



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2022 | VOL. XXXVI 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2022
VOL. XXXVI/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A).

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicitense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© De los autores y Editorial Universidad de Sevilla

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

EQUIPO EDITORIAL

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editoras: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Natalia Silva López, Fundación Pública de Estudios Universitarios “Francisco Maldonado” de Osuna, España

Coordinadora de Reseñas: Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo de Redacción:

Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
María Dolores Gordón Peral, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet I Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Carmen Ruiz Bravo-Villasante, Universidad Autónoma de Madrid, España

Pilar Lirola Delgado, Universidad de Cádiz, España

Celia del Moral Molina, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España

Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España

María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España

José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España

Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France

Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia

Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España

Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España

María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España

Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidade de Santiago de Compostela, España

Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España

Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA

Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España

Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España

Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España

Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España

Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia

Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España

Ricardo Mairal Usón, UNED, España

Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España

Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Isabel Paraiso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 36, NÚMERO I (2022). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

María de la Cruz Amorós Céspedes (Universidad de Alicante)
Vicent Beltrán-Palanques (Universitat Jaume I)
Juan Cuartero Otal (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)
Cristina Egido Fernández (Universidad de León)
Mauro Fernández Rodríguez (Universidade de A Coruña)
Roberta Ferroni (Universidad de Sao Paulo)
Irena Filaová (University of Ostrava, República Checa)
José María García Martín (Universidad de Cádiz)
Victoriano Gaviño Rodríguez (Universidad de Cádiz)
Cristina Illamola i Gómez (Universitat de Barcelona)
Elena Leal Abad (Universidad de Sevilla)
Rafael Marín (Université de Lille, Francia)
María Luisa Montero Curiel (Universidad de Extremadura)
Pilar Montero Curiel (Universidad de Extremadura)
Yuko Morimoto (Universidad Carlos III de Madrid)
Antonio Pamies Bertrán (Universidad de Granada)
María Carmen Pena Díaz (Universidad de Alcalá de Henares)
Dolors Poch Olivé (Universitat Autònoma de Barcelona)
Manuel Rivas Zancarrón (Universidad de Cádiz)
Carles Royo Bieto (Universitat Rovira i Virgili)
Antonio Salvador Plans (Universidad de Extremadura)
Paolo Silvestri (Universidad de Sevilla)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Variedades periféricas del español peninsular: el español hablado en Galicia y en Cataluña / <i>Peripheral varieties of peninsular Spanish: Spanish in contact with Galician and Catalan</i>.....	13
Presentación. Breve introducción al contacto del español con el gallego y el catalán / <i>A brief introduction to the contact of Spanish with Galician and Catalan</i>	15
Begoña Sanromán Vilas (Universidad de Helsinki) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.01	
Artículos	
El cambio de código según la teoría de la comunicación: problematización teórico-práctica a través de un caso del corpus ESLORA / <i>Code-switching according to the communication theory: theoretical-practical analysis using a case from the ESLORA corpus</i>	27
Lois Xacobe Atanes Barciela (Universidad de Helsinki / Universidad de Tampere) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.02	
<i>A la derecha, abajo hay los lavaderos</i> . Transgresión del efecto de definitud en construcciones impersonales con <i>haber</i> / <i>A la derecha, abajo hay los lavaderos. Transgression of the definiteness effect in impersonal constructions with haber</i>	51
Jordina Frago Cañellas (Universidad de Helsinki) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.03	
Las expresiones <i>estar + participio</i> con el auxiliar en tiempos compuestos del español hablado en el dominio lingüístico catalán / <i>The expressions estar + participle with the auxiliary in compound tenses in Spanish spoken in the Catalan linguistic area</i>	69
Jukka Havu (Universidad de Tampere) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.04	

La construcción perifrástica *dar* + participio en el español hablado en Galicia /
The periphrasis dar + participle in the Spanish spoken in Galicia..... 89
Roosa Pöllänen (Universidad de Helsinki)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.05>

Por eso con valor adversativo-concesivo en el español informal de Cataluña /
The adversative-concessive por eso in the informal Spanish of Catalonia..... 109
Sofia Sandqvist (Universidad de Helsinki)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.06>

Para espacial en el español hablado en Galicia / *Spatial para in Spanish spoken in Galicia*..... 127
Begoña Sanromán Vilas (Universidad de Helsinki)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.07>

Varia

I social network e lo sviluppo dell'interlingua nell'acquisizione di lingue affini /
Social networks and interlanguage development in the acquisition of related languages 155
Fabrizio Ruggeri (Universidad Complutense de Madrid)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.08>

Mecanismos de coherencia en la producción escrita de funciones comunicativas en español como lengua adicional de escolares secundarios haitianos /
Mechanisms for coherence in the written production of communicative functions in Spanish as additional language of Haitian High School students..... 175
Gloria Toledo Vega (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Julio Silva-Coñocar (Universidad Católica Silva Henríquez)
Francisco Quilodrán Peredo (Pontificia Universidad Católica de Chile)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.09>

VOT of voiceless plosives by Western Andalusian Spanish young speakers /
VOT de oclusivas sordas por hablantes jóvenes de andaluz occidental..... 203
Dario Barrera-Pardo (Universidad de Sevilla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.10>

Reseñas de libros

- José J. Gómez Asencio y Carmen Quijada Van den Berghe (eds.): *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor Libros, 2021, 380 pp. ISBN: 978-84-9895-642-9..... 229
Erika Pérez Lezama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.11>
- Francisco Dubert-García, Vitor Míguez y Xulio Sousa (eds.): *Variedades lingüísticas en contacto na Península Ibérica*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2020, 220 pp. ISBN: 978-84-17802-23-3..... 235
José Luis Ramírez Luengo (Universidad Complutense de Madrid)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.12>
- Dolors Poch Olivé (ed.): *Lenguas juntas y revueltas. El español y el catalán en contacto: prensa, traducción y literatura*. Valencia: Editorial Tirant, 2020, 181 pp., ISBN: 9788418155215..... 241
Míriam Ruiz-Ruano (Universitat Autònoma de Barcelona)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.13>
- Sara Gómez Seibane, María Sánchez Paraíso y Azucena Palacios (coords.): *Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, 2021, 210 pp. ISBN: 978-84-9192-228-5 (Iberoamericana), ISBN: 978-3-96869-233-3 (Vervuert), ISBN 978-3-96869-234-0 (e-Book) 245
Rosnátaly Avelino Sierra (El Colegio de México)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.14>

Sección Monográfica

**Variedades periféricas del español peninsular: el
español hablado en Galicia y en Cataluña**

*Peripheral varieties of peninsular Spanish:
Spanish in contact with Galician and Catalan*

Begoña Sanromán Vilas

Universidad de Helsinki

(Coord.)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PRESENTACIÓN

BREVE INTRODUCCIÓN AL CONTACTO DEL ESPAÑOL
CON EL GALLEGO Y EL CATALÁN

A BRIEF INTRODUCTION TO THE CONTACT OF SPANISH
WITH GALICIAN AND CATALAN

1. INTRODUCCIÓN

Es un lugar común entre los estudios sobre variación mantener separadas las variedades de una lengua en situaciones de contacto, en las que la mayoría de sus hablantes presentan algún grado de bilingüismo, de las que se dan en territorios cuyos hablantes son monolingües. Así, mientras la dialectología del español europeo, tanto en su dimensión sincrónica como en la diacrónica, se ha ocupado de la variación interna de la lengua en las diferentes áreas geográficas (*vid.* p. ej., Zamora Vicente 1960; Alvar 1996)¹, a los estudios sobre las variedades del español en contacto —nos limitamos aquí a las peninsulares, con el gallego, el vasco o el catalán— se les ha dado cabida dentro del ámbito de la sociolingüística o de la lingüística general (Blas Arroyo 2005; Klee y Lynch 2009).

Esta situación se mantiene en la actualidad. De un lado, los estudios de dialectología, en líneas generales, siguen sin incluir las variedades de contacto entre sus objetivos por haberse desarrollado en circunstancias diferentes a las del resto del territorio (*vid.*, Camus y Gutiérrez 2021: 169) y, de incluirlas, lo hacen en una sección aparte (Fernández-Ordóñez 2016). De otro lado, sin embargo, asistimos a un renovado y creciente interés por estas variedades, hecho que se hace visible en la reciente proliferación de publicaciones colectivas, tanto del español en relación con otras lenguas peninsulares (Poch Olivé 2016; 2020) como, en general, de cualquier contacto entre las lenguas de la Península (Dubert-García, Míguez y Sousa 2020), así como de los que trascienden el área iberorrománica y se adentran en la galorrománica (López Izquierdo y Labrousse 2021), y ello tanto desde el punto de vista

¹ En García Mouton (1994) se presentan las lenguas y dialectos comprendidos en el territorio español, de manera que se abren unas breves secciones dedicadas al catalán, gallego y vasco o euskera. Bajo estas secciones, se incluyen sendos epígrafes con unas notas sobre el español de los hablantes catalanes, gallegos y vascos.

sincrónico, el mayoritario, como desde el diacrónico, en el que se han iniciado encomiables proyectos para reunir fuentes documentales y reconstruir la historia de los contactos (Tabernerero, Pichel y Enrique-Arias 2020).

La sección monográfica que presentamos aquí pretende sumarse a los estudios anteriores concentrándose en las variedades del español en contacto con el gallego y con el catalán. A estas variedades las hemos llamado “periféricas” no solo por su consideración de no centrales desde la perspectiva de la dialectología, sino también por su situación geográfica, en las zonas más al noroeste y nordeste, respectivamente, de la Península, y porque las lenguas vernáculas con las que el español entra en contacto constituyen los extremos, occidental y oriental, del continuo de dialectos históricos romances que se extendían por el norte peninsular y con respecto a los cuales el castellano mantenía una posición central.

A continuación, pasaremos revista a algunos rasgos compartidos por estas variedades que nos permiten justificar su tratamiento conjunto. Además de su particular estatus frente a otras variedades del español peninsular y de su localización geográfica, el hecho de haber surgido en el dominio lingüístico de otra lengua iberorrománica, el gallego y el catalán, pone de manifiesto que, en ambos casos, la lengua externa es la originaria del territorio y el español, la que penetra en ese espacio y los habitantes acaban por aprender. En los dos casos puede hablarse de una convivencia de varios siglos a lo largo de los que se pueden reconocer unas fases semejantes: la gradual imposición del español sobre el gallego y el catalán, que pierden terreno en la comunicación escrita (los primeros escritos en español contienen muchas interferencias del gallego y del catalán) y la revitalización posterior de las lenguas originarias, en las que se advierten influencias del español, y viceversa. Los hablantes de las dos variedades presentan diferentes niveles de bilingüismo, español-gallego y español-catalán, pero la intercomprensión podría considerarse plena, puesto que, a la intensidad del contacto, habría que añadir el hecho de que se trate de lenguas genealógicamente muy cercanas.

Desde el trabajo de Thomason y Kaufman (1988) se sabe que las interferencias lingüísticas pueden producirse en cualquier nivel del sistema, bien sea el léxico, el fonológico, el morfosintáctico o incluso el discursivo. En lo que respecta a estas variedades, existen varios estudios dedicados a las interferencias de cada nivel y en ambas direcciones, del español al gallego o catalán, en las que se comenzó con una influencia sobre todo léxica (García 1980; Noia Campos 1984; Monteagudo y Santamarina 1993: 149-151, para el gallego; Martí Mestre 1996; 2005: 98; Pujolar 2011: 363, entre otros, para el catalán) y, viceversa, del gallego y del catalán al español, en las que se advierten pronto interferencias fonológicas y gramaticales.

No haremos aquí una relación exhaustiva de todas estas influencias, sino que mencionaremos algunas de las que comúnmente se señalan en la bibliografía como interferencias del gallego o del catalán en el español. Así, entre los rasgos del

español hablado en Galicia² se suele destacar la huella de la prosodia del gallego, así como elementos del vocalismo (ej., mantenimiento de la oposición fonológica /ε/-/e/ y /ɔ/-/o/ del gallego) y ciertos fenómenos consonánticos como la gheada³, el seseo o la eliminación de sonidos en posición implosiva (*esamen* por *examen*; *otubre* por *octubre*, etc.), en lo que atañe al nivel fonológico.

Desde el punto de vista morfológico, se subraya la ausencia de tiempos verbales compuestos (*Llegué hoy* por *He llegado hoy*, esp. estándar), haciendo especial referencia a los usos particulares de las formas en *-ra*, con valores del indicativo —antepretérito: *Cuando entré, tú ya te fueras* (*habías ido*, esp. est.) o pretérito: *¡Cómo me divertiera aquel día!* (*divertí*, esp. est.)—. Es frecuente también el uso de perífrasis con los valores que presentan en gallego⁴, por ejemplo, *<haber de + infinitivo>*, en pasado, indicando fase inminente (*Hubo de caer* ‘estuvo a punto de caer’) o *<tener/llevar + participio>* con valor iterativo (*Te tengo dicho que no es así* ‘te he dicho varias veces que...’). También característico de la morfología verbal es el empleo impersonal de *haber* e *ir* sustituyendo a *hacer* (*Habrán unos días que llegó* por *Harán unos días que llegó*; *Va mucho viento* por *Hace mucho viento*). En la morfología nominal se pueden señalar algunos cambios de género (*sal fino*, *la análisis*), el uso adjetival de *medio* en lugar de adverbial (*unas uvas medias maduras* por *unas uvas medio maduras*) y la frecuencia del sufijo *-iño* (*pobriño* por *pobrecito*, *besiño* por *besito*).

En cuanto a la sintaxis, se advierte la presencia de los dativos éticos del gallego (*Os está un tiempo muy malo*), algunos complementos directos se convierten en complementos de régimen preposicional (*Llaman por ti* en lugar de *Te llaman*, *Tira con eso a la basura* por *Tira eso a la basura*) y se registra también el uso de la preposición locativa *en* con verbos de movimiento (*Va en Vigo* por *Va a Vigo*). Desde el punto de vista discursivo, para expresar la polaridad enfática positiva, se responde a las interrogativas totales repitiendo el verbo (—¿*Viste con quién iba?* —*Vi*), que puede incluso reforzarse con *tal* (—¿*Viste con quién iba?* —*Vi tal*⁵).

En lo que atañe al español hablado en Cataluña, Comunidad Valenciana y las Islas Baleares⁶ se mencionan las siguientes características, si bien algunas competen solo a determinadas áreas lingüísticas. En el plano fonético y fonológico, la consonante *-l* en posición implosiva se velariza [ɭ] y *-d* en la misma posición se ensordece [t]. En lo que respecta al vocalismo, es frecuente detectar las vocales medias

² Para una visión panorámica, pueden consultarse García (1976), Henríquez Salido (1997), García y Blanco Rodríguez (1998), Porto Dapena (2001) y Rojo (2004), entre otros.

³ La gheada consiste en la pronunciación del fonema oclusivo velar sonoro /g/ como un sonido fricativo sordo, que admite diferentes realizaciones, siendo las más comunes la faringal [ħ] o la velar [x] (Freixeiro Mato 2006: 142).

⁴ Véase Pöllänen (2022) en este volumen.

⁵ El demostrativo neutro *tal* puede aparecer también como refuerzo en las respuestas negativas: —¿*Viste con quién iba?* —*No vi tal*.

⁶ Para una presentación general, véanse Badia i Margarit (1964), Payrató Giménez (1985), Colón Doménech (1989), Blas Arroyo (2004) y Sinner (2004), entre otros.

del catalán, /ɛ/ y /ɔ/, en los hablantes de español, así como la neutralización de vocales átonas en /ə/ y el cierre de /o/ átona en /u/.

Entre los aspectos morfológicos y sintácticos se reconocen el uso del artículo ante nombres propios (*el Antonio, la Pancha*), la pluralización de *haber* impersonal (*habían muchas personas por había muchas personas*), el empleo de la perífrasis <mirar de + infinitivo> con el sentido de ‘procurar’ cuando introduce una oración de infinitivo (*Mira de recogerlo todo antes de salir ‘procura recogerlo todo...’*) y una preferencia por la perífrasis <haber de + infinitivo> para expresar obligación, en detrimento de <tener que + infinitivo>. Muy característico también del español en contacto con el catalán es la frecuencia del verbo ligero *hacer* sustituyendo a *dar* o *tomar* del español estándar, por ejemplo, *hacer un beso/ un suspiro/ una vuelta por dar un beso/ un suspiro/ una vuelta* o *hacer un café/ una siesta por tomar un café y tomar < echar > una siesta*, llegando a extenderse a contextos no colocacionales como *Vas a hacer tarde por Vas a llegar tarde, —¿Qué tenéis en el horno? —Hace un olor buenísimo por Huele muy bien* o —¿Cuántos tomates quieres? Hazme un par de kilitos por Dame un par de kilitos⁷.

En cuanto a los empleos preposicionales, se ha señalado el uso de la preposición *a* en lugar de *en* con verbos que no implican movimiento como *poner(se)* (*Se puso al medio por Se puso en el medio*) y *estar* (*Estamos a clase por Estamos en clase*), el desplazamiento de *en* en favor de *con* para expresar medio de transporte (*Viene con taxi o con autobús en lugar de Viene en taxi o en autobús*) y cierta tendencia a introducir un complemento preposicional con *de* separado de la estructura pseudopartitiva de la que forma parte (ej., *De acabadas, tengo tres bolsas*).

Algunos usos deícticos del español han sufrido interferencias con los del catalán. Así, pueden registrarse muestras del verbo *venir* en lugar de *ir*. Por ejemplo, cuando alguien llama a la puerta, la persona que responde desde el interior avisa de que se dirige hacia la entrada para abrir con *venir* (*¡Vengo!*) en lugar de con *ir* (*¡Voy!*). Este tipo de interferencia se da también entre los verbos *llevar* y *traer*, en los que *traer* puede acaparar usos de *llevar* (ej., *Mañana te traeré los libros*, hablando por teléfono con el destinatario). La deixis del español estándar también se ve alterada en el sistema de oposiciones ternarias de los demostrativos (*este-ese-aquel*) y de los adverbios (*aquí-ahí-allí*), que se reducen a un sistema binario (*este-aquel* y *aquí-allí*) por interferencia con la deixis del catalán.

Entre otras características, se advierte el empleo de *como que* en lugar de *como* para encabezar oraciones subordinadas causales antepuestas a la principal (*Como que no tengo sueño, me quedará leyendo*), la introducción de un *que* insubordinante al inicio de los enunciados interrogativos totales (*¿Que le pones azúcar al té?*) y el uso del futuro, en lugar del presente de subjuntivo, en oraciones subordinadas adverbiales temporales que expresan tiempo posterior al de la acción denotada por el

⁷ Ejemplos tomados de Morvay y Szigetvári (2002: 138, ej. 62; 139, ej. 87 y 140, ej. 97, respectivamente).

verbo principal (*Cuando llegarás, te estaremos esperando por Cuando llegues, te estaremos esperando*).

De manera más particular, se ha señalado que el español de Cataluña es proclive al uso de la modalidad negativa propia del catalán. En este sentido, las oraciones comparativas de superioridad e inferioridad, las interrogativas y las prótasis condicionales pueden funcionar como activadoras de la negación requiriendo así la presencia de términos de polaridad negativa, es decir, de los pronombres indefinidos *nada, nadie y ninguno* (ej., *No sé si compré nada, ¿Queda ningún resto para mí?*), y de los adverbios *no, nunca y jamás* (ej., *Los alumnos hablan más en clase que no en el pasillo; Si nunca te llama, avísame*). La presencia de la llamada doble negación (*Tampoco no lo vi*) responde también a diferentes restricciones del catalán, en donde se admiten términos de polaridad negativa antepuestos a *no*.

De acuerdo con Blas Arroyo (1999), la fusión de los adverbios nominales *abajo y debajo* con la preposición *bajo* (*Los niños están ahí bajo; El libro está bajo de estos papeles*) es característica del español de Valencia. Enrique-Arias (2014), por su parte, documenta en el español de Mallorca ocurrencias del verbo *pedir* con la semántica y sintaxis de *preguntar* (*En el examen me pidieron las capitales de Europa; La policía se acercó y nos pidió qué estábamos haciendo allí*)⁸, así como claras diferencias de uso entre el futuro sintético y el perifrástico frente al español estándar, siendo el primero más frecuente que el segundo.

En la mayoría de los casos, los fenómenos de interferencia han sido tratados desde el punto de vista sincrónico. Sería necesario contar también con más estudios diacrónicos que nos permitieran rastrear su evolución. Por otra parte, si, en general, es difícil determinar con exactitud cuando un cambio lingüístico es inducido por contacto o cuando se trata de una variación interna de la propia lengua, en estas variedades todavía lo es más porque se trata de lenguas que presentan un origen común, el latín, y una larga historia de convivencia. Son estas algunas de las cuestiones para las que, tras más de un siglo de debate, todavía se continúan buscando respuestas. Recientemente, Torres Cacoullós y Travis (2018) presentan evidencia, frente a lo que se creía hasta ahora, de que las gramáticas de los hablantes bilingües (en su estudio, inglés-español) no convergen en una sola gramática, sino que se mantienen independientes incluso en contextos de cambio de código. Para demostrarlo las autoras utilizan datos de dos variedades bilingües de español e inglés de Nuevo México y las comparan, por una parte, con un estadio anterior de las mismas variedades bilingües y, por otra parte, con dos variedades monolingües de español e inglés, respectivamente, es decir, variedades que no están en una situación de contacto. Un estudio de estas características sería inviable para las variedades que nos ocupan, pues no existen comunidades de hablantes monolingües en gallego o catalán con las que establecer comparaciones.

⁸ Los ejemplos están tomados de Enrique-Arias 2014: 282.

2. CONTENIDO DEL VOLUMEN MONOGRÁFICO

En esta sección monográfica aportamos nuevos datos sobre las variedades de español en contacto con el gallego y el catalán. En su conjunto, se han reunido un total de seis contribuciones, que aparecerán dispuestas en orden alfabético por el primer apellido del autor. Tres de ellas están dedicadas al español en contacto con el gallego y tres, al español en contacto con el catalán. La línea dominante de los estudios consiste en el análisis de una posible interferencia gramatical del gallego o del catalán en el español con la que se espera poder contribuir a completar el panorama de la descripción lingüística de estas variedades de español en contacto. En la mayoría de los casos se trata de aspectos gramaticales que no han sido considerados en estudios previos o que no han recibido un tratamiento en detalle en el contexto de las variedades analizadas. A estos estudios, se une un trabajo de índole más teórico que problematiza la noción de cambio de código y su relación con la construcción de la identidad social y lingüística del hablante bilingüe. Si bien, en este último caso, se trata de un estudio basado en publicaciones relacionadas con el cambio de código entre el español y el gallego, los contenidos que se analizan en él tienen un alcance más universal y son válidos para situaciones de bilingüismo en general.

Todos los estudios que integran el número se basan en datos de uso, en su mayoría extraídos de corpus ya existentes como el *Corpus para el estudio del español oral (ESLORA)*, que se ha llevado a cabo en Santiago de Compostela y contiene entrevistas semidirigidas con datos sociolingüísticos de sus informantes, y el *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*, formado por entrevistas realizadas a personas de edades avanzadas que residen en pueblos distribuidos por toda España. En dos ocasiones, han sido los propios investigadores los que han recopilado los datos a partir de fuentes de Internet o reuniendo mensajes de WhatApps con el consentimiento de los participantes.

La sección monográfica aparece encabezada por el artículo de Lois Atanes Barciela dedicado al concepto de cambio de código dentro del marco de la teoría de la comunicación. El autor hace un recorrido histórico a través de la génesis y evolución del concepto justificando la necesidad de ampliarlo puesto que en un principio se identificaba con el de lengua y/o variedad de lengua. Dentro de este contexto, se destacan las aportaciones de Álvarez Cáccamo (1987; 1998; 2000), centradas en la relación entre cambio de código y construcción de la identidad sociopolítica de los hablantes bilingües, al tiempo que se lleva a cabo un análisis crítico de las mismas. Con el objetivo de examinar el alcance teórico y metodológico de las ideas de Álvarez Cáccamo, así como sus implicaciones prácticas, Atanes Barciela pone en relación un ejemplo del autor referido y lo contrasta con el análisis que él mismo realiza de una conversación extraída de *ESLORA*. Atanes Barciela concluye su estudio mostrando los aspectos más vulnerables de las aportaciones de Álvarez Cáccamo y proponiendo nuevos caminos para su reformulación.

El segundo trabajo, firmado por Jordina Frago Cañellas, analiza la transgresión del efecto de definitud en las construcciones impersonales con *haber*, en particular, en las locativo-existenciales, a partir de ocurrencias del español rural hablado en Cataluña obtenidas de las entrevistas de *COSEER*. Apoyándose en varios estudios gramaticales, Frago Cañellas explica que, dado que las construcciones existenciales se usan para presentar elementos nuevos en el discurso (*En el jardín hay un gato/ gatos*), en español estándar se espera que el SN que aporta la información nueva no vaya encabezado por un artículo definido (*En el jardín hay *el gato/ *los gatos*), pues, al ser este presuposicional, entraría en contradicción con las características discursivas de *haber* en estos contextos. Frente a esta situación, la autora nos muestra que, aunque en catalán se da también la restricción del efecto de definitud en las mismas construcciones locativo-existenciales presentacionales, su ámbito de aplicación es más estrecho, limitándose solo a los pronombres personales y al pronombre cuantificador universal y sin afectar a los SN (*Al jardí hi ha un gat/ gats/ el gato/ els gats/ *vosaltres/ *tots*). Frago Cañellas argumenta que las diferencias estructurales entre las lenguas en lo que respecta a la aplicación del efecto de definitud podrían explicar los ejemplos analizados del español de Cataluña (p. ej., *A la derecha, abajo hay *los lavaderos*) como casos de interferencia lingüística, si bien manifiesta ciertas precauciones al observar que el fenómeno puede darse también en otras variedades de español sin contacto con el catalán, hecho que no eliminaría la posibilidad de que se tratase de un cambio interno del español.

En la siguiente contribución, Jukka Havu analiza usos de la construcción perifrástica <estar + participio> con el auxiliar en tiempos compuestos que hacen referencia al evento mismo y no al estado resultante de una acción acabada. El autor se centra, en especial, en predicados de realización resultativos que llevan un complemento que denota un objeto efectuado o un cambio irreversible y que pueden estar localizados en un periodo de tiempo, por ejemplo, *El Celler ha estado restaurado durante el invierno 2005-2006; Un producto cultural que ha estado leído por millones de personas; Una importante vía de penetración turística que, en los últimos años, ha estado mejorada en todos los aspectos*. Havu declara que la mayoría de las muestras, si bien podrían ser censuradas por los hablantes nativos, aparecen en textos procedentes del área lingüística catalana (sobre todo, de Cataluña), apuntando hacia la posibilidad de que las construcciones de tipo <estar + participio> con el auxiliar en un tiempo compuesto sean un fenómeno propio del español en contacto con el catalán. Así, el autor considera que el origen de la construcción habría de buscarse en la morfología de los verbos copulativos en catalán, en donde la forma del participio *estat* es compartida tanto por el verbo *ser* como por (*és*)*ser*. No obstante, Havu muestra que es posible detectar usos esporádicos de la misma construcción en escritos del español de América, pudiendo en este caso explicarse como parte del proceso de la extensión semántica de *estar* frente a *ser*.

Sin salir del ámbito de las construcciones perifrásticas, pero trasladándonos al español en contacto con el gallego, llegamos al trabajo de Roosa Pöllänen, dedicado al uso de la perífrasis perfectiva gallega <dar + participio> en el español de los bilingües. Los datos de este estudio se extraen de conversaciones del corpus *ESLORA* y se analizan de forma mixta, cuantitativa y cualitativa, poniendo mayor énfasis en los aspectos cualitativos. El objetivo que persigue la autora es averiguar si la perífrasis de origen gallego mantiene las mismas funciones semánticas y sintácticas cuando se usa en español. Los resultados del estudio confirman la hipótesis de Pöllänen. <Dar + participio> mantiene su contenido semántico original en español, observándose su uso mayoritario con predicados télicos y en forma negativa; en cambio, su funcionamiento morfosintáctico se ha simplificado, pues, a diferencia de los usos en gallego, en los que el participio puede aparecer concertado en género y número con el SN en función de complemento directo, en español no se advierten rasgos de concordancia. En opinión de Pöllänen, la falta de concordancia puede interpretarse como un indicio de gramaticalización y simplificación, típico de los cambios lingüísticos que ocurren en situaciones de contacto de lenguas.

El artículo de Sofía Sandqvist trata de la aparición de un nuevo uso de la partícula discursiva *por eso* en el español informal de Cataluña. Frente al valor consecutivo de *por eso* en el español estándar, Sandqvist registra usos de *por eso* con valor adversativo-concesivo en jóvenes catalanes bilingües, que recuerdan a los de la partícula catalana *per això*, con la que también comparte su posición al final del enunciado. Para proceder a su análisis, Sandqvist elabora un cuestionario con el que intenta recabar información sobre el uso y los valores de *por eso*, además de indagar en la percepción y valoración que tienen los informantes sobre su carácter normativo y la relación que otros factores, como la/s lengua/s nativa/s de los informantes o su nivel educativo, puedan tener a la hora de emitir los juicios. Al mismo tiempo que el cuestionario, Sandqvist reúne un pequeño corpus de ocurrencias de *por eso*, extraídas de conversaciones de WhatsApp en las que intervienen los informantes del cuestionario. La combinación de ambos procedimientos, cuestionario y corpus, permite a la autora descubrir cuatro valores diferentes para *por eso* en el español de los jóvenes catalanes: (1) puramente adversativo, (2) adversativo con sentido de advertencia, (3) concesivo(-adversativo) y (4) enfático. El cuestionario, por su parte, revela que la mayoría de los encuestados sitúa los usos de *por eso* dentro del marco normativo del español estándar, y en mayor proporción cuando el informante tiene el catalán como lengua materna.

La sección monográfica se cierra con la contribución de Begoña Sanromán Vilas sobre el uso de la preposición *para* con valor espacial en el español hablado en Galicia. En el estudio se analizan las ocurrencias de esta preposición en el corpus *COSER*, comparando las entrevistas disponibles en los cuatro enclaves gallegos con las de otros cuatro enclaves peninsulares monolingües. Los resultados constatan que, del total de valores de *para* —espaciales, temporales, de beneficiario y finales—, más del 30 % son espaciales en el español de Galicia y solo el 16 % tienen ese

valor en los otros enclaves peninsulares. Además, la frecuencia de aparición de *para* con valor final, el más dominante de la preposición, es mucho menos marcada en las entrevistas realizadas en Galicia (51 %) que la registrada en el resto de los enclaves peninsulares examinados (73 %). Por otra parte, la elevada proporción de verbos de desplazamiento con *para* espacial en los enclaves gallegos lleva también a pensar en una preferencia por *para* frente a otras preposiciones adlativas (*a, hacia, contra*). Los resultados apuntan a la posibilidad de que el español de Galicia sea una variedad con mayor prominencia en la expresión del Camino a la hora de hablar de eventos de movimiento. Prueba de ello son expresiones del tipo *quitar* ‘sacar’ *por la ventana para afuera* y otras que aparecen semilexicalizadas como *salir para fuera* ‘viajar al extranjero’ o *meter para dentro* ‘guardar’. La mayoría de las particularidades de *para* en los enclaves gallegos parece poder atribuirse al contacto con el gallego. No obstante, faltan estudios específicos sobre el gallego y sobre otras variedades de español para ofrecer datos concluyentes.

Además de los artículos descritos, el volumen incluye dos reseñas de publicaciones recientes, a cargo de José Luis Ramírez Luengo y Miriam Ruiz Ruano, respectivamente, que dejan constancia de la actualidad del tema y del interés que suscita.

AGRADECIMIENTOS

Por último, quisiera expresar mi agradecimiento sincero a todas las personas que han contribuido a garantizar la calidad de los seis artículos presentados en esta sección monográfica por medio de sus informes de evaluación. Además de su generosidad, en muchos casos han dejado patente su entusiasmo por colaborar y, en todos, su profesionalidad. Las versiones definitivas de los artículos se han enriquecido con los comentarios y sugerencias de estos revisores, al tiempo que reflejan la atención prestada a los mismos. Deseo expresar también mi gratitud a todos y cada uno de los autores y autoras de los artículos que conforman este volumen por haberse prestado a participar de manera tan motivada en este proyecto y por haberlo hecho con tanto esmero, prontitud y paciencia. En nombre de todos ellos y en el mío propio, agradezco encarecidamente al equipo editorial de *Philologia Hispalensis* el haber depositado su confianza en nosotros y ofrecernos un espacio en su revista para sacar a la luz los resultados de nuestras investigaciones. Quisiera, así, dar las gracias a su directora, Yolanda Congosto Martín, por haber apostado por este proyecto y por todo su apoyo; a Elena Carmona Yanes, por su disponibilidad y su inestimable ayuda proporcionándonos información durante la primera fase del proyecto y, por supuesto, a Leyre Martín Aizpuru, por su atento y cabal seguimiento, sus prontas soluciones y, en suma, por toda su amabilidad, paciencia y delicadeza al tratar todos los aspectos que conlleva el proceso de publicación.

Begoña Sanromán Vilas
Universidad de Helsinki

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (Dir.) (1996). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Ariel.
- Álvarez Cáccamo, C. (1987). Fala, bilingüismo, poder social. *Agália*, 10, 127-150.
- (1998). From switching code to code-switching: towards a reconceptualization of communication codes. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 29-48). Routledge.
- (2000). Para um modelo do “code-switching” e a alternância de variedades como fenómenos distintos: dados do discurso galego-português/espanhol na Galiza. *Estudios de sociolingüística*, 1(1), 111-128. <https://doi.org/10.1558/sols.viii.111>
- Badia i Margarit, A. M^a. (1964). *Llengua i cultura als Països Catalans*. Edicions 62.
- Blas Arroyo, J. L. (1999). *Lenguas en contacto: consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades de habla del este peninsular*. Iberoamericana-Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278388>
- (2004). El español actual en las comunidades del ámbito lingüístico catalán. En R. Cano Aguilar (Coord.), *Historia de la lengua española*, (pp. 1065-1086). Ariel.
- (2005). *Sociolingüística del español*. Cátedra.
- Camus Bergareche, B. y Gutiérrez, E. (2021). Syntactic features and dialect areas in European Spanish. En A. Cerrudo, Á. J. Gallego y F. Roca Urgell (Eds.), *Syntactic Geolectal Variation. Traditional Approaches, Current Challenges and New Tools*, (pp. 149-173). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.34.05cam>
- Colón Doménech, G. (1989). *El español y el catalán, juntos y en contraste*. Ariel.
- COSER: Fernández-Ordóñez, I. (Dir.) (2005-). *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural*. <http://www.corpusrural.es>
- Dubert-García, F., Míguez, V. y Sousa, X. (2020). Limiar. En F. Dubert-García, V. Míguez y X. Sousa (Eds.), *Variedades lingüísticas en contacto na Península Ibérica*, (pp. 6-12). Consello da cultura galega. <https://doi.org/10.17075/vlcpi.2020>
- Enrique-Arias, A. (2014). Efectos del contacto de lenguas en el castellano de Mallorca: una perspectiva histórica. En A. Enrique-Arias, M. J. Gutiérrez, A. Landa y F. Ocampo (Eds.), *Perspectives in the Study of Spanish Language Variation. Papers in Honor of Carmen Silva-Corvalán*, (pp. 271-297). Universidade de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/va.2014.701>
- ESLORA: *Corpus para el estudio del español oral*. [Versión 2.0; septiembre, 2020]. <http://eslora.usc.es>
- Fernández Ordóñez, I. (2016). Dialectos del español peninsular. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, vol. 2 (pp. 387-404). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713441-108>
- Freixeiro Mato, X. R. (2006). *Gramática da lingua galega. Vol. I. Fonética e fonoloxía*. Edicións A Nosa Terra.
- García, C. (1976). Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano. *Revista Española de Lingüística*, 6, 327-343. <https://doi.org/10.31810/rse.l.v6i2.518>
- (1980). Los días de la semana en gallego. (Problema de interferencias). *Verba*, 7, 29-39. <http://hdl.handle.net/10347/4831>
- García, C. y Blanco Rodríguez, L. (1998). *El castellano de Galicia: Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano*. Anaya.
- García Mouton, P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Arco/Libros.

- Henríquez Salido, M.^a C. (1997). Interferências na direcção galego ⇒ español na Comunidade Autónoma Galega. *Agália*, 50, 205-217.
- Klee, C. A. y Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Georgetown University Press.
- López Izquierdo, M. y Labrousse, M. (Eds.) (2021). *El espacio interlingüístico en el continuo románico: convergencias y divergencias entre las áreas iberorrománica y galorrománica*. Número temático en *Studia Linguistica Romanica*, 6. <https://studialinguisticaromanica.org/index.php/slr/article/view/89>
- Martí Mestre, J. (1996). Contacte lingüístic entre el català i el castellà a la València dels segles XVIII i XIX. *Caplletra*, 20, 207-236.
- (2005). Una valoració sobre la llengua catalana dels segles XVI, XVII i XVIII. En T. Martínez Romero (Ed.), *Les lletres hispàniques als segles XVI, XVII i XVIII*, (pp. 93-125). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Monteagudo, H. y Santamarina, A. (1993). Galician and Castilian in contact: historical, social and linguistic aspects. En R. Posner y J. N. Green (Eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology*. Vol. 5. *Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*, (pp. 117-173). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110848649.117>
- Morvay, K. y Szigetvári, M. (2002). Apuntes sobre las propiedades combinatorias del verbo *hacer* en el español de Barcelona. *LEA: Lingüística Española Actual*, 24(1), 115-143.
- Noia Campos, M.^a C. (1984). Contribución ó estudio do léxico dos bilingües. *Verba*, 11, 181-195. <http://hdl.handle.net/10347/4931>
- Payrató Giménez, L. (1985), *La interferencia lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Poch Olivé, D. (Ed.) (2016). *El español en contacto con las otras lenguas peninsulares*. Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783954878635>
- (Ed.) (2020): *Lenguas juntas y revueltas. El español y el catalán en contacto: prensa, traducción y literatura*. Tirant Humanidades.
- Porto Dapena, Á. (2001). El español en contacto con el gallego. En G. de Granda (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. El español en la sociedad de la información. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/porto_a.htm
- Pujolar, J. (2011). Catalan-Spanish language contact in social interaction. En L. Payrató y J. M. Cots (Eds.), *The Pragmatics of Catalan*, (pp. 361-386). Mouton the Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110238693.361>
- Rojó, G. (2004). El español de Galicia. En R. Cano Aguilar (Coord.), *Historia de la lengua española*, (pp. 1087-1101). Ariel.
- Sinner, C. (2004). *El castellano de Cataluña*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110933871>
- Taberner, C., Pichel, R. y Enrique-Arias, A. (2020). El español en contacto con otras lenguas peninsulares: los corpus diacrónicos de Galicia, Navarra y Mallorca. *Estudios de Lingüística del Español*, 42, 177-217. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/384898>
- Thomason, S. y Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520912793>
- Torres Cacoullous, R. y Travis, C. (2018). *Bilingualism in the Community. Code-switching and Grammars in Contact*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108235259>
- Zamora Vicente, A. (1960). *Dialectología española*. Gredos.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**EL CAMBIO DE CÓDIGO SEGÚN LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN:
PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA A TRAVÉS DE UN CASO DEL
CORPUS ESLORA**

CODE-SWITCHING ACCORDING TO THE COMMUNICATION THEORY: THEORETICAL-
PRACTICAL ANALYSIS USING A CASE FROM THE ESLORA CORPUS

LOIS XACOBE ATANES BARCIELA

Universidad de Helsinki

Universidad de Tampere

lois.atanes.barciela@tuni.fi

ORCID: 0000-0001-5305-3446

Recibido: 31-05-2021

Aceptado: 15-07-2021

RESUMEN

En el presente artículo se analiza el alcance metodológico y epistemológico del concepto de cambio de código (CC) según la teoría de la comunicación, prestándole especial atención a la noción de CC desarrollada por Álvarez Cáccamo. En primer lugar, se explica cómo se ha desarrollado la noción de CC a lo largo de la historia, centrándonos en el rol que ha jugado la pragmática en dicho proceso. En segundo lugar, se analiza críticamente la definición de CC propuesta por Álvarez Cáccamo. En último lugar, se analiza un caso extraído del corpus ESLORA para comprobar la pertinencia metodológica y epistemológica de dicha noción. En las conclusiones se muestra cómo esta noción es problemática debido a su carácter especulativo y arbitrario, incidiendo en la necesidad de recodificar tanto sus fundamentos como su aplicación práctica.

Palabras clave: cambio de código, bilingüismo, pragmática, teoría de la comunicación, español de Galicia

ABSTRACT

In this article we analyse the methodological and epistemological relevance of the concept of code-switching (CS) according to Communication Theory, focusing on the notion proposed by Álvarez Cáccamo. In the first place, we analyse the historical development of CS bound to Pragmatics. In the second place, we offer a critical approach to the definition of CS according to Álvarez Cáccamo. Finally, we analyse the methodological and epistemological

relevance of this definition using one case from the ESLORA corpus. In the conclusions we offer information about the speculative and arbitrary nature of this notion, focusing on the necessity to reconsider its basis and practical application.

Keywords: code-switching, bilingualism, pragmatics, communication theory, Galician Spanish

0. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la noción de cambio de código (CC) o *code-switching* ha ocupado un espacio central en el debate sociolingüístico. Tradicionalmente se ha considerado que el CC consiste, grosso modo, en la introducción de elementos gramaticales, sintácticos o prosódicos de una lengua A en un discurso formulado en una lengua B. Esta noción, no obstante, está sometida a permanente discusión, como veremos en el primer punto de este trabajo.

En el presente artículo vamos a centrar nuestra atención en la relación existente entre el CC y la construcción de la identidad social y lingüística. Vamos a tomar como punto de partida la definición de CC propuesta por Álvarez Cáccamo. La reflexión de Álvarez Cáccamo es especialmente pertinente, puesto que en sus investigaciones intenta explicar qué función cumple el CC en los procesos de construcción de la identidad sociopolítica de los hablantes bilingües. En la primera sección de nuestro artículo vamos a analizar el desarrollo histórico del concepto de CC, centrandó nuestra atención en los acercamientos teóricos más relevantes. Existen otros acercamientos interesantes al concepto de CC que, por motivos de espacio, hemos dejado fuera de nuestro análisis. Es el caso del trabajo de Pavlenko (2005), que destaca el rol desempeñado por las emociones en el CC, así como de Cashman (2005), que a partir del estudio de las prácticas discursivo-conversacionales de distintos grupos étnicos residentes en el suroeste de Detroit (2005), ha concluido que el CC es, tanto a nivel epistemológico como metodológico, un recurso conversacional que permite estructurar la conversación tomando como base una estructura social concreta. En el segundo apartado vamos a analizar críticamente la noción de CC propuesta por Álvarez Cáccamo, centrándonos en las implicaciones prácticas de dicha noción. Lo haremos contrastando uno de sus ejemplos con el análisis de una conversación extraída del corpus para el estudio del español oral ESLORA, en el que se recogen entrevistas realizadas a hablantes de español que residen en el área municipal de Santiago de Compostela. Nuestro objetivo será comprobar el nivel de pertinencia epistemológica y metodológica de dicha noción.

1. CONTEXTO TEÓRICO

1.1. Cambio de código y multilingüismo

Históricamente se ha considerado que el CC es un fenómeno característico de los hablantes multilingües. Ahora bien, la propia noción de hablante multilingüe está

sometida a debate. Podemos asumir como punto de partida la propuesta clásica de Haugen (1953): una persona multilingüe es aquella que tiene competencias en más de un idioma, es decir, si es capaz de utilizar en una conversación elementos que proceden de los idiomas de los que posee competencias. En esta definición, fundamentalmente genérica, se inscribe la discusión sobre el CC, pero con un importante matiz crítico: los distintos estudios sobre el CC se han centrado en los pares de lenguas, en ocasiones próximas en términos tipológicos, que se hablan en distintas comunidades bilingües. Como afirma Shana Poplack en sus investigaciones¹, el CC es un fenómeno lingüístico característico de los hablantes bilingües (1980: 581). Otros autores también han puesto el foco en distintas situaciones bilingües. Es el caso de los estudios de Álvarez Cáccamo en Galicia, centrados en las interacciones conversacionales entre el gallego y el español, y de los trabajos de Li Wei en los Estados Unidos e Inglaterra, consagrados a la interacción entre el inglés y el chino.

La génesis y el desarrollo del concepto de CC se basan, sobre todo, en las investigaciones desarrolladas por Jakobson. En su artículo de 1961, Jakobson entiende la noción de código como el mecanismo que permite la transmisión no ambigua de signos entre sistemas, normalmente con intención comunicativa. La noción de CC se encuadra pues en el ámbito del discurso: el CC se produce cuando un locutor de una lengua A cambia de variedad lingüística, es decir, cambia a una lengua B para decodificar, interpretar y entender un código emitido en dicha lengua B por otro locutor. De lo dicho podemos deducir que Jakobson identifica código con variedad lingüística. Esta afirmación plantea un problema: toda lengua o variedad lingüística implica por definición la existencia de un código comunicativo, pero dentro de cada variedad puede haber uno o más códigos. Es el caso, en el español actual, del código culto usado en el ámbito académico y del código informal utilizado en situaciones de la vida cotidiana, por citar dos ejemplos. Por este motivo, la identificación entre lengua o variedad lingüística y código es errónea, como apunta Álvarez Cáccamo (1998): la identidad entre lengua y código es falaz, y puede dar lugar a malentendidos o situaciones ambiguas. Los locutores utilizan los distintos códigos lingüísticos para producir e interpretar discursos codificados, pero dichos códigos no son per se fenómenos discursivos materiales. Pese a todo, Jakobson no utilizó de forma explícita la noción de CC para referirse a los distintos cambios de código practicados por los hablantes. Vogt (1954) fue el primero en utilizar expresamente esta noción. Con ella hacía referencia al fenómeno psicológico, no lingüístico, que determina que un locutor cambie de un idioma a otro. Según Vogt, pues, el CC tiene causas *extralingüísticas*. Esta interpretación psicologista del CC ha sido desarrollada por, entre otros, el propio Haugen (1956) y Hockett (1987). En la actualidad,

¹ Poplack ha estudiado, fundamentalmente, las prácticas discursivas de los hablantes bilingües puertorriqueños en los barrios de Nueva York. El cambio de código se establece, en este caso, entre el inglés y el español. Es especialmente significativo su artículo de 1980 "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching".

la noción de CC ha sido ligada por autores como el propio Álvarez Cáccamo (1987, 1998, 2000) a la construcción de la identidad social en procesos discursivos comunicativos.

1.2. El bilingüismo como norma lingüística: la situación de Galicia

Debemos puntualizar que Haugen, más allá de introducir una definición estandarizada de la noción de multilingüismo, apenas reparó en el CC como objeto de estudio. Como apunta Vázquez Veiga (2003: 589), el hecho de que el estudio del CC sea uno de los temas más importantes dentro de la investigación sobre el bilingüismo es un fenómeno actual. Es posible que el escaso interés que ha despertado el análisis de estas comunidades bilingües esté ligado a que el monolingüismo se ha presentado, equivocadamente, como la norma lingüística en el mundo (Veiga, 2003:590). En opinión de Peter Auer (2005), este hecho está relacionado con el fortalecimiento del discurso identitario nacionalista surgido en Europa durante el siglo XVIII. Este discurso se basa en la llamada *ideología del lenguaje monolingüe*, según la cual cada colectivo, específicamente una nación, expresa su esencia natural —su *Volkgeist*— a través de una única lengua. Entre el lenguaje y la comunidad existe una conexión natural —o incluso divina— a través de la cual se construye y configura la identidad social del propio colectivo. Por este motivo, todo aquel inmigrante llegado a una nueva comunidad debe aprender la lengua de dicha comunidad para de esta forma poder identificarse con ella (Auer 2005:406). Este enfoque, marcadamente romántico, resulta ineficaz a la hora de explicar la situación real que viven muchos inmigrantes. Dichos inmigrantes pueden cambiar su propia identidad para convertirse en miembros de su comunidad de acogida, pero en muchos casos optan por mantener su propia identidad de origen, formando como consecuencia lo que Auer llama una “isla lingüística” (2005: 406). Esta situación acarrea una lucha constante entre los compromisos identitarios del propio inmigrante y la comunidad de acogida, la cual se puede resolver de diferentes formas: desde la pérdida de la propia identidad cultural para asumir la identidad de la sociedad de acogida, hasta el aislamiento y la *guetificación* social, pasando por la pérdida de su propia identidad sin adquirir rasgos de la nueva sociedad en la que vive.

La situación descrita por Auer no se ajusta necesariamente al contexto sociolingüístico de todas las comunidades bilingües, como es el caso de la gallega. Por mucho que históricamente Galicia no haya sido un territorio *castellano hablante*, en la actualidad incluye una alta cantidad de hablantes locales que muestran un buen conocimiento tanto del gallego como del español. Según los datos de la última *Enquisa sobre os usos do galego* publicada en 2019, algo más del 88 % de la población de Galicia dice saber entre mucho y bastante gallego². Esto significa que la

² La *Enquisa sobre os usos do galego* publicado en 2019 por el Instituto Galego de Estatística (IGE) se basa en datos recogidos en el año 2018. Según esta encuesta, el 57,59 % de los encuestados manifiesta

situación descrita por Auer solo se ajustaría a la de aquellas personas que por distintos motivos se desplazan a Galicia para estudiar o trabajar, no a la de la población propia de Galicia. Esta situación determina la existencia de distintas interacciones entre ambas lenguas, las cuales están condicionadas por el marco sociopolítico del territorio. El uso del CC, en este contexto, se revelará como un fenómeno lingüístico a través del cual podremos estudiar cómo se configura la identidad social de los hablantes gallegos a través de su práctica lingüística.

1.3. Gumperz y el enfoque pragmático aplicado al cambio de código

El desarrollo actual de la noción de CC está ligado al desarrollo del enfoque pragmático de los estudios lingüísticos. Uno de los primeros autores centrados en dicho desarrollo fue John J. Gumperz (1982). Gumperz integra en su análisis el método de la sociolingüística interpretativa, en la cual se mezclan elementos procedentes de la sociolingüística, la sociología, la pragmática, el análisis conversacional y la etnografía lingüística. En sus trabajos sobre las relaciones y las alternancias alomórficas y alofónicas entre el urdu y el hindi, Gumperz (1964) introduce la noción de “code-switching style”. Con este concepto, Gumperz argumenta que existen comunidades lingüísticas con códigos específicos que configuran performativamente la identidad de sus locutores, así como los roles que estos desempeñan en sociedad. La contextualización adquiere, en este punto, un rol protagonista: en situaciones multilingües, los hablantes bilingües son capaces de señalar e identificar los signos lingüísticos a partir de los cuales no solo son capaces de entender la información transmitida a través de la lengua, sino también de elegir cuál es el código que deben utilizar según el tipo de actividad, contexto o persona con la que hablan. Partiendo de esta premisa, Gumperz define el CC como la yuxtaposición en el interior de un mismo discurso de elementos o pasajes que pertenecen a, como mínimo, dos sistemas o subsistemas gramaticales diferentes (Gumperz 1982: 57). Según esta definición, el CC se produce cuando un hablante usa como mínimo dos códigos lingüísticos en el desarrollo de un episodio comunicativo concreto e individual.

Para construir su teoría, Gumperz usa una definición de código no restringida: un código es un sistema lingüístico formado por una serie de elementos (reglas gramaticales, estructuras sintácticas, fenómenos fonéticos, rasgos prosódicos) que permite el intercambio de información en una interacción comunicativa. Dentro de esta noción entran tanto las lenguas como los dialectos y los registros lingüísticos. Cuando se produce un CC, el hablante usa dos sistemas lingüísticos diferenciados

saber mucho gallego, mientras que el 29,62 % afirman conocerlo bastante. El estudio del IGE muestra también el acentuado retroceso en el uso de la lengua gallega entre la población joven e infantil. Si nos fijamos en la franja de edad de los 5 a los 14 años, el 23,90 % de los encuestados afirman saber entre poco y nada de gallego. Este porcentaje ha crecido casi dos puntos en relación con los datos del año 2013. En el anterior *Informe sobre os usos do galego*, el 22,70 % de los niños y jóvenes de entre 5 y 14 años manifestaban saber poco o nada de dicha lengua.

y diferenciables que tienen un cierto potencial de indexación, el cual deriva en una elección comunicativa: el hablante realiza una elección entre distintas opciones dependiendo del contexto enunciativo en el que se encuentre. Gumperz apunta que el uso de un cierto código en situaciones bilingües con CC está en ocasiones ligado a la noción de identidad lingüística. Por este motivo, el uso del CC nos da información sobre una dimensión dicotómica, la existente entre los conceptos “código-nosotros” (*We code*) y “código-ellos” (*They code*). Según Gumperz, el *código-ellos* se usa en situaciones formales que exigen un registro lingüístico concreto, como por ejemplo en la administración del Estado. El *código-nosotros*, por el contrario, sirve como marcador de la especificidad étnica de una minoría lingüística: en estas situaciones, el CC sirve para fortalecer el sentimiento de pertenencia a un grupo étnico concreto. Esta dicotomía ha sido ampliamente criticada debido a su carácter artificial. Gumperz plantea que, en contextos multilingües, todos los hablantes que se identifican como una comunidad étnica a través del uso de una lengua A, codifican la realidad social del otro —el diferente— a través del uso de la lengua B. Entre ellos existe una diferencia tajante establecida por el uso de la lengua: los hablantes de la lengua A se ven a sí mismos como pertenecientes a una comunidad étnica concreta, la cual tiene dicha lengua A como elemento diferenciador. Los otros —los *ellos*— serían todas aquellas personas que conviven con este grupo, pero que usan la lengua B. El análisis del contexto sociolingüístico de Galicia muestra la pobreza conceptual de esta dicotomía: como ha demostrado Recalde (2012), el uso del gallego o el español no es motivo suficiente para establecer la pertenencia a un grupo étnico concreto. En muchos casos, hablantes de español como primera lengua de Galicia se definen como pertenecientes a una identidad sociopolítica diferenciada de la del resto de España, en este caso la gallega, por mucho que no usen el gallego como lengua habitual de comunicación. El problema más importante que subyace en la teoría de Gumperz es, en este sentido, que la teoría es incapaz de clarificar cuándo se produce un cambio significativo en los significados sociales indexados en las variedades lingüísticas utilizadas: la alternancia de lenguas en un contexto bilingüe no implica necesariamente que los valores sociales indexados en el discurso transformen la identidad de los locutores. Como apunta Álvarez Cácamo (1998), en situaciones bilingües en las que se practica la alternancia de lenguas es habitual que surja una tercera identidad neutra, no socialmente indexada, que pone en suspenso los valores propios de las lenguas utilizadas³.

³ Es el caso de los estudiantes gallegos de secundaria: en muchas ocasiones, los estudiantes gallegos hispanohablantes utilizan el gallego en los exámenes y actividades obligatorias escritas, por mucho que en clase se expresen en español. El motivo que determina esta decisión es que su profesor o profesora se expresa en gallego: cuando el gallego es la lengua vehicular de las sesiones pedagógicas presenciales, y todos los materiales utilizados están escritos y analizados en gallego, estos alumnos usan esta lengua de manera estratégica para hacer los ejercicios y los exámenes. Esta decisión, de corte utilitarista, no implica que su identidad sociolingüística se vea modificada.

1.4. Cambio de código y análisis discursivo

La relación entre identidad social y uso del CC se ha convertido, a partir de las investigaciones de Gumperz, en uno de los temas centrales de la reflexión sociolingüística. Es el caso del trabajo de Wei Li. Li, en sus investigaciones (2005a, 2005b), ha propuesto una nueva noción de CC basada en el análisis discursivo. El acercamiento conceptual de Li se basa en la teoría de Austin: lo que le interesa a Li es analizar cómo se desarrolla la dimensión interaccional del lenguaje, una dimensión que se nos muestra a través de los procesos de negociación que se establecen entre los hablantes, y que dan como resultado un acuerdo —o desacuerdo— entre estos. Según Li, es importante establecer cuáles son las razones que explican los actos de los hablantes. Li presupone la existencia de una racionalidad instrumental compartida por todos los hablantes, la cual determina cómo estos hacen algo. Por este motivo, toda investigación sobre la conducta de los hablantes debería incluir una reflexión sobre dicha racionalidad, que es siempre instrumental, así como un análisis empírico de la relación “costo-beneficio”. La teoría de Li plantea un reto epistemológico claro, el de la correcta interpretación por parte del lingüista de la motivación de los hablantes. Como vamos a desarrollar en este mismo artículo al tratar la teoría de Álvarez Cáccamo, todo análisis subjetivo de los actos lingüísticos acarrea la existencia de un cierto psicologismo especulativo, el cual debilita los compromisos metodológicos de la propia ciencia lingüística: ¿Puede un investigador establecer correctamente cuál es la motivación de los hablantes para a continuación interpretar cómo estos se comportan? ¿Tiene el lingüista la capacidad de entrar en la cabeza de los hablantes para establecer con certeza cuáles son las causas que explican su comportamiento? ¿Cuánto de carga especulativa tiene este compromiso metodológico, y cuánto de certeza científica? Pese a estos problemas, Li considera con acierto que en todo estudio sociolingüístico debemos considerar distintas variables sin las cuales es imposible entender cuál es la motivación de los hablantes. La primera es la identidad de los hablantes, variable que engloba distintos elementos, tales como el género, la edad, la ocupación laboral y el perfil académico, así como el conjunto de normas sociales que condicionan su vida comunitaria. La segunda variable engloba las relaciones con todos los posibles actores sociales que intervienen en una conversación, bien sean estos amigos, familiares o personas desconocidas. De todas estas variables, la identidad social es uno de los factores más importantes que intervienen en los actos de habla. Esta variable influye no solo en la conducta lingüística producida en situaciones familiares de comunicación, sino que recodifica las relaciones que pueden existir entre el hablante y el investigador: el idioma que use el lingüista en una hipotética recogida de información en contextos culturales multilingües puede provocar que los informantes modifiquen su conducta lingüística de una cierta manera. Al mismo tiempo, Li destaca que en el análisis discursivo se deberían considerar factores tales como las relaciones de poder, los derechos y obligaciones de los participantes y el contexto institucional en el cual se

producen las interacciones comunicativas, puesto que estos influyen en la toma de decisiones lingüísticas de los hablantes⁴. Esto explica por qué, a lo largo de los últimos años, el estudio del CC ha adquirido un “giro ideológico”: la sociolingüística actual, así como la sociopragmática, ha empezado a considerar en sus análisis factores como el poder, la autoridad, el prestigio y el género, factores sin los cuales es imposible entender por qué los locutores bilingües cambian de un código lingüístico a otro (Li, 2005a: 275-276). La teoría de Li implica una segunda consideración: el CC es, ante todo, un fenómeno conversacional ligado a una situación concreta de enunciación (Li 2005a: 276).

A. M. Williams, siguiendo a Auer (1995), considera que los roles sociales son un factor clave a la hora de entender cómo funciona el CC, pero no el único (Williams 2005: 319). Williams parte de la necesidad de redefinir el análisis conversacional para ampliar nuestra comprensión del CC. Según este enfoque, el uso del CC no revela necesariamente la existencia de un sentimiento de pertenencia o exclusión a un grupo social dado: el CC puede ser un recurso discursivo que tiene por objetivo obtener un beneficio personal independiente de cualquier tipo de construcción identitaria (2005: 321). Desde esta perspectiva, el CC se reconfigura como un recurso conversacional que tiene —o no— un objetivo pragmático. El CC se convierte, como consecuencia, en un recurso usado en una negociación entre personas bilingües, las cuales buscan un objetivo concreto a través del cambio de código⁵.

Williams basa sus esfuerzos analíticos en el modelo desarrollado por Carol Myers-Scotton, que pasa por ser uno de los esfuerzos teóricos más importantes basados en la pragmática como medio para estudiar el CC (Mäkilähde 2019: 104). En palabras de Peter Auer, el uso del CC, según Myers-Scotton, introduce en la conversación un cierto conjunto de derechos y obligaciones que se activan cuando el CC es utilizado (Auer 2005: 405). Myers-Scotton usa la noción de *marcación* (*markedness*) para referirse a este conjunto de derechos y obligaciones. Según su modelo, el cambio de código está ligado la motivación sociopsicológica de los locutores. Myers-Scotton parte de la siguiente presunción: los hablantes tienen una

⁴ Esta afirmación resulta especialmente interesante desde el punto de vista de la interdisciplinariedad: Li Wei introduce la posibilidad de que el análisis del CC se abra al análisis de las relaciones de poder que subyacen en todo discurso. Este tema ha sido estudiado con especial atención por autores como Michel Foucault.

⁵ Williams ejemplifica esta conclusión a través del análisis de las distintas interacciones entre una madre y su hija, ambas residentes en los Estados Unidos. La madre es hablante de chino como primera lengua, y su nivel de competencias en inglés es limitado. La hija, por el contrario, es hablante de inglés como lengua habitual, y solo usa el chino en las interacciones con su madre. En una de las conversaciones analizadas, la hija, a través de un cambio estratégico del inglés al chino, intenta convencer a su madre de que esta pague los impuestos. Con este cambio consigue dos objetivos. El primero, marcar la identidad cultural de su madre, haciendo que su sentimiento de pertenencia a dicha comunidad se refuerce. El segundo, convencer a su madre de que el pago de los impuestos es necesario. En esta situación, pues, se usa el argumento identitario como mecanismo dirigido a conseguir un objetivo concreto dentro de un proceso de negociación conversacional (2005:327-328).

noción de la marcación que subyace a los códigos lingüísticos en cualquier interacción conversacional, y eligen dichos códigos basándose en la persona y/o en la relación que querrían tener con ella (2003). Si trasladamos este marco conceptual a la realidad sociolingüística de Galicia, Myers-Scotton argüiría que un hablante de gallego como primera lengua cambiaría al español en ciertos contextos, pero siempre después de haber considerado los derechos y obligaciones ligados a dicha elección, y dependiendo siempre de los beneficios derivados. Un hablante bilingüe de Galicia con gallego como primera lengua podría cambiar al español en la consulta del médico tras haber considerado que el uso de esta lengua le reportaría, como beneficio, una mejor atención.

Como hemos analizado hasta ahora, tanto Li como el resto de los autores introducidos consideran en sus investigaciones la necesidad de atender tanto a la dimensión micro como a la dimensión macro. El lingüista alemán Peter Auer comparte este posicionamiento como base teórica del CC. Auer relaciona la discusión teórica sobre el CC con la problematización relativa a la Alternancia de Lenguas (AL). Según Auer, existen dos tipos de AL. El primero, la *transferencia* (*transfer*) (Auer 1998). Este tipo de AL no implica un impacto real en la elección del lenguaje, es unitario y breve, y suele darse en situaciones específicas de comunicación. Implica, como resultado final, el regreso a la lengua con el que empezó la interacción comunicativa. Es el caso de una situación bilingüe en la que un hablante usa un término en otro idioma porque desconoce la palabra concreta en la lengua del intercambio comunicativo⁶. El segundo tipo de AL es el CC propiamente dicho. Este tipo de AL implica la existencia de una renegociación de la lengua de la interacción que se produce en un momento concreto, y que no implica necesariamente el regreso a la primera lengua utilizada. Sería el caso, por ejemplo, de un hablante de gallego como primera lengua que empieza a hablarle en gallego a un hablante B, el cual le responde en gallego estándar con cierta dificultad. Al comprobar dicha dificultad comunicativa, el primer hablante renegociaría la lengua en uso pasándose al español, idioma que sería también adoptado por el hablante B. El resto de la conversación seguiría en español, sin que hubiera un regreso al gallego como lengua de la interacción. Desde la óptica del análisis discursivo propiamente dicho, la propuesta de Auer es especialmente interesante porque introduce la problematización de la propia noción de identidad lingüística, una noción que será retomada por Álvarez Cáccamo en sus investigaciones, como analizaremos a continuación.

⁶ Podemos pensar, a modo de ejemplo, en la siguiente situación: un hablante de español que vive en Finlandia y que ha desarrollado buenas competencias en finés, en situaciones específicas, tales como una consulta en el médico, podría recurrir al inglés para introducir alguna palabra cuya forma en finés desconoce. Una vez introducida dicha palabra en inglés, el hablante volvería al finés como lengua de comunicación.

1.5. La noción de cambio de código en las investigaciones de Álvarez Cáccamo

Álvarez Cáccamo propone un acercamiento al concepto basado en la teoría de la comunicación. Este autor considera que el CC es un fenómeno que se produce siempre en un entorno bilingüe: la existencia del CC presupone la existencia de al menos dos lenguas en contacto que cohabitan en un mismo territorio (Álvarez Cáccamo 1987: 127-130). Esta cohabitación no es independiente del contexto sociopolítico ligado al uso de estas lenguas: la existencia de un contexto bilingüe introduce cuestiones relacionadas con los procesos socioeconómicos, culturales y políticos de dicho territorio. Estas relaciones son fundamentales para entender y codificar el funcionamiento del CC, puesto que determinan de forma directa los mecanismos de la sustitución lingüística que operan en el propio CC. En este sentido, el análisis del CC como fenómeno lingüístico supone la problematización de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el significado social —y, por lo tanto, político— de escoger una lengua u otra? ¿Cuáles son los factores ideológicos que influyen en la toma de decisión que hacen los hablantes de un territorio bilingüe, decisión destinada a la elección de una u otra lengua como herramienta de comunicación?

Álvarez Cáccamo señala que la perspectiva relacional macro de la sociolingüística cuantitativa no es capaz de explicar los cambios en la conducta sociolingüística de una comunidad (1987: 127-130). Los autores que han optado por esta línea de investigación ofrecen análisis descriptivos en los que enumeran los rasgos gramaticales, sintácticos, fonéticos y prosódicos de alguna lengua en contacto, pero sin explicar cómo funciona el proceso de sustitución lingüística. Este enfoque metodológico y epistemológico se desentiende, en consecuencia, de los procesos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones lingüísticas. Autores como Guillermo Rojo (1981) han desarrollado sus investigaciones sobre el español hablado en Galicia usando este enfoque procedimental, pero sin considerar cuáles son los factores ideológicos, políticos y sociales que intervienen en la elección de la lengua de comunicación. Al mismo tiempo, los seguidores de este enfoque han renunciado también a explicar cómo se construye la identidad lingüística de los hablantes, la cual opera como elemento determinante en la toma de decisiones lingüísticas. Su punto de partida se limita a considerar la lengua como un hecho fáctico dado que puede —y debe— ser analizado, pero sin entrar en las connotaciones ideológicas que determinan su uso.

En lugar de este acercamiento relacional macro, Álvarez Cáccamo propone aplicar una perspectiva metodológica micro, característica de la etnografía del habla y de la comunicación (1987: 127-130). Según esta perspectiva, toda sociedad es un sistema de interacción y comunicación. Esto implica, en términos sociolingüísticos, la necesidad de estudiar los usos lingüísticos de los hablantes en sus relaciones con las actividades sociales relevantes o de prestigio en un contexto social dado. El desarrollo de esta perspectiva metodológica exige recodificar algunas nociones. Es el caso de la noción de código lingüístico, que pasa a ser concebido como el conjunto

de rasgos léxicos, gramaticales, fonéticos y prosódicos que posibilitan la comunicación entre los hablantes. Todo código es un sistema simbólico que posibilita la construcción de un repertorio lingüístico en el seno de una comunidad de habla. Por este motivo, todo código lingüístico se recodifica como código comunicativo. Álvarez Cáccamo también recodifica la noción de código de habla, que pasa a hacer referencia al conjunto de reglas compartido por un grupo de hablantes con el que se realizan e interpretan actos de habla. Esta noción nos permite relacionar la categoría de habla con las estructuras sociales, puesto que los hablantes de una lengua dada aprenden el idioma siempre en un grupo social concreto. El aprendizaje en contextos bilingües implica la existencia de una serie de valores políticos e ideológicos que influyen tanto en dicho aprendizaje como en el uso de las lenguas aprendidas. El análisis de los procesos de adquisición nos exige reflexionar, pues, sobre el contexto sociopolítico en el que se hablan las lenguas en contacto, puesto que los valores sociales relacionados con cada lengua determinarán cuál de ellas es la elegida por los hablantes para comunicarse. Dentro de este marco de acción podríamos considerar, por ejemplo, la movilidad social y laboral como factor que influye en la lengua utilizada por los hablantes. Este análisis nos dará información sobre cómo se producen los conflictos lingüísticos propios de un territorio bilingüe.

Las teorías clásicas del CC han propuesto, como punto de partida, la identificación entre código y variedad lingüística, como hemos indicado al principio de este artículo. La noción de variedad lingüística, como hemos visto, engloba tanto a una lengua como a un dialecto o registro. Álvarez Cáccamo propone una revisión de la noción de CC basada en la no identificación entre código y variedad lingüística. Según Álvarez Cáccamo, esta relación de identidad no funciona: si todo código fuese una variedad lingüística, todo código implicaría la existencia de una identidad social definida y característica. En todo proceso de alternancia de códigos debería producirse, como resultado, la alteración de estas identidades, cosa que en muchos casos no ocurre. Un hablante gallego como primera lengua que posee una identidad lingüística concreta, la propia de los hablantes de gallego, no cambia de identidad cuando deja de hablar gallego para hacerlo en español. Dicho hablante pasa de hablar en gallego a hablar español en gallego, parafraseando al propio Álvarez Cáccamo (2000: 111-115). Esto significa que los valores sociales indexados en el código no varían necesariamente con la alternancia de lenguas. Cabe señalar, en este punto, la necesidad de reflexionar sobre la complejidad que encierra la propia noción de *identidad*. Como apunta Fernández (2000), la existencia de una cierta identidad lingüística no agota las múltiples dimensiones de la noción de identidad. En este sentido, el uso lingüístico es un factor importante desde el punto de vista de la construcción identitaria, pero no el único. En dicho proceso intervienen otros muchos factores, tales como la identificación con ciertas costumbres. Esto explica, por ejemplo, el que hablantes que conviven en un territorio bilingüe compartan una misma identidad, por mucho que hablen idiomas diferentes.

Para solucionar este problema Álvarez Cáccamo propone una recodificación de la noción clásica de CC, ahondando en su dimensión pragmática. El CC deja de ser un fenómeno estructural para convertirse en un fenómeno comunicativo. Esta ruptura conceptual exige, como consecuencia, una redefinición de los propios conceptos de código lingüístico y de variedad lingüística. Según Álvarez Cáccamo, el código lingüístico es relativamente independiente de la lengua. Es un procedimiento general que permite que los hablantes reciban e interpreten las intenciones lingüísticas de los hablantes. Con variedad lingüística, al contrario, se hace referencia al conjunto de elementos lingüísticos que son activados selectivamente por los códigos lingüísticos en los procesos comunicativos. En este sentido, un mismo código lingüístico puede provocar que se activen distintas variedades lingüísticas⁷.

Lo resaltable de la noción de CC propuesta por Álvarez Cáccamo es que con ella hace referencia al procedimiento en el cual se produce un cambio de código comunicativo que, al final, puede derivar en una alternancia de lenguas. El propio código lingüístico remite a tres códigos diferenciados que operan como factores de cambio. Estos códigos son los códigos situacionales, los códigos de actividad y los códigos ilocucionarios. Los códigos situacionales establecen cuál es la lengua de uso preferible en un contexto social dado. Este conjunto de códigos se reconfigura como la función que relaciona elementos de nuestro mapa cognitivo con distintas señales comunicativas. A través de estos códigos se establece, por ejemplo, cuál es la variedad lingüística apropiada en un encuentro social. Los códigos de actividad, por su parte, son aquellos que influyen en el desarrollo de la actividad comunicativa en proceso, provocando un posible cambio de código. Estos códigos remiten a la función que opera sobre el discurso en marcha, y que sirve para organizar la identificación entre las intenciones de los hablantes con el contexto en el que se desarrolla dicho discurso. Por último, los códigos ilocucionarios —siguiendo los parámetros establecidos por Austin— influyen en la negociación existente entre los locutores,

⁷ Álvarez Cáccamo propone un ejemplo controvertido para ilustrar cómo funciona la relación entre el código y la variedad lingüística, así como para mostrar cómo influye la identidad social ligada a la lengua en los procesos de sustitución lingüística. Un *neofalante* de gallego —es decir, un hablante de español como primera lengua que ha hecho del gallego su lengua habitual de comunicación— se dirige a un hablante de gallego como primera lengua. Este último no identifica la norma hablada por el neofalante con su gallego, y le contesta en castellano. A continuación, el neofalante de gallego deja de usar el gallego para pasarse también al español. Esta alternancia de lenguas está determinada por la existencia de una serie de valores sociales y políticos compartidos por los hablantes de su ejemplo que establecen que el español es la lengua de prestigio (Álvarez Cáccamo 2000). Esta afirmación debe, como mínimo, ser problematizada. Como muestra Ramallo (2018), el que un hablante de español de Galicia se convierta en hablante de gallego o *neofalante* implica un compromiso político de base. El neofalante no elige el gallego como lengua de comunicación basándose en criterios abstractos, sino que asume la existencia de una dicotomía entre una lengua mayoritaria, el español, y una lengua minoritaria y minorizada, el gallego. Su decisión, pues, se basa en un compromiso socio-político e identitario que parece anular la posibilidad de que, para estos hablantes, el gallego no sea una lengua de prestigio.

haciendo del CC un fenómeno de recontextualización que provoca cambios en los procedimientos globales que usamos para indicar las intenciones comunicativas.

Como acabamos de establecer, el CC es, según Álvarez Cáccamo, un fenómeno comunicativo, no estructural. El CC se concreta siempre como un fenómeno discursivo interaccional. Para entender correctamente su funcionamiento debemos analizar el espacio de los actos ilocutivos, pero también el objetivo comunicativo de las expresiones y los valores indexados en el discurso. Por este motivo debemos diferenciarlo de la AL, que sí es un fenómeno estructural: las necesidades de interacción social producen cambios en los códigos comunicativos. En esto consiste, esencialmente, el CC.

Ahora bien, entre el CC y la AL se establecen relaciones y distintas posibilidades combinatorias. Álvarez Cáccamo (2000) las resume en cuatro grandes grupos⁸:

1. CC con AL: la AL desempeña un rol de clase en la recontextualización de la situación, y también en la identificación de identidades sociales no destacadas previamente en la situación de enunciación. Cuando un locutor desea provocar una reacción en su interlocutor, transformando los valores sociales indexados en el uso de una lengua, introduce en su discurso el CC con la AL. Es el caso de un hispanohablante de Galicia que integra palabras y expresiones en gallego en su discurso con una intención dirigida y premeditada. Consideremos la siguiente situación hipotética:
 - Locutor 1: Creo que no, que al final todo quedó en nada. Como no tenía dinero, no pude comprarme el coche. *Enténdesme ou que?*
 - Locutor 2: Claro que te entiendo, *home*.

El primer locutor introduce la expresión vocativa en gallego *enténdesme ou que?* con un doble objetivo. En primer lugar, el de reclamar la atención de su interlocutor. En segundo lugar, el de introducir un contenido intencional en su discurso: con el uso de la expresión en gallego, el locutor 1 muestra intencionalmente cuál es su identidad social, la gallega, al locutor 2. Este locutor, pues, indexa valores socioidentitarios en su discurso para marcarse a sí mismo como un hispanohablante diferenciado. Esta diferencia queda fijada en virtud de su procedencia cultural. A su vez, el locutor 2 usa el sustantivo *home* como una interjección que, además de funcionar como cohesionador discursivo, introduce también una intencionalidad discursiva efectiva, la de identificarse con el mismo origen cultural que el locutor 1.

2. AL sin CC: se produce en aquellas situaciones descritas por Gumperz con la noción de “Code-switching style”. En estas situaciones, los hablantes incorporan en sus discursos en una lengua A expresiones o léxico que proceden de una lengua B. Las lenguas A y B son normalmente lenguas habladas en un mismo territorio. En el caso gallego, la existencia del *castrapo* (gallego *contaminado* léxica, morfológica y gramaticalmente por el español) se traduce en la existencia de una AL sin CC. Consideremos el ejemplo siguiente:

⁸ Todos los ejemplos discursivos propuestos son propios.

- Locutor 1: Teño *quiñentos* euros no banco. Podería comprar con eles cen *conexos*.
[*Tengo quinientos euros en el banco. Podría comprar con ellos cien conejos*]
- Locutor 2: Como moito *vas a poder* comprar una *parexa*.
[*Como mucho podrás comprar una pareja*]

Los locutores incorporan en sus discursos formas léxicas incorrectas en gallego normativo. Es el caso de *quiñentos* (=cincocentos), *conexos* (=coellos) y *parexa* (=parella). A nivel gramatical ocurre lo mismo en la frase formulada por el locutor 2. Por influencia del español, la perífrasis gallega *IR + segundo verbo en forma infinitiva* incorpora una preposición inexistente: *vas a poder* (=vas poder). En ambos casos no existe ningún tipo de intención comunicativa que indexa valores sociales relacionados: los locutores integran en sus discursos palabras o estructuras españolas galleguizadas sin ser conscientes, probablemente, de dicho hecho. Se produce pues una alternancia de lenguas sin presencia de CC. Lo mismo ocurre en la dirección gallego – español, fundamentalmente a nivel léxico:

- Locutor 1: Antonio me puso su perro ayer en el *colo*. Cómo pesa ese bicho.
- Locutor 2: Es que Antonio es medio *parvo*.

El locutor 1 integra en su discurso la palabra gallega *colo* (=regazo), sin ser consciente de su origen etimológico. Lo mismo le ocurre al locutor 2, que usa el adjetivo atributivo *parvo* emulando la función semántica que desempeña en gallego: mientras que en español *parvo* designa algo que tiene poca importancia, en gallego indica la escasa inteligencia de una persona. En ambos casos se produce una AL no consciente sin CC, puesto que no existe ningún tipo de intencionalidad en el discurso.

3. CC sin AL: se produce un CC sin que haya AL cuando un hablante usa ciertos recursos para recontextualizar su discurso e indexar en él distintos valores sociales. Esto ocurre, por ejemplo, cuando un hablante de una lengua A usa la prosodia de una lengua B en su discurso, o cuando este mismo hablante se sirve de gestos y otros elementos paralingüísticos para transmitir una carga significativa e intencional a través de su discurso.
4. Ni CC ni AL: se produce cuando un locutor se expresa propiamente en una lengua A dada, sin que haya ningún tipo de interacción o relación con otra lengua. Estamos en situaciones en las que se produce un discurso netamente unilingüe.

2. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA NOCIÓN DE CC SEGÚN ÁLVAREZ CÁCCAMO

Álvarez Cáccamo (2000: 122-128) explica cómo opera el CC con AL utilizando distintos ejemplos prácticos. Para ilustrar cómo funciona el CC sin presencia de la AL, toma como referente la entrevista a Xesús Casal (XC), coordinador de la *Festa do marisco do Grove*, en el programa de la TVG “Cada día”, emitido el 7 de octubre de 1997. Las labores de entrevistadora corrieron a cargo de la periodista Yolanda Vázquez (YV). Álvarez Cáccamo opta por utilizar la norma reintegracionista para

representar gráficamente el discurso de ambos locutores. Se sirve además de flechas para indicar la modulación prosódica (curva ascendente = ↑; tono mantenido = →; curva descendente = ↓):

13		a campanha de qualquer jeito é da conselheria de pesca ↑
14		*n:ós o que fazemos é levá-lo →
15		cada vez que vamos fora de galícia →
16		com a festa do marisco →
20		é levar esse folhettino →
21		para que a gente: →
22 →		saiba distin*guir: →
23		e- *qual é o marisco galego →
24		do marisco que vem de fora →
27 →	CSsemAL	eh para que sepan distinguir ↓
28		indam que:: →
29		o certo é que uma vez que o provem:: →
30		não hai duda ↓ no ?
31 YV		ehheh ↑

Hemos destacado las líneas más importantes de la conversación analizada por Álvarez Cáccamo. Las líneas 22 y 27 son, en el contexto de nuestro análisis sobre el uso del CC, especialmente significativas. En la línea 22, el entrevistado hace un uso correcto de la tercera persona del singular del presente de subjuntivo del verbo *saber* en gallego (*saiba*). En la línea 27, el entrevistado introduce la forma incorrecta de dicho verbo para la tercera persona del plural del presente de subjuntivo, *sepan* (=saiban). Álvarez Cáccamo, basándose en la entonación del locutor entrevistado, arguye que se produce un CC porque dicho locutor introduce la forma española del verbo de forma intencional, para de esta forma indexar valores sociales en su discurso (2000: 124). En este caso, el locutor usa la forma verbal en español, equivalente tanto a nivel semántico como sintáctico con la forma gallega correspondiente, porque “a forma *sepan* soa mais espontânea e alude a uma identidade *pessoal*” (2000: 124). La prosodia y la entonación elegida por el locutor para formular la frase con el verbo en su forma española son los elementos que justifican esta decisión: “O enunciado 27, parece claro, recontextualiza o evento, mas não apenas em função do que já aconteceu nele, mas também do que vai acontecer. Isto patenteia mais uma vez o duplo atributo das acções comunicativas como configuradas pelo contexto e configuradoras do contexto” (2000: 124). El locutor, a través de distintos elementos paralingüísticos (la prosodia, en este caso), reafirma el cuadro de valores sociales indexados a través del CC: el uso de la forma verbal *sepan* funciona como un marcador intencional de su identidad española que, en virtud del valor entonativo-comunicativo de su discurso, sirve como mecanismo de reconocimiento e integración dentro de un grupo social dado, el de los gallegos que saben hablar español, o el de los gallegos hispanohablantes.

Esta conclusión es problemática porque se basa en dos presunciones que, en términos argumentales, parecen incurrir en dos falacias por petición de principio. La primera de estas es la presunción epistemológica: Álvarez Cáccamo asume que el locutor Xan Casal es perfectamente bilingüe en gallego (lengua A) y en español (lengua B). Por este motivo, el locutor es capaz de pasar de una lengua A a B de forma natural, y respetando siempre los códigos normativos de ambas lenguas. Este respeto implica que el locutor es capaz de codificar y de integrar las estructuras de la lengua A para relacionarlas con sus equivalentes de la lengua B, y de esta forma integrarlas en su discurso a través del CC. Casal usa la forma verbal *sepan*, pues, de forma consciente, motivada e intencional. Álvarez Cáccamo parece pasar por alto que, en muchas ocasiones, los locutores de gallego, tanto *neofalantes* como hablantes de esta lengua como idioma inicial, desconocen con exactitud el marco de reglas normativas que rigen el uso del idioma. Por este motivo, un hablante de gallego puede introducir términos o formas en español pese a haber utilizado las formas homólogas en gallego previamente. Este fenómeno no está siempre fijado de forma intencional, y responde más a una cuestión cognitiva que a un problema relacionado con la motivación del hablante. Al mismo tiempo, esta concepción del CC implica un compromiso subjetivo-interpretativo por parte del investigador: este identifica el valor de las distintas modalidades prosódicas del idioma para establecer significados cerrados (la suspensión de la curva enunciativa en las últimas palabras de la frase indicaría ironía, por ejemplo), y en base a ellos interpreta si de facto se produce CC. Podría argumentarse que Álvarez Cáccamo cae con esto en una especie de psicologismo inverso, puesto que el sociolingüista se convierte en analista de las motivaciones psicológicas de los hablantes: se da CC cuando el analista interpreta que la entonación del locutor transmite valores sociales indexados. Esta afirmación es problemática, puesto que las modalidades entonativas y prosódicas de la lengua son fluctuantes y, en ocasiones, dependen de la forma de hablar de los individuos particulares. El análisis sociolingüístico del CC se convertiría, por este motivo, en una especie de psicologismo especulativo altamente paradójico: Álvarez Cáccamo ha pasado de criticar el psicologismo de la noción de CC asociada a, entre otros autores, Gumperz, para acabar cayendo en lo podríamos llamar un psicologismo hermenéutico ligado al intérprete —el investigador—, y no al emisor.

La segunda presunción introducida por Álvarez Cáccamo es de tipo sociopolítico: además de ejercer de analista sociolingüístico, el lingüista se convierte en intérprete de la motivación política de los hablantes. Como hemos indicado, Casal usa la forma verbal española *sepan* para identificarse con un grupo sociopolítico dado, el de los hispanohablantes de Galicia que quizás no entiendan la forma gallega *saiban*. Álvarez Cáccamo asume que el CC exige siempre la presencia de una actitud intencional motivada y consciente que se resuelve en clave política, y lo hace basándose en elementos tan pantanosos como la interpretación sociopolítica de la entonación y la prosodia de los locutores.

3. PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA NOCIÓN DE CC SEGÚN ÁLVAREZ CÁCCAMO

Para contrastar la aparente debilidad de teoría de Álvarez Cáccamo, vamos a utilizar su concepción del CC en el análisis de un segundo ejemplo. Hemos elegido una entrevista recogida en el corpus para el estudio del español oral ESLORA con el código SCOM_H13_012. En el corpus ESLORA, desarrollado por la Universidade de Santiago de Compostela, se recopilan distintas entrevistas realizadas en el área municipal de la capital de Galicia. La entrevistadora es una mujer de 28 años que posee un nivel educativo alto. Al inicio de la entrevista, esta le explica al informante que la entrevista será íntegramente en español. Al mismo tiempo, la entrevistadora le explica también al informante que la entrevista sería semidirigida: más allá de ciertas puntualizaciones o preguntas concretas, el informante tiene libertad para contar lo que considere oportuno. El informante es un joven de 21 años que en el momento de la entrevista está estudiando periodismo en la Universidade de Santiago de Compostela. El idioma que ha adquirido como primera lengua es el español, lengua que sigue usando con sus padres, pero desde los 19 años, edad en la que empezó a estudiar en la universidad, se expresa en gallego como lengua de uso cotidiano. El informante es, pues, un *neofalante*: su decisión de empezar a hablar en gallego se debe a motivos sociopolíticos y a un compromiso cultural con la lengua gallega como herramienta de comunicación.

En nuestra transcripción hemos optado por usar barras laterales para indicar las pausas. Hemos optado también por indicar con flechas solo las curvas ascendente (↑) y descendente (↓). En todas aquellas partes del discurso marcadas separadas por barras laterales sin la presencia de flechas se sobreentiende la existencia de un continuo entonativo. Los dos puntos indican la presencia de un discurso directo, el cual se representa entre comillas (“”). Las risas enmarcadas entre corchetes (<>) indican que la entrevistadora o el informante se ríen abiertamente por algún motivo. Con dos puntos suspensivos (..) indicamos la presencia de una palabra o frase entrecortada que no se ha pronunciado en su totalidad. Con el código H2 indicamos las frases pronunciadas por la entrevistadora, y con el código H1 las frases pronunciadas por el informante.

Hemos seleccionado cinco fragmentos de la entrevista. En el primero, el informante reflexiona sobre sus hábitos de ocio. En este caso, nos habla sobre la edad en la que empezó a fumar:

H2: ¿y hace mucho que fumas? ↓

H1: eh / fumo / bueno tengo veintiún años ↓ / de hace / en serio en serio cuatro años cuando me puse una época a trabajar a trabajar pero antes / ya / lo típico / las típicas tonterías de ay el cigarrito ay de noche qué guays somos ↑ / ay / vamos al baño / y estas / trangalla.. / tonterías de niño pequeño pues lo haces ↓

En la parte final del fragmento el informante introduce una palabra en gallego que no llega a completar, *trangalla*. La forma completa de esta palabra sería *trangallada* en su forma plural, *trangalladas*. El motivo de esta ruptura discursiva es, probablemente, que el informante se ha dado cuenta de que está introduciendo una palabra en gallego en un discurso que debería ser íntegramente en español. Por este motivo, el informante se autocorrigió a través del uso de la forma léxica equivalente en español, *tonterías*. Podríamos pensar que, en este caso, se produce una AL sin CC. Esto ocurriría si el hablante introdujese en su discurso una palabra propia del gallego sin darse cuenta. Ahora bien, esto no ocurre, puesto que el informante percibe su *error* y rápidamente se autocorrigió. Podríamos pensar que el hablante ha usado la palabra en gallego con un objetivo intencional, el de indexar en su discurso valores sociopolíticos asociados a una identidad concreta, la gallega. Su vacilación entonativa podría ser interpretada de esta forma: cierto es que interrumpe la pronunciación completa de la palabra, pero dicha vacilación puede ser interpretada como una estrategia destinada a comprobar si su interlocutora entiende el término utilizado. En este caso, la introducción de una palabra en gallego funcionaría como una marca identitaria que fija la relación sociopolítica existente entre el informante y la propia entrevistadora. En el siguiente fragmento se repite este fenómeno de autocorrección, pero sin que haya ningún tipo de vacilación o ruptura discursiva. La risa como elemento discursivo nos indica que la conversación se produce en un contexto próximo y relajado:

- H1: claro es / es decir opinión / es decir me imagino que no estaréis en clase diciendo monja monja ↑ / <risa> / monja mona / porque si no si ↓
 H2: bueno / a ver / un poquito más complejo ¿no? ↑ / <risa> / es el asunto, pero / no / solamente en primero / después ya pasamos a otras palabras ↓
 H1: porque si es ↑ / <risa> / así me / sí que me equivoqué de carrera / y me vuelvo a cambiar ↓
 H2: ↑ ¿y estás contento entonces / en Periodismo? ↓
 H1: eeh estáse ben ↓ / eeh sí / se está bien ↓ / es un / es un sitio simpático ↓

El informante y la entrevistadora hablan en este fragmento sobre el trabajo que hacen cada uno de ellos en sus respectivas facultades. La entrevistadora es estudiante de Filología Hispánica, y el informante de Periodismo, como ya hemos indicado. Previamente, el informante ha explicado que empezó a estudiar la carrera de Historia, pero que la abandonó por falta de interés y motivación para pasarse a la de Periodismo. La última frase pronunciada por el informante empieza con una frase en gallego, *estáse ben*. A continuación, el informante vuelve a autocorregirse, pronunciándola en español (*sí / se está bien*). Cabe resaltar el uso del adverbio afirmativo *sí* para recalcar el grado semántico de satisfacción referido en la frase siguiente. En este caso, el informante no interrumpe su discurso en gallego, sino que completa la frase. Una vez lo ha hecho, hace una pequeña pausa antes de traducir dicha frase

al español. En este caso, la entonación parece mostrarnos la presencia de un nivel de intencionalidad alto: el informante usa la frase en gallego para, de nuevo, intentar mostrar de forma activa su compromiso identitario con un cierto colectivo social y lingüístico, el formado por los hablantes de gallego. Estamos en presencia de un CC tal y como lo ha definido Álvarez Cáccamo: a través del CC el informante busca no solo afirmar su nivel de pertenencia a dicho colectivo, sino que le pregunta abiertamente a su interlocutora si ella también pertenece a dicho colectivo.

Ahora bien, esta reflexión está determinada por nuestra propia interpretación: cierto es que, si aplicamos los criterios formulados por Álvarez Cáccamo, parece que en estos dos ejemplos estaríamos delante de un CC. Pese a todo, esto no deja de ser una lectura subjetiva que podría ser falsada por el propio hablante. En este caso, es posible que el hablante simplemente se haya dado cuenta de que ha introducido palabras o frases en gallego en su discurso, y que este sea el motivo por el que se corrige, sin que exista ningún tipo de intención o motivación sociopolítica. De ser así, el aparente CC se convertiría en una AL sin CC. Podríamos afirmar, en este sentido, que nuestra interpretación se mueve en el terreno de la pura especulación, con lo que estaríamos cayendo en la petición de principio de base psicologista definida al principio de este apartado.

El siguiente párrafo parece corroborar esta afirmación. Recogemos solo parte del discurso del informante, en el que recuerda sus experiencias como estudiante de Historia:

H1: los primeros meses en la facultad con todo eso / después de venir de Historia aunque no fuera mucho a clases pues me / quedé como diciendo /: “bueno / tal” ↓ / y se notaba en los profesores que venían de fuera / que decían ↓ /: “pero, ¿os podéis callar? ↑ no sé qué pero / ¿dais clase así?” ↑ / non sei que ↓ / Teníamos una de Economía que estaba muy crucificada y estaba / se ponía muy nerviosa con nosotros ↓

En este caso, el informante usa una frase en gallego (*non sei que*) que, al contrario de lo que ocurre en los dos primeros casos analizados, no traduce al español. Esta frase viene precedida de una cita introducida a través del discurso directo en el que hace referencia a los comentarios que otros profesores, *los de fuera*, hacían en el aula. En la conversación no se aclara el significado de esta última expresión. Es probable que con ella haga referencia a que los profesores mencionados pertenecen a otras facultades del campus. Puede significar, también, que dichos profesores son originarios de fuera de Galicia. Si aceptamos esta última posibilidad, podríamos especular con el contenido axiológico indexado en el CC introducido a continuación. Con la frase *non sei que*, el informante podría estar marcado una diferencia identitaria entre el grupo al que pertenece y el formado por todas aquellas personas de fuera de Galicia que no hablan gallego. La pausa precedida por una curva entonativa descendente podría hacernos considerar la posibilidad de que el informante

está exigiendo un posicionamiento por parte de su interlocutora. En este caso, el CC tendría un valor triple: 1) Sirve para que el informante marque su pertenencia a un grupo identitario concreto; 2) Apela a su interlocutora para determinar si esta se siente parte de dicho grupo; 3) Establece una diferencia tajante entre dos identidades diferenciadas, la de los hablantes de gallego y la de los hablantes de español que no son originarios de Galicia. Esta especulación es totalmente pertinente, pero no deja de ser una hipótesis no validable: cabe la posibilidad de que esta expresión funcione como una interjección o muletilla que tiene por función la de establecer un puente discursivo entre el discurso directo y las propias reflexiones del informante.

El siguiente fragmento ahonda en esta problemática. En él, el informante y la entrevistadora siguen hablando sobre sus hábitos de ocio, centrándose en su estación preferida del año:

H₂: sí / ya sé lo que me quieres decir / pero ↓

H₁: para gustos pintan cores ↓ / que se diría en / gallego ↓ es decir ahí por / bueno en castellano es más o menos igual también ↓ / ¿no? ↑ / pues eso / es decir / yo prefiero el invierno ↓

En la primera parte de la intervención del informante nos encontramos con un aparente CC en gallego: *para gustos pintan cores*. Este CC es particularmente interesante para nuestro análisis debido a que, a continuación, el informante introduce una reflexión sobre su forma en castellano que termina con el adverbio negativo *no* con valor interrogativo. Esta circunstancia puede ser interpretada de tres formas. En primer lugar, es posible que el informante quiera diferenciarse del grupo identitario al que pertenece la entrevistadora. Esta es estudiante de Filología Hispánica, así que a través de la forma interrogativa está pidiendo una aclaración sobre algo que no acaba de entender. El informante considera que al ser estudiante de Hispánicas su interlocutora no forma parte del grupo social formado por los hablantes de gallego, y usa la apelación interrogativa con un objetivo que trasciende la simple demanda de información: al apelar a su interlocutora como un *tú* ajeno a su propio grupo, establece una dicotomía entre *los míos* y *los tuyos*. En segundo lugar, esta petición de información podría interpretarse como la constatación de que ambos pertenecen al mismo grupo identitario, el formado por los hablantes de gallego de Galicia, y que están haciendo la entrevista en español por una cuestión puramente procedimental. En este sentido, lo único que pide a través de la apelación es la constatación por parte de un igual de que lo que está afirmando es correcto. En tercer y último lugar, es posible que la pregunta tenga un valor fático-apelativo carente de cualquier motivación política o identitaria. En este caso, el informante estaría introduciendo en voz alta una reflexión de carácter metalingüístico sobre los usos del gallego y del español, así como sobre sus relaciones semánticas y estructurales.

El último fragmento que hemos seleccionado de esta entrevista del ESLORA sigue siendo problemático en términos puramente especulativos:

H1: ¿sabes donde están los únicos baños públicos de toda la zona vieja? ↓ ¿no? ↓
/ por ↓

H2: en la Alameda había unos ↓

H1: en la Alameda / efectivamente ↓ / eso mmm ya no me acordaba pero de los bajos de Rajoy.. / de Raxoi / de Raxoi del Palacio de Raxoi ↓ / donde está la policía local ↓

En este fragmento, el informante y la entrevistadora hablan sobre la vida nocturna de Santiago de Compostela. En un cierto momento, empiezan a hablar sobre la escasez de servicios en el casco viejo de la ciudad. El fragmento es relevante porque introduce un posible CC relacionado con la toponimia. El informante interrumpe la referencia a la sede oficial del ayuntamiento de Santiago de Compostela tras darse cuenta de que lo ha castellanizado. En la *Lei de Normalización Lingüística* aprobada en el año 1983 se establece que la única toponimia oficial es la escrita en lengua gallega. Los nombres oficiales de las distintas administraciones, incluidas las locales, deben estar también en gallego. Desconocemos si el informante es consciente de la legislación oficial, pero al menos se da cuenta de lo inapropiado que resulta traducir al español los nombres propios de la administración pública, de ahí que haya optado por mantener la forma gallega. Cabe señalar, no obstante, que el informante incurre en un error, puesto que en lugar de usar el nombre oficial correcto (*Pazo de Raxoi*), opta por mezclar el nombre común en español (*palacio*) con el patronímico en gallego (*Raxoi*). La repetición de dicho patronímico en gallego parece indicarnos que quiere establecer con claridad lo inapropiado de su elección léxica, marcando de esta forma su pertenencia a un grupo sociolingüístico concreto. Podríamos pensar también que, por el contrario, el informante vuelve a intentar integrar a su interlocutora en el mismo grupo identitario. En este caso, la repetición del étimo Raxoi tendría por objetivo interpelar a la entrevistadora, para de esta forma contar con su aprobación. Cabe todavía una tercera posibilidad, la del mero afán corrector. Es probable que no exista ningún tipo de intencionalidad social o identitaria, y que el hablante esté usando la repetición tras la autocorrección como muletilla para preparar la parte siguiente de su discurso.

4. CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos intentado problematizar la concepción que Álvarez Cáccamo tiene del CC. Lo hemos hecho reflexionando en primer lugar sobre el desarrollo histórico de este concepto para, a continuación, reflexionar sobre la pertinencia y viabilidad epistemológica de la definición propuesta. Como hemos señalado, esta concepción es relevante porque responde a una necesidad teórica importante, la de ampliar el significado del concepto estableciendo un nuevo marco teórico para

su desarrollo. Cabe señalar, en este sentido, que la investigación de Álvarez Cáccamo es especialmente relevante porque intenta explicar cómo funciona el uso del CC desde el punto de vista de la construcción discursiva de la identidad social de los hablantes. En su análisis, Álvarez Cáccamo plantea un acercamiento performativo a dicha noción, rechazando cualquier apuesta por el análisis descriptivo. Este enfoque es especialmente significativo porque la propia noción de identidad hace referencia a una realidad cambiante que está sometida a distintos factores, siendo el lingüístico uno de los más importantes. Un análisis cuidadoso del CC nos puede dar información relevante sobre cómo se construye la dimensión identitaria de los hablantes. En este sentido, los esfuerzos desarrollados por la sociolingüística podrían completar los hallazgos de otras disciplinas, tales como la sociología o la antropología social.

Ahora bien, la noción desarrollada por Álvarez Cáccamo plantea una serie de retos metodológicos y epistemológicos que no podemos obviar. Como hemos intentado demostrar a través de nuestro análisis práctico, esta noción tiene una fuerte base especulativa que, en ciertos casos, podría conducir al investigador a un cierto solipsismo interpretativo. Según este modelo, el lingüista se convierte en el intérprete de las intenciones indexadas en el discurso por parte del hablante, como ocurre en el análisis práctico de las formas verbales *sepam/saibam*. Este hecho parece contradecir uno de los objetivos de la propia sociolingüística, la búsqueda de patrones objetivos que expliquen las conductas lingüísticas de los hablantes. El caso práctico extraído del corpus ESLORA que hemos analizado parece corroborar esta afirmación. Ahora bien, somos conscientes de las limitaciones de nuestro análisis, puesto que hemos basado nuestro estudio en un único caso concreto. Consideramos, de todas formas, la necesidad de reflexionar sobre las limitaciones epistemológicas de la noción propuesta por Álvarez Cáccamo debido al valor analítico que esta tiene. Una posible solución sería reelaborar esta noción de CC, intentando buscar nuevos caminos metodológicos capaces de minimizar su fondo especulativo. Una posible solución pasaría por elaborar sistemas de recogida de datos a través de los cuales se pudieran establecer, con cierta objetividad, las motivaciones ideológicas subyacentes de los hablantes, así como los valores políticos que estos indexan en sus discursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cáccamo, C. (1987). Fala, bilingüismo, poder social. *Agália*, 10, 127-150.
- Álvarez Cáccamo, C. (1998). From switching code to code-switching: towards a reconceptualization of communication codes. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 29-48). Routledge.
- Álvarez Cáccamo, C. (2000). Para um modelo do “code-switching” e a alternância de variedades como fenómenos distintos: dados do discurso galego-português/espanhol na Galiza. *Estudios de sociolingüística*, 1(1), 111-128. <https://doi.org/10.1558/sols.v1i1.111>
- Auer, P. (1985). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. En L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives*

- on Code-Switching (pp. 115-135). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.006>
- (1998). Introduction: Bilingual Conversation revisited. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 1-24). Routledge.
- (2005). A postscript: code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, 37, 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.003>
- Cashman, H. R. (2005). Identities at play: language preference and group membership in bilingual talk in interaction. *Journal of Pragmatics*, 37, 301-305. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.003>
- IGE (2019). *Enquisa de uso do galego do ano 2018*. Xunta de Galicia.
- Fernández Rodríguez, M. A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidade múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de sociolingüística. Linguas, sociedades e culturas*, 1(1), 47-58. <https://doi.org/10.1558/sols.viii.47>
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- (1964). Hindi-Punjabi code-switching in Delhi. En H. Lunt (Ed.) *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists*, Cambridge, Massachusetts (pp. 1115-1124). Mouton.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. University of Alabama Press/American Dialect Society.
- Hockett, C. F. (1987). *Refurbishing our Foundations*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.56>
- Jakobson, R. (1961). Linguistics and communication theory. En R. Jakobson (Ed.). *On the Structure of Language and its Mathematical Aspects* (pp. 245-252). American Mathematical Society. <https://doi.org/10.1090/psapm/012/9967>
- Mäkilähde, A. (2019). *The Philological-Pragmatic Approach: A Study of Language Choice and Code-Switching in Early Modern English School Performances*. Turun yliopiston julkaisu, Turun yliopisto.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivation of Code-Switching*. Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Ramallo, F. (2018). O neofalantismo e o suxeito neofalante. *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Universidad de Vigo.
- Recalde, M. (2012). Aproximación a las representaciones sociales sobre el español de Galicia. Universidade de Santiago de Compostela. Campus de Lugo.
- Rojó, G. (1981). Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia. *Revista Española de Lingüística*, 11(2), 269-310.
- Li, W. (2005a). Starting from the right place: introduction to the special issue on Conversational Code-Switching. *Journal of Pragmatics*, 37, 275-279. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.003>
- (2005b). How can you tell? Towards a common-sense explanation of conversational code-switching. *Journal of Pragmatics*, 37, 375-389. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.008>

- Williams, A. M. (2005). Fighting words and challenging expectations: language alternation and social roles in a family dispute. *Journal of Pragmatics*, 37, 317-328. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.003>
- Vázquez Veiga, Nancy (2003). Pero ya hablé gallego, lle dixen eu...: análisis de un caso de alternancia de códigos en una situación bilingüe. *ELUA. Estudios de Lingüística*. N. 17, pp. 589-606. <https://doi.org/10.14198/ELUA2003.17.33>
- Vogt, H. (1954). Language contacts. *Word* 10(2-3), 365-374. <https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659533>

Fuentes documentales

ESLORA: Corpus para el estudio del español oral. [Versión 2.0; septiembre, 2020]. <http://eslora.usc.es>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

A LA DERECHA, ABAJO HAY LOS LAVADEROS. TRANSGRESIÓN DEL EFECTO DE DEFINITUD EN CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON HABER

A LA DERECHA, ABAJO HAY LOS LAVADEROS. TRANSGRESSION OF THE DEFINITENESS EFFECT IN IMPERSONAL CONSTRUCTIONS WITH HABER

JORDINA FRAGO CAÑELLAS
Universidad de Helsinki
jordina.frago@helsinki.fi
ORCID: 0000-0002-1797-3808

Recibido: 28-05-2021

Aceptado: 13-10-2021

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar lingüísticamente la transgresión del efecto de definitud en las construcciones impersonales con *haber* en muestras del español hablado en Cataluña, concretamente en las ocurrencias obtenidas en el *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* para las provincias catalanas. Primero se expone cómo resuelven el español y el catalán las construcciones locativo-existenciales y los verbos implicados en dichas estructuras para después analizar la transgresión del efecto de definitud como una posible interferencia del catalán al español. La discusión de los datos se basa en el contraste de las construcciones locativo-existenciales entre las dos lenguas.

Palabras clave: efecto de definitud, construcciones impersonales, catalán-español, interferencia, calco sintáctico

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the transgression of the definiteness effect in impersonal constructions with *haber* in examples of the Spanish spoken in Catalonia, specifically the occurrences obtained from the *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* for the Catalan provinces. This paper, firstly, explains how Spanish and Catalan solve locative-existential constructions and the verbs involved in these structures; afterwards, analyzes the transgression of the definiteness effect as a possible interference. The discussion of the data is based on the contrast of the locative-existential constructions between the two languages.

Keywords: definiteness effect, impersonal constructions, Catalan-Spanish, interference, syntactic calque

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se centra en el análisis lingüístico de la transgresión del efecto de definitud en oraciones impersonales locativo-existenciales con *haber* en muestras del español en contacto con el catalán. Los ejemplos se han obtenido del *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*, un corpus constituido por grabaciones orales llevadas a cabo en enclaves rurales de la Península Ibérica. Como indica en su página web (*COSER*, 2005), las entrevistas “se obtuvieron con el propósito de ofrecer una muestra representativa de la variedad dialectal”, pero también informan de cómo era la vida en el campo. La información sobre los participantes incluye localización de los entrevistados, la fecha de la entrevista, el género y la edad.

Las construcciones impersonales locativo-existenciales en español se realizan con el verbo *estar* y con un SN sujeto con un artículo definido (*Aquí están los libros*), ya que el verbo *haber*, debido a su carácter presentacional, restringe la aparición de un argumento determinado con un artículo definido. En cambio, el catalán no impone las mismas restricciones al SN argumental del verbo *haver-hi* (*Aquí hi ha els llibres*), hecho que ha llevado a considerar que en esta lengua no se manifiesta el efecto de definitud. En algunos contextos, en Cataluña pueden escucharse enunciados en español en los que se produce la transgresión del efecto de definitud, es decir, el verbo *haber* + SN con artículo definido, por ejemplo, *Mira, allí hay las mesas de pin pon* o *En el primer cajón hay las tijeras*. Incluso puede aparecer en medios escritos: *A nivel municipal hay las dinámicas municipales* (*El Periódico*, 03/06/2018).

El objetivo de este trabajo es analizar, desde el punto de vista gramatical, los ejemplos del *COSER* de la zona de Cataluña, explicar el porqué de la transgresión del efecto de definitud en estos casos y discutir si podría hablarse de una interferencia. Para ello, en el apartado 2, se presenta de forma introductoria el estado de la cuestión y la definición de interferencia que se adopta como marco teórico. A continuación, se explica el efecto de definitud y cómo se manifiesta en las construcciones impersonales locativo-existenciales en español (sección 3.1) y en catalán (sección 3.2). Seguidamente, en el apartado 4, se ofrecen los datos recogidos en el corpus *COSER* y su análisis; y por último, las conclusiones.

2. LOS FENÓMENOS DE CONTACTO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CATALÁN

En los estudios sobre el contacto entre el español y el catalán, como señala Illamola (2015: 82), la interferencia gramatical ha recibido menos atención que la léxica o fónica, aun así, hay trabajos sobre todos los niveles lingüísticos. Algunos de los que cabe destacar son: Badia Margarit (1980), Payrató (1985), Blas de Arroyo (1993), Poch y Harmegnies (1994), Vila Pujol (1996, 1999, 2007), Hernández García (1997, 1998, 1999), Martínez Díaz (2002), Sinner (2004, 2008), Sinner, C. y Wesch, A. (2008), Illamola (2015), Poch (2016, 2019) y Poch y Machuca (2016). Como puede apreciarse, aunque la mayoría de estudios sobre el contacto entre el español y el catalán han sido generalmente sobre la influencia del primero en el segundo, desde los años 80 se han

publicado libros, artículos y tesis sobre las características del español en territorios de habla catalana. Illamola (2015: 90) considera el tema que ocupa este artículo como reseñable en las interferencias de nivel gramatical, sin embargo, en el extenso estudio empírico de Sinner (2004) no aparece entre los aspectos morfosintácticos analizados. La única referencia sobre el tema desde la perspectiva del contacto lingüístico que se ha localizado es un breve fragmento en Español Giralt (1996: 301).

Interferencia y convergencia lingüística son dos términos ampliamente utilizados –y a veces con diferentes interpretaciones– para tratar los fenómenos de contacto entre lenguas. La concepción del primer término que se toma en este trabajo consiste en la “desviación de la norma de cualquiera de las lenguas de una comunidad bilingüe debido al contacto lingüístico [...] entendiendo por norma, no únicamente la que procede de las instituciones encargadas de regular la lengua, sino también el uso habitual del español” (Hernández García 1999: 64). Según este criterio normativista, la interferencia da resultados agramaticales, en cambio, la convergencia no se aparta “de las posibilidades gramaticales y normativas de la lengua” (Blas de Arroyo 2006: 79). Blas de Arroyo (2006: 79) lo ejemplifica con la anteposición del artículo delante de un nombre propio (*la Celia, el Jose*), fenómeno común en el español hablado en zonas catalanohablantes. Según este autor, no puede considerarse un caso de convergencia lingüística, “ya que está vedado a las posibilidades sintácticas de la lengua estándar –no a las del catalán– pese a que aparece también en las hablas populares de otras regiones hispánicas” (Blas de Arroyo 2006: 79). Esta situación es paralela al tema de este artículo, es decir, la transgresión del efecto de definitud con el verbo *haber* en construcciones impersonales en español no está contemplada en la sintaxis normativa del español, excepto en algunos casos, y es prescriptiva en catalán; además, como se verá más adelante, aparece en otras regiones hispánicas. Por lo tanto, el fenómeno que se estudia podría considerarse una interferencia gramatical en el sentido de Mackey: “L’interfèrence est l’utilisation d’éléments appartenant à une langue tandis que l’on en parle ou que l’on écrit une altre» (Mackey 1976: 397); y, teniendo en cuenta la clasificación de Hernández García (1999), se trataría de un calco sintáctico. Esta autora divide la interferencia gramatical entre la morfológica y la sintáctica, y explica los calcos sintácticos como “estructuras que se traducen tal cual del catalán y que se realizan con elementos propios del español, dando como resultado secuencias que no son ni normativas ni usuales en esta lengua” (Hernández García 1999: 68).

3. EL EFECTO DE DEFINITUD

Las relaciones espaciales pueden expresarse mediante el uso de dos estructuras básicas: las locativas o las presentacionales. Como indica Ramos (1998: 44), desde el punto de vista sintáctico las primeras están formadas por un SN + V + SP, *El libro está en la mesa*. Su estructura semántica es tema-locativo; la informativa, tema-remática y la gestáltica, figura-fondo. En cambio, en las presentacionales, las estructuras son

diferentes: SP + V + SN, *En la mesa hay un libro*; y sus estructuras son locativo-tema, tema-remata y fondo-figura. En ellas, “el locativo funciona como sujeto lógico de la construcción, en el sentido de que de él se predica la existencia de algo” (Fernández y Taboas 1999: 1757).

Los verbos que intervienen en estas construcciones son los derivados del latín *ESSERE*, *STARE* y *HABERE*, pero su distribución es diferente en las lenguas románicas. Así, el español usa los verbos *ser*, *estar* y *haber* con una distribución que no es equivalente a la de los verbos *ésser(-hi)*, *haver(-hi)* y *estar(-hi)* en catalán. Como se verá más adelante, en esta lengua hay diferencias entre las distintas variedades y se advierte un importante desplazamiento de usos a favor de *estar* por influencia del español (Solà 1994, 1999; Ramos 1998, 2001a).

Se entiende por ‘efecto de definitud’ la restricción “del carácter indefinido que impone el predicado *haber* impersonal a su argumento” (RAE y ASALE 2009: § 15.6c). El núcleo del SN en función de CD de este verbo puede ser escueto o estar modificado por un determinante indefinido. Según la *NGLE* (RAE y ASALE 2009: § 15.6c), “el rasgo característico de esta construcción es que rechaza el artículo determinado”, aunque hay algunas excepciones. Para Leonetti (1999: 815), la explicación más generalizada de esta restricción es la que se fundamenta “en la contradicción existente entre las propiedades semánticas de los determinantes definidos y las de la construcción existencial”. Si las construcciones existenciales sirven para presentar referentes nuevos en el discurso, significa que el SN que aporta la información nueva no debe ir introducido por un determinante definido, ya que estos “son típicamente presuposicionales e indican el grado de accesibilidad del referente” (Leonetti 1999: 815). Así, para que un SN definido sea adecuado es necesaria “la existencia de entidades en el conjunto denotado (de lo contrario, la garantía de accesibilidad —o presuposición, en términos clásicos— del determinante definido no podría satisfacerse, y el empleo del determinante sería contextualmente inadecuado)” (Leonetti 1999: 815).

Como se verá más adelante, con la exposición de datos y argumentos de Pons Rodríguez (2014) y de Ramos (1998, 2001), no debería considerarse que hay lenguas que cumplen o transgreden el efecto de definitud, sino que hay una jerarquía en la que las lenguas tienen un grado determinado en función de las características de los SSNN admitidos. Así, por ejemplo, en el caso del catalán, tradicionalmente considerada como una lengua que transgrede dicho efecto, podría decirse que sí lo cumple en determinados contextos, concretamente, con los pronombres personales y el pronombre cuantificador universal (*tot/a/s/es*, ‘todo/a/s’).

3.1. Construcciones impersonales locativo-existenciales en español con el verbo *haber*

El verbo prototípico para las construcciones locativas en español es *estar*, aunque el verbo *ser* también aparece en otros casos como la localización de eventos (*La cena es en mi casa*). En estos casos el verbo relaciona un predicado locativo con

un argumento externo que es discursivamente temático y que puede ser un SN introducido por un determinante definido. Ahora bien, como indican Escandell y Leonetti (1998: 268), si se invierte el orden de los argumentos (locativo-tema: *en la plaza-el mercado*), “el sujeto pospuesto tiende a ser definido [*En la plaza está el mercado*], y las expresiones indefinidas resultan a menudo rechazadas, exactamente lo contrario de lo que sucede cuando el verbo es *haber*” (*En la plaza ¿está un mercado – En la plaza hay un mercado*).

Las construcciones presentacionales se forman prototípicamente con el verbo *haber* y, según la *NGLE* (RAE y ASALE 2009: § 15.6d), pueden distinguirse dos variantes. Por un lado, estarían aquellas en las que la idea de presentación se combina con la de localización física o figurada, “de manera que no solo se presenta un elemento discursivamente nuevo, sino que se ubica en alguna coordenada” (RAE y ASALE 2009: § 15.6d) y, por lo tanto, se construyen con el verbo y un complemento locativo (*Hay un gato en el patio*). Por otro lado, estarían aquellas que tienen un carácter adscriptivo, es decir, se le atribuye al argumento una propiedad relevante y característica (*Solo hay un modo de terminar con este problema > Este es el modo de terminar con este problema*). En casos como *¿Hay algo para comer?*, el complemento locativo se sobrentiende deíctica y pragmáticamente, ya que estaría gramaticalizado en la terminación -y de la tercera persona del verbo *haber* (y en la primera de otros como *estar* o *ir*) procedente de los clíticos locativos y *hi* derivados del latín *IBI*.

La *NGLE* (§ 15.6i y ss.) presenta algunos casos en los que no se cumple el efecto de definitud y que pueden organizarse en cinco grupos. El primero de ellos sería el de complementos con un valor cuantitativo y cuantificativo (§ 15.6j, § 15.6k, § 15.6l). En este grupo se encuentran:

- a. los complementos definidos en los que “el grupo nominal tiene valor cuantitativo y no propiamente referencial, pese a su forma determinada” (RAE y ASALE 2009: § 15.6j) y los complementos formados por sustantivos que denotan medida (partitivos o no). Ejemplos: *Pero hay la mitad de casetas que en el pasado, y veo escaso público* (CORPES, España: *Jot Down Cultural Magazine*, 05/2013); *en España hay el doble de menores de 25 años en paro* (CORPES, España: *elmundo.es*, 04/04/2010).
- b. Los complementos constituidos por superlativos cuantificativos con el mismo valor de *ninguno* y sus variantes en los contextos negativos. Ejemplos: *sin que hubiera la menor solución de continuidad* (CORPES, España: M. Reverte, J., 2001. *Gálvez en la frontera*); *no hubiera habido el más mínimo problema* (CORPES, España: Pinto Cañón, R., 2004. *La curva del cuervo*).
- c. Los complementos formados mediante adjetivos como *suficiente*, *necesario*, *imprescindible* y con adjetivos que cualifican un número, un grado o una cantidad. Ejemplos: *Si se roba es porque no hay la suficiente vigilancia* (CORPES, España: *El Periódico Extremadura*, 06/05/2004); *para que pudiese haber las condiciones necesarias para la existencia de vida multicelular* (CORPES, España: *Revista Natural*, 03/2005).

Según la *NGLE* (RAE y ASALE 2009: § 15.6l), la presencia del artículo determinado en estos casos “no anula su naturaleza cuantitativa ni las convierte en expresiones

referenciales". El artículo no presenta el sustantivo como algo de lo que ya se haya hablado antes y por tanto que sea conocido para el hablante.

El segundo grupo está formado por complementos con un cuantificador con valor cualitativo. Se trata de los casos en los que el cuantificador *todo* aparece con sustantivos de carácter cualitativo como *tipo*, *clase* y otros similares (RAE y ASALE 2009: § 15.6m), ya que en los otros casos no es aceptable su uso: **Aquí había todos los estudiantes*. Ejemplos: *Aquí no hay todo tipo de animales campando a sus anchas por la isla* (CORPES, España: *elpais.com*, 06/03/2010); *En esa combinación hay toda clase de partículas sólidas* (CORPES, España: *elmundo.es*, 31/12/2016).

El tercer grupo lo forman los casos en los que el artículo tiene un valor endofórico (RAE y ASALE 2009: § 15.6n, § 15.6o, § 15.6p, § 15.6q, § 15.6r). En este grupo pueden distinguirse varias situaciones en las que la "presencia del artículo definido viene determinada por el modificador o el complemento del nombre. De hecho, son estos elementos los que permiten presentar como conocida la información que aporta el grupo nominal" (RAE y ASALE 2009: § 15.6n). Véanse a continuación los casos en los que el artículo determinado tiene un uso endofórico:

- a. La presencia del adjetivo *mismo* favorece la aparición de SN definidos en oraciones presentacionales, "ya que permite presentar una persona o una cosa en función de su identidad con la cantidad o la cualidad de alguna noción ya introducida" (RAE y ASALE 2009: § 15.6n). Ejemplos: *En el salón hay la misma apacible, intacta serenidad que en el de Mrs. Lorigde* (CORPES, España: Aldecoa, J. 2005, *La Casa Gris*); Sólo en Nueva York hay las mismas instalaciones públicas que en todo nuestro país (CORPES, España: Costa, H., 2007, *El golf contado con sencillez*).
- b. Cuando el SN presenta entidades consideradas como arquetípicas mediante adjetivos como *consabido*, *esperable*, *habitual*, *lógico*, *típico* o *usual* el artículo tiene un valor endofórico. Ejemplos: *En uno y otro caso hubo los problemas habituales por el cobro de las consignaciones o del producto entregado* (CORPES, España: De Castro, C., 2004. *A la sombra de Felipe V. José de Grimaldo, ministro responsable (1703-1726)*); *No hay las tradicionales primarias que reducen el número de candidatos* (CORPES, España: *elpais.com*, 18/09/2003).
- c. Cuando el complemento del sustantivo es una subordinada relativa que expresa "nociones de 'repetición', 'hábito', 'costumbre' y otras manifestaciones de lo que ya se conoce" (RAE y ASALE 2009: § 15.6o). Lo mismo sucede con los modificadores *de siempre*, *de costumbre*, *de otras veces de rigor*, *de entonces*, *de ahora*, *de todos los días*, etc. Ejemplos: *No había la seguridad de ahora* (CORPES, España: *elmundo.es*, 13/03/2003); *ya no había la justicia que había en nuestra época*, (CORPES, España: Bueno, J. A., 2001, *El último viaje de Eliseo Guzmán*).
- d. Las series coordinadas en las que se presentan varios tipos de personas o cosas también aportan la información prototípica del uso endofórico del artículo en los contextos existenciales. En estos casos la acumulación compone "un conjunto que el hablante presenta como característico o prototípico de alguna situación" (RAE y ASALE 2009: § 15.6p). Ejemplos: *en España hay los que cambian el voto –pocos–, los que se abstienen –algunos– y la mayoría que no cambia jamás el voto* (CORPES, España: Racionero, L., 2006, *Los complejos de la derecha*); *para que haya libertad tiene*

que haber el grande y el pequeño (CORPES, España: Mancha, L., 2006, *Generación Kronen. Una aproximación antropológica al mundo literario en España*).

- e. En los complementos oracionales formados con sustantivos abstractos (RAE y ASALE 2009: § 15.6q) también hay un uso endofórico del artículo. Ejemplos: *siempre hay la posibilidad de volver a cambiarlo* (CORPES, España: *Elpais.com*, 11/02/2005); *Sigue habiendo la idea de que no es literatura seria* (CORPES, España: *Elpais.com*, 19/08/2006).
- f. La interpretación endofórica también se da en contextos contrastivos, “en cuanto que permiten identificar la clase de entidades de la que se habla por contraposición a otras” (RAE y ASALE 2009: § 15.6r). Ejemplos: *no hubo el debate que algunas personas tienen sobre si nos quedaba mucho por hacer* (CORPES, España: *Eldiario.es*, 06/11/2018); *no hubo el desabastecimiento que podrían dar lugar a pensar las quejas iniciales de los dos capitanes generales* (CORPES, España: De Castro, C., 2004, *A la sombra de Felipe V. José de Grimaldo, ministro responsable (1703-1726)*).

Finalmente, el cuarto y último grupo está formado por aquellos casos en los que el uso del artículo definido se explica pragmáticamente, es decir, el hablante considera que con el CN ya se identifica al grupo nominal como entidad conocida (RAE y ASALE 2009: § 15.6s). La *NGLE* lo explica con el siguiente ejemplo: *En aquel rincón de la galería, junto a aquella ventana abierta había el ruido suave de un cuchicheo*. El uso del artículo en este ejemplo “se justifica porque el autor entiende que la caracterización que se hace del ruido descrito es suficiente para que el lector lo interprete como familiar o como conocido” (RAE y ASALE 2009: § 15.6s).

Teniendo en cuenta los casos expuestos por la *NGLE* y la naturaleza pragmática del efecto de definitud, este fenómeno se “presenta más como parte de una gramática continua que como un principio radical y de actuación discreta, ya que se matiza en las lenguas donde parecía estar vigente [como el caso del español] y al mismo tiempo parece estar presente en otras donde se descartaba [el caso del catalán]” (Pons Rodríguez 2014:811).

Desde el punto de vista diacrónico, Hernández Díaz (2006) afirma que los SN regidos por *haber* suelen ser de carácter genérico puesto que introducen información nueva y “el verbo existencial funciona como un presentador de entidades en el discurso” (Hernández Díaz 2006: 1136). Esta autora encuentra en un corpus que se extiende desde el s. XII al XX un 21 % de SN determinados (sea con artículos definidos, demostrativos o posesivos) regidos por el verbo *haber* existencial. En otro trabajo diacrónico, Pons Rodríguez (2014) recoge 2193 ejemplos en el *Corpus diacrónico del español* (CORDE) que se sitúan en una horquilla que va desde finales del s. XIV hasta los años 70 del s. XX. Un estudio exhaustivo del corpus le permite “señalar que, aunque se comprueba que las posibilidades repertoriadas por la Academia están refrendadas por el corpus, hay un claro desequilibrio en la frecuencia con que se registra cada una de ellas” (Pons Rodríguez 2014: 816), siendo las ocurrencias con predicados locativos las más frecuentes (34 %). Más de un tercio de estos ejemplos son SN sin modificadores específicos, que quedarían excluidos de las excepciones

a la generalización que plantea la *NGLE*. Según esta autora, “aunque la aceptabilidad de esta clase de frases sea más amplia entre gentes del oriente peninsular por el peso contrastivo del catalán, su génesis no puede explicarse exclusivamente por una cuestión geolectal” (2014: 824).

3.2. Construcciones impersonales locativo-existenciales en catalán con el verbo *haver-hi*

En catalán hay tres verbos que pueden aparecer en contextos existenciales y presentacionales: *haver-hi*, *ésser(-hi)* y *estar(-hi)*. El verbo *haver-hi* tiene su origen en el verbo posesivo latino *HABERE*, el clítico locativo *hi* es un elemento lexicalizado que aparece junto al verbo. *Ésser* procede del verbo latino de carácter existencial *ESSE*, y *estar*, del verbo de posición *STARE*. Ambos pueden llevar el clítico locativo *hi*.

Según la *GIEC* (IEC 2016: § 22.3.2.1), en catalán la localización espacial y temporal se construye prototípicamente con el verbo *ésser*, aunque también puede usarse el verbo existencial *haver-hi*. La diferencia recae en el hecho de que con el primer verbo (*El llibre és a la taula*, ‘El libro es en la mesa’), el SN es el tema y con el segundo (*A la taula hi ha el llibre*, ‘En la mesa hay el libro’), el rema. Esta alternancia de construcciones no es posible con todos los SN, sino que hay matices y algunas restricciones. Con el SN indefinido parece existir la misma alternancia que en los ejemplos anteriores, pero se trata de dos interpretaciones o situaciones distintas, ya que con el verbo *ésser* se trata de SN identificado previamente (IEC 2016: § 22.3.2.2), por ejemplo, en *Tres nens són al pati* (‘Tres niños son en el patio’) se supone que los niños son conocidos. Cuando se trata de un SN escueto, la única posibilidad es con el verbo *haver-hi* (*A la nevera hi ha vi*, ‘En la nevera hay vino’; **Vi és a la nevera*, ‘Vino es en la nevera’; *El vi és a la nevera*, ‘El vino es en la nevera’); y, si el SN está formado por un pronombre personal fuerte (*jo*, *tu*, *ell*, *nosaltres*,...; ‘yo, tú, él, nosotros’) o por los cuantificadores *tothom*, *tot/a/s/es* (‘todos, todo/a/os/as’), debe usarse el verbo *ésser*: *L’altre dia hi érem tots*, **L’altre dia hi havia tots* (‘El otro día Ø éramos todos, El otro día Ø había todos’). En las relativas especificativas puede usarse tanto el verbo *haver-hi* como *ésser*: *Les camises que són/hi ha a l’armari s’han de planxar* (‘las camisas que son/hay en el armario han de plancharse’); pero, con las explicativas se usa el verbo *ésser*: *Les camises, que són/*hi ha a l’armari, s’han de planxar* (‘las camisas, que son/hay en el armario han de plancharse’).

Para expresar la localización también puede usarse el verbo *estar* cuando denota permanencia en el sentido de *permanecer* o *encontrar-se*. La distribución del par *ésser-estar* está relacionada con el valor aspectual de la construcción, así, el primero es neutral en este sentido, pero el segundo aporta un matiz aspectual de duración, permanencia, fijación o resultado (IEC 2016: § 22.3.2.3). Respecto al verbo *estar*, Ramos (2001b: 93) señala que la presencia de *estar* se impone en zonas

¹ El símbolo “Ø” reemplaza al pronombre adverbial “hi”, que no existe en español.

influenciadas por el español, sobre todo entre los jóvenes de zonas urbanas y en dialectos como el de Tortosa o el valenciano. Según este autor (Ramos 2001b: 93), el clítico tiende a no aparecer y se da con todos los SN definidos, aquellos SN con los que el catalán estándar utiliza el verbo *haver-hi* o *ésser-hi*. Solà (1994: 127) ya apuntaba la problemática entre los usos de *ser*, *estar*, *ser-hi* y *haver-hi* afirmando que en los dialectos del sur el uso del verbo estaba convergiendo con el del español, y en el caso de Cataluña y Baleares el verbo *estar* avanzaba de manera imparable arrinconando el uso de *ser-hi* y *haver-hi*.

Con predicados existenciales-locativos presentacionales, es decir, en aquellos casos en que se introduce información nueva en el discurso, el verbo prototípico es *haver-hi* y en estos casos el verbo selecciona argumentos formados por indefinidos –según Brucart (2008: 1459), “obligatoriamente”, y según Ramos (2008: 2000), “a menudo”–; por lo tanto, sí que se aplica la restricción del efecto de definitud. En cambio, en las construcciones con un SP locativo, la restricción del SN definido desaparece, aunque se mantiene la restricción con los pronombres personales y los cuantificadores (*Al jardí hi ha un gat/ gats/ el gat/ *vosaltres*, ‘En el jardín hay un gato/gatos/el gato/*vosotros’).

Según Ramos (2001a, 2008), en determinadas condiciones pragmáticas, la construcción presentacional se forma con un SN definido constituido por nombres comunes, animados o no (*Ja hi ha la gent/ els plats*, ‘ya hay la gente/los platos’), y por nombres propios (*Avui hi ha la Núria*, ‘Hoy hay la Núria’), ya que en estos casos se trata de una entidad conocida por el interlocutor, pero en el acto de comunicación el emisor considera que es información nueva para el receptor.

Ramos (2008: 2003) advierte de que cuanto más indefinido sea el SN, menos se percibe este constituyente como un rema discursivo, lo que implica que los límites entre las construcciones presentacionales y las locativas (prototípicamente con *ser* y *haver-hi*, respectivamente) no son tan claros. Según este autor, esto es lo que sucede cuando el SN está formado por un pronombre personal o por los pronombres cuantificadores *tot/a/s/es* y *tothom* y el verbo seleccionado ya no es *haver-hi* sino *ser* con el pronombre *hi* gramaticalizado. Todo ello, según este autor (Ramos 1998, 2001), responde a la siguiente jerarquía de definitud, en la que los elementos más definidos son los pronombres personales y los cuantificadores mencionados.

1, 2 > 3 > *tots* (‘todos’) nombre propio > nombre común animado definido > nombre común inanimado definido > nombre común animado indefinido > nombre común inanimado indefinido > nombre común sin determinante (Ramos 2001a: 136).

Ramos (2000) en su estudio diacrónico sobre la evolución de los verbos *ESSER*, *HABERE* i *STARE*, expone que en catalán medieval las construcciones presentacionales podían realizarse con los tres verbos: *ésser*, *haver-hi* y, con menos frecuencia, *estar*. La selección del verbo dependía del SN con el que aparecía: con SN indefinidos el verbo más frecuente era *haver-hi*, y con definidos, *ésser* era el más frecuente

hasta el s. XVI, seguido de *estar*. La generalización de *haver-hi* con SN definidos dependió de la evolución de los verbos *ésser* y *estar* (hay diferencias según las variedades de catalán) y se impuso en el s. XIX, consolidándose en el XX.

Este autor (Ramos 2001a: 136) defiende que el uso del SN definido con *haver-hi* responde a cuestiones etimológicas y a un movimiento ascendente en la jerarquía de definitud presentada más arriba. Etimológicamente el constituyente SN de este verbo en el periodo medieval se comportaba como un CD; por lo tanto, los candidatos ideales dentro de la escalera de definitud para ocupar esta posición eran aquellos que tenían las características prototípicas de esta función, es decir, postverbal, remático, indefinido, inanimado y con el papel temático de paciente. Dentro de la jerarquía, los elementos que cumplen estas premisas son los tres últimos: nombre común animado indefinido > nombre común inanimado indefinido > nombre común sin determinante.

Para el estudio de la evolución de estos tres verbos hay que tener en cuenta una serie de procesos que se producen simultáneamente en el periodo medieval (Ramos 2001: 163): en primer lugar, el aumento del verbo *haver*, primero con los SN prototípicos (los indefinidos) y luego con los casos periféricos (los definidos); en segundo lugar, el verbo *ésser*, que, viéndose desplazado por el nuevo uso prototípico de *haver* en construcciones presentacionales, se especializa en construcciones locativas (S-V-locativo); y en tercer lugar, la restricción del SN indefinido con el verbo *haver-hi* en SN coordinados que solo afecta al primer elemento de dicha coordinación, de manera que favorece la ampliación de usos de este verbo con otro tipo de SN. Así, Ramos (2001a) defiende y argumenta que la generalización de *haver-hi* con SN definidos responde a una progresión en la jerarquía de definitud. En los casos recopilados entre los s. XVI y XVIII, el SN se caracteriza por tener un nombre común animado o inanimado, cuya ubicación en la jerarquía es anterior a la de los indefinidos; y, en el s. XIX, una vez consolidados estos usos, aparece con nombres propios. De momento, el proceso de extensión en la escala de definitud se ha detenido en este punto (Ramos 2001a: 136), ya que en las construcciones presentacionales con las categorías *tots* > 3 > 2, 1 el verbo seleccionado es *ésser*: *Hi érem tots, jo no hi era, tu no hi eres, ell no hi era* ('Ø éramos todos, yo no Ø era, tú no Ø eras, él no Ø era').

4. TRANSGRESIÓN DEL EFECTO DE DEFINITUD EN MUESTRAS DEL ESPAÑOL EN CONTACTO CON EL CATALÁN

Como se ha podido observar en el apartado anterior, las construcciones impersonales locativo-existenciales en español y catalán se construyen con los correspondientes derivados de *ESSERE*, *STARE* y *HABERE*, pero distribuidos de forma diferente y con distintas restricciones respecto al SN que aparece como argumento. En este apartado se presentan y analizan las ocurrencias del verbo *haber* + artículo definido localizadas en las entrevistas del *COSER* llevadas a cabo en los enclaves de Cataluña.

4.1. Metodología

Se ha acotado la búsqueda de ejemplos a la zona de Cataluña porque, como expone Ramos (1998), no todas las variedades del catalán presentan la misma distribución de los verbos *ésser*, *estar* y *haver-hi*, y por tanto, la transgresión del efecto de definitud puede no producirse. En la siguiente tabla realizada a partir de los ejemplos de Ramos (1998: 54), véanse las diferencias entre el valenciano y el catalán central del uso de estos verbos en los primeros elementos de la escala de definitud.

Tabla 1.

Diferencias entre el valenciano y el catalán central en los usos de los verbos ésser, estar y haver-hi con los primeros elementos de la escala de definitud

	Valenciano	Catalán central
1, 2 >3	En aquella reunió només estàvem ell i jo. (‘en aquella reunió solo estábamos él y yo’)	En aquella reunió només hi érem ell i jo. (‘en aquella reunió solo Ø éramos (Ø estábamos) él y yo’)
Tots (‘todos’)	Vam anar al ball, però no estaven tots. (‘Fuimos al baile pero no estábamos todos’)	Vam anar al ball, però no hi érem tots. (‘Fuimos al baile pero no Ø éramos todos’)
N propio	A la festa vam veure que estaven Jaume i Miquel. (‘En la fiesta vimos que estaban Jaime y Miguel’)	A la festa vam veure que hi havia en Jaume i en Miquel. (‘En la fiesta vimos que Ø había Jaime y Miguel’)
N común animado	Al bar están el ferrer i la seua dona. (‘En el bar están el herrero y su mujer’)	Al bar hi ha el ferrer i la seua dona. (‘En el bar Ø había el herrero y su mujer’)
N común inanimado definido	Ací només están les meues sabatilles. (‘Aquí solo están mis zapatillas’)	Aquí només hi ha les meues sabatilles. (‘Aquí solo Ø hay mis zapatillas’)

Las provincias del *COSE*R con informantes son Barcelona, Tarragona y Lérida, no hay datos de Gerona. Se han localizado casos con el verbo *haber* seguido de artículo definido (*el, la, los, las*) como indicador de un SN determinado. No se han considerado los ejemplos en los que *haber* va seguido de un pronombre y sí se han buscado y considerado los casos en los que hay concordancia entre el verbo y el SN plural (*habían los.../ las...*), ya que el aspecto que se analiza es la presencia del SN con artículo definido y no la concordancia y función sintáctica. Una vez que se han obtenido los datos, se han buscado los patrones que se repiten para poder analizarlos.

4.2. Datos

En total se han recogido 27 ejemplos procedentes de cuatro entrevistas del *COSE*R realizadas en los enclaves de Tivissa y Garcia en la provincia de Tarragona, La Serra (La Torre de Claramunt) en Barcelona, y Torregrossa en Lérida². Las ocurrencias se distribuyen de la siguiente forma: cinco proceden del informante 1 (I1) de la entrevista llevada a cabo en Tivissa, cuatro del I1 de la de Garcia, trece del I1 de la de La Serra y cinco del I1 de la de Torregrossa.

Todos los ejemplos llevan el verbo en indicativo: el presente (*hay*) y el pretérito imperfecto (*había*). No hay ningún caso con otros tiempos de indicativo ni de subjuntivo, quizás porque se trata de textos de carácter descriptivo. Se ha localizado un ejemplo en el que se da la concordancia entre el verbo y el SN plural.

Del total de ocurrencias, 5 corresponden a las excepciones admitidas por la *NGLE*: 3 enumeraciones o series coordinadas (RAE y ASELE 2011: § 15.6p) como en (1), un uso endofórico del artículo por la presencia del adjetivo *misma* (RAE y ASELE, 2011, § 15.6n) recogido en (2), y un caso dudoso, ejemplo (3), en el que se ha interpretado que el artículo tiene un valor endofórico porque el SN hace referencia a una entidad que se presenta como arquetípica (RAE y ASELE, 2011, § 15.6ñ). Es decir, aunque no se use ningún adjetivo, por lo que se infiere del contexto, podría decirse *había las típicas dos o tres casas* más ricas del pueblo.

- (1) *Había la Alianza, había la, la Perpetua Socorro* que decían, después *había la* clínica Montserrat [...], Montserrat, *había la* clínica San José (COSE-2712_01).
- (2) *había mucha sequera*, no se termina nunca; siempre *hay la misma*. (COSE-0803_01).
- (3) Y *habían las dos o tres casas* más ricas del pueblo, dos casas, pues, que sus hijos los llevaban incluso a la universidad de Barcelona. (COSE-4004_01).

En los 22 casos en los que el uso del artículo no está admitido por la *NGLE* la construcción en español sería con el verbo *estar*; y en catalán, 20 se realizarían con *haver-hi*, (4), y uno, (5), podría ir también con *ser-hi*.

- (4) Allí donde *hay el* repetidor aquel, allí, pa la | allí, termina la urbanización. (COSE-0803_01) ('Allà on *hi ha el* repetidor aquell...').
- (5) Ya me expliqué que no *había los* señores [en la casa] (COSE-2712_01) ('Ja em vaig explicar que no *hi eren/hi havia* els senyors [a la casa]).

Por lo tanto, puede decirse que en todos los ejemplos recogidos se traslada al español el uso de la construcción catalana *haver-hi* + SN con artículo definido en lugar

² Las entrevistas y datos de los informantes son los siguientes: COSE-4010_01: Tivissa, 22/10/2016, I1: varón - 82 años; I2: mujer - n.c.; COSE-4004_01: Garcia, 22/10/2016, I1: varón - 82 años, I2: mujer - 76 años; COSE-0803_01: La Serra (La Torre de Claramunt), 21/10/2018, I1: varón - 69 años; COSE-2712_01: Torregrossa, 18/10/2014, I1: mujer - 70 años; I2: varón - 100 años.

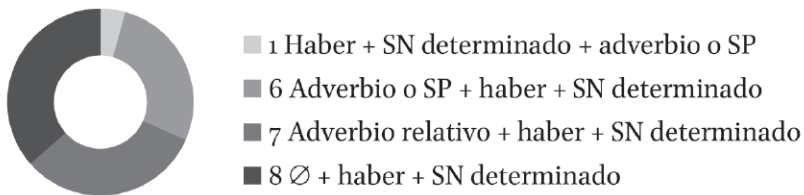
de la correspondiente *estar* + SN con artículo definido. Los ejemplos que aparecen a continuación son una muestra de las diferentes construcciones en las se produce una transgresión del efecto de definitud: SP o adverbio + *haber* + SN, (6); pronombre relativo + *haber* + SN, (7); *haber* + SN + adverbio, (8); y \emptyset + *haber* + SN, (9). En este último caso el argumento locativo se entiende por el contexto, ya que se ha mencionado anteriormente en la conversación o se hace referencia a él deícticamente.

- (6) A la derecha, abajo *hay* los lavaderos (COSER-4010_01) ('A la dreta, a baix hi ha els safarejos').
- (7) Aquí es donde *hay* el camión (COSER-0803_01) ('Aquí és on hi ha el camió').
- (8) Antes *había* la calera allí dentro. (COSER-0803_01) ('Abans hi havia el forn de calç allà dins').
- (9) Cuando vine de la mili, *había* la carretera (COSER-0803_01) ('Quan vaig venir de la mili, hi havia la carretera').

En el Gráfico 1, puede observarse el número de ocurrencias para cada una de las construcciones. De hecho, a pesar de que la estructura gramatical es diferente, en todas se predica algo de un lugar, al que se hace referencia explícita por medio de un adverbio, SP o adverbio relativo, o no explícita, es decir, se sobrentiende por el contexto.

Gráfico 1.

Clasificación ocurrencias de haber + SN con artículo definido



Entre todos los ejemplos encontrados hay una autocorrección. Véase en (10) que la informante repite la misma frase utilizando el verbo *estar* en lugar de *haber*, hecho que podría explicar que el hablante es consciente de la diferencia entre las dos construcciones.

- (10) yo ya fui a Lérida, ya *había* el Arnau cuando tuve el... | mi hijo, ya *estaba* el Arnau³ (COSER-2712_01).

³ En este contexto *Arnau* no es un nombre propio, se refiere al Hospital Universitario Arnau de Vilanova de Lérida.

4.3. Análisis y discusión

Español Giralt (1996: 301) considera que en un enunciado como los presentados en los apartados anteriores se produce una interferencia léxica inicial en la que se sustituye *estar* por *haber* y que tiene una trascendencia sintáctica clara, ya que “la selección de argumentos de *haber* y de *estar* con valor locativo es distinta. *Haber* no selecciona argumento de sujeto gramatical y *estar*, sí” (Español Giralt 1996: 301), es decir, el cambio del verbo tiene consecuencias sintácticas a nivel oracional. En los casos presentados, tomando como representativo *Abajo hay los lavaderos*, podría darse un calco sintáctico de la construcción catalana recogida en (11). Así, el uso del artículo definido en el SN viene determinado porque se trata de una segunda mención. Desde el punto de vista informativo, el locativo es el tema, por lo tanto, la elección del verbo *haber* se debe al traslado de la estructura mencionada. Si el locativo fuera el rema, como en (12) y (13), en español y catalán respectivamente, el orden de los constituyentes sería SN + V + Locativo y no se produciría tal interferencia, ya que en este caso el catalán usa el verbo *ésser* normativamente, pero está siendo desplazado por *estar* por influencia del español (Solà 1994, 1999; Ramos 1998, 2001a). La construcción locativa de (14) en catalán es imposible con *estar* o con *ésser*, ya que, cuando el locativo es tema, estamos en la situación de 11).

- (11) Locativo_{TEMA} + *haver-hi* + SN_{REMA} definido: A baix *hi ha els* safaretjos.
 (12) SN_{SUJETO/TEMA} + *estar* + locativo_{PREDICADO/REMA}: Los lavaderos están abajo.
 (13) SN_{SUJETO/TEMA} + *ésser* + locativo_{PREDICADO/REMA}: *Els* safaretjos *són/*están* a baix.
 (14) Locativo_{PREDICADO/TEMA} + *estar* + SN_{SUJETO/REMA}: Abajo *están los* lavaderos; *A baix *estan/són els* safaretjos.

Los datos obtenidos del corpus y la información sociolingüística de los informantes son insuficientes para poder constatar empíricamente que se trata de una interferencia del español hablado en Cataluña; para ello sería necesario disponer de muestras de otras áreas, puesto que la situación del catalán y el español hablados no es la misma en las zonas urbanas que en las rurales. Asimismo, se tendrían que considerar los perfiles sociolingüísticos de los informantes, su L1, el grado de bilingüismo de los hablantes, la lengua y el nivel de escolarización, etc.

Hay que añadir a esta discusión el hecho de que esta transgresión del efecto de definitud también se da en otras zonas de habla hispana. Si consultamos en el *COSER* las ocurrencias del verbo *haber* + SN con artículo definido en otras provincias donde el español no está en contacto con otras lenguas, por ejemplo, Ciudad Real y Granada, aparecen algunos casos no incluidos en las excepciones de la *NGLE*, 2 y 3 ocurrencias, respectivamente. Si la búsqueda se extiende al español de América, se recogen casos a lo largo del extenso territorio del español. Véanse los ejemplos que hay a continuación de Argentina, Ecuador, Chile, Perú y Venezuela, respectivamente, los cuales no serían admitidos por la RAE y ASALE (2009).

- (11) Serían unas diez o doce páginas, entre las primeras *había el* logotipo de lo que parecía una empresa (CORPES, Argentina: Martínez, C. D., 2001, *El amor cambia*).
- (12) Este parque antes era un lodazal, en el cual solo *había las* canchas de la Liga Barrial (CORPES, Ecuador: *Elcomercio.com*, 22/02/2007).
- (13) Al fondo *había los* paseantes accidentales o los admiradores del propio aeronauta (CORPES, Chile: Collyer, J., 2002, *El habitante del cielo*).
- (14) En esta reverberante superficie [...] *hay el* boceto gigantesco del escudo nacional (CORPES, Perú: Olivera Oré, Julio R., 2005, *Caminando por los pueblos del Perú*).
- (15) Y detrás de todo *había el* tejido de las visitas, de las tarjetas, de las amabilidades: envíos de ramos de flores, pequeños regalos; (CORPES, Venezuela: Chocrón, I., 2005, *El vergel*).

Como indica Illamola, “algunas veces parece difícil establecer si un fenómeno se debe al influjo directo de otra lengua o si realmente estamos ante las tendencias internas propias de una lengua” (2015: 80). Quizás se trate de un proceso de modificación de las restricciones que conlleva el efecto de definitud.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha descrito y analizado la transgresión del efecto de definitud en ejemplos obtenidos de *COSE*R, fenómeno que podría responder a una interferencia lingüística. En primer lugar, se ha explicado el concepto de efecto de definitud y las restricciones que presenta en relación a las construcciones impersonales locativo-existenciales. También se han desarrollado los usos de los verbos implicados en dichas estructuras oracionales: *estar* y *haber* en español, *ésser(-hi)* y *haver(-hi)* en catalán. A continuación, se han analizado los ejemplos obtenidos de *COSE*R y se ha argumentado desde el punto de vista lingüístico la consideración de este fenómeno como una posible interferencia sintáctica. Para terminar, se ha planteado la posibilidad de que pudiera ser un proceso de cambio de la propia lengua, ya que esta transgresión también aparece en otras zonas sin contacto con el catalán, hipótesis que podría estudiarse siguiendo la línea del trabajo de Pons Rodríguez (2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badia i Margarit, A. M. (1980). Peculiaridades del uso del castellano en las tierras de lengua catalana. En R. Velilla, *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura Españolas* (pp. 11-31). Castalia.
- Blas Arroyo, J. L. (2006). Reflexiones en torno al concepto de convergencia lingüística y su aplicación a las variedades del español en contacto con el catalán. Aspectos estructurales y sociolingüísticos. *Quo-Vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 28, 75-92.
- (1993). *La interferencia lingüística en Valencia (dirección: catalán-español); estudio sociolingüístico*. Universitat Jaume I.

- Brucart, J.M. (2008). Els determinants. En Solà, J. (Dir.). *La gramàtica del català contemporani. Edició definitiva*, Vol. 2. (pp. 1437-1518). Empúries.
- COSER: Fernández-Ordóñez, I. (Dir.) (2005-). *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural*. <<http://www.corpusrural.es>> [1/02/2020].
- CORPES: RAE. (2021). *Corpus del Español del Siglo XXI*. <<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>> [1/03/2020].
- Escandell, M. V., Leonetti, M. (1998). Construcciones existenciales y oraciones de relativo. En Rufino (Ed.), *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (pp. 261-272). Niemeyer.
- Español Giralt, M. T. (1996). Algunas insuficiencias de la clasificación de la interferencia lingüística. En A. Briz, J. R. Gómez, M. J. Martínez, Grupo Val. Es. Co. (Eds.), *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 299-304). Universitat de València, Libros Pórtico.
- Fernández Soriano, O., Táboas Baylín, S. (1999). Construcciones impersonales no reflejas. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1723-1778). Espasa Calpe.
- GIEC = IEC (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. IEC.
- Hernández Díaz, A. (2006). Posesión y existencia. La competencia de *haber* y *tener* y *haber* existencial. En C. Company Company (Coord.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal. Vol. II* (p. 1055-1160). UNAM, FCE.
- Hernández García, C. (1997). “Va, mujer, arréglate y vámonos a cenar”: El va en español, un caso de interferencia del catalán. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 6. http://webs.ucm.es/info/espéculo/numero6/c_hernan.htm
- (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto el catalán y el español. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 1, 61-80.
- (1999). *Algunas cuestiones más sobre el contacto de lenguas: estudio de la interferencia lingüística del catalán en el español de Cataluña*. Universitat de Barcelona.
- Illamola Gómez, C. (2015). *Contacto de lenguas y la expresión de la posterioridad temporal en el español de Cataluña*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona] <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65566>
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 787-890). Espasa Calpe.
- Mackey, W. (1976). *Bilingüisme et contact des langues*. Éditions Klincksieck.
- Martínez Díaz, E. (2002). *Las perífrasis modales de obligación “tener que + infinitivo” y “haber de + infinitivo”: Variación e interferencia en el español de Barcelona*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona] <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35046>
- NGLE = RAE y ASALE (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Payrató, LL. (1985). *La interferència lingüística: comentaris i exemples català-castellà*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Poch Olivé, D. (2016). *El español en contacto con las otras lenguas peninsulares*. Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954878635>
- Poch Olivé, D., Harmegnies, B. (1994). Dinámica de los sistemas vocálicos y bilingüismo. *En contextos*, 23, 7-40.
- Poch Olivé, D., Machuca Ayuso, M.J. (2016). Dinámica de las vocales del español en contacto con el catalán. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 19, 153-175.

- Pons Rodríguez, L. (2014). ¿Hay la intuición? La historia de la lengua española y el efecto de definitud. *RILCE*, 30(3), 807-832.
- Ramos, J. R. (1998). Presentational Sentences in Catalan Dialects. *Catalan Working Papers in Linguistic*, 6, 41-58.
- (2000): *Ésser, estar i haver-hi en català antic. Estudi sintàctic i contrastiu*. IIFV, PAM.
- (2001a) El verb *haver-hi*: evolució dels usos sintàctics. *Estudis Romànics*, 23, 123-145.
- (2001b) Els derivats d'ESSE i STARE en les llengües romàniques. *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, 30, 135-167.
- (2008). El SV, II: La predicació no verbal obligatòria. En Solà, J. (Dir.). *La gramàtica del català contemporani. Edició definitiva*, Vol. 2. (pp. 1951-2044). Empúries.
- Sinner, C. (2004). *El castellano de Cataluña: estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüístico*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110933871>
- (2008). Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales. *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*(23), 521-543.
- Sinner, C. y Wesch, A. (Eds.) (2008). *El castellano en tierras de habla catalana*. Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783865278630>
- Solà, J. (1994). *Sintaxi normativa: estat de la qüestió*. Empúries.
- (1999). *Parlem-ne*. Proa.
- Vila Pujol, M. R. (1996). Consideraciones acerca de la interferencia del catalán en el español de Barcelona. En A. Briz (Ed.) *Pragmática y gramática del español hablado: Actas del II Simposio sobre el Análisis del Discurso Oral* (pp 269-282). Universitat de València. Libros Pórtico.
- (1999). La lengua española en contacto con la lengua catalana. En A. Álvarez Tejedor (Coord.), *La lengua española: patrimonio de todos: ciclo de conferencias 1999* (pp. 41-60). Caja de Burgos.
- (2007). El español en Cataluña: historia y actualidad del contacto entre el español y el catalán. En J. A. Moya Corral (Coord.), *El español en los territorios bilingües: Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 77-104).



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

LAS EXPRESIONES *ESTAR* + *PARTICPIO* CON EL AUXILIAR EN TIEMPOS
COMPUESTOS DEL ESPAÑOL HABLADO EN EL DOMINIO
LINGÜÍSTICO CATALÁN*

THE EXPRESSIONS *ESTAR* + PARTICIPLE WITH THE AUXILIARY IN COMPOUND TENSES
IN SPANISH SPOKEN IN THE CATALAN LINGUISTIC AREA

JUKKA HAVU

Universidad de Tampere

jukka.havu@tuni.fi

ORCID: 0000-0003-4499-9787

Recibido: 22-09-2021

Aceptado: 12-02-2022

RESUMEN

En el español hablado en el área lingüística del catalán se encuentran usos en tiempos compuestos del auxiliar *estar* de la construcción *estar* + *participio* para denotar el propio evento en lugar del estado resultante de una acción acabada. Este uso, que se da con predicados resultativos télicos con objeto efectuado o cambio irreversible, es muy probablemente una interferencia del catalán donde el participio de *ser* y de (*és*)*ser* es *estat*. Estas construcciones, como p. ej. *La casa ha estado restaurada en 1993*, serían sin duda censuradas por la mayoría de los hablantes nativos de español, pero aparecen con relativa frecuencia en textos publicados en el área lingüística del catalán (sobre todo en Internet). La construcción estudiada pone de manifiesto la plurifuncionalidad gramatical de *estar* + *participio* y sirve de ejemplo ilustrativo del contacto de lenguas. Además, se encuentran ejemplos esporádicos también en textos latinoamericanos, lo cual podría estar relacionado con la extensión semántica de *estar* en detrimento de *ser*.

Palabras clave: perífrasis *estar* + *participio*, tiempos compuestos, español y catalán en contacto, interferencia, sociolingüística.

* Queremos agradecer a Begoña Sanromán y a dos revisores anónimos sus comentarios muy pertinentes, que han contribuido a mejorar la argumentación del presente estudio. Asumimos la total responsabilidad de los errores que pueda haber en el texto.

ABSTRACT

In Spanish spoken in the Catalan-speaking regions there are uses in compound tenses of the auxiliary *estar* in the periphrasis *estar + participle* referring to the occurrence of an event instead of the resulting state of an accomplished action. This use, which is found with telic and resultative predicates with an effected object or denoting an irreversible change, is probably an interference from Catalan, where the participle of *ser* and (*és*)*ser* is *estat*. These constructions, *La casa ha estado restaurada en 1993*, would very probably be considered to be incorrect by most native speakers of Spanish, but they can be found with certain frequency in texts published in Catalan-speaking regions. The construction under study illustrates, not only the plurifunctionality of the construction, but also the role of language contact. What is more, there are also sporadic examples of the construction in Latin-American texts, which might be related to the secular rivalry between *ser* and *estar* in Spanish.

Keywords: periphrasis *estar + participle*, compound tenses, Spanish and Catalan in contact, interference, sociolinguistics.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordaremos un fenómeno gramatical que parece ser más frecuente en el español hablado y escrito en Cataluña que en las otras regiones de España, a saber, el uso de la perífrasis *estar + participio* con el auxiliar¹ en formas compuestas para denotar el propio evento en lugar del estado resultante de una acción llevada a cabo. Nos interesan particularmente los casos de predicados resultativos télicos con objeto efectuado o cambio irreversible, a saber, ejemplos como el siguiente:

- (1) El Celler ha estado restaurado durante el invierno 2005-2006. <http://www.catalunya.com/el-celler-del-mas-vila-17-13003-442770?language=es>

En este ejemplo el predicado *ha estado restaurado* es un predicado eventivo que denota una acción acabada localizada en un periodo de tiempo dissociado del momento del habla y explícitamente expresado. Sería muy probable que la mayoría de los hablantes nativos del español censuraran esta oración como poco gramatical y prefiriesen la perífrasis *ha sido restaurado* en lugar de la construcción con el verbo *estar*. Una explicación plausible para la estructura del ejemplo 1 sería considerarla como un caso de interferencia del catalán, lengua en la que el participio tanto del verbo (*és*)*ser*² como el de *estar* (correspondientes *mutatis mutandis* a *ser* y *estar* en

¹ El verbo *estar* seguido de participio es plurifuncional y pertenece a distintas categorías (que serán especificadas en los capítulos 2 y 3): (i) verbo copulativo (*estoy sorprendido*), (ii) verbo semiléxico o semiauxiliar (*la cocina está pintada de rojo*) y (iii) verbo auxiliar (*la reunión está protegida por la policía*). Para simplificar nuestra argumentación, utilizaremos los términos ‘perífrasis’ y ‘auxiliar’ al referirnos a las categorías (ii) y (iii), respectivamente.

² La forma *ésser* es una forma arcaizante y poco frecuente que se utiliza únicamente en estilos muy formales. La forma más habitual en todos los registros es *ser*.

español, véase *infra*) es *estat*³. De hecho, el ejemplo 1 en la misma página web en catalán tiene la siguiente forma:

- (2) El Celler ha estat restaurat l'hivern 2005-2006. <http://www.catalunya.com/el-celler-del-mas-vila-17-13003-442770?language=cat>

Ahora bien, esta explicación, que en ciertos casos como en el que se acaba de aducir puede ser acertada, presenta varios problemas de índole gramatical y sociolingüística. Dicha problemática se articula en torno a los elementos que se especificarán a continuación (no vamos a comentar todos los múltiples factores que configuran el uso de las expresiones formadas con los verbos *estar* y (*és*)*ser* seguidos de participio, sino que nos contentamos con exponer lo que es esencial para nuestro análisis).

2. *ESTAR + PARTICIPIO EN ESPAÑOL*

Dentro de los límites del presente trabajo no podemos abordar en detalle la cuestión ampliamente debatida sobre las propiedades formales de la voz pasiva en español (véase Conti Jiménez 2004, con amplia bibliografía). Es evidente que, contrariamente al latín (*amārī* 'ser amado'), en español la voz pasiva carece de marcas morfológicas formales. En este estudio, consideramos que las expresiones construidas por medio del verbo *estar* seguido del participio de un verbo transitivo son estructuras pasivas en el sentido de que el objeto de la acción expresada por el verbo principal es el sujeto de la oración⁴. Ahora bien, hay que distinguir entre dos casos distintos⁵.

1. Con los verbos de realización télicos cuyo complemento directo denota un objeto efectuado, un cambio irreversible o un objeto afectado⁶, *estar* funciona como un verbo semiléxico o semiauxiliar y expresa el resultado de una acción acabada: *La carta está escrita (? por mi madre)*; *La cocina está pintada de rojo (? por los obreros)*; *La puerta está abierta (? por el conserje)*. Con estos verbos es normal la desfocalización del agente, cuya expresión, de hecho, está sujeta a importantes restricciones (véase Bosque 1999: 292-295). Ciertos verbos resultativos con objeto afectado manifiestan una accionalidad híbrida. *Detener*, por ejemplo, puede referirse tanto

³ En esta lengua, el participio tanto de *ser* como de *estar* en la gramática normativa catalana es *estat*, si bien la forma *sigut* del verbo (*és*)*ser*, más reciente, ha sido reconocida en la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (https://geiec.iec.cat/capitol_veure.asp?id_gelc=317ycapitol=18): Els verbs *ser* i *estar* comparteixen el participi *estat*. La llengua moderna ha desenvolupat formes diferents per al participi de *ser*, la més estesa de les quals és *sigut*.

⁴ Para descripciones más detalladas sobre el uso de esta expresión en español, véanse, entre otros, los siguientes trabajos: Roca Pons 1958; Gili Gaya 1980 [1948]; Bosque 1999, 2014; Marín 2004, 2009; Camus Bergareche 2006; Zalio 2013; Martínez Linares 2015; Havu 2018; Havu y Ştirbu 2018; Fàbregas y Marín 2017.

⁵ Seguido de un participio adjetival, el verbo *estar* es un verbo atributivo (ej. *estoy cansado*).

⁶ Algunos verbos momentáneos (inacusativos) también son compatibles con *estar + participio* como por ejemplo *estar muerto*, *estar desaparecido*, etc. Con estos verbos el auxiliar *estar* en tiempos compuestos nunca se refiere al momento del evento.

al momento de la detención (interpretación momentánea) o al estado resultante de *mantener detenido* (interpretación dinámica de actividad). Estos verbos no participan de las restricciones concernientes a la expresión explícita del agente (*El delincuente está detenido por la policía*);

2. Con numerosos verbos transitivos atéllicos de actividad, *estar* funciona como un verdadero auxiliar, por regla general con un significado muy próximo al de *ser* o al de la perífrasis *estar siendo* (*El procedimiento estuvo / fue / estuvo siendo supervisado por el director*), y el predicado puede o no ir acompañado de un complemento agente. De acuerdo con Bosque (2014: 68), las construcciones con *ser* son estructuras eventivas, mientras que con *estar* son expresiones estativas (compárese, en primer lugar, la compatibilidad de los verbos *ser* y *estar* seguidos de participio con complementos de lugar direccionales: *El delincuente fue / ? estuvo acompañado a la clínica por la policía* y, en segundo lugar, con complementos de duración: *El delincuente estuvo / ? fue acompañado durante dos días por la policía*)⁷. Se trata, no obstante, de tendencias más que de fenómenos de estricta aceptabilidad gramatical⁸.

La diferencia entre *ser* y *estar* seguidos de participio puede desvanecerse casi por completo, especialmente con participios de verbos cuyas propiedades accionales son de carácter híbrido. Este es el caso, por ejemplo, de una clase léxica, la de los verbos de causa (ej. *causar*, *originar*, *ocasionar*, y algún que otro más), que pueden referirse a eventos momentáneos y durativos y que no producen ningún estado resultante conceptualmente asociado a la causa. Estos verbos en participio se combinan libremente tanto con *ser* como con *estar* (*El accidente fue / estuvo causado por una explosión*; *Si el dolor es causado por una inflamación u osteoartritis... / Si el dolor está causado por la enfermedad o por otro trastorno...*, véase Havu 2021).

La compatibilidad de la perífrasis *estar + participio* con los diferentes predicados depende también de factores estilísticos (p. ej. **Juana está acariciada por Pablo* es poco menos que inaceptable, mientras que *La orilla está acariciada por los cálidos vientos del desierto* parece mucho más natural). Como lo podemos comprobar, es imposible dar a la perífrasis *estar + participio* una caracterización unitaria, sino que su interpretación depende de varios factores y, además, los límites entre las categorías que acabamos de presentar no son de ninguna manera diáfanos. Lo que complica aún más la interpretación de *estar + participio* es el hecho de que incluso con varios predicados de realización la diferencia entre *estar* y *ser* casi se desvanece como en el siguiente ejemplo, sobre todo si el auxiliar está en perfecto simple (véase Havu 2021):

⁷ Siempre que la forma *fue* sea el perfecto simple de *ser* y no de *ir*.

⁸ Por ejemplo, es posible encontrar ejemplos de verbos de actividad con *ser + participio* seguidos de un complemento de duración: (*El Dr. Eduardo Zatarain, residente de último año de nuestro Servicio fue acompañado durante 24 horas por un equipo del programa "Siete Días"...* www.icicor.es/noticiasver.php?not_id=134yt=0), mientras que la compatibilidad de *estar + participio* con complementos direccionales parece menos aceptable.

- (3) El cuadro Naturaleza muerta con biblia estuvo pintado en octubre de 1885 antes de su partida hacia Amberes. <http://azulgaguilar.blogspot.com/2010/02/pintores-post-impresionistas.htm>

Mendikoetxea (1999: 1625) llega a comentar incluso que “[...] para algunos hablantes son equivalentes *Las casas fueron construidas* y *Las casas estuvieron construidas*.” Aunque esta observación parece algo sorprendente, sobre todo porque la autora no hace ningún comentario al respecto, es verdad que hay mucha variación idiolectal en el uso de los verbos *estar* y *ser* seguidos de participio. Por ello, las opiniones de los hablantes respecto al grado de gramaticalidad de muchos ejemplos de *estar + participio* presentan considerable variación.

Además, la distinción eventivo (*ser*) vs. resultativo (*estar*) con los verbos de actividad se atenúa considerablemente en al menos dos contextos si el predicado no va acompañado de un complemento de lugar direccional o de duración: (i) si la construcción pasiva tiene un complemento pseudoagente en lugar de un verdadero agente (v. también Granvik 2012: 336-337): *El acto fue acompañado por la música del Coro de Campanilleros* / *El acto estuvo acompañado por la actuación del cuarteto de saxofones*; (ii) si el tiempo del verbo conjugado es de carácter imperfectivo (presente o imperfecto, véase Havu 2018: 187): *El conductor era acompañado por su esposa* / *El conductor estaba acompañado por/de una mujer*⁹.

En la segunda parte de este artículo comentaremos más en detalle el uso del verbo *estar*, seguido de participio, en formas compuestas.

3. *ESTAR + PARTICIPIO EN CATALÁN*

En catalán ocurre algo parecido a lo que se ha expuesto en el párrafo anterior sobre la plurifuncionalidad de la perífrasis *estar + participio* en español. También en catalán, la perífrasis *estar + participio* tiene una función atributiva (*En Joan està cansat*), semiléxica (*La botiga està oberta*) y auxiliar (*El menú està controlat per una nutricionista*). No obstante, la distribución funcional de los verbos *ser* y (*és*)*ser* es, por lo menos en parte, diferente en las dos lenguas. Además, la proximidad semántica de los verbos *estar* y (*és*)*ser* junto con la influencia del español sobre el catalán hace que existan varios casos en los que *estar* y (*és*)*ser* alternan sin que se pueda detectar una diferencia semántica. Este fenómeno se produce, por ejemplo, en contextos de expresión de estado resultante en los que se pueden utilizar tanto el verbo *estar* como el verbo (*és*)*ser*. Ramos (2002) observa al respecto (recordemos que, en el español moderno, el uso de *ser* para denotar un estado resultante sería agramatical):

⁹ Por lo que se refiere a los predicados de actividad, la posibilidad de recurrir a la preposición *de* para introducir el complemento agente (fenómeno no sistemático) refuerza la tesis según la cual las construcciones con *ser + participio* son estructuras eventivas, mientras que las que se forman por medio de *estar + participio* tienen un carácter próximo a una expresión estativa.

En aquest punt, la llengua parlada actual coneix dues solucions sense que això comporti, en general, la creació de diferències semàntiques. D'una banda, hi ha la més conservadora, que sol utilitzar el verb *ser*. *El plat és trencat, El teu quadre ja és acabat, Hem acabat abans del que era previst, [...]*. D'una altra, hi ha la més innovadora amb *estar*, encara que no exempta tampoc de tradició [...], *El plat està trencat, El llum està encès, El tercer carril de la A-16 estarà acabat l'estiu del any que ve [...]*.

Igual que en español, con varios verbos transitivos de actividad, se pueden usar los dos auxiliares, *estar* y *(és)ser* seguidos de participio y de un complemento de agente (opcional), sin que aparezca una diferencia semántica sensible (*Tot el procés va estar / ser supervisat per la Junta Municipal de Sanitat*).

Además, existe un fenómeno relativamente marginal, considerado contrario a la norma, que consiste en utilizar el verbo *estar* en lugar de *(és)ser* como auxiliar de diátesis pasiva en perfecto perifrástico (p. ej. *La torre va estar construïda a finals del segle XII* en lugar de la solución más frecuente *La torre va ser construïda a finals del segle XII*); compárese con las estructuras semánticamente paralelas en español (véase *supra*).

De lo expuesto en los párrafos que preceden se desprende que en español y catalán existen tanto evidentes similitudes como ciertas diferencias en lo que se refiere al uso y las funciones de los verbos *ser* y *estar* (*[és]ser* y *estar* en catalán) seguidos de participio. A veces, las compatibilidades difieren considerablemente desde un punto de vista estadístico. Para dar un solo ejemplo, el participio del verbo *permetre* / *permetre* puede construirse en las dos lenguas tanto con el verbo *ser* como con *estar*, pero mientras que en español la expresión *está permitido* es mucho más frecuente que *es permitido* (161 frente a 23 en CREA), en catalán se da la situación opuesta (79 frente a 289 en CTILC).

Ahora bien, los ejemplos que se han aducido en los párrafos que preceden han sido extraídos de textos más bien formales. En los registros menos formales existe mucha más variación, por no decir incertidumbre, en las dos lenguas habladas en el dominio lingüístico del catalán. Además, los tratados de gramática catalana presentan notables discrepancias en lo que se refiere al uso de los verbos *(és)ser* y *estar* incluso en el catalán moderno (para una descripción de los diferentes enfoques, véase *Mestres et al., 2009: 707-747*).

4. LA PROXIMIDAD SEMÁNTICA DE *SER* Y *ESTAR* EN ESPAÑOL Y CATALÁN

La proximidad semántica de *ser* y *estar* en el español y catalán actuales es evidente. Desde un punto de vista diacrónico, el verbo *estar*, que en latín se refería a una postura corporal y significaba más o menos lo que en el español moderno se expresa mediante *estar de pie*, se ha conservado en todas las principales lenguas románicas (véase *Zalio 2013*) con la excepción del francés, donde los paradigmas de *esse* y *stare* se han amalgamado en uno solo. En las lenguas iberorrománicas *estar* ha pasado de un verbo de sentido concreto a un verbo plurifuncional (cópula, verbo semiléxico

y verbo auxiliar). Este proceso ha conllevado la reducción del área semántica del verbo *ser* y, de hecho, hay muchos contextos en los que el español antiguo recurría a *ser*, pero que en el español actual se construyen obligatoriamente con *estar* (como en *Aquest libro es escrito et qui lo a non lo a serujdo*, ejemplo del año 1340, CORDE). Por consiguiente, tanto en español como en catalán se puede observar una tendencia evolutiva marcada por una extensión semántica de *estar* a expensas del verbo *ser*. El español ha ido más lejos en esta dirección que el catalán, ya que, como hemos podido comprobar en los párrafos que preceden, en esta lengua perviven varios usos que han existido también en el español medieval, pero que paulatinamente han venido perdiéndose hasta desaparecer por completo del uso moderno.

Ahora bien, no es de extrañar que la coexistencia de las dos lenguas en las zonas de habla catalana haya producido cierta vacilación en el uso de los verbos que nos ocupan. Como hemos visto más arriba, tanto en español como en catalán, la construcción *estar + participio*, aun presentando ciertas diferencias en las dos lenguas, es plurifuncional según las propiedades accionales del verbo principal. En lo que se refiere al catalán, el análisis del uso y de las funciones de esta construcción se ve adicionalmente dificultado por la influencia del español. En el español hablado en el dominio lingüístico catalán se manifiestan fenómenos que indudablemente pueden ser explicados mediante interferencias del catalán.

5. EL ESPAÑOL Y CATALÁN EN CONTACTO

El catalán y el español son lenguas en contacto desde hace siglos. El catalán tiene una brillante tradición literaria medieval y era la lengua dominante de la cancillería real y las demás instituciones de la Corona de Aragón durante la Edad Media. La decadencia catalana empieza simbólicamente a partir del Compromiso de Caspe (1412), es decir, la elección de un rey castellano después de la muerte del último rey de la dinastía catalana, Martín I. A partir del siglo XVII y sobre todo después de la actividad centralizadora de la administración borbónica, puesta en marcha por los Decretos de Nueva Planta de Felipe V, el español llegó a ser la lengua institucionalmente dominante y la lengua de uso común entre las clases socialmente favorecidas en el área lingüística del catalán. A principios del s. XIX empezó la revitalización del catalán, la *Renaixença*, que a lo largo de ese siglo pasó de ser una iniciativa eminentemente literaria y cultural a constituir un movimiento político e incluso soberanista. La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y, sobre todo, la de Francisco Franco (1936-1975) frenaron las reivindicaciones lingüísticas, culturales y políticas de los catalanes.

En la España democrática, el catalán es cooficial con el español en tres comunidades autónomas, a saber, en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares¹⁰. A pesar de la cooficialidad, en todas estas comunidades el catalán ha perdido terreno

¹⁰ No hay que olvidar tampoco que las hablas regionales (la catalana, la balear y la valenciana) presentan ciertas diferencias morfológicas y léxicas, reconocidas en la norma lingüística del catalán.

durante el presente siglo tanto desde el punto de vista del uso como de la identificación. Esta evolución se debe esencialmente a la prolongada represión lingüística durante la época franquista y a la inmigración desde regiones castellanoparlantes y, sobre todo a partir del año 2000, desde el extranjero. A pesar del elevado número de las personas que entienden el catalán (más de once millones) y saben hablarlo (más de nueve millones), su situación sociolingüística en las diferentes regiones donde es históricamente lengua autóctona es preocupante para el futuro de la lengua. En los últimos decenios se han publicado numerosos estudios sobre el contacto entre el español y catalán a fin de describir y explicar la enorme complejidad de la realidad lingüística dentro del dominio lingüístico del catalán (véanse, por ejemplo, Boix y Vila 1998; Payrató y Vila 2004; Sinner 2004, 2008, 2020; Sinner y Welsch 2008; Blas Arroyo 2007, 2011, 2020; Argenter y Lüdtke 2020 y muchos otros).

El catalán y el español son lenguas similares en lo que se refiere a sus estructuras gramaticales y en gran parte también a su léxico, sobre todo tautológico al vocabulario intelectual y científico. Las dos lenguas coexisten desde hace siglos, pero la predominancia secular del español en el ámbito educativo, en los medios de comunicación y en las instituciones nacionales y, sobre todo, el elevado grado de bilingüismo de los catalanoparlantes han hecho que la influencia del español sobre la lengua catalana haya incidido fuertemente en la evolución de esta lengua. Por regla general, si las lenguas en contacto pertenecen a la misma familia lingüística y su sistema gramatical y su léxico presentan un elevado nivel de similitudes, las interferencias e influencias recíprocas suelen ser más frecuentes. La situación sociolingüística de Cataluña se caracteriza por un notable nivel de bilingüismo; según el Institut d'Estadística de Catalunya (2018)¹¹, el 94,4% de la población mayor de 15 años entiende el catalán y el 81,2% lo sabe hablar, el 85,5% lo sabe leer y el 65,3% lo sabe escribir. Los porcentajes correspondientes para el castellano en Cataluña son: 99,8% (entender), 99,5% (hablar), 98,5% (leer) y 97,6% (escribir). Ahora bien, el grado de bilingüismo a nivel individual puede variar considerablemente¹². El dominio de una u otra lengua depende de múltiples factores (p. ej. lengua inicial, lengua doméstica, círculo de amigos, lengua utilizada en el ámbito laboral, etc.). Boix y Vila (1998: 222) establecen un barómetro de bilingüismo que va de *monolingüe* a *ambilingüe* (persona capaz de utilizar las dos lenguas como un monolingüe) pasando por *bilingüe incipiente*, *bilingüe receptivo*, *bilingüe poco fluido*, *bilingüe dominante en una de las dos lenguas* y *bilingüe equilibrado*. En Cataluña, de acuerdo con las estadísticas sobre lengua inicial, lengua de identificación y usos de la lengua, la mayoría de la población pertenece a las dos últimas categorías de la lista que precede. De ahí que las interferencias, de las que se hablará más en detalle más abajo,

¹¹ Idescat. Indicadors anuals. Usos lingüístics de la població. Llengua inicial, d'identificació i habitual. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364>

¹² En las Islas Baleares, la situación sociolingüística es parecida a la de Cataluña (véase Gomila Garcies 2017), mientras que, en la Comunidad Valenciana, la situación del catalán es más precaria (véase Mas i Miralles 2018).

sean a menudo de tipos muy variados, ya que dependen de cuál es la lengua inicial, qué nivel de formación tiene el hablante, cuál es la lengua habitual de su entorno familiar y profesional, etc. Además, en este tipo de entornos sociolingüísticos puede ocurrir a menudo que los hablantes ni siquiera sean conscientes de recurrir a dos sistemas en principio distintos. Por otro lado, las interferencias también pueden ser explotadas por los hablantes con fines estilísticos intencionales, a menudo humorísticos¹³.

En el estudio de contacto de lenguas existe, como en tantos otros campos de la lingüística, una notable proliferación de conceptos y términos (para una buena visión de conjunto, véanse p. ej. Boix y Vila 1998: 213-268; Sinner 2004, 2008; Torres Cacoullós y Travis 2018). Además, en las sociedades modernas, varias de las cuales presentan un alto grado de multiculturalidad y multilingüismo, el contacto de lenguas ha cobrado unas dimensiones desconocidas anteriormente. Un ejemplo muy ilustrativo de lo problemático de este fenómeno es la presencia de locutores de distintos idiomas en establecimientos de enseñanza pública. Ahora bien, en este artículo no nos es posible pasar revista a los numerosísimos estudios que se han escrito sobre este tema (nos remitimos a los estudios indicados en la referencia anterior) y nos contentamos con explicitar los conceptos que vamos a usar en lo que sigue. Se trata evidentemente de una presentación simplificada, pero que a nuestro parecer es suficiente para los fines de este estudio y abarca los elementos esenciales de nuestra argumentación.

El concepto genérico es *interferencia* (para un estudio pionero, véase Weinreich 1953), que se refiere a cualquier fenómeno resultante de la influencia de una lengua sobre otra (nos referimos a las interferencias gramaticales y léxicas y prescindiremos de los aspectos fonéticos y prosódicos). Las interferencias pueden ser intraoracionales (es decir, manifestarse dentro de una oración) o interoracionales (producirse fuera de los límites de la oración) y dividirse en (i) *cambios de código* (término que preferimos a *cambio de lenguas* o *mezcla de lenguas*), es decir, utilizar una palabra, expresión o secuencia de palabras en una lengua dentro de un discurso proferido en otra, p. ej. *Déu n'hi do, Pere, que manera de exprimir el éxito*; (ii) *transferencias morfológicas* (uso de morfemas gramaticales procedentes de una lengua en una secuencia discursiva expresada en otra, p. ej. el uso de la conjunción *que* para introducir una interrogación total en el español hablado en tierras catalanas: *¿Que quieres una cerveza?* < cat. *Que vols una cervesa?*); (iii) *transferencias de estructuras gramaticales* (uso de una estructura gramatical, típica de una lengua, dentro de una secuencia en otra, p. ej. la doble negación antes del verbo: *José tampoco no viene* < cat. *En Josep tampoc no ve*); (iv) *transferencias semánticas* (uso de un lexema en un sentido que proviene de otro idioma, p. ej. *Se sacó la chaqueta* < cat. *Es va treure la jaqueta*), (v) *préstamos* (palabras extranjeras adoptadas en una lengua con total, parcial o nula

¹³ Como por ejemplo en los chistes del humorista catalán conocido por su nombre artístico Eugenio (*El saben aquell que diu que un tío se encuentra a un amigo que no había visto de hace años y li diu...*).

adaptación fonética y morfológica, p. ej. *El motor no encheega* < cat. *El motor no encheega*); (vi) *calcos* (traducción literaria de un elemento lexical o expresión procedente de otra lengua, *Jardín de infancia* < alemán *Kindergarten*). Las interferencias pueden ser intencionales o no intencionales; en este último caso es normal que el hablante ni siquiera sepa que una construcción a la que recurre no forma parte del código gramatical de la lengua que está utilizando.

Las múltiples interferencias entre el español y el catalán han sido estudiadas por muchos sociolingüistas (véanse las referencias bibliográficas). Nosotros nos centraremos en un único caso, el de *estar + participio*, mencionado en la introducción de este estudio para analizar la naturaleza del concepto de interferencia y demostrar su carácter complejo.

6. LA PERÍFRASIS *ESTAR + PARTICIPIO* CON EL AUXILIAR EN TIEMPOS COMPUESTOS EN ESPAÑOL Y CATALÁN

La mayor parte de los ejemplos que se darán a continuación han sido extraídos de Internet y proceden, por ende, de múltiples fuentes muy diferentes entre sí. Somos plenamente conscientes de los riesgos que supone el uso de este tipo de documentación, pero hemos intentado seleccionar muy cuidadosamente los ejemplos sobre los que se basa nuestra argumentación asegurándonos de que se trata de textos publicados en el área lingüística del catalán y, dentro de los límites de lo posible, por autores catalanoparlantes.

Como decíamos en la introducción, la perífrasis *estar + participio* no suele admitir la presencia del auxiliar *estar* en los tiempos compuestos si el verbo principal es un verbo de realización con un complemento directo que denota un objeto efectuado o un cambio irreversible (a no ser que la perífrasis se refiera al periodo de duración total y acabada del estado resultante como en *Este edificio ha estado abandonado durante 17 años*).

Mendikoetxea (1999: 1625) observa lo siguiente:

Como señalan numerosas gramáticas [...] la pasiva con *estar* no admite los tiempos perfectos. No se puede decir **Las casas han estado construidas*, sino *Las casas han sido construidas*, y lo mismo se aplica a otros tiempos perfectos como *habían estado*, *habrán estado*, etc.

La expresión ‘tiempos perfectos’ nos parece inadecuada; en su lugar preferimos el término ‘tiempos compuestos’, ya que el perfecto simple (*hablé*) es indudablemente un tiempo perfectivo, pero su comportamiento en combinación con *estar + participio* es claramente diferente del que se manifiesta en el caso de los tiempos compuestos (véase Havu 2021). Además, es inexacto decir que “la pasiva con *estar* no admite los tiempos perfectos”, puesto que esta restricción corresponde casi exclusivamente a los casos en los que el verbo principal es télico, durativo y resultativo

(compárese: *Las casas han estado construidas* con *La región de Nagorno Karabaj ha estado controlada por fuerzas militares armenias desde 1994*).

La observación de Mendikoetxea corresponde sobre todo a una realidad prescriptiva. No es difícil encontrar ejemplos de la pasiva con *estar* en tiempos compuestos con predicados resultativos técnicos con objeto efectuado o cambio irreversible que se refieren al evento propiamente dicho y no a la duración total del estado resultante. Los ejemplos que vamos a aducir se encuentran en textos procedentes del área lingüística catalana, donde este tipo de construcciones parecen ser más frecuentes que en textos originarios de otras regiones de España. Reproducimos el ejemplo 1 de la introducción:

- (4) El Celler ha estado restaurado durante el invierno 2005-2006. <http://www.catalunya.com/el-celler-del-mas-vila-17-13003-442770?language=es>

Aquí no se quiere decir que el invierno 2005-2006 se refiera al periodo durante el cual el restaurante haya permanecido restaurado, sino que se afirma que el restaurante fue restaurado durante el periodo explicitado y, por ende, el predicado se refiere a un evento acabado. Se sobreentiende, además, que el que haya sido restaurado es un fenómeno que tiene cierta relevancia en el punto de perspectiva temporal (es decir, el instante o periodo de enfoque desde el que se visualiza una situación, véase Havu 1998: 63-78)¹⁴.

¹⁴ La misma observación vale también para el catalán, lengua cuya gramática en principio rechaza el uso del perfecto compuesto con complementos temporales que sitúan el evento en un periodo disociado del momento del habla (véase Pérez Saldanya 2002: 2621). En *Gramàtica essencial de la llengua catalana* - Institut d'Estudis Catalans (iec.cat) se observa que "el perfer localitza situacions ocorregudes en el dia d'avui o en un interval que inclou el moment de l'acte de parla". El uso "inclusivo" del perfecto, considerado por muchos catalanoparlantes como poco gramatical, implica que el resultado de una acción acabada perdura aún en el momento del habla. Los ejemplos catalanes que se encuentran en textos auténticos son numerosos; he aquí algunos ejemplos:

- (i) Instal·lat l'any 1956, ha estat restaurat el 2009. BCNROC. Repositori Obert de Coneixement de l'Ajuntament de Barcelona: Cottet
- (ii) El novembre de 1934 es va adossar al mur nord-oest, on hi havia l'antic cementiri, el local del casal parroquial que ha estat restaurat el 2002 i actualment és la seu de Càritas. Sant Esteve de Vilobí - Viquipèdia, l'enciclopèdia lliure (wikipedia.org)
- (iii) Es remarcable el retaule de Sant Anna, que data del 1524 i situat en una de les capelles. Ha estat restaurat el 1993. Turisme — Ajuntament d'Anglesola
- (iv) Radha Hotel BCN ha estat construït el 2017 amb un disseny càlid i funcional per als hostes als quals els agrada la tranquil·litat d'un hotel [...] Hotel Radha - Mapa Barcelona + Sostenible (bcnsostenible.cat)
- (v) El pas, que ha estat construït el 2007, té una circulació diària aproximada de 5.000 vehicles [...] El CZFB tallarà una setmana el pas viari sota la Ronda Litoral per obres - Europa Press - VilaWeb

A nuestro parecer, este uso del perfecto compuesto podría considerarse como una innovación funcionalmente útil, ya que si decimos *El restaurant va ser restaurat el 1993* no sabemos nada de su estado actual, mientras que *El restaurant ha estat restaurat el 1993*, se entiende que los efectos de restauración son todavía visibles.

He aquí otros ejemplos del uso de *estar + participio* en un tiempo compuesto y acompañado de un complemento temporal que denota la localización temporal precisa de la acción:

- (5) *Rojo desnudo* es el título del cuadro en cuestión; había estado pintado un año antes, en 1991, y ofrece un desnudo femenino de gran sensualidad y pasión, un sentido reforzado por la tonalidad roja que ocupa toda la imagen. (Carles Cortés: *Miradas cruzadas: Miquel Martí i Pol y Antoni Miró*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, consultado el 20 de mayo de 2021)
- (6) Si el piso ha estado construido anterior al año 2002, nos acogeremos al reglamento del 1973 [...] Servimaf | Empresa boletines eléctricos en Reus y Valls, Boletines de gas en Reus y Valls

Hemos de reconocer, no obstante, que los ejemplos de *estar + participio* con el auxiliar en un tiempo compuesto y acompañado de un complemento de localización temporal explícito no son particularmente frecuentes dentro del conjunto de ejemplos que hemos encontrado. Por otro lado, son más frecuentes los ejemplos en los que *estar + participio* denota una acción localizada temporalmente en un pasado dissociado del punto de perspectiva temporal, pero sin localización temporal explícita:

- (7) Este retrato ha estado pintado por Ernest Descals. 2ºESO B Don Quijote en la pintura (calameo.com)

El entorno más típico de las ocurrencias de la construcción objeto de estudio es el que los predicados se refieran a una o más acciones que han sido llevadas a cabo dentro de un plazo de tiempo que llega hasta el punto de perspectiva temporal (es el uso *experiencial* o *existencial* del perfecto; véase el párrafo siguiente sobre esta función del perfecto en oraciones interrogativas negativas). Daremos a continuación algunos ejemplos de este uso:

- (8) Material convencional en Educación Física. Es todo aquel material que ha estado fabricado para la práctica de actividad física, juegos y deportes y utilizado con el mismo fin por el que ha estado diseñado. (Roser Rovira Marqués: *Deporte con imaginación. Unidades didácticas para Secundaria XII*, INDE, 2000, p. 108)
- (9) Concretamente, en lo que respeta al fondo de comercio, que únicamente podrá figurar en el activo cuando haya estado adquirido a título oneroso (como siempre), se establece que, salvo prueba de lo contrario, se presumirá que su vida útil es de 10 años. www.escura.com/es/contabilizacion-los-activos-intangibles-novedades-partir-2016/
- (10) Más de 70 años después de que saliera publicado aparece un grupo de personas (digámosle así) que, siendo más papistas que el Papa, consideran que un producto cultural que ha estado leído por millones de personas en todo el mundo es perjudicial porque expone y propaga ideas racistas. (por Jordi Querol) www.zonanegativa.com/tintin-racista-las-obras-culturales-como-hijas-de-su-tiempo-1ª-parte/

- (11) El pueblo está junto a la carretera GE623/630, que va des de la salida 5, a Orriols, de la autopista A-7, entre Girona i Figueres, hacia Empúries y L'Escala; una importante vía de penetración turística que, en los últimos años, ha estado mejorada en todos los aspectos. www.casessingulars.cat/emporda/saus/#
- (12) Descartamos que el texto haya estado escrito des de un modelo conductual porqué en ningún momento vemos referencias a los postulados principales de este modelo como, por ejemplo, que la conducta del paciente haya estado aprendida o que se trate de hábitos desadaptativos o inadecuados. Guía de corrección PEC1 2017-1 - StuDocu

En los ejemplos 11 y 12, aparte del uso de *estar + participio*, podemos observar otros catalanismos como la manera de escribir la preposición *desde* en dos unidades (cat. *des de*) y la forma de la conjunción causal *porqué* en lugar de *porque* (cat. *perquè*).

Un entorno aspecto-temporal que favorece el uso en los tiempos compuestos del (semi)auxiliar *estar* es la negación, que confiere casi sistemáticamente el valor experiencial al predicado en perfecto compuesto (excepto los casos en los que se niega la ocurrencia de un evento que debía o podía haber tenido lugar, como en: *Si me acuerdo bien, hoy tenías que ver a Pepe. ¿Le has visto? –No, no le he visto*):

- (13) No hay nada nuevo sobre nuestro desajuste secular entre Estado y nación que no haya estado dicho hace décadas. www.levante-emv.com/opinion/2017/10/16/espanas-nuevo-encrucijada-13827456.html
- (14) A nivel interior [el coche, JH] nunca ha estado restaurado y mantiene todos los elementos originales sin desperfectos. (Valentín Motors, Gran Via Corts Catalanes, 752. 08013 Barcelona, Porsche 911 tipo 964.1 C2 Cabrio Tiptronic - Valentín Motors)
- (15) Lo que podía hacer ganar a España era que el país había estado neutral durante la guerra que justo acababa de finalizar, y es por eso que no había estado destruida como tantos otros sitios de Europa. (Gabriel Colomé y Jeroni Sureda: *Deporte y relaciones internacionales (1919-1939): a Olimpiada popular de 1936*, Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, 1995, p. 5)

En todos los ejemplos que preceden el uso del participio *estado* en lugar de *sido* sería considerado poco gramatical por la mayoría de los hablantes de español. En cambio, si los textos aducidos fueran traducidos al catalán (de hecho, algunos de ellos son traducciones de esta lengua al español), el uso del participio *estat* resultaría mucho más aceptable (por lo que se refiere al tiempo verbal, véase la nota 14). Por consiguiente, a nuestro parecer es legítimo considerar que en los ejemplos que preceden las ocurrencias de la perífrasis *estar + participio* con el auxiliar en los tiempos compuestos son una interferencia del catalán. Esta observación se ve reforzada por los nombres de los autores (si se explicitan) y por los medios donde han sido publicadas.

No es fácil determinar la frecuencia de la construcción gramatical que constituye el objeto de estudio de este trabajo. Los corpus textuales informatizados que hemos consultado no ofrecen ejemplos del uso eventivo de *estar + participio* con el auxiliar en tiempos compuestos. Ahora bien, para tener una imagen aproximativa de su presencia en el español hablado y escrito en el área lingüística del catalán, hemos optado por elegir un solo verbo, *restaurar*, y hemos calculado la frecuencia de las expresiones *ha estado restaurado* y *ha sido restaurado* como expresiones eventivas que se refieren a una acción localizada en un plazo de tiempo anterior al momento del habla. Los ejemplos provienen de páginas Internet publicadas dentro del dominio lingüístico catalán y en el resto de España. Hemos analizado cuidadosamente todos los ejemplos de dichas expresiones en el buscador Google y verificado el origen de cada texto descartando, entre otras cosas, las traducciones de textos extranjeros y las páginas cuyo origen geográfico resulta incierto. La tabla siguiente nos permite observar que el uso de *ha estado restaurado* como una expresión eventiva no es del todo marginal y se manifiesta sobre todo en el español utilizado en zonas donde está en contacto con el catalán.

Tabla 1.

Ha estado restaurado vs. ha sido restaurado

	textos procedentes del área lingüística del catalán	textos procedentes de otras regiones de España
<i>ha estado restaurado</i>	22	2
<i>ha sido restaurado</i>	10	87

Es evidentemente posible que, de haber elegido otro verbo, los resultados sean distintos. De ahí que, para poder apreciar la extensión global del fenómeno, sea necesario proceder a un estudio más completo de los contextos en los que aparece, así como consultar corpus textuales que engloben los principales registros del habla, pero efectuar un proyecto de esta envergadura excedería los límites del presente trabajo.

Ahora bien, como se desprende de lo dicho en el párrafo precedente, ejemplos de *estar + participio* con el auxiliar en un tiempo compuesto se pueden encontrar esporádicamente también en otras regiones del mundo hispanófono, sin ningún contacto aparente con el dominio lingüístico catalán. Este tipo de usos se dan tanto en textos publicados en España como en Latinoamérica. He aquí un ejemplo procedente del Ayuntamiento de Garrucha (Almería):

- (18) Se entenderá que dicho edificio ha estado construido (caja o continente y condicionamiento interior o contenido) en la fecha y que la actividad está en marcha en el momento en que se expida el certificado final de obra. CERTI-PLENOS-hotel.pdf (garrucha.es)

Los ejemplos latinoamericanos son particularmente interesantes, puesto que es probable que toda influencia catalana esté excluida. De acuerdo con los ejemplos que hemos encontrado, el número de ocurrencias de *estar + participio* con el auxiliar en tiempos compuestos en textos latinoamericanos es superior al de las ocurrencias similares recogidas en España con la excepción evidente del dominio lingüístico catalán. Nos contentaremos con dar tan solo dos ejemplos argentinos y dejamos el problema abierto para futuras investigaciones:

- (17) Que veamos más claro un problema, que una respuesta nos ilumine, no depende de que haya estado escrita por un filósofo continental o analítico, ni de que el texto original haya estado escrito en inglés o en alemán o en castellano o griego. (Diana I. Pérez, 2014, 'La vida, los problemas y la filosofía', *Revista Laguna*, 34, pp. 9-30)
- (18) ¿Cómo habrá estado construido el tubo que usó Colladon para escuchar el sonido de la campana debajo del agua? (Ana María Mozian [2020], *Entre maestros 5º*, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

Lo expuesto en este capítulo puede resumirse en los siguientes puntos:

1. El uso de la perífrasis *estar + participio* con el auxiliar en los tiempos compuestos con una función eventiva es casi exclusiva de los predicados resultativos télicos con objeto efectuado o cambio irreversible. Las excepciones a esta tendencia son algunos predicados momentáneos no resultativos que son, no obstante, marginales comparadas con los predicados de realización¹⁵. Varios predicados de realización con objeto afectado se interpretarían como expresiones de estado; un ejemplo como *El delincuente ha estado detenido la semana pasada* se referiría intuitivamente más bien al periodo de detención y no a la localización temporal del evento.
2. En nuestro corpus, que se basa esencialmente en textos accesibles en Internet, las ocurrencias de *estar + participio* con el auxiliar en tiempos compuestos en entornos descritos en el párrafo precedente son más frecuentes en textos publicados en el dominio lingüístico catalán que en otros. Ahora bien, para poder confirmar su extensión en el español utilizado en esta región, harían falta análisis cuantitativos basados en extensos corpus no solo de textos escritos sino también de lengua hablada. Nuestros ejemplos provienen todos de textos escritos (aunque algunos de registros relativamente poco formales) y, dado que la construcción objeto de estudio es generalmente considerada poco gramatical, es muy probable que en la lengua hablada su frecuencia sea mayor.
3. Es de suponer que la mayoría de los ejemplos hayan sido escritos por hablantes cuya lengua inicial y/o de uso general es el catalán. Es algo que era de esperar, puesto que en catalán las construcciones con el participio *estat* son perfectamente normales

¹⁵ Este tipo de expresiones no parecen particularmente típicas del español de Cataluña, sino que se dan esporádicamente en textos publicados en cualquier región de España (*La prueba ha estado lanzada por el guipuzcoano Iraitz Arrospide [...]*, <https://www.diariovasco.com/deportes/atletismo/keniano-hosea-maiyo-20171126120659-nt.html>; *Cuando este objetivo ha estado conseguido, la siguiente actuación ha sido la reducción al máximo del número de extinciones de contratos [...]*, <https://docplayer.es/12057261-Version-final-16-octubre-2013-informe.html>)

tanto desde el punto de vista del uso como de la norma. Sobre la base de textos escritos es difícil saber si este catalanismo se infiltra también en el lenguaje utilizado por hablantes cuya lengua usual es el español. Para responder a esta pregunta, haría falta disponer de corpus de lengua hablada cuidadosamente preparados.

4. Es más que probable que el uso de *estar* + *participio* con el auxiliar en un tiempo compuesto de los ejemplos que contiene este estudio sea el resultado de una interferencia del catalán. Este hecho no explica, sin embargo, las ocurrencias de esta construcción en textos producidos fuera del dominio lingüístico de esta lengua. Nos parece evidente que se trata de un proceso secular de cambio lingüístico que incide en los usos de *ser* y *estar* en español, proceso que está marcado por una extensión funcional del verbo *estar* a expensas de *ser*, no solo en la construcción que aquí se estudia sino también en otros entornos. De ese modo, en el español hablado en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares la tendencia (no sistemática) a usar la expresión *ha estado construido* en lugar de *ha sido construido* para denotar un evento acabado, localizable en el tiempo, es paralela a un fenómeno evolutivo más general. Ahora bien, hemos de distinguir entre los usos de la construcción estudiada en el español hablado en el área lingüística del catalán, por un lado, y en otras partes del mundo hispánico, por otro. De ahí que una expresión como *ha estado construido* utilizada por un catalanoparlante hablando español tenga una base diferente de la misma expresión empleada por un argentino. En el primer caso, se trata muy probablemente de una interferencia del catalán, en el segundo es cuestión de una evolución espontánea del español, caracterizada por una extensión funcional del verbo *estar*.
5. En el párrafo precedente ya hemos aludido al hecho de que el uso de *estado* en lugar de *sido* en la construcción estudiada no es sistemático. La misma observación se puede hacer de prácticamente todos los ejemplos de interferencia entre el catalán y español (véase Sinner 2020) en el dominio histórico del catalán. Por ello, postular la existencia del “español hablado en las regiones de habla catalana” como un código lingüístico uniforme carece totalmente de fundamento, ya que la realidad es extremadamente compleja y la variación lingüística incluso a nivel individual se manifiesta de muchísimas maneras. Lo mismo se puede decir a propósito de la existencia de un supuesto lenguaje mixto, “catanyol/catañol” (véase p. ej. Sinner 2008: 530-532), una forma lingüística supuestamente usada por los catalanoparlantes que no dominan perfectamente el castellano es algo que simplemente no existe. Las interferencias entre las dos lenguas habladas en el dominio lingüístico catalán son muy difíciles de sistematizar porque son un resultado de la complejidad de la sociedad moderna. Dada la situación sociolingüística de las tres comunidades donde el catalán es cooficial, es más que probable que el impacto del español sobre el catalán sea cuantitativamente más importante que al revés, pero como hemos podido ver en los capítulos que preceden, existen también fenómenos contrarios.

7. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos estudiado algunas ocurrencias de la construcción *estar* + *participio* con el auxiliar en tiempos compuestos (sobre todo en perfecto compuesto) en el español de las tierras catalanas. La mayoría de los ejemplos aducidos

serían muy probablemente censuradas como poco gramaticales o incluso agramaticales, pero dado que la mayor parte de las ocurrencias se han recogido en textos publicados en Internet en el área lingüística del catalán, es muy probable que se trate de una influencia catalana sobre el español hablado en esa región. El fenómeno estudiado forma parte de toda una serie de interferencias intencionales o no intencionales entre el catalán y el castellano, lenguas en contacto estrecho desde hace siglos. Las interferencias no intencionales se explican por un imperfecto dominio de la otra lengua por un hablante que recurre a una transferencia de alguna estructura gramatical sin ser consciente de emplear una construcción no auténtica en la lengua que está utilizando. Los casos de *estar + participio* que hemos explicitado en los párrafos que preceden pertenecen a esta categoría de interferencias y parece evidente que se trata de una interferencia del catalán en el español hablado en el área lingüística de esta lengua. Ahora bien, el fenómeno estudiado entra también en un conjunto más amplio, el de la “rivalidad” de *ser* y *estar* en numerosos contextos tanto en España como en Latinoamérica. La evolución de las cópulas en español está marcada por la extensión semántica de *estar* en detrimento de *ser*, lo que podría explicar los ejemplos de *estar + participio* con el auxiliar en tiempos compuestos en el español hablado fuera de las tierras catalanas. De ese modo, este trabajo contribuye más bien a abrir nuevas pistas de investigación que a ofrecer resultados definitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argenter, J. A. y Lüdtke, J. (2020). *Manual of Catalan Linguistics*. De Gruyter.
- Blas Arroyo, J. L. (2007). El contacto de lenguas como factor de retención en procesos de variación y cambio lingüístico. Datos sobre el español en una comunidad bilingüe peninsular. *Spanish in Context*, 4(2), 263-291. <https://doi.org/10.1075/sic.4.2.07bla>
- (2011). Criterios para la clasificación de los fenómenos de contacto. Viejas y nuevas propuestas para el contexto catalán-español. En Y. Congosto y E. Méndez (Eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico* (pp. 177-198). Iberoamericana-Vervuert.
- (2020). *Madrid nos roba: contacto de lenguas, variación e ideología en el discurso político catalán*. *Spanish in Context*, 17(1), 30-57. <https://doi.org/10.1075/sic.18009.arr>
- Boix, E. y Vila, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Editorial Ariel S.A.
- Bosque, I. (1999). El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 217-310). Espasa Calpe.
- (2014). On Resultative Past Participles in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics* 13, 41-77.
- Camus Bergareche, B. (2006). *Estar + participio*. En L. García Fernández et al. (Eds.), *Diccionario de perífrasis verbales*. Gredos.
- Conti Jiménez, C. (2004). Construcciones pasivas con *estar*. *Estudios de Lingüística*, 18, 21-44.
- Fábregas, A. y Marín, R. (2017). On non-dynamic eventive verbs in Spanish. *Linguistics*, 55(3), 451-488. <https://doi.org/10.1515/ling-2017-0001>
- Gili Gaya, S. (1980 [1948]). *Curso superior de sintaxis española*. Vox.

- Gomila Garcies, M. (2017). De fredes i de calentes: la situació sociolingüística a les Illes Balears. *Revista de Llengua i dret*, 13 de juliol. <https://eapc-rlb.blog.gencat.cat/2017/07/13/de-fredes-i-de-calentes-la-situacio-sociolingüística-a-les-illes-balears-miquel-gomila-garcies/>
- Granvik, A. (2012). *De de. Estudio histórico-comparativo de los usos y la semántica de la preposición de en español*. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Tome LXXXIV. Hansaprint.
- Havu, J. (1998). *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae, 292. Gummerus.
- (2018). *Estar + participle in Spanish*. En B. Sanromán Vilas (Ed.), *Semi-Lexicality: Studies on Light Verbs, Periphrases and Other Constructions*, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki CIII (pp. 169-219). Uusfilologinen yhdistys.
- (2021). El tiempo verbal del auxiliar en las construcciones *estar + participio* en español. En L. Schøsler y J. Härmä (Eds.), *Actes du XXIXe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Société de Linguistique Romane / Éditions de linguistique et de philologie (pp. 443-454). Editions de Boccard.
- Havu, J. y Ştirbu, E. (2018). STARE + participio en las principales lenguas románicas. *Philologica Jassyensia, an XIV*, 27(1), 59-82.
- Marín, R. (2004). *Entre ser y estar*. Arco libros.
- (2009). Del participio al adjetivo. En E. de Miguel, S. Sánchez, A. Serradilla, R. Radulescu y O. Batiukova (Eds.), *Fronteras de un diccionario: las palabras en movimiento* (pp. 327-348). Cilengua.
- Martínez Linares, M. A. (2015). *El disco está besado por Justin, La novela ya está leída: a propósito de las construcciones resultativas con estar*. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 29, 191-220. <https://doi.org/10.14198/ELUA2015.29.09>
- Mas i Miralles, A. (2018). El valencià segons l'enquesta del SIES de 2015. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 28, 127-145.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y pasivas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1575-1629). Espasa Calpe.
- Mestres, J. M., Costa, J., Oliva, M. y Fité, R. (2009 [1995]). *Manual d'estil. La redacció i l'edició de textos*. Eumo Editorial. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona i Universitat Pompeu Fabra, 4^a edició.
- Payrató, L. y Vila, F. X. (2004). *Les llengües a Catalunya*. Aula de ciència i cultura, 15, Fundació Caixa de Sabadell.
- Pérez Saldanya, M. (2002). Les relacions temporals i aspectuals. En J. Solà, M. R. Lloret, J. Mascaró i M. Pérez Saldanya (Eds.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2567-2662). Empúries.
- Ramos, J.-R. (2002). El SV, II: La predicació no verbal obligatòria. En J. Solà, M^a R. Lloret, J. Mascaró i M. Pérez Saldanya (Eds.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 1951-2044). Empúries.
- Roca Pons, J. (1958). *Estudios sobre perífrasis verbales del español*. Anejo de la *Revista de Filología Española*. CSIC.
- Sinner, C. (2004). *El castellano de Cataluña: Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, 320. Max Niemeyer.

- (2008). Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales. *Oihenart. Cuadernos de Lengua y Literatura*, 23, 521-543.
- (2020). Opinión, medición y generalización como retos de la lingüística de contacto. Ejemplos del estudio del contacto entre castellano y catalán. En F. Dubert-García, V. Míguez y X. Sousa (Eds.) *Variedades en contacto na Península Ibérica* (pp. 17-46). Consello da Cultura Galega.
- Sinner, C. y Welsch, A. (2008). *El castellano en las tierras de habla catalana*. Iberoamericana.
- Torres Cacoullos, R. y Travis, C. E. (2018). *Bilingualism in the Community: Code-switching and Grammars in Contact*. Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton.
- Zalio, D. (2013). *Étude synchronique contrastive des descendants romans d'ESSE et de STARE: les signifiants italiens essere et stare à la lumière des signifiants espagnols ser et estar*. Thèse de doctorat. Université Paris-Sorbonne.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

LA CONSTRUCCIÓN PERIFRÁSTICA *DAR* + PARTICIPIO EN EL ESPAÑOL
HABLADO EN GALICIA

THE PERIPHRAISIS *DAR* + PARTICIPLE IN THE SPANISH SPOKEN IN GALICIA

ROOSA PÖLLÄNEN

Universidad de Helsinki

roosa.pollanen@helsinki.fi

ORCID: 0000-0003-2616-3812

Recibido: 26-05-2021

Aceptado: 13-10-2021

RESUMEN

Dar + participio es una perífrasis de la lengua gallega que es usada en el español hablado en Galicia. El objetivo del estudio es analizar sintácticamente y semánticamente las ocurrencias de la perífrasis en *ESLORA*, un corpus del español hablado en Galicia. El análisis es cualitativo, aunque también presentaremos los datos desde una perspectiva cuantitativa. Según nuestro análisis, la perífrasis mantiene su significado original cuando es usada en español, pero pasa por una simplificación sintáctica. Concluimos que la perífrasis se comporta de la manera esperable en una situación de contacto lingüístico

Palabras clave: español de Galicia, perífrasis perfectivas, análisis de corpus, contacto lingüístico, *dar* + participio.

ABSTRACT

Dar + participle is a Galician periphrasis that is used also in the Spanish spoken in Galicia. The objective of the study is to analyze syntactically and semantically the occurrences of this periphrasis in the corpus *ESLORA* which is a corpus of spoken Spanish in Galicia. Our analysis is mainly qualitative, but we will present the data also from a quantitative point of view. According to our analysis, the periphrasis maintains its original meaning when used in Spanish, but it goes through a syntactic simplification. In conclusion, the periphrasis acts the way we can expect based on the previous research on language contact.

Keywords: Galician Spanish, perfective periphrasis, corpus-based, language contact, *dar* + participle.

1. INTRODUCCIÓN

“El contacto entre lenguas es un hecho común y universal” (Gómez Molina 2004: 287). En un área geográfica bilingüe la interacción entre lenguas es inevitable y aunque los hablantes fuesen monolingües, la premisa se mantendría. El contacto lingüístico puede aparecer de varias maneras: interferencias, cambio de código o préstamos, entre otros. En este trabajo, el objeto de nuestro análisis es la variedad de español que se habla en Galicia, la comunidad autónoma del noroeste de España. En este caso, la influencia de la lengua minoritaria, siendo esta el gallego, puede observarse en todos los niveles de la lengua: en el fonético, morfológico y sintáctico y también en el léxico (Monteagudo y Santamarina 1993; García y Blanco Rodríguez 1998; Porto Dapena 2001; Rojo 2005; Fialová 2011). En este trabajo vamos a analizar una construcción perifrástica característica del español de Galicia, *dar* + participio (esp. aprox. *conseguir*; *ser capaz de*), a partir de sus ocurrencias en el corpus oral *ESLORA*. Aunque en el campo de la lingüística de corpus predominan los corpus escritos, tenemos que recordar que la lengua oral se superpone con respecto a la escrita. Así pues, durante el siglo XX se han hecho grandes avances en la investigación basada en la lengua hablada, razón por la que se ha puesto también un mayor énfasis en el estudio y desarrollo de los corpus orales (Barcala *et al.* 2018).

El cambio lingüístico de la lengua minoritaria por influencia de la lengua mayoritaria (en este caso del gallego por el español) ha sido más estudiado que el cambio lingüístico de la lengua mayoritaria por influencia de la minoritaria (Álvarez Cáccamo 1983: 423). Por esta razón en este estudio nos concentraremos en el segundo, es decir, en el cambio lingüístico del español por la influencia del gallego. Aunque no es el objetivo de este estudio definir la naturaleza de los rasgos transferidos, veamos lo que se ha dicho sobre el tema. Es difícil definir la frontera entre una transferencia lingüística y un rasgo establecido en la variedad lingüística, porque no siempre tenemos a nuestra disposición la información sobre la historia lingüística de los hablantes, es decir, no sabemos cuál es su primera lengua y cuál, la lengua de aprendizaje. Tampoco podemos saber siempre en qué fase está el cambio lingüístico, si aún es una mera transferencia o ya podemos hablar de un préstamo o un rasgo de la variedad lingüística. Según Álvarez Cáccamo (1983: 423), el uso de las perífrasis gallegas en el español son interferencias, o transferencias (Weinrich 1970), pero, según Rojo, esto es una simplificación:

...debemos entender por «español de Galicia» [...] la variedad lingüística del español que habla como lengua inicial un cierto porcentaje de la población gallega y cuyas características no pueden, por tanto, ser explicadas como consecuencia de las interferencias producidas en el proceso de aprendizaje personal –no hablan gallego en una buena parte de los casos–, sino que remiten a un proceso que tuvo lugar dos o tres generaciones antes. Dicho de otra forma, no son realmente interferencias, sino casos de integración de fenómenos propios del gallego que se han incrustado en el español que habla una buena parte de la población gallega y que forma parte de lo que han aprendido como primera lengua (Rojo 2005: 1090).

A través del análisis que llevaremos a cabo, intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las características sintácticas y semánticas de la perífrasis *dar* + participio en gallego y 2) ¿mantiene la perífrasis el mismo valor funcional y semántico cuando se emplea en español? Nuestras hipótesis son que la perífrasis *dar* + participio mantiene el mismo valor semántico, porque los hablantes la usan para expresar algo que no consiguen expresar con los recursos del español y que, al transferirse de una lengua a otra, ya no se comporta sintácticamente de la misma manera que en su lengua de origen, sino que se ha producido alguna simplificación, como es característico a los cambios lingüísticos (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: 306).

En este trabajo, primero presentaremos el concepto de “perífrasis” y su definición general poniendo énfasis en las perífrasis con participio; luego describiremos la perífrasis que vamos a tratar en este estudio. Estos aspectos serán desarrollados en el apartado 2. Después hablaremos sobre el contacto lingüístico y la situación lingüística en Galicia (apartado 3). En el apartado 4 veremos el corpus y la metodología del estudio. El apartado 5 estará dedicado al análisis de los datos y la discusión y el apartado 6 se reservará para la discusión de los resultados y las conclusiones.

2. PERÍFRASIS

En la *NGLE* se definen las perífrasis como:

...las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, llamado a veces principal o pleno, construido en forma no personal (es decir, en infinitivo, gerundio o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas (RAE y ASALE, 2009: §28.1a).

Es decir, las perífrasis son construcciones predicativas con dos verbos “que sintácticamente constituyen un solo núcleo del predicado” (Gómez Torrego 1990: 9). La definición y las características de los verbos auxiliares y de las perífrasis verbales constituyen un asunto complejo, porque son categorías heterogéneas. Según García Fernández *et al.* (2006), es indiscutible que difieren sintácticamente y semánticamente de los verbos que normalmente no funcionan como auxiliares y no forman parte de las perífrasis. A continuación, vamos a ver con más detalle cuáles son estas características que son típicas de estas construcciones.

2.1. Sintaxis de las perífrasis y de los verbos auxiliares

En español las perífrasis están formadas con un verbo auxiliar en forma personal más un verbo auxiliado que está en forma no personal. Normalmente se clasifican según la forma no personal del verbo, es decir, existen perífrasis con el infinitivo, con el gerundio y con el participio. Esta es la primera característica de las perífrasis, están formadas con dichas formas verbales. Lo que hay que destacar es que en las construcciones perifrásticas estas formas no personales poseen, efectivamente, un

valor verbal y no, el valor de nombre, adjetivo o adverbio, que también son capaces de poseer (Gómez Torrego 1990). Por ejemplo, las construcciones del tipo *pensé en arreglar*, *van corriendo* o *tu hijo anda enamorado* (Gómez Torrego 1990: 16-18) no son perifrásticas. Sin embargo, cabe destacar que las construcciones con participio son un asunto complejo y en el apartado 2.3 veremos más ejemplos.

La segunda característica de las construcciones perifrásticas es la incapacidad de los verbos auxiliares de seleccionar argumentos. A pesar de que concuerdan con el sujeto, no suelen mantener una relación semántica con él y nunca exigen otros complementos, sean directos o indirectos (Gómez Torrego 1990; García Fernández y Krivochen 2019). Por ejemplo, en la oración *Sigo estudiando matemáticas* es el verbo *estudiar* el que exige el complemento directo, no el verbo *seguir*. Por otro lado, en la oración *Juan desea ir a tu casa*, es el verbo *desear* el que exige el sujeto animado, y por tanto no es considerado verbo auxiliar de una perífrasis (Gómez Torrego 1990: 10).

La tercera característica es el posible ascenso de los clíticos. Esto es, como las perífrasis son construcciones monoclausaes, los clíticos pueden juntarse a cualquiera de los verbos (*la suele visitar/ suele visitarla*), excluyendo los participios, que no aceptan clíticos (*lo tiene pensado/*tiene pensadolo*). La cuarta característica es que las construcciones perifrásticas no pueden combinarse con subordinadas sustantivas. Es decir, tras el auxiliar no puede aparecer la conjunción *que* más una oración subordinada sustantiva: **Juan debe que lo acepten* (García Fernández y Krivochen 2019: 22).

Como ya se ha dicho arriba, las perífrasis forman un solo núcleo verbal y, en consecuencia, forman oraciones simples y nunca complejas. El papel de los verbos auxiliares no es, por tanto, sintáctico, sino semántico y morfológico, y en la próxima sección vamos a ver qué tipo de significados pueden aportar.

2.2. Semántica de las perífrasis y de los verbos auxiliares

Como ya se ha dicho en la sección anterior, las perífrasis se clasifican normalmente según la forma del auxiliado, pero también se pueden clasificar según el significado. Según García Fernández y Krivochen (2019), con las perífrasis se pueden transmitir diferentes valores semánticos, según los cuales pueden ser clasificadas: en modales, aspectuales, temporales y discursivas. También existen perífrasis de pasiva, aunque como veremos más tarde, los investigadores no están de acuerdo sobre la clasificación de las construcciones pasivas.

En el apartado anterior vimos las características sintácticas de las perífrasis. En cuanto a la semántica de las perífrasis y de los verbos auxiliares, la característica más importante es la gramaticalización de los verbos auxiliares. Esto quiere decir que han pasado por una desemantización y han perdido su significado original y tienen un valor nuevo en la perífrasis que forman. Sin embargo, algunos verbos auxiliares que forman perífrasis mantienen, completa o parcialmente, su significado

original. Por ejemplo, *empezar* y *seguir*, a pesar de funcionar estructuralmente de manera diferente, tienen el mismo valor semántico cuando forman y no forman parte de una perífrasis.

Aquí vamos a centrarnos en el valor aspectual de las perífrasis. Primero, porque es el que más domina el campo de las perífrasis españolas (Gómez Torrego 1990: 20) y, segundo, porque la perífrasis que es objeto de este estudio es, efectivamente, una perífrasis aspectual. Cuando hablamos del aspecto, tenemos que clarificar el concepto en sí. Tenemos que separar los conceptos de aspecto léxico (a veces llamado *Aktionsart* o *modo de acción*), que está relacionado con el contenido semántico del verbo, y de aspecto gramatical (a veces llamado solo *aspecto*), que está relacionado con la sintaxis (De Miguel 1999). Cuando hablamos del aspecto léxico, nos referimos a las propiedades de los eventos que los predicados denotan. Según Havu, estas propiedades son centrales en el estudio del aspecto, porque “condicionan el uso de los demás factores aspectuales y temporales [...] que tienen que adaptarse a los límites semánticos impuestos por ellas” (1997: 129). Según estas propiedades, los predicados han sido divididos, tradicionalmente, en cuatro clases: los estados, las actividades, los logros, las realizaciones (Vendler 1967). En nuestro estudio nos centraremos en la telicidad de los predicados, es decir, en la propiedad del predicado que separa los estados y las actividades de los logros y las realizaciones (García Fernández *et al.* 2006: 41; Arche 2016: 5). Los predicados pueden ser télicos o atélicos¹. Los predicados télicos tienen un final natural, los atélicos no lo tienen (García Fernández *et al.* 2006: 41). Por ejemplo, la frase *Juan se durmió* implica un evento télico, pero *Juan durmió* no, porque necesita tener un fin para ser completado (Ramírez Gelbes 2006: 4). Otro factor que debemos tener en cuenta al hablar de las diferentes clases de aspecto léxico es la distinción entre los predicados dinámicos y no dinámicos. De Miguel (1999: 3018) define un evento dinámico como aquel que cambia o progresa cuando pasa el tiempo. Es decir, los predicados dinámicos tienen diferentes fases e implican un cambio. Los estados no son dinámicos, pero los logros, las realizaciones y las actividades lo son. Por ejemplo, *saber* no es un predicado dinámico, pero *trabajar* lo es (Ramírez Gelbes 2006: 5). Aunque el aspecto léxico es algo interior a la semántica del verbo, es importante notar que los complementos del predicado pueden afectar a la interpretación (De Miguel 1999: 3028). La dinamicidad y la telicidad no son las únicas propiedades accionales del predicado, pero son los conceptos más centrales para nuestro estudio y es por esta razón que no vamos a entrar en el tema con más detalle.

Por otro lado, cuando hablamos del aspecto gramatical, estamos hablando de los valores transmitidos por la sintaxis, es decir, por los medios morfológicos. El aspecto gramatical ha sido definido por Klein (1992) como la relación entre el tiempo de la situación y el tiempo del foco, es decir, el tiempo en que la acción ocurre y

¹ También ha sido propuesta una categoría intermedia entre los predicados télicos y atélicos en español (veáanse Cuartero Otal 2012a, 2012b).

el periodo del tiempo en que la afirmación es válida. Las expresiones lingüísticas pueden tener aspecto gramatical imperfectivo o perfectivo. Los eventos que llevan marca del aspecto imperfectivo denotan acciones que no tienen límite y son durativos. El aspecto perfectivo es el caso opuesto, denota acciones que solo ocurren una vez y tienen límite. El aspecto progresivo está incluido en el aspecto imperfectivo y denota continuación (De Miguel 1999: 2988; Alarcón Neve 2005: 281). En español se expresa por la conjugación de los verbos en los tiempos pasados, por ejemplo, la distinción entre el imperfecto del indicativo y el pretérito perfecto simple. Esto es, *estudio, estudiaba y estudiaría* denotan aspecto imperfectivo y *estudió, ha estudiado y hubo estudiado* aspecto perfectivo (De Miguel 1999: 2987; Alarcón Neve 2005: 281).

2.3. Perífrasis con participio en español

Cuando hablamos sobre las perífrasis con un participio, primero debemos definir la diferencia entre los participios activos y pasivos, lo que da el cuadro referencial al resto de la definición. Con participio activo, entendemos el participio que aparece con los tiempos compuestos y que no concuerda con ninguno de sus argumentos. Con participio pasivo, se entiende el resto de los casos. García Fernández *et al.* (2006: 34) clasifican las posibles² perífrasis con participio en español en tres grupos: 1) participio que concuerda con el sujeto, 2) participio que concuerda con el complemento directo y 3) participio que no muestra rasgos de concordancia. Es decir, según esta clasificación, las formas con el participio activo pueden ser consideradas parte de lo que entendemos como perífrasis, pero, tal como dicen García Fernández *et al.*, las formas verbales compuestas son normalmente consideradas como parte del paradigma de la conjugación temporal de los verbos. Esto es, no todos los investigadores están de acuerdo sobre la clasificación. García Fernández *et al.*, efectivamente, les reserva una parte en su *Diccionario de perífrasis verbales* (2006), pero Fente, Fernández y Feijóo, en su libro *Perífrasis verbales* (1976), ni siquiera las mencionan.

Las dos primeras clases, las construcciones con el participio pasivo, están muy ligadas, tal como nos indica el nombre, a la voz pasiva y también pueden ser entendidas como construcciones atributivas (Alarcos 1970) o construcciones predicativas, dependiendo de su concordancia con el sujeto o con el objeto. Al primer grupo, en que el participio concuerda con el sujeto, pertenecen construcciones del tipo *El tercer premio en el concurso fue ganado por mi hijo, El garaje está vigilado por la guarda*. Estas construcciones pueden ser entendidas como atributivas. Al segundo grupo, en que el participio concuerda con el complemento directo, pertenecen construcciones del tipo: *Tengo barrida la casa, Llevo escritos ya cincuenta folios*³. Como los participios se parecen tanto a los adjetivos, algunos investigadores ni siquiera consideran que en español existan perífrasis con participio y las llaman construcciones

² El autor dice: “Las perífrasis de participio —o las construcciones candidatas a ser clasificadas como tales...”

³ Todos los ejemplos han sido sacados de Gómez Torrego (1990).

predicativas con un participio (García Fernández y Krivochen 2019). También hay casos que son claros. Gómez Torrego (1990: 176) muestra que el tipo de construcción *anda preocupado* no es una perífrasis, aunque lo parece formalmente, porque *preocupado* pertenece al paradigma de los adjetivos y se comporta funcionalmente como tal. Ahora bien, la construcción *tener + participio* es un caso especial, porque ha empezado a perder la concordancia con el objeto directo (Fente, Fernández y Feijóo 1976: 39) y está en un proceso de gramaticalización, es decir, el participio no siempre puede ser considerado como complemento predicativo. Según Yllera (1999: 3424), es, efectivamente, la concordancia que los participios presentan con los sujetos u objetos, igual que los adjetivos, la que dificulta la clasificación de los auxiliares como capaces o no de formar perífrasis y, por tanto, los investigadores no consiguen llegar a un acuerdo.

2.4. La perífrasis *dar + participio* en gallego

La perífrasis *dar + participio* es “una de las construcciones más características del gallego y del castellano hablado en Galicia” (Rojo 1974: 134). Sin embargo, los estudios y las descripciones de esta perífrasis son bastante escasos y tenemos que trabajar con información limitada.

Si pensamos en los criterios que varios autores han dado para definir una perífrasis, podemos ver que en esta perífrasis el auxiliar ha perdido su valor semántico original. Como se ha dicho en la introducción, *dar + participio* puede ser traducido al español aprox. como *conseguir*, *ser capaz de*. Entonces, *dar* ya no significa ‘donar’ o ‘entregar’, sino que ha pasado por una desemantización. Normalmente esta perífrasis aparece en forma negativa (Rojo 1974: 134), pero como veremos más tarde en los datos que hemos recopilado, también puede aparecer en afirmativa. Cuando aparece en afirmativa tiene un valor progresivo-perfectivo. Al aparecer en forma negativa, tiene valor perfectivo —o culminativo, según Fialová (2011: 116), o terminativo, según Porto Dapena (2001)— porque “se niega la perfección o la posibilidad de término de la acción” (Rojo 1974: 134).

En la *Gramática elemental del gallego común*, *dar + participio* es definida de la siguiente manera⁴:

Otra perífrasis de significación conclusiva, pero que sugiere todo el proceso de la acción hasta su perfección, por lo que podemos llamarle progresiva-perfectiva, es la que utiliza como auxiliar el verbo *dar* en lugar de *ter*. El participio se

⁴ Otra definición de *dar + participio* puede encontrarse en Álvarez y Xove (2002: 369-370). En esta gramática se considera una perífrasis de disposición resultante: “é a perífrase máis especificamente culminativa, pois acentúa o resultado final ó que se chega, en principio pouco doado e previsible. Emprégase sobre todo con negación, de modo que a énfase recae sobre a valoración da non consecución a pesar do reforzó. O Part. pode ser calquera verbo e é invariable, aínda que o de verbos transitivos pode concordar co seu OD.” Véase también Freixeiro Mato (2006: 457-458), en donde la perífrasis se define como aspectual perfectiva, aunque en su mayoría se use para negar la posibilidad de que la acción llegue a su término.

comporta gramaticalmente como un complemento predicativo del objeto de la acción, y, en consecuencia, concuerda con él (Carballo Calero 1976: 316-317).

Como podemos ver en la cita, la gramática dice que el participio se comporta como ‘complemento predicativo’, definido por RAE y ASALE (2009: §37.1p) como: “...expresiones atributivas que se predicán de un grupo nominal o de una oración a través de un verbo principal o pleno, por tanto, de un verbo que no sea copulativo ni semicopulativo”. Si pensamos en la clasificación de García Fernández *et al.* que vimos en el apartado anterior, podemos observar que esta construcción pertenece al segundo grupo, es decir, el de las perífrasis cuyo participio, considerado un complemento predicativo, concuerda con el complemento directo.

Aunque Rojo (1974: 134) no define la función sintáctica del participio, dice que el participio puede o no concordar con la entidad referida: *O probete de soldado non daba axuntados os cuartos--*, ¿*Darán acabado a casa?*

3. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN GALICIA Y EL CONTACTO LINGÜÍSTICO

Como ya se ha dicho en la introducción, el contacto entre lenguas es inevitable. Al analizar las consecuencias del contacto, hay que tener en cuenta la situación de las dos lenguas en la comunidad (Gómez Molina 2004). La relación entre el castellano y el gallego ha pasado por varias fases, pero está claro que hoy en día está pasando por un “salto generacional” (Brenlla Blanco y Barca Lozano 2005), es decir, las generaciones más jóvenes lo usan mucho menos que sus padres y abuelos. Hasta puede ser considerado una lengua en peligro por causa de la sustitución lingüística (Estévez Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández 2012). En la Constitución de 1978, el gallego fue reconocido como lengua cooficial en Galicia y hoy en día el uso del gallego está protegido por la ley, es decir, todos tienen el derecho de usarlo en todas las instituciones públicas⁵. Sin embargo, el uso real y la implementación de la ley no han sido tan exitosos (Brenlla Blanco y Barca Lozano 2005; Estévez Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández 2012). Entre los años 1991 y 2011, el número de personas que nunca hablaron gallego aumentó al 77,2 % y el número de las que siempre hablaron gallego disminuyó al 20,5 % (Monteagudo, Loredó y Vázquez 2016: 56).

Una de las características más marcadas de Galicia es la escasa inmigración y la fuerte emigración de la población. Esto ha causado que la mayoría de las personas que viven en esta región hayan nacido allí y que fuera de Galicia existan varias comunidades que hablan gallego. Otra característica importante es la ruralidad del gallego, pues la mayoría de las personas que lo tienen como primera lengua vive en las áreas rurales. En cuanto a otros factores que contribuyen a la utilización del gallego son la edad avanzada, ingresos reducidos y bajo nivel de escolarización. Estos factores hacen que el uso de gallego pueda ser marca de pertenencia a un cierto grupo social (Rojo 2005).

⁵ https://www.xunta.gal/a-lingua-galega?langId=es_ES

Teniendo en cuenta el estigma que algunos pueden tener sobre el gallego, y que la lengua dominante durante años ha sido el castellano, es de suponer que en gallego podemos atestar castellanismos. Sin embargo, el contacto es visible también hacia el castellano hablado en Galicia (Álvarez Cáccamo 1983). Como ya se ha mencionado en la introducción, podemos considerar las influencias del gallego interferencias (Álvarez Cáccamo 1983) o elementos ya integrados en el dialecto hablado en Galicia (Rojo 2005), pero en este estudio no vamos a tomar postura sobre ello.

Podríamos pensar que la influencia del gallego sobre el castellano, o al revés, sería mayor por la proximidad lingüística, pero en realidad la cantidad o calidad del material lingüístico transferido de una lengua a otra no es proporcional a la similitud de las lenguas. Sin embargo, hay que tenerlo en cuenta al hacer un análisis sobre las consecuencias del contacto (Weinrich 1970). Es decir, aunque para el aprendizaje de una persona bilingüe la proximidad es irrelevante, algunos fenómenos lingüísticos pueden ser explicados a causa de ello.

4. CORPUS Y METODOLOGÍA

4.1. *ESLORA*

El corpus que hemos usado para este estudio es el *ESLORA*, un corpus recogido en Galicia entre los años 2007 y 2014 que forma parte del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Galicia (PRESEGAL)*. Está basado en conversaciones libres y entrevistas semidirigidas. En su versión 2.0, tiene en total 80 horas de conversación y 898.914 elementos gramaticales. Los informantes son categorizados según las variables de edad, nivel de escolarización y sexo. El objetivo del corpus es tanto recoger información sobre la variedad del español hablado en Galicia como desarrollar una metodología para recopilar corpus orales (Barcala *et al.* 2018).

4.2. Metodología

Elegimos la perífrasis aquí tratada después de leer el artículo “El español de Galicia” (Rojo 2005: 1096), en que el autor afirma que esta perífrasis es “imposible fuera de Galicia” y, por tanto, es algo que pertenece exclusivamente al español de Galicia.

Para facilitar la búsqueda de información hemos escrito a la coordinadora del corpus, Victoria Vázquez Rozas, solicitando el corpus etiquetado y la información sociolingüística. En la búsqueda hemos incluido todos los informantes, es decir, todos los grupos etarios, los dos sexos y todos los niveles de escolarización, y también a los entrevistadores. Para encontrar las ocurrencias de la perífrasis hemos usado la consulta combinada de elementos gramaticales próximos de la siguiente manera:

Para obtener datos de *dar* + participio hemos buscado:

1. Lema: *dar*
2. Etiqueta: VPMS (Verbo, participio, masculino, singular)/ VPMP (Verbo, participio, masculino, plural)/ VPFP (Verbo, participio, femenino, plural)/ VPFS (Verbo, participio, femenino, singular)/VPNS (Verbo, participio, neutro, singular)

En la búsqueda hemos puesto la distancia de ≤ 2 , por si hubiese algún elemento entre los constituyentes de la perífrasis y porque la búsqueda no permite buscar tres palabras seguidas. Tenemos que apuntar que solo la primera búsqueda nos ha dado resultados, es decir, el VPMS. Esto quiere decir que no ha habido ningún caso en que el participio haya sido conjugado.

Este estudio está basado en el corpus y haremos un análisis cualitativo, aunque también presentaremos los datos desde la perspectiva cuantitativa. El análisis cuantitativo incluirá las frecuencias relativas de los rasgos estudiados: afirmativo/negativo, el tiempo verbal, y la transitividad y la telicidad del verbo auxiliado.

5. DATOS Y ANÁLISIS

La búsqueda nos ha dado 39 resultados de los cuales 33 son perífrasis *dar* + participio. Los seis resultados no aceptados para este estudio son construcciones con la preposición *por*:

- (1) "...o sea, porque dai por hecho que yo..."
- (2) "...si quiere ya lo damos por terminado..."

Aunque algunos autores consideran *dar por* + participio perífrasis, aquí no la tendremos en cuenta, porque queda fuera del objeto del estudio. Como ya se ha dicho arriba, hemos calculado las frecuencias relativas de los aspectos estudiados y pueden ser encontradas en la Tabla 1. Están enumeradas en el orden que aparecen en el presente trabajo.

Tabla 1.

Las frecuencias relativas

Número de la ocurrencia	Afirmativo/ Negativo	El tiempo verbal	Intransitivo/ Transitivo	Télico/ Atélico
(3)	N	Presente	T	T
(4)	N	Presente	T	T
(5)	N	Presente	I(pronominal)	A
(6)	N	Presente	T	T
(7)	N	Presente	T	T
(8)	N	Presente	T	T

Número de la ocurrencia	Afirmativo/ Negativo	El tiempo verbal	Intransitivo/ Transitivo	Télico/ Atélico
(9)	N	Presente	I(pronominal)	T
(10)	N	Presente	T	T
(11)	N	Imperfecto	T	T
(12)	N	Imperfecto	I	T
(13)	A	Presente	T	T
(14), (23b)	A	Pret. Perf. Simple	T	T
(15)	A	Imperfecto	T	T
(16)	A	Presente	T	T
(17)	A	Presente	I	A
(18)	A	Presente	T	T
(19), (38)	N	Imperfecto	T	T
(20)	N	Imperfecto	I(pronominal)	T
(21)	N	Imperfecto	T	T
(22), (36)	N	Imperfecto	T	T
(23), (23a)	N	Imperfecto	T	T
(24), (33)	N	Imperfecto	I	T
(25)	N	Imperfecto	T	A
(26)	N	Imperfecto	T	T
(27)	N	Imperfecto	T	T
(28), (39)	N	Condicional (pres)	T	T
(29)	N	Presente	I	T
(30), (32)	N	Pret. Perf. Simple	I	T
(31)	N	Pret. Perf. Simple	I(pronominal)	T
(34)	N	Presente	T	T
(35)	N	Presente	T	A
(37)	N	Presente	T	T
(40)	N	Pret.Perf. Simple	T	T
Las frecuencias relativas (%)	N: 81,8 % A: 18,2 %	Presente: 51,5% Imperfecto: 36,4% Pret. Perf. Simple: 12,1%	I: 27,3 T: 72,7	T: 87,9% A: 12,1%

5.1. Análisis según el tipo de oración

Según Rojo (1974: 133), la perífrasis *dar* + participio aparece en gallego casi exclusivamente en forma negativa. Viendo los datos obtenidos de *ESLORA*, podemos decir que el uso en español concuerda con el uso en gallego. De las 33 ocurrencias, 27 aparecen en forma negativa. Veamos algunos ejemplos:

- (3) “Hay mucho trabajo y que no dan hecho”
- (4) “...y tu no das atendido ni a uno ni a otros”
- (5) “Hay gente que después de muchos años no se da relajado[...]
- (6) “A lo mejor le parece no...que no se dan atendido[...]
- (7) “...y tu no[...]no das atendido a todos”
- (8) “...que a veces no lo das hecho”
- (9) “...porque no te das metido”
- (10) “...y el bo el cliente no lo das sacado de encima”
- (11) “...entonces no daba <pausa/> hecho”
- (12) “...porque la gente no daba después llegado para Santiago [...]

Sin embargo, las seis ocurrencias en forma afirmativa demuestran que el uso de la perífrasis en afirmativa no es imposible:

- (13) “...una neurona se dedica a algo si da convencido a sus vecin- a sus vecinas de que[...]
- (14) “...al final lo dimos roto”
- (15) “¿Sabes? era muy fácil en plan ya daba hablado el examen oral”
- (16) “Sí que vas a dar aparcado <pausa_larga/> fijo <silencio/> [...]
- (17) “...o sea das conducido y todo eso pero sí que <silencio/> [...]
- (18) “...que es cuando ya se empieza a estabilizar <pausa/> si das pasado la barrera de los tres meses [...]

En gallego cuando aparece en afirmativa, tiene un valor progresivo-perfectivo, es decir, “sugiere todo el proceso de la acción hasta su perfección” (Carballo Calero 1976: 315).

Los ejemplos (13), (14), (16) y (18) son con los verbos *convencer*, *romper*, *aparcarse* y *pasar*; que son predicados télicos, dando a la oración el matiz perfectivo. En el ejemplo (15) el verbo *hablar* se construye con un objeto directo (*el examen oral*) y, por tanto, es también un predicado télico. Sin embargo, *conducir* es atélico, porque no implica un cambio que vaya hacia una meta final. Lo que hay que destacar es la forma verbal de *romper*. El pretérito perfecto simple no expresa progresión, sino todo lo contrario. Es decir, aquí concuerda con el uso del gallego solo parcialmente. El tiempo verbal y el aspecto los volvemos a estudiar con más detalle en el siguiente apartado, pero ya podemos ver aquí que, aunque la perífrasis tiene tendencia a aparecer en cierto tipo de oración y con cierto tipo de predicados, no parece estar limitada a un determinado uso.

Según Rojo (1974: 133), la perífrasis aparece también muchas veces en oraciones interrogativas, directas e indirectas. Sin embargo, en nuestros datos no hallamos ningún uso de este tipo, lo que puede ser debido a la cantidad limitada de los datos.

5.2. Análisis del tiempo verbal y del aspecto

Otro aspecto analizado ha sido el tiempo verbal de la perífrasis. 17 de las ocurrencias son presentes de indicativo⁶; 12 de ellas, imperfectos de indicativo y 4, pretéritos perfecto simple.

Vamos a tratar aquí las ocurrencias en imperfecto de indicativo ya que son las que presentan el mayor interés por su carácter imperfectivo.

- (19) “...y no daba encontrado la facultad”
- (20) “...ya no me daba levantado”
- (21) “...no daba encontrado[...]”
- (22) “...porque nunca se daba creado la plaza esa[...]”
- (23) “...debía ser con algo más fuerte que las tizas porque sí no no daba roto”
- (24) “Me metí por el vite <pausa/>no daba salido[...]”
- (25) “...porque usted sabe que no dábamos empujado el palé”
- (26) “...y a lo mejor yo no le daba dado a el tema”
- (27) “...y claro que no iba a dar conseguido cambiar <pausa/> no iba a conseguir cambiar el <silencio/> [...]”

Como ya se ha mencionado, la perífrasis tiene en gallego un valor aspectual perfectivo siendo empleada en oraciones negativas, es decir, es usada para hablar de las acciones que no han llegado a ser culminadas. Sin embargo, en español el tiempo verbal del imperfecto es usado para hablar de una acción no terminada (RAE y ASALE 2009: §23.1q), así pues, tiene un aspecto imperfectivo. Tomemos el ejemplo (19). Si la perífrasis quiere decir que está acción no ha sido cumplida, es decir, la facultad no fue encontrada, ¿por qué razón está motivado el uso del imperfecto? A continuación, trataremos de dar una respuesta argumentada.

Partimos de la proposición de Rojo (1974) de que *dar + participio* tiene un valor semántico aspectual perfectivo. Como definimos arriba, los predicados que tienen aspecto gramatical perfectivo denotan eventos que tienen un límite. Para responder a nuestra pregunta, tenemos que estudiar también el aspecto léxico de los predicados, también definido en el apartado 2.2. Veamos con qué tipo de predicados aparece la perífrasis usando la clasificación de los verbos en predicados télicos y predicados atélicos.

De las 33 ocurrencias, 29 aparecen con un predicado télico, es decir, un predicado que supone un fin de la acción:

⁶ Aquí hemos analizado el condicional como modo y no tiempo verbal y, por tanto, está incluido dentro del ‘presente’ (según RAE y ASALE §23.15a, los dos análisis son posibles).

- (28) “No no das...los daría acostado”
 (29) “no das llegado a él”
 (30) “No nos dimos marchado por eso”
 (31) “Pues yo a CSI nunca me di enganchedo [...]”

Los verbos *acostar*, *llegar*, *marcharse* y *engancharse* son predicados télicos, porque describen eventos que tienen una meta, es decir, un límite o un fin, y como vemos, en estos ejemplos aparecen en presente de indicativo o en pretérito perfecto simple. Volvamos a los ejemplos (19-27) donde los verbos aparecen en imperfecto de indicativo. Los verbos *encontrar*, *levantarse*, *crear*, *romper*, *salir*, *dar*, *conseguir* son también predicados télicos, pues tienen un límite inherente. Solo *empujar* es atélico porque es durativo o no delimitado. Gómez Torrego (1990: 21) explica este fenómeno a través de la semántica: “Precisamente porque el aspecto y el modo de acción no son la misma cosa, pueden generarse valores especiales cuando, por ejemplo, un verbo perfectivo o desinente aparece en una forma verbal que presenta valor imperfectivo, y viceversa”. Esto quiere decir que, efectivamente, el aspecto léxico y el aspecto gramatical, siendo expresados por diferentes medios, crean diferentes perspectivas de ver las acciones. Tomemos el ejemplo (23), en que el auxiliar ocurre en imperfecto y con el predicado télico *romper* y veamos el contexto entero:

- (23a) hab₁ “<ruido tipo=“chasquido boca”>/><pausa/> eeh <pausa/> con no me <palabra_cortada>a</palabra_cortada> <pausa/> no me acuerdo con qué era pero <pausa/> debía ser algo más fuerte que tizas porque si *no no daba roto* <pausa/> desde una distancia a ver quién rompía el cuadro del rey <pausa/> y <pausa/> (23b) tirando allí hasta que al final *lo dimos roto* <pausa_larga/>”

Aquí, podemos ver la perífrasis dos veces en dos tiempos verbales, primero en imperfecto y luego en pretérito perfecto simple. El verbo *romper* es, efectivamente, un predicado télico. También es un predicado dinámico, consiste en diferentes fases. En la primera ocurrencia, donde la perífrasis aparece en forma negativa, se dice que no se ha completado la acción de romper, es decir, el hablante no considera que el objeto haya sido afectado por la acción, sino que focaliza la fase en que están rompiendo el cuadro (De Miguel 1999: 3028). En la segunda (23b), donde la perífrasis aparece en afirmativa, se completa la última fase de la acción y por esta razón está en pretérito perfecto simple. Tal como podemos ver en este ejemplo, la perífrasis se usa para denotar el aspecto perfectivo.

Volvemos a estudiar la ocurrencia (25) en que el predicado atélico *empujar* aparece en la forma verbal de imperfecto:

- (25) “y decía eso es mentira porque usted sabe que no dábamos empujado el palé eh <pausa/> usted no sabe <ininteligible/> empujado <pausa/> y claro <pausa/> eran muchos miles de kilos que había allí eh <pausa/> digo yo buah buah <risa/>”

En español una de las funciones de la forma verbal de imperfecto de indicativo es expresar el valor iterativo (RAE y ASALE 2009: §23.2n). Si vemos el contexto, la repetición de algunos constituyentes de la oración y el hecho de que el *palé* pese mucho, podemos pensar que el hablante ha intentado empujar el *palé* varias veces. Por esto, el tiempo verbal imperfecto ha sido usado para expresar repetición.

Podemos concluir la sección repitiendo la observación del apartado anterior: la perífrasis es evidentemente una perífrasis perfectiva, pero su uso no está limitado exclusivamente a los contextos en que la acción ha sido llevada al cabo. Un análisis de los diferentes tiempos verbales y tipos de predicados nos revela que la perífrasis, interactuando con otras categorías verbales, puede ser usada también en otros contextos.

5.3. Análisis de la estructura argumental

En nuestros datos hallamos tanto verbos intransitivos como transitivos. En la mayoría de los casos, en 28 de las 33 ocurrencias, el verbo auxiliado es un verbo transitivo y los cinco restantes son verbos intransitivos.

Si volvemos a la definición de la perífrasis *dar* + participio de la *Gramática elemental del gallego común* (Carballo Calero 1976), recordamos que el participio fue descrito como un complemento predicativo que define el objeto de la acción. Ahora bien, a pesar de que la tendencia parece ser el uso de esta perífrasis con verbos transitivos, en nuestros datos hallamos ejemplos que no concuerdan con esta definición del gallego⁷, sino que más bien la contradicen. Veamos ejemplos con verbos intransitivos:

(32) “No nos dimos marchado por eso”

(33) “Me metí por vite...no daba salido...”

Los verbos que aparecen en los ejemplos (32) y (33) *marcharse* y *salir*, son verbos claramente intransitivos, esto es, no exigen complemento directo y, por tanto, el participio no puede funcionar como complemento predicativo del objeto.

Al analizar las ocurrencias con los verbos transitivos, vamos a ver si el participio concuerda con alguno de sus argumentos. Como vimos en el apartado 2.3., en español el participio concuerda con el sujeto o con el complemento directo, a no ser en el caso de las formas compuestas o perífrasis con el verbo *tener*. También vimos que, en gallego, en la perífrasis *dar* + participio, el participio puede concordar con el elemento referido. Sin embargo, en los datos de *ESLORA* podemos ver que en ninguno de los casos el participio aparece concertado. Veamos estos ejemplos:

⁷ Aunque sí con otras: Álvarez y Xove (2002) dicen que la perífrasis puede aparecer con cualquier verbo y el participio es invariable.

- (34) “No me va a dar quitado esas costumbres”
- (35) “Y él como a los niños no los da aguantado, porque...”
- (36) “Nunca se daba creado la plaza”
- (37) “No se las doy cogido”
- (38) “No daba encontrado la facultad”
- (39) “No no das...los daría acostado”
- (40) “Igual aún no se los dio sacado de hecho”

Por lo tanto, podemos decir que, según nuestros datos, el participio de la perífrasis *dar* + participio no puede ser considerado un complemento predicativo, sino un elemento verbal invariable. Como hemos visto, la inalterabilidad es lo que caracteriza a los participios activos, lo cual nos indica que estamos frente a uno. Sin embargo, en español, generalmente, los participios activos forman parte de los tiempos compuestos, aunque ese no sea el caso de la perífrasis *dar* + participio. En la siguiente sección vamos a abordar este tema con más detalle.

5.4. Discusión de los resultados

En este trabajo hemos analizado el uso de la perífrasis *dar* + participio en el español hablado en Galicia y sus principales características sintácticas y semánticas. Nuestra intención ha sido comparar su uso en castellano con su uso en la lengua original, en gallego. La perífrasis no ha sido previamente investigada en este corpus, por tanto, ha sido interesante ver cuántos casos podríamos encontrar y cómo se comporta la perífrasis en la lengua hablada.

Como vimos, la mayoría de las ocurrencias de la perífrasis aparecen en forma negativa. Solo un 18 % de las ocurrencias aparece en forma afirmativa, siendo así una clara minoría. Esta proporción concuerda con las descripciones de Rojo (1974:133), Álvarez y Xove (2002: 369) y de Freixeiro (2006: 458) de que en gallego la perífrasis es usada principalmente en forma negativa. La mayoría de las ocurrencias afirmativas aparecen con un predicado télico, por tanto, expresan eventos concluidos. Como ya hemos mencionado en la parte de análisis, no hemos podido encontrar ningún ejemplo de la perífrasis en una oración interrogativa. Para averiguar si se debe a la limitada cantidad de ocurrencias o al hecho de que verdaderamente no se usa así en español, necesitaríamos un corpus más amplio.

Está claro que estamos frente a una construcción sintácticamente diferente de las perífrasis con participio en español. Primero, la perífrasis no presenta ningún tipo de valor pasivo. Segundo, no concuerda con ninguno de sus argumentos y en español este tipo de comportamiento puede encontrarse solo en las formas verbales compuestas, que no es el caso de *dar* + participio. Según nuestros datos el participio no concuerda con el complemento directo. Aunque en la *Gramática elemental del gallego común* (Carballo Calero 1976: 316-317) se afirma que en gallego el participio concuerda con el complemento directo, en las definiciones de Rojo (1974: 134) y de Álvarez y Xove (2002: 369-370) se admiten las dos posibilidades. Sin embargo,

como en nuestros datos no hallamos ningún ejemplo de la concordancia podemos considerarlo como una señal de gramaticalización y simplificación de la perífrasis, como ha ocurrido en español con la perífrasis *tener* + participio (Fente, Fernández y Feijóo 1976: 39). Dicho de otro modo, *dar* + participio difiere de las perífrasis españolas, pero también muestra señales de alejamiento de su versión original.

Semánticamente, *dar* + participio parece mantener el significado original que tiene en gallego. La perífrasis tiene una fuerte tendencia a aparecer con predicados télicos (un 88 %). La mayoría de los ejemplos que hemos visto, efectivamente, comunican hechos o acciones que tienen la posibilidad de ser concluidos, es decir, las expresiones gramaticales que poseen un valor perfectivo. Sin embargo, tenemos ejemplos que no concuerdan con este uso: los casos de *empujar* y *conducir*, que son predicados atélicos y además aparecen en contextos en los cuales no denotan valores semánticos perfectivos. Aunque tenemos ejemplos contrarios, podemos decir que la clara mayoría de las ocurrencias sigue las descripciones de las gramáticas gallegas. Esto es, efectivamente, lo que habíamos planteado al inicio del estudio y lo que normalmente ocurre en el contacto de lenguas: lo semántico y lo funcional son más fácilmente transferidos (o integrados) que lo sintáctico (Heine y Kuteva 2005: 229).

Como ya hemos mencionado en el apartado 2, cuando analizamos el contacto entre dos lenguas bastante relacionadas, debemos tener en cuenta su proximidad. En español, en general, las perífrasis con participio tienen un valor perfectivo (López García 2002: 455), —o resultativo— según Fábregas (2019: 31), por lo que es fácil para los hablantes que conocen las dos lenguas, o han vivido en una sociedad en que las dos son usadas, adoptar una construcción con un valor semántico que concuerde con el español, es decir, los hablantes intentan establecer equivalencias entre las categorías de dos lenguas (*grammatical replication*, según Heine y Kuteva 2005: 219-220).

Tenemos que destacar que la cantidad de ejemplos a nuestra disposición es bastante limitada, lo que no nos permite hacer un análisis exhaustivo sobre el contexto lingüístico de esta perífrasis. Sin embargo, teniendo en cuenta la extensión limitada del corpus, podemos decir que el número de ocurrencias de esta perífrasis es relativamente alto. Una posible razón es que los hablantes sienten que no consiguen transmitir el mismo valor semántico con los recursos que tienen disponibles en español, como habíamos propuesto en nuestra hipótesis. También hay que señalar que la comparación entre las dos lenguas ha sido hecha en diferentes dominios. Nuestros datos de español han sido sacados de un corpus oral, en cuanto la información sobre la perífrasis en su lengua original ha sido basada en las gramáticas, es decir, en información más bien prescriptiva. Para comprobar los resultados de este estudio, sería útil ver cómo los hablantes usan esta perífrasis en gallego en un contexto oral. También, tenemos que recordar que tanto las perífrasis como el aspecto verbal son categorías complejas y no los hemos podido presentar, ni analizar, exhaustivamente.

6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo hemos estudiado la perífrasis *dar* + participio, típica de la lengua gallega, cuando se enmarca en el contexto del español hablado en Galicia. La perífrasis ha sido analizada desde la perspectiva del contacto lingüístico. Las ocurrencias de esta, encontradas en el corpus oral ESLORA, han servido como base de este análisis. Hemos comparado los datos con las descripciones de la construcción en las gramáticas gallegas, teniendo en cuenta el comportamiento de las perífrasis y del participio en español en general. Podemos concluir que la perífrasis mantiene su significado original cuando es usada en español, pero varía en cuanto a su comportamiento sintáctico.

En el futuro sería interesante estudiar el aspecto sociolingüístico del uso de la perífrasis. Dada la extensión limitada de este trabajo no hemos podido concentrarnos en ese aspecto, aunque tenemos los datos sociolingüísticos a nuestra disposición. El estudio sociolingüístico nos podría ofrecer más información sobre la relación que los hablantes tienen con la lengua gallega, dependiendo de si es su primera o segunda lengua y, tal vez, darnos pistas de la naturaleza del fenómeno, ya sea un elemento transferido o integrado. También sería interesante comparar esta perífrasis con las perífrasis perfectivas en español y ver con qué tipo de construcciones se podrían expresar los mismos valores semánticos que con *dar* + participio en gallego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Neve, L. J. (2005). Narración de un bilingüe dormido. En M. Lubbers Quesada y R. Maldonado (Eds.), *Dimensiones del aspecto en español*, (pp. 279-304). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.
- Álvarez, R. y Xove, X. (2002). *Gramática da lingua galega*. Editorial Galaxia.
- Arche, María J. (2016). El aspecto léxico. En J. Gutiérrez (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, (pp. 405-415). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713441-36>
- Barcala, M., Domínguez, E., Fernández, A., Rivas, R., Santalla, M. P., Vázquez, V. y Villapol, R. (2018). El corpus ESLORA de español oral: diseño, desarrollo y explotación. *CHIMERA: Revista De Corpus De Lenguas Romances Y Estudios Lingüísticos*, 5(2), 217-237. <https://doi.org/10.15366/chimera2018.5.2.003>
- Brenlla Blanco, J. C. y Barca Lozano, A. (2005). Situación sociolingüística en Galicia: una situación de salto generacional. *Actas VIII Congreso GalaicoPortugués de Psicopedagogía*, (pp. 3577-3612). Universidade da Coruña.
- Cáccamo Álvarez, C. (1983). A influencia do galego sobre o sistema verbal e no uso de certas perífrases verbais no castelán de Galiza. *Grial, Revista Galega da Cultura*, 82, 423-443.
- Carballo Calero, R. (1976). *Gramática elemental del gallego común*. Galaxia.
- Cuartero Otal, J. (2012a): ¿Diversas formas de leer y escribir? Un acercamiento a sus aktionsarten. En V. Bellosta von Colbe y M. García García (Eds.), *Aspectualidad – Transitividad – Referencialidad: las lenguas románicas en contraste*, (pp. 15-40). Peter Lang.
- Cuartero Otal, J. (2012b): Un reanálisis de los predicados télicos del español. En *Bulletin of Hispanic Studies* 97, (8), 789-806. <https://doi.org/10.3828/bhs.2020.45>

- Estévez Rionegro, N., Rúa Garrido, V. y Santiso Fernández, I. (2012). La realidad lingüística de una comunidad bilingüe: el caso del gallego y el español de Galicia. En P. Botta y S. Pastor (Coords.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del cincuentenario de la AIH. Vol. VIII, Lengua*, (pp. 584-593). Bagatto Libri.
- Fábregas, A. (2019). Periphrases in Spanish: Properties, diagnostics and research questions. *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 1-81. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4944>
- Fente Gómez, R., Fernández Alvarez, J. y Feijóo, L. G., (1976). *Perífrasis verbales*. Sociedad General Española de Librería.
- Fialová, I. (2011). *Interferencias lingüísticas del gallego en el castellano de Galicia*. [Tesis Doctoral, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/jdeqn/Disertacni_prace_Irena_Fialova.pdf
- Freixeiro Mato, X. R. (2006). *Gramática da lingua galega II. Morfosintaxe*. Edicións A Nosa Terra.
- García, C. y Blanco Rodríguez, L. (1998). *El castellano de Galicia: Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano*. Anaya.
- García Fernández, L. (Dir.), Carrasco Gutiérrez, Á., Camus Bergareche, B., Martínez-Atienza, M. y García García-Serrano, M. Á. (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Gredos.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Consecuencias del contacto de lenguas. En A. Briz y Grupo Val. Es.Co, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 287-311). Editorial Ariel.
- García Fernández, L. y Krivochén, D. (2019). *Las perífrasis verbales en contraste*. Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (1990). *Perífrasis verbales: semántica, sintaxis y estilística*. Arco Libros.
- Havu, J. (1997). *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*. Academia Schientiarum Fennica 292. Gummerus.
- Heine, B. y Kuteva, T. (2005). *Language contact and grammatical change*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614132>
- Klein, W. (1992). The Present Perfect Puzzle. *Language*, 68(3), 525-52. <https://doi.org/10.2307/415793>
- López García, A. (2002). *Gramática del español: III Las partes de la oración*. Arco Libros. S.L.
- de Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp. 2977-3060), Espasa.
- Monteagudo, H. y Santamarina, A. (1993). Galician and Castilian in contact: historical, social and linguistic aspects. En R. Posner y J. N. Green (Eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology. Vol. 5. Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance* (pp. 117-173). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110848649.117>
- Monteagudo, H., Loredó X. y Vázquez M. (2016). *Língua e sociedade en Galicia: a evolución sociolingüística 1992-2013*. Real Academia Gallega.
- NGLE = RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Porto Dapena, Á. (2001). El español en contacto con el gallego. En G. de Granda (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. CVC. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/porto_a.htm
- Ramírez Gelbes, S. (2006). Aspectualidad y significado léxico: el caso de intentar en el discurso académico. *Espacios Nueva Serie. Estudios literarios y del lenguaje*, 2, 242-261.
- Rojó, G. (1974). *Perífrasis verbales en el gallego actual. Verba, Anuario Gallego de Filología, Vol.1, Anejo 2*.

- Rojo, G. (2005). El español de Galicia. En R. Cano (Coord.), *Historia de la lengua española*. (pp. 1087-1101). Editorial Ariel.
- Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*, segunda edición. Georgetown University Press.
- Vendler, Z. (1967). Verbs and Times. En Z. Vendler (Ed.), *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press: Ithaca. <https://doi.org/10.7591/9781501743726>
- Yllera, A. (1999). Las perífrasis verbales de gerundio y participio. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp. 3391-3441). Espasa.
- Weinrich, U. (1970). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton.
- Xunta de Galicia: *La Lengua gallega*. Recuperado el 9 de marzo de 2021 de https://www.xunta.gal/a-lingua-galega?langId=es_ES

Fuentes documentales

ESLORA: *Corpus para el estudio del español oral*. [Versión 2.0; septiembre, 2020]. <http://eslora.usc.es>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**POR ESO CON VALOR ADVERSATIVO-CONCESIVO EN
EL ESPAÑOL INFORMAL DE CATALUÑA**

THE ADVERSATIVE-CONCESSIVE *POR ESO* IN THE INFORMAL SPANISH
OF CATALONIA

SOFIA SANDQVIST

Universidad de Helsinki

sofia.sandqvist@helsinki.fi

ORCID: 0000-0002-1813-6331

Recibido: 26-05-2021

Aceptado: 14-10-2021

RESUMEN

El presente estudio investiga el uso y el significado de la partícula discursiva *por eso* en algunas muestras del español informal de Cataluña donde, aparte del significado literal, recibe un sentido adversativo-concesivo. La investigación se lleva a cabo utilizando los datos de un corpus y una encuesta elaborados específicamente para la misma. El corpus consiste en conversaciones de WhatsApp que sirven para ejemplificar el uso de *por eso* adversativo-concesivo, así como para determinar sus usos y los significados asociados a los mismos. Se descubren cuatro valores: adversativo, concesivo, adversativo con advertencia y enfático. El cuestionario, por su parte, investiga tanto el uso y valores de *por eso* como la percepción y valoración que tienen los informantes acerca de su carácter normativo y cuáles son los factores que influyen en ello. La mayoría de los encuestados piensan que cabe dentro del marco normativo del español y con más probabilidad cuando se trata de hablantes cuya lengua materna es el catalán.

PALABRAS CLAVE: contacto de lenguas, dialectología, español de Cataluña, partículas discursivas, *por eso*

ABSTRACT

The present study investigates the use and the meaning of the Spanish discourse particle *por eso* in the informal Spanish of Catalonia where apart from the literal meaning, it also has a lexicalised adversative-concessive sense. The investigation has been carried out by using the data extracted from an inquiry and a corpus elaborated specifically for the purpose of the study. The corpus consists of WhatsApp messages and in addition to exemplifying the

use of the particle, it also serves as a database to determine the use and the sense of it. Four meanings are discovered: emphasising sense, adversative, concessive and adversative with sense of caution. The questionnaire, on the other hand, studies both the use and the sense of *por eso* and the informants' perception and valuation of its normative character as well as the factors that have an influence on it. The majority think it is normative and with higher probability when the informant's mother tongue is Catalan.

KEYWORDS: language contacts, dialectology, Spanish in Catalonia, discourse particles, *por eso*

1. INTRODUCCIÓN

En la comunidad autónoma bilingüe de Cataluña, las dos lenguas oficiales, catalán y castellano, se hablan por un gran porcentaje de su población. Según la encuesta de usos lingüísticos de Cataluña (Idescat y Direcció General de Política Lingüística 2018), el 36,3% de la población considera el catalán como su lengua de identificación; el 46,6%, el castellano y el 6,9%, las dos. Por los sucesos históricos y la convivencia de las dos lenguas, es inevitable que en el catalán haya influencias del español, y viceversa.

En el presente trabajo, analizaremos el uso de la expresión *por eso* limitándonos al español informal de algunas zonas de la provincia de Barcelona, con concreto, de las ciudades de Barcelona y Terrassa; aparte de su significado literal, compuesto de la preposición *por* y del pronombre demostrativo *eso*, lleva un significado lexicalizado de sentido adversativo-concesivo que se emplea solo en posición final de cláusula y que no está registrado en el español estándar (Vann 2001: 121): *Me gustaría comprar rosas. Son muy caras, por eso* (~pero son muy caras). A partir de un cuestionario que hemos preparado, procuraremos encontrar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Los catalanes saben que el uso adversativo-concesivo de *por eso* no está registrado en el español estándar? ¿La lengua materna o el nivel de formación del informante afecta a la respuesta de la primera pregunta? Partimos de la hipótesis de que la mayoría de los catalanes saben que el uso particular de la locución no está registrado en el español estándar ya que han recibido formación en catalán y en español, pero con menos probabilidad si la lengua materna del informante es el catalán y si su formación es baja.

Además, intentaremos analizar el significado de *por eso* adversativo-concesivo. Para poder llevar a cabo el análisis, hemos reunido un corpus a partir de mensajes de WhatsApp, que observaremos como un discurso intermedio entre la oralidad y la escritura. Suponemos que, en la mayoría de los casos, *por eso* recibe un significado adversativo y que podría reemplazarse por *pero*, aunque con un cambio de matiz.

El trabajo consiste en cinco partes. Tras la introducción, explicaremos el marco teórico del estudio. A continuación, presentaremos el cuestionario y el corpus que hemos utilizado para llevar a cabo la investigación, y después, realizaremos un análisis a partir de ellos. En el último apartado abordaremos una discusión sobre los resultados y presentaremos las conclusiones.

¹ Ejemplo de producción propia.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado, por una parte, vamos a explicar el funcionamiento del grupo preposicional *por eso* en el español estándar y, respectivamente, el funcionamiento de la partícula catalana *per això*, que creemos que puede interferir con el español. Por otra parte, vamos a explicar cómo se expresan los valores adversativo y concesivo en el español normativo a través de las conjunciones *pero* y *aunque*. Por último, explicaremos el valor adversativo-concesivo de *por eso* en el español informal de Cataluña.

2.1. *Por eso* en el español estándar

Según RAE y ASALE (2009: § 30.13ñ), *por eso* es un grupo preposicional de sentido causal que lleva un significado literal formado por dos componentes: la preposición *por* con valor causal y el término *eso*². La causalidad del grupo preposicional *por eso* se puede observar a través de los siguientes ejemplos:

- (1) Ya no hay mucho que hacer aquí, *por eso* quiero irme a España. (RAE y ASALE 2009: § 30.13ñ)
- (2) Quiero irme a España *porque* ya no hay mucho que hacer aquí.

Por denota causa y el pronombre demostrativo *eso* se refiere a la oración entera *Ya no hay mucho que hacer aquí*.

No obstante, en la gramática (RAE y ASALE 2009: § 30.13ñ), se señala que este grupo de palabras conlleva un significado realmente parecido al de los conectores adverbiales consecutivos e ilativos, ejemplos de los cuales son *por tanto*, *por consiguiente* y *así pues*. Sus similitudes se pueden examinar en los siguientes enunciados³:

- (3) No puedo añadir nada más y, *por tanto*, me callo. (RAE y ASALE 2009: § 30.13ñ)
- (4) No puedo añadir nada más y, *por eso*, me callo.

Efectivamente, el conector *por tanto* se puede sustituir por el grupo preposicional *por eso* sin que produzca mayores cambios en el significado. En resumen, según RAE y ASALE, *por eso* es un grupo preposicional de sentido causal que puede llegar a tener un valor cercano al de los consecutivos e ilativos, pero sin haberse lexicalizado en una unidad propiamente consecutiva.

Montolío Durán (2008) se aproxima a *por eso* desde el punto de vista del discurso y lo presenta como una partícula discursiva que introduce una consecuencia conocida precedida de su causa explicativa, que es información nueva (5). Esta será también la posición teórica que adoptaremos en este estudio.

² Véase también Fuentes Rodríguez (2009: 276) y Santos Río (2003: 374).

³ No siempre son intercambiables como es el caso en contextos de causa implicativa (*Por eso/*Por tanto no te va a pasar nada*). (Vid. Santos Río 2003: 623-624).

- (5) Hace mucho tiempo que González no recibe más aplausos que los de cortesía al final de una conferencia [INFORMACIÓN NUEVA/CAUSA EXPLICATIVA] + *por eso* + ayer, sentado como estaba en primera fila, se levantó a agradecer esas muestras de afecto [INFORMACIÓN YA CONOCIDA/CONSECUENCIA] (Montolío Durán 2008)

2.2. *Per això* en catalán

Como *por eso* en español, *per això* en catalán está formado por una preposición y por un pronombre demostrativo. Según *DMCCV* (2020), *per* equivale a *por* del español cuando está colocado delante de un nombre, pronombre, adjetivo o artículo. *Això*, en su lugar, se traduce por *ello*, *eso* o *esto*.

En catalán, *per això* tiene dos significados, uno literal como *por eso* en el español estándar, y otro que no deriva del significado de las palabras de que está construido. Mas Prats y Vilagrasa Grandia (2012: 322-323) señalan que *per això* puede ser un conector consecutivo que equivale a los conectores *per tant* y *per aquesta raó* (esp. *por tanto*, *por esta razón*). Al contrario, como ya hemos explicado en el apartado anterior, RAE y ASALE (2009: § 30.13ñ) recalcan que su equivalente español no es un conector en sí y que solo presenta similitudes con los conectores consecutivos. Badia i Margarit (1995: § 132.3. IV) señala que, aparte del significado literal, *per això* puede ser una conjunción adversativa de valor concesivo; es decir, puede tener un significado adversativo como, por ejemplo, *però* (esp. *pero*) o un significado concesivo que equivaldría en algunos casos a *encara que* (esp. *aunque*). Los siguientes ejemplos visualizan el fenómeno y demuestran la variación en los significados de *per això*⁴:

- (6) a. Em va agradar. Vaig endevinar el final a mitja pel·lícula, per això.
b. Me gustó. Adiviné el final a media película, por eso. (~aunque adiviné el final a media película.)
- (7) a. T'ho explico. No ho diguis a ningú, per això. (Mas Prats y Vilagrasa Grandia, 2012: 322)
b. Te lo cuento. No se lo digas a nadie, por eso. (~pero no se lo digas a nadie.)

Badia i Margarit (1995: § 132.3 IV) también considera importante comentar la oralidad de la locución y afirma que es un fenómeno típico del lenguaje hablado y que no es habitual emplearlo en el lenguaje elevado. En el mismo manual recalca que *per això* adversativo-concesivo se coloca siempre en posición final de cláusula (1995: § 132.3 IV).

⁴ Las explicaciones seguidas por las traducciones son aproximadas y solo sirven para explicar los usos adversativo y concesivo de *per això*, ya que partimos de la suposición de que las conjunciones *pero* y *aunque* no llevan el mismo significado exacto que la conjunción *per això*. (6) es un ejemplo y traducción propia, (7) b. es traducción propia.

2.3. La expresión de los valores adversativo y concesivo en el español estándar

Una de las formas más prototípicas de expresar los sentidos adversativo y concesivo en español estándar es por medio de una oración subordinada encabezada por las conjunciones *pero* o *aunque*. Por consiguiente, en los próximos subapartados vamos a definir algunos de los usos más comunes de estas conjunciones.

2.3.1. Conjunción adversativa: *pero* como un ejemplo

Las conjunciones adversativas pertenecen al grupo de las conjunciones coordinantes, las que equiparan grupos sintácticos (RAE y ASALE 2009: § 31.1a). Expresan contraposición u oposición de ideas. *Pero*, *mas*, *sino* y *aunque* (2.4) son ejemplos de ellas (2009: § 31.10a). He aquí algunos usos de *pero* adversativo:

- (8) Estoy muy ocupado, pero lo atenderé. (RAE y ASALE 2009: § 31.10c)
- (9) Es rico, pero honrado. (RAE y ASALE 2009: § 31.10f)
- (10) Le regalé flores, pero no rosas. (Bosque y Demonte 1999b: § 40.2.2)

En el uso adversativo de la conjunción *pero* se contraponen dos ideas; en el ejemplo (8), la primera es ‘lo atenderé’, que aparece expresa, y la segunda es ‘no lo atenderé’, que se deduce de la afirmación ‘estoy muy ocupado’. Por ello, como en este ejemplo se emplea la idea opuesta de lo deducible, ‘lo atenderé’, es justificado utilizar la conjunción *pero* (§ 31.10c). En (9), los adjetivos ‘rico’ y ‘honrado’ están coordinados entre sí; *pero* adversativo introduce el segundo adjetivo que cancela la expectativa suscitada por el primero (Bosque y Demonte 1999a: § 3.5.4). En (10), *pero* es parte de una estructura correctiva. ‘Le regalé flores’ va seguida por ‘pero no rosas’. El emisor limita el campo referencial de las flores con *pero* a cualquier otro tipo de flores menos rosas.

2.3.2. Conjunción concesiva: *aunque* como un ejemplo

Según RAE y ASALE (2009: § 31.1h), las conjunciones concesivas pertenecen al grupo de las conjunciones subordinantes, las que jerarquizan grupos sintácticos. *Aunque* y *si bien* son ejemplos de conjunciones concesivas del español. RAE y ASALE (2009: § 47.12a) explican la concesión de siguiente manera: “La figura retórica denominada *concesión* consiste tradicionalmente en la secuencia formada por una tesis y una antítesis: el que habla admite que el adversario puede estar en lo cierto, pero avanza en su argumentación en sentido contrario”.

- (11) *Aunque* estaba muy cansada por el viaje, impartió una conferencia magnífica (RAE y ASALE 2009: § 47.12b)

Lo normal sería que, si alguien está cansado, no imparta una conferencia magnífica. En (11), el empleo de *aunque* concesivo está justificado porque precisamente introduce una contraexpectativa: ‘impartió una conferencia magnífica’.

También cabe comentar la relación inversa que mantienen los periodos concesivos y adversativos; es decir, si ‘*Aunque A, B*’ es verdad, ‘*A, pero B*’ es verdad. Ilustramos el fenómeno con el siguiente ejemplo que tiene relación inversa con (11):

- (12) Estaba muy cansada por el viaje, *pero* impartió una conferencia magnífica (RAE y ASALE 2009: § 47.12b)

Según RAE y ASALE (2009: § 47.13a), las prótasis concesivas se pueden separar en *hipotéticas* y *factuales*. Las primeras se construyen siempre en subjuntivo como en el ejemplo (13) y las segundas en indicativo o en subjuntivo como en (14) y (15). *Aunque* puede encabezar ambos tipos de prótasis: cuando la información en la prótasis concesiva se da por cierta, se trata de una factual (§ 47.13d) y cuando el grado de veracidad es bajo, se trata de una hipotética (§ 47.13a).

- (13) *Aunque* insistas, no te hará caso (RAE y ASALE 2009: § 25.13h)
 (14) *Aunque* vive en esta ciudad desde hace treinta años, mantiene el mismo apartamento que alquiló al llegar (RAE y ASALE 2009: § 47.13a)
 (15) *Aunque* hayas tenido buenas calificaciones en los estudios hasta ahora, en adelante deberás esforzarte más (RAE y ASALE 2009: § 47.13a)

Es importante recordar que *aunque* también puede tener un valor adversativo. En estos casos, la conjunción *va*, normalmente, precedida de pausa y se construye con indicativo (RAE y ASALE 2009: § 31.10x). La posición pospuesta de la prótasis también influye en que la conjunción *aunque* resulte cercana a la conjunción adversativa *pero*. Abajo tenemos unos ejemplos de *aunque* adversativo:

- (16) La tienda está abierta, *aunque* solo por la tarde (RAE y ASALE 2009: § 31.10x)
 (17) Tengo fascinación por los idealistas, *aunque* simpatía no (RAE y ASALE 2009: § 47.3h)
 (18) No terminé el trabajo, *aunque* ya me falta poco (RAE y ASALE 2009: § 47.12n)

En los ejemplos (16) y (17) se produce una elipsis del verbo, lo cual no se acepta en el uso concesivo de *aunque* (RAE y ASALE 2009: § 47.3g) y, además, podemos observar que *aunque* es intercambiable con la conjunción adversativa *pero* en (16), (17) y (18) con cambios ligeros de matiz:

- (19) La tienda está abierta, *pero* solo por la tarde
 (20) Tengo fascinación por los idealistas, *pero* simpatía no
 (21) No terminé el trabajo, *pero* ya me falta poco

2.4. *Por eso* adversativo-concesivo en el español informal de Cataluña

El significado literal del grupo preposicional *por eso* y el de su equivalente en catalán *per això* son muy similares ya que *per* se podría traducir por *por* en español y *això* es un

pronombre demostrativo que equivaldría a *eso*, *ello* o *esto*. Como en catalán estándar esta locución existe también con un significado adversativo-concesivo y, debido a la situación de contacto lingüístico entre ambas lenguas y sus consecuencias, que suelen generar interferencias, préstamos, cambios de códigos, etc., es fácil pensar que *por eso* haya adquirido también el segundo significado de *per això*, el adversativo-concesivo.

Es precisamente este *por eso* lexicalizado con sentido adversativo-concesivo el que estamos investigando en el presente trabajo. Sabemos que *per això* adversativo-concesivo puede aparecer solo en posición final de cláusula (véase 2.2.) y, por ello, partimos de la suposición de que su equivalente español también, a diferencia de *por eso* literal o *por eso* en sus usos de partícula discursiva⁵. He aquí unos ejemplos sobre el uso de la locución que a partir de ahora llamaremos partícula adversativo-concesiva o *por eso* adversativo-concesivo puesto que la analizamos en contextos discursivos⁶:

- (22) Me encanta el piso. Es muy oscuro, por eso. (~aunque/pero es muy oscuro)
- (23) El profesor no tiene mucha experiencia y habla en voz baja. Parece majo, por eso. (~pero parece majo)
- (24) El lugar es muy bonito y no es muy caro. Nunca he ido, por eso. (~pero, nunca he ido)

3. MATERIAL Y METODOLOGÍA

Para investigar el uso y los valores de *por eso* adversativo-concesivo, hemos elaborado un cuestionario (véase el apéndice) y hemos compilado un pequeño corpus. De los once informantes a los que se les envió el cuestionario, respondieron nueve. En todos los casos se trata de catalanes, de edades comprendidas entre 25 y 35 años, que han pasado la mayor parte de su vida en la ciudad de Barcelona o en Terrassa. El cuestionario consiste en dos partes: en la primera, se piden los datos preliminares: la edad, sexo, municipio, formación, profesión y las lenguas que los participantes consideran sus lenguas maternas. En la segunda parte, hay tres ejemplos escritos en español con algunos catalanismos o expresiones no normativas (25). Únicamente en el tercero, (25)c, se emplea *por eso* adversativo-concesivo; los demás ejemplos tienen el propósito de ocultar *por eso*, de tal manera que los participantes no se den cuenta del objetivo del estudio y, consecutivamente, no tenga efecto en los resultados:

- (25) a. Llego un pelo tarde. Ahora ya pillo el coche y marchó.
- b. Solo habían cinco niños en el parque. Dos de ellos eran niñas.
- c. Ves a lavarte los dientes. ¡Lávatelos bien, por eso!

Después de que los participantes se hayan fijado en los ejemplos, se les pregunta si consideran que las expresiones son gramaticalmente correctas y, si responden *no*,

⁵ Véanse las menciones de *por eso* en Hernández García (1998: 62-63) y Garachana (2021: 212) con valor no causal y en posición final de frase, al que también le atribuyen un origen en el catalán *per això*.

⁶ (22), (23) y (24) son ejemplos de producción propia.

se les pide que reescriban las frases de una manera correcta. Para acabar, se les pregunta si usan las expresiones empleadas en los ejemplos.

El corpus, en su lugar, consiste en dieciocho conversaciones de WhatsApp que contienen *por eso* adversativo-concesivo. Los mensajes en los que aparece la partícula son de once remitentes diferentes, los mismos a los que les fue enviado el cuestionario. Hemos reunido los mensajes⁷ con el permiso de los participantes, que son conocidos de la investigadora. Además de analizar los valores de *por eso*, el corpus sirve también para ejemplificar su uso.

4. ANÁLISIS

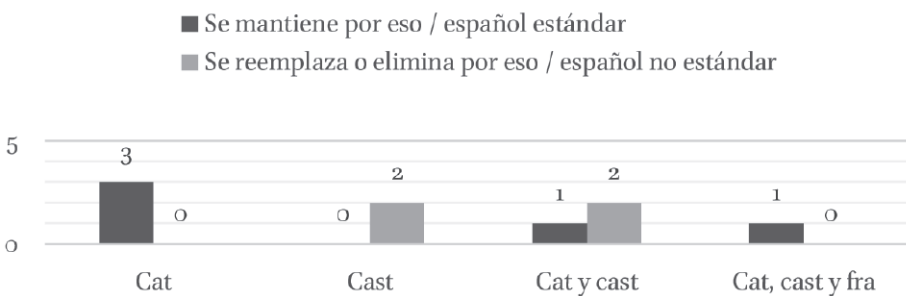
En esta sección, analizaremos las respuestas del cuestionario fijándonos primero en la correlación entre los factores sociales y la impresión de los informantes sobre si *por eso* adversativo-concesivo es o no es un uso registrado en el español estándar y, después, en los valores que los informantes proponen para *por eso* en (25)c. A continuación, mostraremos las conversaciones de WhatsApp de nuestro corpus y clasificaremos las ocurrencias de *por eso* según los valores que presenten.

4.1. El cuestionario: los factores sociales

Para comparar los factores sociales con la cuestión de si los informantes consideran el uso de *por eso* adversativo-concesivo normativo en el español estándar, presentaremos dos diagramas. En el primero, estudiaremos la relación entre las lenguas maternas de los participantes y el reemplazamiento de *por eso*:

Diagrama 1.

Las lenguas maternas en relación con el reemplazamiento de por eso



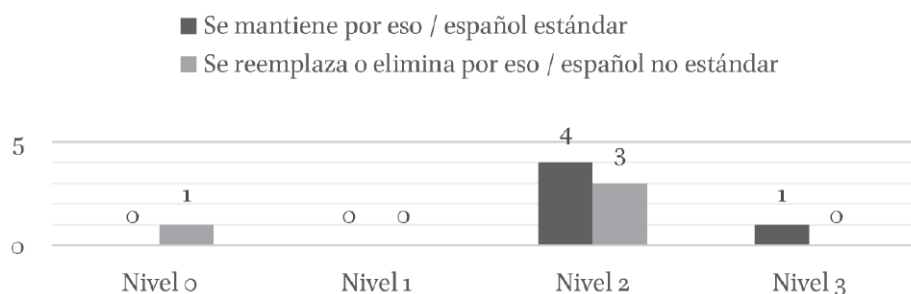
⁷ Los mensajes se han reunido con la ayuda de la función de búsqueda de WhatsApp seleccionando aquellos que contienen *por eso* adversativo-concesivo y dejando suficiente contexto para poder ejemplificarlos y analizarlos. Se han buscado las partículas tanto en conversaciones en grupo como en conversaciones entre dos personas.

Al observar el Diagrama 1, destaca el hecho de que más de la mitad de los participantes (cinco de nueve) no ha visto necesario reemplazar *por eso* en (25)c y, por tanto, piensa que es un uso registrado en el español estándar. A partir del Diagrama 1 puede inferirse que las lenguas maternas parecen tener efecto en los resultados ya que todos los informantes que han señalado que el catalán es su única lengua materna piensan que el uso de la partícula discursiva es normativo en el español general y los que consideran el castellano o su única lengua materna o una de sus lenguas maternas juzgan con más probabilidad que su uso no es normativo.

A continuación, examinaremos la relación entre el nivel de formación de los participantes y sus percepciones sobre si el uso de *por eso* adversativo-concesivo está o no está registrado en el español estándar. En lo que respecta a la formación académica, hemos establecido cuatro niveles⁸ que se pueden ver en el siguiente diagrama en relación con el reemplazamiento de *por eso*:

Diagrama 2.

El nivel de formación en relación con el reemplazamiento de por eso



Como ilustra el Diagrama 2, las dos opciones se dispersan bastante uniformemente entre los niveles de estudio. Sobre las respuestas de los encuestados con nivel 0, 1 y 3 no podemos extraer conclusiones ya que la cantidad de encuestados de estos niveles es muy reducida. En cambio, un poco más de la mitad (4 de 7) de los informantes que tienen el nivel 2 de estudios piensa que es correcto usar *por eso* adversativo-concesivo en el español estándar y un poco menos de la mitad (3 de 7) piensa que no. Al contrario de la hipótesis (véase el apartado 1), los datos reflejados en el Diagrama 2 parecen probar que el nivel de formación no influye en los resultados.

⁸ “Nivel 0”: el participante ha finalizado la educación obligatoria del sistema educativo español. “Nivel 1”: el participante ha finalizado el bachillerato o la formación de grado medio. “Nivel 2”: el participante tiene educación superior (grado de universidad o formación de grado superior). El “nivel 3”: el participante ha finalizado el máster de la formación universitaria española.

4.2. El cuestionario: los reemplazamientos de *por eso* de los encuestados

Los informantes nos han ofrecido una variedad de opciones para sustituir *por eso* en el cuestionario. Aparte de habernos proporcionado material con el que luego analizar los mensajes del corpus, se destaca que los cuatro encuestados que consideran el uso de *por eso* adversativo-concesivo no normativo hayan dado una opción diferente cada uno para reemplazarlo. Para visualizar las opciones, he aquí todas las frases reescritas en (25)c, extraídas literalmente de las respuestas del cuestionario:

- (26) a. Ve a lavarte los dientes. ¡Pero lávatelos bien!
 b. lávate los dientes y lávatelos bien
 c. lávate los dientes, *pero* bien lavados *eh*
 d. Ve a lavarte los dientes. ¡Lávatelos bien!

Vamos a analizar una por una las expresiones en (26) fijándonos en las paráfrasis. Empezaremos por la (26)a: el informante ha decidido reemplazar *por eso* por *pero* y lo ha movido al inicio de cláusula. Con esto, podemos suponer que el informante ha detectado adversatividad en la expresión.

En (26)b *por eso* se ha sustituido por la conjunción copulativa y con cambio de posición. El uso de la partícula no se explica por la necesidad de unir las dos cláusulas, sino que parece tener la finalidad de enfatizar el hecho de que hay que lavarse los dientes *bien*.

La opción (26)c es muy interesante. El encuestado ha introducido un *pero* en su respuesta de la misma manera que el de la opción (26)a. Sin embargo, piensa que *pero* no cumple todos los requisitos para tener el mismo significado que *por eso* en este contexto y, por ello, ha decidido añadir una interjección al final de la oración. Además, ha cambiado el presente de imperativo *lávate* por el participio *lavados* que implica un desplazamiento de la perspectiva desde la que se focaliza el evento, es decir, se pasa de una acción al resultado de la acción. Para poder analizar esta respuesta, comentamos brevemente la interjección *eh*. En *Contribución al estudio de la interjección en español*, Edeso Natalías (2009: 197-268) describe *eh* como una de las interjecciones más productivas de la lengua española en la que se pueden reconocer varios usos diferentes. En este contexto, parece presentar un valor enfático y de advertencia (2009: 242): *pero mira que te los laves bien*, o hasta un valor de advertencia con un matiz de amenaza: *pero lávatelos bien porque si no...* Además, la forma verbal en participio destaca incluso más el valor enfático y de advertencia de la cláusula: *pero mira que los dientes estén bien lavados porque si no...*

El autor de la opción (26)d ha decidido quitar *por eso*, pero no reemplazarlo, así que es consciente del hecho de que usar *por eso* adversativo-concesivo no es propio del español estándar. Lo que no sabemos es por qué no lo ha sustituido por otro elemento. Para explicar su respuesta, tenemos dos opciones: una de ellas es que el informante realmente piense que no hace falta reemplazarlo. La segunda opción es

que el informante no sepa cómo reescribirlo; es decir, no sabe cuál es su significado. Creemos que la segunda opción es la más probable porque sin un nexo de unión las dos frases parecen estar desligadas debido a que no se hace explícita la relación que existe entre ellas.

Según las respuestas de los informantes, la partícula que estamos investigando puede aportar un valor adversativo, adversativo con advertencia o un valor enfático. Las respuestas al cuestionario también nos han ayudado a hacer el análisis de los mensajes de WhatsApp de nuestro corpus (3.2.2.).

4.3. Las conversaciones extraídas del corpus

Como el corpus consiste en mensajes de WhatsApp, es importante saber qué rasgos tiene el lenguaje usado en un chat instantáneo y si los mensajes pertenecen a la lengua escrita o a la lengua hablada. Sobre el tema, existe una amplia bibliografía; en este estudio usaremos el trabajo de Crespo Quesada (2018: 58-59) como referencia. Según la autora, la conversación escrita en WhatsApp, por sus características instantáneas, tiene mucho en común con la conversación oral⁹, pero afirma que también mantiene algunas características de la lengua escrita¹⁰ por lo cual, de acuerdo con la autora, consideraremos los mensajes de nuestro corpus como algo intermedio entre la lengua hablada y la lengua escrita.

En el análisis del corpus, hemos comenzado agrupando los diferentes tipos de *por eso* según sus significados. Cabe destacar que los significados son graduables y es difícil poner límites entre algunos de ellos. En este sentido, es esperable que existan variaciones en la clasificación dependiendo del investigador.

Hemos detectado un total de cuatro grupos diferentes que comprenden los usos de *por eso* con valores adversativo, adversativo con advertencia, concesivo y, finalmente, los casos de *por eso* con la finalidad de enfatizar.

En el primer grupo, como ya hemos mencionado arriba, hemos reunido las ocurrencias de *por eso* que parecen tener un significado adversativo. Hemos comprobado la adversatividad sustituyendo *por eso* por *pero* y cambiando su posición al inicio de cláusula. Los ejemplos de *por eso* que aparecen en las conversaciones de abajo han permitido la sustitución sin que se produjeran mayores cambios en el significado:

- (27) C [0:38]: Has reservado?
 INF4 [0:38]: Siiiiii
 INF4 [0:38]: Perdona
 INF4 [0:38]: Estaba liada
 INF4 [0:38]: Pero si
 INF4 [0:38]: Tenemos que ir un poco antes *por eso*

⁹ Los turnos de habla, la presencia de pares adyacentes (saludo-saludo, pregunta-respuesta, ofrecimiento-aceptación/rechazo, etc.) y el léxico propio del lenguaje coloquial (Crespo Quesada 2018).

¹⁰ Los mensajes de WhatsApp pueden estar planificados, se pueden borrar y reescribir y se puede consultar el diccionario (Crespo Quesada 2018).

- (28) D [10:30] Molaria mucho con techo
 INF4 [10:30]: Pues a ver.. algo tiene que haber
 INF4 [10:30]: Pero ahora no me acuerdo
 INF4 [10:30]: Techo del todo no *por eso*...
- (29) INF5 [15:19]: El ruso no mola mucho no?
 INF5 [15:19]: Comida chustera
 INF5 [15:19]: Es barato *por eso* no?
- (30) INF5 [20:24]: Yo llego un pelo tarde
 INF5 [20:24]: Ahora ya pillo el coche y voy *por eso*
- (31) INF5 [16:41]: Molaría cenita en casa de alguien
 INF5 [16:42]: Yo no puedo *por eso* (emoticono llorando de risa)
 INF5 [16:42]: No puedo poner casa digo
- (32) INF7 [11:24]: XD
 INF7 [11:24]: Acompaño a H a Barcelona y vengo
 INF7 [11:24]: Hacia las 12 o así llegaría, *por eso*
- (33) *INF9 comenta un mensaje de voz donde su amigo explica algo que ha visto.*
 INF9 [22:23]: Curioso *por eso* que el que se haya fijado has sido tu
- (34) *INF8 ha ido a ver un piso, que posiblemente va a comprar, por segunda vez. Antes del mensaje que sigue dice en un mensaje de voz que le gusta mucho.*
 INF8 [22:31]: Lo que la casa la recordaba más grande *por eso*

Para ejemplificar la adversatividad en (27) – (34), reescribimos la última frase de la conversación (27) de esta manera:

- (35) (Sí, he reservado), *pero* tenemos que ir un poco antes.

El segundo grupo comprende los usos de *por eso* que también llevan un significado adversativo, pero con advertencia. En los siguientes mensajes, *por eso* se podría reemplazar por *pero* en posición inicial y con una interjección *eh* al final para indicar advertencia.

- (36) INF2 [11:38]: Ei! Pues pillar el juego y vamos a casa después
 INF2 [11:38]: A ver si la M nos deja *por eso* jeje
- (37) INF4 [16:05]: Podemos ir al parque Joan Miró
 INF4 [16:08]: *Un enlace a un blog post sobre piscinas de verano en Barcelona*
 INF4 [16:08]: Pone que hay una zona nueva para peques
 INF4 [16:08]: Nunca he ido *por eso*
- (38) L [23:45]: @INF11, el enlace de la promoción de la tele???
 INF11 [23:47]: Voy
 INF11 [23:48]: *enlace de la promoción que L ha pedido*
 INF11 [23:48] No te esperes milagros por ese precio *por eso*... pero para lo que vale, tienen buena pinta (emoticono “¿quién sabe?”)

El significado del segundo grupo se ejemplifica reemplazando *por eso* en la conversación (38) con *¡pero... eh!*:

- (39) *¡Pero no te esperes milagros por ese precio eh!*

En el tercer grupo, hemos incluido las ocurrencias de *por eso* con sentido concesivo. La concesividad ha sido una característica complicada de detectar y comprobar ya que la conjunción *aunque*, además de llevar un valor concesivo, puede tener sentido adversativo como se comenta en 2.4. Por ello, hemos empleado dos estrategias diferentes para comprobar el valor. Primero, hemos reescrito las frases con *pero* y hemos podido observar que su significado cambia demasiado o que es agramatical. En segundo lugar, hemos reescrito las oraciones empezando con la tesis y reemplazando *por eso* por *aunque*, y acabando con la antítesis porque, como hemos mencionado en 2.4, *aunque* concesivo aparece normalmente en la primera cláusula de la oración.

- (40) *INF3 va a hacer un viaje de Helsinki a Tallin en invierno cuando hay mucha oscuridad y B le ha dado una recomendación de un lugar. B dice que al lugar en cuestión es recomendable ir de noche e INF3 se ríe porque en los países del Norte anochece muy pronto:*
 INF3 [10:42]: “B: Tenéis que ir ya se haya hecho de noche” Eso no será difícil creo... (emoticono llorando de risa)
 INF3 [10:42]: Bueno allí tardara un poco mas en anochecer *por eso...*
- (41) INF6 [19:28]: Las dos molan cacho
 N [19:28] Son molt diferents [cambio de código al catalán]
 G [19:32]: “INF6: Las dos molan cacho” Exacto no como el final de juego de tronos
 G [19:32]: Es una fumada
 INF6 [19:32]: El robot chistoso es la leche
 INF6 [19:32]: XD
 INF6 [19:33]: Yo adiviné el final a media peli *por eso*
 INF6 [19:33]: Es bastante obvio
- (42) INF1 [11:33]: Diles a tus padres que muchas gracias, me lo pase muy bien ayer
 INF1 [11:43]: Me encuentro fatal *por eso*

Los siguientes ejemplos muestran el proceso de comprobación de la concesividad en (40):

- (43) *Eso no será difícil, creo, *pero* allí tardará un poco más en anochecer.
 (44) *Aunque* allí tardará un poco más en anochecer, eso no será difícil, creo.

En (43), hemos reconstruido el mensaje con *pero* para comprobar si *por eso* lleva un valor concesivo en (40). Asimismo, en (44), hemos aplicado la segunda estrategia del proceso de comprobación, empezando con la tesis, encabezada por

aunque, y acabando con la antítesis. En (43), el mensaje resulta incoherente y en (44), se corresponde con el mensaje original de (40) y, por tanto, la comprobación ha sido exitosa.

En el cuarto grupo, tenemos ocurrencias de *por eso* en las que, al parecer, se usa solo para remarcar el contenido que le precede. Para comprobar el valor enfático, simplemente hemos quitado la partícula *o*, alternativamente, la hemos reemplazado por un *y* enfático situado al principio de cláusula. Sin embargo, no siempre se puede aplicar este último proceso de comprobación ya que en muchos ejemplos *y* se interpretaría como nexo de unión en vez de como elemento enfático.

- (45) INF1 [21:46]: Me quedare a dormir *en (un municipio)* al final creo
INF1 [21:46]: Estoy súper cansado *por eso*
- (46) E [12:08]: Y podemos ir a tomar algo tambien por el camino
INF5 [12:08]: Quedamos habiendo comido ya *por eso*?
- (47) J [12:52]: Bueno, empece en agosto ya
J [12:53]: Hice mis ultimas prácticas aqui cobrando ys como si currara normal
J [12:53]: 38,45 horas a la semana
...
INF10 [12:56]: Ya nose a genial
INF10 [12:56]: Encima dnd t gusta
INF10 [12:56]: Lo tienes cerca *por eso*?
- (48) K [17:27]: Pues hay q pensar donde ir
K [17:27]: Ya hablamos el viernes
INF10 [17:53]: Algún sitio guay no?
INF10 [17:53]: Jaja
K [19:44]: Del paraguay!
INF10 [21:07]: Jajaja
INF10 [21:07]: Capullo
INF10 [21:07]: Tu q todo bien *por eso*?

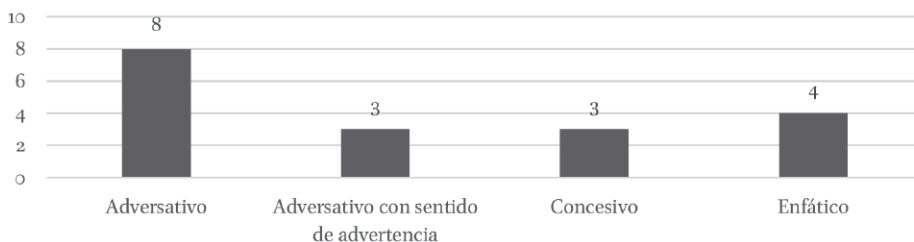
Reescribimos (45) y (48) como (49) y (50), respectivamente, cada uno de la manera que mejor le corresponde, para visualizar los procesos de comprobación que se han indicado más arriba:

- (49) Estoy súper cansado.
(50) ¿Y tú qué, todo bien?

Parece que, dentro de nuestro corpus, *por eso* tiene más bien sentido adversativo que concesivo: de dieciocho mensajes, hemos encontrado once en los que *por eso* lleva sentido adversativo (tres de ellos con sentido de advertencia), tres concesivos y cuatro donde la partícula tiene la finalidad de enfatizar o añadir fuerza a lo que le precede. He aquí un diagrama para visualizar la distribución de los sentidos de *por eso* dentro de nuestro corpus:

Diagrama 3.

Distribución de los significados aproximados de por eso dentro del corpus



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio hemos tratado de responder a la pregunta de si los hablantes de español en contacto con el catalán son conscientes de que el uso de *por eso* como partícula adversativo-concesiva, situada en posición final de la oración, no está registrado en el español estándar y, en consecuencia, no puede considerarse uno de sus usos normativos. Asimismo, hemos querido averiguar si la respuesta, positiva o negativa, a la pregunta anterior, está condicionada por la lengua materna de estos hablantes y/o por su nivel de formación académica. En los próximos párrafos, presentaremos los resultados que hemos obtenido, siempre teniendo en cuenta que, por las limitaciones de la investigación, tendrán que ser observados como orientativos.

Hemos partido de la hipótesis de que la mayoría de los catalanes considera el uso de la locución no normativo en el español estándar y que tanto las lenguas maternas como la formación académica tienen efecto en la respuesta. A partir del cuestionario distribuido entre los informantes, hemos concluido que, efectivamente, los que consideran el catalán su única lengua materna tienden a pensar que el uso adversativo-concesivo de *por eso* está registrado en el español estándar y los que consideran el castellano una de sus lenguas maternas juzgan el uso, con más probabilidad, como no normativo. La formación académica, por su parte, no parece tener ningún efecto en los resultados.

Además, hemos tratado de investigar el significado de *por eso* en algunas muestras del español informal de dos ciudades catalanes, Barcelona y Terrassa. Para llevar a cabo este examen, aparte del cuestionario, nos hemos servido de un corpus. Los encuestados nos ofrecen cuatro maneras diferentes para expresar el significado de la locución: *y* (enfático), *pero* (adversativo), *pero... eh* (adversativo con sentido de advertencia) y uno de los informantes, tras eliminar la locución, no la sustituye con otra. Asimismo, en el análisis del corpus, hemos podido detectar un total de cuatro valores para la partícula. La mayoría de las ocurrencias de *por eso* de este corpus parece tener un sentido adversativo, incluidas aquellas en las que la locución es adversativa con sentido de advertencia. Además, hemos encontrado tres mensajes de sentido concesivo y, finalmente, cuatro que tienen como finalidad enfatizar.

Independientemente de que el uso de *por eso* adversativo-concesivo se considere o no normativo en el español estándar, la constatación de su extensión en el área del español en contacto con el catalán, al menos en las muestras extraídas de las dos ciudades estudiadas, y la descripción de los matices significativos que puede adoptar, puede contribuir a enriquecer el conocimiento de esta variedad de español.

Es importante reconocer que la investigación tiene ciertas limitaciones en cuanto al corpus. Así, la zona geográfica restringida de investigación y la cantidad reducida de informantes no nos permiten más que observar los resultados como orientativos. Ampliando tanto la zona de investigación como el número y la tipología de informantes llegaríamos a tener resultados más fiables.

Efectivamente, para continuar la investigación, sería conveniente reunir más informantes y de diferentes edades, así como averiguar, ampliando la zona de investigación, si este uso, aparte de localizarse en hablantes residentes en Barcelona y Terrassa, puede registrarse también en otras áreas en donde el español está en contacto con el catalán. Como añadidura, también sería interesante recoger información sobre cómo perciben los hispanohablantes monolingües *por eso* con valor adversativo-concesivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badia i Margarit, A. M. (1995). *Gramàtica de la llengua catalana: descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica*. Edicions Proa.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999a). *Gramática descriptiva de la lengua española: 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa.
- (1999b). *Gramática descriptiva de la lengua española: 2, Las construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Espasa.
- Crespo Quesada, L. (2018). *Entre la oralidad y la escritura: análisis de la conversación en WhatsApp* [Tesis de maestría, Universidad de Jaén, Dpto. de Filología Española]. <https://hdl.handle.net/10953.1/8475>
- DMCCV (2020). *Diccionari Manual català-castellà Vox*. Larousse editorial, SL. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de <https://www.diccionaris.cat/>.
- Edeso Natalías, V. (2009). *Contribución al estudio de la interjección en español*. Peter Lang AG.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009) *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/ Libros, 2a ed., 2018.
- Garachana, M. (2021). Contacto lingüístico y cambio gramatical. Convergencia y profundidad histórica en la constitución de la variedad de español de Cataluña. *Studia Linguistica Romanica* 6, 192-219. <https://doi.org/10.25364/19.2021.6.8>
- Hernández García, C. (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica* 1, 61-80.
- Idescat = Instituto de Estadística de Cataluña y Direcció General de Política Lingüística (2018). *Usos lingüísticos de la población. Lengua inicial, de identificación y habitual*. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364&lang=es>.

- IEC (2007). *Diccionari de la llengua catalana*, la segona edició. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de <https://dlc.iec.cat/>.
- Mas Prats, M. y Vilagrasa Grandia, A. (2012). *Gramàtica catalana de la A a la Z*. Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.
- Montolío Durán, E. (2008). Por eso. En A. Briz, S. Pons, y J. Portolés (Coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es.
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa libros.
- Santos Río, L (2003). *Diccionario de partículas discursivas*. Luso-Española de Ediciones.
- Vann, R. E. (2001): El castellà catalanitzat a Barcelona: perspectives lingüístiques i culturals. *Catalan Review*, XV, 117-131. <https://doi.org/10.3828/CATR.15.1.6>

APÉNDICE: CUESTIONARIO

Cuestionario:

1. **Nombre:**
2. **Edad:**
3. **Municipio:**
4. **Formación:**
5. **Profesión:**
6. **¿Cuál o cuáles son tus lenguas maternas? Pon X al final de la opción (si respondes d, pon X y escribe la respuesta)**
 - a. Catalán
 - b. Castellano/español
 - c. Catalán y castellano/español
 - d. Otras. ¿Cuáles?
7. **¿En qué contextos utilizas las lenguas?** (por ejemplo: en el trabajo catalán, con los amigos castellano, con mi mejor amigo catalán, etc.)
8. **Fíjate en las siguientes expresiones:**
 - (1) Llego un pelo tarde. Ahora ya pillo el coche y marchó.
 - (2) Solo habían cinco niños en el parque. Dos de ellos eran niñas.
 - (3) Ves a lavarte los dientes. ¡Lávatelos bien, por eso!

Ahora responde a las preguntas sobre las expresiones:

- a. **¿Crees que las expresiones son gramaticalmente correctas?**

Expresiones en (1):

Expresiones en (2):

Expresiones en (3):
- b. **Si has respondido no a la primera pregunta:**
¿Cómo reescribirías las expresiones?

Expresiones en (1):

Expresiones en (2):

Expresiones en (3):
- c. **¿Crees que usas este tipo de expresiones?**

Expresiones en (1):

Expresiones en (2):

Expresiones en (3):
9. **Doy el consentimiento de utilizar esta información anónimamente para fines de investigación. Responda sí o no.**



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PARA ESPACIAL EN EL ESPAÑOL HABLADO EN GALICIA

SPATIAL *PARA* IN SPANISH SPOKEN IN GALICIA

BEGOÑA SANROMÁN VILAS

Universidad de Helsinki

begona.sanroman@helsinki.fi

ORCID: 0000-0003-3717-7283

Recibido: 10-05-2021

Aceptado: 13-10-2021

RESUMEN

Los usos de *para* espacial en el español hablado en Galicia hacen pensar en una preferencia de esta preposición sobre otras adlativas; además, en algunas construcciones con verbos de movimiento, parece desempeñar una función redundante. En este estudio se averigua si estas observaciones pueden verificarse con un análisis de corpus en el que se contrasta el comportamiento de *para* en esta zona con el que presenta en otras variedades del español peninsular. Asimismo, se busca la relación de estos usos con el gallego o con procesos internos del propio español. Los resultados corroboran la existencia de usos específicos de *para* espacial en el español de Galicia que es posible atribuir a la influencia del gallego y otros cuyo origen todavía es incierto. Otro logro del estudio es haber constatado que el español de Galicia manifiesta una prominencia más alta que otras variedades en la expresión del componente Camino en un evento de movimiento.

Palabras clave: *para* espacial, español de Galicia, español y gallego en contacto, redundancia, escala de prominencia en la expresión del Camino.

ABSTRACT

The uses of spatial *para* in Spanish spoken in Galicia suggest a preference for this preposition over other adlative prepositions; moreover, in certain constructions with motion verbs, spatial *para* seems to play a redundant role. The aim of this study is to find out whether these observations can be verified using a corpus in which the occurrences of *para* in this area are contrasted with its occurrences in other varieties of peninsular Spanish. The relation between these usages with Galician language or with internal processes of Spanish itself are also explored. The results corroborate the existence of specific uses of spatial *para* in Galician Spanish that can be attributed to the influence of Galician and others whose origin is still uncertain. Another achievement of the study is the finding that Galician Spanish shows a higher-path salience than other varieties in motion-event expressions.

Keywords: spatial *para*, Galician Spanish, Spanish and Galician in contact, redundancy, cline of path salience.

1. INTRODUCCIÓN

Al mencionar “español hablado en Galicia” la primera asociación que acude a la mente del lector es la de una variedad en contacto con el gallego, la lengua ibero-románica originaria del territorio con la que el español ha convivido desde su progresiva introducción a partir de mediados del siglo XIV (Monteagudo y Santamarina 1993: 121). No es de extrañar que, en este contexto, tras largos siglos de coexistencia, se hayan advertido influencias mutuas entre ambas lenguas. En particular, las descripciones del español de Galicia con las que contamos ponen el énfasis en la impronta del gallego en el español (Henríquez Salido 1997; García y Blanco Rodríguez 1998; Porto Dapena 2001; Rojo 2004; Fialová 2011).

Sin desestimar la huella del gallego, muy visible en la prosodia de esta variedad de español (Fernández Rei 2019), así como en aspectos gramaticales relacionados con el tiempo y aspecto verbal (Álvarez Cáccamo 1983; Rojo y Vázquez Rozas 2014), entre otros, queremos hacer hincapié en el hecho de que la descripción de una variedad no puede fundamentarse únicamente en la influencia de una lengua externa, en este caso, el gallego, sino que debe atender por igual a los procesos internos que se hayan podido gestar o se estén gestando desde el interior de la lengua misma, es decir, desde el español considerado en su totalidad. Es desde ambas perspectivas, la de la influencia externa y la de los procesos internos de la propia lengua, desde donde abordaremos el objeto de este trabajo, que se centrará en la descripción del valor espacial de la preposición *para* en sintagmas dependientes de predicados verbales en el español hablado en Galicia.

Para espacial pertenece, junto con *a*, *hasta* y *hacia*, al grupo de preposiciones direccionales, también llamadas adlativas, que introducen una trayectoria, o camino, orientada hacia una meta. A diferencia de *a* y *hasta*, en las que la meta se concibe como el destino final del movimiento, *para* y *hacia* apuntan a un movimiento de aproximación a la meta que puede detenerse en algún punto anterior a la misma. De manera más específica, *para* se distingue de *hacia* por el hecho de incluir en su semántica un rasgo de intencionalidad de llegar a la meta que le falta a *hacia*.

Los estudios sobre preposiciones en el español de Galicia son marginales. Encontramos referencias puntuales al uso de *en* con verbos de movimiento indicando el destino (por ejemplo, *Va en Vigo*), notas aisladas sobre ciertas alternancias de diátesis preposicional con algunos verbos transitivos (*Te espero/Espero por ti*; *Tiró todo a la basura/Tiró con todo a la basura*) (Henríquez Salido 1997: 212; Rojo 2004: 1097) o alusiones a determinadas ausencias de la preposición *a* en el marcado diferencial de objeto (Gómez Seibane 2012: 92-93), pero carecemos todavía de estudios monográficos centrados en preposiciones particulares. El caso de *para* tampoco constituye una excepción, pues, salvo menciones ocasionales a un uso temporal no documentado en otras variedades peninsulares, el que aparece en *para la semana/*

el año con el sentido de ‘la semana/el año que viene’ (Porto Dapena 2001; Rojo 2004: 1097), no tenemos conocimiento de trabajos especializados sobre la misma.

Nuestro interés por la preposición *para* y, en particular, por sus valores espaciales radica en la observación de una serie de usos coloquiales del español de esta variedad en los que *para* se percibe no solo como más frecuente, sino también como redundante en ocasiones. En relación con la frecuencia, nos preguntamos si hay indicios fundados para pensar en un uso preferente de *para* frente a otras preposiciones adlativas como *a*, al encabezar complementos de dirección indicando ‘destino’ (*ir para fuera/ir afuera*), o *hacia*, a la que parece haber absorbido en expresiones como *andar para allá* o *correr para arriba*, y que además no existe en gallego. En cuanto a la posible redundancia, nos referimos a expresiones como *subir para arriba* y *bajar para abajo*, a su aparición en estructuras bimembres del tipo (*entrar por la puerta para adentro*) introduciendo el segundo segmento.

El objetivo de este estudio será explicar la función de *para* en expresiones como las señaladas arriba y confirmar si las valoraciones iniciales basadas en observaciones aisladas pueden capturarse a través de un análisis de corpus. Para ello, llevaremos a cabo una descripción cuantitativa y cualitativa de los usos de esta preposición en el español de Galicia y los compararemos a sus usos en otras zonas del español peninsular. En la medida en que lo permitan los datos, con esta comparación se tratará de determinar hasta qué punto puede hablarse de usos exclusivos de esta variedad de español o de usos comunes a los de otras variedades, si bien quizá más frecuentes en esta área geográfica. Al mismo tiempo se procurará delimitar qué usos pueden deberse a la influencia del gallego y/o cuáles pueden estar relacionados con una evolución interna del propio español. A favor de la influencia del gallego podemos adelantar que en esta lengua no existe una preposición simple equivalente a *hacia* cuyos usos pueden expresarse con *para*. Como hipótesis del estudio planteamos la posibilidad de que los usos de *para* espacial estén relacionados con un fenómeno más amplio que tiene que ver con la forma de lexicalizar los eventos de movimiento.

Para realizar esta investigación se han utilizado fundamentalmente entrevistas de hablantes del español de Galicia y del de otras variedades peninsulares extraídas del *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*. La metodología usada en *COSER* garantiza que en las entrevistas y en la selección de los informantes se han seguido criterios homogéneos que, en definitiva, nos permiten realizar comparaciones objetivas y empíricas de los usos analizados.

La estructura del artículo consta de seis apartados. Tras esta introducción, el apartado 2 se centrará en la preposición *para* haciendo un breve recorrido por las descripciones que proponen distintos marcos teóricos. En el apartado 3 presentaremos la tipología de patrones de lexicalización de los eventos de movimiento que

¹ Obsérvense usos contextualizados extraídos del corpus *ESLORA*: *voy a hacer cuarenta y cinco para el mes* ‘el mes que viene’ o *¿y cuándo va a venir?* y *digo yo, para la semana* ‘la semana que viene’.

ofrecen las lenguas y el lugar que ocupan el español y el gallego en la misma. A continuación, el apartado 4, en el que explicamos con detalle la metodología del estudio, nos servirá de antesala al análisis de los datos extraídos del corpus, que se realizará en el apartado 5. Por último, el apartado 6 estará dedicado a la discusión de los resultados y a las conclusiones.

2. PARA ESPACIAL EN ESPAÑOL Y EN GALLEGO ESTÁNDAR

La preposición *para*, tanto en español como en gallego, es un compuesto de formación románica que resulta de la unión y posterior fusión de *por* y *a* (Riiho 1979; Feireiro 1999: 365; Torres Cacoullós y Bauman 2014). Una consecuencia directa de su origen se observa en que ya desde sus primeras manifestaciones presenta valores tanto espaciales adlativos, debidos a su componente *a*, como finales, heredados de *por*. Con respecto al español, los estudios diacrónicos de Torres Cacoullós y Bauman (2014: 30-33) y Bauman y Torres Cacoullós (2016: 40-43) aportan interesantes datos sobre la frecuencia de estos valores, demostrando que, si bien hasta finales del siglo XIV los valores espaciales de *para* representaban alrededor del 50 % de sus apariciones, a partir del siglo XV esta proporción desciende de manera drástica hasta aproximadamente un 10 %. El resto de los usos (cerca de un 80 %) son ocupados por valores abstractos, fundamentalmente finales, que *para* se va apropiando en detrimento de *por*. A ellos hay que añadir una pequeña proporción de usos temporales (10 %), que se mantiene estable a lo largo de los siglos. La explicación que alegan los autores (Torres Cacoullós y Bauman 2014: 34; Bauman y Torres Cacoullós 2016: 40, 44) se basa en el proceso de gramaticalización gradual de *para*, que la lleva a una completa lexicalización y a una pérdida de conciencia de su composicionalidad semántica. En este proceso, *para* se va desprendiendo de valores espaciales independientes heredados de *a* y adquiriendo valores finales, antes expresados por *por*².

Dentro del amplio abanico de estudios sincrónicos, encontramos trabajos sobre *para* desde diversos marcos teóricos. Sin pretensiones de exhaustividad, haremos un breve recorrido por algunos. Desde el estructuralismo, Morera Pérez (1988) describe *para* a partir de un metalenguaje semántico basado en rasgos con los que crea un sistema de oposiciones que le valen para definir todas las preposiciones españolas. En particular, *para* se explica a partir de los rasgos '+sentido' (1), '-concomitante' (2) '+aféresis' (3), '+initiva' (4) y '+determinación' (5). Con '+sentido' (1), se hace referencia a su capacidad para indicar movimiento orientado (como *hacia*, *hasta*, *desde*, *de*) por oposición a preposiciones que denotan localización (*en*, *entre*, *sobre*), representadas por el rasgo '-sentido'. El rasgo '-concomitante' (2) implica que el espacio denotado por el término preposicional funciona como punto de referencia externo en relación a la dirección del movimiento. Las preposiciones *hacia*, *hasta*,

² El paso de valores adlativos a finales es parte de una cadena de gramaticalización ampliamente extendida en las lenguas del mundo (*vid.* Heine y Kuteva 2002: 38, "allative markers tend to give rise to purpose markers").

a, contra, desde y *de* comparten con *para* el rasgo ‘-concomitante’, frente a *por*, que sería ‘+concomitante’, dado que el espacio aludido en el término preposicional no implica un punto de referencia externo para la dirección del movimiento, sino que toda la trayectoria del movimiento queda incluida en ese espacio. Contrástese en este sentido *Va para Madrid* o *Viene de Burgos*, en donde Madrid y Burgos son solo puntos de referencia de un movimiento, frente a *Viaja por España*, en donde España incluye la totalidad del movimiento. Con ‘+aféresis’ (3) se indica que la dirección del movimiento es de acercamiento al lugar denotado por el término (*Va para <hacia, hasta, a> Madrid*) y no de alejamiento (‘+eféresis’) como sucede con *desde* y *de* (*Viene desde <de> Burgos*). El rasgo ‘+initivo’ (4) indica que el movimiento de aproximación puede detenerse en algún punto anterior al extremo final. Así, en *Va para <hacia> Madrid*, el sentido de las preposiciones no implica que Madrid sea el punto final del movimiento; en cambio, en *Va a <hasta> Madrid*, se sobreentiende que Madrid es la meta del movimiento, independientemente de que esta sea alcanzada o no. Por último, con el rasgo ‘+determinación’ (5) se incide en que el punto final del movimiento es un objetivo que se pretende alcanzar, frente a su opuesto ‘-determinación’, en el que la meta del movimiento es solo un punto de referencia³.

Desde la perspectiva de la gramática cognitiva se pone el énfasis en las relaciones que se establecen entre los diferentes usos de una preposición, de manera que juntos constituyan un conjunto coherente con los que se pueda crear una red semántica, generalmente acompañada de una representación gráfica. Así, el trabajo de Erlendsdóttir (2014), expresamente dirigido a estudiantes universitarios, destaca por la claridad con la que se presenta la manera en que cada preposición conceptualiza una relación en el espacio, en el tiempo y en un dominio nocional, y la naturalidad con la que se construyen redes semánticas entre los tres dominios. En este contexto, se establece como valor espacial básico de *para* “la dirección de un trayecto a una meta, que uno tiene por intención alcanzar” (Erlendsdóttir 2014: 283)⁴.

Afin a la corriente generativista, mencionamos aquí el trabajo de Bravo (2018: 75-76)⁵, que, si bien se centra en el valor temporal de *para*, condensa en pocos párrafos los rasgos que la definen como preposición espacial. Así, *para* (en *Pedro salió para Madrid*) se define como un predicado que se satura con dos argumentos, uno interno (*Madrid*) y otro externo (*Pedro*). El primero (*Madrid*) representa el lugar al que se dirige el referente, que es denotado por el segundo (*Pedro*). En síntesis, Bravo (2018: 76) caracteriza *para* como una preposición dinámica que “proyecta un S[intagma] P[reposicional] que denota una trayectoria direccional de destino orientada”. A esta caracterización se añade su orientación prospectiva, que

³ También desde postulados estructurales, Trujillo (1971: 267-268) explica la oposición *para/hacia* a través de la oposición ‘(propósito) definido’ / ‘(propósito) indefinido’, que a veces puede neutralizarse.

⁴ Al lado de este estudio, existen otros, centrados en el par *por* y *para*, que desarrollan amplias redes semánticas comprendiendo acepciones muy especificadas (Lunn 1987; Delbecque 1996; Lam 2009).

⁵ También adscrito al generativismo, con un enfoque cartográfico, se sitúa el trabajo de Romeu Fernández (2014) en el que *para* recibe un tratamiento individualizado (pp. 206, 212-216).

explicaría su incompatibilidad con *llegar* (**Pedro llegó para Madrid*). Frente a otros estudios, la autora destaca que *para* no atiende solo al punto de destino sino también al de origen, que se determina por el contexto y explica su coocurrencia con *salir*, *ir* y *venir*, y *subir* y *bajar*.

Estas descripciones son válidas en su mayor parte también para la preposición *para* del gallego. En las gramáticas gallegas (Álvarez y Xove 2002: 639, 642; Freixeiro Mato 2006: 560), *para* se define como una preposición de dirección o aproximación, equivalente a *cara a* y *contra*. En particular, Freixeiro Mato (2006: 561) matiza que *para* se diferencia de *a* por acrecentar la idea de permanencia en el lugar de destino.

3. PATRONES DE LEXICALIZACIÓN DE LOS EVENTOS DE MOVIMIENTO EN ESPAÑOL Y EN GALLEGO

A mediados de los ochenta, Talmy (1985) publica un trabajo pionero centrado en cómo las lenguas lexicalizan los eventos de movimiento. Como punto de partida, el autor establece que todo evento de movimiento consta de cuatro componentes semánticos primarios, a saber, la Figura o entidad que se mueve; la Base o punto de referencia con respecto al cual se mueve la Figura; el Camino, que representa la trayectoria seguida por la Figura, y el Movimiento o acción de moverse en sí. A estos elementos, se añaden dos de carácter secundario: la Manera, o forma de llevar a cabo el movimiento, y la Causa, o agente que provoca el movimiento. Tras la observación de los recursos léxicos y morfosintácticos que utilizan las lenguas para expresar estos componentes, Talmy realiza una clasificación tipológica de las lenguas del mundo en dos grupos: lenguas de marco satélite y lenguas de marco verbal.

En las lenguas de marco satélite, donde se incluyen, por ejemplo, el chino, el finés y las lenguas germánicas y las eslavas, la forma verbal lexicaliza el Movimiento y la Manera de desarrollarlo, mientras que el Camino se expresa por un satélite (preposición o adverbio). Por el contrario, las lenguas de marco verbal, a las que pertenecen las lenguas románicas, además del euskera, el turco o el japonés, expresan el Movimiento y el Camino en la forma verbal y la Manera se expresa por medio de un elemento externo al mismo. A lo largo de su exposición, Talmy toma como modelo de lengua de marco satélite el inglés (1) y como modelo de lengua de marco verbal el español (2):

- (1) The bottle *floated* out the cave.
[to.float_{verbo} = Mov. + Manera] [out_{satélite} = Camino]
- (2) La botella *salió* de la cueva (*flotando*). [Talmy 1985: 89, ej. 29b]
[salir_{verbo} = Mov. + Camino] [flotando_{satélite} = Manera]

A pesar de la notoria influencia del estudio, las limitaciones de esta clasificación no tardaron en hacerse oír. Así, pronto se reconoció que existen lenguas que no encajan en una tipología binaria: en particular, las lenguas austronesias y las

sino-tibetanas, que tienen verbos seriales, es decir, dos verbos principales, uno de Manera y otro de Camino; y el algonquio y las lenguas hocanas, en las que el verbo se presenta separado en dos morfemas de igual estatus, uno expresando Manera y el otro, Camino. Para estas lenguas, Slobin (2004: 249) propuso un tercer patrón de lexicalización llamado “lenguas de marco equipolente”.

Otro de los problemas que salió a la luz fue el de la gran variación intratipológica. Se constató así que, aunque dos lenguas compartan un patrón de lexicalización, no ofrecen necesariamente ni el mismo tipo ni la misma cantidad de información para cada componente semántico. En este sentido, Ibarretxe-Antuñano (2004a; 2004b) ha mostrado que, si bien el español y el euskera son ambas lenguas de marco verbal, el euskera utiliza más recursos que el español para codificar el Camino. Así, en (3) añade hasta tres complementos al verbo (Fuente – Dirección – Meta) para especificar la información sobre el Camino:

- (3) Danak amildegitikan behera erori zian ibai batera.
 todo.ABS.PL precipicio.ABL.LOC abajo.ADL caer.PERF AUX río un.ADL
 Todos se cayeron del precipicio abajo a un río. (Ibarretxe-Antuñano 2004a: 489, ej. 8)

Este fenómeno, conocido como “compresión clausal” (clause-compacting) (Ibarretxe-Antuñano 2009: 409), es atípico en el español estándar, en donde emplearíamos solo uno de esos complementos cada vez evitando *abajo*, que repite el contenido del verbo: *Todos se cayeron del precipicio* o *Todos se cayeron a un río*, pero no **Todos se cayeron abajo* o *#Todos se cayeron del precipicio a un río*. Por esta razón, el euskera se clasifica como una lengua de alta prominencia en la expresión del Camino, mientras que el español, de baja prominencia (*vid.* Ibarretxe-Antuñano 2009: 410).

También en relación con las lenguas de marco verbal, se han destacado importantes diferencias entre el italiano y el resto de las lenguas románicas en la medida en que el italiano se comporta parcialmente como las lenguas de marco satélite. Así, se ha observado que el italiano presenta una serie de construcciones compuestas de verbo y partícula —*andare dentro* ‘entrar’, *andare dietro* ‘seguir’ o *portare via* ‘llevar’—, semejantes a los verbos frasales del inglés —*to go in* ‘entrar’, *to go after* ‘seguir’ o *to take away* ‘llevar’—, por medio de las cuales la expresión del componente de Manera adquiere mayor relieve (*vid.* Masini 2005; Iacobini y Masini 2006; Cardini 2008).

En este estudio, planteo la hipótesis de que el español hablado en Galicia manifiesta una tendencia a codificar el Camino con una prominencia más alta que el de otras variedades. Esta prominencia se manifestaría en una mayor frecuencia de aparición y en usos que, a simple vista, resultan redundantes. Si la hipótesis se verifica, sería interesante averiguar hasta qué punto se trata de un fenómeno interno consustancial al español o es fruto de su convivencia con el gallego. Para ello sería necesario examinar si existen otras variedades de español que manifiesten un

comportamiento similar, además de comprobar qué tendencias presenta el gallego a la hora de expresar eventos de movimiento.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este estudio se ha empleado una metodología híbrida, en mayor medida de naturaleza cualitativa, complementada con datos cuantitativos que ayudan a orientar la interpretación de los resultados. Los datos utilizados en el estudio proceden fundamentalmente del *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*, un corpus dialectal que contiene entrevistas realizadas en enclaves distribuidos por todo el territorio del español peninsular e insular con una densidad de puntos geográficos equiparable a la de los atlas lingüísticos. Las entrevistas pueden consultarse en texto y en audio. Tanto la selección de informantes como los temas de discusión y otros factores se han llevado a cabo siguiendo criterios uniformes que garantizan la comparabilidad entre las entrevistas. Para el propósito de este estudio, se han analizado ocho entrevistas, las cuatro disponibles dentro de Galicia y otras cuatro pertenecientes a enclaves peninsulares de fuera de Galicia que no están próximos a áreas bilingües.

Las entrevistas gallegas se han extraído de los cuatro únicos enclaves disponibles en Galicia, uno por cada provincia: el de San Claudio de Ortigueira en A Coruña, Liber de Becerreá en Lugo, Cádavos de A Mezquida en Ourense y Galegos de Lalín en Pontevedra. La duración total de las cuatro entrevistas es de casi cinco horas (4h 45 min 33 s). En cuanto a las entrevistas no gallegas, se han seleccionado otros cuatro enclaves peninsulares: Casasola de Arión en Valladolid, Sieteiglesias en Madrid, Malagón en Ciudad Real y Casariche en Sevilla. La duración total de las entrevistas es también de cerca de cinco horas (4 h 44 min 44 s).

De cada una de las entrevistas que forman los dos grupos, el de los enclaves gallegos y el de los no gallegos, hemos extraído todas las ocurrencias de *para* (y de su variante abreviada *pa*) y las hemos clasificado de acuerdo con sus valores espacial, final, temporal o de beneficiario. A partir de esta primera distribución, hemos realizado análisis cuantitativos y cualitativos, centrándonos en los casos de *para* con valor espacial.

Es indudable que tanto la extensión del corpus *COSER* como los temas que se tratan en las entrevistas del mismo no son suficientes para obtener generalizaciones sobre una variedad lingüística. No obstante, aspiramos a que sirvan como punto de partida para identificar tendencias que podrán ser exploradas en investigaciones posteriores.

Para reforzar los resultados se han contrastado algunos datos en corpus auxiliares: *ESLORA*, un corpus oral de entrevistas semidirigidas del español de Galicia; el *Corpus de Referencia do Galego Actual (CORGA)* y el *Tesouro Informatizado da Lingua Galega (TILG)*, para el gallego y el *Corpus de Español del siglo XXI (CORPES XXI)*, para el español general.

5. VALORES ESPACIALES DE PARA EN EL ESPAÑOL DE GALICIA

El análisis de *para* espacial está dividido en tres partes. En primer lugar (5.1), calculamos la proporción de usos espaciales de *para* en el español de Galicia en relación con sus usos temporales, finales y los que hacen referencia al beneficiario de una acción, y los comparamos con los datos obtenidos en otros enclaves peninsulares no gallegos. A continuación (5.2), realizamos un análisis cualitativo de los sintagmas preposicionales encabezados por *para* espacial prestando particular atención a los predicados que los rigen. En última instancia (5.3), nos detendremos en el análisis de las expresiones de *para* que podrían resultar redundantes.

5.1. Distribución y valores de *para* en los enclaves gallegos y en los no gallegos

El número total de ocurrencias de *para* recogidas en las ocho entrevistas asciende a 722 (vid. Tabla 1). Esta cantidad aparece distribuida de manera más o menos equilibrada entre los dos grupos: un poco menos de la mitad se extrae de las entrevistas de los enclaves gallegos (= EG) (355 oc., 49,2 %) y un poco más de la mitad de las entrevistas de los enclaves peninsulares no gallegos (= ENG) (367 oc., 50,8 %).

Tabla 1.

Valores de *para* en los enclaves gallegos y en los enclaves peninsulares de fuera de Galicia

	espacial		temporal		final		beneficiario		TOTAL
enclaves gallegos (EG)	110 64,7%	30,9%	23 79,3%	6,5%	182 40,5%	51,3%	40 54,8%	11,3%	355 49,2%
enclaves no gallegos (ENG)	60 35,3%	16,4%	6 20,7%	1,6%	268 59,5%	73%	33 45,2%	9%	367 50,8%
TOTAL	170	23,5%	29	4%	450	62,5%	73	10%	722

De este total, la función predominante de *para* es la final (450 oc., 62,5 %), seguida de la espacial (170 oc., 23,5 %), a continuación de la de beneficiario (73 oc., 10 %) y, por último, de la temporal (29 oc., 4 %). En ambos grupos, EG y ENG, el valor final es el mejor representado, seguido del espacial y del de beneficiario. El valor temporal es el que menos casos presenta tanto en los EG como en los ENG. A continuación, presentamos ejemplos⁶ extraídos de ambos grupos para cada uno de los valores: (4) final, (5) espacial, (6) beneficiario y (7) temporal.

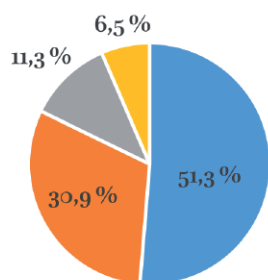
- (4) a. [el jamón] aquí se co-, sí... aquí se cuece *pa*, pa'l caldo. (EG, Ourense)
 b. [se criaban] *para* carne, los corderos, la lana... *pa* los colchones. (ENG, Ciudad Real)

⁶ En adelante, a falta de otra indicación, los ejemplos están extraídos del corpus COSER.

- (5) a. En el verano había que echar las vacas y... muy pronto *para* fuera, porque después venía el sol. (EG, Pontevedra)
 b. A eso de las dos y media me voy *para* casa, me pongo... (ENG, Sevilla)
- (6) a. Antes los jamones era *para* el médico y *para* el cura y... Pero ahora..., esos les toca poco de lo... (EG, Lugo)
 b. Hoy da misa porque es *para* un hermano mío. (ENG, Valladolid)
- (7) a. ...el ternero no se sabe si va a venir hoy *pa'* año si *pa'* otro, porque no sabe si la vaca va a preñar... (EG, A Coruña)
 b. ...a lo mejor esos quesos hacían *pa...* ya *pa* to'l verano. (ENG, Madrid)

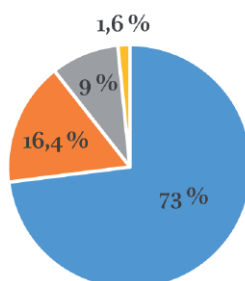
Al comparar los datos de los EG con los de los ENG saltan a la vista los siguientes aspectos. En Galicia (*vid.* Figura 1), la mitad de las ocurrencias de *para* son finales (51,3 %) y la otra mitad se reparte entre los valores espaciales, temporales y de beneficiario. El valor espacial ocupa cerca del 31 % del total de los casos. En cambio, en los ENG analizados (*vid.* Figura 2), el valor final representa casi las tres cuartas partes de la totalidad de los valores (73 %) y el espacial, tan solo el 16,4 % del total. Salvo en el caso del valor final, que es muy superior en los ENG comparados con los EG, el resto de los valores está mejor representado en las entrevistas gallegas. En lo que respecta al valor espacial, las ocurrencias de *para* en Galicia superan en casi el 65 % a las que se han extraído de las realizadas fuera de Galicia (*vid.* Figura 3).

Figura 1.

Valores de *para* en los EG

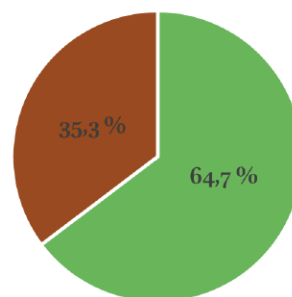
- valor final
- valor espacial
- valor beneficiario
- valor temporal

Figura 2.

Valores de *para* en los ENG

- valor final
- valor espacial
- valor beneficiario

Figura 3.

Valores espaciales de *para* en los EG v en los ENG

- enclaves gallegos
- enclaves peninsulares no gallegos

5.2. Tipos de sintagmas preposicionales con *para* espacial y verbos regentes

En este apartado describimos la constitución interna de los sintagmas preposicionales (SP) encabezados por *para*, o con *para* como segundo miembro de una correlación, así como el tipo de predicado verbal del que dependen, con especial referencia a los verbos de desplazamiento más frecuentes.

En la Tabla 2 se muestran los treinta verbos regentes registrados, veintiuno en los EG⁷ y diecinueve en los ENG; de ellos, diez coinciden en los dos grupos. Al lado de cada verbo, entre paréntesis, hemos consignado también su frecuencia absoluta de aparición.

Tabla 2.

Verbos regentes del SP encabezado por *para*

EG	<i>andar</i> (EG: 1; ENG: 3), <i>ir</i> (EG: 28; ENG: 8), <i>llevar</i> (EG: 4; ENG: 2), <i>meter</i> (EG: 1; ENG: 2), <i>pasar</i> (EG: 1; ENG: 2), <i>salir</i> (EG: 3; ENG: 2), <i>tirar</i> (EG: 1; ENG: 9), <i>traer</i> (EG: 2; ENG: 1), <i>venir</i> (EG: 24; ENG: 6), <i>volver</i> (EG: 2; ENG: 1)	<i>bajar</i> (1), <i>echar</i> (5), <i>escapar</i> (1), <i>juntar</i> (1), <i>mandar</i> (1), <i>marchar</i> (11), <i>mirar</i> (1), <i>quitar</i> (3), <i>regresar</i> (1), <i>ser</i> (1), <i>subir</i> (1)
ENG		<i>apretar</i> (1), <i>colgar</i> (1), <i>coger</i> (2), <i>empujar</i> (1), <i>estar</i> (1), <i>poner</i> (7), <i>recoger</i> (1), <i>sacar</i> (2), <i>tener</i> (2),

En la Tabla 3 presentamos la agrupación de los verbos de acuerdo con su clase semántica⁸, de la que sobresalen los verbos de desplazamiento puro, no solo porque representan la mayoría (el 60 %, 18 verbos de los 30 registrados), sino también porque son los más usados; de hecho, el 84 % de todas las ocurrencias de SP encabezados por *para* dependen de un verbo de desplazamiento. Este resultado era esperable, pues *para*, en tanto que preposición que indica la trayectoria del movimiento, coocurre en mayor medida con verbos de desplazamiento⁹.

No obstante, si atendemos a la distribución por enclaves, observamos que en los EG los verbos de desplazamiento con *para* se han usado en una proporción muy superior (72 %) a la de los ENG (28 %). Para explicar esta diferencia, hemos tratado de averiguar si los hablantes de los EG, frente a los de los ENG, muestran una preferencia por *para* en detrimento de otras preposiciones adlativas (*hacia*, *hasta*, *contra* y

⁷ Hemos excluido un verbo con un SP encabezado por *para* (*para partes*) por carecer de contexto suficiente para decidir si se trataba de un valor espacial o final: *se partía para partes para chorizos* (EG: Pontevedra).

⁸ Para esta clasificación nos hemos ayudado de la *Base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español (ADESSE)* de la Universidad de Vigo, de la que nos apartamos en pocas ocasiones siguiendo a Morimoto (2001).

⁹ Por límites de espacio, no nos ocuparemos en este trabajo de los verbos que no denotan desplazamiento, de frecuencia muy inferior, pues solo representan el 16 % del total, pero más dominante en los ENG, en donde se registran varias ocurrencias con verbos de localización (*colgar*, *estar* y *poner*) y posesión (*tener*).

a). Una de las hipótesis que hemos barajado es que en los EG no se use *hacia*, pues esta preposición no existe en gallego y con frecuencia los usos de *hacia* en español pueden cubrirse con *para* en gallego. Sin embargo, esta no parece ser la razón, ya que, si los usos de *hacia* en los EG son exigüos —hay tres ocurrencias: una en el enclave de Pontevedra y dos en el de Ourense—, todavía lo son más en los ENG —se registró una única aparición en el enclave de Madrid—. Tampoco este resultado fue del todo inesperado, pues ya Morera Pérez (1988: 96) y Moliner (*DUE*, s/v *para*) apuntan que la preposición *hacia* apenas se usa en el lenguaje popular (y coloquial), en donde se sustituye por *para* o *a*. Ejemplos de esta sustitución los encontramos en varias ocurrencias de nuestro corpus en las que *para*, acompañando al verbo *ir*, expresa la dirección del movimiento sin destino final: *ir pa'lante* <*pa'tras*, *pa'riba*, *pa'bajo*>.

Tabla 3.

Clases semánticas de los verbos regentes del SP encabezado por para

CLASES SEMÁNTICAS	EG y ENG	EG	ENG
desplazamiento	<i>ir</i> (EG: 28; ENG: 8), <i>llevar</i> (EG: 4; ENG: 2), <i>meter</i> (EG: 1; ENG: 2), <i>pasar</i> (EG: 1; ENG: 2), <i>salir</i> (EG: 3; ENG: 2), <i>tirar</i> (EG: 1; ENG: 9), <i>traer</i> (EG: 2; ENG: 1), <i>venir</i> (EG: 24; ENG: 6), <i>volver</i> (EG: 2; ENG: 1)	<i>bajar</i> (1), <i>echar</i> (5), <i>escapar</i> (1), <i>marchar</i> (11), <i>quitar</i> (3), <i>regresar</i> (1), <i>subir</i> (1)	<i>empujar</i> (1), <i>sacar</i> (1)
desplazamiento y transferencia		<i>mandar</i> (1)	
manera de moverse	<i>andar</i> (EG: 1; ENG: 3)		
localización		<i>ser</i> (1)	<i>colgar</i> (1), <i>estar</i> (1), <i>poner</i> (7)
control			<i>coger</i> (2), <i>recoger</i> (1)
espacio y unión		<i>juntar</i> (1)	
percepción		<i>mirar</i> (1)	
presión y contacto			<i>apretar</i> (1)
posesión			<i>tener</i> (2)

Las preposiciones *hasta* o *contra* tampoco aclaran la desproporción de usos de *para* con verbos de desplazamiento entre los EG y los ENG, pues las dos preposiciones son igualmente escasas en ambas zonas y más aún en los ENG¹⁰. Donde creemos que sí puede haber una explicación es en los usos de la preposición *a*. Sin haber realizado un cómputo exhaustivo de todas las ocurrencias de *a* en ambos grupos de enclaves, hemos advertido que determinados usos de *para* en el EG aparecen expresados regularmente con la preposición *a* en los ENG. Valgan como muestra los extractos (8-10), que representan situaciones comparables:

- (8) a. Y coger al monte, cargar los carros [...] y *venir para* casa. (EG, Pontevedra)
 b. Trasladaban [...] las colmenas allí, hasta que ya se termina la época de, de, de la primavera y luego ya lo recogían *se iban a, a su pueblo...* (ENG, Madrid)
- (9) a. Se vendía [un becerro] *para* carne, pero la *carne iba para, para la* ciudad... [EG, Lugo]
 b. [Entrevistador: ¿Y con esa leche qué hacían?] Pues luego venía una camioneta y lo recogían y *se lo llevaban a Madrid*, a las lecherías, a luego pa... lo que hicieran, pa quesos, pa esto, pa lo otro, to eso... (ENG, Madrid)
- (10) a. [...] vendían un ternero y él se guardaba el dinero, *iba para* el bar, echaba la partida y, y la mujer, y la mujer la pobre non mandaba nada.... (EG, Pontevedra)
 b. [...] *me iba al campo de futbo* que estaba allí al lao de mi casa, y en fin, allí se pasaba la tarde bien. Después por la mañana *a la escuela*, esa era la vida mía... (ENG, Sevilla)

En (8), tras terminar una faena, sea en el monte (8a) o con las colmenas (8b), se regresa al lugar de residencia, introducido por *para* en el caso del hablante gallego —*para casa* (8a)— y con *a* por el madrileño —*a su pueblo* (8b)—. En (9), el destino final de un producto que se vende, también se expresa con *para* en el EG —*para la ciudad* (9a)— y con *a*, en el ENG —*a Madrid* (9b)—. Por último, en (10), el lugar en el que se pasa tiempo habitualmente aparece encabezado por *para* en el EG —*para el bar* (10a)— y por *a* en el ENG —*al campo de futbo y a la escuela* (10b)—.

Entre los verbos de desplazamiento, los que más se repiten son *ir* (28 veces en los EG y 8 en los ENG), *venir* (24 en los EG y 6 en los ENG) y *marchar* (11 veces solo en los EG)¹¹. En los EG, *echar* presenta cinco ocurrencias y *quitar*¹² y *salir*, tres cada uno.

¹⁰ En los EG se registran siete casos de *hasta* y dos de *contra*; en los ENG, cuatro de *hasta* y ninguno de *contra*.

¹¹ No hemos tenido en cuenta el verbo *tirar* de los ENG porque, si bien se repite hasta nueve veces, presenta gran variedad de acepciones. Así, en los ENG, también *ir* y *venir* son los verbos de desplazamiento más frecuentes.

¹² Incluimos *quitar* entre los verbos de desplazamiento porque en los casos documentados es equivalente a *sacar*. El intercambio entre estos verbos es un fenómeno recurrente del español de Galicia (vid. Mas Álvarez 1999).

Hay 17 verbos que solo aparecen una o dos veces. Entre este y el siguiente apartado señalaremos las características más relevantes de los verbos de desplazamiento destacando las diferencias observadas entre los dos grupos de enclaves.

De todas las apariciones de verbo + SP con *para*, el 45 % lleva como regente el verbo *ir* o *venir*. Gracias a su abundante presencia, especialmente en los EG, hemos podido advertir ciertas regularidades en su comportamiento que contrastan con las manifestadas en los ENG. Así, mientras que en los ENG *ir* y *venir* se construyen en forma pronominal (11) y no pronominal (12) en igual proporción (7 oc. de cada), en los EG, las formas pronominales (13) solo cubren el 15 % del total (8 oc. de 52), siendo las no pronominales de uso preferente (14). Señalamos aquí que la despronominalización de verbos en el español de Galicia es un rasgo que se ha atribuido a la influencia del gallego (Acín Villa 1996: 274; Rojo 2004: 1097).

- (11) a. A eso de las dos y media *me voy* para casa. (ENG, Sevilla)
b. Y luego *me vine* pa acá. (ENG, Madrid)
- (12) a. [...] pero andando no *he ido* pa allá. (ENG, Sevilla)
b. La miel es que *venían* pa aquí mielieros que ponían la granja. (ENG, Madrid)
- (13) a. Tres años y otros tres en Holanda. Y *me vine* para casa. (EG, Ourense)
b. Mi abuelo murió en Cuba. *Se fue* para allá, y adiós muy buenas. (EG, A Coruña)
- (14) a. Ahí se pone uno rico de seguida; pues *hay que ir* para allá. (EG, Lugo)
b. [...] yo, y, y mi señora *vinimos* para aquí y hicimos esta casa. (EG, Pontevedra)

En los ejemplos de los ENG, con *ir* y *venir*, el argumento externo de la preposición (o Figura) es siempre una entidad humana (11, 12). En los EG, estos verbos, especialmente *ir*, pueden llevar como argumento externo nombres que denotan entidades no humanas, por ejemplo, trigo, maíz o carne del cerdo, incapaces de realizar un desplazamiento por sí mismas, y como argumento interno, nombres de lugares que denotan un destino, si no final, al menos de permanencia por un periodo largo. Con estos rasgos, *ir* en los ejemplos de (15) parece adquirir un significado cercano al de ‘guardar’ o ‘almacenar’.

- (15) a. [El maíz] va pa'l, pa'l hórreo, pa'l hórreo pa secar. (EG, A Coruña)
b. [La carne del cerdo] va pa'l congelador. (EG, A Coruña)

Al lado de este uso, descubrimos otro, más común con *ir*, pero que también puede aparecer con otros verbos, en el que el argumento interno denota un destino habitual, es decir, un lugar que se visita regularmente (la escuela, el lugar de trabajo) y en el que se permanece un intervalo de tiempo superior al estipulado

para una visita. Así, en (10a), *iba para el bar* denota una actividad¹³: el hombre visitaba regularmente el bar y pasaba tiempo en él, jugando a las cartas, consumiendo alguna bebida. Con esta interpretación podemos recuperar además la implicatura del enunciado: el dinero obtenido en la venta del ternero, que cobraba el hombre y no la mujer, acababa consumiéndose en el bar. El ejemplo (16) representa el mismo uso, en este caso, el destino habitual es la escuela:

- (16) [...] así, hasta los... desde tres o cuatro [años] hasta los siete, *que ibas para la escuela* de abajo. (EG, A Coruña)

En los ENG este valor de actividad se expresa con la preposición *a*, como vimos en (10b), *me iba al campo de futbo*. Son, en esos casos, el aspecto imperfecto del verbo y determinados elementos contextuales —p. ej., *allí se pasaba la tarde bien* (10b)—, los que nos permiten dar la interpretación de acción habitual.

Con respecto al par *ir/venir*, señalamos todavía dos expresiones particulares que aparecen en una de las entrevistas de los EG (Pontevedra) en las que la cohesión semántica entre el verbo de desplazamiento y la preposición es más estrecha, de manera que resulta más difícil explicar la aportación individualizada de la preposición. Se trata de *ir para fuera* en *No voy mucho para fuera durante el invierno* y *venir para fuera* en *Mi señora no venía para fuera nunca*, que adquieren el significado de ‘salir de casa y moverse por sus alrededores’ (vid. apartado 5.3). Aunque el grado de cohesión entre el verbo y el complemento introducido por *para* no ha sido estudiado en gallego, existen casos claros de este fenómeno. Así en *CORGA* encontramos varios ejemplos de *ir para diante* ‘adelante’ con el sentido de ‘avanzar’¹⁴.

A diferencia de *ir*, otro de los verbos básicos de desplazamiento, *marchar*, del que solo registramos muestras en los EG, aparece en construcciones con sujetos agentivos humanos y presenta una mayor proporción de usos pronominales (*Se marcharon pa... pa Cuba* / *Cuando mi hermano se marchó pa allá...*, EG, Pontevedra)¹⁵.

Respecto al par *llevar y traer*, variantes causativas transitivas de *ir* y *venir*, cabe mencionar que volvemos a encontrar el valor de *para* introduciendo un destino final o de permanencia de larga duración que, dependiendo del tipo de lugar, confiere al verbo un sentido particular: ‘enterrar’ en (17) y ‘almacenar’, ‘guardar’ en (18). En estos casos, también el argumento externo de *para*, aquí en función de Objeto Directo, denota una entidad inanimada:

- (17) [...] de noche preparaba la caja para *llevar* el bebé *para el cementerio*. (EG, Pontevedra)

¹³ Aunque la idea de dirección está implícita tanto en *iba para el bar* como en *iba al bar*, ambas expresiones se oponen en el tiempo que se permanece en el lugar de destino (véase Freixeiro Mato 2006: 561). Podría decirse *iba al bar a comprar tabaco*, pero no *iba #para el bar a comprar tabaco*.

¹⁴ É o único xeito de ir para adiante ‘Es la única forma de avanzar’; *Se a cousa vai para adiante...* ‘si la cosa avanza’.

¹⁵ Esta situación contrasta con la que se observa en gallego, a partir de los datos de *CORGA*, en la que *marchar* es más frecuente en usos no pronominales.

- (18) [...] yo ahora los [los chorizos] *llevo para un... hórreo* que tengo ahí. (EG, A Coruña)

En los ENG, no hemos localizado usos semejantes de *para* a los presentados en (17-18); no obstante, dado que las entrevistas giran en torno a los mismos temas, hemos comprobado que en contextos similares a los de (18) los hablantes de los ENG han utilizado el verbo *guardar*:

- (19) [...] cuando estaba bien oreás, unas [las morcillas] las cogían y las *guardaban* pa [consumir] secas, otras las metían en aceite... (ENG, Ciudad Real)
- (20) [El cereal] lo *guardábamos* debajo de..., de... | que no se mojara. (ENG, Madrid)

Por último, en los EG hemos registrado varios ejemplos de los verbos transitivos causativos *echar* (21) y *tirar* (22) en los que el argumento que denota lugar se introduce por *para*¹⁶, en lugar de *a* o *en*, que son las preposiciones usadas en los ENG (23):

- (21) a. [...] y le *echaba* la leche *para la sopa*, le sabía mejor. (EG, Pontevedra)
b. [...] y se *echaba* [la grasa] *para un cubo*... (EG, Pontevedra)
- (22) *Se tira* todo [...] *para el contenedor*. (EG, Pontevedra)
- (23) a. *Se echaba en un saco*, la cebolla [...] *se echaba en la caldera* [...] le *echaba* cachitos chiquininos *a la morcilla*... (ENG, Ciudad Real)
b. Bueno, eso, eso solían *echarlo a las morcillas* cuando estaban cociendo... (ENG, Madrid)

En estos casos, el lugar denotado por el argumento interno de las preposiciones también parece representar el destino final, si bien podríamos apuntar que el carácter causativo del verbo le añade un matiz de finalidad a la acción. De hecho, en los EG, el verbo *juntar*, que no denota desplazamiento sino espacio + contacto (*vid. ADESSE*), lleva también un complemento espacial con *para*, *Quita la maleza o las hojas y las junta para un montón* (EG, Pontevedra). Aquí *montón* puede representar un destino provisional con una intención particular.

5.3. Sobre los posibles usos redundantes de *para* en el español de Galicia

En este apartado trataremos algunos usos documentados en los EG, que podríamos llamar redundantes, en la medida en que el SP con *para* incide en la dirección del movimiento ya expresada por el lexema verbal. Consideramos que estos casos guardan semejanza con los examinados en investigaciones anteriores para lenguas de alta prominencia en la expresión del Camino (*vid.* apartado 3).

En tanto que lengua románica, el español lexicaliza los eventos de movimiento siguiendo el patrón de las lenguas de marco verbal, es decir, los componentes

¹⁶ Véase Waluch-de la Torre (2007: 454) para ejemplos equivalentes con *para* en portugués.

Movimiento y Camino, en el lexema verbal y la Manera del movimiento, cuando es necesaria, en forma de adjunto. De acuerdo con estas premisas, pares de verbos como *entrar/salir*, *meter/quitar*¹⁷ y *subir/bajar* contienen ya en su significado léxico los componentes Movimiento y Camino, pues los tres pares se refieren al desplazamiento de una entidad, bien sea de fuera adentro (*entrar*, *meter*), o viceversa (*salir*, *quitar*), bien, de abajo arriba (*subir*), o viceversa (*bajar*). En este sentido, sería esperable que, si cualquiera de estos verbos se acompañara de otros componentes del evento de Movimiento, estos fueran la Figura (*La mujer entró/subió*), el Fondo (*Entró en la habitación/Subió al ático*) o la Manera (*Entró corriendo/Bajó saltando*), pero no el Camino (*#Entró dentro/ #Bajó abajo*), pues resultaría doblemente marcado. En contra de estos postulados, en los EG estos verbos aparecen acompañados de componentes de Camino.

- (23) Mi padre no gustaba mucho, que *saliera* tanto *para fuera*. Pero pensé de *salir para fuera* y puse una granja [...] empecé a prosperar algo y no *salí* más *para fuera*. (EG, Pontevedra)
- (24) El tabernero ya ha cerrado la puerta y *metió* la bicicleta *para dentro*. (EG, Pontevedra)
- (25) Y esto, mira, esto es la pulpa de las uvas, que hay que *bajársela para abajo*. (EG, Ourense)

Los adverbios de (23-25) repiten un elemento contenido ya en el significado del verbo. Así, *salir*, que se define como ‘pasar de dentro a fuera’, coocurre con *fuera*; *meter*, ‘poner X dentro de Y’, se combina con *dentro* y *bajar*, ‘moverse hacia abajo’, lo hace con *abajo*. Cabe añadir que, además de la reincidencia adverbial sobre el significado verbal, la presencia de *para*¹⁸ le confiere un valor expresivo o enfático sin apenas añadir contenido nuevo, pues su propósito, indicar la dirección de la trayectoria o Camino del Movimiento, está igualmente sobreentendido en el lexema verbal: si alguien sale o baja, es obvio que lo hará hacia fuera o hacia abajo, respectivamente¹⁹.

No obstante, si partimos de la premisa de que en una lengua no hay dos formas diferentes con un mismo significado, habremos de preguntarnos si el adverbio e incluso la preposición son meros elementos superfluos cuya eliminación no afecta al significado proposicional de la expresión, aunque sí al pragmático²⁰, o si, por el con-

¹⁷ Como mencionamos en la nota 12, *quitar* se emplea aquí como equivalente de *sacar*.

¹⁸ Riho (1979: 214, 221) señala la frecuencia de *para* con complementos adverbiales en portugués y en gallego modernos (*para dentro*, *para fora*, *para baixo*, etc.).

¹⁹ La RAE, en su sección de dudas lingüísticas, declara que *subir arriba*, *bajar abajo*, *entrar dentro* o *salir fuera* son construcciones válidas que, si bien pueden resultar redundantes, “la información que aportan los adverbios suele ser necesaria” (<https://www.rae.es/duda-linguistica/es-correcto-el-uso-de-subir-arriba>). En particular, acerca de *subir para arriba* y *bajar para abajo*, el Instituto Cervantes (2013: § 433) manifiesta que “son admisibles en el uso oral y coloquial de la lengua, donde se utilizan generalmente con valor expresivo o enfático, pero debemos evitarlas en los textos escritos”.

²⁰ A propósito de expresiones como *sube arriba*, *baja abajo*, *levanta para arriba* o *entra dentro*, entre otras, García Pérez (2005: 246, 249) dice que podrían considerarse errores de uso, pero su

trario, aportan información nueva (23-25). Para responder a esta pregunta, hemos examinado con atención el contexto en que surgen y hemos observado que su función parece muy semejante a la de las formas verbales complejas usadas para transmitir un significado unitario, al modo de las construcciones verbo + partícula del italiano o los verbos frasales del inglés (*vid.* apartado 3). En particular, *salir para afuera* (23) aparece en la parte de una entrevista en que el informante está explicando la precariedad de los campesinos que trabajaban sus propias tierras en el pasado, y de cómo él decidió comprarse un tractor para ganarse la vida ayudando en las faenas del campo a los que vivían por los alrededores, en lugar de trabajar las tierras de la familia. En este contexto, *salir para afuera* condensaría en tres palabras el significado aproximado de ‘trabajar para otros en faenas agrarias recibiendo un jornal, en lugar de cultivar las tierras propias’.

En la misma entrevista (24), el hablante relata una salida de juventud a una fiesta popular la noche anterior a una dura jornada de trabajo en el monte. El informante tuvo que recorrer en bici más de quince kilómetros para llegar a la fiesta y, un poco antes del destino, dejó la bici delante de un bar. Cuando regresó, el bar ya estaba cerrado y el tabernero había guardado la bici dentro. Esto le obligó a hacer el camino de vuelta a pie y empezar la jornada laboral sin apenas haber dormido. Aquí, *meter para dentro* significa ‘guardar’.

El ejemplo (25) pertenece a otra entrevista, en concreto, al momento en que hablan del cultivo de la uva y producción de vino. La expresión *bajársela para abajo*, referida a la pulpa del grano de la uva, está relacionada con el estrujado mecánico de la uva²¹ necesario para que la pulpa se desprenda y de ese modo se pueda extraer el jugo.

Ejemplos como los de (23-25), con la expresión redundante del Camino, de los que no hemos documentado casos en los ENG, se alejan del patrón típico de marco verbal del español y apuntan a una variación intratipológica, al igual que sucede con otras lenguas como el euskera (Ibarretxe-Antuñano 2004b), también de marco verbal. En este sentido, (23-25) pueden considerarse una manifestación de lo que Ibarretxe-Antuñano y Mendo (2017) han dado en llamar el “estilo retórico” propio de una lengua o variedad, que aquí implicaría cierta prominencia en la expresión del Camino. En *ESLORA*, el corpus oral del español de Galicia, pueden extraerse más muestras de este tipo. Así, en (26) se enfatiza el esfuerzo que supone subir y bajar constantemente escaleras con una carga de más de quince quilos mediante la descripción pormenorizada y redundante del Camino:

- (26) uf cuánto marisco había que palear // mucho/ y después teníamos unas escaleras para *subir para arriba* para envasar el marisco / y las merluzas que eran cajas de quince veinte quilos / *súbete para arriba* con ellas / embálas / *bájate para abajo* otra vez con ellas llévalas a la tienda... (*ESLORA*, Santiago de Compostela)

frecuencia, unida al principio de economía de las lenguas, la lleva a tratarlas como expresiones con funciones enfáticas y estilísticas.

²¹ <http://urbinavinos.blogspot.com/2012/10/estrujado-de-la-uva.html>

Además de las consultas en *ESLORA*, hemos realizado búsquedas en los corpus del gallego *TILG* y *CORGA*, resultando especialmente productivas *entrar para dentro* ‘entrar para (a)dentro’ y *saír para fóra* ‘salir para (a)fuera’²². A partir de la búsqueda <entrar + dentro> y <saír + fóra>, mediando un espacio para una palabra entre ellas, en *CORGA* el 40 % de ocurrencias son de *entrar para (para/pre/pa) dentro*; en *TILG*, sin embargo, representan el 64 %. En el caso de *saír para (para/pre/pa) fóra*, *CORGA* registra el 66 % del total de casos y *TILG*, el 76 %. Por el contrario, los datos extraídos de *CORPES XXI* son muy escasos, teniendo en cuenta el tamaño del corpus²³; a ello, se añade que una parte de esos ejemplos extraídos procede de *ESLORA*. Así, de *entrar para dentro*, hemos registrado solo cuatro casos, dos de ellos de *ESLORA*; de *entrar para adentro*, solo uno, también de *ESLORA*; de *salir para fuera*, hay cuatro casos, todos procedentes de *ESLORA* y de *salir para afuera*, hemos localizado diecisiete, de los que el único ejemplo documentado en España pertenece a Galicia²⁴.

Otro ejemplo de especificación del Camino lo encontramos en (27). Se trata de una construcción bimembre semejante a *por la calle arriba* o *por el río abajo*, descritas en RAE y ASALE (2009: 30.5m). En ellas, el primer segmento hace referencia al Camino (*por la calle*, *por el río*) y el segundo, designa la Dirección (*arriba*, *abajo*), que es también el sentido global de la expresión. Otra variante de esta construcción, también muy productiva, sin la preposición *por* y sin artículo en el primer segmento, la encontramos en *calle arriba* y *río abajo* (Morimoto y Pavón Lucero 2003; Rigau y Pérez Saldanya 2008²⁵; RAE y ASALE 2009: 30.5n)²⁶. Frente a ellas, lo peculiar y distintivo de la construcción de (27) es la presencia de *para* incidiendo sobre la Dirección del Movimiento, ya denotada por el adverbio y expresada en el lexema verbal²⁷.

²² Para las equivalencias del gallego *fóra* y *dentro* con el español *fuera* y *afuera*, de un lado, y *dentro* y *adentro*, de otro, véase la nota 27.

²³ Frente a *CORPES XXI*, que tiene alrededor de 300 millones de formas, *CORGA* y *TILG* contienen alrededor de 41 y 31 millones, respectivamente.

²⁴ Los demás se distribuyen así: siete en el español rioplatense; tres en el chileno; tres en el antillano; por último, el caribeño continental, el estadounidense y el mexicano-centroamericano registran una ocurrencia cada uno.

²⁵ Rigau y Pérez Saldanya (2008) proponen un proceso de simplificación en tres estadios: *por el río arriba* → *el río arriba* → *río arriba*.

²⁶ Domínguez Portela (2015) estudia las expresiones equivalentes en gallego (*polo camiño adiante*; *camiño adiante*) como fórmulas para expresar Lugar *por donde*, sin hacer alusión a *polo camiño pa(ra a)diante*. Cabe apuntar, no obstante, que sus datos proceden mayormente de fuentes escritas.

²⁷ Otro aspecto que distingue las expresiones en (27) y (28), advertido por uno de los revisores del artículo, es la presencia de *fuera*, un adverbio locativo no orientativo, frente al ejemplo (26), en el que los adverbios *arriba* y *abajo* son orientativos o direccionales. Debido a limitaciones de espacio, no podremos abordar aquí esta cuestión; no obstante, cabe apuntar la posibilidad de una interferencia con el gallego, lengua en la que el adverbio equivalente a *fuera*, *fóra*, así como su antónimo homógrafo, *dentro*, solo existen en forma locativa. Para expresar ‘dirección a’, ambos adverbios pueden, opcionalmente, acompañarse de la preposición *a* —*Salde (a) fóra e comprobádeo* ‘Salid afuera y comprobadlo’; *Cando cheguei (a) dentro esquecера tódalas preguntas* ‘Cuando llegué adentro había olvidado todas las

- (27) Venía [é] lleno de pulgas y piojos, y llegaba a casa, subiera a un cuarto de baño y tenía una ventana y empezaba a *quitar* ropa, todo, todo, toda *por la ventana para fuera, para fuera*. (EG, Pontevedra)

Los ENG no registran ocurrencias de este esquema, pero sí podemos encontrar alguno en *ESLORA* (28), lo que puede ser indicativo de una particularidad de esta variedad de español.

- (28) antes eh me acuerdo de que salíamos de trabajar íbamos tomar algo juntos <pausa/> [...] en la pandilla [...] hoy no <pausa/> hoy cada uno <pausa_larga/> sale <pausa/> una vez que *sale por el portal para fuera* <pausa_larga/> cada uno... (*ESLORA*, Santiago de Compostela)

Para tener una idea más amplia de su distribución geográfica, hemos realizado búsquedas en *CORPES XXI* de expresiones que comiencen con *por* y acaben con *arriba/abajo* restringiendo la distancia máxima entre ellas a cuatro palabras. Los resultados mostraron que, de 71 ocurrencias, 59 (83 %) respondían al esquema *por* + SN + *arriba/abajo* (*Él se marcha por la cuesta arriba*, España; *Va descendiendo por el vientre abajo*, España), 10 (14 %) introducían la preposición *hacia*²⁸ en el segundo segmento (*Corrió por la escalera hacia arriba*, Paraguay; *Me empujan por la vereda hacia abajo*, México) y solo 2 (3 %), la preposición *para* (*Nos subía por los pies para arriba*, España; *Se caga por las patas para abajo*, Perú). A partir de estas cifras, podría interpretarse que la expresión mayoritaria en español no lleva ninguna preposición encabezando el segundo segmento y, de llevarla, es más probable que sea *hacia* que *para*.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este estudio nos hemos centrado en los valores espaciales de *para* en el español de Galicia para verificar si nuestras observaciones iniciales —en particular, su frecuencia y posible uso redundante— pueden confirmarse a través de un análisis de corpus. Para este propósito hemos utilizado el corpus *COSER*, que nos ha permitido comparar los usos de esta preposición en dos grupos de enclaves, cuatro situados en Galicia y cuatro en otras zonas peninsulares de España. Además, nos hemos valido de fuentes auxiliares para completar los datos: el corpus *ESLORA*, para el español de Galicia; *CORPES XXI*, para el español contemporáneo y *CORGA* y *TILG*, para el gallego. Nuestro objetivo ha sido el de dar una interpretación de los resultados que, si bien son insuficientes para extraer amplias generalizaciones, nos ofrezcan

preguntas' —; en cambio, para otros significados necesitan siempre una preposición (*de dentro/fóra, para dentro/fóra*) (Álvarez y Xove 2002: 617).

²⁸ El 90 % de los casos que llevan la preposición *hacia* en el segundo segmento ocurren en el español de América.

pautas para mostrar tendencias que podrán ser investigadas en más detalle en trabajos posteriores.

Entre los resultados, hemos constatado una mayor presencia de *para* espacial en los EG que en los ENG. Así, vimos que, del total de valores analizados (final, espacial, beneficiario y temporal), en los EG, el 30,9 % son espaciales y en los ENG, solo el 16,4 %. En ambos grupos, los valores finales son los más numerosos: el 51,3 % en los EG y el 73 % en los ENG. Los datos obtenidos en los ENG presentan cierto paralelismo con los aportados por Ibarretxe-Antuñano y Mendo (2017: 72), en donde el 60 % son casos de *para* final y el 12,94 %, de *para* espacial²⁹; por el contrario, los datos extraídos de los EG contrastan con la drástica caída al 10 % de los usos espaciales de *para* en el s. xv, frente al 80 % de valores finales (*vid.* Torres Cacoullós y Bauman 2014 y Bauman y Torres Cacoullós 2016 en el apartado 1).

La elevada proporción de verbos de desplazamiento con *para* registrada en los EG (el 72 % frente al 28 % de los ENG) nos llevó a considerar la posibilidad de que el español de Galicia manifieste una preferencia por *para* frente a otras preposiciones adlativas (*a*, *hacia*, *hasta*, *contra*) y que ello pueda estar motivado por la influencia del gallego, en donde la preposición *hacia* no existe. Hemos podido confirmar, sin embargo, que los casos de *hacia* son muy escasos en ambos grupos de enclaves, así como lo son en todo el español cuando se usa un registro coloquial. Tampoco las preposiciones *hasta* o *contra* parecen tener un efecto directo. En cambio, hay indicios para pensar que algunas ocurrencias de *para* en los EG pueden estar sustituyendo a la preposición *a*, especialmente las que se usan para indicar mayor permanencia en el lugar de destino, rasgo que, como vimos, es característico de *para* en gallego³⁰. Con respecto a los verbos *ir* y *venir*, así como a sus variantes causativas *llevar* y *traer*, la influencia del gallego también podría atribuirse a una mayor frecuencia de los verbos en formas no pronominales, a los usos con sujetos que denotan entidades inanimadas, a la lectura de actividad con destinos habituales y al mayor grado de cohesión entre el verbo y el complemento introducido por *para*. No obstante, faltan estudios específicos del gallego sobre estas cuestiones, así como comparaciones entre ambas lenguas, que no nos permiten hacer afirmaciones concluyentes.

Una importante consecuencia de este estudio es que nos ha permitido plantear la posibilidad de que el español de Galicia —y posiblemente también el gallego— sea una variedad con mayor prominencia en la expresión del Camino a la

²⁹ Ibarretxe-Antuñano y Mendo (2017: 71) utilizan un corpus oral con una duración de menos de dos horas (1 h 42 min 49 s) que han extraído del programa *Comando Actualidad* de Radio Televisión Española.

³⁰ Una observación muy semejante a la nuestra es aducida por Waluch-de la Torre (2007: 245-246) acerca de las diferencias de uso de *a/para* entre el español y el portugués, lengua descendiente del mismo tronco que el gallego y con la que guarda muchas similitudes. Según la autora, en ciertos contextos en que ambas preposiciones son posibles, el español prefiere *a* (*Vamos de un sitio a otro*) donde el portugués, *para* (*Vamos de um sítio para outro*). La idéntica distribución de *para* espacial en el gallego y el portugués moderno es puesta de manifiesto en Riho (1979: 221). Según este autor (Riho 1979: 214), “*para* se caracteriza no sólo por su uso en expresiones en que el castellano tiene *hacia*, sino también por su equivalencia con el cast. *a*: *entrar para*, *apelar para*...”.

hora de expresar eventos de movimiento que el español de otras áreas geográficas, al menos, las contrastadas aquí. Prueba de ello son las expresiones del tipo *salir para fuera, meter para dentro, bajar para abajo, subir para arriba* o *quitar por la ventana para afuera*, que hemos detectado y que, en palabras de Bosque (2004: 31), estarían “sacan[do] a la sintaxis una parte del significado del verbo”. Los corpus del gallego consultados nos han ofrecido gran variedad de ejemplos equivalentes, lo que constituye un indicio de que estén en el español de Galicia por influencia del gallego. No obstante, necesitamos más estudios sobre el gallego y sobre otras variedades de español para tener un panorama más completo y verificar lo que ha empezado a tomar fuerza de conjetura fundamentada. No tenemos conocimiento de estudios sobre este tema que incluyan otras variedades de español, salvo los realizados por Sebastián y Slobin (1994) e Ibarretxe-Antuñano e Hijazo-Gascón (2012), en los que no hemos encontrado datos sobre estas construcciones. Por otra parte, la exploración preliminar realizada en *CORPES XXI* no ha arrojado datos que nos lleven a pensar que se trate de construcciones frecuentes en el español de otras áreas.

En definitiva, con este estudio podemos confirmar que *para* espacial presenta un comportamiento distintivo en el español de Galicia, diferente al de otras variedades de español. La mayoría de estas particularidades parecen poder atribuirse al gallego, pero faltan estudios específicos sobre el gallego y sobre otras variedades de español para poder ofrecer datos concluyentes. Consideramos que con esta investigación se ha abierto un terreno no explorado con anterioridad que puede resultar muy fructífero para nuevos estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín Villa, E. (1996). Galleguismos en la prensa gallega escrita en castellano. En M. Casado Velarde, A. Freire Llamas, J. E. López Pereira y J. Pérez Pascual. (Eds.), *Scripta philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, Vol. 1 (pp. 267-278). Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Álvarez Cáccamo, C. (1983). A influencia do galego sobre o sistema verbal e no uso de certas perífrases verbais do castelán de Galiza. *Grial*, 82, 423-442.
- Bauman, J. y Torres Cacoullós, R. (2016). The generalization of preposition *para* via fusion and ensuing loss of compositionality. En C. Tortora, M. den Dikken, I. Montoya y T. O'Neill (Eds.), *Romance Linguistics 2013. Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), New York, 17-19 April 2013*, (pp. 39-58). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/rllt.9.03bau>
- Bosque, I. (2004). Sobre la redundancia y las formas de interpretarla. En P. Benítez Pérez y R. Romero Guillemas (Coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica* (pp. 23-49). CVC. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/PDF/rio_2004/03_bosque.pdf.
- Bravo, A. (2018). *Para* temporal. En I. Bosque, S. Costa y M. Malcuori (Eds.), *Palabras en lluvia minuciosa. Veinte visitas a la gramática del español inspiradas por Ángela Di Tullio* (pp. 73-94). Iberoamericana/Vervuet. <https://doi.org/10.31819/9783954877560-006>

- Cardini, F.-E. (2008). Manner of motion saliency: An inquiry into Italian. *Cognitive Linguistics*, 19(4), 533-569. <https://doi.org/10.1515/COGL.2008.021>
- Delbecque, N. (1996). Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish. En E. H. Casad (Ed.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods. The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*, (pp. 249-318). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110811421.249>
- Domínguez Portela, S. (2015). *Polo camiño, polo camiño adiante e camiño adiante*, tres fórmulas do locativo *por onde* en galego. *Estudos de Lingüística Galega*, 7, 19-32. <https://doi.org/10.15304/elg.7.2212>
- Erlendsdóttir, E. (2014). Las preposiciones del español. En S. Fernández y J. Falk (Eds.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*, (pp. 261-291). Peter Lang.
- Fernández Rei, E. (2019). Galician and Spanish in Galicia. Prosodies in contact. *Spanish in Contact*, 16(3), 438-461. <https://doi.org/10.1075/sic.00046.fer>
- Ferreiro, M. (1999). *Gramática histórica galega. Vol. I. Fonética e morfosintaxe*. Edicións Laidvento.
- Fialová, I. (2011). *Interferencias lingüísticas del gallego en el castellano de Galicia*. [Tesis Doctoral, Masarykova Univerzita]. https://is.muni.cz/th/jdeqn/Disertacni_prace_Irena_Fialova.pdf
- García, C. y Blanco Rodríguez, L. (1998). *El castellano de Galicia: Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano*. Anaya.
- García Pérez, E. (2005). La deixis en construcciones pleonásticas. *Revista de Investigación Lingüística*, 8, 237-250.
- Gómez Seibane, S. (2012). Algunos fenómenos sintácticos del español en Galicia (1767-1806). *Anuario de Estudios Filológicos*, 35, 85-102.
- Heine, B. y Kuteva, T. (2002). *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613463>
- Iacobini, C. y Masini, F. (2006). The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings. *Morphology*, 16, 155-188. <https://doi.org/10.1007/s11525-006-9101-7>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2004a). Dicotomías frente a continuos en la lexicalización de los eventos de movimiento. *Revista Española de Lingüística*, 34(2), 481-510.
- (2004b). Language typologies in our language use: The case of Basque motion events in adult oral narratives. *Cognitive Linguistics*, 15(3), 317-349. <https://doi.org/10.1515/cogl.2004.012>
- (2009). Path salience in motion events. En J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura y S. Özçalışkan (Eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*, (pp. 403-414). Psychology Press.
- Ibarretxe-Antuñano, I. e Hijazo-Gascón, A. (2012). Variation in motion events. Theory and applications. En L. Filipović y K. Jaszczolt (Eds.), *Space and Time in Language and Cultures. Linguistic Diversity*, (pp. 349-371). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hcp.36.19iba>
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Mendo, S. (2017). Preposiciones, partículas de movimiento y estilo retórico en ELE: un análisis desde la lingüística cognitiva. *Cuadernos AISPI*, 10, 63-90.
- Instituto Cervantes (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Espasa.
- Lam, Y. (2009). Applying cognitive Linguistics to Teaching Spanish prepositions *por* and *para*. *Language Awareness*, 18(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/09658410802147345>
- Lunn, P. (1987). The semantics of *por* and *para*. Indiana University Linguistics Club.

- Mas Álvarez, I. (1999). El intercambio de los verbos *sacar* y *quitar* en el castellano de Galicia. En R. Álvarez Blanco y D. Vilavedra Fernández (Eds.), *Cinguidos por unha arela común: homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*, (pp. 655-675). Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Masini, F. (2005). Multi-word expressions between syntax and the lexicon: the case of Italian verb-particle constructions. *SKY Journal of Linguistics* 18, 145-173.
- Moliner, M. 1966-1967. *DUE. Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Monteagudo, H. y Santamarina, A. (1993). Galician and Castilian in contact: historical, social and linguistic aspects. En R. Posner y J. N. Green (Eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology. Vol. 5. Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance* (pp. 117-173). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110848649.117>
- Morera Pérez, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*. Servicio de Publicaciones del Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Visor.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M^a. V. (2003). Dos construcciones idiomáticas basadas en el esquema [nombre + adverbio]: *calle arriba* y *boca abajo*. *Foro Hispánico*, 23, 95-106. https://doi.org/10.1163/9789004334403_009
- Porto Dapena, Á. (2001). El español en contacto con el gallego. En G. de Granda (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. CVC. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/porto_a.htm
- RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rigau, G. y Pérez Saldanya, M. (2008). Formación de los sintagmas locativos con adverbio pospuesto. En C. Company Company y F. Moreno de Alba (Coords.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, (1055-1072). Arco Libros.
- Riiho, T. (1979). Por y para. *Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*. Societas Scientiarum Fennica.
- Rojo, G. (2004). El español de Galicia. En R. Cano (Coord.), *Historia de la lengua española*, (pp. 1087-1101). Ariel.
- Rojo, G. y Vázquez Rozas, V. (2014). Sobre las formas en *-ra* en el español de Galicia. En A. Enrique-Arias, M. Gutiérrez, A. Landa y F. Ocampo (Eds.), *Perspectives in the Study of Spanish Language Variation. Papers in Honor of Carmen Silva-Corvalán*, (pp. 237-270). Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Romeu Fernández, J. (2014). *Cartografía mínima de las construcciones espaciales*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/25969/1/T35421.pdf>
- Sebastián, E. y Slobin, D. I. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman y D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative. Vol. 1*, (pp. 239-284). Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. En S. Stromqvist y L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and contextual perspectives. Vol. 2*, (pp. 219-257). Lawrence Erlbaum.
- Talmy, L. (1985). Lexical typologies. En T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description. Vol. III: Grammatical Categories and the Lexicon*, (pp. 66-168). Cambridge University Press, 2007. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618437.002>

- Torres Cacoullous, R. y Bauman, J. (2014). Las preposiciones *por*, *pora* y *para*. En C. Company Company (Eds.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*, (pp. 387-472). FCE y UNAM.
- Trujillo, R. (1971). Notas para un estudio de las preposiciones españolas. *Thesaurus*, 26(2), 234-279.
- Waluch-de la Torre, E. (2007). *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*. [Tesis Doctoral, Universidad de Varsovia y Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1636>

Fuentes Documentales

- CORGA**: Centro Ramón Piñeiro para a investigación en humanidades: *Corpus de Referencia do Galego Actual*. [3.2]. <http://corpus.cirp.gal/corga>
- CORPES XXI**: RAE. *Corpus del Español del Siglo XXI*. <http://www.rae.es>
- COSER**: Fernández-Ordóñez, I. (Dir.) (2005-). *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural*. <http://www.corpusrural.es>
- ESLORA**: *Corpus para el estudio del español oral*. [Versión 2.0; septiembre, 2020]. <http://eslora.usc.es>
- TILG**: Santamarina, A. (Dir.), González Seoane, E. y Álvarez de la Granja, M. *Tesouro informatizado da lingua galega* [Versión 4.1]. Santiago de Compostela: ILG. <http://ilg.usc.gal/TILG>

Varia



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

I SOCIAL NETWORK E LO SVILUPPO DELL'INTERLINGUA
NELL'ACQUISIZIONE DI LINGUE AFFINI

SOCIAL NETWORKS AND INTERLANGUAGE DEVELOPMENT IN THE ACQUISITION OF
RELATED LANGUAGES

FABRIZIO RUGGERI

Universidad Complutense de Madrid

fruggeri@ucm.es

ORCID: 0000-0003-0615-4417

Recibido: 10-11-2021

Aceptado: 18-01-2022

RIASSUNTO

La ricerca presentata in questo articolo riguarda le potenzialità dei social nei processi di acquisizione linguistica in lingua straniera. Lo studio, condotto in ambito universitario, intende verificare se l'uso di un social network possa avere effetti positivi su motivazione, partecipazione e coinvolgimento degli studenti, e se faccia diminuire gli errori lessicali in lingua *target*. Per verificare le ipotesi iniziali si sono analizzati e confrontati i contenuti lessicali dei corpora generati con i commenti a 21 post pubblicati su Facebook, di due gruppi di apprendenti: uno sperimentale (che aveva usato il social durante il corso) e l'altro di controllo (che non l'aveva usato in nessun momento). I risultati dimostrano una diminuzione degli errori lessicali nel gruppo che aveva usato Facebook e ciò è da collegarsi alle dinamiche specifiche dei social che, favorendo attività collaborative, partecipative e motivanti, evidenziano le loro notevoli possibilità in ambito educativo.

Parole chiave: social network, acquisizione del lessico, italiano LS, analisi degli errori, Facebook

ABSTRACT

The research presented in this article concerns the potential of social networks in a foreign language acquisition process. This study, which was carried out in a university context, aims at verifying if the use of social networks can have positive effects on students' motivation, participation and involvement and if it reduces lexical errors in the target language. In order to test the initial hypotheses, we analysed and compared the lexical contents in the corpora generated by the comments made to 21 Facebook posts by two groups of participants: an experimental one (that had used the social network during the course) and a control one (that

had never used any). The results show a decrease in lexical errors in the group that had used Facebook and this must be related to the specific dynamics of the social networks, which encourage cooperation, participation and motivation and, therefore, reveal their considerable potential in education.

Keywords: social network, vocabulary acquisition, Italian FL, error analysis, Facebook

1. I SOCIAL NELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA STRANIERA

Uno dei problemi per chi studia una lingua straniera, quando non si trova in un contesto di immersione linguistica, è la scarsa esposizione alla lingua obiettivo e le limitate occasioni per usarla. L'impossibilità di interagire in lingua *target* rende difficile poter sviluppare l'interlingua¹ ed arrivare a una buona competenza linguistico-comunicativa, incluso se si è in possesso di buone conoscenze grammaticali. È quindi fondamentale trovare spazi, occasioni e strumenti per praticare il più possibile la lingua studiata, fornendo abbondante input e dando la possibilità di interagire con essa anche al di fuori delle lezioni in presenza. Internet, i dispositivi portatili (computer portatili, tablet e smartphone) e i social media più diffusi (Facebook, Twitter, Instagram e via dicendo)², usati congiuntamente, possono essere una soluzione efficace per risolvere il problema di cui sopra. Grazie all'estesa diffusione e accessibilità di tali strumenti è possibile applicare un approccio *BYOD*³ anche all'insegnamento formale di una lingua straniera (d'ora in poi LS) o lingua seconda (d'ora in poi L2), e l'uso delle tecnologie digitali, tra cui è d'obbligo citare i LMS⁴ e i MOOC⁵ (Villarini 2020; Gabarrón Pérez 2020, Martin et al. 2019), ha assunto un ruolo rilevante nell'insegnamento linguistico. Grazie alla simbiosi tra i social e

¹ In base alle definizioni di Selinker (1972), Corder (1981), Fernandez López (1997), Pallotti (2013) e Bailini (2016), si può considerare l'interlingua un sistema dinamico, permeabile, aperto e variabile, caratterizzato da sistematicità e transitorietà; un insieme di regole linguistiche, psicolinguistiche e sociolinguistiche differenti sia dalla prima lingua (d'ora in poi L1), anche se ne può contenere elementi, che dalla lingua oggetto di studio, con ipotesi che si formano e si trasformano continuamente nella mente dell'apprendente.

² I termini social, social network e social media sono da intendersi come equivalenti: Reinhardt (2019: 3) li definisce come "any application or technology through which users participate in, create, and share media resources and practices with other users by means of digital networking".

³ Acronimo di *Bring Your Own Device*, tradotto spesso in italiano con "Porta il tuo dispositivo". Il termine nasce nel 2009, quando Intel (fabbricante di chip per i computer) consiglia ai suoi impiegati l'uso dei dispositivi personali (cellulari, tablet e portatili) per collegarsi al network aziendale. Norris e Soloway (2011) e Burbules (2012: 12) sono i primi autori che applicano il termine all'apprendimento linguistico.

⁴ Acronimo di *Learning Management System*. Sono le piattaforme digitali che permettono di allestire e gestire ambienti virtuali di apprendimento on line, usando risorse multimedia e spazi interattivi di comunicazione.

⁵ Acronimo di *Massive Open Online Courses*. Si tratta di corsi online aperti a tutti, offerti di solito su piattaforme accessibili gratuitamente. Di solito hanno un gran numero di partecipanti, vi si svolgono attività asincrone che spesso prevedono l'interazione tra i partecipanti, con creazione e valutazione di materiali didattici realizzati tra pari.

gli elementi di cui sopra è possibile usare e condividere qualsiasi contenuto digitale, facendo diventare il web uno spazio di interazione sociale tra gli utenti che lo usano, interconnettendo gli strumenti a disposizione (Reinhardt 2020: 235), dando a docenti e apprendenti l'opportunità di fare didattica anche in una situazione di emergenza sanitaria come quella creata dalla diffusione del Covid-19.

Come segnalato da numerosi studi che sottolineano l'effetto positivo dei social media per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in una LS (Klimova e Pikhart 2020; Reinhardt 2019; Hortigüela et al. 2019; Peeters 2019; Ekahitanond 2018; Lantz-Andersson 2017; Harting 2017; Akhilar et al. 2017; Akbari et al. 2015), i buoni risultati ottenuti dagli studenti dipendono da molti fattori: possibilità di produzione e interazione in lingua obiettivo fra gli studenti e fra questi e il docente (se presente e attivo nel gruppo usato sul social) in ogni luogo e momento⁶, motivazione e coinvolgimento ottenuti dall'uso di uno strumento che gli è familiare, vedere la lingua *target* usata da parlanti nativi in contesti significativi, opportunità di usare l'idioma che si apprende anche se non lo si conosce a perfezione⁷, superamento di ogni costrizione di spazio e tempo, creazione di vincoli affettivi nel sentirsi parte di un gruppo⁸, condividere materiali e consigli sulla (e nella) lingua che si sta studiando. I social, in sintesi, se usati in modo appropriato e coerente, offrono agli apprendenti la possibilità di svolgere una riflessione metacognitiva e metalinguistica costante sulla lingua *target*, permettendo occasioni di pratica anche al di fuori della classe di lingua (Martos Ramos e Trapassi 2020: 87).

Oltre agli aspetti positivi, i social presentano criticità di vario tipo, segnalate nei lavori di ricerca più recenti; per esempio, un eccesso di informazioni e materiali disponibili sul web può portare gli studenti a non sapere quali scegliere, con possibili problemi di ansia e frustrazione (Tur e Marin 2015). Inoltre, in gruppi di grandi dimensioni c'è il potenziale problema dell'eccessivo numero messaggi da leggere e a cui rispondere, con conseguente demotivazione e passività dei partecipanti (Çetinkaya e Sütçü 2018: 51), e la possibile difficoltà ad integrarsi nelle dinamiche di gruppo (Santoveña-Casal e Bernal-Bravo 2019: 81). D'altronde, sono gli stessi studenti ad essere consapevoli che l'uso dei social media per l'apprendimento richiede autocontrollo e maturità ed è un "double-edged sword that both informs and distracts, having the potential to both help and hinder learning" (Smith 2016: 44).

⁶ Il concetto in questione si ispira principalmente ai modelli pedagogici del *seamless language learning* (Kukulska-Hulme 2015) e dell'*always-on education* (Shen e Shen 2008).

⁷ L'idea per cui i social sono come una palestra sempre aperta e a disposizione di chi impara una lingua straniera è sintetizzato da Reinhardt (2020: 240) come: "The idea of a playground further captures the sheltered, practice-focused, experimental, and creative potential of social media as a learning context".

⁸ Su questo aspetto si possono consultare, ad esempio, i lavori di Chen (2015) e Bozanta e Mar-dikyan (2017).

L'obiettivo di questo studio, condotto con studenti universitari ispanofoni di italiano, di livello A1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER, 2002), è stato quello di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. l'uso di un social come complemento a un corso di lingua, e la comunicazione in lingua *target* su di esso, influisce positivamente su partecipazione, motivazione e interazione degli apprendenti?
2. l'uso di un social, incide favorevolmente sulla qualità dell'acquisizione del lessico in lingua *target*, contribuendo a diminuire gli errori? Tale dato, è verificabile quantitativamente?

2. L'ACQUISIZIONE DEL LESSICO IN LINGUA STRANIERA

Il quadro teorico che fa da riferimento a questo studio si basa sulle teorie del costruttivismo e del connessionismo. Il costruttivismo è caratterizzato dalle implicazioni sociali legate all'apprendimento collaborativo e al concetto di Zona di Sviluppo Prossimale: da Vygotsky (1978, 1986) a Bruner (1997), per i costruttivisti, i propri pari sono visti come un aiuto fondamentale durante i processi cognitivi e stimolo/aiuto indispensabili per andare più in là delle proprie conoscenze. Ciò accomuna le teorie costruttivistiche alla reticolarità implicita del web, elemento basilare del connessionismo (Siemens 2005), in cui è fondamentale usare le esperienze dei componenti di un gruppo, mettendole a disposizione di tutti, per diventare *nodi*⁹ a cui arrivano e da cui partono informazioni rilevanti. Il connessionismo, dunque, può essere visto come un approccio alla conoscenza che si sviluppa in un network, prodotta dall'interazione tra i partecipanti, i quali si servono di tutte le tecnologie digitali disponibili e del web per raggiungere tale obiettivo.

Nella nostra ricerca facciamo riferimento anche all'ipotesi dell'interlingua (Selinker 1972) e a come viene considerato l'errore (in questo caso lessicale), valutato positivamente in quanto meccanismo attivo e necessario nel processo di apprendimento linguistico. Un altro punto importante nella teoria dell'interlingua è che, per favorire l'acquisizione, è fondamentale che l'interazione tra apprendenti e docenti avvenga in lingua obiettivo e che essa sia abbondante e frequente (Corder 1981): nell'esperienza didattica presentata, tali dinamiche sono state messe in atto costantemente e costituiscono, a nostro parere, una delle ragioni dell'avvenuta acquisizione del lessico nel gruppo sperimentale.

Per le attività didattiche del gruppo Facebook, volte a favorire l'interesse e la partecipazione degli studenti, spingendoli ad interagire in lingua *target*, sono stati pubblicati post che contenevano foto o video e la richiesta di un'opinione o commento.

⁹ Siemens (2005), riferendosi ai *nodi* di cui stiamo parlando, usa la parola *hubs* e, in informatica, una *hub* è un dispositivo per collegare più computer a una rete e più reti fra loro.

Per esempio, si è pubblicata una foto di Nelson Mandela con una sua frase¹⁰, e si è chiesto agli apprendenti la loro opinione al riguardo; oppure, si sono presentate pagine web con immagini di metropolitane o giardini e si è domandato agli studenti quali fossero quelli preferiti e perché. In altri post, l'input era costituito da brevi video in cui si parlava di aspetti culturali tipicamente italiani (ad esempio, la gestualità) e veniva chiesto agli studenti se avessero avuto esperienze dirette collegate ai contenuti del video¹¹.

I motivi per aver scelto il lessico come argomento dello studio che presentiamo sono vari. Partendo dalla constatazione che “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins 1972: 111) si può capire quanto esso sia importante nell'acquisizione di una LS/L2 e come fattore che veicola significati. Anche a un livello avanzato di competenza grammaticale, l'apprendente percepisce i suoi limiti nella lingua obiettivo quando non possiede sufficienti vocaboli, o li sente inadeguati, per esprimere concetti che invece non avrebbe problemi ad esplicitare in L1 (Read 2000: 1). Inoltre, se le interferenze grammaticali sono più probabili nelle fasi intermedie dell'apprendimento, con gli studenti principianti l'azione della L1 è più evidente nel lessico (Calvi 2003: 19; Calvi 1995): nel nostro caso, gli aspetti di interferenza lessicale rendono più agevole misurare e confrontare, in termini quantitativi, la differenza di acquisizione del lessico tra un gruppo di studenti che ha usato un social network per comunicare in lingua *target* e un altro che, durante il suo percorso di apprendimento, non l'ha mai usato. Ovviamente, l'acquisizione del lessico è più di una lista di termini da imparare a memoria e non è separata dalla grammatica perché

ha trovato largo consenso l'idea che lessico e grammatica non costituiscano due componenti rigorosamente separate e che esistano delle correlazioni sistematiche tra il comportamento morfologico e sintattico delle parole e le loro proprietà semantiche (Corrà 2016: 9).

Per favorire l'acquisizione del lessico sono fondamentali la quantità e la frequenza di esposizione alla lingua *target* perché più una parola appare nell'input, maggiore è la possibilità, per l'apprendente, di ricordarla, elaborarla, metterla in relazione con altri termini e automatizzarla: in tale processo è fondamentale la quantità di “osservazioni” ed esempi sottoposti all'apprendente, di cui egli si servirà per elaborare modelli di riferimento per l'uso della parola in questione (Ellis 2005: 315). A conferma dell'ipotesi di Ellis, le parole di Bolognesi sottolineano che

¹⁰ La frase è “C'è un solo modo per svelare l'anima di chi governa una comunità: osservare come tratta i bambini e gli insegnanti”

¹¹ I post degli esempi citati sono visibili su https://drive.google.com/file/d/1UL6dnr_naZoyp1C-oGj3foOkCfmhZuncb/view?usp=sharing

la frequenza di esposizioni a un determinato tipo di input gioca un ruolo predominante, e quasi assoluto, nel processo di memorizzazione e strutturazione delle entrate lessicali, e la differenza tra le rappresentazioni delle parole in L1 e quelle in L2, nel lessico mentale, deriva principalmente dalla quantità di esposizioni a un determinato input (Bolognesi 2012: 65).

2. CORPORA E METODOLOGIA

Come anticipato, in questa ricerca si sono comparati il corpus di un gruppo sperimentale (gruppo FB), che ha usato Facebook volontariamente e costantemente per tutto l'anno accademico, sempre al di fuori delle ore di lezione ed utilizzando esclusivamente la lingua obiettivo, con quello di un gruppo di controllo (gruppo CTL) che in nessun momento ha usato il social per attività complementari¹², impiegando solamente il libro di testo e frequentando le lezioni universitarie in presenza. I corpora sono costituiti dai commenti degli studenti a 21 post pubblicati su Facebook¹³; di ogni corpus si sono contati gli errori lessicali prodotti dagli apprendenti, classificandoli tipologicamente e ricavandone tabelle statistiche comparative. L'analisi quantitativa degli errori lessicali nei corpora, e le tabelle con i loro dati in valori assoluti e percentuali, sono presentate e commentate nel § 3. 14 dei 21 post sono stati iniziati dal docente, 7 dagli studenti e, da un punto di vista funzionale-comunicativo, i testi prodotti dagli apprendenti contengono commenti, richieste, consigli, proposte, domande ed esternazioni. Il corpus del gruppo FB è stato creato con i messaggi scritti dagli studenti direttamente sul social network; per la realizzazione del corpus del gruppo CTL è stato chiesto agli apprendenti, suddivisi in gruppi di 3 o 4 persone, di guardare sullo schermo del computer e commentare oralmente, in sessioni presenziali realizzate nell'ufficio del docente, gli stessi 21 post commentati dal gruppo FB. I commenti generati dalla visione dei post sono stati registrati e successivamente trascritti, usando un sistema estremamente semplificato. Il docente, presente a tutte le sessioni, ha sempre chiarito che non avrebbe effettuato nessuna correzione o commento di tipo grammaticale, lessicale o fonetico a quello che avrebbero detto gli studenti. Tale atteggiamento aveva lo scopo di abbassare il più possibile il filtro affettivo degli studenti e creare condizioni simile a quelle del

¹² Il gruppo sperimentale era composto da 34 studenti del Centro Linguistico d'Ateneo dell'*Universidad Complutense de Madrid* (UCM), di età compresa tra i 19 e i 25 anni, tutti ispanofoni. Gli studenti hanno partecipato volontariamente alle attività sul social, creato appositamente dal docente per l'occasione, e né all'inizio del corso, né durante l'a.a. c'è stato l'obbligo di iscriversi al gruppo o partecipare alle attività su Facebook. Il gruppo di controllo era composto da 26 studenti, tra i 19 e i 22 anni, tutti ispanofoni, frequentanti il corso di Laurea in Lingue Moderne dell'UCM. Le ore di lezione, per entrambi i gruppi, sono state 60, la partecipazione degli studenti alle lezioni in presenza è stata, in media, del 70%.

¹³ Anche se ne sono stati usati solo 21, i post pubblicati su Facebook sono stati 302: 169 dal docente e 133 dagli studenti del gruppo FB.

gruppo FB, i cui post erano stati tutti scritti senza obblighi, interventi o correzioni da parte del professore.

Una volta creati, i corpora sono stati messi a confronto, analizzandone solo la parte lessicale, tralasciando volontariamente elementi legati a pragmatica, morfologia e ortografia. Di ogni corpus sono state contate le parole di classe aperta come le parole piene (aggettivi, avverbi, sostantivi e verbi), dato che sono unità lessicali di contenuto, non considerando quelle appartenenti alle parole grammaticali o funzionali (articoli, pronomi, preposizioni e congiunzioni); si sono anche conteggiate le parole non corrispondenti alla lingua *target* che, visto il livello di competenza linguistica degli studenti e le interferenze legate alla lingua affina, sono state una costante in molti post. Dall'analisi e relativo computo sono stati esclusi i nomi propri (nomi di città, Paesi, artisti e sportivi famosi), le interiezioni (mmm, boh, beh, mah, oh!, ecc.) e le ripetizioni di parole o parole troncate appartenenti allo stesso turno di parola. Nei due gruppi non sono stati contabilizzati i lemmi incomprensibili per ragioni fonetiche (gruppo CTL), od ortografiche (gruppo FB). Per quanto riguarda l'ortografia delle parole, quelle accentate sono state sempre contate, anche nei casi in cui tale elemento non era corretto; nelle parole con doppia consonante, anche se essa non era stata scritta o pronunciata dai discenti, tale errore non è stato causa di esclusione dal conteggio.

Comparare un corpus scritto con uno orale, cosa non usuale nel campo dell'acquisizione linguistica, è reso plausibile dalle peculiarità della CMC¹⁴ che, generando nuovi generi testuali, crea forme di conversazione inedite in cui la differenziazione tra oralità e scrittura è vista come un *continuum*¹⁵, determinato dalla situazione comunicativa e non dal mezzo usato per la produzione linguistica, ed è “ante todo, no una oposición dicotómica de carácter medial, sino más bien una distinción conceptual de naturaleza continua o gradual” (López Serena 2021: 257). La CMC, alla base della testualità dei social, va al di là dell'opposizione scritto-parlato essendo “una comunicazione linguistica realizzata attraverso la scrittura ma con molte caratteristiche tipiche del parlato” (Pistolessi 2018: 23); è un tipo di testualità che si scosta frequentemente sia dalla scrittura che dal parlato, con un carattere ibrido e aperto ad apporti occasionali, non standardizzati e neanche programmati. Nei messaggi postati su Facebook è frequente la presenza di fenomeni tipici della sintassi segmentata (dislocazioni, frasi scisse, uso del *c'è* presentativo), abituali nel parlato, da vedere come trasferimento di elementi tipici dell'oralità nella scrittura per aiutare il produttore e il lettore del messaggio a differenziare le informazioni principali

¹⁴ Comunicazione Mediata dal Computer.

¹⁵ La teoria del *continuum* (Biber 1995) e quella della distanza e immediatezza comunicativa (Koch e Oesterreicher 1985, 1990) sono prese come punti di riferimento e portano Palermo a sintetizzare che “è possibile immaginare le differenze tra scritto e parlato in maniera non binaria ma scalare: in altre parole un testo, indipendentemente dal canale che impiega, può essere concettualmente più o meno distante dalle caratteristiche pragmatiche tipiche dell'oralità o della scrittura” (Palermo 2018: 56).

da quelle secondarie (Palermo 2018: 61). È evidente che i nuovi strumenti, e le nuove caratteristiche della comunicazione, ci portano ad andare oltre la variabile binaria diamesica, tradizionalmente immaginata come scritto/parlato, ed evidenziano come i social, quando si tratta di messaggi scritti, utilizzino un canale prevalentemente grafico per veicolare una comunicazione molto vicina all'oralità.

Degli errori lessicali contenuti nei corpora si sono analizzati quelli appartenenti alle quattro categorie sotto specificate.

2.1. Parole (in L1) non corrispondenti alla lingua *target*

Nei livelli iniziali dell'apprendimento di una LS, se si vuol avviare la comunicazione o far continuare la conversazione, la L1 avrà una funzione di *scaffolding*¹⁶ che andrà diminuendo man mano che aumenta la competenza linguistico-comunicativa nella lingua *target* (Kustati 2014: 179), ed è quindi normale il ricorso al *code switching*, o al *code mixing*¹⁷ (incluso ad entrambi)¹⁸. Da un punto di vista linguistico, il passaggio da un sistema linguistico all'altro può essere interfrasale (*code switching*) o intrafrasale (*code mixing*), nel cui caso si parla anche di *enunciazione mistilingue* (Alfonzetti 2010). In realtà, il confine tra prestito e *code mixing* può essere molto labile e l'assegnazione di categorie non è determinata solo dalla frequenza e distribuzione di tali fenomeni nei testi (Dal Negro e Ciccolone 2018: 127): a tal proposito, è da notare che Muysken, segnalando la difficoltà nel distinguere nettamente tra interferenza, transfer, prestito e *code switching*, definisce con quest'ultimo termine tutti i casi in cui gli elementi lessicali di due lingue compaiono nella stessa frase (Muysken 2000: 7). Nel caso di italiano e spagnolo, l'affinità tra le due lingue permette ad apprendenti principianti di produrre frasi comprensibili anche usando parole della L1 (esempi 1-4 riportati sotto), ma la somiglianza può anche essere un problema. La sensazione di vicinanza delle due lingue può limitare la capacità di discriminazione, e i discenti, a volte, usano la L1 pensando che i termini della lingua obiettivo siano uguali o molto simili anche quando, invece, sono incomprensibili per un parlante della

¹⁶ Il significato letterale del termine inglese *scaffolding* (ponteggio, impalcatura) trasmette bene l'idea di "sostegno" per raggiungere un livello di competenza più avanzato di quello attuale. È l' "appiglio" di cui ci si serve per arrivare a nuove conoscenze linguistiche (Cfr. Vygotsky 1980) e può essere un proprio pari, il docente o la L1.

¹⁷ Secondo la definizione di Berruto, nel *code switching* si ha una giustapposizione in lingue diverse e il passaggio da una lingua all'altra avviene ai confini di due frasi all'interno dello stesso discorso (Berruto 2009: 11). Nel *code mixing*, la commutazione da una lingua all'altra avviene all'interno della stessa frase e dà origine a frasi mistilingue (Berruto 2009: 11). Ad ogni modo, come verificabile in vari lavori, la distinzione tra i due codici rappresenta uno degli aspetti più complessi e controversi della linguistica (Cárdenas-Claro e Isharyanti 2009).

¹⁸ Molti autori applicano i due fenomeni ai casi di bilinguismo con bambini, ma essi possono riferirsi a situazioni di apprendimento anche con adulti non bilingue, come segnalato da Cognigni e Garbarino (2018: 656).

lingua *target* (esempi 5 e 6 sotto) (Bailini 2016: 228). A riprova di ciò, presentiamo alcuni esempi con, in nota, i nostri commenti¹⁹.

1. “ho ascoltato musica italiana ma **seguramente* devo ascoltare di più”. (post 4)
2. “La **culpa* è del figlio”. (post 5)
3. “del governo che *te permite** cercare casa ma qui è **imposibile*”. (post 13)
4. “**creo* che è molto divertente”. (post 18)
5. “Se **suspendo* il esami”. (post 13)
6. Perché è **barato*. (post 13)

2.2. Parole (non in L1) non corrispondenti alla lingua target

Quanto detto al punto 1. vale pure quando, invece di ricorrere alla L1, si impiegano altre lingue straniere conosciute anche se il loro uso, in percentuale, è bassissimo (0% nel gruppo FB e 5,2% nel gruppo CTL). Gli apprendenti tendono a usare il *code mixing* o il *code switching* perché non hanno ancora la competenza per esprimersi compiutamente nella lingua obiettivo e pertanto, per poterlo fare, usano parole e strutture grammaticali della L1 e di altre LS, che saranno integrate alla lingua *target* (Keller 2016). Nel nostro caso c'è un uso preponderante dell'inglese (**workshop*, **on*, **off*, **man*, **woman*, **coach*, **is*) e del francese (**cité*, **est*), e questa tipologia di errore è presente solo nel corpus del gruppo di controllo. Pensiamo che gli apprendenti ricorrano a queste due lingue perché l'inglese è stato, per la maggior parte di essi, la LS studiata a scuola, e per la grande diffusione di tale lingua nei multimedia; nel caso del francese, 3 degli apprendenti lo hanno studiato alle superiori e uno dei genitori è di madrelingua francese.

2.3. Transfer lessicali

Nel percorso di apprendimento o acquisizione di una lingua straniera, uno dei punti critici sono le interferenze (transfer) della L1, o di altre lingue conosciute, sulla lingua obiettivo, ovvero, l'azione di un sistema linguistico su un altro e gli effetti provocati da tale contatto: questi fenomeni riguardano fonologia, sintassi,

¹⁹ 1. Visto che il suffisso *-mente* è presente sia in italiano che spagnolo, possiamo ipotizzare l'uso di *seguramente* invece di “sicuramente”, che è il termine corretto in questa frase, pensando che il parlante l'abbia sentito come congruente pur essendo consapevole (o no) della piccola differenza formale dell'aggettivo sicuro/sicuro. 2. Ipotizziamo che l'errore sia dovuto alla persistenza della vocale della L1 *u* e che quindi, invece di “colpa”, si sia utilizzato lo spagnolo *culpa*. 3. L'apprendente potrebbe aver usato una strategia di “congruenza”, visto che la forma fonologica (*permite* / “permette”) è molto simile nelle due lingue; supponiamo che l'uso della L1 sia sentito come congruente dall'apprendente, vista la somiglianza tra “impossibile” e il corrispondente lemma della L1, *imposible*. 4. Invece dell'italiano “credo”, in questo caso si usa di una parola fonologicamente molto simile e con lo stesso significato in L1, *creo*. 5. In spagnolo, *suspender* significa “bocciare”, “non superare una prova”, e *suspendo* vuol dire “non supero”, “sono bocciato”. 6. In spagnolo, *barato* significa “economico”.

lessico e morfologia ma non escludono altri aspetti pragmatici e testuali (Palermo 2010)²⁰. Nei casi di transfer lessicale si usa una parola esistente nella lingua *target* dandole, però, un significato diverso da quello che possiede realmente²¹, e gli errori sono dati da un meccanismo di adattamento e trasferimento dalla L1 alla LS (Pichiassi 2012: 26). L'adattamento in questione “surge de la necesidad, por parte del aprendiente de lenguas, para solucionar alguna situación comunicativa (de la cual no es consciente en algunas ocasiones), para lo cual recurre a su lengua materna con el objeto de suplir esa carencia” (Ferreira e Elejalde 2020: 131).

Il ricorso alla L1 è, per l'apprendente, una “bussola” per orientarsi e, contemporaneamente, un “filtro” che agisce sulla percezione e l'apprendimento delle strutture della lingua obiettivo (Chini 2005: 55). Per di più, se da una parte la somiglianza interlinguistica favorisce l'associazione tra parole e concetti, dall'altra si corre il rischio che l'“ingannevole trasparenza”²², tipica delle lingue affini, dia problemi per la corretta comprensione e produzione in lingua obiettivo, producendo frasi come quelle degli esempi riportati sotto, che commentiamo in nota²³.

1. “Perché riceve le nostre *note d'esame...”. (post 1)
2. “... stiamo usando il suo libro... è *eccitato, è comprensibile!” (post 1)
3. “.....Firenze è una buona *eletta”. (post 2)
4. “Una canzone che allieta a *tutte le mondo!” (post 4)
5. “...alle quattro è molto *pronto”. (post 14)
6. “...non so, qualcosa *ha passato”. (post 17)

²⁰ Si parla di transfer positivo quando i due sistemi linguistici coincidono e ciò favorisce l'apprendimento. Nel transfer negativo, invece, i due sistemi divergono, ostacolando quindi l'apprendimento (Palermo 2010).

²¹ Nella categoria dei transfer includiamo anche i cosiddetti “falsi amici”, una categoria di parole in cui le analogie formali non corrispondono a quelle semantiche (Calvi 2004: 65).

²² Il concetto di *deceptively transparent words* (“ingannevole trasparenza”), coniato da Laufer (1997), definisce le parole di aspetto familiare che l'apprendente crede di sapere ma le cui analogie formali non corrispondono a quelle semantiche.

²³ Le nostre ipotesi al riguardo sono le seguenti: 1. Interferenza della L1 (*notas* significa “voti”), e uso di *note* invece di “voti”, con una traduzione letterale del termine e suo trasferimento dalla L1 alla lingua obiettivo. 2. Interferenza dell'inglese *excited*, usato al posto di “entusiasta”, “emozionato”, che sarebbe il termine appropriato. 3. Nella L1, *elección* significa “scelta” e qui notiamo la traduzione letterale con tale termine. 4. Interferenza dello spagnolo *todo el mundo* o del francese *tout le monde*, che significano entrambi “tutti”. 5. L'interferenza della L1 (in cui *pronto* significa “presto”) porta alla creazione di un falso amico perché l'apprendente usa una parola esistente sia in lingua *target* che in L1 ma con significati diversi, la parola giusta sarebbe stata “presto”. 6. Interferenza della L1, con adattamento di *ha pasado* (in spagnolo significa “è successo”), tradotto letteralmente con “ha passato” al posto di “è successo”, forma corretta in lingua *target*.

2.4. Forme ibride

Sul piano morfologico il concetto di ibrido, applicato all'ambito della flessione, indica una parola semplice data dalla combinazione di un morfema lessicale di una lingua X con un morfema grammaticale di una lingua Y (Regis 2006; 2016). Applicato alla formazione della parola il concetto definisce una parola complessa, alla cui composizione contribuiscono due lingue differenti, che i parlanti avvertono stilisticamente incongruente (Rainer 2014: 137). Le forme ibride sono date dall'unione di elementi provenienti da sistemi diversi; danno origine a formazioni lessicali generate dall'interferenza tra parole che, nelle due lingue, condividono la stessa base etimologica, e tali ibridismi testimoniano spesso una momentanea sovrapposizione tra due lingue differenti che sono, però, in contatto (Regis 2006: 485). Nella nostra analisi, questo tipo di errore è costituito da parole che non esistono né in italiano né in spagnolo e, pertanto, i termini prodotti dai discenti non sono rintracciabili nei vocabolari delle due lingue: tali errori sono morfologicamente e semanticamente differenti dai transfer lessicali anche se, per quanto detto sopra, sono proprio tali elementi a costituire la base di molte ibridazioni, che comprendono errori di varie tipologie.

Errori di ipercorrettismo, per cui gli apprendenti, nel timore di sbagliare per difetto, cadono nell'errore di geminare le consonanti semplici, introducendole impropriamente: *staggioni*, **cossa*, **raggazzi*, **tradittore*.

Errori attribuibili alla semplificazione delle consonanti geminate: **abiamo*, **bellisima*, **facio*, **cativo*, **setimana*, **abastanza*, **acordo*, **arabiato*.

Errori dovuti alla persistenza di alcune vocali della L1: **securamente*, **rilassarme*, **immageni*, **simplice*, **invencibili*.

Errori dovuti all'uso di lessemi della lingua *target* e morfemi della L1 o viceversa, a probabile dimostrazione di un processo di acquisizione parziale per cui l'apprendente ha acquisito la morfologia della lingua obiettivo ma non il suo lessico, in un fenomeno che ha similitudini con l'adattamento²⁴ e che crea una mescolanza linguistica tipica delle lingue di apprendimento (Savoia 2010): **cancione*, **lugari*, **deviamo*, **aiudare*²⁵.

Errori dovuti a creazioni di parole inesistenti in lingua *target* per adattamento morfologico, ortografico o fonetico di parole della L1. In tal caso, alcuni autori associano questo tipo di errore al termine "creatività" perché tali parole (dette anche "transfer creativi") svelano il tentativo di trovare una soluzione alla difficoltà di esprimersi nella lingua obiettivo: per farlo, l'apprendente crea un termine che non esiste né in L1 né in lingua *target*, e che può essere una combinazione tra una parola

²⁴ L'adattamento è un fenomeno per cui le parole straniere che entrano a far parte del lessico di un'altra lingua possono subire cambiamenti di tipo fonologico o morfologico, adattandosi alle caratteristiche della lingua ricevente (Bafle 2010).

²⁵ Le nostre ipotesi sugli ibridismi di questa tipologia sono le seguenti: **cancione* combina lo spagnolo *canción* e "canzone"; **lugari* mescola lo spagnolo *lugar* e "luoghi", "posti"; **deviamo* combina lo spagnolo *debemos* e "dobbiamo"; **aiudare* mescola lo spagnolo *aiudar* e "aiutare".

della L1 e un morfema appartenente alla lingua obiettivo (Bailini 2016: 32): **presem-
plo*, **resetta*, **sapeluria*, **maschiline*, **columnati*²⁶.

3. ANALISI QUANTITATIVA DEGLI ERRORI LESSICALI NEI CORPORA

L'analisi quantitativa raccoglie informazioni, descrive, spiega e analizza i dati raccolti, in modo da confermare (o no) le ipotesi di partenza e dare risposte a domande di ricerca che nascono anche dallo studio della letteratura sul tema in questione (Williams 2011). L'analisi realizzata, i cui valori sono riportati nelle tabelle e grafici che seguono, riguarda le quantità e i tipi di errori lessicali nei corpora: per offrire un'analisi il più esaustiva possibile, i dati sono riportati sia in valori assoluti che percentuali.

La tabella 1 mostra la quantità di errori lessicali di ciascun corpus, suddivisi per tipologia, espressi in valori assoluti e, tra parentesi, in valori percentuali sul totale.

Tabella 1.

Errori lessicali nei corpora in valori assoluti e, tra parentesi, in valori percentuali

	Errori totali	Parole in L1	Parole non della L1	Transfer lessicali	Forme ibride
Gruppo Facebook	63	11 (17,4%)	0	14 (22,2%)	38 (60,3%)
Gruppo controllo	172	75 (43,6%)	9 (5,2%)	14 (8,1%)	74 (43%)

Per gli errori dovuti all'uso di parole in L1 non corrispondenti alla lingua *target*, il gruppo CTL ricorre alla L1 più del doppio delle volte del gruppo FB (gruppo FB = 17,4%; gruppo CTL = 43,6%). La nostra ipotesi, di fronte a una differenza così marcata è che, non avendo ancora la competenza linguistica per esprimersi compiutamente in lingua obiettivo, il gruppo CTL ricorra a meccanismi di *code mixing* e *code switching* per colmare le sue lacune lessicali e poter svolgere in modo adeguato il compito comunicativo richiesto; in tal senso, il numero degli errori nei corpora conferma una maggior acquisizione del lessico da parte del gruppo sperimentale. Per quanto riguarda le parole non in L1 non corrispondenti alla lingua *target*, il gruppo FB non ne ha usata nessuna e il gruppo CTL è ricorso ad esse 9 volte usando, nella maggior parte dei casi, termini inglesi.

Gli errori legati ai transfer lessicali sono una delle categorie in cui il gruppo FB ha il triplo di errori rispetto al gruppo CTL (gruppo FB = 22,2%; gruppo CTL = 8,1%) anche se, in percentuale, non è l'errore più ricorrente, in nessuno dei due corpus. Per questa tipologia di errore (che comprende anche i cosiddetti "falsi amici"), una possibile spiegazione potrebbe essere la maggior conoscenza della lingua obiettivo

²⁶ Le nostre ipotesi sugli errori di questo tipo sono le seguenti: **presempl*o, mescola lo spagnolo *por ejemplo* e "per esempio"; **resetta* è la combinazione dello spagnolo *receta* e "ricetta"; **sapeluria* combina lo spagnolo *sabiduria* e "sapere"; **maschiline* mescola lo spagnolo *masculino* e maschile; **columnati*, unisce lo spagnolo *columnados* e colonnati.

da parte del gruppo FB: ciò, se da una parte permette di avere più risorse per comunicare, dall'altra porta i discenti a creare delle combinazioni lessicali, per assonanza o somiglianza, che sembrerebbero essere invece precluse al gruppo CTL, in possesso di una minor competenza lessicale nella lingua *target*.

Per quanto riguarda gli ibridismi, nel gruppo sperimentale tale tipologia di errore è molto più presente, in valore percentuale, che nel gruppo di controllo (gruppo FB, 60, 32%; gruppo CTL, 43,02%). Pensiamo che a ciò abbia contribuito l'atmosfera creata nel corso, in cui gli errori degli studenti non sono stati penalizzati in nessun momento, e sono stati considerati qualcosa di naturale nel processo di apprendimento/acquisizione, fonte di informazioni sullo stato dell'interlingua degli apprendenti. Gli studenti, in ogni momento, si sono sentiti liberi di fare ipotesi linguistiche che poi venivano espresse, appunto, con la creazione di ibridismi basati sulle loro regole "interne", naturalmente abbastanza numerose nei livelli principianti e, nei casi in cui hanno percepito di non avere gli strumenti linguistici per poter comunicare, invece di ricorrere alla sola L1, gli apprendenti del gruppo FB hanno provato a sovrapporre la L1 e la lingua obiettivo, dando luogo a ibridismi di diverso tipo.

I dati della tabella 2 rappresentano il numero totale di ogni elemento lessicale nei corpora (colonne da 1 a 4) e il numero totale delle parole piene (colonna 5). Le colonne da 6 a 9 mostrano la quantità dei differenti tipi di errore lessicale in ogni corpus e la loro somma (colonna 10). La colonna 11, infine, contiene la percentuale di errori lessicali in ogni corpus. Nel gruppo FB, confrontando i dati della colonna 5 (n = 913) con quelli della colonna 10 (n = 63) si ricava che la percentuale di errori lessicali nel corpus è il 6,9%. Nel gruppo CTL, comparando i valori della colonna 5 (n = 821) con quelli della colonna 10 (n = 172), si ottiene che la percentuale di errori lessicali nel corpus è del 20,9%. In percentuale, il corpus del gruppo CTL contiene quasi il triplo di errori del corpus del gruppo Facebook, pur se quest'ultimo ha l'11,2% in più di parole piene rispetto al corpus del gruppo di controllo.

Tabella 2.

Quantità parole piene ed errori in ogni corpus: valori assoluti e percentuali

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Aggettivi	Averbi	Sostantivi	Verbi	Tot. Parole piene	Parole in L1	Forme ibride	Parole non in L1	Transfer	Tot. errori	% errori nel corpus
Tot. gruppo Facebook	203	122	334	241	913	11	38	0	14	63	6,9%
Tot. gruppo controllo	180	173	242	233	821	75	74	9	14	172	20,9%

4. CONCLUSIONI

I risultati di questo studio suggeriscono che l'uso di un social network incide positivamente su motivazione, partecipazione e interazione degli studenti, e che tale azione influisce in modo proficuo sull'acquisizione del lessico di una LS: il social, inoltre, stimola la produzione in lingua *target* e fa diminuire la quantità di errori lessicali. A questo proposito, si mostrano i dati relativi alla quantità di post pubblicati e la quantità di commenti degli studenti, sia in numeri assoluti che comparati con quelli del docente (tabella 3).

Tabella 3.

Quantità di post e commenti pubblicati da docente e studenti

Post e commenti		
	Iniziati dal docente	Iniziati dagli studenti
Post pubblicati	169	133
Post con commenti	99	122
Totale dei commenti nei post	561	409
Media commenti per post	5,6	3,3

Si evince dalla tabella 3 che i post scritti dal docente ($n = 169$) sono stati il 27% in più di quelli scritti dagli studenti ($n = 133$) ma è interessante notare che, se la media dei commenti apparsi sui post iniziati dal docente è maggiore ($n = 5,6$) rispetto alla media dei commenti nei post iniziati dagli studenti ($n = 3,3$), i post di questi ultimi sono stati commentati dai compagni nel 91,7% dei casi mentre i post iniziati dal professore sono stati commentati il 58,8% delle volte. A nostro parere, i dati dimostrano che l'uso di Facebook fa aumentare l'autonomia degli studenti, motivandoli ad essere parte attiva nell'apprendimento e l'acquisizione di una LS, e che il formar parte di un social network aumenta la motivazione e la partecipazione degli studenti alle dinamiche del corso, dando luogo a una notevole quantità di interazioni collaborative tra pari e con il docente. Ciò è da mettere in relazione anche alle caratteristiche del social usato, che favorisce collaborazione e interazione tra i componenti del gruppo, condivisione di informazioni e partecipazione attiva alle attività create, con frequenti possibilità di produzione in lingua *target*.

Per quanto riguarda gli errori lessicali del gruppo sperimentale, minori rispetto a quelli del gruppo di controllo, riteniamo che sia stata fondamentale l'applicazione di alcuni concetti fondamentali del costruttivismo e del connessionismo. Le due teorie pedagogiche sottolineano che le attività cognitive realizzate con le tecnologie digitali permettono la conservazione e il recupero (e quindi il riutilizzo) delle

informazioni, facilitando l'apprendimento e alimentando le connessioni dei “nodi” che compongono il network: tutti elementi presenti, durante il corso, nelle dinamiche del gruppo Facebook. Alla diminuzione degli errori ipotizziamo che abbia contribuito anche un concetto fondamentale dell'interlingua, per cui le conoscenze linguistiche di cui già dispone l'apprendente adulto permettono di formulare ipotesi sul funzionamento della lingua obiettivo, che avranno bisogno di essere confermate o smentite attraverso l'interazione con il docente o con i parlanti della lingua *target*: è quanto avvenuto, costantemente, con la comunicazione tra docente e apprendenti, realizzata sempre e solo in lingua *target*. Inoltre, la teoria dell'interlingua sottolinea il ruolo fondamentale della quantità di pratica affinché avvenga l'acquisizione e, come abbiamo visto, le possibilità di pratica della lingua studiata sono state numerose durante tutta la durata dell'esperienza didattica analizzata.

Ci sembra che questa ricerca evidenzi l'importanza dei social nei processi di insegnamento-apprendimento linguistico, mettendo in risalto il ruolo che essi possono avere nell'acquisizione del lessico in una LS. I dati analizzati suggeriscono che proporre attività interattive, collaborative e motivanti su un social network, impiegando tale strumento come complemento e integrazione del manuale adottato, pubblicando post di interesse per gli apprendenti, dandogli la possibilità di commentarli e di pubblicarne a loro volta, abbia un impatto fortemente positivo sull'acquisizione linguistica e sia una risorsa da tenere in grande considerazione da parte di ogni docente di lingue straniere.

Riteniamo che, ai fini dell'attendibilità dei risultati e della qualità della ricerca scientifica, ci sia bisogno di ulteriori studi basati sulla raccolta e l'analisi di dati generati da esperienze simili alla nostra, e consideriamo questo studio un punto di partenza, e non di arrivo. Crediamo che la strada per avere una buona qualità nell'insegnamento linguistico passi per mettere insieme aspetti pedagogici, conoscenza della materia insegnata ed attivazione dei processi cognitivi degli apprendenti, e che ciò possa esser fatto in modo proficuo per gli apprendenti grazie al contributo delle tecnologie digitali e del web.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Akbari, E., Pilot, A., e Simons, P. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behaviour*, 48, 126-134. <https://dl.acm.org/doi/10.1016/j.chb.2015.01.036>
- Akhbar, A., Mydin, A., e Adi Kasuma, S. (2017). Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. *Malaysian Journal Of Learning And Instruction*, 47-72. <https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7796>
- Alfonzetti, G. (2010). *Commutazione di codice*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Bafile, L. (2010). *Adattamento*. https://www.treccani.it/enciclopedia/adattamento_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

- Bailini, S. (2016). *La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Led.
- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language Education. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1–15.
- Berruto, G. (2009). Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli di code switching. In Iannaccaro G., e Matera V. (A cura di), *La lingua come cultura* (pp. 3-34). UTET – De Agostini.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison*. Cambridge University Press.
- Bolognesi, M. (2012). Il lessico mentale bilingue: i legami semantici e quelli episodici. *Studi di glottodidattica*, 5(1), 64-71. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/140>
- Bozanta, A., e Mardikyan, S. (2017). The effects of social media use on collaborative learning: a case of Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 96-110. <https://doi.org/10.17718/tojde.285719>
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson., e N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge, 216-236.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Guerini.
- Calvi, M. V. (2003). Linguistica contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34. <https://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf>
- Calvi, M. V. (2004). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, 61-71. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0404110061A>
- Cardenas-Claros, M.S., e Isharyanti, N. (2009). Code-switching and code-mixing in Internet chatting: between 'yes', 'ya', and 'si'-a case study. *The JALT CALL Journal*, 5(3), 67–78. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v5n3.87>
- Çetinkaya, L., e Sütçü, S. S. (2018). The effects of Facebook and WhatsApp on success in English vocabulary instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 504-514. <https://doi.org/10.1111/jcal.12255>
- Chen, Y. (2015). Linking learning styles and learning on mobile Facebook. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 94–114. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2038>
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Carocci.
- Cognigni, E., e Garbarino, S. (2018). Costruire la resilienza nell'interazione in un progetto di ricerca internazionale plurilingue. Il caso del progetto MIRIADI. In Coonan, C. M., Bier, A., e Ballarin, E. (A cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 645-661). Edizioni Ca'Foscari.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo diriferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. La Nuova Italia-Oxford.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corrà, L. (2016). *Sviluppo della Competenza lessicale*. Aracne Editrice.
- Dal Negro, S., e Ciccolone, S. (2018). Incidenza ed estensione del code-mixing come variabile sociolinguistica. *Rivista Italiana di Dialettologia*. XLII (42). Pendragon.
- Ekahitanond, V. (2018). The impact of feedback in Facebook on students' language proficiency. *TEM Journal*, 7(3), 686-692. <https://dx.doi.org/10.18421/TEM73-28>

- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascalía.
- Ferreira Cabrera, A., e Elejalde Gómez, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- Gabarrón Pérez, A., Pino Rodríguez, A. M., Salvadores Merino, C., e Trujillo Sáez, F. (2020). Tecnología para la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. La Enseñanza de lenguas Asistida por Ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, 28, 238-254. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.12>.
- Harting, A. (2017). Using Facebook to improve L2 German students' socio-pragmatic skills. *The EuroCALL Review*, 25(1), 26-35. <http://dx.doi.org/10.4995/eurocall.2017.7014>
- Hortigiuela, A. D., Sánchez, S. J., Ángel Pérez, P. A., e Víctor Abella G. V. (2019). Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 412-422. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1579665>
- Keller, G. H. (2016). Code switching in Teaching English to Speakers of Other Languages. *Master's Projects and Capstones*, 480. <https://repository.usfca.edu/capstone/480>
- Klimova, B., e Pikhart, M. (2020). Cognitive and Applied Linguistics Aspects of Using Social Media: The Impact of the Use of Facebook on Developing Writing Skills in Learning English as a Foreign Language. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 110-118. <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe1001010>
- Koch, P., e Österreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43. De Gruyter.
- Koch, P., e Österreicher, W. (1990) Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. *Romanistische Arbeitshefte*, 31. De Gruyter.
- Kukulka-Hulme, A. (2015). Language as a bridge Connecting Formal and informal language learning through Mobile devices. In L. H. Wong, M. Milrad., e M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 281-294). Springer.
- Kustati, M. (2014). An analysis of code-mixing and code-switching in EFL teaching of cross-cultural communication context. *Al-Ta'lim*, 21(3), 174-182. <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v21i3.101>
- Lantz-Andersson, A. (2017). Language play in a second language: social media as contexts for emerging sociopragmatic competence. *Education and Information Technologies*, 23(2), 705-724. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9631-0>
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady., e T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge University Press.
- López Serena, A. (2021). El hablar y lo oral. In Loureda, O., e Schrott, A. (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp.243-260). De Gruyter.
- Martin, J., Jiménez González, M. I., Fernández Barrera, A. e Duée Zoghbi, C. (Eds.) (2019). Tecnología Integrada en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE). Ministerio de Educación y Formación Profesional y Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ng.cl/ru6>

- Martos Ramos, J. J., e Trapassi, L. (2020). Fomentar la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas: diario del proyecto APLA en la US. *Philologia Hispalensis*, 34(1), 79–97. <https://doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.05>
- McLoughlin, C., e Lee, M. (2008). The three P's of Pedagogy for the networked Society: Personalization, Participation and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.
- Norris, C. A., e Soloway, E. (2011). Learning and schooling in the age of mobiles. *Educational Technology*, 51(6), 3-12.
- Palermo, M. (2010). *Interferenza*. https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- (2018). Organizzare il discorso in rete. Caratteristiche della testualità digitale. In G. Patota., e F. Rossi (A cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano* (pp. 49-63). Accademia della Crusca-go Ware.
- Pallotti, G. (2013). *L'interlingua*. https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2013/07/interlingua_intro.pdf.
- Peeters, W. (2019). The peer interaction process on Facebook: a social network analysis of learners' online conversations. *Educational Information Technology*, 24, 3177-3204. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-019-09914-2>
- Pichiassi M. (2012), *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*. Università per stranieri di Perugia.
- Pistolesi, E. (2018). Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer. In G. Patota., e F. Rossi (A cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano* (pp. 16-34). Accademia della Crusca-go Aware.
- Rainer, F. (2014). L'ibridismo greco-latino nell'italiano ottocentesco e le sue origini neolatine. In P. Danler., e C. Konecny (A cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier* (pp. 131-143). Peter Lang.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Regis, R. (2006). Sulle realizzazioni dell'ibridismo. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 35(3), 471-504.
- (2016). Contributo alla definizione del concetto di ibridismo: aspetti strutturali e sociolinguistici. In V. Orioles., e R. Bombi (A cura di), *XLVIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (pp.215-230). Bulzoni.
- Reinhardt J. (2020). Metaphors for social media-enhanced foreign language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 53, 234–242. <https://doi.org/10.1111/flan.12462>
- (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Santoveña-Casal, S. e Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>
- Savoia L. M. (2010). Prestiti lessicali e code-mixing nei sistemi arbëreshë. In Prantera N., Mendicino, A., e Citraro, C. (A cura di), *Parole. Il lessico come strumento per organizzare e trasmettere gli etnosaperi* (pp. 717-738). Università della Calabria.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

- Shen, L., e Shen, R. (2008). The pervasive learning platform of a Shanghai online college: A large-scale testbed for hybrid learning. In J. Fong., R. Kwan., F. L. Wang (Eds.), *Hybrid Learning and Education, First International Conference* (pp. 178-189). Springer.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8. https://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Smith, E. E. (2016). "A real double-edged sword:" Undergraduate perceptions of social media in their learning. *Computers e Education, Volume 103*, 44-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.009>
- Tur, G., e Marín, V. I. (2015). Enhancing learning with the social media: student teachers' perceptions on Twitter in a debate activity. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 4(1), 46-53. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2015.1.102>
- Villarini, A. (2020) (A cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pacini Editore.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- (1986). *Thought and Language*. Massachusetts Institute of Technology.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Arnold.
- Williams, C. (2011). Research methods. *Journal of Business e Economics Research*, 5(3), 65-72. <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**MECANISMOS DE COHERENCIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE
FUNCIONES COMUNICATIVAS EN ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL DE
ESCOLARES SECUNDARIOS HAITIANOS¹**

MECHANISMS FOR COHERENCE IN THE WRITTEN PRODUCTION OF
COMMUNICATIVE FUNCTIONS IN SPANISH AS ADDITIONAL LANGUAGE OF HAITIAN
HIGH SCHOOL STUDENTS

GLORIA TOLEDO VEGA

Pontificia Universidad Católica de Chile

gtoledo@uc.cl

ORCID: 0000-0003-1031-2844

JULIO SILVA-COÑOCAR

Universidad Católica Silva Henríquez

Jsilvac@ucsh.cl

ORCID: 0000-0003-1730-0889

FRANCISCO QUILODRÁN PEREDO

Pontificia Universidad Católica de Chile

fgquilodran@uc.cl

ORCID: 0000-0002-0274-7752

Enviado: 01-04-2022

Aceptado: 26-06-2022

RESUMEN

Este artículo presenta una descripción del uso de mecanismos de coherencia en la expresión escrita en español como lengua adicional, de cuatro funciones comunicativas, entre escolares haitianos de III y IV año de enseñanza media. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo basado en el análisis cualitativo de muestras de lengua escrita. Este estudio se orienta desde la función a la forma, pues su objetivo es determinar con qué

¹ Este estudio corresponde al Proyecto 1190254, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

recursos los estudiantes realizan, de forma más o menos coherente, funciones de alta frecuencia en la escuela. El análisis consistió en segmentar los textos de los informantes e identificar la naturaleza de las relaciones de coherencia que se establecen (Sanders y Spooren, 2009 y Sanders *et al.*, 2018). Los resultados en general muestran el fuerte predominio de la coherencia relacional aditiva y un acentuado uso de la conjunción para establecer las relaciones de coherencia.

Palabras clave: relaciones de coherencia, español como lengua adicional, funciones comunicativas, escritura, escuela e inmigrantes

ABSTRACT

This article presents a description of the use of coherence mechanisms in the written expression in Spanish as additional language, of four communicative functions, among Haitian schoolchildren of III and IV year of high school. This is an exploratory and descriptive study based on the qualitative analysis of samples of written language. This study is oriented from function to form, since its objective is to determine what resources students perform for coherence in high-frequency functions at school. The analysis consisted of segmenting the informants' texts and identifying the nature of the coherence relationships established between them by cognitive primitives (Sanders and Spooren, 2009 and Sanders *et al.*, 2018). The results in general show the strong predominance of additive relational coherence and a noticeable use of the conjunction to establish coherence relations.

Keywords: relations of coherence, Spanish as an additional language, communicative functions, writing, school and immigrants.

1. INTRODUCCIÓN

La situación de migración que vive el mundo en la actualidad podría describirse como lo que Vertovec (2006) llamó contexto de *hiper-diversidad* o *super-diversidad* lingüística. En estas circunstancias, la lingüística aplicada busca incrementar nuestro entendimiento de las dimensiones lingüísticas de la migración y de las formas en que el lenguaje, las ideologías y las prácticas pueden contribuir, o no, a crear procesos sociales de enajenación y exclusión, en contextos institucionales cruciales como la escuela (Baynham, 2011).

Según los datos del Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca (CENEM, 2020), la población mayoritaria de inmigrantes en Chile proviene de Venezuela 23%, Perú 17,9%, Haití 14,3%, Colombia 11,7% y Bolivia 8,6%. Entre estas comunidades solo la haitiana no es hispanohablante. Ahora bien, el flujo migratorio coincide con un aumento considerable de las matrículas de niños y adolescentes en las escuelas públicas, lo que conlleva una importante expansión en la diversificación del estudiantado chileno (Stefony y Stang, 2017). De esta forma, aparecen nuevos grupos de estudiantes, con nuevas características y necesidades, dentro de las cuales está la de aprender español entre quienes no son hablantes nativos de este idioma.

El contexto escolar, asociado al desarrollo del español académico, trae consigo el desafío de que los aprendientes de español manejen un registro con características específicas que necesita de enseñanza formal, ya que se trata de un uso lingüístico distinto al cotidiano. Entre los elementos que requieren un tratamiento especial en la escritura en L2, figuran la cohesión y la coherencia, que se han investigado desde un punto de vista textual (Halliday y Hasan, 1976; Martin, 1992; Louwense, 2004) y desde una perspectiva cognitiva (Sanders y Spooren, 2001). En este marco, Hobbs (1979), Sanders y Pander (2006) definen las relaciones de coherencia como vínculos de significado que conectan dos segmentos de un texto². Tanto desde un enfoque textual como cognitivo, los estudios destacan la importancia de desarrollar estos elementos en la escritura académica a lo largo de la inserción disciplinar de los estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, este artículo tiene por objetivo describir las relaciones de coherencia que se establecen en la expresión escrita de cuatro funciones comunicativas entre adolescentes haitianos de III y IV año de enseñanza secundaria. Conforme a esto, la investigación se enfoca en tres preguntas: (1) ¿cuáles son los mecanismos de cohesión empleados por los escolares secundarios haitianos en su escritura?; (2) ¿en qué funciones comunicativas se desempeñan mejor/ peor en el establecimiento de relaciones de coherencia?; y (3), en caso de que la pregunta dos revele un peor desempeño, ¿cuáles son las características asociadas a ese rendimiento insuficiente?

La relevancia de este trabajo es que permite profundizar en los procesos epistémicos que experimentan los escolares en la tarea de escritura, en la cual demuestran su manejo de la coherencia textual y, en consecuencia, la expresión eficiente de significados. Este aspecto suele no ser considerado por los profesores de escuela, cuya retroalimentación se centra en describir aspectos discretos y descontextualizados como acentos y faltas de ortografía, en lugar de propiciar la mejor construcción del sentido de los textos (Lizasoain y Toledo, 2020). Respecto al alcance de esta investigación, cabe señalar que se trata de un estudio de caso cuyo corpus de carácter reducido no permite extraer conclusiones significativas, pero sí puede marcar tendencias respecto al empleo de determinados mecanismos de cohesión vinculados a ciertas funciones.

A continuación, se revisan tres aspectos teóricos fundamentales en este estudio: la escritura en una segunda lengua, la expresión de funciones comunicativas y las relaciones de coherencia.

² Renkema (2009) define la cohesión como mecanismos físicamente presentes en un discurso que posee lazos internos y la coherencia como un proceso mental del lector para derivar un significado en oraciones conectadas. Dentro de las relaciones de coherencia que aborda este trabajo, contemplamos el uso de mecanismos de cohesión que den cuenta de la primera.

2. LINEAMIENTOS TEÓRICOS

2.1. La escritura en una segunda lengua (SL/ L2)

Según Cumming (2018), la escritura en L2 es un fenómeno complejo, multifacético y variable, por lo que ninguna teoría por sí sola podría explicar el aprendizaje y el desarrollo de la escritura en SL. Desde hace algunas décadas, sin embargo, cuatro teorías han dominado las investigaciones publicadas en esta área: la teoría retórica contrastiva, la teoría de modelo cognitivo, la teoría de géneros y la teoría sociocultural (Cumming, 2018). Este trabajo se adhiere a este último lineamiento, cuyo objetivo es explicar cómo la conciencia y habilidad humana se desarrollan a través de la mediación de actividades, herramientas y conceptos culturalmente organizados. En este sentido, nuestra intención al estudiar la coherencia en la escritura de escolares haitianos aprendientes de español como lengua adicional (ELA) es ofrecer una orientación para que sus profesores medien de mejor forma en su aprendizaje. Para la teoría sociocultural, la mediación con otros es clave; gracias a esta los aprendientes de una SL basan su aprendizaje en el trabajo colaborativo y en la interacción con otros. En el caso de la sala de clases, esta interacción puede ser con el profesor o entre los mismos estudiantes (Storch y Aldosari, 2013). Cualquiera sea el caso, los aprendientes internalizan las formas de usar el lenguaje a través de sus observaciones, experiencias, negociaciones y prácticas con otros, en lo que Vigotsky llamó zona de desarrollo próximo (1987). El resultado de investigaciones como las de Parks *et al.* (2005) o Ferreira y Lantolf (2008) muestran que un profesor capacitado no necesita construir una zona de desarrollo próximo con todos los estudiantes de una vez, sino que puede organizar el curso en grupos que propicien el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Estas observaciones se ajustan especialmente a las aulas multilingües, ya que no es necesario que tengan un carácter homogéneo para lograr un desarrollo exitoso de la escritura entre estudiantes con distintas lenguas y bagajes socioculturales.

La escritura es una competencia crucial para desenvolverse en el mundo social, pues tiene implicancias en el área individual y colectiva de los estudiantes (Graham *et al.*, 2013) y permite que estos se organicen en las disciplinas escolares (Miras, 2000; Barton y Hamilton, 2004; Fons, 2009; Andueza, 2016). El desarrollo de la competencia escrita en una SL puede ayudar de varias maneras en la adquisición de la nueva lengua, gracias a que su carácter diferido en el tiempo y la permanencia de su registro permiten la reflexión metalingüística de los aprendientes. Dicha reflexión, en tanto, facilita un proceso en el cual los aprendientes van incorporando formas más complejas en nuevos contextos, en base a estructuras familiares más simples que se van internalizando, modificando y generando la consolidación de estructuras complejas. En otras palabras, la reflexión metalingüística les permite a los aprendientes reestructurar su interlengua (Cohen y Brooks-Carson, 2001; Schoonen *et al.*, 2009; Manchón, 2011). Con esto, la escritura aporta al conocimiento declarativo en los estadios iniciales de aprendizaje (Goldschneider y Dekeyser, 2001; Dekeyser, 2007).

Dicho todo lo anterior, parece claro que el desarrollo de la escritura en las aulas multilingües debería ser una prioridad en la escuela pública chilena. No obstante, diversos estudios (Riedemann y Stefoni, 2015; Poblete y Galaz, 2017; Agencia de Calidad de la Educación, 2019; Beniscelli et al., 2019; Navarro, Ávila Reyes y Cárdenas, 2020; Lizasoain y Toledo, 2020) revelan que el fenómeno migratorio en Chile ha implicado dificultades para trabajar la escritura desde una perspectiva multicultural entre los docentes. Estos autores observan que en las escuelas persiste una mirada discriminatoria y deficitaria que impacta negativamente en los estudiantes migrantes, especialmente los haitianos, en tanto hablantes no nativos de español.

De por sí compleja, la habilidad escritural es un desafío mayor para los aprendientes de una segunda lengua (VanPatten y Williams, 2015). El desarrollo de la escritura en SL no es lineal (Fu, 2009) y está muy relacionado con las negociaciones y percepciones de identidad del aprendiente respecto al tema del texto que debe escribir (Ortmeier-Hooper, 2010). En consecuencia, trabajar la escritura en la lengua materna no es igual al trabajo escritural en una SL, ya que existen ritmos y desafíos diferentes que deben asumirse como etapas naturales dentro del desarrollo de la interlengua de los aprendientes y deben evaluarse como tales (Lizasoain y Toledo 2020).

En esta línea de comprensión de la escritura en SL, la literatura ha mostrado que cuando un aprendiente comete errores de ortografía, usa dibujos o recurre a su lengua materna en una redacción, no perjudica su desarrollo en L2 a largo plazo (Samway, 2006; Brisk, 2015). Por otra parte, se debe considerar que los aprendientes de todos los niveles de competencia de lengua usan mucho más tiempo en el proceso de formulación que en el de planeación y revisión del texto. Ahora bien, aquellos aprendientes que no tienen una buena competencia del idioma tienden a usar aún más tiempo (sobre 80%) en la formulación (Manchón *et al.*, 2008). Este fenómeno muestra la importancia de fomentar el aprendizaje de la lengua meta entre los aprendientes de una SL, aprendizaje que puede llevarse a cabo a partir de la escritura misma. Como han mostrado Reynold (2005), Spycher (2007) y Enright (2011), la falta de tiempo dedicado a la escritura en L2 afecta el progreso del escolar y aprendiente de una segunda lengua, especialmente en el desarrollo de estrategias, géneros expositivos, comprensión de convenciones académicas y conciencia retórica. Estas desventajas tienen un impacto aún mayor cuando el aprendiente no ha tenido experiencia con estos tipos de textos en su lengua materna (Dooley y Thangaperumal, 2011 y Franquiz y Salinas, 2011), lo cual parece ser el caso de los haitianos, como se advierte en el estudio de Lizasoain y Toledo (2020) en que se evalúa la escritura de los escolares haitianos tanto en creole como en español.

De acuerdo con un estudio exploratorio de Gelber *et al.* (2021), en Chile la mayoría de los estudiantes haitianos logran cumplir con sus propósitos comunicativos al escribir, pero mantienen problemas de codificación. Otro estudio de Toledo *et al.* (en prensa), muestra problemas relevantes en el control de la

coherencia textual, por lo visto, a causa de que la retroalimentación de los profesores se centra en aspectos aislados de la ortografía acentual y literal (Liza-soain y Toledo, 2020; Toledo *et al.*, 2021, 2021a, 2021b). El presente estudio se enfoca en este último aspecto, la coherencia, ya que el mejor manejo de esta puede garantizar la adecuada comprensión respecto de los significados que se quieren transmitir.

2.2. Las funciones comunicativas

La aproximación de esta investigación a la modalidad escrita de funciones comunicativas tiene que ver con que estas son la expresión más frecuente de uso en las aulas escolares chilenas, especialmente en establecimientos educacionales socioeconómicamente vulnerables, donde el desarrollo de la escritura académica es deficitario. Esto pudimos verificarlo en los colegios en los que investigamos, situación en todo caso agravada por la pandemia, la suspensión de clases y la implementación de clases *online*. Frente a este panorama, el trabajo de escritura de los estudiantes se limitó a los formatos de pregunta y respuesta de desarrollo en pruebas de contenido disciplinar. En esta configuración, las preguntas formuladas suelen propiciar respuestas en base a las funciones de *definir*, *explicar*, *opinar* y *justificar*, las cuales abordamos en nuestra investigación para observar los mecanismos de coherencia utilizados por los escolares haitianos en su formulación.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002) define las macrofunciones como categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito; por ejemplo, descripción, narración, comentario, exposición, explicación, argumentación, etc. La bajada desde el MCER al español como lengua extranjera la lleva a cabo el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que define una lista de funciones comunicativas que pueden realizar las personas mediante el lenguaje; por ejemplo, describir, opinar, preguntar, agradecer, entre muchas otras (PCIC, 2006).

Este estudio se centra en cuatro funciones: definir, explicar, opinar y justificar, entre las cuales el PCIC solo considera las tres últimas para los niveles A2 y B1. La Tabla 1 muestra el tratamiento que les da el PCIC, en términos de coherencia³, a las funciones que abordaremos en este estudio en A2 y B1, que corresponden a los niveles de lengua de los estudiantes de nuestra muestra. Las estructuras asociadas a la función de definir, que no contempla el PCIC, han sido elaboradas por nuestra cuenta.

³Y los mecanismos que pueden llevar a esta, entre ellos, la cohesión.

Tabla 1

Estructuras para la coherencia asociadas a las funciones de definir, explicar, opinar y justificar

Funciones/ Mecanismos para la coherencia	Estructuras nivel A2	Estructuras nivel B1
DEFINIR (no contemplada en PCIC)	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma.	Conjunciones, frases conjuntivas, expresiones parentéticas Conectores aditivos
EXPLICAR (Dar información, según PCIC)	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma. <i>Para</i> + infinitivo (Finalidad) <i>Porque...</i> (Razón, causa)	Oración subordinada adverbial temporal Oración subordinada adverbial de modo Por + SN Es evidente... (Finalidad)..., para que + presente subjuntivo Como... (Causa)
OPINAR	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma.	Reformulación (ej: Es decir) Ejemplificación (ej: Por ejemplo, etcétera (etc.), como) Resumen (ej: Para resumir, en resumen) Analogía (ej: Se parece a, es como) Pronombres demostrativos
JUSTIFICAR	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma. <i>Porque</i> y <i>por eso</i>	Debido a (que)... / Ya que... / Puesto que...

La ubicación de nuestros informantes en los niveles A2 y B1 no se ajustó a una medición estandarizada, sino a las observaciones de la producción escrita de los aprendientes a cargo de los investigadores (todos profesores de ELE con más de 15 años de experiencia). Los criterios que nos permitieron ubicar la escritura de los escolares haitianos en nivel A2 son los siguientes según el PCIC (2006):

- Su repertorio lingüístico les permite desarrollar argumentos y expresar preferencias, intereses y opiniones en un discurso compuesto por enunciados breves, enlazados por conectores habituales.

- Poseen un repertorio limitado de exponentes lingüísticos que les permite transmitir los mensajes solicitados mediante oraciones breves que enlazan con organizadores de la información (*primero, después...*), conectores sencillos (*por eso...*) y/o relativos, cuando es apropiado.
- Cometan errores básicos y sistemáticos, tanto en el uso de elementos de referencia, la organización del texto y la puntuación, como en el de estructuras gramaticales sencillas (*ser/estar/haber, concordancias, pasados regulares e irregulares...*) que, sin embargo, no imposibilitan la comprensión.

Los criterios que nos permitieron ubicar a los escolares haitianos en nivel B1 son los siguientes según el PCIC (2006):

- Escriben textos breves y cohesionados, ordenados mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, utilizando organizadores de la información («primero», «luego», «después») y conectores básicos frecuentes («y», «también», «por eso», «entonces», «pero», «porque...»), aunque el texto presente alguna deficiencia o limitación en su estructura.

De acuerdo con estas descripciones, la mayoría de nuestros informantes corresponden al nivel A2, como veremos en el apartado de metodología.

2.3. Relaciones de coherencia

Desde un punto de vista textual, Halliday y Hasan (1976) propusieron la noción de *textura*, definiéndola como las características que hacían de los textos un todo con significado y no solamente una sumatoria de oraciones sin conexión. Dichas conexiones se expresan a través de mecanismos de cohesión a los que llamaron ligaduras. Renkema (2009) retoma el concepto de *textura* para reflexionar sobre la idea de los elementos entrelazados que la componen, pero también sobre la combinación de ellos. A esta unión Renkema (2009) la llamó conectividad. En este marco, el autor reconoce y define la cohesión como mecanismos físicamente presentes en un discurso que posee lazos internos, y la coherencia como el resultado de actividades mentales que un lector procesa para derivar un significado en oraciones conectadas. Además, argumenta que la coherencia y la cohesión son dos caras de una misma moneda, que juntas entregan una noción completa del texto y que, aun siendo distintas, son difíciles de distinguir.

Louwerse (2004) concibe la cohesión como la continuidad y consistencia de los elementos del texto, pero también señala que no es ni suficiente ni necesaria para la coherencia. El mismo autor define la coherencia como relaciones representacionales que se producen en la mente del comprendedor. Por otro lado, Sanders y Spoorren (2007) desde una perspectiva cognitiva (Cognitive Coherence Relations, CCR) consideran la coherencia como un fenómeno mental. Esto implica que la coherencia no es una propiedad inherente de un texto, pues su reconstrucción se basa en señales lingüísticas que permiten a los lectores relacionar diferentes unidades de

información. En esta línea, Ibáñez, Mondaca y Santana (2015) interpretan la coherencia como una representación mental desarrollada desde las relaciones de sentido sustentadas en la información textual.

Sanders y Spooren (2009), al igual que Hobbs (1979), comparten la idea de que la coherencia puede o no estar señalada explícitamente en el texto, ya que el establecimiento de relaciones entre los segmentos discursivos es una característica del procesamiento mental del discurso más que una propiedad de este. Knott y Sanders (1998), en tanto, advierten que no solo los conectores pueden establecer este tipo de relaciones, sino que también otras estructuras como: *por un lado, por otro lado, por esta razón*, entre otras. Sanders y Pander Maat (2006) definen las relaciones de coherencia como relaciones de significado que conectan dos segmentos de texto cuya interpretación conjunta debe entregar más información que los segmentos tomados aisladamente. Al ser conceptuales, estas relaciones no necesariamente requieren hacerse explícitas mediante conectores o frases léxicas. Desde esta perspectiva, Sanders, Spooren y Noordman (1993); Spooren y Sanders (2008); Sanders y Spooren (2009) proponen primitivos cognitivos, entendidos como propiedades conceptuales que subyacen a todas las relaciones de coherencia. Estos primitivos son: a) polaridad; b) operación básica; c) fuente de coherencia y d) orden de implicación. A los cuatro primitivos propuestos en el modelo CCR por Spooren y Sanders (2008) se le agrega un quinto de temporalidad (Sanders, Demberg, Hoeck, Scholman, Asr, Zufferey y Evers-Vermeul, 2018). En nuestro análisis consideramos principalmente los cuatro primeros primitivos, ya que en las muestras de lengua que analizamos solo se observó una alusión de carácter temporal.

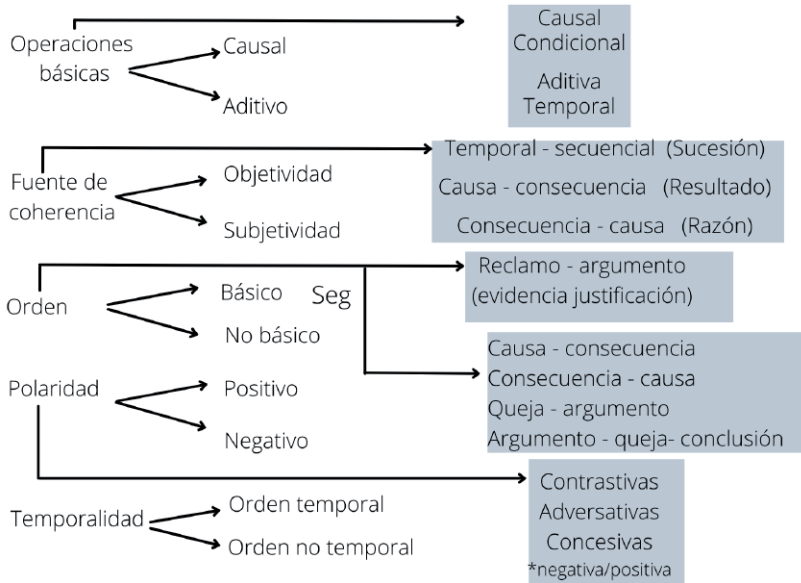
- a. La polaridad distingue entre relaciones positivas y negativas (o adversas). Una relación positiva generalmente se expresa mediante conectores como *y o porque*, que determinan el cumplimiento de una expectativa. Por ejemplo: [*Cancelaron el concierto*]S1 *porque* [*todavía no termina la cuarentena*]S2. Por otro lado, las relaciones negativas pueden expresarse típicamente mediante conectores que niegan uno de los segmentos; por ejemplo, *pero y aunque*, que se contraponen a la expectativa, como se ilustra en: [*Yo quería ir al concierto*]S1, *pero* [*no junté suficiente dinero para la entrada*]S2. La polaridad permite distinguir las relaciones contrastivas, adversativas y concesivas.
- b. La operación básica se refiere a la que se lleva a cabo entre segmentos del discurso. Cuando esta relación de coherencia está conectada débilmente se clasifica como una relación aditiva, en la que simplemente se unen segmentos. Considérese: [*Este restaurante está muy cerca*]S1 y [*tiene precios bajos*]S2, donde se usa el conector *y* para sumar una característica a S1. La relación en este ejemplo es débil, porque ningún segmento tiene dependencia sobre el otro y podrían actuar de forma independiente. Por otro lado, en las relaciones causales fuertes existe implicación entre las proposiciones, como se muestra en: [*Las importaciones de la empresa bajaron*]S1 *porque* [*cerraron las fronteras*]S2. Las relaciones causales también comprenden relaciones condicionales, como, por ejemplo, *Si* [*pasas una noche más sin dormir*]S1, [*morirás*]S2.

- c. La fuente de coherencia distingue entre relaciones objetivas y subjetivas. Una relación es objetiva si ambos segmentos describen situaciones en el mundo real, como en: [*Anoche llovió mucho en Santiago*]*S*₁, *así que* [*las calles están inundadas*]*S*₂. Por otro lado, las relaciones son subjetivas si los hablantes o autores participan activamente en la construcción de la relación, porque están razonando o porque realizan un acto de habla en uno o ambos segmentos. Las relaciones subjetivas generalmente expresan opinión, argumento, reclamo o conclusión del hablante. En: [*El presidente ha destruido la confianza de la ciudadanía*]*S*₁, *así que* [*debe renunciar*]*S*₂, la declaración en *S*₁ no es la causa de *S*₂, sino que es un argumento que se da para respaldar la afirmación en el último segmento. Por lo tanto, la fuente de coherencia distingue entre relaciones que describen situaciones del mundo real y relaciones argumentativas.
- d. El orden de implicación se utiliza solamente en las relaciones causales y distingue las relaciones de tipo causa-consecuencia o básicas, como en: [*No he dormido*]*S*₁, *por eso* [*no puedo escribir más*]*S*₂, y consecuencia-origen o no básica, como en: [*No puedo escribir más*]*S*₁, *porque* [*no he dormido*]*S*₂.

A continuación, presentamos el Esquema 1, que resume las características de estos primitivos, los cuales serán la base de análisis de nuestras muestras.

Esquema 1

Primitivos según el modelo CCR (Sanders et al., 2018)



3. METODOLOGÍA

El presente es un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo, basado en el análisis cualitativo de diez muestras de lengua. Las escasas muestras recolectadas responden a la drástica disminución de escolares secundarios haitianos en Chile experimentada durante la pandemia de COVID-19. La orientación de este estudio va desde la función a la forma, pues busca determinar de qué manera y con qué recursos los estudiantes secundarios haitianos ejecutan de manera, más o menos coherente, funciones de alta frecuencia en la escuela.

3.1. Participantes

Los participantes en esta investigación son diez estudiantes de secundaria haitianos que cursaban III y IV año de enseñanza media (secundaria). Estos son los dos años previos al término del periodo escolar y al ingreso a la educación superior y/o al mundo laboral.

La identidad de los estudiantes fue anonimizada, por tratarse de sujetos vulnerables, menores de edad. Lo mismo se hizo con los tres establecimientos educacionales a los que acudimos y la escuela donde finalmente realizamos la investigación, a la que denominaremos C. Esta escuela era la que presentaba una proporción más alta de estudiantes secundarios haitianos en toda la Región Metropolitana⁴. La proporción genérica de estudiantes pertenecientes a la escuela C quedó equilibrada en un 50% de mujeres y 50% de hombres. En todo caso, no consideramos esa variable en el estudio. De acuerdo con nuestras observaciones de las pruebas escritas de los participantes desde 2019 a 2021, solo dos de diez tenían un nivel B1 y el resto podían ubicarse en un nivel A2. Los diez participantes de este estudio formaban parte de un total de 14 estudiantes secundarios en 2021; menos de la mitad de los estudiantes haitianos cuando iniciamos el estudio en 2019 (36 personas). Dado lo anterior, conocíamos a los participantes de la escuela C desde el año 2019, cuando cursaban I y II año de secundaria. Todos llegaron como inmigrantes a Chile a partir del año 2017. Ninguno de ellos sabía español con anterioridad y ninguno recibió instrucción formal de español como lengua adicional. La información con la que se contaba respecto al desempeño académico de estos escolares en Haití era nula. El establecimiento C, así como los otros en los que investigamos, no contaban con información sobre los años de escuela cursados, las calificaciones obtenidas, ni las asignaturas revisadas en su época escolar en Haití. De manera muy superficial, la escuela C contaba con información respecto al nivel de francés como segunda lengua alcanzado por estos jóvenes, el cual correspondía (según el mediador cultural

⁴ Donde se ubica Santiago, la capital de Chile, lugar donde se concentra la población nativa e inmigrante del país.

del establecimiento)⁵ a los niveles básico e intermedio. En esta desinformación, los diez estudiantes del establecimiento C, entre otros 26 más, intentaron adaptarse al contexto escolar chileno sin antecedentes, sin apoyo en español ni creole y, después de la pandemia de COVID-19, sin recursos para acceder a clases *online*. En este panorama, los diez estudiantes que participaron en nuestro estudio son parte de un grupo de 14 escolares haitianos que no desertaron de la escuela C durante la pandemia y que están a punto de egresar, sin haber logrado un manejo de la escritura que les permita desenvolverse con efectividad en la educación superior o en un trabajo relativamente bien remunerado.

3.2. Instrumento

El instrumento que se diseñó para extraer muestras escritas de los estudiantes haitianos corresponde a una prueba que consta de cuatro preguntas de desarrollo, cada una de las cuales apela a las siguientes funciones (ver Anexo 1):

Tabla 2

Funciones asociadas a cada pregunta

Número de pregunta	Función
1	Definir
2	Explicar
3	Opinar
4	Justificar

Las respuestas a las preguntas responden a un artículo de prensa sobre los *booktubers*, el cual funcionó como *input* y motivación para las respuestas de desarrollo escrito de los aprendientes.

Este instrumento fue piloteado previamente con dos estudiantes haitianos para comprobar que el *input* y el planteamiento de las preguntas fueran claros. Tras el pilotaje, se simplificó el *input* y entregaron las definiciones de los términos que podrían implicar algún problema de comprensión para los estudiantes.

Nuestra decisión de trabajar con este instrumento y no con muestras escritas reales se debe a que durante los años de pandemia los tres establecimientos educacionales a los que acudimos no les pidieron ningún trabajo escrito, de ningún tipo, a sus estudiantes haitianos, quienes tampoco asistieron a las clases *online*. Previo a la pandemia, las evaluaciones se limitaron al formato de pruebas de pregunta abierta

⁵ Esta persona no era profesor ni profesional de la educación. Se trataba de un adulto haitiano que ayudaba en la escuela a los niños, adolescentes y a sus apoderados.

y respuesta, en las cuales se podía observar el planteamiento de las cuatro funciones que decidimos analizar en este trabajo.

Una vez pilotado el instrumento y hechas las modificaciones en el *input* (reportaje escrito), lo aplicamos en dos oportunidades, en cada una de las cuales pudimos reunir a cinco estudiantes (diez en total). Todos contaron con dos horas para completar tanto la lectura del *input* como la redacción a partir de este. En todo momento hubo dos investigadores disponibles para solucionar las dudas de los estudiantes, principalmente respecto al vocabulario.

Previo a la actividad de lectura y redacción, los profesores leyeron en voz alta el protocolo de la prueba y el asentimiento informado que debían firmar los estudiantes en caso de acceder a participar en la actividad.

Tanto el instrumento como los profesores dejaron en claro que las respuestas debían superar las cinco líneas de escritura con letra manuscrita de tamaño normal. Además, las respuestas debían ser formuladas sin copiar nada del *input* escrito, el cual se les retiró a los estudiantes para que usaran sus propias palabras y organización textual para responder.

3.3. Procedimientos de análisis

Una vez recolectadas las muestras de escritura, en base a la ejecución escrita de funciones comunicativas, se procedió a ejecutar los siguientes pasos:

1. Se segmentaron los textos en unidades de sentido. Consideramos unidades de sentido oraciones con sujeto explícito o implícito y predicado, con verbo conjugado. No consideramos oraciones incrustadas en oraciones principales, ya que fueron solo dos los casos registrados en toda la producción de nuestros informantes.
2. Se identificaron en los textos los mecanismos que conectaban los segmentos, ya sea mediante conectivos, frases léxicas, puntuación o ausencia de elementos que establecieran las relaciones de coherencia.
3. Se categorizaron las relaciones entre segmentos según primitivos en Excel, atendiendo a la función comunicativa expresada, los segmentos relacionados, los mecanismos observados para relacionar los segmentos, la polaridad de las relaciones, el tipo de relación, la fuente de coherencia y el orden en las oraciones causales, además de otras especificaciones cuando se detectó algún uso erróneo o difícil de interpretar de algún mecanismo empleado.
4. Se identificaron los problemas en las relaciones de coherencia y la naturaleza de estos.
5. Se identificaron las funciones con mejor control y manejo de la coherencia.
6. Se identificaron las funciones con más problemas de coherencia.
7. Se identificaron las relaciones de coherencia más frecuentes.

Los pasos 3 al 7 fueron efectuados por tres investigadores separadamente. Luego se confrontaron los criterios de los tres y, en los casos en que había discrepancias, se llegó a acuerdo tras consultar a un cuarto experto externo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis de los segmentos. En primer lugar, se determinará cuáles son los mecanismos para la coherencia más utilizados por los escolares de secundaria haitianos. Luego se responderá a la pregunta respecto a cuáles son las funciones mejor y peor logradas en términos de coherencia. Finalmente, comentaremos los problemas detectados en relación con el manejo de la coherencia de nuestros informantes.

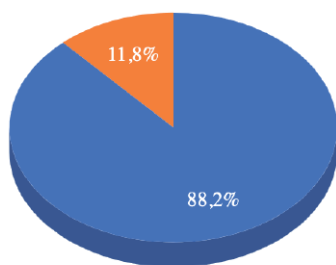
Para analizar las muestras escritas, consideramos como mecanismos de coherencia cualquier elemento conectivo, de carácter léxico u ortográfico, relacionado con los signos de puntuación, que pudiera evidenciar una relación entre segmentos: conectores, frases léxicas, comas, punto y coma, dos puntos o punto seguido. Los problemas con la puntuación en los textos saltaban a la vista, lo que demostraba no solo la falta de dominio de la puntuación, sino también la poca relevancia que se le da en la corrección de los textos.

Respecto de los mecanismos de coherencia encontrados en los textos, observamos un fuerte predominio de la coherencia relacional aditiva, muy por sobre la coherencia relacional causal, situación que se exhibe en el gráfico 1.

El mecanismo para la coherencia relacional aditiva más utilizado es, por lejos, la conjunción, con 112 apariciones en el corpus. Son escasas las relaciones disyuntivas y de oposición, de las cuales se observan solo cinco y tres casos respectivamente, en los que únicamente se emplean los conectores *o* y *pero*. La conjunción aditiva se reduce a los conectores *y* y *también*. El gráfico 2 muestra el uso de las relaciones aditivas en términos porcentuales.

Gráfico 1

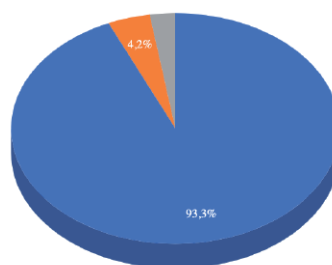
Coherencia relacional



● Coherencia relacional aditiva ● Coherencia relacional causal

Gráfico 2

Coherencia relacional aditiva



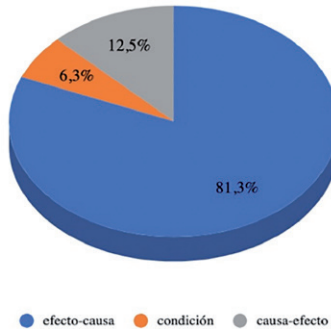
● conjunción ● disyunción ● oposición

Dentro de la coherencia relacional causal, en tanto, se observa un predominio de las relaciones de efecto y causa (13 incidencias); solo dos casos de orden no básico

(causa-efecto) y un caso aislado de relación de condición (uso de *si* condicional), como muestra en términos porcentuales el Gráfico 3. Los únicos mecanismos atestiguados para la relación entre estos segmentos fueron *porque* y *por eso*.

Gráfico 3

Coherencia relacional causal



Respecto al manejo de la coherencia según las funciones ejecutadas, los resultados esperados apuntan al empleo de mecanismos aditivos, en el caso de las funciones de definir y explicar. Para las funciones de opinar y justificar, en tanto, se esperaría el manejo de relaciones causales. Los resultados tendientes a determinar qué funciones se logran mejor o peor en términos de coherencia, tendrán que ver con el cumplimiento de las expectativas recién señaladas, por un lado, y la variedad de mecanismos empleados, por otro.

En base a los criterios mencionados determinamos que las funciones mejor logradas corresponden a las de definir y explicar, pero solo en el cumplimiento de nuestras expectativas sobre el mayor uso de coherencia aditiva, como se observa en los gráficos 4 y 5. En cuanto a la variedad de recursos para establecer esta coherencia, los resultados no muestran más que el empleo de los conectores *y*, *o* y *también*, el adversativo *pero*, y uso (muy escaso) de comas y puntos seguidos.

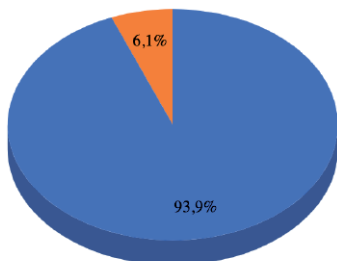
Las funciones más desafiantes para los escolares haitianos son las de opinar y justificar, con predominio de la coherencia relacional aditiva y muy poco empleo de relaciones causales, como se observa en los gráficos 6 y 7. A esto se suma nuevamente la poca variedad de recursos, limitados a *porque*, *por eso* y al *si* condicional.

Respecto a los problemas detectados en relación con el manejo de la coherencia de nuestros informantes, la mayoría tiene que ver con el prácticamente nulo uso de puntuación, la poca variedad de conectores de toda índole, la incrustación de expresiones parentéticas sin signo alguno, como rasgo de oralidad, y el empleo de conectores que no se ajustan al propósito comunicativo del enunciado. Este último fenómeno corresponde a la subespecificación en la que se utilizan conectores atípicos para expresar relaciones de coherencia. En nuestras muestras se observa el uso de puntos y la

conjunción y con función de *porque*. El Gráfico 8 exhibe el mayor porcentaje de sub-especificaciones en la función de opinar, seguido de justificar, explicar y definir.

Gráfico 4

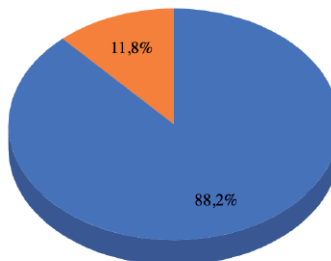
Coherencia relacional en definiciones



● aditiva ● causal

Gráfico 5

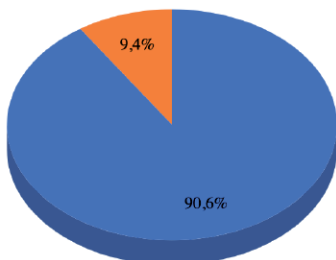
Coherencia relacional en explicación



● aditiva ● causal

Gráfico 6

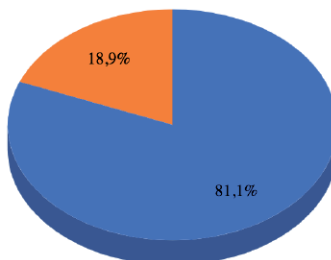
Coherencia relacional en opinión



● aditiva ● causal

Gráfico 7

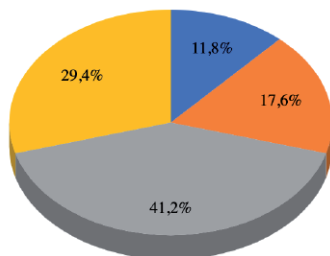
Coherencia relacional en justificación



● aditiva ● causal

Gráfico 8

Subespecificaciones según función



● Definir ● Explicar ● Opinar ● Justificar

Como se señaló, hicimos la segmentación en base a unidades de sentido, descartando el análisis intraclausular. Por otra parte, solo en dos ocasiones se observó la incrustación de cláusulas o frases en el segmento principal. En dichas ocasiones la función de la incrustación muestra un carácter parentético muy vinculado con el lenguaje oral, como puede observarse en el ejemplo 1.

Ejemplo 1:

*S1 [Las claves del éxito de los Bokktubers⁶] {Por lo menos
[yo lo que entendí]}S2 [esque son un poco raro]
Pero S3[igual me gusta ver videos y escuchar músicas.]*

Tanto el ejemplo 1 como los que le siguen muestran el escaso empleo de signos de puntuación, lo que sin duda afecta la interpretación y coherencia de los textos.

En cuanto al limitado uso de conectores, solo seis de diez aprendientes cumplieron con la función de justificar, logrando con ello establecer una relación de coherencia respecto a la pregunta planteada. El resto de los textos muestra que existe una confusión entre las funciones de justificar y opinar, y una dificultad para establecer operaciones básicas causales y condicionales, como se observa en el ejemplo 2.

Ejemplo 2:

*[em mi opiñon las Personas que hace
esos tiPos de video que lo siguen hacien
do es mejor asi]S1 y [los felicito
mucho de mi Parte.]S2 Por que [eso igual
me va a ayudar mejor]S3 Por Que [me gusta leer]S4*

En general, prácticamente no se observa un orden coherente de los segmentos de tipo argumentativo y se aprecia una bajísima frecuencia de fuentes de coherencia relacionadas con resultados o razones. Por último, se registra una frecuencia muy baja de polaridad de tipo contrastivo, adversativo o concesivo.

Otro fenómeno observado tiene que ver con la contigüidad de las relaciones de coherencia. En tres ocasiones, la relación entre segmentos no es contigua y se establece con segmentos anteriores, lo que entorpece la coherencia de los textos, como se observa en el ejemplo 3.

Ejemplo 3:

*[mi opinión es lo que veo de ellos] S1 y [también
lo que entiendo.] S2Porque [hay muchos de ellos*

⁶ Los textos manuscritos se transcribieron respetando todas las grafías, signos empleados y disposición de las palabras utilizadas por los informantes y así se muestran en los ejemplos entregados.

que me hace entender muchas cosas que no entendía y también saber lo que no sabía
a] S₃ [ese es porque di esa opinión.] S₄

En el ejemplo 3, la relación entre el segmento 3 y el segmento 4 no está marcada por ningún mecanismo conectivo; no obstante, la relación de fuerza marcada con un *porque*, dentro del segmento 4, establece una relación con el segmento 1 y no con el segmento inmediatamente precedente.

Respecto a las subespecificaciones de elementos conectivos, el ejemplo 4 muestra cómo una falta de precisión léxica en el conector *sino* le resta coherencia al texto.

Ejemplo 4:

[Yo pienso que los Booktubers también, son personas que aveces Tambien tienen problemas por ejemplo para subir un Videon de 15 a 20 minutos]S₁ lo que a nosotros Creemos que es fácil para ellos, no,]S₂ Sino [nesesitan tiempo y tambien forcarsen en todos los detalles de un video.]S₃

En el ejemplo 4, la relación entre S₂ y S₃ se establece con un *sino*, que muestra polaridad negativa y carácter adversativo. No obstante, para que el texto tuviera coherencia sería necesaria la polaridad positiva, utilizando un conectivo como *porque*. Este problema ocurre en cinco oportunidades, por lo que, en nuestro limitado corpus, se trata de un fenómeno recurrente.

Ejemplo 5:

[Los que leen libros de esa forma deben Seguir haciéndolo]S₁ Poque [es muy interesante de esa forma]S₂ y [yo sienpre veo libros]S₃ desdo [voy a buscar la historia que me gusta en yutubey ver lo no.mas]S₄

En el ejemplo 5 la coherencia es aún más difícil de establecer, porque *desdo* no tiene un sentido interpretable que pueda relacionar coherentemente los segmentos 3 y 4, por más cooperativo que sea el interlocutor.

Como una estrategia para compensar el déficit de mecanismos de coherencia, en dos ocasiones se observó en las muestras la numeración de elementos o repetición de palabras. Esto, si bien ayuda a la claridad, le resta cohesión a los textos, como se muestra en el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

- 1 *Personas Dedicadas a leer Libros*
- 2 *Personas que aman la lectura*
- 3 *Personas que Son amantes de los libros*
- 4 *Personas que legusta leer*
- 5 *alguien que lee libros*

En una ocasión, el problema con la coherencia estuvo dado por la conjugación de los verbos, como se muestra en el ejemplo 7:

Ejemplo 7:

Las claves es no comendar cosas que no
has visto o has leído]S1[tambien [como hacer
amigos fáciles]S2 y [llevan bien en poco tiempo]S3
y [hablan como si seconocieran hace mucho]S4 [se
hablan mas que con las personas que conocen]S5

El segmento 3 sería parte del 2 si el informante hubiera utilizado un infinitivo (*llevarse bien*). Si en el caso recién mencionado se conjuga un verbo de forma innecesaria, también se observa la no conjugación de un verbo en el segmento 2, que dificulta el establecimiento de una relación entre S1 y S2.

Ahora bien, tratándose de un análisis de la interlengua de aprendientes de español como lengua adicional, es importante mencionar que quienes tienen más vocabulario escriben más y con ello se arriesgan a cometer más errores y, consecuentemente, a tener más problemas para establecer la coherencia. Esto no es un aspecto negativo en el desarrollo de una lengua adicional; por el contrario, indica un avance que, para ser de provecho, debiera recibir una retroalimentación de parte de los profesores, que apunte a la coherencia más que a aspectos formales discretos.

5. CONCLUSIONES

La investigación de carácter descriptivo y exploratorio que presentamos busca observar los mecanismos para la coherencia de los cuales disponen los escolares secundarios haitianos, aprendientes de español como lengua adicional en Chile. La motivación para este trabajo subyace en la necesidad de brindar a estos jóvenes acceso a la escritura académica en español, para tener un mejor acceso a conocimientos disciplinares, a su propia inmersión sociocultural y al aprendizaje del español como lengua adicional. En consecuencia, analizamos la coherencia de diez textos escritos, correspondientes a diez escolares secundarios haitianos que participaron en nuestro estudio. La extracción de las muestras se llevó a cabo en un formato de *input*-pregunta y respuesta de desarrollo. Este diseño instrumental responde, por

un lado, a que esta es la única aproximación a la escritura que han tenido los escolares haitianos desde antes del inicio de la pandemia de COVID-19. Por otro lado, nuestros informantes no mostraron tener un nivel de español superior al B1, lo que les dificultaba la escritura de textos más extensos. Considerando el carácter más bien escueto de las muestras recolectadas, optamos por analizar estos textos en relación con las funciones comunicativas que las preguntas del instrumento pedían ejecutar: definir, explicar, opinar y justificar.

El análisis de los textos se llevó a cabo segmentando estos en unidades de sentido, para observar las relaciones de coherencia que se establecían entre estas unidades. Tras este análisis pudimos observar: (1) los tipos de relaciones de coherencia más utilizados entre nuestros informantes; (2) las funciones mejor y peor logradas en términos de coherencia; y (3) los desafíos pendientes de los secundarios haitianos en relación con la producción escrita de textos coherentes.

Respecto a las relaciones más frecuentes, observamos el uso preponderante de coherencia relacional aditiva. Esta tendencia se adapta bien a las funciones de definir y explicar, pero se esperaría un mayor uso de coherencia relacional causal en las funciones de opinar y justificar. A este respecto, la función de opinar es la que muestra más subespecificaciones o usos atípicos en el establecimiento de relaciones de coherencia. En cuanto a la función de justificar, el problema parece ser más de fondo, pues más de la mitad de nuestros informantes confunden esta función con la de opinar, de forma tal que no llegan a argumentar sus comentarios. En cuanto a los desafíos pendientes, podemos decir que el desarrollo de la coherencia textual es de primera necesidad, porque atiende a la configuración del sentido del texto y a la eficacia comunicativa. En nuestro análisis observamos una pobreza de recursos para establecer relaciones de coherencia, que va desde la ausencia de puntuación, al uso exclusivo de los conectores *y*, *o*, *también*, *pero*, *por eso* y *porque*. Observamos también relaciones que se establecían entre segmentos no contiguos y la selección errónea de conjunciones.

Con el antecedente del escaso desarrollo escritural escolar, los problemas observados en la retroalimentación de la producción escrita de los estudiantes por parte de sus profesores (Lizasoain y Toledo, 2020) y el aumento de la deserción escolar tras la pandemia, es imperativo atender a estos problemas, que apuntan a la configuración del sentido de lo que quieren expresar los escolares haitianos. Lo anterior cobra aún mayor relevancia si se considera que estos jóvenes están a punto de terminar su escolarización, habiendo logrado pocos avances en el ámbito del desarrollo del español y, consecuentemente, en las asignaturas de la escuela. Lo anterior condena a estos jóvenes a no poder seguir en la educación superior y a no conseguir trabajos calificados y mejor remunerados; de ahí la importancia de recibir enseñanza formal de español como lengua adicional. Que los niños y adolescentes no hispanohablantes aprendan formalmente español en su escuela no responde a un

afán asimilacionista, sino a la necesidad y a su derecho, como menores de edad, de darles las mismas oportunidades que tienen las personas que hablan español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Estudio de inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar*. Santiago: Gobierno de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_Inclusionmigrantes_FINALWEB.pdf [11/03/2022].
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasi experimento en la clase de ciencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 53-58. <http://hdl.handle.net/11162/121034> [11/03/2022].
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Baynham, M. (2011). Language and migration. In *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 433-448). Routledge.
- Beniscelli, L, Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista: paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: genre/ based pedagogy for K-5 classrooms*. Routledge.
- Centro Nacional de Estudios Migratorios (2020). *Venezolanos en Chile*. Universidad de Talca. http://www.cenem.utralca.cl/docs/publicaciones/Informe_venezolanos_en_Chile.pdf [11/03/2022].
- Cohen, A., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00103>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. PEL.
- Cumming, A. (2018). Theoretical orientations to L2 writing. In R. Manchón & P. Kai (Eds). *Handbook of second and foreign language writing*. DeGruyter.
- DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- De Larios, J. R., Manchón, R., Murphy, L., & Marín, J. (2008). The foreign language writer's strategic behavior in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.005>
- Dooley, K. T., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385-397. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075>
- Enright, K. A. (2011). Language and literacy for a new mainstream. *American Educational Research Journal*, 48(1), 80-118. <https://doi.org/10.3102/0002831210368989>
- Ferreira, M. M., & Lantolf, J. P. (2008). A concept-based approach to teaching writing through genre analysis. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, 285-320.

- Franquiz, M. E., & Salinas, C. S. (2011). Newcomers developing English literacy through historical thinking and digitized primary sources. *Journal of Second Language Writing*, 20(3), 196-210. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.004>
- Fons Esteve, M. (2009). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Fu, D. (2009). *Writing between languages: How English language learners make the transition to fluency, grades 4-12*. Heineman.
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., y Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 74. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147>
- Graham, S., Gillespie, A., & D. McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s1145-012-9395-2>
- Halliday, M. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hobbs, J. (1979). Coherence and coreference. *Cognitive Science* 3, 67-90.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [11/03/2022]].
- Ibáñez Orellana, R., Moncada Nahuelquín, F., y Santana Covarrubias, A. (2015). Organización retórica y relaciones de coherencia en el abstract de biología. *Estudios Filológicos*, (56), 51-84. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132015000200004>
- Knott, A., & Sanders, T. (1998). The classification of coherence relations and their linguistic markers: An exploration of two languages. *Journal of Pragmatics*, 30(2), 135-175. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(98\)00023-x](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(98)00023-x)
- Lizasoain, A., Toledo Vega, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Filológicos*, 66, 185-205. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132020000200185>
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Manchon, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: Implications for theory. *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, 4, 102-129. <https://doi.org/10.21832/9781847691859-008>
- Manchón, R. M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In R. M. Manchón (Ed.) *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, (pp. 61-82). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Martin, J.R. (1992). *English text: system and structure*. John Benjamins.
- Miras, M. (2000). Reflective writing. Learning to write and learning about what you write. *Infancia y Aprendizaje*, 23(1), 65-80.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

- Ortmeier-Hooper, C. (2010). The shifting nature of identity: Social identity, L2 writers, and high school. In Cox, M., Jordan, J., Ortmeier-Hooper, C. & G. Gray (Eds.). *Reinventing Identities in Second Language Writing*, (pp. 5-28). NCTE Press.
- Parks, S., Huot, D., Hamers, J. & F. Lemonier (2005). "History of theater" websites: A brief history of the writing process in a high school ESL language arts class. *Journal of Second Language Writing*, 14, 233-258. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.10.003>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Reynolds, D. W. (2005). Linguistic correlates of second language literacy development: Evidence from middle-grade learner essays. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 19-45. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.09.001>
- Renkema, J. (2009). *The texture of discourse: Towards an outline of Connectivity Theory*. John Benjamins Publishing Company.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>
- Salinas, C., Vickery, A. E., & Franquiz, M. (2016). Advancing Border Pedagogies: Understandings of Citizenship Through Comparisons of Home to School Contexts. *The High School Journal*, 99(4), 322-336. <https://doi.org/10.1353/hjs.2016.0012>
- Samway, K. (2006). *When English language learners write*. Heinemann.
- Sanders, T. & Pander, M. (2006). Cohesion and Coherence: Linguistic Approaches. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 591-595). Elsevier.
- Sanders, T., Demberg, V., Hoek, J., Scholman, M. C., Asr, F. T., Zufferey, S., & Evers-Vermeul, J. (2018). Unifying dimensions in coherence relations: How various annotation frameworks are related. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. <https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0078>
- Sanders, T. & Spooren, W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. In T. Sanders, J. Schilperoord, & W. P. M. S. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 1-25). Benjamins.
- _____ (2007). Discourse and text structure. In D. Geeraerts & H. Cuyckens, *The Oxford Handbook of cognitive linguistics* (pp. 916-941). Oxford University Press.
- _____ (2009). The cognition of discourse coherence. *Discourse, of Course*, 197-212. <https://doi.org/10.1075/z.148.20san>
- Sanders, T., Spooren, W., & Noordman, L. (1993). Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. *Cognitive Linguistics*, 4(2), 93-134. <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.2.93>
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, 77-101. <https://doi.org/10.21832/9781847691859>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003-2026. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>

- Spycher, P. (2007). Academic writing of adolescent English learners: Learning to use “although.” *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 238–254. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.001>
- Stefoni, C., y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 21(58), 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2021a). Formación inicial docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Revista Boletín de Filología Universidad de Chile*.
- _____. (2021b). Factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de estudiantes haitianos no hispanohablantes en la escuela pública chilena. *Revista Delta*. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153279>
- Toledo Vega, G., Lizasoain, A. and Mena, L. (2021). “Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile.” *The International Journal of Learner Diversity and Identities* 28(1), 27-41. doi: 10.18848/2327-0128/CGP/v28i01/27-41.
- Toledo Vega, G., Silva, J. y Quilodrán, F. (2022). Mecanismos de coherencia en la producción escrita de funciones comunicativas en español como lengua adicional de escolares secundarios haitianos [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain*. ESRC Centre on Migration, Policy and Society Working Paper, 25.
- VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2015). The Nature of Theories. *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 1-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Editorial Científico-Técnica*.

Contribución autores

Gloria Toledo Vega (GTV), Julio Silva Coñocar (JSC), Francisco Quilodrán Peredo (FQP).

La aportación realizada por cada uno de los/las autores/autoras al artículo son las siguientes:

- Concepción y diseño: (GTV)
- Análisis e interpretación de los datos: (GTV, JSC, FQP)
- Redacción del borrador: (GTV, JSC, FQP)
- Revisión crítica del artículo: (GTV, JSC, FQP)
- Recogida de datos: (GTV, JSC, FQP)
- Aprobación final del artículo: (GTV)
- Obtención de financiación: (GTV)
- Investigador Principal del proyecto que ha permitido el estudio: (GTV)

ANEXO

Investigación Fondecyt Regular 1190254
 Investigadora Responsable: Gloria Toledo Vega

Actividad de escritura

Objetivo: Determinar qué estrategias de escritura usan los estudiantes

Instrucciones:

1. Lee el siguiente texto y
2. Luego contesta las preguntas, con tus propias palabras, poniendo atención a lo que aparece subrayado en las preguntas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

‘Booktubers’: cuando lo que recomienda tu ‘youtuber’ favorito son libros

Algunos jóvenes acumulan cientos de miles de seguidores recomendando libros en Internet

Las claves del éxito

Hablamos de jóvenes que comentan lecturas a otros jóvenes. Son simpáticos, activos, transparentes y adoptan un lenguaje cercano, de “tú a tú”, como “si hablaras con tus amigos”, interviene Javier Ruescas. Y quizá esta es la razón por la que el mensaje llega de manera más amena y eficaz que la de un profesor en clase, por ejemplo.

Otro punto que rescata este *booktuber* es que “con sinceridad es como se seduce a cualquier persona de cualquier cosa. Yo no recomiendo libros que no he leído, y, de hecho, rara vez hablo de títulos que no me han gustado. Tampoco cambio mi registro para hablar en el canal, soy yo mismo”.

Un día de *booktuber*

En cuanto a la rutina, Ruescas nos cuenta que “no hay dos días iguales. A veces se graba solo, otras colaborando con amigos. Normalmente, preparo un guión básico, grabo y edito. Todo en el mismo día. Cada vídeo lleva una media de 3 horas. Aunque hay algunos con los que tardo más”. No hay duración fija, pero ronda los 10 minutos. Algunos *booktubers* se imponen subir vídeos uno o dos días fijos a la semana y otros, sin regularidad.

El lado oscuro

Pero no todo es un camino de rosas para los *booktubers*, quienes han sido criticados por falta de originalidad (los envíos de las editoriales y a todos puede ser una causa de que salgan reseñados los mismos libros casi al mismo tiempo), de rigor, de criterio de selección (muchas veces se inclinan solo por las obras más comerciales), de profundidad y la mayor importancia que se da a la forma sobre el contenido. Y el uso y abuso de frases cliché, frases fáciles, hechas y vacías pueden también minar todas los aspectos positivos de este fenómeno. Quizá esa superficialidad que molesta viene dada también por las características propias de las redes sociales. Pero por un solo joven no lector que se haya “enganchado” a un libro a través de estos canales, ya vale la pena el fenómeno.

Ahora contesta, poniendo atención a lo que aparece subrayado en las preguntas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

1. Define, con tus propias palabras, sin copiar del texto, qué son los Booktubers (5 líneas por lo menos)

2. Explica, con tus propias palabras, cuáles son las claves del éxito de los Booktubers. (5 líneas por lo menos)

4. Comenta, con tus propias palabras, cuál es tu opinión sobre los Booktubers (5 líneas por lo menos)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

VOT OF VOICELESS PLOSIVES BY WESTERN ANDALUSIAN SPANISH
YOUNG SPEAKERS

VOT DE OCLUSIVAS SORDAS POR HABLANTES JÓVENES DE ANDALUZ OCCIDENTAL

DARIO BARRERA-PARDO

Universidad de Sevilla

dario@us.es

ORCID: 0000-0002-3439-4883

Enviado: 12-05-2022

Aceptado: 19-06-2022

ABSTRACT

This study sought to investigate the voice onset time (VOT) of Western Andalusian Spanish voiceless plosives, a dialect whose phonetic characteristics have not been sufficiently researched empirically. Results indicated that both place of articulation and vowel height had an effect on VOT, especially the former. Two Spanish dialects, Castilian and Latin American, were compared with Western Andalusian in terms of VOT. Findings revealed only minor differences in VOT between Castilian and Latin American voiceless plosives, but sizeable differences between these two dialects and Western Andalusian VOT. A number of potential explanations for the detected contrasts are expounded.

Keywords: Voice onset time, voiceless plosives, Western Andalusian Spanish, Castilian Spanish, Latin American Spanish

RESUMEN

Este estudio investigó el tiempo de inicio de la sonoridad (VOT) de las oclusivas sordas del español de Andalucía Occidental, un dialecto cuyas características fonéticas no han sido suficientemente investigadas empíricamente. Los resultados indicaron que tanto el lugar de articulación como la altura de la vocal tuvieron un efecto sobre el VOT, especialmente el primero. Se compararon dos dialectos españoles, el castellano y el latinoamericano, con el andaluz occidental en cuanto al VOT. Los hallazgos revelaron solo diferencias menores en el VOT entre las oclusivas sordas del castellano y del latinoamericano, pero diferencias considerables entre estos dos dialectos y el andaluz occidental. Se exponen posibles explicaciones para los contrastes detectados.

Palabras clave: Tiempo de inicio de la sonoridad (VOT), oclusivas sordas, español de Andalucía Occidental, español de Castilla, español latinoamericano

1. INTRODUCTION

Voice onset time (VOT) refers to the delay between the release of a plosive and the beginning of voicing. This acoustic feature has been shown to vary widely throughout the languages of the world, and is a well-studied phonetic event. In fact, Whalen, DiCanio, and Dockum (2022) documented that VOT is the most studied consonant feature in the phonetics literature they surveyed. For voiceless plosives, VOT can be relatively short or relatively long, depending on how each language partitions this acoustic dimension (e.g., Ladefoged & Johnson, 2015). The phonological and phonetic description of a language or speech variety is not complete until its VOT has been analyzed (Ladefoged, 2003). The current study is in line with the spirit of Ladefoged's call, and aims at investigating VOT in the speech variety known as Western Andalusian Spanish (WAS). The study focuses on the voiceless plosives articulated at the bilabial place of articulation (PoA), /p/, the denti-alveolar /t̪/, and the velar /k/. While VOT has been described for dialects such as Castilian and several Latin American (LA) accents, to date no data have been reported for WAS, and this study addresses this research gap.

1.2. Spanish VOT

1.2.1. Spanish VOT and PoA

The relationship between VOT and PoA in Spanish has been researched in a number of studies, the vast majority of which have firmly established that VOT varies as a function of PoA, such that voiceless bilabial plosives have a shorter VOT than both denti-alveolars and velars, and denti-alveolars have a shorter VOT than velars. That is, in terms of articulatory description, the further back in the oral cavity, the longer the VOT. This observation has been explained by Cho and Ladefoged (1999: 208) according to three sets of findings, to wit: (1) the further back the closure, the longer the VOT; (2) the more extended the contact area, the longer the VOT; and (3) the faster the movement of the articulator, the shorter the VOT. Thus, for example, velars tend to have a comparatively longer VOT because they are articulated back within the oral cavity; their active articulator, the tongue dorsum, rests on the velum with a sustained gesture; and, concomitantly, the active articulator takes longer to arrive at the release stage.

Asensi, Portolés, and del Río (1998) examined the VOT of Castilian Spanish voiceless plosives, finding that /p/ had a mean VOT of about 15 ms, /t̪/ had a mean VOT of 20 ms, and /k/ had a mean VOT of 35 ms. Rosner et al. (2000) however found for Castilian that there were statistically significant differences between the bilabials and denti-alveolars on the one hand, and the velars on the other, but no statistical

¹ This consonant has been usually described as dental but, in this study, it is referred to as denti-alveolar, following Martínez-Celdrán, Fernández-Planas, and Carrera-Sabaté (2003).

difference between bilabials and denti-alveolars. Castañeda Vicente (1986) for her part observed again that in Castilian the VOT pattern $p < t < k$ was ratified. Poch (1984) reported similar data also for Castilian, as did Machuca Ayuso (1997) for the same variety. For Gran Canarian Spanish, Troya Déniz (2005) reported the same results, albeit with lower VOT values for the voiceless plosives than those found for Castilian in the studies mentioned. Recently, Martínez-Belda and Padilla (2021) investigated the VOT of Alicante Spanish plosives in emotional speech, and their results are in line with the durational pattern previously referred to. In LA dialects of Spanish, the VOT of voiceless plosives has been the focus of a number of studies.

Avelino (2018) reported for Mexican Spanish characteristically short values for the voiceless plosives, and PoA followed the sequence whereby velars had longer VOT values than bilabials and denti-alveolars, and denti-alveolars in turn were longer than bilabials. For Chilean Spanish, both Roldán and Soto-Barba (1997) and Soto-Barba and Valdívieso (1999) reported analogous results of the effect of PoA on VOT, that is, the sequence was $p < t < k$. Research on Ecuadorian Spanish by Stewart (2018) yielded slightly different results. This researcher examined both urban and more local rural speech varieties in the Ecuadorian context, and found that /p/ and /t̪/ did not differ in their VOTs (in fact, they had the same value), whereas /k/ contrasted with the bilabial and the denti-alveolar. Villamizar (2002) investigated the VOT of plosives in Venezuelan Spanish, and she reported the same PoA effect on VOT values. Finally, Williams (1977) examined voicing in three LA dialects, namely Venezuelan, Peruvian, and Guatemalan. Data from all three varieties supported the previous findings in the literature, such that the VOT values of the voiceless plosives were in agreement with the $p < t < k$ sequence.

In sum, European and LA dialects of Spanish evidence a coherent and strong effect of PoA on the mean VOT values of voiceless plosives, whereby /p/ values are shorter than /t̪/ and /k/, and /t̪/ has shorter VOT than /k/.

1.2.2. Spanish VOT and vowel height

For a number of languages, VOT has been found to show substantial variation in duration depending on the height of the following vowel, such that VOT is longer before high vowels (e.g., /i/, /u/) than before lower vowels (e.g., /a/). However, as shown in what follows, this variability has not always been corroborated.

In English, Morris, McCrea, and Herring (2008) reported statistically significant shorter values for voiceless plosives in syllables with /a/ than in syllables with /i/ or /u/, with a large effect size, $\eta^2_p = 0.59$; this means that almost 60% of the variability in the VOT of the voiceless plosives can be attributed to the height of the following vowel (see Lakens 2013 for an introduction to this family of effect sizes). For Australian English, on the contrary, Clothier and Loakes (2018) found a vowel height effect only for /t/, whose VOT was longer in the presence of high vowels than when followed by low vowels. This effect was not found for /p/ and /k/. Significant effects

of vowel height on VOT duration were reported for Mandarin by Chen, Chao, and Peng (2007), showing that high vowels triggered statistically significant longer VOT values for the voiceless plosives. Bijankhan and Nourbakhsh (2009) examined plosive VOT duration as a function of vowel height in Persian, finding that VOT values for the plosives varied significantly according to the height of the following vowel, again with high vowels lengthening this acoustic characteristic of the plosives. Oh (2011) reported for Korean plosives that the effect of vowel context was statistically significant for the plosives of this language, such that, as in the previous studies, the presence of a following high vowel induced longer mean VOT values.

Turning now to Spanish, fewer analyses have been conducted to ascertain the role of vowel height on VOT. Rosner et al. (2000), studying Castilian plosives, found no effect of vowel height on VOT duration. The same dialect was investigated by Castañeda Vicente (1986), and this researcher's experiment yielded data that are in line with what has been reported for other languages: VOT values increase as the height of the vowel rises. For Gran Canarian Spanish, Troya Déniz (2005) reported the same pattern, especially noticeable for the high vowel /u/. It should be noted nonetheless that these data were not analyzed quantitatively.

To sum up, it seems that there is an overall tendency for vowel height to have an effect on VOT, whereby high vowels lengthen the VOT of voiceless plosives, and low vowels shorten it. This phenomenon may be explained by the narrower constriction in the gesture required for high vowels, which leads to a longer VOT. This is further explained by the greater resistance to the airstream caused by high vowels, which in turn delays the glottal pressure differential that generates voicing (Chang et al., 1999).

1.2.3. Spanish VOT and gender

Another factor that has been found to have an impact on VOT is speaker gender, although, as we will observe, the results for this relationship are partially inconclusive and not fully resolved. Clothier and Loakes (2018) reported that in Australian English women had, for voiceless plosives, longer VOTs than men, a finding that is congruent with data from other English varieties. Kaňok and Novotný (2019) examined the effect of gender on Czech VOT, and found statistically significant shorter values for men, but only for /p/ as well as /t/, and not for /k/. Research on Mandarin Chinese by Li (2013) yielded significant differences between women and men, but only for the voiced plosives. Li focused on speech rate in his analysis, because this temporal measure has previously proved differential when considering speaker gender, such that men tend to talk faster than women. Controlling for speech rate, then, Li did not find significant differences in the VOT of voiceless plosives by women and men. Noting the discrepancy between these results and the data reported for English, where women do show significantly longer VOTs, Li comments that such dissimilarity may be due to cultural or sociolinguistic causes, rather than anatomical factors (e.g., women having shorter

vocal tracts). In fact, while Munson and Babel (2019: 511) explain the shorter VOTs of men according to males' larger vocal tract volumes, they also acknowledge that these acoustic patterns may reflect language-specific learned language performance (see Oh 2011 for similar conclusions regarding Korean).

With respect to Spanish, it is generally claimed that the general tendency is for women to produce longer VOTs than men. Asensi, Portolés, and del Río (1998) confirmed for Castilian this tendency, although they did not quantify their results. To gather more objective data, therefore, the VOTs reported in this study were subjected to a series of chi-square tests, none of which were statistically significant (all $p > 0.05$) and the effect sizes were negligible. This means that, in reality, there was no effect of gender on VOT in that study. The same methodological reasoning can be applied to the data reported by Troya Déniz (2005) for Gran Canarian Spanish. This researcher found slightly higher VOTs for women than for men, but did not quantify this relationship. Again, chi-square tests showed that none of the differences by gender in the VOT of /p t k/ were statistically significant, and that the effect sizes were trivial, meaning that there actually was no effect of gender on VOT. Also for Castilian, Rosner et al. (2000) reported for their part no statistical effect of gender on VOT.

To round up hence this review of the relationship between gender and VOT in Spanish, it can be concluded that to date there are no data that support a hypothesis whereby gender has an effect on the VOT of voiceless plosives.

1.3. WAS

The dialectal area of the provinces of Huelva, Seville, Cordoba, and Cadiz (and, depending on the authors, also Malaga) has been classified within WAS (Fernández de Molina & Hernández-Campoy, 2018; Herrero de Haro & Hajek, 2022; Villena Ponsoda, 2000). The other Andalusian dialectal area, Eastern Andalusian Spanish (EAS), has been the focus of more research than WAS. Many, perhaps most, studies of WAS have a sociolinguistic aim, such as investigations of *ceceo* (e.g., Regan in press), or inquiries into attitudes toward this speech variety (see Santana Marrero & Manjón-Cabeza Cruz, 2021).

Less research has been directed to the acoustic properties of WAS; Del Saz (2014, 2019) carried out experimental studies of this type. Coloma (2012) classified the worldwide dialects of Spanish after developing a linguistic innovation index that included ten phonetic features (such as *seseo*, aspiration of /s/, velarization of /n/, deaffrication of /tʃ/). He concluded that WAS can be classified as the most innovative accent (out of 28) according to this scheme. Fernández de Molina & Hernández-Campoy (2018: 501) as well refer to WAS as an innovative variety (as opposed to conservative varieties, for example Castilian or Andean Spanish). All this makes WAS an ideal target for further phonetic investigation, especially since there is a dearth of data on the acoustic features of this variety (see Hernández-Campoy & Villena-Ponsoda, 2009 for additional characterization of this accent).

1.4. Research questions

Give the literature review in the previous sections, the present study addressed the following research questions (RQs):

1. RQ1: What are the relative effects of PoA, vowel height, and gender on WAS VOT?
2. RQ2: To what extent are the WAS VOT values different from the Castilian and LA VOTs reported in the literature?

2. METHOD

2.1. Participants

The researcher advertised a call for participants through fliers and personal contacts in a large public university in the city of Seville. Course credit was offered to participants enrolled in two of his courses, and these efforts resulted in 21 participants, all of them university students. 12 were females and 9 males, with a mean age of 20.4 (SD = 1.16, range 19 – 23). 16 subjects were from the Seville area (Seville city and province), and 5 from the Cadiz area (all of them from the Cadiz province). 20 subjects resided in the city of Seville and 1 in the city of Cadiz at the time of the experiment. All reported normal hearing and knowledge of at least one second language (English, French).

2.2. Materials

The stimuli of the experiment consisted of a wordlist (see Table 1) featuring the three voiceless plosives followed by a high or low vowel in CVCV words, with the first syllable being stressed. This syllabic pattern is the most common in Spanish (Dauer 1983), and has been used customarily in other phonetic studies of this language (e.g., Lavoie 2001). Together with the 27 target words, the stimuli included another 21 distractor words with the same phonological pattern (e.g., ‘fase’, ‘milla’, ‘nube’). There were thus 48 stimuli in total.

Table 1

Stimuli for the experiment

Context	/p/	/t̪/	/k/
High vowel	pito, pulla, pino, pura, piso	tito, tino, tuya, tuna, tiro	cuya, cuna, quito, quiso, kilo
Low vowel	pata, para, paso, pala	tala, tara, tasa, talo	cala, casa, calo, cara

2.3. Procedure

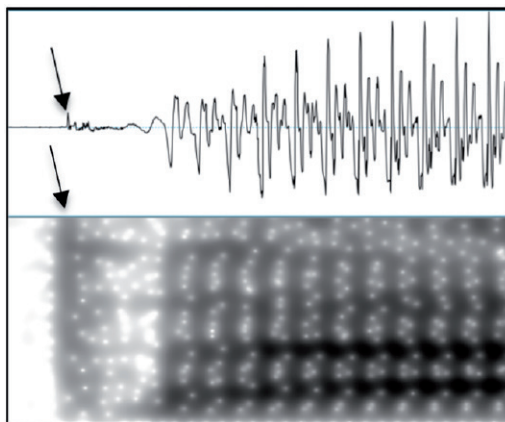
The experiment took place at the phonetics laboratory of the university, in a sound-treated booth. The recordings were done at a 44.1 kHz sampling rate using a Marantz professional PDM671 solid-state recorder and a Shure SM48 microphone. Participants were instructed to record each of the 48 words in the carrier sentence 'Digo la palabra _____' ('I say the word _____'). They completed an anonymous background questionnaire after the recording session. This questionnaire collected age, place of birth, place of residence, gender, and educational level information from each speaker.

2.4. Analysis

The recording sessions yielded a total of 567 tokens (21 speakers x 27 words; the 21 distractors were left out of the analysis). VOT was measured both from the waveform (upper panel in Figure 1) and from the spectrogram (lower panel in Figure 1). As shown in Figure 1, on the waveform the transient corresponding to the burst of the consonant can be identified. On the spectrogram, a plosion bar clearly signals the presence of the plosive release.

Figure 1

VOT of the first syllable of the token 'tala' [ˈtala] by speaker 1, showing the transient on the waveform (upper arrow) and the plosion bar on the spectrogram (lower arrow)

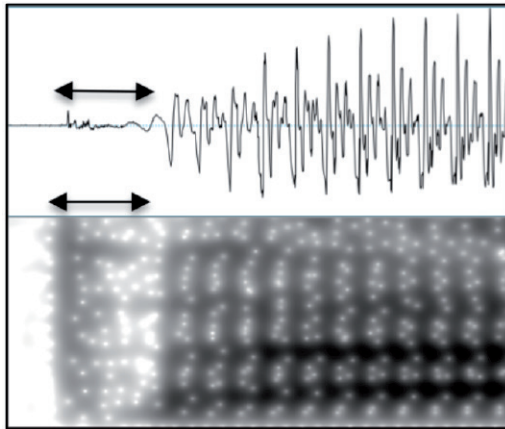


As shown in Figure 2, VOT measurement can be done from the waveform or from the spectrogram. For the VOT analyses in this study the waveform measurement

was preferred, but the spectrogram reading was resorted to in cases when the waveform did not provide an optimal measurement.

Figure 2

VOT measurement of the first syllable of the token 'tala' [ˈtala] by speaker 1, from the waveform and from the spectrogram



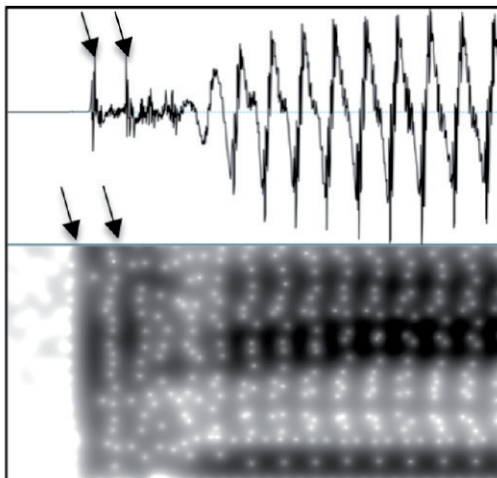
While VOT measurement may seem a straightforward procedure, this is far from the truth (e.g., Thomas 2011). There were two complications encountered in this analysis. First, as shown in Figure 3, some plosives evidenced more than one burst and plosion bar. This is called a multiple burst (MB), and 25% of the plosives had more than one burst. Barrera-Pardo (2022) gave a comprehensive account of MBs in these data. Following Cho and Ladefoged (1999) and Thomas (2011), the decision was to take VOT measurements from the last burst for each consonant. It is an open question whether this methodological approach had an impact on the results of the current study (see section 3.2).

The second complication in the analysis was that some VOTs were not suitable for analysis, as shown in Figure 4. Here, the velar plosive seems to have three transients on the waveform, but the plosion bars on the spectrogram are less unequivocal. One plosion bar appears to be evident, but what follows is more obscure and not prone to further analysis. Such tokens were discarded in the analysis. Outliers, as identified in boxplots, were also removed from the data.

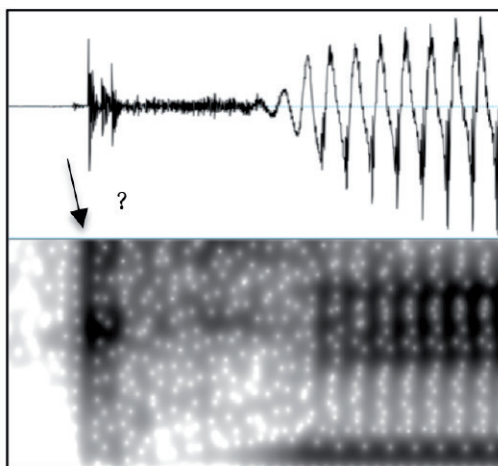
In sum, 117 tokens were eliminated in the final analysis, which left 451 VOT measurements ($567 - 117 = 451$).

Figure 3

First syllable of the token 'tira' [ˈtira] by speaker 16, with two bursts (two transients, upper arrows; two plosion bars, lower arrows)

**Figure 4**

First syllable of the token 'quiso' [ˈkiso] by speaker 2, unanalyzable (see text)



Finally, to determine the reliability of the data measurements, a month after the initial analysis, the researcher reanalyzed 25% of the data, and a high correlation was observed, $r = 0.89$, $p < 0.001$) between both sets of measurements.

3. RESULTS

To address the first research question, a three-way ANOVA was conducted on VOT as the dependent variable and PoA (bilabial, denti-alveolar, velar), vowel height (high, low), and gender (female, male) as factors. Addressing the second research question, to understand the differences in VOT values between WAS and two other Spanish varieties, Castilian and LA Spanish, a two-way ANOVA was run on VOT and PoA (bilabial, denti-alveolar, velar) and dialect (Castilian, LA, and WAS) as factors. The results are presented first as descriptive statistics and thereafter with inferential statistics (i.e., ANOVAs) for the two research questions of the current study.

3.1. Research question 1

Research question 1 asked about the relative effects of PoA, vowel height, and gender on WAS VOT. The answer is provided in the form of descriptive and inferential statistics. The latter are presented by means of ANOVAs, their significance tests and corresponding effect sizes. These effect sizes are reported as partial eta-square (η_p^2) indexes for the ANOVA tests, and Cohen's *d* indexes for the post-hoc tests. Briefly, the significance tests, indicated by the *p*-values, reveal whether there is an effect, and the effect sizes account for the magnitude of the effect. Researchers and consumers of research may be clearly more interested in effect sizes. The descriptive statistics for PoA, vowel height, and gender are displayed in Table 2. PoA follows the sequence $p < t < k$ mentioned in the literature, albeit with noticeably shorter VOTs than in other studies (more on this in section 3.2 below). The variability in the data seems rather uniform and unproblematic, as evidenced by the relatively low standard deviations and minimum and maximum values.

Table 2

WAS VOT values by vowel and gender (in milliseconds)

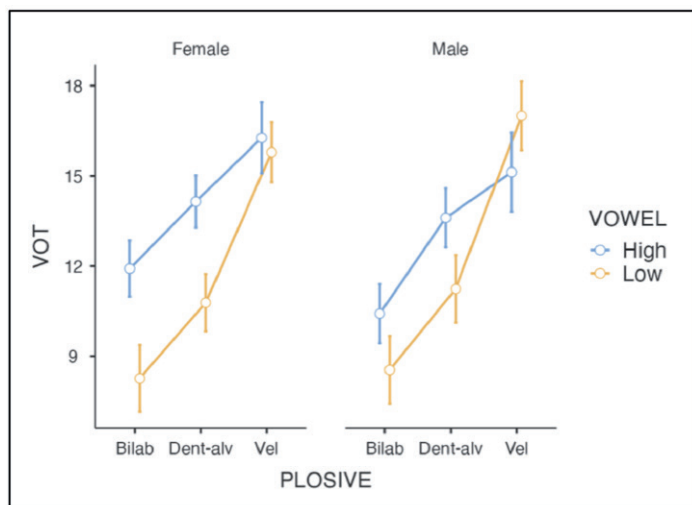
Factors	/p/				/t/				/k/			
	M VOT	SD	Min	Max	M VOT	SD	Min	Max	M VOT	SD	Min	Max
PoA	10	3.15	2	18	12.6	3.12	6	21	16.1	4.34	7	25
High vowel	11.21	3.33	6	18	13.91	3.20	7	21	15.76	4.84	7	25
Low vowel	8.40	1.97	2	13	10.97	2.11	6	16	16.31	3.96	7	24
Female speaker	10.40	3.52	2	18	12.61	3.22	6	21	15.99	4.51	7	25
Male speaker	9.61	2.66	3	17	12.58	3.02	7	21	16.20	4.15	7	24

Figure 5 below illustrates in line graphs the relative effects of the three factors considered in the study. First, it can be observed that the VOT of each plosive differed substantially, increasing as the articulation goes from bilabial to velar. This

is evident for both genders, and for vowel height as well. Second, with reference to gender, females had seemingly higher (i.e., longer) VOT values than males, but only in the presence of high vowels, except for the velars, which behaved differently and showed a reversed pattern. And third, vowel height was also comparable, with the exception of the velars again.

Figure 5

Line graphs for the factors (PoA, vowel height, and gender) of the study



Turning now to the inferential statistics, the ANOVA test revealed a main effect for PoA ($F(2,451) = 123.99, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.35$), where post-hoc Tukey tests showed that the bilabial PoA ($M = 10$ ms) had a significantly and to a very large extent ($p_{\text{tukey}} < 0.001, d = 1.9$) shorter VOT than the velar PoA ($M = 16.1$ ms); the bilabial PoA also differed significantly and to a large extent ($p_{\text{tukey}} < 0.001, d = -0.8$) from the denti-alveolar ($M = 12.6$) PoA. The velar had a longer VOT, that was significantly different and this a large extent ($p_{\text{tukey}} < 0.001, d = 1.09$), from the denti-alveolar VOT.

There was also a main effect for the height of the vowel (high or low) following the plosive, ($F(1,451) = 27.45, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.06$), where the high vowels /i, u/ had a significantly higher VOT ($M = 13.3$ ms) than the low vowel /a/ ($M = 12$ ms) with a medium effect size ($d = 0.5$). There was also an interaction between PoA and vowel height ($F(2,451) = 9.13, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.05$), where Tukey post-hoc tests showed the following. The bilabial had a nonsignificant lower VOT ($M = 15.76$)

when followed by a high vowel than when followed by a low vowel ($M = 16.3$), $p_{\text{tukey}} = 0.84$, $d = -0.21$ with a weak effect size. The denti-alveolar had a statistically significant longer VOT ($M = 13.91$) when followed by a high vowel than when followed by a low vowel ($M = 10.97$), $p_{\text{tukey}} < 0.001$, $d = 0.87$; the effect size is large. The velar followed by a high vowel ($M = 15.76$) did not differ significantly when followed by a low vowel ($M = 16.31$), $p_{\text{tukey}} = 0.84$, $d = -0.2$, and the corresponding effect size is weak.

There was a significant interaction between Vowel and Gender, $F(2,451) = 7.45$, $p = 0.007$, $\eta_p^2 = 0.02$, but the effect size is small. Tukey post hoc tests revealed that females produced a longer VOT when the plosive was followed by a high vowel ($M = 13.8$) than when it was followed by a low vowel ($M = 11.8$), $p_{\text{tukey}} < 0.001$, $d = 0.76$, with a strong effect size. There was no significant difference for the males ($p_{\text{tukey}} = 0.46$, $d = -0.19$); its associated effect size is small.

3.2. Research question 2

Research question 2 asked about the extent to which WAS VOT differed from the VOTs of other Spanish dialects across PoA. The Castilian and LA VOT values were compiled in the following way. Table 3 shows the sources from which the VOTs for Castilian were obtained (5 studies), and the sources from which the LA VOTs were collected (11 studies; these included Mexican, Argentinian, Puerto Rican, Chilean, Ecuadorian, Venezuelan, Peruvian, and Guatemalan). ANOVA tests showed that the Castilian VOTs did not differ significantly ($F(4,10) = 0.505$, $p = 0.73$), and neither did the LA VOTs ($F(10,22) = 0.56$, $p = 0.82$). These studies thence are homogeneous in terms of their VOTs and may be grouped as two distinct dialects. Their values were averaged and then used for comparison with the WAS VOTs.

The descriptive statistics for the three dialects are presented in Table 4. Castilian and LA showed rather similar values for the three PoAs, and also a comparable variability in the data, as signified by the relatively uniform standard deviations across both dialects. However, the WAS VOTs were distinctly lower (i.e., shorter). This disparity is especially evident for the VOT of /k/, which in WAS was nearly half as long as in both Castilian and LA. These differences will be entertained below.

The barplots in Figure 6 clearly show, first, that the Castilian and LA VOTs were analogous, especially for the bilabial and the denti-alveolar, and identical for the velar. Secondly, WAS VOTs were notably shorter for the velar, as compared with both Castilian and LA.

Table 3

Sources of mean VOT values for Castilian and LA

Study	/p/	/t̪/	/k/	Dialect
Asensi, Portolés, and del Río (1998)	14.7	20.2	35.4	Castilian
Avelino (2018)	15	20	49	Mexican
Castañeda Vicente (1986)	6.5	10.4	25.7	Castilian
Borzzone (1980)	10	15	25	Argentinian
Lisker and Abramson (1964)	4	9	29	Puerto Rican
Rosner et al (2000)	13.1	14	26.5	Castilian
Soto-Barba and Valdivieso (1999)	10.1	16.9	28.3	Chilean
Stewart (2018)	19	19	33	Ecuadorian
Stewart (2018)	21	21	40	Ecuadorian
Poch (1984)	18	17	32	Castilian
Roldán and Soto-Barba (1997)	13.2	16.4	30	Chilean
Villamizar (2002)	17.43	19.22	32.24	Venezuelan
Machuca Ayuso (1997)	12.5	18.25	27.5	Castilian
Williams (1977)	14	20.6	32.6	Venezuelan
Williams (1977)	15.2	16.2	29.7	Peruvian
Williams (1977)	9.8	10.3	25.7	Guatemalan

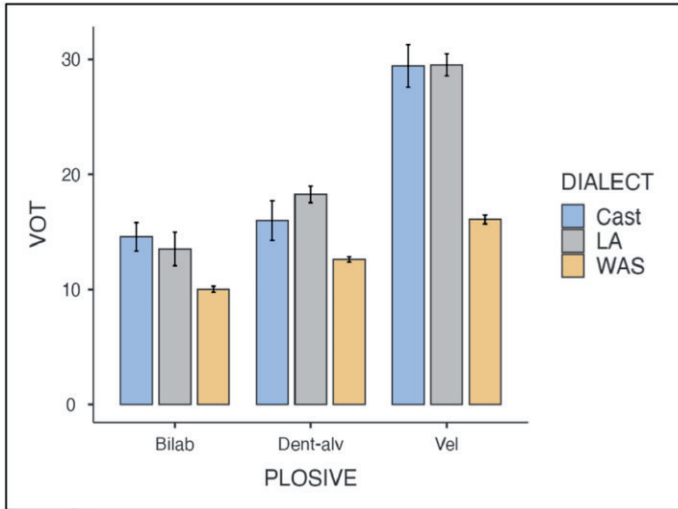
Table 4

VOT values by dialect (in milliseconds)

Dialect	/p/				/t̪/				/k/			
	M VOT	SD	Min	Max	M VOT	SD	Min	Max	M VOT	SD	Min	Max
Castilian	14.6	2.46	12.5	18	16	3.84	10.4	20.2	29.4	4.14	25.7	35.4
LA	13.5	4.84	4	21	18.3	2.17	15	21	29.5	2.87	25	33
WAS	10	3.51	2	18	12.6	3.12	6	21	16.1	4.34	7	25

Figure 6

Barplots for the VOT of the three dialects (Castilian, LA, and WAS) of the study



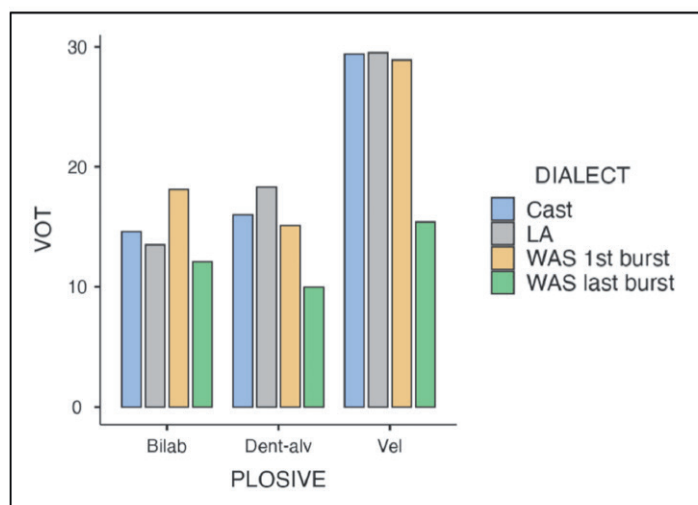
Before looking at the inferential statistic analyses of these differences, an important remark must be made with reference to the measurement methodology in the current study. Full details are given by Barrera-Pardo (2022). As noted previously in section 2.4, 25% of the data presented MBs; 9.5% of the bilabials had MBs, 15.22% of the denti-alveolars showed MBs, and 33.33% of the velars had more than one burst. Other researchers have noted as well, but only in passing, that MBs were observed in the data they collected. Thus, Asensi, Portolés, and del Río (1997) reported frequent MBs in Castilian for velars and also for the denti-alveolars; Torres and Iparraquirre (1996) made the same observation for velars, as did Lavoie (2001). However, only Lavoie offered quantitative data on the MBs found in her study. It is reasonable to infer that other researchers must have also found MBs in their data, but, notably, did not report or quantify them. In the present study, as explained in section 2.4, VOT measurements were routinely taken from the last burst in the presence of MBs (see Barrera-Pardo 2022 for further information on this analysis and the reason behind it). It could be the case that this methodological decision had some repercussion on the WAS VOT data reported in the current study and its comparison to the other dialects, but this is an open question that needs to be answered by means of a quantitative analysis (see below).

By way of comparison, Figure 7 displays the mean VOTs for WAS across PoA when the first burst was taken as the onset of VOT or when the last burst was taken

as the onset of VOT. The Castilian and LA VOTs are also displayed for comparison. The differences seem evident and substantial. The bilabials showed a clear disparity between their mean VOT value as per the method employed, and so did the denti-alveolars; nonetheless it is the velars that showed the largest variation, with a VOT that was half the length when measurements were taken from the last burst. Note as well that, when the first burst was taken as the onset of VOT, the differences between WAS and the other two dialects are fundamentally neutralized, especially for the velars.

Figure 7

Barplots for the VOT of the three dialects of the study, with WAS measurement methods compared



To elucidate the quantitative significance of these differences, a series of chi-square tests were run on the data. This resulted in the following. For the bilabial, the only differences worth considering were between Castilian and WAS when measured from the first burst; the difference was not statistically significant and the associated effect size very weak; the same result was observed for the difference between the bilabial LA and the bilabial WAS measured from the first burst. For the denti-alveolar, the difference between Castilian and WAS measured from the last burst almost reached significance and its associated effect size was medium. For this consonant, a statistically significant difference between LA and WAS measured from the last burst was found, with a moderate effect size. Lastly, the results for the

velar were these. Castilian and WAS measured from the last burst differed significantly and to a moderate extent, as evidenced by the effect size. The same result for the velar was obtained for the difference between LA and WAS measured from the last burst.

These results therefore indicate that the measurement method actually had some impact (as expressed by the medium effect sizes observed) on the differences detected among the three dialects. This means that the differences among WAS, Castilian and LA reported below were to some extent an artifact of the methodology employed in measuring the WAS VOTs, specifically for the denti-alveolars and more notoriously for the velars. The results reported in what follows should be interpreted with this important caveat in mind.

To answer the second research question, we now consider the inferential statistics for the differences explored in the study. There was a statistically significant PoA effect ($F(2,497) = 91.7, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.27$), with a large effect size. There was also a significant effect due to Dialect ($F(2,497) = 85.8, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.26$), with a large effect size as well. Finally, the PoA by Dialect interaction was significant ($F(4,497) = 14.9, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.11$), and associated with a medium effect size. Post-hoc Tukey tests showed that the bilabial and the denti-alveolar mean difference of -2.9 ms was significant, $t(497) = -3.04, p_{\text{tukey}} = 0.007, d = -0.82$, and this to a very large extent, as indicated by the effect size; the bilabial and velar mean difference of 12.3 ms was significant, $t(497) = 12.84, p_{\text{tukey}} < 0.001, d = 3.49$, with a very large effect size; and the velar and denti-alveolar mean difference of 9.39 ms was significant, $t(497) = 10.04, p_{\text{tukey}} < 0.001, d = 2.66$, also to a great extent, as per the effect size observed.

For the Dialect main effect, post-hoc Tukey tests revealed that the mean difference of -0.44 ms between Castilian and LA was not significant, $t(497) = -0.38, p_{\text{tukey}} = 0.92, d = -0.12$, with a trivial effect size. Between Castilian and WAS there was a significant mean difference of 7.09 ms, $t(497) = 7.38, p_{\text{tukey}} < 0.001, d = 2.01$, and this to a very large degree; and between LA and WAS there was a significant mean difference of 7.59 ms, $t(497) = 11.22, p_{\text{tukey}} < 0.001, d = 2.13$, also to a great extent. The effect sizes, as noted, are very large.

For the interaction between PoA and Dialect, post-hoc Tukey tests revealed the following. There was a nonsignificant mean difference of 1.05 ms between the Castilian bilabial and the LA bilabial, $t(497) = 0.51, p_{\text{tukey}} = 1, d = 0.29$; the effect size was small. The mean difference of 4.55 ms between the Castilian bilabial and the WAS bilabial was not significant, $t(497) = 2.55, p_{\text{tukey}} = 0.208, d = 1.29$, but the effect size was very large. The mean difference of 3.5 ms between the LA bilabial and the WAS bilabial was significant, $t(497) = 3.19, p_{\text{tukey}} = 0.04, d = 0.99$, with a large effect size.

There was a nonsignificant mean difference of 2.28 ms between the Castilian denti-alveolar and the LA denti-alveolar, $t(497) = -1.16, p_{\text{tukey}} = 0.96, d = -0.65$; the effect size was medium. The mean difference of 3.37 ms between the Castilian denti-alveolar and the WAS denti-alveolar was nonsignificant, $t(497) = 2.11, p_{\text{tukey}} = 0.46$,

$d = 0.95$, but the difference yielded a large effect size. There was a significant mean difference of 5.65 ms between the LA denti-alveolar and the WAS denti-alveolar, $t(497) = 4.70$, $p_{\text{tukey}} < 0.001$, $d = 1.6$, with an associated effect size that was very large. There was a nonsignificant mean difference of -0.08 ms between the Castilian velar and the LA velar, $t(497) = -0.04$, $p_{\text{tukey}} = 1$, $d = -0.02$; the effect size was trivial. The mean difference of 13.34 ms between the Castilian velar and the WAS velar was significant, $t(497) = 8.31$, $p_{\text{tukey}} < 0.001$, $d = 3.97$, and this to a very great extent. There was a significant mean difference of 13.4 ms between the LA velar and the WAS velar, $t(497) = 11.06$, $p_{\text{tukey}} < 0.001$, $d = 3.81$, also to a very large degree. Again, these effect sizes are extremely large.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The ensuing discussion of the results reported will proceed mainly by an analysis of the effect sizes detected, rather than simply considering the significance tests and their associated p -values. In other social sciences, such as psychology, this is the recommended analytical approach when quantifying data from empirical studies (e.g., Stukas & Cumming 2014).

The first research question asked about the relative effects of three factors on WAS VOT: PoA, vowel height, and gender. PoA alone explained 35% of the variance of the VOT values, as indexed by the effect size obtained ($\eta^2_p = 0.35$). This is normally considered a very large effect size (Cohen 1988). Vowel height, on the other hand, explained 6% of the variance in VOT values, which is a medium effect size. Finally, gender by itself only explained 0.01% of the variability of VOT (its associated effect size was $\eta^2_p = 0.001$, a trivial index).

The post hoc tests for PoA showed that the bilabial differed to a very large extent from the velar, since the effect size for this comparison was $d = 1.9$, a very large effect size (Cohen 1988). In more lay and practical terms, this effect size indicates that 97.1% of the VOT values of the bilabial are below the average velar, which is a very extensive amount. This type of interpretation of Cohen's d effect sizes is a "common language explanation" (Magnusson 2022; this site was used also for calculating and interpreting the d effect sizes that follow), and will be used in the subsequent discussion.

The comparison between the bilabial and the denti-alveolar also proved sizable, with a $d = -0.8$ effect size (it does not matter that this index is negative), which again can be translated as 78.8% of the bilabials being below the average VOT for the denti-alveolars. Finally, the velar had a substantially longer VOT than the denti-alveolar, with a very large effect size $d = 1.09$, an index that can be construed as 97.1% of the denti-alveolars being below the average value for the velars.

Vowel height post hoc tests showed that high vowels had a longer VOT than low vowels, with a $d = 0.5$ effect size, which can be considered a medium effect size, once more translatable as 69.1% of the low vowels being below the average of the high vowels.

The interaction between the two effects PoA and vowel height yielded a statistically significant close to medium effect size, $\eta_p^2 = 0.05$, which means that 5% of the variability in VOT values can be attributed to the effect of the following vowel.

Post hoc tests revealed that the bilabial followed by a high vowel had a shorter VOT than followed by a low vowel, with a small effect size $d = -0.21$; this translates as 58% of the bilabials followed by a high vowel being below the average of the low vowels. This result is slightly above the chance level (i.e., 50%). This result is in contradiction with the effect size for the denti-alveolar in this comparison, which was $d = 0.87$, a large effect size, meaning that about 80.8% of the consonants when followed by a low vowel were below the average VOT for high vowels. The velar plosive showed the same effect size as the bilabial, which can be interpreted again as a lack of substantial difference.

Finally, the interaction between vowel height and gender proved statistically significant but its associated effect size was small, $\eta_p^2 = 0.02$, indicating that 2% of the variability in the VOT values can be ascribed to this effect. The follow-up tests showed a large effect size $d = 0.76$ when the plosives produced by females were followed by a high vowel than in a low vowel context. This can be stated as 77.6% of the VOTs in the low vowel context being below the average of the VOTs in the high vowel context, as produced by female speakers. For the male speakers, the effect size was small, $d = 0.19$, meaning that 57% of the VOTs in the low vowel context were below the average VOTs in the high vowel context, a result that is close to chance level (i.e., 50%).

To synthesize the answer to the first research question, then, the following pointers can be put forth. First, the effect of PoA on WAS was very strong, in line with what has been observed in other studies (e.g., Asensi, Portolés, & del Río 1998; Williams 1977), but differed from the results of Rosner et al. (2000), who found no significant difference between bilabials and denti-alveolars. No clear explanation can be offered for this discrepancy.

Second, the effect of vowel height seemed to ratify the results of the scant previous research carried out on this variable (e.g., Castañeda Vicente 1986; Troya Déniz 2005), but the effect found for this relationship is in disagreement with the data reported by Rosner et al. (2000). There seemed to be, in spite of this, a tendency for VOT to be longer in the high vowel context, although in WAS the current study has observed that for bilabials the effect is reversed, with low vowels triggering a longer VOT. However it must be acknowledged that the effect size for this relationship was close to chance level. All this makes the results for the association between PoA and vowel height rather inconclusive. Clearly, more research is needed to further elucidate the role of vowel height.

And third, to conclude commentary on the first research question, gender alone explained a negligible 0.01% of the variability of VOT, although for the combined effects of gender and vowel height for plosives produced by females there was a

substantial interaction, such that high vowels by female speakers had a longer VOT than in the context of a low vowel.

The second research question asked about the comparison between WAS VOTs on the one hand and Castilian and LA VOTs on the other. For the sake of brevity, the findings will be synthesized as follows. The dialect of the speaker showed a very large effect size, since over a quarter of the variability in VOT values was explained by this factor alone.

The Castilian bilabial VOT was one ms longer than the LA bilabial, with a small effect size that was above chance level (61%). The Castilian denti-alveolar VOT was 2.28 ms shorter than the LA plosive, with a moderate effect size that was well above chance level (74.2%). The difference between Castilian and LA velars was negligible (less than 0.1 ms), with an effect size at chance level (50%). Hence only small to medium differences were found between Castilian and LA, and this in the bilabial and the denti-alveolar.

As for the comparison between Castilian and WAS, the data showed that for the bilabials, the Castilian VOT was 4.55 ms longer than the corresponding WAS VOT, with an effect size close to maximal probability (90.1%). The Castilian denti-alveolars had a 3.37 ms longer VOT than the WAS consonants, with an effect size close to maximal probability (83%). To end, the Castilian velars had a VOT that was 13.34 ms longer than the corresponding WAS VOT, whose effect size was at 100% probability. Thus, large to very large differences were found between Castilian and WAS, especially for the velar plosive.

The differences between LA and WAS were as follows. For the bilabials, LA VOT was 3.5 ms longer than for WAS, and the associated effect size is very likely, at 84%. For the denti-alveolars, LA VOT was 5.65 ms longer than the WAS VOT, with an effect size close to maximal probability (94.5%). Lastly, the velar LA had a VOT that was 5.65 ms longer than the velar WAS VOT, with maximal probability (100%). All this means that for the three plosives large to extremely large differences were observed between WAS and LA.

The reasons for this variability in VOTs among the three dialects that the current study has focused on can be explained in number of ways. Perhaps the variability can be attributed to idiosyncratic causes; WAS VOTs are characteristically shorter than the VOTs of other varieties. Hualde (2005: 140) in fact explains in this fashion the different VOTs reported for Castilian by Castañeda Vicente (1986) and those reported for LA by Williams (1977). Put simply, WAS evidences inherently shorter VOT values than other dialects. This conclusion is nevertheless tentative and should be taken with due caution, given the effect that the VOT measurement for WAS seemingly had in the study (see page 216). For the denti-alveolars and velars, the VOT measurement decision (measuring from the first or from the last burst), clearly had an impact on the VOT differences observed between WAS and the other two dialects.

A second factor that may have played a role in this variability is age; recall that the WAS speakers were all young, with a very restricted age range (19 – 23). A number of researchers have found that age has an effect on VOT. Bóna (2014) investigated the relationship between age and VOT in Hungarian, and reported that young speakers produced significantly shorter VOTs in bilabial and alveolar plosives than old speakers. However, Torre and Barlow (2009) found the reverse pattern, with older speakers showing shorter VOT values. Smith, Wasowicz, and Preston (1987) also reported overall shorter VOTs for young adults than for older speakers. Although the age of the subjects was not described in many of the studies for Castilian and LA used for comparison in the current study, those who did seemed to have investigated older cohorts than the WAS group recruited in the current study. Thus, for example, Castañeda Vicente (1986) reported having selected senior students and university professors (i.e., both younger and older subjects), and Soto-Barba and Valdivieso's (1999) report included speakers with an age range of 30 – 50. It could be the case that the globally shorter VOTs found in the present study are linked to the age factor.

Finally, the subjects of this study were all university students, and this sociological profile may also have had an effect on the data collected. Less educated and privileged speakers may have produced different VOTs.

To conclude this report, a few recommendations for future research and potential limitations of the study will be noted. First, the VOT measurement in the probable presence of MBs should be clearly explicated by researchers. Given the the likely effect that the two methods (measuring VOT from the first or last burst) seemingly had in the current study, future analyses of VOT should firstly quantify MBs and secondly state their VOT estimation method. Second, the results presented here need to be replicated by future studies of WAS; replication is an essential endeavor in advancing any scientific discipline (see Hendrik 1990). More speakers and with more diverse sociolinguistic profiles are needed to confirm or disprove the VOT values reported here. That is, bigger and more representative samples are crucially needed. Since age does play a role in VOT production, future studies also need to incorporate older speakers of WAS. As for the limitations of the study, it must be acknowledged that insufficient data for Castilian and LA was collected, input from only 5 studies for Castilian and 11 studies for LA, although it needs to be said that the efforts made in the literature search did not yield a bigger sample. It is hoped that future research of the type reported here will further advance knowledge in this area.

5. REFERENCES

- Asensi, L., Portolés, S. & del Río, A. (1998). Barra de explosión, VOT y frecuencia de las oclusivas sordas del castellano. *Estudios de Fonética Experimental*, IX, 221-242. https://www.ub.edu/journalofexperimentalphonetics/pdf-articles/EFE-IX-LIAsensi_SPortoles_AdelRio-Barra_explosion_VOT_frecuencia_clusivas_sordas.pdf

- Avelino, H. (2018). Mexico City Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 48(2), 223-230. <https://doi.org/10.1017/S0025100316000232>
- Barrera-Pardo, D. (2022). Measurement of the VOT of voiceless plosives: Multiple bursts in Western Andalusian Spanish. *Estudios de Fonética Experimental*, XXXI, 81-95. <https://www.ub.edu/journalofexperimentalphonetics/pdf-articles/XXXI-07-Barrera.pdf>
- Bijankhan, M. & Nourbakhsh, M. (2009). Voice onset time in Persian initial and intervocalic stop production. *Journal of the International Phonetic Association*, 39(3), 335-364. <https://doi.org/10.1017/S0025100309990168>
- Bóna, J. (2014). Voice onset time and speakers' age: Data from Hungarian. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(5), 366-372. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.875593>
- Borzone, A. M. (1980). *Manual de fonética acústica*. Hachette.
- Castañeda Vicente, M. L. (1986). El V.O.T. de las oclusivas sordas y sonoras españolas. *Estudios de Fonética Experimental*, II, 92-110. https://www.ub.edu/journalofexperimentalphonetics/pdf-articles/EFE-II-MLCasta%C2%A7eda-VOT_clusivas.pdf
- Chen, L. M., Chao, K. Y., & Peng, J. F. (2007). VOT productions of word-initial stops in Mandarin and English: A cross-language study. *ROCLING 2007 Poster Papers*, 303-317. <https://aclanthology.org/O07-2004/>
- Chang, S. S., Ohala, J. J., Hansson, G., James, B., Lewis, J., Liaw, L. & Van Bik, K. (1999). Vowel-dependent VOT variation: An experimental study. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 105(2), 1400. <https://doi.org/10.1121/1.426611>
- Cho, C. & Ladefoged, P. (1999). Variation and universals in VOT: Evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics*, 27, 207-229. <https://doi.org/10.1006/jpho.1999.0094>
- Clothier, J. & Loakes, D. (2018). Coronal stop VOT in Australian English: Lebanese Australians and Mainstream Australian English. In J. Epps, J. Wolfe, J. Smith, & C. Jones (Eds.), *Proceedings of the 17th Australasian International Conference on Speech Science and Technology* (pp. 13-16). Australasian Speech Science and Technology Australia (ASSTA). <https://rest.neptuneprod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/a4160cc6-d45f-467-a6d1-3d988b71f953/content>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Coloma, G. (2012). The importance of ten phonetic characteristics to define dialect areas in Spanish. *Dialectologia*, 9, 1-26. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/dialectologia/documentos/742.pdf>
- Dauer, R. M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11(1), 51-62. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)30776-4](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30776-4)
- Del Saz, M. (2014). *The perception of Western Andalusian Spanish aspirated stops by General American English listeners*. Paper presented at the International Workshop on Cross-Language Speech Perception (CEHUM 2014), Braga, Portugal, January 30-31, 2014. https://www.researchgate.net/publication/259375412_The_perception_of_Western_Andalusian_Spanish_aspirated_stops_by_General_American_English_listeners
- (2019). Native and nonnative perception of Western Andalusian Spanish /s/ aspiration in quiet and noise. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 673-694. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000056>
- Fernández de Molina, E. & Hernández-Campoy, J.M. (2018). Geographic varieties of Spanish.

- In K. Geslin (Ed.), *The Cambridge handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 496-528). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316779194.024>
- Hendrik, C. (1990). Replications, strict replications, and conceptual replications: Are they important? *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 41-49. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/replications-strict-conceptual-are-they-important/docview/1292299202/se-2?accountid=14744>
- Hernández-Campoy, J. M. & Villena-Ponsoda, J. A. (2009). Standardness and nonstandardness in Spain: Dialect attrition and revitalization of regional dialects of Spanish. *International Journal of the Sociology of Language*, 196-197, 181-214. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2009.021>
- Herrero de Haro, A. & Hajek, J. (2022). Eastern Andalusian Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 52(1), 135-156. <https://doi.org/10.1017/S0025100320000146>
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaňok, M. & Novotný, M. (2019). Effect of age and gender on articulation of voiced and voiceless stop consonants in Czech. *Lekar a technika – Clinician and Technology*, 49(3), 97-101. <https://doi.org/10.14311/CTJ.2019.3.05>
- Ladefoged, P. (2003). *Phonetic data analysis: An introduction to fieldwork and instrumental techniques*. Oxford: Blackwell.
- Ladefoged, P. & Johnson, K. (2015). *A course in phonetics*. 7th ed. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for *t*-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lavoie, L. M. (2001). *Consonant strength: Phonological patterns and phonetic manifestations*. Routledge.
- Li, F. (2013). The effect of speakers' sex on voice onset time in Mandarin stops. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133, EL142. <https://doi.org/10.1121/1.4778281>
- Lisker, L. & Abramson, A. S. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word*, 20(3), 384-422. <https://doi.org/10.1080/00437956.1964.11659830>
- Machuca Ayuso, M. J. (1997). Las obstruyentes no continuas del español: Relación entre las categorías fonéticas y fonológicas en habla espontánea (Doctoral dissertation). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/37091?ln=en>
- Magnusson, K. (15 April 2022). *Interpreting Cohen's d effect size: An interactive visualization* (Version 2.5.2). <https://rpsychologist.com/cohend/>
- Martínez-Belda, J. C. & Padilla, X. A. (2021). El VOT de las oclusivas del español en habla emocional simulada. *Estudios de Fonética Experimental/Journal of Experimental Phonetics*, XXX, 35-57. <https://www.ub.edu/journalofexperimentalphonetics/pdf-articles/XXX-03-Martinez-Belda.pdf>
- Martínez-Celdrán, E., Fernández-Planas, A. M. & Carrera-Sabaté, J. (2003). Castilian Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 33(2), 255-259. <https://doi.org/10.1017/S0025100303001373>
- Morris, R. J., McCrea, C. R. & Herring, K. D. (2008). Voice onset time differences between adult males and females: Isolated syllables. *Journal of Phonetics*, 36, 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.06.003>

- Munson, B. & Babel, M. (2019). The phonetics of sex and gender. In W. F. Katz & P. F. Assmann (Eds.), *The Routledge handbook of phonetics* (pp. 499-525). Abingdon: Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780429056253-19>
- Oh, E. (2011). Effects of speaker gender on voice onset time in Korean stops. *Journal of Phonetics*, 39, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2010.11.002>
- Poch, M. D. (1984). Datos acústicos para la caracterización de las oclusivas sordas del español. *Folia Phonetica*, 1, 89-106.
- Regan, B. (in press). The social meaning of a merger: The evaluation of an Andalusian Spanish consonant merger (ceceo). *Language in Society*. <https://doi.org/10.1017/S0047404521000543>
- Roldán, Y. & Soto-Barba, J. (1997). El VOT de /ptk/ y /bdg/ en el español de Valdivia: Un análisis acústico. *Estudios Filológicos*, 32, 27-33. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131997003200003
- Rosner, B. S., López Bascuas, L. E., García-Albea, J. E. & Fahey, R. P. (2000). Voice-onset times for Castilian Spanish initial stops. *Journal of Phonetics*, 28, 217-224. <https://doi.org/10.1006/jpho.2000.0113>
- Santana Marrero, J. & Manjón-Cabeza Cruz, A. (2021). Percepción del andaluz: Creencias y actitudes de jóvenes hispanohablantes y estudiantes de ELE. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 15-28. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.V35.I01.01>
- Smith, B. L., Wasowicz, J. & Preston, J. (1987). Temporal characteristics of the speech of normal elderly adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 522-529. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.522>.
- Soto-Barba, J. & Valdívieso, H. (1999). Caracterización fonético-acústica de la serie de consonantes /p-t-k/ vs. /b-d-g/. *Onomázein*, 4, 125-133. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/4/6_SotoBarba.pdf
- Stewart, J. (2018). Voice onset time production in Ecuadorian Spanish, Quichua, and Media Lengua. *Journal of the International Phonetic Association*, 48(2), 173-197. <https://doi.org/10.1017/S002510031700024X>
- Stukas, A. A. & Cumming, G. (2014). Interpreting effect sizes: Toward a quantitative cumulative social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 44, 711-722. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2019>
- Thomas, E. R. (2011). *Sociophonetics: An introduction*. Palgrave Macmillan.
- Torre, P. & Barlow, J. A. (2009). Age-related changes in acoustic characteristics of adult speech. *Journal of Communication Disorders*, 42, 324-333. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.03.001>.
- Torres, M. I. & Iparraguirre, P. (1996). Acoustic parameters for place of articulation identification and classification of Spanish unvoiced stops. *Speech Communication*, 18, 369-379. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(96\)00025-8](https://doi.org/10.1016/0167-6393(96)00025-8)
- Troya Déniz, M. (2005). El VOT de las oclusivas sordas en la norma culta de Las Palmas de Gran Canaria. *Boletín de Lingüística*, 24, 92-107. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092005000200005
- Villamizar, T. (2002). Caracterización acústica de las consonantes oclusivas en el español de Venezuela: El parámetro duración (silencio-barra de explosión-VOT). *Lengua y Habla*, 7(1), 140-157. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/3605>

- Villena Ponsoda, J. A. (2000). Identidad y variación lingüística: Prestigio nacional y lealtad vernacular en el español hablado en Andalucía. In G. Bossong & F. Báez de Aguilar González (Eds.), *Identidades lingüísticas en la España autonómica*, (pp. 107-150). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278456-007>
- Whalen, D. H., DiCanio, C. & Dockum, R. (2022). Phonetic documentation in three collections: Topics and evolution. *Journal of the Phonetic International Association*, 52(1), 95-121. <https://doi.org/10.1017/S0025100320000079>
- Williams, L. (1977). The voicing contrast in Spanish. *Journal of Phonetics*, 5, 169-184. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)31127-1](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)31127-1)

Reseñas de libros

José J. Gómez Asencio y Carmen Quijada Van den Berghe (eds.): *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor Libros, 2021, 380 pp. ISBN: 978-84-9895-642-9.

La oposición semántica, la distribución de sus adverbios, los valores aspectuales, así como las funciones pragmáticas, entre otros factores, que presentan el *pretérito perfecto simple* (PPS) y el *pretérito perfecto compuesto* (PPC) en español ha generado, como es de esperar, una ingente cantidad de bibliografía, la cual se desarrolla, además, en distintos niveles: nótese, por ejemplo, los análisis dialectales sincrónicos (Alarcos Llorach 1973 [1947], Lope Blanch 1961) o los enfoques diacrónicos sobre su proceso de gramaticalización (Rodríguez Molina 2010). A pesar de ello, está lejos de ser un tema agotado y, precisamente, gracias a esta monografía observamos una razón más para su productividad: la oposición verbal es una cuestión de valioso interés historiográfico, la cual está documentada desde las primeras gramáticas, tanto monolingües como de enseñanza del español.¹

Así, el objetivo de la investigación plasmada en esta compilación es mostrar la tradición de la gramatización del PPS y el PPC, empleando un extenso corpus de gramáticas publicadas entre el s. XV y XX. El abordaje historiográfico del trabajo es de envergadura, pues las reflexiones de los gramáticos sobre el polémico tema, la influencia de las gramáticas europeas de la época y la documentación de la divergente nomenclatura, no pueden más que brindar nuevas referencias a la comprensión actual y especializada del fenómeno, aparte del notable aporte sobre los orígenes de la diáspora terminológica que esta oposición verbal ostenta en español y que, sin duda, afecta a las descripciones de los sistemas verbales en las gramáticas romances.

Durante los casi cinco siglos analizados, y en especial en el s. XIX, las tradiciones gramaticales hispánicas legaron una interesante documentación en la enseñanza del español para hablantes de distintas lenguas europeas, además, claro, de la publicación de gramáticas monolingües, como las de la RAE, entre otras más. Este enfoque da la estructura al libro: 12 artículos especializados divididos en seis apartados

¹ Este es el enfoque diacrónico del estudio del PPS y PPC, por parte de José J. Gómez y Carmen Quijada, pero es una cara de la moneda, pues pertenece a un proyecto de investigación más amplio que comprende también un análisis sincrónico, cuya publicación fue casi simultánea (Quijada y Gómez Asencio 2021).

que tratan, primero, la gramaticografía en España (con gramáticas monolingües), seguido de la anglosajona y flamenca, posteriormente la francesa e italiana y, finalmente, la presente en Alemania y Portugal.

La primera parte consta de cuatro artículos sobre la gramatización del PPS y PPC en las gramáticas españolas, donde observamos como factor común el corpus (gramáticas de la RAE y las de otros conocidos gramáticos como Salvá y Bello, por mencionar solo algunos). Sin embargo, cada uno de estos artículos se centra en distintos objetivos: “Tiempo de ejemplos. Los pretéritos perfectos simple y compuesto en los ejemplos gramaticales (siglos XVIII-XIX)” de Francisco Escudero se enfoca en la ejemplificación que utilizan las gramáticas de la época para saber que tan comunes o no eran los ejemplos en estos dos tiempos. En su análisis nota que el PPS es el tiempo más empleado en la ejemplificación, sólo después del presente, mientras que el PPC toma los últimos lugares, dentro de ello, los adverbios hodiernales (*hoy*) y prehodiernales (*ayer*) se organizan: el PPC con los primeros y el PPS con los segundos.

Por su parte, “Gramatización de *canté/he cantado* en textos de índole gramatical publicados por la RAE en el siglo XIX” de Gema Garrido tiene el objetivo de reconocer cuál es la doctrina gramatical de las ediciones de la RAE (1854-1885) en las que aparecen los PPS y PPC. Aunque utiliza un corpus amplio de 12 manuales publicados por la RAE, podemos decir que sus observaciones más importantes se encuentran en la gramática de 1854, en donde nota que el PPS se describe como un tiempo de pasado remoto y concluido, mientras que el PPC tiene un contenido temporal indeterminado, o definido, pero no concluido. Un dato que resalta es que rechazaba el uso del PPC en sustitución del PPS (pues asemejaba el uso francés) y también el uso de adverbios prehodiernales con el PPC, como en *Ayer he visto*.

Gerda Haßler, en su artículo “La integración del concepto de *aspectualidad* en las gramáticas españolas”, nos brinda un pormenorizado análisis teórico sobre el concepto de *aspecto* presente en toda la tradición gramatical española (desde Nebrija hasta la NGLE 2009). La disertación aborda un problema en los análisis sobre temporalidad en español: ¿expresa o no aspecto esta oposición verbal? Su respuesta es desde la historiografía, pues el debate se ancla en los conceptos recogidos en las gramáticas.

Su análisis la lleva a sostener que en el s. XVIII hay dos posturas en las gramáticas españolas: una de influencia de Maupas (del francés) donde el criterio es aspectual, PPS terminado/PPC no terminado, y otra de influencia de Port Royal (también francesa), con un criterio más temporal, donde se da hincapié al criterio de las 24 hrs.: PPS expresa anterioridad a 24 hrs./ PPC anterioridad dentro de 24 hrs. Es ya entrado el s. XX cuando el concepto de aspecto se reconoce con más fuerza, en Gili Gaya (1943) el PPS y el PPC se consideran aspectualmente perfectos, y su contraparte imperfecta sería el *pretérito imperfecto* (ej. *amaba*).

Una de las cuestiones interesantes a lo largo de los capítulos es el vaivén de la nomenclatura entre el PPS y PPC y, al respecto, la autora registra que en la gramática

de San Benito (1769) el PPC se llama *pretérito indefinido*, pero después en el s. XX, ocurre un cambio terminológico y el PPS se vuelve *pretérito indefinido* (antes el PPC). Las gramáticas no parecen ahondar en explicaciones, aunque Haßler indica que se debe a la difusión de las teorías de aspecto y al desarrollo de las teorías estructuralistas.

Por su parte, en “Los tiempos pretéritos perfectos en la codificación gramatical de la *consecutio temporum* (1800-1876)” Carolina Martín estudia la gramatización del concepto de la *correlación temporal*, un concepto complejo cuya aparición en la nomenclatura en la tradición gramatical es tardía y el artículo da cuenta de la búsqueda de sus indicios. Es en la gramática de Callejas (1818) donde encuentra los primeros indicios formalmente, pero empieza a percibirlos desde la GRAE de 1796. Aunque deja en claro que no es el objetivo principal de los gramáticos de la época explicar el concepto, sí hay descripciones sobre el regimiento de los verbos, entre ellos el PPC.

Los artículos que componen la segunda parte están relacionados con las gramáticas de español para hablantes anglosajones y flamencos. A partir de ahora, hay que destacar la recuperación documental con la que estos trabajos contribuyen, pues acuden a gramáticas con escasos ejemplares y ediciones. En el primer trabajo titulado “La gramatización de *canté* y *he cantado* en el hispanismo lingüístico anglosajón (1800-1900). Una aproximación terminológica”, Gómez Asencio nos platica sobre la terminología utilizada en 35 textos de enseñanza de español para hablantes ingleses. Se nota en esta recopilación, las inconsistencias del PPC como *pretérito definido* o *indefinido* que ya se notaban en las gramáticas monolingües del español. Como conclusión, nos dice el autor que esta tradición anglosajona titubea durante este siglo en la nomenclatura, a la vez que nota que los autores no siempre explican las razones de su nomenclatura, concluyendo que mantienen una tradición, más que una reflexión sobre el tema.

El segundo artículo, de Pierre Swiggers (“El *hispanismo flamenco* frente al problema del pretérito perfecto simple vs. pretérito perfecto compuesto. El tratamiento de los tiempos de pasado en las primeras gramáticas hispanoflamencas”), abarca gramáticas del s. XVI y XVII en la gramaticografía flamenca. Su corpus es pequeño: cinco gramáticas para el s. XVI, y tres para el s. XVII, publicadas en Lovaina y Amberes. En general nota que en ellas no se considera los tiempos compuestos o son escasas sus menciones, por lo que concluye que son pobres en su ejemplificación y presentan una “inocencia gramaticográfica” (p. 183).

El tercer apartado, *Gramaticografía en Francia*, agrupa dos trabajos: el de Jean-Marie Fournier, el cual es el único artículo en francés del compendio: “La concurrence des emplois du *prétérit simple* et du *prétérit composé* est-il un problème de grammaire générale? La grammatisation du temps linguistique dans les grammaires générales tardives” y el de Carmen Quijada, titulado “Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto en el hispanismo lingüístico francés decimonónico

(1800-1870). Es un apartado destacable, pues estudia una de las corrientes más influyentes en la gramaticografía europea.

En el primero, Jean-Marie Fournier realiza un excepcional análisis sobre la conceptualización del PPS y PPC en francés en las gramáticas francesas llamadas *tardives*, pero para ello centra su atención primero en analizar la *Grammaire General et Raisonné* y la de Beauzée (1767). Como resultado, nota que en la primera se sigue el criterio de las 24 hrs., un criterio temporal, mientras que en Beauzée se gesta un análisis temprano de relaciones temporales, donde el PPS se considera un tiempo presente, mientras que el PPC un tiempo pasado; y aunque Beauzée distingue al PPS del PPC, que en gramáticas anteriores no se hacía, su análisis semántico es inadecuado en términos deícticos. Posteriormente, Condillac (1775) va reformando la propuesta de Beauzée, concibiendo un punto de referencia (ya más cercano al del modelo de Reichenbach (1947)), y es Court de Gébelin (1774) quien promueve una distinción en la que el PPS ahora sí es un tiempo de pasado, junto con el PPC, pero el primero es anterior al presente. Esta influencia es la que se encuentra en las gramáticas *tardives* de finales del s. XVIII. Es de mucho interés este artículo si se buscan antecedentes del modelo de Reichenbach (1947) o del de Bello en español.

El escrito de Carmen Quijada reanuda al análisis del PPS y PPC en gramáticas de enseñanza del español a franceses, pero, a diferencia de las tradiciones anglosajona o incluso italiana o portuguesa, en las 25 gramáticas que analiza dentro del periodo de 1800-1870 sí hay una distinción entre el PPS y PPC, se utiliza nomenclatura mucho más sistemática y se discuten los contenidos temporales, aspectuales y sus usos con adverbios. De este modo, este artículo es también bastante rico en conceptos y es remarcable la cantidad de reflexiones que presentan estas gramáticas, incluso comparadas con las gramáticas del español de la misma época, a tal punto que se mencionan valores secundarios de las formas y toman en cuenta el habla natural y literaria, claro influjo de la gramática francesa.

Acerca de la gramaticografía en Italia, tenemos el artículo “La gramatización de las formas *canté* y *he cantado* en la tradición gramatical italiana dirigida a hispanohablantes (1800-1870)” de Juan Carlos Barbero, donde se aborda los tiempos verbales análogos en italiano, presentes en gramáticas para hablantes de español. De las 11 gramáticas estudiadas, cuyos autores son profesores, periodistas o incluso músicos, se nota una diversificación en la nomenclatura y hay pocas o nulas justificaciones para las decisiones, incluso en ellas todavía se anota la preocupación por el uso de *avere* y *essere* y la concordancia de participio, elementos que en teoría para el momento ya estaban gramaticalizados, por lo que se concluye que es una tradición en formación en el periodo estudiado.

De forma similar y bajo el mismo periodo, pero ahora con gramáticas de español, Castillo, Lombardini y San Vicente nos presentan un análisis sobre el PPC y PPS en gramáticas para hablantes de italiano (“Pretéritos perfectos simples y compuestos en las gramáticas de español para itálofonos: 1801-1875”). Una de las conclusiones sobre el PPS y PPC en estas gramáticas es el énfasis que dan a los paradigmas

irregulares del PPS y las irregularidades del participio del PPC; también se hace especial mención de los auxiliares, pero no se subraya las cuestiones aspectuales. Al igual que otras tradiciones, me parece relevante el rastreo filológico de las gramáticas, en este caso, la recuperación de la gramática de Bachi (1832), profesor de italiano en Harvard, la cual no tiene más ediciones que las de la mencionada universidad.

Finalmente, la gramaticografía en Alemania y Portugal está representada cada una por un artículo: para la alemana, tenemos “La gramatización de las formas canté y he cantado en las gramáticas de enseñanza de español para germanoparlantes (1778-1870)” de María Martín; y para Portugal, el escrito de Alejandro Díaz, nombrado “Los pretéritos perfectos en la tradición gramatical portuguesa y en las primeras gramáticas de español para lusófonos”.

El de María Martín utiliza un corpus de 20 gramáticas de enseñanza, y una de sus primeras observaciones es que la tradición alemana tiene una fuerte inclinación por la didáctica del español con un enfoque más comunicativo, debido a motivos de tipo comercial, social o literario para aprender esta lengua. La revisión de los distintos criterios de estudio del PPS y PPC, como lo es la distinción temporal, donde el PPS aparece con adverbios hodiernales; las cualidades aspectuales, en las que el PPS es un evento terminado, mientras que el PPC enuncia eventos acabados hace poco; la determinación temporal, cuando se considera que el PPS se utiliza bajo circunstancias temporales definidas, mientras que el PPC en condiciones no definidas; o incluso los valores discursivos y de evidencialidad, en los que el PPC se puede utilizar en una narración histórica para resaltar el éxito de los hechos, son criterios que encuentra la autora en estas gramáticas y que señalan la meticulosidad en la enseñanza y reflexión de estos tiempos verbales.

Por su parte, sobre la tradición portuguesa, Alejandro Díaz hace un recorrido en dos sentidos de las gramáticas portuguesas: uno en gramáticas monolingües de portugués (de 1536 hasta 1870) y dos, en las gramáticas para lusófonos en el s. XIX, que comprende dos obras (Moura y Peixoto). En su revisión de gramáticas portuguesas encuentra que en el s. XVI los autores no aluden al PPC; para el s. XVII, el PPC no siempre está diferenciado del PPS; pero entre el s. XVIII y XIX se hace más clara la distinción entre ambos tiempos, designando pretérito perfeito para el PPS y pretérito perfeito composto para PPC.

Sin duda, el resultado de estas investigaciones de corte historiográfico revela una nueva pieza de exploración para aquellos interesados en los estudios de la oposición PPS/PPC y también para los análisis de temporalidad y aspectualidad en las lenguas, en especial, de las romances.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1973 [1947]). Perfecto simple y perfecto compuesto en español. En Alarcos Llorach, E. (Comp.), *Estudios de gramática funcional del español* (pp. 13-49). Gredos.

- Quijada, C. y Gómez Asencio, J. (Dir.) (2021). *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en el español peninsular y en otras lenguas románicas*. Arco Libros.
- Lope Blanch, J. M. (1961). Sobre el uso del pretérito en el español de México. En *Studia Philologica homenaje ofrecido a Dámaso Alonso* (pp. 373-385). Gredos.
- Reichenbach, H. (1947). The Tenses of Verbs, *Elements of Symbolic Logic*, 51, 71-78.
- Rodríguez Molina, J. (2010). *La gramaticalización de los tiempos compuestos en español antiguo: cinco cambios diacrónicos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Erika Pérez Lezama
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
erika.perezlezama@correo.buap.mx
ORCID: 0000-0002-0758-1608

Francisco Dubert-García, Vitor Míguez y Xulio Sousa (eds.): *Variedades lingüísticas en contacto na Península Ibérica*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2020, 220 pp. ISBN: 978-84-17802-23-3.

No cabe duda de que el contacto de lenguas constituye en el momento actual un área de estudio de primera importancia dentro de la lingüística, situación a la que ha llegado no solo por su intrínseco interés, teórico y metodológico, sino también por centrarse en un estado de cosas que, como bien recuerdan los editores del volumen reseñado, “non é unha anormalidade, senón que é un feito inevitable e unha constante na historia das comunidades humanas” (p. 8); así las cosas, no sorprende que el desarrollo bibliográfico acerca de esta cuestión resulte muy abundante e incluso a veces abrumador, si bien es todavía mucho –y este libro es buena muestra de ello– lo que queda por investigar al respecto. Así pues, teniendo en cuenta todo lo anterior y sin olvidar que la Península Ibérica constituye un ejemplo paradigmático de la convivencia lingüística, hay sin duda que agradecer la aparición de un trabajo colectivo como este, que supone un acercamiento plural a los distintos contactos que se producen en el ámbito geográfico que se acaba de mencionar.

Por lo que se refiere a la obra en sí, esta se compone de una introducción en la que los editores recorren algunos de los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta al enfrentarse a las lenguas en contacto (pp. 6-12) –haciendo hincapié especialmente en los distintos casos existentes y en los muy variados resultados que produce esta situación (p. 9)– y de siete capítulos, cinco de ellos dedicados a mostrar de forma más o menos general distintos casos que se producen en España y Portugal y dos, más específicos, que se concentran en el análisis de fenómenos concretos de la fonología y la morfosintaxis. Esta primera mirada al volumen permite apreciar ya una de sus virtudes, que no es otra que la variedad: variedad en las situaciones analizadas –de carácter inter- e intralingüístico–, en los idiomas que participan (lenguas románicas mayoritarias y minoritarias, así como el euskera) o en el enfoque utilizado para el análisis, todo lo cual no solo enriquece notablemente el texto, sino que además supone una excelente muestra de la complejidad que necesariamente conlleva un tema como este.

Pasando ya a los trabajos, el primero de ellos, debido a Carsten Sinner (*Opinión, medición y generalización como retos de la lingüística de contacto. Ejemplos del estudio del contacto entre castellano y catalán*; pp. 17-45), se dedica al contacto del español con el catalán, y en él se pretende, en palabras de su autor, “realizar una mirada

crítica y, en parte, historiográfica sobre algunos aspectos característicos de los estudios de contactos lingüísticos que (...) parece que constituyen un verdadero reto de la lingüística de contacto que se ocupa de las influencias mutuas entre castellano y catalán” (p. 20).

Con este propósito, en el estudio se realiza una profunda revisión de problemas de todo tipo –metodológicos, conceptuales e interpretativos– que, de acuerdo con Sinner, presentan los estudios dedicados a esta cuestión, entre los que destacan el carácter impresionista de mucho de los juicios aportados, la extracción de conclusiones a partir de elementos aislados o parciales (p. 22), el escaso o nulo empleo de pruebas estadísticas o la “no diferenciación de diferentes variedades del catalán y del castellano” (p. 28), todo lo cual determina la aceptación acrítica por los estudiosos de “afirmaciones que luego dan pie a generalizaciones cuando otros autores se sirven de ellos como ejemplos de ‘hechos constatados’” (p. 24). De este modo, el autor lamenta que “los datos sacados de estudios plagados de errores metodológicos o de afirmaciones impresionistas se conviertan en el ‘estado de la cuestión’” (p. 41), esbozando así una visión francamente negativa de la situación existente a día de hoy en la que sin duda se echa en falta –teniendo en cuenta los varios trabajos de Sinner sobre el tema– un mayor aporte de soluciones para algunas de las dificultades detectadas, así como una explicación de la metodología que, en su opinión, puede servir para superar los puntos insatisfactorios que se exponen a lo largo del artículo.

Por su parte, Ramón de Andrés (*Contacto de lenguas en Asturias: asturiano, «amestáu» y castellano*; pp. 47-79) se centra en la situación de contacto que se registra en Asturias, para lo cual se ve obligado a establecer en primer lugar un marco teórico coherente desde el que llevar a cabo su análisis: así, tras describir teóricamente los ámbitos de variación y sus relaciones (pp. 49-52), el autor define su interpretación del contacto de las lenguas como la alteración de los rasgos diferenciales de dos códigos lingüísticos (p. 53), cuyos resultados se pueden –en principio– predecir y se ven afectados por circunstancias externas de índole social (pp. 53-56).

Partiendo, pues, de este esquema interpretativo, las páginas siguientes tienen por objetivo describir diversos fenómenos en los que se detecta el resultado del contacto entre el asturiano y el español, tales como las interferencias y convergencias, las ultracorrecciones, las especializaciones semánticas por influencia castellana, la alternancia de códigos y la hibridación (pp. 61-64), a la que se dedica una especial atención como origen del *amestau*, esto es, el “asturiano erosionado (...) por el castellano” (p. 63). Dado el interés que despierta esta variedad, el resto del capítulo se dedica a su estudio (pp. 64-76), para lo cual se utiliza tanto un acercamiento estrictamente lingüístico –analizando el porcentaje de fenómenos de cada lengua que aparece en un corpus– como otro que se centra en la percepción que tiene el hablante de la naturaleza de su habla. El resultado de todo ello supone una importante clarificación de la compleja situación lingüística que existe actualmente en Asturias, así como también una metodología que puede ser aplicada de

forma provechosa tanto a esta área peninsular como a otras donde se produzcan fenómenos paralelos.

Precisamente, el capítulo de Alberto Gómez Bautista (*Consecuencias do contacto lingüístico entre mirandés e portugués*; pp. 81-100) se dedica a una de esas situaciones paralelas: la que se desarrolla en Miranda do Douro (Portugal) entre el mirandés local y la lengua nacional del país, cuyo contacto el autor define como asimétrico e intensificado durante la segunda mitad del siglo XX (pp. 84-86). A partir de este diagnóstico, el trabajo expone una serie de rasgos del mirandés que se deben a la influencia del portugués, y que se extienden por todos los niveles lingüísticos, desde la ortografía –claramente basada en la de la lengua mayoritaria– hasta el léxico, pasando por lo fónico (entre otras cuestiones, la presencia del diptongo nasal [ãw] o la ocasional falta de palatalización de la /l-/) y lo morfosintáctico (por ejemplo, los resultados de la contracción de artículo y preposición *an*, el género de algunos sustantivos o el auxiliar de los tiempos compuestos); a este respecto, quizá sean especialmente interesantes los resultados que se producen en el vocabulario, donde la influencia lusa no se reduce únicamente a la incorporación de determinadas voces de este origen (*atmosfera, stante, tencion, abó*), sino que produce también fenómenos más sutiles como puede ser la reestructuración de ciertos campos léxicos, certamente ejemplificada por el autor con el de “a conta dos días” (p. 92).

Por último, esta minuciosa revisión se cierra con unas conclusiones donde Gómez Bautista señala ciertos factores que dificultan el análisis de este contacto lingüístico –tales como el carácter multifactorial del cambio, la baja transmisión generacional de la lengua local o la “existencia de fondo lingüístico común (...) que torna ainda máis difícil sinalar e clasificar os casos de interferencia” (p. 98)–, y que resultan sin duda relevantes por sí mismas, pero más aún por plantear líneas de trabajo futuro cuya investigación permitirá comprender mejor los resultados que produce la convivencia de realidades lingüísticas muy cercanas.

Frente a los casos anteriores, dedicados a lenguas románicas, la aportación de Sara Gómez Seibane (*Patrones de convergencia en lenguas tipológicamente no relacionadas: lengua vasca y castellano*; pp. 101-126) se ocupa de los resultados que se producen a partir del contacto de dos idiomas de características muy diferentes como son el español y el euskera. Para ello, la autora parte de la constatación de que “aunque las similitudes estructurales entre lenguas en contacto pueden facilitar los cambios, los hechos demuestran que no solo los sistemas tipológicamente compatibles o próximos pueden influirse mutuamente” (p. 102), algo que demuestra posteriormente a partir de determinados rasgos gramaticales registrados en las lenguas habladas en el País Vasco.

Así, tras aportar una descripción sucinta de las características morfosintácticas y fonológicas del euskera y del español (pp. 104-109), de los condicionamientos sociohistóricos en que se produce el contacto de ambos idiomas (pp. 109-111) y de los fenómenos de ellos que se deben a tal circunstancia (pp. 111-113), la autora pasa a centrarse en los patrones de convergencia –definida como “un aumento en las

similitudes entre dos lenguas en cualquier nivel (...) como resultado del contacto entre ellas” que se produce por la “replicación de patrones”, es decir, por “cambios en una forma o estructura de la lengua meta, inspirados por formas o estructuras de la lengua fuente” (p. 114)–, cuestión que ejemplifica de manera tan profunda como convincente con dos fenómenos del castellano del País Vasco (en concreto, la mayor frecuencia en esta variedad del orden de palabras OV y el uso de *o así* como atenuador ilocutivo) y uno del propio euskera (en este caso, la sobremarcación de dativo o marcado diferencial de objeto), a partir de los cuales concluye muy certeramente que “la convergencia se revela como un mecanismo altamente aclaratorio de los cambios indirectos desencadenados por el contacto”. De manera que propugna “la investigación con este enfoque de otros fenómenos lingüísticos” (pp. 120-121), en una conclusión que sin duda es aplicable a la zona vasca, pero también a otras del dominio hispánico como América, donde la convivencia del español con lenguas tipológicamente dispares resulta del todo habitual.

Por otro lado, no cabe duda de que un volumen dedicado al contacto lingüístico entre variedades de la Península Ibérica no estaría completo si se olvidaran los fenómenos de carácter intralingüístico, esto es, aquellos que se producen entre variedades de la misma lengua; precisamente por eso es tan acertada la incorporación del estudio de Matilde Vida-Castro (*Procesos de estandarización y divergencia dialectal en las variedades meridionales del español de España*; pp. 127-154), dedicado a este asunto y en concreto a “los mecanismos internos y externos que (...) parecen activar los procesos de convergencia y divergencia dialectal que afectan a los principales sociolectos del español meridional” (p. 129). A este respecto, la autora señala que en numerosas ocasiones el contacto interdialectal produce “un proceso de convergencia hacia el estándar con la consecuente aparición de una variedad intermedia que combina rasgos propios de la variedad prestigiosa con aquellos rasgos no marcados del dialecto” al que se suman “ciertos patrones de estabilidad dialectal o divergencia con respecto a los estándares nacionales o regionales” (p. 130), cuestión que se propone ejemplificar a partir de la situación que existe hoy en la ciudad de Málaga.

Con este objetivo, el estudio plantea que “los hablantes urbanos jóvenes de clase media adoptan, a partir de la segunda mitad del siglo XX, algunos de los rasgos lingüísticos propios de las variedades centro-septentrionales sobre las que se basa el español europeo estándar” (p. 135), principalmente en posición de ataque silábico, que se añaden a rasgos propiamente meridionales en posición implorativa; esta hipótesis se demuestra por medio del estudio sociolingüístico de algunos de los rasgos fónicos más relevantes de las hablas andaluzas actuales (pp. 136-140), a lo que se añade posteriormente la descripción de los factores, geográficos y sociales, que favorecen el mantenimiento de los rasgos meridionales ya mencionados (pp. 141-150). En definitiva, se puede decir que el análisis desarrollado en estas páginas evidencia de forma clara la gran complejidad que supone el contacto entre variedades de la misma lengua, así como la necesidad de atender a factores de muy variada

naturaleza si se pretende comprender en profundidad los procesos de convergencia y divergencia dialectal que parecen caracterizar estas situaciones.

Tras estos cinco capítulos, el libro se cierra con otros dos que, más que situaciones de contacto, analizan los resultados concretos que estas producen, tanto en el nivel fónico como en el morfosintáctico. Así, el primero de estos trabajos, de Alba Agüete Cajiao (*Contacto de linguas e variedades na emerxencia de novos modelos de vocalismo galego*; pp. 155-193), tiene como objetivo mostrar “o efecto do contacto entre o galego e o castelán sobre a variación observada no vocalismo galego tónico, átono inicial e átono final da mocidade universitaria en contextos formais” (p. 157). Con esto en mente, la autora comienza por describir los rasgos fundamentales del vocalismo de la lengua gallega (pp. 158-162) y la manera como se ha interpretado el contacto en los estudios sobre el cambio lingüístico –con una especial atención, naturalmente, al caso del gallego– (pp. 162-168), para posteriormente pasar a presentar de forma tan detallada como rigurosa los datos acústicos que sustentan su análisis (pp. 168-183); dado el detalle y la rigurosidad señaladas, las conclusiones demuestran sin sombra de duda que el gallego actual muestra dos modelos de vocalismo átono inicial y una situación común en el final, a lo que se suma la existencia de dos modelos diferenciados en las vocales tónicas –uno de ellos coincidente con el del español– cuyo uso está determinado por factores sociolingüísticos, todo lo cual permite postular la existencia de “un posible proceso de nivelación que afecta ao vocalismo tónico do galego e que ten como consecuencia a eliminación das características que o diferencian do castelán, é dicir, o contraste entre as vogais medias altas e medias baixas” (p. 186), en una muestra evidente de los efectos que tiene, dentro del campo de la fonología, la convivencia de dos lenguas.

En cuanto a la morfosintaxis, Victoria Vázquez Rozas (*Había + participio no español falado en Galicia: un estudo de corpus*; pp. 195-220) se centra en el uso de esta forma verbal en la variedad del español que se emplea en esta región: así, tras recordar el tradicional aserto de “a ausencia de formas verbais compostas como un dos trazos característicos desta variedade condicionado pola influencia do galego” (p. 197) y revisar la bibliografía existente al respecto (pp. 197-199), señala que en el español de Galicia *había cantado*, “á beira do seu valor de antepretérito común co estándar castelán, úsase tamén como pretérito, equiparándose así para todos os efectos coa forma indicativa *cantara* do galego e do español de Galicia, que posúe ambos os valores” (p. 199), situación que la lleva a plantear los objetivos de su estudio: analizar el funcionamiento del antecopretérito en dicha variedad del español, prestando especial atención a su relación con *cantara/cantase* (p. 199). Tal propósito se desarrolla con criterios de naturaleza sociolingüística –y un detalle digno de encomio, cabe decir– en el apartado cuatro (pp. 206-216), lo que permite a la autora constatar empíricamente que “a día de hoxe o uso de tempos compostos, e particularmente de *había cantado*, está estendido entre os falantes galegos de español” con valores temporales variados (antepretérito, pretérito y copretérito de indicativo), y que “a variación sociolectal na distribución de *cantara* indicativo e *había cantado* débese

moi probablemente á presión dunha norma de corrección que rexeita estes empregos de *cantara* indicativo por consideralos ‘galeguismo’” (p. 216), exemplificando, en definitiva, cómo el contacto lingüístico puede motivar la imposición de determinados rasgos identificadores de una variedad dialectal concreta.

No cabe duda, por tanto, que la aparición del volumen reseñado en estas páginas constituye una buena noticia para todos aquellos que se dedican tanto a los estudios del contacto lingüístico como a la dialectología de las lenguas que comparten el ámbito peninsular, pues sus trabajos no solo aportan una descripción detallada de situaciones muy dispares –y algunas de ellas quizá no tan atendidas en la bibliografía–, sino que además aportan datos novedosos, ejemplifican distintas posibilidades de acercamiento a la cuestión y señalan líneas de investigación futuras que, sin duda, pueden ser muy provechosas para la mejor comprensión de un tema muy complejo de analizar, pero que resulta fundamental para la más adecuada descripción de la realidad lingüística que caracteriza en el momento actual a la Península Ibérica.

José Luis Ramírez Luengo
Universidad Complutense de Madrid
joramio5@ucm.es
ORCID: 0000-0002-5564-2372

Dolors Poch Olivé (ed.): *Lenguas juntas y revueltas. El español y el catalán en contacto: prensa, traducción y literatura*. Valencia: Editorial Tirant, 2020, 181 pp., ISBN: 9788418155215.

Un estado como España tiene la suerte de contar con una riqueza idiomática (español, catalán, euskera y gallego, además de asturleonés y aragonés) en la que, por supuesto, el contacto y la influencia entre lenguas devienen cuestiones tan habituales como dignas de ser objeto de estudio. El bilingüismo es una realidad cultural propia de muchas zonas del mundo en las que un individuo o una sociedad determinada son capaces de comunicarse con cierta eficiencia en dos idiomas. El volumen *Lenguas juntas y revueltas. El español y el catalán en contacto: prensa, traducción y literatura* resulta interesante e innovador para el estudio del bilingüismo en Cataluña. Reúne ocho aportaciones de especialistas catalanes procedentes tanto del ámbito de la lingüística como de la literatura (sea desde una perspectiva histórica o comparatista), sobre todo, de la Universidad Autónoma de Barcelona y que, como reza el título del volumen, pretenden dar cuenta de diferentes fenómenos relacionados con el bilingüismo catalán-español en registros altamente codificados. Es decir, el conjunto de trabajos se centra en textos escritos en ámbitos como la prensa y la creación literaria. Este enfoque supone una auténtica innovación, pues, como se explica en el prólogo, los fenómenos relacionados con el bilingüismo han sido estudiados, principalmente, desde la lingüística y se han centrado en registros orales y espontáneos, muchas veces, coloquiales. A su vez, cabe señalar que, en lo que respecta al estudio de la literatura, los relatos historiográficos han tendido a analizar las tradiciones de lenguas en contacto como si se tratara de compartimentos estancos. Por consiguiente, por más completos que estos pretendan ser, terminan por no ofrecer un retrato fiel de una realidad literaria en la que el contacto o la alternancia de lenguas son —que el lector me pase la expresión— el pan nuestro de cada día. De este modo, *Lenguas juntas y revueltas* cubre un importante hueco de investigación: como indica el juego de palabras del título, el catalán y el español no coexisten sin mezclarse sino todo lo contrario.

El libro se divide en tres grandes partes: «Prensa y lenguaje», «Traducción» y «Literatura». La prensa editada en catalán y en español, como el periódico *La Vanguardia*, ofrece una magnífica cantera de materiales para el estudio del bilingüismo y, además, precisamente por su condición de medio de comunicación, contribuye a difundir un determinado modelo lingüístico en la sociedad. Conscientes de esta

importancia, los tres primeros artículos del volumen estudian aspectos vinculados con la traducción de un rotativo, la resolución de dudas lingüísticas en el español escrito en un contexto bilingüe y cómo la percepción de los hablantes que usan ambas lenguas puede cambiar con respecto a ciertas estructuras sintácticas. Magí Camps explora un tema tan moderno como el sofisticado sistema de traducción automática de *La Vanguardia*, que permite verter los contenidos, a veces escritos originalmente en catalán, a veces en español, de una lengua a la otra. Por su parte, Joseph García y Marta Prat explican cómo la *Fundéu* (*Fundación del Español Urgente*) actúa en calidad de herramienta lingüística para la prensa y puede ayudar en consultas sobre la influencia del catalán en los ámbitos lexicológico y fraseológico. Los autores reconocen que «resulta esencial valorar los medios de comunicación como recursos imprescindibles para diseñar las tendencias diatópicas y generales» del español peninsular (p. 57). De ello nos ofrece un buen ejemplo la siguiente autora, María J. Machuca, en un capítulo que analiza el modo en el que las estructuras sintácticas propias del catalán han ido sustituyendo la construcción de relativo posesivo con *cuyo* en la prensa editada en castellano en Cataluña, hasta el punto que los hablantes bilingües de este territorio ya no las perciben como una interferencia.

La segunda y la tercera parte constituyen, seguramente, uno de los grandes atractivos del libro, pues los textos de creación de autores bilingües y de traducción de una lengua a otra (otro modo de *recrear*) hasta el momento presente habían gozado de una escasa atención. Cabe señalar que vivir en una sociedad donde existen dos idiomas en contacto condiciona inevitablemente el estilo de un escritor o traductor, puesto que el conocimiento de dos tradiciones literarias moldea su imaginación y su pensamiento. Estas dos partes de *Lenguas juntas y revueltas* abren vías de investigación muy sugerentes y siguen la línea ya explorada en otro volumen, titulado *Escribir con dos voces. Bilingüismo, contacto idiomático y autotraducción en las literaturas ibéricas* (2020), editado por Dolors Poch y Jordi Julià. Margarita Freixas examina la autotraducción que Quim Monzó, reputado escritor catalán, lleva a cabo de sus propios artículos de opinión para el rotativo *La Vanguardia*. La autora demuestra que no se trata de verter las palabras de una lengua a otra literalmente sino de una consciente y rigurosa reelaboración del texto original (normalmente escrito en catalán) que aprovecha las posibilidades expresivas de cada idioma para ofrecer al lector un artículo de calidad lleno de contenido. Freixas explica e ilustra un proceso bastante más complejo de lo que pudiera parecer *a priori*, ya que Monzó no solo transforma el texto que ha traducido, sino que muchas veces también modifica su original catalán. En los dos capítulos siguientes, Jordi Julià y Dolors Poch se centran en las respectivas traducciones que escritores bilingües realizaron durante la década de los 50 del catalán al español. Julià describe las principales estrategias que desarrolla en la antología *Poesía catalana contemporánea* (1956) un poeta como Marià Manent, quien, tras haber ampliado su conocimiento del castellano mediante la lectura de clásicos de esta tradición, pretendía «escribir un nuevo poema en otro idioma que recordara el contenido de la composición que lo había

motivado» (p. 116) y que su forma despertara prácticamente las mismas impresiones en el lector que el original catalán. A su vez, Poch destaca las operaciones de la escritora y crítica Paulina Crusat (barcelonesa de nacimiento, pero residente en Sevilla prácticamente toda su vida) en su *Antología de poetas catalanes contemporáneos* (1952), pensada para dar a conocer la lírica de su tradición a los lectores del resto de España. A diferencia de Manent, esta autora tiene sobre todo interés en reflejar la forma del original, ya que quiere dar a conocer el ritmo catalán. Poch, finalmente, aprovecha el final del capítulo para señalar la necesidad de profundizar en la obra de Paulina Crusat, tanto en sus traducciones como en sus colaboraciones en revistas literarias.

La última parte del volumen está compuesta por dos capítulos dedicados a la lengua de autores literarios. En primer lugar, Cristina Illamola analiza el lenguaje de los artículos periodísticos que el poeta catalán Joan Maragall escribió en español, centrándose en el uso que este hacía de los deícticos discursivos: tendía a emplear el sistema catalán, que es binario (*aquest* / *aquell*; *aquí* / *allà*) en lugar del que tiene el español, de tipo ternario (*este* / *ese* / *aquel*; *aquí* / *acá* / *ahí*). Por último, Agustín Sánchez reflexiona sobre una cuestión tan interesante como desatendida: el uso de la cursiva para tratar los catalanismos que aparecen en novelas escritas en lengua española. Tomando como ejemplo, sobre todo, el caso de *Últimas tardes con Teresa*, del escritor barcelonés Juan Marsé, Sánchez sostiene que en la ficción este tratamiento ortotipográfico no debe limitarse a indicar que ciertas palabras son un extranjerismo: «la cursiva debe servir para proporcionarnos otro tipo de información, relacionada con la personalidad lingüística de los hablantes y con sus intenciones comunicativas». Dicho de otro modo, debería utilizarse cuando los personajes de la ficción tienen plena consciencia de utilizar una palabra procedente de una lengua diversa de aquella en la que se expresa.

Después de este breve repaso por el contenido de sus ocho capítulos, el lector habrá podido notar el carácter interdisciplinar que hace de *Lenguas juntas y revueltas* una referencia ineludible para cualquiera que desee profundizar en la realidad bilingüe de una sociedad. Una lectura atenta de cada una de las aportaciones muestra que, sin duda, todavía hay mucho por estudiar sobre el contacto catalán-español. Varios de sus planteamientos son extrapolables, además, a la realidad vasca o gallega, por lo que solo queda esperar que un volumen como *Lenguas juntas y revueltas* anime a otros investigadores a examinar de cerca los pormenores de sus respectivas sociedades bilingües.

Míriam Ruiz-Ruano
 Universitat Autònoma de Barcelona
 miriam.ruizruano@uab.cat
 ORCID: 0000-0001-6673-9025

Sara Gómez Seibane, María Sánchez Paraíso y Azucena Palacios (coords.): *Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, 2021, 210 pp. ISBN: 978-84-9192-228-5 (Iberoamericana), ISBN: 978-3-96869-233-3 (Vervuert), ISBN 978-3-96869-234-0 (e-Book).

La presente obra reúne las contribuciones presentadas en el Coloquio Virtual Internacional “Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas”, acaecido en mayo de 2021, dentro del marco del proyecto de investigación COREC (Corpus Oral de Referencia del Español en Contacto. Fase I: lenguas minoritarias, referencia: PID2019-105865GB-I00), dirigido por Azucena Palacios y Sara Gómez Seibane. En consonancia con el enfoque teórico y metodológico del grupo de investigación *Cambio lingüístico en situaciones de contacto* en el que se inscribe dicho proyecto, los once capítulos de este volumen subrayan la importancia de los factores extralingüísticos en el estudio de los cambios inducidos por contacto y posicionan al hablante –en su dimensión social, lingüística y cognitiva– como actor y verdadero *locus* del contacto.

En el primer capítulo, intitulado “Tipos de hablantes y contextos comunicativos en situaciones de contacto: el caso de Guatemala” (pp. 15-29), Ana Isabel García Tesoro examina el papel de los tipos de hablantes en la creación, el mantenimiento y la difusión de los cambios inducidos por contacto, a partir del análisis de dos fenómenos lingüísticos: la omisión del pronombre de objeto directo y el uso de la preposición *en* con verbos de movimiento, en dos comunidades bilingües tzutujil-español. El análisis de la autora muestra que los bilingües son los poseedores de las dos lenguas y los creadores de los cambios inducidos por contacto, cuya difusión depende, en gran medida, de factores sociales, como la configuración sociolingüística de la comunidad, el tipo de bilingüismo de los hablantes y las actitudes lingüísticas, que pueden promover o retraer la expansión de los fenómenos derivados del contacto.

La segunda contribución, “El factor adquisición incompleta en el contacto de lenguas” (pp. 31-47), corre a cargo de Azucena Palacios, quien reevalúa la eficiencia del factor tipo de adquisición en la explicación de los fenómenos lingüísticos asociados al contacto mediante el estudio del sistema pronominal átono de tercera persona del español en contacto con tres lenguas originarias de América: el maya

yucateco, el otomí y el tzutujil¹. La autora arguye que si bien el grado de bilingüismo, aspecto estrechamente ligado a la adquisición del español, es un factor esencial para entender este fenómeno lingüístico, este no logra explicarlo por completo. Por ello, propone el uso de un modelo de análisis centrado en el hablante y sus repertorios lingüísticos, visto como un agente creativo en los procesos de variación y cambio inducidos por contacto.

María Sánchez Paraíso continúa con este tópico en el artículo “La conciencia de la norma lingüística en hablantes de español andino peruano: el caso de los pronombres átonos de 3.^a persona” (pp. 49-67). En esta investigación se evalúa el efecto que la conciencia de la norma lingüística tiene en el uso y la propagación de los fenómenos lingüísticos asociados al contacto, específicamente se enfoca en el sistema pronominal átono de tercera persona del español en contacto con quechua en la ciudad de Juliaca (Perú). Los resultados muestran la existencia de dos sistemas pronominales, uno etimológico y otro local, que mantiene la distinción de caso, pero neutraliza el género gramatical. Sin embargo, a diferencia de las situaciones de contacto descritas en los capítulos anteriores, donde la elección del uso de un sistema u otro está determinado por el tipo de bilingüismo, en esta comunidad es la conciencia de la norma lingüística la que lo dispone.

En el cuarto capítulo, “La percepción del castellano hablado en el país vasco a partir de una encuesta” (pp. 69-84), Sara Gómez Seibane presenta los resultados de un estudio en torno a la percepción y las actitudes que los hablantes de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) tienen hacia el castellano del País Vasco (CPV), una variedad de español que ha estado en contacto con la lengua vasca. Mediante el uso de una encuesta difundida por redes sociales y un análisis cuantitativo, la autora muestra que los hablantes de la CAV tienen una percepción positiva del CPV, al que consideran una variedad de prestigio y cercana al estándar. Otro de los hallazgos más sobresalientes de este trabajo es la relación estadísticamente significativa que encuentra entre el nivel de conocimiento del euskera, la identificación con el grupo vasco y la valoración positiva del CPV.

Bruno Camus Bergareche continúa con el análisis del español en contacto con el euskera en el artículo “Una encuesta sobre el leísmo femenino en el castellano del País Vasco” (pp. 85-102). El objetivo de este trabajo es establecer la aceptabilidad y el uso del leísmo femenino entre hablantes vascos de nivel sociocultural alto en un entorno urbano. A partir de los datos obtenidos con una encuesta de reconocimiento y producción en la aplicación Google Forms, el autor señala que el leísmo

¹ El español de los bilingües lengua indígena-español presenta en mayor o menor medida tres tendencias generales, propias de otras variedades de español en contacto: i) la simplificación del paradigma pronominal en una forma, le, o dos, le y lo, como consecuencia de la neutralización de género, número o caso; ii) la extensión de la redundancia pronominal, propia de los objetos indirectos, a los directos; y iii) la omisión del pronombre átono de acusativo o dativo en contextos en que su presencia es obligatoria (Fernández Ordóñez 1999: 1341), como parte de un proceso de gramaticalización que sufre el pronombre para cumplir una función de marcador de concordancia de objeto.

femenino es un fenómeno lingüístico asociado al contacto con la lengua euskera, cuya tasa de uso en el castellano del País Vasco (CPV) supera el 50 %, específicamente en los hablantes con un nivel de instrucción alto.

En el quinto capítulo, “Purismo lingüístico y lenguas en contacto” (pp. 103-117), Alonso Guerrero Galván y Nadiezdha Torres Sánchez analizan el concepto de pureza lingüística en situaciones de contacto contemporáneas entre el español y tres lenguas indomexicanas: el tepehuano del sur, el zoque y el purépecha. En la primera parte, los autores demuestran que el contacto y sus variedades lingüísticas han sido parte de la historia sociolingüística de México. En la segunda parte, proporcionan algunos fragmentos de entrevistas sociolingüísticas que develan las actitudes de los bilingües en torno a su español y sus lenguas maternas, a las que suelen calificar como mezcladas o incompletas. Por último, subrayan la relevancia de las actitudes lingüísticas de los hablantes en la expansión de los fenómenos de cambio inducidos por contacto.

La siguiente colaboración, “Niveles de percepción de las vocales en contacto: el caso de una variedad de español andino en Bolivia” (pp. 119-136), está a cargo de Anna Babel, Kevin McGowan y Paola Enríquez Duque. El propósito principal de esta investigación es determinar si la información social que se posee de un hablante incide en la manera en que se percibe su actuación lingüística. Para ello, analizan la percepción de la calidad vocálica de hablantes de quechua y de español en Bolivia, un rasgo lingüístico cuya realización tiene la capacidad de identificar a las personas como hablantes dominantes de quechua o como dominantes de español². Mediante una metodología mixta, que conjuga un experimento sociofonético y una entrevista, las autoras muestran que la información social sí influye en la percepción que se tiene sobre un hablante, pues la evaluación de los participantes en torno a la calidad vocálica fue diferente, a pesar de que la voz siempre fue de un mismo hablante.

Luis Andrade Ciudad y Marco Ferrell Ramírez son los autores de la contribución “Sustrato y contacto lingüístico: dos historias léxicas de los andes norperuanos” (pp. 137-152). A lo largo de sus páginas, señalan que el estudio del sustrato lingüístico en el español andino suele realizarse desde una visión simplificada, que omite la heterogeneidad lingüística previa a la colonización, lo cual ha tenido repercusiones en la metodología y el análisis de los fenómenos léxicos asociados al contacto. Argumentan este punto mediante el análisis del nombre *poña*, de presunto origen culle, y del adjetivo *jaque*. A partir del método lexicográfico, llegan a la conclusión de que la palabra *poña* es de origen asturiano y el segundo término proviene de la lengua aimara.

En el capítulo “Mirada diacrónica y sociolingüística: contacto entre el español y el quechua” (pp. 153-168), Anna Maria Escobar analiza la ecología social del quechua y

² Debido a las diferencias que existen entre los sistemas vocálicos del español /a, e, i, o, u/ y el quechua /i/ /æ/ y /ó/, los hablantes dominantes en quechua producen los fonemas del español /e/ /o/ como /i/-/ó/, por ello, suelen ser interpretados como /i/-/u/ (Babel 2021: 120).

el español en Perú, desde una perspectiva diacrónica que comprende dos periodos sociohistóricos, el colonial (s. XVI-XIX) y el poscolonial (XIX-XXI). Según esta autora, la sociedad colonial fue excluyente y restringida, lo cual dificultó el surgimiento de un bilingüismo extendido tanto en la población española como en la indígena. Este hecho se tradujo en una fuerte diferenciación lingüística asociada a los diferentes grupos sociales y a la inexistencia de una variedad de español andino. Por otro lado, en el periodo poscolonial tuvieron lugar diversos cambios sociopolíticos, económicos y migratorios que modificaron la estructura de la sociedad peruana. Estas transformaciones provocaron la expansión del bilingüismo y el incremento de situaciones de contacto lingüístico local y dialectal, que, a su vez, iniciaron la gestión del llamado español andino, acompañados de una reivindicación cultural del pasado quechua.

Carolin Patzelt es la autora del artículo “Identidades sociales en condiciones de movilidad y migración: nuevos enfoques para el estudio de su construcción lingüística” (pp. 169-185), que se centra en la situación migratoria de hispanohablantes (peruanos, colombianos, venezolanos y dominicanos) en la Guyana Francesa. Específicamente, analiza la construcción de identidades sociales a partir del análisis de las denominaciones étnicas exógenas y endógenas de los grupos de hispanohablantes y su relación con las representaciones de las formas de hablar. Mediante los datos obtenidos a través de un cuestionario sociolingüístico y una conversación libre, encuentra que los migrantes hispanohablantes construyen una doble identidad, por un lado, mantienen su identidad nacional de origen y, por el otro, construyen una nueva identidad diaspórica como sudamericanos en la sociedad guayanesa.

La obra cierra con la contribución de Carola Mick, “Regímenes naturales-culturales de contacto: dinámicas discursivas en el contacto de lenguas en el Perú” (pp. 187-205). El objetivo de este estudio es hallar correlatos lingüísticos asociados a diferentes regímenes naturales-culturales y cómo éstos se modifican en situaciones de contacto. Con el material lingüístico proveniente de testimonios, Mick muestra que en Perú coexisten culturas amazónicas, andinas y europeas con diferentes posturas ontológicas: naturalista, animista y analogista, respectivamente. Además, observa que el contacto cultural ha incidido en los regímenes naturales, las posturas ontológicas y su expresión lingüística.

Aunque desde la obra seminal de la Lingüística de contacto, *Languages in Contact*, Weinreich (1966 [1953]) ya apelaba al uso de un marco sistemático e integral que considerara los componentes lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüístico del contacto, la mayoría de las investigaciones en esta área han primado el estudio de las características lingüísticas, estructurales y tipológicas del contacto, y han soslayado el efecto de los factores cognitivos y sociales. En este contexto, las investigaciones que integran el volumen *Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas* contribuyen sobremanera al estudio de los cambios inducidos por contacto, especialmente, al entendimiento del papel que desempeñan los factores no lingüísticos en la creación, el mantenimiento, la difusión o la retracción de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babel, A., K. McGowan y P. Enríquez Duque (2021). Niveles de percepción de las vocales en contacto: el caso de una variedad de español andino en Bolivia. En S. Gómez Seibane, M. Sánchez Paraíso y A. Palacios (Coords.), *Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas*, pp. 119-136. Iberoamericana-Vervuert.
- Fernández Ordóñez, I. (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*, pp. 1317-1397. Espasa Calpe.
- Weinreich, U. (1966 [1953]). *Languages in Contact. Findings and problems*. 4.^a ed. Mouton.

Rosnátaly Avelino Sierra
El Colegio de México
ravelino@colmex.mx
ORCID: 0000-0002-0377-0794

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Philologia Hispalensis es una revista internacional de carácter científico, lingüístico y filológico, de periodicidad anual que se ajusta al sistema de evaluación por pares de doble ciego.

OBSERVACIONES GENERALES

Al enviar el artículo, el autor debe tener en cuenta que:

1. El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en este documento. En caso contrario no será admitido.
2. El artículo no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.
3. Se ha leído y entendido la DECLARACIÓN ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y MALAS PRÁCTICAS que tiene establecida la Editorial Universidad de Sevilla en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/compromiso-etico>
4. Al enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima. Por ello, se comprueba que se ha eliminado del texto el nombre del autor y cualquier posible referencia que pueda inducir a conocer quién es el autor del artículo.
5. Se ha de incluir en el artículo:
 - a. El código de identificación digital ORCID (código alfanumérico, no comercial, que identifica de manera única a científicos y otros autores académicos: <https://orcid.org/register>].
 - b. El correo electrónico institucional del autor (no se admiten correos electrónicos personales).
 - c. El título que desea que aparezca en el running head de su artículo (título abreviado para la cabecera de las páginas alternas) con una extensión máxima de 80 caracteres (espacios incluidos).
6. En el apartado de Referencias bibliográficas, siempre que sea posible, se deben aportar las direcciones URL así como los datos DOI de estas referencias (para más información consúltese <https://doi.crossref.org/simpleTextQuery>).
7. Al completar los datos del autor, se añade la dirección postal para el posterior envío de ejemplares.

8. El artículo se envía en dos archivos: Microsoft Word (extensión .doc) y PDF. Del mismo modo, el autor también deberá rellenar, firmar y enviar el formulario Declaración responsable de autoría, buenas prácticas y cesión de derechos.

Los autores/oras deben registrarse en la revista antes de enviar un texto o, si ya están registrados, pueden simplemente conectarse y empezar el proceso de envío en cuatro pasos: (1) consignar los datos del envío, (2) cargar el documento en formato editable (en Word y en PDF), (3) introducir los metadatos del artículo, (4) confirmar su envío.

9. Puesto que la revista se publicará tanto en versión electrónica como en papel, durante el proceso de maquetación muchas de las marcas de estilo personal desaparecen, por lo que se ruega seguir exclusivamente las normas que a continuación se indican y evitar las propias.
10. En la primera página sólo se incluyen, en la lengua del artículo y en inglés, el **TÍTULO DEL ARTÍCULO** (mayúscula negrita), **TÍTULO EN INGLÉS** (mayúscula sencilla), Running head (cursiva), Resumen y Abstract (versalitas) [aprox. 150 palabras], y Palabras clave y Keywords (redondita) [5 palabras].

Presenta la siguiente estructura:

TÍTULO DEL ARTÍCULO [mayúscula negrita]
TÍTULO EN INGLÉS [mayúscula]
 Running head [cursiva]
 Resumen [versalitas] = Título en versalitas y cuerpo en redondita sencilla.
 Palabras clave [redondita]
 Abstract [versalitas] = Título en versalitas y cuerpo en redondita sencilla.
 Keywords [redondita]

Nota: Se ruega que se presente un resumen estructurado, es decir, que este incluya el esquema básico OMRC (Objetivos, Metodología, Resultados y Conclusiones).

11. La estructura de los artículos de investigación (epígrafes) debe seguir, en la medida de lo posible, el modelo: Introducción, Teoría, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias bibliográficas. Puede ser igualmente adecuada una sección combinada de Resultados y Discusión o Discusión y Conclusiones.
12. En caso de que el artículo vaya firmado por más de un autor se deberá dejar constancia del criterio escogido para decidir el orden de firma y la contribución específica realizada por cada uno de ellos al trabajo que se envía. Esta información debe estar contemplada en una nota ubicada al final del artículo, detrás del apartado de Referencias Bibliográficas, y deberá ir introducida por el epígrafe **CONTRIBUCIÓN AUTORES**.
13. Asimismo, cuando proceda, debe reconocerse en nota la(s) agencia(s) de financiación y el (los) código(s) del (los) proyecto(s) en el marco del (los) cuál(es) se ha desarrollado la investigación que ha dado lugar a la publicación. Esta información también debe estar contemplada en una nota ubicada en la primera página del artículo.

14. De igual modo, también se puede reconocer en nota cualquier otro apoyo recibido (administrativo, técnico, etc.) que no esté contemplado en la sección (nota) de financiación.
15. Si se trata del envío de una reseña, el autor debe tener en cuenta que:
 - a. En el encabezado se incluyen los datos del libro que se reseña, la cantidad de páginas y el ISBN.

Ejemplo:

Juan Antonio Chavarría Vargas y Virgilio Martínez Enamorado: *De la Ragua a Sacratif. Miscelánea de topónimos andalusíes al sur de Granada*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2009, 152 pp. ISBN: 978-84-7635-869-6.

- b. El nombre del autor de la reseña, así como la institución, la dirección de correo electrónico y el ORCID figuran al final de la misma.

Ejemplo:

Nombre Apellidos
Institución
usuario@correo.com
ORCID

16. Se ha de utilizar la fuente **Brill** pues dispone de todos los caracteres necesarios para la transcripción en caracteres latinos.

Instrucciones para descargar la fuente Brill: en el enlace <https://brill.com/page/BrillFont/brill-typeface> > Hacer click en "CLICK HERE TO DOWNLOAD THE NEW BRILL TYPEFACE" > Hacer click en "I agree" para aceptar los términos de uso de la fuente. Se abrirá una nueva página, donde poder descargar el fichero `brill_font_package_2_06.zip`. Una vez descargado, copiar o arrastrar solo los ficheros `.ttf`. de la fuente a la carpeta de "Fuentes" del ordenador [en: Panel de control>Fuentes]. Es importante tener en cuenta que solo hay que pasar los ficheros con formato `.ttf`. [4 ficheros: Roman, Italic, Bold, Bold Italic].

Nota: La descarga es efectiva tanto para sistema Windows como Mac, aunque la web señala que en el caso de Mac puede haber problemas para descargar con ciertos navegadores (especialmente Firefox). Según se observa en nota Download The Brill Typeface, para descargar con Mac hay que hacer Control-click derecho en los links con extensión `.ttf` y después darle a "Guardar como".

Si se ha instalado correctamente deberá aparecer Brill en el catálogo de fuentes del procesador de texto.

17. La **extensión máxima** del artículo no supere las 20 páginas. Si se trata de una reseña, la extensión máxima es de 5 páginas.
18. En la actualidad, Philologia Hispalensis sigue las normas de elaboración de las referencias bibliográficas establecidas por la **American Psychological Association (APA)** 2020 (7ª edición), dado que se encuentra entre los estándares académicos más importantes del conocimiento científico. Para mayor detalle consúltese el

siguiente enlace (Referencias) https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_15/recursos/2020/documentos/27022020/normasapa-7.pdf

NORMAS DE ESTILO

Formato y presentación de trabajos

Tipo de letra: Brill

Tamaño de letra: 12 p. (Nota a pie de página: 10 p.)

Márgenes: superior e inferior: 2.5 cm.; derecho e izquierdo: 3 cm.

Interlineado: 1,5 para todo el texto con única excepción en las notas a pie de página (Nota a pie de página: interlineado sencillo).

Sangría: primera línea del párrafo marcada con el tabulador del teclado a 0,5 cm.

Alineación del texto: justificada.

Se evita utilizar negrita. Se utiliza cursiva en lugar de subrayado en aquellos casos que sean necesarios (excepto en las direcciones URL).

Encabezados (epígrafes): sin sangría ni tabulación, presentan la siguiente estructura:

1. EPÍGRAFE [versalitas negrita]

1.1. Subepígrafe 1 [redondita negrita]

1.1.1. Subepígrafe 2 [redondita]

1.1.1.1. *Subepígrafe 3* [cursiva]

Seriación

La seriación puede realizarse con números. Los números son para orden secuencial o cronológico, se escriben en números arábigos seguidos de un punto 1.

Tablas y figuras

Las tablas y figuras deben ser enumeradas con números arábigos según el orden como se van mencionando en el texto (Tabla 1; Figura 1) e incluir un título claro y preciso como encabezado en la parte superior.

Se codifican con tamaño de letra 10 y separado de los textos anterior y posterior por un salto de línea, centrados y sin marcas de estilo elaboradas, puesto que desaparecerán en el proceso de maquetación.

En caso de explicar abreviaturas o citar una fuente protegida, es válido incluir una nota. Para el uso de material con derechos de reproducción, es necesario disponer de la autorización del titular de los derechos.

Las ilustraciones o imágenes que se han incluido en el texto se envían además como FICHEROS COMPLEMENTARIOS en formato JPG o TIFF., cada imagen en un archivo individual. Se ha comprobado que la imagen está en blanco y negro, 300

ppp de resolución. No se han usado programas de diseño gráfico -Photoshop, Corel o similar- para incrementar la resolución.

Normalización de citas y notas

1. Las llamadas a nota se indicarán mediante numerales arábigos en cifra volada colocados inmediatamente después de la frase o palabra a la que se refieran, sin espacio de separación. No irán entre paréntesis y precederán al signo de puntuación (en el caso de tratarse de un artículo en lengua inglesa irán detrás del signo de puntuación). Estas citas no serán nunca utilizadas para referencias bibliográficas, sino como aclaración, explicación o añadidos al contenido del texto.
2. Las citas de tres líneas o menos (aprox. 40 palabras) de longitud se integrarán en el texto entrecomilladas. Las citas de mayor extensión irán separadas del cuerpo del texto por un salto de línea al inicio y al final de la cita, con un sangrado de 2 cm. a la izquierda y con tamaño de letra de 11 puntos, sin comillas y sin cursiva. Las omisiones dentro de las citas se marcarán por medio de tres puntos entre corchetes: [...]. No será necesario indicar con corchetes las omisiones al principio y al final del texto. No se pondrá punto al final de la cita, sino que éste irá detrás de la referencia de la obra.
3. Citación bibliográfica. Las citas en el cuerpo del texto deben seguir el siguiente esquema: apellido del autor, separado por un espacio del año de publicación; éste, a su vez, irá separado del número de página por dos puntos y un espacio, todo ello entre paréntesis, por ejemplo: (Lapesa 1980: 214).

Dos autores: dependiendo del lenguaje del artículo/documento se debe usar “y” o “&” respectivamente para unir los nombres de los autores. Por ejemplo:

Cita textual: Gutiérrez y Rojas (2013).

Cita parafraseada: (Gutiérrez y Rojas, 2013)

Hasta tres autores

Cita textual: Castiblanco, Gutiérrez y Rojas (2013).

Cita parafraseada: (Castiblanco, Gutiérrez y Rojas, 2013).

Más de tres autores: siempre se cita el apellido del primer autor seguido de “et al.”

Cita textual: Rojas et al. (2013).

Cita parafraseada: (Rojas *et al.*, 2013).

Si se hace referencia a una nota a pie de página, se marcará mediante n., por ejemplo: (Tovar 1987: 43, n. 3). Si se hace referencia a varias obras, irán ordenadas cronológicamente y separadas por punto y coma, por ejemplo: (Tovar 1961: 36; Chomsky, 1965). Si la cita comprende varias páginas, se dará el número de la página inicial y la final, separadas por un guion: (Tovar 1961: 311-318). Se evitará, en lo posible, el empleo de siguiente y siguientes (s. y ss.). El número de página no se incluye si la referencia

es a toda la obra, por ejemplo: (Tovar,1987). Si la referencia alude a varios lugares (páginas, notas) dentro de una misma obra, se indicarán los números de página o nota separados por comas y espacio, por ejemplo: (Cano Aguilar 1989: 465, 467, 470). Cuando la referencia se incluye en la sintaxis del texto, entre paréntesis aparece el año y número(s) de página(s), pero no el apellido del autor, por ejemplo: “como señala Tovar (1961: 65)”.

En caso de tratarse de consultas de obras clásicas, se añadirá el nº de libro, capítulo y párrafo (o canto y versos para las obras en verso) en números arábigos separados por puntos, por ejemplo: (Homero, Od. 9.1). Si se incluye una cita literal traducida se indicará el nombre del traductor y la edición, por ejemplo: “Los habitantes de las montañas fueron los que iniciaron esta situación de anarquía” (Strab. 3.3.5. Trad. Gómez Espelosín, 2007).

Obras clásicas importantes como la Biblia o el Corán no se anotan como referencias, pero sí se deben mencionar en el texto.

4. Abreviaturas y siglas: Las abreviaturas latinas se marcarán en cursiva y minúscula (vid., ibíd., et al., c., cfr., pág.). Las siglas irán en mayúsculas (ONU). Los acrónimos equivalentes a los títulos de algunas obras se señalarán en mayúsculas y cursiva (GRAE, DRAE, CORDE).
5. Se utilizará un sistema fijo de menciones bibliográficas abreviadas; y vendrán acompañadas de un listado final de referencias bibliográficas completas ordenadas alfabéticamente por apellido de autor. Las referencias bibliográficas completas en ningún caso irán a pie de página.
6. En el apartado de Referencias Bibliográficas se distinguirá entre lo que son realmente *Obras de referencia* (artículos de revistas, capítulos de libros, libros, etc.) y lo que son *Fuentes*. En caso de haber utilizado textos o fuentes documentales, estos deberán aparecer bajo un epígrafe propio (Fuentes Documentales), a continuación del de Referencias Bibliográficas, e igualmente ordenados alfabéticamente.

Referencias Bibliográficas

Las menciones bibliográficas completas deberán atenerse a los siguientes modelos según las normas APA (consultar en el siguiente enlace: APA 7ª - Bibliografía y citas - Guías de la BUS at Universidad de Sevilla) < <https://guiasbus.us.es/bibliografiaycitas/apa7>>.

Todos los documentos citados en el texto deben ser incluidos en la bibliografía. Esta debe ser elaborada estrictamente en orden alfabético según el apellido del autor/autores.

- Si se incluye la obra de un autor sólo y otra del mismo autor con otros autores, primero se pone al autor solo y luego la obra compartida.

Ejemplo:

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Ariel/Fundación Telefónica/Instituto Cervantes.

- Cuando se citan varios libros de un mismo autor, sólo se cita el nombre del autor una sola vez y luego se inician las citas desde el año de publicación. Las obras se ordenan de modo cronológico (de la más antigua a la más reciente).

Ejemplo:

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
 _____ (2010). *El cuerpo utópico: las heterotopías*. Nueva Visión Argentina.

- Si de un mismo autor existen varias referencias de un mismo año se especificarán los años seguidos de un orden alfabético.

Ejemplo:

Bourdieu, P. (2008a). El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos. Siglo XXI.
 _____ (2008b). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
 _____ (2008c). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

MODOS DE ENTRADA SEGÚN EL TIPO DE DOCUMENTO

Monografías y volúmenes colectivos

- Un autor:

Apellidos, Iniciales nombre autor (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

- En caso de más de un autor:

Apellidos, Iniciales nombre autor 1, Apellidos, Iniciales nombre autor 2 y Apellidos, Iniciales nombre autor 3 (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Genise, N., Crocarno, L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicología de niños adolescentes*. Editorial Akadia.

- Se pueden incluir hasta 20 autores. Si se supera este número, se omite el resto y se añaden puntos suspensivos (...):

Castiblanco, R., Moreno, H., Rojas, S., Zamora, F., Rivera, A., Bedoya, M. A., Aróstegui, J., Rodríguez, D., Salinas, G., Martínez, W., Camargo, D., Sánchez, A., Ramírez, Y., Arias, M., Castro, K. Y., Carrillo, H., Valdez-López, J., Hermosa, F., Daza, C., ... Hernández, T. (2020). La variación de los esfuerzos mecánicos en la cadera con el ergómetro de escaleras. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 41-67.

- Libro con editor:

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Editorial Kairós.

Capítulos de libro o contribuciones a obra colectiva

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial

Ejemplo:

Escandell Vidal, M. V. (1998). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Espasa Calpe.

Artículos de revista

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Volumen(Número), pp-pp. <http://DOI> o <http://URL> [si existe]

Ejemplo:

Catford, J. C. (2001). On Rs, rhotacism and paleophony. *Journal of the International Phonetics Association*, 31(2), 171-185.

Tesis doctorales

Autor, A. A. (Año). *Título de la tesis* [Tipo de tesis, Nombre de la institución].

Ejemplo:

Pierrehumbert, J. B. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Linguistics and Philosophy].

- Si la tesis está en un archivo o en una base de datos en Internet, tenemos que decir cuál es y su número de documento.

Ejemplo:

Munuera Martínez, P. V. (2006). *Factores morfológicos en la etiología del hallux limitus y el hallux abductus valgus* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/15798>

- Si la tesis no está publicada, se indica entre corchetes.

Ejemplo:

Andrés Martín, Juan Ramón de (1997). *El cisma mellista: historia de una ambición política*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía e Historia].

Documentos específicos tomados de un sitio web/páginas web

Apellido, A. A. (Fecha). *Título del documento*. DOI (Si no tiene DOI señalar la dirección URL)

Ejemplos:

Schiraldi, G. R. (25 marzo 2019). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth*. <https://doi.org/10.1036/0071393722>

Carroll, L. & Gilroy, P. J. (10 septiembre 2002). Transgender issues in counselor preparation. *Counselor Education & Supervision*, 41, 233-242. <http://www.counseling.org>

Textos y Fuentes documentales

Se relacionan en un apartado distinto de las Referencias bajo el epígrafe de Fuentes documentales y siguen las mismas pautas que las seguidas en las monografías.

— Si se trata de la edición original de una obra clásica:

Ejemplo:

García de Palacio, Diego (1587). *Instrucción náutica*. Pedro Ocharte.

— Si no se ha usado la edición original de la obra (clásica o de la antigüedad) sino que se trata de una versión posterior (reedición), hay que especificar los datos de edición, traductor, impresión, etc.

Ejemplos:

Shakespeare, W. (2004). *Hamlet* (J. M. Valverde, ed. y trad.). Planeta (original publicado en 1609).

Platón. (1996). *El banquete* (M. Sacristán, ed. y trad.). Icaria Literaria (original publicado c. 385-370 a. C.).

Diccionarios y otras fuentes lexicográficas

Nudelman, R. (2007). *Diccionario de política latinoamericana contemporánea*. Océano.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://bit.ly/333ASh8>

— Entrada recuperada de un diccionario online.

Ejemplo:

Real Academia Española. (2018). Reproducción. En *Diccionario de la lengua española* (edición de tricentenario). Consultado el 31 de octubre de 2019. <https://bit.ly/34mNjVs>.

Una entrada puede ser actualizada sin que se actualice toda la fuente.

Por esto, se recomienda añadir la fecha de consulta como en el ejemplo.

- En caso de haber utilizado siglas o abreviaturas en el cuerpo del texto, tienen que desarrollarse.

Ejemplos:

DCECH = Coromines, J. y Pascual, J. A. (1974). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Gredos.

BA = Lirola Delgado, J. (Dir./Ed.) (2004). *Biblioteca de al-Andalus*. Fundación Ibn Tufayl de Estudios Árabes, 2004-2012 (7 vols.).

Reseñas

Autor, A.A. (año). Reseña del libro: "Título del libro" [reseña del libro *Título de libro* de A. A. Autor]. Periódico/Revista/Blog/Sitio web. <http://xxxxxx>.

Ejemplo:

Benavides, S. (2019). Reseña del libro: "Viaje al corazón de Cortázar" [reseña del libro *Viaje al corazón de Cortázar* de J. C. Rincón]. El Espectador. <https://bit.ly/3dTiZWS>



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA