarse, pero ya sin cambiar de naturaleza” (Liuzzi & Kirtchuk, 1989). No obstante, en la traducción española el enunciado no da cuenta alguna de aquella culminación / intensidad máxima del proceso, puesto que *ya* sólo nos señala el momento del cambio de estado (Wilk-Racięska, 2012). ¿Por qué es así?

En primer lugar, cabe explicitar que la categoría del aspecto tanto el gramatical, considerado como una cualidad propia de las lenguas aspectuales, como el llamado léxico, se fundamenta en la existencia de dos conceptos simples / primitivos, el concepto de *continuidad* y el de *discontinuidad* (Karolak, 1994, 2001). Además, no son raros los casos en los que los *morfemas aspectuales*, propios de las lenguas aspectuales representan construcciones conceptuales mucho más complejas. Ello significa que en la mayoría de estos morfemas, el aspecto comparte el mismo exponente con otros conceptos, y, en consecuencia, la función del morfema en el enunciado depende del concepto que se haya perfilado en un contexto concreto (Wilk-Racięska, 2018).

La complejidad de las estructuras conceptuales representadas por los morfemas fundamentados en uno de los dos aspectos (el *continuo* o el *discontinuo*) y la ausencia de formas parecidas en la morfología del español ha causado una extensión del término *aspectual* a cada morfema que en su estructura conceptual encierre también uno de los dos aspectos, sea su uso de verdad aspectual o bien represente, por ejemplo, el concepto de *intensidad* que nada tiene que ver con lo *continuo* o *discontinuo*. Este parece ser también el caso de los morfemas

de las lenguas amerindias, en cuyas estructuras los conceptos aspectuales se solapan y configuran con otros conceptos, muy importantes para la visión del mundo amerindia. Nos referimos aquí a los conceptos de *dinamicidad*, *intensidad* y parecidos, cuya lexicalización fundamenta la diferencia entre las visiones del mundo dinámicas propias de las lenguas andinas y las dinámico-estáticas de la cultura occidental. Puesto que, la dinamicidad omnipresente en el mundo amerindio y, por consiguiente, fuertemente lexicalizada en sus lenguas, no es un elemento del primer plano en el español, el estudio de sus representaciones morfológicas en las lenguas sustráticas de español sudamericano resulta difícil.

Observemos que, para los miembros de la cultura occidental, una de las propiedades del mundo absolutamente indudable es la antigua división entre lo estático y lo dinámico. Esta división está muy fijada en nuestra conciencia y, como es de prever, queda reflejada en nuestros sistemas lingüísticos de modos diferentes (p. ej. los verbos y los sustantivos deverbales, la voz activa y pasiva, etc.). Lo importante es que nos sea difícil de imaginar que haya comunidades socio-lingüísticas cuya conceptualización del mundo es esencialmente dinámica y para las cuales el dualismo *estatividad-dinamicidad*, fundamental para nuestra visión del mundo, no parece ser una propiedad inherente. Por ejemplo, ya Hoiijer (citado por Palmer, 2000, p. 183) observa que los Navajos y sus vecinos de México los Yaqui (aunque sus lenguas no están para nada emparentadas) tienen una “concepción dominante del universo en movimiento” (pp. 183–184). Este es, p. ej., el caso de la expresión *luna llena* que se traduce en Navajo como *un objeto en forma de aro ha girado*, pero lo dinámico se aplica también a los llamados objetos inanimados. Por ejemplo, según advierte Palmer (2000), la expresión *tsé si` á* parece significar la roca está en su lugar / está en el proceso de estar en su lugar (pp. 250–257). Pongamos, sin embargo, un ejemplo del mundo andino. Y así, Weber (1989) afirma que la distinción aspectual más fundamental en el quechua de Huallaga (Huáncó) es entre *-ykU* perfectivo, pero que también significa *impacto* o *en*, e *-yka* imperfectivo. Estos contrastan fuertemente y no aparecen de forma conjunta, lo que nos lleva a la conclusión de que la estructura conceptual representada por *-ykU* se fundamenta en el concepto de *discontinuidad*, mientras que la representada por *-yka* en el de *continuidad*. Según Weber (1989), el sentido primario de *-ykU* es comparable a el de *en* español, -hecho que puede corroborar la presencia de la discontinuidad en su estructura- “pero este significado ha sido generalizado a un significado actual aproximadamente *con fuerza, impactando en, con intensidad* [énfasis original]. Por lo general *-ykU* [énfasis original] puede indicar que la acción fue llevada a cabo con suficiente energía para tener éxito” (Weber 1989, citado por Benson, 1996, p. 14). Dado que, una *generalización* del sentido no puede producirse sin razones semánticas resulta muy fácil deducir que la estructura conceptual de *-ykU* encierra tanto el concepto de *discontinuidad* como el de *intensidad*, siendo este último el que, en algunos contextos, domina

toda la estructura². Tal acumulación de las funciones desempeñadas por distintos afijos en las lenguas indígenas y en un vocablo español es un factor sumamente importante en el análisis de los motivos del cambio lingüístico que ha afectado al español sudamericano.

Conclusiones

En definitiva, en el caso del español en el territorio andino-amazónico, entre muchas otras diferencias en las que se fundamenta su creación, dos son, en nuestra opinión, las más importantes. La primera es la divergencia existente entre orientación temporal para el sistema español estándar y aspectual para sus lenguas sustráticas en Sudamérica. La otra, menos tangible, aunque también reflejada en la morfosintaxis de las lenguas indígenas y, en consecuencia, en el español, es la dinamicidad prevalente en el mundo indígena frente al dualismo *estatividad : dinamicidad* en la cultura Occidental. Los dos susodichos factores afectan de un modo significativo el español sudamericano y tienen una notable influencia en el análisis de los cambios léxico-semánticos. En suma, este estudio ha resaltado que no son exclusivamente los factores lingüísticos los que condicionan la selección, el tratamiento y los límites de la elección de criterios de investigación, sino que, a la hora de estudiar las interferencias entre idiomas superestráticos y los sustráticos, también los factores de índole filosófico-cultural proveen de argumentos de peso en el nivel lingüístico.

References

- Adelaar, W. F., & Muysken, P. C. (2004). *The languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barreras Aguilar, I. (2001). Estado actual de los estudios sobre la lengua guarijío. In J. L. Moctezuma Zamarrón, & J. H. Hill (Eds.), *Avances y balances de lenguas yutoaztecas. Homenaje a Wick Miller* (pp. 181–193). Mexico: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Benson, J. (1996). El aspecto perfectivo en la narrativa del quechua de Huamalíes. In S. G. Parker (Ed.), *Estudios etno-lingüísticos*, 3, 5–26. Pucallpa: Ministerio de Educación and Instituto Lingüístico de Verano.
- Binnik, R. (1991). *Time and the Verb A Guide to Tense and Aspect*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Brugmann, K. (1904). *Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen: auf Grund des fünfbandigen Grundrisses der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen von K. Brugmann und B. Delbruck*. Strassburg: K. J. Trübner.
- Burguera Serra, J. G. (2013). Aspectualidad y modalidad: el caso de estar por / para + infinitivo. *Rilce*, 29(2), 245–270.
- Cerrón Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

² Los morfemas aspectuales del quechua han sido ampliamente estudiados por todos los investigadores del tema como Adelaar & Muysken (2004), Barreras Aguilar (2001), Cerrón Palomino (2003), Weber (1989) por mencionar solo a algunos.

- Dietrich, W. (2010). Tiempo, aspecto y evidencialidad en guaraní. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 10(1), 67–83. DOI: 10.20396/liames.v10i1.1511.
- Evans, V. (2007). *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburg: University Press.
- Grzegorzczkowska, R. (1999). Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia. In J. Bartmiński, & R. Tokarski (Eds.), *Profilowanie w języku i w tekście* (pp. 2–11). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Harris, M. (1982). The past simple and the present perfect in Romances. In M. Harris, & N. Vincent (Eds.), *Studies in the Romance verb* (pp. 42–70). London: Croom Helm.
- Jensen, Ch., (1999). Tupí-Guaraní languages. In R. M. W. Dixon, & A. Y. Aikhenvald (Eds.), *The Amazonian languages* (pp. 125–161). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Jorques Jiménez, D. (2000). Transferencias aspectuales en el español americano en contacto. In J. Calvo Pérez (Ed.), *Teoría y práctica del contacto: el español en América en el candelero* (pp. 31–59). Madrid: Iberoamericana/Vervuert
- Karolak, S. (1994). Le concept d'aspect et la structure notionnelle du verbe. *Studia Kognitywne*, 1, 21–41.
- Karolak, S. (2001). K voprosu o ponjatijax i terminax slavjanskoj aspektologii. *Russian Linguistics*, 25, 1–21.
- LiuZZi, S., & Kirtchuk, P. (1989). Tiempo y aspecto en Guaraní. *Amerindia*, 14. Retrieved January 14, 2020, from http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A_14_01.htm.
- Lozada Pereira, B. (2006). *Cosmovisión, historia y política en los Andes*. La Paz: Producciones CIMA Editores.
- Marco Martínez, C. (1990). La categoría del aspecto verbal y su manifestación en diferentes lenguas. Sistema aspectual del chino mandarín. *LEA*, 12, 29–43.
- Palmer, G. B. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza
- Sztumski, W. (1999). Rozważania o losie, czasie i recentywizmie. In J. Bańka (Ed.), *Filozofia jako sposób odczuwania i konceptualizowania ludzkiego losu* (pp. 27–45). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tonhauser, J. (2007). Nominal Tense? The Meaning of Guaraní Nominal Temporal Markers. *Language. Linguistic Society of America*, 83(4), 831–869.
- Weber, D. (1989). *A Grammar of Huallaga (Huánuco) Quechua*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Weisgerber, J. L. (1927). Die Bedeutungslehre – ein Irrweg der Sprachwissenschaft? *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, 15, 161–183
- Wilk-Racięska, J. (2007). Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo. *Anuario de Estudios Filológicos*, 30, 439–453.
- Wilk-Racięska, J. (2012). *Entre la visión del mundo temporal y la aspectual: casos del español sudamericano*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk-Racięska, J. (2018). Análisis conceptual de los valores del gerundio en el español peruano: una propuesta metodológica. *Estudios de variación y contacto lingüístico en el español peruano*, 81–109.
- Wilk-Racięska, J. (en prensa). Sobre los pares aspectuales en polaco un acercamiento a la aspectualidad eslava. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 33(2). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Grzegorz Drożdż, University of Silesia, Poland

DOI: 10.17951/lsml.2020.44.3.141-149

Grammar vs. Lexicographic Practice – a Few Remarks on What English Dictionaries Do Not Say About Countable and Uncountable Nouns (Though They Should)

ABSTRACT

The issue of countability and uncountability of English nouns may seem simple – nouns are count when their designations can be counted, and mass when they cannot (e.g., Huddleston & Pullum, 2002, p. 334). Consequently, we might expect that lexicographic characteristics of nouns will be generally unequivocal: count or mass. However, a closer analysis of this issue reveals several fundamental problems of a grammatical and lexicographic nature. The article analyses how grammatical problems with such classifications translate into lexicographic practice. The analysis focuses on five reputable dictionaries of English and their approaches to the issue of countability and uncountability of selected nouns.

Keywords: count and mass nouns, English dictionaries, grammatical information

1. Introduction

It is customary to adopt a clear-cut approach to the category of count and mass nouns in English: when nouns refer to things that can be counted, they are countable (Sinclair, 1990, p. 26). When, however, they refer to “qualities, substances, processes, and topics rather than to individual items or events” (p. 28), they are uncountable (cf. e.g., Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999, p. 241; Huddleston & Pullum, 2002, p. 334). And even if, as Biber et al. (1999, p. 242) note, “countability is not a simple reflection of things observed in the external world”, and Huddleston and Pullum (2002, p. 335) discuss “count and non-count conceptualisations” (cf. Langacker, 1987, p. 97), the classification remains straightforward and leaves no doubt about both the criteria of classification and the resultant division of nouns.

The goal of the present article is to demonstrate how these assumptions translate into lexicographic practice. More specifically, it aims to check whether dictionary entries convey such information and, if not, how they actually approach the count-mass contrast and deal with many of its problems.

The article begins with a presentation of one of the problems of the count/mass classification – the categorisation of nouns. This serves as the basis for an analysis

Grzegorz Drożdż, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski, ul. Grota-Roweckiego 5, 41-205 Sosnowiec, grzegorz.drozdz@us.edu.pl, <http://orcid.org/0000-0001-7327-5329n>



of five reputable dictionaries of English and indicating three problematic areas in the accounts that they provide.

2. Count and mass nouns – properties and controversies

Both count and mass nouns possess certain morphological and syntactic characteristics due to which speakers are able to distinguish the two types of nouns. There is a set of such characteristics, e.g., only count nouns have singular and plural forms, e.g., *a table – tables*; only count nouns combine with the indefinite article and cardinal numerals, e.g., *a plate, one plate, two plates*, etc.; there are quantifiers typical for count and mass nouns, e.g., respectively, *many* and *much*; mass nouns select specific forms of verbs, e.g., *crockery is*, while count nouns agree with a wider range of them, e.g., *The dog likes her* and *The dogs like her*, etc. (Biber et al., 1999, pp. 241–243; cf. Drożdż, 2017, pp. 85–86; Huddleston & Pullum, 2002, p. 334 etc.). At the same time, since “most nouns have both singular and plural forms” (Huddleston & Pullum, 2002, p. 340), they are treated as variations of count nouns.

While the majority of grammar books follow these guidelines and assume a general division of nouns into proper, count, and mass (e.g., Biber et al., 1999, p. 241; Huddleston & Pullum, 2002, p. 334; Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik, 1985, p. 245), all the major dictionaries of English have adopted a much more problematic classification – based on Sinclair (1990, pp. 26–34). Its main principle is that instead of three major types of nouns there are six: proper, count, mass, singular, plural, and collective nouns. In other words, Sinclair postulates three additional categories of nouns: singular, plural, and collective. Before discussing how this classification can be received by dictionary readers (cf. section 3.1.), let us analyse its grammatical consequences.

Although adding three categories of nouns might seem profitable or, at least, innocuous, in fact it introduces a lot of confusion in the count-mass distinction. The major reason of this confusion is that the purpose of a new category is primarily to delineate a group of nouns that possess different properties than the others. What is more, the members of such a category should be clearly distinguishable from the other nouns.

Unfortunately, Sinclair’s classification does not follow these rules. The first of his categories, count nouns, is so general that it encompasses more specific categories of singular and plural nouns: “many nouns have two forms, the singular form, which is used to refer to one person or thing, and the plural form, which is used to refer to more than one person or thing” (Sinclair, 1990, p. 26). Actually, his characterisation of count nouns is limited to several general properties, e.g., the fact that the use of the singular form of the noun as the subject of the verb requires a singular verb, and the use of a plural form – a plural verb, or the fact that when nouns are used in the singular form they require a determiner (p. 26).

Still, he considers two further categories, singular and plural nouns, to be equally general and *different* from the category of count nouns (Sinclair, 1990, p. 30). However, instead of detailing their unique semantic or any other characteristics, he simply specifies several grammatical cases when count nouns appear in the singular form, e.g.:

- “when you use a singular noun as the subject of a verb”, e.g., *The sun was shining* (which was also presented as a characteristic of count nouns);
- “some singular nouns refer to one specific thing [...]. Some of these nouns, in fact, refer to something of which there is only one in the world”, e.g., *The moon had not yet reached my window*; or
- “there are some activities which you do not usually do more than once at a time. The nouns that refer to them are usually the object of a verb, and are used with the determiner ‘a’”, e.g., *Bruno gave it a try* (p. 30).

Although Sinclair (1990) claims that singular nouns have “no plural” (p. 26), suggesting a plural form for the nouns mentioned in the examples is not really problematic. If we remember that the noun *sun* may refer to “any star in the universe that is similar to the sun, with or without planets” (Lexico), it is clear that both the singular and plural form of the noun may constitute the subject of the sentence. Similarly, the moon is the only one in the world as long as we mean the earth’s satellite. If we think about the moon as “a natural satellite of any planet” (Lexico), of which we can also easily talk from the perspective of the Earth, the plural form may become the standard, as in the case of Jupiter and its 79 moons. In other words, the limitation that “there is only one in the world” (Sinclair, 1990, p. 30) is not well founded, for it is largely subjective and depends on the perspective adopted by the speaker.

In a similar vein, we might assume that because most people know London as the capital city of the UK, they think it is the only one in the world. The point is that in fact there are 28 such towns and places all over the world – over a dozen of towns in the USA are called London (e.g., in Ohio, Arkansas, and Kentucky), there is one in Canada (in Ontario, also set upon the River Thames), etc. (see <https://www.wanderlust.co.uk/content/londons-around-the-world/>).

If we add to it the fact that instead of *a try*, exemplifying the third of the discussed uses of singular nouns, Bruno may have given it *a series of tries*, the classification becomes even more dubious. Most importantly, however, none of the provided examples shows the necessity of introducing a separate category of singular nouns. Rather, the discussed examples should be interpreted either as cases what the speaker chooses to refer to, or as a purposeful choice of specific designations, which happen to be singular in some cases and plural in others.

Similar problems can be noted in the discussion of plural nouns, where Sinclair (1990) mixes the semantic criteria with grammatical ones, that is, together with plurale tantum nouns he enumerates such criteria as:

- “when you use a plural noun as the subject form of the verb, you use a plural form of the verb”, e.g., *The foundations were shaking*;
- “some plural nouns are most commonly used with a possessive determiner such as ‘my’ or ‘his’”, e.g., *It offended her feelings* (pp. 31–33).

Again, despite the claim that plural nouns have “no singular” (Sinclair, 1990, p. 26), it is also relatively unproblematic to indicate contrary evidence, e.g., “build the arch resting on top of this solid foundation” (Lexico). It is also an issue of debate to what extent “an emotion that you feel, such as anger, sadness, or happiness”, characterised as [countable] by *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (LG), is different from “someone’s feelings are their thoughts, emotions, and attitudes” [plural] (LG). In other words, what should be the matter of verifiable criteria turns into an arbitrary whim of a grammarian.

To make things worse, this classification does not solve any grammatical problems. Quite conversely, it multiplies them, because the labels *singular* or *plural*, unfortunately, do not determine unequivocally whether the noun is countable or mass. Naturally, it is count nouns that are typically associated with singularity or plurality. However, the matter is more complex. If we think about the number of the mass noun, we need to conclude that it is *singular*. Actually, as Biber et al. (1999, p. 241) note, “the most typical uncountable nouns are singular” (cf. Quirk et al., 1985, p. 298). What is more, they are even classified as “singulabilia tantum” (Wierzbicka, 1988, p. 520).

A similar problem occurs with the term *plural*. In grammar, since McCawley’s (1975) paper, it has become customary to talk also about “plural mass nouns” – nouns that are morphologically plural, but “do not vary for number and do not combine with numerals” (Biber et al., 1999, p. 244). Actually, Biber et al. (1999) admit that “it may seem to be a contradiction” to use the term “plural uncountables” (p. 244). Still, they provide such a category. Also Huddleston and Pullum (2002) introduce the category “plurals denoting aggregates of entities”, where they admit that “the aggregate nature of the denotation is comparable to that of the non-count singulars” (p. 343). What this means is that from the grammatical perspective the labels *singular* or *plural* suggested by Sinclair (1990) do not determine the information that readers expect from the dictionary – whether the noun is count or mass. What is more, the assumption behind this kind of description is that the reader should only possess the basic knowledge concerning count and mass nouns. If their knowledge exceeds the basics, the labels become confusing.

3. The dictionary approach to countability and uncountability

Although seemingly simple, the manner in which the issue of count and mass nouns is presented in grammar handbooks is far from unequivocal. Unfortunately, the account found in dictionaries makes it even more blurred. In the present paper,

one aspect of this imprecision is considered: grammatical. Three of its areas are indicated: the categories that dictionaries introduce except for count and mass nouns, the contradictory information that they provide, and the type of mistakes they make in their classifications.

3.1. Beyond countability and uncountability

One of the problems found in characterisations of head nouns and senses is not entirely grammatical in nature. Rather, it is more accurate to say that it is a combination of the decision concerning the strategy of providing grammatical information in dictionaries and of a specific grammatical classification. Let us discuss these issues in turn.

My analysis shows that there are three general strategies of presenting grammatical information. The first one can be found in two of the analysed dictionaries, *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (LG) and *Macmillan Dictionary Online* (MCM), which provide grammatical information at the beginning of the entry if it is valid for all the senses of the noun or, if the senses have different properties, each sense is labelled separately, e.g., LG classifies three senses of *stage* as [countable] and one as [singular]. This, however, is just a general tendency, because there are also nouns like, e.g., *book* – all its senses have the same property, still each of them is classified separately as [countable].

The second strategy is adopted by two further dictionaries, *Collins Online English Dictionary* (CC) and *Cambridge Dictionary Online* (CMB). Their idea is quite straightforward – to provide grammatical information for every single sense of the noun, even if this is the same property.

A still different strategy is employed by *Oxford Dictionaries* which, after a fusion with Dictionary.com, began the project called *Lexico* (LEX). Three elements of their strategy are worth indicating. First, at the level of the head word it only provides explicit grammatical information about mass nouns. Count nouns, by default, have none. The second important characteristic is that it provides information that is aimed at the noun as a whole rather than at every single sense of it. There are two consequences of this: in some cases LEX enumerates senses with fewer properties than the other dictionaries and leaves some subsenses with no definition – only an illustration is provided (cf. section 3.2). At the same time, when important senses of a noun have different properties than the head noun, they are described as such, e.g., *blood* is labelled [mass], and three of its main senses are classified as [count]. Finally, LEX only classifies senses in a binary manner, that is, both a head noun and a sense can only be either [count] or [mass]. A similar approach, though much less strictly observed, can only be found in one more dictionary – CMB. The other three dictionaries quite readily classify senses as [countable, uncountable] or [variable].

After discussing the strategies, we can show the lexicographic consequences of implementing Sinclair's (1990) proposal. It is most visible in the case of CMB and

CC, which classify each sense individually. There, the new grammatical categories are immediately seen, e.g., CC classifies two senses of *stage* as [countable noun], and two further as [singular noun]: “You can refer to acting and the production of plays in a theatre as *the stage*” and “You can refer to a particular area of activity as a particular *stage*, especially when you are talking about politics”. In a similar vein, CMB classifies *water* as [U], and two of its senses as [plural]: “the area of sea near to and belonging to a particular country” and *the waters* as “water from a spring, especially when used in the past for drinking or swimming in, in order to improve the health”.

At the same time, we should note a gradation in the approach to the new grammatical properties. While in CC all senses are classified as [countable], [uncountable], [variable], [singular], or [plural], CMB introduces two more possibilities – two subtypes of count nouns: [C usually singular] and [C usually plural], e.g., one of the senses of *belt* is classified as [C usually singular]: “an area, usually just outside a city, where a particular group of people live, such as the commuter belt and the stockbroker belt”.

The new properties make a different impression when they are accommodated within the strategy adopted by LG and MCM, as they allow two possibilities. The first solution resembles the classification found in CC and CMB: there are senses whose property [singular] or [plural] is so well entrenched that they are classified in this way, e.g., MCM enumerates three [countable] senses of *book*, and one [plural], as in the expression *do the books*. However, such senses are not too frequent.

What the two dictionaries do more often is introduce the categories [usually singular] and [usually plural], which they treat as subcategories of count nouns, e.g., LG describes the head noun *tie* as [countable], and one of its senses, “a strong relationship between people, groups, or countries”, as [usually plural]. It is also worth mentioning that although both LG and MCM use the same strategy, LG makes use of the properties [usually singular] and [usually plural] much more often than MCM.

As for LEX, it organises the grammatical information in a still different manner. First of all, out of the two new properties it only marks explicitly one of them, [in singular], as in one of the senses of *rain* – “A large or overwhelming quantity of things that fall or descend”, e.g., *He fell under the rain of blows*. The [plural] category is treated differently. It is also marked, but not explicitly as a grammatical category – it is provided as the plural form of the noun before definitions of particular senses, e.g., one of the senses of *rain*, “falls of rain”, is preceded by the plural form (*rains*). As a result, the interpretation of the grammatical property of such a noun seems to be left to the reader.

Another specific feature of LEX is that it introduces four further grammatical properties of both count and mass nouns: [as modifier], [usually as modifier], [with

modifier], and [often with modifier], which are respectively illustrated: *jacket – he put his hand in his jacket pocket*, *star – a star layout*, *book – an accounts book*, and *shower – she loved going to baby showers*. LEX is the only dictionary introducing this kind of information, and it is a matter of debate whether it is really needed. First, understanding it requires specialist knowledge – not everyone knows what modifiers are. Second, these labels may be confusing for non-specialists, who might wonder about the relationship between count and mass properties typically marked in dictionaries and these grammatical categories. Finally, I do not think that in a language like English, which quite freely forms compound nouns (e.g., Huddleston & Pullum, 2002, p. 537), it is crucial for a dictionary to enumerate cases when nouns can modify other nouns or can be modified themselves. Especially that, as e.g., Huddleston and Pullum (p. 451; cf. Biber et al., 1999, p. 590; Quirk et al., 1985, p. 1332) indicate, this is a gradable and changeable property.

3.2. Contradictory grammatical classifications

A still different issue is the contradictory classifications provided by the dictionaries. Again, there are several dimensions of these divergences.

One of them stems from the fact that, as has already been mentioned, only LEX classifies nouns and senses in a binary manner. As a result, the nouns that are labelled as [countable, uncountable] or [variable] in other dictionaries, are either [count] or [mass] in LEX. This can be observed in the case of e.g., *food* in the sense “what people and animals eat” (CC). LG, CC, and CMB classify it as both countable and uncountable, while LEX marks it as [mass], with an additional, indeterminate sense illustrated by *baby foods*. A kind of compromise between these two extremes, which is also closest to the actual property of the noun, is proposed by MCM. It postulates one major uncountable sense, with two clearly defined subsenses: “a particular type of food” and “the things that plants need in order to grow”. And while the former is both countable and uncountable, the latter is only uncountable.

These considerations bring us closer to one of the major problems of lexicographic accounts – divergent grammatical classifications of the same sense. Unfortunately, the grammatical accounts provided by dictionaries vary to a significant degree. A good illustration of the point is the noun *juice*. One of its senses, “the liquid that comes from fruit and vegetables, or a drink that is made from this” (LG), is classified by LG, CC, and MCM as [countable, uncountable], while LEX and CMB claim it is [uncountable].

An even greater divergence can be observed in another sense of *juice*: “the liquid that comes out of meat when it is cooked” (LG). For LG it is [countable, usually plural], for CC it is [plural], for MCM it is both [countable/ uncountable], CMB does not classify it, and in LEX, because the head noun is [mass], this sense by default should be interpreted as mass. However, in LEX this definition

begins with the plural form (*juices*), which leaves the reader with a puzzle about its grammatical property.

Unfortunately, such examples can be multiplied. And they concern both classifications of head nouns and particular senses.

3.3. Other grammatical problems

The last type of problems that we need to indicate is, at the same time, the most serious one in lexicographic practice. Actually, looking at the divergent classifications discussed in the previous section this problem has probably become apparent by now – that a number of grammatical classifications provided in dictionaries are inaccurate and, in many a case, even mistaken.

Let us begin with the inaccuracies. The most common one seems to stem from the confusion between grammatical categories and functions, that is, the grammatical (and semantic) properties of nouns are deduced on the basis of their syntactic functions. The problem is that nouns can function as attributive modifiers of other nouns and, in that position, they can have several different meaning relations, e.g., composition, content, partitive, time, location, etc. (Biber et al., 1999, pp. 590–591). But, since “just about any noun can appear in this function” (Huddleston & Pullum, 2002, p. 537), it is inadequate to determine, on this basis, the meaning or the grammatical property of the noun.

Unfortunately, this is how such functions are treated, e.g., MCM proposes a sense of *fruit* that is characterised as follows: “ONLY BEFORE NOUN made from fruit, or relating to fruit”. Probably because of this, the pre-modifying position is often used as an illustration of the mass sense, e.g., LEX illustrates the mass sense of *belly* with 12 (out of 20) examples where *belly* is used in this way, e.g., *The meat was apparently very tasty, but very fatty, which one would expect belly pork to be*. Similarly, LG illustrates the [countable, uncountable] sense of *apple* only with such examples, e.g., *apple pie*, etc. While by itself this is a conceivable method of determining grammatical properties, one remark is due: with such illustrations all count nouns should be classified as mass, not just some of them.

An even higher level of inadequacy can be seen in LEX, which classifies *juice* as [mass], but the first context that it provides is grammatically indeterminate: *add the juice of a lemon*. Since both count and mass nouns can appear with the definite article, the example is vague.

Before dictionary mistakes are discussed, one more type of problem needs to be indicated: neglecting the fact that subsenses may have a different property than the head noun. More specifically, the grammatical properties of certain senses are not recognised or named, though we might expect them to be, e.g., LEX classifies *blood* as mass, and this is the default property of one of its subsenses: “blood samples or tests”. However, the examples illustrating it indicate something different: *his bloods were normal* and *a nurse was out on the corridor taking bloods from the*

patients. If we add to it the context found in Drożdż (2017, p. 144), *Respondent unable to give a blood for reason other than refusal*, we should classify this sense as [countable, usually plural] rather than [mass].

Unfortunately, dictionaries are also not free from blatant mistakes, e.g., CMB classifies one of the senses of *fruit* as solely count, though four out of five examples illustrating it are clearly mass, e.g., *The pear tree they planted has never borne fruit*. Another example of this type also concerns *fruit*, which is classified by LEX as count, though all the other dictionaries classify it as both [count, mass]. At the same time, none of the dictionaries proposes what seems to be closest to the actual senses of the noun and their grammatical properties: the head noun classified as mass, and one of its subsenses, “a kind of fruit”, as count.

Conclusions

As has been shown, the grammatical information related to count and mass nouns that is found in reputable dictionaries of English is far from satisfactory – it is not uniform across different dictionaries, it is partly irrelevant and, what is most problematic, sometimes also utterly incorrect. This leads to the conclusion that grammatical accounts of dictionary entries should not be exclusively the matter of lexicographers. Rather, producing accurate grammatical descriptions requires, first, a sound grammatical debate and, second, more attention to the recipients of the lexicographic information: their needs and knowledge.

References

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cambridge Dictionary Online*. Retrieved May 1–3, 2020, from <https://dictionary.cambridge.org/>.
- Collins Online English Dictionary*. Retrieved May 1–3, 2020, from <https://www.collinsdictionary.com/>.
- Drożdż, G. (2017). *The Puzzle of Un(Countability). A Study in Cognitive Grammar*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Huddleston, R., & Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lexico (LEX)*. Retrieved May 1–3, 2020, from <https://www.lexico.com/>.
- Longman Dictionary of Contemporary English Online*. Retrieved May 1–3, 2020, from <https://www.ldoceonline.com/>.
- Macmillan Dictionary Online*. Retrieved May 1–3, 2020, from <https://www.macmillandictionary.com/>.
- McCawley, J. (1975). Lexicography and the Count-Mass Distinction. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 314–321. Retrieved April 22, 2020, from: <http://escholarship.org/uc/item/7cw560p2>.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Sinclair, J. (1990). *Collins Cobuild English Grammar*. London: Collins Cobuild.
- Wierzbicka, A. (1988). *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Andrew Innes, Mukogawa Women's University, Japan

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.151-166

Student Evaluation of Flipgrid at a Japanese University: Embarrassment and Connection

ABSTRACT

The present study looked at student evaluations of Flipgrid, a video sharing platform. A total of 100 students gave their consent to take part in the study. Students were asked to make weekly videos between 60 and 90 seconds on various subjects, and then evaluate Flipgrid using an online survey. Student evaluations were coded, and interpreted in relation to the sub-constructs of transactional distance outlined by Zhang (2003). Results of the qualitative survey indicate – among others – positive feedback for mediation of social features (54,9%) and platform features (27,5%), but negative feedback for technical problems (39,2%) and feelings of embarrassment (30,4%). Despite feeling embarrassed, 61,7% of students agreed or strongly agreed that it was preferable to giving an in-class presentation.

Keywords: Flipgrid, online teaching, Transactional Distance, video

1. Introduction

The necessary for online teaching tools has been accelerated by the corona virus pandemic sweeping through the world at the time of writing. Online platform Zoom for example has seen a doubling of its valuation since its inception in April 2019 as educators turn to alternative ways to teach online and businesses close their physical doors (*The Guardian*, 2020). While only 24 per cent of established, prestigious universities are of the opinion that online teaching will become more popular than traditional onsite degrees in the future, factors such as the current pandemic, requests for social distancing, and self-restraint may increasingly compound the recent necessity for this trend (Timeshighereducation.com, 2020).

This invites the question of how to replicate the social dimension of learning promulgated by Wenger (2010) which postulates that learning takes place, not within the brain as a cognitive process, but within the relationship between the social self and the social world (as cit. in Blackmore, 2010, p. 180). In this sense, learning is a process of identification within a particular community of practice where the participant is “able (and allowed) to engage productively with others in the community” (p. 180). Seen from this perspective, it is important to examine

Andrew Innes, Department of English, Mukogawa Women's University, 6-46 Ikebiraki, Nishinomiya Hyogo 663-8558, andrew6_@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6080-0566>

how the online environment can mediate the social aspect of learning rather than merely focusing on output as measured by test scores and other means.

2. Literature review

Synchronous classes (taking place in real time) and asynchronous classes (taking place at the learner's own pace) both have advantages and disadvantages which should be considered during course design. For example, platforms such as Zoom – which allow for synchronous content delivery – have been met with complaints of *Zoom fatigue* (Patrick, 2020). Conversely, Cutrone (2009) draws attention to the weight placed on constant testing and getting the correct answer as a concomitant factor related to Japanese students' hesitance when required to speak in the L2 in a synchronous environment.

Shyness, the fear of making mistakes, and losing face have been shown to negatively affect performance when speaking in the L2 in a synchronous environment (Ariyanti, 2016, Hidayati, 2018, Liu & Littlewood, 1997; Sutarsyah, 2017). Elsewhere, Toland, Mills and Kohymama (2016) point to shyness as being a significant factor leading to anxiety when Japanese students are introduced to Western teaching methods in the traditional classroom.

The significance of considering how best to teach online is underscored when considering student satisfaction, and more specifically – attrition rates. Research suggests that drop-out rates for online learning can be between 40% (Burns, 2016) and 75% (Croxtton, 2014), with possible reasons for dissatisfaction cited as isolation and loneliness (Brown, 2001). Addressing this point to some degree, Computer Assisted Language Learning (CALL) techniques have been shown to allow students to produce language that is qualitatively superior, expressive, and more coherent than language produced in traditional synchronous, face-to-face classes (Lamy & Hampel, 2007).

With regard to the use of video in language classrooms, Borup, West and Graham (2012, p. 195) noted that many students reported feeling that it made their instructors seem more real, present, and familiar; with several students noting that the relationships were not dissimilar to traditional face-to-face classrooms. A review of an extensive body of work by Magasic (2017, p. 200) found that the majority of the literature found that using video in the EFL classroom was appraised positively with regard to a) authentic language; b) verbal language features; c) paralinguistic features, and d) motivational appeal.

Flipgrid allows for students to produce asynchronous responses to a topic while alleviating the pressure of having to produce quick responses associated with synchronous classes. It has received favorable online reviews with Trustreview.com showing a score of 94% (TrustRadius, 2020). Hall and Buzwell (2013) (as cit. in Stoszkowski, 2018) noted that students who tended to be quiet in physical classes were more engaged in discussions when conducted on the platform.

The same paper also noted how students preferred watching their peers speak on the platform over “boring” written material (p. 3).

Jaramillo Cherrez (2019) found that the safe and judgment-free learning environment increased communicative performance and general willingness to communicate. Agan et al., (2020) found that 40% of students agreed that Flipgrid facilitated a more personal connection with their peers, with 50% strongly agreeing that it was more personal than a traditional discussion board. A further 60% reported gaining a better understanding of their classmates when compared with a traditional introduction discussion board.

With these points in mind, the goal of the present study is to investigate how the platform was appraised by students, and how these factors could be grouped together to produce broader themes.

3. Research questions and methodology

During Emergency Remote Teaching (ERT), it was the researcher’s intention to ascertain how students felt about the online platform Flipgrid, and how it would be evaluated. In order to set the stage for students to do this, it was felt that it would be best to tackle the questions in as simple a manner as possible, thus:

- 1) What features of Flipgrid underpin student satisfaction?
- 2) What features of Flipgrid underpin student dissatisfaction?

4. Research design

Salient for online learning, is what Moore (1993) describes as transactional distance. This was ameliorated by Zhang to consider the online environment in what became Zhang’s Scale of Transactional Distance (TD) (Zhang, 2003). The main idea of this can be summed up as the degree of difficulty a student has in becoming actively involved with the learning environment. While various studies have attempted to quantify TD, it is generally accepted to be a psychological rather than a quantifiable distance which can be considered the same for each person. Hauser, Paul and Bradley (2012) found that a low TD translated into higher performance. Similarly, Deci and Ryan (2008) found that satisfaction and motivation to learn both increased in tandem with connectedness and reduced TD.

During construction of the survey, reference was made to Paul, Swart, Zhang, and MacLeod’s (2015) revised scale of transactional distance (RSTD). This reduced the 31 questions of Zhang’s (2003) original study down to 12 to be more succinct, parsimonious, and less time-consuming. The RSTD examines the student’s perception of learning and satisfaction as negatively correlated with what can be considered barriers to learning. Moore (1993) contended that this is most pronounced between student and teacher (TDST). Paul et al. (2015) however, found that the three most important sub-constructs of transactional distance affecting student satisfaction and perception of learning in order of significance were

Transactional Distance between the Student and Student (TDSS), Transactional Distance between the Student and Teacher (TDST), and Transactional Distance between the Student and Content (TDSC). Elsewhere, Kara (2020) found that the learner and the course interface had the largest influence on perceived learning, and perceived satisfaction was most significantly correlated with the interaction between student and teacher.

While accepting the excellent internal validity of Paul et al.'s (2015) study, it was felt that certain questions did not fit with the present study. For example, question 30, "It was easy for me to use the technology involved with this online class", and question 31, "The technology used in this course is difficult to learn and use" were considered to be repetitive. Elsewhere, question 27, "An efficient system is provided for students and instructor to exchange materials" was considered too wordy for L2 students and changed to, "Flipgrid is easy to use". And question 29, "I hate using the web" was considered tangential to the goal of the present study as the students had no choice under the circumstances.

5. Participants and implementation

Flipgrid was used in four speaking classrooms at Mukogawa Women's University from the semester running from May 2020 until late July 2020 (N = 100). After four sessions using Flipgrid, the students were invited to take part in a survey relating to their experience with the platform. The present study utilizes qualitative data in the form of a survey asking students to comment on what they liked and disliked in either English or Japanese. The second part of the survey utilized a Likert scale asking students to appraise seven questions related to Flipgrid in more detail.

Open responses in English and Japanese pertaining to the aspects of Flipgrid which students liked and disliked were coded into broader categories and counted to produce two charts. Using a content analysis in this way involved a degree of subjectivity. For example, "I am ashamed of talking to the camera", was considered to be similar enough in content to the comment, "to be looked my face by everyone" in constituting the category *embarrassment*. Elsewhere, certain responses were coded as falling into two categories. For example, "閲覧数が見えるところ" ([the fact that people] can see the number of views) was considered both an issue of technicality (the platform allows for this) and embarrassment (it could unintentionally result in comparisons of popularity).

6. Results and discussion

Strong support was shown for the question of whether Flipgrid aided students' speaking skills with 61,6% of respondents either agreeing or agreeing strongly. A similar 64,6% of respondents either agreed or agreed strongly that Flipgrid aided their listening skills (see figures 1 and 2) lending support for pedagogical mediation. This finding was further elucidated in comments such as, "You can

improve your speaking skills”, and, “My English skills are improved by it” (see appendices). In contrast to the comments focusing on improvement of speaking skills in the appendices, fewer comments pertained to listening skills, and more on exchanging opinions such as “自分とは違う意見が聞ける” (I can listen to opinions different to my own).

To what extent do you agree with the following statement? Flipgrid helps me to improve my speaking skills.
99 responses

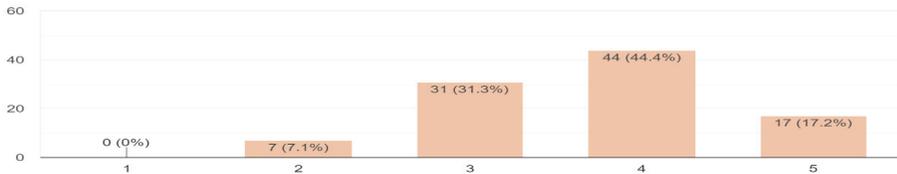


Figure 1: The extent to which students agree that Flipgrid improves their speaking skills.

To what extent do you agree with the following statement? Flipgrid helps me to improve my listening skills.
99 responses

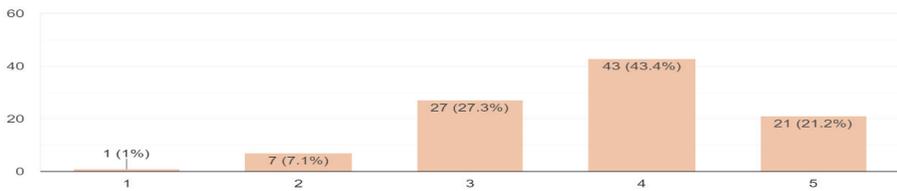


Figure 2: The extent to which students agree that Flipgrid improves their listening skills.

As can be seen below, 87,9% of students either agreed or strongly agreed that Flipgrid helped them to learn more about their classmates and teacher suggesting a low TDSS and TDST, (the lower the better). For example, students wrote that, “I can have a better sense of everyone”, “I can know about my classmates and teacher”, and, “I can learn unexpected side of classmate”.

To what extent do you agree with the following statement? Flipgrid helps me to learn more about my classmates and teacher.
99 responses

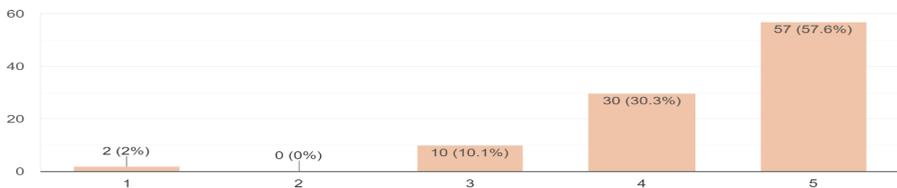


Figure 3: The extent to which students agree that Flipgrid helps them learn more about their classmates and teacher.

Figure 4 shows that 50,5% of students either agreed or strongly agreed that the platform met with their pre-course expectations. The fine brush information available in the appendices didn't cover the reasons for this, although this could be put down to a more general feeling that students weren't disappointed overall.

To what extent do you agree with the following statement? I am satisfied with Flipgrid when compared with my expectations about learning online prior to the course.

99 responses

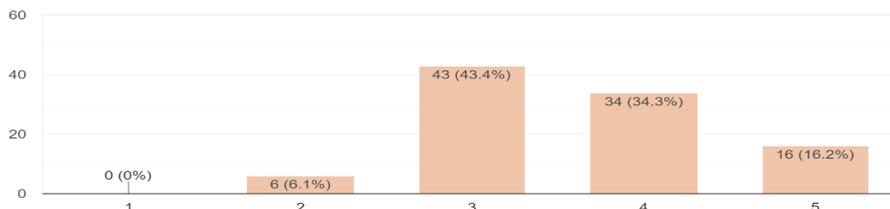


Figure 4: Comparison of students' expectations before starting the course and during the course

Figure 5 shows that 59,6% of students either agreed or strongly agreed that Flipgrid helped them to feel more connected with their classmates suggesting a low TDSS. Many comments such as, “みんなの顔が見れる” and, “人の顔が分かる” – (essentially meaning, “I can see everyone's face”). In fact, 24 out of the 50 comments coded as sociocultural related to words such as, “see”, “face”, “watch”, and “expression” suggesting that seeing each other's faces and expression was rated as important.

To what extent do you agree with the following statement? Flipgrid helps me to feel more connected with my classmates.

99 responses

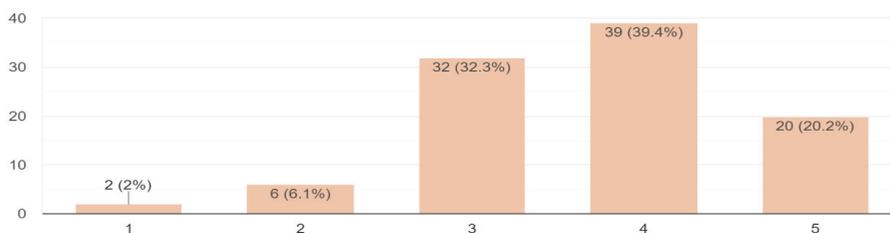


Figure 5: The extent to which Flipgrid helped students feel a sense of connection with each other.

Figure 6 shows that 56% of respondents found that the platform was easy to use, suggesting a low TDSI, with “I” representing the interface: Flipgrid. There was a total of 34 positive comments relating to technical features of Flipgrid such

as, “I could decorate the cover of my movie”, “It is easy to post on my video”, and, “I can take a video easy”.

To what extent do you agree with the following statement? Flipgrid is easy to use.
100 responses

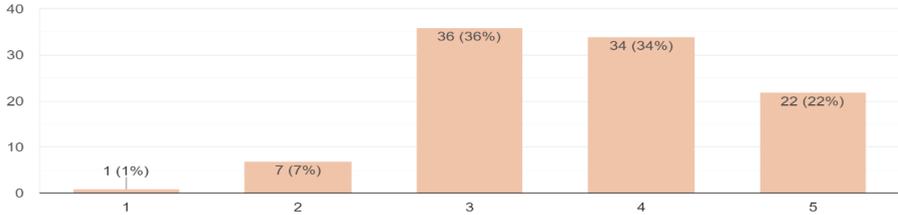


Figure 6: The extent to which students agree with the statement, “Flipgrid is easy to use”.

Figure 7 shows that 61,7% of students either agreed or strongly agreed that they would prefer to show their Flipgrid video to other students than give a speech in classroom. This links with comments such as, “I have a lot of time to think my opinion about a theme”, and, “I can practice make a speech”.

To what extent do you agree with the following statement? I would prefer to show my Flipgrid video online than give the same speech in front of the class.
99 responses

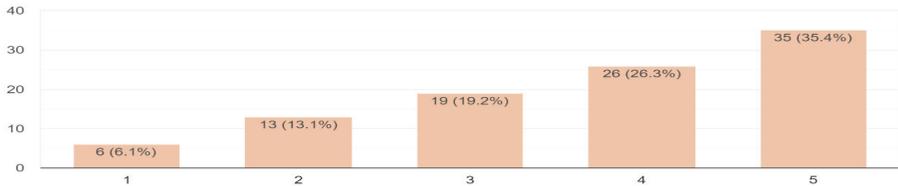


Figure 7: The extent to which students would prefer to use Flipgrid over giving an in-class presentation.

Ad research question 1) What features of Flipgrid underpin student satisfaction? – figure 8.

Social features: The most salient responses pertained to social aspects (54.9%) suggested by words such as “face”, “expression”, “smile”, “friends”, “sense”, “share”, and “know”. Typical responses in this category included, “I can know about new friends”, and, “I can have a better sense of everyone”. These findings contrast with responses pointing out the positive pedagogical aspects (15,4%) of the app, such as, “I can practice making a speech”, or “You can improve your speaking skills”.

Features that students liked about Flipgrid.

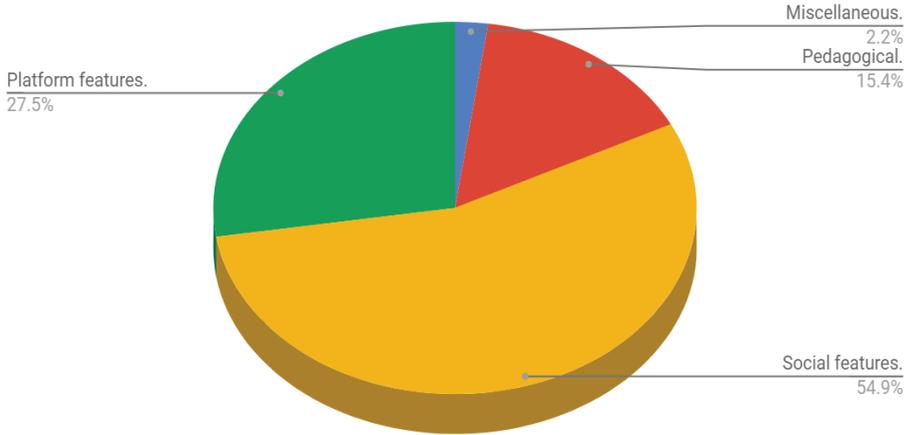


Figure 8: Research question 1) – result.

In the present study, 59,6% of students either agreed or strongly agreed that Flipgrid helped them to feel more “connected” with their classmates, 19,6 points higher than Agan et al.’s (2020) findings. Even more students (87,9%) either agreed or strongly agreed that Flipgrid helped them to “learn more” about their classmates and teacher, 27,9 points higher than Agan et al.’s (2020) findings. While the degree to which this latter finding was split between classmates and teacher was not available in the data, each participant’s video was approximately the same length as the teacher’s video. This suggests support for Flipgrid mediating a low TDSS and TDST.

Platform features: Research by Zhang (2003) suggests that Transactional Distance between Student and Interface (TDSI) is the least significant factor when considering the design of a course of study. In the present study, 27,5% of students liked technical features such as ease of use, being able to see all the videos in one place, and being able to decorate videos. This should however, be tempered by the finding that 39,2% of students experienced technical issues such as the time taken to upload videos, and the fact that making a video was “troublesome”.

Pedagogical features: Findings show that 15,4% of students made comments highlighting the fact that they could improve various English skills such as speaking, and being able to make a presentation suggesting a degree of satisfaction with the pedagogical mediation of the platform. Responses such as, “I can practice make a speech”, and, “I have a lot of time to think my opinion” were typical, although they

were far from being in the majority. Armstrong (2011, p. 222) noted that students' perceptions of online learning was less focused on academic rigor when compared with face-to-face classes.

Ad research question 2) What features of Flipgrid underpin student dissatisfaction? – figure 9.

Features that students disliked about Flipgrid.

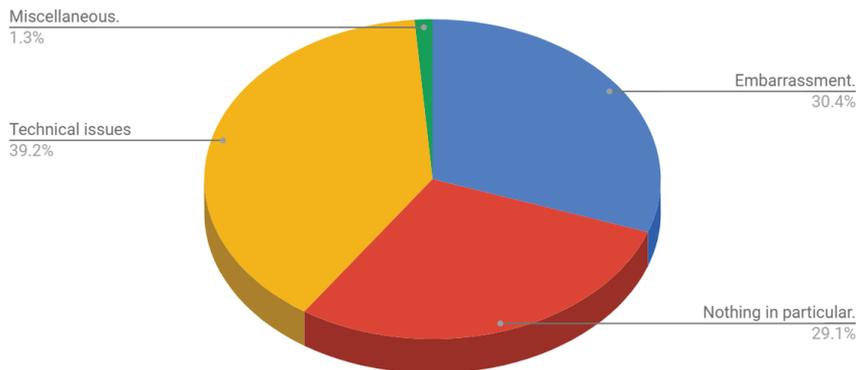


Figure 9: Research question 2) – result.

Technical issues: These were surprisingly common (39,2%), with the lack of a “face processing filter” (coded as both a *technical* and *embarrassment* category), and general problems with settings and uploading videos featuring among others. Despite this however, 29,1% of respondents indicated that they did not have any particular problems with the platform. The high percentage of technical issues suggests a high TDSI. However, this should be interpreted within the context of internet speeds in general, and general difficulty getting used to a new online platform.

Embarrassment: Embarrassment (30,4%) was one of the most commonly reported negative features, supporting Toland et al.'s (2016) finding that anxiety and embarrassment was the most common concern when sharing videos with classmates. However, 61,7% of students either agreed or strongly agreed that they would prefer to show their Flipgrid video to other students than give a speech in class. This could be due to the reasons such as the high pressure atmosphere of synchronous classes (see Ariyanti, 2016; Hidayati, 2018; Liu & Littlewood, 1997; Sutarsyah, 2017) and reasons outlined earlier. Many students made comments

such as, “I dislike that I can’t clean my face like a processing app” suggesting an anxiety about being physically judged by others. Indeed, a large body of research suggests that sites utilizing a photo and video sharing model can lead to anxiety about body image (Fardouly, Diedrichs & Vartanian, 2015; Fardouly & Vartanian, 2016; Tiggemann & Slater, 2013).

Conclusion

Overall, Flipgrid received positive feedback from the students. The findings suggest that online course design should factor in social aspects such as the degree to which students can see and get a “sense” of each other. At the same time, this needs to be considered alongside student concerns regarding being seen by others; a double-edged sword so-to-speak.

While embarrassment was a salient aspect of the feedback, this should be considered against the pressure not to lose face in a synchronous learning environment. Indeed, anxiety and embarrassment have long been recognized as significant affective features of teaching Japanese students. Maftoon and Ziafar (2013, p. 75) cite shyness and expectations of highly guided behavior as influential factors affecting anxiety when speaking in the L2. It is important to note that the kind of embarrassment reported was not the kind of social reserve pointed out by authors such as Davies and Ikeno which can be explained in terms of cultural values (2002). Embarrassment manifested itself as more of an awareness of being watched by others and having one’s face seen by one’s peers; a general sense of self-consciousness.

It is perhaps unreasonable to expect factors such as embarrassment to disappear from the EFL classroom. Rather, the use of video in classroom could be considered a transition to in-class presentations, should the course require such skills. What is perhaps more salient, is mitigating the risk of social comparisons that can lead to concomitant feelings of depression (see for example, Nisar, Prabhakar, Llavarsan, & Baabdullah, 2019). In this way, the “like” feature was turned off when using Flipgrid due to the potential for social comparisons. Instructors should also be cautious of an emphasis on so-called face-cleaning apps in the use of student videos. These have been reported to create a false visual reality which sets up a dissonance between a person’s actual appearance and their processed appearance online (Leon, 2020). Future avenues for research may want to consider the use of avatars in presentations to further mitigate feelings of self-consciousness. While this approach may remove the focus away from comparisons of physical appearance however, it may also undermine the favorable social aspects such as seeing classmates as they really are highlighted in this study. Further research may be necessary in order to determine a degree of balance. Overall, Flipgrid proved to be a positive experience for the online classroom, and one that the author would recommend.

References

- Agan, T., Anderson, D., Atwood, A., Casarez, L., Heron, A., & Self, R. (2020). FlipGrid to Enhance Communication in Distance Education. *Classroom Practice/Program*, 85(4), 35–37.
- Ariyanti, A. (2016). Psychological Factors Affecting EFL Students' Speaking Performance. *ASIAN TEFL*, 1(1), 77–88. DOI: 10.21462/asiantefl.v1i1.14.
- Armstrong, D. A. (2011). Students' perceptions of online learning and instructional tools: a qualitative study of undergraduate students use of online tools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 222–226.
- Blackmore, C. (Ed.) (2010). *Social Learning Systems And Communities Of Practice*. London: Springer.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social interaction through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 15(3), 195–203.
- Brown, K. G. (2001). Using computers to deliver training: Which employees learn and why? *Personnel Psychology*, 54(5), 271–296.
- Burns, M. (2016). The loneliness of the long-distance learner. Retrieved May 25, 2020, from file:///C:/Users/andre/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/The_loneliness_of_the_long-distance_lear%20(1).pdf.
- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314–325.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *University of Reading Language Studies Working Papers*, 1, 55–63.
- Davies, R., & Ikeno, O. (2011). *The Japanese Mind*. New York: Tuttle Pub.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. DOI: 10.1037/a0012801.
- Fardouly, J., Diedrichs, P. C., & Vartanian, L. R. (2015). The mediating role of appearance comparisons in the relationship between media usage and self-objectification in young women. *Psychology of Women Quarterly*, 39, 447–457.
- Fardouly, J., & Vartanian L. R. (2016). Social media and body image concerns: current research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 9, 1–5.
- Hauser, R., Paul, R., & Bradley, J. (2012). Computer self-efficacy, anxiety, and learning in online versus face to face medium. *Journal of Information Technology Education*, 11, 141–154.
- Hidayati, T. (2018). Student Language Anxiety in Learning English: Examining non-English Major Students in Rural Area. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 2(2). Retrieved June 10, 2020, from <http://ijeltal.org/index.php/ijeltal/article/view/55>.
- Jaramillo Cherez, N. V. (2019). *Examining the impact of technology-mediated oral communicative tasks on students' willingness to communicate and communicative performance* (Doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, United States). Retrieved June 15, 2020, from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8228&context=etd>.
- Kara, M. (2020). *Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context*. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. DOI: 10.1080/02680513.2020.1717454.
- Lamy, M., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Leon, H. (2020) The Dark Truth Behind Photo Editing Apps That Perfect Your Appearance. *Observer*. Retrieved June 4, 2020, from <https://observer.com/2019/08/photoshop-apps-false-physical-narratives-psychological-effects/>.
- Liu, N., & Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25, 371–384.
- Maftoon, P., & Ziafar, M. (2013). Effective factors in inter-actions within Japanese EFL classrooms. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 86(2), 74–79. DOI: 10.1080/00098655.2012.748641.

- Magasic, M. (2017). Learning through watching: Streaming video in L2 English. *The JALT CALL Journal*, 13(3), 199–209.
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. Retrieved April 15, 2020, from <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf>.
- Nisar, T., Prabhakar, G., Llavaran, P., & Baabdullah, A. (2019). Facebook usage and mental health: An empirical study of role of non-directional social comparisons in the UK. *International Journal of Information Management*, 48, 53–62.
- Patrick, W. (2020). Are Zoom Meetings Tiring You Out? Here's How To Recover. *Psychology Today*. Retrieved May 21, 2020, from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/why-bad-looks-good/202004/are-zoom-meetings-tiring-you-out-heres-how-recover>.
- Paul R, C., Swart, W., Zhang, A. M., & MacLeod, R. (2015). Revisiting Zhang's scale of transactional distance: refinement and validation using structural equation modeling. *Distance Education*, 36(3), 364–382. DOI: 10.1080/01587919.2015.1081741.
- Stoszowski, J. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 1–4. DOI: 10.21100/compass.v11i2.786.
- Sutarsyah, C. (2017). An Analysis of Student's Speaking Anxiety and its Effect on Speaking Performance. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 1(2). 143–152. Retrieved May 30, 2020, from <http://repository.lppm.unila.ac.id/4536/1/ijelta.pdf>.
- The Guardian*. Guardian News & Media Limited or its affiliated companies (2020). *Zoom: The \$29Bn Video-Call App You'd Never Heard Of Until Coronavirus*. Retrieved April 15, 2020, from <https://www.theguardian.com/technology/shortcuts/2020/mar/25/zoom-the-29bn-video-call-app-you-d-never-heard-of-until-coronavirus>.
- Tiggemann, M., & Slater, A. (2013). NetGirls: the Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46, 630–633.
- Timeshighereducation.com (2020). *How Will Technology Reshape The University By 2030?* Retrieved May 23, 2020, from <https://www.timeshighereducation.com/features/how-will-technology-reshape-university-2030>.
- Toland, S., Mills, D., & Kohyama, M. (2016). Enhancing Japanese university students' English language presentation skills with mobile-video recordings. *The JALT CALL Journal*, 12(3), 179–201.
- TrustRadius, (2020). *Flipgrid Reviews & Ratings 2020*. Retrieved May 23, 2020, from <https://www.trustradius.com/products/flipgrid/reviews>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Retrieved 29 May, 2020, from http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf.
- Zhang, A. M. (2003). *Transactional distance in Web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction* (Doctoral dissertation thesis, Virginia Commonwealth University, Richmond, United States). Retrieved June 7, 2020, from <https://www.learntechlib.org/p/117282/>.

Appendices

Content analysis

As broader patterns emerged, student comments were coded into the categories on the left. Pedagogical refers to any comments that were considered to pertain to skills such as the improvement and practice of speaking, listening, and pronunciation. Sociocultural comments were those which were related to connecting others in a social sense, such as being able to see other’s faces, learn about others, make friends etc. Platform features/technical pertains to aspects of Flipgrid mentioned such as ease of use. Embarrassment was grounded in comments such e.g., as, “I’m not good at smiling in front of the camera” or, “恥ずかしい” [I feel embarrassed]. Finally, technical issues pertains to any problems students had when using the platform.

Table 1. What did students dislike about Flipgrid?

Unknown/other (2)	I like to make video. / move
Pedagogical (14)	You can improve your speaking skills. / 英語で自分が思っていることを話せること / I have a lot of time to think my opinion about a theme. / オンライン上でもみんなの意見を対面のように聞けること。 / 自分の英語を話す力を家でも向上させることができる。 / 英語力が上達し / スピーキング力を向上させることができる。 / I can practice make a speech. / I can be announced my opinion and idea in English. / We can speaking English. / My English skills are improved by it. / focusing on my pronunciation / 自分とは違う意見が聞ける / I can improve my conversation skill
Sociocultural (50)	I can see all classmate's presentation. / I like a friend's video. / I can watch friend's video. / I can watch classmate's video and know about them. 顔がみれるところ / I can see friend's speaking / I can see all classmate's presentation. / I can watch everyone's video. / 皆のエピソードとか皆の事について知れるところ / I can see everyone's video. / I can learn unexpected side of classmate. / 撮っている人の顔が見れる / I can listen to my friends opinion. / I can know everyone's life. / To introduce myself. / 友達や先生について沢山知ることが出来る。 / It's interesting because each person has their own personality. / 知らないクラスメートの事を知ることができる。 / It can listen to other people's opinions. / 動画なので話し手の表情などがよく分かる。 / I can know many things abot everyone. / Can see everyone's smile. / We can easily see the opinion of our classmates in the video. / I like to watch my friends video with Fripgrid. / そかの生徒の表情が見えるのが良い /

Table 1. continuation

	<p>I can watch everyone's video. / I can learn more about my classmates. / I can watch everyone's video. / I like to show me everyone video. / I can see the way my friends are. / I can know about new friends. /</p> <p>一気に多くの人の日常や家族構成などいろんなことについて知ることができる。 /</p> <p>クラスメイトのことについても知れるし、英語を話す機会が増えるところです。 / I can know about new classmates. / 一気に多くの人のことを知れたり。 /</p> <p>みんなの動画が見れるところ / I can have a better sense of everyone. /</p> <p>いろんな方のビデオを見ることができる。 / You can see the face of</p>
	<p>classmate. / I can see everyone's face. / I can know about my classmates and teacher. / みんなの顔が見れる。 / 人の顔がわかる /</p> <p>全員が話す機会を貰える / みんなの投稿が見れる / A place where we can listen to each other's stories and share I own stories that cannot be shared in class. /</p> <p>実際にみんなの話している姿を見ることができる。 / I can listen to my friend's story / 他の人のいろんな意見が知れる</p>
Platform features/technical (34)	<p>スタンプが豊富なところ。 / 動画を配信出来ること /</p> <p>簡単に動画をあげれるところ。 / I like that I can choose an image when posting a video. / 撮影が簡単 / どこでも、自分の意見を言えるところ /</p> <p>I like the point that I can choose the thumbnail. / 撮り直しができるところ /</p> <p>何人見たかがわかるところ / 動画をアプリ内で撮れるところ /</p> <p>簡単に使えるところ / 操作が簡単 /</p> <p>いつでも他の人の動画を見る方ができるところ。 / Flipgrid is the opportunity for me to speak English / 撮影方法が簡単 / Easy to use /</p> <p>何回も取り直しができるところ / 使いやすいところ / very easy to use /</p> <p>みんなとビデオを簡単に共有できるところ。 / I could decorate the cover of my movie / It is easy to post on my video. / I can take a video easy /</p> <p>使いやすいところです。 / It is easy to upload my video. /</p> <p>動画を加工できるところ。 / 他の人の動画を見ることができるところ。 /</p> <p>過去の動画も簡単に見れるところ。 / We can see everyone's video at first sight. / 他の人の回答動画が見れる所です。 / 動画であるところ /</p> <p>みんなで動画を共有できるところ /</p> <p>動画を手軽に撮って、アップロードできるところ / 言葉が伝わりやすいところ</p>

Table 2. What did students dislike about Flipgrid?

<p>Embarrassment (24)</p>	<p>I am ashamed of talking to the camera. / 顔が全体に公開されて恥ずかしい。 / I'm not good at smiling in front of the camera. / I hate it being seen by everyone as a video. / It's everyone can see my face. / I don't like my voice but class member listen to my voice. / 自分の顔が相手に見られること / I dislike that I can't clean my face like a processing app. / I dislike that I can't process my face. / to post my face / To show my room, and face. / I don't like the point that I should show my face to everyone. / I am little bit shy to taking a video. / 顔がうつることです。 / 自分の顔を見るのが嫌 / 少し恥ずかしさがある / To be looked my face by everyone. / embarrassed 自分の顔が反映されること。 / Have to show my face. / いろんな方に見られるので、少し恥ずかしい。 / 誰が見ているか分からないから恥ずかしい / It was a little embarrassing at first, but now I think it's a very good tool. / 顔を出すのが恥ずかしい。 顔が全体に公開されて恥ずかしい / 閲覧数が見えるところ</p>
<p>Nothing in particular (23)</p>	<p>特になし / ないです。 / Nothing. / ないです / 特にないです / Nothing / Not really. / Nothing / Nothing / 特になし。 / Nothing in particular. / 特にない / ありません! / Nothing / 特にないです / I have no idea. / ありません。 / There are no particular complaints. / I don't dislike it. / I don't know / nothing. / Noting. ないです。 / Especially nothing. / とくになし</p>
<p>Technical issues (31)</p>	<p>I dislike that I can't clean my face like a processing app. / 少し使いにくいところ。 / アップロードに時間がかかるところ。 / 閲覧数が見えるところ / I have to make a video. / It takes time to upload the video. / 編集をしにくいところ / taking more time than i had thought / Difficult to set / アプリがすぐに落ちる / 動画を作るときカメラが Flipgrid からしか使えない / 削除の仕方が分からないこと。 / 動画の時間が 1 分 30 秒までしかアップロードできないこと。 / 間違えたときに、最初から取り直しになるところ。 / Safari で開いてそこからアプリを起動させないといけない / I dislike that I can't process my face. / 自分で動画を撮らないといけないところ / 動画を追加する時の操作方法が分かりにくいところ。 / It is a little difficult how to use. / 撮影に手間がかかるところ / アプリに直接飛ばないところ。 / I have to take a video. / 設定の方法がわからない /</p>

Table 2. continuation

	<p>全体的に時間がかかるところ。 / I am worry about whether I make the video well. / 自撮りをしないといけないところ。 / The connection is bad when submitting or watching. /</p> <p>1 度投稿したビデオの自分の名前やタイトルの編集が出来ないところ。 / It is more troublesome to shoot a video than to write it in sentences. / It takes a long time to shoot videos. / It's difficult to take a video</p>
Unknown (1)	Taking movies.