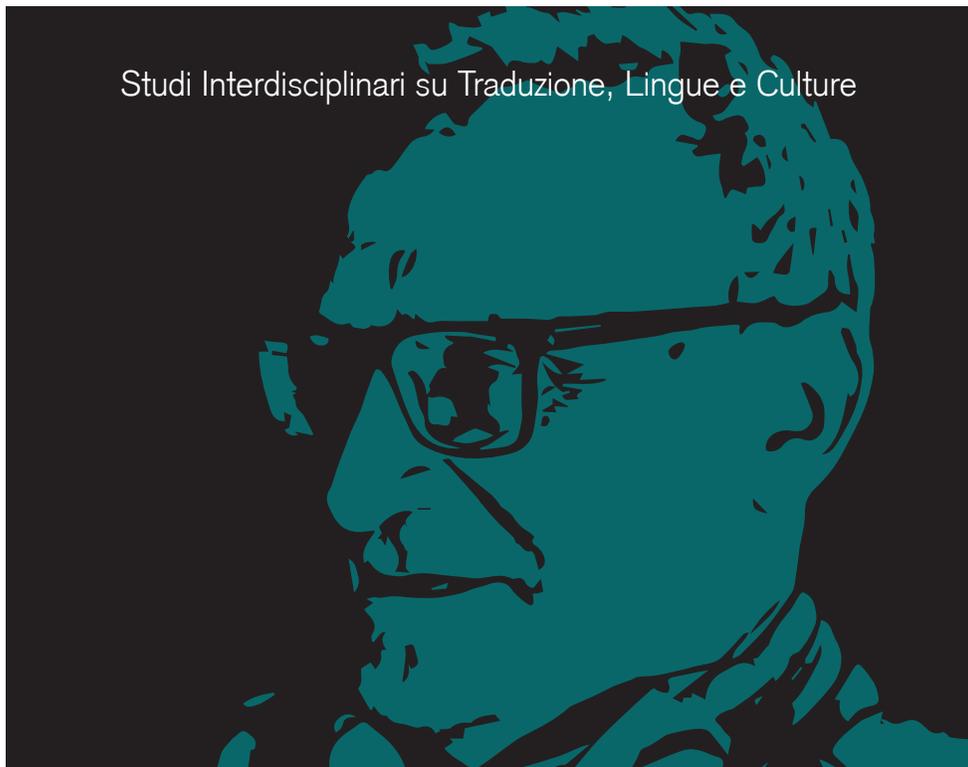


# Nosotros somos nos y somos otros

Estudios dedicados a Félix San Vicente

Tomo II

Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture



Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture

44

## Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture

Collana a cura del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT)  
dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, sede di Forlì.

La Collana, fondata nel 2004, raccoglie le pubblicazioni scientifiche dei suoi afferenti e degli studiosi che operano in ambiti affini a livello nazionale e internazionale.

A partire da una riflessione generale sul tradurre come luogo di incontro e scontro tra lingue e culture, la Collana si propone di diffondere e rendere disponibili, a livello cartaceo e/o su supporto elettronico, i risultati della ricerca in molteplici aree, come la linguistica teorica e applicata, la linguistica dei *corpora*, la terminologia, la traduzione, l'interpretazione, gli studi letterari e di genere, il teatro, gli studi culturali e sull'umorismo.

Le pubblicazioni della Collana sono approvate dal Dipartimento, sentito il motivato parere di almeno due esperti qualificati esterni.

Il/la responsabile della Collana è il/la Direttore/rice del DIT, cui si affianca un comitato scientifico internazionale che varia in relazione alle tematiche trattate.

# Nosotros somos nos y somos otros

Estudios dedicados a Félix San Vicente

Tomo II

Edición coordinada por

Gloria Bazzocchi

Juan Carlos Barbero Bernal

María Felisa Bermejo Calleja

Carmen Castillo Peña

Ana Lourdes de Hériz Ramón

Hugo Edgardo Lombardini

María Enriqueta Pérez Vázquez

María Teresa Sanmarco Bande

María Joaquina Valero Gisbert

**Bologna**  
University Press

Progetto Open Access Consorzio Alphabet

Il volume beneficia di un contributo alla pubblicazione da parte del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Fondazione Bologna University Press  
Via Saragozza 10 – 40123 Bologna  
tel. (+39) 051 232 882  
fax (+39) 051 221 019

[www.buonline.com](http://www.buonline.com)  
email: [info@buonline.com](mailto:info@buonline.com)

Quest'opera è pubblicata sotto licenza CC-BY-4.0

ISSN: 2283-8910  
ISBN: 979-12-5477-175-4  
ISBN online: 979-12-5477-176-1  
DOI 10.30682/sitec44

Grafica: Alessio Bonizzato  
Impaginazione: Sara Celia

Prima edizione: aprile 2023

# Índice

## **Tomo I**

- xv Presentación

## **Homenajes**

- 3 Il mio Professore  
*Nicola Bardasi*
- 7 Dal CLIFO al CLA: omaggio a Félix  
*Cinzia Bevitori, Simona Berardi*
- 17 A Félix, amigo y compañero de aventura académica  
*Maria Vittoria Calvi*
- 21 Le apparenze ingannano  
*Piero Conficoni*
- 25 Semblanza de Félix San Vicente  
*María Isabel Fernández García*
- 27 Homenaje a Félix San Vicente. Semblanza  
*Estefanía Flores Acuña*
- 31 In onore al Prof. San Vicente  
*Elena Liverani*
- 33 Lettera al Prof. Vincenzo Giacomini  
*Hugo Edgardo Lombardini*
- 41 Agradecimiento / semblanza. Al Prof. Félix San Vicente  
*Pilar Rodríguez Reina*

- 47 Amanda Berenguer: *El Diccionario/Il Dizionario Antonella Cancellier*
- 65 Homenaje al Prof. San Vicente  
*Esther Morillas*
- 67 Lexicografía, fraseografía, traducción y tecnología. Entrevista a Félix San Vicente  
*Luisa A. Messina Fajardo*

### **Estudios**

- 95 El laude de la villa de Martos, la patria jaenesa de Francisco Delicado: *De re publica*  
*Ignacio Ahumada*
- 107 Los nombres parlantes en las traducciones españolas de *Il libro degli errori* de Gianni Rodari  
*María Begoña Arbulu Barturen*
- 119 Lenguas en los conflictos bélicos. Plurilingüismo y neología en la Guerra Civil española (1936-1939)  
*Nieves Arribas*
- 133 Del corpus al diccionario, pasando por *diccionario* y *dizionario*  
*Ignacio Arroyo Hernández*
- 145 Lessicografia e filologia: *llaços/lazos* e il *Libro de los gatos*  
*Andrea Baldissera*
- 159 El verbo *decir/dire* en los textos narrativos: un estudio de corpus  
*Sara Bani*
- 173 La sintaxis en las gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XIX  
*Juan Carlos Barbero Bernal*
- 189 1952: esempio per un repertorio dei manuali di francese in Italia negli anni Cinquanta  
*Monica Barsi*

- 205 Los diccionarios dieciochescos en el entorno de la Compañía de Jesús  
*Paz Battaner*
- 219 Qué aprendemos las profesoras de traducción al corregir pruebas de ingreso del español al italiano: análisis pedagógico de los errores  
*Gloria Bazzocchi, Raffaella Tonin*
- 237 Cambios sociales y lexicográficos: anglicismos futbolísticos perdurables  
*Felisa Bermejo Calleja*
- 259 Buone pratiche di didattica dell'interpretazione al di fuori della lezione curriculare: esercitazioni e tutorati  
*Michela Bertozzi*
- 271 Lexicografía e ideología: el caso de la *Exposición* (1553) de Alfonso de Ulloa  
*Daniela Capra*
- 285 140 años de estudio del anglicismo deportivo y su influencia en el español  
*Jesús Castañón Rodríguez*
- 297 Análisis metalingüístico y gramaticografía del español en Italia  
*Carmen Castillo Peña*
- 313 Revisión historiográfica sobre Esteban de Terreros y Pando  
*Carmen Cazorla Vivas*
- 339 Algunas reflexiones en torno al *Arte de la lengua general del reyno de Chile* (1765), del jesuita Andrés Febrés  
*Soledad Chávez Fajardo*
- 355 “Siamo diversi dai nostri simili”: unas notas picarescas de/sobre Lucio Dalla  
*Marco Cipolloni*
- 367 Homonimia y polisemia en el *Diccionario de autoridades* (1726-1739)  
*Gloria Clavería, Natalia Terrón*

- 381 El seseo entre fonología, dialectología y norma: desarrollo ideológico en las obras académicas  
*Francesca Dalle Pezze, Renzo Miotti*
- 393 Función didáctica del *Quijote* de Lorenzo Franciosini y breve incursión en los *Diálogos apazibles*  
*Nancy De Benedetto*
- 405 Antonio Martínez del Romero, traductor de Flammarion.  
Las notas del lexicógrafo  
*Ana Lourdes de Hériz*
- 421 *De aquella manera* en la lengua de los nuevos españoles.  
Propiedades gramaticales y caracterización semántico-pragmática  
*Florencio del Barrio de la Rosa*
- 435 La nominazione nelle reti ristrette: dalle 'razze' di Forio d'Ischia alle 'ngiurie' di Palazzo Adriano  
*Francesca M. Dovetto*
- 471 Contra la reforma. La versión española del *Dizionario ricciano ed anti-ricciano* de Francesco Guasco, recepción y problemas de traducción  
*Florencia Ferrante*

## **Tomo II**

- 487 *Un plato de garrafales*: Sbarbi, Pepita Jiménez y Juan Valera  
*María José Flores Requejo*
- 499 El estatuto de los epítetos denigratorios en las columnas sobre el lenguaje de Javier Marías  
*Carlos Frühbeck Moreno*
- 515 Patrimonialización del espacio urbano, identidad nacional y memoria colectiva: el caso de El Born Centro de Cultura y Memoria en Barcelona  
*Giovanni Garofalo*

- 531 El diccionario como medida de todas las cosas: notas acerca de las unidades de la física del sistema internacional  
*Cecilio Garriga*
- 541 Análisis de la reflexión lingüística en *Los ensayos* de Michel de Montaigne  
*Juan Miguel González Jiménez*
- 553 Los fundamentos de la Intercomprensión y su aplicabilidad en la formación de intérpretes  
*M<sup>a</sup> Jesús González Rodríguez*
- 569 Nominalización, o fabricación de objetos de los que hablar  
*Ariel Laurencio*
- 583 Más sobre el papel de la lengua materna en los ciclos universitarios de formación de traductores  
*Rafael Lozano Miralles, Marco Mazzoleni*
- 595 El marcador conversacional *Hombre* en las series televisivas españolas y en el doblaje al italiano  
*Giovanna Mapelli*
- 607 Spigolando nell'appendice multilingue de *Le Ricchezze della lingua volgare* (1543) di Francesco Alunno  
*Carla Marello*
- 623 La influencia de Andrés Bello en la gramática colombiana del siglo XIX  
*María Martínez-Atienza de Dios*
- 637 Consideraciones sobre los somatismos fraseológicos en español y en italiano  
*Luisa A. Messina Fajardo*
- 657 El tratamiento de las partículas en la primerísima *Arte de la lengua mexicana*: Olmos gramático de las elecciones  
*María Lida Mollo*
- 671 Español Lengua Extranjera: experiencias de aprendizaje cooperativo entre futuras pedagogas  
*Mara Morelli*

- 687 La gramatización del *condicional* en las gramáticas españolas entre los siglos XV y XX  
*Salvatore Musto*
- 701 La obstrucción al léxico de los deportes en los diccionarios del español  
*Antoni Nomdedeu-Rull*
- 711 La voce degli studenti: uso dei dizionari e consapevolezza linguistica  
*Stefania Nuccorini*
- 725 La enseñanza de italiano en la Francia del siglo XVII: un método de lenguas a partir de la literatura  
*Luis Pablo Núñez*
- 739 Aproximación a los diccionarios bilingües de aprendizaje: *lo Spagnolo Junior*  
*Natalia Peñín Fernández*
- 755 Feliz viene de *Felix* (Feliz del lat. *felix*, *-icis*)  
*María Enriqueta Pérez Vázquez*
- 769 Exploraciones del léxico de la arquitectura con el corpus SEAH: aprovechamiento didáctico de corpus lingüísticos en cursos de (auto)aprendizaje del español académico-profesional  
*Sara Piccioni*
- 785 Fuentes hispánicas de la *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* de Claude Lancelot (1660)  
*Carmen Quijada Van den Berghe*
- 805 Algunas reflexiones en torno al léxico de la pandemia de COVID-19 en la prensa española  
*Rosa María Rodríguez Abella*
- 819 Le parole dell'interpretazione  
*Mariachiara Russo*

- 831 Metáforas en tiempos de COVID: análisis contrastivo italiano-español y reflexiones sobre la didáctica de la interpretación  
*Nicoletta Spinolo*
- 845 El *Vocabulario* de Vorsterman (Amberes, 1520): los inicios del español en la lexicografía plurilingüe  
*Pierre Swiggers, Elizaveta Zimont*
- 859 Reseña de *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*. Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi (Coords. y Eds.) (2021). CLUEB (Bologna)  
*Giuseppe Trovato*
- 867 Algunas consideraciones sobre un diccionario en línea: ReversoDizionario  
*María Joaquina Valero Gisbert*
- 881 1952: primi passi verso una catalogazione dei testi per l'insegnamento dell'inglese in Italia negli anni Cinquanta  
*Alessandra Vicentini*
- 899 El léxico coloquial derivado del lenguaje juvenil en las series originales españolas e italianas  
*Pablo Zamora Muñoz*
- 913 Pedro Martínez López (1797-1867) en la teoría gramatical hispanoamericana: unas calas a propósito del concepto y división de la gramática y de las clases flexivas  
*Alfonso Zamorano Aguilar*

### **Publicaciones y portales de Félix San Vicente**

927 Publicaciones

948 Portales

### ***Tabula gratulatoria***

951 Firmantes



# UN PLATO DE GARRAFALES: SBARBI, PEPITA JIMÉNEZ Y JUAN VALERA

María José Flores Requejo

*Università degli Studi dell'Aquila*

En carta a Teodomiro Moreno Durán comenta Valera a propósito de algunas críticas que había recibido *Pepita Jiménez* (con lo que nos ofrece, de paso, una de sus más francas declaraciones acerca de su *modus scribendi*):

Ni cuando leo ni cuando escribo reparo yo gran cosa en la gramática. Si no infrinjo sus leyes es por chiripa o por instinto. Y cuando las infrinjo no caigo en ello. Es esto tan verdad, que, al publicar yo por vez primera mi novela *Pepita Jiménez*, se descolgó el padre Sbarbi con un folleto, casi libro por lo voluminoso, donde quedaba plenamente demostrado que mi mencionada novela era un feo tejido de solecismos, barbarismos, 'ignorantismos' y 'disparatismos'. (Valera 2007: 135-136).

El interesante texto al que se refiere Valera, *Un plato de garrafales. Juicio crítico de Pepita Jiménez*, apareció, inicialmente, como opúsculo,

en 1874, año en el que se publica *Pepita Jiménez* en la “Revista de España”<sup>1</sup>; unas pocas páginas que su autor, el conocido paremiólogo y presbítero gaditano don José María Sbarbi, incluirá, años después, en su miscelánea *Ambigú literario* (Sbarbi 1897)<sup>2</sup>, dando así modo a Valera, si no erramos, de leer por primera vez el texto (hasta entonces es probable que lo conociese solo “de oídas”<sup>3</sup>, de ahí tal vez que lo creyese más voluminoso de lo que en realidad es, ocho folios en total), como se deduce de cuanto afirma en otra carta, en este caso al doctor Thebussem, es decir, a Mariano Pardo de Figueroa (la misiva está datada el 4 de julio de 1897, poco después de la publicación de *Ambigú*, que no debió de ser precedente a mayo de ese mismo año: ver Sbarbi 1897: XVI).

En la carta en cuestión, Valera, aunque con algo de la sorna que lo caracterizaba, no duda en darle a Sbarbi la razón “en no pocas” de las censuras (lástima que no sepamos en cuáles): “He comprado el *Ambigú*, he recibido el plato de garrafales, que está al principio, aunque debiera ser los postres<sup>4</sup>, y en no pocas hallo que el presbítero tiene razón y que fueron descuidos míos, de los que procuraré enmendarme en lo venidero” (2007: 284); lo que no obsta para que se muestre asimismo muy orgulloso de ellos (“Verdad es que a veces me alegro de haberlos tenido, porque esto prueba que no lamo ni sobo, y que mi estilo es espontáneo y corriente”, 2007: 284), en una ambivalencia muy suya, y con una jactancia que parece deberse más a una verdadera convicción estilística (las frases que acabamos de ver enlazan claramente en sus

---

<sup>1</sup> La novela se publicó entre los meses de marzo y mayo de 1874, y esta primera publicación solo consigna en sus cuatro entregas las iniciales del nombre del autor, lo que permitió a Sbarbi ironizar sobre las responsabilidades estilísticas de Valera en la redacción de la novela, en palabras de Romero Tobar (2014: 92, ver también 71). Contra la novela se escribieron otras críticas, de las que no nos es posible ocuparnos aquí.

<sup>2</sup> La miscelánea va precedida de una cumplida semblanza biográfica firmada por Manuel García Osuna (pp. V-XVI), a la que remitimos al lector interesado.

<sup>3</sup> La citada carta a Moreno Durán parece ser precedente a la publicación de *Ambigú*: la misiva aparece así fechada: “[¿1896?]” (Valera 2007: 135).

<sup>4</sup> Valera juega con la broma de Sbarbi, que aclara a sus lectores que el plato no es de cerezas o guindas, sino de frutos literarios garrafales (1874: 1); pero frutos al cabo, y, por tanto, postre.

presupuestos con las que vimos al inicio, aunque pertenezcan a dos textos diferentes), que a razones de pundonor o de orgullo.

Y es que en el fondo, para Valera –cuya concepción del estilo se situaba muy por encima de la mera corrección lingüística, e incluso a despecho de ella, como estamos viendo–, las invectivas de Sbarbi no dejaban de ser parte de esas “críticas menudas” ante las que siempre reaccionó con sabiduría (“Si entiendo que el censor es injusto, me río de la censura, y si esta es fundada, me aprovecho de ella para enmendar mis faltas, si puedo”, Valera 2007: 284), para las que consideraba que la mejor respuesta era el silencio (Valera 2007: 209-210), y que, a su decir, ni lo preocuparon ni lo enojaron, según declara no solo en su correspondencia privada<sup>5</sup>, sino también públicamente: así lo hace en una de sus *Nuevas cartas americanas* –de 1897, como *Ambigú*–, en la que afirma:

En el número de estos escritores, eruditos y amenos a la vez, pongo yo con gusto, y sin rencor de mi parte, al presbítero don José M. Sbarbi, gran conocedor de nuestro idioma y asiduo cultivador del folklore castellano, sobre todo en lo tocante a refranes.

Con el título de *Ambigú literario*, el señor Sbarbi acaba de dar a la estampa una abundante colección de variados y entretenidos artículos, empezando por “Un plato de garrafales”, donde pone a mi pobre *Pepita Jiménez* como chupa de dómine y cual no digan dueñas; pero esto no obsta para que yo reconozca que el señor Sbarbi tiene razón con frecuencia y que he incurrido en descuidos y faltas de que procuraré enmendarme. (Valera 1958: 531).

<sup>5</sup> “El folleto del P. Sbarbi no me enojó ni me entristeció. Y no porque yo dé extraordinaria estimación a mis escritos, sino porque entiendo que esta crítica menuda daña poco, y al mismo tiempo puede ejercerse con fundamento contra Homero si se trata de versos, y contra Cervantes si se trata de prosa”; a lo que añade: “No encontró chico plato de garrafales en el *Quijote* el erudito y atildado don Diego Clemencín. [...]. Da miedo imaginar el inmenso cúmulo de atrocidades, simplezas y extravagancias que, por ejemplo, en el mejor drama de Shakespeare, podrá encontrar un crítico por el estilo.” (2007: 135-136).

Es más, Valera sostiene que le estaba incluso agradecido a Sbarbi por la propaganda indirecta que había hecho de la novela: “Y como *Un plato de garrafales* se publicó por primera vez muchos años ha y no ha impedido que *Pepita Jiménez* se lea y se compre, yo, más que enojado, estoy agradecido al señor Sbarbi<sup>6</sup>, y confieso que está mucho más a caballo que yo sobre la gramática” (Valera 1958: 531).

Y gramaticales serán en buena parte las censuras de Sbarbi, pues aunque este apunta a que “Tal vez debiera ejercer aquí la sana crítica sus funciones poniendo de relieve las impropiedades, inexactitudes e inconveniencias en que incurre el escritor” (1874: 1-2), aun admitiendo que por su condición de novela epistolar “no debe chocar el ver que los acontecimientos no siempre se sucedan con la debida oportunidad”; “que carezcan en ocasiones de la preparación o del desarrollo conveniente; o ya que se repitan con sobrada frecuencia”, prefiere no detenerse en tales asuntos, según declara, (aunque lo hace: 1874: 2), para no apartarse del que considera su verdadero “tema”, y que no es otro que el comentario “de los descuidos de lenguaje con que se halla salpicada esta obra, y, en su consecuencia, notablemente rebajada en el indiscutible mérito que la asiste” (1874: 2), y que no deja de reconocerle a “esta obrita, muy linda y apreciable bajo otros conceptos” (1874: 6). Descuidos de muy distinto tipo, y entre los que pueden destacarse, sin ánimo de exhaustividad, algunas imprecisiones, como el uso “de la voz *novio*”, en lugar de *pretendiente*<sup>7</sup>; de *espíritu* en lugar de *talante* (“*Es un espíritu inculto, pero despejado y celoso*. Por si acaso no lo entiende el lector, le diremos que esta frase, traducida al castellano, lo que revela es, que el personaje de quien se trata tenía *talento* despejado y natural,

---

<sup>6</sup> Como reafirmará con mayor claridad: “Acaso contribuyó al buen éxito de *Pepita Jiménez* un extenso folleto que cierto docto crítico escribió contra ella, con el título *Un plato de garrafales*, donde se trata de probar, y acaso se prueba, que no hay en dicha obra una sola página que no contenga faltas de gramática y de sentido común, errores, blasfemias y otros pecados vitandos.” (2008: 495). En honor a la verdad, hay que decir que Sbarbi no hace ninguna crítica de carácter religioso, al contrario, consideraba que su lectura era “tan amena como transcendental e importante”, especialmente para los aspirantes a sacerdotes (1874: 6 y 1). Pero sí es cierto que la novela recibió críticas de este tipo, ya desde un primer momento.

<sup>7</sup> Con el mismo sentido lo emplea también Valera en *Mariquita y Antonio* (Romero Tobar 2014: 163, nota 4).

no cultivado, etc.”, 1874: 3); de *simplicidades* en lugar de *simplezas* (“*Simplicidad*, carece de plural en castellano, y sabido es, hasta de los más simples, que significa *candor* o *sencillez*, y nada más”, 1874: 3), o de *discursos* en lugar de *razonamientos*:

*A estos y otros discursos he tenido que rendirme. Antójase-me que los discursos se pueden guardar para el púlpito, el foro, la tribuna, la Academia, etc., con el fin de no privar de sus legítimos derechos a los razonamientos, que es a quienes incumbe, de justicia representar su papel en esta ocasión y en otras de igual índole, por aquello de que cada cosa para su cosa* (1874: 4).

Blanco de las críticas de Sbarbi son también algunas secuencias de adjetivos y sustantivos que considera desafortunadas, como *baja plebe*, que recibe una doble censura (por pleonástica, y por calificar de plebe a una “clase social a quien cuadraría mejor el nombre de pueblo”, 1874: 4), o *alta noche*, cuya sugestiva belleza no fue capaz de comprender ni de apreciar:

*Si me despierto en el silencio de la alta noche... ¿Con que también la noche puede ser alta, eh? Luego entonces también habrá baja noche. Yo hasta hora sólo había oído decir a prima noche cuando se trata de significar el principio de aquella parte del día [...], y las altas horas de la noche, para dar a entender lo avanzado de estas en su carrera; pero ¡alta noche!... lo repito, no lo había oído en mis días.* (1874: 2-3).

Afea también Sbarbi a Valera el uso del superlativo *superiorísimo* en lugar de *supremo*, o el de *toda otra consideración*, en lugar de *cualquier otra consideración*<sup>8</sup>, así como algunos errores preposicionales: *Conten-*

<sup>8</sup> “*Toda otra consideración, toda otra forma, no destruye la imagen de esta mujer. En verdad, en verdad que cualquiera otra consideración, cualquiera otra forma que no sean las habidas y observadas por nuestros clásicos cuando se habla o escribe, harán de nuestra lengua, si Dios no lo remedia, una nueva Babel, minándola insensiblemente por sus cimientos hasta acabar de echarla por tierra*” (1874: 4).

*tísimo de mí*, en lugar de *Contentísimo conmigo* (aunque reconoce que “alguno que otro de nuestros clásicos antiguos la emplearon”, 1874: 4), o “*Tiene V. razón DE confiar en mí, y DE y de esperar que no he de perderme. Ahora bien, ¿no tengo yo razón ahora en vituperar la construcción que acabo de apuntar? Al buen entendedor...*” (1874: 3). No escapan tampoco a las iras del censor algunos usos verbales de Valera, relacionados todos con la pronominalidad, lo cual podría ser índice de que se estaban produciendo importantes cambios al respecto en la época, tal vez bastante extendidos ya; por ejemplo, su empleo de *imaginar* en lugar de *imaginarse*:

En varias ocasiones de este escrito emplea su autor el verbo *imaginar* en vez de *imaginarse*, que no es lo mismo, dado que aquél significa *crear, inventar, o formar concepto de algo*; y este, *forjarse fantasmas o delirios en la imaginación*; o bien, *pensar, creer o persuadirse de alguna cosa*. (1874: 2).

A favor de Valera podría alegarse que el *Diccionario de autoridades* registra solo la forma no pronominal, *imaginar*, con dos entradas, y que si bien la Real Academia ha mantenido la doble forma, ha eliminado, como sabemos, la diferencia de significados.

Similar es la crítica al empleo valeriano de *intimar* en lugar de *intimarse*: “*Gozarse en intimar con ella. Intimar* significa lisa y llanamente en el habla de Castilla, *declarar, notificar* o *hacer saber con autoridad. Intimarse* ya es otra cosa”. Efectivamente, así lo recogen el *Diccionario de autoridades* y el de Terreros y Pando (1786), pero ya en 1884, en el *Diccionario académico*, encontramos *intimar* (la única forma que, como sabemos, ha sobrevivido) también con el significado de: “Introducirse en el afecto o ánimo de uno, estrecharse con él”, con lo que la elección de Valera parece responder a un uso difundido en la época, y podría considerarse más una buena elección que un desacierto, como ocurre, asimismo, con el tercero de los verbos censurados por Sbarbi, *sonreír*: “*Cuando sonrío. Aviso al lector: este verbo es pronominal o reflexivo en nuestra lengua, y, por tanto, le falta un se como una casa*” (1874: 3).

Así es, si atendemos a *Autoridades*, pero también es cierto que ya antes, en 1611, Francisco del Rosal registra *sonreír* (NTLLE), y Terreros y

Pando, en 1788, establece la equivalencia entre el verbo italiano *sorrider* y los españoles *sonreír* y *sonreírse*, mientras que, por lo que se refiere a los diccionarios académicos, si hasta 1817 registran solo *sonreírse*, la edición de 1884 registra solamente *sonreír*. De nuevo, la elección de Valera parece reflejar el “mejor” uso de la época.

## 1. Sobre los galicismos

Con todo, la mayor preocupación de Sbarbi serán los galicismos, como se deduce de su declaración de intenciones, en la que afirma que lo había movido a la redacción del opúsculo el deseo de:

prevenir a nuestros jóvenes, siquiera sean seminaristas o no, que antes de que tomen la pluma para trasladar al papel sus ideas, estudien detenidamente los clásicos castellanos, a fin de que no contribuyan por su parte a rebajar la dignidad y pureza de nuestro rico y curioso idioma, engrosando las filas de los *galiparlistas*. (1874: 2)

Similar intención parece animar la apertura de su opúsculo con una queja pública –censuras que se inscriben en la secular pugna española entre puristas e innovadores– sobre la “desdichada” situación de las otrora “aguas límpidas, refulgentes y cristalinas de nuestra hermosa habla”, enturbiadas en el día “mediante construcciones viciosas y acepciones abusivas de palabras, en su mayor parte importadas de nuestros vecinos de allende los Pirineos” (1874: 1).

Y uno de los “importadores” y secuaces de esta peligrosa tendencia es Valera, que hará un gran uso de extranjerismos en su obra (ver, Ariza 1987 y 1988), igual que otros muchos escritores de su época (una inclinación, en su caso, más comprensible aun, por su conocimiento de los idiomas modernos, sus relaciones sociales y sus largas estancias en el extranjero debidas a sus encargos diplomáticos), por lo que fue acusado “en repetidas ocasiones de utilizar barbarismos de todos los orígenes en sus obras de ficción” (Rodríguez Marín 1991: 272) por las huestes puristas<sup>9</sup>, muy aguerridas en la segunda mitad del XIX, y que

<sup>9</sup> Lo que no le impidió censurar a su vez a la *La familia de León Roch* galdosiana:

tuvieron uno de sus adalides en Rafael M. Baralt –autor de un famoso *Diccionario de galicismos* (1855)–, al que Sbarbi consideraba “juez competentísimo en la materia”, y que no deja de citar en su opúsculo sobre *Pepita Jiménez*<sup>10</sup>, ejemplo, como apuntábamos, de numerosos yerros galicanos (Sbarbi conjetura, con una sorna que no queda a la zaga de la de Valera, que era muy probable que el autor de la novela se hubiera inspirado en alguna obra francesa: 1874: 5), entre los que podemos recordar el empleo de las “locuciones” *se diría*, en lugar de *no parece sino que*, o *cualquiera diría que*; o *páseme usted la palabra*: “lo cual no es ni más ni menos que hablar francés en castellano, pues toda la vida de Dios se ha enunciado en nuestra lengua semejante salvedad diciendo: *Perdóneseme la palabra; disimule V. la frase; con perdón sea dicho*; o cosa por el estilo” (1874: 2)<sup>11</sup>.

Son asimismo objeto de censura algunos usos del adverbio *siempre*; en este sentido, y a propósito de *la vida de siempre o la gente formal de la tertulia es la de siempre*, comenta Sbarbi:

Es galicismo puro, por más que algunos escritores castizos, sobre modo condescendientes o tolerantes, no tendrían reparo alguno en absolverlo de tal nota. Los franceses dan tanta extensión al uso de su adverbio *siempre*, que insensiblemente nos lo han inoculado con la influencia que, más de lo que manda la ley, ejerceran en nuestra lengua. Prueba de ello son, entre otras de este jaez, las frases siguientes: *Lea V. siempre, que yo escucho con gusto – Estoy malo siempre*; y otras de esta

---

“El lenguaje es fácil, y a veces rico, si bien con algunos galicismos” (Valera 2004: 160).

<sup>10</sup> Si bien no a propósito de los galicismos, sino de las que considera innecesarias repeticiones de Valera en *Pepita Jiménez*. Afirma Sbarbi: “Estos no son artificios de lenguaje, esto es, artificios retóricos permitidos; son muletillas de que se sirven los oradores y escritores poco dueños de la lengua para hacer una larga oración con escasas ideas y echando por tierra la gramática” (1874: 5). Ahí es nada.

<sup>11</sup> Comenta Romero Tobar al respecto: “Sbarbi censuró la expresión *páseme usted la palabra* como galicismo; la excusa que implica esta construcción introduce una señal lingüística para el coloquialismo *molerle*, que irrumpe seguidamente” (2014: 180, nota 62).

laya que pueden reducirse en buen castellano a: *Siga V. leyendo, que yo escucho con gusto; –No acabo de ponerme bueno*, etc. Asimismo, *la vida y la gente de siempre*, arriba enunciado, podrían sustituirse por *la gente y la vida de costumbre*; y se daría a entender entonces la idea con más propiedad y pureza. (1874: 3).

Y también acerca de *más tarde* (*La mujer es quien se declara, por medio de miradas fugaces, que ella misma niega más tarde a su propia conciencia, si es menester*), tiene Sbarbi algo que decir:

En castellano *más tarde* no significa otra cosa que *muy pasada la oportunidad*. El usar, pues, nosotros este adverbio con la misma extensión que le dan los franceses en nuestra equivalencia de *después, con el tiempo, andando el tiempo, corriendo los años, en adelante*, etc., es galicismo tan ostensible cuanto vituperable. (1874: 5).

No faltan, por supuesto, las censuras al gerundio, blanco a menudo de las invectivas de los antigalicistas:

“Ocho niños de cinco a seis años, REPRESENTANDO los siete Sacramentos, etc.”. El tal *representando* huele que trasciende a galicismo *pur sang*. Léase: *en actitud de representar*; o *que representaban*; o, si se quiere, *representantes de*, etc.; en una palabra, todo lo que no sea el dichoso gerundio, que tan bien sienta en esta ocasión como a un Santo Cristo un par de pistolas. (1874: 3).

Crítica acertada la de Sbarbi, si bien no hay que olvidar que el amplio uso que Valera hizo del gerundio no se debió a un desconocimiento de los usos “correctos” del mismo, sino a importantes razones estilísticas (Revuelta y Revuelta 1946: 47-49).

Y tampoco al desconocimiento puede atribuirse su uso más general de los galicismos, tema que afrontó desde un punto de vista teórico en distintos momentos (y del que nos ocupamos en un trabajo en elaboración), como reflexionó también sobre el célebre y varias veces citado *Diccionario de*

*galicismos* de Baralt (un autor con el que tuvo bastante trato: ver Flores Requejo 2015), imitación, a su parecer, del “escribió para los portugueses el señor don Francisco de San Luis” (1961: 70) y del que ofrece un juicio que pretende ser bastante equilibrado, pues aunque reconoce las dificultades con las que tuvo que enfrentarse Baralt “para calificar los que son o los que no son galicismos inútiles y viciosos”, dificultad que “no siempre vence”, “De todos modos, el diccionario de Baralt es muy útil porque las veces que acierta son muchas más que las veces que se equivoca”, sobre todo, cuando ofrece una alternativa, sustituyendo el “galicismo vicioso por la expresión propia o por el vocablo castizo”, a pesar de que a veces cometiera algún que otro desliz<sup>12</sup>, y pecara también a veces de “sobrado celo purista” (1961: 1355), según afirma justamente Valera, que tan profundamente conocía este diccionario que se lo tomaba incluso a broma –Baralt no dejaba de parecerle bastante pedante–, como cuando en carta desde San Petersburgo, fechada en 1857, a Leopoldo Augusto de Cueto, comenta a propósito de alguna que otra conquista femenina: “Me he dado igualmente a *servir*, como diría el purista Baralt, a la condesa Zrevuska” (2002: 520); y, en efecto, es un término que aparece en el diccionario de Baralt, en el que este comenta, a propósito de las construcciones con el verbo *hacer*, y de la frase “*Hace el amor a la condesa*”: “Lo castizo es ENAMORAR, CORTEJAR, GALANTEAR, OBSEQUIAR, y más elegantemente SERVIR” (1855: 284).

Por otro lado, no deja de tener su gracia que precisamente Sbarbi titule su miscelánea *Ambigü literario*, echando mano de un sustantivo que el diccionario académico de 1780 así definía: “Voz francesa, modernamente introducida, que significa la comida compuesta de manjares calientes y fríos, con que se cubre de una vez la mesa. Regularmente se sirve a la hora de merendar” (NTLLE).

Un sustantivo que acabó siendo desplazado por *bufé*, contra el que también alzó su voz un nutrido grupo puristas. Pero esa es ya otra historia.

<sup>12</sup> “Así, pongamos por caso, cuando Baralt censura, con razón, que digamos hablando en castellano, *elegante négligé*, nada tendríamos que objetar si se sustituyese la expresión con la de *elegante descuido*, pero como la sustituye con la de *elegante trapillo*, no nos parece que va muy acertado porque el trapillo trae a la imaginación la pobreza y el desaseo, que nunca pueden ser elegantes” (1961: 1355).

## Bibliografía

- Ariza Viguera, M. (1987) Notas sobre la lengua de Juan Valera II. *Anuario de Estudios filológicos*, 10, 13-24.
- Ariza Viguera, M. (1988) Notas sobre la lengua de Juan Valera. En M. Ariza et al. (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1065-1076). Arco/Libros (Madrid).
- Baralt, R. M. (1855) *Diccionario de galicismos (voces, locuciones y frases)*. Imprenta Nacional (Madrid).
- Flores Requejo, M. J. (2015) Las letras venezolanas en la obra crítica y en el epistolario de don Juan Valera: Andrés Bello, Juan Antonio Pérez Bonalde, Rafael María Baralt y José Heriberto García de Quevedo. *Cultura Latinoamericana*, 21, 153-185.
- RAE (Real Academia Española) (s.d.) *Diccionario de autoridades*. [<https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub>].
- RAE (Real Academia Española) (s.d.) *Mapa de diccionarios académicos*. [<https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub>].
- RAE (Real Academia Española) (s.d.) *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*. [<https://apps.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtllet>; consultado el 24/03/2022; NTLLE].
- Revuelta y Revuelta, L. (1946) Valera, estilista. *Boletín de la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba*, 17, 25-71.
- Rodríguez Marín, R. (1992) El galicismo en las Novelas españolas contemporáneas de Galdós. En J. Bombín Quintana (Coord.), *Actas del Quinto Congreso Internacional de Estudios Galdosianos* (Vol. 1, pp. 271-282). Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria (Las Palmas de Gran Canaria).
- Sbarbi, J. M. (1874) *Un plato de garrafales. Juicio crítico de Pepita Jiménez*. Imprenta, Esterotipia y Galvanplastia de Aribau (Madrid). [<https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000242979&page=1>].
- Sbarbi, J. M. (1897) *Ambigü Literario*. Imprenta de la V. e H. de Fuentenebro (Madrid). <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000167953&page=1>.
- Terreros y Pando, E. de (1973/1786) *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas. Francesa, latina e italiana*. Imprenta de la viuda de Ibarra, hijos y compañía (Madrid).

- Valera, J. (1958) *Obras Completas III*. Aguilar (Madrid).
- Valera, J. (1961) *Obras Completas II*. Aguilar (Madrid).
- Valera, J. (1966) *Artículos de El Contemporáneo*. Castalia (Madrid). [Edición de Cyrus C. DeCoster].
- Valera, J. (2002) *Correspondencia. Vol. I (Años 1847-1861)*. Castalia (Madrid). [Edición de Leonardo Romero Tobar y dirección de Ágeles Ezama Gil y Enrique Serrano Asenjo].
- Valera, J. (2004) *Correspondencia. Vol. III (Años 1876-1883)*. Castalia (Madrid). [Edición de Leonardo Romero Tobar y dirección de Ágeles Ezama Gil y Enrique Serrano Asenjo].
- Valera, J. (2007) *Correspondencia. Volumen VI (Años 1895-1899)*. Castalia (Madrid). [Edición de Leonardo Romero Tobar y dirección de Ágeles Ezama Gil y Enrique Serrano Asenjo].
- Valera, J. (2008) *Correspondencia. Volumen VII (Años 1900-1905)*. Castalia (Madrid). [Edición de Leonardo Romero Tobar y dirección de Ágeles Ezama Gil y Enrique Serrano Asenjo].
- Valera, J. (2014) *Juan Valera*. Pepita Jiménez. Cátedra (Madrid). [Edición, introducción y notas de Leonardo Romero Tobar].

# EL ESTATUTO DE LOS EPÍJETOS DENIGRATORIOS EN LAS COLUMNAS SOBRE EL LENGUAJE DE JAVIER MARÍAS

Carlos Frühbeck Moreno

*Università degli Studi di Enna "Kore"*

## **1. Ideologías lingüísticas y discurso**

El objetivo del presente trabajo es el estudio del estatuto que Javier Marías otorga a los epítetos denigratorios en sus CSL (columnas sobre el lenguaje). El primer paso consiste en definir el concepto de ideología lingüística. A partir de una consideración más general de ideología como un conjunto de representaciones mentales que filtran nuestra percepción de la realidad y guían nuestras emociones (van Dijk 1998: 11-12), del Valle propone que por ideología lingüística se entiende un sistema de ideas tanto sobre el estatuto del lenguaje en la sociedad como sobre su buen uso. Estas ideas no son autónomas con respecto a la vida social: están estrechamente ligadas a un marco extralingüístico que contribuyen a naturalizar (del Valle 2007a: 19-20).

La consecuencia lógica es que el valor de un enunciado no se limitará solamente a su contenido: las elecciones lingüísticas del hablante también tendrán como objetivo la definición de identidades y la creación

de relaciones sociales (del Valle, Meirinhio-Guede 2016: 625-626). Estas elecciones lingüísticas dependerán de la situación del individuo dentro del entramado social: su posicionamiento en este mercado definirá la naturaleza de sus ideas sobre el lenguaje y sobre las prácticas lingüísticas (del Valle, Meirinhio-Guede 2016: 626). Por otra parte, el valor simbólico que se asociará al lenguaje formará parte de un conjunto de ideas mucho más abarcador: la defensa o denigración de un comportamiento lingüístico servirá para legitimar otras actitudes que trascienden la mera reflexión sobre el idioma. De esta faceta nos ocuparemos en el presente trabajo.

Al tratarse del único espacio que posibilita la expresión explícita de las ideologías (van Dijk 1998: 243), el discurso constituirá el medio privilegiado para su reproducción. Qué duda cabe que la prensa jugará un papel de fundamental importancia en estos menesteres, visto que su principal labor reside en seleccionar, jerarquizar y otorgar un significado a los acontecimientos a través de su encuadre en diferentes marcos cognitivos (Rodrigo Alsina 1993: 18-24). Por todo ello, la asignación de un valor cultural al uso lingüístico no quedará ni mucho menos fuera del alcance del ámbito periodístico. De acuerdo con lo dicho, será común que la asignación de tal valor vaya de la mano con la caracterización social o incluso moral de los hablantes (Irvine, Gal 2000: 37). En lo que se refiere a los géneros que sirven de vehículo para esta transmisión ideológica, resultan de interés estudios como los realizados por Carmen Marimón (2020a, 2020b) sobre las CSL (columnas sobre el lenguaje). Se trata de un subgénero del artículo de opinión que se dedica a la reflexión metalingüística. A grandes rasgos, desde una perspectiva temática, la estudiosa cifra que en estos escritos resulta recurrente el uso de casos concretos de la vida cotidiana –la duda de un lector, algo visto o leído por el columnista, un tema de actualidad que se manifiesta en el uso del lenguaje, por ejemplo– como excusa para la proposición de normas sobre el buen comportamiento lingüístico (Marimón 2020b: 118-121).

Para el estudio de este tipo de normas, de particular utilidad resultará el constructo que Houdebine (2002, 2015) levanta sobre el concepto de “imaginario lingüístico”. Este se refiere al marco cognitivo en el que se sitúa la relación del hablante con la propia lengua dentro de la vida social; se relaciona estrechamente con el imaginario cultural. La

francesa analiza el imaginario lingüístico como un conjunto de normas de diferente entidad. Por una parte, las normas objetivas –sistémicas y estadísticas– son aquellas que hacen posible el funcionamiento del sistema: son de naturaleza descriptiva. De mayor interés para este trabajo resultan las subjetivas –comunicativas, imaginarias y prescriptivas– que regulan los usos lingüísticos en términos de corrección o adecuación al ámbito social.

El estudio de las normas comunicativas no se afrontará en este trabajo: resultan difícilmente diferenciables de las normas objetivas: se refieren a las elecciones –basadas en criterios estadísticos y no institucionales– que realiza el hablante para ser comprendido por su grupo de pertenencia (Houdebine 2015: 16; Marimón Llorca 2020a: 10). De mayor interés nos resultan las normas imaginarias: se trata de elecciones individuales; se basan en criterios culturales, afectivos o estéticos (Houdebine 2015: 15). En las columnas sobre el lenguaje se suele establecer un diálogo entre estas y las normas prescriptivas; es decir, el cuerpo normativo que emana de las instituciones que cuentan con la autoridad necesaria para normalizar la lengua correcta. Estas sirven para establecer un vínculo entre el imaginario lingüístico del hablante y la idea de lengua dominante en su sociedad. El estudio de estos dos últimos tipos nos permitirá descubrir otro tipo de vínculos, de mayor amplitud: los que contribuyen a legitimar o modificar el imaginario cultural.

De acuerdo con lo dicho, la legitimación del uso de los epítetos denigratorios tendrá amplias consecuencias en la vida social. Con el objetivo de calibrarlas, el apartado siguiente se dedica a su estudio.

## 2. Los epítetos denigratorios

La principal característica de los epítetos denigratorios reside en la presencia de dos dimensiones en su significado. En efecto, palabras como *negrata*, *maricón*, *bollera* o *feminazi* no solamente poseen una dimensión descriptiva –se indica la pertenencia de un individuo a un grupo–; también está presente una dimensión evaluativa o performativa: se juzga que, por el solo hecho de pertenecer a tal grupo, tal individuo resulta despreciable o inferior (Bianchi 2021: 82-83; Cepollaro, Stajanovic 2016: 94). Esta es la diferencia principal con respecto a su

contraparte neutra, que se limita a describir la pertenencia grupal. El elemento expresivo de los epítetos denigratorios se caracteriza por manifestarse independientemente de las intenciones del hablante (Bianchi 2021: 85) o del tipo de estructuras en las que aparece; su contenido viene proyectado; en otras palabras, se mantiene en construcciones de estilo indirecto (María ha dicho que Laura es una feminazi), preguntas (¿Es Laura una feminazi?) o incluso cuando está presente la negación (Laura no es una feminazi) (Camp 2013; Cepollaro, Stajanovic 2016: 102). Asimismo, otra característica de importancia reside en su capacidad de agregación. Nunberg (2018: 252) juzga que su simple uso, si no es cuestionado, provoca de forma automática un sentimiento de solidaridad y complicidad entre los participantes en la conversación. En otras palabras, el grupo cifra su unidad en un juicio discriminatorio compartido.

Llegados a este punto, si deseamos entender qué consecuencias tiene su uso, se hace necesario indagar en la naturaleza de esta dimensión performativa y en el porqué de su capacidad de agregación.

En lo que se refiere al primer aspecto, existen varias propuestas; por falta de espacio, solo se podrá ofrecer una visión panorámica y muy sintética de las más importantes. Se presentará con mayor detenimiento la interpretación presuposicional de Bianca Cepollaro (2020), que se utilizará como instrumento metodológico para el análisis del corpus.

Una primera explicación es de naturaleza deflacionista: en realidad, estas palabras no poseerían ningún significado evaluativo, que consistiría en un efecto pragmático. Particularmente elegante es la perspectiva que se ofrece en los trabajos de Anderson y Lepore (cf., por ejemplo, 2013): el uso del epíteto denigratorio en un mundo que impone su prohibición tendría como principal consecuencia su percepción como palabra ofensiva. Para estos dos estudiosos, estas palabras no están prohibidas por ser ofensivas; más bien, resultan ofensivas por estar prohibidas. Ahora bien, esta teoría deja cabos sueltos: en primer lugar, en muchos casos, los hablantes no tienen conciencia de estar violando ninguna prohibición cuando se encuentran en un contexto explícitamente racista; con Domaneschi (2020: 126-127), difícilmente nos podemos imaginar a un grupo de cabezas rapadas que considera que la palabra “subsahariano” es su primera opción discursiva.

En el otro extremo se encontraría la propuesta de Hom y May (Hom, May 2013; Hom 2013). Esta perspectiva considera que el contenido discriminatorio forma efectivamente parte del significado: está ligado a sus condiciones de verdad. La consecuencia es que posee siempre una extensión nula. La razón reside en que este análisis está impregnado de una fuerte dimensión moral: no existe nadie en el mundo que sea despreciable solo por el hecho de pertenecer a un grupo (Hom, May 2013: 295-296). Este significado evaluativo, por otra parte, estaría estrechamente ligado a condicionantes externos: las instituciones que promueven el racismo y los estereotipos denigratorios (Hom 2008: 309-310). Esta teoría también presenta problemas: en ningún caso aporta una explicación convincente para el mencionado fenómeno de la proyección del epíteto denigratorio. Por otra parte, en afirmaciones como “Obama es un negrata” resulta muy forzado aceptar que la extensión es nula y que no se está codificando una pertenencia grupal (Bianchi 2021: 91-93).

Nuestro instrumento metodológico es la teoría de Cepollaro (2020). Para esta estudiosa, las características que posee el contenido evaluativo se pueden explicar si este se considera como una presuposición. Uno de sus puntos de partida reside en la interpretación que propone Schlenker (2007) de las palabras que poseen una dimensión evaluativa: se caracterizarían por activar una presuposición que informaría sobre la perspectiva del hablante y que, si no resulta cuestionada, pasaría a formar parte del terreno común de la conversación (Schlenker 2007: 242).

Esta interpretación ofrecería una explicación satisfactoria para el fenómeno de la proyección: Cepollaro (2020: 32-33) considera que, mientras que el componente descriptivo del epíteto denigratorio estaría relacionado con las condiciones de verdad, el evaluativo dependería de las de felicidad: la aparición de estas palabras solamente resultaría apropiada en un contexto comunicativo del que la presuposición denigratoria forme parte, de ahí su activación inmediata con solo pronunciarlas, si ninguno de los participantes se opone explícitamente<sup>1</sup>. La necesaria conclusión reside en que los epítetos denigratorios no so-

---

<sup>1</sup> Cf. Hom (2008: 11-12). Para la aparición de nuevas presuposiciones durante la conversación, cf. Chilton (2004: 63-64).

lamente reflejan visiones discriminatorias; también contribuyen a promocionarlas: su aparición convierte de forma automática, si no existen objeciones explícitas, contextos no racistas en contextos racistas (Cepollaro 2020: 48)<sup>2</sup>. De esta forma, quedaría justificada su capacidad de agregación.

Un último aspecto que multiplica la eficacia de estas palabras son las características del significado de la presuposición evaluativa. Tanto Camp (2013), que lo considera como una “perspectiva” no razonada, como Cepollaro (2020: 24) coinciden en que se trata de un significado infradeterminado: no se puede establecer a priori sin tener en cuenta su contexto de uso. En otras palabras, el contenido discriminatorio estará siempre presente, pero su manifestación concreta dependerá de las circunstancias del intercambio comunicativo (Cepollaro 2020: 27-28). Qué duda cabe que esta interpretación resulta mucho más plausible que la que ofrece Hom (2008: 16-18) cuando afirma que estos epítetos mantienen siempre el mismo contenido evaluativo, por estar impuesto por instituciones externas.

En conclusión, de ser cierta esta lectura, la legitimación de su uso en la esfera pública, independientemente de las motivaciones que se propongan, puede traer como consecuencia la promoción de actitudes discriminatorias.

### 3. Características del corpus y metodología aplicada

El corpus de estudio está formado por 17 columnas sobre el lenguaje que Javier Marías publicó en la prensa escrita entre 1995 y 2019. De estas, 13 aparecieron en el volumen *Lección pasada de moda*, dedicado a la reflexión sobre el lenguaje. En el prólogo, el editor Alexis Grohmann (2014) cifra la autoridad epistemológica de Marías en su condición de intelectual reconocido que interviene en la lengua para salvarla de una

---

<sup>2</sup> Bianca Cepollaro (2020: 84 y ss.) estudia también los casos en los que el epíteto denigratorio no solo no activa la presuposición evaluativa, sino que incluso se convierte en propiedad del grupo denigrado. Explica estos usos a través de la teoría de la relevancia y su lectura de la ironía como enunciado ecoico (en los enunciados ecoicos, el hablante pronuncia palabras que pertenecen a otro no para comunicar su contenido, sino su actitud hacia las mismas). Con este uso, el miembro del grupo denigrado comunica su rechazo hacia actitudes excluyentes.

corrupción que, a su vez, se identifica con una decadencia más amplia de la sociedad. Esta labor se realiza muchas veces incluso contra las decisiones de las mismas instituciones normalizadoras. Esta autoridad se sustanciaría en un feroz individualismo que proporciona, a juicio del prologuista, una perspectiva siempre lúcida y crítica.

En el retrato de Grohmann vemos un modelo de purista fácilmente reconocible: el “jeremías” del idioma (Pinker 2007: cap. 12), que lucha heroicamente –y también inútilmente– contra un irreversible deterioro tanto del idioma como de la vida social. Como el mismo Marías afirma, se trata de “un proceso imparable [la decadencia], de una batalla perdida” (Marías 2016, 1º de mayo). Los enemigos contra los que combate se resumen en “la pedantería inculca o llana horterada, y la cursilería espontánea” (Marías 2016, 1º de mayo).

Para la realización del análisis se ha utilizado una metodología de naturaleza cualitativa. En particular, se ha realizado un análisis del contenido (cf., para los principios generales de este método, Krippendorff 2004) con el apoyo de disciplinas como la lingüística cognitiva.

#### 4. Análisis del corpus

El primer elemento que llama la atención en nuestro corpus es la metáfora conceptual (cf. Lakoff, Johnson 1980) utilizada para referirse al eufemismo: se trata de una plaga. Los ejemplos resultan numerosos: esta plaga “está falseando no solo el presente, sino también el pasado” (Marías 2014). Si no se lucha contra ella, el resultado será que cada vez “alcance más cotas de imbecilidad” (Marías 2014). Recordemos el significado asociado a tal metáfora: la plaga es un fenómeno de efectos altamente destructivos, que escapa del control de quienes la viven y que tiene trae como consecuencia la pérdida de un bien necesario y la consiguiente carestía.

A partir de la metáfora, Marías construye sus normas imaginarias; estas se sustentan en consideraciones orwellianas: el purista cumple una labor social al alertar a los ciudadanos contra las elites que supuestamente promocionan un lenguaje manipulado; tras su labor existiría una voluntad de ocultar la realidad y de controlar el pensamiento (cf. Orwell 2015). De esta forma, cuando analiza la proliferación del eufemismo, no duda en afirmar que “[e]n el fondo saben [las elites] que

si a uno le quitan la propia habla también acaban quitándole el pensamiento propio, porque no se puede pensar sin el apoyo del habla” (Marías 2014). En estos términos se puede citar la carestía que trae consigo la plaga.

Para Marías, el funcionamiento del eufemismo es bien diferente a cuanto hemos señalado en la sección metodológica: la contraparte neutra del epíteto denigratorio no sirve para evitar la activación de un contenido evaluativo; más bien, enmascara la realidad: “[los] hechos son invariables, pero las palabras que los describen ‘ofenden’, y se cree que cambiándolas los hechos desaparecen” (Marías 2019, 20 de enero). El funcionamiento de los epítetos denigratorios se justifica con que “[no] hay, por tanto, nada represivo, ni peyorativo, ni despectivo, ni despreciativo, en esos términos: son los que hace mucho han definido una realidad con precisión y sonoridad, con autenticidad y sin eufemismos. También sin remilgos ni cursilería” (Marías 2014). Marías justifica su actitud sobre el uso de términos como “tullido” o “lisiado” en que “lo que molesta en general no son las palabras, sino lo denominado por ellas. Hay significados que antes o después acaban por ‘contaminar’ o ‘manchar’ el significante” (Marías 2013, 24 de febrero). En resumidas cuentas, para Marías, el uso del epíteto denigratorio no activaría ningún tipo de presuposición evaluativa; se trataría siempre de términos neutros<sup>3</sup>.

De acuerdo con este razonamiento, mientras que el epíteto denigratorio se limitaría a codificar la pertenencia a un grupo, el funcionamiento del eufemismo tendría como resultado el ocultamiento de una realidad que resulta insopportable para el hablante. Las críticas a lo políticamente correcto que esgrime Marías se sitúan en una tradición discursiva ampliamente presente en la reflexión metalingüística de la prensa conservadora (cf. Frühbeck Moreno 2015; Frühbeck Moreno 2022):

---

<sup>3</sup> Una actitud similar se observa en algunas columnas sobre el lenguaje de Arturo Pérez Reverte (cf. Frühbeck Moreno 2022). En este caso, se utiliza explícitamente una interpretación deflacionista: los epítetos denigratorios solamente poseen un significado descriptivo; el contenido evaluativo no se activa automáticamente, sino que depende exclusivamente de las circunstancias: “lo despectivo no está en las palabras, sino en la intención con que éstas se utilizan. La buena o mala leche del usuario. Lo que va, por ejemplo, de decir español a decir español de mierda [...]” (Pérez Reverte 2010, 25 de octubre).

la reflexión de lo cursi. Con Ramón Gómez de la Serna (1988), entendemos lo cursi como un intento de ocultar la dureza de la realidad bajo una máscara de delicada falsedad a través de un lenguaje de poco recorrido. Las referencias a lo cursi son muy numerosas en el corpus que hemos manejado. Y es que, para Javier Marías, “[las] lenguas han servido para nombrar una realidad, no para negarla” (Marías 2014), que es lo que, desde esta perspectiva, realizan los eufemismos. En resumidas cuentas, con respecto a este tema, nuestro autor afirma que “[lo] triste o malo no son los vocablos [ciego o sordo], sino el hecho de que alguien carezca de visión o de oído” (Marías 2013, 24 de febrero). El problema de este razonamiento es previsible: se obvia la activación del contenido evaluativo. Por ello, estos argumentos no resultan suficientes. Tampoco se puede justificar el uso de estas palabras en la esfera pública con el recurso a la tradición o a una etimología neutra, como también hace Marías: “[en] este último término [moro], tampoco hay nada negativo, e indica más o menos lo mismo que la privilegiada “magrebíes”, a saber: individuos procedentes de Mauritania” (Marías 2014). Como indican autores como Camp (2013) u Hom (2008), el contenido evaluativo varía con el tiempo; puede aparecer o desaparecer. Por lo tanto, la apelación a la tradición resulta del todo insuficiente. Ahora bien, por esto mismo, el campo de batalla de este debate también reside en decidir en qué palabras se activa realmente tal contenido evaluativo y cuándo<sup>4</sup>. El mismo Javier Marías indica que este dinamismo nos puede conducir a una *reductio ad absurdum*:

Cuando se consideró que era peyorativo, se substituyó por “coloured people”, “gente de color”, hasta que eso pareció también discriminatorio, pues ¿acaso no tenía algún color todo el mundo? Entonces se pasó a “blacks”, lo mismo que “negro”, sólo que en inglés ahora. Pero eso tampoco duró más que unos años, y se in-

---

<sup>4</sup> El escritor Óscar Esquivias se hace eco desde esta situación desde una perspectiva muy diferente. En un artículo en el que defiende la necesidad de normas que eliminen la discriminación en el debate público, observa cómo en muchos casos términos neutros como “gay” empiezan progresivamente a comportarse como epítetos denigratorios (Esquivias 2017, 28 de julio).

ventó la ridiculez de “African Americans” [sic], que los españoles racistas (esto es, los que evitan los términos meramente descriptivos y naturales) se apresuraron a traducir, y además añadieron esa otra ridiculez de “sub-saharianos” para referirse a los negros que nada tienen que ver con América. (Marías 2013, 24 de febrero)

La clave de este debate reside entonces en decidir, como indica Deborah Cameron (2012: cap. 4), quién posee la autoridad necesaria para decidir qué lenguaje resulta válido en la esfera pública y, por ende, qué valores son dominantes en la esfera pública. Una solución ya conocida consiste en que cada grupo elija qué denominación considera más adecuada para sí. Sin embargo, Javier Marías considera que se trata de una propuesta impracticable:

Supongo que cada profesión, como cada raza, puede decidir llamarse a sí misma como le plazca pero no tiene derecho a imponer a los demás la denominación a su antojo, y menos aún a los escritores, que solemos ser de los pocos –buenos, algunos– que intentamos mantener viva la lengua, sin teñirla de homogeneidad y asepsia ni consentirnos tics burocráticos. (Marías 2014)

Como se puede ver, la autoridad para decidir qué denominación es adecuada no corresponde a los directos interesados; más bien, es necesario que pase por el filtro de quien posee las competencias necesarias. En otras palabras, la lengua no se puede dejar en manos de sus mismos hablantes pues corre el riesgo de desnaturalizarse. Por este motivo, mientras que la autoridad del escritor debe ser respetada, la elección del grupo se convierte en una suerte de atentado contra la libertad:

Hay quienes defienden estas erradicaciones con el argumento idiota de que cada colectivo tiene derecho a decidir cómo quiere llamarse. Y en efecto así es, pero no sólo cada colectivo, sino cada individuo: a lo que en cambio no lo tienen ni unos ni otros es a decidir cómo

los demás hemos de llamarlos, esto es, a imponérselo.  
(Marías 2007, 9 de febrero)

De hecho, Marías afirma que la eliminación del epíteto denigratorio en la esfera pública responde a objetivos que poco tienen que ver con lo lingüístico y sí con inconfesables luchas de poder. Esto se observa en el supuesto desinterés de quienes promocionan el cambio lingüístico con respecto a la difícil situación del idioma en otros ámbitos; para Marías, “jamás [muestran] la menor preocupación ni [protestan] por los atentados continuos que se cometen contra el español, no sólo en la televisión y en la prensa, sino en los mismísimos libros” (Marías 2007, 9 de febrero). De ahí que sea necesaria la resistencia numantina, porque “en cuanto nos cansemos quienes les contestamos y dejemos de hacerlo, aquéllos impondrán sus memeces como una apisonadora” (Marías 2014). En resumidas cuentas, nos encontramos con la declaración de principios de un auténtico jeremías del idioma, que termina por asociar los usos lingüísticos que no resultan de su gusto al declive de la sociedad: “aquí se cree que la forma de hablar no influye en los comportamientos. A mi parecer lo hace, y mucho, y así no es de extrañar que nos hayamos convertido en un país rastrero y corrupto, que no se tiene el menor respeto a sí mismo” (Marías 2013, 24 de febrero). Otra idea de interés presente en el corpus resulta, a nuestro juicio, bastante paradójica: la renuncia al epíteto denigratorio no solo supone un empobrecimiento, sino que también impide el fácil reconocimiento de los racistas porque “la manera en que hablamos dice mucho de nosotros, es una fuente de información magnífica para saber a qué atenerse o por lo menos sospecharlo” (Marías 2014). En otras palabras, su erradicación de la esfera pública “nos deja desprotegidos, nos priva de nuestros radares, de nuestro principal sistema de alarma, de las mínimas pistas para nuestras cotidianas tareas detectivescas”, favoreciendo de esta manera “a los embaucadores y a los hipócritas” (Marías 2014). En otras palabras, la etiqueta lingüística resultaría contraproducente; se hace necesario sacrificar el trato respetuoso en la esfera pública para facilitar el reconocimiento de quien discrimina.

Un último argumento de Marías a favor del uso de los epítetos denigratorios reside en su presencia en las obras literarias, que se observa como una suerte de legitimación. En este sentido, Marías denuncia

posturas extremas que defienden la eliminación de los epítetos denigratorios en clásicos de la literatura, como es el caso de *Huckleberry Finn*, de Mark Twain o la Biblia. El juicio de Marías al respecto es categórico y se relaciona estrechamente con cuanto afirmado más arriba: “[lo] peor de todas estas iniciativas no es su ridiculez intrínseca, sino el ánimo que subyace a ellas, y que no es otro que el de mentir, falsear, ocultar, tergiversar, adulterar y censurar el pasado, la historia y la literatura” (Marías 2014). Nosotros tampoco compartimos esta postura. Ahora bien, si bien no resulta aceptable la mutilación de una obra literaria en ningún caso, esto no justifica la legitimación del uso de estas palabras en la esfera pública. Como escritor, creemos que Marías sabe bien que el debate público y la labor artística son dos esferas muy diferentes: en el primero, se tiene que garantizar la participación de todos en igualdad en un contexto de respeto mutuo; en la segunda, se produce siempre un cuestionamiento de las certezas de una sociedad a partir de la creación.

## 5. Conclusiones

En este breve artículo se han analizado los argumentos que utiliza Javier Marías para legitimar el uso de los epítetos denigratorios en la esfera pública. Sus normas imaginarias se sustentan, en primer lugar, en su consideración como términos neutros, dotados solo de contenido descriptivo. Por otra parte, se defiende su uso con apelaciones a la tradición o incluso a la propia autoridad epistemológica, en detrimento de la de otros hablantes. Su sustitución por sus contrapartes neutras se sitúa en una tradición discursiva bien conocida: su asociación con lo cursi. De esta forma, se considera que sirven para enmascarar una realidad hostil. Por otra parte, Javier Marías acusa a los defensores del lenguaje políticamente correcto de defender turbios intereses bajo un falso amor por el idioma; el resultado es previsible: desde su posición de jeremías lingüístico, Marías relaciona este tipo de lenguaje con un declive imparable del cuerpo social.

Para terminar, se han analizado otros argumentos que esgrime a favor de su uso: su función como una suerte de marcadores de reconocimiento de la catadura moral del hablante y su presencia en los clásicos literarios.

De acuerdo con nuestro planteamiento teórico, se ha llegado a la conclusión de que esta amplia argumentación obvia una de las características principales de estas palabras: la presencia de un contenido evaluativo que entra en el terreno común de la conversación y que, si no es contrastado explícitamente, favorece la diseminación de presuposiciones discriminatorias.

## Bibliografía

- Anderson, L. y Lepore, E. (2013) What did you call me? Slurs as prohibited words setting things up. *Analytic Philosophy*, 54(3), 350-363.
- Bianchi, C. (2021) *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Laterza (Bari).
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal (Madrid).
- Cameron, D. (2012/1995) *Verbal Hygiene*. Routledge (London). [Formato Kindle].
- Camp, E. (2013) Slurring Perspectives. *Analytic Philosophy*, 54(3), 330-349.
- Cepollaro, B. (2020) *Slurs and Thick Terms. When Language Encodes Values*. Lexington Books (Lanham).
- Cepollaro, B. y Stajanovic, I. (2016) Hybrid Evaluatives. In Defense of a Presuppositional Account. *Grazer Philosophische Studien*, 93(3), 458-488.
- Chilton, P. (2004) *Analysing Political Discourse. Theory and Practice*. Routledge (London y New York).
- del Valle, J. (2007) Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. del Valle (Ed.), *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 13-29). Vervuert Iberoamericana (Frankfurt y Madrid).
- del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016) Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (Vol. 2, pp. 622-630). Routledge (Londres).
- Domaneschi, F. (2020) *Insultare gli altri*. Einaudi (Torino).
- Esquivias, Ó. (2017) *¿Gay el último!* [<https://www.20minutos.es/opiniones/oscar-esquivias-tribuna-gay-ultimo-3101307/>; consultado el 27/03/2022; 20 minutos; 28 de junio de 2017].

- Frühbeck Moreno, C. (2015) La imperial eñe: purismo e ideología en los artículos del último Camilo José Cela. *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, 2, 31-54.
- Frühbeck Moreno, C. (2022) El imaginario lingüístico de los artículos de opinión de Arturo Pérez Reverte. *Lingue e linguaggi*, 48, 223-243.
- Gómez de la Serna, R. (1988) *Ensayo sobre lo cursi. Suprarrealismo. Ensayo sobre las mariposas*. Moreno-Ávila (Madrid).
- Grohmann, A. (2014/2012) El hombre solo ante la multitud. En J. Marías, *Lección pasada de moda* (pp. 7-16). Galaxia Gutenberg (Barcelona). [Edición de Alexis Grohmann; Formato Kindle].
- Hom, Ch. (2008) The Semantics of Racial Epithets. *Journal of Philosophy*, 105(8), 416-440.
- Hom, Ch. y May, R. (2013) Moral and Semantic Innocence. *Analytic Philosophy*, 54(3), 293-313.
- Houdebine, A.-M. (2002) *L'imaginaire linguistique*. Harmattan (Paris).
- Houdebine, A.-M. (2015) De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51, 3-40.
- Irvine, J. T. y Gal, S. (2000) Language Ideology and Linguistic Differentiation. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities* (pp. 35-84). School of American Research Press (Santa Fe).
- Lakoff, G. y Johnson M. (2009/1980) *Metáforas de la vida cotidiana* (8.ª ed.). Cátedra (Madrid). [Traducción de Carmen González Marín].
- Marías, J. (2007) *Hundidos en una ciénaga*. [[https://elpais.com/diario/2007/02/11/eps/1171178152\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2007/02/11/eps/1171178152_850215.html); consultado el 27/03/2022; El País / 9 de febrero de 2007].
- Marías, J. (2014/2012) *Lección pasada de moda*. Galaxia Gutenberg (Barcelona). [Edición de Alexis Grohmann / Formato Kindle].
- Marías, J. (2013) *Villanía léxica*. [[https://elpais.com/elpais/2013/02/21/eps/1361465918\\_268263.html](https://elpais.com/elpais/2013/02/21/eps/1361465918_268263.html); consultado el 27/03/2022; El País / 24 de febrero de 2013].
- Marías, J. (2016) *Un par de plagas*. [[https://elpais.com/elpais/2016/05/01/eps/1462053657\\_146205.html](https://elpais.com/elpais/2016/05/01/eps/1462053657_146205.html); consultado el 27/03/2022; El País / 1 de mayo de 2016].

- Mariás, J. (2019) *Destruyores de las libertades ajenas*. [[https://elpais.com/elpais/2019/01/14/eps/1547466335\\_424769.html](https://elpais.com/elpais/2019/01/14/eps/1547466335_424769.html); consultado el 27/03/2022; El País / 20 de enero de 2019].
- Marimón Llorca, C. (2020a) Introducción: las columnas sobre la lengua (CSL), un espacio discursivo para hablar de la lengua en la prensa. En C. Marimón Llorca (Ed.), *El columnismo lingüístico en España desde 1940. Análisis multidimensional y caracterización genérica* (pp. 7-25). Arco/Libros (Madrid).
- Marimón Llorca, C. (2020b) Las CSL como tradición discursiva metalingüística. En C. Marimón Llorca (Ed.), *El columnismo lingüístico en España desde 1940. Análisis multidimensional y caracterización genérica* (pp. 105-131). Arco/Libros (Madrid).
- Nunberg, G. (2018) The social life of slurs. En D. Fogal (Ed.), *New Work on Speech Acts* (pp. 237-295). Oxford University Press (Oxford).
- Orwell, G. (2015) *Ensayos*. Debate (Barcelona). [Formato Tagus].
- Pérez Reverte, A. (2010) *Los moros de la profesora*. [<https://www.perezreverte.com/articulo/patentes-corso/566/los-moros-de-la-profesora/>; XL Semanal / 25 de octubre de 2010].
- Pinker, S. (2007/1994) *The Language Instinct: How Mind Creates Language*. HarperCollins (New York). [Formato Kindle].
- Rodrigo Alsina, M. (1993) *La construcción de la noticia*. Paidós (Barcelona y Buenos Aires).
- Schlenker, Ph. (2007) Expressive presuppositions. *Theoretical Linguistics*, 33(2), 237-245.
- Thomas, G. (1991) *Linguistic Purism*. Longman (New York).
- van Dijk, T. A. (1998) *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa (Barcelona).



# PATRIMONIALIZACIÓN DEL ESPACIO URBANO, IDENTIDAD NACIONAL Y MEMORIA COLECTIVA: EL CASO DE EL BORN CENTRO DE CULTURA Y MEMORIA EN BARCELONA

Giovanni Garofalo

*Università degli Studi di Bergamo*

*Comprender la historia de manera errónea es crucial para una nación*  
(Ernest Renan 1882)

## **1. Propósitos del estudio y preguntas planteadas**

El presente estudio asume como punto de partida el concepto de *patri-monialización*, entendido como “proceso voluntario de incorporación de valores socialmente construidos, contenidos en el espacio-tiempo de una sociedad particular, [que] forma parte de los procesos de territorialización en la base de la relación entre territorio y cultura” (Bustos 2004: 11). Desde esta perspectiva socio-antropológica, el espacio urbano se configura como resultado de prácticas sociales (Lefebvre 1981; Foucault 1984; Massey 2009) y *topos* de la ideología (Sloboda 2009), en el que se forja una memoria intersubjetiva que cohesiona las identidades nacionales.

A partir de estas premisas, se analiza el proceso de patrimonialización del antiguo mercado del Born de Barcelona (Hernández 2017) y se evidencia el vínculo entre espacio urbano, ideología y lengua compaginando las metodologías del análisis del discurso turístico y de la lingüística de corpus. En primer lugar, se resumen los hitos temporales que llevaron a la museificación del antiguo mercado del Born y los móviles ideológicos que determinaron su conversión en un santuario del independentismo catalán. A continuación, los resultados del análisis cualitativo se comprueban cuantitativamente mediante el examen de algunas palabras clave recabadas con la herramienta Sketch Engine (Kilgarriff *et al.* 2004), a partir de los textos de los veintidós carteles informativos expuestos al público en el interior del Born.

## **2. Patrimonialización del recinto del Born y creación del *mito fundacional***

El edificio del Born (fig. 1) es un antiguo mercado municipal, ahora convertido en centro cultural y lugar de la memoria (Nora 1984-1993), situado en el casco antiguo de Barcelona.

Inspirado en el mercado parisino de *Les Halles*, el edificio modernista del Born, el primero en Cataluña en utilizar hierro, se erigió entre 1874 y 1876 sobre un proyecto de José Fontseré para reunir en su interior las actividades comerciales que se habían desarrollado en las calles y plazas públicas del barrio. Funcionó como centro de abastos del vecindario hasta 1920, fecha en la que las autoridades locales decidieron transformarlo en el mercado mayorista de frutas y verduras. Este uso del recinto concluyó en 1971, cuando el gobierno de la ciudad estimó que sus funciones ya no podían desempeñarse en el centro histórico y, por tanto, se creó Mercabarna, un enorme complejo comercial en la periferia urbana que lo sustituiría (Hernández 2017: 164). Tras su clausura, el recinto que albergó el Born se mantuvo cerrado durante 42 años, siendo objeto de deterioro físico y social y convirtiéndose en un área vaciada potencialmente gentrificable. En aquel entonces, la Alcaldía de Barcelona no atribuía ningún valor patrimonial a la estructura y, en 1969, propuso un anteproyecto que apuntaba a derribarla para edificar en su lugar un aparcamiento. Esta propuesta generó un animado debate, impulsado por varias asociaciones vecinales que se movilizaron

para conservar el recinto con su estructura de hierro, habilitándolo como Ateneo Popular.

Las protestas de los vecinos y el consiguiente revuelo mediático obligaron al entonces alcalde Josep María Socías a aceptar la conservación del antiguo mercado y el comienzo de su rehabilitación. Es posible afirmar, por tanto, que fueron los vecinos quienes, en un primer momento, lograron “salvar de la piqueta un sitio emblemático para la ciudad”, imponiendo con gallardía una *patrimonialización desde abajo* y oponiéndose “al poder autoritario que imperaba en Barcelona en los años setenta” (Hernández 2017: 179). Durante las décadas de los 80 y 90, el edificio no constituyó una prioridad para las autoridades locales y quedó en una fase de espera. Alrededor de los años 90, la empresa francesa Fnac y la Universitat Pompeu Fabra propusieron convertir el Born en una librería o una sucursal del Instituto, respectivamente. En 1998, se convocó un concurso público para transformar el recinto en una biblioteca provincial y, durante las excavaciones del subsuelo, salieron a la luz los restos arqueológicos de la estructura urbana del barrio de la Ribera, destruido tras la Guerra de Sucesión Española, a consecuencia del sitio de Barcelona ordenado por Felipe V de Borbón en 1714, para construir una ciudadela militar. El depósito encontrado en el mercado del Born equivale al 3% del complejo demolido entonces y comprende 11 bloques, 9 troncos de carretera, 53 viviendas y una porción del Río Comtal. Se intentó preservar los hallazgos integrándolos en el proyecto de la biblioteca, pero esta idea fue finalmente abandonada, debido a la oposición de un movimiento de intelectuales, liderado por el arquitecto e historiador Albert García Espuche, una de las voces más acreditadas en el estudio de la historia catalana del siglo XVIII.

Finalmente, la decisión de ‘sacralizar’ las ruinas halladas en el Mercado del Born fue de índole política y supuso una *patrimonialización desde arriba*, diametralmente opuesta a los deseos de las organizaciones vecinales del barrio, que solicitaron hasta el final la elaboración de un proyecto participativo para decidir el futuro del edificio.

A mediados de 2011, la victoria en las elecciones municipales de *Convergència i Unió*, que por primera vez derrotó al *Partit dels Socialistes de Catalunya*, y la formación de un gobierno local nacionalista, con el apoyo de *Esquerra Republicana*, fueron factores determinantes para

la conversión del yacimiento arqueológico de 1714 en un bien patrimonial destinado a enaltecer el proceso de autodeterminación de Cataluña.

Así pues, la Generalitat de Cataluña declaró el Born bien cultural de interés nacional y, a principios de 2011, se intensificaron las obras de restauración que llevaron a la fundación del *Born Centre Cultural*. El nuevo recinto fue inaugurado el 11 de septiembre de 2013, con un gran festejo después de 12 años de trabajos de reforma y 84 millones de euros de inversión, coincidiendo con la Diada de Cataluña y con la conmemoración del tricentenario del sitio de Barcelona de 1713-1714. Esta fecha, altamente simbólica, nos recuerda que “el patrimonio se inventa y se manipula para asegurar la conectividad y la continuidad intertemporal de una comunidad, con el fin de utilizar la memoria como eje de la identidad colectiva” (Hernández 2017: 174). Asimismo, en la entrada del edificio se instaló un imponente mástil de 17,14 metros (obvia alusión al año de la capitulación de Barcelona), en el que ondea una desmesurada *senyera* y, alrededor del poste, se colocó la siguiente inscripción conmemorativa en catalán, esculpida en un soporte de bronce, que deja clara la carga ideológica subyacente a este acto de rememoración: “En memòria d’aquells que lluitaren per defensar la ciutat de Barcelona i la nació catalana durant el setge de 1714” (“En memoria de aquellos que lucharon para defender la ciudad de Barcelona y la nación catalana durante el sitio de 1714”, fig. 2). El conjunto museístico actual, por tanto, es una muestra compleja del paisaje lingüístico barcelonés –resultado de la combinación de signos verbales, táctiles y visuales– que ‘interpela’ (Althusser 1971: 60) a los ciudadanos barceloneses y a los visitantes, consolidando el relato victimista según el cual la Guerra de Sucesión española fue una “guerra de secesión” de Cataluña respecto de España y en la que Castilla invadió y se anexionó Cataluña, presentada como estado soberano con instituciones propias (Láinz 2014: 225). La presencia penetrante de dicho relato en el espacio urbano tiene una evidente función pedagógica, puesto que “la identificación de un pasado nacional sirve a menudo como un seguro de valor contra la subyugación; otras veces, en cambio, *sirve de refuerzo a una nueva soberanía*” (Lowenthal 1998: 84, cursiva añadida).

En palabras de Hernández (2017: 175), la museificación y el enaltecimiento de las ruinas de 1714 fueron “el eslabón perdido de la cadena

que estuvieron buscando varios sectores catalanistas para establecer un memorial”. De hecho, Martínez (2005) relata que el expresidente de la Generalitat, Jordi Pujol, en varias referencias al pueblo judío, solía insistir en que Cataluña necesitaba su propio *Yad Vashem*, en alusión al Centro Mundial de Conmemoración del Holocausto, o su Muro de las Lamentaciones donde los catalanes pudieran honrar a sus muertos. Cabe señalar, a este respecto, “el carácter selectivo y discriminatorio del recordar” implícito en iniciativas memorísticas de esta índole que “vuelven invisible todo aquello y a todos aquellos que el monumento niega o contradice” (Kuri Pineda 2017: 23). En efecto, hubo quien, aun sin desmerecer el valioso trabajo de reconstrucción de la vida cotidiana en la Barcelona del XVIII realizado en el interior del museo, cuestionó “el verdadero interés arqueológico de unos restos del siglo XVIII, cuando unos metros más abajo hay una extensa necrópolis del siglo V” y señaló que “solo con seguir excavando se hallarían materiales relevantes de la Barcelona bajomedieval y tardoantigua, pero esto significaría desmontar las estructuras del 1714”, funcionales al relato nacionalista (Coll 2013).

Al apropiarse del espacio público a través de un proceso de resignificación de los lugares y de manipulación de la historia, el imaginario nacionalista encontró su mito fundacional y sus raíces en el *Casc Antic*, mediante una operación muy parecida a aquella que, entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, la burguesía industrial realizara en el *Barri Gòtic*. De hecho, el gótico del distrito de *Ciutat Vella* es una creación moderna que poco tiene de auténtico, resultado de la medievalización del centro histórico de Barcelona (Cócola 2011) que transformó la antigua zona de la Catedral dotándola de nuevos significados simbólicos, en una época en la que importaba idealizar la Edad Media y la Marca Hispánica como el origen de la nación catalana y de su hecho diferencial.

Y es que, según la célebre definición de Anderson (2006), las naciones no son hechos naturales sino *comunidades imaginadas*<sup>1</sup>, creaciones arti-

---

<sup>1</sup> Anderson (2006: 6) considera que se trata de comunidades *imaginadas* “because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear them, yet in the minds of each lives the image of their communion”.

ficiales determinadas por la incesante producción mitopoiética de símbolos, valores, tradiciones y rituales capaces de configurar un imaginario común y un horizonte de memorias colectivamente compartidas. Es sabido que el concepto de *nación* apareció por primera vez en el siglo XIX, cuando la burguesía europea, para legitimarse a sí misma como actor político hegemónico, emprendió un proceso de invención de nacionalidades inexistentes, disfrazado de ‘renacimiento’ o ‘resurgimiento’. En Cataluña, la idea de “nación catalana” se empieza a forjar entorno a la *Reinaxença*, movimiento cultural para la recuperación de la lengua catalana que nace en el año 1833, con la publicación de la poesía *Oda a la Pàtria* de Bonaventura Carles Arribau. Del mismo modo, el primer texto en el que se reconoce la existencia de la *soberanía nacional española* fue la Constitución española de 1812, surgida de las Cortes de Cádiz, y no existen textos jurídicos anteriores que definan España como estado-nación (Glamurós 2020). Los defensores de los múltiples nacionalismos existentes en España (incluido el españolista), sin embargo, afirman que las naciones siempre existieron y, cuando este axioma se vuelve indefendible por la existencia de incontestables vacíos históricos, optan por el camino de la “invención”, apelando al ‘despertar’ o al descubrimiento de una presunta nación dormida u olvidada.

### 3. El itinerario ilustrativo en el interior del Born: una aproximación lingüística

En términos foucaultianos, el actual Centro de Cultura y Memória del Born funciona como un *dispositivo pedagógico*, destinado a fomentar la visión independentista de una España que siempre tuvo oprimida a Cataluña. Dicho propósito se realiza gracias a un conjunto multimedia de carteles ilustrativos, audiovisuales, maquetas y salas expositivas que producen sentido, ayudando al visitante a descodificar la información histórica, cultural e ideológica que se pretende transmitir. Por razones de espacio, el breve análisis cuantitativo que se ofrece a continuación se centra en el itinerario de carteles ubicados en el perímetro de la balconada que da al yacimiento (fig. 3). Se trata de 22 letreros, cada uno de los cuales ofrece textos explicativos en catalán, español e inglés, donde la bicromía, el tamaño de la letra y el orden de los idiomas establecen una jerarquía desde una perspectiva geosemiótica (Scollon, Scollon

2003): blanco para el catalán, idioma situado en primera posición a la izquierda, y amarillo para el español y el inglés, con los titulares en catalán escritos en una fuente de mayor tamaño (fig. 4). La información contenida en cada cartel aparece glosada con imágenes ubicadas en el lado derecho (fig. 5), que desempeñan una función informativa de rema o comentario a los textos de la izquierda (Kress, Van Leeuwen 1998), amplificando el propósito pedagógico del itinerario.

El conjunto de los textos contenidos en los letreros constituye un pequeño corpus de 5.848 palabras, a partir del cual se extrajeron las palabras clave con la ayuda de la herramienta *Sketch Engine* (Kilgarriff *et al.* 2004), utilizando como referencia el corpus Spanish Web 2018 (casi 17 billones de palabras), incorporado en la citada herramienta. Como se sabe, el análisis de las palabras clave se centra en las unidades léxicas que no son necesariamente las más recurrentes en el corpus de estudio, sino las que presentan una frecuencia peculiar o inesperada. El valor de palabras clave (*keyness*) de estas unidades, resultado de un cálculo estadístico (el método *simple maths*, en *Sketch Engine*), nos da una idea de la prominencia discursiva de estas palabras, íntimamente relacionadas con los contenidos medulares del corpus y con las actitudes y conceptualizaciones de la realidad que vertebran los textos analizados (Gabrielatos 2018). A tal respecto, Baker mantiene que “las palabras clave no revelan de por sí los discursos subyacentes, sino que orientan al investigador hacia los conceptos centrales de los textos [...] que pueden resultar útiles para destacar la presencia de una determinada ideología o de un discurso implícito” (Baker, 2004: 347, trad. propia).

Se ha circunscrito el examen a los primeros 500 lemas clave y, como botón de muestra, se han extraído los *verbos dinámicos* (RAE 2010: 432-433) que incluyen en su semántica la idea de agentividad (siendo el agente una persona) y un resultante cambio de estado (a saber, la idea de *relicidad* entendida como “transición entre dos estados” Moreno 2017: 199). Los datos recabados se ofrecen en la tabla siguiente, en la que se indica la frecuencia relativa normalizada (FRN) por millón de dichos predicados, respectivamente en el corpus de estudio y en el de referencia, y el valor de palabra clave (*keyness score*) de cada ítem:

		FRN (c. de estudio)	FRN (referencia)	K. score
1	Espolear	341,99725	0,59566	214,956
2	Derruir	341,99725	0,82469	187,975
3	Repeler	341,99725	2,62734	94,559
4	Congestionar	170,99863	0,93847	88,729
5	Capitanear	170,99863	1,52194	68,201
6	Sitiar	170,99863	1,72648	63,085
7	Desbaratar	170,99863	1,73566	62,873
8	Enarbolar	170,99863	1,87515	59,823
9	Mutilar	170,99863	2,16408	54,36
10	Devastar	170,99863	3,33265	39,698
11	Aniquilar	170,99863	3,50948	38,142
12	Deportar	170,99863	3,53545	37,923
13	Exiliar	170,99863	3,7554	36,169
14	Colapsar	170,99863	5,39504	26,896
15	Herir	683,99451	25,04826	26,297
16	Proyectar	854,99316	34,8437	23,881
17	Promulgar	170,99863	6,79805	22,057
18	Alquilar	341,99725	18,27868	17,792
19	Derribar	170,99863	9,28508	16,723

Tabla 1. Predicados dinámicos agentivos usados en los letreros informativos

Entre las primeras 500 palabras clave del corpus de estudio, se detectaron 68 predicados en total y, descartando los verbos desprovistos de agentividad y que no expresan un cambio de estado (predicados atéllicos de actividades, efectuaciones, logros y estado, RAE 2010: 432), se obtienen solo 19 predicados plenamente agentivos de la Tabla 1; 14 de los cuales (el 76,68%) expresan una idea de agresión y destrucción (p. ej., *derruir*, *sitiar*, *desbaratar*, *mutilar*, *aniquilar*, etc.). El análisis de las concordancias de estos verbos revela que, puntualmente, su agente es la monarquía borbónica y, por extensión, España (p. ej.: “Una ciudad *mutilada*: esta es la trágica lección que se desprende de los derribos ordenados por Felipe V”), retratada como pérfida potencia enemiga de Cataluña mediante la elección de los elementos de polaridad negativa que coaparecen a la derecha del ítem clave (“trágica lección” y

“derribos”). Solo cuatro predicados agentivos (el 21%, a saber, *espolear*, *repeler*, *capitanear*, *enarbolar*) hacen referencia a la defensa denodada de Barcelona por parte del bando austriacista (p. ej., “Para poder *repeler* al enemigo que avanzaba desde el convento de Santa Clara, [Villarorell] reunió en la plaza del Born a los escuadrones de caballería”), mientras que el restante predicado (5,2%), *proyectar*, presupone la agentividad de los ingenieros y arquitectos que, a lo largo de los siglos, intervinieron en la zona del Born (“El ingeniero Joris Prosper van Verboom *proyectó* un fuerte pentagonal, como los de Turín, Amberes o Parma”). Este resultado se ve confirmado por el análisis de concordancias de los ítems clave *catalán* (valor clave 38,4), *austriacista* (341,7), *borbónico* (468,4) y *Borbones* (100), que afianza y amplifica el discurso de la represión y opresión de España a Cataluña, *leitmotif* del relato independentista:

El sometimiento se extendió a miles de personas entre detenidos, deportados, condenados y ejecutados. Muchos *catalanes* tuvieron que exiliarse [...].

La derrota de 1714 supuso la represión de quienes habían defendido la causa *austriacista* y el constitucionalismo catalán.

Si bien el derecho civil catalán fue respetado, la redacción del Decreto de Nueva Planta del Principado de Cataluña (1716) se amoldó al absolutismo *borbónico*.

Ante la implantación de la política despótica de los *Borbones*, Cataluña se convirtió en pilar de la causa *austriacista*.

A las mismas conclusiones se llega si se observan las concordancias de una plétora de elementos clave dotados de carga axiológica, p. ej., *quema* (valor clave 52,1), *desperfecto* (47,6), *asedio* (42,1), *horror* (29,4), *plomo* (20,7), que construyen discursivamente una imagen cruel y brutal del enemigo castellano. Lo que este relato deliberadamente omite es que la Guerra de Sucesión no fue una guerra de secesión ni un conflicto entre castellanos y catalanes, sino un enfrentamiento entre partidarios de dos distintos candidatos al trono de España, y que

catalanes y castellanos los hubo por igual en ambos bandos: en 1705, tras la toma de Barcelona por los austriacistas, abandonaron la ciudad varios miles de partidarios de Felipe V para refugiarse a Francia o pasarse a tierras borbónicas, y los que se quedaron en Cataluña sufrieron represalias, encarcelamientos y saqueos de sus propiedades. (Laínz 2014: 226)

Asimismo, reproduciendo tópicos construidos por la tradición historiográfica catalana, el itinerario reitera la contraposición entre el autoritarismo castellano y el carácter democrático de las antiguas Constituciones Catalanas derogadas por el Decreto de Nueva Planta, cuando en realidad estas “eran un instrumento de la aristocracia y del patriciado urbano, los únicos que poseían una teoría para reclamar la libertad del Príncipe y garantizar [...], con la reivindicación de los privilegios y libertades de país, sus posiciones sociales en el campo y la ciudad” (Vives 1950: 237, en Baydal 2015: 284). Bien es cierto que, durante el Antiguo Régimen, Cataluña, como parte constituyente de la Corona de Aragón, gozó de algunas instituciones propias; sin embargo, es un error afirmar que Felipe V suprimiera la ‘soberanía nacional’ representada en las Cortes catalanas –como se desprende de los letreros–, ya que dichas Cortes eran estamentales, representaban solo los intereses de nobles, eclesiásticos y oligarcas urbanos y no expresaban a soberanía nacional alguna (Laínz 2017: 21). Por último, parece reñida con la verdad histórica la afirmación según la cual la victoria de Felipe V supuso el *fin de la nación catalana* (compuesto sintagmático con valor clave, con una FRN por millón igual a 170 en los textos del itinerario y de < 0,1 en el corpus de referencia):

Tras la capitulación de Barcelona, la bandera de Santa Eulalia y la de San Jorge, insignia del Principado [...] tuvieron que ser entregadas al ocupante. Su simbolismo era tal que, como afirmó Francesc de Castellví, testigo y cronista de los hechos, su pérdida representó el auténtico *fin de la nación catalana*.

Consultando el *Mapa de diccionarios académicos* de la RAE<sup>2</sup>, descubrimos que, hasta la edición de 1817, el diccionario académico registraba solo las tres siguientes acepciones de *nación*:

1. Se usa frecuente y vulgarmente en singular para significar cualquier extranjero. *Exterae gentis homo*.
2. La coleccion de los habitadores en alguna provincia, pais, ó reyno. Natio, gens.
3. El acto de nacer. En este sentido se usa en el modo de hablar de NACION, en lugar de nacimiento; y así dicen: ciego de NACION. *Nativitas*.

La acepción de “Estado ó cuerpo político que reconoce un centro común supremo de gobierno” aparecerá solo a partir de la edición de 1884, dato que confirma la ahistoricidad de este concepto moderno en el marco de la Guerra de Sucesión española y el intento de los nacionalistas por legitimar la continuidad diacrónica de una ‘nación imaginada’. Para despejar cualquier duda y atestiguar la unicidad de la ‘patria española’ para los catalanes de 1714, basta solo leer lo que escribieron los propios regidores barceloneses protagonistas del 11 de septiembre, que ese día convocaron a los vecinos de la ciudad a empuñar las armas con estas palabras:

[...] se confía [...] que como verdaderos hijos de *la patria* y amantes de la libertad acudirán todos a los lugares señalados a fin de derramar gloriosamente su sangre y su vida por su rey, por su honor, por *la patria* y por la libertad *de toda España*. (Láinz 2014: 230, cursiva añadida)

#### 4. Conclusiones

El análisis ofrecido demuestra que el patrimonio se inventa y se maneja ideológicamente para asegurar la conectividad y la continuidad temporal de las colectividades, con el propósito de utilizar la memoria como pilar de una identidad nacional. El caso del antiguo mercado del Born con-

<sup>2</sup> Consultable en línea en la dirección electrónica <https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtletPub>.

firma que los edificios que jalonan el espacio urbano están sujetos a una incesante ‘deriva semiótica’ que se realiza a lo largo del tiempo y que su significado en el presente puede no corresponder en absoluto al original. Así pues, el patrimonio no es necesariamente un reflejo plausible de la historia y, por su parte, cualquier objeto del pasado puede patrimonializarse, cargándose de valores ideológicos y convirtiéndose en símbolo de algún mito fundacional. Ese proceso de resignificación de un espacio público se produce con su institucionalización, que borra automáticamente todas las demás lecturas alternativas del sitio patrimonializado. Es esta la perversión de la historia, “en donde la paradoja radica en que aunque se sepa que su relato no es del todo cierto, como sucede con las religiones, eso no impide creer en ellas” (Cócola 2011: 8).

## Bibliografía

- Althusser, L. (1971) *Lenin and Philosophy and Other Essays*. NLB (London).
- Anderson, B. (2006/1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso (London y New York).
- Baker, P. (2004) Querying Keywords. Questions of Difference, Frequency and Sense in Keywords Analysis. *Journal of English Linguistics*, 32(4), 346-359.
- Baydal Sala, V. (2015) Los orígenes historiográficos del concepto de «pactismo». *Historia y Política*, 34, 269-295.
- Bustos Cara, R. (2004) Patrimonialización de valores territoriales. Turismo, sistemas productivos y desarrollo local. *Aportes y Transferencias*, 2, 11-24.
- Cócola Gant, A. (2011) El Barrio Gótico de Barcelona. De símbolo nacional a parque temático. *Scripta Nova*, 15, 1-41.
- Coll, J. (2013) *El gran sarcófago del Born*. s.d. [Consultado el 07/10/2013; El Periódico de Catalunya].
- Foucault, M. (1984) Questions et réponses. En H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault, un parcours philosophique* (pp. 293-346). Folio (Paris).
- Gabrielatos, C. (2018) Keyness analysis: Nature, metrics and techniques. En Ch. Taylor y A. Marchi (Eds.), *Corpus Approaches to Discourse: A Critical Review* (pp. 225-258). Routledge (London).
- Glamurós, A. (2020) *¿Desde cuándo podemos hablar de naciones y esta-*

- dos en Catalunya y España?* [<https://catalunyaplural.cat/es/desde-cuando-podemos-hablar-de-naciones-y-estados-en-catalunya-y-espana/>; consultado el 05/06/2020; Catalunya Plural].
- Hernández Cordero, A. (2017) La invención y disputa por el patrimonio en Barcelona: Del Mercado del Born al Born Centro Cultural. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 37(1), 161-181.
- Kilgarriff, A. et al. (2004) The Sketch Engine. *Information Technology*, s.d., 105-116.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1998) Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout. En A. Bell y P. Garrett (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Blackwell (Oxford).
- Kuri Pineda, E. (2017) La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 20(1), 9-30.
- Láinz, J. (2014) *España contra Cataluña. Historia de un fraude*. Encuentro (Madrid).
- Láinz, J. (2017) *El privilegio catalán. 300 años de negocio de la burguesía catalana*. Encuentro (Madrid).
- Lefebvre, H. (1981/1974) *La production de l'espace*. Anthropos (Paris).
- Lowenthal, D. (1998) *El pasado es un país extraño*. Akal (Madrid).
- Martínez, D. (2005) La construcción mítica del 'Onze de setembre de 1714' en la cultura política del catalanismo durante el siglo X. *Historia y Política*, 14, 219-242.
- Massey, D. (2009) Concepts of space and power in theory and in political practice. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 55, 15-26.
- Moreno Burgos, J. (2017) Estados y agentividad. *Études Romanes de Brno*, 38(2), 197-212.
- Nora, P. (1993/1984) *Les Lieux de mémoire*. Gallimard (Paris).
- RAE (Real Academia Española) y ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010) *Nueva gramática de la lengua española* (2 vols.). Espasa (Madrid).
- Renan, E. (1882) *Qu'est-ce qu'une nation?* Calmann Lévy (Paris).
- Scollon, R. y Scollon S. (2003) *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge (London).
- Sloboda, M. (2009) State Ideology and Linguistic Landscape. A Comparative Analysis of (Post)communist Belarus, Czech Republic and Slovakia. En E. Shoamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 173-187). Routledge (New York).

## Anexo



Fig. 1. Fachada del Born Centro de Cultura y Memoria



Fig. 2. Mástil recordatorio de 17,14 metros de altura



Fig. 3. El yacimiento arqueológico desde la balconada en cuyo perímetro están los letreros ilustrativos

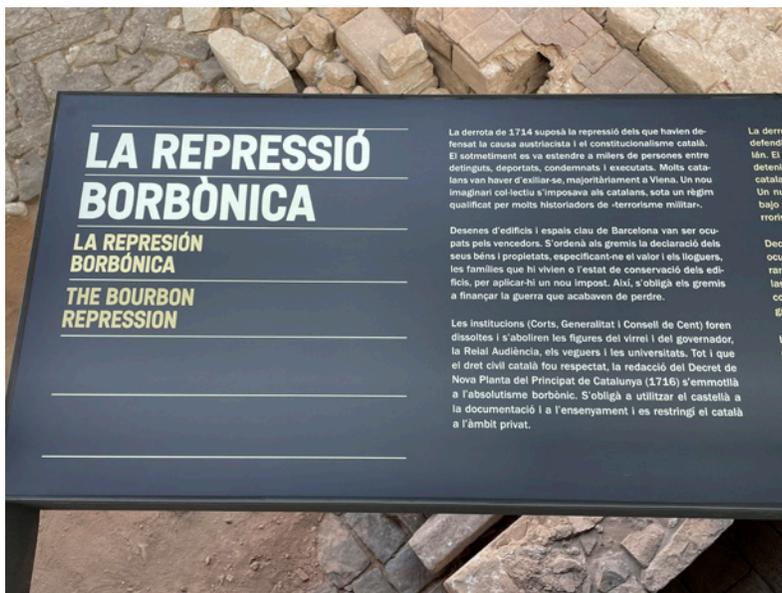


Fig. 4. Información trilingüe con fuente de diferente tamaño y color

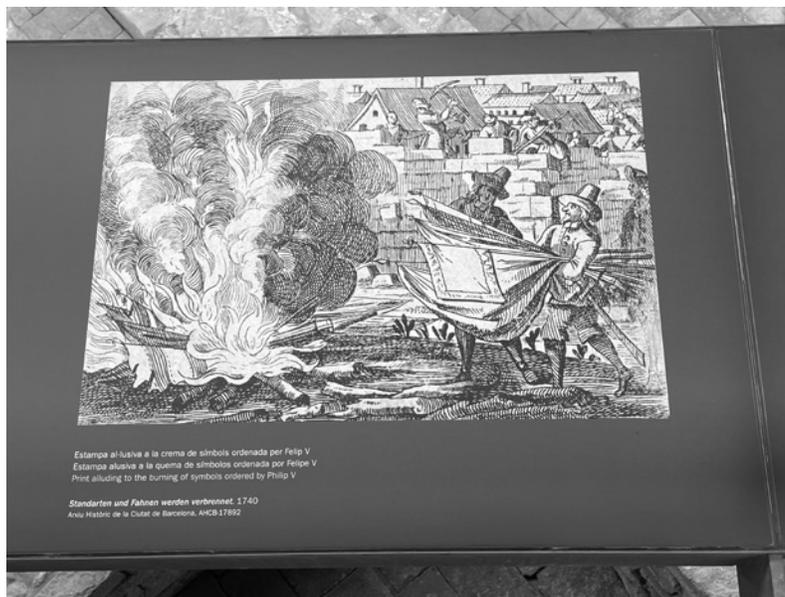


Fig. 5. Imagen alusiva a la quema de símbolos ordenada por Felipe V

# EL DICCIONARIO COMO MEDIDA DE TODAS LAS COSAS: NOTAS ACERCA DE LAS UNIDADES DE LA FÍSICA DEL SISTEMA INTERNACIONAL

Cecilio Garriga

*Universitat Autònoma de Barcelona*

La Real Academia Española ejerce un papel regulador de la terminología que seguramente no debiera corresponderle, pero a lo largo del tiempo, se ha afianzado su autoridad también en este ámbito del vocabulario, a falta de una verdadera política lingüística en relación al vocabulario científico y técnico por parte de otros organismos.

Un aspecto fundamental para el vocabulario es dar entrada y normalizar los nombres que se corresponden con nomenclaturas internacionales. La necesidad de mantener la cohesión de esas nomenclaturas dentro de cada ciencia tiene que conciliarse con la indispensable adaptación de las voces al idioma. El profesor Félix San Vicente nos ha enseñado, en múltiples trabajos, que la historia de la lengua y de las herramientas que sirven para institucionalizarla, especialmente gramáticas y diccionarios, sirven para explicar las decisiones que hacen de la lengua el recurso que conocemos. Siguiendo su modelo, en este trabajo, me voy a ocupar de las denominaciones de una serie de unidades de medida de la física, para estudiar su rastro lexicográfico a lo largo de las ediciones de la Academia, e intentar sacar algunas conclusiones

en lo que respecta a la historia de estas palabras y a la necesaria coherencia que deben mantener las propuestas terminológicas en una lengua.

## 1. Las unidades

El establecimiento de un sistema métrico internacional ha sido un proceso bien estudiado por los historiadores de la ciencia (Aznar, 2011) y también por los lingüistas (Gutiérrez Cuadrado y Peset, 1997). Para el vocabulario de la electricidad en español disponemos de los completos trabajos de Moreno Villanueva (1998, 2012, etc.), quien ha estudiado su evolución en los primeros momentos de la aparición de estas voces en diversos diccionarios de finales del siglo XIX, como el de Clairac (1877-1891), el *Diccionario enciclopédico hispanoamericano* (VV.AA. 1887-1899) o el de Camps y Armet (1888-1891).

El objetivo de este trabajo no es, por tanto, ahondar en temas que ya se han estudiado suficientemente, sino observar el comportamiento de una serie de términos en las ediciones académicas de los siglos XX y XXI, sin afán de ser exhaustivo e intentando extraer aquellas lecciones que puedan ser útiles para el futuro. Para ello, he tomado un conjunto de denominaciones de unidades de la física que han suscitado debate a la hora de su adaptación al español. Muchas de ellas son conocidas y utilizadas por el hablante culto, lo que aumenta el grado de desconcierto que puede provocar en el hablante unas propuestas terminológicas no suficientemente estables o razonadas.

Las voces que he utilizado para este estudio son las siguientes:

amperio / \*amper / ampere / *ampère*  
 baro / bar  
 belio / bel  
 culombio / *coulomb*  
 decibelio / decibel  
 ergio / erg  
 faradio / farad  
 \*franklinio / franklin  
 \*gausio / *gauss*  
 \*gilbertio / *gilbert*  
 henrio / *henry*  
 hercio / *hertz*

julio / *joule*  
 \*maxvelio / *maxwell*  
 \*neutonio / *newton*  
 \*oerstedio / *oersted*  
 ohmio / ohm  
 \*pascalio / pascal  
 \*roentgenio / roentgen  
 \*siemensio / *siemens*  
 vatio / \*wat / *watt*  
 voltio / volt  
 \*weberio / *weber*

Todas las voces de la relación anterior han tenido asiento en alguna de las ediciones del diccionario académico, y he dispuesto en primer lugar de cada par de términos la forma castellanizada, aun cuando algunos de estos términos no hayan permanecido hasta la edición actual. Por otro lado, las voces en cursiva buscan respetar la forma como están lematizadas en la última edición; el asterisco señala aquellas voces que no están vigentes.

## 2. Las ediciones

1899

La 13ª edición académica es suficientemente conocida gracias al estudio de Clavería (2003) y otros trabajos que se han realizado sobre léxicos parciales. Sin llegar a la importancia que tuvo la 12ª edición (RAE 1884), es una de las más relevantes en lo que a la incorporación de léxico científico y técnico se refiere.

Para lo que aquí interesa, la atención debe centrarse en el “Suplemento”, que recoge 171 entradas, entre las que destacan las de *amperio*, *culombio*, *faradio*, *julio*, *ohmio*, *vatio* y *voltio*. Como ha estudiado Moreno Villanueva (1998: 3), el sistema cegesimal de unidades eléctricas se sanciona en el *Congrès international des Électriciens* celebrado en París en 1881. Y aunque en España se empieza a utilizar, por lo menos, desde 1880, es en 1894 cuando la Real Academia crea una Comisión de Electricidad, bajo la responsabilidad de Melchor de Palau, ingeniero y académico correspondiente aún en ese momento (unos años después lo sería de número). La Academia debate sobre las diferentes posibilidades de adaptar esos términos, con la participación de los académicos y a la vez ingenieros Eduardo Saavedra, José Echegaray y Daniel de Cortázar (Clavería, 2003: 275), y acabará adoptando las formas castellanizadas, no sin polémica (Pardo y Garriga, 2017). Y así entraron en la 13ª edición:

Amperio. (De *Ampère*) m. Unidad de medida de corriente eléctrica, que corresponde al paso de un culombio por segundo.

Culombio. (De *Coulomb*) m. Cantidad de electricidad que, pasando por una disolución de plata, es capaz de

separar de ella 1 miligramo y 118 milésimas de este metal.

Faradio. (De *Faraday*) m. Medida de la capacidad eléctrica de un cuerpo ó de un sistema de cuerpos conductores que con la carga de un culombio produce un voltio.

Julio. (De *Joule*) m. Unidad de medida del trabajo eléctrico, equivalente al producto de un voltio por un culombio.

Ohmio. (De *Ohm*) m. Resistencia que, á la temperatura de cero grados, opone al paso de una corriente eléctrica una columna de mercurio de un milímetro cuadrado de sección y 1063 milímetros de longitud.

Vatio. (De *Watt*) m. Cantidad de trabajo eléctrico, equivalente a un julio por segundo.

Voltio. (De *Volta*) m. Cantidad de fuerza electromotriz que, aplicada á un conductor cuya resistencia sea de un ohmio, produce una corriente de un amperio.

### 1914

La edición 14<sup>a</sup> no es una de las más destacadas, pero en su Suplemento aparecen las voces *amper*, *coulomb*, *farad*, *joule*, *ohm*, *volt*, *wat*. Estas respondían a las unidades internacionales que, según el acuerdo de la *Comisión de Terminología de la International Electrotechnical Commission* (IEC) (1906), debían conservarse inalterables en todos los idiomas (Moreno Villanueva, 1998: 12).

El motivo por el que la Academia aceptó introducir estas formas respondía a la presión que ejerció la “Comisión permanente española de electricidad”, a través del Ministro de Fomento, sobre la misma Corporación (Pardo y Garriga, 2017). La *International Electrotechnical Commission* se reunía en Madrid en abril de 1914 y no podía ser que el léxico oficial no reconociera las unidades internacionales en su forma original. A ello se suma el desacuerdo de los países americanos con la solución de castellanizar estas unidades, y la amenaza de que se rompiera la unidad terminológica al no utilizar una misma nomenclatura. Así pues, la Real Academia Española acuerda “admitir estos vocablos con el carácter de voces del tecnicismo internacional y referidas a las

correspondientes castellanas que ya constan en el léxico y que, por derecho propio, conservarán en sus artículos las definiciones correspondientes”. Así consta en el acta de la sesión del 19 de febrero de 1914 de la propia Academia. La decisión abre la puerta a la existencia de dobles léxicos de cada una de las unidades de medida, de manera que convivirán *amper* [sic] y *amperio*, *coulomb* y *culombio*, *farad* y *faradio*, *joule* y *julio*, *ohm* y *ohmio*, *wat* [sic] y *vatio*, *volt* y *voltio*. Pero la Academia deja clara su preferencia al definir en la forma castellanizada y remitir en la forma internacional.

### 1925 - 1936 - 1947

En las ediciones 15<sup>a</sup> (1925) y 16<sup>a</sup> (1936) este conjunto de voces no experimenta cambios. Por lo que respecta a la 17<sup>a</sup> (1947), tiene un carácter excepcional, ya que su revisión se concentra en el Suplemento. La situación de la Academia en la posguerra no hizo posible una revisión completa del diccionario, y el Suplemento se añadió a la reimpresión de la edición anterior. En ese Suplemento entran las formas *erg* y *ergio*, con definición, de nuevo, en la forma castellanizada, siguiendo así lo aprobado en 1914.

### 1956

La 18<sup>a</sup> edición supone retomar una cierta normalidad en el trabajo académico, después de la larga posguerra, y la propia Academia apuntaba en su prólogo que se habían incorporado al diccionario “muchas voces que corresponden al vocabulario puesto en circulación por las técnicas modernas en medicina, automovilismo, deportes, radio, física nuclear”. En el caso que nos ocupa, la única novedad es la pareja *belio* / *bel* y su submúltiplo *decibelio* / *decibel*, como era costumbre, definiendo en la forma castellanizada.

### 1970

Se trata de la edición más novedosa en cuanto al léxico especializado se refiere (Garriga, 2019: 147). También lo es el caso de las unidades de la física, pero no tanto en la incorporación de nuevas voces en el cuerpo del diccionario (se incluyen *hercio* y *hertz*, *weberio* y *wéber*), como en el Suplemento, ya que se incorporan: *franklinio* y *franklin*, *gausio* y *gauss*, *henrio* y *henry*, *maxvelio* y *maxwell*, *neutonio* y *newton*, *oerstedio* y *oersted*, *roentgenio* y *roentgen*, *siemensio* y *siemens*; y la forma *wat* se corrige

en *watt*. En todas ellas, se define en la forma castellanizada. Se trata de la edición en la que se registra mayor número de incorporaciones junto a las iniciales de 1899 y de 1914. Y es interesante observar que, como en aquellas, también es el Suplemento el depositario de la mayor parte de estas novedades.

1984

La 20ª es una edición de transición, pero aun así se incorporan *baro* y *bar*, *gilbertio* y *gilbert*, así como *pascalio*, aunque no la forma internacional *pascal*, que entra la 4ª edición del *Diccionario Manual* (RAE 1989).

1992

Tampoco es una edición que se caracterice por introducir grandes novedades desde el punto de vista del lenguaje de la ciencia y de la técnica. De hecho, ninguna de las voces aquí estudiadas se incorpora en esta 21ª edición. Sin embargo, se produce un cambio casi imperceptible que anuncia otros de mayor envergadura en la edición siguiente: en la pareja *gausio* / *gauss* se invierte la norma establecida de definir en la forma castellanizada, en este caso *gausio* —aunque la voz se mantiene— y se proporciona la definición en *gauss*.

DRAE-1984

**gausio.** (De *gauss*.) m. *Fís.* Unidad de inducción magnética en el sistema magnético cegesimal. Equivale a una diezmilésima de tesla.

**gauss.** (Del apellido de Carlos Federico *Gauss*, matemático, físico y astrónomo alemán, 1777-1855). m. *Fís.* Nombre del gausio en la nomenclatura internacional.

DRAE-1992

**gausio.** (De *gauss*.) m. *Fís.* Nombre español de gauss.

**gauss.** (Del apellido de Carlos Federico *Gauss*, matemático, físico y astrónomo alemán, 1777-1855). m. *Fís.* Nombre internacional de la unidad de inducción magnética en el sistema magnético cegesimal. Equivale a una diezmilésima de tesla.

Es una novedad, la de definir en la forma de la nomenclatura internacional, que cristalizará en la edición siguiente, llegando a suprimir en muchos casos la forma castellanizada.

### 2001

Esta primera edición del siglo XXI tiene como una de sus novedades la admisión de determinados extranjerismos lematizándolos en cursiva. Eso permite que se incorpore como tal, y sin forma castellanizada, la voz *becquerel*, además de *gal* y *poise*, que no necesitan adaptación. También entra *pascal*, que se había incorporado en el *Diccionario manual* (RAE, 1984) –ya estaba *pascalio*–. Por otra parte, regresa *ampère* (que había estado en las ediciones de 1956 y 1970, y que a su vez había entrado como alternativa de *amper*).

Pero lo más relevante es la decisión de suprimir las formas castellanizadas en los casos de *franklinio*, *gausio*, *gilbertio*, *maxvelio*, *neutonio*, *oerstedio*, *pascalio*, *roentgenio*, *siemensio* y *weberio*, y que solo permanecieran las voces de la nomenclatura internacional, lematizadas en cursiva cuando no se adaptan “a los patrones gráfico-fonológicos del español” (subrayo las formas lematizadas en cursiva por la Academia): *franklin*, *gauss*, *gilbert*, *maxwell*, *newton*, *oersted*, *pascal*, *roentgen*, *siemens* y *weber*.

Se mantienen inalterables las primeras unidades que se introdujeron entre la 13ª ed. (1899) y la 14ª (1914), definiendo en la forma castellanizada y lematizando en cursiva la forma internacional: *ampère*, *ampere* y *amperio*, *coulomb* y *culombio*, *farad* y *faradio*, *joule* y *julio*, *ohm* y *ohmio*, *watt* y *vatio*, *volt* y *voltio*.

Además de estas formas iniciales, se mantienen los dobles *bel* / *belio* y *decibel* / *decibelio*, definiendo en la forma castellanizada, y *bar* / *baro*, definiendo en la forma internacional.

### 3. Conclusiones

Estudiar la historia lexicográfica de este grupo de voces que hacen referencia a las unidades de medida de la física en español permite sacar algunas conclusiones sobre cómo ha evolucionado la estrategia académica de normalización de los extranjerismos léxicos.

En un primer momento, como se refleja en la edición de 1899, la estrategia consistió en adaptar a la pronunciación y la grafía del español las voces internacionales. Esta decisión en seguida choca con la idea de los especialistas de que las unidades internacionales, por su propia naturaleza, deben mantenerse inalterables en todas las lenguas. La

Academia solo claudica parcialmente a esta presión, y en 1914 admite la convivencia de las formas internacionales con las adaptadas, con preferencia hacia estas últimas.

La Academia se acomoda en esta decisión que mantiene durante una buena parte del siglo XX, y que arraiga en la comunidad hablante, que hace suyas las formas castellanizadas *amperio*, *culombio*, *faradio*, *julio*, *ohmio*, *vatio* y *voltio*. Sin embargo, con la entrada de nuevas unidades al diccionario, en una comunidad hablante más global y con más conocimiento del inglés, hace difícil mantener la misma estrategia. Algunas de las nuevas propuestas perviven en una transición imperfecta, como *belio* y *decibelio*, *baro* o *hercio*, pero otras se convierten en invariables, como *franklinio*, *gausio*, *henrio*, *maxvelio*, *neutonio*, *siemensio*, etc. La Academia decide echar marcha atrás y retirar estas voces del diccionario, a la vez que arbitra una nueva estrategia para no violentar la coherencia de su decisión, al aceptar extranjerismos lematizados en cursiva.

El resultado nos muestra las diversas capas de la historia del diccionario, que se refleja en la convivencia de distintas unidades, a veces en competencia, y que demuestra que el comportamiento de la lengua varía a lo largo del tiempo, a veces en períodos realmente cortos, debido también a la evolución de la propia ciencia a la que sirve de vehículo de expresión. Y también permite ver la dificultad del diccionario académico a la hora de reflejar esos cambios, con la precipitación que permite adivinar el hecho de que muchos de ellos acaben produciéndose en los suplementos.

El debate, no obstante, no está cerrado. La coherencia que, a pesar de todo, parece presidir la propuesta académica, con la suficiente flexibilidad como para retirar formas que son claramente rechazadas por la comunidad científica, sigue en cuestión cuando se observa que se han introducido dobles como *quark/cuark* y *quasar/cuasar*, o cuando se siguen castellanizando las denominaciones de elementos químicos de nueva incorporación como *roentgenio* (cuyo nombre coincide con el de la unidad física), *teneso*, *seaborgio*, *oganesón*, *nihonio*, *moscovio*, *livermorio*, *ferovio*, *darmstatio*, o *copernicio*, incluidos en la actualización de 2021 a la 23ª edición.

## Bibliografía

- AA. VV. (1887-1910) *Diccionario enciclopédico hispano-americano* (25 vols.). Montaner y Simón (Barcelona).
- Aznar, J. V. (2011) La unificación de los pesos y medidas. El sistema métrico decimal. En M. Silva Suárez (Ed.), *Técnica e ingeniería en España: El Ochocientos: de los lenguajes al patrimonio* (Vol. 6, pp. 345-379). Real Academia de Ingeniería, Institución Fernando el Católico y Prensas Universitarias de Zaragoza (Zaragoza).
- Camps y Armet, C. (1888-1891) *Diccionario industrial: artes y oficios de Europa y América*. Elías y Cía. (Barcelona).
- Clairac, P. (1877-1908) *Diccionario general de arquitectura e ingeniería* (5 vols.). Zaragozano; Pérez Dubrull; M. Parera (Madrid, Madrid, Barcelona). [Madrid: Zaragozano y Jaime (vols. I y II); Madrid: Pérez Dubrull (vols. III y IV); Barcelona: M. Parera (Vol. V)].
- Clavería, Gloria (2003) La Real Academia Española a finales del siglo XIX: el Diccionario de la Lengua Castellana de 1899 (13ª edición). *Boletín de la Real Academia Española*, LXXXIII, 255-336.
- Garriga Escribano, C. (2019) El tecnicismo en el siglo XX. En M. Silva Suárez (Ed.), *Técnica e ingeniería en España: Trazas y reflejos culturales externos (1898-1973)* (pp. 109-170). Real Academia de Ingeniería, Institución Fernando el Católico y Prensas Universitarias de Zaragoza (Zaragoza).
- Gutiérrez Cuadrado, J. y Peset J. L. (1997) *Metro y kilo: el sistema métrico decimal en España*. Akal (Madrid).
- Moreno Villanueva, J. A. (1998) Las unidades eléctricas: aspectos terminológicos. En J. L. García *et al.* (Eds.), *Estudios de historia de las técnicas, la arqueología industrial y las ciencias* (Vol. 2, pp. 713-724). Junta de Castilla y León (Salamanca).
- Moreno Villanueva, J. A. (2012) *Formación y desarrollo del léxico de la electricidad en español (siglos XVIII y XIX)*. [[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/87115/Tesis\\_Jos%20Antonio%20Moreno.pdf;jsessionid=254E168AB03AC6BEE1A6FD66A8C01E9A.tdx2?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/87115/Tesis_Jos%20Antonio%20Moreno.pdf;jsessionid=254E168AB03AC6BEE1A6FD66A8C01E9A.tdx2?sequence=1); consultado el 14/04/2022; tesis doctoral inédita. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili].
- Pardo Herrero, P. y Garriga Escribano, C. (2017) Notas acerca de la 14.ª edición del Diccionario de la lengua castellana (RAE, 1914):

- El Suplemento y las unidades eléctricas. En I. Sariego López *et al.* (Eds.), *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis y la cultura al desafío digital: Actas del VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 689-701). Altamira (Santander).
- RAE (Real Academia Española) (1899) *Diccionario de la lengua castellana* (13.<sup>a</sup> ed.). Hernando y Cía. (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1914) *Diccionario de la lengua castellana* (14.<sup>a</sup> ed.). Sucesores de Hernando (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1925) *Diccionario de la lengua española* (15.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1936) *Diccionario de la lengua española* (16.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1947) *Diccionario de la lengua española* (17.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1956) *Diccionario de la lengua española* (18.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1970) *Diccionario de la lengua española* (19.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1983) *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* (3.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1984) *Diccionario de la lengua española* (20.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (1992) *Diccionario de la lengua española* (21.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (2001) *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (2014) *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). [<https://dle.rae.es/contenido/la-vigesimotercera-edicion>].

# ANÁLISIS DE LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA EN *LOS ENSAYOS* DE MICHEL DE MONTAIGNE

Juan Miguel González Jiménez

*Universidad de Córdoba*

## **1. Introducción, objetivos y planteamientos metodológicos**

El desarrollo a lo largo del siglo XX de planteamientos que imbrican a la lingüística con una o más ciencias en el marco de la bio-, la neuro- o la psicolingüística ha supuesto una reconsideración de múltiples cuestiones relativas a aspectos tanto teóricos como metodológicos. Estas nuevas investigaciones, por su parte, nos conducen a preguntarnos por los posibles antecedentes en el campo de la reflexión inter- y multidisciplinar en relación con la lingüística y, en nuestro campo, las ciencias biológicas y del desarrollo. Por esta razón, en el presente capítulo analizamos la producción de Michel de Montaigne mostrando un especial énfasis en aquellos puntos de contacto entre estos campos del conocimiento.

Los objetivos de nuestro trabajo, por tanto, son 1) analizar la producción intelectual del pensador francés en el marco de las interacciones entre disciplinas mencionadas previamente y, derivado de esto, 2) eva-

luar su inclusión en la historia de la lingüística, tomando en consideración la entrada de estos nuevos campos de investigación dentro de ella. Para obtener estos objetivos partimos de la perspectiva *externalista* de Brekle (1986), que permite conjugar los factores internos, es decir, el propio desarrollo de la disciplina, con los externos, datos biográficos, sociales, científicos, etc. Asimismo, aplicaremos la *teoría del canon* (Zamorano Aguilar, 2010) y nos valdremos, particularmente, del *plano de los agentes*, donde nuestra investigación complementará el *canon historiográfico* de la disciplina, que nos permitirá determinar si es pertinente incluir al francés dentro de los autores relevantes para la reconstrucción de la evolución de las ideas lingüísticas.

## 2. Michel de Montaigne y *Los ensayos*

### 2.1. Datos bibliográficos y contextuales

La vida de Michel de Montaigne (1533-1592) está determinada por su familia, recién llegada a la nobleza, con una favorable posición económica y social, y con ascendencia judeoconversa aragonesa y francesa, procedente de la familia materna y paterna respectivamente. Su padre ostentó el cargo de alcalde en Burdeos, lo que permitió a Montaigne disfrutar de una educación liberal y humanista, especialmente en los campos del latín, la música y el griego. Posteriormente, se formó en Derecho también en Burdeos, una formación que, junto con la influencia de su padre, lo condujo a desempeñar los cargos de consejero de la *Cour des aides*.

Tras unos años de vida pública, en 1560 se retiró al castillo donde nació y que había heredado de su padre para dedicarse al estudio y a la producción intelectual. Es durante este periodo cuando, tras concluir la traducción de *Theologia Naturalis* del catalán Raimundo Sibiuda, comienza la escritura de *Los ensayos*, su única obra junto con *Diario de Viaje*, publicada de forma póstuma en 1774, y cuyos dos primeros volúmenes vieron la luz en 1580. En 1581 fue nombrado alcalde de Burdeos, cargo que desempeñó durante cuatro años. Posteriormente, en 1585, conoció en París a Marie de Gournay, su *fille d'alliance*, con quien mantuvo una estrecha relación hasta su muerte.

La última etapa de su vida, retirado de cualquier puesto político, la dedicó a completar sus *Ensayos* con un tercer volumen y una revisión profunda de los dos anteriores en 1588. La muerte de Montaigne en 1592 no conllevó el fin de las labores editoriales de su obra, que en 1595 se vieron continuadas por de Gournay, lo que constituyó una dualidad de testimonios en las ediciones posteriores entre esta y la de 1588.

## 2.2. Análisis de Los ensayos

*Los ensayos*<sup>1</sup> de Montaigne son una muestra clara de originalidad, tanto en la perspectiva adoptada, que toma al autor como objeto del propio estudio<sup>2</sup>, como en sus temas, que abarcan desde la educación hasta la medicina, pasando por la historia y los eventos militares, todos entrelazados por multitud de referencias a los principales filósofos. De hecho, el propio pensador es consciente de la deuda que presenta frente a los autores previos, a quienes utiliza como fuente de autoridad en prácticamente todas sus disquisiciones:

Así pues, no garantizo ninguna certeza, salvo dar a conocer hasta dónde llega en este momento lo que conozco. Que no se preste atención a las materias, sino a la forma que les doy. Que se vea, en lo que tomo prestado, si he sabido elegir con qué dar valor o auxiliar

<sup>1</sup> Como hemos anticipado en el apartado anterior, esta obra presenta tres ediciones durante la vida del francés (1580, 1582 y 1588) y una póstuma llevada a cabo por Marie de Gournay. En esta ocasión, seguimos esta última que ha sido complementada con las otras ediciones por Bayod Brau (Montaigne 2007). Asimismo, en todas las citas aludiremos, respectivamente, al libro y al capítulo en que se insertan, con su correspondiente título, pero no al general, ya que todas pertenecen a la misma obra.

<sup>2</sup> La siguiente cita es reveladora a este respecto y se realiza en el marco de una *captatio benevolentiae*:

Lector, éste es un libro de buena fe. Te advierto desde el inicio que el único fin que me he propuesto con él es doméstico y privado. No he tenido consideración alguna ni por tu servicio ni por mi gloria. [...] Si hubiese sido para buscar el favor del mundo, me habría adornado mejor, con bellezas postizas. Quiero que me vean en mi manera de ser simple, natural y común, sin estudio ni artificio. Porque me pinto a mí mismo. Mis defectos se leerán al natural, mis imperfecciones y mi forma genuina en la medida que la reverencia pública me lo ha permitido (“Al lector”).

propriadamente a la invención, que procede siempre de mí. En efecto, hago decir a los demás, no como guías sino como séquito, lo que yo no puedo decir con tanta perfección, ya sea porque mi lenguaje es débil, ya sea porque lo es mi juicio. No cuento mis préstamos; los peso. Y, si hubiese querido valorarlos por su número, me habría cargado con dos veces más. Todos ellos, o casi, son de nombres tan famosos y antiguos que me parece que se nombran suficientemente sin mí. Si trasplanto alguna razón, comparación y argumento a mi solar y los confundo con los míos, oculto expresamente el autor, para poner coto a la ligereza de esas opiniones altivas que se abalanzan sobre toda clase de escritos, en especial escritos recientes de hombres aún vivos y en lengua vulgar —ésta admite que cualquiera hable de ellos, y parece demostrar que también la concepción y el designio son vulgares— (II, X, “Los libros”).

Esta preocupación por la forma, más que por el contenido que procede de autores paganos y cristianos, es lo que Pošćić (2015: 161) defiende como una muestra de su formación en retórica, que predomina sobre las propias convicciones. Esta característica, junto con la amplia variabilidad temática presente en *Los ensayos* y sus múltiples versiones, conduce a Hartle (2003: 13) a defender que, en lugar de una evolución del pensamiento del autor dentro de la obra —de estoico a escéptico y, finalmente, como una autorreflexión—, nos encontramos a un Montaigne que “is a philosophically inconsistent and even incoherent thinker—that is, he is not a philosopher at all— or a way must be found to go somehow beneath the philosophical chaos of the *Essays* and to locate Montaigne’s distinct philosophical voice”.

Independientemente de su consistencia, o ausencia de ella, en el planteamiento de sus postulados filosóficos, Montaigne se adentra de lleno en cuestiones lingüísticas como, por ejemplo, el debate sobre uso del lenguaje en su crítica a la retórica y la oratoria imperante en su entrono educativo<sup>3</sup> o la elección del francés para la escritura de sus ensayos.

<sup>3</sup> Esta cuestión se hace patente en los siguientes capítulos (Brake 1969): “La

Winegrad (1974: 276-277), por su parte, defiende que Montaigne definió al hombre como un ser expresivo y dividió en dos las interpretaciones del lenguaje por parte del francés: “On the one hand, he uses language as an image of unreliable, external form, while on the other, he refers to his own word as possessing truly representational possibilities, at least within the limited sphere of the *Essais*”.

Para este análisis, partimos de su concepción del lenguaje, que se concibe como el elemento constitutivo tanto de la especie humana como de las sociedades que se constituyen dentro de ella: “Sólo por la palabra somos hombres y nos mantenemos unidos entre nosotros” (I, IX, “Los mentirosos”). De hecho, sus principales aportaciones sobre esta cuestión están planteadas en términos de aprendizaje en los que el estímulo lingüístico se establece como el centro de la adquisición. Su discurso parte de su propia formación y constituye la evidencia, como puede verse en el siguiente fragmento:

Mi difunto padre, tras hacer todas las indagaciones posibles entre la gente docta y de entendimiento de una forma de educación esmerada, fue advertido de este inconveniente usual; y le decían que el mucho tiempo que empleábamos en aprender las lenguas, que ellos aprendían sin esfuerzo, es el único motivo por el cual no podíamos alcanzar la grandeza de ánimo y de conocimiento de los antiguos griegos y romanos. Yo no creo que éste sea el único motivo. En cualquier caso, el expediente que halló mi padre fue que, en plena lactancia y antes de que la lengua se me empezara a soltar, me dejó al cargo de un alemán, que después ha muerto siendo un médico famoso en Francia, del todo ignorante de nuestra lengua y muy bien versado en la latina. Éste, al que había hecho venir expresamente y que

---

pedantería” (I, XXIV), “La formación de los hijos” (I, XXV), “La soledad” (I, XXXVIII), “Consideración sobre Cicerón” (I, XXXIX), “Demócrito y Heráclito” (I, L), “La vanidad de las palabras” (libro I, capítulo LI), “Los libros” (II, X), “Los hombres más excelentes” (II, XXXVI), “Unos versos de Virgilio” (III, V), “El arte de la discusión” (III, VIII), “La vanidad” (III, IX) y “La experiencia” (III, XIII).

cobraba un salario muy alto, me tenía continuamente en brazos. Junto a él había también otros dos, inferiores en saber, para vigilarme y para aliviar al primero. No me hablaban en otra lengua que no fuera la latina. En cuanto al resto de la casa, era regla inviolable que ni él mismo, ni mi madre, ni ningún criado ni camarera hablasen en mi compañía más que las frases en latín que todos habían aprendido para chapurrear conmigo. Es asombroso el fruto que sacamos todos. Mi padre y mi madre aprendieron suficiente latín para entenderlo, y adquirieron de sobra para servirse de él en lo necesario, como lo hizo también la otra gente de la casa que estaba más ligada a mi servicio. En suma, nos latinizamos tanto que rebosó hasta los pueblos del derredor, donde existen todavía, y se han arraigado por el uso, muchos nombres latinos de artesanos y herramientas.

En cuanto a mí, tenía más de seis años y no entendía más el francés o el perigordino que el árabe. Y, sin arte, sin libro, sin gramática ni precepto, sin látigo y sin lágrimas, había aprendido un latín tan puro como el que sabía mi maestro; en efecto, no podía haberlo mezclado ni alterado (I, XXV, “La formación de los hijos”).

Al profundizar en esta cuestión, el francés aboga por el carácter natural de la capacidad lingüística. El estímulo, de nuevo, es el concepto central, puesto que su ausencia conduce a la lengua primigenia, en consonancia con el relato que Heródoto realiza en sus *Historias* sobre la teoría de Psamético I<sup>4</sup>:

En cuanto al habla, es cierto que si no es natural, no es necesaria. Aun así, creo que, si se criara a un niño en completa soledad, alejado de toda relación –sería difícil llevar a cabo este experimento–, tendría alguna

---

<sup>4</sup> Si bien es cierto que no es posible encontrar una referencia directa a esta cuestión en *Los ensayos*, sí que se alude a la figura del faraón a través del historiador griego (I, II, “La tristeza”).

clase de palabra para expresar sus concepciones. Y no es creíble que la naturaleza nos haya rehusado un medio que ha concedido a muchos otros animales, pues ¿qué otra cosa sino habla es la facultad que vemos en ellos de quejarse, de alegrarse, de pedirse ayuda unos a otros, de incitarse al amor, como hacen mediante el uso de su voz? ¿Cómo no iban a hablar entre ellos? Bien que nos hablan a nosotros, y nosotros a ellos. ¿De cuántas maneras hablamos a nuestros perros y ellos nos responden? Charlamos con ellos con otro lenguaje, con otras denominaciones que con los pájaros, con los cerdos, con los bueyes, con los caballos, y cambiamos de idioma según la especie (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”).

En el fragmento anterior se alude a los animales y a su transmisión de las afecciones del alma. Así, la diferencia entre animales y humanos está clara para el francés: Dios dota a los humanos de una capacidad cognitiva superior, que les permite razonar y alterar la autoridad natural (II, VIII, “El amor de los padres a los hijos”; y II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”). Sin embargo, cuando aborda las características de los sistemas de comunicación de las especies animales y el lenguaje humano<sup>5</sup>, destaca la existencia de grandes similitudes en términos de aprendizaje y transmisión de información<sup>6</sup>:

<sup>5</sup> Además de esta cuestión, Montaigne defiende que los principios comunes entre animales y humanos son la autoconservación y el cuidado y amor por su descendencia (II, VIII, “El amor de los padres a los hijos”).

<sup>6</sup> El pensador se aventura incluso a igualar en cierta medida las capacidades de ambos, para lo que establece dos sistemas similares a efectos comunicativos pero pertenecientes a categorías distintas:

El defecto que impide la comunicación entre ellos y nosotros, ¿por qué no está en nosotros tanto como en ellos? Falta adivinar quién tiene la culpa de que no nos entendamos, pues nosotros no los entendemos más a ellos que ellos a nosotros. Por la misma razón, pueden considerarnos estúpidos a nosotros como nosotros los consideramos a ellos. No es muy asombroso que no los entendamos; tampoco entendemos a los vascos ni a los trogloditas (II, XII, “Apología a Ramón Sibiuda”).

Sin embargo, los animales no son incapaces de recibir instrucción también a nuestra manera. Enseñamos a hablar a mirlos, cuervos, urracas, loros; y la facilidad que les reconocemos para ofrecernos una voz y un aliento tan flexibles y maleables, para que los formemos y reduzcamos a un determinado número de letras y de sílabas, prueba que poseen un discurso interno, que los vuelve susceptibles de enseñanza y deseosos de aprender (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”).

Condenamos todo aquello que nos parece extraño y aquello que no entendemos. Nos ocurre así con el juicio que emitimos sobre los animales. Poseen muchas características que se asemejan a las nuestras; a partir de ellas podemos inferir por comparación alguna conjetura; pero ¿qué sabemos de cuanto tienen de particular? Los caballos, los perros, los bueyes, las ovejas, los pájaros y la mayoría de los animales que viven con nosotros reconocen nuestra voz, y se dejan conducir por ella (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”).

El caballo reconoce la cólera del perro por un ladrido determinado; de otros sonidos suyos, no se asusta. Incluso en los animales que carecen de voz inferimos fácilmente, por el intercambio de servicios que vemos en ellos, algún otro medio de comunicación (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”).

Ahondando en esta cuestión y con respecto a los aspectos inter- y multidisciplinarios que son objeto de nuestra investigación, podemos encontrar múltiples reflexiones. Montaigne se ocupa por extenso las cuestiones sobre las facultades y procesos del alma (I, XVII, “El miedo”; I, XX, “La fuerza de la imaginación”; entre otros), pero no lo hace de forma ajena a su correlato con el cuerpo, que incluso lleva a cabo acciones carentes de orden por parte del alma.

En *Los ensayos* se abordan también cuestiones médicas, ciencia a la que el pensador francés dedica una amplia crítica en la que demuestra su

conocimiento de las teorías clásicas de Asclepiades, Hipócrates, Herófilo y Erasítrato, etc. (II, XXXVII, “La semejanza de los hijos con los padres”). A pesar de denostarla, reconoce en cierta medida su interacción con la producción del habla, como evidencia esta cita:

He observado que, cuando estoy herido o enfermo, el hablar me altera y me daña más que cualquier otro abuso que pueda cometer. Hablar me cuesta y me fatiga, pues tengo una voz potente y forzada; de suerte que, cuando he tenido ocasión de que los grandes me escuchen sobre asuntos graves, he logrado a menudo que se preocuparan de hacérmela moderar (III, XIII, “La experiencia”).

En este sentido, Montaigne está interesado por los trastornos del lenguaje, particularmente por los propios de las personas sordas:

¿Por qué no, de la misma manera que nuestros mudos discuten, argumentan y cuentan historias mediante signos? He visto a algunos tan dúctiles y diestros que, a decir verdad, nada les faltaba para poder hacerse entender a la perfección (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”).

Si me alegan contra esta opinión que los sordos de nacimiento no hablan, respondo que ello no sólo se debe a que no han podido recibir la instrucción de la palabra con los oídos, sino más bien a que el sentido del oído, del que carecen, está relacionado con el del habla, y dependen el uno del otro por un vínculo natural, de suerte que lo que hablamos, hemos de hablarlo primero para nosotros mismos y hacerlo sonar por dentro a nuestros oídos, antes de remitirlo a los ajenos (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”).

Emana de los fragmentos anteriores una idea fundamental: una efectividad similar del lenguaje de signos<sup>7</sup> como medio de comunicación.

<sup>7</sup> Nos decantamos por el término *lenguaje* y no *lengua de signos* siguiendo la

Esto le conduce a distinguir entre los órganos periféricos que intervienen en la producción y recepción de un mensaje oral y la capacidad lingüística que permite la codificación y decodificación de los mensajes.

Cabe preguntarse por la localización de esta capacidad, un tema proveniente ya desde las civilizaciones griegas y latinas y continuado en los periodos siguientes. En esta línea, Montaigne recopila a múltiples pensadores tanto paganos como cristianos (II, XII, “Apología de Ramón Sibiuda”), de quienes expone sus diversas propuestas sobre el alma y sobre el centro del raciocinio. Si bien es cierto que, de nuevo, se hace patente su desinterés por situarse en el debate, podemos inferir su postura al tomar en consideración otros fragmentos:

Al acoger a tantos cerebros ajenos, y tan vigorosos, y tan grandes, es necesario –me decía una muchacha, la primera de nuestras princesas, hablando de alguien– que el propio se comprima, se contraiga y achique para dejar sitio a los otros (I, XXIV, “La pedantería”).

A veces es el cuerpo el que se rinde primero a la vejez, a veces es también el alma; y he visto a bastantes cuyo cerebro se debilitó antes que el estómago y las piernas. Y es un mal mucho más peligroso porque es poco perceptible para quien lo sufre, y de oscura apariencia (I, LVII, “La edad”).

### 3. Conclusiones

Consideramos, a tenor de los resultados obtenidos en el apartado anterior, que es posible demostrar un interés inter- y multidisciplinar en *Los ensayos* de Montaigne, particularmente en las interacciones con la lingüística, que son nuestro objeto de estudio. De este modo, podemos establecer varios hitos en su producción:

---

distinción de Rodríguez Ortiz (2005: 29-30) entre “el sistema de comunicación que utiliza signos” y “un determinado uso geográfico o cultural de este lenguaje”.

1. En primera instancia, debemos tomar en consideración que la reflexión lingüística, pese a no ser el objeto principal de su trabajo, es un tema que subyace en sus reflexiones. De hecho, sus tesis sobre el lenguaje oscilan siempre en torno a su función comunicativa y, por consiguiente, social. En este sentido, destaca su defensa de una lengua primigenia alcanzable mediante la ausencia de cualquier estímulo, apunte que realiza en el marco de la educación.
2. En segundo lugar, Montaigne muestra especial interés en los rasgos que asemejan a animales y humanos, lo que se traduce en una igualación de la función comunicativa entre sus congéneres y la posibilidad de aprendizaje por parte de los primeros de ciertas órdenes y elementos lingüísticos propiamente humanos. Sin embargo, la diferencia entre ambas especies queda marcada por la existencia del raciocinio, característica dotada por Dios, en los humanos y no presente en los animales.
3. En relación con la anterior cuestión, y a pesar del rechazo que le supone la medicina al pensador francés, se inserta en el debate entre cerebro y corazón como centro del raciocinio, en el que se postula en favor del primero.
4. En último lugar, muestra un particular interés por las producciones lingüísticas de las personas sordas al defender tanto su eficacia comunicativa como un aspecto fundamental para investigaciones inter- y multidisciplinares: la distinción entre la capacidad lingüística de codificación y decodificación y los órganos articulatorios y perceptivos.

De este modo, consideramos que se trata de un autor relevante para la reconstrucción del canon historiográfico de la lingüística, cuyas aportaciones nos permiten reconstruir la gestación y evolución de ciertas ideas lingüísticas en consonancia con los nuevos intereses inter- y multidisciplinares tan notorios en el siglo XX. En este sentido, se pueden esbozar nuevas líneas de investigación a través del análisis de sus fuentes explícitas e implícitas como, por ejemplo, la posible influencia que ejerció sobre él el humanista valenciano Juan Luis Vives, que ya ha sido tratada en el campo de la pedagogía pero que podría aportar datos interesantes desde el enfoque adoptado en este trabajo.

## Bibliografía

- Brake, R. J. (1969) Review of *The Complete Essays of Montaigne* by Michel Eyquem de Montaigne and Donald M. Frame. *Philosophy & Rhetoric*, 2(4), 237-241.
- Brekle, H. E. (1986) What is the history of linguistics and to what end is it studied? A didactic approach. En T. Bynon y F. R. Palmer (Eds.), *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R. H. Robins* (pp. 1-10). Cambridge University Press (Cambridge).
- Hartle, A. (2003) *Michel de Montaigne: Accidental Philosopher*. Cambridge University Press (Cambridge).
- Montaigne, M. (2007) *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Acantilado (Barcelona). [Prólogo de A. Compagnon. Edición y traducción de J. Bayod Brau].
- Poštić, S. (2015) Michel de Montaigne and the Power of Language. *Verbum*, 50, 156-165. DOI: 10.15388/Verb.2014.5.500.
- Rodríguez Ortiz, I. (2005) *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla (Sevilla).
- Winegrad, D. (1974) Language as Theme and Image in the *Essays* of Montaigne. *Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures*, 28(3), 274-283.
- Zamorano Aguilar, A. (2010) Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño Rodríguez y F. Durán López (Eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)* (pp. 421-466). Visor Libros (Madrid).

# LOS FUNDAMENTOS DE LA INTERCOMPRENSIÓN Y SU APLICABILIDAD EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

M<sup>a</sup> Jesús González Rodríguez

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

## **1. Introducción**

En algún momento de nuestra vida todos hemos experimentado una situación de “comunicación intercomprensiva” de forma espontánea y natural. Nos estamos refiriendo a aquellas interacciones surgidas, por ejemplo, durante un viaje a un determinado lugar en el que se habla un idioma que no conocemos y, a pesar de ello, conseguimos comprender y hacernos entender con la población autóctona; algo análogo ocurría habitualmente entre los comerciantes del sur de Europa en época medieval, en aquel periodo en que las lenguas románicas comenzaban a afianzarse tras la paulatina disgregación del latín vulgar (Jamet 2022: VIII-IX; Bonvino, Jamet 2016: 9-10). Otro ejemplo de comunicación intercomprensiva cotidiana es la que se registra en familias bilingües en las que los progenitores, de diferente origen o nacionalidad, utilizan cada uno su propia lengua para comunicar entre ellos y/o con sus hijos.

En los años noventa, partiendo de la observación de situaciones similares a los ejemplos anteriores, algunos investigadores del ámbito de las lenguas románicas de diferentes universidades han decidido estudiar estos fenómenos comunicativos y dar una respuesta acorde con los objetivos de la Unión Europea<sup>1</sup> destinados a fomentar y potenciar el multilingüismo –la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual– y el plurilingüismo –el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a hablante y/o discente–<sup>2</sup>, cuyas políticas buscan favorecer la riqueza y la diversidad de su acervo lingüístico y cultural. La intercomprensión, como sinónimo de “inteligibilidad recíproca” (Jamet 2022: VIII) supone (y presupone) escuchar al otro, desde su identidad y su diversidad, en un intercambio recíproco (y paritario) con actitud (y aptitud) de apertura mental. Desde esta perspectiva, la intercomprensión se presenta como un excelente instrumento al servicio del plurilingüismo que busca potenciar ese patrimonio inmaterial que se expresa a través de los idiomas, sus variantes y dialectos. Plurilingüismo e intercomprensión colocan a todos los hablantes en un mismo plano respecto al acceso a la información y a la capacidad de comunicar y expresar(se), proponiendo la diversidad como alternativa a una sola lengua de comunicación y mermando, a la par, esa pérdida de ba-

---

<sup>1</sup> Estos objetivos parten de las premisas establecidas sobre la diversidad lingüística en Europa (<https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica>), a partir de las cuales se perfija la política del multilingüismo (<https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo>); el cuadro general de principios sobre el tema queda estipulado de manera detallada ya en el 2009 ([https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html)).

<sup>2</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) propone ya una diferencia entre los términos “multilingüismo” y “plurilingüismo” que adoptamos en el presente trabajo; con el primero se entiende la coexistencia de lenguas y/o dialectos en un determinada sociedad o individuo, mientras que con el segundo se hace referencia a las competencias diversificadas -cuantificativa y cualitativamente- en aquellos idiomas o dialectos pertenecientes a un individuo o a una comunidad (en su versión italiana del 2016: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>, pp. 28-29, como en la versión española en su volumen complementario del 2020: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf), pp. 39-40).

gaje cultural o empobrecimiento que llegan a sufrir algunas lenguas en su uso (y a veces abuso) como lengua franca.

En los últimos veinte años, varios equipos de investigación de una treintena de universidades europeas y americanas trabajan ya sobre intercomprensión y su didáctica aplicada al aprendizaje de idiomas. Según las palabras de Meissner (2010: 60), “[...] son muchos los pedagogos y docentes-investigadores que se sirven regularmente del método intercomprensivo en sus clases de lengua extranjera. No cabe ninguna duda que estas investigaciones han sido bastante exitosas y que, hoy en día, la intercomprensión pasa por un campo de investigación tan innovador como prometedor en la didactología de las lenguas extranjeras”. El presente trabajo se centra en describir brevemente la intercomprensión, identificando aquellos puntos clave de la misma potencialmente interesantes para la fase inicial de formación de intérpretes en el par de lenguas español-italiano.

## **2. La intercomprensión: definición y breve recorrido**

Con el término “intercomprensión” (a partir de aquí IC) se suele denominar al fenómeno que tiene lugar cuando dos o más personas logran comunicar entre sí utilizando cada una su propio idioma. Se trata de una modalidad de comunicación plurilingüe, tanto oral como escrita, en presencia o a distancia, de forma sincrónica o asincrónica, que permite la comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes. Asimismo, designa un enfoque didáctico que pretende determinar las condiciones para que se produzca este tipo de comunicación (Bonvino, Jamet 2016: 9-10). A partir de la observación y el estudio del fenómeno de IC que se produce en la comunicación espontánea, numerosos grupos de investigación han puesto en marcha experimentos que han dado como resultado una descripción detallada de los procesos de comprensión en IC, permitiendo así identificar modelos operativos, metodologías didácticas (y producir materiales), capaces de favorecer un rápido desarrollo de la IC natural/espontánea.

En realidad, la IC es un término que hoy en día ha llegado a englobar e interconectar distintas disciplinas (lingüística, glotodidáctica, psicología, sociología, etc.) con un potencial de aplicación muy vasto en diferentes áreas aún en expansión, por lo que su definición va adqui-

riendo elementos y matices según la perspectiva desde la que se mire: como fenómeno, método, modelo, enfoque, práctica, modalidad, teoría, forma de comunicación, etc. (De Carlo, Anquetil 2011: 53-66). Por todo lo expuesto, y considerando su potencial aplicabilidad en la formación de intérpretes español-italiano, este trabajo se concentra en la IC oral como método y enfoque didáctico entre lenguas afines<sup>3</sup>, en modalidad presencial.

Otra característica de interés es aquella apuntada por Nussbaum cuando habla de “interacciones exolingües” (2001: 143), entre hablantes que no conocen los códigos lingüísticos que se están utilizando y no son expertos en el propio; en estas conversaciones, los interlocutores tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender y hacerse entender. Un ejemplo de interacción “monolingüe-exolingüe” sería la que mantienen un profesor y sus alumnos en las primeras clases de una lengua extranjera. Por su parte, una conversación en modalidad intercomprensiva espontánea podría ser la de un turista hispanófono y otro italofoño que interactúan con población arabófono en Libia, por ejemplo, y se definiría como “plurilingüe-exolingüe”.

El asunto de las competencias comunicativas<sup>4</sup> se considera un tema relevante en IC; en nuestro caso, dado que el interés se centra en la IC oral, nos delimitaremos a la “competencia discursiva” entendida como

la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado [...], en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y caracte-

---

<sup>3</sup> La IC se estudia y se pone en práctica también entre familias lingüísticas diferentes, tema que dejamos a un lado en esta ocasión; para información sobre el mismo, consultar la segunda parte del volumen de De Carlo (2011: 95-342).

<sup>4</sup> Para más detalles véase: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)>.

rísticas propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve<sup>5</sup>.

Diferenciamos genéricamente entre competencia y habilidad, utilizando la primera para referirnos a la capacidad de realizar una determinada actividad, cometido o función y a los conocimientos que se requieren para ello, mientras que con la segunda se designa la destreza para llevar a cabo una tarea de forma adecuada, eficaz, sin dificultad. En IC se privilegia lo que en lingüística se ha dado en llamar genéricamente competencias pasivas de las lenguas (Jamet, Negri 2019: 90-95) —es decir, las habilidades receptivas, escucha y lectura— respecto a las activas —expresión oral y escrita—; en realidad, la prioridad absoluta se da a la llamada “competencia parcial”, una noción nacida en los albores de la IC preconizada por Blanche-Benveniste y presente en el MCER como pilar fundamental del nuevo enfoque de la enseñanza/aprendizaje. La competencia parcial en IC (Bonvino, Jamet 2016: 12) se concentra en la capacidad de comprensión oral y escrita en varias lenguas (acompañada de ciertas habilidades de la competencia activa en el propio idioma, denominadas en IC “interproducción”)<sup>6</sup>. Esta noción permite, pues, separar las distintas habilidades lingüísticas y trabajar, por ejemplo, solo la comprensión oral o escrita; no resulta fácil aislar los diferentes componentes de la competencia lingüística, ya que se encuentran estrechamente ligados. Sin embargo, es evidente que existe una gradualidad/modularidad de las habilidades y, de hecho, la competencia de comprensión se adquiere mucho más rápido respecto a la de producción; este notorio desfase que se registra entre las competencias activa y pasiva (relevado también en el caso de lenguas no afines) es precisamente uno de los puntos clave de la IC. La competencia parcial integra diferentes repertorios lingüísticos sin implicar necesariamente el completo dominio de todas las habilidades. Se

<sup>5</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm).

<sup>6</sup> En una interacción exolingüe-plurilingüe los participantes, además de practicar y potenciar la comprensión, activan una competencia activa específica: gran atención a la producción en lengua materna para facilitar o asegurar la comprensión a los demás interlocutores (hablar despacio, vocalizar, frases simples, léxico transparente, etc.).

trata, pues, de activar dicha competencia parcial con la aplicación de los diferentes modelos o métodos ya existentes para la adquisición de habilidades intercomprensivas.

En esta línea, son ya tantos los proyectos de IC dedicados a diferentes áreas, objetivos, lenguas y acciones, que resulta imposible incluir una breve descripción de todos ellos, por lo que nos limitamos a nombrar solo algunos, como: EuRom 4, EuRom5, Galatea, Galanet, InterCom, InterRom, InterLat, EuroCom –con sus tres principales departamentos EuroComEslav, EuroComGerm, EuroComRom, y otros, como EuroComDidact– y, más recientemente, IOTT, Miriadi o Unita<sup>7</sup>. Además de los proyectos mencionados, son ya numerosas las instituciones, asociaciones y consorcios dedicados a la IC como, por ejemplo, el consorcio REDINTER (Red Europea de Intercomprensión), constituido por 28 universidades miembros y 27 instituciones asociadas (fue establecido con ocasión del Coloquio Internacional Diálogos en Intercomprensión de Lisboa) o la Unión Latina (nacida en 1954 para promover la latinidad plural, hoy muy activa en IC)<sup>8</sup>. Apuntamos por último que la IC está ya presente en numerosas universidades del mundo: en España la encontramos en la UNED (Universidad a distancia) o en la universidad de Zaragoza, entre otras; algunas universidades en Italia, como la de Turín, comienzan a incorporar la IC en sus planes de estudios, o la de Florencia, a través de su Centro Linguistico di Ateneo (CLA)<sup>9</sup>.

Como se puede apreciar, el panorama es verdaderamente vasto. Sin embargo, y con independencia de la diversidad de objetivos, técnicas adoptadas, fines perseguidos o familias lingüísticas implicadas, cualquiera de los enfoques o métodos utilizados tienden a reconocerse en los siguientes principios que constituyen el mínimo común denomi-

<sup>7</sup> <http://www.eurom5.com/p/links-es>; <http://www.eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>; [https://eurocomdidact.eu/?page\\_id=2587&lang=it](https://eurocomdidact.eu/?page_id=2587&lang=it); <http://www.eurocomprehension.de/>; [https://www.unitonews.it/index.php/it/news\\_detail/intercomprensione-e-universita-europea-prosegue-il-progetto-unita-universitas-europea](https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/intercomprensione-e-universita-europea-prosegue-il-progetto-unita-universitas-europea); <https://www.miriadi.net/es>.

<sup>8</sup> <https://redinter.cat/web/>; <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/es>.

<sup>9</sup> [https://formacionpermanente.uned.es/tp\\_actividad/idactividad/10733](https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/10733); <https://extension.uned.es/actividad/idactividad/2630>; <http://www.unizar.es/noticias/curso-de-intercomprension-para-docentes-alianza-unita>; [https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?\\_id=fdmt](https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=fdmt); <https://www.cla.unifi.it/vp-422-intercomprensione.html>.

nador de la enseñanza de la IC: enfoque plurilingüe, uso de habilidades parciales, atención a la comprensión, reflexión sobre el lenguaje y, por último, pero no por ello menos importante, el desarrollo de conocimientos y habilidades estratégicas y metacognitivas. En conclusión, la IC favorece especialmente la metacognición entendida como “la comprensión y reflexión del propio aprendizaje y la forma en que este se produce” (Otondo Briceño, Torres Lara 2020), razonando y distinguiendo entre el saber (del contenido), el saber hacer (del procedimiento) y el saber ser (de la aptitud).

### **3. La aplicabilidad de la intercomprensión en interpretación español-italiano**

En la comunicación cara a cara y desde el punto de vista pragmático, la IC forma parte del principio general de cooperación ya formulado por Grice (1979), una característica básica de la comunicación humana ineludible en interpretación, ya que “si no hay intercomprensión, es decir, si los hablantes no comparten el código al menos cuanto basta para descifrar el mensaje, no hay comunicación” (Ainciburu 2012: 41). En el caso de la interpretación español-italiano (a partir de aquí ES-IT), con español como segundo (C) o tercer (D)<sup>10</sup> idioma de trabajo, el objetivo a la hora de aplicar la IC no es el de aproximarse a la comprensión de lenguas emparentadas desconocidas, ya que se cuenta con un conocimiento (medio-bajo, si queremos) de uno de los códigos lingüísticos, sino el de estimular la curiosidad y la cooperación del alumno, paliar el “estigma” de la afinidad y desarrollar habilidades metacognitivas en la preparación, la práctica y la autoevaluación de sus prestaciones. La apuesta por la inclusión de la IC en los primeros pasos en interpretación puede parecer audaz, porque

gran parte de los estudios sobre la adquisición de lenguas afines trabajan sobre las interferencias generales que la lengua nativa induce sobre la lengua meta y, por eso, se centran en el ámbito del estudio de la interlen-

---

<sup>10</sup> Lengua materna A, primer idioma de trabajo B, segundo C, tercero D y así en adelante.

gua y del análisis de errores. Por el contrario, la cantidad de trabajos que intentan aportar datos empíricos sobre la entidad de la transferencia positiva entre el italiano y el español es mucho menor (Ainciburu 2012: 43).

En interpretación ES-IT es aconsejable desde el inicio crear en el alumno la cultura de la eficacia, la pertinencia y la funcionalidad lingüística (y comunicativa) en cada idioma, dejando claro que no son transferibles de uno a otro automáticamente. La interferencia léxica, sintáctica, etc., les acecha con frecuencia a la vuelta de la esquina (Bertozzi *et al.* 2021: 289-299), las modalidades comunicativas presentan importantes diferencias y los patrimonios socioculturales no son equivalentes (*ibid.*: 299-308). Se trata, pues, de incorporar a la necesaria diferenciación/separación funcional de ambas lenguas—que el aspirante a intérprete ha de adquirir y reforzar— aquellos principios y técnicas de la IC que le permitan sacar partido a la afinidad, razonar sobre elementos transversales y dar cabida a la llamada “transferencia positiva” (Cortés Velásquez 2016). Desde este punto de vista, no solo se consigue crear un estímulo hacia la lengua adquirida (con dominio medio-bajo), sino que además se consolida la lengua materna con mayor consciencia lingüística y se desarrollan habilidades metacognitivas. Tampoco hay que olvidar que en interpretación, en especial al inicio, persiste un estado de ansiedad de prestación en el alumnado que se verá aliviado con la IC.

El Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes define la “transferencia positiva” como “el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua [y cultura] en otra lengua. El aprendiente de un idioma tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo”<sup>11</sup>. Si la transferencia funciona, se considera positiva; si por el contrario ocasiona un error, estamos ante un caso de “interferencia”.

Tradicionalmente se le ha dedicado mucha menos atención a la transferencia positiva que a la negativa,

---

<sup>11</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm).

entre otras razones, porque lo preocupante para todas las personas que participan en el proceso instructivo –profesores, alumnos, elaboradores de materiales didácticos, etc.– son los errores, no los aciertos. Sin dejar de prestar la debida atención a los errores, conviene que los alumnos también conozcan la existencia de la transferencia positiva y, así, puedan sacar provecho de ella. El hecho de que los alumnos sepan que cuentan con esta estrategia puede acrecentar su autoconfianza desde las primeras etapas del aprendizaje de la LE. [...] Es bien sabido que la transferencia positiva es común entre lenguas próximas (*ibid.*).

La IC entre lenguas afines funciona gracias a la transparencia, la transferencia y la inferencia del léxico, conceptos íntimamente ligados; el primero da cuenta de un aspecto relacionado con el código lingüístico en sí<sup>12</sup>, mientras que los restantes describen procesos cognitivos que ayudan a construir la representación mental del contenido del texto. En este sentido, se puede decir que la transferencia se activa donde hay transparencia, mientras que las inferencias actúan donde el texto resulta opaco (Cortés Velásquez 2016: 83-84). En este proceso, el bagaje cultural y el conocimiento del mundo atesorado por los interlocutores serán decisivos para identificar correctamente similitudes (Di Vito 2016: 139), aclarar opacidades o posibles diferencias.

En interpretación no se “aprenden idiomas”, sino a usarlos de forma estratégica. Para trabajar en esta aula es necesario que los estudiantes cuenten ya con una preparación lingüística sólida, una condición que no se da del todo en interpretación ES-IT con uno de los idiomas como C o D, por lo que muchos de ellos deben adquirir aún bagaje léxico, manejo sintáctico, acercarse a géneros discursivos, cuestiones de estilo o registro, etc. Esta situación les condiciona psicológicamente, creándoles inseguridad, temor a cometer errores e inhibe su participa-

---

<sup>12</sup> La transparencia, en lingüística, se define como la relación evidente que se deriva de la correspondencia entre dos elementos. Esta relación se puede considerar en diferentes niveles fonológicos, morfológicos y léxicos (Cortés Velásquez 2016: 84).

ción. La interpretación español-italiano “[...] se presta a una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia” (Ainciburu 2012: 42-43).

En este caso la IC puede dar respuestas estimulantes, potenciando especialmente la comprensión y la escucha atenta, y ser una herramienta que posibilite desarrollar habilidades metacognitivas. Estando siempre muy atentos a la diferenciación, es posible guiarles paralelamente hacia las transferencias positivas, ayudarles a inferir por contexto el significado del léxico opaco y sacar partido a áreas de transparencia que puedan llegar a suplir puntualmente alguna que otra incertidumbre lingüística. En esta aula, aprenden lo que es la escucha activa (consciente, atenta, verbal y no verbal) y la comprensión (profunda, completa y organizada), ya que, sin ellas, no hay interpretación. La IC en esta aula, no solo les ayudaría en su idioma C o D, sino también en su idioma A, conduciéndoles hacia un uso consciente y controlado del mismo para así llegar a convertir su lengua materna en lengua de trabajo. No hay que olvidar que el aula de interpretación ES-IT es por naturaleza plurilingüe con la presencia de varias combinaciones idiomáticas B/C además del par ES-IT (alumnos que trabajan con inglés, alemán, francés, portugués, etc.); la capitalización de las habilidades metacognitivas de la IC pueden ampliarse si decidimos, por ejemplo, hacer razonar al estudiante sobre un determinado término o culturema en su otro idioma de trabajo para sensibilizarlo en la potencial afinidad (o diferenciación) plurilingüe.

Veamos ahora algunos ejemplos de IC aplicada a las diferentes tareas que se realizan en esta aula, considerando tres fases principales: documentación, preparación y prestación. Nos centramos solo en las dos primeras en las que la aplicación de la IC es particularmente rentable.

### 3.1. Documentación

Es el momento de adquirir conocimientos sobre el tema objeto de interpretación a través de la búsqueda de textos orales y escritos específicos sobre el argumento –pongamos turismo rural sostenible–; es un momento receptivo, de competencia pasiva. En esa escucha y/o

lectura atenta deberán entender qué significa esa tipología de turismo, no concentrándose únicamente en el léxico temático con consultas a diccionarios, sino prestando especial atención a cómo se presenta ese turismo y cómo se expresa, qué principios promueve, qué defiende, etc. Un video de promoción turística responde a un género textual, y el estudiante debe reflexionar sobre ciertas elecciones verbales recurrentes como “admirar” o “contemplar” en lugar de “ver”, uso del imperativo, formas de tratamiento, presencia frecuente de términos como “único”, “maravilloso”, “cristalina”, etc. Además de lo comunicado, deben identificar la intención comunicativa, que será la clave para una comprensión completa del texto. La documentación debe realizarse en ambos idiomas, no solo para obtener posibles equivalencias léxicas inmediatas, sino también para observar diferencias conceptuales o culturales: por ejemplo, una casa rural se concibe y se gestiona de forma diferente en España respecto a Italia<sup>13</sup>; este es un claro caso de transparencia, pero que puede no dar lugar automáticamente a una transferencia positiva.

### 3.2. En las prácticas preparatorias

Obtenido el material de documentación adecuado, los estudiantes pueden ejercitar con ellos su competencia parcial utilizando diferentes estrategias; un ejemplo: visionar videos en C/D e identificar puntos clave y comentarlos utilizando su idioma A, resumir en A, improvisar una posible continuación textual en A a partir de un fragmento del video, o incluso, si se trata de alojamientos rurales, “abrir” y explicar términos potencialmente opacos (*trullo*, “cortijo”, etc.). En una segunda fase, y con videos de duración de entre 3 y 4 minutos, se puede iniciar al estudiante en tareas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo, como la memorización estructurada, a bloques temáticos. Sucesivamente se puede elevar el grado de dificultad empleando solo el audio para concentrar su atención solo en la escucha (sin *input* visual complementario). Si el video o audio es una entrevista y supera los 5 minutos es posible fragmentarlo y explotarlo didácticamente con diferentes ejercicios: entrevista, pausando preguntas y respuestas

---

<sup>13</sup> Por gestión comercial y normativa del sector, la “casa rural” equivale a *casa vacanza*.

–pudiendo añadir la improvisación, dando el alumno respuesta a la pregunta–, para resúmenes a vista, identificación de puntos/palabras clave, memorización/estructuración, o utilizarlo para cambiar idioma (pregunta A > respuesta C o viceversa, introducir en reflexión otro idioma, etc.).

La lectura rápida de un texto C/D (digamos en “modalidad hipertextual”) ayuda al estudiante a identificar rápidamente puntos clave, léxico caracterizador, estilo, registro, etc.; podría ir señalando los dos primeros a medida que el docente proyecta el texto en aula con *scroll* a determinada velocidad. El estudiante así inicia a agilizar su competencia pasiva y gestionarla según los objetivos perseguidos; en este caso, la lectura tipo “escáner” resulta valiosa para iniciar al estudiante en la traducción a vista. Una última actividad basada en enfoque IC es la improvisación de un breve comentario en A a partir de una fotografía o una diapositiva, y aprovechar esa producción espontánea para resumirla en una o dos frases en C o D (o E, si la hubiera); esta práctica potencia la competencia parcial con ulteriores habilidades metacognitivas.

El aspecto interesante de estas dos fases desde el punto de vista de la IC es el de la colaboración de grupo; son tareas y ejercicios para trabajar en grupo. Inicialmente se realizaría en el aula (idealmente con presencia de distintas lenguas maternas) para adquirir la mecánica, alternar e intercambiar ejercicios, multiplicar propuestas, ideas y entender su rentabilidad; sucesivamente se pasaría a grupos de trabajo. La prestación de interpretación es por naturaleza individual, pero se verá igualmente beneficiada gracias a las habilidades metacognitivas adquiridas.

#### **4. Conclusiones**

Por todo lo expuesto se deduce que el trabajo intralingüístico en el aula de iniciación a la interpretación es fundamental, pero ir más allá del mero trabajo lingüístico binario y potenciarlo con prácticas intercomprensivas permitiría al estudiante adquirir dominio operativo en su idioma A, manejar con consciencia lingüística sus lenguas de trabajo (incluida la A), reforzar la D y, por qué no, acercarse sin tantos reparos al español como idioma E (un estudiante de italiano-inglés-francés, o

de italiano-alemán-portugués, por ejemplo), para alcanzar una comprensión pasiva del español con una cierta rapidez y funcionalidad. Por otro lado, y en el caso de aproximarse al español en un contexto de comunicación exolingüe con la sola intención de adquirir competencias pasivas, el estudiante vería además cómo aumentan y/o mejoran sus competencias generales –conocimiento del mundo y desenvolverse en él– (Di Vito 2016: 138-140) y aquellas definidas como “englobantes” –que permiten gestionar la comunicación lingüístico-cultural en un contexto de otredad– (*ibid.*), como la capacidad de adaptación, resolver malentendidos, superar obstáculos o adquirir habilidades de negociación/mediación, entre otras. (*ibid.*: 139-140).

## Bibliografía

- Ainciburu, M.<sup>a</sup> C. (2012) Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines. En A. Cassol *et al.* (a cura di), *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione, XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007)* (pp. 41-50). AISPI Edizioni (Roma). [[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23\\_041.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23_041.pdf); consultado el 19/03/2022].
- Benavente Ferrara, S. *et al.* (2022) *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze*. Zanichelli (Bologna).
- Bertozzi, M. *et al.* (2021) Interpretare tra lo spagnolo e l'italiano. En M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 289-312). Bononia University Press (Bologna).
- Bonvino, E. y Jamet, M.-C. (a cura di) (2016) *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Edizioni Ca' Foscari (Digital Publishing) (Venezia). [<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>; consultado el 21/03/2022].
- Capucho, F. (2011) Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. En M. De Carlo (Coord.), *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo* (pp. 223-241). Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [[https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione\\_e\\_educazione\\_plurilingue](https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue); consultado el 18/03/2022].

- Centro Virtual Cervantes (s.d.) *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/diccio\_ele/; consultado el 11/05/2022].
- Comisión Europea (s.d.) *A cerca de la política de multilingüismo*. [https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo; consultado el 18/05/2022; Área de Educación].
- Comisión Europea (s.d.) *Diversidad lingüística*. [https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica; consultado el 18/05/2022; Área de Educación].
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/marco/cvc\_mer.pdf; consultado el 15/05/2022; Coedición: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA, S.A. Instituto Cervantes para la traducción en español].
- Consejo de Europa (2020) *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. [https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d5; consultado el 19/05/2022; Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa].
- Consiglio di Europa (2020) *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. [https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52; consultado el 20/05/2022; Versione italiana: Italiano LinguaDue, Milano: Università degli Studi di Milano].
- Cortés Velásquez, D. (2016) La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese. En E. Bonvino y M.-C. Jamet (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 81-111). Edizioni Ca' Foscari (Digital Publishing) (Venezia). [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf; consultado 04/02/2022].
- Coste, D. et al. (2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe (Strasbourg). [https://rm.coe.int/168069d29b; consultado el 10/05/2022].

- De Carlo, M. (Coord.) (2011) *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [[https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione\\_e\\_educazione\\_plurilingue](https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue); consultado el 16/03/2022].
- Di Vito, S. (2016) L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue. Resoconto di una esperienza. En E. Bonvino y M. C. Jamet (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 131-150). Edizioni Ca' Foscari (Digital Publishing) (Venezia). [<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>; consultado el 01/02/2022].
- Gatta, F y Mazzoleni, M. (2020) Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante". En A. Sansò (a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (pp. 181-192). Società di Linguistica Italiana (Milano). [<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/>; consultado el 09/02/2022].
- Grice, P. (1979) Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72. [[https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_1446](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446); consultado el 20/02/2022; La conversation].
- Jamet, M. C. (2022) Prefazione. En S. Benavente Ferrara *et al.*, *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze* (pp. viii-ix). Zanichelli (Bologna).
- Longobardi, M. y Ghetti, M. (2019) Linguistica e intercomprensione: una risorsa per il plurilinguismo e il multilinguismo in Europa. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 17, 87-106. [<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3721405/206905/2019.%20art.%20Negri%3aJamet%20Ic%20et%20filologia.pdf>; consultado el 28/01/2022; Eds. M. Longobardi y M. Ghetti, *Ognuno resti com'è, diverso dagli altri. Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*].
- Luise, M. C. (2013) Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una educazione plurilingue e interculturale. *LEA. Lingüística Española Actual*, 2, 525-534.
- Meissner, F.-J. (2011) Dalla didattica dell'intercomprensione alla didattica integrata. Il caso della Germania: sguardo retrospettivo e

- prospettive. En M. De Carlo (Coord.), *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo* (pp. 198-222). Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [[https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione\\_e\\_educazione\\_plurilingue](https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue); consultado el 16/03/2022].
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.) (2001) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Editorial Síntesis (Madrid).
- Otondo Briceño, M. y Torres Lara, M. del P. (2020) Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), s.d. [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200014&lng=es&tlng=es); consultado el 17/04/2022; e14. Epub 01 de agosto de 2020].
- Parlamento Europeo (2009) *Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. [[https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html); consultado el 18/05/2022].
- RAE (Real Academia Española) (s.d.) *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. [<http://www.rae.es>; consultado el 11/05/2022].
- Robert, J. M. (2011) L'inglese: un ponte verso le lingue romanze. En M. De Carlo (Coord.), *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo* (pp. 242-251). Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [[https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione\\_e\\_educazione\\_plurilingue](https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue); consultado el 17/03/2022].
- Russo, M. (2021) *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*. Bononia University Press (Bologna).

# NOMINALIZACIÓN, O FABRICACIÓN DE OBJETOS DE LOS QUE HABLAR

Ariel Laurencio

*Università degli Studi di Sassari*

## 1. Introducción

Por lo que se cuenta, Antístenes postulaba una lógica de necesaria correspondencia entre los elementos *nombre* (ὄνομα), o designación lingüística, y *cosa* (πρᾶγμα), o referente extralingüístico, como medida del buen hablar. Resultaba así el precursor de la llamada escuela nominalista. A tener en cuenta, sin embargo, que algunos autores refutan que Antístenes realmente sostuviera la necesidad de tal relación biunívoca (Perrone 2012: 38, 41).

Platón reacciona a esta idea, o supuesta idea, planteando en *El Sofista* (261e) la existencia de dos maneras de indicar por medio de la lengua al *ser* (οὐσία), entidad que podríamos posiblemente equiparar a lo que hoy llamaríamos *realidad extralingüística*. Estas dos maneras serían el *nombre* (ὄνομα) y el *verbo* (ῥῆμα). Solo mediante la combinación de estos dos elementos es que se podría discurrir y concluir algo, operación que va más allá del meramente nombrar las cosas, límite este

último de la posición nominalista antisténica. Operación, además, con la que se obtendría una *oración, enunciado* o *discurso* (λόγος) (262c) (Ildefonse 1994: 6-7).

Un enunciado o logos, para ser tal, debe versar siempre sobre algo, siendo imposible que no lo haga (262e). Se diferencia entonces entre la operación de *nombrar* (ὀνομάζειν), la cual se ejecuta por medio de un nombre, y la de *decir* (λέγειν), que se produce por medio de la interrelación de verbo y nombre, allí donde es el verbo quien dice algo del nombre (262d) (Coseriu 2015: 62).

Desarrollos de esta idea ya se hallan en Apolonio o en Prisciano y se profundizan ulteriormente en la Edad Media (Laurencio 2019b: 57-64). A título de ejemplo, el filósofo inglés Guillermo de Shyreswood llega a la conclusión de que la *suposición* (suppositio), o posicionamiento de un concepto bajo otro, se encuentra tan solo en el *sustantivo* (nomen substantivum), en el *pronombre* (pronomen) o en una *locución sustantiva* (dictio substantiva), al significar estas una cosa como subyacente o posicionable bajo otra (Uckelman 2016). Esta idea de concepto posicionado o emplazado bajo otro, o sea antes que otro al que se refiere, en otras palabras presuposición de un dato, es precisamente con la que trabajamos aquí, bajo la asunción de que es una de las funciones centrales del nombre y por ende del proceso de nominalización.

Dando un largo salto hasta la actualidad (para hitos intermedios, véase Laurencio 2019b), tenemos a Adamczewski y Delmas (1998: 301), que a partir de Lees (1960) sostienen que la nominalización es un aspecto sustancial de la creatividad lingüística humana, en cuanto permite crear objetos a los que referirse. Constituiría una operación a través de la cual una función puede convertirse en el argumento de otra función. Intentaremos ver qué puede haber detrás de tal afirmación, y cómo se puede aprovechar para analizar las propiedades de distintas unidades léxico-sintácticas del español. Nos concentraremos para ello en dos tipos de nominalización muy precisos, la de verbo y la de predicado.

## 2. Nominalización del verbo

Como ya adelantado en la introducción, tomaremos en consideración aquí la nominalización a partir de un verbo o a partir de un predicado entero. Trabajamos, por lo pronto, bajo la asunción de que efectiva-

mente la nominalización tenga como función básica la de crear objetos nominales, objetos que queden así disponibles para el acto de decir algo, o también apuntar a algo, sobre ellos. Tras esta recategorización, los sintagmas nominales obtenidos contarían con las propiedades de un nombre, quedando así disponibles para cumplir distintas funciones específicamente nominales, como la de inscripción o determinación, o la de adscripción (Moreno 1994: 15, 33).

En el caso de la nominalización deverbal, la operación nominalizadora permite crear nombres argumentales, o sea nombres con la propiedad de conservar un determinado argumento, el cual que correspondería a distintos complementos del verbo del que se derivan estos nombres (RAE, ASALE 2010: 223). Así, tenemos en (1) un nombre que se articula con su excomplemento directo (*explica todos los enigmas del mundo*), en (2) con su excomplemento indirecto (*agradece algo a todos ustedes*), en (3) con su excomplemento circunstancial (*se desvía a Tobarra*), y en (4) con su excomplemento de régimen (*entra en el Mercado Común*). En (5), podemos apreciar además una tal articulación del nombre con el sujeto heredado de la relación predicativa de la que proviene (*se altera tu cuerpo*) (RAE, ASALE 2010: 224).

- (1) INÉS: [LEE] –“Tenía la impresión de que había encontrado la *explicación a todos los enigmas del mundo*, intentaba contárselo a los demás, pero nadie me entendía”. (*Cuéntame*, 334, 00:19:35)
- (2) BORGES: [EN LA RADIO] –Solamente puedo decir mi innumerable *agradecimiento a todos ustedes*. (*Cuéntame*, 230, 00:21:56)
- (3) MIGUEL: –Ahora que llegemos a la *desviación a Tobarra*, si no te importa, te desvías un momentito y paramos en Tobarra, ¿hm? (*Cuéntame*, 232, 00:41:39)
- (4) CARLOS: –Mi *entrada en el Mercado Común* no pudo ser más apoteósica. (*Cuéntame*, 311, 00:10:52)
- (5) JUAN: –O-o-o pudiera o pudiese ser una *alteración de tu cuerpo*, que está experimentando cambios, producto del paso del tiempo, que pasa, y pasa para todos, sí-sí. (*Aquí*, 13/1, 00:27:45)

Entre las terminaciones nominalizadoras deverbales, se pueden contar las siguientes: -CIÓN, *contratación*, -SIÓN, *cesión*, -AJE, *maquillaje*, -MIENTO, *abastecimiento*, -A, *tala*, -E, *desagüe*, -O, *consumo*, -ADO, *envasado*, -ADA, *retirada*, -IDA, *arremetida* (Bajo 1997: 23-24). Circunscritos a hablas americanas y canarias, cuenta el español con nuevos sufijos como -DERA, *metedera* (Laurencio 2021). Todos estos sufijos tienen la capacidad de recategorizar la palabra de base, o sea el verbo, en un nombre (Barrio, San Vicente 2015: 1429). Desde el punto de vista adoptado aquí, formar un nombre permite ejecutar una función lingüística básica como la de fabricar un objeto para poder referirnos a él. Podemos ver así cómo en (6) la forma verbal *ha sido retirada* permite decir, predicar, algo de un sujeto, mientras que en un segundo momento nos encontramos un paso más allá, donde mediante una predicción ulterior se dice algo a cuenta de ese verbo retomado y convertido en nombre, *retirada*. Esta conversión sería el procedimiento que pone en marcha el lenguaje para ejecutar tal operación de apuntar a un contenido verbal, nominalizándolo, con objeto de decir algo sobre él.

- (6) La estatua ecuestre del general Franco, situada en la plaza del País Valenciano, en el centro de la ciudad de Valencia, *ha sido retirada* tras más de diez horas de trabajos y de no pocos incidentes. [...] A las dificultades técnicas, se añadió la actitud de un grupo de personas que se oponía a la *retirada*... (*Cuéntame*, 284, 00:00:49)

A estas y otras terminaciones habría que añadir el morfema -R de INFINITIVO, como en *suponer*, *parecer*, *poder*, el cual parece permitir contar con relativa facilidad con nombres deverbales, allí donde el set de terminaciones terminales deverbales en español no resulta del todo productivo, como puede apreciarse en el caso de un sintagma como *de buen comer*. Si en el caso de *suponer*, este es fácilmente sustituible por *suposición*, ya *comer* no lo es tanto por *comida*. Sobre el análisis del INFINITIVO aún volveremos en el acápite siguiente (§ 2).

Una propiedad sintáctica que se deriva del proceso de nominalización es la pérdida de transitividad efectiva, ya que los juegos verbales han tenido lugar en una fase enunciativa anterior (Adamczewski 1974: 64). Si esto puede aparecer como un axioma indiscutible en el caso del tipo

de derivados nominales vistos en este apartado, se hace preciso tenerlo en cuenta para el análisis de otro tipo de derivado nominal, que veremos a continuación, donde las relaciones intraproposicionales parecen quedar activas.

### 3. Nominalización del predicado

Tomaremos en consideración en este apartado las denominadas *oraciones subordinadas sustantivas*, caracterizadas por desempeñar funciones sintácticas propias de nombres o grupos nominales, como las de sujeto, complemento directo, o término de una preposición (RAE, ASALE 2010: 819).

El hecho de que una oración pueda reconvertirse en grupo nominal es un factor de recursividad fundamental en el funcionamiento de un sistema lingüístico, ya que esta frase nominalizada podrá asumir las funciones normalmente asignadas a los sustantivos del diccionario. De tal manera, un grupo verbal complejo –o sea, un sintagma que incluye el verbo y todos sus argumentos–, cambia de estado para convertirse en un nombre o en un grupo de carácter nominal (Adamczewski, Delmas 1998: 27).

El programa sémico del grupo verbal no se presenta por sí mismo, sino en el marco de una operación que se sirve de él para decir otra cosa (Adamczewski, Delmas 1998: 32). Hemos superado así la fase de emplazamiento autónomo de un dato o un conjunto de datos de carácter verbal, de lo que se desprende que la nominalización es un paso inherente a la tematización. Es esta una fase enunciativa sucesiva, que nos permite hablar de algo, para lo cual ese algo requiere constituirse como nombre. Reformulándolo en términos platónicos (véase introducción): mediante el *nombrar*, o tener a disposición un nombre, podemos acceder al ámbito del *decir* algo sobre él.

En esta función tendríamos en español varios operadores, como la terminación de infinitivo -R, *decir*, el conector QUE con indicativo o con subjuntivo, *que dices / que digas*, o el conector SI, *si dices* (RAE, ASALE 2010: 820). En todos estos casos, se mantiene prácticamente intacta la capacidad del núcleo verbal de mantener cualesquiera argumentos, en contraposición a lo que sucede con los *nombres deverbales*, que presentan restricciones (véase en § 1). Así, para diferenciarlos con respecto a aquellos, proponemos llamar *nombres de predicacionales* a estos.

Siendo fruto de una operación de tematización, la retoma efectuada por el sintagma nominalizado puede ser no solo contextual, sino también deberse al carácter presuponedor del verbo que articula tal nominalización para decir algo sobre ella (Adamczewski, Delmas 1998: 299-300). Así, en un *Quiero que lo digas*, el sintagma nominal {QUE LO DIGAS} precede, en el orden de la construcción del enunciado a lo que sobre él se predica, o sea {QUIERO}. Se debería esto a que un dominio nocional como *querer* da por adquirida en el discurso la predicación bloqueada de la que dice algo (Laurencio 2019a: 143).

En realidad, una retoma puede ejecutarse a partir de distintas otras variables contextuales. Baste una rápida mención de estas variables, tomadas del trabajo de Coseriu (1956: 45-50) e integradas como herramienta en el modelo metaoperacional en Laurencio (2019a: 136-158). Se pueden dividir en dos grandes grupos: contexto verbal y contexto extraverbal. En la primera división tendríamos el cotexto o contexto discursivo en sí, con la aparición del dato referido en un punto anterior de la cadena discursiva, o como rasgo nocional extraído a partir de la aparición de un dominio nocional que lo contenga. En la segunda, el punto de integración del dato referido puede encontrarse en el contexto físico o situación extralingüística, en el contexto empírico, en un conocimiento compartido con el interlocutor, o aun en un conocimiento enciclopédico, compartido con toda una comunidad de habla. En ocasiones el coenunciador puede forzar la presuposición de que se trata de un dato compartido, sin que en rigor verdaderamente lo sea. En el caso de articulación con el operador SUBJUNTIVO, lo que tendríamos es un bloque predicacional donde no hay una efectiva transitividad o relación predicativa libre. La neutralización de la transitividad conlleva una pérdida del índice de aserción (Adamczewski 1974: 64). Así, esta desvitalización predicativa, que da paso a la nominalización, es lo que marca el uso del operador SUBJUNTIVO. Una desvitalización tal es igualmente apreciable en el operador INFINITIVO (Poldauf 1960: 118). Con tal neutralización asertiva estaría relacionada, por lo demás, la inhibición o incluso desaparición, en el elemento nominalizado, de una posible interpretación temporal (Adamczewski, Delmas 1998: 302). Esto explicaría las interpretaciones más bien modales que se suelen hacer del SUBJUNTIVO, así como la escasa practicabilidad de lecturas como las temporales con el INFINITIVO (Rémi-Giraud 1988:

17, 28). O sea, que el dato verbal manejado por estos dos operadores se encuentra preconstituido. Preconstitución que tiene incluso ribetes de iconicidad, pues tal predicación bloqueada se incrusta como subordinada en la principal, borrándose así el *factum* y pasándose al *dictum*. Una propiedad del operador de conexión QUE es la de no desestructurar la oración que ha hecho pasar al nivel nominal (Adamczewski, Delmas 1998: 301). Veamos a continuación dos series de muestras, la primera con QUE + SUBJUNTIVO y la segunda con LEXEMA + R, o INFINITIVO, donde es posible apreciar que una oración completa –o sea, una suerte de contenedor portátil de verbo y argumentos– puede ser manejada ulteriormente en otras operaciones, pudiendo así hacer las veces de sujeto o de complemento adverbial u otros. En cada caso, será posible apreciar igualmente el punto de integración de dónde se recupera la relación predicativa que viene a nominalizarse.

Así, en (7) y en (8) a continuación, el operador QUE + SUBJUNTIVO bloquea una predicación aparecida anteriormente en el discurso con objeto de decir o indicar algo sobre ella, o también hacer inferir algo sobre ella. En el primer caso, el bloque sintagmático nominal {QUE SEA GAY} actúa de sujeto sobre el que se predica algo. En el segundo, el bloque {QUE ME HAYA ACOSTADO CON UNA MUJER}, que incluye sus excomplementos verbales, actúa de complemento de objeto directo.

(7) VICENTA: –Mauri, tú *eres gay*, ¿a ti qué te parece?

MAURI: –Pues no sé, pero por si acaso vamos a devolverle su dinero. [SE VA Y VUELVE] Oiga, ¿y qué tiene que ver *que sea gay*? (*Aquí*, 19/3, 00:52:58)

(8) MAURI: –¿Qué pasa, que *te has acostado con una mujer*?

FERNANDO: –¡Que no! ¿Te he dicho *que me haya acostado con una mujer*? (*Aquí*, 24/3, 01:13:48)

En (9), en cambio, tenemos por una parte una predicación, {QUE HAYAN ATROPELLADO}, bloqueada a partir de una aparición previa de la relación predicativa propuesta [UN TÍO + ATROPELLAR + ANTONIO]. Dentro del bloque sintagmático nominal, tenemos igualmente otros elementos, como el pronombre LO, que bloquea una referencia al dato nominal *Antonio*. Por la otra parte, tenemos el bloque {QUE HAYAN

ENCONTRADO TAN RÁPIDO A... A... A UNA CHICA TAN... TAN SUSTITUTA Y TAN BIEN... Y TAN...}, recuperado a partir de determinados segmentos de la situación ante sí que el enunciador decide privilegiar. Como vemos, estos tipos de bloques tienen la capacidad de incorporar argumentos en el momento de su fabricación, como si hubieran sido efectivamente retomados, como sucede en este segundo caso, pero también tienen la capacidad de eliminarlos, como sucede con el complemento circunstancial *el otro día* en el primer caso. Finalmente, en (10), se puede apreciar una predicación nominalizada, {QUE TE PIERDAN LA MALETA}, por medio de la extracción del rasgo nocional *perderte la maleta* a partir del dominio nocional *avión*, propuesto con antelación (para esta aplicación del concepto de *dominio nocional*, véase Laurencio 2019a: 82-84, 138-140). En los tres casos aquí vistos, entre (9) y (10), los bloques sintagmáticos nominales ejercen de sujeto, debido a que se predica algo sobre ellos.

(9) ROCÍO: —¿Antonio? Pues que se ha jubilado porque el otro día lo *atropelló* un tío, un mensajero, en un paso de cebra. EMILIO: —Ah, pues qué bien, ¿no? Eh-h-h. Hombre, no qué bien *que lo hayan atropellado sino que hayan encontrado tan rápido a... a... a una chica tan... tan sustituta y tan bien... y tan...* (*Aquí*, 2/2, 00:22:01)

(10) MAURI: —¿Cuarenta minutos? Suficiente pa estrellarse.

FERNANDO: —¿Pero qué dices? El avión es el medio de transporte más seguro que existe. Mira, lo peor que te puede pasar es *que te pierdan la maleta*. (*Aquí*, 1/1, 00:02:57)

En las siguientes muestras, (11) y (12), tenemos al operador LEXEMA + R, el cual, de manera similar a como hemos visto para QUE + SUBJUNTIVO, bloquea una relación predicativa que le antecede en el discurso (marcada en línea discontinua), operación que le permite al enunciador pasar a decir algo sobre ella. En (11), por otra parte, se reconstituye el dominio nocional *trabajador* a partir de su anterior proposición como *alguien*, a interpretar, en cuanto rasgo nocional de *despedir*, como persona que tenía con la coenunciadora una relación laboral de subordinación. El bloque nominal resultante queda listo

para desempeñar una función estrictamente nominal como la de hacer las veces de sujeto. En (12), un tanto de lo mismo, el dispositivo LEXEMA + R recupera una predicación preliminar. Viene a encajar así, conservando el argumento verbal del complemento directo ME, dentro de otro dispositivo aún, el de un sintagma preposicional, siendo el desempeño como término de una preposición igualmente privativo de un sintagma nominal.

(11) CARLOS: –¿Ves? Ya *has despedido* a alguien, ya eres una auténtica empresaria.

LUCÍA: –Carlos, me siento fatal.

CARLOS: –Bueno, eh... eh... es que *despedir trabajadores* es... es un poco como perder la virginidad, que al principio cuesta un poco, y duele, pero luego se le coge gustillo. (*Aquí*, 4/3, 00:54:24)

(12) MAURI: –Fernando no me *llama*. Lleva cuatro días *sin llamarme*, y eso es que está pasando algo. (*Aquí*, 6/2, 00:18:02)

En estas otras dos muestras, (13) y (14), la predicación se bloquea a partir de una relación predicativa no necesariamente aparecida como tal en un momento discursivo inmediatamente anterior. Se trata de conocimientos compartidos a partir de algún intercambio comunicativo antecedente, los cuales igual dejan rastro en las cadenas discursivas de los diálogos en acto. Así, en (13), de la relación [YO + IR + EXCURSIÓN DE JUBILADOS], seguramente propuesta en un momento anterior, queda huella por ejemplo en la instanciación del dominio *bocadillo*, rasgo notional de un dominio como *excursión*. O en (14), de la relación [NOSOTROS + ARREGLAR + NUESTRA RELACIÓN] hallamos traza en el {VAMOS A VOLVER}, que implica una ruptura relacional. En cualquier caso, aun si no lo “vemos”, para la coenunciadora resulta este un dato conocido, listo por tanto para su reutilización en cualquier momento posterior a su primera proposición, discursiva o situacional que haya sido.

(13) VICENTA: –¿De qué quieres el bocadillo para mañana?

MARISA: –Y dale, que no quiero *ir yo a esa excursión de jubiletas*. (*Aquí*, 2/1, 00:00:48)

(14) MAURI: –Además, Diego y yo vamos a volver. Esta noche hemos quedado para *arreglar lo nuestro*. (*Aquí*, 17/3, 00:11:56)

Así, tenemos en español dos estructuras que funcionan como nombres, LEXEMA + R y QUE + SUBJUNTIVO, formados a partir de un predicado. En cuanto nombres o conjuntos nominales, pertenecen a una segunda fase, tematizante, de la producción del enunciado, respecto a los verbos, los cuales con su predicación se ubicarían en una primera fase, remática (Matte 2016: 311). Han llegado a tal estadio a través de un proceso de presuposición de la pieza verbal actuado por el contexto (casos de retoma), la presencia de verbos presuponedores de la relación predicativa (como *querer*, véase más arriba), o el encaje en un sintagma preposicional (siendo las preposiciones elementos presuponedores de por sí de una relación entre dos elementos) (Adamczewski, Delmas 1998: 304).

Se impondría aquí una comparación entre estructuras de las subordinadas sustantivas con QUE + SUBJUNTIVO o QUE + INDICATIVO. Aun si se sale de los objetivos de este breve trabajo tal comparación, indiquemos una diferencia estable que hemos podido advertir en nuestra investigación. Se trata de que en el caso de QUE + INDICATIVO es apreciable el hecho de que se mantiene un cierto nivel de vitalidad predicativa, lo cual permite, entre otras cosas, obtener efectos interpretativos como los temporales (Hernanz 2016: 670). Esto nos lleva a estipular, provisoriamente en espera de validación con los resultados de ulteriores y más detallados análisis, que el operador QUE de la estructura QUE + INDICATIVO funciona más bien como un trámite o transición entre una predicación y otra, o sea entre la predicación de la llamada oración principal y la de la subordinada. Propondríamos así una distinción formal entre el QUE de las subordinadas con INDICATIVO o con SUBJUNTIVO (Hernanz 2016: 670). El primero actuaría de *conector*, o *nexo subordinante* (Lozano 2012: 175). El segundo constituiría un *formante*, en la misma medida que lo constituye el morfema R del INFINITIVO (Fabre 2011: 160). O sea, el QUE de las subordinadas en indicativo no formaría parte de la oración que encabeza, mientras que el QUE de las subordinadas en subjuntivo sería parte integrante del conglomerado nominal formado. Un test sencillo de esto puede constituirlo la posibilidad de articular la estructura QUE + SUBJUNTIVO con el ARTÍCULO

DETERMINADO, como en *El que se comporte así es muy grave*, a lo que se resiste un QUE + INDICATIVO.

En referencia al INFINITIVO, resulta algo añosa la cuestión sobre si este presenta más bien una naturaleza verbal o una nominal (Bosque 2002: 151-152). Seguramente, tales dificultades tienen su origen en lo que postulemos en principio como *nombre* o como *verbo*. Si nos basamos en criterios formales como que un verbo es aquello que admite una complementación con adverbio, de lo que está inmune un sustantivo (Bosque 2002: 147), no nos quedará otra que ver al INFINITIVO como un verbo, como en *ir rápido*, por ejemplo. Y sin embargo, hemos visto que inequívocos sustantivos, como los deverbales en -MIENTO o en -CIÓN, pueden constituir nombres argumentales (§ 1), o sea cargar con ciertos complementos verbales de cuando aún eran verbos.

Si, en cambio, partimos de una formalización distinta y vemos el nombre como un elemento definido por dos funciones sintácticas básicas, la de poder inscribirse en el discurso, determinándolo (*Esto es un libro*), o la de poder adscribirse algo sobre él, mediante una predicación (*El libro es interesante*), o mediante una atribución (*El libro interesante*), no tendríamos ningún problema en percibir el comportamiento sustantivo de cualquier infinitivo. De hecho, este puede inscribirse en el discurso (*Es un suponer*), puede predicarse algo de él (*Me alegra verte*), o asimismo puede admitir una atribución (*El buen comer*). Luego, el que un INFINITIVO cargue con argumentos exverbiales, lo mismo que lo hace la estructura nominal QUE + SUBJUNTIVO, o en medida mucho más reducida un nombre argumental, no debe ser óbice para su consideración como tal, como nombre sustantivo.

Hay seguramente infinitivos que “parecen” más sustantivos y otros que menos (Bosque 2002: 148-150). En nuestra opinión, los primeros son aquellos que por un proceso de especialización reducen la posibilidad de aceptar argumentos verbales, simplemente porque no retoman una predicación anterior, lo que los ha llevado a “lexicalizarse” como nombres, prácticamente resultando en entradas de diccionario –sería el caso de *suponer* en *Es un suponer*–. Los segundos, que son los tratados en este acápite, son aquellos que tematizan una relación predicativa nominalizándola, sin perder la capacidad de portar los argumentos verbales heredados o incluso de incorporar otros (que no se hallaban en la predicación retomada original).

Lo podemos imaginar como un desfile, un desfile de infinitivos. Al inicio de la marcha, están aquellos infinitivos fruto de la nominalización de un predicado, con lo que mantienen sus argumentos verbales. Al final, están aquellos que han llegado prácticamente a ser nombres sin argumentos verbales, o se han convencionalizado como tal. Y en el medio, es dable hipotetizar, toda una gradación del fenómeno, desde menos nominal, por decirlo de algún modo, hasta más nominal.

Estos dos comportamientos del operador de INFINITIVO, por otra parte, pueden explicarse dentro de los mismos términos de las dos modalidades de nominalización vistas aquí. Los que en un extremo conservan las propiedades verbales son aquellos producto de una nominalización de una relación predicativa, como *parecer* en (15). Los que se encuentran en el otro extremo, prácticamente despojados de todo posible tic verbal, son los producidos por la nominalización de un verbo, como *parecer* en (15').

(15) PABLO: –No hace falta *parecer* un gorila para ser un hombre.  
(*Cuéntame*, 359, 00:29:37)

(15') ALFREDO: –Y si cambias de *parecer*, ya sabes, allí estoy esperándote. (*Cuéntame*, 177, 00:55:01)

Claramente, quedarían cuestiones abiertas a una profundización futura. Una de ellas es la capacidad del infinitivo de tener un sujeto (Bosque 2002: 100). Por lo pronto, consideramos que solo un nexo predicativo, o sea la desinencia conjugacional de un verbo, permite predicar algo de un sujeto, o sea permite a un verbo tener un sujeto. Respecto del operador INFINITIVO, cabría estimar que realiza una operación algo parecida a la que ejecutaría la partícula TO inglesa (Adamczewski, Delmas 1998: 9-26), al permitir adjuntar un sujeto a un nombre, operación gracias a la cual podemos referirnos a tal relación sujeto-nombre para manipularla lingüísticamente.

#### 4. Conclusiones

Con el análisis de dos tipos de nominalizaciones llevado aquí, la deverbal y la depredicacional, hemos tenido la oportunidad de puntualizar

las propiedades intrínsecas de un nombre así como el objeto de la operación de nominalización, el crear objetos que inscribir en el discurso o a los que adscribirles, predicativa o atributivamente, otro dato. Este análisis nos ha permitido asimismo llegar a conclusiones colaterales, como la pertinencia de considerar el elemento QUE en las subordinadas sustantivas con subjuntivo como un formante, no un mero conector, o como la estipulación del carácter nominal y nominalizador del formante R de infinitivo.

## Bibliografía

- Adamczewski, H. (1974) Be + ing revisited. En S. P. Corder y E. Roulet (Eds.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics* (pp. 45-75). ALMAV y Didier (Bruxelles y Paris).
- Adamczewski, H. y Delmas C. (1998/1982) *Grammaire linguistique de l'anglais*. Armand Colin (Paris).
- Ariztimuño, I. (2003-2006) *Aquí no hay quien viva* [serie cómica televisiva]. España.
- Bajo, E. (1997) *La derivación nominal en español*. Arco/Libros (Madrid).
- Bernardeau, M. Á. (2001-2021) *Cuéntame cómo pasó* [serie histórica televisiva]. España.
- Bosque, I. (2002/1989) *Las categorías gramaticales*. Síntesis (Madrid).
- Coseriu, E. (1956) Determinación y entorno. *Romanistisches Jahrbuch*, 7(1), 29-54.
- Coseriu, E. (2015) *Geschichte der Sprachphilosophie* (Vol. 1). Narr Francke Attempto (Tübingen).
- del Barrio de la Rosa, F. y San Vicente, F. (2015) La formación de palabras. En F. San Vicente (Dir.), *Gramática de referencia de español para itálofonos* (Vol. 3, pp. 1415-1520). CLUEB y Ediciones Universidad de Salamanca (Bologna y Salamanca).
- Fabre, G. (2011) Le formant submorphémique -r dans la conjugaison espagnole. En A. Desporte y G. Fabre (Eds.), *Aspects actuels de la linguistique ibéro-romane* (pp. 159-166). Lambert-Lucas (Limoges).
- Hernanz, M. Ll. (2016) Infinitivo. En J. Gutiérrez Cuadrado (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (Vol. 1, pp. 663-678). Routledge (London).

- Ildefonse, F. (1994) Sujet et prédicat chez Platon, Aristote et les Stoïciens. *Archives et documents de la SHESL*, 10, 3-34.
- Laurencio, A. (2019a). *Lo que decimos cuando estamos diciendo algo*. UCA (Cádiz).
- Laurencio, A. (2019b) Para una historia de la categoría gramatical de rema. *BSEHL*, 13, 55-77.
- Laurencio, A. (2021) ¿Variación aspectual? En C. Sinner (Ed.), *Clases y categorías en la gramática española* (pp. 67-84). Leipziger Universitätsverlag (Leipzig).
- Lees, R. B. (1960) *The Grammar of English Nominalizations*. Mouton (The Hague).
- Lozano, G. (2012) *Cómo enseñar y aprender sintaxis*. Cátedra (Madrid).
- Matte Bon, F. (2016) Cómo construimos las relaciones en la interacción. En E. Sainz *et al.* (Eds.), *Geométrica explosión* (pp. 289-312). Edizioni Ca' Foscari (Venezia).
- Moreno, J. C. (1994) *Fundamentos de sintaxis general*. Síntesis (Madrid).
- Perrone, D. (2012) El análisis antistémico de los nombres. *Circe*, 16(1), 31-43.
- Poldauf, I. (1960) Diskuse o infinitivu. *Slovo a slovesnost*, 21(02), 118-127.
- RAE (Real Academia Española) y ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010) *Nueva gramática de la lengua española* (2 vols.). Espasa (Madrid).
- Rémi-Giraud, S. (1988) Les grilles de Procuste. En S. Rémi-Giraud (Ed.), *L'infinitif* (pp. 11-68). PUL (Lyon).
- Uckelman, S. L. (2016) William of Sherwood. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University (Stanford). [<https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/info.html>].

# MÁS SOBRE EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN LOS CICLOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Rafael Lozano Miralles y Marco Mazzoleni\*

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

La primera inspiración de las ideas que luego se convirtieron en el contenido de este artículo se remonta a febrero de 2017, cuando la carta del llamado *Gruppo di Firenze*, en la que un nutrido grupo de intelectuales se quejaba del desastroso estado de la competencia en lengua materna de los estudiantes italianos, tuvo cierta resonancia en los medios de comunicación. Nos impresionó mucho esa postura pública –a la que, afortunadamente, mucha gente reaccionó de inmediato como era lógico esperarse<sup>1</sup>– por al menos tres razones.

---

\* Agradecemos a Mario Giosa su ayuda en la elaboración de este artículo (que toma y desarrolla una serie de reflexiones ya presentadas en Gatta, Mazzoleni 2020).

<sup>1</sup> En particular, el artículo de Ernesto Galli della Loggia del 7 de febrero de 2017 puede encontrarse en la web en la URL: [https://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/arte\\_e\\_cultura/17\\_febbraio\\_07/disfatta-lingua-italiana-c-entra-anche-tullio-de-mauro-dd672364-ed12-11e6-98b8-4bd2be417fad.shtml](https://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/arte_e_cultura/17_febbraio_07/disfatta-lingua-italiana-c-entra-anche-tullio-de-mauro-dd672364-ed12-11e6-98b8-4bd2be417fad.shtml) mientras que los *enlaces* (que reproducimos a continuación) a una serie de intervenciones en respuesta a ese artículo y a la carta del *Gruppo di Firenze* fueron recogidos por la entonces presidenta

En primer lugar, nos llamó la atención la notable “puntualidad” de la iniciativa del *Gruppo di Firenze*, dado que, considerando sólo el tercer milenio, ya se había señalado el problema en 2009: por ejemplo, en un documento conjunto, firmado por la Accademia della Crusca, la Accademia dei Lincei y la Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI), titulado *Lingua italiana, scuola, sviluppo*, y después en un encuentro titulado *L'italiano nel sistema Italia*, organizado en Bolonia entre el 30 de noviembre y el 1 de diciembre de 2009 por la Associazione degli Italianisti, la ASLI y la Società Italiana per lo Studio della Modernità Letteraria.

En segundo lugar nos llamó la atención que, según lo que escribía el *Gruppo di Firenze*, parecía que el escaso dominio de la lengua italiana, sobre todo en la escritura, fuera un problema específico de los estudiantes, cuando sabemos muy bien que el “analfabetismo de retorno” es un problema fosilizado que afecta a la inmensa mayoría de los adultos italianos (y no sólo italianos), miembros de numerosos grupos sociales pertenecientes a la llamada “sociedad civil”, como directivos, políticos, burócratas y administradores, y ahora, por desgracia, también periodistas y escritores.

Por último, nos llamó la atención que el *Gruppo di Firenze* parecía ignorar por completo un hecho que es (¿o debería ser?) de una banalidad y obviedad absolutas: cualquier hablante nativo aprende la lengua que “ocurre” a su alrededor, y su repertorio no puede estar formado sino por las variedades que circulan en su contexto social: la escuela en todos los niveles y luego la universidad pueden ciertamente hacer algo para tratar de mejorar la competencia lingüística de los alumnos, pero ciertamente no pueden hacerlo si todo lo demás “va en contra”.

En general, la necesidad de consolidar los conocimientos de la lengua italiana incluso durante los estudios universitarios ha sido subrayada

---

de la *Società di Linguistica Italiana*, Anna Maria Thornton, y enviados con un mensaje de correo electrónico a la lista de correo de la sociedad el 12 de febrero de 2017:

<<http://www.vvox.it/2017/02/08/in-difesa-di-tullio-de-mauro/>>;

<[http://www.giscel.it/sites/default/files/comunicazioni/2017/02\\_Per%20%20il%20Fatto%20Quotidiano%20e%20altri.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/comunicazioni/2017/02_Per%20%20il%20Fatto%20Quotidiano%20e%20altri.pdf)>;

<<https://giscel.it/risposta-del-segretario-nazionale-alla-proposta-contro-il-declino-dell-italiano-a-scuola/>>;

<<https://letteratitudinenews.wordpress.com/2017/02/08/a-proposito-del-nuovo-analfabetismo/>>;

<<http://nonvolevofarelaprof.blogautore.espresso.repubblica.it/2017/0/>>.

en repetidas ocasiones por Sabatini (2007: 3; 2009: 10-11), en una época en la que no era un tema “sospechoso”; más concretamente, la cuestión de la atención al papel de la lengua materna en los cursos de formación de traductores ya ha sido abordada en profundidad y quizá incluso resuelta por Prandi (2008; 2011).

Pero empecemos con una observación de cierta obviedad. Todo hablante nativo sabe, conoce, es decir, es capaz y está (casi siempre) capacitado para utilizar su lengua materna: “The mother tongue is the language used by a native speaker, and a native speaker, qua native speaker, uses his or her mother tongue” (Lepschy 2009: 101). Se trata de una tautología de una obviedad conmovedora que, sin embargo, permite una aclaración: ningún repertorio individual puede abarcar toda una estratificación sociolingüística nacional, ya que cada hablante sólo conoce las variedades a las que ha estado expuesto, de forma natural y posiblemente a lo largo de los itinerarios educativos que ha seguido. Para el italiano (¿y cómo van las cosas para las otras grandes lenguas nacionales de cultura?), ya desde los primeros años ochenta, estas variedades no eran suficientes para seguir de forma provechosa un itinerario educativo dedicado a la mediación, la interpretación y la traducción.

Como ya han señalado muchos (véase, por ejemplo, Sabatini 2007: 3), los estudiantes universitarios italianos tienen desde hace tiempo una competencia léxica, sintáctico-gramatical y textual limitada, sobre todo, pero no sólo, en lo que se refiere al uso escrito (abundan los problemas ortográficos) y a los niveles/registros formales: en definitiva, carecen de un nivel medio-alto de competencia en su lengua materna<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Sobre el tema del empobrecimiento lingüístico, y sobre cierto tipo de dinámica “cultural” de las relaciones entre la lengua y (partes de) la sociedad, nos gustaría citar un pasaje de un escritor francés, que se remonta a tiempos “no sospechosos” y que no nos parece irrelevante también desde el punto de vista de la traducción como obra: “Un jour [Nécrole, el dictador de la isla en la cual está ambientada la novela] m’a dit : « [...] les mots sont trop nombreux. De gré ou de force, je les réduirai à cinq cents, six cents, le strict nécessaire. On perd le sens du travail quand on a trop des mots. [...] Fais-moi confiance, ça va changer... » [...] [...] Nécrole n’est pas seule. Beaucoup pensent comme lui, surtout les hommes d’affaires, les banquiers, les économistes. La diversité des langues les gêne pour leurs trafics : ils détestent devoir payer des traducteurs. Et c’est vrai que si la vie se résume aux

Y sin embargo esta competencia “ausente” es también la base necesaria para poder alcanzar –consolidándola y perfeccionándola– la competencia rica, crítica y consciente que se exige a quienes van a traducir textos como profesión.

Llegamos pues al núcleo de nuestro discurso: para un profesional de la comunicación verbal, como debe ser un traductor de textos escritos (o un intérprete de discursos orales), la lengua materna es la principal herramienta de trabajo, ciertamente no la única, cuyas características y funciones debe conocer a fondo –del mismo modo que un buen pintor debe conocer a fondo las características y funciones de los colores, lienzos y pinceles, un buen carnicero debe conocer a fondo las características y funciones de todos sus diversos cuchillos, y un buen cirujano debe conocer a fondo las características y funciones de todos sus bisturís, para no arriesgarse a utilizarlos de forma incorrecta y, por tanto, ser considerado (esta vez no denotativa sino connotativamente) un “carnicero”–. Y como todo buen artesano y todo buen profesional, un traductor serio también será éticamente responsable tanto del resultado de su trabajo como del cuidado y mantenimiento de sus herramientas e instrumentos. Como señala Prandi (2008: 145):

Uno strumento può essere trattato con disprezzo o con cura, come un ausilio effimero da trattare incuranti, o come un bene prezioso e durevole [...] da conservare e migliorare con cura e da trasmettere in eredità alle generazioni future. Un traduttore ideale non si limita a servirsi della sua lingua, ma nella sua lingua costruisce e crea con la perizia e la consapevolezza che gli vengono da una formazione specifica. Dell'efficienza, solidità e bellezza della lingua materna siamo tutti responsabili, ma la responsabilità dei traduttori è grande, ed è destinata a crescere nel tempo.

Sin embargo, creemos que hoy en día la responsabilidad del traductor debe considerarse una responsabilidad lingüística “limitada”: mientras

---

affaires, à l'argent, acheter et vendre, les mots rares ne sont pas très nécessaires.” (Orsenna 2008<sup>14</sup> [2001]: 67-68).

que en la fase histórico-cultural anterior, todavía algo artesanal, el traductor solía entregar un producto terminado o casi terminado, la organización actual de la industria de la traducción (con la fragmentación de procedimientos, la compresión de los tiempos y la precariedad de las relaciones laborales que conlleva) prevé la entrega de poco más que un producto semiacabado, que se someterá a procesos de elaboración posteriores por parte de otras figuras profesionales intermedias, con la consiguiente expropiación del resultado del trabajo de cada trabajador, propia de todo proceso industrial avanzado.

Esto es así no sólo en el caso de las traducciones técnico-científicas o de interés corporativo específico, habitualmente gestionadas por agencias, sino también en el de las traducciones editoriales-literarias, habitualmente realizadas por encargo directo de casas editoriales de distinto tamaño y calidad: en ellas hay buenos y excelentes revisores, pero también los hay malos y muy malos, que, por ejemplo, intercalan siempre una coma entre el sujeto y el predicado –salvo cuando es necesario, como en el caso de un foco contrastivo–. Y también los hay que simplemente son muy precarios, y por eso mismo no son capaces de resistir a las posibles presiones de los editores que, por razones de *marketing*, siempre quieren que la traducción tenga un lenguaje medio (¡y “plano”!), independientemente de las características estilísticas del texto de origen<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Además de la experiencia directa, para esta información nos remitimos a lo que se desprende en particular de las intervenciones en la Jornada de Estudio *L'etica della traduzione. Traduttori e redattori-revisori a confronto*, celebrada en Forlì el 20 de noviembre de 2009 en la entonces SSLMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori), ahora DIT - Departamento de Interpretación y Traducción del *Alma Mater Studiorum* - Universidad de Bolonia. La “cadena productiva” de los textos implica numerosas etapas con la intervención de diversos profesionales, incluso para la producción de los textos originales: en lo que respecta a la escritura literaria en particular, nos gustaría recordar aquí el caso ya conocido de una colección de cuentos de Raymond Carver, *What We Talk About When We Talk About Love* (Nueva York, Alfred A. Knopf, 1981; *De qué hablamos cuando hablamos de amor*, trad. es. de Jesús Zulaika Goicoechea, Madrid, Anagrama, 2006), cuya redacción final fue en realidad el resultado del trabajo muy invasivo de su *editor*, Gordon Lish, quien –parece que en virtud de un contrato de “esclavos” firmado con el escritor estadounidense, que en ese momento tenía serias dificultades financieras- intervino fuertemente no sólo a nivel estilístico sino

Llegados a este punto creemos que es conveniente hacer algunas aclaraciones conceptuales y terminológicas. La clasificación internacional de las lenguas de trabajo para la traducción y la interpretación distingue entre la lengua A, la lengua materna, y una primera lengua extranjera B, la más conocida por el profesional, que pueden utilizarse ambas como lenguas de partida y de llegada<sup>4</sup>, y una segunda lengua extranjera C, menos conocida, que puede ser lengua de partida pero no de llegada. Todo hablante nativo tiene, por definición, una sola lengua A, a menos que sea bi- o multilingüe; nada impide, en principio, que el traductor tenga una multiplicidad de lenguas tanto B como C, porque la competencia de una lengua C puede, por ejemplo, mejorarse hasta el punto de poder “promocionarla” a B, y porque cualquiera puede siempre aprender nuevas lenguas extranjeras, que inicialmente sólo pueden ser lenguas C. Las direcciones de traducción consecuentes se denominan (desde el punto de vista del tipo de competencia que se utiliza en las lenguas extranjeras) “pasiva”, de la lengua B o C a la lengua A, y “activa”, de la lengua A a la lengua B; también existe la traducción “cruzada”, de la lengua C a la lengua B, pero trabajar en esta dirección suele considerarse poco profesional: sin embargo en el mercado laboral actual puede pasar de todo, y la única defensa es tener una posición contractual sólida, lo que sólo es posible para unos pocos profesionales de máximo nivel y reputación.

también de contenido. Lish intervino también en la arquitectura narrativa y el paratexto, hasta el punto que redujo el tamaño en casi un 50% y cambió el final de diez de los trece relatos! La versión original de la colección fue publicada en Londres por Jonathan Cape en 2009 con el título *Beginners* (trad. es. de Jesús Zulaika Goicoechea, *Principiantes*, Madrid, Anagrama, 2012). Sobre esta historia editorial véase, por ejemplo, lo que escribió Baricco (1999), pero también la entrevista de Christian Lorentzen con Gordon Lish: <<https://www.theguardian.com/books/2015/dec/05/gordon-lish-books-interview-editing-raymond-carver>> y las impresiones de Blake Morrison tras la publicación de la versión original en 2009: <<https://www.theguardian.com/books/2009/oct/17/raymond-carver-beginners-blake-morrison>>.

<sup>4</sup> La competencia pasiva es obviamente más amplia que la activa (cualquiera es capaz de leer o escuchar y comprender más textos y discursos de los que es capaz de escribir o pronunciar); y además, “la competenza in una qualsiasi seconda lingua [appresa dopo l’“età critica”] non supererà mai la soglia raggiunta nella lingua materna” (Prandi 2008: 144).

El problema es que hay innumerables personas en el “mercado” que se encuentran en una posición contractual extremadamente débil, desde profesionales con una sólida experiencia a licenciados universitarios con un perfil formativo específico que se acaban de incorporar al mundo laboral. Y esto por no hablar de quien se limita a traducir sin ser un traductor profesional: al igual que muchos de nosotros somos capaces de cocinar algo sin ser cocineros o chefs, muchos de nosotros somos capaces de alimentarnos bien sin ser dietistas, y más o menos todos los seres humanos hablan, pero ciertamente no pueden pretender ser considerados lingüistas.

En los Ciclos universitarios dedicados a quienes tendrán que traducir profesionalmente, la formación debería centrarse en la lengua materna (A), en una primera lengua extranjera pasiva y activa (B) y en una segunda lengua extranjera pasiva solamente (C). Sin embargo las “necesidades” o “exigencias”<sup>5</sup> del mercado han llevado ya desde hace algunas décadas a tratar, al menos en Italia, las dos lenguas extranjeras que se enseñan como si ambas fueran futuras lenguas de trabajo B, independientemente de las diferencias iniciales de competencia (que damos por supuestas teniendo en cuenta la situación italiana, donde muy pocos centros de enseñanza secundaria proporcionan a los alumnos una competencia igualmente suficiente en dos lenguas extranjeras –y el futuro *only English* que nos espera no mejorará, sin lugar a dudas, la situación).

Además, teniendo en cuenta la mencionada clasificación de las lenguas de trabajo con sus relativas direcciones de traducción, debería ser obvio –pero no lo es– que un Ciclo universitario de formación de traductores que se efectúa en una nación debe centrarse en la lengua materna de los ciudadanos de esa nación: en un Estado multilingüe como la Confederación Helvética, las lenguas maternas serán obviamente más de una, y mayor será la probabilidad de tener alumnos bilingües (lo que explica las características específicas de las escuelas suizas para traductores e intérpretes), pero el fondo de la cuestión no cambia.

---

<sup>5</sup> Que en realidad –como ya se podía adivinar al menos por esta última variante, que tiene la misma raíz que el verbo *exigir*– son ahora, con demasiada frecuencia, nada más que meras pretensiones.

Este razonamiento también es pertinente en lo que respecta a la “internacionalización”, otro concepto clave actual (¡perdónennos, obviamente deberíamos haber escrito *keyword!*) de la universidad italiana<sup>6</sup>. Para un Ciclo serio de formación de traductores es obviamente difícil contar con un número significativo de candidatos extranjeros: sus lenguas maternas son por definición diferentes del italiano (excepto, afortunadamente para ellos -¡y para nosotros!-, los ciudadanos del suizo Cantón del Tesino) y, por lo tanto, las direcciones de traducción del estudio serían casi siempre inversas para ellos, cuando va bien con la activa en lugar de la pasiva y viceversa, y cuando va mal con la cruzada.

Pero al margen de estas tristes consideraciones contingentes, seguimos creyendo que quienes vayan a traducir profesionalmente textos deben estar dotados de un conocimiento profundo de sus lenguas de trabajo, que no se agota en la competencia media-alta, pasiva y activa, más consolidada y refinada, antes mencionada para la lengua materna, sino que debe ir acompañada de la conciencia (Prandi 2008: 144) de las potencialidades expresivas disponibles en todas las variedades que componen el repertorio de cada lengua, según los distintos parámetros socioculturales (incluidos los diacrónicos, y no hablamos sólo de traducción literaria).

Además del obvio respeto por las “reglas” que caracterizan sus lenguas de trabajo activas, el traductor debe, de hecho, ser capaz de comprender las “elecciones” realizadas por el emisor en el texto de origen (en la fase de lo que Prandi 2007 llama los “Works Preliminary to Translation”), para poder, a su vez, hacer elecciones apropiadas y adecuadas en el texto meta: elecciones, realizadas por el traductor dentro del abanico de opciones que ofrece la lengua de destino (preferiblemente aunque no sea exclusivamente su lengua materna), que son equivalentes pero no superficial y banalmente idénticas a las realizadas por el emisor den-

---

<sup>6</sup> Sobre los efectos perversos del fuerte impulso actual hacia la internacionalización (en realidad, en la mayoría de los casos mera anglicanización, demasiado menudo forzada) de profesores, alumnos y Ciclos de estudio en la Universidad italiana, nos remitimos a lo señalado hace ya 15 años por Sabatini (2007) y por Lozano Miralles (2008).

tro del abanico de opciones que ofrece la lengua de origen<sup>7</sup>. Retomando lo escrito por Prandi (2008: 144):

Come ogni parlante, il traduttore è soggetto attivo di scelte nel momento in cui costruisce il testo di arrivo. A differenza del comune parlante, tuttavia, è vincolato a un testo di partenza. Per questo deve essere in grado, prima di fare le sue scelte, di valutare una catena di scelte compiute da un altro soggetto alla ricerca dei contenuti concettuali e delle ragioni funzionali che hanno plasmato il testo di partenza. [...] Se mancano un'analisi e una valutazione consapevole delle ragioni funzionali che motivano la struttura del testo di partenza, il traduttore finirà col subire le scelte documentate da quest'ultimo. Se viceversa le scelte documentate nel testo di partenza saranno ricondotte alle loro motivazioni funzionali, il traduttore sarà in grado di fare scelte autonome. Invece di riprodurre passivamente nella sua lingua una costellazione di scelte espressive nate in una lingua diversa, il traduttore sarà in grado, nel rispetto dei contenuti e delle ragioni funzionali del testo di partenza, di costruire un testo naturale e stilisticamente pregevole acclimatato nella sua lingua.

<sup>7</sup> Para ilustrar brevemente la oposición conceptual entre “reglas” y “opciones” (sobre la que véase Prandi 2006; 2011), una regla del italiano (y del español) es, por ejemplo, la que impone la concordancia de género dentro de un SN: *la mia prima maestra* vs. *il mio primo maestro* (en español: *mi primer maestro* vs. *mi primera maestra*), incluso cuando el nombre es morfológicamente indistinto –*la! il mio!o primalo insegnante* (en español: *el primer atleta* vs. *la primera atleta*)–, mientras que la ‘pobreza’ flexional del inglés permite un *my first teacher* (*the first athlete*) indiferenciado y, por tanto, referencialmente más opaco.

Por otro lado, para la expresión de la misma recomendación, el italiano (como también el español y otras lenguas naturales) ofrece a sus hablantes un abanico de opciones entre las que elegir –*Dài, sbrigati che se no facciamo tardi!* vs. *Affrettati per cortesia, perché altrimenti rischiamo di costringere i nostri amici ad attenderci!*, etc. (en español: *¡Venga, acelera que llegamos tarde!* vs. *¡Por favor, date prisa porque si no nuestros amigos nos van a tener que esperar!*)– opciones con significados sustancialmente equivalentes pero diferenciadas diafásicamente por el registro y el nivel de formalidad.

Esperemos que también se haya entendido que con lo escrito hasta ahora no hemos tratado de apoyar mezquinos intereses personales: nuestra perspectiva sobre el papel de la lengua materna en los Ciclos universitarios de formación de mediadores, intérpretes y traductores se refiere en primer lugar al italiano, simplemente porque trabajamos en Italia, donde la principal lengua materna de la población es el italiano. Pero, evidentemente, lo mismo ocurrirá con el portugués en Portugal y en Brasil, el español en España y en el resto de América Latina, el francés en Francia, en Quebec y en los cantones francófonos de la Confederación Suiza, el alemán en Alemania, en Austria y en los cantones suizos de habla alemana, etc. etc.

## Bibliografía

- Baricco, A. (1999) L'uomo che riscriveva Carver. [<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1999/04/27/uomo-che-riscriveva-carver.html>; *La Repubblica* / 27 aprile 1999].
- Gatta, F., Mazzoleni, M. (2020) Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante". En A. Sansò (a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (pp. 181-192). Società di Linguistica Italiana (Milano). [<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/publicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liiii-congresso-sli-como-2019/>].
- Lepschy, G. (2009) Language, identity and mother tongue. En P. Cotterelli Curras y A. Tomaselli (a cura di), *La grammatica tra storia e teoria. Scritti in onore di Giorgio Graffi* (pp. 101-109). Edizioni dell'Orso (Alessandria).
- Lozano Miralles, R. (2008) Società, lavoro e formazione al multilinguismo. En C. Robustelli y M. Benedetti (a cura di), *Le lingue d'Europa patrimonio comune dei cittadini europei* (pp. 108-112). Accademia della Crusca y Commissione Europea (Direzione Generale dell'Interpretazione) (Firenze e Bruxelles).
- Orsenna, E. (2008/2001) *La grammaire est une chanson douce*. Éditions Stock (Paris). [Luego Paris: LGF, 2008].
- Prandi, M. (2006) *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. UTET (Torino).
- Prandi, M. (2007) Works preliminary to translation. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 39(1-2), 33-59.

- Prandi, M. (2008) Dalle radici ai rami. La lingua materna e le responsabilità del traduttore. En C. Robustelli y M. Benedetti (a cura di), *Le lingue d'Europa patrimonio comune dei cittadini europei* (pp. 137-147). Accademia della Crusca y Commissione Europea (Direzione Generale dell'Interpretazione) (Firenze e Bruxelles).
- Prandi, M. (2011) Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori. En G. Massariello Merzagora y S. Dal Maso (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce* (pp. 713-719). Bulzoni (Roma).
- Sabatini, F. (2007) Bisogno d'italiano nelle università. Lettera aperta ai Ministri dell'Università e dell'Istruzione. *La Crusca per Voi*, 35, 1-3.
- Sabatini, F. (2009) La lingua nei fatti e nella coscienza degli italiani. *Limes. Rivista italiana di geopolitica*, 2, 5-14.



# EL MARCADOR CONVERSACIONAL *HOMBRE* EN LAS SERIES TELEVISIVAS ESPAÑOLAS Y EN EL DOBLAJE AL ITALIANO

Giovanna Mapelli

*Università degli Studi di Milano*

## **1. Introducción**

Los diálogos de las series televisivas son un ejemplo de “oralidad recitada” (Nencioni 1983: 186), llamada “oralidad prefabricada” (Chaume 2001: 80) o “parlato simulato” (Alfieri 2008: 178-180), es decir una oralidad no espontánea, ya que proceden de un texto escrito, el guion (Chierichetti 2021). Sin embargo, para que los intercambios resulten más verosímiles y dinámicos, además del buen hacer de los actores, se intentan emular muchos de los elementos típicos de la conversación coloquial real. Baños Piñero y Chaume (2009), Romero Fresco (2009) y Mapelli (2016) destacan que, entre los rasgos que crean un efecto de similitud con la oralidad espontánea encontramos el uso de aquellos elementos que vehiculan la unión entre los enunciados, como las interjecciones, los vocativos, los marcadores discursivos, y, en particular, los de tipo conversacional.

Los marcadores discursivos conversacionales actúan como índices de modalidad y otros apuntan al contacto con el interlocutor o a la

estructuración de la conversación. Suelen dividirse en cuatro grupos (Martín Zorraquino, Portolés Lázaro 1999: 4080):

1. Marcadores de modalidad epistémica: suspenden o refuerzan el grado asertivo del enunciado, indicando certeza o inseguridad acerca de lo que se afirma; entre ellos encontramos: *en efecto, claro, desde luego, por supuesto, naturalmente, por lo visto*, etc.
2. Marcadores de modalidad deóntica: indican la actitud volitiva o afectiva del hablante respecto al fragmento discursivo al que remiten, como por ejemplo: *bueno, vale, bien, venga*, etc.
3. Metadiscursivos conversacionales: estructuran la conversación y sirven para la distribución de los turnos de palabra, el cambio de tema, etc.; nos referimos a *bueno, bien, venga, en fin*, etc.
4. Marcadores de control de contacto (Briz 1998: 224-230) o enfocadores de la alteridad: indican el enfoque de la relación que se establece entre locutor e interlocutor (amigable o distanciada), resaltan estilísticamente al oyente, se relacionan con la cortesía verbal (Landone 2009), y ayudan a establecer una conexión entre el discurso y los participantes. La captación de la atención del interlocutor se produce por su origen vocativo o apelativo como *hombre, mujer* o imperativo *sabes, mira, oye, vamos, bueno*, etc. A veces, pueden centrarse en el emisor (enfocador del ego) (Landone 2009).

Asimismo, estas partículas son polifuncionales, es decir, pueden expresar diferentes contenidos y desempeñar variadas funciones según el contexto inmediato y, por lo tanto, pueden reflejar actitudes y emociones (Cortés, Camacho 2005), además de valores puramente conectivos; y, por último, sobrepasan el contenido proposicional del enunciado (Bazzanella 1995; Portolés Lázaro 2002; Borreguero Zuloaga 2011; Bazzanella, Borreguero Zuloaga 2011).

El hecho de que en el sentido se combinen el significado conceptual y el enriquecimiento pragmático obtenido a partir del contexto (Portolés Lázaro 2002: 152) constituye uno de los principales escollos con el que se encuentra un hablante no nativo o un traductor. Es muy difícil establecer equivalencias fijas o unívocas entre marcadores de diferentes lenguas (Bazzanella, Morra 2000: 149-150; Portolés Lázaro 2002: 152-155), incluso en casos de lenguas afines —como en el caso del español y del italiano—, si bien se trata de marcadores que poseen una

forma muy similar, puesto que pueden tener un comportamiento divergente en algunas de sus funciones (Portolés Lázaro 2002: 152-156). Para traducir los marcadores es necesario encontrar un equivalente que produzca el mismo efecto que se observa en el original (Chaume 2004: 844). Por su complejidad, los diccionarios monolingües y bilingües no siempre nos pueden ayudar a despejar las dudas (Calvi, Mapelli 2004; Medina Montero 2010), ya que muchas traducciones están totalmente descontextualizadas.

Si es cierto que contamos con numerosos estudios sobre los marcadores del discurso tanto en discurso oral como escrito, sobre todo en español, y con estudios contrastivos (Flores Requejo 2008), también es cierto que son escasos los trabajos sobre la traducción de productos audiovisuales del español al italiano o del italiano al español (Calvo Rigual 2015).

Con el objetivo de ampliar la perspectiva traductológica, analizaremos desde un punto de vista cualitativo las secuencias en las que se utiliza el marcador polifuncional *hombre* (Martín Zorraquino, Portolés Lázaro 1999; Portolés Lázaro, Vázquez Orta 2000; Santos Río 2003; Cortés, Camacho 2005; Flores Acuña 2007, 2015; Llamas Saíz, Martínez Passamar 2007; Cuenca i Ordiñana, Torres i Vilatarsana 2008; Fuentes Rodríguez 2009), uno de los marcadores conversacionales más utilizados en español y en los productos seriales (Tonin 2014; Mapelli 2016), extraídas de la transcripción de algunos capítulos de las series televisivas españolas (*La casa de papel*, *Vis a vis*, *Élite*, *El desorden que dejas*, *Un paso adelante*, *Física o Química*); asimismo, reflexionaremos sobre las elecciones llevadas a cabo por el traductor en el doblaje al italiano para observar el efecto que tiene en el diálogo de llegada.

## 2. Análisis y discusión

En el cotejo de las secuencias, rastreamos numerosos ejemplos del marcador *hombre*, representativos de las distintas funciones que desempeña en la lengua oral. En el doblaje al italiano, tenemos diferentes opciones, como veremos, que van de la omisión a la sustitución por otras formas más o menos equivalentes.

En 1 y en 2, *hombre* se combina con actos amenazadores de la imagen del interlocutor. El hablante percibe el enunciado imperativo como

más cortés, si bien señala cierta molestia, impaciencia por parte del emisor. En la lengua meta, el traductor opta por dos soluciones distintas: en 1, se omite el marcador, lo que conlleva una pérdida del valor intensificador y el acto directivo adquiere menos fuerza:

(1) Nairobi: Ay / ¡quita **hombre!** / que me pongo nerviosa.

Nairobi: Smettila, divento nervosa (*La casa de papel*)

En 2, en cambio, el imperativo (*non me le togliere*) está rodeado por palabras malsonantes (*ma che palle; sei scema*) con valor enfático:

(2) Teresa: Lo del pelo / por favor

Antonia: Ya estamos / qué pesada / que no me lo quites ¡**hombre!** / me molesta en la cara / chiquilla / que me van a ver muy malamente.

Teresa: I capelli

Antonia: Ancora / **ma che palle** / non me le togliere / lo sai che così mi stanno male / **sei scema** (*Vis a vis*)

En el ejemplo 3, *hombre*, combinado con la interjección *venga*, sirve para modular la instrucción que ya subraya una repetición del acto (“Dije que fuera”); en la lengua meta se prefiere la forma modal deóntica más formal y menos contundente, sin recurrir a forma pragmáticas parecidas como *dai, su*:

(3) Raquel: Cada uno a su casa o donde quiera / pero fuera de aquí.

Gabriel: ¿En serio?

Raquel: ¡Dije que fuera! / venga / **hombre**

Raquel: Tornatevene a casa vostra o dove vi pare / ma fuori di qui

Gabriel: Lo dici sul serio?

Raquel: Dovete andare via (*El desorden que dejas*)

En el ejemplo 4, nos encontramos ante un enunciado adversativo, introducido por *pero* (*però*) y el vocativo amistoso de carácter fático (Santos Río 2003: 410) que mitiga el acto directivo e imprime un

matiz afectivo, un acercamiento y crea una modulación íntima de la proximidad (Martín Zorraquino, Portolés Lázaro 1999: 4173) para tranquilizar al interlocutor. En italiano se recurre al apodo Samu, más común en la lengua meta; esta elección no perjudica el sincronismo, ya que las dos palabras son ambas bisílabas, aunque hubiera sido posible recurrir a *su/dai*, para mantener el matiz animador (Medina Montero 2010: 751) y respetar la intención pragmática del original:

(4) Guzmán: pero, no te enfades / **¡hombre!**

Guzman: però non ti arrabbiare / **Samu!** (*Élite*)

En el ejemplo 5, *hombre* remarca y refuerza una respuesta activa de asentimiento, mientras que en 6 supone una respuesta rotunda negativa (Fuentes Rodríguez 2009). En este caso se opta por el equivalente italiano *certo*, que posee el mismo valor reafirmativo o enfático:

(5) Tokio: ¿Tú sabías que hay más que 2000 billones de estrellas en el cielo?

Denver: ¿Qué pasa / que las has contado?

Tokio: **Hombre** / pues claro

Tokyo: Lo sapevi che ci sono più di 2000 miliardi di stelle in cielo?

Denver: E come lo sai / le hai forse contate?

Tokyo: **Certo** / l'ho fatto (*La casa de papel*)

(6) Diana: ¡aaaay Javi! / venga señores que llevamos aquí dos horas / ¡Robert arriba! / venga /que ya sé que estáis cansados/ esta vez lo quiero perfecto / ¡Sonia! acuérdate tac taac tac / Beatriz / cuatro cinco el cambré / ¡vengaaa que esta vez va a salir bien! (MÚSICA) vale chicoos / hasta mañana / graciaaas/

Robert: ¿esto va a ser siempre así?/

Diana: **hombre** nooo/ esto ha sido solo un pequeño calentamiento / sotto questa luna piena / hasta mañanaaaa/

Diana: cosìù Javier! / avanti o non finiremo più / Robert in piedi! / lo so che siete tutti stanchi ma stavolta lo voglio perfetto! / Sonia!

ricordati il tac tac tac / Beatriz / quattro cinque il cambrà / forza  
che questa volta andrà bene! (MUSICA) bene ragazzi / a domani /  
grazie/

Robert: maaa sarà sempre così?/

Diana: **certo che** no / questo è stato solo un riscaldamento/ ve-  
drai!/ (*Un paso adelante*)

En 7, *hombre* funciona como apoyo modal de la expresión enfática *buena está*, rectificada también por el superlativo *buenísima*. En italiano se utiliza *davvero*, adverbio que intensifica lo dicho; se trata por lo tanto de una traducción acertada:

(7) Denver: ¡T-t-t tío! // ¿No ves que estoy haciendo así con los ojos? /  
¿Pa' que te vayas?

Moscú: ¿Por qué?

Denver: Porque me has cortado todo el rollo / papá.

Moscú: Eh // ¿Tokio y tu...?

Denver: Sí / ahí / ahí.

Moscú: **Hombre** / buena está.

Denver: ¿Buena? / Pues / está *buenísima* / papá // está *buenísima*.

Denver: C-c-c-ch(!) // ¿Non hai visto che ti ho fatto così con gli  
occhi? / Perché te ne andassi?

Mosca: Perché?

Denver: Perché mi hai rovinato la serata / mh che c-

Mosca: Eh // ¿Tokio e tu...?

Denver: Sì / a tanto così / così.

Mosca: è **davvero** bella.

Denver: Bella? / Lei è *bellissima* / papà // *bellissima*. (*La casa de  
papel*)

En el breve intercambio de (8), encontramos en español tres ejemplos de *hombre* con valor atenuador. En el primer caso, el marcador sirve para atenuar la fuerza de una respuesta contraria a la esperada junto con el verbo modalizador *creer* (“no creo”). En italiano, se reformula la intervención y se recurre a otra forma mitigadora, al diminutivo afectivo, *poverino*. En el segundo y tercer caso, *hombre* tiene una intención

persuasiva, resta importancia a la gravedad de la situación ('estoy fuera de casa, pero en un par de días vuelvo'; 'las parejas se pelean a menudo, pero no lo dejan').

En italiano, en cambio, se omite el marcador en el segundo caso, y se anticipa en el tercero al comienzo de la intervención ("ma dai"):

(8) Antonio: [...] claro que podemos ofrecer el pez ejej

Juan: ¡**hombre!** No creo que sea muy buena idea / ↑ es el único que me aguanta! /

Antonio: ya // beh / ¿y qué? / dicen que ahora / lo tuyo con Diana va en serio ¿no? /

Juan: ¿en un par de días estoy de vuelta en casa **hombre!** /

Antonio: UHY / si tú lo dices / JUAN: ¿que pasa? / no te crees que vaya a volver con ella ¿o qué? / ANTONIO: mira Juan / en cuestión de mujeres yo sé algo / y a mí me parece que lo tuyo con Diana / lo llevas crudo /

Juna: QUE NO ANTONIO / JODER / ESTA ES LA TÍPICA PELEA DE PAREJILLA / QUE NO COÑO / si de estas hay cientos **hombre!** /

Antonio: [...] possiamo sempre cucinarci il pesciolino! /

Juan: **poverino** / lasciamolo in pace / è l'unico che mi sopporta /

Antonio: allora / racconta / sembra che fra teee e Diana ci siano problemi seri /

Juan: vedrai tra un paio di giorni sarò di nuovo a casa! /

Antonio: se lo dici tu ci credo /

Juan: che vuol dire? / Antonio non pensi che tornerò da lei? /

Antonio: ecco / ascolta Juan / se si parla di donne io ne so qualcosa / a me sembra che la tua storia con Diana si è fatta un po' difficile /

Juan: **ma dai** Antonio / è la solita lite tra innamorati / ti sbagli / e che diaavolo / ne abbiamo vissute a centinaia! / (*Un paso adelante*)

En 9, Juan expresa cierta decepción y molestia ante la afirmación de Antonio, que en lugar de animarlo a no pensar en la novia que lo ha dejado, destaca los sentimientos aún vivos del amigo, así como ocurre con la exclamación italiana *accidenti*:

(9) Juan: ese es el problema / que tengo a Diana aquí como incrustada / ¡Joder!/  
 Antonio: ya ya /creo queee/ ¡a esto / le llaman amor! / este curso / va a salir muy bien/  
 Juan: **hombree** / Antonio / muchas gracias por animar ¿eh?/

Juan: è questo il problema / io ci tengo a Diana / lei è sempre nei miei pensieri!/  
 Antonio: eeee già! / ioo credo che / questo / sia proprio amore allora

Juan: **accidenti** Antonio / grazie per l'incoraggiamento/ (*Un paso adelante*)

En 10, el uso de *hombre* al final del enunciado sirve marcar la posición del hablante con respecto al destinatario, pero al mismo tiempo compensa un acto amenazador para la imagen positiva del hablante; en italiano, se recurre a una traducción más libre (“non si grida così con la preside”), destacando más bien la acción que el papel de “preside”:

(10) Adolfo: ↓ Su trabajo no consiste en salvar ni redimir a nadie / su trabajo consiste en impartir una asignatura y si entienden esto habrán recorrido mitad del camino//  
 Clara: ¿Adolfo? // aquí te dejo el nuevo de arte (MÚSICA 5”)  
 Adolfo: ¿qué? / ¿es una broma?

Clara: noo / claro que no /↑ era el mejor candidato para el puesto / ↑no sabes lo que me costó convencerle/  
 Adolfo: ¡Clara! // ¡CLARA! (MÚSICA)/

Clara: Adolfo / yo soy la directora **hombre** / ¿qué van a pensar los nuevos? (2’) si quieres luego hablamos / pero la decisión ya está tomada (MÚSICA)

Adolfo: il vostro lavoro non è né salvare né redimere nessuno / consiste nel saper insegnare la vostra materia / se capirete questo sarete già a metà strada / mmh?//

Clara: Adolfo? // c’è l’insegnante di arte (MUSICA 5”)  
 Adolfo: cos’è uno scherzo?/

Adolfo: il vostro lavoro non è né salvare né redimere nessuno / consiste nel saper insegnare la vostra materia / se capirete questo sarete già a metà strada / mmh?//

Clara: Adolfo? // c’è l’insegnante di arte (MUSICA 5”)

Adolfo: cos’è uno scherzo?/

Clara: noo / assolutamente / ↑era il miglior candidato per il posto/  
non sai quanto ci ho messo a convincerlo/

Adolfo: Clara! // ¡CLARA! (MUSICA)

Clara: Adolfo / **non si grida così con la preside** / che penseranno  
di là? / se vuoi ne ripariamo / ma la decisione è già presa (MUSI-  
CA) (*Física o Química*)

### 3. Conclusiones

El marcador conversacional *hombre* es muy recurrente en las series televisivas españolas y otorga espontaneidad a los diálogos; en la versión doblada, en general, se han conservado las mismas pistas comunicativas que aparecen en el texto de origen, con los recursos de la lengua de llegada, a diferencia de otros marcadores, que, en cambio, tienden a desaparecer (Díaz-Cintas, Remael 2007; Tonin 2014) al no contribuir de forma esencial al contenido proposicional. En los casos de omisión, el texto se empobrece desde el punto de vista pragmático, al no conseguir trasladar los diferentes matices que el marcador posee, y el diálogo resulta más artificial y menos desenfadado. El italiano mantiene en algunos casos el registro coloquial, pero no siempre consigue preservar las estructuras dialógicas y textuales que indican el enfoque de la relación que se establece entre locutor e interlocutor. Se pierde, en algunos casos, el valor atenuador o intensificador relacionado con el empleo de *hombre*.

Por eso, la lengua en la versión original resulta más compleja y cercana a la conversación cotidiana que en el doblaje.

### Bibliografía

- Alfieri, G. (2008) La lingua della televisione. En P. Trifone (Ed.), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano* (pp. 163-185). Carocci (Roma).
- Baños-Piñero, R. y Chaume, F. (2009) Prefabricated Orality: a Challenge in Audiovisual Translation. In *TRAlinea*, número especial, s.d. [https://www.intralinea.org/specials/article/Prefabricated\\_Orality](https://www.intralinea.org/specials/article/Prefabricated_Orality). [En M. Marrano, G. Nadiani y C. Rundle (eds.)].
- Bazzanella, C. (1995) I segnali discorsivi. En L. Renzi *et al.* (Eds.),

- Grande grammatica italiana di consultazion* (Vol. 3, pp. 225-257). il Mulino (Bologna).
- Bazzanella, C. y Borreguero Zuloaga, M. (2011) *Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici*. *Oslo Studies in Language*, 3(1), 7-45.
- Bazzanella, C. y Morra, L. (2000) Discourse markers and the indeterminacy of translation. En I. Korzen y C. Marello (Eds.), *On Linguistic Aspects of Translation* (pp. 149-157). Edizioni dell'Orso (Alessandria).
- Borreguero Zuloaga, M. (2011) La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas. En D. M. Sáez Rivera *et al.* (Eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (pp. 123-139). Vervuert Iberoamericana (Frankfurt am Main).
- Briz, A. (1998) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*. Ariel (Barcelona).
- Calvi, M. V. y Mapelli, G. (2004) Los marcadores *bueno, pues, en fin*, en los diccionarios de español e italiano. *Artifara*, 4, s.d. [www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/4687](http://www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/4687).
- Calvo Rigual, C. (2015) La traducción de los marcadores discursivos en la versión doblada española de la serie *Il commissario Montalbano*. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 235-261.
- Chaume, F. (2001) La pretendida oralidad de los textos audiovisuales. En R. Agost y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Publicacions de la Universitat Jaume I (Castelló).
- Chaume, F. (2004) Discourse Markers in Audiovisual Translating. *Meta*, 49(4), 843-855.
- Chierichetti, L. (2021) *Diálogos de serie. Una aproximación a la construcción discursiva de personajes basada en corpus*. Peter Lang (Bern).
- Cortés, L. y Camacho M. M. (2005) *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arco/Libros (Madrid).
- Cuenca i Ordiñana, M. J. y Torres i Vilatarsana, M. (2008) Usos de *hombre/home* y *mujer/dona* como marcadores del discurso en la conversación coloquial. *Verba*, 35, 235-256.
- Díaz Cintas, J. y Remael A. (2014) *Audiovisual Translation: Subtitling*. Routledge (London).

- Flores Acuña, E. (2007) Los marcadores de control de contacto en el español hablado contemporáneo: estudio contrastivo español/italiano. En F. San Vicente (Ed.), *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano* (pp. 217-232). CLUEB (Bologna).
- Flores Acuña, E. (2015) Los marcadores conversacionales. En F. San Vicente (Dir. y Coord.), *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos* (Vol. 3, pp. 1309-1336). CLUEB y Ediciones Universidad de Salamanca (Bologna y Salamanca).
- Flores Requejo, M. J. (2008) *Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano, 1. Estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores discursivos*. Aracne (Roma).
- Fuentes Rodríguez, C. (2009) *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros (Madrid).
- Landone, E. (2009) *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Peter Lang (Berna).
- Llamas Saíz, C. y Martínez Pasamar, C. (2007) *Hombre, enseñar español no es tan fácil: la enseñanza del enfocador de alteridad hombre*. En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (Vol. 2, pp. 749-763). Universidad de Logroño (Logroño).
- Mapelli, G. (2016) Aspectos de la oralidad en las series televisivas españolas: los procedimientos de intensificación. *Orillas*, 5, s.d. orillas.cab.unipd.it/orillas/es/05\_09mapelli\_astilleros/.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999) Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4051-4213). Espasa-Calpe (Madrid).
- Medina Montero, J. F. (2010) El marcador discursivo *hombre* en la enseñanza del español a itálofonos. En V. Vera Luján y I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (Vol. 2, pp. 739-762). ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) (Comillas).
- Nencioni, G. (1976) *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*. Zanichelli (Bologna).
- Portolés Lázaro, J. (2002) Marcadores del discurso y traducción. En J. García Palacios y M.<sup>a</sup> T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 145-167). Almar (Salamanca).

- Portolés Lázaro, J. y Vázquez Orta, I. (2000) The use of *hombre* as a discourse marker of politeness in Spanish and its relationship to equivalent expressions in English. En P. Gallardo y E. Llorca (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Conference of AEDEAN* (pp. 215-220). Universitat de Lleida (Lleida).
- Romero Fresco, P. (2009) Naturalness in the Spanish dubbing language: A case of not-so-close *Friends*. *Meta*, 54(1), 49-72.
- Santos Río, L. (2003) *Diccionario de partículas*. Luso-Española Ediciones (Salamanca).
- Tonin, R. (2014) *Un poquito de por favor*: la sfida dell'oralità alle limitazioni del sottotitolo. *Cuadernos AISPI*, 4, 213-228.

# SPIGOLANDO NELL'APPENDICE MULTILINGUE DE *LE RICCHEZZE DELLA LINGUA VOLGARE* (1543) DI FRANCESCO ALUNNO

Carla Marello

*Università di Torino*

## **1. Ricchezze un po' nascoste**

Bollata come frutto di «una semplice curiosità» da Annamaria Galina (1959, 46), l'appendice multilingue dell'Alunno merita attenzione dal punto di vista metalessicografico perché contribuisce ad illuminare l'attività di Francesco Alunno<sup>1</sup>, primo vero lessicografo professionista del panorama italiano, secondo l'autorevole opinione di Poggi Salani<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Per una biografia di Francesco del Bailo (Ferrara 1484 - Venezia 1556), più conosciuto come Francesco Alunno, si veda Marcato (2009).

<sup>2</sup> L'opinione è espressa sia nella scheda ad Alunno dedicata nell'*Archivio digitale dei dizionari conservati nella biblioteca dell'Accademia della Crusca*, dalla stessa Teresa Poggi Salani diretto e battezzato, con titolo riecheggiante l'opera più famosa dell'Alunno, *La Fabbrica dell'italiano* ([http://193.205.158.216/fabitaliano2/1\\_dizionari.htm](http://193.205.158.216/fabitaliano2/1_dizionari.htm), consultato luglio 2022), sia nell'articolo che Poggi Salani (1982, ristampato nel 1986) scrisse a proposito dell'idea di lingua nei primi dizionari italiani.

Negli studi sui primi dizionari monolingui italiani, l'opera dell'Alunno a cui si dà di solito più spazio è la *Fabrica del mondo*, stampata a Venezia nel 1548 da Nicolò de Bascarini e considerata il primo dizionario onomasiologico della lingua italiana<sup>3</sup>. Volendo uscire dall'ottica della lessicografia monolingue, l'appendice multilingue della prima edizione de *Le ricchezze della lingua volgare* (1543) acquista interesse proprio in quanto appendice di concordanze delle opere del Boccaccio, concordanze "a mano" fatte bene anche dal punto di vista con cui oggi si giudicano le concordanze frutto di elaborazione informatica di corpora digitali<sup>4</sup>.

Il fatto che l'Alunno, dopo aver inserito l'appendice multilingue nella prima edizione stampata dai figlioli di Aldo Manuzio, non l'abbia mantenuta nella seconda e terza edizione del 1551 e 1555, entrambe stampate a Venezia appresso Giovan Maria Bonelli, ha contribuito a farla poco considerare. Gli storici della lingua italiana si sono concentrati sui rapporti delle concordanze di Alunno con quelle di Liburnio (1526) e anche studiosi come Gallina (1959) e Tancke (1984) che, con sguardo più europeo, l'hanno studiata, non hanno cercato di approfondire le ragioni dell'inserzione e le sue fonti, né le possibili ragioni della sua non riproposizione.

Oggi però che l'intercomprensione ci fa riconsiderare le somiglianze fra il lessico delle lingue romanze, l'appendice di "VOCI O VERO VOCABOLI, CHE USANO I Latini, Greci, Provenzali, Francesi, Spagnuoli, Thedeschi, Englesi, Gothi, et altre nationi, delle quali noi non citiamo se non quelle, che più si confermano, o confanno alla nostra lingua volgare, et massimamente con le usate da gli approbati auctori, cioè Boccaccio, Dante, et Petrarca" ci appare in una nuova luce<sup>5</sup>. Possiamo evitare di giudicarla severamente perché non è un vero dizionario e apprezzarne invece il valore culturale e

<sup>3</sup> Si vedano per un'accurata analisi di questo aspetto, anche in confronto con la *Tipocosmia* (1561) del Citolini, Nencioni (1983), Marazzini (2009: 72-86).

<sup>4</sup> Alla questione della coerenza nella lemmatizzazione, nella determinazione dell'ampiezza dei contesti, nell'utilizzo di discriminatori di significato all'interno de *Le ricchezze della lingua volgare*, si è dedicato spazio in Marellò (2022).

<sup>5</sup> Alle liste più corpose, quelle di vocaboli latini, spagnoli, francesi, sta dedicando attenzione in chiave di intercomprensione Sarah Mantegna; un accenno è già presente in Mantegna e Marellò (2022, § 2).

metalessicografico in relazione alle concordanze del Boccaccio che la precedono.

Le opere dell'Alunno sono digitalizzate e accessibili in rete, tuttavia è stato l'aver fra le mani le copie cartacee della prima (1543) e della seconda (1551) edizione de *Le Ricchezze* a risvegliare il mio interesse. Questa tangibile agnizione – l'appendice va da carta 211 recto a carta 222 recto, circa 20 pagine delle nostre – è avvenuta a Terre Haute, Indiana, presso la Warren N. and Suzanne B. Cordell Collection of Dictionaries, la raccolta di dizionari più grande in America e in nobile gara con la raccolta di dizionari dell'università inglese di Oxford per il primato mondiale di raccolta più grande di opere lessicografiche<sup>6</sup>.

## 2. Voci che si confanno a quelle italiane

L'Italia della prima metà del XVI secolo, e in particolare Venezia, era un ambiente in cui circolavano parecchi stranieri, più o meno colti. L'italiano godeva di prestigio come lingua di cultura e di commerci. Il *Decameron* di Boccaccio aveva avuto un successo di traduzioni e riproduzioni a stampa non trascurabile, vuoi per la piacevolezza dei contenuti, vuoi per la consacrazione fattane dal Bembo come modello di prosa nel trattato *Prose della volgar lingua* (1525)<sup>7</sup>. Queste considerazioni forse portavano l'Alunno a credere che i non italofoeni andassero incoraggiati a leggere l'opera in italiano, tanto più che nelle lingue parlate da spagnoli e francesi si ritrova(va)no un gran numero di voci che «più si confermano, o confanno alla nostra lingua volgare», cioè hanno somiglianze notevoli con le parole usate da Boccaccio. Per la

---

<sup>6</sup> <https://library.indstate.edu/rbsc/cordell/cordell-idx.html>. Sono veramente grata alla Dictionary Society of North America per aver organizzato una visita alla Cordell Collection durante il 22<sup>nd</sup> Biennial Meeting, tenutosi a Bloomington, Indiana, 8-11 maggio 2019. Con squisita gentilezza Cinda May, chair of Special Collections, fece trovare ai visitatori aperti sui tavoli pezzi della collezione che pensava potessero interessarli. Fu così che la presenza dell'appendice multilingue, più facile da notare, sfogliando una copia fisica, mi incuriosì.

<sup>7</sup> Rozzo, (2014: 353) afferma che prima del 1559, data in cui il *Decameron* fu messo al bando dall'*Index librorum prohibitorum*, erano stati stampati almeno 5000/5500 volumi in folio dell'opera.

precisione Alunno ne elenca 1400 spagnole, ben contate da Gallina (1959: 45), e 1890 francesi<sup>8</sup>.

Quanto alle voci latine, l'elenco più copioso con ben 2926 parole, l'Alunno era mosso, molti decenni prima, dalla stessa ragione che portò gli Accademici della Crusca nel 1612 a scrivere "A' Lettori" del loro Vocabolario: «Nelle voci latine, e greche abbiamo inteso principalmente all'agevolezza, per l'intelligenza della nostra lingua, e non all'esquisitezza di quelle». Gli Accademici delle Crusca le introducono nella glossa come eteronimi, discriminatori sinonimici in un'altra lingua, in quanto il pubblico colto, anche di parlanti di lingue non romanze, conosceva il latino e poteva servirsene come tramite per comprendere meglio il significato di una parola italiana a lemma. Alunno si serve, ad esempio, dell'annotazione *Vo. La. Sp. Fr.*, cioè voce latina, spagnola, francese, per segnalare che esiste una parola simile in tali lingue; ma non le riporta nella glossa dell'Indice, come chiama le concordanze, lasciando a chi consulta l'onere di ritrovarle nelle fittissime colonne dell'appendice multilingue, guidato soltanto dalla lettera iniziale della parola a lemma nella concordanza del testo boccacciano.

Forse Alunno non voleva nemmeno che l'utente andasse a cercare la parola latina, spagnola o francese nei rispettivi elenchi, ma che, guidato da questa segnalazione, se la immaginasse da solo in base alla somiglianza di significante. Probabilmente sperava anche che, segnalata l'esistenza di un "cognate", come viene detta in inglese una parola affine per etimologia, significante, famiglia lessicale, il contesto della concordanza facesse capire all'utente la natura di possibile falso amico di tale parola "confacente" a quella italiana.

Si veda in Appendice la fig. 1 con la voce *FRUTTA* in cui compare *VO. Lat. Sp. et En.*; e infatti nella lista di voci che usano gli spagnoli «conformi alla nostra lingua volgare» alla lettera F (vedi fig. 2) troviamo i corrispondenti spagnoli di italiano *fruta* e *fruttificare fruta plu.*[rale] e *fruti.*, abbreviato per *fruttificare*, risparmiando spazio, nonché *frutto* e

<sup>8</sup> Sono debitrice ai giovani occhi di Sarah Mantegna del conteggio, reso difficile oltre che dal carattere della stampa anche dalle numerose abbreviazioni a cui ricorre Alunno per risparmiare spazio. Si vedano oltre le note 16 e 17 con esempi di tal modo di procedere.

*fruttuoso* che Alunno ritiene voci spagnole, dal momento che Nebrija le registra, benché con una sola *t*. Nella fig. 3 troviamo i corrispondenti inglesi *frutte* e *fruttefull* per italiano *frutti* e *fruttuoso*.

## 2.1. Una "possibile" motivazione veneziana dell'Appendice

La prima edizione de *Le Ricchezze* (1543) vede la luce in una Venezia capitale della tipografia dove poco prima (1541) una versione di sei lingue del *Solenissimo vocabulista* era stata data alle stampe da Sessa, con buon successo di pubblico. Le sei lingue erano appunto latino, francese, spagnolo, italiano, inglese e tedesco. Il pubblico a cui sono destinati questi dizionari di più lingue è composto, prevalentemente da mercanti, diverso da quello a cui si rivolge Alunno<sup>9</sup>, ma non si può escludere che ragioni di successo commerciale abbiano potuto motivare il nostro lessicografo di professione.

Nella seconda edizione del 1551 Alunno è già più conscio del proprio valore, anche commerciale<sup>10</sup>, e di ciò che il pubblico cerca nelle sue concordanze, perciò non ripubblica l'appendice, salva soltanto la lista di voci provenzali (in tutto 87)<sup>11</sup>. L'osservazione con cui chiude la lista di voci provenzali nell'edizione del 1543 – «Molte altre sono le voci Provenzali, ma noi habbiamo posto solo le sopra scritte, per esser rare et rare volte usate da nostri auttori» (c. 215 recto)<sup>12</sup>, fa capire perché le ha conservate: le pone tra *le Voci usate da più antichi toschani, che hoggi poco, o niente si usano* e *le Voci usate solo da Poeti ne' versi*. Alunno ha compreso che il suo pubblico è interessato soprattutto alla lingua degli autori come modello da imitare.

<sup>9</sup> Si veda in proposito Rossebastiano Bart (1984: 9-13).

<sup>10</sup> Nella lettera dedicatoria ad Alessandro Farnese, riscritta e datata 1551, si fa riferimento al successo della prima edizione, stampata in 2000 copie e rapidamente esaurita.

<sup>11</sup> Nella edizione del 1551 si ignorano tutte le lingue e dialetti: vengono eliminate le, non numerose, voci napoletane (40 circa), ferraresi (22), veneziane (3), romane (3), milanesi (2), lombarde (4), romagnole (3), aretine (1), senesi (2), marinaresche (3), militari (2), de archimisti (1), de abachisti (2), turchesche (7), moresche (2), arabe (1), ebraiche (5) (cc. 211r-222r). Si noti la mescolanza fra varietà diatopiche e lingue settoriali.

<sup>12</sup> Osservazione mantenuta nella seconda edizione con un piccolo cambio in chiusura «noi habbiamo posto solo le sopra scritte, per le più rare et di rado usate».

In tale direzione ci porta anche la scheda nell' *Archivio digitale dei dizionari conservati nella biblioteca dell'Accademia della Crusca*<sup>13</sup>, che osserva come nella seconda edizione de *Le Ricchezze* (1551) «Aumenta il vocabolario ma più per l'ampliamento delle definizioni che per il numero delle voci; significativo in questo senso il confronto con l'*Acarisio* spesso ripreso da questa edizione [...]. Si riduce il numero delle appendici, [...]. Aumenta invece l'attenzione alle distinzioni tra prosa (le cui voci passano da 85 a 145) e poesia (da 91 a 274)». La prima edizione del *Vocabolario, grammatica et orthographia de la lingua volgare* di Acarisio era apparsa nello stesso anno, 1543, de *Le ricchezze*, perciò Alunno ne poté tener conto solo nella seconda edizione.

### 3. Fonti delle liste latine, greche, spagnole

L'assenza di una lista di voci siciliane fa pensare che i dizionari latino, siciliano e spagnolo di Cristoforo Scobar (1519, 1520) non siano stati una fonte per Alunno, nonostante fossero stati stampati a Venezia da Bernardino Benalio Bergamasco, che aveva già curato la stampa di opere latine di Persio e Plinio e soprattutto aveva dato alle stampe la seconda edizione del Calepino nel 1520. I dizionari di Scobar, osserva Gallina (1959, p. 23), non furono molto diffusi fra i contemporanei che non erano più interessati al siciliano e per il latino e lo spagnolo si rifacevano direttamente all'opera di Nebrija.

Le traduzioni del *Decameron* in spagnolo non sono una probabile fonte per Alunno, non solo perché il suo scopo era far leggere le opere dei grandi autori italiani in italiano, ma perché – come leggiamo in Alvar (2001), Calvo Rigual (2008) e Gonzales Ramirez (2021) – tali traduzioni ebbero non semplici rapporti con gli originali del testo boccacciano e circolarono soprattutto in Spagna.

Nella parte introduttiva intitolata *Ai lettori* (c. 3 verso) Alunno dichiara apertamente il suo amore per la lingua italiana e la sua convinzione che i dizionari siano necessari per imparare a ben scrivere le lingue.

<sup>13</sup> Consultabile nel sito dell'Accademia della Crusca, [http://193.205.158.216/fabitaliano2/1\\_dizionari.htm](http://193.205.158.216/fabitaliano2/1_dizionari.htm) (luglio 2022).

Considerando io Francesco Alunno da Ferrara, che tutte le lingue, che infino ai tempi nostri sono state in uso, hanno trovato persone sì gelose dell'aumento et osservationi di esse, che a comune utilità hanno composti Indici, ovvero Dittionari mediante i quali ciascuno studioso ha potuto intendere gli auttori, che in essa lingua hanno scritto; et etiandio conoscere le vere regole, et tutte le voci di quella et come, et in quanti modi si debbano et scrivere, et isprimere: il che vediamo essere stato tanto utile, et necessario; che senza tal fatica impossibile quasi saria stato a posteri lo apprendere di esse lingue, si come per isperienza conosciamo la Greca lingua haver preso aumento et lume grandissimo da i Dittionari Greci, et la Latina da i Dittionari Latini; Et nondimeno vediamo che la nostra lingua volgare la quale non solamente a tutti noi è comune, et materna, ma è hoggi di la più eccellente che si trovi al mondo, et è quella, nella quale non pure eccellentissimi scrittori si esercitano, ma con essa etiam parlano quasi tutti e principi, né perciò si è anchor trovato alcuno che habbia voluto affaticarsi in comporre un Dittionario, con l'aiuto del quale et noi, et i posteri nostri possano apprendere il vero, et purgato modo del parlare volgare: desiderando io adunque, lo aumento di questa lingua, posi ogni mio studio in comporre un Indice, ovvero Dittionario di tutte le voci volgari usate da nostri approvati auttori, cioè Boccaccio, Dante, ed Petrarca [...]

Mentre Alunno si cura di dirci quale edizione del *Decameron* è alla base delle sue concordanze<sup>14</sup>, non ci svela però di quali dizionari greci e latini si è servito per segnalare che una parola italiana è simile a una latina e/o greca: tuttavia quando Alunno si mette all'opera il prestigio

---

<sup>14</sup> Si tratta dell'edizione del 1526 del *Decameron* «novamente stampato Da Sabbio Venezia». Tale edizione è consultabile on line nella versione digitalizzata [https://books.google.it/books?id=B5jSWQq\\_nTYC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=true](https://books.google.it/books?id=B5jSWQq_nTYC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true).

del dizionario di Calepino è già grandissimo ed è molto probabile che abbia tratto da una versione di quell'opera le voci che gli servivano. Pare seguire il Calepino non solo per i lemmi, ma anche per i sinonimi definitori: ad es. *querela querimonia* seguito da *querulus; supplicium poena; rima fissura* diventa però *rima sfenditura*.

L'elenco di voci greche è piuttosto ridotto (121) e colpisce per la sua natura non particolarmente dotta: a fianco di *logica logiki, problema* il plu. *problemati*, troviamo *fiasco flaski, sacco saki, saracino, sarakinos, stomaco stomachi, zizania sementa trista come il loglio. Zodiaco circulus equinotialis*. D'altra parte si ricordi che le voci delle liste dovrebbero esser motivate da una parola presente nel *Decameron* e figurante a lemma nell'Indice, cioè nelle concordanze. Le voci greche possono esser il risultato delle glosse greche presenti nel Calepino, ma anche il frutto di frequentazioni con parlanti di greco, che certo non mancavano a Venezia.

La lista delle voci spagnole è molto probabilmente debitrice del *Dictionarium* latino-spagnolo (1492) e del *Vocabulario de romance en latin* (1495) di Elio Antonio de Nebrija. Nella prefazione a *La fabrica del mondo*, pubblicata nel 1548, troviamo nella dedica a Cosimo de' Medici un'eco dell'affermazione di Nebrija nel Prologo della *Gramática castellana* (1492), «la lengua compañera del imperio», nel passo in cui Alunno dice: «chi è sì fuor di sé, che non sappia, tutti gli idiomi, tutte le lingue, che sono state al mondo havere havuto principio e fondamento da qualche grande impero?». Alunno fa poi esempi di regni e imperi dell'antichità, e non menziona l'impero spagnolo, ma l'accento è fatto per lodare Cosimo, al quale tutta la posterità e il secolo XVI deve essere oltremodo grato per aver conservato e mantenuto con tanta pace, amore e cura la lingua toscana, conferendogli splendore poiché tiene presso di sé rari e nobili intelletti come Bernardo Segni, il Varchi, il Giambullari, il Gelli.

Più di questa comunanza di opinioni, che potrebbe anche essere frutto di parallele riflessioni sul rapporto fra lo status di una lingua e il peso geopolitico della società che la parla, serve a dimostrare la consultazione da parte di Alunno dei vocabolari di Nebrija una caratteristica metalessicografica della lista dell'Alunno, su cui ha richiamato la mia attenzione Elena Liverani. Analizzando un manoscritto datato (1562), il *Dictionarium Linguae Toscanae* di Niccolò Landucci, composto per

ispanofoni che dovessero interagire con italiani, francesi o baschi, la Liverani infatti nota (2004: 147):

Per maggior chiarezza, ricordiamo, a titolo di esempio, che Nebrija inserì sigle quali *avv. conj. e prep.* ma molto raramente utilizzò *adj.* La soluzione più ricorrente per gli aggettivi è trovare il lemma seguito dal *cualificador cosa* (per esempio: **accidental** cosa *accidentalis-e*). Landucci usa il medesimo sistema e quindi, dove in Nebrija troviamo «**assada** cosa *assus-a-um*» in Landucci rileviamo «**assada cosa** cosa *arrostita*», come anche «**abil cosa** cosa *abile*».

Alunno ha tra le “breviature” *adie.* per *adiettivo*, ma non affianca marche di parte del discorso al lemma, così come non lo fa Nebrija<sup>15</sup>. Nella lista di voci spagnole dell’Alunno, fino alla lettera C inclusa, si nota un solo aggettivo accompagnato da *cosa* e cioè *Conveniente cosa*, ma subito dopo troviamo, ad esempio, *Convento Conventual*, senza *cosa* che invece è presente in Nebrija. A partire da *Diserto de. Per lo eremo. Diserta cosa, de*<sup>16</sup> troviamo molte testimonianze di questo modo di segnalare l’uso come aggettivo della parola:

Dishonesta cosa desonesta. Dozenal cosa. Dura cosa. Erma, ierma cosa deserta. Facil cosa. Falsa cosa. Fantasia Fantastica cosa. Fertil cosa. Fiera cosa, et per la bestia. Fina cosa. Final cosa. Generale cosa, generalmente. Gentil cosa. Giudicial cosa. Giusta cosa iu. Grammatical cosa. Grave cosa. Historial cosa ist.<sup>17</sup>. Immortal cosa. Imperial cosa. Impotente cosa: Inabil cosa. Incontinente cosa, incontinentia. Innocente cosa.

<sup>15</sup> Per un’analisi dell’indicazione di parte del discorso nella lessicografia spagnola, si veda Bargalló Escrivà (2022).

<sup>16</sup> Che va letto *Diserto de[serto]. Per lo eremo. Diserta cosa, de[serta]*. Alunno, infatti, per risparmiare spazio riporta solo la parte della parola spagnola che differisce dall’italiana.

<sup>17</sup> In Nebrija è *istorial* senza *h*; *ist.* in Alunno sta a significare questo. In *Spessa cosa es., es.* sta a ricordare che il corrispondente spagnolo è *espeso*.

Meridional cosa. Manual cosa. Material cosa. Mineral cosa. Minuta cosa, menuda. Moral cosa. Mortal cosa, mortali mortales. Original cosa. Peregrina cosa peregrinar. Particular cosa. Principal cosa principalmente. Provincial cosa. Publica cosa. Pura cosa. Servil cosa. Spetial cosa. Spessa cosa es. Salata cosa, salada. Sana cosa, sanar per guarir, sanabil cosa. Santa cosa. Temporal cosa, Triumphal cosa. Vergognosa cosa. Virginal cosa. Visibil cosa. Universal cosa.

Va notato che Alunno pare cosciente dell'importanza dell'ordine in cui appare *cosa* per distinguere fra parola usata per veicolare il significato, come in *serena del mar*<sup>18</sup> e *per cosa serena* e parola posposta che segnala la marca di parte del discorso 'aggettivo'. Pochi i casi in cui Alunno non segue Nebrija: *Medicinal* che non presenta *cosa* in Alunno, in Nebrija spagnolo-latino è *Medicinal cosa. Medicus.a.um.* Un altro caso è l'aggettivo *memorial*, per cui ci saremmo aspettati *memorial cosa* in Alunno e invece troviamo il solo *memorial*: controllando il trattamento della parola da parte di Nebrija vediamo che è nel dizionario latino-spagnolo *Memoriale.is.per el memorial* e nel dizionario spagnolo-latino *Memorial. Memoriale. Monumentum. i.*

Non tutte le voci aggettivali seguite da *cosa* sopra elencate sono giustificate da un (sotto)lemma con contesto nelle precedenti concordanze del *Decameron*: ad esempio, mentre *servile* e *universal(e)* sono lemmi italiani nelle concordanze, i possibili corrispondenti italiani di *dozenal*, *triumphal*, *virginal* e *visibil* non lo sono, a dimostrazione del fatto che nel compilare questa lista di vocaboli Alunno ha subito il fascino discreto della famiglia lessicale, così nitidamente mostrata dal lemmario alfabetico del dizionario spagnolo-latino di Nebrija.

#### 4. Fonti per francese, inglese, tedesco

È molto probabile che la lista di parole francesi derivi dai bilingui latino-francese (1538) e francese-latino (1539) di Estienne che si stavano affermando come esemplari dizionari bilingui. La questione va

<sup>18</sup> Cioè 'sirena'.

meglio approfondita, ma di sicuro le opere di Estienne non erano la sola fonte di Alunno: basta vedere la prima parola francese della lista alla lettera C. Si tratta di *Chier*, dato come corrispondente di *cacare*; non è presente in Estienne francese-latino<sup>19</sup>, ma si trova invece nel *Sex linguarum* del 1533<sup>20</sup>. *Formagio* ha nella lista dell'Alunno come corrispondente francese *formagie*, mentre in Estienne è *Formage* con rinvio a *Fourmage*; nel *Quinque* e nel *Sex linguarum* è *fromage*.

L'italiano *guadagnare* nel *Quinque linguarum* è affiancato al francese *gangnier*; nel *Sex linguarum* è *gaigner* con la grafia che appare in Estienne e nella lista di vocaboli francesi di Alunno.

Per quanto concerne le voci inglesi e tedesche le liste sono più ridotte, e contengono rispettivamente 401 e 353 voci, perché queste lingue hanno meno voci conformi a quelle italiane. Osservava già Tancke (1984: 33 nota 20) che per le lingue non romanze Alunno ricorre a tutti i prestiti dal latino che trova in queste lingue. E si può aggiungere che approfitta molto del lessico della religione presente nelle cinque lingue moderne del *Sex Linguarum*.

Mentre il tedesco era già nel *Quinque linguarum*, per l'inglese bisogna attendere il *Sex linguarum*, ma Alunno ha di certo anche altre fonti. E ha errori: *trezentes*, al posto del corretto *III hundreth* presente nel *Sex Linguarum*, pare più portoghese che inglese. La presenza dell'articolo indeterminativo<sup>21</sup> inglese nella lista di Alunno si trova tutte le volte che è presente nel *Sex Linguarum* e sembra un'altra spia di consultazione, magari anche un po' maldestra nella suddivisione tra parola e articolo, come in *analephant*, *animage*. Talvolta è conservato a fini didattici per segnalare che la *h* non è aspirata come in *Hebreo an Hebreu*, *Heretico an heretike*, o la pronuncia del tempo con *u* non stabilmente dittongata: *Usuraro an usurer*.

Nel *Sex Linguarum* troviamo il terzetto *medicina*, *medico*, *medicare*: Alunno prende *medicine* e *a physician*, ma non *medicare to heale*, troppo poco conforme all'italiano.

<sup>19</sup> *Caco*, *cacas*, *cacare* è nel dizionario latino-francese con il traduce *aller a la selle*.

<sup>20</sup> Nel *Quinque linguarum* è presente come *Cheer*.

<sup>21</sup> Ritroviamo anche un determinativo: *Caneva the cellar*.

## 5. Note conclusive

Si è cercato di mostrare come approntare la “curiosa” appendice multilingue de *Le ricchezze della lingua volgare* abbia comportato per il suo autore un non indifferente lavoro di consultazione di altri dizionari e la creazione di puntuali rimandi all'interno della glossa nelle concordanze. In un'epoca in cui il plurilinguismo degli ambienti e degli strumenti formativi è considerato un valore, è parso giustificato ricordarne l'essenza di precoce tentativo di intercomprensione *ante litteram*. Cassata l'Appendice nella seconda edizione del 1551, dispiace che Alunno abbia tolto anche l'indicazione Voce Latina, Spagnola, Francese etc. nella glossa: avrebbe potuto restare per utenti colti, come utile suggerimento e invito a figurarsi nella mente la parola simile in latino o in spagnolo o in francese.

Alunno dedicava *Le ricchezze* al Cardinal Alessandro Farnese con le seguenti parole:

Che la sua humanità consenta chel picciolo frutto mio  
divenga cosa sua, come che il dono non sia eguale alla sua  
grandezza: impero che gli Iddij riguardano molto più la  
puretà del cuore del donatore che la qualità del dono.

Mentre la sua dedica era dovutamente intrisa di retorica *tapeinosis*, queste spigolature sono davvero un dono non degno di chi ha fatto tanto e tanto bene per la metalessicografia dello spagnolo e dell'italiano. Confido che l'umanità del festeggiato ne trascuri la pochezza e vi legga la riconoscenza per quanto ci ha insegnato.

## Bibliografia

- Acarisio, A. (1543) *Vocabolario, grammatica et orthographia de la lingua volgare*. Acarisio (Cento). [Con isposizioni di molti luoghi di Dante, del Petrarca, et del Boccaccio. Stampato in Cento, in casa de l'autore].
- Alunno, F. (1539) *Le Osservationi di M. Francesco Alunno da Ferrara sopra il Petrarca* (2<sup>a</sup> ed.). Francesco Marcolinio (Venezia).
- Alunno, F. (1543) *Le ricchezze della lingua volgare sopra il Boccaccio*. Figli di Aldo [Manuzio] (Venezia).

- Alunno, F. (1550) *Le Osservationi di M. Francesco Alunno da Ferrara sopra il Petrarca*. Paulo Gherardo (Venezia).
- Alunno, F. (1551) *Le ricchezze della lingua volgare sopra il Boccaccio* (2<sup>a</sup> ed.). Figliuoli di Aldo [Manuzio] (Venezia).
- Alvar Ezquerro, C. (2001) Boccaccio en Castilla: entre recepción y traducción. *Cuadernos de Filología Italiana*, 8, 333-350.
- Anonimo (1533) *Quinque linguarum utilissimus Vocabulista Latine, Italice, Gallice, Hyspane et Ale-manice. Vocabulista de le cinque lingue ... Vocabular fünfferley sprachen etc.* Augsburg (Philipp Ulhart). [Altre edizioni: (1537, 1538) Venezia: Marchio Sessa].
- Anonimo (1541) *Sex linguarum, latinae, gallicae, hispanicae, italicae, anglicae et teutonice dilucidis-simus dictionarius: Vocabulaire de six languages, latin, francoys, espaignol, italiaen, anglois et aleman*. Venezia (Marchio Sessa).
- Bargalló Escrivá, M.<sup>a</sup> (in corso di stampa) Las categorías gramaticales en el diccionario. In S. Torner *et al.* (a cura di), *Lexicografía hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 34-47). Routledge (London e New York).
- Calvo Rigual, C. (2008) Las traducciones del Decameron de Boccaccio en España (1800-1940). *Quaderns d'Italià*, 13, 83-112.
- Citolini, A. (1561) *La Tipocosmia*. Valgrisi (Venezia).
- Estienne, R. (1538) *Dictionarium latinogallicum*. Officina Roberti Stephani (Paris).
- Estienne, R. (1539) *Dictionnaire françoislatin*. Robert Estienne (Paris).
- Gallina, A. (1959) *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*. Olschki (Firenze).
- González Ramírez, D. (2021) El incunable del Decameron en castellano (Sevilla, 1496): todo problemas. *Revista de Filología Española*, 101(1), 169-198. [enero-junio].
- Liburnio, N. (1526) *Le tre fontane in tre libri diuise, sopra la grammatica, et eloquenza di Dante, Petrarcha, et Boccaccio*. Gregorio de Gregorii (Venezia).
- Liverani, E. (2004) La lessicografia bilingue di derivazione nebrisense: il dizionario di Landucci. In D. A. Cusato *et al.* (a cura di), *Atti del XXI Convegno AISPI Salamanca 12-14 settembre 2002* (Vol. 2, pp. 137-152). Lippolis (Messina).
- Mantegna, S. e Marellò, C. (2022) The multilingual appendix of Le

- ricchezze della lingua volgare (1543) by Francesco Alunno. A lexicographer's "service list" and an intercomprehension tool. In A. Klosa-Kückelhaus, S. Engelberg, Chr. Möhrs, P. Storjohann (Eds.), *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress* (pp. 202-205). IDS-Verlag (Mannheim). [[https://euralex2022.ids-mannheim.de/wp-content/uploads/2022/07/Book\\_of\\_Abstract\\_11.07.2022.pdf](https://euralex2022.ids-mannheim.de/wp-content/uploads/2022/07/Book_of_Abstract_11.07.2022.pdf)].
- Marazzini, Cl. (2009) *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani*. il Mulino (Bologna).
- Marcato, C. (2009) *Alunno Francesco (1474-1556). Lessicografo, grammatico, calligrafo*. [<https://www.dizionariobiograficodeifriulani.it/alunno-del-bailo-francesco/>; consultato il 06/03/2022; Dizionario biografico dei Friulani].
- Marello, C. (2022) Ricchezze metalessicografiche di Francesco Alunno. In D. D'Aguzzo, M. Fortunato, R. Piro, Cl. Tarallo (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi* (pp. 319-329). Cesati (Firenze).
- Nebrija, E. A. de (1492) *Lexicon ex sermone latino in hispaniensem* Juan de Porras (Salamanca).
- Nebrija, E. A. de (1495) *Vocabulario de romance en latin* Juan de Porras (Salamanca).
- Nencioni, G. (1983) La Galleria della lingua. In G. Nencioni, *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici* (pp. 244-276). Zanichelli (Bologna).
- Poggi Salani, T. (1986) Venticinque anni di lessicografia italiana delle origini (Leggere, scrivere e "Politamente Parlare"): Note sull'idea di lingua. *Historiographia Linguistica*, 9(3), 265-297. [Ristampato in P. Ramat, H.-J. Niederehe, E. F. K. Koerner (Eds.), *The History of Linguistics in Italy* (pp. 51-83). Amsterdam Philadelphia: Benjamins, 1986].
- Rossebastiano Bart, A. (1984) *Antichi vocabolari d'uso popolare: la tradizione del "solenissimo Vocabuolista"*. Edizioni dell'Orso (Alessandria).
- Rozzo, U. (2014) Sulla censura del Decameron a stampa fino all'Indice veneziano del 1549. In A. Ferracin e M. Venier (a cura di), *Giovanni Boccaccio: tradizione, interpretazione e fortuna* (pp. 341-363). Forum (Udine).
- Tancke, G. (1984) *Die italienischen Wörterbücher von den Anfängen bis zum Erscheinen des Vocabolario degli Accademici della Crusca (1612)*. Max Niemeyer (Tübingen).

## Appendice

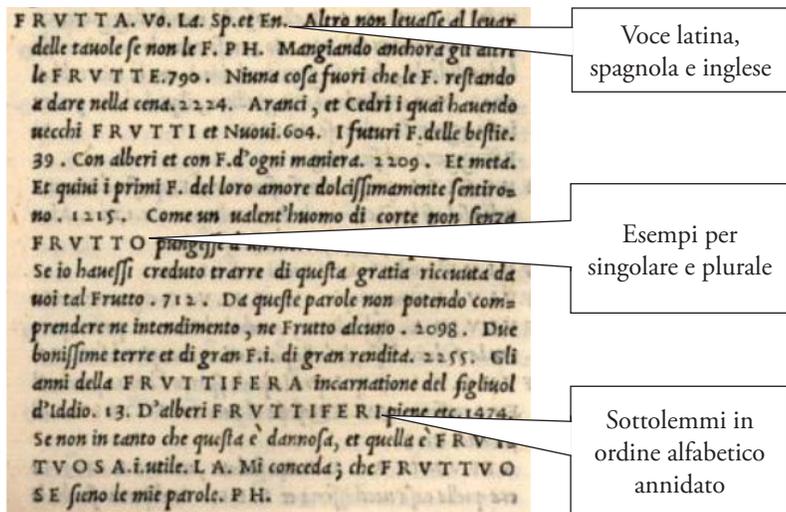


Fig. 1. Alunno, Appendice de *Le ricchezze* (1543)

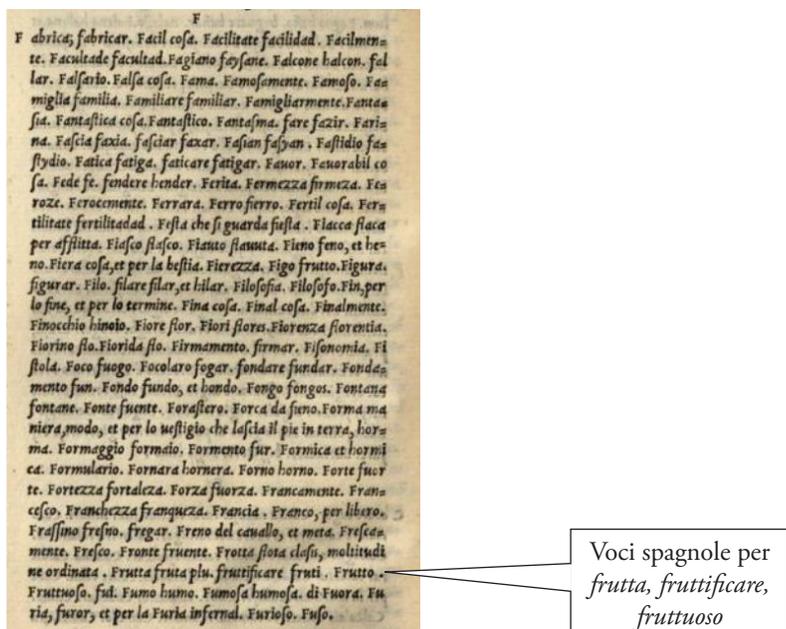
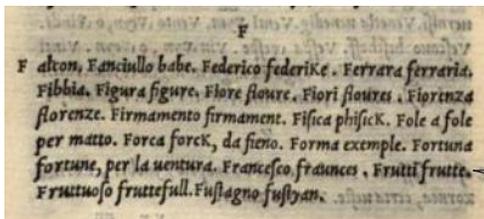


Fig. 2. Alunno, Appendice de *Le ricchezze* (1543)



Voci inglesi per  
*frutta* e *fruttuoso*

Fig. 3. Alunno, Appendice de *Le ricchezze* (1543)

# LA INFLUENCIA DE ANDRÉS BELLO EN LA GRAMÁTICA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX\*

María Martínez-Atienza de Dios

*Universidad de Córdoba*

## **1. Objetivos y metodología**

Pretendemos estudiar en este trabajo la influencia que ejerció Andrés Bello en la gramática desarrollada en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Para ello, nos concentraremos, en particular, en dos gramáticos que publicaron sus obras en el país en 1853 y 1872, respectivamente: Santiago Pérez y César Guzmán. Fueron dos autores influyentes en el ámbito educativo (y también político) y sus obras, destinadas a la enseñanza en las escuelas primarias, gozaron de difusión en el país, lo que ha motivado nuestra elección. Este hecho, ligado al contexto

---

\* Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto HISPANAGRAMA II “La gramatización del español en la América del Sur Hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon [PID2020-118849GB-I00] del Ministerio de Ciencia e Innovación. Programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i, de cuyo equipo investigador forma parte la autora del presente artículo.

político en que se publicaron, que defendía el conocimiento gramatical por parte del alumnado, favoreció que la doctrina *bellista* fuera conocida y seguida también por otros gramáticos del país.

Desde el punto de vista metodológico, seguiremos la Teoría del canon (Zamorano Aguilar 2010), que establece una distinción entre *canon histórico externo*, por un lado, que engloba a aquellos autores que han sido un referente gramatical, y *canon histórico interno*, por otro, que corresponde a las fuentes concretas de cada obra. Dentro de este último, se distingue entre *canon implícito o encubierto*, esto es, obras no declaradas, y el *explícito*, que declaran los autores. En nuestro caso particular, si bien Bello constituye canon explícito tanto en la obra de Santiago Pérez como en la de César Guzmán, son varios los casos en que el gramático venezolano es canon implícito.

## 2. El contexto político y educativo

A lo largo del siglo XIX, se produjeron distintos procesos de independencia de las colonias que España tenía en América. En particular, en lo que a Colombia respecta, en 1810 se firmó el Acta de la Revolución, que supuso el inicio oficial del proceso de independencia. Algunos años después, en 1821, se firmó la constitución de la República de Colombia, conocida como *Gran Colombia*, que estaba formada por Nueva Granada, Ecuador y Venezuela, y cuya unión estuvo vigente durante diez años, hasta 1831 (Trujillo 2018). Dicha constitución otorgaba, entre las atribuciones especiales del Congreso, la de “Promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, las artes y los establecimientos útiles, y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento” (artículo 55)<sup>1</sup>. Este documento pretendió establecer diferencias claras en materia educativa con relación al período colonialista. Por otro lado, las distintas leyes que se promulgaron buscaban propiciar las escuelas a lo largo del territorio, incluyendo a las zonas menos pobladas<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Actas del Congreso de 1821. Publicación del Banco de la República, Bogotá. En Uzcátegui (2010: 186, nota 20).

<sup>2</sup> Con este objetivo fue promulgada la *Ley sobre establecimiento de Colegios o Casas de Educación en las Provincias*, que “contempla establecer una casa de educación en cada provincia y define los aspectos fundamentales siguientes: escuelas de pri-

además de que establecían la enseñanza obligatoria para niños y niñas con edades entre los seis y los doce años. No obstante, los objetivos de extensión de la instrucción pública se encontraron con obstáculos derivados de la escasez económica, por un lado, y de los distintos conflictos políticos que se sucedieron durante el siglo XIX, por otro (Uzcátegui 2010). Además, se crearon varias publicaciones periódicas oficiales, cuyo objetivo era promover la instrucción pública, como fueron *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*; *La Escuela Normal*; *El Pestalozziano: periódico científico*; *El Escolar. Periódico oficial de instrucción pública del Estado soberano del Cauca*, etc. Estas publicaciones sirvieron, además, para hacer llegar los textos a las zonas más alejadas de los centros culturales del país (Jiménez Ángel 2018).

En lo que a la gramática se refiere, la Nueva República otorgó un peso decisivo a su enseñanza, pues conocer la lengua se ligaba a la idea de unidad de la nación, además de ser un modo de superar las condiciones del período colonial (Orlando Melo 2006 y Jiménez Ángel 2018). A ello se une un dato que sin duda influyó en el papel otorgado a la materia que nos ocupa, como fue que de los 53 presidentes que tuvo Colombia, desde 1819, siete fueran gramáticos, por lo que promovieron desde el poder su enseñanza<sup>3</sup>. Además, personas relevantes como Rafael Uribe Uribe o Rufino José Cuervo ocuparon distintos cargos políticos, desde los que también promovieron la enseñanza de la gramática. Un dato particular lo constituye que entre 1870 y 1886 se fundaran las Escuelas Normales en Colombia, cuyo objetivo era formar a los futuros maestros de educación primaria; pues bien, en la mayoría de los planes de estudio de tales Escuelas la gramática era una de las materias (Agudelo Gil 2014).

Así pues, dentro de este contexto, en el que la enseñanza de esta materia gozaba de un relevante papel en el currículo escolar, algunos gramáticos ejercieron notable influencia en los autores colombianos, como lo demuestra tanto la doctrina gramatical de sus obras, como el hecho de que

---

meras letras, cátedra de gramática española, latina y otros principios de retórica, filosofía [...]” (Uzcátegui 2010: 188).

<sup>3</sup> Por orden cronológico, fueron: Francisco de Paula Santander y Omaña (1819-1826 y 1832-1837); Santiago Pérez Manosalva (1874-1876); Rafael Núñez Moledo (1880-1882, 1884-1886 y 1887-1888); Miguel Antonio Caro Tovar (1892-1898); José Manuel Marroquín (1900-1904); Marco Fidel Suárez (1918-1921); y Miguel Abadía Méndez (1926-1930) (Agudelo Gil 2014: 5, nota 9).

aparecieran citados en las propias portadas. En particular, la Academia española, Vicente Salvá, Pedro Martínez López y Andrés Bello fueron referentes a lo largo del siglo XIX; en el caso de los tres últimos, de modo particular en la segunda mitad. Respecto a Salvá, Lliteras (1992: 29) sostiene que constituyó un autor canónico en Hispanoamérica:

De hecho, fue la de Salvá la primera gramática castellana que estudiaron los americanos de las nuevas repúblicas y ciertamente la única empleada entre 1831 y 1847, pues además de utilizarse como texto oficial en Venezuela desde 1840, se constituye en el modelo de más de una docena de nuevas gramáticas y compendios. Los autores, principalmente colombianos, chilenos y venezolanos, acreditaron durante casi medio siglo la utilidad de sus obras declarando abiertamente la fuente principal, cuando no única, que las inspiraba.

El influjo de estos autores, en particular, de los tres últimos, conllevó un cambio en la concepción de la doctrina gramatical en Colombia.

### **3. La influencia de Bello en dos gramáticos de la 2ª mitad del siglo XIX**

Nos centraremos en este trabajo en la manifestación de las ideas de Bello en dos autores que publicaron sus obras, dedicadas a la enseñanza de la gramática española, en la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX; como hemos indicado arriba, son Santiago Pérez y César Guzmán. Focalizaremos nuestra atención, de modo particular, en algunos de los numerosos casos en que se manifiesta la mencionada doctrina. Uno y otro autor colombiano declaran de forma explícita en sus trabajos los destinatarios: leemos en la portada del primero que su obra está “especialmente destinada a la enseñanza en las escuelas primarias y casas de educación de la República”, mientras que en la de Guzmán “Obra adoptada por la Dirección general de Instrucción pública de Venezuela y por los colegios y escuelas particulares de Nueva Granada”.

Respecto a los datos biográficos del primero, Santiago Pérez Manosalva, nació en Zipaquirá (Colombia, departamento de Cundinamarca)

en 1830. Fue poeta, gramático, docente, periodista, diplomático, etc. En el ámbito político formó parte del partido liberal y ocupó varios cargos públicos: Secretario de Estado, Embajador ante los Estados Unidos, Rector de la Universidad Nacional y Presidente de Colombia desde 1874 hasta 1876, por tanto, uno de los siete presidentes que fueron también gramáticos, a lo que nos hemos referido más arriba. Desde este último cargo fue decisivo su apoyo a la educación y a la fundación de numerosas escuelas a lo largo del territorio colombiano. Fundó junto a sus hermanos “El Colegio de Pérez Hermanos”, una de las instituciones educativas destacadas en el país. Además, fue miembro fundador de la Academia colombiana de la lengua. En el terreno político, la oposición que mantuvo al mandato de Miguel Antonio Caro conllevó su destierro en 1893. Murió en París el 5 de agosto de 1900 (Campos García 2022). De César Coronado Guzmán sabemos que nació en Guaduas (departamento de Cundinamarca) en 1840. Fue traductor, gramático, diplomático, docente, etc. Además, ocupó el cargo de director de instrucción pública primaria en Colombia, así como de editor del periódico *La Escuela Normal*, que, como ya hemos recogido, pretendía promover la educación pública. La obra que aquí analizamos, *Composición y gramática práctica para las escuelas primarias*, en dos volúmenes, libro del maestro y del niño (nos ocuparemos del primero), fue adoptada como texto oficial en las escuelas del país desde 1872, hecho que contribuyó a su difusión. Fue también académico correspondiente de la Academia Colombiana de la lengua. En el ámbito político, ejerció como cónsul en Francia, lo que propició que la mencionada obra fuera reeditada en varias ocasiones en este país. Firmó varios contratos con la editorial Hachette, tanto para las reediciones de su obra como para la traducción de libros de geografía, de historia, de moral, etc. Fue también autor del *Nuevo Compendio de la gramática castellana de Andrés Bello*, gramático que, como mostraremos aquí, ejerció notable influencia en el colombiano (Castro Gómez *et al.* 2007, Guzmán Méndez *et al.* 2018 y Peña Arce 2022).

Nos encontramos, pues, con dos autores que ejercieron una destacada influencia en el ámbito educativo colombiano de la segunda mitad del siglo XIX y que, gracias a la difusión de sus obras, contribuyeron a favorecer la expansión de las ideas de Bello en el país.

Respecto a Santiago Pérez, en la propia portada de su *Compendio de gramática castellana*, publicado en Bogotá en 1853, afirma que “se ha pro-

curado exponer metódicamente [...] las doctrinas más bien recibidas de Salvá, Sicilia, Bello y Martínez López”, de modo que el gramático venezolano constituye canon explícito y, en efecto, ello se corresponde con la doctrina gramatical expuesta en su obra (véase al respecto Martínez-Atienza 2021a). Jiménez Ángel (2018), de hecho, afirma que introdujo las ideas gramaticales de Bello en el panorama colombiano. En primer lugar, lo comprobamos en la terminología utilizada para las formas verbales, pues sostiene que, entre los cinco tiempos del indicativo, además del *presente* y del *futuro*, figuran el *pretérito*, el *copretérito* y el *pospretérito*, en lo que manifiesta, además, distanciamiento de la terminología utilizada por la Academia. No hace referencia en su obra a los tiempos verbales compuestos. Por otra parte, observamos una definición de gramática que coincide con la de Bello en el carácter prescriptivo, de hecho, ambos utilizan el adverbio *correctamente* en su definición, si bien Santiago Pérez (1853: 1) particulariza en “La Gramática castellana” como “el arte de hablar y escribir correctamente la lengua de los españoles o castellanos”, mientras que Bello (1988 [1847<sup>1</sup>-1860<sup>5</sup> §1]) se refiere a “La gramática de una lengua” como “el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada”<sup>4</sup>.

Por lo que se refiere al segundo de los autores, también observamos la huella de Andrés Bello en la terminología utilizada para los tiempos verbales, tanto para las formas simples, como para las compuestas, si bien son escasas las ocasiones en que el venezolano aparece como canon explícito. Observemos al respecto la similitud entre la definición y el ejemplo ilustrativo que presenta Guzmán (1872: 53) para el *copretérito* y lo que encontramos en Bello:

El tiempo llamado *copretérito* significa, como su nombre lo indica, coexistencia de un pretérito con otro pretérito. Ejemplo: “cuando tú entraste yo escribía”, donde el entrar coexistió, o hubo un momento en que existió a un mismo tiempo, con el escribir.

Bello (1988 [1847<sup>1</sup>-1860<sup>5</sup> §628 y 629]):

<sup>4</sup> Remitimos a Martínez-Atienza (2021b) para un recorrido por las definiciones y concepciones de gramática a lo largo del siglo XIX en Colombia.

*Cantaba*, co-pretérito. Significa la coexistencia del atributo con una cosa pasada [...] «Cuando llegaste llovía»; la lluvia coexistió en una parte de su duración con tu llegada, que es una cosa pretérita.

A diferencia de Pérez, Guzmán no afirma en su portada que siga la doctrina de otros gramáticos y tampoco la podemos buscar en el prólogo, que, como en el caso de aquel, está ausente en la obra.<sup>5</sup> Por otro lado, en Guzmán no figura una definición explícita de gramática.

Para continuar con la manifestación de las ideas de Bello en la obra de Santiago Pérez y de César Guzmán, nos referimos antes a los cambios en la concepción gramatical que tuvieron lugar durante el siglo XIX y que fueron determinantes en la historia de la gramática. En el terreno sintáctico, en particular, comprobamos que, principalmente en las primeras décadas del siglo (y ya con anterioridad), al orden se le otorga un papel determinante, como manifestación del orden de los pensamientos, lo que conduce a la distinción entre la sintaxis natural, que refleja dicho orden, y la sintaxis figurada, que lo altera; la segunda tiene por objeto de estudio las figuras estilísticas, pues el cambio de orden que se produce, por ejemplo, con un hipérbaton suponía una alteración del orden sintáctico que debían tener los elementos de la oración como manifestación del orden lógico. Paulatinamente se observa, sin embargo, un cambio hacia una sintaxis en la que el orden deja paso a las relaciones de dependencia entre los elementos del discurso, de modo que desaparece de las gramáticas la distinción entre la sintaxis figurada y natural. En este cambio en el panorama colombiano decimonónico fueron determinantes dos gramáticos: el valenciano Vicente Salvá y el venezolano Andrés Bello, en cuyas obras no figura la mencionada distinción entre dos tipos de sintaxis. Pues bien, tampoco aparece en Pérez (1853) ni en Guzmán (1872), a diferencia de lo que observamos en otras gramáticas publicadas en Colombia a lo largo del siglo XIX, principalmente en las primeras décadas (Martínez-Atienza 2022). En efecto, en ambos gramáticos colombianos encontramos una sintaxis en la que priman las relaciones de dependencia, a las que, por otro lado, ambos se refieren explícitamente:

---

<sup>5</sup> Para un estudio sobre el papel de los prólogos en las gramáticas hispanoamericanas del período que estudiamos, remitimos a Vila Rubio (2021).

“La preposición señala la dependencia en que están unas palabras o proposiciones de otras” (Pérez 1853: 57); “La conjunción es una parte de la oración que sirve para enlazar palabras o clases de palabras que en rigor no tienen ninguna dependencia” (Guzmán 1872: 35).

Otro de los cambios que fueron decisivos en la historia gramatical consistió en la progresiva sustitución de los *casos* (cuya presencia en las obras colombianas se debía a la influencia de las gramáticas clásicas), por los *complementos*. El papel de Bello al respecto fue determinante, aunque ya otros gramáticos habían influido con anterioridad en la aparición de los segundos, como Pelegrín (1825), Alemany (1829) o Lacueva (1832) (Iglesias Bango 2011: 672). Este cambio, por otro lado, está relacionado con el anterior, pues en estos momentos empiezan a jugar un destacado papel las relaciones jerárquicas, en detrimento del orden entre los elementos, al que el caso está estrechamente ligado (Calero Vaquera 2009: 105-106). En nuestros gramáticos, en particular, observamos que Santiago Pérez se refiere en su obra a los complementos y no a los casos, mientras que César Guzmán sostiene, como Bello, que en español solo los pronombres presentan casos; es más, deja clara la validez de la doctrina bellista, pues al respecto recoge entre comillas y de manera literal sus palabras, que introduce de forma significativa al decir “Hable Bello”. En efecto, entre las páginas 87 y 95 de la obra, encontramos reproducida la *Nota VI. Declinación* de la *Gramática* del venezolano, en la que este distingue entre casos y complementos, y sostiene que los primeros se encuentran en español exclusivamente en los pronombres.

Continuando con la influencia del venezolano, observamos que tanto Pérez como Guzmán coinciden con él en que los complementos tienen como fin fundamental completar el significado de las palabras; en el caso de Guzmán, conviene con él, además, en hacer referencia a que se suele reservar el término a un tipo particular:

*Complemento* es la palabra o reunión de palabras que, sin ser el sujeto ni el atributo, entran en la proposición para completar y determinar el significado del uno o del otro (Pérez 1853: 58).

Los complementos sirven para completar el sentido de la palabra a que se refieren; y aunque el adjetivo y el ad-

verbio desempeñan ese mismo oficio, se ha reservado el título de complementos a las expresiones compuestas de preposición y término o de término solo (Guzmán 1972: 72 y 73).

Bello (1988 [1847<sup>1</sup>-1860<sup>5</sup> §67]):

Estas expresiones se llaman *complementos*, porque en efecto sirven para completar la significación de la palabra a que se agregan; y aunque todos los modificativos hacen lo mismo [...] se ha querido limitar aquel título a las expresiones que constan de preposición y término, o de término solo.

Por otra parte, Bello también influyó en que la sintaxis cobrara un papel relevante en las gramáticas. En efecto, con anterioridad a él, era habitual que el apartado más voluminoso de las obras fuera el de la morfología o analogía, de modo tal que la información sobre las clases de oraciones solía ubicarse en las secciones dedicadas a las conjunciones, en cuya clasificación los gramáticos mostraban mayor interés (Calero Vaquera, 2007: 108). Asistimos, en efecto, a un cambio en sintaxis, desde una concepción en que el estudio de la palabra era nuclear, como corresponde al modelo “Palabra y Paradigma” (*Word and Paradigm*) de Hockett (1954), hasta otra concepción en que reciben mayor peso las relaciones entre las palabras.

Tanto Santiago Pérez (1853) como César Guzmán (1872) dedican un considerable espacio a la sintaxis en sus obras. El primero la define como “construcción y arreglo de las palabras para formar las proposiciones”, y afirma de estas que constan de dos partes: sujeto y atributo, mientras que en el segundo no figura una definición explícita de sintaxis.

Por lo que respecta, en particular, a los tipos de proposiciones, Santiago Pérez (1853) habla de la *regular* y la *irregular*, distinción que encontramos también en el venezolano (*irregular* o *anómala*), y define la primera como “la que consta de sujeto y atributo expresos o que pueden fácilmente suplirse” (p. 59), definición idéntica a la que encontramos en Bello (1988 [1847<sup>1</sup>-1860<sup>5</sup>: §723]). A su vez, siguiendo al gramático, dentro de la regular, Pérez distingue las transitivas e intransitivas, y entre las primeras, a su vez, las oblicuas, recíprocas y reflejas.

Tras este breve recorrido, sintetizamos en la siguiente tabla las principales coincidencias entre el gramático venezolano y los dos gramáticos colombianos:

	<b>Santiago Pérez (1853)</b>	<b>César C. Guzmán (1872)</b>
<b>Terminología verbal:</b> <i>presente, pretérito, copretérito, futuro, pospretérito, antepresente, antepretérito, antecopretérito, antefuturo, antepospretérito.</i>	como en Bello  sin referencia en la obra a los tiempos compuestos	como en Bello
<b>Gramática:</b> La gramática de una lengua [...] el arte de hablarla correctamente [...]	<b>Gramática:</b> el arte de hablar y escribir correctamente la lengua de los españoles o castellanos	No figura una definición explícita
<b>Ausencia de distinción entre sintaxis natural y figurada</b>	como en Bello	como en Bello
<b>Complementos:</b> sirven para completar la significación	<b>Complementos:</b> para completar y determinar el significado	<b>Complementos:</b> sirven para completar la significación  Inclusión literal de la <i>Nota VI. Declinación</i> de Bello
<b>Proposición regular e irregular o anómala</b>	<b>Proposición regular e irregular.</b> Definición de la 1ª idéntica en Bello	
<b>Proposición regular:</b> transitiva e intransitiva. <b>Proposición regular transitiva:</b> oblicua, refleja y recíproca	como en Bello	

Ejemplos de la influencia de Bello (1847) en Pérez (1853) y Guzmán (1872)

#### 4. Conclusiones

Hemos estudiado en este trabajo la manifestación de las ideas de Andrés Bello en dos gramáticos colombianos de la segunda mitad del siglo XIX: Santiago Pérez Manosalva y César Coronado Guzmán, cuyas obras estaban destinadas a la enseñanza de la gramática en primaria y gozaron de buena difusión en el país. La constitución de 1821 promovió la educación pública en toda Colombia y, en particular, la formación gramatical. En este contexto, la obra de Bello, así como la de Vicente Salvá, determinaron un cambio en la doctrina gramatical del país, que con anterioridad había estado influida, principalmente, por la Academia y por las gramáticas clásicas.

Para mostrar esta manifestación, nos hemos concentrado en algunos temas particulares de las obras de estos dos autores, en los que Bello constituye tanto canon explícito como implícito. Hemos visto que se refleja su influjo sea en la terminología sea en la conceptualización y que, en ocasiones, como en el caso de Guzmán, se incorporan a la obra varias páginas tomadas literalmente de la *Gramática* del venezolano. Según defendemos, la difusión del *Compendio de gramática castellana*, de Pérez, y de la *Composición y gramática práctica para las escuelas primarias*, de Guzmán, contribuyó también a la difusión de la de Bello (y Salvá) en otros gramáticos colombianos, que también redactaron sus trabajos de acuerdo con el que en esos momentos constituía el nuevo modo de hacer gramática.

#### Bibliografía

- Agudelo Gil, M.<sup>a</sup> Gl. (2014) *La enseñanza de la gramática en Colombia: un asunto pluricontextual*. <https://www.mundoalfal.org/CDA-naisXVII/trabalhos/R0107-1.pdf>. [Comunicación presentada en el XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), João Pessoa. Paraíba, Brasil].
- Bello, A. (1988/1847<sup>1</sup>/1860<sup>5</sup>) *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Arco/Libros (Madrid). [Con las notas de Rufino José Cuervo. Ed. Ramón Trujillo (Vol. 2)].
- Calero Vaquera, M.<sup>a</sup> L. (2007) Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica. En J. Dorta *et al.* (Eds.), *Historiografía de la*

- lingüística en el ámbito hispánico: fundamentos epistemológicos y metodológicos* (pp. 89-118). Arco/Libros (Madrid).
- Calero Vaquera, M.<sup>a</sup> L. (2009) Lo que la sintaxis debe a la filosofía. En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (Eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social: estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 25-36). Arco/Libros (Madrid).
- Campos García, E. (2022) *Santiago Pérez Manosalva*. [<https://cundinamarca-historica.org/sanperez.html>; Academia de Historia de Cundinamarca].
- Castro Gómez, S. et al. (Eds.) (2007) *Pensamiento colombiano del siglo XX*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).
- Guzmán, C. C. (1872) *Composición y gramática práctica para las escuelas primarias*. Imprenta de Gaitán (Bogotá).
- Guzmán Méndez, D. P. et al. (Eds.) (2018) *Lectores, editores y cultura impresa en Colombia: siglos XVI-XXI*. Universidad de Bogotá de Jorge Tadeo Lozano (Bogotá).
- Hockett, Ch. F. (1954) Two Models of Grammatical Descriptio. *Word*, 10, 210-231.
- Iglesias Bango, M. (2011) Alcance y cometidos de la Sintaxis en textos gramaticales del siglo XVIII. En J. J. Gómez Asencio (Ed.), *El castellano y su codificación gramatical, III* (pp. 631-693). Instituto castellano y leonés de la lengua (Salamanca).
- Jiménez Ángel, A. (2018) *Ciencia, lengua y cultura nacional. La transferencia de la ciencia del lenguaje en Colombia (1867-1911)*. Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).
- Lliteras, M. (1992) *La teoría gramatical de Vicente Salvá*. SGEL (Madrid).
- Martínez-Atienza de Dios, M.<sup>a</sup> (2021a) Panorama y canon en la enseñanza de la gramática española en Colombia durante el siglo XIX. *Literatura y Lingüística*, 44, 263-290.
- Martínez-Atienza de Dios, M.<sup>a</sup> (2021b) La concepción de la gramática en Colombia durante el siglo XIX. *Boletín de Filología*, 56(2), 139-170.
- Martínez-Atienza de Dios, M.<sup>a</sup> (2022) El tratamiento de la sintaxis en la Colombia del siglo XIX. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 38(2), 695-720.

- Orlando Melo, J. (2006) *El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta*. [[http://www.jorgeorlandomelo.com/texto\\_en\\_la\\_escuela.htm](http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm)].
- Peña Arce, J. (2022) *César C. Guzmán*. [<https://www.bvfe.es/es/autor/21957-guzman-cesar-c.html>]; Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua].
- Pérez, S. (1853) *Compendio de gramática castellana*. Imprenta del Neo-granadino (Bogotá).
- Trujillo, D. H. (2018) La invención de la República: la Gran Colombia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(2), 17-31. [En Echeverri Muñoz, Ortega Martínez y Straka (Eds.)].
- Uzcátegui, R. (2010) Educación y Escuela en las leyes de España, Colombia y Venezuela entre 1810-1830. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 11(1), 169-195.
- Vila Rubio, N. (2021) Forma y función de los prólogos en gramáticas hispanoamericanas del siglo XIX. *Boletín de Filología*, 56(2), 49-103.
- Zamorano Aguilar, A. (2010) Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño Rodríguez y F. Durán López (Eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)* (pp. 421-466). Visor Libros (Madrid).



# CONSIDERACIONES SOBRE LOS SOMATISMOS FRASEOLÓGICOS EN ESPAÑOL Y EN ITALIANO

Luisa A. Messina Fajardo

*Università degli Studi Roma Tre*

## 1. Introducción

En primer lugar, es necesario señalar un factor importante que concierne a la terminología en los estudios fraseológicos centrados en el cuerpo humano. La terminología utilizada en este ámbito es bastante dispersa, de hecho, hablamos de *somatismos fraseológicos*, *expresiones somáticas*, *somatismos idiomáticos*, *expresiones corporales*, *componente fraseológico somático*, *anatomía fraseológica*, *unidad fraseológica del cuerpo humano*, entre otras denominaciones (Messina Fajardo 2020). Nosotros preferimos hablar en términos de *somatismos fraseológicos* (SOF). Por otro lado, cabe recordar que, actualmente, los términos ‘unidad fraseológica’ y ‘fraseología’ son los más aceptados. El primero se emplea para definir aquellas combinaciones de palabras que tienen una sintaxis fija y un significado idiomático y el segundo para referirse a la disciplina que se ocupa de su estudio. Asimismo, en esta disertación seguiremos utilizando la terminología más recurrida para evitar

la dispersión terminológica también en este sentido. Pensamos que el sintagma ‘Unidad Fraseológica’ (UF), propuesto por Corpas Pastor, es un término genérico que goza de cierta unanimidad en la Europa continental, en los países de Europa del Este y en la antigua URSS, donde la investigación sobre este tema es abundante. Dicho sintagma goza de una connotación amplia que puede incluir los diferentes tipos de fraseologismos, tiene en cuenta el estatus de unidad lingüística y también el aspecto funcional, gramatical y semántico relacionado con el carácter idiomático.

## 2. Marco conceptual y teórico

### 2.1. Las Unidades Fraseológicas

Las UF son cadenas formadas por dos o más palabras. Sus características más relevantes son la relativa estabilidad y el significado unitario y casi siempre idiomático. Estos son rasgos que favorecen la memorización y su reproducción. El lenguaje figurado que pertenece al mundo fraseológico es rico en expresiones que a fuerza de repetirse se identifican como idiomáticas y se codifican por el uso. Las UF, por tanto, tienen casi siempre un sentido figurado que no corresponde a la suma de los significados de los elementos singulares que las constituyen (Zuluaga 1981).

El carácter idiomático permite establecer diferentes tipos de relaciones entre el significado de los componentes y el global de la expresión. En consecuencia, las UF pueden exhibir un significado denotativo literal y un significado denotativo figurado. Este último es el responsable de la idiomaticidad que presenta la mayoría de estas estructuras lingüísticas. Al respecto Corpas Pastor (1996: 290) afirma que son:

[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas [...], se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales, así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Además, debemos resaltar que los avances de la lexicografía, la pragmática y la lingüística han permitido a la estudiosa establecer una clasificación de las UF, que contiene colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos, que a su vez incluyen las paremias y fórmulas rutinarias. El tema de la clasificación de la UF es uno de los más espinosos y controvertidos de la disciplina. Son varias las aportaciones teóricas de los estudios fraseológicos que se han ocupado de este aspecto (Wotjak 2000; Zuluaga 1981; Corpas 1996; Penadés 2001; García-Page 2008; Messina Fajardo 2021). Por otro lado, Inmaculada Penadés (2018: 714) nos advierte del hecho de que hay UF que tienen una doble posibilidad de clasificación, y afirma lo siguiente:

La observación del uso de los fraseologismos muestra que algunos tienen, en ciertos contextos, una forma y un significado parcialmente distintos a los que originalmente les corresponden, por lo que deben incluirse, asimismo, en una clase diferente a la que, en principio, se asignan. En la comunicación, se documenta la necesidad de deslindar, por ejemplo, la locución *ser como quien tiene un tío en Alcalá* ‘no servir para nada’ y el refrán *El que tiene un tío en Alcalá, ni tiene tío ni tiene ná*; la locución *tener narices* ‘ser sorprendente o llamativo’ y la fórmula oracional *Tiene narices la cosa*; la locución verbal *tocar el violón* ‘no hacer nada’ y la adverbial *tocando el violón* ‘sin hacer nada’; o la verbal *subirse por las paredes* ‘enfadarse mucho’ y la adjetiva *que se sube por las paredes* ‘muy enfadado’.

Claramente la doble posibilidad de clasificación depende de las variaciones formales, de los cambios en el significado y de la función de los fraseologismos dentro de los contextos discursivos.

## 2.2. Los somatismos fraseológicos

Los somatismos fraseológicos (SOF) son aquellos fraseologismos que contienen lexemas referidos a partes de la anatomía humana o animal. Los SOF constituyen un fenómeno universal que abarca un campo léxico muy activo en todas las lenguas. Pueden desempeñar diferentes

funciones: locución nominal (*cabeza de chorlito*), locución verbal (*aguzar los dientes*), locución adverbial (*a dos dedos de*), locución adjetival (*largo de uñas*). Pueden ser fraseales o paremiales (frase proverbial: *El ojo del amo engorda el caballo*). Desde un enfoque semántico, los SOF permiten resaltar algunos aspectos como el agotamiento físico (*con la lengua afuera*) y psíquico (*tener las bolas por el suelo*); el enojo (*tener cara de perro*); la resignación (*a mal tiempo buena cara*); el disgusto (*aguardarse los ojos*); la locura (*cabeza hueca*); el temor (*andar / estar con el rabo entre las piernas*); la sorpresa (*con las manos en la masa*).

Carmen Mellado Blanco (2004: 25-26) propone una perspectiva semántica onomasiológica que alude a tres niveles: A) Nivel 1: significado primario y directo de los componentes por separado. Los SOF son parte integrante del campo léxico-semántico referidas a partes y órganos del cuerpo humano. B) Nivel 2: significado recto o literal, resultado de la suma de cada uno de los componentes del fraseologismo. A este respecto, Mellado sostiene que cuanto más cercano está el nivel semántico al significado fraseológico global, su significado será menos figurado y más transparente. C) Nivel 3: significado fraseológico global, es decir, el conjunto de significados fraseológicos de una lengua constituye principios onomasiológicos (o campos conceptuales).

Mellado Blanco (2004: 26-27) habla también de “rasgos tipológicos” que son aquellos rasgos semánticos que se repiten en varios SO y que marcan una serie fraseológica determinada a partir del significado denotativo del componente principal. Estos rasgos tipológicos (o paradigmáticos) son comunes a muchas lenguas, puesto que los elementos léxicos que integran las unidades fraseológicas denotan las principales características vitales del hombre y el medio en que este se desenvuelve (Tristá 1983: 55), como veremos abajo. Los componentes somáticos más estudiados son: mano, ojo, cabeza, brazo, oreja. Respecto al proceso de formación de los SOF, Mellado Blanco (2004: 31) ratifica lo siguiente:

El hombre se sirve de lo concreto más cercano a él, de su propio cuerpo, para hacer referencia a otros fenómenos más abstractos, generalmente con un fuerte contenido expresivo, que él asocia con actitudes, gestos o movimientos realizados con su cuerpo. De este modo, el estudio de las imágenes y metáforas a las que acude

el hombre para verbalizar sus sentimientos, nos dan la clave de los fenómenos de su entorno objetivo que resultan subjetivamente más relevantes.

### 3. Somatismos fraseológicos en italiano y español

Las UF italianas que vamos a listar se hallan presentes en el libro de Cardarella y Pennisi, *Trattato di anatomia emozionale. Dagli studi di Melanio da Colia* (2019)<sup>1</sup>. Son locuciones muy difundidas en la lengua italiana, que se suelen interpretar literalmente, puesto que se presentan como sensaciones físicas reales acompañadas de síntomas bien específicos que se asocian a enfermedades del cuerpo y del alma, que se descifran como si fueran verdaderas dolencias corporales, y, como auténticas fuentes de las ciencias exactas, ayudan a comprender la relación entre el cuerpo, el alma y las emociones.

Como veremos, son fraseologismos que incluyen en sus componentes léxicos al menos un nombre de una parte del cuerpo humano y poseen una estructura sintagmática fija y un significado connotativo figurado y estable, tanto en italiano como en español. A este respecto, cabe añadir que a las lenguas son connaturales los usos que se desvían del sentido recto de las unidades léxicas, pues la traslación es un procedimiento muy activo que contribuye de forma categórica a la ampliación semántica.

La lingüística cognitiva ha demostrado que la corporeidad desempeña un papel sustancial en la construcción del significado (Sánchez-López 2021: 424). Sin embargo, no se restringe a la vivencia del cuerpo ni tampoco a la objetivación de algunos fenómenos externos, sino que en ello interfiere notablemente el aspecto cultural, como veremos más adelante.

---

<sup>1</sup> Desde que Leonardo da Vinci escribió el *Tratado de anatomía*, son muchas las obras dedicadas al cuerpo humano y sus funciones que se inspiraron en él. Así ha sido para Virginia Caldarella y Andrea Pennisi, autores de *El Tratado de Anatomía Emocional* (2018), obra que nos ha servido como fuente para la selección de las locuciones de nuestro interés en este trabajo. El libro es un proyecto artístico, inspirado en la obra del pintor italiano y atribuido a Melanio da Colia, estudioso de la 'enfermedad de la pasión'. La obra es también un homenaje a la lengua italiana y a sus modismos populares, en el que las fórmulas científicas, terapias, remedios, pociones, hechizos, milagros y numerosos fraseologismos, ayudan a comprender la relación que existe entre el cuerpo, el alma y las emociones (cfr. Messina Fajardo: 2020).

Ahora bien, debemos recordar que las unidades fraseológicas son huellas del pasado que solemos insertar en un nuevo discurso, por lo cual, el significado que corresponde a una determinada locución no es nuevo, no ha sido creado en el momento en que se ha pronunciado, sino que se estableció en el pasado y se ha ido desplegando en nuevas disertaciones. Coseriu (1977) los define como ‘fósiles lingüísticos’.

A ese propósito subraya Fernando Vallejo (cfr. Grijelmo 2007: 27)

El idioma no se inventa: se hereda. Y lo hereda el hombre corriente bajo su forma hablada como el escritor bajo su forma literaria: en un vocabulario, una morfología, una sintaxis y una serie de procedimientos y de medios expresivos. En un conjunto, incluso, de frases hechas y refranes, de comparaciones y metáforas ya establecidas en que abundan la literatura y la vida.

En cuanto al significado figurado, metafórico de UF, siempre gracias al desarrollo de los estudios cognitivos realizados en las últimas décadas, tenemos un nuevo concepto de metáfora<sup>2</sup>. Desde entonces, la contribución al desarrollo de la investigación lingüística ha sido significativa. Se reconoce haber afirmado con datos empíricos la existencia de conceptos estructurados en términos metafóricos.

En la tabla (1) que proponemos abajo presentamos 16 unidades fraseológicas en italiano, acompañadas de su significado fraseológico y su equivalencia en español, aspectos que ponen de manifiesto, casi siempre, un grado de equivalencia total, tanto desde un punto de vista formal como semántico, entre ambas lenguas, lo cual confirma el carácter universal de las unidades fraseológicas.

En cuanto al concepto de ‘equivalencia’, Corpas Pastor (2000: 516) afirma lo siguiente:

---

<sup>2</sup> Entre los trabajos más profundos y completos sobre estos fenómenos queremos destacar los realizados por Dobrovol'skij (1988; 2000a; 2000b; 2000c; 2005), Dobrovol'skij y Piirainen (2003; 2005), Gibbs (1997; 1998; 2006), Luque Durán (1999; 2001; 2007), Mellado (1999; 2000; 2005; 2007), Mellado *et alii* (2010), Pamies (2002; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2010; 2011a; 2011b), Piirainen (2008a; 2008b; 2011), Piirainen e Idström (2012).

La equivalencia fraseológica se puede concebir como una escala gradual, en cuyos extremos se sitúan las UFS con equivalentes funcionales, de un lado, y las culturalmente específicas de difícil reproducción en el TM, del otro. Entre uno y otro extremo se da toda una serie de casos intermedios, de comportamiento y grado de equivalencia desigual.

#### **4. Universales fraseológicos y europeísmos (naturales y culturales)**

La fraseología ha proporcionado una línea muy fructífera a la comparación interlingüística. Los estudios se han centrado sobre todo en ciertas categorías: 1. En la comparación de grupos fraseológicos temáticos. 2. En la búsqueda de universales. 3. En la determinación de europeísmos, así como también en el establecimiento de correspondencias intralingüísticas o equivalentes fraseológicos.

Del análisis de los universales fraseológicos, partiendo de las regularidades presentes en las UF, se han encargado diversos autores, entre ellos recordamos los siguientes: Roos (1985: 75-80); Dobrovol'skij (1988), Corpas Pastor (1995).

Es interesante observar, también, que entre las lenguas europeas existen unidades fraseológicas coincidentes en cuanto a forma y contenido que tienen un origen natural o cultural común que se suelen definir 'europeísmos' (Roos 1985; Hessky 1987; Morvay 1996; Corpas Pastor 2000). Se suelen clasificar en dos categorías: 1. Las que pertenecen a los "europeísmos naturales", que son concebidas como unidades genéticamente independientes. 2. Las pensadas como "europeísmos culturales", que han surgido como "producto de la observación del mundo que nos rodea"; o genéticamente dependientes, ya que "proceden de fuentes comunes a la cultura europea" (Corpas Pastor 2000: 487).

Las UF que proponemos (tabla 1 y 2) forman parte de ambas categorías porque a. reflejan comportamientos característicos de los seres vivos, el elemento común son las partes del cuerpo; b. su valor simbólico hace alusión a la cultura europea.

Nos sumamos, por lo tanto, a la consideración de Corpas Pastor (2000: 489) para quien: "No existe [...] una separación tajante entre europeísmos naturales y culturales, pues muchas UFS pertenecen en justicia a ambos".

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Significado</b>	<b>Equivalente en español</b>
1	<i>ali ai piedi</i>	Correr o hacer algo muy rápidamente.	<i>alas en los pies</i>
2	<i>coda di paglia</i>	Sentirse culpable, parecer abatido después de un fracaso.	<i>una cola de paja</i>
3	<i>cuore ardente</i>	Ser apasionado, fogoso, vehemente.	<i>corazón ardiente</i>
4	<i>cuore di pietra</i>	Ser de naturaleza insensible y despiadada.	<i>corazón de piedra</i>
5	<i>diavolo in corpo</i>	Estar muy agitado, inquieto.	<i>el diablo en el cuerpo</i>
6	<i>farfalle nello stomaco</i>	Experimentar una sensación de vacío y hormigueo en el estómago asociada a la euforia de las primeras etapas del enamoramiento.	<i>mariposas en el estómago</i>
7	<i>ingoiare il rospo</i>	Sufrir una ofensa o una situación particularmente desagradable sin reaccionar.	<i>tragar saliva</i>
8	<i>lingua biforcuta</i>	Ser mentiroso, traidor.	<i>lengua bifida</i>
9	<i>meandri della mente</i>	La parte más profunda, más secreta e impenetrable del alma humana.	<i>meandros de la mente, memoria</i>
10	<i>moti di cuore</i>	Movimientos del alma, de los sentimientos, de las pasiones.	<i>latidos del corazón</i>
11	<i>nodo alla gola</i>	Sentir una fuerte emoción, estar al borde de las lágrimas.	<i>nudo en la garganta</i>
12	<i>occhi dolci</i>	Mirar algo (o alguien) con una expresión cariñosa para seducirlo.	<i>ojos dulces</i>
13	<i>perdere la testa</i>	Entrar en un estado de confusión mental.	<i>perder la cabeza</i>
14	<i>pulce nell'orecchio</i>	Tener una sospecha, una idea preocupante.	<i>pulga en la oreja</i>
15	<i>tarli nella mente</i>	Tener dolores, sentimientos secretos que roen el alma.	<i>carcoma en la mente, alma</i>
16	<i>testa tra le nuvole</i>	Estar distraído, no atento a lo que se está haciendo o pensando en alguna otra cosa.	<i>cabeza en las nubes</i>

Tabla 1. Somatismos fraseológicos en italiano con equivalente en español

A este respecto, es útil recordar el pleno reconocimiento de la importancia de los factores culturales en el uso del lenguaje. La cultura, en otras palabras, es una parte integral de nuestra comprensión y conceptualización del mundo e interviene de manera bastante incisiva en la producción de relaciones metafóricas entre diferentes entidades o ideas. Así las cosas, las proyecciones metafóricas se conciben en el sistema conceptual humano y se reflejan en las expresiones figuradas que forman parte del habla cotidiana.

En la tabla (2) ponemos de manifiesto el aspecto cultural común a la lengua italiana y la española. Si pensamos en las aportaciones de la lingüística cognitiva y funcional en el campo de la fraseología, emerge claramente que una de las contribuciones más relevantes es el haber descubierto la presencia de similitudes entre diversos sistemas fraseológicos de distintas lenguas, como hemos afirmado anteriormente (Dobrovolskij 1988; Corpas Pastor 1995, 1998).

Vamos a observar (tabla 2), además, siguiendo a Dobrovolskij (1988), que entre los principios que definen los universales fraseológicos, dentro del plano semántico y conceptual, se constatan una serie de tendencias conceptualizadoras, como por ejemplo describir fenómenos que denotan experiencias emocionales intensas, que expresan valoraciones tanto negativas como positivas, y que son coincidentes con el concepto universal que sirve de base (partes del cuerpo, en nuestro caso).

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
1	<i>ali ai piedi</i> <i>alas en los pies</i>	El Dios Mercurio, mensajero de los Dioses y protector de los ladrones, solía ser representado con alas en los tobillos para simbolizar la rapidez con que realizaba sus tareas. Está claro que la locución se inspira en la mitología. Por lo tanto, <i>caminar con alas en los pies</i> se usa con el significado de correr, avanzar con gran velocidad.

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
2	<b><i>coda di paglia</i></b> <i>cola de paja</i>	La expresión deriva de una fábula de Esopo que narra la vergüenza que sintió un zorro al que una trampa le cortó la cola. El animal se sintió tan desfigurado en su elegancia que sus amigas decidieron hacerle una cola de paja. La cola era perfecta y muy bonita, tanto así que quien no sabía nada de la desgracia, nunca hubiera podido sospechar que no se trataba de la original. Desafortunadamente el secreto fue revelado por un gallo y los campesinos lo descubrieron. Ellos, ahora conscientes del punto débil del zorro, para evitar que el zorro volviera a robar sus pollos, encendían fuegos cerca de los gallineros. El zorro, que sabía que acercándose al fuego, la cola paja se incendiaría fácilmente, y por miedo a quemarse, nunca más se acercó a los gallineros. De ahí que tener cola de paja indique la situación psicológica de quien, consciente de esconder algo, y por lo tanto de no tener la conciencia tranquila, teme ser descubierto y se agita ante la primera alusión a la desdichada. Por lo cual, el significado fraseológico de la locución es temer cualquier tipo de crítica por un comportamiento o un defecto.
3	<b><i>cuore ardente</i></b> <i>corazón ardiente</i>	La locución es de carácter religioso, se asocia a la historia de la devoción al Sagrado Corazón de Jesús. Un corazón ardiente es un corazón transformado, es un corazón que arde de amor por Dios, su palabra y su obra. La devoción al Sagrado Corazón de Jesús tiene su raíz en el propio Evangelio, desde el momento en que San Juan, en la última cena, apoya su cabeza en el pecho de Jesús y percibe los dulcísimos latidos de su Corazón Divino. El significado de la unidad fraseológica se extiende a todas las pasiones de hombres y mujeres.

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
4	<b><i>cuore di pietra</i></b> <i>corazón de piedra</i>	<p>Locución de carácter bíblico. El corazón de piedra es un corazón frágil y sensible que ha sido expuesto a dolor, maltrato y desánimos. Es un corazón que se endureció porque no pudo resistir la angustia que la adversidad le presentaba. Así se pronuncia Ezequiel (11:19-20): “Y les daré un corazón, y un espíritu nuevo pondré dentro de ellos; y quitaré el corazón de piedra de en medio de su carne, y les daré un corazón de carne, para que anden en mis ordenanzas, y guarden mis decretos y los cumplan, y me sean por pueblo, y yo sea a ellos por Dios”.</p> <p>El significado de la unidad fraseológica se amplía a todas las personas que tienen un carácter rígido.</p>
5	<b><i>diavolo in corpo</i></b> <i>diablo en el cuerpo</i>	<p>La locución es de carácter religioso, se halla vinculada al diablo. El significado bíblico del diablo se refiere al ser maligno que se opone a la fuerza de Dios. Asimismo, esta palabra designa a un demonio que es mayormente conocido como Satanás, palabra de origen hebreo que significa ‘acusador’ o ‘adversario’. Sus usos más antiguos, por lo tanto, no aluden a una figura opuesta a Dios, o a alguien que personifica el mal.</p> <p>El diablo parece estar en todas partes: en los márgenes de la locura, en la soledad, en la imposibilidad de comunicar, al punto de llegar a poseer el cuerpo y penetrar en él.</p> <p>La idea de la posesión del cuerpo por algunos seres sobrenaturales o espíritus aparece en muchas culturas y ha sido puesta de relieve por muchos antropólogos y etnopsiquiatras.</p> <p>El significado fraseológico anuncia el comportamiento misterioso, enigmático, cruel de algunas personas</p>

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
6	<b><i>farfalle nello stomaco</i></b> <i>mariposas en el estómago</i>	Las mariposas en el estómago son el modo en que el cuerpo reacciona ante estados emocionales de alta intensidad. El estómago habla con el cerebro de manera constante, así que los aleteos de mariposa que se sienten a veces son el resultado de esa comunicación, de ese vínculo en el que las emociones acaban expresándose en el organismo.
7	<b><i>ingoiare il rospo</i></b> <i>tragar saliva</i>	La locución significa soportar en silencio, sin protestar, tener que aceptar una determinación, palabra o acción que ofende o disgusta. En español se asocia al hecho de tragar saliva inconscientemente, normalmente cuando la boca se torna seca puesto que se siente una imperiosa necesidad de poder humedecerla. En italiano se traga el sapo. El dicho proviene de la observación de la serpiente que atrapa y se come un sapo y que parece devorar con dificultad.
8	<b><i>lingua biforcuta</i></b> <i>lengua bífida</i>	La locución alude a la duplicidad que se relaciona con el insincero, el falso, el hipócrita, el mentiroso. Alude a las dobles caras y a los dobles juegos de las personas bífidas, falsas, peligrosas como la serpiente cuya lengua es bífida. Las serpientes sacan la lengua para oler mejor y atrapar a sus víctimas.
9	<b><i>meandri della mente</i></b> <i>meandros de la mente, memoria</i>	Se usa comúnmente la locución para hacer referencia a un entramado complicado, un laberinto difícil de penetrar y sondear, como la mente humana. La mente es el conjunto de capacidades cognitivas que engloban procesos como la percepción, el pensamiento, la conciencia, la memoria, la imaginación, en ocasiones de difícil discernimiento.

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
10	<b><i>moti di cuore</i></b> <i>latidos de corazón</i>	La locución encierra los misterios y complicaciones de la felicidad, alegría y placeres. El corazón es un músculo, representa el centro de la circulación sanguínea. Su papel es vital, no solo a nivel físico sino también emocional. En la creencia popular se identifica con el centro de los sentimientos, las emociones y la vida espiritual del hombre. A partir de este principio, el lenguaje común se ha enriquecido con fraseologismos en los que el corazón es la sede de diversos movimientos del alma.
11	<b><i>nodo alla gola</i></b> <i>nudo en la garganta</i>	El nudo en la garganta o globo faríngeo es una sensación somática con una causa psicológica que suele ser provocada por la ansiedad, una emoción que nos advierte de peligro o amenaza, preparando así una conducta de lucha o huida. Para ahorrar energías el organismo inhibe algunos procesos fisiológicos, entre ellos la digestión y la deglución y en algunos casos podría haber una causa médica detrás, es decir algo que realmente obstaculice la garganta. En la mayoría de las ocasiones sentimos un nudo en la garganta por estar demasiado estresados.
12	<b><i>occhi dolci</i></b> <i>ojos dulces</i>	Tener los ojos dulces es tener una mirada que expresa un amor lánguido. En un sentido amplio, es tratar de seducir a una persona, cortejarla, expresar interés por ella con fines sentimentales o sexuales, o más generalmente tratar de ganar su simpatía o atención y buscar su alianza. Es cierto que los ojos han de ser considerados una ventana al mundo, del mismo modo que pueden representar una lupa sobre la historia de la lengua y de nuestra cultura.

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
13	<b><i>perdere la testa</i></b> <i>perder la cabeza</i>	<p>La unidad fraseológica cuyo significado suele transmitir desequilibrio emocional y pérdida de habilidades mentales, también se puede usar en el sentido literal, en algunos casos de muerte violenta.</p> <p>Se puede perder la cabeza por diversos motivos, no solo accidentalmente en sentido recto, sino también por amor, celos, por dolor o miedo en sentido figurado.</p> <p>La locución se asocia a resultados de procesos químicos inexorables, tormentas hormonales, como el caso del enamoramiento. Cuando la mente se encuentra nublada de endorfinas no es capaz de pensar críticamente. Las hormonas tienen un papel importante en este estado emocional del individuo.</p>
14	<b><i>pulce nell'orecchio</i></b> <i>pulga en la oreja</i>	<p>Los picores se han asociado a las picaduras de pulgas y por extensión a la idea de la sospecha. Tener (o poner) la pulga en la oreja es insinuar dudas, sospechas y preocupaciones. La locución estaba de moda en Francia en el siglo XIII y se refería a alguien que estaba atormentado por un deseo de amor tan grande que no podía dormir, como si tuviera una pulga zumbando en los oídos. Por lo cual, muy probablemente, la locución española es un calco del francés.</p> <p>Los somatismos fraseológicos, valga decir, son también muy presentes en las paremias como 'la pulga tras la oreja, con el diablo se aconseja' que encierra también el significado de algo molesto.</p>

	<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Factor cultural</b>
15	<b><i>tarli nella mente</i></b> <i>carcoma en la mente, alma</i>	Es ese pensamiento que viene de lejos, generalmente una duda sobre uno mismo o sobre las propias capacidades. Es una duda, una sospecha bien arraigada en nuestra mente. Una carcoma excava galerías en la madera seca, de la cual se alimenta. Asimismo, el pensamiento excava en nuestra mente, a menudo, a causa de arrepentimientos, remordimientos o sentimientos de culpa que no nos permiten encontrar la serenidad y el bienestar.
16	<b><i>testa tra le nuvole.</i></b> <i>cabeza en las nubes</i>	Es una de las unidades fraseológicas más difundidas y utilizadas en el lenguaje cotidiano, y es muy común en otros idiomas europeos. Sócrates, en la obra de Aristófanes, <i>Las nubes</i> , se presenta en medio de las nubes mientras medita en una cesta elevada a cierta altura del suelo. Quizás de ahí el significado de la expresión: 'estar distraído', fuera de la realidad cotidiana, como tomado por pensamientos completamente diferentes. La imagen, sin embargo, no significa que Sócrates tuviera la cabeza en las nubes. Considerado "El más sabio de los hombres" fue un verdadero filósofo y un guerrero valiente y heroico.

Tabla 2. Somatismos fraseológicos y universales culturales

## 5. Conclusión

El análisis que hemos realizado, aunque brevemente, muestra algunos aspectos que caracterizan el universo fraseológico del italiano y del español configurado con un componente del cuerpo humano. Del estudio emerge que los somatismos fraseológicos representan uno de los grupos más numerosos en el contexto de la fraseología en todas las lenguas. En las expresiones somáticas, las partes del cuerpo humano conservan sus funciones básicas, necesarias en su comprensión simbólica, culturalmente establecida. Son expresiones que hablan mucho de nuestro cuerpo y, sobre todo, de nuestra anatomía emocional. Hemos podido observar la conexión que se establece entre la anatomía, el sen-

timiento, las emociones y el universo fraseológico. Los fraseologismos estudiados nos han permitido reconstruir el estadio emocional y genético de los individuos. Remordimiento, ansia, miedo, temor, angustia, amor, sufrimiento, sospecha, forman parte de un proceso continuo en el que las emociones, pensamientos, inquietudes se hallan incorporados en las expresiones lingüísticas estables. Las locuciones confinan ideales somáticos y psicológicos cuya creación se configura gracias también a un universo cultural compartido. En él, las huellas dejadas por el amor, las desilusiones, las agresiones, los ataques, los desafíos y el estrés de la existencia de los seres humanos se condensan y se transmiten de generación en generación.

## Bibliografía

- Caldarella, V. y Pennisi A. (2019) *Trattato di anatomia emozionale. Dagli studi di Melanio da Colia*. Lunaria (Catania).
- Corpas Pastor, G. (1995) *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad (Málaga). [Tesis doctoral, 1994, Universidad Complutense de Madrid].
- Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Gredos (Madrid).
- Corpas Pastor, G. (1998) Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos tomados del español y del inglés. En M. Alvar Ezquerro y G. Copras Pastor (Eds.), *Diccionarios, frases, palabras* (pp. 157-187). Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Málaga (Málaga).
- Corpas Pastor, G. (2000) Acerca de la (in)traducibilidad de la Fraseología. Estudios de fraseografía, fraseología y traducción. En G. Copras Pastor (Ed.), *Las lenguas de Europa, estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 483-522). Comares (Granada).
- Coseriu, E. (1977) *Principios de semántica estructural*. Gredos (Madrid).
- Dobrovol'skij, D. (1988) *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*. Linguistische Studien (Leipzig).
- Dobrovol'skij, D. (2000a) La especificidad nacional y cultural en fraseología. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *Tra-*

- bajos de lexicografía y fraseología contrastivas* (pp. 63-77). Granada Lingvística (Granada).
- Dobrovol'skij, D. (2000b) Idioms in contrast: A functional view. En G. Corpas Pastor (Ed.), *Las lenguas de Europa, estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 367-388). Comares (Granada).
- Dobrovol'skij, D. (2000c) Cross-linguistic equivalence of idioms: does it really exist? En A. Pamies Bertrán y D. Dobrovol'skij (Eds.), *Linguo-cultural Competence and Phraseological Motivation* (pp. 7-24). Schneider Verlag Hohengehren (Baltmannsweiler).
- Dobrovol'skij, D. (2005) Sobre la equivalencia translingüística de los fraseologismos. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *La creatividad en el lenguaje: Colocaciones y fraseología* (pp. 359-380). Granada Lingvística (Granada).
- Dobrovol'skij, D. y Piirainen, E. (2000) Sobre los símbolos: aspectos cognitivos y culturales del lenguaje figurativo. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *Trabajos de lexicografía y fraseología contrastivas* (pp. 29-53). Granada Lingvística (Granada).
- Dobrovol'skij, D. y Piirainen, E. (2003) Cognitive theory of metaphor and idiom semantics. En H. Burger *et al.* (Eds.), *Korpus, Statistik, Kookkurrenz. Lässt sich Idiomatisches 'berechnen'?* (pp. 7-35). Schneider Verlag Hohengehren (Baltmannsweiler).
- Dobrovol'skij, D. y Piirainen, E. (2005) *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives*. Elsevier (Amsterdam).
- García-Page Sánchez, M. (2008) *Introducción a la Fraseología Española. Estudio de las locuciones*. Anthropos (Barcelona).
- Gibbs, R. (2006) *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press (New York).
- Gibbs, R. W. (1997) Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. En R. W. Gibbs y G. J. Steen (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (pp. 145-166). John Benjamins (Amsterdam y Philadelphia). [Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conferenc].
- Gibbs, R. W. (1998) The Fight Over Metaphor in Thought and Language. En A. Katz *et al.* (Eds.), *Figurative Language and Thought* (pp. 88-118). Oxford University Press (Oxford).
- Hessky, R. (1987) *Phraseologie: Linguistische Grundfragen Und Kontrastives Modell Deutsch. Ungarisch*. Walter De Gruyter (Tübingen).

- Luque Durán, J. de D. (1999) La expresión lingüística culturalmente condicionada de las emociones: un análisis translingüístico. En J. de D. Luque Durán y F. J. Manjón Pozás (Eds.), *Investigación y didáctica del léxico* (pp. 319-336). Granada Lingvistica (Granada).
- Luque Durán, J. de D. (2001) *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada Lingvistica (Granada).
- Luque Durán, J. de D. (2007) La codificación de la información lingüístico cultural en los diccionarios (inter)culturales. En A. Pamies Bertrán y J. de D. Luque Durán (Eds.), *Interculturalidad y lenguaje. El significado como corolario cultural* (pp. 329-373). Granada Lingvistica (Granada).
- Mellado Blanco, C. (1999) La relevancia de la metáfora en el proceso de formación de fraseologismos alemanes y españoles: las metáforas locales. *Paremia*, 8, 333-338.
- Mellado Blanco, C. (2000) Formas estereotipadas de realización no verbal en alemán y español: los cinegramas desde un enfoque contrastivo-histórico. En G. Corpas Pastor (Ed.), *Las lenguas de Europa, estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 389-410). Comares (Granada).
- Mellado Blanco, C. (2004) *Fraseologismos somáticos del alemán*. Peter Lang (Frankfurt am Main).
- Mellado Blanco, C. (2005) Convergencias idiomáticas en alemán y español desde una perspectiva cognitivista. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *La creatividad en el lenguaje: Colocaciones y fraseología* (pp. 73-95). Granada Lingvistica (Granada).
- Mellado Blanco, C. (2007) La Biblia como fuente de idiomatidad en alemán y español. En A. Pamies Bertrán y J. de D. Luque Durán (Eds.), *Interculturalidad y lenguaje. El significado como corolario cultural* (pp. 99-108). Granada Lingvistica (Granada).
- Mellado Blanco, C. et al. (2010) *La fraseografía del S. XXI. Nuevas propuestas para el español y el alemán*. Frank & Timme (Berlín).
- Messina Fajardo, L. A. (2020) Dal trattato di Anatomia di Leonardo alle Unità Fraseologiche. *Dialogoi*, 7, 91-104. [G. Grilli (Ed.), *Grazie e disgrazie dei corpi*].
- Messina Fajardo, L. A. (2021) Somatismos fraseológicos del español de Venezuela: estado del arte y análisis lingüístico, metafórico y pragmático. *eHumanista/IVITRA*, 19, 482-497. [L. A. Messina Fa-

- jardo y E. Sánchez-López (Eds.), *Fraseología somática en la lengua y la literatura*].
- Messina Fajardo, L. A. y Sánchez-López, E. (2021) Presentación. Fraseología somática en la lengua y la literatura. *eHumanista/IVITRA*, 19, 255-356. [L. A. Messina Fajardo y E. Sánchez-López (Coords.), *Monográfico III*, University of California Santa Barbara].
- Morvay, K. (1996) Harri batez bi kolpe. Cuestiones de fraseología comparada. *EUSKERA*, 3, 719-767.
- Pamies Bertrán, A. (2002) Modelos icónicos y arismetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología. *Language Design*, 4, 9-20.
- Pamies Bertrán, A. (2007) El lenguaje de la lechuga. En A. Pamies Bertrán y J. de D. Luque Durán (Eds.), *Interculturalidad y lenguaje. El significado como corolario cultural* (pp. 375-399). Granada Lingüística (Granada).
- Pamies Bertrán, A. (2008) Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17, 41-58.
- Pamies Bertrán, A. (2009a) Metáforas libres y metáforas lexicalizadas. En L. Luque Toro (Ed.), *Léxico español actual II* (pp. 229-238). Cafoscarina (Venezia).
- Pamies Bertrán, A. (2009b) National linguo-cultural specificity vs. linguistic globalization: the case of figurative meaning. En J. Korhonen *et al.* (Eds.), *Phraseologie – Global – Areal – Regional* (pp. 29-42). Gunther Narr (Tubinga).
- Pamies Bertrán, A. (2010) El componente (inter)cultural en la metáfora: El caso de la ictionimia. En C. Álvarez (Ed.), *Fraseo-paremiología e interculturalidad* (pp. 33-53). Ta Kalos Keimena (Atenas).
- Pamies Bertrán, A. (2011a) Comparación estereotipada y colocación en español y francés. En A. Pamies Bertrán *et al.* (Eds.), *Paremiología y herencia cultural* (pp. 469-484). Granada Lingüística (Granada).
- Pamies Bertrán, A. (2011b) Sur la motivation phraséologique. En A. Pamies Bertrán y D. Dobrovol'skij (Eds.), *Linguo-cultural Competence and Phraseological Motivation* (pp. 25-39). Schneider Verlag Hohengehren (Baltmannsweiler).
- Penadés Martínez, I. (2001) ¿Colocaciones o locuciones verbales? *LEA. Lingüística Española Actual*, 23, 57-88.

- Penadés Martínez, I. (2018) La clasificación de las unidades fraseológicas a partir de su uso discursivo. En M. Díaz Frerrero *et al.* (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 714-721). Universidade de Vigo (Vigo).
- Piirainen, E. (2008a) Figurative phraseology and culture. En S. Granger y F. Meunier (Eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (pp. 207-228). John Benjamins (Amsterdam y Philadelphia).
- Piirainen, E. (2008b) Phraseology in a European framework: A cross-linguistic and cross-cultural research project on widespread idioms. En S. Granger y F. Meunier (Eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (pp. 243-258). John Benjamins (Amsterdam y Philadelphia).
- Piirainen, E. (2011) Idiom motivation from cultural perspectives: metaphors, symbols, intertextuality. En A. Pamies Bertrán y D. Dobrovolskij (Eds.), *Linguo-cultural Competence and Phraseological Motivation* (pp. 65-74). Schneider Verlag Hohengehren (Baltmannsweiler).
- Piirainen, E. y Idström A. (2012) *Endangered metaphors*. John Benjamins (Amsterdam y Philadelphia).
- Roos, E. (1985) Kontrastive Überlegungen zur deutschen, englischen und französischen Idiomatik. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 16, 74-80.
- Sánchez-López, E. (2021) El significado de las locuciones somáticas y su elaboración discursiv. *eHumanista/IVITRA*, 19, 421-439. [L. A. Messina Fajardo y E. Sánchez-López (Coords.), *Monográfico III*, University of California Santa Barbara].
- Tristá, A. M<sup>a</sup>. (1983) La metáfora: sus grados de revelación en las unidades fraseológicas. En Z. Carneado y A. M<sup>a</sup> Tristá (Eds.), *Estudios de fraseología* (pp. 47-65). Instituto de Literatura y Lingüística, Academia de Ciencias de Cuba (La Habana).
- Wotjak, G. (2000) No hay que estarse con los brazos cruzados. Algunas observaciones acerca del significado de expresiones idiomáticas verbales del español actual. *Interlingua*, 12, 85-196. [G. Corpas Pastor (Ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Albolote (Granada)].
- Zuluaga, A. (1981) *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang (Frankfurt am Main).

# EL TRATAMIENTO DE LAS PARTÍCULAS EN LA PRIMERÍSIMA *ARTE DE LA LENGUA MEXICANA*: OLMOS GRAMÁTICO DE LAS ELECCIONES

Maria Lida Mollo

*Università della Calabria*

## 1. Introducción

El presente trabajo se sitúa en el marco de la lingüística contrastiva y lo hace a partir del volumen colectivo que Félix San Vicente dedica a las partículas, con el convencimiento de que el estudio contrastivo entre dos o más lenguas, en este caso enfocado en los elementos gramaticales mínimos, “es un buen procedimiento para descubrir fenómenos que de otro modo pasarían inobservados” (San Vicente 2007: 8).

Las lenguas en contraste son el náhuatl y el español, mientras que las gramáticas son de las primeras, ya que el tratamiento de las partículas que aquí interesa es el que Andrés de Olmos lleva a cabo en la tercera y última parte de su *Arte* (1547), cuya estructura evidencia frecuentes paralelos tanto con las *Introducciones latinas* como con la *Gramática de la lengua castellana* (Nebrija 1980). El *Arte* de Olmos, sin embargo, es “primerísima” y ello no solo por ser la primera de una lengua del Nuevo Mundo; no solo por ser anterior a las primeras gramáticas de

algunas lenguas europeas, como por ejemplo la francesa (1550), ni tampoco solo por haber sido escrita con la conciencia de no poder seguir en todo “la orden de la Arte de Antonio” (Olmos 1993: 15), sino por el “interés sintáctico”. Un interés, este, que en parte retoma y desarrolla el objetivo de Nebrija, pero sin que ello desvirtúe “el valor permanente de la aportación de Olmos”, con su capacidad de reflejar “el habla cotidiana y el buen decir en náhuatl” (León Portilla 1993a: LXXXIV).

Nada parecería impedirnos ir más allá de la sintaxis observando que la colocación de preposiciones, adverbios y conjunciones en la parte final, la misma en la que están incluidos los capítulos “De unas maneras de hablar comunes” y “De la manera de hablar que tenían los viejos en sus pláticas”, conocidas como *Huehuetlātolli*, cobra la forma de un balance final que, entre otras cosas, tiene la virtud de evidenciar el carácter borroso y móvil de algunos confines: “entre frase y texto, entre conexión gramatical y cohesión textual” (Prandi 2007: 102).

Así es que en la estela de Lombardini (2007: 105), la atención estará centrada en la segunda de las características que han sido detectadas en la metaclase de las partículas que incluye conjunciones, preposiciones y adverbios, a saber, 1 “ser invariables”; 2 “establecer relaciones entre oraciones o partes de ellas” y 3 “soler introducir complementos circunstanciales” (Pavón 1999: 567).

En las páginas siguientes se tratará entonces de 1) describir los mecanismos que pone en acto el náhuatl para establecer relaciones a) en la frase o, mejor dicho, en la palabra-frase, y b) en el texto; y 2) mostrar los motivos por los que el carácter innovador de la gramática de Olmos puede alcanzar el nivel pragmático de los usos y de las elecciones.

## 2. Conexiones y límites borrosos

Que los límites sean borrosos nunca es tan cierto como en una lengua polisintética con morfología aglutinante, cual es el náhuatl. La palabra es palabra-frase, como ya señalara Wilhelm von Humboldt a la hora de elaborar la terminología de la tipología lingüística (en contraste con la bipartición de F. Schlegel y con la tripartición de A.W. Schlegel), en particular, el *tipo* incorporante, que no cuarta *clase*, con referencia al mexicano (Cosériu 1977: 183).

Los límites, empero, son borrosos no solo entre palabra y frase sino también entre frase y texto. Y los motivos de semejante borrosidad son de lo más variados y van del tipo lingüístico, y de los procesos de codificación y descodificación de una lengua con escritura pictográfica, al nivel funcional que atañe a toda lengua que, antes que *descrita y normativizada*, es *usada* para conectar partes de frases o frases.

Hernández Sacristán ha ofrecido abundantes razones en apoyo de la neutralización en la lengua náhuatl de la distinción entre elementos de enlace oracional y extraoracional. Una de ellas está relacionada con el acto de lectura designado como *amoxohtoca*: “seguir el camino del códice” (León Portilla 1993b: 407) que, como es notorio, está escrito en glifos. Este carácter específico de la escritura como apoyo mnemónico de un acto complejo que, a su vez, es conjuntamente de lectura, de traducción intersemiótica y de interpretación, lejos de desaparecer con la transcripción en caracteres alfabéticos, reacciona a través de la indexicalidad: “en la transcripción se arrastran una serie de elementos déicticos (del tipo ‘aquí se ve’, ‘aquí se muestra’)” (Hernández Sacristán 1998: 37-38). Así es que las partículas, “parámetros fundamentales en la ubicación de las líneas y la identificación de los patrones recurrentes”, desempeñan, en la entextualización, en particular en la transcripción del Códice y en la recontextualización del relato, la función de “sustituir entonación, pausas, ritmo, duración y otros factores suprasegmentales” (Montes de Oca en prensa).

La imposibilidad de operar una distinción neta entre elementos de enlace oracional y extraoracional conlleva otros límites borrosos, a saber, entre cohesión sintáctica y coherencia textual. Y si es cierto que “el perno de una relación trazada en la frase es una conjunción”, mientras que “el perno de una relación anafórica en el plano del contenido es un adverbio”, con todos los problemas funcionales que ello comporta como, por ejemplo, “la conexión transfrástica, que puede resolverse tanto en la frase, con medios de la conexión gramatical, como en el texto, gracias a la acción de los medios cohesivos” (Prandi 2007: 102-103), entonces, el tratamiento de las partículas cuya característica diferencial es establecer conexiones debe ser, por lo pronto, conjunto. Así Hernández Sacristán:

Adverbios (déicticos y modales) y conjunciones requieren un tratamiento conjunto en náhuatl. Se comparten

en muchos casos las mismas formas. [...] No parece en cualquier caso fácil decidir dónde se constituye enunciado compuesto y una conjunción resulta requerida, y dónde se está poniendo en conexión marcos enunciativos relativamente diferenciados y es un índice o marcador enunciativo lo requerido (1998: 40).

### 3. Entre conjunción y adverbio

Observemos la conjunción copulativa *auh*, de la que Olmos dice en el *Arte* que “se usa en medio de sentencias para trauar una oracion con otra”, pero también que “se suele poner en lugar de *ergo*” (Olmos 1993: 172). Hernández Sacristán, por su parte, afirma que *auh* “no deja de ser en último extremo adverbio” (1998: 45) y lo hace no solo mostrando un empleo de *auh* en posición inicial de frase, sino poniendo de relieve su función de enlace discursivo que “expresaría sencillamente que el acto comunicativo que por medio de esta partícula se inicia se encuentra motivado, justificado pragmáticamente por el acto comunicativo realizado en el enunciado precedente o por la situación extraverbal en la que se enuncia” (1998: 44).

Basta con abrir la edición de los *Huehuetlātolli* recogidos por Olmos hacia 1535 y publicados por Juan Baptista en 1600 (León-Portilla y Silva Galeana 1991) para constatar la frecuencia, señalada entre otros por Launey (1992: 125), con la que *auh* aparece en posición inicial de frase en el desarrollo de un relato:

<p>2. <u>Auh</u> in axcan achitzinca otihuallachix, otihualmozcali [...] yuhquimma quin ye quiza <u>immocuitlapiltzin, immatlapaltzin,</u> yuhquimma quenteltzin ticoolinia <u>immomatzin, mocxitzin,</u> immotzontecontzin [...].</p>	<p>2. <u>Y</u> ahora, por breve tiempo, has venido a mirar, has venido a crecer [...] como si te hubieran brotado <u>tu colita, tus alitas,</u> como si apenas movieras <u>tu manita, tu piececito,</u> tu cabecita [...].</p>
--	--

<p>3. <u>Auh</u> quen commonequiltia in Ipalnemohuani, <u>azo cemilhuitl</u>, <u>azo omilhuitl</u> [...] <u>ticozcatlanehuizque</u>, <u>riquetzallanehuizque</u>. Ipalztinco in Totecuiyo <u>azo tihcaz</u>, <u>azo tinemiz</u> in tlalticpac [...]. Ma ilihuiztehua, ma ilihuiztia, ma oc ye <u>itloctzinco</u>, <u>inahuactzinco</u> ximocalaqui in Totecuiyo inic mitzmotlaocoliliz.</p> <p><u>Auh</u> ma oc yehuatzin quimomachitia [...] ca <u>teutl</u>, ca <u>tlahtohuani</u>, ca huey macoche, mamalhuace, ca huey tepotze. Ca yehuatzin Dios <u>huel monantzin</u>, <u>mottatzin</u>; in cenca tapanahuiya inic huel mitzmocuitlahuitzinohua, inic mitzmotlazotilia in ahmo mach yuhqui inic nimitzmotlazotilia in nehuatl <u>in nimonan</u>, <u>nimotta</u>.</p>	<p>3. <u>Y</u> como lo determine Aquel por quien se vive, <u>acaso por un día</u>, <u>acaso por dos días</u> [...] <u>hemos de solicitar en préstamo un collar</u>, <u>hemos de pedir en préstamo una pluma preciosa</u>. Gracias al Señor Nuestro, <u>acaso estarás de pie</u>, <u>acaso vivirás</u> en la tierra [...]. No con precipitación, no sin consideración colócate <u>junto</u>, <u>al lado</u> del Señor Nuestro para que se compadezca de ti.</p> <p><u>Y</u> que aun Él lo sepa [...] pues <u>es Dios</u>, <u>es Señor</u>, es un gran protector, es amparador, es poderoso. Porque Él, Dios, es <u>tu misma madre</u>, <u>tu padre</u>, mucho se esmera para cuidar bien de ti, para amarte mucho más de lo que yo te amo a ti, yo, que soy <u>tu madre</u>, <u>tu padre</u>.</p>
--	--

3.1. ¿Es el adverbio solo un índice fórico? Entre paralelismo sintáctico y difrasismo

Conviene en este punto mantener la referencia a Hernández Sacristán (1998). Y ello porque, entre los argumentos que aduce para mostrar la movilidad de los confines entre frase y texto, destaca la parataxis asindética, a la que remite dos estructuras típicas del lenguaje ritual, a saber, el paralelismo y el difrasismo. Siguiendo a Andrews (1975), distingue, no sin señalar la dificultad de hacerlo en muchos casos, entre la yuxtaposición como técnica de conexión oracional y el paralelismo como fórmula expositiva o recurso estilístico. En este planteamiento, el difrasismo, a saber, la estructura caracterizada por un binomio léxico con unidad semántica, que puede estar compuesto por dos lexemas nominales, por dos verbales o por dos partículas, queda asumido como sustrato de la yuxtaposición:

[el concepto se nos ofrece] como espacio heterogéneo desde el punto de vista perceptivo, como espacio ela-

borado combinando dos o más perspectivas con las que resulta accesible en nuestra interacción práctica con el mundo. Esta técnica básica de la elaboración conceptual se proyectaría sobre el dominio de la conexión discursiva y explicaría el carácter central que la yuxtaposición, como técnica de conexión oracional, presenta en náhuatl (1998: 41).

A la hora de analizar las partículas, Hernández Sacristán escoge unos ejemplos tomados de Andrews en los que prevalece la función sintáctica sobre el valor semántico como, por ejemplo, en *queemmaniaan hueli*, *queemmaniaan abhueli* [a veces es posible, a veces imposible]. En otras palabras, Hernández pone en primer plano la función distributiva que se sobrepone al sentido modal o espacio-temporal de las partículas, a fin de mostrar su transformación “en una suerte de índices fóricos, que remiten el uno al otro, esto es, constituyen una estructura denominada comúnmente correlativa” (1998: 43). No cabe duda de que los ejemplos son de paralelismos sintácticos y no de difrasismos. Saquemos ahora algunas cuentas. Es del todo legítima la consideración de las partículas en su valor de cohesión textual, independientemente del valor léxico-semántico. Además, resulta evidente el acierto de Hernández Sacristán cuando valora la dimensión pragmática de los difrasismos, una estructura arraigada en el espacio perceptivo que tiene la virtud de evidenciar “la entreveración continua y natural entre el decir y lo dicho” (1998: 40), así como acertada es la referencia a León Portilla, quien ha hablado de anclaje del difrasismo en la *Weltanschauung* nahua, la misma que está en la base de la elaboración del pensamiento religioso-metafísico cuyo principio es precisamente la dualidad de Ometeotl (León Portilla 1993b: 177-178).

Sin embargo, y desde otra perspectiva, cual es la Gramática cognitiva, en la versión de Montes de Oca, esto es, como marco teórico y metodológico para analizar la semántica de los difrasismos, la articulación del procedimiento de análisis puede invertirse y seguir los pasos de la estructuración semántica del estrato más bajo al más alto, del perceptual al cultural, pasando por el social (Lara 2016: 117). De esta forma, deviene posible no solo ir más allá de la asunción del difrasismo como sustrato del paralelismo, sino reconstruir las trayectorias metafóricas y

metonímicas que están en la base de su significado. En pocas palabras, los difrasismos aparecen como resultado de la puesta en relación de dominios heterogéneos (proceso metafórico) o de subdominios homogéneos (proceso metonímico)<sup>1</sup> y su estudio puede ser pragmático y, por lo tanto, situado en el discurso, en la medida en que se combina con el estudio de los paradigmas léxicos y de los núcleos semánticos. Una primera consecuencia es la imposibilidad de asimilar el difrasismo al paralelismo y ello por varias razones. Ante todo, porque el paralelismo no es la única forma posible de estructurar los textos en los que aparecen los difrasismos. Además, existen difrasismos constituidos por tres lexemas, en los que el tercero tiene la función de “condensar el sentido expresado por los otros dos lexemas” (Montes de Oca 2013: 34). Pero hay otra razón, aún más fuerte, que tiene que ver con la equivalencia, la cual no por ser sintáctica es semántica (Montes de Oca 2013: 32).

Por lo tanto, y retomando los textos contenidos en los *Huehue'tlà'tolli* antes citados, han de considerarse como difrasismos no solo los nominales, como *in cuitlapilli in a'tlapalli* [ala, cola]; *in icxilt in maitl* [pie, mano]; *in cōzcatl in quetzalli* [collar, pluma fina]; *in teotl in tlā'toani* [dios, señor]; *in nāntli in tā'tli* [madre, padre]; y no solo el verbal *i'ca nemi* [estar de pie, vivir], sino también los que pertenecen a la clase de las partículas, como *azo cemilhuitl*, *azo omilhuitl* [acaso por un día, acaso por dos días] y *tlōc nāhuac* [cerca, junto] que, flexionado, aparece como *itloctzinco*, *inahuactzinco* [en su cerca, en su junto].

En conclusión, el adverbio permite usos distintos y, por consiguiente, tipos de conexiones distintas, que cubren las tres funciones de Halliday, ideativa, textual e interpersonal (1978: 4): entre procesos, cuando el antecedente es una frase y la función es ideativa, y entre porciones de texto, a saber, cuando el adverbio adquiere la función de señal textual o discursiva (Bazzanella 2001; Prandi 2007: 96-97).

Usos y funciones distintas permiten consideraciones distintas como, por ejemplo, la consideración pragmática con independencia del análisis léxico-semántico. La propia Montes de Oca, una de las voces más autorizadas en el estudio del difrasismo, no solo no ha desechado el estudio de las partículas como marcadores de organización textual, sino

<sup>1</sup> Cfr. Croft (2002).

que, a ellas, y a la función textual, ha dedicado un ensayo de próxima publicación que ha tenido la gentileza de permitirme leer: “Las partículas que son pertinentes en el ámbito de este texto son aquellas cuya función primordial es establecer relaciones entre secuencias textuales. Así las partículas funcionan como dispositivos de demarcación (*framing devices*), enmarcan el espacio-tiempo y organizan el texto de acuerdo con secuencias e interacción de actores” (Montes de Oca, en prensa).

Reconocer la legitimidad de un enfoque y ponerlo en acto, sin embargo, no implica considerar el paralelismo sintáctico como proyección necesaria del difrasismo. El análisis léxico-semántico de los difrasismos es posible incluso cuando estén formados por partículas, si bien no puede sino estar acotado por la función conectiva.

#### 4. Entre preposición y adverbio y entre preposición y conjunción

La “comunidad” de formas concierne también a las así llamadas “preposiciones”, según la tradición de las primeras gramáticas novohispanas (Olmos, Molina, Carochi) o “posposiciones”, según quienes (Simeón 1992; Garibay 2013; Sullivan 2014; Wright Carr 2016), explicitan el parámetro tipológico en virtud del cual el náhuatl es una lengua de núcleo final (o *Regens post rectum*).

La índole relacional de estas partículas, que en español siempre ponen en relación dos elementos A y B, con la diferencia de que “si el nexos es adverbial, admitirá que el elemento B esté implícito y que, si es preposicional, no lo hará” (Lombardini 2007: 113), queda bien reflejada en el tratamiento que Olmos dedica a las preposiciones, en particular, cuando señala que algunas de ellas “por sí solas” son adverbios como, por ejemplo, *nepantla* y *tzalan*:

Estas significan en medio, o entre. *Nepantla* por sí sola es adverbio y ayuntada a los pronombres *to*, *amo*, *yn*, en el plural, será preposición y estará en lugar de en, o entre. Ejemplo: *tonepantla ycac Pedro*, en medio de nosotros, o entre nosotros está Pedro; *-tetzanlantzinco motlalia in Iuan*, entre algunos está Iuan (Olmos 1993: 158).

Al hablar de comunidad de formas hay que detenerse en la partícula *ca*, que figura tanto en la lista de las preposiciones, como en la de los adverbios y siempre exhibiendo su carácter, más que polisémico, polivalente. Pues es el propio Olmos quien advierte que “quando en el discurso desta materia se dixere que tal preposicion tiene dos, o tres, o mas romances, ha se de entender que sera en diuersas orationes y no siempre en una” (Olmos 1993: 155). Y así es que *ca*, en tanto que preposición, significa “en”, “de”, “a”, “por” (Olmos 1993: 156). La partícula *ca* aparece también en la lista de los adverbios “equivocos”. Y ciertamente su abanico semántico es realmente amplio, además –como acabamos de ver– de poder valer como preposición:

*Ca.* –Esta particula denota algunas vezes afirmacion en plastica, o es modo o ornato que tienen en el dezir, otras vezes es verbo *sum*, *es*, *fui*, y diferenciar se ha con la *h* que se escriue, como parece en la conjugacion; otras vezes es preposicion, otras vezes aduerbio local. Exemplo *ca yauh yn Pedro*, vel *campa yauh yn Pedro*, adonde va Pedro (Olmos 1993: 162).

Otro caso límite es el de la partícula *yuan* que, en el capítulo quinto de la tercera parte, “De las conjvnciones e interjecciones”, pertenece a la clase de las conjunciones copulativas (Olmos 1993: 172). Y efectivamente de esta partícula, considerada a nivel organizativo, se ha dicho que “tiene una función de enumeración léxica y cumple un papel muy similar a la ‘coma’ como signo de puntuación” (Montes de Oca, en prensa).

Si retomamos el *Arte* y damos un paso hacia atrás, hacia el capítulo décimo de la primera parte, “De los nombres adjectivos primitivos”, en particular, hacia el parágrafo “De los nombres nvmerales de cosas animadas”, *yuan* aparece como preposición: “Y para dezir ambos usan desta preposición *uan*, con los pronombres, desta manera: Singular, 1ª *nouan*, conmigo; 2ª *mouan*, contigo; 3ª *yuan*, con aquel: – plural, 1ª *toneuan*, ambos; 2ª *amoneuan*; 3ª *yhuan*, [vel *yneuan*]” (Olmos 1993: 46).

## 5. Una gramática contextualizada. El valor del ejemplo y las partículas como nexos entre marcos ideológicos

Una vez observado que “lo indio no corresponde al castellano”, Olmos renuncia a la “cosa prolixa” que sería “poner todas las oraciones en las cuales discrepa nuestro romance de la manera de dezir de esta lengua” (Olmos 1993: 178) y decide exponer las oraciones comunes. De sumo interés es que el orden de aparición de estas frases esté regido en el *Arte* por un criterio de clasificación confiado a las partículas, en especial, a los adverbios y a la conjunción *yntla* [si]. Así es que tenemos “Romances del Si”; “Romances del como y quando”; “Romances del Para, o Para Qve” y “De otros romances extravagantes”.

No pudiendo reproducir todos los ejemplos de Olmos, me detendré en uno en el que destaca el empleo del adverbio *iuh* en una secuencia de identificación y equivalencia: “Ansi como se acostumbraua antiguamente, ansi se acostumbra agora: *yn iuh tlamanca, vel tlamanía yeuecauh, no yuh tlamani yn axcan*” (Olmos 1993: 184).

Pero la vocación pragmática del *Arte* de Olmos no se limita al cuidado con el que elabora ejemplos articulados, sino que va mucho más allá, hacia los textos, en una labor de recolección en la que el interés gramatical se conjuga con el etnográfico y el evangelizador. El texto en el que semejante entrelazamiento de intereses se realiza de manera radical, más radical incluso que en Sahagún, es precisamente el capítulo octavo del *Arte*. En la labor de Olmos destaca no solo la recopilación de los difrasismos, sino las estrategias que pone en acto con el objetivo de *refuncionalizarlos* en clave católica. A este respecto, Montes de Oca ha analizado casos en los que la *resemantización* y *recontextualización* del difrasismo se realiza a través de la inserción de la partícula locativa, como en *contitlan metlatitlan* [junto a la olla, junto al metate] y *tlemac xiquipilhco* [en el incensario, en la bolsa]:

En el texto se mencionan varios difrasismos que remiten a estatutos sociales: la mujer *in cômïtl* ‘la olla’ *in metlatl* ‘el metate’; los sacerdotes *in tlemäïtl* ‘el incensario’ *in xiquipilli* ‘la bolsa’ [...] sin embargo hay una *resemantización* de los difrasismos a través de la modificación de la estructura morfológica mediante la adición de sufijos locativos: *-tlan*, *-co-*, *-c*. para referirse al lugar (Montes de Oca 2020: 157-158).

## 6. Conclusión

El punto de partida ha sido el carácter borroso entre frase y texto y la necesidad de un tratamiento conjunto de las partículas. El análisis del *Arte* de Olmos ha permitido valorar no solo la inclusión de las partículas en la parte final, a manera de balance, sino su descripción y análisis en el nivel pragmático de los textos. Los textos, por su lado, son tanto los ya existentes, a saber, los contenidos en los *Huehue'tla'tolli*, como los textos que otros evangelizadores elaborarían sobre la base de la *resemantización*, *recontextualización* y *refuncionalización* de los difrasismos operada por Olmos. Hemos visto que la *resemantización*, en algunos casos, se ha llevado a cabo mediante la adición de partículas locativas. Entonces, si San Vicente advertía que el estudio de las unidades mínimas desde una perspectiva contrastiva podía revelar fenómenos que de otro modo pasarían inobservados, los puentes, los nexos, los enlaces que han salido a la luz en el *Arte* de Olmos son entre procesos, entre frases, entre porciones de textos y hasta entre marcos ideológicos.

## Bibliografía

- Andrews, R. (1975) *Introduction to Classical Nahuatl*. University of Texas Press (Texas).
- Bazzanella, C. (2001) Segnali discorsivi e contesto. En W. Heinrich y C. Heiss (Eds.), *Modalità e substandard* (pp. 41-64). CLUEB (Bologna).
- Coseriu, E. (1977) *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*. Gredos (Madrid).
- Croft, W. (2002) The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. En R. Pörings y R. Dirven (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 161-205). De Gruyter Mouton (Berlin y New York).
- Garibay, Á. M. (2013/1940) *Llave del Náhuatl*. Porrúa (México).
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic*. Arnold (London).
- Hernández Sacristán, C. (1998) Relatores discursivos en náhuatl clásico. En J. Calvo Pérez y D. Jorques Jiménez (Eds.), *Estudios de Lengua y Cultura Amerindias* (Vol. 2, pp. 35-46). Universidad de Valencia (Valencia).

- Lara Ramos, L. F. (2016) *Teoría semántica y método lexicográfico*. El Colegio de México (México).
- Launey, M. (1992) *Introducción a la lengua y a la literatura náhuatl*. UNAM (México).
- León Portilla, A. H. de y León Portilla, M. (1993a) Estudio introductorio. En A. de Olmos, *Arte de la lengua mexicana*. Ediciones de Cultura Hispánica (Madrid).
- León Portilla, M. (1993b) *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. UNAM (México).
- León Portilla, M. y Silva Galeana, L. (Eds.) (1991) *Huehuetlahtolli: Testimonios de la antigua palabra*. FCE (México).
- Lombardini, H. E. (2007) Nexos locativos: preposiciones, adverbios y sus respectivas locuciones desde una perspectiva común. En F. San Vicente (Ed.), *Partículas/ Particelle. Estudio de lingüística contrastiva español e italiano* (pp. 105-121). CLUEB (Bologna).
- Montes de Oca, M. (2013) *Los difrasismos en el náhuatl de los siglos XVI y XVII*. UNAM-IIF (México).
- Montes de Oca, M. (2020) De las maneras de hablar que tenían los viejos en sus pláticas antiguas. Aproximaciones a la traducción del capítulo VIII del *Arte de la Lengua Mexicana* de fray Andrés de Olmos. En R. H. Yáñez Rosales (Coord.), *Lenguas yutoaztecas: historia, estructuras y contacto lingüístico. Homenaje a Karen Dakin* (pp. 139-168). Universidad de Guadalajara (Guadalajara).
- Montes de Oca, M. (en prensa) Las partículas en los textos nahuas: hacia una propuesta de organización textual. En A. Hernández y B. Cifuentes (Eds.), *Temas de Historiografía Lingüística*. UNAM-IFF (México).
- Nebrija, E. A. de (1980/1492) *Gramática de la lengua castellana*. Editora Nacional (Madrid).
- Olmos, A. de (1993/1547) *Arte de la lengua mexicana*. Ediciones de Cultura Hispánica (Madrid).
- Pavón Lucero, M. V. (1999) Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 565-655). Espasa-Calpe (Madrid).
- Prandi, M. (2007) Avverbi di collegamento e congiunzioni. En F. San

- 
- Vicente (Ed.), *Partículas / Particelle. Estudio de lingüística contrastiva español e italiano* (pp. 89-104). CLUEB (Bologna).
- San Vicente, F. (2007) Presentación. En F. San Vicente (Ed.), *Partículas/ Particelle. Estudio de lingüística contrastiva español e italiano* (pp. 7-10). CLUEB (Bologna).



# ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO ENTRE FUTURAS PEDAGOGAS

Mara Morelli

*Università degli Studi di Genova*

## 1. Introducción

A partir de 2020, precisamente desde marzo hasta mediados de mayo, en pleno confinamiento, experimenté la aplicación del aprendizaje cooperativo y colaborativo en el aula virtual de Español Lengua Extranjera (ELE) con un grupo de futuras pedagogas<sup>1</sup> que estaban cursando su primer año de la *Laurea Magistrale*. Se trataba de diez personas con perfiles heterogéneos: tres con vivencia migratoria, dos de las cuales nativas de español, algunas con conocimiento poco más que básico del español (nivel A1), otras intentando recuperar su antiguo nivel B1-B2 conseguido durante la escuela secundaria. De la experiencia nació un breve trabajo, publicado en 2021, y surgió la voluntad de seguir

---

<sup>1</sup> Optaremos por usar el femenino para referirnos a las y a los estudiantes de las experiencias relatadas ya que, en más del 90% de los casos, son mujeres. En el caso de los estudiantes Erasmus+ a los que nos referimos en la segunda experiencia 2020, en cambio, se trataba de tres varones.

adelante. Por eso, en octubre de 2020, decidí reajustar el material y retomar de lo aprendido en el semestre anterior, proponiéndole la experimentación a un grupo de nueve estudiantes, siempre de la misma carrera. También esta vez tuve la suerte de tener en el grupo a tres estudiantes nativos de español, que habían llegado a Génova con una beca Erasmus+ en septiembre, pero que se vieron obligados a cursar sus asignaturas completamente a distancia, desde octubre hasta diciembre de 2020. El grupo trabajó por Teams, igual que el anterior, durante nueve semanas por cuatro horas a la semana (de hecho, la asignatura de ELE en esta carrera es de 36 horas lectivas). Los primeros resultados de esta y de otra experimentación que tuvo lugar en el mismo periodo, pero con la clase virtual de la misma carrera de Pedagogía y del curso de ELE del segundo año de grado de Ciencias de la Educación y de la Formación, están recogidos en un trabajo de 2022. Durante el año académico 2021-22, siempre entre octubre y diciembre, tuvo lugar la tercera experimentación, con el propio alumnado del primer año de la *Laurea Magistrale* en Pedagogía, pero con algunas novedades: la primera, quizás la más importante, el hecho de que las clases se celebraron sincrónicamente en modalidad híbrida, con una parte de las estudiantes presentes en el aula y otra parte por el canal Teams. Otra novedad es que, por primera vez, era la coordinadora responsable del módulo, entonces, en vez de tener solo a un grupo reducido de participantes, la experimentación se amplió a todo el alumnado o, mejor dicho, a las estudiantes que habían declarado que estaban dispuestas a llevar a cabo trabajos grupales. El presente estudio se centra en los primeros resultados derivados del trabajo de campo de este último año, aunque, necesariamente, se inspira y retoma, de manera reflexiva, lo emergido de las anteriores experiencias.

Ya a partir de su presentación, el programa de la asignatura se revela muy ambicioso declarando que el módulo pretende ofrecer actividades que permitan adquirir conocimientos y competencias de las destrezas descritas en el MCER (2002) y en el Volumen Complementario (VC) 2020 para los niveles A1 y A2, trabajando especialmente la interacción y la mediación, en entornos colaborativos, sin perder de vista las especificidades del grupo, sus necesidades e intereses. Los resultados de aprendizaje indicados apuntan hacia tres ejes principales: el conocimiento de los contenidos morfosintácticos y léxicos encarados durante

el recorrido, pero aprendidos también autónomamente, con ejercicios de corrección y evaluación entre pares, guiados y acompañados por la docente; la autonomía, en el sentido de saber autoevaluarse según indicado por el MCER, ser capaces de identificar e intentar solucionar las dificultades durante el aprendizaje (tanto de carácter disciplinario, pero, sobre todo, de índole interpersonal), adquiriendo o fortaleciendo algunas “competencias blandas”, como la capacidad de trabajar en un entorno colaborativo, también en línea. Por último, la adquisición de competencias básicas de mediación, según lo previsto en el VC del MCER (2020), con especial referencia a las actividades siguientes: realizar una experiencia de mediación, relativamente a las interacciones y a la comunicación (tanto presencial como en línea); trabajar en un entorno grupal, sabiendo gestionar la interacción de manera eficaz; aplicar estrategias de mediación para simplificar, adaptar, explicar, aclarar, reformular y parafrasear, también con un enfoque contrastivo español-italiano.

Las preguntas de investigación que me guiaron fueron las siguientes: ¿Cómo mejorar el aprendizaje de la competencia comunicativa, interactiva y mediadora (según el MCER) en un grupo de futuras pedagogas con niveles lingüísticos de partida heterogéneos? ¿Cómo usar el *feedback*<sup>2</sup> interactivo de manera eficaz para conseguir los objetivos del curso y los resultados de aprendizaje declarados? ¿Cómo trabajar la expresión oral e interactiva en los niveles lingüísticos bajos?

Además de estas preguntas, estaba presente la voluntad, por parte de quien escribe, de que las estudiantes aprovecharan la ocasión de cursar una asignatura, marginal para ellas y para su recorrido de formación, de manera amena y disfrutando de la experiencia, además de aprender y adquirir habilidades y destrezas que les podrían resultar útiles en su vida personal y profesional.

## 2. El marco teórico de referencia

Cada pregunta de investigación se basa en referencias teórico-metodológicas pertinentes. En el caso de cómo desarrollar la competencia

---

<sup>2</sup> Siguiendo a Bailini (2020), optaremos por emplear el término en inglés en vez que el de retroalimentación.

mediadora, siendo el VC del MCER (2020) el compás de navegación, autores como North y Piccardo (2016) se convierten en faros, gracias a su trabajo de desarrollo y de validación de las escalas y de los descriptores relativos a la mediación para pasar a una visión ampliada de la misma que no se limite a las actividades de mediar textos (véase la figura siguiente) sino también conceptos y comunicación.

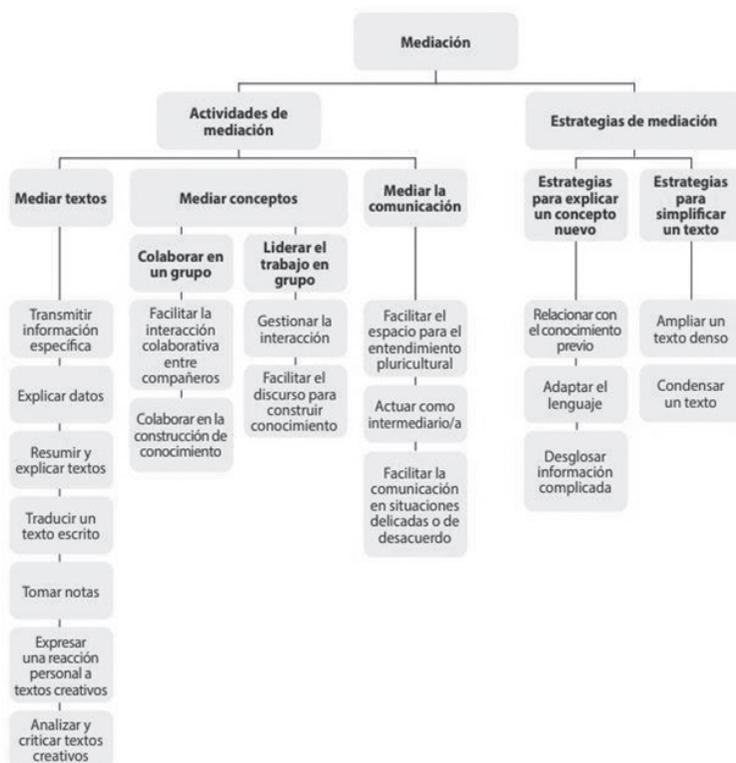


Figura 1 (Fuente VC MCER 2020: 105).

Se trata de una concepción fundada en un enfoque orientado a la acción, integrador y agentivo que, a su vez, tiene sus cimientos en la teoría sociocultural (Vigotsky 1978, Lantolf 2000), en las teorías de la complejidad (Larsen-Freeman, Cameron 2008, Ceruti 2018) y en el constructo de *agency* (agencia-agentividad) entendido como planificación, intencionalidad, autorregulación y reflexión. Ya no se persigue

fijar protocolos y estándares fijos, sino “acoger el caos, las fases caóticas. Si puedo usar los diferentes repertorios lingüísticos que tengo a disposición, me lanzaré a utilizar diferentes lenguas, rompiendo la norma para luego volver sobre ello y reflexionar sobre lo producido y lo aprendido” (Piccardo 2021).

La mediación vista como un proceso global, que produzco individualmente, pero con/para otras personas, tanto a nivel textual como comunicativo y conceptual.

La mediación considerada como un prisma que puede revelar diferentes componentes que descomponen la luz en el espectro de colores (Piccardo 2020) permite destacar los elementos que entran en juego todas las veces que un actor social recurre a su repertorio lingüístico-cultural “para co-construir conocimiento o facilitar la comunicación y, a través de eso, avanzar en su propia trayectoria personal” (Piccardo 2020: 570, la traducción es nuestra).

La pregunta relativa a la aplicación del *feedback* interactivo nos reenvía al trabajo de Bailini (2020), que ya usamos como referencia en los dos trabajos dedicados a las experiencias didácticas 2020, y en cuyos aspectos esenciales no podemos profundizar por razones de espacio.

El reto de cómo trabajar la expresión oral e interactiva con niveles lingüísticos bajos, nos remite a los estudios sobre la oralidad y sus rasgos característicos (Fuentes Rodríguez 2016, San Vicente 2014, 2016, 2017).

Entre 2013 y 2015, el proyecto de investigación titulado: “Per una grammatica contrastiva dell’oralità: nuove prospettive di ricerca finalizzate all’alta formazione nell’ambito della mediazione lingüística” abre la puerta a un diálogo e intercambio provechoso en el hispanismo italiano y no solo. El proyecto Erasmus+ “*Shaping the Interpreters of the Future and Today*” (SHIFT *in Orality*)<sup>3</sup> despierta, en tiempos no pandémicos, un interesante debate sobre la comunicación oral a distancia y en presencia.

San Vicente resume algunas de las características de la oralidad analizables en base a diversos criterios, entre los que encontramos: la producción, la recepción, la función y el contexto. En el caso de la producción conversacional, el grado varía según el nivel de espontanei-

<sup>3</sup> Cfr. <https://www.shiftinorality.eu/>

dad y de planificación, y se producen casos híbridos de modalidades presenciales, pero con complementos de imágenes, audio y vídeos y de modalidades a distancia, y con el uso de recursos escritos (el chat, por ejemplo) y la posibilidad de compartir pantalla recurriendo también a herramientas de apoyo textual. En lo específico de la recepción y de la creación de textos orales espontáneos, San Vicente ofrece un listado de características constitutivas, entre ellas, el hecho de ser generalmente bidireccionales y prever intercambios con turnos de palabras alternos (turnos libres o estructurados/programados, a distancia o en presencia). La función se entiende como finalidad comunicativa primaria, considerada según las diferentes categorías típicas de la retórica clásica (descripción, narración, exposición y argumentación) que a menudo se mezclan e hibridan en prácticamente todos los géneros, trátase de una conferencia, una entrevista o una conversación. Relativamente al contexto, también en el caso de nuestra experimentación, estamos ante una interacción dialogal (tanto en presencia como a distancia) en la que entran en juego varios condicionantes. San Vicente (2017: 31) enumera algunos, entre ellos: las características etnolectales, relativas a las normas culturales, creencias e ideologías que llevan a un mayor o menor grado de proximidad o distanciamiento; las sociolectales (edad, género, profesión, educación, etc.) y las relaciones de simetría o asimetría entre los intervinientes (conversación entre amigos, profesor-estudiante, médico-paciente, etc.) que suponen diferentes actuaciones en el proceso interaccional, llevando a necesarios ajustes negociadores, que tienen que ver con aspectos relacionados con la cortesía. La conversación, que en el caso de nuestra experimentación asume la forma de un intercambio dialogal entre estudiantes pares, sigue la estructura que evidencia San Vicente:

A pesar de la sensación de desorden e incluso de caos que pueden suscitar algunas experiencias de conversación, resulta bastante evidente que en términos de macroestructura se divide en tres partes o secuencias conversacionales que en principio son comunes a otros actos comunicativos: parte inicial o apertura, parte central o cuerpo de la interacción, parte final o cierre (2017: 35).

Todo esto conlleva que, también en el intercambio interaccional más breve y banal, orientado a una tarea o no, se producen momentos en los cuales la comunicación puede ser potencialmente interrumpida o tensa, sea que se deba a motivos ligados a la coexistencia de diversos repertorios lingüísticos a disposición de los hablantes y a la efectiva posibilidad de utilizarlos en esas situaciones comunicativas concretas, sea que proceda de motivos que tienen que ver con la comprensión y la interpretación del habla en sus rasgos característicos de micro, macro y superestructura. Aspectos y elementos que pueden resultar de mayor claridad en la escritura se convierten en nubes efímeras y pasajeras en la oralidad dialógica y pueden llevar a malentendidos, no necesariamente interlingüísticos e interculturales, sino más bien interpersonales.

Analizar las interacciones orales multidimensionalmente supone tomar en cuenta los aspectos de tipo contextual (personas participantes en la interacción y sus relaciones, situaciones físicas, aspectos sociales, etc.), primando una aproximación holística de lingüística pragmática en el análisis de los datos en diversos planos y niveles estructurales (micro, macro y super), considerados en una dimensión dinámica (Fuentes Rodríguez 2016).

Entrelazando estos diferentes ejes teóricos y moviéndonos hacia el contexto concreto y la metodología aplicada en la experimentación didáctica de la que me ocupo en este trabajo, cabe mencionar que las escalas de los descriptores de la interacción oral, según el VC del MCER, prevén tres macrofunciones: interpersonal, transaccional y evaluadora. En el caso concreto de la experimentación, el hecho de que la interacción se produjera también en línea y en un periodo pandémico nos lleva a reflexionar, a partir de los datos emergidos, acerca de las realizaciones prácticas y el *linguaging* (utilizar la lengua para hablar de una idea y articular así los pensamientos) o de mecanismos de apoyo, ayuda, soporte mutuo, traducción, es decir, de actividades mediadoras integradas.

### 3. El contexto y el método

Como anticipado, la experimentación que presento brevemente en esta sede se desarrolló durante nueve semanas, desde octubre hasta diciembre de 2021, en un formato híbrido, que veía la participación de un número variable de 4 a 10 personas en el aula y más del doble en el

Teams. El número total de participantes que asistieron con regularidad al curso (bien presencial o virtualmente), llevando a cabo los dos trabajos grupales requeridos, fue de 35. Después de dos semanas para conocer mejor al grupo, su nivel de lengua española y sus intereses, aunque estos elementos habían sido indagados a través de un cuestionario anónimo en línea que no adjunto por razones de espacio, las estudiantes se dividieron libremente en grupos de cuatro a seis personas máximo. La única indicación dada por la docente era que en el grupo estuviera presente por lo menos una persona con un nivel de español superior al A2<sup>4</sup>. Solo un grupo no tenía este requisito, así que fue ayudado por una practicante de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla que en el mismo periodo estaba realizando su estancia Erasmus+. Los dos proyectos grupales encargados tenían el objetivo de intentar llevar a cabo actividades relacionadas con la mediación (también como temática transversal de estudio), replicando, oportunamente ajustada, una parte de las actividades que se habían realizado de agosto a primeros de octubre de 2021 con un seminario organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana de México UAM, sede de Iztapalapa, coordinado por el Dr. Héctor Muñoz Cruz, titulado “Temas de sociolingüísticas. Mediación comunitaria y Lenguaje”. Cabe decir que la idea inicial, existiendo un convenio bilateral entre la Universidad de Génova y la UAM, era la de hacer interactuar a los dos grupos de estudiantes (italiano y mexicano), pero eso no resultó posible por problemas de calendario y de diferencia de horas.

Los grupos, entonces, llevaron a cabo dos proyectos, cuya consigna incluía el propósito general, la metodología, las instrucciones de lo que se tenía que hacer y la fecha tope de entrega. Al recibir el “paquete” del primer proyecto, fue la docente quien dio indicaciones de lectura y de visión de videos relacionadas con las temáticas por tratar (mediación, aprendizaje colaborativo y cooperativo, la clase invertida, entre otras) con el objetivo de exponer el trabajo grupal tres semanas después. En

---

<sup>4</sup> El nivel era autodeclarado, bien en el cuestionario exploratorio o al empezar las clases. Las estudiantes contaban con una referencia esencial a la que se les remitía desde el comienzo del módulo, es decir el Inventario de Funciones del Instituto Cervantes (cfr. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm)).

el segundo proyecto, los grupos revisaron mutuamente los trabajos desarrollados por otro grupo y, finalmente, expusieron su primer proyecto ampliado y profundizado.

A lo largo de la semana se alternaban dos encuentros con la docente de dos horas cada uno, y un encuentro por Teams de cada grupo para organizar las tareas y trabajar el material encargado. La docente había pedido que se videograbara una parte, de máximo diez minutos, de cada encuentro virtual de cada grupo. Por consiguiente, el corpus videograbado a disposición está integrado por seis semanas de grabaciones con un promedio de nueve minutos por cada grupo por siete grupos, es decir, unas seis horas. Quien escribe se comprometía a devolver comentarios acerca de los encuentros grabados y a corregir en el pleno los problemas más recurrentes (sin atribuirlos a un grupo determinado ni mucho menos a una persona dada). Esta devolución se hacía durante los encuentros presenciales y por Teams, donde los grupos usaban siempre un tiempo (unos veinte minutos) para hacer el punto de la situación de las tareas por hacer y para aclarar dudas.

#### **4. Algunos ejemplos**

El poco espacio a disposición en esta sede me lleva a proponer solo tres ejemplos de las interacciones comunicativas que se produjeron en línea y que los propios grupos grabaron. Se trata, en todos los casos, de la fase inicial del primer encuentro de cada grupo. Como las estudiantes estaban libres de grabar cualquier parte de su encuentro, no siempre está claro a qué momento y a qué fase de su conversación se refiere el fragmento objeto de análisis: muy raras veces encontramos los saludos iniciales y la despedida final, lo cual apunta a que, en la mayoría de los casos, las estudiantes optaron por grabar una parte central de su encuentro. Además, con el pasar de las semanas, se nota también una mayor soltura, no tanto y no solo en la lengua usada, sino sobre todo en los mecanismos interaccionales y de apoyo dentro del grupo. Al acercarse la fecha de exposición del proyecto del grupo, por supuesto, destaca también una mayor orientación a la tarea y una organización del tiempo de la conversación más eficaz. Los fragmentos a continuación se han transcrito de manera literal y

simplificada, sin corregir los problemas y los errores de lengua española. Los nombres son ficticios.

(1) Ana: Creo que es importante nosotras elegir las personas, pero la profesora nos hizo ver el video para nosotras poder llevar este tipo de aprendizaje colaborativo sea a los niños sea a los adultos, para nosotras mañana poder trabajar así, haciendo esta colaboración. [...]. Así, como ya tú dijiste, que estoy de acuerdo contigo, ya en la Universidad puedan ellos mismos [los antiguos niños ya formados con el aprendizaje colaborativo] elegir la... compañía, compañería, no me viene cómo se dice, los compañeros, elegir su grupo para que así pueda estudiar. [...]

Barbara: Yo también estoy de acuerdo con todas, porque creo que sea muy difícil meter de acuerdo todas por el trabajo, la familia, y todo lo que cada una persona tiene en su vida, pero también, como dice Laura, por mí es fundamental trabajar juntas, colaborando, porque si no yo no estudiaría mucho [se ríe], sinceramente, me gusta hablar, me gusta compartir opiniones y mmh, mmh, no sé, formarnos juntas [mucha gesticulación] hablar también de los profesores, y del curso y hacer así también intercambio de opinión así está [se ríe] es todo.

El fragmento propuesto se refiere a un grupo integrado por cuatro personas, dos de las cuales con un nivel A1 de español y dos con un nivel B1-B2. De hecho, aunque hay una persona nativa dentro del grupo (Ana), la misma reconoce tener problemas y afirma, ya desde el primer encuentro: “mezclo el italiano y el español”. También en el ejemplo de arriba se nota su titubeo a la hora de producir la palabra *compañeros*. Aunque sería de esperar que dentro del grupo realice una actividad de mediar conceptos liderando el trabajo en grupo, no es así, pero sí facilita la interacción colaborativa entre las compañeras. Es frecuente, en las interacciones, que las compañeras le dirijan peticiones de ayuda, anticipadas por una señal de dificultad del tipo “Cómo se dice”, “Ana ayúdame”, a las que Ana suele contestar con rasgos típicos de la oralidad, como intentos de establecer un contacto (“Dígame”) o de proponer una posibilidad de cómo decir una determinada cosa siempre con un tono interrogativo y de propuesta. Cabe destacar que, aunque se encuentra en

un entorno virtual, Ana hace un uso muy marcado de señales no verbales como la sonrisa, la mirada empática y muestras faciales que manifiestan tanto actividades de mediación de conceptos (facilitan el discurso para crear conocimiento compartido y colaboran en la construcción de conocimiento) como de la comunicación (actuando como intermediaria).

(2) Chiara: nosotras reflexionamos en cómo puede ser útil en la Universidad el aprendizaje colaborativo y... bueno, pensamos sobre todo que, en este caso, por ejemplo, como yo no sigo las clases, puede ser muy útil un trabajo como este para que se pueda desarrollar más la colectividad y la socialidad. Y, ¿vosotras qué pensáis sobre eso?

Daniela: yo creo que el aprendizaje colaborativo es importante para fomentar la igualdad de conocimiento en el aula y es importante porque, en el mundo actual, es más importante comprender lo que se aprende, relacionarse con otras personas y resolver problemas creativamente mediante mmh el diálogo.

Chiara: y, ¿Elsa qué pensáis o Roberta?

Roberta: es muy importante porque las nuevas tecnologías eh... [se ríe], porque la nueva tecnología, eh, eh, permite nuevos métodos, nuevos metodologías, eh, para transformar la clase, el aprendizaje, para transformarla eh renderla...

Chiara: implementarla, implementarlas en las clases, añadir algo...

El grupo está integrado por cinco personas: una de ellas había empezado el estudio formal del español tres semanas antes con respecto al fragmento presentado (Roberta), dos de nivel A1 (que no aparecen en el fragmento), una persona de nivel B1 (Daniela) y una con un nivel C1 (Chiara). Chiara plasma el ejemplo de mediar tanto la comunicación como conceptos: facilita la interacción entre las compañeras desde el propio comienzo, animándolas a que se expresen, lidera el trabajo del grupo, gestionando la interacción, actúa como mediadora y apoyo. El vídeo del ejemplo propuesto muestra cuatro de las cinco personas que están interactuando con la cámara de vídeo encendida, tres de las cuales (las que intervienen en el ejemplo) hacen un recurso muy frecuente a señales no verbales de apoyo como la sonrisa y hacer sí con la cabeza. Cabe declarar que la duración de esta primera grabación

del grupo es de 36 minutos, aunque la docente había indicado unos diez minutos como duración conveniente.

(3) Fabiana: Hola soy Fabiana y soy parte del grupo X<sup>5</sup>. Hoy vamos a hablar de lo que pensamos de los vídeos y de los y del material que vimos sobre algunas metodología eh...metodologías utilizadas en la escuela. [Sigue parte de explicación de estas metodologías, siempre por parte de Fabiana. La primera intervención de Fabiana dura dos minutos].

Grazia: [casi interrumpiéndole a Fabiana quien sonrío] Yo creo también. Me llamo Grazia. Soy parte del grupo X. e yo creo que el modelo de la clase invertida eh es un modelo interesante eh porque es colaborativo. Es un modelo didáctico innovador en que [pronunciación a la italiana] se invierten los papeles de una clase tradicional. [Sigue con la explicación durante más de un minuto, con varios problemas de pronunciación].

Fabiana: En Italia no se utiliza este modelo...

Ivano: Qualcuno, qualche profesor. Es una scelta.

Fabiana: Sí [intenta decir algo a Ivano, pero no se oye bien] Sí, y también los grupos de profesores son muy raros. Porque es un trabajo muy largo, que necesita tiempo. [Señales verbales y no verbales de acuerdo por parte del grupo].

Estamos ante un grupo compuesto de cinco personas, cuatro mujeres y un hombre. Solo Fabiana tiene un nivel más elevado (B1-B2) de lengua española; todas las demás tienen un nivel de principiantes absolutas o A1. De hecho, el trabajo de Fabiana se muestra fundamental en este grupo y su estilo comunicativo es diferente si lo comparamos con las “expertas” de los dos ejemplos anteriores. Fabiana adopta una actitud (también no verbal) más pausada, ordenada y con más calma, como de guía orientadora. Fabiana facilita la comunicación también en momentos delicados, no entendidos como conflictivos sino como

---

<sup>5</sup> Cada grupo eligió su nombre, una imagen y un lema que le representara. También esta fue una actividad de mediación y, aprovechando la ocasión para agradecer a todas/todos las/los participantes su colaboración en el curso, recuerdo los nombres de los grupos: Adelante, Buscando la Jota, El Periódico Pedagógico, Intentamos, Los Compañeros, Pan y Agua y Prohibido Rendirse.

de dificultad por parte de sus compañeras. No promueve activamente la participación como Chiara, sino crea espacios de expresión, facilitando la reflexión y la intervención.

Es de reconocer que el fragmento del ejemplo 3 evidencia una parte “preparada” y no improvisada; sin embargo, también en este caso, la oralidad está al acecho y se revela también en el breve intercambio analizado. Solo al tener que exponer el primer proyecto, me di cuenta de que Fabiana estaba embarazada de ocho meses; de hecho, dio a luz en aquellas fechas, pero no faltó al trabajo grupal ni a los siguientes.

## 5. Conclusión

Los fragmentos presentados constituyen solo una muestra mínima del material a disposición. Aun así, pueden ejemplificar el potencial de una metodología que funda sus cimientos en la mediación como método didáctico activo y participativo. Estudiar mediación como temática transversal, conocer la mediación desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, practicar actividades de mediación en un entorno de aprendizaje colaborativo virtual y entre pares,<sup>6</sup> y reflexionar sobre la mediación entendida como práctica social son entre las experiencias que pudieron vivenciar las estudiantes futuras pedagogas. Lo hicieron tanto en el aula presencial (en algunos casos) como en el aula virtual (en otros casos y todas en los fragmentos analizados), aceptando el desafío de trabajar la oralidad, grabándose en vídeo, compartiendo cansancio, temores y vergüenza, pero también recursos, energía y motivación.

## Bibliografía

- Bailini, S. (2020) *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis (Milano).
- Bañón Hernández, A. M. et al. (Eds.) (2016) *Oralidad y análisis del*

---

<sup>6</sup> Para otra experiencia universitaria de mediación entre pares, remitimos a los resultados del proyecto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT, en especial al Manual del proyecto:

[https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual\\_0.pdf](https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual_0.pdf).

- discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*. Universidad de Almería (Almería).
- Ceruti, M. (2018) *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore (Milano).
- Fuentes Rodríguez, C. (2016) Dinámicas discursivas de focalización. En A. M. Bañón Hernández *et al.* (Eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez* (pp. 239-256). Universidad de Almería (Almería).
- Lantolf, J. P. (Ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press (Oxford).
- Larsen-Freeman, D. y Cameron L. (2008) *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press (Oxford).
- Morelli, M. (2021) Mediar en el aula virtual de español lengua extranjera en tiempos de Covid-19: una experiencia. *Anuario de mediación y solución de conflictos*, 8, 155-164.
- Morelli, M. (2022) Accorciando le distanze e contrastando la solitudine: interazioni e mediazioni nell'aula virtuale di spagnolo lingua stranier. En A. Ferreira *et al.* (Eds.), *Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti. Voci e silenzi de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias* (pp. 123-156). Editrice Zona (Genova).
- North, B. y Piccardo, E. (2016) Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(03), 455-459.
- Piccardo, E. (2020) La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano LinguaDue*, 1, 561-585.
- Piccardo, E. (2021) *Le attività di mediazione in relazione alla dimensione plurilingue e pluriculturale*. s.d. de enlace. [Ponencia en el congreso telemático "La didáctica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze"].
- San Vicente, F. (2017) Hablado/Parlato: aspectos lingüísticos y discursivos de la comunicación oral. En F. San Vicente *et al.* (Eds.), *Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia* (pp. 17-72). Bononia University Press (Bologna).
- San Vicente, F. y Castillo Peña, C. (Coords.) (2016) *La oralidad: recepción y transmisión*. *Orillas Rivista d'Ispanistica*, 5.

- 
- San Vicente, F. y Morillas, E. (Eds.) (2014) *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales*. AISPI (Associazione Ispanisti Italiani) (Roma).
- Vygotsky, L. S. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós (Madrid).



# LA GRAMATIZACIÓN DEL *CONDICIONAL* EN LAS GRAMÁTICAS ESPAÑOLAS ENTRE LOS SIGLOS XV Y XX

Salvatore Musto

*Università degli Studi di Napoli "Federico II"*

## **1. Introducción**

Al estudiar o analizar otras lenguas nos encontramos con formas y estructuras gramaticales que nos resultan similares y que equiparamos automáticamente a las que consideramos correspondientes en nuestra propia lengua. También hallamos formas y estructuras parcialmente o del todo extrañas, las cuales asimismo se equiparan a elementos de la lengua de partida. Categorías y definiciones elaboradas en el marco de una lengua se suelen transferir sin más a otras lenguas considerándolos fenómenos que resultan o se juzgan parecidos.

Un caso de tales transposiciones que ha alcanzado no poco éxito durante muchos siglos es la inclusión de una forma verbal de formación romance como el *condicional* en el modo *subjuntivo* de origen latino, que solamente desde principios del siglo XX ha encontrado una colocación autónoma en las gramáticas de español.

Ya desde 1481 Antonio de Nebrija en sus *Introductiones latinae* equipara el *pretérito imperfecto de subjuntivo* latino al *condicional* romance (*cum legeretur... todos leería i leiese*) y en 1492 en la *Gramática de la lengua castellana* lo define finalmente como *passado no acabado de subjuntivo*.

Desde entonces todas las gramáticas de castellano hasta comienzos del siglo XX seguirán utilizando la misma denominación, exceptuando algunas pocas gramáticas para extranjeros como la de Sobrino (1697) y de lenguas extranjeras para españoles como las de Barberi (1700) y Hervás (1797) que se alejan de la etiqueta nebrisense. En algunas de ellas se intenta distinguir entre las tres formas, como en las gramáticas de Salleras (1876) o la de Herrainz (1885), en las que, aunque se sigue definiéndolo *pretérito imperfecto de subjuntivo* (con -ra y -se) se diferencia de los otros dos por mantener una fuerte relación con el *futuro de indicativo* llevando a los dos gramáticos a llamarlo respectivamente *futuro condicionado de subjuntivo* (Salleras) y *futuro condicional simple o incomplejo* (Herrainz).

<b>LEERÍA</b>		
<b>N.º</b>	<b>Nomenclatura</b>	<b>Gramáticos</b>
<b>1</b>	<i>Passado no acabado de subjuntivo</i>	Nebrija (1492)
<b>2</b>	<i>(Pretérito) Imperfecto (de optativo o) de subjuntivo</i>	Correas (1626) y (1627) Villar (1651) Franciosini (1707) Torre y Ocón (1728) GRAE (1771) GRAE (1781) GRAE (1796) Ballot (1796) Fernández (1797) Arrua (1842) Bordas (1847) Miguel (1848) GRAE (1858) GRAE (1883) Herrainz (1885) Ferrusola (1910)
<b>3</b>	<i>Pretérito simple de subjuntivo</i>	Girò (1880)

<b>LEERÍA</b>		
<b>N.º</b>	<b>Nomenclatura</b>	<b>Gramáticos</b>
<b>4</b>	<i>Subjuntivo en el presente</i>	Gravio (1559)
<b>5</b>	<i>Presente imperfecto de optativo</i>	Rosterre (1771)
<b>6</b>	<i>Futuro imperfecto de optativo o subjuntivo</i>	Hervas (1797)
<b>7</b>	<i>Futuro condicionado de subjuntivo</i>	Salleras (1876) Pontes (1899)
<b>8</b>	<i>Potencial simple (o imperfecto)</i>	GRAE (1920) Del Vives (1960)
<b>9</b>	<i>Potencial simple de indicativo</i>	Sánchez (1935)
<b>10</b>	<i>Condicional</i>	Esbozo (1973)
<b>11</b>	<i>Pretérito de condicionado o potencial</i>	Alarcos (1999)
<b>12</b>	<i>Adquirido de virtual</i>	Matte Bon (1992)

## 2. El condicional como imperfecto de subjuntivo en la tradición gramatical española

En 1626 Correas afirma que:

El imperfecto subjuntivo tiene tres formas, i cada una de su diferencia en la significacion, aunque por ser poca, algunos la confunden. El 1º o 1ª forma amara, temiera, consumiera, se haze vago, de tiempo no señalado, como los aoristos Griegos: *No había nada en el mundo, antes qe Dios lo criara, i no había animales en la tierra, ni hombre qe la cultivara; No hubo persona qe por él volviera ni hablara*. También envuelve tiempo futuro, i muestra deseo, i se haze optativo: *Yo de buena gana estudiara i leyera*. Siendo condicional, refiere tiempo pasado; *Si él en la mozedad trabajara, no se hallara en la vejez perdido*. El 2º, digo, la 2ª forma en ría, amaría, temería, consumiría, muestra deseo i futurizacion con mas eficacia: *Yo de buena gana estudiaría, i creo qe aprovecharía*. El 3º amase, temiese, consumiese, por la mayor parte es condicional con tiempo venidero; i le preceden partícu-

las condicionales i modales: Si, como, aunque, antes qe,  
con tal qe *Si él se aplicase, yo le ayudaría; Como él quisiese,  
injenio tiene para el estudio.*

Hay tres elementos que aquí llaman la atención: el primero es que el gramático afirma que “las tres formas se diferencian en la significación”, haciendo hincapié en un distinto valor de ellas aunque sean las tres imperfecto de subjuntivo; el segundo es que compara la forma -ra al aoristo griego, que tiene dimensión temporal indeterminada, “se haze vago” como él afirma, pero al mismo tiempo dice que “siendo condicional, refiere tiempo pasado” como en:

(1) Si él en la mozedad trabajara, no se hallara en la vejez perdido;

en la que el uso de la forma -ra parece más una simplificación modal de:

(2) Si él en la mozedad hubiese trabajado, no se habría hallado /hallaría en la vejez perdido,

en la que las dos formas de la apódosis pueden referirse sea al pasado, como con *no se habría hallado* sea al presente, como con *no se hallaría*. Y el tercer elemento se refiere al carácter optativo, por tanto, potencial, de las formas en -ra y -ría, haciendo referencia como en el primer caso a la gramática griega, en la que por la *consecutio modorum* el optativo se asimilaba casi siempre al modo subjuntivo.

También en la primera edición de la *Gramática de la lengua castellana* de la RAE (1771) la forma en -ría se sigue viendo clasificada entre las formas del pretérito imperfecto de subjuntivo, siendo el subjuntivo simplemente el modo “que necesita juntarse con otro verbo expreso o suplido que perfeccione el sentido de la oración”, aunque ellos también reconocen, como Correas, ciento cincuenta años antes, que las tres terminaciones del imperfecto de subjuntivo no siempre se podían reputar equivalentes, ya que cada una expresaba diferente valor o formaba diferente sentido, y siguieron reuniéndolas bajo la misma etiqueta. En esta gramática las dos terminaciones en -ra y en -se se consideraron finalmente equivalentes entre sí, mientras que la forma

-ría debía obedecer a unas reglas estrictas de uso que tenían en cuenta el punto de vista sintáctico:

- Cuando alguna oración empieza sin conjunción condicional, pueden usarse indistintamente la primera y la segunda terminación (por ejemplo: *fortuna fuera o sería que lloviese*). Por el contrario, se usan la primera y la tercera terminación si empieza con alguna conjunción condicional como: *si, sino, sino que, aunque, con tal de que* etc. En virtud de estas reglas, resulta que “la segunda y la tercera terminación se usan siempre en sentido diferente, y sirven para significar los dos extremos de la condición”.

- Con el adverbio *ojalá* no se usa la forma en -ría, sino que se pueden usar las otras dos *ojalá lloviera, o lloviese*.

- Cuando el imperfecto de subjuntivo tiene antes de sí, como determinante, una de las formas pertenecientes al indicativo (*decía, dijo, había dicho*), y este determinante es un verbo que explica lo que se está diciendo, se usa cualquiera de las tres terminaciones del imperfecto de subjuntivo *dijo que vendrías*.

Además, y conformemente con lo afirmado para la forma en -ría en la GRAE de 1771, se concibe también la forma analítica *habría leído* como forma de subjuntivo debido a sus usos en las oraciones con valor condicional, es decir, donde se expresan hechos que dependen de una condición, que puede ser de realización posible o dudable.

En 1920, Rodolfo Lenz criticó la obstinación de la RAE en etiquetar la forma en -ría como imperfecto de subjuntivo afirmando que se trataba de “un grave inconveniente denominar de la misma manera tres terminaciones que no son sinónimas en su uso sintáctico”. Es entonces cuando, en los primeros años del siglo XX, se empieza a concebir esta forma de manera diferente y, a partir de las ediciones sucesivas, la RAE lo define como tiempo de un modo distinto al subjuntivo llamado *potencial*, una nueva manera de denominar al optativo griego y latino. En el modo potencial no hay propiamente expresión de tiempo, sino que expresa como una acción posible pueda cumplirse. El resultado de este cambio en el sistema verbal ha provocado una reestructuración en las definiciones de estas formas desde una perspectiva modal sin llegar a la raíz de la causa.

### 3. Una difícil colocación modal

En el presente trabajo se trata de entender precisamente por qué la nueva forma romance ha creado tantos problemas de colocación con respecto a su forma de presente (el futuro) y de por qué se ha incluido desde el principio entre las formas de subjuntivo confundiéndola con las dos formas en *-ra* y en *-se* del imperfecto de subjuntivo. A partir de estas sugerencias se intentará construir un sistema que permita dar cuenta de las diferencias entre el condicional y las dos formas de imperfecto de subjuntivo, así como las posibles diferencias entre las dos formas de subjuntivo en *-ra* y *-se*.

Las actuales formas del imperfecto de subjuntivo derivan del pluscuamperfecto de indicativo y de subjuntivo latinos. Tanto la forma *lègeram*, indicativo, como *legissem*, subjuntivo, fueron formas que, desarrollándose paralelamente, dieron lugar a las formas del imperfecto de subjuntivo tal y como se conocen hoy: *leyera* y *leyese*.

La forma *lègeram*, desde la cual procede *leyera*, pertenecía al pluscuamperfecto de indicativo y expresaría acciones pasadas concluidas antes de otra situación o acción también pasada.

(3) Cuando llegué al banco, ya había cerrado.

-----el banco cerrò-----Yo llegué-----

Por otra parte, la forma *legissem*, de la que procede *leyese*, como pluscuamperfecto de subjuntivo, se emplearía para expresar una acción irrealizable referida al pasado o en los casos en los que se subrayaba la imposibilidad de que se cumpliera la condición expresada:

(4) Era una lástima que no hubiese aprendido a conducir antes de casarme.

(5) Era una lástima que no había aprendido a conducir antes de casarme.

Sin embargo, el desarrollo histórico de la primera forma ha sido mucho más complejo que el de *-se*, cuya terminación siempre ha sido usada en su función de subjuntivo. Debido a su uso equivalente al moderno *había leído*, la forma en *-ra* aparece, en muchos textos literarios antiguos,

con valor modal indicativo, como resultado de una total absorción de las características de este modo. Algunos estudios demuestran que entre los siglos XII-XIV la forma -ra aún tenía función de indicativo, mientras que por un mínimo porcentaje se utilizaba en apódosis como pluscuamperfecto de una condición irreal, es decir, con valor de subjuntivo (Germán Arce, 1983: 5-7).

Unos siglos después, entre los siglos XV y XVI, fue evolucionando como forma, hasta llegar a aumentar su empleo como subjuntivo y, por consiguiente, a causar una rápida caída de su antiguo valor de indicativo. La peculiaridad de este cambio fue la presencia de esta forma en oraciones condicionales, en las que asumió el valor de subjuntivo potencial. Esto llegó a definir el paso definitivo del pluscuamperfecto de indicativo al imperfecto de subjuntivo tal y como se ve representado en la gramática desde 1492 con Nebrija.

Siendo la terminación -ra una antigua forma de indicativo, y teniendo una frecuencia de uso muy alta sobre todo en la lengua hablada, es posible que se haya utilizado para simplificar la carga modal de las formas correspondientes subjuntivas, como en el caso de la simplificación del subjuntivo y del condicional obtenida con el uso del imperfecto de indicativo:

(6) Si él en la mozedad hubiese trabajado, no se habría hallado /hallaría en la vejez perdido.

(7) Si él en la mozedad trabajaba, no se hallaba en la vejez perdido.

Por tanto, es plausible que en un primer momento el pluscuamperfecto de indicativo latino *lègeram* se utilizara como simplificación modal del menos utilizado y más áulico pluscuamperfecto de subjuntivo *legissem*.

Alarcos (1999) en su *Gramática* defiende la diferencia de las formas -ra y -se presentándolas como recurso de variación estilística: la primera es frecuente en la expresión oral y la segunda en la escrita.

Sin embargo, en el español contemporáneo existen usos de -ra en la lengua escrita que impiden su sustitución por -se, y se refieren a antiguos valores de -ra, a saber, de reflejos de usos más arcaicos que resisten en las variedades americanas y dialectales:

- (8) El que fuera director general de tráfico
- (9) El que había sido director general de tráfico
- (10) El que fue director general de tráfico
- (11) El que sería director general de tráfico

En estos casos, *fuera* se puede reemplazar por *había sido* indicando anterioridad y puede tener valor modal de indicativo. También se puede reemplazar por *fue* para referirse al uso afectado y periodístico, o por *sería*, cuyo uso también, según Alarcos (1999: 159) se caracteriza por ser arcaizante. Así pues, se trata de usos en los que la forma en *-ra* conserva restos de antiguo valor como pluscuamperfecto de indicativo, cuyos aspectos explican los usos exclusivos de esta forma. El arcaísmo de esta forma representa claramente para Rojo (1996: 678) un empleo que está estilísticamente marcado. Esto parece conducir a la conclusión de que las formas *-ra* y *-se* son equivalentes siempre que el valor indicativo no sea el único valor posible, en el sentido de que *-ra* podrá siempre sustituir la forma *-se*, pero eso nunca puede ser al revés:

- (12) \*El que fuese Director General de Tráfico

Esta primera referencia a la variación morfológica del imperfecto de subjuntivo: ¿es una simple alternancia formal o hay algo más profundo que las gramáticas descriptivas del español no logran explicar?

En este sentido, se pueden seguir examinando otros trabajos que diversos gramáticos han dedicado al empleo de estas formas para llegar a una teoría unitaria. Hay que tener en cuenta unos factores importantes como las variables sociales, la influencia del estilo y las actitudes de los hablantes con respecto a su elección.

En este ámbito, cabe mencionar el trabajo de investigación de Valeš (2006: 306-310) sobre el tipo de prestigio del que gozan las formas del imperfecto de subjuntivo. En su investigación, Valeš ha tenido en cuenta una gran variedad de estilos, que van del habla informal a la literatura, con el objetivo de sacar datos importantes para la determinación del prestigio de *-ra* y *-se*. Los resultados de la encuesta muestran que, cuando los informantes deciden conscientemente entre el uso de *-ra* y *-se*, tienden a elegir la terminación en *-se* con más frecuencia, diferentemente de lo que ocurre en las situaciones espontáneas, en las

que prefieren la forma en -ra. Por consiguiente, la forma en -ra tiene cierta tendencia a desaparecer en el estilo escrito porque se trata de un contexto comunicativo que exige una elección consciente entre las dos formas. Esto significa, según el investigador, que la forma en -se parece más atractiva y prestigiosa.

El resultado de esta investigación, en cierta medida, parece estar relacionado con la hipótesis previa de Alarcos sobre la duplicidad de uso culto/dialectal. De hecho, parte importante de la encuesta es la que trata del tipo de relación entre la educación del hablante y el uso de las respectivas formas. Unos encuestados han declarado que adscriben la forma -se a las personas más cultas. La forma en -se parece ser la de más prestigio porque se conecta a la educación y a la cultura.

Volviendo a lo que aquí nos interesa: ¿qué es lo que comparten las tres terminaciones en -ra, -ría y -se para que durante siglos se consideraran formas hermanas?

#### **4. El principio de composicionalidad y el valor invariante del condicional**

En los trabajos de Musto (2018) y de Musto y Laurencio (2018), se ha aplicado un principio de composicionalidad para entender hasta qué punto cada uno de los elementos que componen una forma gramatical como el condicional realiza “una contribución propia a la identidad gramatical de la forma en su conjunto, condicionando de tal forma sus posibles comportamientos”.

De las tres formas sintéticas, la única de la que todavía reconocemos sus elementos componentes es la forma *leería* en la que se reconocen:

- El componente infinitivo, representado por el afixo -R- que indica una noción en su *virtualidad*. (Matte Bon 1995: 311).
  
- El componente HAB, que representa la noción verbal latina HABĒRE, constituye un localizador, o sea, un operador que nos habla de la localización en el sujeto gramatical de una relación predicativa (Benveniste 1966: 198).

- El componente imperfecto del español, representado por el morfema -ABA o -ÍA, permite “presentar la acción verbal como algo que ya estaba en el contexto, para proyectar lo dicho en el mundo de lo que para el enunciador es anterior a la información clave que le interesa dar (Matte Bon 1995: 28).

El concepto de virtualidad resulta fundamental para poder llegar a entender la parcial asimilación entre la nueva forma verbal románica y las dos formas procedentes del latín.

Para entender el concepto de virtualidad haremos referencia a la teoría de Culioli (1990) para el cual, en lo referente al sistema verbal, lo primero es la instanciación de una noción mediante la creación de un nexo predicativo, que sería una primera fase de construcción del enunciado, mientras que lo segundo consistiría en la retoma anafórica de tal nexo y el bloqueo de sus mecanismos intraproposicionales para poder pasar a sucesivas operaciones que tengan como base tal nexo.

Si un morfema como el de presente instancia un dato en la cadena discursiva mediante la creación de un nexo predicativo, una actualización del dato ha de considerarse aquí la virtualidad como la no instanciación del dato, como su manejo a mero nivel de noción. Esto significa o implica un nivel en el que se atribuye solo virtualmente una noción verbal a un posible sujeto.

Es así como podemos llegar a que el condicional es una forma que nos informa sobre la relación virtual entre sujeto y predicado, como si ya pertenecieran al dominio de datos concebidos previamente, aunque sean sólo virtuales, y por eso Matte Bon (1995) lo llama *adquirido de virtual*, puesto que está formado por un elemento virtual -R- y el elemento previamente adquirido que da al condicional un valor anafórico. Desde un punto de vista temporal, el condicional puede utilizarse en contextos tanto pasados como futuros, ya que el componente virtual no da indicación de tiempo. Reutilizando la definición que Correias usa en relación con la forma -ra, se podría decir lo mismo de la forma en -ría: que “se haze vago, de tiempo no señalado [...]”.

Ahora, el condicional se puede fácilmente descomponer en las tres componentes anteriormente mencionadas, mientras que las otras dos formas resultan mucho más opacas, siendo formas sintéticas ya en la-

tín. Pero hay un parecido morfológico muy fuerte entre la forma -ría del condicional y la forma -ra del imperfecto de subjuntivo, representado por este afixo -R-, el mismo que encontramos en el infinitivo *leeR*, en el antiguo futuro de subjuntivo *leyeRe* y en el imperfecto de subjuntivo latino *lègeRem*, que indica, como hemos señalado antes, una noción en su *virtualidad*.

Los operadores desafortunadamente no se colocan de un lado u otro simplemente, sino que hay que considerarlos siempre en relación con otros operadores del sistema. Es como el caso del árbol de las muñecas rusas de Solís García y Matte Bon (2020): hay elementos que son más versátiles para la primera instanciación del dato y otros marcadamente más anafóricos y, por tanto, capaces de bloquear/anclar el dato y permitir pasar a otras operaciones metalingüísticas.

Para ilustrarlo se recurre aquí a un criterio escalar en relación con el grado con el que los elementos del enunciado contribuyen al desarrollo de la comunicación.

Viéndolo desde esta perspectiva, también en latín las formas se distribuían a lo largo de una línea hipotética de actualidad/virtualidad, donde el disminuir de la carga actual o virtual no elimina la carga opuesta, se ve así la forma de pluscuamperfecto de indicativo *lègeRam* como la más actual y menos virtual y la forma de imperfecto de subjuntivo *legiSSem* como más virtual y menos actual.

- \_\_\_\_\_ VIRTUALIDAD \_\_\_\_\_ +  
lègeram lègerem legissem

Debido a la reestructuración del sistema románico ha tenido lugar un desplazamiento de estos elementos, que definían su carga de virtualidad en relación con los otros elementos con una carga de virtualidad mayor o menor, por la aparición de las nuevas formas sintéticas románicas:

- \_\_\_\_\_ VIRTUALIDAD \_\_\_\_\_ +  
leería leyera leyese leyere

(13) Donde fueres haz lo que vieres.

(14) Donde fueses haz lo que vieses.

(15) Donde fueras haz lo que vieras.

(16) \*Donde irías haz lo que verías.

Evidentemente la forma *lègerem* ahora *leyere* pasa a usarse como futuro de subjuntivo, mientras que, con el uso de las formas analíticas, las dos formas procedentes de los pluscuamperfectos de indicativo y de subjuntivo, *leyera* y *leyese*, sustituyen la forma de imperfecto de subjuntivo.

Que la forma en *-se* tenga un alto grado de virtualidad está confirmado por su frecuente aparición en los enunciados negativos, la negación de la instanciación del dato es por su definición virtual. La negación juega un papel importante en términos de gestión de la información porque para negar hay que presuponer la información. Cuando se niega algo se quiere corregir un dato o una presuposición del coenunciador o, en otros casos, presuponer que el enunciador se espere algo del coenunciador (Matte Bon 2001). Funcionando la negación como marca de presuposición, esto también explica por qué generalmente se utiliza el subjuntivo en los enunciados de polaridad negativa.

## 5. Conclusiones

En este artículo hemos querido presentar una primera aproximación al problema del vínculo entre formas verbales como las del *imperfecto de subjuntivo* y del *condicional* con la intención de aclarar el porqué de su borrosa gramatización. Obviamente quedan muchos más aspectos de la cuestión que hay que investigar, sobre todo el uso que del operador *-ra* se hace en las variedades americanas o de uso en las oraciones optativas. En definitiva, si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente se entiende de dónde nace la confusión que ha llevado a los distintos gramáticos a asimilar bajo una misma etiqueta las tres formas simplemente por compartir unos rasgos en común, que cada una de ellas comparte a la vez con otras formas del sistema que tienen cargas modales más fuertes o menos intensas.

## Bibliografía

Alarco Llorach, E. (1999) *Gramática de la lengua española*. Espasa y RAE (Madrid).

- Benveniste, É. (1966) *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1). Gallimard (Paris).
- Correas, G. (1626) *Arte grande de la lengua castellana*. [<http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>; BNE (Madrid)].
- Culioli, A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations* (Vol. 1). Ophrys (Paris).
- Germán Arce, M. (1983) Las formas -ra y -se del Imperfecto de Subjuntivo. *Hispanica*, 27, 1-19.
- Lenz, R. (1920) *La oración y sus partes*. Publicaciones de la *Revista de Filología Española* (Madrid).
- Matte Bon, F. (1995) *Gramática comunicativa del español* (Vol. 1). Difusión (Barcelona).
- Matte Bon, F. (2001) Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni. *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, 4, 145-179.
- Musto, S. (2018) El papel del enunciador en la determinación del valor sistémico del condicional en español y en italiano. En C. Diglio *et al.* (Eds.), *Identité, Diversité et Langue. Identity, Language and Diversity* (pp. 215-232). Loffredo (Napoli).
- Musto, S. y Laurencio Tacoronte, A. (2018) Descomponiendo el condicional en español e italiano: diacronía y metaoperatividad. En S. Aulitto y G. Benelli (Eds.), *Lingua, traduzione, letteratura* (Vol. 2, pp. 177-198). Istituto Armando Curcio UP (Roma).
- Nebrija, E. A. de (1492) *Gramática sobre la lengua castellana*. [<http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>; BNE (Madrid)].
- RAE (Real Academia Española) (1771) *Gramática de la lengua castellana*. <http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>; BNE (Madrid)].
- Rojo, G. (1996) Sobre la distribución de las formas llegara y llegase en español actual. En M. Casado Velarde *et al.* (Eds.), *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid* (Vol. 2, pp. 677-691). Universidade da Coruña (A Coruña).
- Solís García, I. y Matte Bon F. (2020) *Introducción a la gramática metaoperacional*. Firenze University Press (Firenze).

- Valeš, M. (2006) El prestigio desigual de las formas del imperfecto de subjuntivo cantara/cantase. En J. A. Moya Corral y M. Sosinski (Eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española: Actas de las XI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp. 303-312). Universidad de Granada (Granada).

# LA OBSTRUCCIÓN AL LÉXICO DE LOS DEPORTES EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL\*

Antoni Nomdedeu-Rull

*Universitat Rovira i Virgili*

A Félix San Vicente,  
por sus aportaciones a la reconstrucción  
de la historia de la tradición lexicográfica y, sobre todo,  
por el afecto que recibí de él en mi etapa en Italia.

## 1. Introducción

Entre 1875 y 1936 se documenta el aumento gradual del uso de términos especializados deportivos en diferentes tipos de textos sobre velocipedismo, gimnástica, deporte en general o fútbol. Este último deporte apareció en reglamentos, tratados deportivos, manuales técnicos, ensa-

---

\* Este estudio se inserta en el marco del proyecto de investigación *El léxico especializado en el español contemporáneo: 1884-1936 (LEEC)* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, PGC2018-093527-B-I00) y forma parte de un estudio mucho más extenso (Nomdedeu-Rull y Torrebaddella-Flix en prensa).

ynos, libros sobre figuras deportivas, guías futbolísticas, manuales de arbitraje, memorias históricas, obras literarias, obras médico-deportivas o anuarios de temporada. Su popularización llegó incluso al ámbito de la literatura. Muy pocos de los términos usados y documentados en diferentes tipos de textos acabaron entrando en los diccionarios, tanto académicos como no académicos. En cambio, palabras de actividades consideradas lúdicas y deportivas durante el siglo XIX como equitación, esgrima, caza, cetrería, montería o volatería sí cuentan con sus propias marcas diatómicas y con unos registros de términos en el DRAE, tanto marcados como no marcados temáticamente, mucho mayores que los referentes a deportes como el tenis o el fútbol.

En este contexto, con este estudio se refuerza la hipótesis de que los “lexicógrafos” del periodo señalado obstruyeron, deliberadamente o no, la penetración del léxico de los deportes en los diccionarios del español, no solo el académico. Para demostrarlo, en este artículo expongo resumidamente datos acerca del aumento y revisión que se hizo de las voces de los deportes en cinco ediciones académicas (1884, 1899, 1914, 1925 y 1936) y de diccionarios no académicos contemporáneos a estos. Asimismo, presento algunos datos acerca de la importancia del lenguaje deportivo en los textos de la época de diferente tipo, poniendo especial atención en la prensa de noticias y en la literatura técnica y periodística especializada que se publicó entre 1900 y 1936.

## **2. Las prácticas deportivas en la sociedad española entre 1850 y 1936**

En España, el modelo *sportsman* anglosajón que penetró en Europa procedente de Inglaterra a partir del último cuarto del siglo XIX se impuso entre la burguesía y la aristocracia. A principios de siglo XX, la práctica y la afición por el deporte fueron difundiéndose progresivamente desde las elites españolas a las clases medias urbanas -funcionarios, profesionales liberales, comerciantes, administrativos, entre otros- y, finalmente, a la clase trabajadora. Su implantación entre la población española a comienzos del siglo XX “se desarrolló paralelamente al grado de industrialización y modernización cultural de la sociedad” (Rivero 2004: 29) y se asoció a conceptos como *salud*, *vitalidad* y *actitud positiva y novedosa* ante la vida (Rivero 2004: 33). El

proceso de modernización social que se produjo en España entre 1910 y 1936 propició el avance imparable de las actividades físicas en general, como el deporte.

Como la práctica de nuevas actividades deportivas permitía inculcar valores como la disciplina, el afán de superación, el sacrificio, la camaradería o el espíritu de equipo, recibió la atención de los educadores de la época, como, por ejemplo, de la Institución Libre de Enseñanza (creada en 1876). Estas prácticas deportivas representadas en la década de los ochenta del siglo XIX fueron las propias de la sociedad elitista y con orígenes militares, como la esgrima, la hípica, la caza o el automovilismo. Otros deportes como el *football*, el *basketball*, el *hockey* o el *rugby* comenzaron a aparecer tímidamente a comienzos de siglo XX. Con la popularización del deporte como espectáculo y distracción, por un lado, y como práctica, por el otro, a partir de la segunda década del siglo XX, hubo deportes aristocratizantes como la esgrima o la hípica que cedieron protagonismo a otras prácticas menos elitistas, como el excursionismo, el ciclismo, el boxeo y el *football* (Otero 2003: 175), las tres últimas eran las que contaban con más seguidores (Pujadas y Santacana 2003: 516). El deporte se fue convirtiendo paulatinamente en un espectáculo y en una práctica gracias al empuje de la propaganda pedagógica y social de la Institución Libre de Enseñanza y a la expansión colonial británica por el mundo (Torrebadella, Olivera y Bou 2015: 49).

Un buen ejemplo de ese nuevo espacio lo representó el *football*, un deporte que llegó a España durante las dos últimas décadas del siglo XIX y al amparo de la colonia anglosajona que utilizaba el deporte como un elemento de reafirmación cultural de sus costumbres: entre 1899 y 1910 tuvo lugar una fase de aclimatación al juego -por ejemplo, en las noticias sobre el *football* de la época *football asociación* y *football Ruby* se confundían- y entre 1911 y 1920 se desarrolló la parte técnico-táctica gracias a una literatura que transmitía consejos técnicos y reglamentarios del juego y la configuración de las llamadas *escuelas del fútbol español* (andaluza, centro, norte y catalana) (Pérez y Torrebadella 2020: 3).

Hasta comienzos del siglo XX, la creación gradual de clubes o sociedades y federaciones contribuyó muy eficazmente al desarrollo de las actividades físico-deportivas en España. Por un lado, el asociacionis-

mo deportivo, surgido en 1822 con la fundación de la Sociedad de Bocheología (Cádiz), aunque despegó a partir de 1875 junto con el desarrollo industrial y económico de España. Torrebadella, Olivera y Bou (2015) han estudiado el crecimiento, expansión e importancia del asociacionismo deportivo en España en el siglo XIX y han recopilado 363 asociaciones deportivas en 101 poblaciones entre 1822 y 1900, concentradas básicamente en las grandes ciudades -“Barcelona (66)<sup>1</sup>, Madrid (40), Cádiz (15), Sevilla (14), Sta. Cruz de Tenerife (10), Palma de Mallorca (10), Bilbao (9), Málaga (9), Alicante (7), San Sebastián (6), Valencia (5), Vigo (5), Jerez de la Frontera (5)” (Torrebadella, Olivera y Bou 2015: 47)- y han contabilizado 26 prácticas deportivas: “aeronáutica, ajedrez, automovilismo, baile, bochas, carreras de caballos, caza, ciclismo, colombofilia, cricket, esgrima, deporte ecuestre –equitación, carreras de caballos y polo–, excursionismo, fútbol, gimnástica, golf, náutica, patinaje, pelota, pesca, polo, remo, tauromaquia, tenis, tiro al pichón y vela” (Ibíd.), siendo el ciclismo (157), la gimnástica (34), la náutica –remo y vela– (30), la caza y pesca (29), y deportes ecuestres (22) los que concentraron un mayor asociacionismo. Por otro lado, entre 1895 y 1928 el deporte se institucionalizó mediante la creación de Federaciones: Confederación Gimnástica Española (1895, posteriormente denominada Federación Española de Gimnasia), Federación de Tiro Nacional (1900), Federación Española de Clubes Náuticos (1904), Asociación de Lawn-Tennis de España (1909), Real Federación Española de Fútbol (1913), Federación Española de Natación (1920), entre otras. El 11 de enero de 1924 se constituyó el Comité Olímpico Español.

### 3. Las actividades deportivas en los textos

La presencia de diferentes actividades deportivas en la vida española se reflejó en una aparición cada vez mayor del deporte en diferentes tipos de textos: prensa de información general, cabeceras deportivas y libros de diferente tipo sobre deporte o sobre algún deporte en concreto. Las primeras publicaciones propiamente deportivas surgieron a mediados

---

<sup>1</sup> Los números que aparecen al lado del paréntesis se refieren al número de asociaciones deportivas en cada ciudad.

del siglo XIX. Desde este momento, se sucedieron publicaciones periódicas sobre cinegética, velocipedismo, gimnástica o deporte en general, aunque fue a comienzos del siglo XX cuando las publicaciones sobre deporte proliferaron con el objetivo de divulgar la actividad física y deportiva así como de informar y educar. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, la mayor parte de nuevas publicaciones periódicas aparecieron en Barcelona -*Vida Deportiva* (1903), *El Mundo Deportivo* (1906-), etc.-, Madrid -*Heraldo Sport* (1902), *Gran Vida* (1903-1936), etc.-, Sevilla - *Sport sevillano* (1912-1913), *Sevilla Deportiva* (1901-1915), etc.- y País Vasco - *Bilbao Deportivo* (1903), *La Ribera Deportiva* (1923), etc.-.

Un ejemplo claro de la importancia que fueron adquiriendo diversos deportes en las dos primeras décadas del siglo XX lo conforma uno de los “nuevos” deportes incorporados en la sociedad española desde finales del siglo XIX y que logró popularizarse durante la segunda década del siglo XX: el *football*. En varias investigaciones (Nomdedeu-Rull 2014, 2019a, 2019b, 2019c; Nomdedeu-Rull y Torreadella 2016, 2018; Torreadella y Nomdedeu-Rull 2014, 2015, 2016; entre otros) se han aportado numerosos textos fundamentales para el estudio del lenguaje de este deporte en español, lo que demuestra su importancia en el período objeto de estudio (1884-1936). Se han documentado 121 obras de fútbol de diverso género que van apareciendo progresivamente entre 1900 y 1936, como reglamentos, tratados deportivos, manuales técnicos, ensayos, libros sobre figuras deportivas, guías futbolísticas, manuales de arbitraje, memorias históricas, obras literarias, obras médico-deportivas o anuarios de temporada (Torreadella y Nomdedeu-Rull 2014).

#### **4. El lenguaje deportivo en los diccionarios del español entre 1884 y 1936**

La popularización de los deportes en la década de 1920 y su presencia constante y creciente en diferentes tipos de textos (prensa general, prensa especializada o libros sobre deporte o deportes) conllevó un lógico uso y aumento gradual de términos especializados en los textos, muchos de los cuales llegaron en seguida a la lengua común. Los pocos términos que penetraron en los diccionarios lo hicieron

con demasiado retraso. Puede comprenderse que en las ediciones del DRAE de 1884 y 1899 la presencia de las palabras de los deportes fuera inexistente -solo había las voces *deporte* (“Del provenzal *deport* m. Recreación, pasatiempo, placer, diversión”) y *deportoso, sa* (“(De *deporte*.) adj. ant. Divertido”) y ningún lema con la palabra *deporte* en la definición- porque en esa época el deporte, como se ha expuesto, era una actividad poco conocida y solamente practicada por las élites, como las que confeccionaban los diccionarios. La edición del DRAE de 1914 incorporó otras 2 palabras del deporte (*ciclismo* y *velocipedismo*), en un momento en el que la práctica deportiva en España era ya una realidad, fomentada por un ferviente asociacionismo deportivo, con la creación constante de federaciones y una prensa dispuesta a conceder un espacio cada vez mayor a todo tipo de noticias referentes al deporte, además de publicaciones especializadas, tanto en forma de cabeceras como en forma de libros de diferente tipo. La edición de 1925 del DRAE introdujo 9 términos en cuyas definiciones aparece la palabra *deporte* o derivados y en el DRAE de 1936 se introdujeron 23 términos con la voz *deporte* o derivados en la definición. Por tanto, las voces deportivas se comenzaron a introducir con mucha timidez en las ediciones del DRAE de 1925 y 1936, período en el que los deportes en España ya eran populares desde hacía años. Los diccionarios no académicos se “alimentaron” del de la RAE. Por ejemplo, voces como *alpinismo*, *automovilismo*, *ciclismo* o *velocipedismo* se introdujeron en el *Diccionario de la Lengua Española* de José Alemany y Bolufer (1917) y en el *Diccionario general y técnico hispano-americano* de Manuel Rodríguez Navas y Carrasco (1918), pero no antes.

A la luz de los datos presentados en el gráfico 1, no se justifica desde la perspectiva lingüística y textual la ausencia de numerosas palabras deportivas en los diccionarios del español dada la importancia del deporte en España desde finales del siglo XIX y, sobre todo, su popularización a partir de la segunda década del siglo XX. En esta época los distintos deportes formaban parte de la vida de los ciudadanos y las diferentes publicaciones deportivas eran numerosas, variadas y repartidas por todo el territorio español. En cambio, otras actividades consideradas lúdicas y deportivas durante el siglo XIX como equitación, esgrima, caza, cetrería, montería y volatería, es decir, las practicadas por la aristocracia de la época, sí cuentan con unos registros de términos en el

DRAE mucho mayores que los referentes a deportes como el ciclismo, el tenis o el fútbol en el período objeto de estudio (1884-1936):

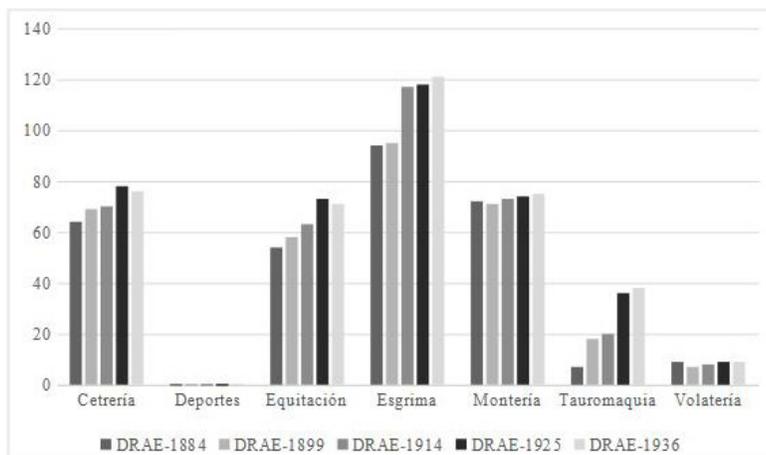


Gráfico 1. Marcas diatécnicas de actividades lúdicas y deportivas en el DRAE (1884-1936)

La disparidad en cuanto a la representación de unas y otras es sustancial e injustificada. Para hacerse una idea aproximada de esta diferencia existente entre la importancia del deporte en la sociedad o en los diferentes tipos de textos entre 1880 y 1936 y su escasa representación en los diccionarios del español, he registrado entre 1868 y 1903 la primera documentación léxica de 167 términos del fútbol (cf. Nomdedeu-Rull 2019c o Nomdedeu-Rull y Torrebaddella 2018). A partir de 1903 el caudal léxico de los deportes en español aumenta de manera imparable. Hay textos fundamentales, estudiados en profundidad, como el *Manual del Sport* de Antonio Viada (Madrid, 1903), en el que el autor propuso 217 traducciones al español para 192 extranjerismos deportivos en nueve artículos publicados entre febrero y diciembre de 1902 en la revista *Los Deportes*, contribuciones dirigidas hacia el establecimiento de una estrategia de españolización de los extranjerismos del deporte (Nomdedeu-Rull 2019b). Ello surgió porque, al ser el uso de términos futbolísticos en textos de diverso género entre 1902 y 1903 creciente y habitual, las plumas de la época manifestaron sus preocupaciones léxicas y presentaron propuestas de diverso género.

Desde el punto de vista lexicográfico, tal es el retraso en la incorporación de términos deportivos en los diccionarios del español, que la marca técnica *Dep.* ‘deportes’ no se introdujo hasta la edición del DRAE de 1970. Desde entonces, la presencia de palabras marcadas con *Dep.* en el DRAE ha ido aumentando tímidamente, pero en ningún caso acorde con la relevancia de los deportes en la sociedad y en los textos divulgativos de diferente género: 47 presencias en el *DRAEM*-1983, 13 en el *DRAE*-1984, 65 en el *DRAEM*-1989, 119 en el *DRAE*-1992, 233 en el *DRAE*-2001 y 366 en el *DRAE*-2014. Se revela mucha diferencia entre las tres últimas ediciones del diccionario usual de la Academia, debido seguramente a una cuestión de reestructuración en la planta del diccionario que también afecta a la representación de otros ámbitos temáticos.

## 5. Conclusiones

La presencia de palabras del deporte en las ediciones de los diccionarios del español del periodo comprendido entre 1884 y 1936 es claramente insuficiente. Los diccionarios no académicos siguieron la estela de los de la RAE. Esta situación no refleja, ni de lejos, la importancia del deporte tal y como lo conocemos hoy en día en la vida española de las dos primeras décadas del siglo XX, su importante y creciente actividad en lo referente al asociacionismo deportivo, a la creación constante de clubes y entidades deportivas de todo tipo, a la aparición cada vez mayor del deporte en la prensa de información general, a la creación de cabeceras deportivas de diverso género por toda la geografía española y a la publicación de libros sobre deporte o sobre algún deporte en concreto. El deporte en la España de 1920 era una actividad popular.

## Bibliografía

- Nomdedeu-Rull, A. (2014) Diccionario Histórico de Términos del Fútbol (DHTF): el léxico en el primer reglamento de fútbol (1902) publicado en español. *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7(9), 185-205.
- Nomdedeu-Rull, A. (2019a) The First Football Anglicisms in Spanish Language (1868-1903). *Alicante Journal of English Studies – Revis-*

- ta Alicantina de Estudios Ingleses*, 32, 187-215. [The Language of Sports and Adventure Tourism].
- Nomdedeu-Rull, A. (2019b) Las aportaciones de Antonio Viada (1902) a la estrategia españolizadora del lenguaje deportivo anglosajón. Estudio a propósito del Diccionario Histórico de Términos del Fútbol. *Boletín de la Real Academia Española*, 99(320), 723-769. [julio-diciembre].
- Nomdedeu-Rull, A. (2019c) La prensa general y deportiva como fuente textual fundamental para la documentación de los primeros términos del fútbol en español (1868-1899). *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 9, 235-259.
- Nomdedeu-Rull, A. y Torrebadella i Flix, X. (2016) Diccionario Histórico de Términos del Fútbol (DHTF): los textos fundamentales del período inicial (1890-1913). En J. I. Pérez Pascual y C. Garriga Escribano (Coords.), *Lengua de la ciencia e historiografía* (pp. 207-229). Universidade da Coruña (A Coruña). [Anejos de Revista de Lexicografía, 35].
- Nomdedeu-Rull, A. y Torrebadella i Flix, X. (2018) Antonio Viada: regeneracionismo, deporte y lengua española. La institucionalización de las primeras voces del fútbol en España en el Manual del sport (1903). *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(789), s.d. [<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.789n3012>].
- Nomdedeu-Rull, A. y Torrebadella i Flix, X. (en prensa) El léxico de los deportes. En M. Á. Pucho Lorenzo y A. Nomdedeu-Rull (Coords.), *El léxico especializado en el español contemporáneo: 1884-1936*. Peter Lang (Bern). [Serie Studia Romanica et Linguistica].
- Otero Carvajal, L. E. (2003) Ocio y Deporte en el nacimiento de la sociedad de masas. La socialización del deporte como práctica y espectáculo en la España del primer tercio del siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 25, 169-198.
- Pérez-Martínez, C. y Torrebadella i Flix, X. (2020) El nacimiento del fútbol en España: ¿cómo se entrenaba y cómo se jugaba? 1ª parte (1899-1920). *RecordeRevista do História do Esporte*, 13(1), 1-28.
- Pujadas, X. y Santacana, C. (2003) El club deportivo como marco de la sociabilidad en España. Una visión histórica (1850-1975). *Hispania*, 214, 505-522.

- Rivero Herraiz, A. (2004) Los orígenes del deporte español: el desarrollo de un nuevo componente cultural urbano. *Kronos. Enseñanza de la actividad física y deportiva*, 6(3), 29-33.
- Torreadella i Flix, X. *et al.* (2015) Origen e institucionalización del asociacionismo gimnástico-deportivo en España en el siglo XIX (1822-1900). *Apunts, Educació física i esports*, 119, 7-54. [enero-marzo].
- Torreadella i Flix, X. y Nomdedeu-Rull, A. (2014) Bibliographic repertoire of Football in Spain (1900-1936). 121 works to interpret the social impact of football in contemporary history. *Apunts, Educació física i esports*, 115, 7-32. [enero-marzo].
- Torreadella i Flix, X. y Nomdedeu-Rull, A. (2015) Los primeros libros de fútbol publicados en España (1900-1919). *Revista General de Información y Documentación*, 25(1), 113-139.
- Torreadella i Flix, X. y Nomdedeu-Rull, A. (2016) La popularización del fútbol en España. Análisis del fenómeno a través de la literatura especializada del fútbol (1920-1936). *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), 119-146.

# LA VOCE DEGLI STUDENTI: USO DEI DIZIONARI E CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA

Stefania Nuccorini

*Università degli Studi Roma Tre*

“Modern languages want to be treated as living, and the method of teaching them must be as elastic and adaptable as life is restless and variable”

(Jespersen 1904: 4)

## **1. Introduzione**

È passato più di un secolo da quando Jespersen scrisse queste parole e, da allora, varie sono state le metodologie per l'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. In questo cammino l'uso del dizionario è stato più o meno coerentemente presente nei vari approcci, ma comunque annoverato tra le risorse primarie (Smith 2016: 81) insieme, tra altro, a manuali, libri di testo, grammatiche pedagogiche, materiali audio-visivi, fonti online, e al loro diverso ruolo nel corso del tempo. In ambito didattico lo sviluppo delle varie tipologie di dizionari è stato basato proprio sulle esigenze di elasticità e adattabilità riguardo ai

bisogni degli utenti, alla selezione dei dati e all'esigenza di continui aggiornamenti per rispecchiare i cambiamenti nell'uso delle lingue, con l'invalutabile apporto dei corpora e di risorse digitali.

Il filo conduttore che attraversa, in particolare, la lessicografia inglese è un indirizzo di tipo pedagogico che vede il dizionario come punto di riferimento per imparare a usare la lingua correttamente, nel senso che le informazioni che contiene mirano a mettere l'utente in grado di fare scelte 'corrette' rispetto alle motivazioni della consultazione e agli obiettivi delle attività che ne sono all'origine. È su questo sfondo che gli utenti dovrebbero imparare a scegliere e a usare i dizionari, un punto che dovrebbe anche essere oggetto di insegnamento, mirato a varie esigenze e basato su tipi diversi di dizionari, in quanto «the ability and willingness to consult a dictionary is crucial to independent training» (Brumfit, Johnson 1979: 177). L'oggetto di queste note, circoscritto a un'occasione specifica, vicina nel tempo, riguarda l'approccio all'uso dei dizionari da parte degli studenti del corso di Lingua Inglese di una Laurea Magistrale in Lingue. A questi studenti, in larga maggioranza italiani, è stato sottoposto lo stesso questionario, composto dalle stesse domande relative ai loro dizionari e al loro uso, all'inizio e alla fine delle lezioni. Sulla base dei loro percorsi universitari pregressi, improntati allo studio di almeno due lingue straniere, si dava per scontato che gli studenti avessero già utilizzato, in particolare, almeno un *Learner's Dictionary* per scopi generali e un dizionario bilingue, e che avessero delle conoscenze associate e condivise nell'ambito della linguistica descrittiva e degli elementi di fondo della morfologia, della sintassi, del lessico della lingua inglese e del ruolo della semantica e della pragmatica nell'apprendimento di una lingua straniera. Il corso era dedicato in particolare all'analisi di quattro *Collocations Dictionaries*<sup>1</sup> che appartengono alla famiglia dei *Learner's Dictionaries*, e di due dizionari bilingui inglese-italiano, uno sostanzialmente monodirezionale, l'altro dichiaratamente bidirezionale<sup>2</sup>, tenendo conto del loro uso contestualizzato. Inoltre, verteva sull'a-

---

<sup>1</sup> *BBI Combinatory Dictionary of English*, 2009; *Longman Collocations Dictionary and Thesaurus*, 2013; *Macmillan Collocations Dictionary*, 2010; *Oxford Collocations Dictionary*, 2009, tutti disponibili online tranne il BBI.

<sup>2</sup> Rispettivamente, *Il Ragazzini*, Zanichelli, riedito ogni anno, e il *Bilingual English Dictionary*, Oxford-Paravia, 2009, entrambi online.

nalisi del ruolo delle collocazioni nel lessico e sul loro uso, illustrandone la struttura e le differenze rispetto all'italiano, accanto alle modalità d'uso dei dizionari soprattutto nell'ambito di attività di produzione scritta. Durante il corso sono anche state analizzate voci relative all'uso autonomo dei dizionari<sup>3</sup> da parte degli studenti e da loro appositamente selezionate per illustrarne l'utilità nel risolvere i dubbi o le non-conoscenze all'origine della consultazione e le specifiche modalità di presentazione delle entrate. Era quindi ipotizzabile che proprio in questo ambito le risposte al secondo questionario avrebbero mostrato differenze rispetto a quelle date al primo riguardo al rapporto tra uso del dizionario e apprendimento.

Il questionario era molto generico per spronare una riflessione da parte degli studenti: non era stato illustrato e, stranamente, nessuno di loro ha chiesto spiegazioni. Lo scopo della doppia somministrazione era puramente conoscitivo, e non aveva né una impostazione, né una dimensione volte a una raccolta di dati a fini statistici e a un'analisi dal punto di vista di una ricerca scientifica. L'intento era quello di paragonare le risposte date all'inizio e alla fine delle lezioni, basate sull'uso mirato di dizionari diversi a seconda dello scopo della consultazione, per valutare se e come il corso avesse portato allo sviluppo di una maggiore conoscenza dell'uso contestualizzato della lingua inglese e della *language awareness* degli studenti, nel senso di consapevolezza linguistica sia a livello di *parole* che di *langue*, anche riguardo alla loro lingua madre. Il lavoro si limita a riportare la voce degli studenti presentando alcune risposte tra la più indicative e una loro breve analisi.

Le domande nel questionario rimodulavano, in relazione allo scopo, quelle alla base del linguaggio giornalistico inglese – le *wh-questions*: *who, what, when, where, why* – per far sì che le risposte potessero essere personalizzate e poter poi stabilire un terreno formalmente comune per paragonare tra loro sia le risposte dello stesso studente ai due questionari, sia quelle di studenti diversi. La domanda relativa a *who* non è stata inclusa nel questionario in quanto riguardava *de facto* gli studenti frequentanti il corso di inglese che dovevano già aver raggiunto il li-

---

<sup>3</sup> Non sono stati considerati esempi tratti da risorse online relative a traduzioni di singole parole da e verso l'inglese per la loro funzione non paragonabile con l'uso dei dizionari qui riportati.

vello B2 del quadro di riferimento europeo in due lingue o un livello analogo in una delle lingue extra europee tra quelle offerte nel corso di studi.

Tornando all'adattamento delle *wh-questions*, la domanda *why* precede *where*, in quanto in genere il motivo di una consultazione guida la ricerca di informazioni nelle entrate. Le altre domande, spesso interrelate, sono qui riprese nella versione inglese originaria. Le domande non erano specificamente legate all'uso di dizionari di inglese, in quanto il rapporto con lo sviluppo di consapevolezza linguistica poteva ben riguardare anche le altre lingue di studio. Nell'analisi delle risposte verranno poi prese in considerazione solo quelle relative all'inglese come elemento comune nell'ordine seguente:

What:

What is/are your dictionary/ies?

When:

How often do you use your dictionary/ies?

When did you last use your dictionary/ies?

Why/what:

For what purpose did you (last) use your dictionary/dictionaries?

What did you look up? (a word, a phrase...)

Where:

Where did you find the information you needed? (entry, sub-entry, front matter, back matter etc.)

What:

What is the relation between dictionary use and language learning?

Nella ormai ricca letteratura sull'uso dei dizionari, rispetto a studi che hanno mostrato, ad esempio, la correlazione tra uso di dizionari e abilità di produzione (Laufer 2011), tra modalità di presentazione e effettivo apprendimento di informazioni specifiche (Dziemianko 2014), tra correzione di errori e apposite "warning notes" (Nural, Nesi, Cakar 2022) e a metodologie di indagine sofisticate, come l'uso di *eye-track-*

*ing*, o di questionari rivolti a numeri decisamente alti di partecipanti e con molte domande (Atkins, Varantola 1998), l'indagine qui riportata ha una dimensione e una valenza molto limitate, sia per il bassissimo numero di studenti che hanno risposto, sia per la sua impostazione di natura esclusivamente conoscitiva in ambito didattico.

I risultati dell'indagine sono stati almeno in parte compromessi dal fatto che solo 10 studenti, tra i 27 (sulla media di 35/40 frequentanti) che hanno restituito il questionario a inizio del corso, hanno risposto a entrambi i questionari; viceversa, 20 studenti che avevano iniziato a seguire il corso in ritardo hanno risposto solo al secondo.

Il numero limitato di partecipanti non consente di trarre conclusioni significative, ma le risposte date dagli studenti gettano una qualche luce da una parte sul rapporto tra uso informato ed efficace di risorse lessicografiche e consapevolezza linguistica e, dall'altra, su se sia effettivamente possibile insegnare a usare i dizionari. Lo scopo, duplice, era di ricavare indicazioni relative all'approccio degli studenti ai dizionari nel corso dei loro studi e di verificare la loro effettiva capacità di usarli appropriatamente, non tanto per «lack of dictionary training, but lack of language awareness» (Franckenberg-Garcia 2011: 98), come sottolineato anche da Nied Curcio (2020: 86). Effettivamente, i dizionari difficilmente possono essere usati appropriatamente da studenti che non abbiano già un minimo di consapevolezza linguistica, e, d'altra parte, un uso mirato dei dizionari porta proprio al suo sviluppo.

## 2. Breve analisi delle risposte

In questa sezione saranno inizialmente presentati i risultati più salienti dell'analisi delle risposte al primo questionario, e, separatamente, quelli relativi al secondo questionario con particolare riferimento all'ultima domanda in quanto è ipotizzabile che il corso stesso e le relative attività possano aver contribuito a una riflessione da parte degli studenti.

### 2.1. Primo questionario

Le risposte sono qui brevemente riassunte per poi commentare esempi specifici.

Tutti i 27 studenti che hanno risposto al primo questionario hanno dichiarato di possedere o usare un dizionario di inglese: in particolare 19

hanno citato un *Learner's Dictionary* per scopi generali, spesso consultato online, 4 uno dei dizionari di collocazioni indicati nel programma del corso; i rimanenti 4 hanno citato non meglio specificati dizionari *Oxford* e *Longman* online. 21 studenti hanno anche riportato di avere un dizionario bilingue: in maggioranza il *Ragazzini* (online), e solo 3 l'*Oxford-Paravia*, anch'essi inclusi nel programma. Altri dizionari, cartacei (*Garzanti*, *De Agostini*, *Cambridge*) e soprattutto online (*Word Reference* e *Reverso*) sono stati citati senza riferimenti specifici.

Tutti hanno indicato di avere un dizionario dell'altra lingua di studio e tutti i dizionari sono stati citati o con il nome dell'autore oppure, molto più spesso, con il nome della casa editrice. Stranamente il dizionario italiano-inglese e quello di italiano-tedesco pubblicati dalla stessa casa editrice sono stati indicati con il nome dell'autore nel primo caso (*Ragazzini*), e con quello dell'editore (*Zanichelli*) nel secondo, pur avendo quest'ultimo due autrici. Quello che accomuna quasi tutte le risposte e quasi tutti i dizionari citati è l'assenza di riferimenti alle edizioni e all'anno di pubblicazione, un elemento che tradisce una certa superficialità riguardo all'uso dei dizionari in generale e alla loro valenza nell'apprendimento di una lingua straniera.

Le risposte alle domande immediatamente successive variano tra occasioni specifiche e vicine nel tempo (*yesterday*, *last week*, *almost every day*)<sup>4</sup> e, viceversa, a situazioni nel passato (*a year*, *years*, *a month ago*), in particolare in relazione alla stesura della tesi di laurea triennale. Gli usi più recenti riguardano attività didattiche soprattutto di scrittura in lingua e di traduzione: i dizionari monolingui sono usati prevalentemente nel primo caso, i bilingui nel secondo.

Gli esempi riportati dagli studenti riguardano voci di dizionari vari. I commenti che seguono si riferiscono a una selezione rappresentativa di interessi, spesso occasionali. Nello specifico la consultazione di un dizionario, spesso non indicato, ha riguardato combinazioni di parole (aspettativa di vita); verbi frasali o preposizionali (*to date back*); singole parole (*bereft*, vantare, spendibilità); in molti casi le corrispondenze tra italiano e inglese di espressioni idiomatiche (*clever clogs*, riportata da due studenti, da uno dei quali nella forma errata *clever clog*; rompere il ghiaccio; *get my teeth into*, "not present in the *De Agostini*" e cercato

<sup>4</sup> Le risposte sono riportate nella forma inglese originale in cui risultano errori vari.

online). In tutti gli altri casi le informazioni sono state trovate in dizionari cartacei, anche se quasi mai è stato specificato sotto quale voce. Gli scopi della consultazione più frequentemente indicati sono legati alla produzione scritta e ad attività di traduzione rispettivamente in e dall'inglese. Nel primo caso il dizionario non indicato è stato consultato per trovare esempi, sinonimi e collocazioni. Nel secondo il dizionario bilingue è stato consultato «to understand the meaning» di una parola o di un'espressione idiomatica e per identificarne gli equivalenti italiani. Nei rari casi di traduzione in inglese sono state cercate prevalentemente singole parole e i relativi equivalenti.

I dizionari sono stati in gran maggioranza utilizzati in relazione ai corsi seguiti e alle prove di esame di lingue per cui, a differenza dell'inglese, ne era consentita la consultazione. Molto frequente anche il ricorso ai dizionari sulla base di interessi o curiosità personali per aspetti della lingua orale legati a parole tratte da canzoni e alla pronuncia, o anche «to see if it is there a particular, and maybe more natural way to express a concept, to find other perspectives to talk about an argument»). In 2 casi la consultazione dei dizionari era basata sugli interessi professionali di una doppiatrice e di un insegnante, quindi non del tutto paragonabili con quanto riportato dagli altri studenti anche rispetto al loro livello di conoscenza dell'inglese.

La maggioranza delle risposte alla domanda seguente sono state riferite all'anno accademico pregresso, oppure sono state molto vaghe.

La domanda successiva era stata presentata nel primo questionario nella forma «did you find the information you needed? where?». In molti casi la risposta è stata «yes» senza altre aggiunte; per questo motivo, nel secondo questionario è stata riformulata in «Where did you find the information you needed?». In generale le risposte sono state molto evasive (*I looked up words; some expressions; idiomatic expressions, verbs, adjectives*) e non è stata data alcuna informazione né sul dizionario usato, né sulla voce consultata. In pochissimi casi sono stati offerti esempi, tra cui *enrol in*, usato nell'inglese britannico, e *enroll on* nell'inglese americano.

Le risposte più interessanti e rivelatrici dell'attenzione rivolta ai dizionari sono quelle all'ultima domanda. Le 12 risposte più significative sono riportate di seguito per la loro breve analisi successiva. Un solo studente tra coloro che hanno risposto a entrambi i questionari ha

espresso la sua opinione sull'ultima domanda nel primo questionario ma non nel secondo. Viceversa, uno studente ha risposto all'ultima domanda solo nel secondo. L'asterisco indica i testi più significativi delle risposte date da studenti che hanno risposto all'ultima domanda in entrambi i questionari: queste risposte saranno anche successivamente paragonate con quelle date nel secondo questionario per una valutazione combinata. Le frasi e le parole più significative sono sottolineate.

- Dictionaries should be a support.
- Dictionary use is one of the elements that allows learners to understand and know the language and the context in which words are used.
- If you search a word in a dictionary and you find more than one meaning you can learn how to use a word and in which context.
- Dictionary use and language learning are closely connected because using a dictionary allows to know all the meanings that a word has.
- Fundamental: dictionary allows you to learn the meaning, the collocations and the spelling of every word.
- The use of a dictionary is important because it helps the learning process of new words.
- Using a dictionary helps the learner to analyze the semantic, pragmatic and syntactic layers of a word and write in the more proper way.
- \* Through the use of monolingual and collocation dictionaries learners are able to understand better the usage of words and how they combine with others, thus improving their writing and speaking skills. They learn how to use words in a more "natural" way.
- \*Dictionaries help us improve our knowledge of the language and understand how words work together, how many different meanings a word can have depending on the context.
- \*Using a dictionary is really useful to learn a language. When you look up a word you'll be able to find way more meanings and contexts in which you could use the exact same word.
- \*The dictionary is crucial in language learning. It is the only tool that helps you widen your vocabulary and to deal with collocations.

- \*The dictionary has a fundamental role in language learning because it helps us to learn words, expressions, their meaning and use.

Molte risposte includono la parola *meaning* ed è rilevante il rapporto, espresso più volte, tra uso del dizionario, significati e contesti. Sono significativi i verbi *allow* e *help* riguardo al ruolo dei dizionari nell'apprendimento in particolare rispetto alla sintassi, alla semantica, alla pragmatica, agli esempi e, soprattutto, all'uso delle parole. Rilevanti sono anche i riferimenti alle collocazioni, e il commento relativo al loro uso *natural*, aggettivo più volte usato nelle introduzioni dei *Collocations Dictionaries*, anche se questi ultimi non sono menzionati nella risposta alla prima domanda. Anche aggettivi come *fundamental*, *crucial* e i più generali *important* e *useful* sono indicativi di una certa percezione della rilevanza dell'uso dei dizionari. Le risposte più lunghe e articolate indicano un approccio frutto di esperienze e riflessioni già maturate, quelle più generiche sono collegate ad occasioni di uso più limitato del dizionario. Alcune risposte rivelano una certa consapevolezza linguistica, che fa risaltare il divario con quelle vaghe o assenti della maggioranza degli altri studenti, qui non riportate.

## 2.2. Secondo questionario

Nelle loro risposte alla prima domanda tutti gli studenti hanno indicato un dizionario di collocazioni e uno bilingue, in grande maggioranza il *Ragazzini*. Riguardo alle domande relative alle occasioni di uso del dizionario, molti studenti hanno fatto riferimento agli esempi presentati nel corso o ripresi dai testi del programma, per paragonarne le modalità di presentazione, in particolare nei *Collocations Dictionaries*: esempi e relative spiegazioni, spesso dettagliate, includono le modalità di uso di *work* e *job*; i verbi che formano le corrette collocazioni con vari sostantivi, tra cui *debate*, *sport*, *election*; i co-testi e contesti d'uso di altre parole, tra cui *back* (in tutte le sue parti del discorso) e *riven*, *river*, *rivet*, tratte, rispettivamente, da un articolo di Sinclair (1991) e da uno di Moon (2005), entrambi analizzati in classe. Alcuni studenti hanno riportato esempi non connessi con attività didattiche, tra cui la ricerca dell'equivalente inglese di 'deposito bagagli', dell'equivalente italiano del verbo *shear*, e del significato di espressioni idiomatiche tra cui *pull*

*the rug* (usato in una canzone) e di altre non specificate che, però, hanno portato uno studente alla seguente riflessione: «I was surprised by the fact that sometimes the ways to use expressions and idioms can completely change between the languages I am studying». In questi ultimi casi è stato usato un dizionario bilingue.

Molte anche le occasioni legate alle esercitazioni soprattutto nell'ambito della produzione scritta. Rispetto a quanto riportato nel primo questionario i dizionari sono stati usati «according to classroom schedule and homework» e, di conseguenza, molto più spesso, come indicano le risposte più frequenti (*very often, almost every day*) e perfino *three hours per day* (!). Sorprendente è il seguente commento di uno studente che ha fatto riferimento alla sua attività di insegnante: «I don't use my dictionaries so many times since the use of this tool is forbidden at school».

Tutti hanno riportato di avere trovato le informazioni cercate, ma nessuno ha riferito in quale dizionario, né quale fosse la voce pertinente. Si può ipotizzare che nel caso di espressioni idiomatiche inglesi di cui vengono riportati gli equivalenti italiani sia stato utilizzato un dizionario bilingue, presumibilmente il *Ragazzini*, in particolare nella versione online, che consente anche modalità di ricerca per espressioni multiparola.

Molti studenti hanno fatto riferimento ad esempi trattati durante il corso o ripresi dai testi e dalle introduzioni dei dizionari inclusi nel programma.

Sono di seguito riportati solo stralci di 12 risposte ben articolate e motivate relative all'ultima domanda. Quelli tratti dalle risposte date dagli stessi cinque studenti citati nel primo questionario sono segnalati con un asterisco e nello stesso ordine. Anche in questo caso frasi e parole significative sono sottolineate.

- It is a never-ending relationship: when you start studying a new language dictionary use is fundamental: to acquire the basic vocabulary you need to create simple phrases; as you progress, it enriches your way of expressing; when you are an expert speaker, it's very important to correctly handle all the peculiarities of a language.
- The relation between dictionary use and language learning is very important not to make errors in the use of words and collocations.

We could make errors due to the similarity of certain words to our native language ones.

- In language learning it's impossible not to use dictionaries. They are helpful in order to continue studying languages by your own.
- Being able to use a dictionary can really make a difference in language learning, it can improve communication skills and fluency and it can help to make us sound more natural.
- We should use dictionaries when looking for examples of real use of a word in different contexts and this helps us to develop linguistic awareness and language learning.
- Undoubtedly one of the many instruments involved in language learning. Useful for learning to learn how to use words depending on the context.
- A learner can obtain a more complete spectrum of knowledge from a dictionary not just about a single word but also about the way a certain language builds a text and represents reality.
- \* Dictionaries help learners increase their awareness of the language they are learning, consequently allowing them to use the language more correctly. They are an essential part of the journey towards improvement: without them it would be impossible to improve beyond a basic level.
- \*Learners might learn that the way words combine together in their native language does not correspond to the way words combine together in the target language, thus becoming more language aware.
- \* It is important to check dictionaries not to make errors especially those due to the similarity of certain words to our native language ones.
- \* In language learning it's impossible not to use dictionaries.
- \* No dictionary can include everything, because the language evolves, so it has to keep pace to the evolution of the language. A dictionary records what happens to a language in the years.

Queste risposte, pur abbreviate, evidenziano, con parole ed enfasi diverse, i risultati del percorso seguito da studenti che avevano frequentato le lezioni, ma anche il contributo di approfondimenti personali. L'accento posto sul concetto di *improvement*, espresso anche con pa-

role diverse, indica che gli studenti hanno riscontrato quanto l'uso mirato dei dizionari incida positivamente sull'apprendimento e sulla riflessione metalinguistica che lo accompagna in relazione ai contesti d'uso, agli esempi, alle combinazioni di parole rispetto all'italiano, alle modalità di costruzione dei testi, al perfezionamento di abilità comunicative, e a come ciascuna lingua, l'inglese in questo caso, *represents reality*. Questi ed altri elementi confermano come l'uso dei dizionari contribuisca a sviluppare una sempre più matura *language awareness*.

### 3. Conclusioni

La selezione e l'analisi delle risposte date al questionario all'inizio e alla fine del corso riguardano solo una minoranza di studenti, ma offrono una misura e, in qualche modo, una fotografia che testimoniano come l'uso dei dizionari vada oltre alla risoluzione di problemi specifici e occasionali. Una chiosa finale in relazione all'ultima domanda può essere racchiusa, in chiave evolutiva anche rispetto alle risposte nel primo questionario, nelle seguenti osservazioni riportate nel secondo: *it is a never ending relationship, in language learning it's impossible not to use dictionaries, they [dictionaries] are an essential part of the journey towards improvement*. Queste osservazioni collegano la voce degli studenti con quella di Jespersen, attualizzandone le parole riportate in esergo, e allargando al ruolo dei dizionari nell'ambito dei metodi di insegnamento il riferimento all'elasticità e adattabilità anche per *keep pace* con la continua evoluzione delle lingue<sup>5</sup>.

### Bibliografia

Atkins, B. T. S. e Varantola, K. (1998) Language Learners Using Dictionaries: The Final Report on the EURALEX/AILA Research Project on Dictionary Use. In B. T. S. Atkins (a cura di), *Using*

---

<sup>5</sup> Jespersen fa più volte riferimento ai dizionari anche criticandone informazioni e modalità di presentazione «beyond the grasp of ordinary pupils» (1904: 139). Da allora, nel corso di oltre un secolo, la lessicografia inglese ha ben individuato le esigenze degli utenti nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere.

- Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators* (pp. 21-82). Max Niemeyer Verlag (Tübingen).
- Brumfit, C. J. e Johnson K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press (Oxford).
- Dziemianko, A. (2014) On the Presentation and Placement of Collocations in Monolingual English Learners' Dictionaries: Insights into Encoding and Retention. *International Journal of Lexicography*, 27(3), 259-279.
- Franckenberg-Garcia, A. (2011) Beyond L1-L2 Equivalents: Where do Users of English as a Foreign Language Turn for Help? *International Journal of Lexicography*, 24(1), 97-123.
- Jespersen, O. (1904) *How to Teach a Foreign Language*. G. Allen & Unwin (London).
- Laufer, B. (2011) The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of Collocations in a Second Language. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 29-49.
- Moon, R. (2005) Dictionaries and Collocations. In S. Granger e F. Meunier (a cura di) *Phraseology* (pp. 313-336). Benjamins (Amsterdam).
- Nied Curcio, M. (2020) Sprachbewusstheit als wichtige Voraussetzung bei der Recherche in mehrsprachigen Online-Ressourcen. In M. Hepp e K. Salzmann (a cura di), *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis* (pp. 85-109). Istituto Italiano di Studi Germanici (Roma).
- Nural, S. et al. (2022) Warning Notes in a Learner's Dictionary: a Study of the Effectiveness of different formats. *International Journal of Lexicography*, 35(1), 1-19.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press (Oxford).
- Smith, R. (2016) Building 'Applied Linguistic Historiography': Rationale, Scope, and Methods. *Applied Linguistics*, 37(1), 71-87.



# LA ENSEÑANZA DE ITALIANO EN LA FRANCIA DEL SIGLO XVII: UN MÉTODO DE LENGUAS A PARTIR DE LA LITERATURA

Luis Pablo Núñez\*

*Universidad de Granada*

Dialogo entre un maestro de lengua italiana y un discipulo<sup>1</sup>  
D. Buongiorno, signor maestro: come sta ella? come se la passa?  
M. Così, così: non troppo bene.  
D. S'ella si trova alquanto incomodata, non vorrei accrescerle  
l'incomodo con discorsi sulla lingua italiana.

---  
D. Buenos dias, señor maestro: como està usted? como lo pasa?  
M. Así, así; a pasar: medianamente.  
D. Si v. està algo indispueto, no quiero aumentarle la indisposicion  
con discursos sobre la lengüa italiana.”

(Hervás y Panduro, *Gramática de la lengua italiana*, ms., 1797, fol. 113r)

---

\* Miembro del grupo de investigación «El léxico español: descripción y aplicaciones» (Universidad de Granada, UGR HUM265) y del «Équipe de recherche Culture et Histoire dans l'Espace Roman (C.H.E.R.)» (EA 4376) de l'Université de Strasbourg, Francia. ORCID: 0000-0002-6491-6873. Contacto: luispablo@ugr.es.

<sup>1</sup> Raramente un trabajo surge de cero. Toda investigación cuenta con unos precedentes y, sobre ellos, los que proseguimos lo tenemos más fácil, especialmente si, como fue mi caso, contamos con la ayuda oportuna en los momentos más necesarios. Sirva este breve texto como agradecimiento personal y como reconocimiento de su inestimable labor: con sus portales –Hesperia, Contrastiva, Litas–, proyectos académicos y publicaciones, Félix San Vicente ha logrado trazar la historiografía lingüística de las obras con español e italiano.

Aprender una segunda lengua sin gramática –o sin esfuerzo– es, probablemente, uno de motivos más recurrentes en la publicidad de métodos para la enseñanza de lenguas. Se han creado innumerables manuales tratando de conseguirlo, unos con cierto éxito desde el punto de vista didáctico, otros con ninguno, pero con mayor fortuna desde el punto de vista de ventas. Los historiadores de la gramaticografía han dedicado esfuerzo a rastrear la aparición y desarrollo de las obras que los promueven, ya sea por interés metodológico, ya para obtener información inestimable de la lengua en otras épocas (como hizo Amado Alonso en *De la pronunciación medieval a la moderna en español*). Pues bien, en esta aportación rescataremos uno muy poco conocido, del que apenas han quedado trazos, tras el paso de cuatrocientos años desde que se empleara: abordaremos la obra de un maestro casi desconocido llamado Louis Douët.

### 1. El maestro de lenguas Louis Douët

Louis Douët (o Louys Douet/Doüet, Luiggi Duetto en su versión italiana) fue un traductor y maestro de las lenguas española e italiana en el París de principios del siglo XVII. No sabemos la fecha de su nacimiento ni de su muerte ni tenemos más noticias biográficas de él que las que pueden deducirse de sus obras, y en ellas los preliminares son escuetos y no indican nada de su vida personal.

De él conocemos varias obras: junto a la que tratamos aquí, el breve “Método con el que aprender por uno mismo en poco tiempo la pronunciación, lectura y comprensión de la lengua italiana, sin reglas de gramática” (la traducción es nuestra: véase apartado siguiente), lanzó otro similar, pero para la lengua española, que no abordaremos aquí, sino en otro estudio posterior. De ambas han quedado muy pocos ejemplares y, si no fuera por alguna mención en repertorios bibliográficos, su nombre sería totalmente desconocido (de hecho, el método para aprender español no se conoce ni es mencionado por nadie)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Debo a María Arribas Jiménez el conocimiento de este autor, del que no tuve noticia hasta después de finalizada la tesis sobre lexicografía hispanofrancesa de los

También se le debe una versión de la obra de Torcuato Tasso *Amin-ta* “per giovamento e commodità di quelli ch’imparar vorranno la lingua toscana” publicada en 1614 y, junto con François de Rosset, una traducción al francés en varios volúmenes del *Espejo de príncipes y caballeros (El caballero del Febo)* de Diego Ortúñez de Calahorra.

El nombre de Douët no figura en ninguno de los repertorios biográficos principales (Michaud 1811-1828, *World Biographical Index*); los catálogos de autoridades de las bibliotecas nacionales –francesa, estadounidense– solo lo recogen si cuentan con el título de alguna obra suya conservada en sus colecciones, pero sin datos biográficos. En España no hay ejemplares de sus obras. Entre los documentos digitalizados de los archivos franceses tampoco encontramos nada sobre él<sup>3</sup>.

Pueden rastrearse, no obstante, menciones en algunos otros repertorios bibliográficos y estudios, especialmente por la traducción del libro de caballerías mencionado y por la *Aminta*. Entre ellos están Leiner (1965: 349), Cioranescu (1983: 133), Arbour (1985: ficha 20451), Bingen (1987: 69, 1996[1991]: 433; 1994: 654) y, ya recientemente, Dalla Valle 2016 y D’Amico, Gambino 2017. Repertorios como la *Biblioteca histórica de la filología castellana* del conde de la Viñaza o *BICRES* (Niederehe 1999) no lo incluyen, como tampoco el *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español* (Alvar, Nieto 2008).

---

siglos XVI-XVII (publicada con modificaciones dos años después como *El arte de las palabras*, cf. Pablo Núñez 2010). Es a ella a quien se debe el hallazgo, a finales de 2009, de su método para la enseñanza de español a franceses. Llegó a él por sus investigaciones sobre el diccionario español-francés de fray Pierre Séguin (1636), cuya excelente edición y estudio finalizó en 2014 como tesis doctoral bajo la dirección del prof. M. Alvar Ezquerro (cf. Arribas Jiménez 2014). Tras el hallazgo, solicitamos reproducciones de ejemplares de distintas obras del autor de varias bibliotecas europeas y las cotejamos durante 2010. Planteamos realizar un trabajo conjunto de edición y estudio de sus dos métodos de lenguas entre mediados de 2011 y principios de 2012, pero la llegada de la crisis económica y la pérdida de empleo impidieron hacerlo. Los destinos laborales y las circunstancias personales posteriores de cada uno hicieron arrinconar el proyecto ante nuevas obligaciones.

<sup>3</sup> Portail National des Archives, <https://francearchives.fr/>

## 2. Descripción de la obra

La obra que vamos a estudiar aquí lleva por título:

*L'Unique méthode par laquelle on peut de soy mesme en peu de temps apprendre la prononciation, lecture et intelligence de la langue italienne, le tout sans reigles de grammairre.* Par L. Douët Parisien enseignant ladite langue &c autres. A Paris: ils se vendent sur le pont Marchand, à l'enseigne du Martinet, où demeure ledit Douët, M. DC. XIII [1614].

Se trata de un impreso en octavo (10,4 x 15,3 cm) con cuatro páginas sin numerar, que se corresponden con la portada y los preliminares, y 78 páginas, que se corresponden con el vocabulario bilingüe (italiano-francés en este caso).

No hay modo de conocer la tirada que pudo tener la edición de esta obra, pero probablemente fue escasa, por la función a la que iba dirigida y por los pocos ejemplares conservados. Aunque en esta ocasión no analizamos su método español (que presenta otras ediciones y peculiaridades bibliográficas), señalamos que ambos fueron imprimidos a la par, siguiendo una misma estrategia editorial y una misma metodología: trataremos de ello en otro estudio.

En todo caso, de esta *méthode* italiana hemos localizado ejemplares casi exclusivamente en Francia. Son seis en total, de los cuales dos se encuentran en París: uno en la biblioteca nacional, que perteneció al sacerdote parisino Philippe Despont (1623-1700), y otro en Santa Genoveva; un tercero en Amiens y otros en Abbeville –cerca de Amiens– y Moulins (Departamento de Alliers). Un sexto ejemplar (con exlibris del conde de Bielke, 1684-1763) se encuentra en Suecia: biblioteca del castillo Skoklosters, a unos pocos kilómetros al sur de Uppsala. Por nuestras búsquedas en 2009, sabemos también que ese año se vendió otro ejemplar por internet, que estará en alguna biblioteca privada.

Para este estudio hemos manejado el de la Biblioteca Nacional de Francia, cuya digitalización solicitamos en agosto de 2011. Esta fue la que luego se puso libremente en línea un año después y, desde 2016,

se comercializa en colaboración con Hachette como impresión bajo demanda (cf. [www.hachettebnf.fr](http://www.hachettebnf.fr)).

Tras la portada aparece un prólogo a los lectores, de página y media, donde señala que su propósito al publicar esta obra fue crear un método que ahorrara la fatiga de estudiar las reglas de gramática a aquellos que quisieran estudiar la lengua italiana (mantenemos la ortografía de época):

Aux Lecteurs.

Messieurs,

N'ayant autre but que de me pouuoir rendre vtile à ceux qui sont amateurs des langues Italienne ou Espaignolle, ie me suis estudié à la recherche d'vne methode qui peut abreger le temps, & la peine qu'il faut employer pour apprendre les reigles de Grammaire, (importunes aux sçauans, & fort difficiles d'estre comprises par ceux qui n'ont estudié) & faire que puissiez sans elles & sans Maistre, sçauoir en vn mois, ce, a quoy d'ordinaire est besoin en employer quatre & cinq: l'en ay doncques dressée vne que ie vous presente pour icelles langues, m'asseurant qu'après (non considérée ma bonne volonté) auoir gousté & sauouté le fruit qui en prouindra, vous fera abstenir (fussiez vous le mesme Momus) d'en medire, Or mon dessein n'estant autre que de vous enseigner sans lesdites reigles, faict que ie n'en parle point ; [...] [âijr y v]

A continuación, señala que es preciso tener el volumen de Torquato Tasso en la versión editada por el mismo autor:

vous aduertissant que pour faire proffit de ce liuret, il vous en faut auoir vn autre nommé *Aminta fauola pastorale di Torquato Tasso* que i'ay mis & abregé au nombre de 2400. mots y compris la variation des temps des verbes, lesquels sachant, vous aurez la cognoissance des Autheurs qui ont escrit en icelle langue. Et s'il vous reste quelque difficulté pour l'intelligence dudit liuret,

vous en serez esclaircis par celui qui est  
 Vostre humble seruiteur  
 L Douët

Sigue un sexteto (sin autoría expresa, probablemente del autor) que dice:

Amy Lecteur, par ce Liuret tu vois  
 Comme se doit l'Italien prononcer,  
 Le lire bien, avec intelligence:  
 Plus en huict iours, que sans luy en deux mois,  
 N'estant requis, afin d'y profiter  
 Sinon d'y mettr' vn peu de vigilence.

El apoyo en obras literarias para el aprendizaje de lenguas fue un recurso común durante el Renacimiento (cf. Morel-Fatio 1913; Suárez Gómez 1961; Maux, Zuili 2021), así como en todas las demás épocas –incluso hoy, mediante versiones simplificadas y adaptadas–: “En las gramáticas de las lenguas vivas se suelen poner diálogos, cartas, poesías, en que el estudioso de ellas se puede ejercitar. Este ejercicio se hace utilísimamente leyendo libros de autores buenos” (Hervás y Panduro, *Gramática de la lengua italiana*, ms., 1797, fol. 113r).

Junto con los coloquios, las novelas cortesanas –de Juan de Flores o Diego de San Pedro– se tradujeron al francés con frecuencia e incluso gozaron de versiones bilingües (cada lengua en una página, confrontadas: *Cárcel de amor/La prison d'amour. En deux langues, espagnol et françois, pour ceux qui voudront apprendre l'autre*. Paris: Jean Corrozet [Jacques Bessin], 1616: la mención de este impresor no es casual, tiene relevancia pues imprimió alguna de Douët).

La *Aminta* de Torcuato Tasso era un drama pastoral de cinco actos en verso. Se publicó en Ferrara en 1573 y tuvo muchas ediciones en Italia (entre ellas una Aldina de 1590 con “bellissime, e vaghe figure adornata”, cf. Dalla Valle 2016: xiii). En Francia la obra se introdujo rápidamente porque Tasso había viajado a París y la obra se había ya representado allí: en 1584 se publica una edición parisina con texto en italiano. Seguirían nuevas ediciones y traducciones al francés, como la de Rayssiguier, en 1632 (*L'Aminte du Tasse: Tragicomédie pastoralle, ac-*

*commodée au theatre françois par le sieur de Rayssiguier*, Paris, Augustin Courbé), la de Gilles Ménage, con comentarios (Paris, Agostino Corbe, 1655) o la de Antoine Torche (*L'Aminte du Tasse. Pastorale, traduite de l'italien en vers françois*, Paris, Claude Barbin, 1676).

La edición de 1614 hecha por Douët indicada arriba en el aviso a los lectores se publicó paralelamente a la *méthode*, ambas al mismo tiempo, como parte del método de lenguas del autor (localizo ejemplares en la Biblioteca Real de Dinamarca, Copenhague, y otro en la Biblioteca Nacional de Francia, Arsenal, 8-BL-6710):

*Aminta favola boscareccia del S. Torquato Tasso. Coretta da L. Douet, per giovamento e commodità di quelli ch'imparar vorranno la lingua Toscana con il mezzo del suo methodo* (Parigi, Samuele Thiboust, 1614).

Contó con otras dos ediciones, en 1624 y 1634: esta última es significativa, porque indica que el coste de edición fue pagado por el autor (“corrétta e stampata, alle spése del S. Luiggi Duetto, per il conténto... de gli scolari suoi...”): en esas fechas, probablemente, Douët seguiría usando el texto de Tasso en sus clases de italiano y, al no quedarle ya ejemplares de las ediciones anteriores, habría tenido que imprimir más para entregar a sus alumnos franceses.

Sigue en la hoja tercera de la *méthode* unas nociones sobre la pronunciación de las letras del alfabeto italiano, escritas en francés, sobre las que nos detendremos luego. Prosigue un extracto del privilegio de impresión:

[...] il est permis à Loys Doüet [sic] professeur aux langues estrangeres, de faire imprimer par tel imprimeur que bon luy semblera, vn liure de son inuention, intitulé l'*Vnique Methode*, [...] de la langue Italienne, les vendre & distribuër en tous lieux & endroits de ce Royaume pendant le temps & espace de six ans [...].  
À Paris, le x x i. iour de Feburier, 1614.  
Signé GOVYN.

Las siguientes 78 páginas son el cuerpo de la obra, que consiste en un vocabulario alfabético unidireccional italiano-francés.

### 3. Análisis del método y del vocabulario

La enseñanza del español e italiano a franceses fue abundante durante los siglos XVI y XVII: la primera por ser la lengua de la potencia enemiga (aunque con periodos de paz tras alianzas matrimoniales), la italiana por ser la lengua cortesana y de prestigio cultural, la de los grandes escritores dignos de imitación (Dante, Boccaccio y Petrarca; cf. Burke 2014: 36-43 y Pablo Núñez 2020a).

Si la obra de Douët ha merecido alguna mención entre los pocos estudiosos que la han conocido ha sido por las cuestiones de pronunciación que en ella se incluyen, pues la cuestión léxica –el vocabulario– apenas ha sido considerado y, cuando se ha hecho, se ha valorado como un “*petit glossaire italien-français de l'Aminta du Tasse*” (Bingen 1996[1991]), a pesar de ser bastante extenso: casi 2400 voces.

En efecto, el método usado para la enseñanza de italiano por Douët se basaba en el texto de Tasso: el lector o alumno/a debía leer la obra, pero específicamente en la versión publicada por él, donde se habían añadido marcas de acentuación en las voces italianas. Esto muestra el interés del autor hacia la lengua hablada, como era común en el caso del aprendizaje de las lenguas vulgares, pero especialmente por la correcta pronunciación, algo para lo que no tenemos tantos testimonios (debió de ser una necesidad detectada ya entonces, pues, en el caso del francés, las palabras tienden claramente a pronunciarse como agudas, frente a la pronunciación llana y esdrújula de las voces italianas). De hecho, la obra contiene unas breves nociones sobre la pronunciación de las letras en italiano, pero nada sobre la ortografía de la otra lengua, lo que parece reforzar el carácter oral de la enseñanza frente al escrito. Esto se indica también expresamente en el título: método *para aprender la pronunciación* de la lengua italiana. Aunque también la obra indica que iba dirigida a aquellos que quisieran aprender la lengua por sí mismos (sin maestro), no es difícil pensar que fuera también usada por él mismo Douët con algunos discípulos en persona.

Las nociones de pronunciación sobre ciertas letras que se dan en la hoja de preliminares son breves, pero merece la pena transcribirlas (eliminamos aquellas del alfabeto de las que no se dice nada y añadimos cursivas para facilitar la comprensión):

Les Italiens n'ont que vingt lettres a leur Alphabet qui se prononcent & lisent comme les nostres excepté celles qui sont remarquées cy apres:

C, deuant, *e*, ou, *i*. se prononce *tché*, *tchi* & deuant *a*, *o*, *ca*, *co*, & deuant *v*, *cou*, Et quand il se trouue suiuy de *H*, *e*, ou, *H*, *i* il se prononce *qué*, *qui*, *che*, *chi*, item quand ledit *chi* est suiuy d'un, *a*, *e*, *o*, *u*, il se lit *quia quie*, *quio*, *quiou*, ou bien, *chia*, *chié*, *chio*, *chiou*, exemple, *chiamar* se prononce, *quiamar* ou *tchiamar*.

G. se prononce deuant *e*, *i*, *dgé*, *dgi* & deuant *a*, *o*, comme en françois *ga*, *go*, & deuant *v*, *gou* & quand il est suiui de *h*, *I*, il se doit lire *gui* ou *dgi*[,] exemple *ghiande* ou *dgiande*, comme s'il estoit escrit *guiande* & *degiande*, Item suiuy de *l*, *i*, il se prononce comme la derniere syllabe de ce mot *bou-lly*, *gli*.

Z, tseta se prononce deuant *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, *tessa*, *tessé*, *tssi* *tssou*. [ãijr-v]

Siguen dos párrafos con consejos sobre la pronunciación de sonidos vocálicos y consonánticos a final de palabra y de los plurales, especialmente si los franceses pudiesen confundir la -e final con muda:

Pour lire & parler l'Italien auec grace, Il fault obseruer que quand vn mot finit par vne voyelle & que celuy qui suit commence par vne autre, il est besoin de laisser celle du premier mot pour ioindre la consone d'iceluy a la voyelle du mot suiuant[,] exemple *d'un' altra*, & non *di*, *vna*, *altra*. Item ne fault prononcer la voyelle qui suit apres vne des quatre liquides[,] assauoir, *l*, *m*, *n*, *r*, s'il ne finit la periode: quando c'est vn pluriel il faut la prononcer intelligiblement, comme *fazzolette* pour *fazzoletto*, singulier, au pluriel fault prononcer tout du long *fazzoletti*, *strade*, pour *strada* au pluriel *stradé* &c. Tous les mots de cette langue ont leur accent sur la penultiesme syllabe fors quelques vns que i'ay accentuez pour les studieux qui en pourroient doubter: oultre que comme i'ay cy dessus dict qu'en laissant la

voyelle suiuant vne liquide, il faudra faire ledit accent sur icelle liquide, comme qui diroit, *amiámo*, laissant l'*o* vous pronocerez *amiám* &c. [áijv]

Todos estos aspectos se retoman en el vocabulario, con anotaciones en el margen izquierdo sobre ciertas voces italianas concretas donde se dan pautas de pronunciación, como:

<i>adgio</i>	aggio
<i>aguiatchia</i>	aghiaccia
<i>agoüallio</i>	aguaglio
<i>agoutssa</i>	aguzza
<i>amitchitia</i>	amicitia
<i>auantso</i>	auanzo
...	
<i>poundger</i>	punger
<i>poutsso</i>	púzzo
<i>réqui</i>	rechi

Esta pronunciación figurada se refiere tanto a la de las *doppie* (<gg>, <zz>, etc.) como a los africados. La tilde en la -e final de la forma cursiva no señala ninguna pronunciación aguda: solo indica que debe pronunciarse, sin convertirse en una -e muda francesa: *pottssetté* *pozzete*. Además, es ocasional (aunque no sistemática) la inclusión en las voces italianas de una tilde gráfica sobre la vocal de la sílaba que recibe el golpe de voz:

ámano  
 ancóra  
 débita  
 incoloríte  
 insáno  
 isolétta  
 móstro  
 pátria  
 póuero  
 rápidi  
 testimónio

Esto es lo que le hizo escribir a Bingen (1996[1991]: 434) que “Infine il Douët fu il primo autore francese a dedicare un’attenzione sistematica al problema dell’accento e della pronuncia, indice dell’interesse crescente por la lingua parlata”.

Lo realizado por Douët no es aportación original. Ejemplos de transcripción figurada los podemos encontrar en algunas obras anteriores como las de Jacques Bellot (cf. Pablo Núñez 2020b), pero no son abundantes, por lo que se puede decir que Douët estaría entre aquellos que primero las usaron.

En cuanto al vocabulario, cada página recoge 31 voces, aunque algunas incluyen 28-29, lo que supone un total aproximado de 2350 palabras, si bien los lemas son menos, pues se recogen formas verbales conjugadas como voces distintas (por ejemplo: partir / partì / partì-si / partirà, p. 47; prenda, di / prenden / prender ne / prenderò, p. 52; tornar, re / tornando / torneranno, p. 71; vdir / vdía / vdendo / vdir mi / vdirò / vdiräi / vdisse / vdite / vdimmi / vdranno, p. 78). Esto sería muy útil al lector que buscara la forma concreta según aparece en *Aminta*; no obstante, quién sabe si no era una estrategia para evitar los modelos de conjugación, o un recurso didáctico para mostrar los distintos tiempos y modos verbales al lector y apoyar una posible explicación presencial de las conjugaciones.

Es habitual el uso de las formas verbales con formas pronominales, como se ve arriba: aiutar-ti – *t’ayder*. También se incluyen voces gramaticales y construcciones: che, chi – *que, qui, quoy, car, quel, quelle*; chi – *qui, quiconque*; ch’a – *qui a*. Los singulares y plurales aparecen frecuentemente en la misma entrada: ácqua, e; bosco, schi; breue, i; consiglio, i; cosa, e; crine, i, etc.; del mismo modo, los adjetivos masculinos y femeninos: buon, o, na; benigno, a; brutta, o, i – *laide, laids*; ferito, a, e – *blessé*, etc.

La disposición es a doble columna, la primera para las voces en italiano, la segunda para su equivalencia en francés, lo que lo convierte en un vocabulario bilingüe unidireccional. La selección de las voces está motivada por el léxico contenido en la obra, pero debe notarse que Douët no introdujo todas las palabras de la *Aminta*: por el otro método con español del mismo autor, sabemos que el número fue limitado a esas dos mil y pico voces, quizá porque se seleccionaron solo aquellas que podrían ser más habituales o frecuentes.

No se da en el vocabulario la dirección contraria francés-español porque la función del método consistía en decodificar aquellas posibles dudas que tuviera el lector a medida que consultaba la obra de Tasso en su lengua original; tampoco se menciona ningún otro tipo de ejercicio de producción en la obra (composición de oraciones, combinación sintáctica, formación de plurales, etc.).

#### 4. Conclusiones

A través de este estudio hemos rescatado un método para la enseñanza del italiano que apenas había sido visto por unos pocos investigadores en los cuatrocientos años que han pasado desde que se publicara. Hemos indicado también la existencia de otro sobre la lengua española totalmente desconocido, sobre el que escribiremos en otro lugar con mayor detalle.

Si bien la importancia de la obra no es demasiada, por su brevedad, es un testimonio lexicográfico que no se ha considerado, a pesar de ser de mayor entidad que otros glosarios literarios de la época. Merece asimismo atención por el hecho de que testimonia el uso de las obras literarias como recurso directo para el aprendizaje de las lenguas vulgares, y por las pautas de pronunciación figurada, que anticipan las que surgirán posteriormente.

No conocemos ni los datos biográficos del autor ni los posibles alumnos con los que contó, pero el nombre de Louis Douët se suma a los de otros maestros de lenguas en el París del siglo XVII que ejercieron su enseñanza y que, adicionalmente, tradujeron textos que ayudaron a difundir la cultura española e italiana en Francia.

#### Bibliografía

- Arbour, R. (1985) *L'ère baroque en France: répertoire chronologique des éditions de textes littéraires. Quatrième partie: Supplément (1585-1643)*. Droz (Genève).
- Arribas Jiménez, M.<sup>a</sup> (2014) *La lexicografía bilingüe español-francés de los siglos XVI y XVII: estudio y edición del Diccionario español de Fr. Pierre Séguin*. [<https://eprints.ucm.es/id/eprint/28058/>]; Tesis doctoral dirigida por Manuel Alvar Ezquerro. Madrid, Universidad Complutense].

- Bingen, N. (1987) *Le Maître italien (1510-1660): Bibliographie des ouvrages d'enseignement de la langue italienne destinés au public de langue française, suivie d'un répertoire des ouvrages bilingues imprimés dans les pays de langue française*. Van Balberghe (Bruxelles).
- Bingen, N. (1994) *Philalassone: Répertoire des ouvrages en langue italienne publiés dans les pays de langue française de 1500 à 1660*. Droz (Genève).
- Bingen, N. (1996/1991) L'insegnamento dell'italiano nei paesi di lingua francese dal 1500 al 1660. En M. Tavoni (Ed.), *Italia ed Europa nella linguistica del Rinascimento: confronti e relazioni: atti del Convegno internazionale: Ferrara, Palazzo Paradiso, 20-24 marzo 1991 = Italy and Europe in Renaissance linguistics: comparisons and relations: proceedings of the international conference* (pp. 419-441). Franco Cosimo Panini (Ferrara).
- Burke, Peter (2014<sup>3</sup>) *The Italian Renaissance: Culture and Society in Italy*. Princeton University Press.
- Cioranescu, A. (1983) *Le masque et le visage: Du Baroque espagnol au Classicisme français*. Droz (Genève).
- D'Amico, S. y Gambino Longo S. (2017) *Le savoir italien sous les presses lyonnaises*. Droz (Genève).
- Dalla Valle, D. (2016) *Traduire l'Aminta en 1632: Les traductions de Rayssiguier et de Charles Vion d'Alibray*. Rosenberg & Sellier (Turin). [Biblioteca di Studi Francesi. Éd., notes et présentation par D. Dalla Valle].
- Leiner, W. (1965) *Der Widmungsbrief in der französischen Literatur (1580-1715)*. C. Winter (Heidelberg).
- Maux, M.-H. y Zuili, M. (Dir.) (2021) *Les traductions de la littérature espagnole (XVIe-XVIIIe siècle) = Las traducciones de la literatura española (siglos XVI-XVIII)*. L'Harmattan (Paris).
- Michaud, L.-G. (Ed.) (1811-1828) *Biographie universelle, ancienne et moderne, ou Histoire, par ordre alphabétique, de la vie publique et privée de tous les hommes qui se sont distingués par leurs écrits, leurs actions, leurs talents, leurs vertus ou leurs crimes* (52 vols). Chez L. G. Michaud, Libraire-Éditeur (Paris). [Rédigé par une Société de gens de lettres et de savants].
- Morel-Fatio, A. (1913) L'espagnol, langue universelle. *Bulletin Hispanique*, 15(2), 207-225.

- Niederehe, H.-J. (1999) *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES II): Desde el año 1601 hasta el año 1700*. John Benjamins (Ámsterdam y Philadelphia).
- Pablo Núñez, L. (2010) *El arte de las palabras: Diccionarios e imprenta en el Siglo de Oro* (2 vols.). Editora Regional de Extremadura (Badajoz). [Colección Premios de Investigación Bibliográfica Bartolomé José Gallardo].
- Pablo Núñez, L. (2020a) Lenguas, enseñanza y traducción en los Siglos de Oro. En F. Lafarga y L. Pegenaute (Coords.), *Historia de la traducción en España, Portal de Historia de la traducción en España*. [<http://phte.upf.edu/hte/siglos-de-oro/pablo-1>].
- Pablo Núñez, L. (2020b) *Gazophylacium* (1691) de Christoph Warmer. *Boletín de la Real Academia Española*, 100(321), 207-226. [<http://revistas.rae.es/brae/article/view/416>].
- Suárez Gómez, G. (1961) Avec quels livres les espagnols apprenaient le français (1520-1850). *Revue de Littérature Comparée*, 35, 158-171, 330-347, 512-522.

# APROXIMACIÓN A LOS DICCIONARIOS BILINGÜES DE APRENDIZAJE: *LO SPAGNOLO JUNIOR*

Natalia Peñín Fernández

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

## 1. Introducción

En 2018 la editorial Zanichelli publicó la obra *lo Spagnolo Junior*, un diccionario bilingüe italiano-español, español-italiano dirigido a estudiantes italófonos de educación secundaria que se aproximan por primera vez a la lengua española. La obra está concebida como una herramienta lexicográfica útil durante la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera por lo que se inscribe en la categoría de los llamados “diccionarios escolares de aprendizaje”<sup>1</sup>.

Utilizando como punto de referencia la obra presentada, en este artículo se pretende analizar las características que definen un diccionario bi-

---

<sup>1</sup> *Lo Spagnolo Junior* sigue la tradición de la colección “Primo Zanichelli”, repertorios escolares (dos bilingües de inglés y francés y uno de italiano), a la que siguió poco después la de “Dizionari Junior” dirigida sobre todo a usuarios de la escuela secundaria y que incluye un diccionario monolingüe de italiano, *Zanichelli Junior*, y el nuestro, bilingüe. (Capanaga 2018).

lingüe de aprendizaje para principiantes y estudiar cómo se favorecen las tareas de comprensión y producción que se plantearon en el diseño del proyecto inicial<sup>2</sup>.

## 2. Los diccionarios de aprendizaje

A finales del siglo XX se produce un importante cambio de tendencia en la concepción del diccionario como instrumento de aprendizaje. Hasta entonces, la preocupación se dirigía a la cantidad de páginas y entradas que contenía la obra, pero a partir de ese momento empieza a tenerse en cuenta la perspectiva del usuario y el uso para el que iba destinado. Un ejemplo evidente es que, inicialmente, los diccionarios que se vendían como “escolares” no eran sino versiones reducidas de diccionarios más extensos; tal definición suponía una reducción de las definiciones, así como del tamaño de la letra, asimismo se proponían menos indicaciones contextuales; no existía, sin embargo, una concepción metodológica de tales cambios (Hernández, 1991).

Hernández (2008) define la Lexicografía didáctica como una parcela de la Lexicografía, que se relaciona específicamente con los diccionarios que se elaboran para estudiantes –de lengua materna o no–. Entre los estudiantes recoge dos grandes grupos de destinatarios: los niños y jóvenes que se encuentran aprendiendo su lengua materna y aquellos, jóvenes o mayores, que adquieren una lengua en un momento posterior al aprendizaje de la primera. Según este criterio, los repertorios lexicográficos que preocupan a la Lexicografía didáctica son los diccionarios didácticos de español como lengua materna, también llamados “escolares” o “para estudiantes” y los de español como lengua no ma-

---

<sup>2</sup> El proyecto se presentó a la editorial Zanichelli en el mes de febrero de 2010. A partir de ese momento se sucedieron las fases por las que atraviesa un proyecto editorial: la aprobación por parte de la editorial, la elaboración, la revisión y la publicación del mismo. Las diferentes figuras que compusieron el equipo de trabajo fueron las dos autoras (una española, Natalia Peñín Fernández –quien escribe aquí– y una italiana, Maria Chiara Piccolo), el redactor, responsable de la coordinación del trabajo editorial (Italia Gobbi y Carlotta Biancani) y dos colaboradores que se ocuparon de la primera redacción de algunas letras (Trinidad Fernández González y Massimo Sottini), posteriormente revisadas y reelaboradas por las autoras para mantener la uniformidad en la totalidad de la obra.

terna o “de aprendizaje”. Entre estos últimos se debería distinguir entre los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros y los bilingües monodireccionales y bidireccionales.

A pesar de las premisas teóricas, no debemos olvidar que los repertorios lexicográficos modernos representan un punto de encuentro entre la obra científica y el producto comercial, por lo que a menudo se presentan como obras dirigidas tanto para los alumnos hispanohablantes de todos los niveles, como para los usuarios extranjeros, aunque se trate de dos grupos de destinatarios con diferentes necesidades de consulta.

Las señales de mejora no faltan, aunque creemos que los editores se siguen escudando en la vaguedad de la amplitud de miras, presentando obras con finalidades tanto traductivas como de aprendizaje, pero sin afrontar coherente y decididamente la finalidad didáctica pasiva y activa y, en definitiva, sin delimitar la comprensión/producción de textos a un grupo de usuarios claramente identificables (San Vicente 2007: 110).

Con respecto a las características exclusivas de los diccionarios con vocación didáctica, algunos autores evidencian que hasta el momento no se ha desarrollado una teoría de la lexicografía del aprendizaje. Aun así, se pueden extraer algunas características comunes que los diferencian de otros repertorios más generales (Tarp 2006):

- i. En primer lugar, están concebidos como instrumentos útiles a estudiantes de una lengua extranjera.
- ii. Son herramientas que favorecen el aprendizaje por encima de otro tipo de uso.
- iii. Pueden tener diferentes funciones comunicativas.

Sobre la base de estas características, Tarp (2008: 300) elabora una definición de diccionario de aprendizaje que recoge las tres precedentes y puede servirnos como punto de partida para la descripción de una obra concebida como tal.

Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

A nuestro parecer, las características descriptivas mencionadas se pueden completar con algunos rasgos específicos que se tienen en cuenta a la hora de su diseño:

- i. Preferencia por una selección reducida del léxico pero pertinente teniendo en cuenta las necesidades del usuario.
- ii. En los diccionarios monolingües, definiciones claras y sencillas en las que se emplea un léxico que figure en el mismo diccionario.
- iii. Ejemplos con contexto suficiente para entender su aplicación.
- iv. Imágenes que completen la información verbal.
- v. Señalación de colocaciones y locuciones frecuentes.
- vi. En los diccionarios bilingües, una cierta simetría en las equivalencias e información sobre la pronunciación.
- vii. Empleo de notas de uso y culturales.
- viii. Advertencias sobre falsos amigos.

En los siguientes apartados se intentará mostrar, a través de ejemplos escogidos de la obra *lo Spagnolo Junior*, cómo se tratan estos aspectos fundamentales en una herramienta lexicográfica destinada al aprendizaje de principiantes.

### **3. El proyecto *lo Spagnolo Junior***

En la contraportada de *lo Spagnolo Junior* se especifica que está destinada a estudiantes italianos en edad de educación secundaria que toman contacto por primera vez con la lengua española, por lo tanto, se puede concluir que está diseñado como un diccionario de aprendizaje desde una perspectiva monodireccional.

La finalidad del proyecto era elaborar un instrumento lexicográfico destinado al aprendizaje de una lengua extranjera con funciones de comprensión (o decodificación) y de producción (o codificación). La

obra, por lo tanto, tenía que servir como herramienta útil, en cuanto a la función descodificadora, a las tareas de:

- i. búsqueda de palabras desconocidas que surgieran mientras se leía, se escuchaba o se traducía;
- ii. confirmación del significado de palabras parcialmente conocidas;
- iii. confirmación de significados interpretados por el contexto.

En cuanto a la función codificadora, el diccionario tenía que facilitar las tareas de:

- i. búsqueda de palabras desconocidas necesarias para escribir, hablar o traducir;
- ii. búsqueda ortográfica, de pronunciación, de significado, gramatical, restricciones de uso, colocaciones, y formas derivadas o flexivas de vocablos parcialmente conocidos;
- iii. confirmación de la ortografía, pronunciación, significado, etc. de palabras conocidas;
- iv. comprobación de la existencia de una palabra;
- v. corrección de un error.

### 3.1. Cuestiones macroestructurales

Desde el punto de vista de la macroestructura, en primer lugar, se resolvieron las primeras cuestiones relativas al número y determinación de los lemas que integrarían la obra y, por tanto, la exclusión de aquellos términos que no fueran a formar parte del leuario.

La editorial Zanichelli proporcionó a las autoras un leuario inicial, a partir del cual se fueron eliminando aquellas voces de uso poco frecuente en ámbito escolar. Se decidió, por ejemplo, que las palabras malsonantes no se incluyeran en la sección italiana de la obra ya que es fácil que los estudiantes conozcan su significado y sin embargo se incluyeron en la sección española algunas de ellas, acompañadas de la marca lexicográfica *volgare*. Asimismo se limitó la inclusión de lemas pertenecientes a un estricto ámbito técnico o especializado manteniendo solo aquellos que han pasado a formar parte de la lengua común. En un segundo momento, se decidió incluir una gran cantidad de términos consultando otros diccionarios monolingües escolares y

escogiendo aquellos lemas que se consideraron de uso frecuente en la vida cotidiana o en el ámbito escolar de los usuarios. Igualmente se introdujeron en el leuario:

i. los nombres de los principales ríos, países y capitales europeos o de habla hispana, de algunos países del mundo, de las comunidades autónomas españolas y regiones italianas, de las principales ciudades españolas e italianas;

ii. algunas unidades pluriverbales frecuentes cuando su miembro principal no se podía lematizar separadamente (ej. 1);

(1)

de **bruces**

*loc. avverbiale* a faccia in giù: caerse de bruces cadere a faccia in giù

**darse de bruces con algo o alguien** trovarsi faccia a faccia con qualcosa o qualcuno: *he abierto el periódico y me he dado de bruces con la noticia* ho aperto il giornale e mi sono trovato faccia a faccia la notizia

iii. las siglas que funcionan como sustantivos y tienen un uso frecuente en la lengua común, así como las abreviaciones de uso frecuente (por ejemplo, ‘NATO’ o ‘tele’).

El español de referencia ha sido el de España, de hecho, la marca ‘Amer.’ no aparece en ninguna voz. Se ha mencionado el español de América en raros casos con la intención de hacer una observación de naturaleza más cultural que lingüística. El ejemplo (2) muestra que bajo la voz ‘tortilla’ aparece la explicación *mexicana* entre paréntesis; el uso de esta indicación ayuda al usuario a distinguir las dos acepciones además de tener el valor de marca diatópica.

(2)

la **tortilla** ◀/tor-tí-ʎa/

*nome f.* 1 (spagnola) la frittata: *una tortilla de patatas* una frittata di patate 2 (mexicana) la tortilla: *para hacer tacos se necesitan unas tortillas de maíz* per fare i tacos c’è bisogno delle tortillas di mais

Una vez concluida la fase relacionada con el número de entradas<sup>3</sup> se resolvieron otras cuestiones correspondientes a la ordenación de las voces.

iv. Se lematizaron explícitamente las formas femeninas, plurales y participios en aquellos casos en los que fuera poco probable que los usuarios los dedujeran por sí solos. En los ejemplos (3) y (4) se puede ver la diferencia en el tratamiento de las formas femeninas lematizadas separadamente (3) y las que no (4).

(3)

◆ el **actor** ◀ /ak-tór/

*nome m.* l'attore

◆ la **actriz** ◀ /ak-tríθ/

*nome f.* l'attrice

Attenzione, il plurale di *actriz* è *actrices*

(4)

◆ el **portero** ◀ /por-té-ro/, la portera /por-té-ra/

*nome 1* (in un palazzo) il portinaio, la portinaia; il portiere, la portiera: *la portera de mi edificio es una cotilla* la portinaia del mio palazzo è una pettegola 2 (*sport*) il portiere: la portera paró un penalti en el último minuto il portiere ha parato un rigore all'ultimo minuto citofono

v. Los homógrafos se trataron en voces diferentes y con numeración separada (ej. 5).

(5)

◆ **pèsca** (1)

*A nome f.* (frutto) melocotón m.

*B aggettivo e nome m.* (colore) melocotón

◆ **pésca** (2)

*nome f.* (il pescare) pesca

<sup>3</sup> La contraportada del diccionario publicado declara que contiene 53000 lemas, frases y ejemplos.

**la canna da pesca** la caña de pescar ▪ **andare a pesca** ir de pesca ▪ **una pesca di beneficenza** una rifa benéfica ▪ **la pesca subacquea** la pesca submarina

### 3.2. Cuestiones microestructurales: la sección Spagnolo-Italiano

La sección *Spagnolo-Italiano* es considerablemente más rica de información que la sección *Italiano-Spagnolo*, para facilitar la tarea de producción. Esta última se ha diseñado de manera tal que ofrezca solo la información básica y únicamente donde es necesario, remita al lector a la sección española para acceder a la información gramatical. Esta decisión avala el propósito editorial y de las autoras de elaborar un diccionario destinado a un público principalmente italiano –lo confirma asimismo la información metalexigráfica en lengua italiana–. En los siguientes párrafos se expondrán los elementos que aparecen en la microestructura de la sección española con algunos ejemplos que ilustran tal decisión:

i. Se introduce el artículo flexionado antepuesto al sustantivo, de manera que quede claro al lector el género del lema, aunque luego venga especificado en la información gramatical. Resaltamos este elemento por ser una novedad en los diccionarios de aprendizaje con el evidente objetivo de favorecer la función codificadora de la obra. En el ejemplo (6) se comprueba que los artículos se presentan subrayados (il naso/la nariz) para resaltar la contrastividad entre las dos lenguas.

(6)

◆ la **nariz** ◀ /na-ríθ/

*nome f. il naso: ella tiene la nariz aguileña, yo chata lei ha il naso aquilino, io schiacciato*

(colloquiale) **de las narices** del cavolo: se me ha vuelto a estropear el ordenador de las narices mi si è rotto un'altra volta quel pc del cavolo  
Attenzione, il plurale di *nariz* è *narices*.

#### NOTA

Attenzione: **nariz** non significa “narice”. L'italiano “narice” si traduce in spagnolo con **fosa nasal** od **orificio nasal**.

ii. Se indica la pronunciación solo de las voces españolas, siempre tras

el lema y entre corchetes. No se trata de una transcripción fonemática, sino que se lleva a cabo un trabajo de simplificación. Con una tilde se señala la sílaba donde cae el acento (ej. 6). Por otro lado, un aspecto novedoso es la separación en sílabas del lema (algo que no encontramos en otros diccionarios generales mayores de la misma editorial). Además, en la versión española del diccionario digital se encuentra el símbolo ◀ para indicar que para esa palabra se proporciona el audio.

(7)

la **sabana** ▶ /sa-βá-na/

*nome f.* la savana

**NOTA**

Attenzione, non confondere **sabana** senza accento grafico con **sábana** con l'accento grafico, che significa "lenzuolo".

iii. A la pronunciación sigue la categoría gramatical y la indicación de género para los sustantivos, y si es transitivo, intransitivo o pronominal para los verbos. En general se ha evitado un uso excesivo de terminología gramatical y de abreviaciones y se prefirieron las marcas sin abreviar –*aggettivo, nome e verbo* en vez de *agg. n. o v.* –.

iv. Cuando para un lema con dos categorías gramaticales (ej. 8) se presentaba el mismo equivalente, se unieron las dos categorías gramaticales; cuando los equivalentes difieren, las categorías gramaticales se presentaron con una subdivisión –A, B, C– (ej. 9):

(8)

♦ **tonto** ▶ /tón-to/, tonta /tón-ta/

*aggettivo e nome* stupido, stupida; scemo, scema: no *hace falta que inventes excusas tontas, si no quieres venir con nosotras* non c'è bisogno che inventi scuse stupide, se non vuoi venire con noi • *fui una tonta al intentar razonar con ella* sono stata una stupida a provare a ragionare con lei • *deja de hacer el tonto y ponte a estudiar* smettiti di fare lo scemo e mettiti a studiare

**SI DICE...**

(colloquiale) **a tontas y a locas** a vanvera ▪ **hacerse el tonto** fare il finto tonto ▪ **ponerse tonto** fare lo scemo

(9)

♦ **pesado** ◀ /pe-sá-do/, pesada /pe-sá-da/A *participio passato* pesar

B *aggettivo (anche figurato)* pesante m. e f. : *esta mochila es muy pesada* questo zaino è molto pesante • *hoy me siento las piernas pesadas* oggi ho le gambe pesanti • *Marcos siempre gasta bromas pesadas* Marcos fa sempre degli scherzi pesanti • *es una persona pesada* è una persona pesante

C un pesado, una pesada *nome* un, una rompiscatole; uno scocciatore, una scocciatrice.

v. El femenino de los sustantivos y adjetivos se indica junto a la forma masculina, los plurales al final de la voz cuando son irregulares o tienen formas especiales (ej. 6).

vi. Cuando el lema es un verbo –en forma infinitiva–, al final de la voz se remite al modelo correspondiente ya que en un apéndice final se reúnen los modelos para cada una de las conjugaciones regulares y un gran número de los verbos irregulares. Igualmente en una nota al final de la voz –*Si coniuga come...*–, se describe la irregularidad insistiendo en la información necesaria a la función codificadora (ej. 10).

(10)

♦ **pretender** ◀ /pre-ten-dér/

*verbo tr.* pretendere: *ni sé lo que pretendes hacer, ni me importa* non so cosa pretendi *di fare*, né mi interessa

**NOTA** Si coniuga come beber

vi. Las marcas de uso de las unidades léxicas aparecen de forma moderada y coherente (Castillo Peña 2007). Hubo preferencia por las marcas diafásicas y diatráticas *figurato*, *volgare*, *spregiativo*, *colloquiale* o diatócnicas como *sport*; las mismas que se han empleado en la fraseología. Como compensación pragmática por el uso limitado de las marcas se han añadido a menudo entre paréntesis pequeñas explicaciones sobre su contexto de uso para distinguir una acepción de otra (ej. 11).

(11)

♦ la **función** ◀ /fun-θión/

*nome f.* 1 la funzione: *la función del riñón es filtrar la sangre* la funzione del rene è filtrare il sangue 2 (al cinema, a teatro) lo spettacolo: *fuimos a la función de las cuatro* siamo andati allo spettacolo delle quattro

**NOTA**Attenzione, il plurale di *función* è *funciones*.

vii. Se ha intentado proporcionar un solo equivalente, el más frecuente, y como norma, no más de dos. El orden que se sigue en las acepciones, separadas por un número, respeta una jerarquía preestablecida, en primer lugar, la frecuencia de uso, en segundo lugar, el uso propio seguido por el figurado desatendiendo a la etimología.

(12)

♦ **descalificar** ◀ /des-ka-li-fi-kár/

*verbo tr.* 1 screditare 2 (sport) squalificare

**NOTA**Si coniuga come *buscar*, per conservare il suono la *c* diventa *qu* davanti a *e*.**NOTA**Attenzione all'accento: in spagnolo si dice **yo descalifico, tú descalificas, él descalifica, ellos descalifican**, con l'accento sulla seconda *i*.

viii. Se han escogido ejemplos claros y comprensibles privilegiando el aspecto didáctico –frente al de autenticidad– resaltando las principales construcciones gramaticales, los contornos y evidenciando la contrastividad sintáctica entre las dos lenguas (Blini 2002; Bermejo Calleja 2016; De Hériz 2017).

(13)

♦ **detener** ◀ /de-te-nér/

*A verbo tr.* 1 fermare; arrestare: *el conductor detuvo el autobús* il conducente fermò l'autobus 2 arrestare: *han detenido a un joven por robar una moto* hanno arrestato un giovane per il furto di una moto

B *detenerse verbo pron.* fermarsi; soffermarsi: *nos detuvimos a mirar el paisaje* ci siamo fermati a guardare il paesaggio • *no te detengas en los*

*detalles, ¡sigue con tu relato!* non soffermarti sui particolari, continua il racconto.

**NOTA** Si coniuga como tener

ix. La fraseología está enriquecida con información sobre los límites de uso a través de marcación. Asimismo y debido a su relevancia didáctica aparece siempre al final del lema, aislada tipográficamente y con un recuadro azul que introduce el apartado (ej. 6).

Como aspectos relevantes en un diccionario de aprendizaje se ha subrayado la contrastividad entre el italiano y el español a través de la inclusión de:

i. Falsos amigos totales o parciales al final del lema en color naranja. En algunos casos se señalan como falsos amigos aquellas construcciones cuya pronunciación por su semejanza con el italiano puede dar lugar a una equivocación por parte de un usuario principiante y se reitera este aspecto que ya estaba especificado en la pronunciación.

(14)

la **farmacia** ◀ /far-má-θia/

*nome f.* La farmacia: *voy a la farmacia a por el jarabe* vado in farmacia a prendere lo sciroppo

**SI DICE...** **la farmacia de guardia** la farmacia di turno

**FALSI AMICI**

Attenzione: in spagnolo l'accento di **farmacia** non cade sulla **i** ma sulla seconda **a**.

(15)

el **acero** ◀ /a-θé-ro/

*nome m.* l'acciaio: *el acero inoxidable* l'acciaio inossidabile

**FALSI AMICI**

Attenzione: acero non significa "acero". "Acero" si traduce in spagnolo con arce.

ii. Notas de uso breves, sintéticas y contrastivas concentradas en la sección española. Entre las más numerosas están las que llaman la atención sobre el uso de adjetivos con 'ser' y 'estar'.

(16)

♦ **aburrido** ◀ /a-βu-rrí-do/, aburrida /a-βu-rrí-da/

*aggettivo* 1 (con **ser**) noioso, noiosa: *¡qué programa más aburrido!* Che programma noioso! 2 (con **estar**) annoiato, annoiata: *no tengo nada que hacer y estoy aburrido* non ho niente da fare e sono annoiato.

**NOTA**

Attenzione: in spagnolo alcuni aggettivi, come questo, cambiano significato se utilizzati con *ser* o *estar*.

iii. Notas de cultura, enmarcadas en un cuadro verde con explicaciones sobre las diferencias culturales especialmente cuando para un culturema español no se ofrecía un equivalente italiano (Sanmarco Bande 2007).

(17)

♦ **el rey** ◀ /rrei/

*nome m.* 1 il re: *fue coronado rey cuando murió su padre* fu incoronato re quando morì suo padre • *su padre fue durante años el rey de los tablaos* suo padre è stato per anni il re del flamenco 2 **los reyes** plur. I reali: *los reyes visitaron Sevilla* i reali hanno visitato Siviglia

**SI DICE...**

**los Reyes (Magos)** i Re Magi ▪ (*figurato*) **vivir a cuerpo de rey** vivere come un re

**PROVERBIO**

*hablando del rey de Roma por la puerta asoma* si parla del diavolo e spuntano le corna

**NOTA****CULTURALE**

In Spagna è tradizione che i tre **Reyes Magos** portino i regali ai bambini la notte dell'Epifania.

#### 4. Conclusiones

Si partimos de la definición de diccionario de aprendizaje proporcionada en las primeras líneas de este estudio, podemos confirmar que, tras el análisis realizado y teniendo en cuenta la finalidad de la obra, tanto la macroestructura como la microestructura de *lo Spagnolo Junior* respetan las características de un diccionario de aprendizaje: claridad, sinteticidad, contrastividad y manejo fácil.

Es una obra pensada para un público joven, por lo que se utiliza un lenguaje apropiado en los ejemplos –léxico escolar y cercano al usuario, en

parte perteneciente a la jerga infantil-juvenil o al ámbito del aprendizaje escolar—. Va dirigido a un grupo de usuarios italianos que se aproximan por primera vez a la lengua española por lo que para favorecer las funciones descodificadora y codificadora se privilegia la información gramatical de la lengua española, —evidenciando la contrastividad morfológica y sintáctica, la pronunciación española e indicando las irregularidades de manera reiterativa—; la comunicación pragmática —apoyándose en una marcación fácil de interpretar, clara y uniforme, así como notas de uso explicativas recurrentes—; y los aspectos culturales mediante información sintética y atractiva que proporcione al estudiante pinceladas de saber cultural adecuado al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

## Bibliografía

- Bermejo Calleja, F. (2016) Información sintáctico-lexicográfica en el par español-italiano. En M. J. Domínguez Vázquez y S. Kutschner (Coords.), *Interacción entre gramática, didáctica y lexicografía* (pp. 253-266). De Gruyter (Berlín y Boston). [<https://doi.org/10.1515/9783110420784-019>].
- Bini, M. y Guil, P. (2002) Italiano y español: algunos puntos de contraste. *Carabela*, 51, 69-94.
- Capanaga, P. (2008) Los diccionarios Garzanti Spagnolo italiano Piccolo (2002) y Medio (2007). En F. San Vicente (Ed.), *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)* (Vol. II, pp. 667-716). Polimetrica International Scientific Publisher (Monza).
- Castillo Pena, C. (2007) Las marcas de uso en los modernos diccionarios bilingües español-italiano. En F. San Vicente (Coord.), *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español* (pp. 39-58). Polimetrica International Scientific Publisher (Monza).
- De Hériz, A. L. (2017) El diccionario bilingüe. En M.J. Domínguez Vázquez, M. T. Bande (Eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Peter Lang (Frankfurt).
- Hernández, H. (1991) Sobre el concepto de «acepción»: Revisiones y propuestas. *Voz y Letra*, II/1, 127-141.
- Hernández, H. (2008) *Retos de la lexicografía didáctica española*. Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica (Alicante).

- 
- Peñín Fernández, N. y Piccolo, M. Ch. (2018) *Lo Spagnolo Junior*. Zanichelli (Bologna).
- Sanmarco Bande, M. T. (2006) Las palabras culturales en el diccionario bilingüe. En E. Corino, C. Marelló, C. Onesti (Eds.), *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia* (Vol. 1, pp. 617-622). Edizioni dell'Orso (Alessandria).
- San Vicente, F. (2007) Tradición e innovación en la lexicografía bilingüe italoespañola: a propósito de la relación entre diccionario y gramática. En F. San Vicente *et al.* (Eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español* (pp. 89-114). Polimetrica International Scientific Publisher (Monza).
- Tarp, S. (2006) *Leksikografien i grænselandet mellem viden og ikke-viden. Generel leksikografisk teori med særlig henblik på lærerleksikografi*. Tesis doctoral. Aarhus, Centre for Lexicography.
- Tarp, S. (2008) Lexicografía de aprendizaje. *Cadernos de Tradução*, 2(18), 265-317.



# FELIZ VIENE DE *FELIX* (FELIZ DEL LAT. *FELIX*, *-ĪCIS*)

María Enriqueta Pérez Vázquez

*Università di Pisa*

## 1. Introducción

En este estudio, pensado para la ocasión y en ocasión de la publicación en homenaje a Félix San Vicente Santiago, se analiza el uso del adjetivo *feliz*, su relación y diferencias (tanto semánticas como estructurales) con otros adjetivos del mismo campo semántico en español, en particular con el adjetivo *contento*, con el que se crean interferencias sintáctico-semánticas en el ámbito de la contrastividad con el italiano. De hecho, la mayoría de los diccionarios bilingües los presentan como sinónimos, lo cual resulta acertado en muchos contextos, pero no en otros. Se analizarán también las posibles equivalencias entre italiano (*felice*, *contento*, *lieto*, *allegro*...) y español dependiendo de la estructura en la que se inserte, del contexto de uso y del registro lingüístico y de habla, en una y otra lengua.

Los ejemplos que aquí se presentan proceden del corpus CREA, de tres diccionarios bilingües (Zanichelli, Hoepli y Reverso) y de la in-

trospección de quien escribe<sup>1</sup>. Por otra parte, nos apoyaremos en dos herramientas de traducción tradicionales: dos diccionarios monolingües (*Treccani* para el italiano y *DLE* para el español) y dos bilingües (Hoepli y Zanichelli) y dos instrumentos de traducción automática *on line*: Reverso<sup>2</sup> y solo para algunas puntualizaciones o casos muy concretos DeepL<sup>3</sup>.

## 2. Clasificación gramatical de *feliz*

Los adjetivos se dividen tradicionalmente en determinativos (*mi, tu, algún...*), relacionales (*náutico, policial...*), calificativos (*bueno, grande...*) y adverbiales (*posible, probable...*). A su vez, los calificativos, clase a la que pertenecen tanto *feliz* como *contento*, pueden clasificarse de múltiples maneras, basadas principalmente en criterios morfológicos (ya en Lenz 1935), semánticos o nocionales (Calvo Pérez 1986), sintácticos (ya en Vendler 1968) o en una combinación de estos criterios. Siguiendo la detallada clasificación de Calvo Pérez (1986) de los adjetivos calificativos puros en dos grandes campos: los físicos, que a su vez, se dividen en espaciales (*redondo*), posicionales (*supino*), sensoriales (*verde, frío*) y los que trasladan valores del ámbito físico al psíquico (*puro*) y, en segundo lugar, los adjetivos psíquicos, situaríamos *feliz* y *contento* y demás sinónimos que trataremos en este artículo bajo esta última etiqueta. En cambio, siguiendo la

<sup>1</sup> Este último tipo de ejemplos tiene la ventaja de que produce de manera sencilla y significativa datos negativos o agramaticales que permiten contrastar la validez de la teoría que se expone. Una ilustración y reflexión sobre los datos utilizados para los estudios lingüísticos se halla en Anula (2000: 17-32).

<sup>2</sup> <https://www.reverso.net/traduzione-testo> Reverso es un motor de búsqueda de traducción que funciona con datos recopilados de textos ya traducidos, una herramienta lingüística basada en I(nteligencia) A(rtificial), una ayuda a la traducción y servicios lingüísticos. Véase Valero Gisbert (en este volumen).

<sup>3</sup> DeepL Traductor es un traductor online, una herramienta de traducción automática basada en IA que permite traducir una palabra, una frase o un texto a otro idioma (de momento hay disponibles 9 lenguas). Desde su propia web se definen como “una compañía basada en inteligencia artificial que, mediante aprendizaje profundo, desarrolla soluciones y recursos de idiomas” <https://www.deepl.com/translator>.

clasificación léxico-semántica de Demonte (1999: 175) que divide los adjetivos calificativos en dimensión, velocidad, propiedad física, color (y forma), edad, valoración, aptitudes y (pre)disposiciones humanas, los adjetivos que analizamos aquí, pertenecen a este último grupo.

### 2.1. Feliz no es siempre contento

En este parágrafo se exponen las diferencias intralingüísticas en varios planos de análisis, entre los adjetivos *feliz* y *contento* en español, contextos o estructuras donde ambos adjetivos no son equivalentes.

Los adjetivos *feliz* y *contento* se clasifican como “calificativos” (predican cualidades o propiedades del nombre al que modifican). En muchos contextos resultan equivalentes y parecen intercambiables, por lo que resulta difícil establecer las diferencias en un mismo contexto, como sucede en (1), sin recurrir a explicaciones estilísticas, de registro o idiolectales.

- (1) a. Qué contenta estoy de verte.  
b. Qué feliz estoy de verte.

#### 2.1.1. Diferencias etimológicas y morfológicas

Desde el punto de vista etimológico, *feliz* proviene de un adjetivo (del latín *felix*), en cambio *contento* deriva de un participio, lo que determina una naturaleza aspectual diferente y, como veremos más adelante, podría explicar en sincronía las divergencias combinatorias existentes entre estos dos adjetivos.

Por lo que concierne a la variación de género, *feliz* es común en cuanto al género (*niño/-a feliz*) y en cambio *contento/-a* es variable<sup>4</sup>.

Una primera diferencia la hallamos en el plano morfológico, donde la negación se concretiza con prefijos privativos diferentes (*in-* y *des-*) con uno y otro adjetivo: *in-feliz* frente a *des-contento*; dando además resultados diferentes también semánticamente, dado que *infeliz* significa lo

<sup>4</sup> Teniendo esta variación muy presente, en este artículo se nombrará el adjetivo contento con su género no marcado en masculino únicamente para simplificar la grafía.

contrario de *feliz*, es decir, *no feliz*<sup>5</sup>, en cambio *descontento* no significa *no contento*, sino *insatisfecho*<sup>6</sup>.

Ambos adjetivos son calificativos, pero *contento* al igual que los relacionales<sup>7</sup> no puede formar un adverbio con el sufijo *-mente*: *\*contentamente*, mientras que con *feliz*, como la mayoría de los calificativos, sí resulta posible: *felizmente*.

### 2.1.2. Propiedades combinatorias y distribucionales

En cuanto a las propiedades combinatorias, en el plano semántico, podemos decir que tanto *feliz* como *contento* son adjetivos que modifican sustantivos referidos a seres animados (2a-b), pero no inanimados concretos (2c).

- (2) a. Es una persona feliz, el perro está feliz, feliz pareja...  
 b. Un cliente contento, una camarera contenta, una pareja contenta...  
 c. \*Alfombra feliz/contenta, \*tiesto feliz/contento...

<sup>5</sup> De este modo en el *DLE*: **infeliz** Del lat. *infelix*, *-īcis*. 1. adj. De suerte adversa, no feliz. U. t. c. s. 2. adj. coloq. Bondadoso y apocado. U. t. c. s.

Sin embargo, Demonte (1999: 181) precisamente refiriéndose, entre otros, al adjetivo *infeliz*, indica que el prefijo negativo señala la ausencia de una propiedad (y no designa lo contrario de lo expresado por la raíz).

<sup>6</sup> De este modo en el *DLE*: **descontento** De des- y contento. 1. adj. Insatisfecho con algo o con alguien. U. t. c. s. 2. m. Disgusto o desagrado.

<sup>7</sup> Las características propias de los adjetivos relacionales que los diferencian de los calificativos son las siguientes: (i) No son graduables ni cuantificables: \*estos libros son bastante nacionales, \*este ganado es muy vacuno. (ii) La mayoría de los adjetivos relacionales no pueden ser base de los adverbios en *-mente*: \*lo mejor que hay es vivir españolamente. (iii) No admiten modificadores adverbiales de modo o frecuencia: \*esta pierna es a veces derecha, \*aquel gobierno era convenientemente francés. (iv) No se anteponen al sustantivo con el que se unen: \*Lucía y él mantuvieron una financiera conversación. (v) No se coordinan con el adjetivo calificativo: \*los alumnos están matriculados y ávidos (Almela Pérez 2013).

Como veremos más adelante, el adjetivo “feliz” cumple todas las características de un adjetivo calificativo, en cambio “contento” no cumple ni (ii), ni (iv): *\*contentamente*; *\*contenta pareja*.

Se comienzan a ver diferencias entre ambos adjetivos cuando estos se combinan con sustantivos abstractos como “idea”, “pensamiento”, “final” o “frase”, lo cual resulta posible con *feliz* (3a-c), pero no con *contento* (3d). Cuando modifica sustantivos abstractos, *feliz* adquiere el significado y puede ser sinónimo de “oportuno”, “acertado” o “eficaz” (queda recogido en la tercera acepción del *DLE*) o también que es fuente o produce felicidad, como en (4a-b)<sup>8</sup>.

- (3) a. feliz descubrimiento, feliz aparejamiento, feliz desenlace...  
 b. El Gobierno “se ha dado cuenta” de que la recuperación económica y la creación de empleo se fundamentan en el crecimiento de la industria. Lástima que hayan tardado doce años en llegar a tan feliz descubrimiento, cuando ya se han desmantelado tantas industrias. (CREA, prensa, 1995)  
 c. Pilar siempre dice que no le despepitan las historias con un final feliz/\*contento.  
 d. \*contento descubrimiento, \*contento aparejamiento, \*contento desenlace...
- (4) a. Cuando vio que iban a cancelar el vuelo, tuvo la feliz idea de reservar en otra aerolínea.  
 b. La idea ha sido feliz/acertada.

### 2.1.3. Combinación con “ser/estar”

En este artículo, para distinguir entre *feliz* y *contento* usaremos uno de los tipos de relación semántica que establecen los adjetivos calificativos con el nombre al que modifican, según asignen cualidades consustanciales a los objetos o se refieran a estados pasajeros<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Esta acepción no aparece ejemplificada en el *DEL* para el español, pero sí para el italiano en *Treccani*: “2. estens. a. Di cosa, che rende felice: un esito f.; f. eventi; in questo senso, è spesso usato in formule d’augurio: f. sera, f. notte, f. viaggio (meno com. delle corrispondenti con buono)”.

<sup>9</sup> Los otros dos tipos fundamentales de relaciones semánticas que los adjetivos calificativos y relacionales establecen con el nombre son: según se apliquen solo al sustantivo o incidan en las clases de cosas con las que se cruza la entidad designada por el sustantivo y según restrinjan o no la extensión de la clase de objetos designados por el sustantivo (Demonte 1999: 141).

Y así, dependiendo de si asignan cualidades consustanciales a los objetos o se refieren a estados pasajeros, dan lugar a: i) adjetivos gnómicos, individuales o estables que expresan cualidades individuales o estables (*psicópata, egocéntrico, capaz, apto, idóneo...*) que suelen combinarse con *ser*, frente a ii) predicados episódicos, precarios o de estadio, que describen cualidades o propiedades transitorias que implican cambio y que tienen limitación espacio temporal. A esta clase pertenecen casi todos los adjetivos calificativos derivados de participios (*caliente, contento, descalzo, frío, harto, limpio, lleno, maduro, seco, suelto, vacío...*), así como todos los participios adjetivales (*abierto, conmovido, cortado, destrozado...*) que suelen combinarse con *estar*; y iii) los adjetivos ambivalentes (*aburrido, feliz, soltero...*) es decir, los que pueden interpretarse como individuales o como episódicos<sup>10</sup>.

*Feliz* es ambivalente, funciona bien tanto con *ser* como con *estar* (*ser/estar feliz*), “dependiendo de los matices que se quieran expresar” (Marín 2004: 13). En cambio, el adjetivo *contento*, quizás en memoria de su pasado de participio, solo puede combinarse con *estar* (*estar/\*ser contento*), al igual que la mayoría de los adjetivos participiales o perfectivos<sup>11</sup> (“roto”, “muerto”, “encendido” funcionan solo con *estar*), pues presentan el estado resultado de una acción verbal.

Como era esperable, *contento* se combina y forma parte de estructuras compatibles con adjetivos y participios que funcionan con *estar* (5)<sup>12</sup>, pero no con las que funcionan con adjetivos compatibles con *ser*, como en (6). Tampoco puede formar parte de construcciones causativas (6c), ni puede conjugarse con el imperativo o con deseos y esperanzas (6d).

<sup>10</sup> Si bien esta dualidad interpretativa se halla solo como predicados en las oraciones copulativas (*la pareja es/está feliz*), pues cuando funcionan como atributos o modificadores en aposición, su interpretación es la de individuales o estables (la feliz pareja/la pareja feliz).

<sup>11</sup> Aquí podemos hablar de participios adjetivales (*editado, encuadernado, vaciado...*) o de adjetivos derivados de participios latinos truncados (*lleno, vacío...*).

<sup>12</sup> La locución “ponerse + adjetivo”, compatible con adjetivos episódicos, los que se combinan con “estar”, es también compatible con los adjetivos ambivalentes, como *feliz*. Sin embargo, parece menos frecuente si se tiene en cuenta que en el corpus CREA (sin ningún filtro de búsqueda), hallamos solo 6 casos de “pone contenta/o” y solo un caso de “pone feliz”.

- (5) a. Mamita siempre se pone contenta de que llegues. (CREA, teatro, 1977)  
 b. Ahora que te has quedado contento,<sup>13</sup> quiero irme a casa, que no me siento nada bien. (CREA, novela, 1996).  
 c. Anda muy contento porque se va de vacaciones.
- (6) a. \*Está siendo contento.  
 b. \*Se ha vuelto contento.  
 c. \*Me hace contenta.  
 d. \*Estate contento / \*Que estés contento.

Por el contrario, el adjetivo *feliz*, como se ve en (7a-b) puede formar parte de las locuciones mostradas en el ejemplo anterior (ponerse/quedarse/andar + adjetivo), de construcciones causativas (7c) y puede conjugarse con el imperativo o con expresiones de deseos y esperanzas (7d).

- (7) a. Una montaña de papas fritas pone feliz a cualquiera.  
 b. Se ha quedado feliz/anda muy feliz.  
 c. Me hace feliz.  
 d. Sé feliz/Que seas feliz.

¿Cómo explicamos la diferencia de significado de *feliz* con *ser* y con *estar*? Siguiendo a Leonetti (1994), en los ejemplos con *ser*, se clasifica a la entidad mencionada dentro de la clase en la que se clasifica, por ejemplo en (8a), se compara a los vascos con otros orígenes cuyas cualidades pueden ser distintas (*cariñosos, libres...*), es decir, se asignan al sujeto propiedades cualitativas en función de una norma general de clasificación; mientras que las construcciones con *estar* atribuyen al sujeto características individuales, consideradas desviaciones de lo que se considera normal para dicho sujeto, como en (8b) donde se supone que el Athletic no suele ir ganando<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> La locución “quedar contento con” adquiere el significado de “satisfecho”: Hombre, yo he quedado contenta con mi trabajo, si no no habría seguido haciendo cine (CREA, oral, 1996).

<sup>14</sup> Sin embargo, como apunta Porroche (1988) esta explicación no se puede apli-

- (8) a. Los vascos son felices, los gallegos cariñosos, los madrileños libres.  
 b. Los vascos están felices desde que va ganando el Athletic.

En las posibilidades distribucionales hallamos otra diferencia entre los dos adjetivos: *contento*, al igual que los adjetivos relacionales y como la clase de los episódicos de los que forma parte, no puede anteponerse al sustantivo al que modifica (*botella vacía/\*vacía botella, un chaval contento/\*un contento chaval*),<sup>15</sup> es decir, no admite la posición explicativa o epítetica, mientras que *feliz*, como la clase de los individuales o estables (*un feliz desenlace/un desenlace feliz; una maravillosa tarde/una tarde maravillosa*) admite tanto la anteposición (9a) como la posposición (9b).

- (9) a. Los felices estudiantes se dieron una “ducha” sin quitarse ni siquiera los zapatos (CREA, prensa, 1983).  
 b. Los estudiantes felices sonríen con más frecuencia.

Por último, a modo de conclusión de esta sección dedicada a las diferencias intralingüísticas entre *feliz* y *contento*, como era de esperar, se puede afirmar que estos no son intercambiables en las unidades fraseológicas (10) de las que forman parte y de la que dan buena cuenta los

---

car para el estado civil o los colores, pues no existe una norma general sobre el color o el estado civil. Como indica Fernández Leborans (1999: 2428): “Los usos de estar no pueden ser interpretados en general como desviaciones de la norma individual que se supone corresponde con el referente del sujeto, entre otras razones, porque es perfectamente posible expresar un estado del sujeto desatendiendo sus estados regulares o “normales”. (Incluso cuando se trata de adjetivos-predicados de cualidad no parece que sea necesaria la referencia o comparación implícita al estado normal o habitual: así, el emisor de una oración como María está muy guapa puede desatender el supuesto de que “María sea -o no- guapa” o ignorar el hecho de que “María se muestre generalmente guapa o no”).”

<sup>15</sup> Los adjetivos relacionales “no expresan propiamente cualidad, sino situación, nacionalidad, materia, origen, clase, pertenencia, etc. Su significación los hace refractarios a usos que no sean puramente conceptuales y objetivos, por lo que se posponen de ordinario al nombre” (Lapesa 1975: 333) y más recientemente Demonte (1999: 138-9), entre otros.

diccionarios bilingües, aunque como veremos en la siguiente sección, los diccionarios tomados en consideración no están exentos de ser mejorados en las definiciones de los adjetivos objeto de este artículo.

- (10) a. Y fueron felices y comieron perdices, feliz fin de semana...  
 b. No contentos con ganar sueldos altísimos, quieren que les bajen los impuestos...  
 c. No hacer feliz algo a alguien...

### 3. *Feliz no es siempre felice. Diferencias interlingüísticas*

En este párrafo exploraremos algunas cuestiones relacionadas con la contrastividad con el italiano, en particular los problemas que plantea la traducción, dado que no existe una perfecta equivalencia interlingüística, en dirección hacia el español, lengua en la que parecen existir mayores restricciones en el uso de los dos adjetivos vistos. Para completar este estudio, acabaremos analizando las entradas de los diccionarios bilingües en la dirección italiano > español.

En italiano es posible usar *contento* con un verbo en imperativo, lo que, como vimos en (6) y (7) es posible en español solo con *feliz*, pero no con *contento* (11a). De este modo, la traducción hacia el español, usará otros adjetivos (11b) o estructuras (si *contento* selecciona un complemento se prefiere “afortunado” o el verbo “alegrarse”) como en (11c).

- (11) a. Sii contento > \*sé/\*estate contento. / Sé feliz (*DeepL*)  
 b. Mangia, bevi e sii contento! > Come, bebe y sé feliz. (*Reverso Context*)  
 c. Sii contento che gli specchi non ridano > considérate afortunado/alégrate de que los espejos no se rían. (*Reverso Context*)

En fórmulas rituales de cortesía, donde en italiano resulta más natural el adjetivo *buon/-a*, en español se dan tres soluciones: alternan *buen* y *feliz*, como en (12a), solo *feliz*, como en (12b) o solo *bueno*, como en (12c). En las presentaciones en un registro coloquial resulta más frecuente *alegrarse* (12d), con *encantado* en un registro más formal (12e). Esta diferencia de registro queda además confirmada por las soluciones de traducción de *Reverso Context*.

- (12) a. Buon fine di settimana > Buen/feliz fin de semana.  
 b. Buon anno/compleanno > Feliz año/cumpleaños.  
 c. Buongiorno/buona notte > Buenas/\*Felices tardes/noches.  
 d. Sono felice di conoscerti > Me alegro de conocerte.  
 e. Sono lieto di conoscerla > Encantada de conocerle.

Otra disparidad que parece resultar de la interrogación al diccionario y traductor *Reverso Context* es la diferencia de frecuencia de uso del adjetivo *feliz/felice* en español e italiano en ejemplos como (13a-b) donde no coinciden el sujeto de la principal y el de la subordinada, en los que el español parece preferir otros sinónimos (*contento* o *alegrarse*). Analizando los ejemplos que nos ofrece esta herramienta de IA, parece poder interpretarse que el español también prefiere otros adjetivos distintos de *feliz*, cuando la subordinada contiene un predicado eventivo (en contraste con un estativo), como en (13c-d). Lo cual no resulta sorprendente dado que, como hemos visto, *contento* y *feliz* se diferencian en el plano aspectual. Todos los ejemplos aquí mencionados proceden de *ReversoContext*.

- (13) a. Sono felice che tu possa aiutarmi > Estoy contento de que me puedas ayudar.  
 b. Ma sono felice che tu stia bene > Pero me alegro de que estés bien.  
 c. Sono felice che sei tornato, Clark > Me alegra que hayas vuelto, Clark.  
 d. Sono felice che sei di buonumore, oggi > Me alegra que estés de buen humor hoy.

### 3.1. Análisis de los diccionarios bilingües

El diccionario Zanichelli parece querer escapar a la tentación de traducir con equivalentes provenientes del mismo étimo en cada lengua, dado que para *felice* en la dirección italiano> español ofrece una colocación un tanto inusual en italiano como es *felice notte* (que traduce con ¡buenas noches!), en lugar de ofrecer la colocación *buona notte*, que es, como poco, más frecuente que *felice notte*. Si bien es verdad que *felice* es un adjetivo apropiado para la expresión de deseos es, como advierte *Treccani*, poco usado, siendo más común *buona*.

El diccionario bilingüe Hoepli parece traducir literalmente del español al italiano y paradójicamente lo hace en la parte italiano > español con las siguientes unidades fraseológicas: *felice anno!* que traduce como “feliz año”; y *siate felici!* que en vez de traducir literalmente como en cambio sucedía con el caso anterior, traduce con “¡felicidades!” en lugar de “que seáis felices” o “sed felices”: “FRAS felice anno!: ¡feliz año! | felice di conoscerla: encantado de conocerle | felice notte!: ¡buenas noches! | siate felici!: ¡felicidades! | tempo/stato felice: tiempo/estado feliz”.

Por otra parte, se especifica que *contento* se conjuga con “estar” y *feliz* con “ser”, pero no se añade que este último también funciona con *estar*, que es lo que la gramática española denomina “adjetivo ambivalente”.

El diccionario *Reverso Context* muestra que *felice* se ha traducido con *feliz* (más de 10.000) con *contento* (4457 veces), con *encantado* (1830 veces), con *alegre* (465 veces), con *bueno* (407), con *emocionado* (295 veces), con *satisfecho* (190 veces), con *agradecido* (157 veces), con *complacido* (83 veces), con *afortunado* (69 veces), con *dichoso* (25 veces) y con *entusiasmado* (24 veces). Del análisis de estas cifras pueden extraerse algunas primeras conclusiones que podrían ser implementadas y profundizadas en posteriores investigaciones: se confirma que, efectivamente, los dos adjetivos más usados como sinónimos son *feliz* y *contento*; en tercer lugar aparece *encantado* común en las fórmulas de cortesía (*felice di conoscerti*); en cuarto lugar, se ha traducido con *bueno* y aquí merece la pena dedicar unas palabras a esta equivalencia, dado que nos encontramos con ejemplos en los que una primera persona gramatical en italiano se traduce en español con la tercera persona (como en 14a y 14b), donde es evidente que se muestra el sentir del hablante (de la primera persona), pero se ha preferido traducir con la tercera en un número muy significativo de casos. En sexto lugar se traduce *felice* con *emocionado* y aquí parece que se produce cuando modificado por adverbios intensificadores (*troppoltanto/così/più felice...*), como en (14c) y en ese caso también resulta numeroso con *entusiasmado*, aunque parece que es menos frecuente (el traductor recoge solo 24 casos). Se traduce con *satisfecho* cuando se usan construcciones causativas o factitivas (*renderelfare felice a qualcuno*), como en (14d). Por último, la última interpretación que hacemos de las cifras ofrecidas por la IA de *Reverso Context* es que la mayoría de los casos en los que

se ha elegido *agradecido* son ejemplos en los que se especifican los tres argumentos del adjetivo (quien agradece, a quien se agradece y la causa del agradecimiento) como en (14e).

- (14) a. Katherine, sono felice che tu sia qui > Katherine, qué bueno que estás aquí.  
 b. Sono felice che tu ne abbia coscienza > Es bueno que seas consciente de ello.  
 c. Era così felice per questo bambino > Estaba tan emocionado con este bebé.  
 d. Quelle parole avevano reso felice Radish > Esas palabras dejaron satisfecho a Raditz.  
 e. Sono felice che mi abbia spinto a migliorarmi > Estoy agradecido de que me alientes a ser mejor.

En cambio, *contento* se ha traducido al español con *contento* (2420 veces), con *feliz* (en 1586 ocasiones), con *encantado* (215 veces), con *emocionado* (168 veces), con *complacido* (90 veces), con *satisfecho* (84 veces), con *alegre* (80 veces), con *agradecido* (72 veces), con *orgulloso* (28 veces) y con *entusiasmado* (24 veces).

Los más frecuentes son *feliz* y *contento*, como era esperable, a continuación, los cuatro adjetivos más usados después de *feliz*, son todos adjetivos participiales (*encantado*, *emocionado*, *complacido* y *satisfecho*), episódicos, acotados aspectualmente y, como *contento*, se conjugan con *estar* y no con *ser*. ¿Qué quiere decir esto? No es casual, sino que nos indica que la principal diferencia entre ser y estar es de naturaleza aspectual y es lo que determina la elección de los términos con los que se traduce al italiano.

Notamos además que para *contento* en italiano no se usan como términos traductores *bueno*, *afortunado* y *dichoso* que se usan solo para *felice*. Y aquí de nuevo se puede aplicar la regla de la diferencia en la aspectualidad. El único adjetivo exclusivo para la traducción de *contento* en italiano hacia el español es *orgulloso* y no parece poder aplicarse ninguna regla estructural, sino el significado que el contexto debía exigir a la traducción.

- (15) a. Sono contento che tu voglia farti aiutare, Millie > Estoy orgulloso de ti por buscar ayuda, Millie.  
b. Sono contento che tu stia bene > Estoy orgulloso de que estés bien, Millie.

#### 4. Conclusiones

En este estudio hemos mostrado las diferencias intralingüísticas, en varios planos de análisis, entre *feliz* y *contento* en español y entre otros adjetivos del mismo campo semántico, estos últimos a través de la contrastividad con el italiano y ayudados por herramientas lexicográficas. Hemos demostrado que en la traducción hacia el español del adjetivo *felice*, una de las dificultades se halla en la combinación correcta con *ser* o con *estar*, dependiendo del matiz aspectual que toma en el contexto. En la última parte de este artículo, hemos mostrado lo útiles que pueden ser como herramientas de trabajo en la investigación lingüística los diccionarios y traductores automáticos *Reverso Context* y *DeepL* (el primero muestra fragmentos de traducciones reales). Hemos realizado algunas observaciones de naturaleza contrastiva, que deben ser tomadas con gran cautela, pues sabemos lo peligroso que es realizar generalizaciones sobre la lengua común basadas en corpus que pueden ser parciales y con ejemplos proveniente de fuentes dispares, pero que esperamos que abran el camino a futuras mejoras de este tipo de herramientas para el conocimiento inter e intralingüístico.

#### Bibliografía

- Almela Pérez (2013) Categoría, función y sentido de los gentilicios. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXVI, 5-18.
- Anula, A. (2000) Los datos y el estudio del lenguaje. En E. De Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni (Eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares* (pp. 17-32). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Publicaciones Arrecife (Madrid).
- Calvo Pérez, J. (1986) *Adjetivos puros: estructura léxica y topología*. Universidad de Valencia (Valencia).
- Demonte, V. (1999) El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.),

- Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 129-215). Espasa (Madrid).
- Fernández Leborans, M. J. (1999) La predicación, las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2357-2460). Espasa (Madrid).
- Lapesa, R. (1975) La colocación del calificativo atributivo en español. En *Homenaje a la memoria de Don Antonio Rodríguez-Moñino* (pp. 329-345). Castalia (Madrid).
- Lenz, R. (1935) *La oración y sus partes: Estudios de gramática general y castellana*. (Madrid). [Revista de Filología Española, 5].
- Leonetti, M. (1994) Ser y estar. Estado de la cuestión. *Pliegos de la Insula Barataria: revista de creación literaria y de filología*, 1, 182-205.
- Marín, R. (2004) *Entre ser y estar*. Arco/Libros (Madrid).
- Porroche, M. (1988) *Ser, estar y verbos de cambio*. Arco/Libros (Madrid).
- Vendler, Z. (1968) *Adjectives and Nominalizations*. Mouton (La Haya).

#### Diccionarios y bases de datos consultados

- Arqués, R. y Padoan, A. (2012) *Il Grande Dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español*. Zanichelli (Bologna).
- Istituto della Enciclopedia Italiana (2011) *Vocabolario della lingua italiana Treccani*. [<http://www.treccani.it/vocabolario>].
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. [Versión 23.4 en línea; <https://dle.rae.es>; 6 de noviembre 2021].
- Real Academia española, CREA: *Corpus de referencia del español actual*. [<http://corpus.rae.es/creanet.html>].
- Reverso (2019) Neutral Machine Translation. [<https://www.corporate-translation.reverso.com/translation-technologie>].
- Tam, L. (2004) *Dizionario spagnolo-italiano, italiano-spagnolo / Dizionario español-italiano-italiano-español*. Hoepli (Milano). [Versión electrónica].

# EXPLORACIONES DEL LÉXICO DE LA ARQUITECTURA CON EL CORPUS SEAH: APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE CORPUS LINGÜÍSTICOS EN CURSOS DE (AUTO)APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ACADÉMICO-PROFESIONAL

Sara Piccioni

*Università "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara*

## **1. Introducción**

Los corpus lingüísticos se han venido postulando como recursos valiosos en la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas (LE/L2) ya desde la década de 1990, sobre todo en ámbito anglosajón para la enseñanza del inglés para fines académicos y profesionales. A pesar de la resonancia que algunas propuestas han tenido en el ámbito de la investigación (p. ej., Johns 1991; Aston 1995, 2001), el uso didáctico de los corpus electrónicos parece ser todavía una práctica marginal, en particular por lo que atañe a la enseñanza de idiomas distintos del inglés. Para la lengua española, a pesar del creciente número de experiencias y propuestas avanzadas (p. ej., Cruz Piñol 2012; Barros 2012; Abad Castelló 2019; Elvira-García 2021), el impacto en la práctica docente dentro y fuera del aula sigue siendo muy limitado.

Este trabajo presenta propuestas de uso de un corpus lingüístico

en el ámbito de un curso en línea de (auto)aprendizaje del español de la Arquitectura y la Construcción (AC), a partir de la experiencia del proyecto SEAH (*Sharing European Architectural Heritage: Innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction*)<sup>1</sup>, un proyecto financiado por el programa Erasmus+ K203 y coordinado por la Universidad de Chieti-Pescara (Italia), cuyo objetivo final es promover la movilidad internacional de estudiantes (y profesionales) en este sector a través de la creación de cursos de (auto)aprendizaje del lenguaje académico-profesional de la AC en cinco idiomas (alemán, español, francés, italiano y ruso) (D'Angelo 2021). Como tal, SEAH pretende aportar una nueva contribución al desarrollo de herramientas digitales para el aprendizaje a distancia de idiomas extranjeros, siguiendo –entre otras experiencias– el camino marcado por las aportaciones pioneras del entonces CLIRO de Forlì (hoy CLA Forlì) bajo la dirección de Félix San Vicente con la colección “Lingue in autoapprendimento” (p. ej., San Vicente 2004, 2005a, 2007a, 2007b, San Vicente *et al.* 2005) y las experimentaciones de uso de plataformas *e-learning* para la enseñanza de los lenguajes académicos y profesionales (p. ej., Monti *et al.* 2005; San Vicente 2005b; Monti, San Vicente 2006; San Vicente *et al.* 2007; San Vicente, Monti 2008).

En lo que sigue, después de una breve introducción al marco teórico en que se fundamenta el uso de corpus lingüísticos en la didáctica de LE/L2, se presentan los objetivos del proyecto SEAH (<https://www.seahproject.eu/>) y los criterios de recopilación del

---

<sup>1</sup> El proyecto SEAH está coordinado por Mariapia D'Angelo; Sara Piccioni y Maria Chiara Ferro coordinan respectivamente las fases relativas al desarrollo de corpus especializados (*Intellectual Output 1 - Language corpora design, creation and distribution - French, German, Italian, Russian and Spanish for Architecture and Construction*) y de la creación de los módulos de autoaprendizaje lingüístico (*Intellectual Output 2 - Developing and testing innovative language learning materials - French, German, Italian, Russian and Spanish for Architecture and Construction*). Participan en el proyecto las universidades de Chieti-Pescara (Italia, universidad coordinadora), Bordeaux Montaigne (Francia), Universidad Politécnica de Madrid (España), Polotsk State University (Bielorrusia) y Masarykova University (República Checa).

corpus multilingüe desarrollado en su seno, accesible en la plataforma *Corpora e comunicazione specializzata @ Unich* (<https://corpora.unich.it/sito/index.html>). El artículo se cierra con algunos ejemplos de usos directos del corpus ES\_SEAH para el desarrollo de actividades de ampliación y consolidación del léxico de los materiales de construcción en la primera Unidad del curso de español SEAH.

## 2. Corpus lingüísticos y didáctica de LE/L2

La incorporación de metodologías de corpus en la enseñanza de LE/L2 se enmarca en el giro empírico de la investigación lingüística en décadas recientes y responde a un nuevo interés por el uso de datos lingüísticos auténticos y métodos inductivos en el aprendizaje lingüístico. En este ámbito, se han identificado usos indirectos y directos de los corpus lingüísticos (Leech 1997; McEnery, Xiao 2011). Los primeros se refieren a la explotación –en ámbito pedagógico y editorial– de datos lingüísticos extraídos de corpus para el diseño de currículos y la realización de manuales didácticos y obras de referencia: piénsese, p. ej., en el pionero diccionario COBUILD (HarperCollins 1995) o en los manuales y obras de consulta de la Cambridge University Press, realizados a partir del Cambridge English Corpus. En estos entornos, los corpus permiten la identificación de las formas léxico-gramaticales más frecuentes en hablantes nativos y de los errores más comunes entre los aprendices no nativos, brindando criterios empíricos para la selección y secuenciación de temas y actividades en los programas de enseñanza y en los materiales pedagógicos creados.

Los usos directos de los corpus, en cambio, se despliegan en las tres modalidades identificadas por Leech (1997) y denominadas: 1) “teaching about”, referido a la enseñanza de la lingüística de corpus como asignatura académica a la par que otras disciplinas, como la sintaxis o la pragmática; 2) “teaching to exploit”, es decir, proporcionar a los estudiantes experiencia práctica en el uso de corpus para explorar los aspectos lingüísticos de interés de forma autónoma o guiada (McEnery *et al.* 2006); y 3) “exploiting to teach”, que correspondería al uso de métodos basados en corpus en cursos de lingüística que normalmente

se darían sin el auxilio de corpus, p. ej., sociolingüística o análisis del discurso.

De estas tres modalidades, la que más se ajusta a los objetivos del presente trabajo y del proyecto SEAH es la segunda (“teaching to exploit”), que promueve el llamado “aprendizaje guiado por datos” (*Data-Driven Learning* o DDL, Johns 1991) o “discovery learning” (p. ej., Gavioli 2001; Huang 2011) y se ha aplicado tradicionalmente en entornos de enseñanza/aprendizaje de lenguas para fines académicos y profesionales. Se trata de enfoques didácticos centrados en el aprendiz y en sus exigencias, que se desarrollan en tres fases sucesivas de aprendizaje inductivo, que parten de la observación (de concordancias u otras evidencias lingüísticas) para pasar a la clasificación (de rasgos salientes de los usos lingüísticos observados) y terminan con la generalización de las reglas extrapoladas (Johns 1991). Estas tres fases –correspondientes aproximadamente a las “tres Ies” (*Illustration, Interaction, Induction*) del modelo inductivo de Carter y McCarthy (1995)– promoverían un aprendizaje más eficaz y duradero en tanto que basado en el razonamiento del propio aprendiz, al mismo tiempo que fomentan su autonomía tanto en la identificación de problemas y dudas, como en la formulación de soluciones y respuestas.

Frente a las ventajas hasta aquí señaladas, no se pueden pasar por alto algunas limitaciones importantes de estos enfoques, que han obstaculizado su adopción en contextos escolares y universitarios. Entre estos, mencionamos las dificultades relacionadas con la creación y/o consulta de corpus adecuados para los objetivos de aprendizaje propios de cada entorno, la necesidad de una formación específica para los profesores (Abad Castelló 2019) y el acceso desigual (según los contextos) a ordenadores, *software* dedicado y conexiones internet de alta velocidad. En cuanto a las desventajas de tipo pedagógico y cognitivo, se señala la falta de contexto situacional de los patrones lingüísticos observados que –en los programas de concordancias– se visualizan de forma fragmentaria y descontextualizada dificultando o incluso impidiendo los procesos inductivos necesarios para la identificación de las reglas (p. ej., Sinclair 1991: 34; McEnery, Wilson 1996: 79). Además, los procesos que implican la observación, comprensión y análisis de una gran cantidad de datos lingüísticos pue-

den suponerle al aprendiz un coste desproporcionadamente alto en términos de esfuerzo y tiempo frente a los beneficios de aprendizaje (Thompson 2006), sin garantías de llegar a conclusiones correctas (Boulton 2016). La misma disponibilidad de textos auténticos –generalmente considerada una ventaja– puede resultar contraproducente sobre todo para el aprendiz con un nivel de lengua no suficientemente alto, que se beneficiaría más de textos graduados según su nivel o simplificados (Flowerdew 2009).

### **3. El proyecto y el corpus multilingüe SEAH**

El Proyecto SEAH nace para responder a las necesidades de formación lingüística de los estudiantes del sector de la AC que deciden cursar estudios en una Universidad extranjera en el ámbito de un programa de intercambio. De hecho, la movilidad estudiantil se ve a menudo obstaculizada por la falta de las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para desenvolverse en el ámbito académico-profesional de referencia. En el campo de la AC, en particular, la formación de futuros arquitectos e ingenieros prevé el manejo de una serie de subdominios técnicos definidos por las prácticas profesionales, las tradiciones culturales y los marcos legales específicos de un país determinado, que no siempre se pueden comunicar de forma eficaz a través del inglés como lengua franca. Se hace necesario, por tanto, disponer de cursos de idiomas extranjeros calibrados en función de las necesidades formativas de los participantes en los programas de movilidad para dotarlos de las competencias comunicativas esenciales para completar su estancia académica y, de paso, salvaguardar el multilingüismo de la comunicación científico-profesional.

Para perseguir estos objetivos, el proyecto ha desarrollado cursos en línea para el autoaprendizaje del lenguaje académico-profesional de la AC en alemán, español, francés, italiano y ruso (accesibles en: <https://www.seahproject.eu/learning.php>). Además de aprovechar varios recursos multimedia para ofrecer actividades encaminadas a la adquisición de los principales aspectos léxico-gramaticales del lenguaje de la AC, los módulos didácticos se basan en datos lingüísticos extraídos de corpus electrónicos creados *ad hoc* para las finalidades de SEAH.

De hecho, en la primera fase del proyecto se compiló un corpus

multilingüe especializado de textos representativos de algunos subdominios del campo de la AC, que se utilizaron –en la segunda fase– para la creación de materiales didácticos. El desarrollo de los cursos de lenguas SEAH se basa tanto en usos indirectos como directos de los corpus (cf. *Corpus lingüísticos y didáctica de LE/L2*). Los usos indirectos han permitido, por un lado, la selección de los rasgos léxico-gramaticales a incluir en las actividades didácticas propuestas, a partir de consideraciones relativas a su frecuencia en los corpus (Piccioni en prensa); por otro lado, se han explotado para la extracción de oraciones y textos para el desarrollo de ejercicios y actividades de comprensión lectora y auditiva basados en material lingüístico auténtico.

Los usos directos de los corpus (en la ya mencionada modalidad “teaching to exploit”) han dado pie a la elaboración de actividades en las que a los alumnos se les propone utilizar los corpus de primera mano con el doble objetivo de guiarles en el aprendizaje de estructuras lingüísticas o elementos léxicos concretos y de dotarles de las habilidades necesarias para utilizar los corpus de forma autónoma para resolver dudas concretas y explorar fenómenos lingüísticos de interés.

La construcción de los cinco corpus SEAH (alemán, español, francés, italiano y ruso) se llevó a cabo después de una consulta inicial con las partes interesadas del proyecto (docentes de los departamentos de AC, profesionales del ámbito de la AC y profesores de idiomas que se dedican a la enseñanza del lenguaje especializado de la AC), que permitió identificar:

- las áreas temáticas de los textos a incluir en los corpus (seleccionándolas entre aquellas a las que están expuestos principalmente los estudiantes de AC que participan en programas de movilidad);
- tipo de habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias (comprensión/producción escrita/oral);
- géneros discursivos que los estudiantes y/o profesionales en movilidad deben poder producir o comprender en una lengua extranjera.

Las aportaciones de los expertos consultados definieron la arquitectura general del corpus, que se basa en una categorización multinivel de

los textos seleccionados según su canal de recepción, el dominio en el que se inscriben y el género discursivo. En su configuración final, los corpus constan de alrededor de 1,2 millones de *tokens* cada uno (para un total de casi 6 millones de *tokens*), conformados por textos escritos y transcripciones de textos orales (en una proporción del 80% y 20% aproximadamente), pertenecientes a cuatro dominios (académico, didáctico, profesional y divulgativo) y a 22 géneros discursivos distintos (para mayor detalle cf. Piccioni *et al.* 2021).

Los corpus, lematizados y anotados lingüísticamente, están disponibles de forma abierta –en la página <https://corpora.unich.it/sito/seah-corpora-it.html>– a través de la plataforma *NoSketch Engine* (Rychlý 2007), que permite generar listas de palabras, concordancias, colocaciones y palabras clave.

En los dos apartados que siguen se ilustran de forma más detenida la arquitectura del corpus de lengua española (ES\_SEAH) y ejemplos de sus usos directos para la realización de actividades didácticas.

#### 4. El corpus ES\_SEAH<sup>2</sup>

El corpus ES\_SEAH se centra en cinco áreas temáticas correspondientes a los dominios léxicos cubiertos en los módulos de lengua desarrollados en la segunda fase del proyecto, a saber:

- Rehabilitación
- Edificaciones y obras de ingeniería civil
- Edificios no residenciales
- Edificios residenciales
- Materiales de construcción

Las áreas temáticas están representadas por textos pertenecientes a los siguientes géneros y dominios:

---

<sup>2</sup> El diseño y la recopilación del corpus ES\_SEAH fueron realizados, bajo la dirección de Sara Piccioni, por la Unidad de la Universidad Politécnica de Madrid (España), concretamente por Paloma Úbeda Mansilla (Coordinadora de la Unidad), María Luisa Escribano Ortega y Elena Romero Cañabate, en colaboración con Claudia Colantonio de la Universidad de Chieti-Pescara.

Canal	Dominio	Género discursivo	Tokens
Escrito	Académico	Monografías	65.910
	Académico	Artículos científicos	5.118
	Académico	Tesis	87.573
	Didáctico	Material didáctico	10.310
	Didáctico	Enunciados de proyecto	165.049
	Profesional	Descripción de proyecto	345.928
	Profesional	Informe de proyecto	178.602
	Profesional	Descripción de materiales	23.967
<b>Tot. Escrito</b>			<b>882.457</b>
Oral	Académico	Defensa de tesis	13.532
	Divulgativo	Podcast	5.005
	Divulgativo	Conferencias públicas	8.544
	Profesional	Presentaciones de proyectos	140.513
<b>Tot. Oral</b>			<b>167.594</b>
<b>Tot. ES_SEAH</b>			<b>1.050.051</b>

Tabla 1. Composición del corpus ES\_SEAH

Como muestran la Tabla y Figura 1, el corpus consta de un 84% de textos escritos y un 16% de textos orales. En cuanto a la distribución de dominios y géneros, el corpus escrito está compuesto principalmente por textos profesionales (62%), en particular descripciones de proyectos, mientras que el dominio académico (monografías y artículos científicos) y didáctico (enunciados de proyectos y material didáctico) ocupan el 18% y el 20% respectivamente. La sección oral consiste casi en su totalidad en textos profesionales (84%, presentaciones de proyectos), con proporciones residuales de textos académicos (8%, defensas de tesis) y divulgativos (8%, podcasts y conferencias públicas).

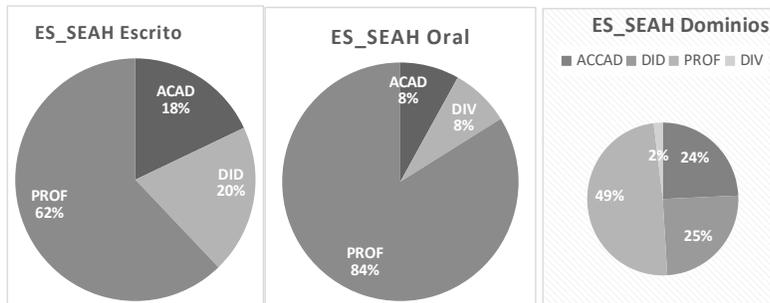


Fig. 1. Distribución de dominios en las secciones escrita y oral y en el conjunto del corpus ES\_SEAH

En su conjunto, casi la mitad del corpus (49%) está compuesta por textos profesionales, mientras que el resto se reparte casi perfectamente entre los dominios académico (24%) y didáctico (25%). La proporción de textos divulgativos es mínima (2%), respondiendo así a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de movilidad que, como futuros profesionales en formación, requieren habilidades lingüísticas en la comprensión y producción de textos profesionales y académicos (para adquirir los contenidos especializados de su área de estudio), así como la capacidad de gestionar material didáctico para participar con éxito en los cursos de la universidad de destino.

## 5. Uso del corpus ES\_SEAH: vocabulario de los materiales de construcción

En este apartado ilustramos algunos usos directos del corpus ES\_SEAH presentes en la sección de los módulos didácticos denominada *Mi glosario*, que –además de ser accesible directamente en la plataforma– ofrece también un pdf editable y descargable, en el que se le proponen al alumno actividades encaminadas a la adquisición de vocabulario especializado (p. ej., el léxico de las infraestructuras urbanas) y de recursos morfosintácticos particularmente productivos en el lenguaje de la AC (p. ej., mecanismos de formación de las palabras específicos). En concreto, los ejemplos que se presentan a continuación corresponden a actividades propuestas en la sección *Mi glosario* de la Unidad 1,

que pretenden guiar a los estudiantes en la construcción de un glosario personal sobre materiales de construcción utilizados en la arquitectura sostenible. Para esto, se les anima a utilizar diferentes funciones de búsqueda del corpus para explorar dos estructuras lingüísticas productivas, a saber: las secuencias ‘sustantivo + adjetivo’ (p. ej., *pedra arenisca*, *vidrio traslúcido*, etc.) y ‘sustantivo + *de* + sustantivo’ (p. ej., *madera de cedro* / *pino* / etc. o *panel de acero* / *aluminio* / etc.).

En la primera actividad, se les pide a los estudiantes que utilicen la sintaxis de búsqueda CQL para recuperar la secuencia ‘*pedra* + adjetivo’ (Fig. 2), clasificando la concordancia resultante en orden alfabético según el adjetivo (Fig. 3).



Fig. 2. Uso de la sintaxis CQL para recuperar la secuencia ‘*pedra* + adjetivo’



Fig. 3. Concordancia de la secuencia ‘*pedra* + adjetivo’ en orden alfabético según el adjetivo

El análisis de la concordancia en orden alfabético permite una fácil visualización de los adjetivos que modifican el sustantivo *pedra* y constituye el punto de partida para realizar otras actividades de ampliación

y consolidación del léxico mediante la sistematización de las distintas unidades identificadas a partir de criterios semánticos (Fig. 4):

En el cuadro de abajo escribe los adjetivos que se usan en combinación con "piedra":

artificial, natural, tosca, ...

Clasifica los adjetivos según el tipo de propiedad que indican:

Material	Tono/color	Propiedad	Tipo
Piedra	blanca --	porosa --	granítica --

Fig. 4. Actividades de ampliación y consolidación del léxico mediante la sistematización de las unidades identificadas en la concordancia

Por último, para fomentar el aprendizaje autónomo, se les pide a los estudiantes que repitan el procedimiento para explorar el léxico relacionado con otros materiales (Fig. 5), facilitando así la adquisición de la rutina de búsqueda y de ulteriores elementos de vocabulario especializado:

#### 7.5. ¿Y QUÉ PROPIEDAD TIENEN LOS DEMÁS MATERIALES?

Close ▼

Ahora haz tú la búsqueda (siguiendo los pasos ilustrados en 3.1) con los siguientes materiales, para identificar adjetivos que determinan las propiedades de cada uno:

LADRILLO, query [lemma="ladrillo"] [tag="A.\*"]

claro, natural ...

VIDRIO, query [lemma="vidrio"] [tag="A.\*"]

doble, fijo...

ALUMINIO, query [lemma="aluminio"] [tag="A.\*"]

fijo, lacado...

Fig. 5. Actividades para promover el uso autónomo del corpus

## 6. Conclusiones

Los corpus SEAH, anotados lingüísticamente y libremente accesibles en línea, resultan ser un recurso muy valioso para el desarrollo de actividades de autoaprendizaje al menos por dos razones. Por un lado, el acceso a grandes colecciones de textos representativos del lenguaje especializado de la AC permite recuperar unidades terminológicas difíciles de encontrar en corpus de referencia de la lengua general (p. ej., *aluminio lacado*, *ladrillo silicocalcáreo*, *vidrio semirreflectante*, etc.); además, la posibilidad de observar el uso de los diversos lemas en el contexto de la oración favorece la formulación de hipótesis y la deducción de reglas, que ayudarán a los estudiantes en la adquisición de otras unidades léxicas y de los mecanismos morfosintácticos en los que participan. Por otro lado, el aprendizaje de diferentes funcionalidades de búsqueda de corpus (p. ej., búsquedas avanzadas con sintaxis CQL, ordenación de concordancias y procesamiento de listas de frecuencia, análisis de colocaciones, etc.) favorece el uso autónomo del corpus por parte del alumno, que podrá volver a consultar la herramienta para resolver las dudas lingüísticas que surjan.

## Bibliografía

- Abad Castelló, M. (2019) Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *redELE*, 31, 148-167.
- Aston, G. (1995) Corpora in language pedagogy: matching theory and practice. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 257-270). Oxford University Press (Oxford).
- Aston, G. (Ed.) (2001) *Learning with corpora*. Athelstan (Houston, TX).
- Bailleul, C. et al. (2004) *Le français des biens culturels*. CLUEB (Bologna).
- Barbero, J. C. et al. (2007) *Nueve Aproxches: corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua spagnola di livello A1*. CLUEB (Bologna).
- Barros, P. (Ed.) (2012) *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Editorial Universidad de Granada (Granada).

- Boulton, A. (2016) Integrating corpus tools and techniques in ESP courses. *ASp*, 69, 113-137.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995) Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158.
- Cruz Piñol, M. (2012) *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros (Madrid).
- D'Angelo, M. (2021) Discorso accademico-disciplinare in prospettiva glottodidattica: una proposta multilingue corpus based per il linguaggio dell'architettura e delle costruzioni. En M. D'Angelo y M. Ozbot (Eds.), *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri* (pp. 347-361). Cesati (Firenze).
- Elvira-García, W. (2021) *Uso de corpus en clase de ELE. La lengua real como modelo*. Difusión (Barcelona).
- Flowerdew, J. (2009) Corpora in language teaching. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 327-335). Wiley-Blackwell (Oxford).
- Gavioli, L. (2001) The learner as researcher: Introducing corpus concordancing in the Classroom. En G. Aston (Ed.), *Learning with corpora* (pp. 108-137). Athelstan (Houston).
- HarperCollins (1995) *Collins COBUILD English dictionary* (2.<sup>a</sup> ed.). Collins COBUILD (London).
- Huang, L.-S. (2011) Corpus-aided language learning. *ELT Journal*, 65(4), 481-484.
- Johns, T. (1991) From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *English Language Research Journal*, 4, 27-45.
- Leech, G. (1997) Teaching and language corpora: A convergence. En A. Wichmann *et al.* (Eds.), *Teaching and language corpora* (pp. 1-23). Longman (London).
- McEnery, T. *et al.* (2006) *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Routledge (London).
- McEnery, T. y Wilson H. (1996) *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press (Edinburgh).
- McEnery, T. y Xiao, R. (2011) What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 364-380). Routledge (London y New York).

- Monti, S. *et al.* (2006) *Caratteristiche e potenzialità delle piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue*. [<http://www.elearningeuropa.info>; E-Learning Papers (Estate 2005)].
- Monti, S. y San Vicente, F. (2006) Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning. *redELE*, 8, s.d.
- Piccioni, S. *et al.* (2021) I Corpora SEAH di comunicazione specializzata nel settore dell'Architettura e delle Costruzioni. Struttura, compilazione e usi. *Linguistica*, 61(2), 99-125.
- Piccioni, S. (en prensa) Planificación curricular basada en corpus para el aprendizaje del español de la Arquitectura y Construcción: el caso de las locuciones preposicionales en el corpus ES\_SEAH. *RILA*, 2(54), s.d.
- Rychlý, P. (2007) Manatee/bonito - a modular corpus manager. En P. Sojka y A. Horák (Eds.), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing, RASLAN 2007* (pp. 65-70). Masaryk University (Brno).
- San Vicente, F. (2004) Presentazione. En C. Bailleul *et al.*, *Le français des biens culturels*. CLUEB (Bologna).
- San Vicente, F. (2005a) *En este país: El español de las ciencias sociales*. CLUEB (Bologna).
- San Vicente, F. (2005b) Il progetto e-learning AlfaCert del CLIRO dell'Università di Bologna. En C. Taylor Torsello y M. Gotti (Eds.), *I Centri Linguistici Italiani: Approcci, progetti e strumenti per l'apprendimento e la valutazione (Atti del 3° Convegno Nazionale A.I.C.L.U.)* (pp. 619-629). Centro Stampa del Dipartimento di Scienze del Linguaggio (Trieste).
- San Vicente, F. (2007a) Presentazione. En T. Takeshita *et al.*, *Nihon-JP: corso multimediale per l'autoapprendimento della lingua giapponese* (pp. 7-9). CLUEB (Bologna).
- San Vicente, F. (2007b) Presentazione. En J. C. Barbero *et al.*, *Nueve Aproxches: curso interactivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua spagnola di livello A1* (pp. 7-9). CLUEB (Bologna).
- San Vicente, F. *et al.* (2005) *El español de las artes y de los bienes culturales*. CLUEB (Bologna).
- San Vicente, F. *et al.* (2007) Piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue: prime valutazioni. En G. Di Martino y M. Gotti

- (Eds.), *Sperimentazione e Didattica nei Centri Linguistici di Ateneo* (pp. 187-203). Arte Tipografica Editrice (Napoli).
- San Vicente, F. y Monti, S. (2008) Una webquest para el aprendizaje del lenguaje económico. Experiencia universitaria en la plataforma Moodle. En M. V. Calvi *et al.* (Eds.), *Lingue, culture, economia. Comunicazione e pratiche discorsive* (pp. 191-212). Franco Angeli (Milano).
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, concordance collocation*. Oxford University Press (Oxford).
- Takeshita, T. *et al.* (2007) *Nihon-JP: corso multimediale per l'autoapprendimento della lingua giapponese*. CLUEB (Bologna).
- Thompson, P. (2006) Assessing the contribution of corpora to EAP practice. En Z. Kantaridou *et al.* (Eds.), *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes*. University of Macedonia (Macedonia).



# FUENTES HISPÁNICAS DE LA *NOUVELLE METHODE POUR APPRENDRE FACILEMENT ET EN PEU DE TEMPS LA LANGUE ESPAGNOLE* DE CLAUDE LANCELOT (1660)

Carmen Quijada Van den Berghe

*Universidad de Salamanca*

## **1. Introducción**

Según la opinión generalizada, la producción de Claude Lancelot ha supuesto un hito en cada una de las parcelas gramaticográficas que ha cubierto: *(i)* tradición clásica (métodos de latín y de griego), *(ii)* tradición vernácula (italiano y español) y *(iii)* tradición de gramática general (*Grammaire générale et raisonnée*). La mayor repercusión de esta última, realizada junto al lógico Antoine Arnauld, no impide que el resto de sus métodos hayan alcanzado un éxito notable en sus respectivas tradiciones. En particular para el caso del español, son varios los estudiosos que destacan su importancia en el hispanismo francés durante la segunda mitad del siglo XVII –que perdurará a lo largo del XVIII para atenuarse en el XIX, no obstante una reedición de 1808–: Collet Sedola (1974), Martínez Gavilán (1989) o Maux (2000), entre otros.

Proporcional a su relevancia es el número de trabajos que han analizado la *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps*

*la langue espagnole* (a partir de ahora denominada *NME*) desde diferentes perspectivas. Junto a los estudios recién mencionados, disponemos del clásico de Morel-Fatio (1901), las tesis doctorales de Esteba Ramos (2005) y Sáez Rivera (2007) y una reedición moderna preparada por Hernández y López en 1990. No obstante, a la vista de ciertas lagunas que cubrir e inexactitudes que corregir, junto a Díaz Villalba nos encontramos realizando una nueva reedición y revisión del texto que tiene en cuenta: (i) el estudio ecdótico de las cinco ediciones en vida del autor, (ii) la interpretación de la *NME* como una pieza más en el programa gramatical integral de Lancelot (en línea con el trabajo de Fournier y Raby 2013), (iii) el establecimiento sistemático de sus fuentes —esencialmente gramaticales, pero no solo—, ya sean explícitas o implícitas y (iv) su repercusión en el hispanismo extranjero. Los dos primeros asuntos fueron tratados en Díaz Villalba y Quijada Van den Berghe (2016), en el que se cotejaron las reediciones, se estableció la segunda de 1665 como texto base, se catalogó la diversa índole y profundidad de los cambios introducidos y, por último, se sistematizaron las referencias a otras obrasancelotianas, así como la presencia de cuestiones sobre lengua española en el resto de sus textos. Se concluyó que el acercamiento a los métodos latino e italiano es imprescindible para una cabal comprensión de la obra española, no solo por los comentarios alusivos a tales textos sino también por el sincretismo de ciertas reglas que necesitan complementarse con la información más elaborada allí desarrollada.

En esta ocasión el objetivo consiste en fijar las fuentes gramaticales de las que bebe Lancelot a la hora de preparar su método de español, para lo que se han aplicado los conceptos epistemológicos proporcionados por la historiografía lingüística: *horizonte de retrospección* (Auroux 1986), *textos de referencia y series textuales* (Haßler 2002) y la *teoría del canon gramatical y gramaticográfico* (Zamorano 2009, 2010). Con el fin de delimitar el objeto de estudio, se pondrá el foco en las fuentes gramaticales de la tradición hispánica —esencialmente para hispanohablantes y francófonos, aunque acudiremos también al texto de Miranda, en tanto que *texto de referencia* de enseñanza de español como lengua extranjera de la época— y se excluirá, de momento, el influjo de otras tradiciones lingüísticas. El propio gramático es consciente de su conocimiento algo deficitario de la lengua española y refiere que ha acudido a diversas fuentes hispánicas para subsanarlo:

C'est de ces naturels Espagnols [Nebrija, Miranda, Covarrubias] que j'ay tiré particulièrement le petit ouvrage que je donne icy au public, en y meslant aussi ce que j'ay pû tirer des Etrangers qui ont travaillé sur le mesme sujet avec plus de soin; & des personnes habiles que j'ay pû consulter sur cette Langue (Lancelot, prefacio *NME*).

Por otro lado, nos centraremos en las cuestiones gramaticales, puesto que las literarias –correspondencia con Chapelain, compendio de Rengifo– han sido tratadas en Quijada Van den Berghe (2018).

## 2. Estatus discursivo de la intertextualidad

Como sucede con las fuentes literarias de las que extrae ejemplos y autoridades, el clérigo de Port Royal propone un canon para las cuestiones gramaticales en el prólogo de la obra, pero hace un uso algo distinto de ellas en el cuerpo doctrinal. Veámos en el extracto anterior que “los naturales españoles” de los que dice tomar información son Nebrija (*Gramática sobre la lengua castellana* 1492, *Diccionario latino-español* 1492 y *Vocabulario español-latino* h. 1495), Miranda (*Osservationi della lingua castigliana* 1566) y Covarrubias (*Tesoro de la lengua castellana o española* 1611). Cuando rastreamos en el interior de la *NME* en busca de referencias explícitas a estos autores, esto es lo que encontramos:

Autoridad gramatical	Número de referencias en el cuerpo de la <i>NME</i>
Nebrija	1
Miranda	6
Covarrubias	2
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>

Tabla 1. Autoridades gramaticales explícitas en el cuerpo de la *NME*

Además, hay que señalar que la referencia a Nebrija (sobre el género de la palabra *cuajo*) no la filtra directamente, sino a través de la lectura de Charpentier, y al menos tres alusiones a Miranda se hacen también por

medio de este autor. Pero, eso sí, no se han encontrado referencias explícitas a ninguna otra autoridad –aquí hay que exceptuar a Rengifo y a Bense Dupuis, para las cuestiones literarias–. Cabe preguntarse, por tanto, hasta qué punto las menciones a Nebrija y Covarrubias suponen un aprovechamiento efectivo de sus obras (lo que Zamorano Aguilar denomina *canon histórico interno*) o, más bien, son meras referencias a las autoridades de la época en materia gramatical, lexicográfica u ortográfica (*canon histórico externo*)<sup>1</sup>, puesto que apenas se rastrea su huella en la *NME*, salvo pequeñas cuestiones ortográficas.

En un estatus intermedio de explicitud encontramos referencias vagas a los gramáticos o autores:

Alusiones imprecisas	Número de referencias en el cuerpo de la <i>NME</i>
<i>les grammairiens</i>	4
<i>quelques auteurs</i>	1
<i>tous les grammairiens</i>	1
<i>presque tous les grammairiens</i>	1
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

Tabla 2. Referencias imprecisas de gramáticos en la *NME*

Por último, tal como preveíamos al inicio de este análisis y como sucede muchas veces en la tradición gramatical, las omisiones son mayoría. Cuando se profundiza en los textos de español para extranjeros de la época, se corrobora la herencia de estos “extranjeros que han trabajado sobre el mismo asunto”, que son esencialmente, como se verá, Charpentier (*La Parfaicte Méthode pour entendre, écrire, et parler la langue espagnole* 1596), Oudin (*Grammaire Espagnolle expliquée en françois* 1597) y Doujat (*Grammaire espagnole abrégée* 1644), cuyos nombres no aparecen en la *NME*. No se puede descartar que no haya utilizado los textos de los españoles Luna y Texeda, a quienes desde luego conoce; en cualquier caso, las aisladas concomitancias observadas pueden haber venido fácilmente a través de Doujat (pronunciación “fuerte” de /d/ final de palabra) o de Miranda/Oudin (excepciones en el género

<sup>1</sup> Sobre las huellas testimoniales o de autoridad de Antonio de Nebrija en Lancelot, cf. Quijada Van den Berghe 2022.

de los sustantivos según su terminación); sin embargo, los resultados del presente análisis no son tan rotundos como para sostener una influencia directa de Luna y Texeda, frente a lo indicado por Collet Sedola.

Debido al carácter preponderante de las *Osservazioni* de Miranda y a su consideración de texto modelo, inspirador y repositorio para buena parte de los textos de ELE en los Siglos de Oro, resulta extremadamente complejo determinar con seguridad cuándo Lancelot la consulta directamente o a través de otros (Charpentier u Oudin). Algo parecido ocurre con la gramática más representativa del foco francés, la de Oudin, de la que Doujat bebe en no pocas ocasiones. Se conforma así una *serie textual* que teje una red informativa y estructural, en la que la autoría y personalización de las obras acaban en ciertos aspectos bastante desdibujadas. En nuestro análisis, hemos procedido con la mayor minuciosidad posible, pero somos conscientes de que muchas cuestiones pertenecen a ese caudal común depositado texto a texto y de que, en el intento de localizar su procedencia exacta, incurriríamos en inevitables deslices.

### 3. Índole del aspecto prestado

Así pues, se han señalado tan solo aquellos asuntos de los que hay evidencias claras de los trasvases. La herencia está clasificada según sean cuestiones: (i) doctrinales (teoría gramatical), (ii) metodológicas (disposición de los contenidos y tipo de presentación al lector), (iii) descriptivo-normativas (reglas e información) y (iv) ejemplificación. Normalmente, la naturaleza del aspecto prestado es mixta (por ejemplo, las reglas que se toman también suelen incorporar ejemplos coincidentes). Esta sería la contribución global de las cuatro fuentes principales (recoremos: Miranda, Charpentier, Oudin y Doujat):

Índole del aspecto prestado	Número de Aspectos	Porcentaje
Descriptivo-normativo	74	83%
Ejemplificación	71	80%
Doctrinal	16	18%
Metodología	9	10%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	

Tabla 3. Naturaleza del préstamo gramatical en la *NME*

En esta tabla se anticipa ya la utilización que hace Lancelot de sus fuentes hispánicas: le proporcionan esencialmente muestras reales de lengua y datos (en torno al 80%), pero en mucha menor medida le inspiran concepciones teóricas gramaticales (hacia el 20%), y, a la vista del recuento, la disposición de los contenidos y la secuenciación didáctica son originales del maestro de Port Royal. Por ello, el título de la obra se corresponde con la principal aportación de Lancelot a la gramaticografía: su *método* de enseñanza de lenguas (esto ya lo habían anticipado Collet Sedola y Maux, y el análisis de sus fuentes lo corrobora, sin lugar a duda).

No obstante, es interesante desglosar de la anterior tabla sus cuatro fuentes, pues el empleo que hace de cada una de ellas diverge:

	Descriptivo-normativos	Ejemplificación	Doctrinales	Metodológicos	TOTAL
<b>Miranda</b>	11	10	4	1	<b>15</b>
<b>Charpentier</b>	34	31	10	6	<b>40</b>
<b>Oudin</b>	15	14	1	1	<b>16</b>
<b>Doujat</b>	14	16	1	1	<b>18</b>

Tabla 4. Naturaleza del aspecto gramatical en la *NME* (desglosado por autores)

A la luz de los resultados obtenidos, parece claro que, frente a la utilización bastante homogénea de Miranda, Oudin y Doujat, destaca el aprovechamiento que extrae de *La Parfaicte Méthode* de Charpentier, de la que se han detectado más del doble de aspectos heredados. No hay duda de que Lancelot tiene esta obra a mano cuando prepara su *NME* y, dado que la huella de Charpentier no ha sido localizada en prácticamente ningún otro manual, si exceptuamos algún dato aislado en Sanford 1611 y Ambrosio de Salazar 1614, esta fuente le proporciona una cierta individualidad en la serie textual del hispanismo francés. Además, el aprovechamiento que hace de ella no es meramente informativo sino también conceptual y metodológico:

ASPECTOS DOCTRINALES	ASPECTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación formal de las preposiciones</li> <li>• Clasificación semántica de las conjunciones</li> <li>• Crítica sobre el excesivo número de preposiciones y adverbios por parte de la tradición anterior</li> <li>• Nombres relativos</li> <li>• Críticas sobre el mantenimiento del (futuro) modo optativo (confluencia con el del subjuntivo)</li> <li>• Comparativos, diminutivos y aumentativos</li> <li>• Subcategorización adverbial (primitivos, derivados, etc.)</li> <li>• Artículo + infinitivo</li> <li>• Participio de presente</li> <li>• Preposición + gerundio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquematismo en las partes “invariables”</li> <li>• Contraste lingüístico con otras lenguas vernáculas (pronunciación)</li> <li>• Ejemplificación literaria</li> <li>• Norma lingüística: lírica ss. XV y XVI</li> <li>• Comentarios eruditos (etimologías griegas, árabes y hebreas)</li> <li>• Refranes y marcas de oralidad</li> </ul>

Tabla 5. Aspectos doctrinales y metodológicos tomados de Charpentier

El empleo de ejemplificación literaria es algo idiosincrásico de *La Parfaïcte Méthode* (Quijada Van den Berghe 2017) y buena parte de las muestras allí encontradas las recoge Lancelot. Vemos, por ejemplo, los distintos valores del relativo *qual* (interrogativo, comparativo o distributivo), a través de fragmentos de Garcilaso y de los romances:

LANCELOT (1665: 67)	CHARPENTIER (1596: 51-51v)
<p><i>Qual</i>, sert quelquefois à interroger, &amp; signifie ; <i>qui est-ce</i> ? Et quelquefois il sert à faire comparaison, de mesme que le <i>qualis</i> des Latins ; comme, <i>Qual suele el ruyseñor con triste canto</i>, Garcillaso de la Vega.</p> <p>De mesme que fait d'ordinaire le Rossignol avec son triste chant. Quelquefois il sert dans la distribution des membres de l'Oraison.</p> <p><i>Qual se carga de fino oro.</i>  <i>Qual de la cantidad plata.</i>  L'un se charge de fin or, &amp; l'autre d'argent luisant.</p>	<p>est quelquefois interrogatif, et s'explique en nostre langue (par qui est-ce) aucunes fois il signifie comme, et lors il n'a point d'article deuant, Garcillaso de la Vega.</p> <p><i>Qual suele el ruyseñor con triste canto.</i>  Alhors il ha <i>tal</i>, ou <i>desta arte</i>, ou <i>desta manera</i>, à la reddition de la comparaison. Il signifie aucunes fois autant que <i>qui</i>, comme en cest exemple pris de la sixième partie des Romains.</p> <p><i>Qual se carga de fino oro,</i>  <i>qual de la candida plata,</i>  <i>qual de las ropas de seda,</i> etc.  Qui se charge de fin or, qui d'argent, qui d'habits de soye.</p>

Tabla 6. Ejemplificación literaria en Lancelot y Charpentier sobre el pronombre *qual*

Oudin y Doujat le proporcionan esencialmente información lingüística, pero conviene destacar dos ocasiones en las que Lancelot importa la misma distribución de contenido: las reglas de acentuación, adaptadas muy posiblemente a partir de Oudin; y el apartado sobre la evolución del latín al español, presente también en Doujat, aunque mucho más desarrollado en la *NME* (este apartado no aparece en su método de italiano). Es importante subrayar que, en general, mucha de la información tomada de otros gramáticos la completa con datos eruditos del latín de su propia competencia:

LANCELOT (1665: 17-28)	DOUJAT (1644: 151-156)
<p>Observations generales sur le changement des lettres dans les mots pris du Latin. Ce qui a beaucoup de rapport avec nostre langue.</p> <p>Ce Chapitre peut-estre passé par ceux qui commencent : mais il doit estre leu avec soin par ceux qui sont vn peu avancez, &amp; qui ont quelque connoissance du Latin.</p>	<p>DE L'INVERSION, ou changement des Lettres qui se fait du Latin en Espagnol.</p>

Tabla 7. Apartado sobre la evolución del latín al español en Lancelot y Doujat

#### 4. Ubicación en la gramática

¿Dónde se distribuyen los extractos de sus fuentes y cuáles son las categorías gramaticales más reforzadas por datos prestados? Echemos un vistazo general:

	PRONUNCIACIÓN	ANALOGÍA	SINTAXIS
MIRANDA	7	5 Nombre: 2 Pronombre: 1 Partes invariables: 2	2 Pronombre: 1 Preposición: 1
CHARPENTIER	12	11 Nombre: 3 Pronombre: 3 Partes invariables: 5	13 Pronombre: 4 Nombre: 1 Verbo: 3 Participio: 1 Adverbio: 2
LOUDIN	5	1 (nombre)	10 Pronombre: 4 Verbo: 4 Adverbio: 1 Conjunción: 1
DOUJAT	12	2 Nombre: 1 Pronombre: 1	2 Verbo: 2
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>27</b>

Tabla 8. Distribución en la *NME* de los aspectos heredados

Ciertos comentarios merecen ser destacados a partir de esta tabla: Doujat y Charpentier son sus principales fuentes para la pronunciación, aspecto especialmente débil para el gramático de Port Royal por su desconocimiento práctico del español y para el que más ayuda necesita. Combina esta información con la procedente de Miranda y de Oudin, y el resultado es un panorama híbrido en lo que se refiere al grado de ajuste con respecto al estado de lengua española en la segunda mitad del siglo XVII: en ciertas cuestiones Lancelot se muestra algo arcaico para la época (aspiración de la *h-* inicial, distinción sorda-sonora *ç/z*), pero en otras mucho más ajustado (realización aproximante de la bilabial sonora, descripción articulatoria de la africada sorda). Cabe señalar que hay cierta información en la primera edición (1660) que después es eliminada, transformada o ampliada en la segunda (1665), pero, eso sí, siempre siguiendo las mismas fuentes. Es lo que ocurre con la aspiración de la *h-* inicial, donde sigue a Miranda en 1660 y, como él, opina que se aspira en determinados contextos, aunque omite dicho comentario cinco años después:

MIRANDA (1569[1566]: 364)	LANCELOT (1660: 3-4)	LANCELOT (1665: 5)
<p>LA H. anchora ch'in Toscano non si proferisca, per non esser lettera, ma nota d'aspiratione in Spagnuolo si proferisce, perche in molte parti si mette in uece di f, come poi diremo, ma bisogna proferirla col fiato solamente, e far come quando si butta il fiato con forza, &amp; si anhela o sospira, come se in questa parola, ahi o deh, in Toscano se dicesse con sospiro, e con qualche poco d'affettione, farebbe l'effetto che io ho detto, &amp; in Toscano non trouaria altro essemplio per dichiarare quel che uoglio dire, in Spagnuolo però ne sono molti, come: <i>basta, hecho, bado, hinchar, boja, humo</i>; che in Toscano significano, fina, fatto, fato, foglia, fumo; e alle uolte non si proferisce, come in questa parola, <i>hombre, e huuo, uerbo</i></p>	<p>L'H, d'ordinaire ne s'aspire que peu ou point, non plus qu'en François ; d'où vient que quelques-vns l'omettent tout à fait ; comme, <i>ombre</i> ; pour <i>hombre</i>, homme. Il en faut excepter i. les mots qui commencent par f, en Italien ou en Latin ; comme, <i>hablar</i>, de <i>fabulari</i>, parler : <i>harina</i>, de <i>farina</i>, farine, &amp;c. Parce qu'alors l'<i>h</i>, n'est plus simple aspiration, mais consonne, dit Miranda.</p>	<p>L'H, ne s'aspire pas non plus qu'en François : <i>hombre</i>, homme, comme s'il y auoit <i>ombre</i>. Et de mesme dans <i>hablar</i>, pris de <i>fabulari</i>, parler : <i>harina</i>, de <i>farina</i>, farine, &amp;c. ou l'<i>h</i> ne se prononce plus, quoy qu'on l'y écrue toüjours.</p>

Tabla 9. Aspiración de la *h* inicial en Miranda y tratamiento de la cuestión en Lancelot 1660 y 1665

Para la descripción de la aproximante bilabial [β] se basa en Doujat –sonido intermedio entre *b* y *v*–, quien a su vez ha leído a Oudin (pronunciación “a la gascona”):

OUDIN (1597[1606]: 2)	DOUJAT (1644: 2)	LANCELOT (1665: 3)
La premiere est le <i>b</i> , lequel s'escriuant indifferemment pour l' <i>v</i> consone, et réciproquement l' <i>vn</i> pour l'autre, n'a que la mesme prononciation, non toutesfois comme le <i>b</i> , ou <i>v</i> naturel François, mais comme les Gascons le prononcent, ou comme le <i>vv</i> des Allemands, et pour les bien prononcer faut prendre garde de ne battre les levres l' <i>vne</i> contre l'autre, ains laisser <i>vn</i> peu d'esprit libre entre icelles.	B se prononce à la Gasconne, ne battant les lévres qu'à demy : ce qui fait <i>vn</i> son qui n'est proprement, ny celui de nostre <i>b</i> , ny celui de nostre <i>v</i> consonne, mais entre deux.	Le B, se prononce, comme font les Gascons, ne battant les levres qu'à demy. Ce qui fait <i>vn</i> son moyen entre nostre <i>b</i> , & nostre <i>u</i> consonne : d'où vient que souvent ils mettent l' <i>vn</i> pour l'autre, comme nous verrons cy-aprés.

Tabla 10. Descripción de la aproximante bilabial [β] en Oudin, Doujat y Lancelot

Si se quiere interpretar correctamente la tabla número 8, hay que tener en cuenta que Lancelot separa la información sobre las clases de palabras según sea de tipo básicamente morfológico (en la primera parte sobre analogía), o colocacional, discursivo o de uso (que ubica en la segunda parte sobre sintaxis, denominada “Quelques Remarques curieuses sur la Syntaxe & la proprieté du discours”). Casi todas sus fuentes –y la mayoría de los textos de la época– aglutinan los datos en un solo bloque, ya que no incluyen un apartado sobre sintaxis. Sí lo hacen Sanford y Doujat, pero puesto que el contenido allí incluido no coincide con el de la *NME*, se puede concluir que Lancelot establece este capítulo –presente en todos sus métodos– a raíz de su anclaje con la teoría gramatical clásica.

La presencia de Charpentier está repartida a lo largo de toda la *NME* (exceptuamos aquí el tercer capítulo sobre poesía). Miranda y Doujat apenas son aprovechados para las cuestiones sintácticas, mientras que este es el apartado en el que se incorporan más datos de Oudin. Con respecto a las clases de palabras, de *La Parfaicte Méthode* encontramos datos en las partes invariables, nombres (género, comparativos,

augmentativos y diminutivos), pronombres (relativos, indefinidos y personales átonos), participios (de presente) y gerundios. De las *Observationi*, la huella se localiza en los pronombres (demostrativos) y las preposiciones (casos que rigen). Oudin le proporciona información precisa sobre los pronombres (personales, posesivos), verbos y adverbios. Y por último, Lancelot acude a Doujat para la pronunciación y el sistema verbal.

A este respecto, traemos un ejemplo extraído de Doujat sobre la diferencia semántica y morfológica de los verbos auxiliares *haber* y *tener*; este, a su vez había ampliado la regla de Oudin precisando la concordancia del participio con el verbo *tener*:

OUDIN (1597[1606]: 59)	DOUJAT (1644: 62-63)	LANCÉLOT (1665: 71)
<p>Reste à dire la difference qu'il y a entre ces deux verbes, quant à l'usage. Il faut sçavoir que le premier qui est <i>hauer</i>, sert tousiours d'auxiliaire pour la coniugaison des autres verbes, comme il s'est veu en sa mesme variation, et se verra encor cy-apres. L'autre qui est <i>Tener</i>, signifie auoir quelque chose en sa puissance : il veut aussi dire, <i>tenir</i>, par toute sa coniugaison, mais d'autant que sa principale signification est, <i>auoir</i>, ie l'ay mise seulement, remettant l'autre à l'estude et iugement des estudians : quelquesfois on trouue <i>tengo</i>, ayant la valeur de l'auxiliaire, comme <i>yo tengo dicho arriba</i>. l'ay dit cy-dessus, au lieu de <i>yo he dicho arriba</i>.</p>	<p>Encore que ces deux verbes <i>hauer</i> &amp; <i>tener</i> signifient auoir, il y a neantmoins de la difference entre l'vn &amp; l'autre pour l'usage ; d'autant que <i>hauer</i> sert toujours d'auxiliaire pour la conjugaison des autres verbes actifs : &amp; <i>tener</i> signifie posseder quelque chose, ou l'auoir en sa puissance. Quelquesfois neantmoins on se sert de <i>tengo</i> pour auxiliaire, au lieu de <i>he</i>, comme <i>yo tengo dicho</i>, i'ay dit : &amp; en ce sens il se construit avec le participe plurier, aussi bien qu'avec le sinlier [sic], ce que ne fait pas <i>he</i> : si bien que l'on dira, <i>tengo referidas muchas cosas</i>, &amp; <i>he referido muchas cosas</i>.</p>	<p><i>Hauer</i>, est bien plus souuent auxiliaire que <i>tener</i>, lequel néanmoins se trouue quelquefois ; comme <i>yo tengo dicho</i>, j'ay dit : mais alors c'est presque comme si on disoit, je tiens cela pour dit. Car <i>tengo</i> signifie proprement tenir &amp; auoir en sa puissance. C'est pourquoy <i>tengo</i> gouerne toujours le participe au mesme genre &amp; nombre que le substantif qui le suit ; comme <i>tengo referidas muchas cosas</i>. Et <i>he</i> au contraire le laisse comme gerondif ; <i>he referido muchas cosas</i>, j'ay rapporté beaucoup de choses.</p>

Tabla 11. Verbos auxiliares *haber* y *tener* en Oudin, Doujat y Lancelot.

Otro ejemplo claro es la doctrina sobre las preposiciones. En su capítulo sobre Analogía, Lancelot calca la clasificación formal (según el

número de sílabas) de Charpentier; más adelante en el capítulo sobre sintaxis, completa la teoría con información de Miranda acerca de su régimen con acusativo o ablativo:

CHARPENTIER (1596: 96-96v)	LANCELOT (1665: 58-59)
<p>Aucuns diuisent les prepositions selon qu'elles gouuernent diuers cas. Quant à nous en ce traicté nous les distinguerons seulement par monosyllabes, dissillabes et irrissillabes [sic] à la manière des Grecs, remettant les autres obseruations pour le traicté cy apres. Monosyllabes, <i>a a, por</i> pour, <i>en en, de de, sin</i> sans, <i>con</i> avec, <i>so</i> sous, <i>tras</i> derriere.</p> <p>Dissillabes, <i>Para</i> pour, <i>contra</i> contre, <i>sobre</i> dessus, <i>ante</i> deuant, <i>entre</i> entre, <i>cerca</i> enuiron, <i>hazia</i> vers, <i>junto</i> pres, <i>dentro</i> dedans, <i>arriba</i> enhault, <i>à rays</i> res, <i>saluo</i> excepté, <i>segun</i> selon, <i>cabe</i> chez.</p> <p>Trissillabes, <i>aquende</i> deçà, <i>allendo</i> delà, <i>acuestas</i> sur de dos, <i>encima</i> enhault.</p>	<p>Les prepositions sont ou monosyllabes, <i>A, a</i> ; <i>por</i>, pour ; <i>en</i>, en, dans ; <i>de</i>, de ; <i>sin</i>, sans ; <i>con</i>, avec ; <i>so</i>, sous ; <i>tras</i>, derriere, après.</p> <p>Ou dissyllabes ; <i>para</i>, pour, afin ; <i>contra</i>, contre ; <i>sobre</i>, dessus ; <i>ante</i>, deuant, en presence ; <i>cabe</i>, auprès ; <i>entre</i>, entre ; <i>cerca</i>, enuiron ; <i>ázia</i>, vers ; <i>dentro</i>, dedans ; <i>segun</i>, selon ; <i>cabe</i>, proche, auprès.</p> <p>Ou trissyllabes ; <i>allende</i>, d'ailleurs, en outre ; <i>acuestas</i>, sur des dos, sur la teste, sur les épaules ; <i>encima</i>, en haut ; <i>arriba</i>, au dessus.</p>

Tabla 12. Clasificación formal de la preposición en Charpentier y Lancelot

Por último, conviene destacar que muchos de los préstamos se localizan en las “advertencias” (*avertissement*) rotuladas específicamente y tratadas aparte, en las que se emplea un tamaño de letra más pequeño. Aunque Lancelot no comenta en qué consiste su funcionamiento, es evidente que distribuye aquí la información suplementaria, los comentarios más eruditos e incluso las críticas a otros autores, y que por tanto su lectura está pensada para un alumno aventajado. Esta ubicación nos hace pensar en el carácter complementario, no básico, de muchas de las observaciones tomadas de otros autores.

## 5. Grado de fidelidad, adaptación o alejamiento

En los ejemplos que se han ido proponiendo se ha podido comprobar diversos grados de apego a las fuentes. Los casos de mayor fidelidad corresponden a Doujat (especialmente en la pronunciación, como en la descripción de [β]) y a Charpentier. De este último calca, por ejemplo, los comentarios más eruditos (etimología de *nadie*, *cada uno*, *alguno*, *fulano*, etc.):

LANCELOT (1665: 38-39)	CHARPENTIER (1596: 48v-49v)
Mais <i>nadie</i> & <i>cada-uno</i> , n'ont point de pluriel. L'un semble venir du Grec, $\mu\upsilon\delta\epsilon\acute{\iota}\varsigma$ , <i>nullus</i> , & l'autre de $\kappa\alpha\theta\epsilon\acute{\iota}\varsigma$ , un à un.	excepté <i>nadie</i> , et <i>cada uno</i> , qui n'ont point de pluriel non plus qu'en la langue Grecque, de laquelle ils semblent estre deriuez, $\mu\upsilon\delta\epsilon\acute{\iota}\varsigma$ <i>nadie</i>
<i>Alguno</i> au neutre fait <i>algo</i> , & répond au $\tau\acute{\iota}\varsigma$ , $\tau\acute{\iota}$ des Grecs. Mais <i>algo</i> se prend aussi quelquefois pour les biens, & les richesses. D'où vient <i>hidalgo</i> , fils de famille.	Quant à <i>alguno</i> , il faict vn neutre <i>algo</i> , comme $\tau\acute{\iota}\varsigma$ , $\tau\acute{\iota}$ des Grecs, et aliquis aliquid des Latins
Outre cela il y a encore vn pronom particulier à cette langue qu'on peut nommer indefiny, comme le $\delta\epsilon\acute{\iota}\nu\alpha$ des Grecs, sçauoir <i>fulano</i> , ou selon les Portugais <i>fuan</i> , <i>quidam</i> , qui est vn mot pris de la langue Punique. Et l'on dit aussi <i>cutano</i> & <i>citano</i> , vn tel. Les Italiens vsent de <i>certo</i> , & nous de <i>certain</i> ; comme quand nous disons, <i>vn certain homme</i> , &c. quoy que nous ne marquions rien que d'incertain & indeterminé.	Il y a en ceste langue un pronom particulier qui se peut appeler infiny, à cause qu'il denote vne personne que l'on ne cognoist point <i>fulano</i> , les Portugais <i>fuan</i> . Ce pronom (ainsi que j'ay pris d'un homme fort docte en la langue Punique) est Punique. Il respond du tout à celuy des Grecs $\delta\epsilon\acute{\iota}\nu\alpha$ , qui est de tous genres, et au <i>quidam</i> des François. Les Italiens vsent de <i>certo</i> , encores qu'ils parlent d'vn incertain. J'estimerois qu'il fut capable de l'article aussi bien qu'en la langue Grecque, en laquelle on escrit $\pi\rho\varsigma$ $\tau\acute{\omega}\nu$ $\delta\epsilon\acute{\iota}\nu\alpha$ neantmoins ie ne l'ay point encores remarqué.

Tabla 13. Aspectos etimológicos en Lancelot y Charpentier

Sin embargo, lo más habitual es que Lancelot adapte, combinando con información propia —como ya se ha dicho, no es raro encontrar contrastividad con el latín— o compendiando y reduciendo al mínimo la descripción. Esto ocurre, por ejemplo, con las reglas de Charpentier sobre la construcción del gerundio con preposición o sobre los participios de presente. Un caso interesante de adaptación es el apartado dedicado a los diminutivos y aumentativos. En principio parece seguir la pauta de Charpentier, quien para esta cuestión había demostrado ser original: en la *NME* se sintetizan sus reglas, se calcan ejemplos, se añaden otros nuevos, se eliminan ejemplos literarios y refranes. Pero al mismo tiempo también lo combina con reglas de Oudin (un mismo sustantivo puede formar varios diminutivos variando el sufijo, valores semánticos de los diminutivos). Y además, distribuye cuestiones igualmente “curiosas” o anecdóticas entre el cuerpo del texto principal y las advertencias.

Por lo que se refiere al distanciamiento de la codificación de otros autores, Lancelot se hace eco de la crítica que lanza Charpentier a Miranda (y que

podría extenderse también a Doujat, pues obra de la misma manera) sobre el excesivo repertorio de preposiciones y adverbios formados por más de un elemento. En opinión de Charpentier –y con él, de Lancelot– tales expresiones son en realidad un conglomerado compuesto por varias categorías gramaticales e incluso oraciones, pero no son ni adverbios preposiciones como tales.

Sin embargo, no se puede pensar que siempre está de acuerdo con el autor de *La Parfaicte Méthode*: cuando este critica la igualación de los futuros de los modos optativo, subjuntivo e incluso indicativo hecha por Miranda, aun a pesar de reconocer un valor semántico cercano, y cuando finalmente los diferencia a través de partículas (*como* para el subjuntivo y *oxala* para el optativo), Lancelot desdeña esta discusión por considerarla inútil: aboga por la eliminación del modo optativo y considera que la forma *ame* es en realidad presente de subjuntivo, ya que este modo conlleva inherentemente la idea de futuro. Esta simplificación del sistema modal ya la había desarrollado desde su *NME*:

LANCELOT (1665: 75-76)	CHARPENTIER (1596: 56v-62)
<p>Ainsi c'est vne chose fort inutile parmy les Grammairiens de faire icy vn mode Optatif, &amp; de disputer si cet Optatif a vn futur ou non ; comme quand on dit, <i>Oxala yo ame</i>, Dieu veuille que j'aime ; Car quand ame ne feroit là que le present Subjonctif, c'est vne chose générale en toutes les langues, comme je l'ay fait voir dans la Meth. Lat. que tous les temps Subjonctifs tiennent quelque chose de l'auenir.</p> <p>L'autre dispute que font icy les Grammairiens, sçavoir si le futur de l'Optatif &amp; celui du Subjonctif sont semblables à celui de l'Indicatif, ou non, n'est pas moins inutile. Parce qu'il est souuent assez indifferent de se seruir des temps Indicatifs ; ou des Subjonctifs, soit parce que le sens est souuent le mesme, soit parce qu'il est assez déterminé par quelque particule, &amp; par la suite du discours ; enquoy neanmoins il faut suivre l'vsage.</p>	<p>Icy ne se faut tromper comme le Miranda, lequel dit que le futur du subiunctif et celui de l'optatif sont semblables à celui de l'indicatif. Telle opinion n'a besoing d'estre refutée, d'autant que cela est assez clair de soy : mais nous auons bien voulu en aduertir afin que lon ne s'y laisse facilement tromper. Il est bien vray que ce mode ha presque la mesme force que le futur de l'indicatif, et mesmes qu'en nostre langue nous le tournons ainsi : comme en ce Prouer.</p> <p><i>quien no tuuiere que hazer arme nauio y toma muger</i>, qui n'aura que faire qu'il equippe nauire et preigne femme, et en cest autre, <i>quien quisiere medrar biua en pie de sierra o en puerto de mar</i>, qui vouldra bien profiter habite au pied du mont ou en port de mer.</p> <p>[...]</p> <p>Le subiunctif est semblable à ce futur cy dessus, sinon qu'au lieu de <i>oxala</i>, il faut mettre <i>como</i>, qui se tourne en nostre langue par toutes ces façon : Combien que, veu que, comme ainsi soit, et quand.</p>

Tabla 14. Tiempo futuro y modo verbal en Lancelot y Charpentier

## 6. Canon histórico vs. canon historiográfico

Según los conceptos desarrollados por Zamorano (2009, 2010), interesa ahora contrastar dos cánones realizados por agentes distintos: (a) el del propio gramático (denominado *canon histórico*, es decir, el percibido por Lancelot en su contexto social y cultural) y (b) el del historiógrafo de la lingüística (*canon historiográfico*, esto es, el configurado por el historiador actual a partir del estudio de las redes de influencia entre los textos). Como en toda investigación sobre el canon de obras de referencia de cualquier disciplina, es esperable cierta convergencia entre ambos cánones, pero pueden también salir a la luz determinadas autoridades menos conocidas. Así ocurre con la *NME* de Lancelot, cuyo canon histórico queda dispuesto de la siguiente manera:

CANON HISTÓRICO	CANON HISTÓRICO EXTERNO	CANON HISTÓRICO INTERNO
<b>Nebrija</b>	Nebrija	¿Nebrija?
<b>Miranda</b>	Miranda	Miranda
<b>Covarrubias</b>	Covarrubias	¿Covarrubias?
<b>Quintiliano</b>	Quintiliano	<b>Charpentier</b>
<b>Alfonso X</b>	Alfonso X	<b>Oudin</b>
<b>Charpentier</b>		<b>Doujat</b>
<b>Oudin</b>		
<b>Doujat</b>		

Tabla 15. Canon histórico de la *NME* de Lancelot

Sobre la autoridad de Quintiliano, Alfonso X, Nebrija o Covarrubias no hay duda. También hay consenso, entre los trabajos de historiografía lingüística centrados en los Siglos de Oro y en la enseñanza de español como lengua extranjera, en las obras de Giovanni Miranda y César Oudin, ampliamente utilizados incluso hasta bien entrado el siglo XVIII. La novedad, o si se prefiere, la aparición de autores fuera del canon historiográfico, hasta cierto punto secundarios, reside en las lecturas que Lancelot realiza de Doujat y Charpentier. Estos autores son piezas de la *serie textual* de la enseñanza del español en Francia, pero rara vez (sobre todo en el caso de Charpentier) suponen *textos de referencia* tan evidentes para ningún otro autor. La utilización de estas fuentes, como se ha dicho, particulariza de alguna manera la información habitual de este tipo de obras, e individualiza la *NME* del caudal de reglas heredadas de Miranda y Oudin.

## 7. Conclusiones

No solo gracias a las aportaciones de Charpentier o Doujat destaca esta gramática. Confiamos en que a través de este análisis el establecimiento de sus fuentes haya quedado fijado, al menos en lo que a la tradición hispánica o hispano-francesa respecta. Si bien estas le sirven como generadoras de material codificable, queremos finalizar insistiendo en que, en última instancia, el orden, la presentación y la secuenciación didáctica posteriores son tareas exclusivas y originales del maestro de Port Royal. Y posiblemente en esta disposición de los contenidos radique el éxito de la obra: el lector agradecerá la preparación de cuadros sinópticos de las conjugaciones regulares, la catalogación de las principales irregularidades verbales (en lugar de la fatigosa enumeración de paradigmas) o la síntesis de reglas que tradicionalmente se desarrollaban en abundantes páginas (acentuación o género de los nombres). Son estas precisamente las novedades metodológicas que señala el propio autor en el prefacio a su gramática italiana, y en las que radica, en nuestra opinión, el principal acierto de sus manuales:

<b>LANCELOT (1660: prólogo a la NMI)</b>
<p>Et afin de rendre toutes ces choses plus faciles, je les ay digerées dans l'ordre le plus méthodique que je me suis pû imaginer.</p> <p>En la premiere partie j'ay renfermé toutes les Conjugaisons régulières dans vne petite TABLE à part. L'ay compris les verbes irréguliers dans des REGLES analogiques, (ce que je ne croy pas auoir encore esté fait jusques à present) par le moyen desquelles on peut aisément sçauoir leur preterit, leur participe, &amp; ce qu'ils ont de remarquable dans les autres temps. Et pour faciliter encore plus l'vsage de ce petit liure, j'ay remis en suite ces mesmes verbes dans des LISTES alphabetiques, dans lesquelles on les peut trouuer aisément, quand on en a affaire.</p> <p>Par là on voit qu'on trouue en 3. ou 4. pages de ce petit liure vn abregé general de toute la Grammaire, plus court &amp; plus méthodique qu'on ne troueroit ailleurs :</p> <p>La petite table des Conjugaisons comprenant en vne seule page, &amp; dans vne disposition tres-facile à retenir, ce que les Grammairiens ne disent pas en plusieurs, ny mesme en des tables beaucoup plus grandes ; témoin celles qui ont esté imprimées depuis quelques années à Paris.</p>

Tabla 16. Novedades metodológicas señaladas en el prólogo de la NMI de Lancelot

## Bibliografía

- Arnauld, A. y Lancelot, C. (1660) *Grammaire générale et raisonnée*. Pierre le Petit (Paris).
- Auroux, S. (1986) Histoire des sciences et entropie des systèmes scientifiques. Les horizons de rétrospection. *Archives et Documents de la SHESL*, 7, 1-26.
- Bense-Dupuis, P. (1644) *L'Apollon ou l'oracle de la Poesie Italienne et Espagnole*. Toussaint Quinet (Paris).
- Charpentier, A. (1596) *La Parfaicte Méthode pour entendre, escrire et parler la langue espagnole*. Lucas Breyel (Paris).
- Collet Sedola, S. (1974) *La connaissance de l'espagnol en France et les premières grammaires hispano-françaises (1550-1700)*. Université Paris III (Paris).
- Covarrubias Orozco, S. de (1611) *Tesoro de la lengua castellana, o española*. Luis Sanchez (Madrid).
- Díaz Villalba, A. y Quijada Van den Berghe, C. (2016) Propuesta crítica para una nueva edición de la *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* de Claude Lancelot (1660). *Sintagma. Revista de Lingüística*, 28, 43-58. DOI: 10.21001/sintagma.2016.28.03.
- Doujat, J. (1644) *Grammaire espagnole abregee*. A. Sommaville (Paris).
- Esteba Ramos, D. (2005) *Los ejemplos en las gramáticas del español como lengua extranjera: Siglo de Oro*. Universidad de Málaga (Málaga).
- Fournier, J.-M. y Raby, V. (2013) Grammaire générale et grammaires particulières: relire la *Grammaire* de Port-Royal à la lumière des *Méthodes* italienne et espagnole. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 51, 59-85.
- Haßler, G. (2002) Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. Á. Esparza Torres *et al.* (Eds.), *Estudios de historiografía lingüística* (Vol. 2, pp. 559-586). Buske Verlag (Hamburg).
- Hernández Sánchez, E. y López Martínez, M.<sup>a</sup> I. (1990) Introducción. En C. Lancelot *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* (pp. 9-87). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (Murcia).

- Lancelot, C. (1665/1660) *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*. Pierre le Petit (Paris).
- Lancelot, C. (1990) *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (Murcia). [Edición facsimilar e introducción de E. Hernández Sánchez y M. I. López Martínez].
- Luna, J. de (1623) *Arte breve, y compendiosa para aprender a leer, escribir, pronunciar, y hablar la lengua Española*. Iuan Guillermo (Londres).
- Martínez Gavilán, M.<sup>a</sup> D. (1989) *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVII: los tratados gramaticales*. Universidad de León (León).
- Maux, M.-H. (2000) *Les débuts de la didactique de l'espagnol en France: Les premières grammaires pratiques (1596-1660)*. Atelier national de reproduction des thèses (Lille).
- Miranda, G. (1569/1566) *Osservationi della lingua castigliana*. Gabriel Giolito de'Ferrari (Venezia).
- Morel-Fatio, A. (1901) *Ambrosio de Salazar et l'étude de l'espagnol en France sous Louis XIII*. Picard y Privat (Paris y Toulouse).
- Nebrija, E. A. de (1492) *Gramática Castellana*. (Salamanca). [Edición de M. Á. Esparza y R. Sarmiento. Madrid, SGEL (1992)].
- Nebrija, E. A. (1492) *Diccionario latino-español*. Juan de Porras (Salamanca).
- Nebrija, E. A. (h. 1494) *Vocabulario español-latino*. Juan de Porras (Salamanca).
- Oudin, C. (1606/1597) *Grammaire Espagnolle expliquée en françois*. Marc Orry (Paris).
- Quijada Van den Berghe, C. (2017) *La Parfaicte Méthode pour entendre, écrire, et parler la langue espagnole de Charpentier (1596)*. edición facsimilar, transcripción, traducción y estudio. Ediciones Universidad de Salamanca (Salamanca). [Colección Vitor, n. 419].
- Quijada Van den Berghe, C. (2018) El canon literario de las gramáticas: los dictámenes de Jean Chapelain en la *Nouvelle méthode espagnole* de Lancelot (1660). *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 4(2), 767-791. [https://doi.org/10.15581/008.34.2.767-91].
- Quijada Van den Berghe, C. (2022) Huellas nebrisenses en la gramatografía española producida en Inglaterra y Francia (1586-1660). En J. J. Gómez Ascencio y C. Quijada Van den Berghe (Coord. y

- Ed.), *Antonio de Lebrixa grammatico en su medio milenio* (pp. 257-289). Ediciones Universidad de Salamanca (Salamanca). [Aquila-fuente 325; <https://doi.org/10.14201/0AQ0325>].
- Sáez Rivera, D. M. (2007) *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*. Universidad Complutense de Madrid (Madrid).
- Sanford, J. (1611) *An Entrance to the Spanish Tongue*. Haueland (Londres).
- Texeda, J. (1619) *Gramatica de la lengua española compuesta en español y françes*. Nicolas Bourdin (París).
- Zamorano Aguilar, A. (2009) Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. En M. Veyrat Rigat *et al.* (Eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 209-220). Arco/Libros (Madrid).
- Zamorano Aguilar, A. (2010) Teoría del canon y gramaticografía. La traición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño Rodríguez *et al.* (Eds.), *Gramática, canon e historia literaria: estudios de Filología española entre 1750 y 1850* (pp. 421-466). Visor Libros (Madrid).

# ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL LÉXICO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA PRENSA ESPAÑOLA

Rosa María Rodríguez Abella

*Università degli Studi di Verona*

## 1. Introducción

*Las palabras nacen, mutan, mueren. A veces resucitan*

José Antonio Pascual (2021)

Es bien conocido que la lengua se va renovando con el tiempo y en ciertos periodos históricos como el que estamos viviendo, a causa de la crisis sanitaria mundial, las innovaciones son aún más frecuentes y significativas. Sin ir más lejos, en una reciente investigación (Rodríguez Abella 2021) constatábamos el amplio abanico de creaciones neológicas presentes en la prensa española en los primeros meses de la emergencia sanitaria<sup>1</sup>. A decir verdad, después de dos años de pande-

---

<sup>1</sup> En “Palabras para una pandemia. Algunas notas sobre las creaciones neológicas utilizadas para comunicar la enfermedad por coronavirus SARS-CoV-2” (Rodríguez Abella 2021), utilizando como corpus de estudio el diario nacional *El País*

mia, algunas de aquellas voces que identificábamos como neológicas en aquellos primeros meses de crisis epidémica ya han sido incorporadas, de forma sorprendentemente rápida, en la versión electrónica 23.4 de diciembre de 2020 del *Diccionario de la Lengua española (DLE)*. De igual forma, otra serie de palabras nuevas, también relacionadas con la pandemia, acaba de ser incluida en la más reciente actualización del *DLE* (23.5 de diciembre de 2021), probablemente, como veremos a continuación, porque la necesidad y el uso así lo han exigido. Por otra parte, dado que el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 todavía es una realidad, día tras día surgen términos nuevos o neologismos, tanto denominativos como expresivos, para caracterizar la nueva situación social, cultural y económica provocada por la actual pandemia.

En las líneas que siguen, en primer lugar, presentaremos los nuevos vocablos relacionados con la crisis sanitaria sancionados por el diccionario normativo *DLE* en sus dos últimas actualizaciones (23.4 y 23.5.) A continuación, utilizando como corpus de detección el diario nacional *El País* y sus suplementos en soporte digital –del 6 de agosto de 2020 al 6 de marzo de 2022– ilustraremos los neologismos más recientes relacionados con la *nueva normalidad* provocada por la enfermedad COVID-19<sup>2</sup>. Por último, reflexionaremos asimismo sobre el uso generalizado de una terminología científica, normalmente ajena a la lengua general, que debido a la excepcionalidad del momento que estamos viviendo se ha convertido en familiar en espacios comunicativos no profesionales.

## 2. La pandemia y el *DLE*

Por lo que sabemos hasta el momento, el brote de coronavirus SARS-CoV-2 se detectó por primera vez en la ciudad china de Wuhan a

---

y sus suplementos (del 1 de febrero al 5 de agosto de 2020), identificamos los principales neologismos relacionados con la COVID-19 surgidos en aquel inicial periodo pandémico.

<sup>2</sup> La denominación *nueva normalidad* se ha convertido en un sintagma clave en el discurso político, una unidad léxica compleja utilizada para referirse a la nueva realidad fruto de la covid-19 que, según la situación sanitaria de cada zona, suele conllevar una serie de restricciones: llevar mascarilla, la distancia de seguridad, presentar el pasaporte vacunal, etc.

finales de 2019<sup>3</sup>, y desde entonces la infección se ha extendido ampliamente por todo el mundo. Las medidas tomadas para prevenir el contagio han implicado periodos de confinamiento, el distanciamiento físico, el uso de mascarilla, etc., esto es, una serie de normas que han cambiado notablemente las que eran nuestras conductas habituales, alterando de hecho nuestra forma de vivir y también de hablar<sup>4</sup>.

De hecho, en Rodríguez Abella (2021) constatábamos que fundamentalmente habían sido dos palabras: *coronavirus* y *COVID-19*<sup>5</sup>, las que en ese inicial periodo de crisis sanitaria habían ocupado mayormente las páginas de nuestro periódico y sus suplementos. En el caso de *coronavirus* subrayábamos que nos hallábamos ante un término léxico especializado que se había desplazado de un ámbito científico concreto –el de virología– al de la lengua general<sup>6</sup>. En cambio, apuntábamos que *COVID-19* era un acrónimo de reciente creación que presentaba tres problemas: la asignación del género gramatical, su ortografía y la intensidad silábica<sup>7</sup>. En ese mismo estudio identificábamos igualmente

---

<sup>3</sup> El nombre fue aprobado por el ICTV (el Comité Internacional para la Taxonomía de los Virus) el 11 de febrero de 2020.

<sup>4</sup> Es evidente que, desde un punto de vista puramente lingüístico, el insólito momento histórico que estamos viviendo ha provocado y está impulsando el nacimiento de numerosas palabras nuevas. Para un primer acercamiento a los principales neologismos surgidos a raíz de la COVID-19, remitimos a Pons Rodríguez 2020, Rodríguez Abella 2021, Martínez Egido 2021, Paredes García y Sánchez-Prieto 2021.

<sup>5</sup> A estas alturas de la pandemia, no cabe duda de que tanto el vocablo *coronavirus*, el término común para referirse a cualquier virus de la familia de los coronavirus o del género *Coronavirus*, como *COVID-19* (acrónimo del inglés CORonaVirus + Disease + [20]19) han entrado de lleno en nuestras vidas erigiéndose en los vocablos más utilizados para designar y caracterizar la situación de emergencia sanitaria que estamos viviendo.

<sup>6</sup> En efecto, la primera ocurrencia oficial de la palabra ‘coronavirus’ registrada por el *Oxford English Dictionary* (OED) se remonta al año 1968, fecha en que el vocablo es utilizado en la revista científica *Nature* en el campo de la virología, el término aparece además lematizado en el *Diccionario de términos médicos* (DTM) de 2012.

<sup>7</sup> En cuanto al género, el acrónimo presenta aún vacilación en su uso. Al inicio de la crisis, la RAE ya había intervenido indicando que, aunque sería correcto el uso en femenino, en realidad, se había extendido su uso mayoritario en masculino

algunos de los muchos neologismos surgidos a partir de *coronavirus* y *covid*<sup>8</sup>. Señalábamos asimismo que no podíamos prever cuántas y cuáles de esas nuevas creaciones léxicas se incorporarían al léxico de nuestra lengua y concluíamos subrayando que éramos conscientes de haber dejado en el tintero muchas otras formas simples y complejas relacionadas con la pandemia, entre otras: *confinamiento*, *asintomáticos*, *teletrabajo*, *nueva normalidad*, *distancia social*, *desescalada*, *ERTE*, *fiesta COVID*, *balconazis*, *coviprecios*, *Gastro AplauSOS*, etc.

Y, en efecto, a posteriori, hemos constatado que la FundéuRAE (Fundación del Español Urgente) eligió como palabra del año 2020 el término *confinamiento*<sup>9</sup>, voz que ha visto modificada su entrada en la actualización 23.4 del *DLE* para ajustarla a la realidad de la COVID-19, adoptando en consecuencia una acepción propia del ámbito sanitario<sup>10</sup>. En cambio, el neologismo ganador en la séptima edición de la

---

y, en efecto, en el *DLE* (23.4) se recogen ambos géneros. Por lo que se refiere a su ortografía, la Fundéu (nota del 13/05/2020) subraya que: “Tanto COVID-19, con la sigla enteramente en mayúsculas, como covid-19, como sustantivo lexicalizado en minúsculas, son grafías adecuadas para referirse a la enfermedad del coronavirus, pero no resulta apropiada la forma Covid-19, únicamente con la c inicial en mayúscula”. A pesar de la aclaración de la RAE, en nuestro corpus de estudio hemos documentado también el uso de ‘Covid-19’. Sobre cómo se pronuncia COVID-19, en realidad, la RAE afirma que: “no hay una norma que determine cómo se acentúan prosódicamente los acrónimos en mayúsculas, pero suele aplicarse el patrón acentual mayoritario para voces con estructura similar. Por tanto, «COVID» se pronuncia por lo general como palabra aguda: [kobíd]” (@RAEinforma 2020).

<sup>8</sup> Para hacerse una idea de la capacidad creativa de estos dos neologismos, puede consultarse también la familia de palabras de los lemas *coronavirus* y *covid* en el *Diccionario histórico de la lengua española* en <<https://www.rae.es/dhle/>>.

<sup>9</sup> Desde el año 2013 la Fundéu, cada 29 de diciembre, asume la responsabilidad de condensar el espíritu lingüístico del año que termina eligiendo una palabra que lo represente. Señalamos también la creación léxica humorística *confitamiento*, muy generalizada sobre todo durante el primer confinamiento, para indicar el previsible aumento de peso por el mayor consumo de comida y la falta de ejercicio físico.

<sup>10</sup> Al respecto, cabe señalar que, en un artículo publicado el 3 de mayo de 2020 en *El País*, Mario Vargas Llosa advertía del uso inapropiado de esta palabra según el significado que se recogía en el *DLE*. De hecho, ahora a la voz *confinamiento* se ha añadido una acepción, la segunda, más propia del ámbito sanitario y en ella se

campaña “Neologismo del año” (2020) que promueven conjuntamente por votación popular el Observatorio de Neología (OBNEO) de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) y la Sección Filológica del Instituto de Estudios Catalanes (IEC) fue *coronavirus*, voz que se ha recogido en el diccionario normativo (*DLE*, 23.4).

A decir verdad, entre adiciones de artículos y de acepciones, así como enmiendas, en la actualización 23.4 del *DLE* se incorporaron a la obra en línea 2.557 novedades. En esa actualización la crisis sanitaria estaba ya muy presente y, entre otras, se incluyeron las siguientes novedades relacionadas con la pandemia: *antirretroviral*, *barbijo*, *confinado/da*, *confinamiento*, *confinar*, *coronavíricolca*, *coronavirus*, *COVID*, *cuarentenar*, *cuarentenear*, *cuarenteno/na*, *desconfinamiento*, *desconfinar*, *desescalada*, *distópicolca*, *encuarentenar*, *estado* (~ de alarma), *farmacovigilancia*, *mascarilla*, *seroprevalencia*, *videochat*, *videollamada*. Vocablos que testimonian los cambios lingüísticos que se han producido en la vasta comunidad de habla hispana en el primer año de la crisis sanitaria (2020).

En cambio, en la actualización de diciembre de 2021 del *DLE* son 3.836 las modificaciones consensuadas por la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) que se han incorporado a la versión electrónica (23.5). Entre las palabras añadidas entra una voz muy usada en el confinamiento: *webinario* (web + seminario), término que nos llega a través del inglés: “Adapt. del ingl. *webinar*, y esta fusión de *web* ‘web’ y *seminar* ‘seminario’. 1. m. seminario web”. Se incorporan igualmente: *emergenciólogo/ga*, *telemedicina*, *teletrabajador/ra*, *teletrabajo*, *triaje*, *urgenciólogo/ga* y *vacunólogo/ga*<sup>11</sup>. Entran asimismo varias formas complejas resultantes de estos tiempos pandémicos, por ejemplo: *burbuja social*, *distanciamiento físico* o *distanciamiento social*, *máscara protectora* o *máscara sanitaria*, *nueva normalidad*, *pantalla protectora*<sup>12</sup>. Sin embargo, se quedan fuera de esta última actualización del

---

indica específicamente: “2. m. Aislamiento temporal y generalmente impuesto de una población, una persona o un grupo por razones de salud o de seguridad. *El Gobierno decretó un confinamiento de un mes*”. De *confinamiento* han surgido también las voces derivadas: *desconfinamiento*, *posconfinamiento*, *reconfinamiento*, etc.

<sup>11</sup> Véanse las respectivas entradas en el *DLE* (23.5).

<sup>12</sup> Remitimos a las correspondientes definiciones en el *DLE* (23.5).

*DLE* varias palabras nuevas de gran interés, nos referimos a: *teledocencia*, *teleeducación*, *teleenseñanza*, *tele-estudio* o *tele-aprendizaje*, *telepeoritaje*, etc., todas ellas formadas con el elemento compositivo griego *tele-* ('a distancia').

De lo expuesto hasta aquí, se puede concluir que la Academia, siempre cautelosa a la hora de incorporar nuevos vocablos o acepciones nuevas de términos ya existentes y enmiendas o modificación de definiciones, ha tomado una decisión sin precedentes dado, en muchos casos, el poco tiempo pasado desde la creación de algunas de las voces nombradas anteriormente<sup>13</sup>.

### 3. El léxico de la pandemia

Como acabamos de evidenciar, durante el año 2020 los términos que se incorporaron masivamente a la conversación cotidiana de los españoles fueron *coronavirus*, *covid* y su amplia familia de palabras derivadas, voces que se han repetido hasta la saciedad en el ámbito social, político, científico y económico. La enorme productividad de los dos neologismos (*coronavirus* y *covid*) se refleja de manera patente en el *Diccionario histórico de la lengua española* (DHLE), donde además del lema *covid*, se incluyen también las voces: *covichivato*, *covichico*, *covidauto*, *covidcidio*, *covidemia*, *covidencia*, *covidengue*, *covidesco*, *covidofobia*, *covidianidad*, *covidiano*, *coviditis*, *covidilio*, *covidiotoma*<sup>14</sup>, *covidmania*, etc. En cuanto al vocablo *coronavirus*, desde un punto de vista formal, llama la atención la proliferación de acrónimos en los cuales se abrevia esta unidad léxica: *coronabebé*, *coronabicho*, *coronaboda*, *coronabono*,

<sup>13</sup> En honor a la verdad, los miembros de la RAE, vista la excepcionalidad de la situación, empezaron muy pronto a debatir el significado de las principales palabras de la pandemia con vistas a su inclusión en el *DLE*. De hecho, ya en el pleno telemático del 16 de abril de 2020, el objetivo de los académicos era llegar a un acuerdo común para incluir nuevas entradas relacionadas con la COVID. Un proceso parecido se ha vivido también en Francia con la edición 2021 del diccionario *Le Petit Robert*.

<sup>14</sup> Otros neologismos utilizados para referirse al vocabulario surgido durante la crisis sanitaria son, por ejemplo, *coronalengua* y *coronajerga*. En cambio, para indicar la compilación de palabras creadas o activadas en el uso durante la pandemia de covid se están usando: *coronadicionario*, *covidicionario*, *coronaglosario*...

*coronabulo, coronachikunguña, coronachivato, coronacionalismo, coronacombi, coronacompra, coronacrisis, coronadiccionario, coronadivorcio, coronafiesta, coronahisteria, coronahistórica, coronalenguaje, coronamaña, coronaplauzo, coronapositivo, coronaviral, coronavirología, coronavirioso*, etc. Entre los lemas precedentes, una mención especial merece la creación *coronabono*<sup>15</sup>, empleada con mucha frecuencia durante la primera mitad del año 2020, una neoformación que, al igual que ocurrió en 2011 con la creación léxica *eurobono*<sup>16</sup>, se erige en un término utilizado para designar una realidad material que nunca ha llegado a concretizarse.

En cambio, desde nuestro punto de vista, el vocablo más significativo y decisivo del 2021 ha sido *vacuna*<sup>17</sup>, una palabra cargada de esperanza que esperamos suponga un punto de inflexión en la evolución de la pandemia. De hecho, en opinión de la FundéuRAE, es la palabra que ha tenido una mayor repercusión durante este último año, de ahí que haya sido escogida como palabra del año 2021 por esta entidad<sup>18</sup>. Esta voz ha motivado asimismo la aparición de varios neologismos: *vacunódromo* (1), *vacunólogolga, vacunología* y *panvacunación* (2):

(1) España prepara los ‘**vacunódromos**’ para la inmunización masiva (*El País*, 4 de abril de 2021).

(2) El nacionalismo vacunal es miope, erróneo y dañino, porque una pandemia no se resuelve sin una **panvacunación** (*El País*, 5 de febrero de 2021).

Así, en (1) la neoformación léxica es utilizada para designar una nueva realidad que se ha extendido por todo el mundo, a saber, los grandes centros de vacunación masiva. En este caso el nuevo vocablo se crea

<sup>15</sup> La palabra *coronabono* se documenta por primera vez a finales de febrero de 2020 para referirse a los “bonos que la Unión Europea planeaba emitir para compensar los estragos de la crisis de la pandemia del coronavirus”, véase el lema en el DHLE.

<sup>16</sup> Efectivamente, en 2011 se parajó la posibilidad de lanzar bonos comunitarios o *eurobonos* pero nunca se llegó a materializar.

<sup>17</sup> Esta voz aparece por primera vez en el *Diccionario* de la RAE en 1803, aunque no con su significado actual, que se incluyó en 1914.

<sup>18</sup> En cambio, el neologismo del año 2021 elegido por el OBNEO ha sido *negacionismo*, palabra que representa el aspecto más irracional de esta crisis sanitaria.

a partir del sustantivo *vacuna* y de la base culta *-dromo*. Un esquema similar se sigue también en la formación de *vacunólogo* (*vacuna* y *-logo*) y de *vacunología* (*vacuna* y *-logía*). En cambio, en (2) la neoformación (*panvacunación*) se crea mediante prefijación (*pan-*) y sufijación (*-ción*). Otra creación nueva, aunque de uso solo en las islas Canarias, es *vacuagua* (acrónimo de *vacunación* y *guagua*)<sup>19</sup>. Lamentablemente, el descubrimiento de las vacunas contra la covid y la exigencia de vacunarse para poder asistir a conciertos, entrar a restaurantes o montar en el transporte público ha puesto de actualidad también a los grupos contrarios a la vacunación, los *antivacunas*<sup>20</sup>:

(3) La ultraderecha y los **antivacunas** toman el centro de Roma y asaltan la sede de un sindicato (*El País*, 9 de octubre de 2021).

La voz *vacuna* y sus derivados se utilizan asimismo en la acuñación de formas complejas como: *turismo vacunal*, *vacuna* o *dosis de refuerzo o de recuerdo*<sup>21</sup>, *punto de vacunación masiva*, *pauta de vacunación*, *tasa de vacunación*, *pasaporte digital de vacunación* o *pasaporte vacunal*, etc.

(4) **Turismo vacunal** en EE UU: “Era más rápido viajar que esperar a que México me pinchara” (*El País*, 10 de mayo de 2021).

(5) Las **vacunas de refuerzo** contra la covid son seguras, pero ofrecen una eficacia variable (*El País*, 3 de diciembre de 2021).

Comprobamos también que paralelamente al avance de la pandemia se ha generalizado el uso de una terminología científica, habitualmente circunscrita solo a las relativas disciplinas. Por ejemplo, aparte de las nuevas voces sancionadas por el diccionario normativo, se ha extendido el em-

<sup>19</sup> Un caso similar es el de la neoformación *vacunagate*, voz utilizada sobre todo en Perú y México para designar las vacunaciones irregulares de gente poderosa.

<sup>20</sup> En realidad, la oposición a la vacunación es tan antigua como las vacunas mismas. En el CORDE el término *antivacunas* no aparece. En el CREA encontramos solo una correspondencia (1997) y en el CORPES siglo XXI el vocablo *antivacunas* se documenta 107 veces en 34 documentos del año 2003 al 2020.

<sup>21</sup> Equivalentes bastante asentados en español para el anglicismo *booster*. En algunos periódicos se documenta asimismo el uso de las voces *revacunación*, *revacunar* o *revacuna* para referirse a la tercera dosis.

pleo de palabras como *anosmia*, *asepsia*, *asintomático*, *cepa*, *disnea*, *endemia*, *EPI* (Equipo de Protección Individual), *hisopo*, *intubar*, *inmunidad de grupo*, *morbilidad*, *PCR* (sigla en inglés de *Polymerase chain reaction*), *test de antígenos*, *viricida*, *virus*, *zoonosis*, etc. Términos científicos que se han convertido en términos familiares para la población.

La emergencia sanitaria ha supuesto asimismo que en la lengua común se altere el uso habitual que se solía hacer de algunos vocablos. Al respecto, es interesante el caso de *positivo* (6) y de *viral* (7):

(6) El curso en Cataluña arranca con el doble de **positivos** entre alumnos y profesores respecto a antes de Navidades (*El País*, 11 de enero de 2022)<sup>22</sup>.

Así, en (6) constatamos que *positivo* pierde la connotación figurada adquirida a lo largo del tiempo –algo bueno– y retoma el significado que posee en el ámbito médico, de hecho, en medicina ‘positivo’ siempre ha significado algo negativo para el paciente. En cuanto a *viral*, en la lengua común se había impuesto el uso que se recoge en la segunda acepción de este lema en el *DLE*: “Dicho de un mensaje o de un contenido: Que se difunde con gran rapidez en las redes sociales a través de internet”<sup>23</sup>. También en este caso comprobamos que el adjetivo ‘viral’ retoma su significado original, esto es: “Pertenciente o relativo a los virus” (*DLE*):

(7) Los test rápidos de antígenos dan positivo cuando la carga **viral** es más alta. (*El País*, 6 de enero de 2022).

En otras ocasiones, como ya hemos evidenciado al reflexionar sobre la voz *confinamiento*, se produce una resemantización de palabras ya existentes, de manera que un significante ya conocido adquiere una carga semántica nueva (Guerrero Ramos 1995). Este es el caso, por ejemplo, de *rastreador/la* (8) que adquiere una acepción técnica que, por el momento, aún no aparece recogida en el *DLE*.

<sup>22</sup> De reciente creación es también la neoformación *repositivos*, en la acepción de reinfectados de COVID.

<sup>23</sup> La segunda acepción fue añadida al *DLE* tras la edición impresa de 2014.

(8) La explosión de contagios en la sexta ola de covid vuelve a poner contra las cuerdas al sistema de seguimiento de casos y contactos. Los **rastreadores** están desbordados y los teléfonos de atención al ciudadano, saturados. No dan abasto (*El País*, 21 de diciembre de 2021).

Por otra parte, como era de esperar, las voces *corona* (como acortamiento de *coronavirus*) y *covid* siguen siendo muy productivas. Entre los últimos neologismos pandémicos con *coronavirus* abundan los compuestos neológicos creados mediante acronimia<sup>24</sup>:

(9) Victoria Abril: “Somos cobayas, metiéndonos vacunas que son unos experimentos sin probar”. La actriz critica las medidas restrictivas del “**coronacirco**” y aprovecha su rueda de prensa por el premio Feroz de Honor para expresar sus quejas ante la pandemia (*El País*, 25 de febrero de 2021).

(10) Se extiende la **coronafobia**: “Trabajo en casa y evito salir para no infectarme” (*El País/ Negocios*, 23 de enero de 2022).

Otra neoformación reciente que documentamos en nuestro corpus es *flurona*, neologismo formal creado por acronimia (*flu* + *corona*) y utilizado para designar la coinfección con gripe (*flu* es gripe en inglés) y SARS-CoV-2:

(11) La ‘**flurona**’ no es nueva: le han puesto nombre ahora, pero ya se observó en España al inicio de la pandemia (*El País*, 3 de enero de 2022).

En cambio, entre las innovaciones léxicas creadas a partir de covid, acrónimo ya lexicalizado, se documentan: *covialdeas*, *Covidad*, *coviescépticos*, *covidivorcio*, *coordinador covid*, *hotel covid*, *semáforo covid*, *pasaporte/pase o certificado covid*, etc. Palabras que reflejan claramente cómo la pandemia ha alterado nuestras vidas.

---

<sup>24</sup> En este tipo de formaciones *coronavirus* suele actuar como determinante del segundo componente.

#### 4. A modo de conclusión

Como ya hemos puesto de relieve a lo largo de estas líneas, la situación socio sanitaria que está afectando al mundo entero desde principios de 2020 ha propiciado el que en la lengua hayan surgido numerosísimas creaciones léxicas *ad hoc* para designar y calificar nuestra nueva condición<sup>25</sup>; porque convivir con la covid ha conllevado un cambio de paradigma en la realización de muchas actividades. Por ello, desde un punto de vista lingüístico, la pandemia nos permite examinar de manera excepcional y en directo cómo evoluciona el idioma, dado que muchas de las nuevas palabras se erigen en el mejor testimonio de los progresos y, desafortunadamente, también retrocesos en relación con la emergencia sociosanitaria que estamos viviendo. En este sentido, se puede afirmar que la acuñación de nuevas voces corre paralela a la evolución de la pandemia. De ahí que voces y formas complejas inconcebibles al inicio de la pandemia, por ejemplo: *repositivos*, *reconfinamiento*, *certificado covid* o *pasaporte covid*, etc., se hayan convertido en términos de uso común en nuestros días.

El impacto lingüístico de la emergencia sanitaria se ha visto reflejado también en la actitud de la RAE. De hecho, algunos de los neologismos pandémicos surgidos en estos dos años ya han sido incluidos de forma inusualmente rápida, respecto a la tradición de las 23 corporaciones que conforman la ASALE, en las dos últimas actualizaciones del *DLE* (23.4 y 23.5).

Asimismo, hemos observado un desplazamiento significativo de términos de diversas lenguas de especialidad –de la epidemiología, de la virología, etc.– a la lengua general. Es decir, la pandemia ha determinado que el léxico científico de estos campos se haya vuelto familiar para la ciudadanía.

---

<sup>25</sup> Como se puede colegir de los ejemplos presentados, el préstamo lingüístico ha sido uno de los principales procedimientos de creación neológica durante la pandemia. Con todo, también se han incorporado numerosos elementos léxicos mediante la neología de forma -derivación, composición, parasíntesis y acortamiento- y la neología de sentido.

## Bibliografía

- Azorín Fernández, D. (2000) Formas de creación léxica en el lenguaje de los jóvenes a partir de un corpus oral del español contemporáneo. *LEA. Lingüística Española Actual*, 22(2), 211-240.
- Guerrero Ramos, G. (1995) *Neologismos en el español actual*. Arco Libros (Madrid).
- Guerrero Salazar, S. (2007) *La creatividad en el lenguaje periodístico*. Cátedra (Madrid).
- Martínez Egido, J. J. (2021) La necesidad comunicativa en tiempos de pandemia: el léxico de la COVID-19. *Recensión*, 4-5. [<https://revistarecension.com/2021/01/17/la-necesidad-comunicativa-en-tiempos-de-pandemia-el-lexico-de-la-covid-19/>; consultado el 15/12/2021].
- Oxford University (2022) *Oxford English Dictionary*. [<https://www.oed.com>; Oxford University Press].
- Paredes García, F. y Sánchez-Prieto Borja, P. (2021) Lengua y discurso en torno a la COVID-19. *RIECS. Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 6(1), 91-110.
- Pons Rodríguez, L. (2020) *Covidiotas, balconazis, cuarentena... los neologismos que nos ha traído la pandemia*. [[https://verne.elpais.com/verne/2020/04/07/articulo/1586246728\\_179666.html](https://verne.elpais.com/verne/2020/04/07/articulo/1586246728_179666.html); consultado el 08/04/2020; El País-Verne / 8 de abril de 2020].
- RAE (Real Academia Española) (2014) *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Espasa-Calpe (Madrid).
- RAE (Real Academia Española) (2021) *Diccionario histórico de la lengua española*. [<https://www.rae.es/dhle/>].
- Rodríguez Abella, R. M. (2021) Palabras para una pandemia. Algunas notas sobre las creaciones neológicas utilizadas para comunicar la enfermedad por coronavirus SARS-CoV-2. En L. Ruiz Miyares *et al.* (Eds.), *Contribuciones a la Lingüística y a la Comunicación Social. Tributo a Vitelio Ruiz Hernández* (pp. 78-82). Ediciones Centro de Lingüística Aplicada (Santiago de Cuba).
- Rodríguez Marcos, J. (2021) *La biografía de las palabras tiene final feliz*. [<https://elpais.com/babelia/2021-04-17/la-biografia-de-las-palabras-tiene-final-feliz.html>; consultado el 07/12/2022; El País-Babelia / 17 de abril de 2021].

---

Vargas Llosa, M. (2020) *¿Confinados en una sociedad democrática?* [<https://elpais.com/opinion/2020-05-02/confinados-en-una-sociedad-democratica.html>; consultado el 03/05/2020; El País-Babelia / 3 de mayo de 2020].



# LE PAROLE DELL'INTERPRETAZIONE

Mariachiara Russo

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

*Alfaqueque - Universidad de Salamanca*

## **1. Introduzione**

La compilazione di un indice tematico per un testo destinato alla didattica dell'interpretazione è un'attività molto impegnativa. Non tanto per la fatica manuale o mentale, ma poiché ci si rende conto nella cernita delle parole da inserire che si tratta di configurare il "discorso" sull'interpretazione in lingua italiana: ad ogni passo si pone la scelta di quali parole "costituiscono" la disciplina, quali bisogna conoscere per orientarsi al suo interno, quali sono solo pertinenti, quali talmente specifiche o, al contrario, talmente generali da non meritare di essere inserite in un indice tematico, perché l'argomento si troverebbe solo in una pagina o, viceversa, in troppe pagine del testo.

Al contempo, ci si rende conto della responsabilità insita nell'includere e nell'escludere certe parole: aleggia sempre il timore di fare un torto a chi consulterà il volume per apprendere, insegnare o fare ricerca sull'interpretazione per averlo lasciato all'oscuro di aspetti da appro-

fondire o almeno da prendere in considerazione, lasciandosi guidare dalle parole chiave di un *index*, cioè un “indicatore” come l’etimologia latina rivela.

Questa riflessione scaturisce dall’essermi trovata a compilare due indici tematici sull’interpretazione a distanza di circa 20 anni l’uno dall’altro per due diversi volumi: il primo indice è stato il frutto del confronto dialettico con gli amici e co-curatori Caterina Falbo e Francesco Straniero Sergio per *L’interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche* (Milano, Hoepli, 1999) e il secondo, da sola, per *Interpretare da e verso l’italiano: didattica e innovazione per la formazione dell’interprete* (Bologna, BUP, 2021), che raccoglie i contributi di tutti i docenti della Laurea Magistrale di Interpretazione e rappresenta la “Scuola di Forlì” per la formazione dell’interprete.

Constatare la presenza e l’assenza di certe parole tra i due indici, o anche solo l’abbondanza o la scarsità di rimandi al testo, è stato illuminante per capire quale linguaggio usa chi parla e scrive di interpretazione, in altri termini per conoscere il “discorso” intorno all’interpretazione in lingua italiana.

Nelle pagine che seguono mi soffermerò su alcune parole emblematiche che hanno subito questa sorte.

## 2. Parole scomparse

Una parola di cui non c’è traccia nei 28 capitoli del testo del 2021 è “adeguatezza”. Questo concetto centrale nel dibattito sulla qualità in interpretazione era assai ricorrente nel testo del 1999, mentre in questo nuovo testo non appare definito o approfondito come concetto in sé, ma vi sono solo riferimenti alla necessità di operare in modo “adeguato”, per esempio per quanto riguarda la capacità di esprimersi (Cervini 2021: 131, il corsivo è mio in tutte le citazioni): «L’obiettivo consiste nell’osservare come lo studente gestisce la produzione di un discorso istituzionale pianificato ma non letto, in cui deve esprimere e argomentare in modo *adeguato* la sua posizione, nel rispetto dei vincoli temporali e stilistici».

O ancora, viene utilizzato l’aggettivo per riferirsi alla necessità di formare un interprete che agisca in modo “adeguato”: «[...] questi tre insegnamenti mirano a contribuire alla formazione di un professionista

esperto linguista, a tutto tondo, che sappia riconoscere e comprendere i fenomeni della comunicazione in italiano contemporaneo, agendo in modo *adeguato* in contesti di varia natura, istituzionale, specialistica e non» (*ibid.*: 133).

Una prospettiva analoga si ritrova anche nel capitolo sull'interpretazione dialogica dove appare anche la dimensione pragmatica e di servizio rispetto agli utenti (Niemants 2021: 58): «Ma chi beneficia del suo servizio non sempre ha ben chiari i limiti di questa responsabilità comunicativa e sta quindi all'interprete definire in partenza, o ristabilire in corsa, i confini del proprio ruolo nelle singole interazioni, cosa che può fare solo se è *adeguatamente* e consapevolmente formato».

Si fa ancora cenno alla necessità di esprimersi in modo chiaro e intellegibile per favorire la comprensione degli utenti di un servizio di interpretazione simultanea (Mack, 2021: 29): «Riassumendo si potrebbe dire che il comunicatore esperto ascolta prima di parlare, si sa esprimere in modo chiaro, preciso ed esplicito, sa parlare a ritmo *adeguato* e articola bene, segnala interesse e presenza anche mentre ascolta [...]». Inoltre, si menziona il requisito di un ambiente adatto all'apprendimento di competenze non verbali nell'interprete (Fernández *et al.* 2021: 99): «Qual è dunque l'ambiente didattico più *adeguato*, efficace e idoneo per iniziare e consolidare un processo, complesso e globale, che comprende percezione, osservazione, comprensione, intercomprensione, coinvolgimento e distacco?».

Un altro accenno alla necessità di sviluppare un sistema "adeguato" riguarda l'annotazione delle cifre dal cinese in italiano in interpretazione simultanea (IS) (Wang, Moratto 2021: 182):

L'elaborazione numerica richiede un impegno cognitivo per nulla indifferente anche nell'IC [interpretazione consecutiva], tuttavia, in quel caso l'interprete ha a disposizione più tempo. Mentre nell'IS per riuscire a compiere tale operazione in un tempo molto breve è necessario, in primo luogo, creare un sistema *adeguato* di annotazione che permette all'interprete di appuntare il numero con segni separatori (come 3[0.000 o 3|0.000]), facilitando la conversione verso la lingua d'arrivo.

I medesimi autori mettono in evidenza la necessità di affinare “adeguatamente” la capacità interculturale per cogliere il significato non verbale di talune espressioni (*ibid.*: 188):

Nonostante la mancanza di dati empirici e ricerche specificatamente dedicate alla coppia linguistica IT-ZH, alcune testimonianze in Spagna documentate da Vargas-Urpi (2013) hanno fatto emergere la grande necessità della mediazione interculturale nella comunicazione non-verbale con la comunità cinese: il sorriso “diplomatico” così come il ridotto contatto visivo sono in chiaro contrasto con l'espressività paralinguistica e il linguaggio del corpo dei popoli mediterranei; un'*adeguata* sensibilità e consapevolezza da parte dell'interprete sono quindi necessarie per non essere tratti “in inganno” e aiutare i partecipanti a raggiungere il loro obiettivo comunicativo.

Tornando all'uso della lingua da parte dell'interprete, si menziona la necessità di preservare un uso “adeguato” del registro tra francese e italiano (Lambertini *et al.* 2021: 201), delle soluzioni traduttive tra inglese e italiano (Cioni *et al.* 2021: 222), delle traduzioni rispetto a un determinato pubblico dal portoghese del Portogallo e quello brasiliano all'italiano (Melotti, Pippa 2021: 256), o ancora dell'uso dei modi e tempi verbali rispetto al contesto dal tedesco all'italiano (Mack, Liebbrand 2021: 331). Infine, per l'interpretazione in ambito giuridico-giudiziario, si insiste sul fatto che l'assistenza linguistica debba essere «[...] *adeguata* e gratuita, fornita senza indugio» (Ballardini, González 2021: 345) e, in ambito umanitario, si sottolinea che «[...] per affrontare in maniera *adeguata* questi scenari [varietà di contesti, eventi interpretati e varietà di ruoli] serve preparazione» (Radicioni, González 2021: 381).

L'assenza della definizione del concetto (e quindi della parola) “adeguatezza” mi ha particolarmente colpito perché, come anticipato, è come se venisse data per scontata la sua peculiare dimensione interazionale, che Viezzi ben richiama considerandola un obiettivo della qualità del testo d'arrivo: «È importante chiarire subito che il termine

“adeguatezza” viene quindi utilizzato per indicare una relazione che viene a stabilirsi tra il testo di arrivo e i suoi destinatari, e quindi con significato diverso rispetto al significato spesso attribuito nella letteratura specializzata di lingua inglese ad *adequacy*» (1999: 148).

Appare opportuno, pertanto, ricordare la duplice valenza del concetto di “adeguatezza” (Viezzi 1999). Da un lato, il concetto di “adeguatezza” implica il prendere in considerazione la relazione tra la resa dell’interprete e la cultura e le conoscenze presupposte nei destinatari, che può giustificare l’aggiunta di informazioni affinché il testo d’arrivo “funzioni” (ovvero sia adeguato) nella cultura d’arrivo esattamente come il testo di partenza lo è nella cultura in cui è stato concepito. Dall’altro, si considera la relazione tra la resa dell’interprete e il contesto in cui viene prodotto, affinché l’interprete tenga conto delle convenzioni stilistiche, formali e retoriche della lingua d’arrivo, della lingua di specialità utilizzata (ad esempio in un convegno medico è opportuno che utilizzi il termine “lombalgia” e non “mal di schiena”) e delle aspettative dei destinatari in modo che la sua interpretazione appaia naturale e venga recepita in modo chiaro ed efficace.

### **3. Parole nuove e parole che hanno acquisito “più spazio”**

Un concetto (e di conseguenza una parola) che ha fatto la sua comparsa in questi ultimi anni anche nel discorso intorno all’interpretazione è quello di *agency* che in italiano viene tradotto come ‘agentività’. In una concezione filosofica si intende per *agency* la capacità di un agente (persona fisica o qualsiasi essere vivente) di agire in modo indipendente (Olivieri 2018). In ambito sociologico si intende la capacità degli individui inseriti in una struttura sociale di agire autonomamente e fare scelte proprie. Nel discorso sull’interpretazione in cui prevaleva la metafora dell’interprete come *conduit*, ovvero come semplice canale di trasmissione privo di uno statuto partecipativo ratificato tra gli interlocutori allofoni, questa capacità di agire e prendere iniziative comunicative per co-costruire il significato, di concerto con altri partecipanti dell’incontro mediato dall’interprete, viene messa in luce solo alla fine degli anni Novanta da Cecilia Wadensjö in *Interpreting as Interaction* (1998) e da Cinthya Roy in *Interpreting as a Discourse Process* (1999). Basandosi sull’approccio etnografico alla comunicazione e sull’analisi

conversazionale, le autrici hanno inaugurato un nuovo paradigma per analizzare l'interazione mediata dall'interprete in contesti dialogici, come l'interpretazione per i servizi pubblici, ovvero tribunali, interrogatori di polizia o contesti socio-sanitari. Questo ambito professionale viene denominato in molti modi sia in ambito anglofono (*community interpreting*, *liaison interpreting*, *public service interpreting*, tra i tanti, Gentile *et al.* 1996), che italiano (interpretazione di trattativa, mediazione culturale, mediazione linguistico-culturale, interpretazione dialogica ecc., Russo 2014), mentre in spagnolo prevale il termine onnicomprensivo di *interpretación bilateral*.

Grazie a questo nuovo paradigma emerge anche il ruolo dell'interprete come coordinatore della conversazione e *gatekeeper* dei turni conversazionali: tramite l'introduzione di turni propri (quindi che vanno oltre la funzione "meramente" traduttiva del *conduit*) l'interprete persegue propri scopi comunicativi volti a reperire informazioni utili a chiarire o integrare il messaggio. In Italia, il pioniere di questo nuovo approccio allo studio dell'interpretazione è stato Francesco Straniero Sergio con il suo capitolo apparso proprio nel volume di Falbo *et al.* (1999) "Verso una sociolinguistica interazionale dell'interpretazione" e poi con il volume *Talkshow interpreting. La mediazione linguistica nella conversazione-spettacolo* (2007).

Il formato dialogico della comunicazione mediata indagato dagli autori sopramenzionati ha consentito di individuare comportamenti interazionali e l'agentività dell'interprete in reali contesti professionali. Successivamente, si è iniziato ad indagare la presenza di tali comportamenti anche nell'interprete di conferenza dove la comunicazione assume prevalentemente un formato monologico. Ebru Diriker (2004) ha rilevato l'agentività dell'interprete anche nel contesto meno interazionale possibile: l'interpretazione simultanea dove l'interprete non è a contatto diretto né con l'oratore, né con il suo pubblico. Tale capacità di agire autonomamente è stata rilevata, tra l'altro, nel modo in cui produce e riproduce il discorso di partenza e, quindi, rappresenta l'oratore originale.

Gli aspetti interazionali del discorso monologico prodotto dall'interprete e la sua agentività sono stati messi in luce anche da alcune tesi di laurea dirette da Daniela Zorzi presso l'allora SSLMIT e oggi DIT (Frabetti 2005, Ravanelli 2006). L'obiettivo della tesi di Francesca Fra-

betti discussa nel 2005 era quello di indagare possibili fenomeni di mitigazione nei discorsi interpretati. La mitigazione è un'espressione della presenza affettiva del parlante, che indica il suo grado di partecipazione emotiva allo scambio e nei confronti dell'interlocutore. Frabetti si è concentrata sui fenomeni di mitigazione derivanti dal processo di interpretazione e ha riscontrato un effetto di mitigazione nei discorsi interpretati quando non era presente nei testi di partenza. L'obiettivo di Davide Ravanelli (2006) è stato quello di rilevare la presenza di caratteristiche verbali interpersonali nei discorsi monologici originali, vedere come gli interpreti simultanei li rendevano e osservare la presenza di elementi interpersonali introdotti dagli interpreti nel loro discorso d'arrivo, quali l'uso di segnali discorsivi e modifiche della struttura tema-rema del testo di partenza.

Tra le parole nuove in questo nuovo indice tematico figurano anche espressioni che denotano modalità di erogazione del servizio di interpretazione oggi assai più diffuse, ma anche espressioni che si riferiscono a nuovi strumenti che agevolano l'interprete nel suo compito o nella sua formazione.

La nuova voce "Comunicazione a distanza" copre una pluralità di condizioni in cui si realizza l'interpretazione da remoto, principalmente interpretazione telefonica e via video (anche in modalità di videoconferenza), pure attraverso nuovi dispositivi che sostituiscono il tradizionale impianto con cabina, ossia le piattaforme per l'interpretazione a distanza (anche note come piattaforme RSI, *Remote Simultaneous Interpreting platforms*). A fronte di una sola entrata, "videoconferenza", con alcuni rimandi nell'indice del 1999, questo nuovo volume ospita un intero capitolo dedicato all'argomento, "L'interpretazione a distanza" (Spinolo 2021), e continui rimandi alle pagine del volume sia perché è un tema in cui si è specializzato il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) avendo coordinato nel triennio 2015-2018 il progetto europeo *Shift in Orality. Shaping the Interpreter of the Future and of Today* (<http://www.shiftinorality.eu>) sotto la sapiente guida del prof. Félix San Vicente (San Vicente *et al.* 2018), sia perché la pandemia da Covid-19 (un termine che sarebbe stato pertinente anche nel nuovo indice tematico dato il forte impatto che ha avuto sul mondo dell'interpretazione e della formazione degli interpreti) ha portato

esclusivamente *online* (quindi solo a distanza) tutti i consueti eventi presenziali mediati dagli interpreti, sconvolgendo così le coordinate spazio-temporali dei partecipanti, oltre che le modalità comunicative. Nuove parole per indicare nuovi strumenti sono “*bidule*”, “CAI (*Computer-Assisted Interpreting*) tools” e “CAIT (*Computer-Assisted Interpreter Training*) tools”. Il *bidule* è il sistema “guida turistica” che oggi è sempre più utilizzato anche in conferenze e workshop in presenza, al posto del tradizionale impianto con cabina. In virtù di questo sistema, l'interprete percepisce il discorso da interpretare con l'audio di sala (e non tramite un canale dedicato collegato alla cuffia, che garantirebbe una migliore qualità) e parla in un microfono il cui audio viene percepito dagli utenti tramite cuffie. I CAI e CAIT tools sono invece strumenti di recente creazione. I CAI tools forniscono su uno schermo la trascrizione di elementi del discorso originale tipicamente problematici in simultanea, ovvero nomi propri, numeri e termini tecnici, allo scopo di alleggerire il carico cognitivo dell'interprete (Fantinuoli 2022). I CAIT tools sono strumenti a supporto della formazione e autoformazione degli studenti, come i data base con discorsi da interpretare (ne è un esempio lo *speech repository* della Commissione europea, <https://webgate.ec.europa.eu/st/home>) o il software ReBooth (<https://rebooth.ditlab.it/>) sviluppato dal tecnico informatico del DIT Gabriele Carioli con l'assistenza della ricercatrice/formatrice di interpretazione Nicoletta Spinolo per svolgere a distanza le lezioni di interpretazione consecutiva e simultanea, nonché gli esami (Carioli, Spinolo 2020). Infine, un esempio di parole che hanno occupato molto più spazio nel nuovo indice sono le voci “ambito”, “setting” e “contesto”. Queste sono ricchissime di rimandi nell'indice del 2021 poiché l'interpretazione in questi anni è andata ben oltre il formato “conferenza” dove si praticava l'interpretazione simultanea, consecutiva, la traduzione a vista e lo *chuchotage*, oggetto del volume Falbo *et al.* (1999). Oggi il discorso intorno all'interpretazione abbraccia una pluralità di situazioni comunicative che si svolgono anche in formato “dialogico”, ovvero alla presenza di un interprete e almeno due interlocutori di lingua (e cultura) diversa, alcune delle quali inedite, come l'interpretazione umanitaria per richiedenti asilo e in zone di conflitto.

#### 4. Conclusioni

Le parole impiegate per parlare di interpretazione riflettono gli sviluppi della pratica e della riflessione teorica sull'interpretazione e un indice tematico di volumi dedicati alla formazione di interpreti pubblicati a oltre 20 anni di distanza in lingua italiana, naturalmente, riflette tali evoluzioni. È parso interessante mettere in luce talune di queste evoluzioni rese manifeste dall'assenza o dalla presenza di parole emblematiche che ne definiscono i contenuti, per rendere omaggio al professor Félix San Vicente che nella sua luminosa carriera di linguista ha fatto della parola, soprattutto in chiave contrastiva, un prolifico terreno di riflessione e produzione scientifica.

#### Bibliografia

- Ballardini, E. e González Rodríguez, M. J. (2021) Interpretare per la giustizia: tribunali e intercettazioni. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 337-358). Bononia University Press (Bologna).
- Carioli, G. e Spinolo, N. (2020) *ReBooth*. [<https://rebooth.ditlab.it>; software, credits: <https://rebooth.ditlab.it/credits>].
- Cervini, C. (2021) Quale linguistica per gli interpreti in formazione? Un excursus sulle competenze in lingua madre. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 115-134). Bononia University Press (Bologna).
- Cioni, V. I. *et al.* (2021) Interpretare tra inglese e italiano. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 211-227). Bononia University Press (Bologna).
- Diriker, E. (2004) *De-/Re-Contextualizing Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower?* John Benjamins (Amsterdam e Philadelphia).
- Fantinuoli, C. (2022) Conference interpreting and new technologies. In M. Albl Mikasa e E. Tiselius (a cura di), *Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 508-522). Routledge (London e New York).
- Fernández García, M. I. *et al.* (2021) Interpretazione, competenze tra-

- sversali e glottodidattica teatrale. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 97-113). Bononia University Press (Bologna).
- Frabetti, F. (2005) *Fenomeni di mitigazione nel discorso interpretato*. Università di Bologna (Forlì). [Tesi di laurea inedita, SSLMIT].
- Gentile, A. et al. (1996) *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne University Press (Melbourne).
- González Rodríguez, M. J. e Radicioni, M. (2021) Interpretazione umanitaria. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 373-394). Bononia University Press (Bologna).
- Lambertini, V. et al. (2021) Interpretare tra francese e italiano. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 191-210). Bononia University Press (Bologna).
- Mack, G. (2021) L'interpretazione simultanea. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 19-39). Bononia University Press (Bologna).
- Mack, G. e Leibbrand, M. P. (2021) Interpretare tra tedesco e italiano. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 313-333). Bononia University Press (Bologna).
- Melotti, L. e Pippa, S. (2021) Interpretare tra portoghese e italiano. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 247-266). Bononia University Press (Bologna).
- Niemants, N. (2021) Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 41-60). Bononia University Press (Bologna).
- Olivieri, D. (2018) *Lemmario Ontologia Formazione*. [<https://www.studocu.com/it/document/universita-cattolica-del-sacro-cuore/sociologia/agency-definizione/7102416>; a cura di].
- Ravanelli, D. (2006) *Interpretazione simultanea: la resa degli aspetti interpersonali in interpretazione*. Università di Bologna (Forlì). [Tesi di laurea inedita, SSLMIT].

- Roy, C. (1999) *Interpreting as a Discourse Process*. Oxford University Press (Oxford).
- Russo, M. (2014) Al di là delle denominazioni: limiti e orizzonti di ruoli e funzioni del mediatore linguistico-culturale. *Lingue, Culture e Mediazioni-Languages, Cultures and Mediation*, 16(1-2), 81-100.
- Russo, M. (a cura di) (2021) *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*. Bononia University Press (Bologna) [<https://buponline.com/prodotto/interpretare-da-e-verso-litaliano/>].
- San Vicente, F. et al. (a cura di) (2018) *Oraliter: Formas de la comunicación presencial y a distancia*. Bononia University Press (Bologna).
- Spinolo, N. (2021) L'interpretazione a distanza. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 61-78). Bononia University Press (Bologna).
- Straniero Sergio, F. (1999) Verso una sociolinguistica interazionale dell'interpretazione. In C. Falbo et al. (a cura di), *L'interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche* (pp. 103-139). Hoepli (Milano).
- Straniero Sergio, F. (2007) *Talkshow interpreting. La mediazione linguistica nella conversazione-spettacolo*. EUT (Trieste).
- Viezzi, M. (1999) Aspetti della qualità in interpretazione. In C. Falbo et al. (a cura di), *L'interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche* (pp. 140-151). Hoepli (Milano).
- Wadensjö, C. (1998) *Interpreting as Interaction*. Longman (London).
- Wang, H. e Moratto, R. (2021) Interpretare tra cinese e italiano. In M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 173-190). Bononia University Press (Bologna).



# METÁFORAS EN TIEMPOS DE COVID: ANÁLISIS CONTRASTIVO ITALIANO- ESPAÑOL Y REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN

Nicoletta Spinolo

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

## **1. Introducción**

Los estudios sobre la metáfora son un vasto campo de investigación, con orígenes antiguos y en constante evolución, y con derivaciones en numerosas áreas del conocimiento. En esta breve contribución, tras esbozar un marco teórico general, sin ánimo de ser exhaustivos y con el único objetivo de aclarar algunos conceptos fundamentales, analizaremos cuatro discursos de ámbito político (dos en español, dos en italiano) presentando, en una perspectiva contrastiva, ejemplos de metáforas conceptuales basadas en los mismos dominios fuente. Concluiremos con unas breves reflexiones sobre la didáctica de la interpretación de conferencias.

## **2. La metáfora conceptual: breve marco teórico**

El ámbito de los estudios de la metáfora es amplio y en continua evolución, con una tradición que se remonta a la historia antigua, a Aristó-

teles y a Cicerón. En el presente apartado nos limitaremos, sin ánimo de exhaustividad, a retomar los principales ejes teóricos relativos a las metáforas conceptuales exploradas en este trabajo.

La idea de que las metáforas no constituyeran simplemente un elemento retórico, sino que fueran, de manera más profunda y omnipresente, conceptos a través de los cuales los seres humanos entendemos otros conceptos, nació con la revolucionaria obra de Lakoff y Johnson (1980 [2008]), que fundó la *Conceptual Metaphor Theory* (CMT), abriendo el paso a la teoría cognitivista de la metáfora.

Se trata de una revolución en los estudios de la metáfora cuyas raíces ya se encontraban en la obra de Lakoff (1979 [1993]), publicada en el volumen, también fundamental para la teoría de la metáfora, editado por Ortony. En su obra de 1979, Lakoff explica que, mientras en las teorías tradicionales la metáfora se consideraba como un fenómeno fundamentalmente lingüístico, en realidad, se trata de un fenómeno cognitivo, del pensamiento: “In short, the locus of metaphor is not in language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another” (Lakoff 1979: 203). Según la teoría cognitivista, la conceptualización metafórica es un elemento fundamental del pensamiento humano: “We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature” (Lakoff, Johnson 1980: 3).

Las metáforas, en las palabras de ambos estudiosos, permiten entender y experimentar una cosa a través de otra: “The essence of metaphor is understanding and experimenting one thing in terms of another” (Lakoff, Johnson 1980: 5). Una metáfora conceptual, que convencionalmente en la teoría cognitivista se escribe en versalita (un ejemplo, como los analizados en este trabajo, podría ser LA PANDEMIA ES UNA GUERRA) puede tener distintas y múltiples realizaciones lingüísticas, o proyecciones, como *la vacuna es un arma esencial para derrotar al virus*, *non abbiamo ancora sconfitto il virus*, etc.

De manera análoga, Prandi (2010), en su taxonomía de las metáforas, define las metáforas conceptuales como “shared metaphorical concepts”, que se encuentran en medio de un *continuum* que tiene en sus extremos las metáforas lexicalizadas (catacresis lexicales y expresiones idiomáticas), por un lado, y las metáforas creativas, por otro. Según

Prandi, los conceptos metafóricos son activos porque pueden proyectarse en distintas realizaciones lingüísticas, pero al ser compartidos por los hablantes de una lengua, su posibilidad de proyección tiene límites en términos de creatividad.

### **3. Metáfora, discurso político e interpretación de conferencias**

En el ámbito del análisis del discurso político, las metáforas son un elemento que ha despertado la atención de muchos estudiosos (véanse, entre otros, Díaz-Rojo 1994; Charteris-Black 2001; Musolff 2004; Carver, Pikalo 2008; Olza Moreno 2008; Sánchez García 2009 y Luque Janodet 2020).

Se trata, en efecto, de un recurso retórico de gran eficacia, precisamente por su presencia constante en el lenguaje; como subraya Sánchez García (2009: 991), los destinatarios principales del discurso político son los ciudadanos, y “la abundancia de expresiones metafóricas en los debates parlamentarios se justifica por la necesidad de hacer comprensibles los asuntos de la vida pública a los ciudadanos, y, en último término, tratar de convencer de la veracidad de la propia postura [...]”. Desde el punto de vista de los estudios de la interpretación de conferencias, las metáforas resultan ser un tema de especial interés (Spinolo 2018; San Vicente 2018), precisamente por la importante función retórica y comunicativa que desempeñan en el discurso público, que se suma a la dificultad, en ciertos casos, de transferir una expresión figurada muy arraigada en la cultura de la lengua fuente a la lengua meta. La cuestión de la traducción de la metáfora ha sido afrontada por muchos estudiosos, desde un punto de vista analítico descriptivo y también didáctico<sup>1</sup>. En el caso de la interpretación de conferencias y, en particular, de la simultánea, se añade la dificultad de la limitación temporal, esto es, de tener que encontrar una solución traductiva en cuestión de décimas de segundo (Spinolo 2018).

A la luz de lo ilustrado en el presente apartado sería importante, desde un punto de vista didáctico, sensibilizar a los intérpretes en formación sobre la importancia del lenguaje figurado en la comunicación en gene-

---

<sup>1</sup> Para una panorámica de los estudios sobre el tema, véanse, entre otros, Samaniego Fernández 1996 y Spinolo 2018.

ral y en las lenguas con fines específicos en particular (Spinolo 2014). Para ello, antes de practicar activamente en el aula discursos con expresiones metafóricas, podría resultar útil analizar junto a los estudiantes discursos emblemáticos ricos en contenido metafórico, centrándose en la función comunicativa de las metáforas, su significado y sus posibles connotaciones culturales. Precisamente en virtud de su estudio de las técnicas de interpretación, es decir, de la transposición interlingüística y, en consecuencia, intercultural de los textos orales, sería importante también que los alumnos conocieran algunos fundamentos teóricos relacionados con el lenguaje metafórico, para comprender plenamente, por un lado, la importancia que tienen en el plano comunicativo y, por otro, lo omnipresentes que son en el lenguaje y también cómo en algunos casos las metáforas conceptuales son compartidas por diferentes lenguas y culturas.

#### 4. Metáforas en tiempos de COVID: metodología

En este breve estudio, y sin ánimo de exhaustividad, presentaremos un ejemplo de análisis contrastivo (español-italiano) de discursos de ámbito político de alguna manera paralelos; nos centraremos, en este caso, en lo que los discursos analizados comparten, esto es, los dominios fuente<sup>2</sup> de las metáforas que aparecen con más frecuencia, proponiendo ejemplos de realizaciones lingüísticas en las dos lenguas.

Los discursos analizados son cuatro, dos pronunciados en español y dos en italiano. Como decíamos, se trata de discursos de alguna manera paralelos: los mensajes de Navidad del rey Felipe VI de los años

---

<sup>2</sup> Según Lakoff, Johnson (1980), el dominio fuente (*source domain*) de una metáfora es el concepto, la imagen en la que nos basamos para entender el dominio meta (*target domain*). Explica Kövecses (2001: 4): “The two domains that participate in conceptual metaphor have special names. The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain is called *source domain*, while the conceptual domain that is understood this way is the *target domain*. Thus, LIFE, ARGUMENTS, LOVE, THEORY, IDEAS, SOCIAL ORGANIZATIONS, and others are target domains, while JOURNEYS, WAR, BUILDINGS, FOOD, PLANTS, and others are source domains. The target domain is the domain we try to understand through the use of the source domain”.

2020 y 2021<sup>3</sup> y los discursos de fin de año del presidente de la República Sergio Mattarella de los mismos años<sup>4</sup>. Los años 2020 y 2021 fueron marcados ambos por la pandemia de COVID-19, que no solo cobró víctimas en todo el mundo, sino que tuvo además un profundo impacto en las economías y sociedades de todos los países.

Las transcripciones de los discursos se han analizado con *Taguette*<sup>5</sup>, un *software* gratuito y abierto para el análisis cualitativo de textos y transcripciones, que permite etiquetar porciones de texto de manera sistemática. Tras marcar los dominios fuente de las metáforas conceptuales encontradas en los cuatro textos, se han extraído los tres dominios empleados con más frecuencia por ambos oradores (viaje, construcción, lucha) de los que proceden los ejemplos que aquí proponemos.

#### 4.1. Dominio conceptual del viaje

El tema del viaje es elemento clave en la conceptualización metafórica (véanse, por ejemplo y entre otros, Lakoff, Johnson 1980; Olza Moreno 2008; Soriano Salinas 2012; Vasile 2014), y se encuentra aplicado a una gran variedad de contextos y situaciones.

En el caso de los cuatro discursos analizados, es uno de los ámbitos metafóricos más prolíficos, aplicándose su conceptualización y realización lingüística a distintos aspectos. Veamos el primer ejemplo:

(1) Pero yo estoy seguro de que vamos a salir adelante. Con esfuerzo, unión y solidaridad, España saldrá adelante. [MR 2020]

Se trata en este caso de una expresión metafórica bastante consolidada, que el orador utiliza para referirse a la situación de crisis causada por la pandemia y a la reacción de España a esta situación.

De la misma manera (ejemplo 2), el orador hace referencia al recorrido futuro del país tras la pandemia gracias al apoyo de la Unión europea:

<sup>3</sup> Mensaje de Navidad 2020: <[https://casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades\\_actividades\\_detalle.aspx?data=14730](https://casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades_actividades_detalle.aspx?data=14730)>. Mensaje de Navidad 2021: <[https://www.casareal.es/sitios/listasaux/Documents/Mensajenavidad20211224/20211224\\_mensaje\\_navidad\\_esp\\_rey\\_felipe.pdf](https://www.casareal.es/sitios/listasaux/Documents/Mensajenavidad20211224/20211224_mensaje_navidad_esp_rey_felipe.pdf)>.

<sup>4</sup> Discurso de fin de año 2020: <https://www.quirinale.it/elementi/51475>. Discurso de fin de año 2021: <<https://www.quirinale.it/elementi/61822>>.

<sup>5</sup> <https://www.taguette.org/>.

(2) La Unión nos ofrece una oportunidad histórica para progresar y avanzar. [MR 2020]

En cambio, en el ejemplo 3, el orador hace referencia a la reacción de Italia a la pandemia, centrando su expresión metafórica no tanto en el futuro del viaje y de cómo avanzará sino, haciendo referencia al pasado, centrándose en el tema de la velocidad del viaje que toda nación, toda sociedad emprende a lo largo de su existencia y de cómo, en este caso, a pesar de haber tenido que desacelerar, su recorrido no se ha parado.

(3) La società ha dovuto rallentare, ma non si è fermata. [DM 2020].

Se refiere, por otra parte, al presente el ejemplo 4, extraído, de hecho, del discurso de 2021, en un contexto distinto con respecto a la situación pandémica y las perspectivas de futuro. En este ejemplo, se explica cómo el país está emprendiendo el camino de la recuperación tras el frenazo de la economía y de la sociedad provocado por la pandemia.

(4) [...] ci siamo avviati sulla strada della ripartenza; con politiche di sostegno a chi era stato colpito dalla frenata dell'economia e della società e grazie al quadro di fiducia suscitato dai nuovi strumenti europei. [DM 2021]

De la misma manera, el Rey hace referencia al ritmo del camino a recorrer, al paso con el que se avanza (ejemplo 5):

(5) Porque en lo que hagamos o decidamos de ahora en adelante está en juego que podamos seguir progresando junto a las naciones más avanzadas o que perdamos el paso en nuestro camino. [MR 2021]

Subraya también la importancia de seguir avanzando, sin retroceder (ejemplo 6):

(6) El momento es difícil, desde luego, pero detenernos hoy es quedarnos atrás; es retroceder. Hay que seguir adelante. [MR 2021]

También es interesante observar (ejemplo 7) cómo el dominio del viaje, y especialmente el de la carretera, del camino, se utiliza para hacer referencia a los cambios excepcionales acarreados por la situación pandémica, eligiendo esta vez un término, *encrucijada*, que se refiere a un elemento típico de la carretera o de un camino:

(7) Creo sinceramente que los desafíos que tenemos por delante representan para España, como para muchas otras naciones, una auténtica encrucijada. [MR 2021]

Otro ejemplo de un elemento típico que se encuentra en carretera lo encontramos en italiano (ejemplo 8), en el que el orador, en su discurso de 2020, en plena pandemia, hace referencia a sus comienzos como al principio de un túnel:

(8) Il virus, sconosciuto e imprevedibile, ci ha colpito prima di ogni altro Paese europeo. L'inizio del tunnel. [DM 2020]

También se refiere al camino de la recuperación y a las dificultades que conlleva el presidente Mattarella (ejemplo 9):

(9) Questo cammino è iniziato. Sarà ancora lungo e non privo di difficoltà. [DM 2021]

Igualmente difícil es el camino de los jóvenes, que como generación han sufrido de especial manera las consecuencias de la pandemia (ejemplo 10) y a los que el orador anima a no detenerse (ejemplo 11):

(10) [...] giovani che hanno patito a causa di condizioni difficili e che risalgono la china imboccando una strada nuova. [DM 2021]

(11) Alle nuove generazioni sento di dover dire: non fermatevi, non scoraggiatevi. [DM 2021]

Finalmente (ejemplo 12), y terminando el discurso, el presidente hace referencia al camino recorrido a lo largo de sus siete años de mandato junto a todos los italianos:

(12) Se guardo al cammino che abbiamo fatto insieme in questi sette anni nutro fiducia. [DM 2021].

De manera parecida, el Rey se refiere al pasado, en este caso subrayando la importancia de valorar el camino recorrido, mientras se progresa hacia adelante (ejemplo 13):

(13) Si sabemos a dónde nos queremos dirigir, también debemos ser conscientes de dónde venimos. [MR 2021].

En el próximo apartado, presentaremos ejemplos procedentes de otro dominio fuente muy productivo, el de la construcción.

#### 4.2. Dominio conceptual de la construcción

El dominio conceptual de la construcción es muy frecuente en la realización lingüística de muchas metáforas, y se encuentra a menudo en el discurso político (véanse, por ejemplo, y con referencia al español, Sánchez García 2009 y Olza Moreno 2008).

Este dominio fuente se utiliza con frecuencia en todos los discursos analizados, especialmente con la metáfora conceptual UN PAÍS ES UN EDIFICIO, haciendo referencia a sus cimientos, a su construcción a lo largo de la historia y a su solidez. Veamos algunos ejemplos, empezando por las bases, referidas a la necesidad de consolidar las bases económicas del país (ejemplo 14) y a la construcción de España como país a lo largo de los siglos (ejemplo 15); también en el mensaje de 2021, el Rey hace referencia a las bases del pasado, y a como la Constitución ha sido y sigue siendo la viga maestra<sup>6</sup> del país (ejemplo 16).

(14) Necesitamos, por tanto, consolidar las bases que nos den un horizonte claro de impulso, estabilidad y confianza económica, que anime la inversión y la creación de puestos de trabajo. [MR 2020]

---

<sup>6</sup> 1. f. Viga maestra: “Arq. viga que, tendida sobre pilares o columnas, sirve para sostener las cabezas de otros maderos también horizontales, así como para sustentar cuerpos superiores del edificio.” REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta: 17.06.2022].

(15) Siempre he pensado que España es un país extraordinario, de una enorme riqueza y diversidad cultural, construido a lo largo de los siglos gracias al esfuerzo en muchas generaciones de españoles. [MR 2020]

(16) La Constitución ha sido y es la viga maestra que ha favorecido nuestro progreso, la que ha sostenido nuestra convivencia democrática frente a las crisis [...]. [MR 2021]

De manera parecida (ejemplo 17), el presidente italiano se refiere a la Constitución:

(17) È la Costituzione il fondamento, saldo e vigoroso, della unità nazionale. [DM 2021]

El concepto de *bases* también se emplea para hacer referencia a cómo la Unión Europea (ejemplo 18) y la población en general (ejemplo 19) han reaccionado a la emergencia pandémica, sentando nuevas bases de solidaridad en su interior (ejemplo 18):

(18) Ora le scelte dell'Unione Europea poggiano su basi nuove. [DM 2020]

(19) Come abbiamo veduto, la solidarietà è tornata a mostrarsi base necessaria della convivenza e della società. [DM 2020]

De la misma manera (ejemplo 20) Italia se reconstruirá tras la crisis provocada por la pandemia a partir de nuevos cimientos, y con la colaboración de sus constructores:

(20) Questo è tempo di costruttori. I prossimi mesi rappresentano un passaggio decisivo per uscire dall'emergenza e per porre le basi di una stagione nuova. [DM 2020]

Y precisamente, hablando del futuro tras la pandemia, se acude a la imagen de la reconstrucción (ejemplo 21), combinándola con una expresión lingüística de la metáfora del viaje analizada en el apartado anterior (*per ripartire*):

(21) Perché non prevalga la paura e perché le preoccupazioni possano trasformarsi nell'energia necessaria per ricostruire, per ripartire. [DM 2020]

El tercer dominio fuente que presentaremos en el próximo apartado será el del conflicto, de la lucha, de la guerra.

#### 4.3. Dominio conceptual del conflicto

Tanto en la prensa como en el discurso político, la referencia a la pandemia como una guerra que hay que ganar ha sido frecuente (González 2021). Este mismo dominio conceptual se encuentra también en los discursos analizados, de manera explícita en los ejemplos 22, 23, 24.

(22) La responsabilidad individual sigue siendo imprescindible y es un instrumento efectivo de lucha contra el virus. [MR 2020]

En el ejemplo 23, se hace referencia a los profesionales sanitarios:

(23) Hoy siguen afrontando esta lucha con una gran carga emocional y física sobre sus espaldas. [MR 2020]

(24) [...] una sociedad que se ha sentido más unida que nunca en su lucha y resistencia frente a una situación tan adversa. [MR 2020]

También se hace referencia, evidentemente, al virus como al enemigo a derrotar (ejemplos 25 y 26):

(25) Il 2021 deve essere l'anno della sconfitta del virus e il primo della ripresa. [DM 2020]

(26) E vorrei sottolineare l'importanza di mantenere le precauzioni raccomandate fintanto che la campagna vaccinale non avrà definitivamente sconfitto la pandemia. [DM 2020]

También es frecuente el uso de términos y conceptos pertenecientes al ámbito bélico, como vemos en el caso del ejemplo 27, con *bajar la guardia*, y 28, en el que se utiliza el término *offensiva* con referencia a la segunda ola de contagios:

(27) Por ello es tan importante mantenernos prevenidos y no bajar la guardia. [MR 2020]

(28) Poi, a settembre, la seconda offensiva del virus. Prima nei Paesi vicini a noi, e poi qui, in Italia. [DM 2020]

Paralelamente, la ciencia y, en este caso, las vacunas, son un arma para derrotar al enemigo (ejemplo 29) que ha provocado profundas heridas (ejemplo 30):

(29) La scienza ci offre l'arma più forte, prevalendo su ignoranza e pregiudizi. [DM 2020]

(30) La pandemia ha inferto ferite profonde: sociali, economiche, morali. [DM 2021]

## 5. Observaciones conclusivas y reflexiones didácticas

A lo largo de esta breve contribución hemos podido observar cómo distintos oradores, en contextos parecidos, producen distintas realizaciones lingüísticas de metáforas pertenecientes a cierto dominio conceptual. Los tres dominios fuente más productivos en los cuatro discursos analizados han resultado ser el del viaje, el de la construcción y el del conflicto, de los cuales hemos extraído y presentado algunos ejemplos.

Desde el punto de vista de la didáctica de la interpretación, se puede tratar de una actividad interesante y formativa para llevar a cabo con los estudiantes. Mientras, por un lado, no es viable pensar en una formación pormenorizada sobre el lenguaje figurado en un curso de interpretación de conferencias, en el que los aspectos a formar son múltiples, tanto desde un punto de vista teórico como desde un punto de vista práctico, sí puede resultar útil sensibilizar a los intérpretes en formación sobre el papel del lenguaje figurado en la comunicación y, especialmente, en el discurso político.

*Para este homenaje, he vuelto al tema del lenguaje figurado, que inspiró mi tesis doctoral y, posteriormente, mi monografía, que no hubiera visto la luz sin el apoyo y el impulso del profesor San Vicente. Gracias por todo.*

## Bibliografía

- Carver, T. y Pikalo J. (2008) *Political Language and Metaphor: Interpreting and Changing the World*. Routledge (London).
- Charteris-Black, J. (2001) Metaphor in Political Discourse. En J. Charteris Black (Ed.), *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor* (pp. 28-51). Palgrave Macmillan (London).
- Díaz Rojo, J. A. (1994) Las metáforas sobre la situación política española en la primavera de 1994 a través de los medios de comunicación. *Español Actual*, 62, 55-56.
- González, D. (2021) Metáforas y metonimias de la pandemia de COVID-19 y la cuarentena. *Semas*, 2(3), 89-112.
- Kövecses, Z. (2001) *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press (Oxford).
- Lakoff, G. (1993/1979) The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press (Cambridge).
- Lakoff, G. y Johnson M. (2008/1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press (Chicago y London).
- Luque Janodet, F. (2020) La metáfora conceptual en el discurso político euroescéptico (francés-español). *Logos. Revista De Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(2), 349-364.
- Musolf, A. (2004) *Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates about Europe*. Palgrave Macmillan (Basingstoke).
- Olza Moreno, I. (2008) Metáfora y argumentación en el lenguaje político y la prensa españoles: aproximación a las metáforas relacionadas con el “proceso de paz”. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 22, 213-242.
- Ortony, A. (Ed.) (1993/1979) *Metaphor and thought*. Cambridge University Press (Cambridge).
- Prandi, M. (2010) Tipología de las metáforas: Implicaciones para la traducción. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 3(2), 304-332.
- Samaniego Fernández, E. (1996) *La traducción de la metáfora*. Ediciones Universidad de Valladolid (Valladolid).
- San Vicente, F. (2018) Prefazione. En N. Spinolo, *Tra il dire e il significare: il linguaggio figurato nell'interpretazione simultanea fra italiano e spagnolo* (pp. 9-12). ETS (Pisa).

- Sánchez García, F. J. (2009) Usos metafóricos del lenguaje político español: la metáfora estructural en los debates sobre el estado de la nación. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.), *A survey of corpus-based research* (pp. 989-1007). AELINCO (Asociación Española de Lingüística del Corpus) (Murcia).
- Soriano Salinas, C. (2012) La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe Antuñano y J. Valenzuela Manzanare (Coords.), *La metáfora conceptual* (pp. 98-121). Anthropos (Barcelona).
- Spinolo, N. (2014) La resa del linguaggio figurato in interpretazione simultanea: una sperimentazione didattica. En D. R. Miller y E. Monti (Eds.), *Tradurre Figure / Translating Figurative Language* (pp. 123-135). CeSLiC (Centro di Studi Linguistico-Culturali) (Bologna). [<http://amsacta.unibo.it/4030/>].
- Spinolo, N. (2018) *Tra il dire e il significare: il linguaggio figurato nell'interpretazione simultanea fra italiano e spagnolo*. ETS (Pisa).
- Vasile, S. (2014) *La metafora del viaggio in interpretazione simultanea: Analisi comparativa tra l'italiano l'inglese e lo spagnolo* [<https://amslaurea.unibo.it/7798/>].



# EL VOCABULARIO DE VORSTERMAN (AMBERES, 1520): LOS INICIOS DEL ESPAÑOL EN LA LEXICOGRAFÍA PLURILINGÜE

Pierre Swiggers y Elizaveta Zimont

*KU Leuven - U. Liège - FRS-FNRS belge*

## **1. Introducción: la aparición del español en la producción lexicográfica políglota**

Si los inicios de la lexicografía española se remontan a la actividad de glosadores medievales, la introducción de la imprenta produjo el arranque de una tradición lexicográfica, con Alfonso Fernández de Palencia (*Universal vocabulario en latín y en romance*, 1490) y Antonio de Nebrija (*Lexicon hoc est Dictionarium ex sermone Latino in Hispaniensem*, 1492; *Dictionarium ex Hispaniense in Latinum sermonem*, 1494)<sup>1</sup>.

La descripción lexicográfica de un conjunto de lenguas vernáculas tuvo sus orígenes en las obras de índole práctica que circulaban, en la Edad Media tardía, en textos manuscritos destinados a un público de comerciantes, de viajeros y de escolares, como el *Livre des mestiers*, redactado en Brujas, o el *Solenissimo Vochabuolista*, compuesto en Venecia.

---

<sup>1</sup> Véase Acero Durántez (1985).

A partir de las primeras décadas del siglo XVI la ciudad de Amberes se desarrolló como centro comercial mundial. Allí se desarrolló una intensa actividad de impresión y edición de libros, entre los cuales varias obras de índole lingüística: gramáticas, vocabularios, manuales de conversación y de lectura, listas de conjugación.

La llegada de Carlos V (= Carlos I) al trono de España, en 1517, puso el español al lado del francés como medio de intercomunicación de mayor importancia para los habitantes y para los funcionarios y mercaderes residentes en Flandes. El español se incorporó a la producción lexicográfica emergente realizada por los talleres de imprenta amberinos. En 1520 el impresor Willem Vorsterman<sup>2</sup> sacó a luz un *Vocabulario para aprender Franches Espannol y Flaminco*<sup>3</sup>. Aquel libro, el primer vocabulario con tres lenguas vernáculas en el que aparece el español, es el objeto de este estudio<sup>4</sup>, que ofrecemos como homenaje a Félix San Vicente.

<sup>2</sup> Sobre Willem Vorsterman (ca. 1480-1543), impresor de libros en latín, francés, flamenco, español, y inglés, véase Rouzet (1975: 239-240).

<sup>3</sup> Con error en el título: *Flaminco* por *Flaminco*. De la edición de 1520 se conserva un solo ejemplar (Washington, Library of Congress, col. Lessing J. Rosenwald); de la copia hecha por W. De Vreese (en 1914) para una edición crítica se conservan algunos ejemplares (Bruselas, Lovaina). En 1530 Vorsterman publicó una segunda edición, con algunos cambios, del *Vocabulario*; de ella se conserva un solo ejemplar (Bibl. nac. de Argentina).

<sup>4</sup> Las limitaciones de espacio no nos permiten entrar en varios aspectos de fonética (e.g., la sobregeneralización de diptongación: *puedeis, se piedra, puerderedes; se viende; cobiertura*; la *n* epentética, no solamente en la forma bastante común *ansi* [Aij<sup>v</sup>; Aiv<sup>v</sup>; Cijj<sup>r</sup>; Ei<sup>r</sup>], sino también en *chequinto* ('chiquito') [Dijj<sup>v</sup>] y en *munchola(s)* [Aijj<sup>v</sup>; Bijj<sup>r</sup>; Biv<sup>v</sup>; Cijj<sup>v</sup>; Di<sup>r</sup>; Eijj<sup>r</sup>]), de morfo(fono)logía (la alternancia *porn-/pon-/puen-* en el verbo *poner*; género femenino de *punte*, los casos de metátesis de la líquida inicial de los clíticos *lo(s)/la(s)/le(s)* con la *d* final del imperativo plural [cf. Penny 2002: 197]: *cortaldo* (= 'cortadlo') [Biv<sup>r</sup>], *ensillaldo* [Cij<sup>v</sup>], *enfrenaldo* [Cij<sup>v</sup>], *llenaldo* (por *lleualdo* = 'llevadlo') [Cijj<sup>r</sup>], *dizeldo* [Cijj<sup>v</sup>], *doxaldo* (por *dexaldo*) [Civ<sup>r</sup>], *dalde* [Civ<sup>v</sup>], *peconialda* (por *precontalda* = 'preguntadla') [Dij<sup>r</sup>], *daldes* [Eijj<sup>r</sup>]...), y de léxico (e.g., las formas *aguelo/aguela* 'abuelo/-a'; *durazno* 'melocotón', *aprender* con el sentido de 'enseñar', ...).

## 2. La edición del *Vocabulario* de 1520: una breve presentación

El *Vocabulario* de Vorsterman es el primer texto lexicográfico impreso en el que el español aparece junto al francés y/o junto al flamenco. Se trata de un libro de tamaño reducido (210 x 130 mm) que se compone de 21 hojas. La primera hoja (recto y verso) lleva dos ilustraciones; en la última hoja figura la marca del impresor: un águila bicéfala que lleva como corona el escudo de la ciudad de Amberes. El texto del *Vocabulario* ocupa 19 hojas (37 páginas), en cinco cuadernos (A-E), empezando por la hoja Aij. La numeración de las hojas está indicada en el recto de las hojas, abajo, a la derecha; no hay numeración para la última hoja de cada cuaderno. Tenemos así: Aij, Aij, [\*Aiv], Bi, Bij, Biiij, [\*Biv], Ci, Cij, Ciiij, [\*Civ], Di, Dij, Diiij, [\*Div], Ei, Eij, Eiiij, [\*Eiv].

El frontispicio del *Vocabulario* contiene el título, debajo del cual hay un grabado que ocupa el largo de la hoja; representa en el centro a un monje sentado delante de su escritorio. Este panel central está flanqueado por dos cintas verticales decorativas. El título trilingüe ocupa tres líneas, la primera en español, la segunda en francés y la tercera, en un tamaño más reducido, en flamenco. El título español contiene un error tipográfico en su última letra: en vez de “flaminco” se lee *Flamincp*.

Vocabulario para aprender Franches Espannol y Flamincp.

Vocabulaire pour apprendre Frâchoys Espagnol & Flaming.

Vocabulare om te leerene Walsch/Spaensch/ende Vlaemsch.

El texto del *Vocabulario*<sup>5</sup> empieza por un encabezamiento, en tres líneas (como el título) y con cada línea reservada a una de las tres lenguas. Las líneas del encabezamiento se extienden sobre el largo de la hoja; el orden de las lenguas es diferente del que se encuentra en el frontispicio. El francés viene en primer lugar, seguido por el flamenco y el español.

Tresbonne doctrine pour apprendre Franchois/Flameng/  
et Espagnol.

<sup>5</sup> En la citación de formas del texto hemos introducido la distinción entre *v* (consonante) y *u* (vocal), salvo en los casos en los que se indica la confusión entre la letra <u> (redonda) y otra letra.

Muy buena doctrina para aprender Franches/Flaminco/y  
 Espannol  
 Herde goede leeringhe om te leeren Walsch/Vlaemsch/  
 ende Spaensch<sup>6</sup>

Al encabezamiento sigue la parte de vocabulario, que se presenta en tres columnas paralelas (hay 20 líneas de texto en cada hoja). Esta parte se extiende hasta el final, en la hoja Eiv<sup>v</sup> (falta la numeración), donde el texto del vocabulario se termina por un *excipit*, en las tres lenguas, y terminándose con un ‘Amen’, colocado, de manera común, en la columna del medio:

Aqui fenece// se la doctrina// en la quade [*sic* por *qual*]//  
 quada uno// puede muy presto// aprender// frances/  
 espannol// y flaminco// la gracia// del espirito santo//  
 que alumbra// los corazones de aquellos// que an de  
 aprender// y nos de gracia// en buenas obras// y des-  
 pues desta// triste vida// la gloria eternal [*sic*]// Amen.

Debajo de esto hay una línea blanca y siguen dos líneas en flamenco con la mención del lugar de impresión (Amberes), del impresor (Willem Vorsterman), y de la fecha (14 de noviembre de 1520).

### 3. Las fuentes del *Vocabulario*

El *Vocabulario*, que es más una guía de conversación que un verdadero repertorio léxico, se inserta en la tradición de los manuales de conversación que juxtaponen dos (o más) lenguas vernáculas. En la tradición fraseológico-lexicográfica de los Países Bajos, estos manuales se remontan al *Livre des mestiers*, obra compuesta en el ambiente comercial de Brujas y destinada a un público de mercaderes y viajeros, y, de manera general, a los que quieren adquirir una práctica básica del francés. El *Livre des mestiers*<sup>7</sup> circulaba en forma manuscrita desde la segunda mitad del siglo XIV. Hoy en día se conservan

<sup>6</sup> El punto final aparece solo detrás del título francés.

<sup>7</sup> Edición crítica: Gessler (1931); estudio lingüístico: Riemens (1924).

solo dos manuscritos. A finales del siglo XV el texto dio lugar a dos versiones impresas:

William Caxton, [*Doctrine (...) in the whiche one everich may shortly lerne frenssh and englissb*], [Sin indicación de lugar de impresión; pero: Westminster] [Sin fecha de impresión; según Oates y Harmer (1964: xxxi-ii), se imprimió alrededor de 1479-1480].

*Vocabulair pour apprendre Romain et Flameng*. [Sin fecha de impresión, pero se puede datar alrededor de los años 1496-1501]. Amberes: imprimido por Roland van den Dorpe.

Cabe señalar la existencia de una tradición paralela de vocabularios políglotas, a partir del latín; de aquella tradición tenemos un testimonio a través de un vocabulario trilingüe latín-francés-flamenco:

*Vocabularium ad discendum Latinum Gallicum et Teutonicum / Vocabulair pour aprendre Latin Romain et Flammeng / Vocabulaer om te leren Latijn Walsch ende Vlaemsch*. Amberes: imprimido por Adriaan van Liesvelt, 4 de abril de 1495. [Nueva edición, bajo el título *Vocabulair pour aprendre Latin Romain & Flameng / Vocabulaer om te leeren spreken. leesen. ende scriiven Franchoy. Vleemsch. ende Latijn*. [Sin fecha [ca. 1520 ?]; falta la mención del lugar de impresión y del impresor].

#### 4. La fisionomía y estructuración del *Vocabulario*

El *Vocabulario* de Vorsterman presenta un texto trilingüe en tres columnas. La presentación está regida por dos principios: (a) cada línea se compone de tres columnas separadas por un espacio blanco: presentan los textos francés, flamenco y español; (b) la información en cada línea se corresponde de una columna a otra. En un solo lugar observamos un error:

de tripes et de la foye	van pensen ende levere	unas tripas
et nous mengerons	ende wi sullen eeten	unas tripas y higado
ung piet de porc	een verkens voet	y comeremos
et beuverons	ende sullen drincken	y beberemos
		(Ciiij <sup>v</sup> l. 17-20)

En la columna española, el texto correcto hubiera sido: “unas tripas y higado // y comeremos // un pie de puerco // y beberemos”.

En general las tres versiones son totalmente equivalentes. De vez en cuando se nota una diferencia; así, por ejemplo, el texto español puede adoptar una formulación impersonal (con “*ombre*”) mientras que las versiones francesa y flamenca utilizan la primera persona del singular<sup>8</sup>. En lo que concierne a la estructuración del *Vocabulario*, el texto se presenta como una cadena de situaciones discursivas que se siguen muy a menudo sin transición. Por ejemplo, después de la enumeración de cosas de comer, se pasa a “los miembros de la persona” (Eij<sup>r</sup>). Después del listado de las partes del cuerpo humano, se pasa sin transición a otra escena discursiva. En algunos casos hay indicación explícita del final de un “apartado” y del comienzo de otro. Así en la hoja Aiiij<sup>v</sup>:

aqui fenestē [*sic*] las salutatiōes / Ora falte [*sic*] ablar a delante / de otras cosas / muy necessarias / que se usar [*sic*] en la casa.

En otros casos, solo se encuentra la indicación del comienzo de una nueva sección:

Ora digamos de los companates [*sic* por *companaies*] (Biiij<sup>r</sup> l. 4-5).

De otras cosas / sin tardar / os quiero mostrar / y aprender si quereis / comprar pannos / o otras mercaderias (Biiij<sup>v</sup> l. 1-6).

<sup>8</sup> Un ejemplo: “podria ombre aber // una came [*sic* por *cama*] aqui // o podria // ombre aqui posar” (Dij<sup>r</sup>). Las versiones paralelas francesa y flamenca utilizan la primera persona del singular.

De manera general se pueden distinguir las siguientes situaciones discursivas:

- (a) Fórmulas de salutación (Aij<sup>r</sup> l. 11 – Aiiij<sup>v</sup> l. 10)
- (b) Terminología y fraseología de las partes de la casa y de los utensilios (Aiiij<sup>v</sup> l. 11 – Bij<sup>r</sup> l. 5)
- (c) Para hacer una comida (Bij<sup>r</sup> l. 6 – Biiij<sup>v</sup> l. 20)
- (d) La compra de paños y de mercaderías, y lista de los numerales (Biiij<sup>v</sup> l. 1 – Cij<sup>r</sup> l. 8)
- (e) Las partes del cuerpo (Cij<sup>r</sup> l. 9 – Cij<sup>v</sup> l. 10)
- (f) Fragmentos discursivos: palabras dirigidas a compañeros, a hombres y mujeres de profesión (Cij<sup>v</sup> l. 11 – Dij<sup>r</sup> l. 6)
- (g) Terminología del viaje/de la romería: preparación del viaje; alojamiento (Dij<sup>r</sup> l. 7 – D iij<sup>v</sup> l. 5)
- (h) En la mesa: los modales en la mesa; la manera de comportarse en compañía (D iij<sup>v</sup> l. 6 – Eiiij<sup>v</sup> l. 17).

Todas estas situaciones se encuentran en el *Livre des mestiers*, que abarca una gama más larga, ya que incluye una parte con los títulos eclesiásticos y laicos<sup>9</sup>.

Para cada tipo de situación discursiva el guion sigue la pauta de una interacción directa, con un mínimo de redundancia retórica y un máximo de información léxica. Por ejemplo, después de las fórmulas de salutación, que incluyen el vocabulario de la familia, empieza la sección dedicada al vocabulario de la casa, que se inicia por una recomendación: “La casa bien concertada // a de tener // muchas vemanas [*sic* por *ventanas*] // para que aya // grande claridad [*sic*]”. A continuación el texto presenta una enumeración de las comodidades necesarias o deseadas. Encontramos aquí una lista de utensilios de la cocina, con recomendaciones sobre dónde se pueden comprar algunos utensilios o sobre dónde cabe guardarlos<sup>10</sup>. También se indica su funcionalidad.

<sup>9</sup> Pablo Núñez (2010: 79) presenta una yuxtaposición de las partes correspondientes del *Livre des mestiers* y del *Vocabulario* trilingüe, y propone una división más fragmentada que la que hemos propuesto.

<sup>10</sup> Después de la mención de los vasos de plata y dorados, y de las copas de oro, sigue el consejo: “estas cosas proneis [*sic* por *poneis*] // en el arca herrada // por que no las hurten” (Bi<sup>r</sup> l. 3-5).

para hazer aros [*sic* por *aíos*] // y otras salsas // es me-  
nester // una estamenna // un mortero // con su manu  
[*sic*] (Bi<sup>v</sup> l. 8-13).

## 5. La tipografía del texto español

La tipografía de la versión española es poco cuidada. Destacan evidentes errores tipográficos, como: *bacos* (por *bracos* ‘brazos’) [Cij<sup>r</sup>], *el pechos* (por *pecho*) [Cij<sup>v</sup>], *entrenbos y dos* (por *entre nos dos*) [Civ<sup>r</sup>], *pedzaos* (por *pedazos*) [Ei<sup>r</sup>], *canasa* (por *canasta*) [Ei<sup>r</sup>], *en la quade* (por *en la qual*) [Eiij<sup>v</sup>], donde el error se explica por la presencia en la línea siguiente de *quada dia*. Algunos errores se explican por una lectura errónea del texto escrito en el cual se basó el impresor: *vemanas* (por *ventanas*) [Aii<sup>v</sup>], *yo hupío aíos* (por *yo limpio aíos* ‘ajos’) [Civ<sup>r</sup>]<sup>11</sup>. En la hoja Dij<sup>r</sup> se lee *et todo lo demas: et* (por *y*) se puede explicar por falta de atención, por confusión con el texto paralelo francés<sup>12</sup> (“*et tout que*”) o por “conversión” casi automática del signo *ê* en el texto de base.

A esto se añaden los frecuentes casos de confusión entre letras. Particularmente frecuente es el uso erróneo de *n* en vez de *u*: *cenada* (por *ceuada*) [Cij<sup>r</sup>]; *llenaldo* (por *lleualdo*) [Ciiij<sup>r</sup>]; *llena nos* (por *lleua nos*) [Diiij<sup>r</sup>].

Otros tipos de confusión ocurren entre:

- <e> y <a>
  - (I) *e* por *a*: *por lo quel* [Aij<sup>r</sup>], *ora falte* (por *falta*) [Aiiij<sup>v</sup>], *camera(s)* [Aiv<sup>r</sup>], *se llame* (por *se llama*) [Aiv<sup>v</sup>], *plante* (por *plata*) [Ci<sup>v</sup>], *enda* (por *anda*) [Ciiij<sup>v</sup>], *quarente* [Civ<sup>v</sup>], *cemino* [Dij<sup>r</sup>], *came* [Dij<sup>v</sup>]
  - (II) *a* por *e*: *las callas* [Aij<sup>r</sup>], *harrado* (por *herrado*) [Cij<sup>v</sup>], *la calla* [Ciiij<sup>v</sup>], *suerta* (por *suerte*) [Eiiij<sup>v</sup>]

<sup>11</sup> Otro error: *suvasar* [Bi<sup>r</sup>], por *un vasar* (cf. los textos paralelos: *ung esculier* [fr.], *een scotelvat* [fl.]).

<sup>12</sup> Tenemos por lo menos un caso más de influencia francesa: la grafía *ung* en *ung sayo* [Div<sup>r</sup>]. Quizás hay que explicar de manera análoga la grafía *mill* (*dossmill*, *tresmill*, ...) [Ci<sup>v</sup>] en el texto español.

- <o> y <a> (I) *o* por *a*: *os voís* (por *váis*) [Aij<sup>r</sup>], *varro* (por *varra* ‘barra’) [Biv<sup>r</sup>], *campanos* [Dij<sup>v</sup>], *iarros* (por *jarras*) [Ei<sup>r</sup>]  
(II) *a* por *o*: *afforras* (por *aforros*) [Bij<sup>r</sup>]<sup>13</sup>, *el camina* (por *el camino*) [Dij<sup>r</sup>]
- <e> y <o> (I) *o* por *e*: *quesiero* (por *quesiere*) [Bi<sup>r</sup>], *almorzaremos* (por *almorzaremos*) [Cii<sup>v</sup>], *doxaldo* (por *dexaldo*) [Civ<sup>r</sup>], *y tambien vendo* (por *vende*) [Di<sup>v</sup>]  
(II) *e* por *o*: *come estais* [Aij<sup>v</sup>], *lotre*<sup>14</sup> [Biv<sup>v</sup>], *vuestre sennor* (por *vuestro sennor*) [Div<sup>r</sup>]

Más raras son las confusiones entre:

- <l> y <t> *bolas* (por *botas*) [Cii<sup>r</sup>], *harlo* (por *harto*) [Civ<sup>r</sup>]
- <l> y <d> *le borra* (por *de borra*) [Aiv<sup>r</sup>]
- <c> y <t> *garganca* [Cij<sup>r</sup>]
- <c> y <r> *cerca de quince varcas* (por *varros*; lleva otro error: *a* en vez de *o*) [Biv<sup>r</sup>]
- <r> y <n> (I) *r* por *n*: *que se usar* (por *usan*) [Aii<sup>v</sup>]  
(II) *n* por *r*: *a de limpian* [Di<sup>v</sup>]
- <t> y <c> *merlutas* (por *merlucas* ‘merluzas’) [Bij<sup>v</sup>], *aqui fenestē* (por *fenescen*) [Aii<sup>v</sup>]
- <t> y <i> *companate* (por *companaie* ‘companaje’) [Bii<sup>r</sup>]
- <r> y <i> *aros* (por *aíos* ‘ajos’) [Bi<sup>v</sup>]

Las alternancias gráficas son muy frecuentes en el texto español, un hecho que tendría que haber confundido a los usuarios del *Vocabulario*. Aparte los casos de variación entre *v* y *b*, y entre *i* e *y*, podemos distinguir tres categorías de alternancias:

Las alternancias entre *f*- y *h*-: *fulano* [Di<sup>v</sup>] pero *hulana* [Bij<sup>r</sup>]; *fjerro* [Bi<sup>r</sup>] al lado de *hierro* [Ci<sup>v</sup>]<sup>15</sup>; *fasta* [Eij<sup>v</sup>] y *festa* (por *fasta*) [Eii<sup>r</sup>] al lado del más común *hasta*.

<sup>13</sup> En la hoja Bi<sup>v</sup> se lee la forma correcta *aforros* (= ‘forros’).

<sup>14</sup> Por: (e)l otro.

<sup>15</sup> El verbo *herrar* se imprime siempre con *h*-: *herrada* [Bi<sup>r</sup>], *harrado* (por *herrado*) [Cij<sup>v</sup>], *herrar* [Cii<sup>r</sup>].

Varias grafías sin *h-* de los verbos *haber*, *hablar* y *hallar*. Nos limitamos a señalar: *ayas* [Bij<sup>v</sup>], *ayan* [Diiij<sup>r</sup>], *aveis* [Biv<sup>r</sup>; Div<sup>v</sup>; Ei<sup>r</sup>; Eij<sup>r</sup>], *abemos* [Ciiij<sup>r</sup>; Diiij<sup>r</sup>], *abra* [Div<sup>v</sup>], *abreis* [Biiij<sup>v</sup>], *a de vender* [Di<sup>r</sup>], *an de aprender* [Eiv<sup>r</sup>]; *ablar* [Eiiij<sup>r</sup>]; *allarderes* (por *allaredes*) [Dij<sup>r</sup>], *allando* [Dij<sup>v</sup>].

Varias alternancias tienen que ver con una variación en la pronunciación (sea por inseguridad lingüística sea por mezcla de variantes dialectales); observamos una vacilación entre:

- [i] y [e]: *mesmo* [Aiv<sup>v</sup>], *botillas* [Aiv<sup>v</sup>], *quesiero* (por *quisiere*) [Bi<sup>r</sup>], *premeremēte* [Biiij<sup>r</sup>], *il sera* (por *el sera*) [Bij<sup>r</sup>], *bevir* (por *bever*) [Ei<sup>r</sup>], *piscado* [Eiiij<sup>r</sup>], *fuilles* (por *fuelles*) [Aiv<sup>r</sup>]
- [o] y [u]: *couchillos* [Bi<sup>r</sup>] y *cochillos* [Cij<sup>r</sup>; Div<sup>r</sup>], *manu* (por *mano*) [Bi<sup>v</sup>], *pendula* (por *pendola* ‘péndola/pluma de ave’) [Ci<sup>r</sup>], *onnas* (por *unnas* ‘uñas’) [Ci<sup>j</sup>], *alombra* [Diiij<sup>r</sup>] y *alumbra* [Eiv<sup>r</sup>], *costombre* [Diiij<sup>v</sup>], *coudos* (por *codos*) [Eij<sup>v</sup>].

Para algunos lexemas se observa una vacilación gráfica: *rrieo* [Aiv<sup>v</sup>] y *rrio* [Bij<sup>v</sup>]; *touaas* [escrito: *to ua as*, Bi<sup>v</sup>], *touaia* [Div<sup>r</sup>] y *toaia* [Ei<sup>v</sup>], para ‘río’ y ‘toalla(s)’ respectivamente.

Para terminar cabe señalar que el impresor no disponía de las letras *ç* y *ñ*. Para la fricativa dento-alveolar delante de *o/a*, utiliza muy a menudo <c><sup>16</sup>, y, menos frecuentemente pero de manera más acertada, <z>. Observamos algunos casos de <z> donde esperamos <s>: *canzados* [Diiij<sup>r</sup>], *cortezamente* [Eij<sup>v</sup>]<sup>17</sup>. Para la nasal palatal, encontramos la grafía <nn>: *compannia*, *companneros*, *espannol*, *estamenna*, *madronnos*, *mannana*, *onnas* (grafía por *uñas*), *pequennola*, *sennor/a*. Se encuentra una vez la grafía <nni>: *côpâniero* [ã = <an>; Dij<sup>v</sup>]. La grafía *caponnes* [Bij<sup>v</sup>] por ‘capones’ sugiere, de manera errónea, una pronunciación con *n* palatal. Señalamos también el empleo abusivo de <ch> en vez de <c> delante de *a* u *o*, en *mantecha* [Bij<sup>r</sup>], *mâtbeca* (muy probablemente un error por *mantecha*) [Biiij<sup>r</sup>] y *chosa* [Eiiij<sup>v</sup>].

<sup>16</sup> Algunos ejemplos: *commancar* [Aij<sup>r</sup>], *liencos* [Bi<sup>v</sup>], *moca(s)* [Bij<sup>r</sup>; Eij<sup>v</sup>], *mancanas* [Biiij<sup>r</sup>], *calcas* [Biv<sup>r</sup>], *moco(s)* [Biv<sup>v</sup>; Eiiij<sup>r</sup>], *garbanças* [Cij<sup>r</sup>], *cabeca* [Cij<sup>r</sup>], *calca* (forma verbal) [Ciiij<sup>r</sup>], *capatos* [Di<sup>r</sup>] y *caputero* [*sic* por *capatero*, Di<sup>r</sup>].

<sup>17</sup> Un caso inverso: *hased* (por *hazed*) [Aiv<sup>v</sup>].

## 6. Algunas particularidades léxicas

Aparte de variantes grafonéticas el *Vocabulario* presenta unos vocablos que llaman la atención. En algunos casos se trata de errores debidos a una trasposición desde el francés. Así la forma *chera* [Aiv<sup>r</sup>] por ‘silla’ se explica por transferencia directa del francés *chaire*<sup>18</sup> y *bonbarato* (‘barato’) [Bijj<sup>v</sup>] se explica por el francés *bon marché* (literalmente ‘buen mercado’), y quizás también por la forma flamenca *goedkoop* (literalmente ‘[de] buena compra’). También encontramos la expresión *buena chira* (*abemos echo buena chira*, Diiij<sup>r</sup>) con referencia al hecho de disfrutar de una buena comida (cf. la expresión francesa *faire bonne chère*).

En otros casos, nos parece que estamos frente a palabras que se usaban en la sociedad multilingüe de Amberes (y, a nivel más general, en los Países Bajos meridionales). Se trata de palabras vinculadas a realidades de ese territorio plurilingüe, responsable de préstamos y adaptaciones de palabras<sup>19</sup>. Por ejemplo, leemos en la hoja Biv<sup>r</sup> l. 12:

ie te donray deux mites      ic sal u ghevē twee miten      yo os dare dos mitas

Se trata de la palabra flamenca *mite* (variantes más tardías: *meitel mijt/ mieter*) ‘moneda de cobre de poco valor’, que las variedades septentrionales del francés de la Edad Media y del Renacimiento prestaron<sup>20</sup>, y que encontramos aquí como palabra hispanizada: una *mita*. Además hallamos nombres de unidades de capacidad (y de los recipientes correspondientes), que presentan una forma adaptada al español.

hased que tengais // ollas de estanno y cantaros // cantaros de dos lotes // cantaros de uno sestero // lote y medio lote // pinta y media pinta // el tiene una media pinta //

<sup>18</sup> Cf. Aiv<sup>r</sup> l. 14: *bancs chaires* [fr.] – *bancken stolen* [fl.] – *bancos cheras* [esp.].

<sup>19</sup> Hemos controlado las formas en el *Middelnederlandsch Woordenboek* (MNW) y el *Woordenboek der Nederlandsche Taal* (WNT) (ambos en <http://ivdnt.org>, bajo ‘Woordenboeken’) [para el flamenco], en el *Dictionnaire du moyen français* (DMF) (en <http://www.atilf.fr/ressources/dmf>) [para el francés], en el *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español* y el *Corpus diacrónico del español* (ambos en <http://www.rae.es>) [para el español]. Nos referimos también al *Französisches etymologisches Wörterbuch* (FEW) de von Wartburg *et al.* (1922-2000).

<sup>20</sup> Véase FEW, vol. XVI, col. 560b-561a (*mite*); DMF s.v. *mite*; MNW s.v. *mite* III

una cheopina // Un lote se llame [*sic* por *llama*] // en  
algunas partes // una quarta // (Aiv<sup>v</sup> l. 7-17)<sup>21</sup>.

Los tres términos que necesitan un breve comentario son *pinta*, *cheopina* y *lote*. El primer término, que se ha mantenido en español, se refiere a una medida de líquidos (aprox. medio litro). Corresponde en el *Vocabulario* a *pinte*<sup>22</sup> tanto en francés como en flamenco. El segundo término es una “hispanización”, con adaptación mínima, de la palabra francesa *chopine*<sup>23</sup>. El término correspondiente en francés viene escrito aquí como *cheopine* (con <eo> como en la adaptación española); en flamenco leemos como término correspondiente *mutzeken*<sup>24</sup>. Muy interesante es *lote*, una forma hispanizada del término *lot* que el *Vocabulario* presenta en la columna con el texto francés; en el texto flamenco el lexema correspondiente es *stoop*<sup>25</sup>. De hecho *lote* era un término característico de la región flamenco-picarda<sup>26</sup> (hoy en día sigue existiendo *lot* en los dialectos picardos); denota una medida para líquidos y materiales sólidos de aproximadamente dos litros (cuatro pintas).

## 7. Conclusión

El *Vocabulario para aprender Franches Espagnol y Flamincp* nos informa sobre la situación multicultural, plurilingüe y ‘pluridialectal’ en los Es-

<sup>21</sup> Esta breve enumeración se concluye con las palabras: “Estas sont [*sic* por *son*] las medidas // que yo se nombrar” (Aiiij<sup>v</sup> l. 18-19).

<sup>22</sup> El término es de origen germánico (se encuentra también en el catalán, en el portugués, y en el italiano), y ha tenido una larga difusión en lenguas germánicas (flamenco, alemán, inglés, ...). Véase *FEW*, vol. VIII, col. 523b-525b (*pingere*); *DMF* s.v. *pinte*; *MINW* s.v. *pinte* y *WNT* s.v. *pint*.

<sup>23</sup> Se trata de una adaptación de una palabra bajo-alemana (*schopen*); cf. *FEW*, vol. XVII, col. 52b-53b y *DMF* s.v. *chopine*.

<sup>24</sup> Variantes en flamenco: *mutseken*, *mudseken*; cf. *WNT* s.v. *mutsje* (capacidad: aprox. 2 décilítrios o un poco menos que media pinta).

<sup>25</sup> Aiv<sup>v</sup> l. 15-17: “Ung lot est appelle/en aulcuns lieux/une quarte [*sic* por *quarte*] = Een en stoop is gheheeten/in sommige plaetsen/een quarte = Un lote se llame [*sic*]/en algunas partes/una quarta”. Para *stoop* ‘jarra/grande vaso’, véase *MINW* y *WNT* s.v. *stoop*.

<sup>26</sup> Véase *FEW*, vol. XVI, col. 482b-483a (*lot*); *DMF* s.v. *lot*<sub>2</sub>; *WNT* s.v. *lot* § 13 ‘medida para vino’.

tados de Flandes bajo los Habsburgos. Además, nos brinda una visión de la vida diaria de una capa de la sociedad implicada en actividades mercantiles.

Para el historiador de la lengua española, el texto ofrece una documentación complementaria respecto a la actividad de edición y traducción de obras españolas y también en relación con los textos autobiográficos de residentes españoles en los Países Bajos. Junto a otros textos didácticos, tenemos aquí muestras de la presencia y expansión de la lengua española, así como del afán por la lengua y la cultura hispánicas.

A un nivel más específico, el *Vocabulario* constituye una aportación para el estudio de los usos léxicos del español de Flandes. En el contexto de la presencia de funcionarios, soldados, mercaderes, representantes de la aristocracia, miembros de órdenes religiosas, estudiantes en Flandes durante los siglos XVI y XVII, el español “extra-peninsular” se enriqueció con neologismos pertenecientes a varios campos temáticos (militar, administrativo, mercantil, religioso, y coloquial). Salvo algunas excepciones, estos neologismos no se integraron en el léxico del español áureo, pero no obstante formaban entonces parte integrante del habla española<sup>27</sup> y de la intercomunicación en Flandes.

## Bibliografía

- Acero Durántez, I. (1985) El Diccionario latino-español y el Vocabulario latino-español de Elio Antonio de Nebrija. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 1, 11-22.
- Gessler, J. (1931) *Het Brugsche Livre des Mestiers en zijn navolgingen: vier aloude conversatieboekjes om Fransch te leeren. Le Livre des Mestiers de Bruges et ses dérivés: quatre anciens manuels de conversation* (6 fasc.). Consortium van Brugsche drukkers (Brugge).

---

<sup>27</sup> Como lo demuestran los estudios de Verdonk (1980, 2012, 2017), algunas particularidades del español de Flandes (como *beguinaje*, *cabellau*, *drossarte*, *elembote*, *hoblon*, *indemnar*, *maltota*, *marraço*, *metresa*, *ordenar*, ...) no solamente aparecen en los textos de militares y funcionarios, sino también en los diccionarios bilingües o multilingües que se publicaron en Flandes: los de Hornkens (1599), de Juan Francisco Rodríguez (1634), el anónimo de Amberes (1639), y el diccionario de Arnaldo de la Porte (1659).

- Oates, J. C. T. y Harmer, L. Ch. (Eds.) (1964) *Vocabulary in French and English: A Facsimile of Caxton's Edition c. 1480*. University Press (Cambridge).
- Pablo Núñez, L. (2010) *El arte de las palabras. Diccionarios e imprenta en el Siglo de Oro* (2 vols.). Editora Regional de Extremadura (Mérida).
- Penny, R. (2002) *A History of the Spanish Language* (2.<sup>a</sup> ed.). University Press (Cambridge).
- Riemens, K.-J. (1924) *Étude sur le texte français du Livre des mestiers, livre scolaire français-flamand du XIV<sup>e</sup> siècle*. Arnette (Paris).
- Rouzet, A. (1975) *Dictionnaire des imprimeurs, libraires et éditeurs des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles dans les limites géographiques de la Belgique actuelle*. B. De Graaf (Nieuwkoop).
- Verdonk, R. A. (1980) *La lengua española en Flandes en el siglo XVII: contribución al estudio de las interferencias léxicas y de su proyección en el español general*. Ínsula (Madrid).
- Verdonk, R. A. (2012) La lengua española en los Estados de Flandes: una variante peculiar del español áureo. En E. Montero Cartelle y C. Manzano Rovira (Coords.), *Actas del VIII Congreso internacional de historia de la lengua española* (pp. 397-401). Meubook (Santiago de Compostela).
- Verdonk, R. A. (2017) La aportación de la lengua española de Flandes al léxico del español general a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII. *Scriptum Digital*, 6, 112-126.
- Wartburg, W. von et al. (1922-2000) *Französisches etymologisches Wörterbuch* (25 tomos). Klopp, Winter, Teubner, Zbinden (Bonn, Heidelberg, Leipzig, Basel).

RESEÑA DE *LETI. LENGUA  
ESPAÑOLA PARA TRADUCIR  
E INTERPRETAR*. FÉLIX SAN  
VICENTE Y GLORIA BAZZOCCHI  
(COORDS. Y EDS.) (2021). CLUEB  
(BOLOGNA)

Giuseppe Trovato

*Università Ca' Foscari Venezia*

A lo largo de su dilatada, consolidada y acreditada trayectoria de investigación, el Profesor Félix San Vicente se ha ocupado y preocupado con interés, profusión y rigor por múltiples cuestiones enmarcadas en el campo de la lingüística española y contrastiva, la lexicografía y la traductología.

Entre sus últimas publicaciones, destaca sin duda *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*, volumen que ha llevado a cabo al alimón con Gloria Bazzocchi del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bolonia (Campus de Forlì).

Es innegable que el volumen que nos ocupa –conformado por 492 páginas– responde a una necesidad muy acuciante en el panorama de la didáctica de la lengua española y su traducción en el contexto universitario italiano, en donde la implantación de las titulaciones universitarias trienales en *Mediazione linguistica e culturale* ha marcado un auténtico hito no solo en lo que respecta a didáctica, sino también en relación con los nuevos horizontes y desafíos en la investigación de

corte lingüístico y traductológico. En esta perspectiva, *LETI* se configura como una herramienta que viene a colmar un vacío en el terreno antes mencionado, ya que aglutina en un único espacio la dimensión de la lengua española y la de la traducción, sin pasar por alto cuestiones de gran relevancia a la hora de impartir clases de lengua y traducción española, como por ejemplo, el papel de la gramática, del diccionario y de la tecnología, elemento este último imprescindible hoy día si tenemos en cuenta los cambios que se han venido produciendo en el campo de la didáctica a raíz de la pandemia de COVID-19.

El manual está dividido en cuatro bloques que abordan temas de lengua y traducción con una orientación claramente pedagógica, ya que el manual está destinado a estudiantes de grado y de máster. Sin embargo, en ningún momento se renuncia al rigor metodológico y a un planteamiento científico claro y exhaustivo. Cada capítulo es el fruto de la práctica en el aula y de la reflexión llevada a cabo por especialistas en la materia y profesores universitarios –italianos y españoles– que conocen de primera mano las dificultades y los escollos con los que suele tropezar el alumnado italófono.

El primer bloque está enteramente dedicado a la lengua española y arranca con el capítulo de Hugo Lombardini titulado: *¿Qué español debo aprender para saber castellano? La unidad en la variedad y la variedad en la unidad*, donde se afronta el concepto de norma lingüística frente a las múltiples variedades que exhibe la lengua española. El autor ahonda en los ámbitos de las variedades dialectales, ofreciendo también una perspectiva contrastiva con el italiano.

Sigue el capítulo titulado: *Los hispanoamericanos en Italia*, a cargo de Rosana Ariolfo y Laura Mariottini, donde se aborda el tema del contacto lingüístico entre español e italiano a raíz de la llegada a Italia de población inmigrada procedente de Hispanoamérica. Las autoras hacen hincapié en algunas peculiaridades de los usos lingüísticos de la población hispanoamericana en Italia, explicitando determinados aspectos ante los cuales no se puede hacer la vista gorda a la altura del año 2022 cuando se enseña español.

El tercer capítulo *Registro formal e informal* de Pablo Zamora Muñoz presenta una panorámica relacionada con el concepto de registro y norma social. Efectivamente, cuando se enseña lengua y traducción, es necesario sensibilizar al alumnado acerca del papel que desempeña la

variación lingüística, ya que los contextos social, cultural y geográfico tienen importantes repercusiones en el uso de la lengua. Las consideraciones propuestas ponen en relación el español con el italiano, estableciendo un posible paralelismo.

Ignacio Arroyo Hernández, por su parte, en *El español de los jóvenes* realiza un análisis de esta forma de expresión muy peculiar, deslindando algunas dimensiones típicas de este lenguaje como la expresividad, el refuerzo de la esfera interpersonal, el dinamismo, la espontaneidad, la creatividad y la originalidad. Al final se propone una actividad práctica a modo de recapitulación de los contenidos desarrollados.

*El lenguaje científico-técnico* de Giuseppe Trovato analiza una parcela de las lenguas de especialidad, con especial referencia a la lengua española. La dimensión científico-técnica relacionada con el español cuenta con características lingüísticas y pragmáticas que se despliegan en varios planos: grafo-fonémico, morfosintáctico, sintáctico-textual y léxico-semántico. Además, la adopción de siglas, acrónimos, préstamos y epónimos se configura como un fenómeno extremadamente interesante, tanto desde el punto de vista lingüístico como traductológico. Todos estos elementos se materializan a continuación en los tipos textuales que el autor pormenoriza para dar cuenta de su variedad.

Giovanni Garofalo en *El lenguaje jurídico* se centra en esta otra parcela especializada de la lengua, profundizando en sus rasgos léxicos, morfosintácticos y estilísticos. El autor analiza, además, las modalidades del discurso jurídico, tales como la narración, la descripción, la exposición, la persuasión, la exhortación y la disposición que se concretan en función del propósito que persigue el emisor al interactuar con su interlocutor.

Cierra este primer bloque la contribución de Luisa Chierichetti, que versa sobre el lenguaje turístico, con especial referencia a los géneros discursivos de la comunicación de ámbito turístico, abordando, por ejemplo, las características diferenciales de la guía turística, de las páginas web de promoción turística promocional y la web participativa. Se presentan asimismo las perspectivas del lenguaje turístico.

El segundo bloque, denominado *Instrumentos*, se abre con el capítulo de Sonia Bailini titulado: *El aprendizaje autodirigido en el aula de español LE*. La autora apunta al desarrollo de la autonomía de los estudiantes a la hora de gestionar su proceso de aprendizaje. En efecto, a nivel

universitario la autonomía es un elemento muy importante y en este capítulo se ofrece una guía para conseguirlo.

Carmen Castillo Peña en *La gramática: instrumento clásico profundamente renovado* hace un repaso del papel que la gramática siempre ha desempeñado en el aprendizaje lingüístico y cómo se acercan a ella los estudiantes. Hace también una clasificación de las gramáticas (descriptivas, normativas, didácticas, contrastivas) y ofrece orientación sobre cómo cabe consultarlas, ya que damos por descontado que los estudiantes sepan hacerlo, pero en muchas ocasiones no es así.

*El léxico del español. Composición, centro y márgenes* de Florencio del Barrio de la Rosa se centra en el concepto de “unidad léxica” y brinda al estudiantado una panorámica de las distintas ramas que componen el léxico, prestando igualmente atención al léxico compartido con el italiano y a los elementos perturbadores en el ámbito léxico, esto es, los falsos amigos. Tras un breve repaso por los procedimientos de formación de palabras, se abordan los préstamos y los calcos, así como los italianismos y los anglicismos en español.

Natalia Peñín Fernández es la autora del capítulo titulado: *Los recursos lexicográficos en el aula de L2 y de traducción. Los diccionarios bilingües*, en donde se explicita información que muchas veces se da por descontada, ya que al considerar que el diccionario representa el mejor aliado del traductor, se supone que todo estudiante de lengua y traducción sabe utilizarlo eficazmente. La autora explica la macro y microestructura del diccionario bilingüe y observa cómo el contraste interlingüístico es tratado en él. Finalmente, se detiene en cómo el diccionario bilingüe puede fomentar la competencia lingüística.

El último capítulo del segundo bloque de María Lozano Zahonero aborda la relación cada vez más fructífera y necesaria entre la traducción y la tecnología. En este sentido, adquiere especial relevancia la TAO (Traducción Asistida por Ordenador) que tiene como finalidad la de segmentar un texto en unidades de traducción con arreglo a una serie de reglas fundamentadas en la puntuación y en elementos del formato de texto. Lo anteriormente expuesto remite al concepto de memoria de traducción, fundamental en el abordaje de la traducción especializada. El capítulo tiene un corte profesionalizante, ya que aborda también todas las fases del proceso de traducción, hasta llegar a la posesición.

El tercer bloque –dedicado a la traducción– tiene una relación directa con el primero, puesto que aborda varios de los lenguajes antes afrontados desde la perspectiva de su traducción hacia el italiano. Abre la sección el capítulo de Gloria Bazzocchi *Aproximación a la traducción en ámbito editorial*, donde se prioriza la traducción de la literatura infantil y juvenil. La autora explica que en este tipo de traducción, cabría más hablar de un proceso de recreación textual, ya que el proceso de traducción se orienta a la interpretación de “un mundo polifacético”.

En *La traducción periodística. Géneros periodísticos y traducción*, Sara Bani analiza este tipo particular de traducción, donde muchas veces la información, interpretación y opinión se mezclan dentro de un mismo género periodístico. La autora realiza tres propuestas de análisis para su posible explotación didáctica en el aula.

Los capítulos a cargo de Raffaella Tonin, Giuseppe Trovato y Gianluca Pontrandolfo abordan respectivamente la traducción turística, científico-técnica y jurídica español-italiano. A partir de los planteamientos proporcionados en el primer bloque acerca de las características lingüísticas de estos tres lenguajes especializados, los autores focalizan su interés en el proceso de traducción entre dos lenguas afines, como son el español y el italiano. Aparte de presentar propuestas concretas de traducción, los autores abordan las dificultades potenciales que pueden enturbiar el proceso traslativo.

A continuación, Raffaella Tonin y Rubén Tortosa en *Traducir texto e imagen: del cómic al subtítulo*, abordan la traducción audiovisual y, más concretamente, se centran en los desafíos del cómic. Los elementos como la imagen, el texto, la oralidad remiten al fenómeno cada vez más difundido del subtítulo, gracias también a plataformas como Netflix. El mercado laboral requiere cada vez más traductores en el ámbito audiovisual, de ahí que la formación en lengua y traducción deba orientarse también hacia esta nueva dimensión.

Cierra el tercer bloque el capítulo de María Valero Gisbert titulado: *La audiodescripción: traducción intersemiótica en el desarrollo de destrezas comunicativas*, esto es, una nueva frontera en los estudios traductológicos. La autora introduce este fenómeno en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español y presenta el caso de una guía adaptada para aprender una lengua.

El último bloque versa sobre la interpretación, disciplina cada vez más difundida en las licenciaturas orientadas a la profesionalización de la traducción de tipo oral.

El primer capítulo es de María Jesús González Rodríguez y se titula: *¿Quieres ser intérprete? Las competencias en interpretación dialógica, su adquisición y desarrollo*. La autora esboza un recorrido histórico sobre la materia y deslinda las diferentes modalidades (consecutiva, dialógica, simultánea), para luego detenerse en la dialógica y en las estrategias aptas para su realización.

Estefanía Flores Acuña en *La interpretación dialógica en los ámbitos turístico y empresarial*, aborda el papel y las competencias con las que tiene que contar un intérprete que lleve a cabo su labor en los mencionados ámbitos. En este escenario, la mediación cultural y el fenómeno de la cortesía desempeñan un papel relevante.

En *La interpretación dialógica en ámbito sociosanitario*, Nicoletta Spinolo se centra en esta vertiente muy específica al igual que delicada de la mediación oral, explicando qué tipo de preparación se requiere y presentando algunos casos concretos con sus peculiaridades.

*La interpretación dialógica en ámbito legal* de Mariachiara Russo brinda una panorámica sobre la interpretación que se lleva a cabo en el ámbito jurídico, apuntando una serie de interesantes fenómenos como los falsos amigos jurídicos, las fuentes de documentación más pertinentes y el concepto de fidelidad.

Ahora bien, todos los capítulos tienen en común la vocación didáctica, de ahí que presenten casos y análisis prácticos para fomentar la reflexión por parte de los estudiantes o para que vayan familiarizándose con los distintos ámbitos temáticos propuestos. Sin embargo, la dimensión didáctica que los caracteriza no es óbice para que su estructuración sea lo más rigurosa posible y fundamentada en una sólida metodología.

Además, la comparación interlingüística se configura como la tónica, puesto que el volumen va dirigido especialmente al alumnado universitario italoétnico, tanto de la *laurea triennale in mediazione linguistica e culturale* (L-12), como de la *laurea magistrale in Traduzione e Interpretazione* (LM-94). En efecto, se ha dado cabida a varios niveles de complejidad a la hora de abordar los diferentes apartados y temas que conforman este volumen polifónico.

---

Se agradece a sus dos coordinadores y editores haber contribuido a colmar un vacío aún existente en el campo de la lengua española enfocada a la traducción y la interpretación. Un agradecimiento muy especial va dirigido al Prof. Félix San Vicente, quien, a lo largo de su trayectoria investigadora en la Universidad italiana, nunca ha escatimado ningún esfuerzo a la hora de enriquecer y consolidar el panorama de los estudios de lengua y lingüística española.



# ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE UN DICCIONARIO EN LÍNEA: REVERSODIZIONARIO

María Joaquina Valero Gisbert

*Università degli Studi di Parma*

## **1. Introducción**

Gracias al desarrollo tecnológico, la consulta de diccionarios en línea está desplazando progresivamente, si no lo ha hecho ya, a las obras impresas. Por otro lado, otro hecho que contribuye a una utilización masiva de este tipo de obras es la aparición de aplicaciones móviles que facilitan un acceso rápido en cualquier momento. Desde la perspectiva del usuario, dos aspectos que se sitúan en la base de esta experiencia o práctica son, en términos superficiales –como veremos más adelante–, la facilidad de acceso, es decir, no se requiere ninguna habilidad especial para ello; y la rapidez, a los que se añade la gratuidad. Desde el punto de vista del lexicógrafo no cabe duda de que la tecnología abre este campo de la investigación a otras posibilidades que, en nuestra opinión, requieren atención, como la utilización de corpus, la posibilidad de introducir sonido e imágenes, convirtiendo, de hecho, al diccionario en un artefacto multimodal complejo en su elaboración

que, a la vez, debe resultar sencillo para su destinatario. En esta línea, el público de este tipo de obras suele ser un usuario no específico, en definitiva, dirigido al gran público, por lo que aumenta su complejidad.

## 2. La lexicografía en línea

Como se sabe, la estructura de un diccionario se suele diseñar en función de su tipología (monolingüe, bilingüe, de dudas, ideológico, enciclopédico, etc.) y de su destinatario (estudiantes, traductores, especialistas de un determinado ámbito, el público en general, etc.).

En este sentido, Fuertes-Olivera (2012: 63) define la lexicografía como:

disciplina científica independiente que se ocupa de la teoría y práctica necesarias para compilar herramientas de uso caracterizadas por facilitar un acceso rápido y fácil a los datos lexicográficamente relevantes de los cuales un tipo específico de usuario pueda extraer el tipo específico de información que le permita satisfacer el tipo específico de necesidades (lexicográficamente relevantes) que tenga en un tipo específico de situación social extraléxicográfica, o sea, independientemente del uso o no que pueda hacerse del diccionario.

En lo que respecta a esta investigación, nos ocupamos de una obra bilingüe, donde el lema y su equivalente son elementos básicos. Las entradas pueden ir acompañadas de información gramatical (género, número, etc.); etimológica; de uso (variedades lingüísticas, connotativas, cronológicas, indicación de contornos o notas de contexto, marcas de especialidad, entre otras); combinaciones frecuentes (tanto de elementos compositivos como de fraseología con la indicación de los elementos fijos y quizá –entre paréntesis– de los facultativos); ejemplos (acompañados de marcas de uso para aclarar el significado en ese contexto), y otros. Además, esta información suele aparecer diferenciada tipográficamente mediante el empleo de la redonda, cursiva, negrita u otras clases de letras con el fin de facilitar la lectura, a los que se añaden otros recursos como el empleo de abreviaturas para economizar espacio o presentarse visivamente con mayor claridad. Esta estructura

la hemos encontrado en los diccionarios publicados en formato papel. Los diccionarios electrónicos en CDROM, de los que no nos ocupamos aquí, aunque mantenían la estructura de su inmediata predecesora, la obra impresa, supusieron un avance lexicográfico importante, ofreciéndole al usuario otras posibilidades de rastreo, como las búsquedas avanzadas donde se podían encontrar rápidamente todos los lemas marcados con una determinada etiqueta, por ejemplo, o vocablos de especialidad, entre otros y, además, tipográficamente se introducía una variedad cromática con el objetivo de ayudar a identificar fácilmente la información.

Nos detenemos un momento en la definición que el DLE nos proporciona de la voz *diccionario*<sup>1</sup>: “1. m. Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación”. Este orden, en la mayor parte de los diccionarios impresos, solía ser el alfabético. Sin embargo, aplicado a las obras en Internet, nos obliga a plantearnos, como explica Fuertes-Olivera (2012: 63) no solo la cuestión de “las rutas de acceso”, sino también la del material que se incluye en función del destinatario. Tres aspectos que se configuran en cualquier repertorio lexicográfico. En esta línea, en lo que respecta a la primera cuestión en una obra digital podríamos esperarnos un orden/disposición/distribución similar en cuanto a la microestructura, aunque sin duda, y esta es una de las ventajas que ofrece este medio, la información puede presentarse a través de enlaces o hipervínculos partiendo del lema en cuestión en los que, anidados, se va accediendo a una información más específica. Y es que como apunta Karpinska (2020: 86) estas obras tienen a su favor el hecho de no tener que economizar el espacio “the only real space restriction is related to the screen space of user interface [...]”.

Por otro lado, y por lo que se refiere a la presentación, la página debe mostrarse de manera sencilla y no estar sobrecargada con información que pueda frustrar al usuario menos experto, ya que, en todo caso, como expone esta autora (2020: 87) “if necessary, can be expanded using clickable

---

<sup>1</sup> Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta: 20.05.2022].

hyperlinks”. Esto supone un uso más dinámico del diccionario a la vez que propone el acceso a sitios específicos seleccionados previamente a los que el usuario accede rápida y fácilmente. Otra cuestión es la identificación de tales sitios y su fiabilidad. Como explica la autora, puede remitir o proponer enlaces que le permitan al usuario comparar una terminología específica en textos reales mediante corpus paralelos y otros recursos “with data from monolingual and parallel corpora, lexical databases, specialized dictionaries and encyclopaedias, thus, creating a multipurpose tool” (Karpinska 2020: 87). A estas posibilidades, como adelantábamos más arriba, se pueden añadir otros códigos como el del sonido o la mezcla de imagen y sonido a través de textos multimodales “The electronic medium has also ensured the multimodality of dictionaries – if in print dictionaries the textual modality could be supplemented only with pictorial illustrations, electronic dictionaries can also provide sound recordings and videos” (Karpinska 2020: 87), elementos que, sin duda, enriquecen y convierten a esta herramienta en un recurso altamente atractivo. El segundo aspecto que subraya Fuertes-Olivera se refiere al material, es decir, a las bases de datos que se utilizan para su elaboración. Algunas obras las identifican, otras no. De cualquier modo, el acceso a una base de datos sin delimitaciones o filtros deja en las manos del usuario más o menos experto la posibilidad de acceder a la información que necesita según sus capacidades o competencias lexicográficas y aquí nos topamos con el tercer aspecto evidenciado por Fuertes-Olivera, es decir, el del destinatario. No cabe duda de que los diccionarios en Internet ofrecen posibilidades de acceso muy variadas cuya organización depende del tipo de usuario y de la búsqueda que deba realizar. Se puede pensar en un público más tradicional que hará una búsqueda semasiológica, es decir, con la intención de entender el significado. En segundo término, estaría un usuario que quiere obtener información con una finalidad onomasiológica, es decir, para conocer otras maneras de expresar ese significado o también qué combinaciones suelen ser más frecuentes y naturales para producir un texto en L2.

### 3. ReversoDiccionario

El autor de esta herramienta, Théo Hoffenberg, experto en el sector informático y especialista en software lingüístico, creó en 1998 el portal de idiomas Reverso.

En este trabajo nos centramos en el diccionario *Reverso*<sup>2</sup>. Si bien el sitio se presenta, en primer lugar, como un traductor que utiliza la inteligencia artificial tal como se expone en su breve presentación, sin explicar de qué manera se emplea y con qué fines (organización del material, selección de lemas según algún índice de frecuencia, distinción de niveles lingüísticos, todo ello en función de algún destinatario, por citar algunos aspectos), su autor advierte de que no sustituye al traductor humano y que no debe utilizarse para traducciones jurídicas, de medicina o contratos para los que se requiere un especial cuidado. A esta recomendación se añade la petición de no utilizar textos con fraseología: “Avoid using slang, idiomatic expressions or expressions that make reference to recent news ítems”, sugerencia que también nos orienta sobre su posible utilización.

El sitio de Reverso ofrece otras funcionalidades, como la del diccionario que, como hemos adelantado, es objeto de estudio en este trabajo.

### 3.1. El acceso a Reverso

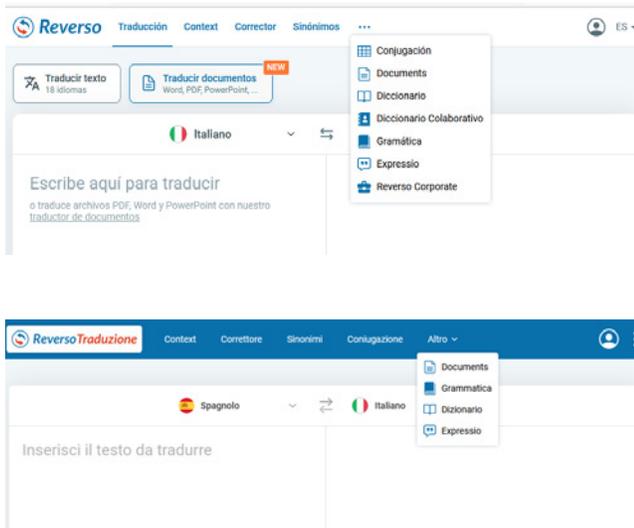


Fig. 1. Captura de pantalla, indicaciones diccionario, versión española y versión italiana

<sup>2</sup> <https://www.reverso.net/traduzione-testo>.

Como se puede apreciar, ya en la presentación tanto de la versión española, como de la italiana notamos algunas diferencias, ya que en la española pinchando en los tres puntos suspensivos se abre una ventana donde se ofrecen dos opciones de diccionario (diccionario y diccionario colaborativo), mientras que en la italiana, bajo la voz genérica ‘altro’<sup>3</sup>, se presenta una única opción (diccionario), lo que no implica que el ‘colaborativo’ se haya suprimido en esta versión.

Se trata de un diccionario que no procede de una obra impresa. Este repertorio incorpora las características innovativas de la lexicografía digital contemporánea como son las distintas opciones de traducción, diccionario, etc., el uso de enlaces externos, por ejemplo, a diccionarios monolingües como el Treccani para la versión italiano/español y otros en los que no nos detenemos aquí.

La interfaz del diccionario Reverso se presenta de manera simplificada. El acceso se lleva a cabo insertando un lema en la casilla que se propone al abrir esta herramienta lexicográfica; a través de un lema en cualquier lengua se proporciona un equivalente en la lengua de destino según el par de lenguas seleccionado. No se distingue si la primera es L1 o L2, es decir, si el usuario va a utilizar esa información para codificar o decodificar.

Para ejemplificarlo, hacemos una búsqueda introduciendo el lema *donna*, los resultados ofrecen:

The screenshot shows the ReversoDizionario interface. At the top, there are navigation links: Traduzione, Context, Correzione, Sinonimi, and Coniugate. The main header reads "donna traduzione | dizionario Italiano-Spagnolo". Below this is a search bar with "donna" entered, and language dropdowns for "Italiano" and "Spagnolo". There are also buttons for "Ricerca" and "Cerca nel Web". Below the search bar, there are tabs for "Italiano-Inglese", "Italiano-Francese", "Italiano-Tedesco", and "Italiano-Portoghese". The search results are displayed in a grid format, showing the Italian word and its Spanish translation along with example sentences. The words shown are *mujer nf*, *chica nf*, and *dama nf*. At the bottom, there are links for "Più traduzioni ed esempi" and "Foliate che include un coupon per promuovere offerte".

<sup>3</sup> No entramos en este trabajo en la cuestión de la localización de los rótulos de la interfaz.

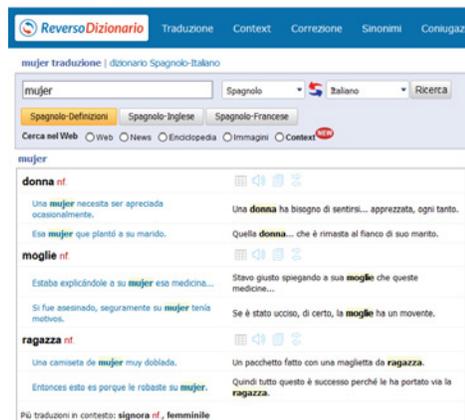


Fig 2. Captura de pantalla de interfaz con búsqueda de los lemas *donna /mujer*

Como se puede observar, en la entrada del lema *donna* se ofrece la posibilidad de elegir las lenguas y, a continuación, en un recuadro, aparecen los equivalentes marcados en negrita, en este caso *mujer*, *chica*, *dama*<sup>4</sup>, con una información gramatical y sus respectivos ejemplos. La traducción de los ejemplos propuestos ofrece la posibilidad de escuchar la pronunciación no de toda la frase, sino del equivalente. Además, la presentación cromática facilita la identificación de los lemas también en la frase propuesta.

Entre los tres equivalentes, evidenciamos el término *dama* al que debería acompañar alguna indicación de uso ya que, como explican Simões *et al.* (2019: 461) “Dictionaries contain information from different sources: different countries or regions of a country, different domains of knowledge, different register types (colloquial, formal, etc.). All this information needs to be codified in the dictionary, and needs to be coherent across the dictionary”. Sin embargo, aquí no hemos encontrado especificaciones de este tipo, aspecto sobre el que volveremos más abajo. Al recuadro anterior, le sigue la posibilidad de introducir algún comentario; además, se puede escuchar la pronunciación tanto de la entrada como del equivalente, cuyo plural, dicho sea de paso, se presenta entre corchetes:

<sup>4</sup> En la página se puede pinchar en las palabras que conforman la frase “más traducciones y ejemplos” para obtener más resultados.



Fig. 3. Captura de pantalla de la página correspondiente al lema 'donna'

Por lo que se refiere a la búsqueda a partir del lema, si se introduce la palabra con algún error de escritura, se sugieren otros vocablos parecidos, por ejemplo, escribiendo *\*inanzitoto* se obtiene *inquinato*, *inadatto*, *in affitto*, *inazione*, pero no se propone una corrección; estas sugerencias se dan en el caso de que no exista tal término. De lo contrario, escribiendo *donna* y *dona* y teniendo en cuenta que ambos términos existen, introduciendo el sustantivo escrito con una sola 'n' no nos sugerirá la palabra corregida, sino directamente el verbo. Este es un aspecto que sorprende puesto que se trata de una funcionalidad muy útil para el usuario presente en numerosos repertorios en línea. En cambio, podemos confirmar que las abreviaturas que acompañan al lema o a los equivalentes, aparecen por extendido cuando situamos el cursor encima, gracias al hecho de que en este tipo de soporte desaparece la restricción espacial. Suponemos que sucedería lo mismo con las demás etiquetas (marcas de especialidad, diacríticas, etc.), aunque en las catas realizadas no las hemos hallado. Esta praxis facilita la comprensión de su significado a un usuario poco familiarizado con este tipo de indicaciones. Estas posibilidades ya las ofrece el DLE como también la opción de acceder a la definición de cualquier palabra de la definición, práctica fundamental en el caso de que algún término sea desconocido para el usuario y, por tanto, necesite más información para entender el significado de la definición misma. Esta funcionalidad no se da en Reverso.

### 3.2. Diccionario colaborativo

El diccionario, como adelantábamos más arriba, posee una subsección denominada 'diccionario colaborativo', creada en 2009, tal como se especifica en las condiciones de uso<sup>5</sup> y cuyo objetivo es recoger palabras que se relacionan con el lema seleccionado, según explica su autor:

<sup>5</sup> <https://diccionario.reverso.net/CollabDictDisclaimer.aspx>.

“The Collaborative Dictionary aims at gathering the greatest number of words and expressions from all around the world, ranging from slang expressions to very specialized jargon. To achieve it, we need your help. That’s why it is designed so that you become the author of its content”.

Dizionario Collaborativo Italiano-Spagnolo		
<b>donna</b> in carriera	nf.	mujer de carrera
<b>donna</b> d'affari	nf.	empresaria
<b>donna</b> delle pulizie	nf.	señora de la limpieza
Sono una <b>donna</b> d'affari	exp.	Soy empresaria <i>Lavoro</i>
Vorrei parlare con una <b>donna</b> poliziotto	exp.	Quiero hablar con una policia <i>Emergenze</i>
***		
<u>Abbiamo trovato 'donna' anche nel dizionario Spagnolo-Italiano</u>		
mujer	nf.	<b>donna</b>

Consulta anche: [donna](#), [donnola](#), [danno](#), [donare](#)

Fig. 4. Diccionario colaborativo, expresiones con la entrada *donna*

Debajo de la búsqueda del lema seleccionado (vid. fig. 2 y 3), se propone la sección del diccionario colaborativo. Es el caso que mostramos, referido al lema *donna* del que hemos partido. Como se puede observar, se presentan listas de más de una palabra que, en algún caso pueden ser unidades fraseológicas, pero no necesariamente ya que muchas son simplemente combinaciones libres. Hay que tener en cuenta que esta sección, como se especifica en el sitio web, está creada por una comunidad de ‘expertos’: “built by a language experts from Reverso Community” y, como se anuncia en la versión localizada en español, se trata de “palabras y expresiones añadidas por los usuarios, con traducciones, definiciones, ejemplos”. Si bien, no hemos encontrado ejemplos, sino la traducción de la ‘expresión’ propuesta.

Por otro lado, y respecto de los autores, como se explica en las condiciones de uso “Reverso Collaborative Dictionary, with web site at [dictionary.reverso.net/CollabDict.aspx](http://dictionary.reverso.net/CollabDict.aspx) (“Site”), allows its users to create definitions and translations for words as well as phrases and submit them for publication.” A continuación, una muestra de dicha comunidad:

**Benvenuto nella Comunità Reverso!**[→ Vai al Dizionario collaborativo](#)

Consulta l'elenco dei membri della comunità Reverso. Accanto a ciascuno di loro vedrai un punteggio. Coloro che hanno contribuito maggiormente ad arricchire i dizionari Reverso hanno un punteggio più alto. Puoi cercare un membro specifico utilizzando le opzioni della barra di ricerca.

Nome utente:	Paese:	Membro da	Punteggio
Theo	France	18/03/2008	25781
TheoH	France	20/10/2010	11156
billyboy	France	21/11/2012	10681
BG13	France	08/06/2009	9514
Hugo80	France	22/07/2010	9119
Irys	Antigua e Barbuda	04/02/2010	6274
alextrad	France	03/05/2011	5352
Fab.59	France	15/03/2016	5166
geo	Romania	22/02/2008	3717
crepidule	France	15/12/2009	3625
Scorrific	Russia	09/02/2011	3504
DicoSAMU	France	05/01/2010	3384
Macarios	Siria	04/10/2012	3228
MartynB	France	15/02/2011	2450
MailysB	France	17/11/2010	2320

Fig. 5. Colaboradores para la sección del diccionario colaborativo

Se trata de un grupo de personas con nombres de pila o inventados de distintas nacionalidades sobre las que no hemos logrado obtener mayor información. Es cierto que la posibilidad de participar en la creación de una obra modifica la modalidad a la que tradicionalmente hemos estado acostumbrados. Esta se hace posible gracias al medio electrónico y permite pasar de un usuario con un papel pasivo a uno activo, lo que se podría traducir en una mayor consciencia de las distintas problemáticas en la elaboración de diccionarios. Como explica Karpisnka (2020: 87), la participación del usuario al que se le pide su opinión y aportación puede ser un aspecto positivo “Users can contribute to compiling and improving of electronic dictionaries by sending comments and suggestions related to the lexico- graphic information provided in the dictionary and language change or pointing out mistakes. This process, often referred to as collaborative lexicography, has become very popular, though, it is important to note that quality control is a very important part of this process”. En efecto, el control de la información que se introduce es fundamental. En nuestra obra, esta supuesta comunidad de ‘expertos’

no se puede identificar, por lo tanto, las garantías que ofrecen son muy cuestionables, como se puede inducir por las muestras presentadas en la fig. 4. De hecho, para el lema *donna* encontramos *donna in carriera e vorrei parlare con una donna poliziotto*, por ejemplo, ya que en las instrucciones<sup>6</sup> que reciben los posibles colaboradores se acepta cualquier combinación. Sin embargo, se trata de una cuestión a la que habría que prestar mayor atención y sobre todo sería aconsejable que estuviera avalada por especialistas. Granger y Paquot (2015) subrayan la importancia de ofrecer combinaciones fijas de palabras o fraseología organizada (explicitando no solo la información gramatical, sino también con qué tipo de palabras se combina, la posición que ocupan según un orden fijo de palabras); asimismo señalan que sería aconsejable que la aparición de dichas expresiones se introdujera según un orden creciente o decreciente de frecuencia. Su importancia ya ha sido puesta de manifiesto en numerosos estudios específicos sobre el tema, (Corpas Pastor 1996, Zamora Muñoz 2005, García-Page 2008, Valero Gisbert 2012), tanto en el lenguaje especializado, como en la lengua común en los distintos niveles de uso, escrito y oral y que son difíciles de identificar si no se delimitan con precisión los elementos fijos de los variables.

#### 4. Equivalentes y ejemplos

Como adelantábamos más arriba, el lema se presenta en una tabla (fig. 2) dividida en dos partes, a la izquierda con los equivalentes, debajo de los cuales se ofrecen frases breves, y en la columna de la derecha la traducción de dichas proposiciones.

En primer lugar, queremos subrayar que no se encuentra información sobre la base de datos de la que se extraen sea equivalentes, sea ejemplos. Tampoco cómo se realiza la traducción. En el caso de que la base de datos sea la red misma, nos preguntamos si se emplea alguna herramienta para su selección, así como para su traducción, por ejemplo, el mismo traductor de Reverso.

Como hemos explicado y por lo que se refiere a la propuesta de equivalentes, estos aparecen en negrita (fig. 2), mientras que el lema a par-

<sup>6</sup> El sitio de Reverso se preocupa de adiestrar a sus posibles colaboradores “The Site provides a range of features associated with operation of the Site and its content”.

tir del que hemos hecho la búsqueda está evidenciado en amarillo y negrita. Ambos términos, entrada y equivalente, son hipervínculos que nos llevan a una misma página en la que se proponen sinónimos del equivalente *mujer* con sus respectivos ejemplos acompañados de la traducción (fig. 6) que, dicho sea de paso, son los mismos que ya se habían propuesto en la fig. 2.

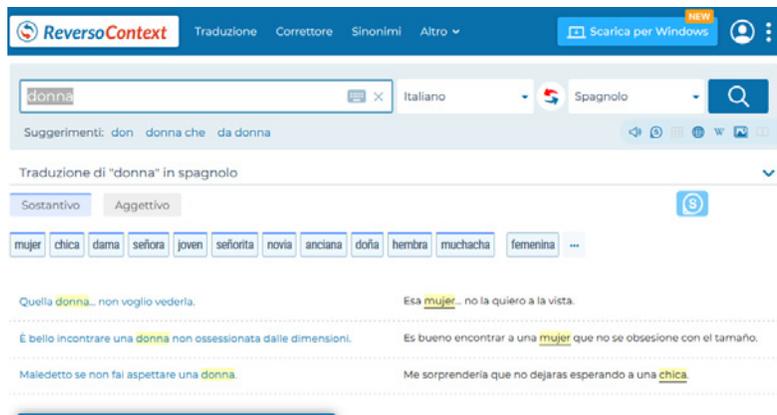


Fig. 6. Captura de pantalla de sinónimos equivalentes del lema *mujer*

Este sistema de palabras que funcionan como enlaces a otras páginas, en este caso, no deja de sorprender, pues se esperaría que pinchando *voglio* o *vista* (fig. 6) se abrieran las páginas que corresponden a esas palabras. Este aspecto de la navegación de este diccionario podría mejorarse ya que, en nuestra opinión, puede confundir al usuario que desee realizar ese tipo de búsqueda.

Con todo, como Müller-Spitzer (2017: 61) explica, en los “proyectos de diccionarios online [...] no todos los deseos que se tienen como lexicógrafo pueden llevarse a la práctica en la configuración de un diccionario online”, sin embargo, pensamos que debe haber cada vez más un entendimiento y, sobre todo, abogamos, por un trabajo en equipo entre la ingeniería informática y la lexicografía para ofrecer productos de calidad.

Por último, si la función del ejemplo en la lexicografía es la de aclarar el significado del lema (Valero Gisbert 2019), en los ejemplos referidos a este lema nos planteamos dos cuestiones, la primera se refiere a la

representatividad de dichas muestras y, la segunda, a la ideología que transmiten. Este último aspecto requiere una profundización que excede de los límites del presente trabajo, pero que conviene estudiar.

## 5. A modo de conclusión

Como hemos expuesto, se trata de una obra que se anida en la página principal de un traductor y que nace en versión digital de acceso libre. Pensamos que sería necesario una explicación de la base de datos con la que se ha operado, si se ha trabajado con corpus paralelos u otras formas. También sería oportuno introducir filtros, en el caso de que no se hayan empleado, por ejemplo, cronológicos, de género (prensa, novela, etc.) y también característicos de los cambios sociales, ya que representaría la línea innovativa que en nuestra opinión se debería seguir, pues es evidente que este tipo de obras poseen un potencial enorme para desarrollos futuros. Por ejemplo, una importante ventaja que ofrecen los diccionarios en línea son las posibilidades en términos de multimodalidad a través de la introducción de sonido con la lectura electrónica y la inclusión de imágenes, aunque aquí se abre la cuestión de lo que comunican esas imágenes, de su actualidad y de la cultura a la que hacen referencia, así como la necesidad de que se acompañen de marcas de uso e indicaciones culturales para una buena interpretación.

En definitiva, una obra mejorable en muchos aspectos tal como hemos tenido la oportunidad de observar en este estudio.

## Bibliografía

- Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Gredos (Madrid).
- Fuertes-Olivera, P. A. (2012) Los diccionarios de internet de acceso libre en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés para fines específicos: el *businessdictionary.com* en situaciones cognitivas. Open-access Internet dictionaries in the ESP teaching/learning process: *businessDictionary.com* in cognitive situations. *Aula*, 18, 57-79.
- García-Page Sánchez, M. (2008) *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*. Anthropos (Barcelona).

- Granger, S. y Paquot, M. (2015) Electronic lexicography goes local: Design and structures of a needs-driven online academic writing aid. *Lexicographica*, 31(1), 118-141.
- Karpinska, L. (2020) English-Latvian dictionaries in the age of electronic lexicography. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 10, 83-99. [<https://doi.org/10.22364/BJELLC.10.2020.06>].
- Müller-Spitzer, C. (2017) Investigación sobre el uso de diccionarios en la era digital. En M.<sup>a</sup> J. Domínguez Vázquez y M.<sup>a</sup> T. Sanmarco Bande (Eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 55-80). PeterLang (Frankfurt am Main).
- Reverso (2019) *Neutral Machine Translation*. [<https://www.corporate-translation.reverso.com/translation-technologies>].
- Simões, A. et al. (2019) *LeXmart: A Smart Tool for Lexicographers*. [[https://elex.link/elex2019/wp-content/uploads/2019/09/eLex\\_2019\\_25.pdf](https://elex.link/elex2019/wp-content/uploads/2019/09/eLex_2019_25.pdf); Proceedings of eLex, 453-466].
- Valero Gisbert, M. <sup>a</sup> J. (2012) *Fraseología, gramática, lexicografía*. Universitas Studiorum (Mantova).
- Valero Gisbert, M.<sup>a</sup> J. (2019) En torno al ejemplo fraseológico en la lexicografía bilingüe italoespañola. *Revista de Filología Española*, 99, 211-226.
- Zamora Muñoz, P. (2005) Fraseología periférica e non solo. En R. Almela et al. (Eds.), *Fraseología contrastiva* (pp. 65-80). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (Murcia y Leizpi).

# 1952: PRIMI PASSI VERSO UNA CATALOGAZIONE DEI TESTI PER L'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE IN ITALIA NEGLI ANNI CINQUANTA

Alessandra Vicentini

*Università degli Studi dell'Insubria*

## 1. Introduzione

Questo lavoro intende offrire un esempio per analizzare un repertorio di testi per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera durante gli anni Cinquanta del secolo scorso. Si tratta di un periodo in cui l'Italia, oggi uno degli alleati chiave degli Stati Uniti, era appena uscita dalle rovine della Seconda guerra mondiale e si preparava a divenire una fra le maggiori potenze industriali del pianeta, conoscendo una fase di cambiamenti economici e sociali senza pari nella sua storia.

La ricerca si concentra sul 1952<sup>1</sup>, un anno significativo per gli studiosi

---

<sup>1</sup> Il 1952 è anche l'anno di nascita di Felix San Vicente, concomitanza che ci permette di dedicargli questo contributo. Sotto la sua direzione il 'CIR-SIL – Centro di Ricerca Interuniversitario sulla Storia degli Insegnamenti' (<https://cirsil.it/>), di cui la scrivente è membro da quando era dottoranda di ricerca, si è arricchito di nuovi interessi e numerose attività grazie al suo

di lingua e cultura inglese. Alla morte di Giorgio VI, la principessa Elisabetta, Duchessa di Edimburgo, divenne regina del Regno Unito e dell'Irlanda del Nord, e delle colonie e domini dell'Impero britannico, con il nome di Elisabetta II. Appena scomparsa nel momento in cui scriviamo nell'anno delle celebrazioni per il "giubileo di platino", la sua figura è divenuta simbolo di una civiltà, quella britannica, che ha attraversato sotto il suo regno due secoli, dall'Impero alla Brexit, in cui la lingua inglese si è affermata come *Lingua Globale* o *Lingua Franca* (Crystal 2003, Christiansen 2015, Jenkins 2015, Mauranen, Vetchinikova 2021) con numerose varietà, considerate oramai di pari livello, e note come *World Englishes* (Kachru *et al.* 2006, Seoane, Suárez-Gómez 2016, Calloway 2017). Si fa spesso riferimento al paradosso secondo cui l'inglese oggi non appartenga più agli inglesi: in poco più di cinquecento anni si è affrancato dalle sue origini di idioma usato da circa quattro milioni di persone in un territorio circoscritto – un'isola del nord Europa – per diventare internazionale. Anche dopo l'uscita del Regno Unito dall'Unione Europea rimane una delle lingue ufficiali nei palazzi a Bruxelles (Europa.eu 2022).

Per quanto riguarda il suo status come lingua straniera insegnata in Italia, sebbene fino agli anni Settanta del secolo scorso non sia riuscito a soppiantare il primato del francese, la sua diffusione e la sua importanza nell'istruzione sono progressivamente aumentate nel corso del ventesimo secolo, a partire proprio dagli anni Cinquanta (Pellandra 2004, Balboni 2009, Nava 2021). Il periodo oggetto delle nostre analisi vede sviluppi importanti pure per la linguistica e la grammaticografia inglesi, così come per il ruolo della lingua quale mezzo di comunicazione internazionale descritto più sopra, e che coincide con quello che viene

---

grande impegno – anche in continuità con i direttori e le direttrici che lo hanno preceduto – accogliendo la sfida di una partecipazione più internazionale e di condivisione della ricerca attraverso la rete. Ha insegnato, in ottica davvero multidisciplinare, la storiografica linguistica con uno sguardo rivolto al futuro, alla modernità, pur nella dimensione storica; oltre a ciò, crediamo che non siano scontate la leggerezza e l'umanità con cui si è sempre posto nei confronti di studiosi eterogenei. Per questo e per avere suscitato in me curiosità e stimoli di ricerca che mi accompagneranno nel mio percorso di studio e che spero di potere a mia volta trasmettere, lo ringrazio e sono felice di poterlo omaggiare.

spesso considerato l'inizio del cosiddetto "Present Day English" (Smitterberg 2005, cit. in Nava 2021: 45).

Una ricerca bibliografica preliminare effettuata mediante il *Catalogo Nazionale OPAC* accessibile all'indirizzo URL <https://opac.sbn.it> ha consentito di ricavare dati utili a comprendere la quantità e natura dei materiali didattici utilizzati per l'insegnamento dell'inglese nei dieci anni oggetto d'indagine a supporto di maestri/docenti oppure indirizzati allo studio autonomo, in ambito scolastico o privato. Per ora l'indagine risulta gioco-forza incompleta, poiché l'inventario online non contiene tutti i testi pubblicati nel periodo considerato; a ciò si aggiunge che alcune opere risultanti dalla esplorazione eseguita mediante il motore di ricerca del sito web OPAC non siano classificate con una data precisa e quindi non siano state incluse nel repertorio qui descritto, nonostante fra i criteri-filtro sia stato impostato il decennio 1950-1959. Pertanto, sviluppi futuri di questo studio prevedono la consultazione di ulteriori archivi online e cartacei, e attività di analisi e comparazione dei testi ricavati con altri materiali didattici.

## 2. I testi

Negli anni Cinquanta furono pubblicati più di cinquecento testi indirizzati sia all'ambito scolastico, sia a un pubblico, presumibilmente più ampio, che faceva uso di materiali per un apprendimento autonomo della lingua inglese o che comunque poteva svolgersi nella sfera privata. Nel solo anno 1952 ne risultano a catalogo trentaquattro, compilati da trentacinque autori diversi e due anonimi (quindi, probabilmente trentasette), presso ventisei differenti case editrici<sup>2</sup>. Si tratta delle seguenti categorie testuali (l'elenco include prime edizioni e riedizioni per ogni tipologia ed è stato compilato privilegiando i contenuti, lo scopo e il contesto d'uso come parametri di classificazione):

---

<sup>2</sup> Gran parte del materiale descritto in questo studio è stato consultato alla Biblioteca Centrale Nazionale di Firenze e alla Biblioteca Universitaria di Bologna nel giugno del 2022.

- Grammatiche e manuali per la scuola<sup>3</sup> (scuole medie, licei/ginnasi, istituti tecnici e professionali): 19 (7 prime ed. e 12 ried.).
- Testi per un pubblico più ampio (senza la guida del maestro): 2 (entrambe prime ed.).
- Manuali di fonetica e pronuncia: 3 (2 prime ed. e 1 ried.).
- Manuali di conversazione: 2 (1 prima ed. e 1 ried.).
- Eserciziari e frasari: 8 (4 prime ed. e 4 ried.).

Molti dei materiali inclusi nella prima categoria del campione analizzato presentano il termine 'grammatica' nel titolo, sebbene si configurino più come testi ibridi fra il manuale per l'insegnamento dell'inglese e la grammatica nel senso moderno del termine. In ogni caso, fin dall'indice si evince distintamente la presenza di un nucleo ricorrente anche nelle diverse riedizioni, che comincia con la trattazione della pronuncia, condotta tramite l'esposizione dell'alfabeto e l'utilizzo dell'*International Phonetic Alphabet* (IPA) oppure di altri sistemi di simbologia/trascrizione fonetica. Seguono vari capitoli numerati, intitolati 'lezioni', che trattano le parti del discorso e si concentrano su questioni relative alla morfosintassi e all'uso della lingua. Ogni lezione si apre con un elenco di vocaboli e relativa pronuncia attinti in gran parte al lessico delle professioni (commercio, contabilità, industria, posta, giurisprudenza, ecc.) e di brevi frasi; si prosegue con la regola grammaticale o il problema linguistico specifico di ciascun capitolo per poi finire con degli esercizi, solitamente di versione e retroversione, riempimento di spazi vuoti, risposte da fornire a domande, immagini che fungono da stimolo per indicare a voce o per iscritto il termine referente, e altri ancora. In chiusura viene proposto un apparato di materiali pratici di riferimento, quali modelli di lettere commerciali, oppure brevi letture e un vocabolario/glossario.

Questo frazionamento del testo in diverse lezioni che vertono intorno ad argomenti specifici, l'impiego di *realia* che possono rendere comprensibili gli input del maestro e l'introduzione di alcuni aspetti

---

<sup>3</sup> Questa categoria potrebbe essere più specifica oppure diversificata a seconda delle scuole a cui il materiale è destinato. Non è stato purtroppo possibile, per ora, svolgere un lavoro sistematico in tal senso, poiché non sempre i compilatori dichiarano la destinazione d'uso della propria opera.

culturali sembrano rispondere a una logica volta all'apprendimento non solo della competenza grammaticale, ma anche, e soprattutto, di quella comunicativa. La lingua viene appresa essenzialmente tramite esercizi strutturali (*pattern drills*) ripetuti moltissime volte, diretti a incoraggiare l'apprendente a manipolare frasi o parole con processi di sostituzione, espansione e trasformazione. Alcuni autori dichiarano esplicitamente di rifarsi a un metodo genericamente 'pratico', più specificatamente 'diretto'; è il caso, ad esempio, della grammatica *Let's speak English. Grammatica della lingua inglese: metodo diretto* di Borgogno Dellacasa, dalla cui introduzione affiorano i cardini del metodo diretto che ha influenzato maestri e grammaticografi fino a tutta la prima metà del Novecento: ad esempio, l'uso della L2 nella descrizione dei fenomeni linguistici («it is assumed throughout that the teacher speaks English»), una strategia dell'apprendimento che non si concentra immediatamente sull'aspetto grammaticale, il quale deve emergere per induzione, ma tenta di creare lo stesso percorso di acquisizione della lingua materna («this book has been planned so that the pupil must learn by *doing*, by *listening* and by *thinking* in English», corsivo nel testo) per tramite del contatto con l'ambiente nel quale la si parla o praticandola in classe grazie alla conversazione con l'insegnante, sebbene il ricorso alla traduzione in L1 sia ancora importante («Every lesson should be read by the teacher first, translated by the pupils themselves and explained by one or two pupils in Italian. Then the teacher will explain that again in English: it is very important that the learner should listen to the teacher's pronunciation») (tutti gli esempi sono tratti da pag. IV)<sup>4</sup>.

Quanto osservato in merito alla ripetizione di una struttura di base simile in questi testi, a cui si possono aggiungere materiali ed esercizi diversi a seconda dei destinatari, coincide con le considerazioni di Ranzani (2007): a differenza della scuola elementare, caratterizzata da una notevole uniformità decretata già dall'adozione del libro di stato

<sup>4</sup> Sul metodo diretto esiste una bibliografia ampia, che si concentra soprattutto sulla sua importanza come primo metodo di insegnamento delle lingue ad avere destato l'attenzione di insegnanti e specialisti di quell'ambito e ad avere offerto una metodologia che sembrava traghettare la didattica delle lingue straniere verso una nuova epoca, quella dei metodi, appunto (cfr. Richards, Rodgers 2001: 14).

del 1929, l'istruzione secondaria era diversificata in una serie di percorsi, evidenti nell'articolazione dei manuali ed espliciti negli stessi titoli, non più focalizzati sui contenuti, piuttosto anche sulla tipologia scolastica e l'anno di corso/la classe. Il mercato editoriale aveva registrato notevoli mutamenti fra l'Otto e il Novecento e un incremento importante e continuo di produzione libraria, con un picco nella manualistica per gli insegnamenti linguistici. Di questi testi, accanto a strutture più semplici identificate come 'grammatiche della lingua', ne compaiono numerosi che sono contenitori compositi, con variazioni interne che li rendono più adattabili a diverse situazioni scolastiche, a differenti ordini e gradi di formazione e a molteplici esigenze.

Scorrendo il repertorio alla fine di questo capitolo, è possibile riconoscere la stratificazione di tali manuali, più volte riediti e ristampati (non solo nel corso degli anni Cinquanta) e destinati a scopi e usi disparati, a cui ci si riferisce con il termine di 'manuale-contenitore' o 'involucro' (Ranzani 2007). Ad esempio, nella grammatica di Vincenzo Grasso, ove si esplicitano nel titolo le aggiunte contenutistiche con l'indicazione «nuova [...] corretta ed accresciuta di nomenclatura e letture [...]», oppure in quella di Giuseppe Orlandi, che fornisce un chiaro riferimento all'utenza a cui si rivolge («per gli alunni delle scuole secondarie, classiche, tecniche, professionali e commerciali»). Da un lato tali livelli di sovrapposizione denotano una competenza molteplice, dall'altro sono solo apparentemente finalizzati a realizzare un nuovo prodotto; in ogni caso contribuiscono ad accrescere il valore commerciale del manuale scolastico, un genere che ha fatto la fortuna di diversi editori nella prima metà del secolo scorso, sebbene possa anche essere considerato un prodotto debole, spesso influenzato da logiche legate alle istituzioni.

Nella prima tipologia non rientrano solo manuali per la scuola media inferiore e superiore e per ginnasi e licei (ancora rari ed etichettati, nel nostro repertorio, come 'scuole classiche'), ma anche per gli istituti tecnici e professionali; talvolta uno stesso testo poteva essere adottato da molteplici scuole contemporaneamente (vd. la *Grammatica della lingua inglese* di Orlandi, 1952)<sup>5</sup>. Sebbene non siano oggetto di que-

<sup>5</sup> Si fa presente che la scuola media consentiva l'accesso a ginnasi e licei, quella di avviamento professionale agli istituti tecnici e professionali. Dopo il 1962 i

sto studio, è interessante notare, infine, come il nostro scrutinio abbia portato alla luce la presenza di un numero consistente di antologie, dei veri e propri *bestseller* impiegati nell'insegnamento delle materie umanistiche, della letteratura inglese in particolare.

Abbiamo scelto di inserire in una categoria separata i manuali rivolti a un pubblico più ampio, costituito da studenti adulti autodidatti – o che comunque potevano non necessitare della guida di un maestro: il testo di Luigi Save dedica spazio alla variante americana della lingua e non si differenzia per impostazione dai manuali indirizzati alla scuola; l'autore sostiene che «l'autodidatta, dopo avere studiato l'intero volume [...], avrà solo bisogno di curare qualche lieve sfumatura di pronuncia [...], dopodiché potrà ben vantarsi di avere studiato l'inglese da solo, il che non è dir poco» (p. 8); il testo di Farina indica in modo esplicito nel titolo che il maestro non è necessario e si rivolge alla comunità di italiani immigrati in Australia.

I manuali di fonetica e pronuncia riflettono la grande attenzione attribuita all'aspetto orale della lingua in questo periodo: i principi dell'approccio orale e il cosiddetto 'insegnamento situazionale della lingua straniera', di matrice strutturalista, i quali superano il metodo diretto poiché sono fondati su una base teorica e pratica di linguistica applicata, si manifestano in alcuni dei testi analizzati anche nelle categorie indicate più sopra<sup>6</sup>. Secondo questi approcci, l'insegnamento della lingua straniera inizia con il parlato e il materiale viene illustrato oralmente dall'insegnante prima di essere presentato in forma scritta. Nel testo di Save si descrive la pronuncia della varietà americana dell'inglese, «indispensabile a quanti abbiano rapporti commerciali, culturali, ecc.

---

percorsi furono unificati con l'«Istituzione e ordinamento della scuola media statale» (Titolo I – Norme generali, Capo I – Ordinamento della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859). Per una storia della scuola in Italia, si vedano Bonetta 1997; Genovesi 2006; e Dal Passo, Laurenti 2017.

<sup>6</sup> Si veda la *Grammatica ragionata della lingua inglese* di Vincenzo Grasso (5<sup>a</sup> ed.), in cui si cita, fra gli altri, uno studio seminale di Harold Palmer, *The oral method of teaching languages*, del 1921: «gli esercizi [...] forniscono una vera e propria miniera di frasi dall'uso vivo, giornaliero, utili ad essere imparate a memoria, *sentence by sentence* [...]» (p. 3), da cui si evince proprio l'approccio dei fautori dei metodi orali che divennero gli standard nell'insegnamento della lingua inglese durante gli anni Cinquanta (Richards, Rodgers 2001).

con gli Stati Uniti d'America» (p. 9), con esempi di americanismi che vengono descritti e commentati per mezzo di un approccio contrastivo con la varietà britannica. Alcuni autori consigliano allo studente l'utilizzo di trasmissioni radiofoniche per ascoltare l'accento dei parlanti nativi, strategia che permette ai destinatari di apprendere autonomamente la lingua. Perciò non è un caso che due testi siano sponsorizzati dalla *BBC – British Broadcasting* e dal *British Council*, organizzazioni che hanno sempre operato per la promozione della lingua e cultura inglese nel mondo, educando, informando e intrattenendo. La prima, in particolare, nel 1943 aveva già iniziato un'opera di insegnamento dell'inglese con materiali scritti, audio e video in via sperimentale, per stringere legami con i territori occupati in Europa durante la guerra. Sono del periodo immediatamente precedente i corsi di conversazione 'Linguaphone' e 'Phonoglotta', collegati all'uso del grammofono e del radiogrammofono nelle scuole. Balboni (2009: 61) nota che furono inizialmente acquistati dalla scuola nel 1931 e poi, durante il Fascismo, non se ne fece più nulla, poiché «la volontà politica di autarchia [prevalse e finì] per escludere le lingue straniere dalla scuola italiana». Grande attenzione è dedicata all'Alfabeto Fonetico Internazionale (AFI), sebbene nel repertorio analizzato vi siano anche autori che lo giudicano come 'approssimativo' e quindi propongono altri sistemi di trascrizione fonetica (vd. il manuale *Quick and easy* di Motte). I manuali di Camilli, Pellegrini e di Mattu si presentano in forma di elementi di fonetica/fonologia o note propedeutiche per lo studio della lingua inglese. Merita particolare attenzione il manualetto di Deering, che propone un metodo sperimentale dal nome *Resonator Scale*, il quale egli afferma essere scaturito dalla sua esperienza di insegnante; vengono presentati i simboli fonetici dell'AFI e alcuni consigli pratici relativi alla fonazione e articolazione delle vocali e consonanti inglesi in ottica contrastiva con quelle italiane. Il testo è accompagnato da "dischi" con cui il discente può ascoltare un parlante madrelingua per esercitarsi; per chi è in grado di leggere la musica, sono presenti pentagrammi con note. Anche questo aspetto riflette la metodologia e le strategie di quel periodo storico in cui i metodi audio-orali e audio-linguali (Barsi, Rizzardi 2019), che possono fare uso di supporti sonori, proponevano istruzioni orali allo scopo di raggiungere la padronanza nel parlato e accantonare

lo studio della grammatica o della letteratura come scopi principali dell'insegnamento della lingua straniera.

I manuali di conversazione seguono una prassi consolidata che deriva dalle grammatiche d'uso, in cui prevale la dimensione funzionale; sono testi contenenti vocaboli e frasari con i quali si mira a intraprendere un minimo dialogo con un interlocutore. Nel repertorio analizzato, il manuale di Vallese è indirizzato agli studenti; quello di Giglioli è indirizzato al «personale di albergo e pubblici esercizi in uso nei corsi e nei centri di addestramento turistico alberghiero [...]». Esso contiene materiali esemplificativi tratti da contesti professionali, e quindi specialistici, ad esempio, lettere e annunci in ambito alberghiero, ecc.; l'autore dichiara programmaticamente fin dal titolo di seguire il metodo pratico-diretto.

Gli eserciziari sono legati a programmi di apprendimento; probabilmente venivano utilizzati affinché lo studente svolgesse esercizi in autonomia, come compiti a casa oppure durante le vacanze. Si tratta di testi che raccolgono 'passi per versioni di inglese' (Charles, Orlandi), oppure manuali 'pratici' che includono vocabolari, fraseologie (AnonB), letture (Cox, Novi e Gallenga, Michelotti), oppure testi misti (Ballerini, Franzinetti, Malgeri). Infine, il libro di Ceretti Borsini è rivolto ai bambini, con illustrazioni a loro dedicate.

### 3. Autori e case editrici

Fra i compilatori si contano venti autori e tredici autrici, oltre a due anonimi e ad altri due non identificati in modo completo, poiché compaiono con il cognome e solo le iniziali dei nomi (Elliott, A.V. e Gargiulo, W.) Fra gli anni Trenta e Sessanta sono tutti particolarmente attivi nella compilazione di manuali/testi per l'insegnamento dell'inglese, ma anche di altre lingue. È il caso, ad esempio, di Ferdinand Gibb, che fra il 1931 e il 1965 è estensore di trentasette testi, fra cui manuali di tedesco per italiani, ma anche di italiano per inglesi e tedeschi; oppure di Federico Ventura, autore di nove testi per insegnare l'inglese e di numerosi testi, insieme ad altri co-autori, anche per la lingua francese e tedesca; Giuseppe Orlandi, autore di un dizionario italiano/inglese – inglese/italiano, e di ventotto testi, fra riedizioni e ristampe, per imparare la lingua inglese. O ancora, si pensi a Mario

Hazon, estensore di dizionari e grammatiche/testi di inglese di grandissimo successo, ripubblicati o ristampati a partire dai primi decenni del Novecento fino al ventunesimo secolo (su Hazon, si vedano Nava 2019 e Vicentini 2019). Particolarmente di successo è la coppia di autrici Paolina Gallenga e Albertina Michelotti, che scrivono quattro testi di inglese per la scuola (le medie, l'istituto magistrale e la scuola tecnica professionale), con ben diciannove riedizioni e ristampe fra il 1943 e il 1966<sup>7</sup>.

Si evince una prevalenza di case editrici dell'area settentrionale (quindici su ventisei, e ventuno testi su trentaquattro totali), con una maggioranza di dieci testi pubblicati a Milano (Garzanti, Signorelli), seguita da Torino (sette testi), nonostante Ranzani (2007: 26) indichi, a partire dal periodo post-unitario, uno spostamento verso il centro Italia dell'editoria per l'insegnamento delle lingue (si pensi, ad esempio, alla Dante Alighieri, che nel 1939 chiude definitivamente la sede di Milano per spostarsi a Roma e a Napoli).

#### 4. Alcune note conclusive

Al termine di questo excursus si può affermare che studiare i testi adottati per l'insegnamento delle lingue straniere, dell'inglese in particolare, in un lasso di tempo ancora poco esplorato<sup>8</sup> rispetto a tutta la seconda metà del Novecento (qui inteso come post anni Sessanta), in cui lo studio delle lingue straniere riprende a svilupparsi una volta dimenticata l'autarchia del Fascismo, da una parte ci permette di esplorare come i metodi che arrivavano da oltre Manica e Oceano filtrassero e venissero recepiti nel nostro sistema scolastico, producendo cambiamenti importanti, come la ricerca del CIRSIL ha dimostrato in venti anni e più di studi; dall'altra ci dà conto di alcuni aspetti delle politiche ministeriali nell'ambito dell'istruzione (un esempio su tutti è sufficiente, quello della presenza di due percorsi diversificati – scuola

<sup>7</sup> Su Albertina Michelotti, Hilda Cox e Novi Teresa, si veda Ranzani (2007: 82).

<sup>8</sup> Si vedano Barsi (2018) per le grammatiche di francese adottate negli anni Cinquanta in ambito universitario e Vettorel, LoPriore (2013) per i manuali relativi alla didattica dell'inglese di autrici donne pubblicati fra gli anni Cinquanta e Ottanta.

media e scuola di avviamento professionale per accedere alla formazione superiore – che si evince dalle analisi) e dell’editoria che sono certamente di interesse per lo storico della lingua, e non solo. Fra l’altro lo studio quantitativo, sebbene ancora preliminare, ci mostra in modo distinto la presenza dell’inglese nell’ordinamento scolastico italiano e il successo di alcuni manuali rispetto ad altri, aspetti che sarebbero da approfondire ulteriormente, soprattutto in ottica comparativa con le altre lingue insegnate in quel decennio (ci riferiamo al francese, in particolare). Un altro elemento da approfondire è legato alla varietà e libertà di approcci che trovano strada in alcuni testi sperimentali (ad esempio quelli per l’insegnamento della pronuncia), che sembrerebbero riflettere un panorama di voci indipendenti e alternative ancora più variegato.

#### ELENCO DEGLI AUTORI

Ballerini, Angelo  
Besenval, Emma  
Bianchi, Irene  
Borgogno Dellacasa, Nimma F.  
Camilli, Amerindo  
Ceretti Borsini, Olga  
Charles, Anne  
Cox, Hilda  
Deering, Samuel Richard  
Elliott, A.V.  
Farina, Pietro  
Fasoglio, Arturo  
Franzineti, Ada  
Fusco, Arturo  
Gallenga, Paolina  
Gargiulo, W.  
Gibb, Ferdinand C. T.  
Giglioli, Lilia  
Giordano Orsini, Gian Napoleone  
Grasso, Vincenzo  
Hazon, Mario  
Mackey, William Francis

Malgeri, Jole  
Mattu, Antonio  
Michelotti, Albertina  
Motta, Giuseppe  
Noonan, James Aloysius  
Novi, Teresa  
Orlandi, Giuseppe  
Pecorini, Alberto  
Pellegrini, Giuliano  
Save, Luigi  
Vallese, Tarquinio  
Valpolini, Maria Luisa  
Ventura, Federico

#### ELENCO DELLE CASE EDITRICI

Andò (Palermo): 1  
Cappelli (Bologna): 1  
Casanova (Torino): 2  
Conte D. (Napoli): 1  
Corsarini (Pordenone): 1  
Edisco (Torino): 1  
Editrice Sarda (Cagliari): 1  
Ferri V. (Roma): 1  
Garzanti, A. (Milano): 2  
Krachmalnicoff (Milano): 1  
La Nuova Italia (Firenze): 1  
Lattes, S. e C. (Torino): 1  
Lef, Libreria ed. Fiorentina (Firenze): 1  
Le Monnier, F. (Firenze): 2  
Manfredi, C. (Milano): 1  
Mariani (Milano): 1  
Paravia (Torino): 1  
Sansoni, G. C. (Firenze): 1  
Saturnia (Roma): 1  
Signorelli, C. (Milano): 3  
Società Editrice Internazionale (Torino): 2  
Stab. Tip. Piacentino (Piacenza): 2

The British School of Milan (Milano): 1  
Unione Arti Grafiche (Città di Castello): 1  
Valmartina (Firenze): 2  
Zanichelli (Bologna): 1

### Testi per la scuola

- AnonA. (1952) *Up to-date English: corso pratico di lingua inglese*. Tip. V. Ferri (Roma).
- Ballerini, A. (1952) *The 20th century King's English grammar: contiene tutte le regole performare la frase inglese*. II volume, Stab. Tip. Piacentino (Piacenza).
- Borgogno Dellacasa, N. F. (1952) *Let's speak English. Grammatica della lingua inglese: metodo diretto*. Zanichelli (Bologna).
- Cox, H. e Novi, T. (1952) *Everyday English: a practical modern grammar*. Felice Le Monnier (Firenze).
- Elliot, A. V. et al. (1952) *Listen and speak: ascolta e parla. Nuovo corso di inglese per principianti*. Valmartina (Firenze).
- Fasoglio A. e Besenval E. (1952) *Corso di lingua inglese: teoria e pratica*. Soc. ed. Edisco, (Torino).
- Fusco, A. (1952) *Grammatica inglese: fonetica, morfologia e sintassi in 70 Lezioni con numerosi esercizi, letture, nomenclatura su 25 argomenti ed oltre 400 espressioni idiomatiche*. D. Conte (Napoli).
- Gallenga, P. e Michelotti, A. (1952) *A new English grammar: fonetica, grammatica, esercizi, avviamento alla conversazione, letture, temi di conversione: conforme ai recenti programmi ministeriali*. Società Editrice Internazionale (Torino).
- Gibb, C. F. T. (1952) *Living English: La lingua inglese viva. Parte II. Corso superiore con grammatica sistematica della lingua inglese*. Sansoni (Firenze).
- Giordano Orsini, G. N. (1952) *Corso pratico di lingua inglese: ad uso delle scuole*. La nuova Italia (Firenze).
- Grasso, V. (1952) *Essentials of English grammar. Nuova ed. riv. corretta ed accresciuta di nomenclatura e letture da Antonio Meo*. Casanova (Torino).
- Grasso, V. (1952) *Grammatica ragionata della lingua inglese*. Casanova (Torino).
- Hazon, M. (1952) *Corso di lingua inglese moderna*. Garzanti (Milano).

- Hazon, M. (1952) *Elementi di lingua inglese*. Garzanti (Milano).
- Motta, G. (1952) *Quick and easy. Nuovissimo metodo per lo studio della lingua inglese: fonetica, grammatica, studio del vocabolario (...)*. Lattes (Torino).
- Orlandi, G. (1952) *Essentials of English: Elementi di lingua inglese*. C. Signorelli (Milano).
- Orlandi, G. (1952) *Grammatica della lingua inglese: per gli alunni delle scuole secondarie, classiche, tecniche, professionali e commerciali*. Carlo Signorelli (Milano).
- Valpolini, M. L. e Bianchi, I. (1952) *Lezioni di lingua inglese: corso completo. Morfologia, sintassi, numerosi esercizi, nomenclatura, brani di versione, antologia di letture progressive*. Mariani (Milano).
- Ventura, F. (1952) *Corso pratico di lingua inglese per la scuola media inferiore*. S. Andò e Figli (Palermo).

### **Testi per un pubblico più ampio**

- Farina, P. (1952) *L'Inglese in 16 lezioni senza maestro, per gli italiani in Australia*. Tip. Unione Arti Grafiche (Città di Castello).
- Save, L. (1952) *Nuovissima grammatica della lingua inglese con nozioni sulla lingua americana: ogni vocabolo con la rispettiva perfetta pronuncia*. F.lli Corsarini (Pordenone).

### **Manuali di fonologia e pronuncia**

- Camilli, A. e Pellegrini, G. (1952) *Elementi di fonetica inglese*. Valmartina (Firenze).
- Deering, S. e Richard, B. A. (1952) *Un manuale per la pronuncia della lingua inglese secondo il metodo chiamato Resonator Scale con l'aiuto del Sistema Internazionale di simboli fonetici*. The British School of Milan (Milano).
- Mattu, A. (1952) *Fonologia inglese: brevi note di fonetica propedeutiche allo studio della lingua inglese*. Editrice Sarda (Cagliari).

### **Manuali di conversazione**

- Giglioli, L. (1952) *Manuale di conversazione Inglese corredato di note*

*grammaticali per il personale di albergo e pubblici esercizi in uso nei Corsi e nei centri di addestramento turistico alberghiero dell'E. N. A. L. C. Saturnia (Roma).*

Vallese, T. e Gargiulo, W. (1952) *A conversation-book for students of English*. Cappelli (Bologna).

### **Eserciziari, frasari e libri di lettura**

AnonB (1952) *Un po' d'inglese: manuale pratico di nomenclatura e di fraseologia con pronunzia figurata*. Krachmalnicoff (Milano).

Ballerini, A. (1952) *Esercizi di spelling, di lettura, di versione e riversione: The 20th century King's English grammar*. Stab. Tip. Piacentino (Piacenza).

Ceretti Borsini, O. (1952) *Yes: sillabario italiano-inglese / testo di O. C. B. Illustrazioni di Ivan Ketoff*. C. Manfredi (Milano).

Charles, A. (1952) *Passi scelti per versione in inglese*, Lef, Libreria ed. Fiorentina (Firenze).

Cox, H. e Novi, T. (1952) *Pleasant hours, an English reading book*. Felice Le Monnier (Firenze).

Franzinetti, A. e Malgeri, J. (1952) *Can I help you to learn English? Esercizi e letture per il primo anno di studio*. Paravia (Torino).

Gallenga, P. e Michelotti A. (1952) *Brevi letture inglesi illustrate e argomenti per la conversazione*. Società Editrice Internazionale (Torino).

Orlandi, G. (1952) *Raccolta di passi per esercizi di versione inglese*. C. Signorelli (Milano)

### **Bibliografia**

Balboni, P. E. (2009) *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. UTET (Torino).

Barsi, M. (2018) Studiare il francese a Milano negli anni Cinquanta. Un'analisi delle bibliografie universitarie. *Italiano Lingua Due*, 10(1), 91-117. [M. Barsi e G. Iamartino (Eds.), *Le lingue straniere nell'Università italiana, dall'Unità al 1980: percorsi di ricerca, Seminario del Cirsil 2017*].

Barsi, M. e Rizzardi, C. (2019) *Metodi e materiali per la didattica del francese e dell'inglese nel tempo*. LED Edizioni (Milano).

Bonetta, G. (1997) *Storia della scuola e delle istituzioni educative*.

- Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Giunti (Firenze).
- Calloway, N. (2017) *Global Englishes and change in English language teaching: attitudes and impact*. Routledge (Abingdon).
- Christiansen, T. W. (2015) The rise of English as the Global Lingua Franca. Is the world heading towards greater monolingualism or new forms of plurilingualism? *Lingue e linguaggi*, 15, 129-154.
- CIRSIL – Centro di Ricerca Interuniversitario sulla Storia degli Insegnamenti (2022). [<https://cirsil.it/>].
- Crystal, D. (2003) *English as a global language*, 2nd ed. Cambridge University Press (Cambridge/New York).
- Dal Passo, F. e Laurenti, A. (2017) *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Novalogos (Aprilia).
- Europa.eu (2022) *The Commission's Use of Languages*. [[https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/service-standards-and-principles/commissions-use-languages\\_en](https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/service-standards-and-principles/commissions-use-languages_en)].
- Genovesi, G. (2006) *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Laterza (Roma/Bari).
- Jenkins, J. (2015) Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in practice*, 2(3), 49-85.
- Kachru, Br. et al. (2006) *The handbook of World Englishes*. Blackwell (Oxford).
- Mandich, A. M. e Ranzani, B. (Eds.) (2007) *L'editoria italiana per le lingue, Atti della giornata CIRSIL di Bologna (12 gennaio 2006)*. CLUEB (Bologna). [Quaderni del CIRSIL, 6].
- Mauranen, A. e Vetchinnikova, S. (2021) *Language change: the impact of English as a Lingua Franca*. Cambridge University Press (Cambridge). [<https://doi.org/10.1017/9781108675000>].
- Nava, A. (2019) Innovation, prescription and pedagogy. Which English is presented in English language teaching materials published in Italy in the late nineteenth/early twentieth centuries? In A. Vicentini e H. E. Lombardini (Eds.), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* (pp. 123-143). CLUEB (Bologna). [Quaderni del CIRSIL, 13].
- Nava, A. (2021) A view from the continent: describing spoken English and its grammar in the mid-20th century in Italy. *Expressio*, 5, 141-159.

- OPAC – Catalogo OPAC del Sistema Bibliotecario Nazionale. [<https://opac.sbn.it>].
- Palmer H. (1921) *The principles of language study*. World Book Co (N.Y).
- Pellandra, C. (2004) *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*. CLUEB (Bologna). [Quaderni del CIRSIL, 3].
- Ranzani, B. (2007) L'editoria italiana per l'insegnamento delle lingue straniere: storia e geografia. In A. M. Mandich e B. Ranzani (Eds.), *L'editoria italiana per le lingue, Atti della giornata di Bologna, 12 gennaio 2006* (pp. 1-97). CLUEB (Bologna). [Quaderni del CIRSIL, 6].
- Richards, J. C. e Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press (Cambridge).
- Seoane, E. e Suárez-Gómez, C. (Eds.) (2016) *World Englishes, new theoretical and methodological considerations*. John Benjamins (Amsterdam).
- Smitherberg, E. (2005) *The progressive in 19th-century English. A process of integration*. Rodopi (Amsterdam).
- Vettorel, P. e Lopriore, L. (2013) Women's voices in English course-books in Italy: a diachronic survey from the 50s to the 80s. *Lingue e Linguaggi*, 10, 137-168.
- Vicentini, A. (2019) Imparare l'inglese e altre lingue straniere a Varese nel secondo dopoguerra. Domenico Bulferetti e l'Ateneo Prealpino. In A. Vicentini e H. E. Lombardini (Eds.), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* (pp. 245-262). CLUEB (Bologna). [Quaderni del CIRSIL, 13].



# EL LÉXICO COLOQUIAL DERIVADO DEL LENGUAJE JUVENIL EN LAS SERIES ORIGINALES ESPAÑOLAS E ITALIANAS

Pablo Zamora Muñoz

*Universidad de Murcia*

## **1. Introducción**

El propósito de esta investigación es llevar a cabo de forma contrastiva un estudio sobre el tratamiento que recibe en la lengua de ficción española e italiana contemporánea la inserción del léxico proveniente del lenguaje juvenil de ambas culturas por parte de personajes adultos cultos, que incluye a los jóvenes-adultos –desde los treinta hasta los cuarenta años– y a los adultos medios y maduros –desde los cuarenta hasta los sesenta años–.

Abordar el análisis del uso de este tipo de términos, de ahora en adelante LJC, en los diálogos seriales es una labor ardua. Si como señalan Capanaga y San Vicente (2005: 86), el estudio del lenguaje juvenil resulta una tarea compleja porque se trata de una realidad heterogénea, dinámica y en continuo cambio que dificulta la identificación de sus rasgos característicos, los obstáculos se incrementan aún más puesto que es difícil establecer con exactitud qué voces del

lenguaje juvenil han penetrado en el hablado coloquial de los hablantes adultos.

A este respecto, Cortelazzo (1994: 302) indica que existe una estrecha relación entre el registro coloquial y el lenguaje de los jóvenes, siendo el primero la base del segundo; entre las dos variedades hay un fuerte intercambio o flujo en ambas direcciones. Un buen número de términos originariamente juveniles se han difundido en el hablado coloquial común, los cuales, una vez que se han consolidado en la conversación espontánea colectiva, resultan débilmente marcados desde el punto de vista jergal y cumplen básicamente una función expresiva y de realce. Asimismo, Sobrero (1992: 45-46) indica que el lenguaje juvenil está compuesto por una jerga tradicional y otra innovadora. Las palabras y secuencias de la jerga tradicional han entrado y forman parte del repertorio léxico común; las voces innovadoras, características de un grupo específico, son en su mayor parte efímeras, aunque algunas, con el transcurso de los años, pueden convertirse en jerga tradicional e incorporarse al coloquial compartido de una determinada lengua.

Las dificultades del análisis se acrecientan a causa de las características idiosincráticas, tanto lingüísticas como culturales, de los dos países objeto de estudio respecto al coloquial hablado en general y a la lengua de los jóvenes en particular.

## **2. El léxico coloquial español e italiano**

### **2.1. El registro coloquial español e italiano**

En la lengua española los rasgos del coloquial están afianzados en la norma y en la interacción social. Por el contrario, en la lengua italiana se constata que una cantidad relevante de formas y estructuras informales no están plenamente asentadas en el sistema ni en la conversación espontánea. Esta diferencia entre ambos idiomas deriva de factores históricos, culturales y sociales, los cuales están estrechamente interrelacionados.

El español hablado ha tenido una difusión y metamorfosis continua en el tiempo desde el siglo XVI. El italiano hablado ha tenido una propagación y un desarrollo más lento y tardío a causa de la falta de una unificación política y social nacional, lograda solo a finales del

siglo XIX y, por tanto, el italiano hablado coloquial contemporáneo se encuentra en plena transición.

Actualmente en la lengua italiana se constata una notable diferencia entre la gramática normativa, el registro estándar, el registro coloquial y la norma social. Como indica Palermo (2010: 241), la norma social engloba rasgos del hablado coloquial que pertenecen a variedades medias y bajas, las cuales, aunque son aceptadas por un sector de la población italiana, son rechazadas por otra parte de la sociedad, la cual se muestra reacia a su empleo y defiende, en mayor o menor medida, el inmovilismo normativo purista porque las considera un empobrecimiento y una degradación lingüística. Esta disparidad ha suscitado una fuerte controversia y ha generado que un cuantioso número de estas formas no estén afianzadas en el sistema lingüístico.

Por consiguiente, el hablante italiano instruido se inclina habitualmente por mantener, incluso en situaciones comunicativas informales, una lengua cercana al estándar y evita el uso de rasgos del registro coloquial, incluido el léxico. Esta tendencia está tan sumamente arraigada en la cultura italiana que el dominio apropiado del italiano estándar formal simboliza un estatus socio-cultural elevado. Por el contrario, se puede vislumbrar que el hablante español adulto y culto, que suele distinguir los dos registros de lengua y las dos situaciones comunicativas, habitualmente se decanta por emplear en la conversación informal el registro coloquial, que está más arraigado y es más estable que el italiano. Como indica San Vicente (2001: 4) en la lengua española, desde el paso de la dictadura a la democracia, se percibe un aumento del prestigio del registro coloquial y del lenguaje juvenil.

Otro aspecto que acrecienta las diferencias entre los registros coloquiales de ambas culturas es la transcendencia que tiene la variedad diatópica en el repertorio lingüístico italiano. Aunque en el italiano coloquial del tercer milenio se percibe una tendencia a la homogeneidad léxica y una disminución de las diferencias geográficas, actualmente los distintos italianos regionales siguen gozando de una gran difusión (Cerruti 2013; Berruto 2018). En cambio, en el español coloquial se observa una mayor uniformidad léxica, aunque cada región tenga sus peculiaridades.

## 2.2. El lenguaje juvenil español e italiano

En ambas culturas ha existido y sigue existiendo la variedad juvenil y jergal, entendida como un lenguaje característico y exclusivo empleado en diferentes épocas por distintas generaciones o grupos sociales juveniles, cuya función esencial es la identificación de la propia identidad y su distinción con el resto de la sociedad. En Italia, destacan los movimientos contraculturales juveniles de los años ochenta y noventa del siglo XX; en España, el lenguaje cheli de los años setenta y el léxico derivado de la Movida madrileña de la década de los ochenta (Cortelazzo 1994: 295 y 298; Capanaga, San Vicente, 2005: 54).

Sin embargo, en Italia, como hemos señalado anteriormente, el arraigo de los italianos regionales y los distintos dialectos influye de forma determinante en la creación y la difusión del léxico juvenil, el cual tiene un origen regional como otras voces no marcadas jergalmente (Cerruti 2013). Cortelazzo (1994: 300-301) señala que el uso dialectal entre los jóvenes excluye parcialmente la variedad jergal nacional e innovativa puesto que el primero está muy extendido y el segundo está limitado a un uso pasivo. Es decir, el uso de los diferentes dialectos reduce parcialmente la expansión y el empleo del léxico juvenil ya que las funciones que cumple este último las desenvuelven los dialectos.

A falta de estudios específicos que lo corroboren, se puede vislumbrar que en el español coloquial un buen número de términos del juvenil han pasado a formar parte del repertorio léxico compartido de los hablantes de franjas de edad más adultas, los cuales por lo general no consideran que su uso suponga un desprestigio lingüístico ni social. En cambio, en Italia la penetración de estas palabras en el léxico común del hablante medio es bastante más reducida, ya sea por su origen y uso regional o por el hecho de que se consideran excesivamente informales y el hablante desestima su empleo.

## 3. La lengua de ficción de ambas culturas y el registro coloquial

En las series y películas de producción propia los guionistas intentan crear textos escritos que se aproximen de forma plausible al hablado espontáneo. Esta mímesis lingüística ha sido denominada oralidad prefabricada (Chaume 2001: 78) y, circunscrito a las series, oralidad serial (Tonin 2014: 215).

El objetivo consiste en elaborar diálogos que resulten naturales y verosímiles, cuyo lenguaje debe estar acorde con la identidad de los personajes que figuran en pantalla. En el plano léxico-semántico, el LJC favorece la caracterización lingüística de los mismos, sin embargo, su inserción o exclusión en los textos fílmicos o seriales depende de las convenciones de la lengua del cine y de las series de cada cultura.

La lengua de ficción de las series nacionales españolas se asemeja en mayor medida al hablado espontáneo que la italiana porque esta última está supeditada y limitada por una serie de factores que determinan las convenciones de la lengua en los productos seriales de producción nacional. Dichos factores están en estrecha relación con los aspectos sociolingüísticos tratados anteriormente, los cuales restringen la libertad lingüística de los guionistas italianos.

A este respecto, Alfieri (2012: 61) señala que los productos seriales italianos siguen cumpliendo una función glotodidáctica puesto que uno de sus cometidos consiste en mostrar al hablante medio italiano que registro y rasgos lingüísticos tiene que emplear según el papel social de los personajes y las diferentes situaciones comunicativas. Esta función, junto a la realidad sociolingüística italiana, sumamente variada y heterogénea, y la falta de un italiano coloquial colectivo, origina que los guionistas se decanten por excluir rasgos que no estén completamente consolidados en el sistema a nivel nacional y se inclinen por seleccionar formas del italiano neo-estándar (Rossi 2006: 306-307; Perego, Taylor 2012: 160-162).

#### **4. Metodología y preguntas de investigación**

Esta investigación tiene como finalidad confrontar y analizar, contrastivamente y desde un enfoque descriptivista, la inserción del LJC y las tendencias que rigen en las series de producción nacional de ambas culturas.

A tal fin, nos hemos servido de un corpus serial bilingüe comparable, el cual está constituido por dos series españolas y dos italianas originales que son análogas. Las cuatro series son de reciente producción y pertenecen al subgénero denominado comedia femenina. Sus tramas están ambientadas en épocas contemporáneas y los personajes protagonistas son mujeres treintañeras con estudios universitarios. Los temas

tratados, las situaciones comunicativas de máxima informalidad, así como la edad e identidad de los intérpretes y del resto de los actores favorecen la mimesis del hablado espontáneo marcadamente coloquial y el empleo de un amplio número del LJC, objeto de nuestro estudio. Partiendo de la hipótesis sin refrendar según la cual el hablante español adulto parece mostrar una mayor propensión a emplear en el hablado espontáneo en situaciones comunicativas informales una cuantía superior del LJC respecto al italiano y de la premisa de que la lengua de ficción española es menos rígida lingüísticamente que la italiana, las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Los guionistas españoles e italianos siguen las mismas directrices respecto a la inserción del LJC en las series de producción propia?
- ¿Existe un paralelismo entre la cantidad y la frecuencia de uso por minuto del LJC que se han registrado en las series originales de sendas culturas y el supuesto menor empleo de este tipo de términos en el hablado conversacional italiano en comparación con el español?

#### 4.1. Subcorpus serial español

El subcorpus español está compuesto por las series *Valeria* y *Vida perfecta*. *Valeria* (2020 y 2021) es un producto Netflix y consta de dos temporadas de ocho capítulos cada una. La serie cuenta los acontecimientos de la vida cotidiana de Valeria y sus tres amigas, las cuales tienen unos treinta años. *Vida perfecta* (2019 y 2021) es una producción Movistar + constituida por dos temporadas; la primera tiene ocho capítulos y la segunda seis. La serie trata de los problemas a los que se enfrentan tres hermanas que han superado la treintena.

*Valeria* tiene una duración de 671 minutos; 335 minutos la primera temporada y 336 la segunda. *Vida perfecta* suma 410 minutos de filmación; 231 minutos la primera temporada y 179 la segunda.

#### 4.2. Subcorpus serial italiano

El subcorpus italiano está formado por las series *Extravergine* y *Guida astrologica per cuori infranti*.

*Extravergine* (2019) fue emitida por la cadena Fox y consta de diez capítulos. La serie relata la vida de la treintañera Dafne, cuyo trabajo consiste en escribir reseñas sobre sexo para una revista. *Guida as-*

*trologica per cuori infranti* (2021 y 2022) es una serie Netflix y está compuesta por dos temporadas de seis capítulos cada una. La serie cuenta las vivencias de Alice, una joven-adulta de treinta años que es la productora de un programa de televisión cuyo argumento es el amor y el horóscopo.

*Extravergine* tiene una duración de 300 minutos. *Guida astrologica per cuori infranti* suma 379 minutos de rodaje, 207 la primera temporada y 172 la segunda.

A continuación, en los siguientes ejemplos se muestra algunos de los términos pertenecientes al LJC empleados en las series de las dos culturas.

Series españolas

Valeria: Es del **curro**.

Jaime: Pues cógelo.

Valeria: No, **paso** que quiero desconectar el **finde**.

(*Valeria*, 1ª Temporada, Episodio 5. 7:12)

Esther: Tener un niño en esas condiciones es **una movida** que lo **flipas** y por la operación, ni **te rayes**, porque es **super rápida**.  
(*Vida perfecta*, 1ª Temporada, Episodio 3. 11:20)

Series italianas

Karma: **Figata**, eh?

Dafne: Karma! Karma tu **sbuchi** sempre così?

Karma: No, direi di no. Comunque, Lorenzo è molto bravo e anche **un gran figo**.

(*Extravergine*, Episodio 4. 22:31)

Alice: Io non capisco, Tio, faccio di testa mia e **faccio casino**, ma pure quando seguo le stelle **faccio casino**.  
(*Guida astrologica per cuori infranti*, 2ª temporada, Episodio 3. 23:53)

## 5. Extrapolación de datos y análisis de los resultados

### 5.1 El léxico juvenil-coloquial en la lengua de ficción española

En *Valeria* se han registrado 461 ocurrencias de LJC en la primera temporada y 144 en la segunda, que suman un total de 605 presencias, una cada minuto y seis segundos. En *Vida Perfecta* se han inventariado 219 en la primera temporada y 207 en la segunda, con un montante global de 426, una cada 57 segundos. En el conjunto sendos productos

se han encontrado 1031 ocurrencias, una cada minuto y dos segundos (tabla 1).

En *Extravergine* se han registrado 104 presencias de LJC, una cada dos minutos y 53 segundos. En *Guida astrologica per cuori infranti*, 34 en la primera temporada y 29 en la segunda que suman 63 ocurrencias, una cada seis minutos y nueve segundos. En las dos series italianas se han inventariado 167 ocurrencias, una cada cuatro minutos y tres segundos (tabla 2).

Los resultados extraídos dejan entrever que en la lengua de ficción original española es más frecuente la inserción del LJC que en la lengua de las series nacionales italianas. Esta tendencia se constata en las cuatro series que componen los corpus de las dos culturas.

<i>Valeria</i>		<i>Vida perfecta</i>		Global
Número	605	Número	426	1031
Frecuencia por minuto	1 minuto y seis segundos	Frecuencia por minuto	57 segundos	1 minuto y dos segundos

Tabla 1. Número de ocurrencias del LJC y frecuencia de uso por minuto en las series españolas

<i>Extravergine</i>		<i>Guida astrologica per cuori infranti</i>		Global
Número	104	Número	63	167
Frecuencia por minuto	2 minutos y 53 segundos	Frecuencia por minuto	6 minutos y 9 segundos	4 minutos y tres segundos

Tabla 2. Número de ocurrencias del LJC y frecuencia de uso por minuto en las series italianas

Los datos extrapolados coinciden con las investigaciones anteriores de Tonin (2014) y Mapelli (2016), que afirman que en la lengua de las series españolas se percibe una mayor libertad léxica y una cantidad superior de coloquialismos que en las italianas. Asimismo, concuerdan con los resultados recabados por Gualdo y Zamora (2019: 459 y 462), los cuales comparan dos series españolas –*Médico de familia* (1995-1999) y *Los Serrano* (2003-2008)– y sus *remakes* italianos –*Un medico*

*in famiglia* (1998-2016) e *I Cesaroni* (2006-2014). Los autores demuestran que se constatan diferencias sustanciales por lo que respecta a la inserción del léxico coloquial en general y del juvenil en particular entre las series españolas y las italianas. En su estudio prueban que el número de presencias de términos coloquiales y juveniles que se han registrado en las dos series españolas, 513, es muy superior al que se ha inventariado en las correspondientes italianas, 156. Por lo que concierne a la frecuencia de uso por minuto, en las series españolas se ha encontrado una palabra coloquial o juvenil cada minuto y 37 segundos; en las italianas, una cada cuatro minutos y 58 segundos. Estos porcentajes de empleo por minuto concuerdan con los datos recabados de las series que componen el corpus serial del presente estudio (tablas 1 y 2). Respecto a la tipología del LJC, en las lenguas de ficción de las dos culturas se ha constatado que los guionistas se han decantado por insertar un grupo de términos pertenecientes al LJC muy reducido, que han sido utilizados de forma reiterativa, excluyendo otras muchas voces que forman parte del inventario del LJC que se usan habitualmente en el hablado conversacional y de las cuales, sin embargo, se han inventariado una cantidad de presencias muy limitada.

En el subcorpus español, 19 términos y sus derivados con más de diez ocurrencias suponen el 54,15 % del total del LJC. Este porcentaje es muy similar en las dos series; en *Valeria* el 49,42 % y en *Vida perfecta* el 61,50 % (tabla 3).

	<i>Valeria</i>	<i>Vida perfecta</i>	
<b>Término</b>	<b>Nº de ocurrencias</b>	<b>Nº de ocurrencias</b>	<b>Nº total de ocurrencias</b>
Tío/Tía	51	99	150
Currar	36	15	51
Super	12	22	34
Chao	19	14	33
Guay	10	22	32
Liar	22	5	27
Flipar	15	11	26
Rollo	13	12	25
Pillar	14	10	24
Pasar	16	6	22

	<i>Valeria</i>	<i>Vida perfecta</i>	
<b>Término</b>	<b>Nº de ocurrencias</b>	<b>Nº de ocurrencias</b>	<b>Nº total de ocurrencias</b>
Fuerte	8	12	20
Enrollarse	9	10	19
Molar	13	4	17
Rayarse	12	3	15
Pirarse	12	3	15
Cagarla	13	1	14
Pasta	14	0	14
Petar	9	3	12
Colega	3	10	13
Total	299	262	561
Porcentaje de uso	49,42 %	61,50 %	54,15 %

Tabla 3. Número de ocurrencias de los 15 primeros términos más frecuentes en el subcorpus serial español y el porcentaje de uso global

En el subcorpus italiano únicamente seis términos alcanzan diez ocurrencias, que constituyen el 41,91 % del global del LJC. La proporción es parcialmente dispar, el 50 % en *Extravergine* y el 31,7 % en *Guida astrologica per cuori infranti* (Tabla 4).

	<i>Extravergine</i>	<i>Guida astrologica per cuori infranti</i>	
<b>Término</b>	<b>Nº de ocurrencias</b>	<b>Nº de ocurrencias</b>	<b>Nº total de ocurrencias</b>
<i>Roba</i>	13	3	16
<i>Sacco</i>	13	0	13
<i>Casino</i>	2	10	12
<i>Fregarsene</i>	8	3	11
<i>Sfigato</i>	9	1	10
<i>Figo / Fico</i>	7	3	10
Total	52	20	72
Porcentaje de uso	50 %	31,7 %	41,91 %

Tabla 4. Número de ocurrencias de los seis primeros términos más frecuentes en el subcorpus serial italiano y el porcentaje de uso global

Estas pautas de actuación están en consonancia con los postulados de

Baños y Chaume (2009), según los cuales los guionistas y los traductores suelen incluir en los filmes rasgos característicos de la conversación espontánea que estén afianzados en el sistema lingüístico y que resulten aceptados y reconocidos como tales por la audiencia.

Asimismo, los guionistas consideran que el empleo de forma reiterativa de un conjunto restringido de palabras del LJC es suficiente para caracterizar lingüísticamente a los personajes, los cuales, especialmente en las series italianas, resultan excesivamente estereotipados. Los guionistas italianos insertan un léxico estandarizado y tanto la cantidad como la variedad del LJC inventariadas es muy exigua, a pesar de que la proporción de términos empleados de manera recurrente sea inferior que en español.

## 6. Conclusiones

Los datos recopilados y analizados constatan que en la lengua de las series españolas se percibe una mayor tendencia a insertar el LJC en comparación con los productos seriales italianos, cuyo número de ocurrencias y frecuencia por minuto es muy reducido e inferior respecto a los españoles.

Los resultados inducen a afirmar que las divergencias que se han verificado en ambos subcorpus derivan tanto de las características idiosincrásicas de la interacción social de los dos idiomas como de las peculiaridades de las convenciones de la lengua de las series de ambas culturas. El español coloquial hablado está consolidado en el sistema lingüístico y el hablante medio español se muestra permisible a su uso y proclive a su empleo en situaciones comunicativas informales y, por consiguiente, un buen número de palabras del lenguaje juvenil han entrado a formar parte del repertorio léxico compartido. Estos factores dejan entrever que los guionistas españoles se inclinan por incorporar en las series una gran cantidad de rasgos lingüísticos informales, incluidos los términos que derivan de la jerga juvenil.

Por el contrario, el italiano hablado coloquial no está plenamente afianzado ni unificado, aspectos que junto al más que presunto rechazo que manifiesta una gran parte de la sociedad adulta hacia el uso de voces excesivamente informales, incluidas las palabras de origen juvenil, originan que estas últimas en una amplia proporción

no hayan penetrado en caudal léxico colectivo. Estas peculiaridades sociolingüísticas determinan que los guionistas de las series italianas, cuyos productos incluso cumplen una función glotodidáctica y pasan un filtro lingüístico, se decanten por excluir en los parlamentos de personajes adultos términos derivados del juvenil, los cuales, a su vez y en su mayor parte, como se puede vislumbrar, tampoco son empleados por los hablantes adultos en contextos comunicativos informales.

## Bibliografía

- Alfieri, G. (2012) La fiction tra italiano modello e modelli di italiano. Dal teleromanzo alla soap opera. En M. Gargiulo (Ed.), *L'Italia e i mass media* (pp. 51-76). Aracne (Roma).
- Baños-Piñero, R. (2010) El diálogo audiovisual en la traducción para el doblaje y en las producciones domésticas: parecidos y diferencias. En R. López-Campos, et al. (Eds.), *Traducción y modernidad: textos científicos, jurídicos, económicos y audiovisuales* (pp. 199-210). Nuevos Horizontes (Córdoba).
- Baños-Piñero, R. y Chaume, F. (2009) Prefabricated Orality: a Challenge in Audiovisual Translation. *InTRAlinea*, número especial, s.d. [[https://www.intralinea.org/specials/article/Prefabricated\\_Orality](https://www.intralinea.org/specials/article/Prefabricated_Orality); en M. Marrano, G. Nadiani y C. Rundle (Eds.)].
- Berruto, G. (2018) Tendenze del italiano del Duemila e rapporti tra varietà standard e sub-standard. *Aggiornamenti*, 13, 5-16.
- Capanaga, P. y San Vicente, F. (2005) ¡Qué fuerte! ¿Sigue pasando? El lenguaje juvenil español: consolidación de tendencias. En C. Marcato y F. Fusco (Eds.), *Forme della comunicazione giovanile* (pp. 80-127). Calamo (Roma).
- Cerruti, M. (2013) Varietà dell'italiano. En G. Iannaccaro (Ed.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)* (pp. 91-127). Bulzoni (Roma).
- Chaume, F. (2001) La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En R. Agost y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Publicacions de la Universitat Jaume I (Castelló).
- Cortelazzo, M. (1994) Il parlato giovanile. En L. Serianni y P. Trifone

- (Eds.), *Storia della lingua italiana, II, Scritto e parlato* (pp. 291-317). Einaudi (Torino).
- Gualdo, R. y Zamora, P. (2019) Italiano e spagnolo colloquiale a confronto: Analisi di un corpus di fiction televisiva. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 3, 440-472.
- Mapelli, G. (2016) Aspectos de oralidad en las series televisivas españolas: los procedimientos de intensificación. *Orillas*, 5, 1-18.
- Palermo, M. (2010) L'italiano giudicato dagli insegnanti. *Lid'O-Lingua Italiana d'Oggi*, 7, 241-251.
- Perego, E. y Taylor C. (2012) *Tradurre l'audiovisivo*. Carocci (Roma).
- Rossi, F. (2006) *Il linguaggio cinematografico*. Aracne (Roma).
- San Vicente, F. (2001) *La lengua de los nuevos españoles*. Pórtico (Zaragoza).
- Sobrero, A. A. (1992) Varietà giovanili: come sono, come cambiano. En E. Banfi y A. A. Sobrero (Eds.), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco* (pp. 45-58). Laterza (Bari).
- Tonin, R. (2014) *Un poquito de por favor: la sfida dell'oralità alle limitazioni del sottotitolo*. *Cuadernos AISPI*, 4, 213-228.



# PEDRO MARTÍNEZ LÓPEZ (1797-1867) EN LA TEORÍA GRAMATICAL HISPANOAMERICANA: UNAS CALAS A PROPÓSITO DEL CONCEPTO Y DIVISIÓN DE LA GRAMÁTICA Y DE LAS CLASES FLEXIVAS\*

Alfonso Zamorano Aguilar\*\*

*Universidad de Córdoba*

## **1. Planteamiento y objetivos**

La investigación sobre las ideas gramaticales en América latina se ha constituido en los últimos años como un área privilegiada en la his-

---

\* El presente trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i PID2020-118849GB-I00, “La gramatización del español en la América del Sur hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Los IP del proyecto son Dr. Alfonso Zamorano Aguilar (Universidad de Córdoba) y Dr. Esteban T. Montoro del Arco (Universidad de Granada).

\*\* En el año 2007 asistí a mi primera tesis doctoral como miembro de un tribunal. Fue en la U. de Lleida, invitado por la directora del trabajo, la Dra. Neus Vila. Allí compartí tribunal con historiógrafos con los que luego he mantenido excelentes relaciones personales y profesionales: Pierre Swiggers y María Bargalló. Y, también, Félix San Vicente. En tierras catalanas conocí al Dr. San Vicente, ahora, mi buen amigo Félix. Desde ese momento hemos compartido numerosas actividades académicas y lúdicas. Este artículo es un homenaje, con motivo de su jubilación, a un hombre cabal, honesto, trabajador incansable y extraordinario valedor de la historiografía de la lingüística en Italia. Gracias, amigo Félix, por tu pasado, por tu presente y por tu futuro.

toriografía de la lingüística. A ello han contribuido varios proyectos españoles<sup>1</sup> centrados exclusivamente en esta temática. Nos referimos, entre otros, a ANAGRAMA, “Los comienzos de la moderna sintaxis: análisis lógico y análisis gramatical en la enseñanza del español”<sup>2</sup>, en el que se recuperó e investigó un buen número de obras publicadas en América, especialmente, de Argentina, Uruguay, Chile o la zona caribeña. Por su parte, en 2018 comienza a desarrollarse el proyecto HISPANAGRAMA, “Las ideas gramaticales en los países de la América del Pacífico” (2018-2021) que tiene su continuación en HISPANAGRAMA II, “La gramatización del español en la América del Sur hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon” (2022-2025), que están permitiendo la localización y estudio de más de 200 textos sobre gramática escolar publicados en los países de la América del Sur hispánica.

Toda esta investigación está poniendo de relieve la necesidad de sumar a la investigación historiográfica sobre España las ideas lingüísticas vertidas en América, con el fin de ir configurando una adecuada historia de la gramática hispánica. El foco hispanoamericano se ha revelado como una simbiosis de innovación y tradición, no exenta, en muchas ocasiones, de originalidad tanto terminológica como conceptual, en la que las deudas con tratadistas españoles (la RAE, Salvá, Martínez López o Fernández Monje, además de la tradición renacentista y del XVIII), se unen a las de autores latinoamericanos, como Bello, o a las de pensadores europeos, fundamentalmente franceses e ingleses, al igual que la tradición grecolatina a modo de fondo

---

<sup>1</sup> También conviene dejar constancia de extraordinarios proyectos llevados a cabo en América latina. En concreto, y desde la perspectiva de la historiografía de la lingüística, resultan de obligada mención los dirigidos por el Dr. Toscano y García en la Universidad de Buenos Aires sobre la gramática escolar argentina. También en otros países de Hispanoamérica se han desarrollado proyectos e investigaciones sobre las ideas gramaticales autóctonas, como es el caso de México, Uruguay o Venezuela.

<sup>2</sup> Se trató de un proyecto I+D+i del plan nacional de investigación científica del gobierno español (2008-2011), bajo la dirección de la Dra. Calero Vaquera, en el que se llevó a cabo un estudio de gramáticas escolares y tratados de análisis lógico y gramatical (más de 160) en la tradición española con el fin de estudiar el proceso de construcción de la teoría sintáctica.

teórico, en todos los casos como canon explícito o implícito, latente o patente.

En esta línea, y desde el enfoque y presupuestos de la historiografía de la gramática, el objetivo de este artículo es, precisamente, analizar y poner de manifiesto la huella de una de estas fuentes privilegiadas de la teoría gramatical hispanoamericana, en concreto, la figura del burgalés Pedro Martínez López (1797-1867). Centramos la investigación en la América del Pacífico y El Caribe del siglo XIX, a través de distintas calas en tradiciones específicas. Dichas incursiones, necesariamente incompletas, partirán de la tradición peruana, que hemos abordado de forma más intensa en diversas publicaciones (cf., entre otras, Zamorano Aguilar 2022), como corpus de referencia; a esta tradición sumaremos, como corpus de contraste y comparación, tratados publicados en Colombia, Venezuela, Chile, México y, también, en zona caribeña, como la isla de Curazao. Pretendemos, finalmente, estudiar, de manera sucinta, el tipo de canon que emplean los tratadistas hispanoamericanos a la hora de acoger las teorías de Martínez López, que, como tendremos ocasión de comprobar, oscilan desde el seguidismo literal (sobre todo, en determinadas categorías), hasta la crítica de sus planteamientos y la propuesta de alternativas complementarias a sus ideas.

## **2. Pedro Martínez López (1797-1867) y la expansión de su teoría gramatical**

### **2.1. Notas biobibliográficas**

Martínez López nace en Villahoz (Burgos) el 25 de abril de 1797 (Álvarez Fernández 2012: 33). Comienza sus tareas como gramático y lexicógrafo en 1828, año en el que se exilia en París y publica la mayoría de sus obras (Calero 2009: 974). En la capital de Francia trabajará como corrector de pruebas en la imprenta de Salvá a partir de 1830. Fallece en Neuilly-Sur-Seine el 26 de agosto de 1867 (Álvarez Fernández 2012: 34).

Nos encontramos ante un gramático (faceta que aquí nos interesa) crítico, que llega incluso a insultar en sus trabajos a tratadistas del momento, y de forma muy focalizada, a Vicente Salvá. Sus libros de corte gramatical sobre el español serán el medio para sus ataques a lingüistas

contemporáneos: *Principios de la lengua castellana* (1841<sup>2</sup>), *Gramática de la lengua castellana* (1843) y el *Curso de análisis gramatical y lógica* (1844), obras que contaron con diversas ediciones en los años 40 y 50 del siglo XIX. También es de obligada referencia una edición del *Arte* de Gómez Hermosilla en 1844 donde continúa con sus críticas mordaces a Salvá (Calero 2009: 974).

## 2.2. Difusión de su pensamiento teórico en América Latina

El análisis de la bibliografía secundaria (cf. Viñaza 1978 [1893]; Gómez Asencio 1981; Rojas 2007; Calero 2009; o Esparza/Niederehe 2012), así como los resultados de nuestra propia investigación, han destacado la impronta teórica de Martínez López, entre otros, en los siguientes autores y obras publicadas de América latina (circunscrito a países del Pacífico y El Caribe y al siglo XIX)<sup>3</sup>:

Belver, José (1887), *Compendio de gramática castellana. Obra destinada especialmente para la enseñanza de los niños, y aprobada por el Consejo académico de la Universidad nacional*, Bogotá: Impr. de Echeverría Hermanos.

Bering, Isabel y José T. Sepúlveda (1896), *Teoría y práctica de la enseñanza del castellano*, Santiago de Chile: Imprenta y Encuadernación Roma. (\*\*)

Blanco, Gerónimo Eusebio (1856<sup>2</sup> [1852]), *Gramática castellana elemental para niños, dedicada especialmente a los que cursan la clase de primeras letras en el Colegio de la Concordia*, Caracas: Imprenta de Tomás Antera.

Celedón, Rafael (1889), *Gramática primaria de la lengua castellana*, Curazao: Impr. de la Librería de A. Bethencourt e Hijos. (\*\*)

Ciervo, Lucas del (1868), *Compendio Sintético de*

<sup>3</sup> Las obras aparecen relacionadas por orden alfabético del apellido del autor. Se señalan con un asterisco (\*), al final de la referencia bibliográfica, aquellos textos que configuran el corpus de referencia, y con dos asteriscos (\*\*) las obras que forman el corpus de contraste.

*Gramática castellana para niños de siete a ocho años*, Caracas: Imprenta de V. Espinal e hijos.

De Fossey, Mathieu (1855<sup>1</sup>/1861<sup>2</sup>), *Compendio de gramática castellana con anotaciones para la ilustración de los profesores de primeras letras*, Guanajuato: Tipografía de Juan Evaristo Oñate. (\*\*)

Del Río, José María (1873), *Gramática teórico-práctica de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, por un "Estudiante"*, Lima: Imprenta de "La Patria". (\*)

De la Rosa Toro, Agustín (1871), *Gramática castellana dedicada a los alumnos de los colegios de instrucción primaria*, Lima: Albert y Compañía Editores. (\*)

Garcés, Vicente (1855), *Gramática castellana para el uso de las aulas de primeras letras*, Chiclayo: Imprenta de "El Chiclayano". (\*)

González Carazo, Antonio (1850), *Compendio de gramática castellana, según las doctrinas de D. Pedro Martínez López*. Artículos publicados en 1850 en la *Gaceta Mercantil* de Santamarta y en *La Democracia* de Cartagena de Indias.

González, Juan Vicente (1841), *Compendio de gramática castellana, según Salvá y otros autores*, Caracas. [otras ediciones: 1849<sup>4</sup> o 1857<sup>7</sup>]. (\*\*)

González, Ulpiano (1848), *Observaciones curiosas sobre la lengua castellana, o sea Manual práctico de la gramática de dicha lengua*, Bogotá: Impr. de José A. Cualla. (\*\*)

Mesa, Pío Benigno (1858<sup>3</sup>), *Elementos de gramática castellana*, Convención: Imprenta del Colegio de la Convención. (\*)

Pérez, Juan Manuel (1850), *Compendio de gramática castellana, según las doctrinas de Don Pedro Martínez López, Santamarta* [Colombia].

Pérez, Santiago (1853), *Compendio de la gramática castellana*, por un granadino, Bogotá.

Rivas, Miguel (1871), *Lecciones de gramática castellana*, Tacna: Imprenta “El Progreso”. (\*)

Tejada, Manuel (1852), *Compendio de gramática castellana dispuesto por Manuel de Tejada para la casa de educación que estableció en El Cuzco*, Cuzco: Imprenta Libre, Gregorio Arriaga. Se trata de una reimpresión de la edición de 1844. (\*)

Villar, Zoilo (1858), *Elementos de gramática de la lengua castellana para la enseñanza de la juventud*, Socorro: Imprenta de Villar. (\*\*)

A partir de esta muestra (18 tratados de 6 países/zonas geográficas), se observa, por tanto, cómo Martínez López tuvo tres focos importantes de irradiación de sus teorías: Perú, Colombia y Venezuela.

### 3. La tradición latinoamericana ante las teorías de Martínez López

La presencia de Martínez López<sup>4</sup> en la tradición peruana tiene una manifestación canónica doble tanto implícita como explícita. En el prólogo de sus tratados hacen referencia al gramático burgalés, por orden cronológico, Garcés (1855), quien también remite a Bello, Salvá y la Academia; Mesa (1858), quien lo consagra como su fuente predilecta; De la Rosa (1871), junto a la Academia, Hermosilla, Arbolí, Noboa, Salvá, Bello, Fernández Monje o Sarmiento; y Del Río (1873), quien también acoge los postulados de Bello y la Academia.

En todos estos casos el planteamiento canónico explícito, desde el punto de vista discursivo, se recibe de forma positiva (adoptan las teorías que ML defiende) o negativa (contradican sus presupuestos o remiten a ellos de forma crítica). En el siguiente gráfico se puede comprobar esa presencia positiva o negativa de ML como canon en la tradición peruana (años 50-70 del XIX):

<sup>4</sup> En adelante, ML.

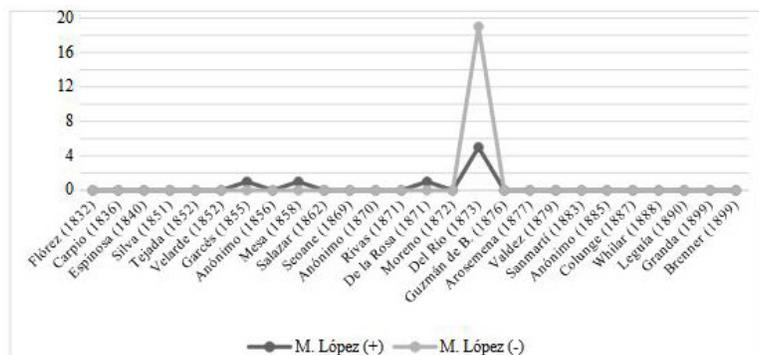


Gráfico 1. Canon positivo y negativo de Martínez López en la tradición peruana del XIX

De aquí se desprende que Del Río (1873) es el único autor de la tradición peruana que, de forma explícita, manifiesta reservas en algunos planteamientos de ML; por el contrario, Mesa (1858) será el mayor defensor de sus ideas, incluso con conceptos y párrafos literales. Esta situación, como ahora veremos, contrasta con los datos de canon implícito, en donde otros gramáticos acogen las teorías de ML, bien de forma directa, bien a través de un canon latente que se concreta en una tradición de base filosófica o racionalista, como la que defiende ML.

Por lo que respecta al corpus de contraste, en la tradición chilena, ML aparece como canon explícito en Bering/Sepúlveda (1896: xxvi), junto a otros autores alemanes y españoles. En Colombia, Ulpiano González (1848: ii) cita expresamente a ML en varias ocasiones, con quien reconoce su deuda junto a otros tratados del español. Por lo que respecta a Venezuela, también Juan Vicente González (1857) reconoce los valores técnicos de la obra de ML, a pesar de no ser partidario de la polémica encarnizada contra Salvá, de forma que se muestra más cercano a Bello. En la isla caribeña de Curazao publica un tratado de gramática española el colombiano Rafael Celedón, en 1889. Desde el prólogo de este tratado deja constancia de sus fuentes: Bello, Salvá, Martínez López, Belver, Fernández Monje, Ovalle, entre otros. Finalmente, en la historia gramatical de México también localizamos a ML como canon explícito. Así sucede, por ejemplo, en el *Compendio* de Mathieu de Fossey, ya desde el mismo prefacio (1855: 6).

Nos referiremos, a continuación, a diversos aspectos de la teoría gramatical para exponer, de forma somera, la huella canónica de ML:

1. *La gramática, su división y las partes de la oración.* El gramático burgalés señala dos partes en la gramática: *lexigrafía* y *sintaxis* (Martínez López 1841: 23). Esta doble división solo la acoge Rivas (1870) en Perú, aunque a la *lexigrafía* la denomina, como la Academia (la *GRAE* de 1771 también segmenta la gramática en dos partes), *analogía*. Sin embargo, el molde cuatripartito de la *GRAE* lo defienden Tejada (1852) y Mesa (1858), aunque acoplado a la terminología de ML: *lexigrafía*, *sintaxis*, *ortografía* y *prosodia*. Del Río (1873), por su parte, se refiere a *lexigrafía*, pero con una división en cinco partes, original en la tradición hispánica.

En la gramática colombiana Ulpiano González se refiere también a la *lexigrafía* y cuestiona los nombres de *analogía* y *etimología* (González 1848: 3), aunque considera que las partes de la gramática son cuatro: *lexigrafía*, *sintaxis*, *ortografía* y *prosodia*. También en El Caribe el presbítero colombiano Celedón defiende la misma organización. Por lo que respecta a la tradición mexicana, Fossey explícitamente admite la influencia de ML en una temática menor en los tratados escolares, como es el caso de los triptongos, pero también en la división de la gramática Fossey considera que las partes de la gramática son cuatro y la primera de ellas es la *lexigrafía*.

El sistema de siete partes de la oración es defendido por ML, y también por Bello. Mesa (1858) se acoge a este sistema, pero entendemos que se trata por influencia de ML, ya que emplea exactamente los mismos argumentos para la exclusión del artículo y del pronombre como clases autónomas. Sin embargo, la terminología del burgalés será tenida en cuenta por otros gramáticos, como ahora señalaremos, aunque no sigan la misma segmentación de las partes de la oración.

Juan Vicente González (1857: 12), en Venezuela, también distingue siete partes de la oración, aunque su pensamiento parece seguir más a Bello que a ML. Del mismo modo, Zoilo Villar (1858) en Colombia defiende siete clases, y aunque coincidentes con las de Bello, sin embargo, su caracterización parece responder claramente a ML.

2. *Analogía-Lexigrafía*. El enfoque práctico y didáctico en la definición de la lexigrafía de ML se acoge en Mesa (1858) y en otros gramáticos cuyas fuentes principales son distintas. Además, Mesa señala, como ML, que la lexigrafía se encarga de la *forma de las palabras*. De la Rosa (1870) alude también a que la lexigrafía, desde un punto de vista formalista, equivale a los contenidos morfológicos de la analogía, en el mismo sentido que ML y, también, Ovalle (1883) (cf. Calero 1986: 47). Mathieu de Fossey, en la tradición mexicana, será uno de los gramáticos en los que la huella de ML en la definición de la lexigrafía se observe de forma más clara, al referirse expresamente a la forma de las palabras, a pesar de que incluya también su clasificación y la referencia a los accidentes.

3. *Sintaxis*. Esta parte de la gramática aborda la combinación ordenada de las unidades lexigráficas en frases, proposiciones y períodos (Martínez López 1841: 56). Este enfoque lineal-prescriptivo es el que sigue Mesa (1858) y, además, como el burgalés, no establece ni tipos ni partes en la sintaxis. Finalmente, este gramático peruano también defiende, como ML, la oración en sentido lógico-semántico (expresa un juicio), frente a otros tratadistas del Perú del XIX que atribuyen esa concepción a la proposición (cf. Velarde 1852).

En el corpus de contraste observamos cómo Celedón, en la tradición caribeña, se refiere a “construcción ordenada y armónica” (1889: 89), en tanto que ML otorga a la sintaxis la función de “combinar ordenadamente” (1841: 56).

4. *Unidades flexivas*. La caracterización y división del *sustantivo* en ML como una clase formada por dos subclases (*sustantivo absoluto* y *sustantivo relativo*, este segundo para incluir los pronombres de otras tradiciones teóricas) son acogidas por Mesa (1858) y por Del Río (1873), quienes también se adhieren a la teoría del caso del tratadista burgalés. En Mesa la influencia de ML es tanto terminológica como conceptual, incluso con los mismos ejemplos; en cambio, en Del Río es solo terminológica. En distintos gramáticos peruanos del corpus se observan también concomitancias con el pensamiento de ML en este apartado. En otras tradiciones hispánicas del Pacífico y El Caribe también tienen eco estas teorías de ML. Así, aunque el planteamiento es tradicional,

en el caso de Celedón, dentro de la tradición caribeña, se observan similitudes con ML en el tratamiento del par de categorías sustantivo-pronombre (Celedón 1889: 18 y 21). Por su parte, en la gramática colombiana, en concreto, en Ulpiano González (1848: 20), aunque se distingue una clase de palabras que denomina *pronombre*, se alude a que otros gramáticos lo denominan *sustantivo relativo*. Sin embargo, será en Zoilo Villar (1858: 3) en quien se observe un acercamiento expreso a los planteamientos de ML con relación al sustantivo y sus tipos, al igual que con referencia al caso, que el colombiano denomina, como ML, *posición*.

Por lo que respecta al *adjetivo*, Mesa en Perú copia de forma literal a ML en el concepto y en la división de esta clase de palabras. Similitudes, latentes y/o indirectas, también las observamos en Del Río (1873), con ecos en la línea de Avendaño o de la corriente francesa de Destutt de Tracy. Por su parte, en el corpus de contraste encontramos, entre otros, concomitancias de ML en Celedón (Zamorano Aguilar 2010: II, 885). Para Fossey (1861: 16), en la tradición mexicana, el adjetivo es “la parte de la oracion que indica, en general, la calidad ó propiedad del nombre” y en nota al pie añade que autores como Gómez Hermosilla, Segundo Flórez o Mata hablan de “calidad” y otros gramáticos, entre los que incluye a ML, la Academia, Avendaño o Salvá, se refieren a “calidad”.

La categoría del *artículo* aparece englobada en ML dentro de la subclase *adjetivo determinativo*, y en esta posición teórica se sitúa el peruano Mesa en 1858. Y el *pronombre*, por su parte, se incluye en la clase sustantivo, como un *sustantivo relativo*, según el planteamiento de ambos autores. En Gómez Asencio (1981: 171) se indica que esta concepción pudiera estar inspirada en Destutt de Tracy.

El *verbo* se categoriza en ML como una unidad con función conexas. Así se observa en la tradición peruana en autores como Rivas (1871). Se percibe aquí la presencia latente de teorías francesas (Port-Royal, Blair, etc.) y, en la gramática española, ML también defiende esta posición. Como era de esperar, Mesa se incluye en esta línea que luego seguirá Rivas. También en los tipos de verbos, tema complejo en el XIX, ML ocupa un lugar canónico. Así, Del Río, al igual que ML, solo distingue dos subclases de verbos: *transitivos* e *intransitivos*.

Por lo que respecta al corpus de contraste, tanto en la tradición caribeña con Celedón como en la mexicana con Fossey hallamos reminiscencias de la teoría de ML. El presbítero colombiano, ya desde su prólogo, manifiesta su canon explícito con relación a la estructura formal del verbo. También en cuestiones de morfología verbal Fossey recurre a ML, por ejemplo, sobre la irregularidad de *satisfacer* o sobre algunas formas del verbo defectivo *arrecirse* (Fossey 1861: 50 y 54), aunque también hallamos discrepancias con el gramático burgalés, como ocurre con el verbo *roer* (Fossey 1861: 55).

5. *Unidades no flexivas*. En este bloque de partes de la oración, el *adverbio* (definición y tipos) en el gramático peruano Mesa acusa la influencia clara (literal en algunos segmentos) de ML, a pesar de que la estructura de la definición parece proceder de la Academia, así como algunos replanteamientos que Mesa realiza de esta categoría. En la tradición mexicana, Fossey se muestra crítico con ML con relación al adverbio. Así, en el bloque de *Anotaciones* de su tratado (1861: 176), indica Fossey no estar de acuerdo con ML al abordar el adverbio en la sintaxis y no en la lexicografía.

La *conjunción* es considerada bajo el prisma de la teoría de la elipsis en ML, de forma que esta unidad no une palabras, sino oraciones. Mesa en Perú sigue en buena medida la línea de ML y de la tradición logicista, con origen en El Brocense y que luego siguen la tradición tanto francesa (Beauzée o Destutt de Tracy) como española (Avendaño o Fernández Monje). Por su parte, la *preposición* se aborda desde un presupuesto formalista a la hora de ser clasificada según ML. En esta línea se inscriben casi todos los gramáticos peruanos analizados.

Por último, en cuanto a la *interjección*, ML señala que “expresa un afecto del ánimo, un sentimiento de alegría, de sorpresa, de terror, de indignación, etc.” (Martínez López 1841: 53), de forma que esta categoría se identifica con una exclamación. Fiel a este programa teórico, en algunos puntos casi literal, se muestra Mesa en Perú. En el colombiano Ulpiano González percibimos también ecos de esta concepción de la interjección de ML.

#### 4. Conclusiones

El análisis panorámico y contrastivo que hemos realizado sobre la repercusión de la teoría de Pedro Martínez López en la América del Pacífico y El Caribe ha permitido alcanzar algunas conclusiones de interés historiográfico:

1. La influencia del gramático burgalés se circunscribe a los años inmediatamente posteriores a la publicación de sus *Principios* de 1841, esto es, a la década de los 50-70 del siglo XIX (hecho que se ve claramente en el caso de Perú), con algunas excepciones que permiten visualizar la permeabilidad de su pensamiento hasta la década de los 80 (Colombia y El Caribe), pero, a partir de aquí, baja la intensidad de su repercusión teórica.

2. Martínez López actúa como canon explícito en todos los tratados analizados, excepto en algunos autores de Perú, donde se constituye como canon implícito. Se aprecian tres focos fundamentales de influencia: Perú, Colombia y Venezuela.

3. La teoría del tratadista de Villahoz es acogida en la tradición latinoamericana analizada como canon positivo (con un ejemplo casi mimético en el peruano Pío B. Mesa), aunque también hallamos casos de canon negativo o, al menos, de canon crítico, como observamos en Del Río (Perú), en Fossey (México) o, en menor medida, en Juan Vicente González (Venezuela).

4. Los contenidos gramaticales sobre los que principalmente influye Martínez López en América latina son la división de la gramática en dos partes, una de tipo morfológico y otra de carácter sintáctico; la denominación de la primera parte como *lexigrafía*; el número de partes de la oración (siete, coincidiendo en cantidad con la segmentación de Bello); la concepción del sustantivo y su división en *absoluto* y *relativo* (este último para acoger el pronombre de otras tradiciones); y, finalmente, el catálogo de irregularidades en el verbo español.

Por todo ello, sin duda, Pedro Martínez López, junto al canon historiográfico tradicionalmente defendido por un sector de la investigación (la Academia, Salvá o Bello), ocupa un lugar destacado en los inicios y en el desarrollo de la tradición lingüística latinoamericana, cuyo estudio nos gustaría reivindicar una vez más como una vía imprescindible para la construcción de una verdadera teoría gramatical hispánica.

## Bibliografía

- Álvarez Fernández, A. (2012) *Martínez López contra Salvá. Análisis de una polémica*. Nodus Publikationen (Münster).
- Calero Vaquera, M.<sup>a</sup> L. (1986) *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Gredos (Madrid).
- Esparza Torres, M. Á. y Niederehe H.-J. (2012) *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV)*. Desde el año 1801 hasta el año 1860. John Benjamins (Ámsterdam y Philadelphia).
- Gómez Asencio, J. J. (1981) *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca (Salamanca).
- Martínez López, P. (1841) *Principios de la gramática castellana ó prueba contra todos los que asienta D. Vicente Salvá en su gramática* (2.<sup>a</sup> ed.). Librería de la Señora Viuda de Calleja e Hijos (Madrid).
- Rojas, F. J. (2007) *Gramática y clases de palabras en la lingüística venezolana del siglo XIX*. Universidad Católica Andrés Bello (Caracas).
- Stammerjohan, H. (Ed.) (2009) *Lexicon grammaticorum. A Bio-Bibliographical Companion to the History of Linguistics*. Max Niemeyer Verlag (Tübingen).
- Velarde, F. (1852) *Gramática de la lengua castellana, métrica y nociones de filosofía del lenguaje*. Imprenta del Autor (Lima).
- Viñaza, Conde de la (1978/1893) *Biblioteca histórica de la filología castellana* (Vol. 1). Ediciones Atlas (Madrid).
- Zamorano Aguilar, A. (2010) Los principios gramaticales del presbítero colombiano Rafael Celedón (1833-1902): canon y fundamentos teóricos. En C. Assunção et al. (Eds.), *Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)* (Vol. 2, pp. 877-893). Nodus Publikationen (Münster).
- Zamorano Aguilar, A. (2022) *La gramatización del español en el Perú del siglo XIX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América latina*. Peter Lang (Berlín). [Colección Sprache/Gesellschaft/Geschichte].



Publicaciones y portales  
de Félix San Vicente



# PUBLICACIONES

- (1978) Racionalismo y empirismo en la gramática española de B. Felú de San Pedro (1732-1801), *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, 7(3), 439-465.
- (1979) Lengua y cultura en el Epistolario de Mayans y Burriel, *Spicilegio Moderno*, 12, 161-165.
- (1980) Bibliografía, *Lectures*, 4(5), 323-335.
- (1980) Francisco Martínez de la Rosa: autore e traduttore di *Aben Humeya ou la révolte des Maures sous Philippe II*, *Lectures*, 4(5), 117-133
- (1982) con Menarini, P., Garelli, P. e Vedovato, S. *El teatro romántico español (1830-1850)*. Atesa (Bologna). [Obras originales, pp.85-134; Bibliografía Teatro, pp. 207-214; Rec. *Rassegna Iberistica* 1983].
- (1984) El mensaje sin secreto. Tipología del título en el teatro español (1830-1850). *Teatro romantico spagnolo. Autori personaggi nuove analisi. Quaderni di Filologia Romanza*, 4, 91-134.
- (1986) El arte de la lengua por Francisco de Medina, *Spicilegio Moderno*, 21, 179-201.
- (1988) (schede bibliografiche sulla linguistica spagnola). In M. Tavoni (Ed.). *Renaissance Linguistics Archive 1300-1700 II*. Presso l'Istituto (Ferrara).

- (1989) [Traduzione di diversi capitoli]. In Coen, V. *et al. Mattia Moreni il regressivo consapevole 1983-1989*. Il Quadrante (Torino).
- (1989) AA.VV. *La literatura española de la Ilustración: Homenaje a Carlos III*, *Revista de Literatura*, 52(104), 581-585. [Recensione].
- (1989) La sintaxis en las Osservazioni de G. Miranda. In C. Pellandra, E. Vineis (Eds.), *Grammatiche, grammatici e grammatisti fra 500 e 600* (pp. 193-236). Goliardica (Pisa).
- (1990) [Traduzione di diversi capitoli]. In AA.VV. *El arte italiano del 900*. Fabbri (Madrid).
- (1990) [Traduzione di diversi capitoli]. In R. Barilli. *El neo-futurismo*. Centro Reina Sofía (Madrid).
- (1990) [Traduzione di diversi capitoli]. In R. Barilli. *La otra escultura*. Fabbri (Madrid).
- (1990) El discurso de la ciencia en las *Cartas marruecas*, *Revista de Literatura*, 52(104), 409-436.
- (1991) Las *Cartas marruecas*, arte de bien decir, modelo de hacer personas, *Miscellània Homenatge Enrique García Díez* (pp. 221-232). Universitat de València.
- (1994) con Capanaga, P. *Corso multimediale in autoistruzione per la lingua spagnola rivolto a figure professionali di strutture formative, di consulenza e servizi*. (Unione Europea, Progetto Lingua Azione III) - CD-ROM. Università di Bologna / DLLSM / Sinform (Bologna).
- (1995) *Bibliografía de la lexicografía española del Siglo XVIII*. Piován (Padova). [Recensione di M. Alvar Ezquerro (1997) *Revista de Filología Española*; recensione di M. L. Florián (1998) *Lexis*].
- (1995) con Capanaga, P. *Corso multimediale in autoistruzione per la lingua spagnola rivolto a figure professionali di strutture formative, di consulenza e servizi*. (Unione Europea, Progetto Lingua Azione IV) - CD-ROM. Università di Bologna / DLLSM / Sinform (Bologna).
- (1995) Innovación y tradición en el *Diccionario* (1786-1793) de E. Terreros y Pando. In L. Pantaleone, L. Salmon (Eds.) *Sapere linguistico e sapere enciclopedico* (pp. 139-158). CLUEB (Bologna).
- (1996) Filología. In F. Aguilar Piñal (Ed.), *Historia Literaria de España en el siglo XVIII* (pp. 593-669). CSIC (Madrid). [Recensione di V. Tusón, *El País*, ottobre 1996].
- (1996) Lexicografía bilingüe, *Cuadernos Cervantes*, 11, 78-84. [Número Especial *Diccionarios*, coord. por M. Alvar Ezquerro].

- (1996) Lexicografía y catalogación de nuevos saberes en España durante el Siglo XVIII. In J. Álvarez Barrientos, J. Checa Beltrán (Eds.) *El siglo que llaman ilustrado. Homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. (pp. 781-794) Trota (Madrid).
- (1997) Continuidad del drama romántico 1844-1868. In G. Carnero (Ed.), *Historia de la literatura española IX* (pp. 160-183). Espasa Calpe (Madrid).
- (1997) Prospettiva interculturale nella formazione del Collaboratore Linguistico. In *V Seminario Permanente dei Centri Linguistici, Formazione e ruolo del lettore di lingua*, (13-15 ottobre 1997) (pp. 53-61). Università per Stranieri di Siena (Siena).
- (1998) con Bayley, P. (Eds.) *In una Europa Plurilingue. Culture in transizione*. CLUEB (Bologna). [Recensione di M. V. Calvi, Univ. di Bergamo].
- (1998) con Calvi, M. V. (Eds.) *La identidad del español y su didáctica*. Baroni (Viareggio).
- (1998) I criteri linguistici dell'Ombudsman (El País 1985-1995). In P. Bayley, F. San Vicente (Eds.) *In una Europa Plurilingue. Culture in transizione* (pp. 99-118). CLUEB (Bologna).
- (1998) Presentazione della collana del Centro Linguistico Interfacoltà di Forlì. In T. Accietto e D. Zorzi, *Nuove tecnologie e didattiche delle lingue*. CLUEB (Bologna).
- (1998) Sobre el registro de extranjerismos deportivos en el español actual. In M.V. Calvi, F. San Vicente (Eds.) *La identidad del español y su didáctica* (pp. 33-47). Baroni (Viareggio):).
- (1998) Sullo sviluppo del plurilinguismo nella Spagna democratica. In P. Bayley, F. San Vicente (Eds.) *In una Europa Plurilingue. Culture in transizione* (pp. 171-182). CLUEB (Bologna).
- (1998) Veinte años de Art. 3. La normalización lingüística española, un modelo abierto, *Cuadernos Cervantes*, 34-39.
- (1999) Actualidad del lenguaje político. In M.V. Calvi, F. San Vicente (Eds.) *Palabras de acá y de allá. La Identidad del español y su didáctica, II* (pp. 97-127). Baroni (Viareggio).
- (1999) con Calvi, M. V. (Eds.) *Palabras de acá y de allá. La Identidad del español y su didáctica*. Baroni (Viareggio).
- (1999) *En este país. El español de las ciencias sociales*. Centro Linguistico Interfacoltà – Forlì (Bologna). [<http://www.cliro.unibo.it>].

- (1999) *En este país. El español de las ciencias sociales*. CLUEB (Bologna). [libro + CD-ROM]. [Recensione di S. Henríquez Jiménez, *Revista de lenguas para fines específicos*, 442-443].
- (2000) En este país: programa multimedia para el autoaprendizaje del español de las ciencias sociales, *Espéculo* (Revista Digital Cuatrimestral), 6, 14. [marzo-junio].
- (2000) La prima metà dell'Ottocento. Il Romanticismo. In M. G. Profeti (Ed.) *L'età moderna della letteratura spagnola. L'Ottocento* (pp. 3-246). La Nuova Italia (Milano).
- (2001) [Autore di varie unità e direzione nella collaborazione dell'Università di Bologna]. In AA.VV. *El español de los negocios*. Soluziona (Bratislava). [Libro, video e CD-ROM].
- (2001) Arte y cultura en la red. Un curso de autoaprendizaje de lengua española en la Universidad de Bolonia-Forlì, *Espéculo* (Revista Digital Cuatrimestral), 10, 18.
- (2001) Arte y cultura en la red. Un curso de español de la Universidad de Bolonia-Forlì. In M. Bordoy, A. Van Hooft, A. Sequeros (Eds.) *Actas del I Congreso Internacional de Español para fines específicos* Amsterdam 3-4 novembre 2000 (pp. 64-74). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- (2001) con Ayala, E.; Gómez, P. *El español de las artes y de los bienes culturales* CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM; <http://www.clirio.unibo.it>; recensione in *Cuadernos Cervantes* (2002); recensione in *Cuadernos de Filología* (2003) Progetto per la qualità educativa delle risorse multimediali. [www.bdp.it/software/valutati](http://www.bdp.it/software/valutati)].
- (2001) DEBATE: Corpus de referencia del lenguaje político español. In A. Cancellier, R. Londero (Eds.), *Atti del XIX Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Roma, 16-18 settembre 1999), Italiano e spagnolo a contatto*, II (pp. 219-232). Unipress (Padova).
- (2001) El lenguaje económico-empresarial en el debate político nacional. In G. Garzone (Ed.) *Quale curriculum linguistico per l'azienda?* (pp. 261-286). CLUEB (Bologna).
- (2001) En este país: programa multimedia para el autoaprendizaje del español de las ciencias sociales. In Equipo Aula Cervantes (I. Abad Leguina, M.V. Calvi, D. Montalto, F. San Vicente e M. Scaramuzza Vidoni) *Creación de materiales y nuevas tecnologías. La Identidad del español y su didáctica*, III (pp. 111-128).

- (2001) Estrategias semánticas en torno a la legitimación de la crisis. In M. Gotti, D. Heller, M. Dossena (Eds.) *Conflict and negotiation in Specialized texts, Selected Papers of the 2nd CERLIS Conference* (pp. 403-417) Peter Lang (Bern).
- (2001) Forehead. In C. Bevitori, C. Blundell, *Learning English through culture and heritage*. CLUEB (Bologna). [Opuscolo e CD-ROM; responsabile scientifico].
- (2001) *La lengua de los nuevos españoles*. Pórtico libros (Zaragoza). [Recensione di R. Adrados, *Revista Española de Lingüística* (2002); recensione di F. Bermejo, *Artifara* (2004)].
- (2001) Tendencias actuales en el léxico español: algunos casos de internacionalización y ósmosis. In *Actas de La Europa del Centro y del Este: Nuevos caminos para el español* (pp. 51-65). Ekonomicka Univerzita Bratislave (Bratislava).
- (2002) (Ed.) *L'autovalutazione linguistica nel Quadro Comune Europeo di Riferimento*. CLUEB (Bologna). [Opuscolo + CD-ROM].
- (2002) (Ed.) *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica*. CLUEB (Bologna).
- (2002) Cambio social y léxico en el español de hoy. In F. Bidaud (Ed.), *Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?* (pp. 103-120). Baroni (Viareggio). [Atti del Convegno].
- (2002) *En este país. Millennium. El español de las ciencias sociales*. Centro Linguistico Interfacoltà – Forlì (Bologna). [<http://www.clirio.unibo.it>; recensione Progetto per la qualità educativa delle risorse multimediali, [www.bdp.it/software/valutati](http://www.bdp.it/software/valutati)].
- (2002) *En este país. Millennium. El español de las ciencias sociales*. CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM; recensione di L. Areta, *Mosaico* (2002); recensione di H. E. Lombardini, *Cervantes* (2003)].
- (2002) Introduzione. In F. San Vicente (Ed.), *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica* (pp. 11-23). CLUEB (Bologna).
- (2002) Présentation. In A. Messina, *EconoTourisme Cours multimédia pour l'autoapprentissage du français économique et touristique destiné aux étudiants italophones de niveau intermédiaire* (pp. 11-15). CLUEB (Bologna). [Responsabile scientifico].
- (2002) Presentazione. In F. San Vicente (Ed.), *L'autovalutazione lin-*

- guística nel Quadro Comune Europeo di Riferimento* (pp. 7-14). CLUEB (Bologna).
- (2002) Presentazione. In S. Berardi, L. Buglakova, *Kraski, corso multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A1* (pp. 7-9). CLUEB (Bologna). [Responsabile scientifico].
- (2003) con Ayala, E.; Gómez, P. *El español de las artes y de los bienes culturales* [<http://www.cliro.unibo.it>].
- (2003) con Calvi, M. V. (Eds.) *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Baroni (Viareggio). [Recensione in *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* (2005), 3(2), 203-206].
- (2003) El paradigma común del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. In M.V. Calvi, F. San Vicente (Eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías* (pp. 211-235), Baroni (Viareggio).
- (2003) La enseñanza/aprendizaje del español de las ciencias sociales en entorno multimedia. In *La adquisición del vocabulario del español como lengua extranjera (Actas de la jornada de estudios del 14 de noviembre de 2001)*. Publications du Centre d'Études Hispaniques de l'Université Catholique e- Montaigne (Louvain). [N. 27].
- (2003) Política y lexicografía. In *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario* (pp. 615-633). Gredos e Universitat de València (Madrid).
- (2003) Presentazione. In A. al-Addous, G. Soravia, *Iman. Corso di lingua araba* (pp. 7-10). CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM; <http://www.cliro.unibo.it>].
- (2003) Presentazione. In C. Bevitori, M. Di Serio, *RE-VIEWS: Online Reading Skills for Political Science*. CLUEB (Bologna).
- (2003) Presentazione. In S. Berardi, L. Buglakova, *Kraski - Communicative multimedia course for learning Russian - level A1 - self access program*. CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM].
- (2004) Apuntes pragmáticos para la conversación en español LE, *Culture*, 18, 119-143.
- (2004) con Bayley, P. Ways of talking about work in parliamentary discourse in Britain and Spain. In P. Bayley (Ed.), *Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse* (pp. 237-270). J. Benjamins (Amsterdam / Philadelphia).
- (2004) J. A. Hernández Guerrero, M. del C. García Tejera, I. Morales

- Sánchez, F. Coca Ramírez (Eds.), *Política y Oratoria: El lenguaje de los políticos. Actas del II Seminario Emilio Castelar*. Cádiz: Universidad de Cádiz, *Revista de Literatura*, 66(131), 234-239. [recensione]
- (2004) Presentazione. In AA.VV., *Le français des biens culturels* (pp. 9-11). CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM].
- (2004) Sobre autoridades en el Diccionario de Terreros y Pando. In P. Garelli, G. Marchetti (a cura di), *“Un hombre de bien”*. *Saggi di lingua e letterature iberiche in onore di Rinaldo Frolidi*, II (pp. 443-464). Edizioni dell’Orso (Alessandria).
- (2005) con Barbero, J. C. *Actual Cuaderno de ejercicios para comunicar en español*. CLUEB (Bologna).
- (2005) con Capanaga, P. -¿Qué fuerte! -¿Siguen pasando? El lenguaje juvenil español: consolidación de tendencias. In F. Fusco, C. Marcato (Eds.) *Forme della comunicazione giovanile* (pp. 80-127). Il Calamo (Roma).
- (2005) con Pérez Vázquez, E. Las formas verbales no flexionadas y su estandarización: el infinitivo. *MediAZione* [www. mediaziononline.it].
- (2005) con Preti, V. e Monti, S. Il progetto e-learning AlfaCert del CLIRO dell’Università di Bologna. In *I Centri Linguistici Italiani: Approcci, progetti e strumenti per l’apprendimento e la valutazione* (pp. 619-629). Università di Trieste (Trieste). [Atti del 3° Convegno Nazionale A.I.C.L.U.; 6° seminario A.I.C.L.U. Messina].
- (2005) con V. Preti e C. Blundell. *Project Ticec: Examining Case Studies with the aid of Information and Communication Technology. Motivation and Error Correction in the Second Language Classroom*, CLIRO / Univ. di Bologna. [2 DVD; risultati del Progetto Comenius-Ticec in collaborazione con le Univ. di Alcalá, Leicester, Bratislava e Coimbra].
- (2005) En torno a la factura mediática y otras observaciones sobre el lenguaje político español. In Calvi, M. V., Chierichetti, L., Santos López, J. (Eds.), *Percorsi di lingua spagnola in ricordo di Donatella Cessi Montalto* (pp. 411-434). Selene edizioni (Milano).
- (2005) Fractura mediática y otras observaciones sobre el lenguaje político español. In M. V. Calvi, L. Chierichetti, J. Santos. *Percorsi di lingua e cultura spagnola in ricordo di Donatella Cessi Montalto* (pp. 411-434). Selene (Milano).

- (2006) (Ed.) *Lexicografía bilingüe e traduzione: metodi strumenti e approcci attuali*. Polimetrica (Monza).
- (2006) AA.VV., *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici. Atti della seconda giornata di studio del CIRSIL*. CLUEB (Bologna), *Mediazioni*, s.d.
- (2006) con Barbero, J. C. *Actual. Gramática para comunicar en español*. CLUEB (Bologna). [Recensione in *Lenguajes y Textos* (2007), 25, 295-308; recensione in *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 14; recensione di G. Mapelli, *Culture* (2007); [http://club.it/culture/edizione2007/23\\_culture\\_internet.pdf](http://club.it/culture/edizione2007/23_culture_internet.pdf)].
- (2006) con Monti, S. e Preti, V. Caratteristiche e potenzialità delle piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue. [<http://www.elearningeuropa.info>].
- (2006) con Monti, S. Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning, *RedELE*, 8, [<http://www.mec.es/redele/revista8/index.shtml>] [ISSN 1571-4667].
- (2006) con Monti, S., Preti, V. Caratteristiche e potenzialità delle piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue. *eLearning Papers* [[http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc\\_id=8401&doclng](http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=8401&doclng)].
- (2006) Presentazione. In A. C. Costa da Silva Ferreira, *Navegando. Corso di lingua e cultura portuguesas de nivel intermédio*. CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM].
- (2006) Presentazione. In F. San Vicente (Ed.), *Lexicografía bilingüe e traduzione: metodi strumenti e approcci attuali* (pp. 7-15).
- (2006) Presentazione. In S. Berardi, L. Buglakova, *Kraski-A1*, nuova edizione. CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM].
- (2006) Presentazione. In S. Berardi, L. Buglakova, *Kraski-A2. Corso comunicativo multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A2*. CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM].
- (2007) (Ed.) *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. CLUEB (Bologna).
- (2007) (Ed.) *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español*. Polimetrica (Monza).
- (2007) a AA.VV. *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici. Atti della seconda giornata di studio del CIRSIL* (Bolo-

- gna, 14-15 novembre 2003). CLUEB (Bologna). *Miediazioni Online Journal of Interdisciplinary Studies of Languages and Culture*, s.d.
- (2007) Aproximación a los textos fundamentales de la historia de la lexicografía bilingüe del español, *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, 10, 305-318.
- (2007) con Barbero, J. C. Aproximación al estudio de la pronominalidad verbal en español e italiano. In F. San Vicente (Ed.) *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano* (pp. 149-178). CLUEB (Bologna).
- (2007) con Monti, S. e Preti, V. Piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue: prime valutazioni. In G. Di Martino, M. Gotti (a cura di) *Sperimentazione e didattica nei Centri Linguistici di Ateneo* (pp. 187-203). Arte Tipografica Editrice (Napoli).
- (2007) con Pérez Vázquez, E. Las formas verbales en la comunicación no conflictiva. In L. Blini, M. V. Calvi (Eds.) *Escritura y conflicto / Scrittura e conflitto*, II (pp. 197-215). Instituto Cervantes (Madrid).
- (2007) Presentación. In F. San Vicente (Ed.) *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano* (pp. 7-10). CLUEB (Bologna).
- (2007) Presentación. In F. San Vicente (Ed.) *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español* (pp. 7-11). Polimetrica (Monza). [Recensione in *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 14, 2; recensione in *Cuadernos de Filología Italiana* (2010), 17, 179-181].
- (2007) Presentazione. In J. C. Barbero, S. Monti, A. Valdiviezo (Eds.), *9 Aproxes nueve. Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua spagnola di livello A1* (s.d.). CLUEB (Bologna).
- (2007) Presentazione. In T. Takehsita, M. Ueyama, F. Vitucci (Eds.), *Nipon JP Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua giapponese* (Prima parte). CLUEB (Bologna).
- (2007) Tradición e innovación en la lexicografía bilingüe italoespañola: a propósito de la relación entre diccionario y gramática. In F. San Vicente (Ed.) *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español* (pp. 89-114). Polimetrica (Monza).
- (2008) (Ed.) *Textos Fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*. 2 vols. Polimetrica (Monza). [Recensione in *Artifara* (2008); recensione in *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* (2010); recensione di L. Pablo Núñez, *International Journal of Lexicography*, 25(1), marzo 2012].

- (2008) con Lombardini, H. E. *Debate, el español de la política*. CLUEB (Bologna). [Libro + CD-ROM].
- (2008) con Monti, S. Una webquest para el aprendizaje del lenguaje económico. Experiencia universitaria en la plataforma Moodle. In M.V Calvi, G. Mapelli, J. Santos López, *Lingue, culture, economia. Comunicazione e pratiche discorsive* (pp. 191-212). Franco Angeli (Milano).
- (2008) El *Alfabeto italiano* y el *Diccionario castellano* de Esteban Terreros y Pando. In S. Larrazábal Basáñez, C. Gallastegi Aranzabal (Coords.) *Instituto de Estudios Vascos, Esteban de Terreros y Pando: vizcaíno, polígrafo y jesuita. III Centenario: 1707-2007* (pp. 361-385). Universidad de Deusto (Bilbao). [Recensione in *Revista de Filología Española (RFE)* (2009), 89(2), 369- 384].
- (2008) El proyecto Hesperia y la crítica de la lexicografía bilingüe italo-española. In L. Blini, M. V. Calvi, A. Cancellier (Eds.) *Linguistica contrastiva tra l'italiano e le lingue iberiche* (pp. 486-501). Instituto Cervantes-Aispi (Madrid).
- (2008) Introducción. In F. San Vicente (Ed.) *Textos fundamentales de la lexicografía italo-española (1917-2007)* (pp. 7-26). Polimetrica (Monza).
- (2008) Introducción. In H. E. Lombardini, M. Carreras (Eds.) *Limes. Lexicografía y lexicología de las lenguas de especialidad* (pp. 7-15). Polimetrica (Monza).
- (2008) Nuevas tecnologías y profesionales de la lengua. In P. Capanaga, D. Carpani, A. de Hériz (Eds.) *Convergencias y creatividad: el español en el umbral del tercer milenio, Atti del Convegno Convergenze e creatività: alla scoperta dello spagnolo del terzo millennio* (pp. 261-282). BUP (Bologna).
- (2008) Presentación. In F. Bermejo Calleja, *Le subordinate avverbiali* (pp. 19-21). BUP (Bologna).
- (2009) Presentazione. In J.C. Barbero, C. Businaro, M. Valmori, *Nove passi. Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua italiana di livello A1*. CLUEB (Bologna), 7-8. [Responsabile scientifico].
- (2009) Presentazione. In S. Berardi, L. Buglakova, C. Lasorsa, V. Preti, *Atti del Convegno Internazionale CIERUS. L'Europa delle lingue e il russo: certificazione, istituzioni e strumenti per una nuova mediazione*. CLUEB (Bologna), 7-10.

- (2010) (Coord. y autor con J. C. Barbero, F. Bermejo) *Contrastiva Grammatica della lingua spagnola*. CLUEB (Bologna). [Recensione in *Boletín ASELE* (2011), 44; recensione in *marcoELE Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*; recensione in *Cuadernos AISPI* (2019), 14].
- (2010) (Ed.) *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1805-1916)*. Polimetrica (Monza).
- (2010) Autor, norma y uso en los prólogos de DRAE (1780-2001). In L. Chierichetti, G. Garofalo (Eds.) *Lengua y Derecho: líneas de investigación interdisciplinaria* (pp. 215-248). Peter Lang (Bern). [Recensione in *Ítaca, Revista de lenguaje y cultura* (2011), 16, 145-147; recensione in *Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* (2013)].
- (2010) Bibliografía comentada de la lexicografía italoespañola (1805-1916). In F. San Vicente (Ed.) *Textos Fundamentales de la lexicografía italoespañola (1805-1916)* (pp. 513-536). Polimetrica (Monza).
- (2010) con Lombardini, H. E. *Debate, el español de la política*. CLUEB (Bologna). [Nuova edizione].
- (2010) con Lombardini, H. E. La Academia y sus cánones lexicográficos y gramaticales: el flujo oscilante de la información. In C. Calvo, D. Lépinette, J-C Anscombe (Eds.) *Lexicografía en el ámbito hispánico, Quaderns de Filologia. Estudis lingüistics*, 15, 57-96.
- (2010) Diccionarios y didáctica en la tradición italoespañola (siglos XVI-XVII). In S. Ruhstaller, M. D. Gordón (Coords.) *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 44-87). Peter Lang (Bern / Frankfurt am Main / Berlin / Bruxelles / New York / Oxford / Wien). [Recensione in *Études Romanes de Brno* (2011), 32(1)].
- (2010) Panorama de la lexicografía italoespañola actual: el formato mediano. In M. C. Ayala Castro, A. M. Medina Guerra (Eds. y Coords.) *Diversidad lingüística y diccionario* (pp. 337-358). Universidad de Málaga (Málaga).
- (2010) Sobre la consolidación de la lexicografía italoespañola moderna 1805-1916. In F. San Vicente (Ed.) *Textos Fundamentales de la lexicografía italoespañola (1805-1916)* (pp. 15-26). Polimetrica (Monza).
- (2011) Aproximación lexicográfica al lenguaje de la política. In C. González Royo, P. Mogorrón Huerta (Eds.), *Fraseología contrastiva:*

- lexicografía, traducción y análisis de corpus* (pp. 181-200). Publicaciones de la Universidad de Alicante (Alicante).
- (2011) con Garriga, C. e Lombardini, H. E. (Coords.) *IDEOLEX. Estudios de lexicografía e ideología*. Polimetrica (Monza). [Colección: Lexicography Worldwide].
- (2011) con Garriga, C. e Lombardini, H. E. Aproximación metodológica al estudio de la ideología en los diccionarios. In F. San Vicente SV, C. Garriga, H. E. Lombardini (Coords.) *IDEOLEX. Estudios de lexicografía e ideología* (pp. 9-24). Polimetrica (Monza) [Colección: Lexicography Worldwide].
- (2011) Notas sobre ideología y metalexicografía. In R. Baccolini, D. Chiaro, C. Rundle, S. Whitsitt (Eds.) *A joyceful of talkatalka: from friendshapes for Rosa Maria Bollettieri Bosinelli* (pp. 307-318). BUP (Bologna).
- (2011) Presentazione. In T. Takeshita (Ed.) *Atti del Convegno Internazionale Nihon-JP Insegnamento della lingua giapponese e studi giapponesi: didattica e nuove tecnologie* (p. 15). CLUEB/Cliro (Bologna).
- (2011) Una cuestión que no cesa: la lingüística contrastiva español italiano. In M. Borreguero Zuloaga, L. Luque Toro (a cura di) *Linguistica Italiana in Spagna e Linguistica Spagnola in Italia* (pp. 521-540). [Numero monografico di *Studi di Linguistica Teorica e Applicata*, 15(3)].
- (2011) Variación actual en el concepto de norma del español. Apuntes para un enfoque contrastivo con el italiano, *Lingüística Española Actual*, 33(1), 125-142.
- (2012) con Barbero, J. C.; Bermejo, F. *Contrastiva Grammatica della lingua spagnola*. CLUEB (Bologna). [Seconda edizione].
- (2012) con Calero Vaquera, M. L. Aproximación al discurso de género y su didáctica. In F. San Vicente, M. L. Calero Vaquera (Eds.), *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud* (pp. 7-14). CLUEB/Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba (Bologna / Córdoba).
- (2012) con Calero Vaquera, M.L. (Eds.) *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*. CLUEB / Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba (Bologna / Córdoba). [Recensione in *Rev. Álabe* (2012); recensione in *Infoling* (2013); recensione in *Raudem*

- *Revista de Estudios de las Mujeres* (2013), 1; recensión in *Rassegna Iberistica* (2013); recensión in *Porta linguarum* (2014)].
- (2012) con De Heriz, A. L. Traducción. In A. Zamorano Aguilar (Coord. y Ed.) *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones* (pp. 197-228). Lincom Studies in Romance Linguistics (München). [Recensión in *Infoling* 5 di febbraio 2012; recensión in *Infoling* marzo 2015; recensión in *Iberoamericana (RILI)*, vol. 22(2), 2013, 177-182; recensión in *Lingüística (ALFAL)*, vol. 30(1), giugno 2014: 239-257; recensiones in *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. 37, 2014, 310-315; recensión in *Histoire, Épistémologie, Langage*, vol. 36(1), 2014, 219-222; recensión in *Mediazioni. Rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture*, vol. 18, 2015, 1-10; recensión in *Revista argentina de historiografía lingüística*, 7(2), 2015, 163-166].
- (2012) con Lombardini, H. E. Hiperestructura del *DRAE* (1780-2001): aspectos formales y terminológicos. In G. Rio Torto (Ed.) *Léxico de la ciencia tradición y modernidad* (pp. 70-96). Lincom Europa (München).
- (2012) con Lombardini, H. E. Prólogos del *DRAE* (1780-2001): cánones formales y de contenido. In A. Nomdedeu, E. Forgas, M. Bargalló, *Avances de lexicografía hispánica* (pp. 479-494), 2 vols., Universitat Rovira i Virgili (Tarragona).
- (2013) (Dir. y Coord.) H. E. Lombardini, F. Bermejo Calleja, J. J. Gómez Asencio (Eds.) *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras*, CLUEB/Ediciones Universidad Salamanca (Bologna). [Open Access; <https://gramatica-referencia.it/volume-i/>].
- (2013) (Dir. y Coord.) H. E. Lombardini, M. E. Pérez Vázquez; F. del Barrio de la Rosa (Eds.) *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos: II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica*, CLUEB/Ediciones Universidad Salamanca (Bologna). [Open Access; <https://gramatica-referencia.it/volume-ii/>].
- (2013) La conjunción. In F. San Vicente (Dir. y Coord.), H. E. Lombardini, F. Bermejo Calleja, J. J. Gómez Asencio (Eds.) *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras* (pp. 373-403). CLUEB/Ediciones Universidad Salamanca (Bologna).

- (2013) Notas para el estudio de los ‘migliori autori’ en la tradición de las gramáticas de español para itálofonos. In M. I Fernández García, M. Russo (Eds.) *Palabras con aroma a mujer. Studi in Onore di Alessandra Melloni, Rivista InTRAlinea on line translation journal*. [<http://www.intralinea.org/>].
- (2013) Prólogo. In F. San Vicente (Dir. y Coord.), H. E. Lombardini, F. Bermejo Calleja, J. J. Gómez Asencio (Eds.) *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras* (pp. XIII-XXIII). CLUEB/Ediciones Universidad Salamanca (Bologna).
- (2014) con De Hériz, A. L. e Pérez Vázquez, M.E. (Eds.) *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*. BUP (Bologna). [Recensione in *IntraHistoriografía. Blog de Historiografía Lingüística e Historia de las Enseñanzas Lingüísticas*, dic. 2014; recensionione in *Cuadernos Aispi*, 6, 2015].
- (2014) con De Hériz, A. L. e Pérez Vázquez, M.E. Introducción. In F. San Vicente, A. L. De Hériz, M. E. Pérez Vázquez (Eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas* (pp. 1-22). BUP (Bologna).
- (2014) con Morillas, E. (Eds.) *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales, Cuadernos Aispi*, 4. [Recensionione in *Orillas*, 5, 2016].
- (2014) con Morillas, E. Introducción. In *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales, Cuadernos Aispi*, 4, 9-20.
- (2015) (Dir. y Coord.) C. Castillo Peña, A. L. de Hériz, H. E. Lombardini (Eds.) *Gramática de referencia de español para itálofonos: III. Oración, discurso, léxico*. CLUEB, CLUEB/Ediciones Universidad Salamanca (Bologna). [Open Access; <https://gramatica-referencia.it/volume-iii/>; recensionione in *Ogigia*, 19, 2016, 93-97; recensionione in *Infoling*, noviembre 2016; recensionione in *Artifara*, 2016].
- (2015) con Castillo Peña C. Historiografía lingüística sobre el español en Italia de los SS. XVI y XVII. Perspectiva actual. In M. Graziani, S. Vuelta García (Eds.), *Studi Linguistici e Letterari tra Italia e Mondo Iberico in Età Moderna* (pp. 101-114). L.O. Olschki Editore (Firenze).

- (2015) con Del Barrio, F. La formación de palabras. In F. San Vicente (Dir. y Coord.), C. Castillo Peña, A. L. de Hériz, H. E. Lombardini (Eds.) *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos: III. Oración, discurso, léxico* (pp. 1413-1464). CLUEB/Ediciones Universidad de Salamanca (Bologna).
- (2015) con Lombardini, H. E. Dos obras publicadas e inmediatamente olvidadas: las gramáticas de español para italianos de Gennaro Sisti (1742) y de José Martínez de Valdepeñas (¿1785?). In M.<sup>a</sup> L. Calero Vaquera, C. Subirats Rüggeberg (Coords. y Eds.) *Censuras, exclusiones y silencios en la historia de la lingüística hispánica* (pp. 235-275). [Volumen monográfico di *Estudios de Lingüística del Español*, 36].
- (2015) con Lombardini, H. E. *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo crítico y estudio*. Nodus Publikationen (Münster). [Recensione in *IntraHistoriografía Blog de Historiografía Lingüística e Historia de las Enseñanzas Lingüísticas*; recensione in *Orillas*, 5, 2016; recensione in *Cuadernos de Filología Italiana*, 2016].
- (2016) con Castillo Peña, C. (Coords.) *La oralidad: recepción y transmisión. Orillas Rivista d'Ispanistica*. University Press (Padova).
- (2016) con Castillo Peña, C. Introducción. In F. San Vicente e C. Castillo Peña (Coords.) *La oralidad: recepción y transmisión. Orillas Rivista d'Ispanistica*. University Press (Padova).
- (2016) con Garriga, C. e Lombardini, H. E. (Coords.) *IDEOLEX. Estudios de lexicografía e ideología*. CLUEB (Bologna). [Nuova edizione].
- (2016) con Lombardini, H. E. Gramáticas de español para itálofonos de los siglos XVI-XVIII: elementos lexicográficos y componentes técnico-científicos. In C. Garriga Escribano, J. L. Pérez Pascual (Eds.) *Lengua de la ciencia e historiografía, Anexos de Revista de Lexicografía*, 35, Universidade da Coruña (A Coruña), 297-320.
- (2017) (a cura di) *Le ragioni delle seconde lingue: un approccio grammaticografico, SILTA (Studi Italiani di Linguistica Teorica ed applicata)*, 46(2). [<http://www.studitlinguisticateoricappl.it/>].
- (2017) Ante un nuevo canon de gramática de español para itálofonos. In M. V. Calvi, B. Hernán-Gómez Prieto, E. Landone (Eds.), *El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias* (pp. 159-195). AISPI Edizioni.

- (2017) con Barbero, J. C., *Quaderno di esercizi della lingua spagnola*. CLUEB (Bologna).
- (2017) con Bazzocchi, G. e Capanaga, P. (Eds.) *Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia*. BUP (Bologna). [Recensione in *Quaderni Aispi*, 12, 2018; recensione in *Artifara*, 19, 2019].
- (2017) con Bazzocchi, G. e Capanaga, P. Presentación. In F. San Vicente, G. Bazzocchi, P. Capanaga (Eds.) *Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia* (pp. 7-16). BUP (Bologna).
- (2017) con Castillo Peña, C. Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto en las gramáticas de Juan de Miranda y de Lorenzo Franciosini. In S. Azpiazu, C. Quijada Van den Berghe (Coords.) *Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto en español: uso y gramatización*, *Orillas. Rivista d'ispanistica*, 6, 647-670.
- (2017) El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad. In M.<sup>a</sup> J. Domínguez Vázquez, M.<sup>a</sup> T. Sanmarco Bande (Eds.) *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 81-108). Peter Lang (New York). [Series: Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation. Vol. 115].
- (2017) Hablado/Parlato: Aspectos lingüísticos y discursivos de la comunicación oral. In F. San Vicente, G. Bazzocchi, P. Capanaga (Eds.) *Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia* (pp. 17-72). BUP (Bologna).
- (2017) L. Franciosini autor de la Gramatica spagnola, e italiana (1624). Notas sobre norma y uso en una gramática lexicista. In F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras. Vocabulario. Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 217-235). Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing (Venezia).
- (2017) *La tradición gramatical del español en Italia. La grammatica spagnola e italiana di Lorenzo Franciosini. Estudio y edición crítica*. CLEUP (Padova). [<http://epigrama.cab.unipd.it/>].
- (2017) Note sullo sviluppo attuale della storiografia per le seconde lingue, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 46(2), 183-192.
- (2018) (Coord. y autor con J. C. Barbero, F. Bermejo) *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. CLUEB (Bologna). [Terza edizione].

- (2018) con Bermejo, F. e Barbero, J. C. *Gramática en contraste*. Pearson-Lang.
- (2018) con Spinolo N. Diventare interprete: formazione e professione. In B. Garzelli, E. Ghia (Eds.) *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro* (pp. 25-42). ETS (Pisa).
- (2018) con Spinolo N. Prefazione. In N. Spinolo, *Tra il dire e il significare: il linguaggio figurato nell'interpretazione simultanea fra italiano e spagnolo* (pp. 9-12). ETS (Pisa).
- (2018) con Zamorano Aguilar, A. (Coords. e Eds.) *Gramática y aprendizaje de lenguas. Enfoques gramaticográficos, metalingüísticos y textuales*. Peter Lang (Berlin). [Recensione in *Infoling*, giugno 2019; recensione in *BSEHL*, 2019; recensione in *Artifara*, 2020].
- (2018) con Zamorano Aguilar, A. Presentación. In *Gramática y aprendizaje de segundas lenguas: un enfoque gramaticográfico, metalingüístico y textual* (pp. 9-21). Peter Lang (Berlin).
- (2018) Lorenzo Franciosini. *Gramática española e italiana (1624). Estudio y edición crítica de Félix San Vicente*. CLEUP (Padova). [Recensione in *Ricognizioni*, 2020; recensione in *Lingred*, 2021; recensione in *Cuad. Filologia Italiana*, 2021; recensione in *Res Diachronicae*, 2021].
- (2018) Postfazione. In M. Barsi, G. Iamartino (a cura di) *Le lingue straniere nell'Università italiana. Dall'Unità al 1980. Percorsi di ricerca* (pp. 273-274). [Seminario CIRSIL del 6-7 aprile 2017 (Università degli Studi di Milano); numero monografico di *Italiano LinguaDue*, 10(1); <https://doi.org/10.13130/2037-3597/10388>].
- (2019) (a cura di) *Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni*. CLUEB (Bologna).
- (2019) Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana. In A. Vicentini, H. E. Lombardini (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* (pp. 263-293), *Quaderni del Cirsil*, 13. CLUEB (Bologna). [DOI 10.6092/unibo/amsacta/6556].
- (2019) con Castillo Peña, C. Note grammaticali su Miranda (1566) e Franciosini (1624) dalla prospettiva della grammaticografia italiana. In F. San Vicente, G. Mattarucco (a cura di), *Maestri di*

- Lingue tra metà Cinquecento e metà Seicento. Atti del Convegno di Studi - Università per Stranieri di Siena, 12-13 aprile 2018, Studi di Grammatica Italiana a cura dell'Accademia della Crusca*, 37, 143-172. [Recensione in in *La rassegna della letteratura italiana*, 123(9), 2019].
- (2019) con Mattarucco, G. (a cura di) *Maestri di Lingue tra metà Cinquecento e metà Seicento. Atti del Convegno di Studi - Università per Stranieri di Siena, 12-13 aprile 2018, Studi di Grammatica Italiana a cura dell'Accademia della Crusca*, 37.
- (2019) con Mattarucco, G. Introduzione. In F. San Vicente, G. Mattarucco (a cura di) *Maestri di Lingue tra metà Cinquecento e metà Seicento. Atti del Convegno di Studi - Università per Stranieri di Siena, 12-13 aprile 2018, Studi di Grammatica Italiana a cura dell'Accademia della Crusca*, 37, 1-3. [<https://accademiadellacrusca.it/reviste/articoli/sgi-xxxvii-2018-maestri-di-lingue-tra-met-cinquecento-e-met-seicento/6392>].
- (2019) Presentazione. In F. San Vicente (a cura di), *Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni* (pp. 7-18). CLUEB (Bologna).
- (2019) Prólogo. In E. Flores Acuña, P. Rodríguez Reina. (Eds.), *Orality: Language and interpreting challenges* (pp. 211-214). [Numero monografico di *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 5(3)].
- (2020) con C. Castillo Peña (Eds.) *De Nebrija a las gramáticas para extranjeros y a la lexicografía bilingüe. Un relato abierto de la interdisciplinariedad lingüística, Orillas. Revista d'Ispanística*. [sección monográfica; <http://orillas.cab.unipd.it/orillas/it/orillas-n-9-2020/>].
- (2020) con Castillo Peña, C. Introducción. In *De Nebrija a las gramáticas para extranjeros y a la lexicografía bilingüe. Un relato abierto de la interdisciplinariedad lingüística, Orillas. Revista d'Ispanística*, 9, 765-995. [sección monográfica; <http://orillas.cab.unipd.it/orillas/it/orillas-n-9-2020/>].
- (2020) In memoriam Manuel Alvar Ezquerro (1950-2020), *Ricognizioni, Rivista di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne*, 7(13), 145-146. [<https://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni>].

- (2020) Notas para una edición crítica del *Alfabeto italiano castellano* (1793) de E. Terreros y Pando, *Orillas Rivista d'Isπανistica*, 9, 633-666. [<http://orillas.cab.unipd.it/orillas/it/orillas-n-9-2020/>].
- (2021) con Barbero, J. C.; Bermejo, F. *Gramma. Grammatica della lingua spagnola*. CLUEB (Bologna).
- (2021) con Bazzocchi, G. (Eds.) *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*. CLUEB (Bologna). [Recensione di M. Morelli, *Artifara*, 22(2), 2022, ix-xv].
- (2021) con Bazzocchi, G. Introducción e Índices. In F. San Vicente y G. Bazzocchi (Eds.) *LETI. Lengua española para traducir e interpretar* (pp. 1-8). CLUEB (Bologna).
- (2021) con Castillo Peña, C. e Lombardini, H. E. Pretéritos perfectos simples y compuestos en las gramáticas de español para itálofonos: 1801-1875. In J. J. Gómez Asencio, C. Quijada Van Den Berghe (Dirs.) *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas* (pp. 277-314). Visor Libros (Madrid).
- (2021) *Esteban de Terreros y Pando, Alfabeto italiano castellano. Estudio y edición crítica de Félix San Vicente*. CLEUP (Padova). [Recensione di J. M. González Jiménez, *Cuadernos Aispi*, 2021; recensione in *Artifara* 22(1), 2022, xi-xiv; recensione in *Boletín Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 2021, 159-169].
- (In corso di stampa) con Castillo Peña C. Proyectos de catalogación y digitalización de textos para la historia de la didáctica del español a itálofonos: Litas, EpiGrama y Revalsi.
- (In corso di stampa) El diccionario bilingüe de italiano y español fuente documental de la lengua española, In Actas Congreso AISPI.
- (In corso di stampa) El paso de José Jesús Gómez Asencio por la historiografía de la gramaticografía española. De agraz a lígrimo, *Quaderni del CIRSIL*.

# PORTALES

- CIRSIL - Centro Interuniversitario per la Storia degli Insegnamenti linguistici [<https://cirsil.it/>] (2019).
- CONTRASTIVA - Portal de gramática y de lingüística contrastiva español italiano, <http://www.contrastiva.it>. (2010).
- EPIGRAMA - La tradizione grammaticale dello spagnolo in Italia [<http://www.epigrama.eu/public/>].
- GREIT - Gramática de referencia de español para itálofonos [<https://club.it/2015/05/11/greit/>].
- HESPERIA - Proyecto Hesperia de lexicografía bilingüe italoespañola, [www.cliro.unibo.it](http://www.cliro.unibo.it) (2005).
- LITIAS - La lingua italiana in territori ispanofoni [[http://litias.cliro.unibo.it/ wp](http://litias.cliro.unibo.it/wp)] (2019).

*Tabula gratulatoria*



Las siguientes personas han querido estar presentes en esta *tabula gratulatoria* como manifestación de estima y amistad hacia Félix San Vicente.

**Ignacio Ahumada**

Consejo Superior de Investigaciones  
Científicas

**Sara Bani**

Università “G. d’Annunzio”  
Chieti-Pescara

**Amalia Amato**

Università di Bologna

**Juan Carlos Barbero Bernal**

Università dell’Aquila

**Fausta Antonucci**

Università Roma Tre

**Monica Barsi**

Università degli Studi di Milano

**María Begoña Arbulu Barturen**

Università di Padova

**Paz Battaner Arias**

Real Academia Española

**Rosana Ariolfo**

Università di Trieste

**Paul Bayley**

Università di Bologna

**Mariona Arnau**

Universitat Pompeu Fabra

**Gloria Bazzocchi**

Università di Bologna

**Nieves Arribas Esteras**

Università dell’Insubria

**Mario Francisco Benvenuto**

Università della Calabria

**Ignacio Arroyo Hernández**

Università Ca’ Foscari Venezia

**Simona Berardi**

Università di Bologna

**Laura Auteri**

Università di Palermo

**Felisa Bermejo Calleja**

Università di Torino

**Raffaella Baccolini**

Università di Bologna

**Silvia Bernardini**

Università di Bologna

**Sonia Bailini**

Università Cattolica del Sacro Cuore

**Cinzia Bevitori**

Università di Bologna

**Andrea Baldissera**

Università del Piemonte Orientale

**Lorenzo Blini**

Università degli Studi Internazionali  
di Roma

**Catherine Blundell**

Università di Bologna

**Giovanni Brandimonte**

Università degli Studi di Messina

**Liudmila Buglakova**

Università di Bologna

**Michele Bronzi**

Università di Bologna

**Maria Teresa Cabré**

Universitat Pompeu Fabra

**María Luisa Calero Vaquera**

Universidad de Córdoba

**Maria Vittoria Calvi**

Università degli Studi di Milano

**Cesáreo Calvo**

Universitat de València

**Antonella Cancellier**

Università di Padova

**Catia Cantarelli**

Università di Bologna

**Paola Capponi**

Università di Torino

**Daniela Capra**

Università di Modena  
e Reggio Emilia

**Elena Carpi**

Università di Pisa

**Guillermo Carrascón**

Università di Torino

**Jesús Castañón Rodríguez**

IES Parquesol, Valladolid

**Carmen Castillo Peña**

Università di Padova

**Jacopo Aldighiero Caucci von  
Saucken**

Università degli Studi di Firenze

**Carmen Cazorla Vivas**

Universidad Complutense  
de Madrid

**Soledad Chávez Fajardo**

Universidad de Chile

**Delia Chiaro**

Università di Bologna

**Luisa Chierichetti**

Università di Bergamo

**Marco Cipolloni**

Sapienza Università di Roma

**Gloria Clavería Nadal**

Universitat Autònoma de Barcelona

**Piero Conficoni**

Università di Bologna

**Michele Cortelazzo**

Università di Padova

**Adele D'Arcangelo**

Università di Bologna

- 
- Elena Dal Maso**  
Università Ca' Foscari Venezia
- Francesca Dalle Pezze**  
Università di Verona
- Nancy De Benedetto**  
Università degli Studi di Bari  
Aldo Moro
- Matteo De Beni**  
Università di Verona
- Ana Lourdes de Hériz**  
Università di Genova
- Florencio del Barrio de la Rosa**  
Università Ca' Foscari Venezia
- Floriana Di Gesù**  
Università di Palermo
- Estela Di Lorenzo**  
Universidad Nacional de Cuyo
- Verónica Di Pasquale**  
Università di Bologna
- Maria Celestina Di Serio**  
Università di Bologna
- Francesca M. Dovetto**  
Università di Napoli "Federico II"
- Chiara Elefante**  
Università di Bologna
- Giorgia Esposito**  
Università di Torino
- María Isabel Fernández García**  
Università di Bologna
- Jürgen Ferner**  
Università di Bologna
- Florenzia Ferrante**  
Università di Genova
- Estefanía Flores Acuña**  
Universidad de Málaga
- María Josefa Flores Requejo**  
Università dell'Aquila
- Carlos Frühbeck Moreno**  
Università di Enna "Kore"
- Rosa María García Jiménez**  
Università di Pisa
- Giovanni Garofalo**  
Università di Bergamo
- Cecilio Garriga**  
Universitat Autònoma de Barcelona
- Beatrice Garzelli**  
Università per Stranieri di Siena
- Francesca Gatta**  
Università di Bologna
- Victoriano Gaviño Rodríguez**  
Universidad de Cádiz
- Juan Miguel González Jiménez**  
Universidad de Córdoba

**Ana María González Luna Corvera**

Università di Milano-Bicocca

**María Jesús González Rodríguez**

Università di Bologna

**Simone Greco**

Università degli Studi di Bari

Aldo Moro

**Juan Gutiérrez Cuadrado**

Universidad Carlos III de Madrid

**Giovanni Iamartino**

Università degli Studi di Milano

**Elena Landone**

Università degli Studi di Milano

**Ariel Laurencio**

Università di Sassari

**Patrick Leech**

Università di Bologna

**Matteo Lefevre**

Università di Roma "Tor Vergata"

**Jacqueline Lillo**

Università di Palermo

**Elena Liverani**

Università IULM

**Hugo E. Lombardini**

Università di Bologna

**Renata Londero**

Università di Udine

**Mercè Lorente Casafont**

Universitat Pompeu Fabra

**Rafael Lozano Miralles**

Università di Bologna

**María Lozano Zahonero**

Università di Roma "Tor Vergata"

**Giovanna Mapelli**

Università degli Studi di Milano

**Carla Marello**

Università di Torino

**Laura Mariottini**

Sapienza Università di Roma

**José Manuel Martín Morán**

Università del Piemonte Orientale

**María José Martínez Alcalde**

Universitat de València

**María Martínez-Atienza**

Universidad de Córdoba

**José Joaquín Martínez Egido**

Universidad de Alicante

**Giada Mattarucco**

Università per Stranieri di Siena

**Francisco Matte Bon**

Università degli Studi Internazionali  
di Roma

**Marco Mazzoleni**

Università di Bologna

**José Francisco Medina Montero**

Università di Trieste

**Luisa A. Messina Fajardo**

Università Roma Tre

**Juan Carlos de Miguel y Canuto**

Universitat de València

**Nadia Minerva**

Università di Catania

**Renzo Miotti**

Università di Verona

**Maria Lida Mollo**

Università della Calabria

**Esteban T. Montoro del Arco**

Universidad de Granada

**Mara Morelli**

Università di Genova

**Silvia Morgana**

Università degli Studi di Milano

**Laura Mori**

Università degli Studi Internazionali  
di Roma

**Esther Morillas**

Universidad de Málaga

**Gisela E. Müller**

Universidad Nacional de Cuyo

**Ricardo Muñoz Martín**

Università di Bologna

**Salvatore Musto**

Università di Napoli "Federico II"

**Maria Cristina Naldoni**

Università di Bologna

**Giulia Nalesso**

Università di Padova

**Valerio Nardoni**

Università di Modena  
e Reggio Emilia

**Andrea Nava**

Università degli Studi di Milano

**Antoni Nomdedeu-Rull**

Universitat Rovira i Virgili

**Stefania Nuccorini**

Università Roma Tre

**Luis Pablo Núñez**

Universidad de Granada

**Monica Palmerini**

Università Roma Tre

**Elisabetta Paltrinieri**

Università di Torino

**Ana Pano Alamán**

Università di Bologna

**Roberta Pederzoli**

Università di Bologna

**Carla Pellandra**

Università di Bologna

**Natalia Peñín Fernández**  
Università di Bologna

**Estela Mary Peralta**  
Universidad de Asunción

**Yuya Pérez Vázquez**  
Università di Pisa

**Nuria Esperanza Pérez Vicente**  
Università di Macerata

**Sara Piccioni**  
Università "G. d'Annunzio"  
Chieti-Pescara

**Anna Polo**  
Università di Padova

**Gianluca Pontrandolfo**  
Università di Trieste

**Marco Presotto**  
Università di Trento

**Vanio Preti**  
Università di Bologna

**Carmen Quijada Van den Berghe**  
Universidad de Salamanca

**Mercedes Quilis Merín**  
Universitat de València

**Rachele Raus**  
Università di Bologna

**Licia Reggiani**  
Università di Bologna

**Federica Ricci Garotti**  
Università di Trento

**Valentina Ripa**  
Università di Salerno

**Pilar Robles Garrote**  
Università di Bologna

**María José Rodrigo Mora**  
Università di Bologna

**Rosa María Rodríguez Abella**  
Università di Verona

**Félix Rodríguez González**  
Universidad de Alicante

**Pilar Rodríguez Reina**  
Universidad Pablo de Olavide  
de Sevilla

**Marcial Rubio Arquez**  
Università "G. d'Annunzio"  
Chieti-Pescara

**Chris Rundle**  
Università di Bologna

**Mariachiara Russo**  
Università di Bologna

**María Eugenia Sainz González**  
Università Ca' Foscari Venezia

**Maite Sanmarco Bande**  
Universidad de Santiago  
de Compostela

**Ilenia Sanna**

Università di Bologna

**Anne Schoysman**

Università di Siena

**Maria Cristina Secci**

Università di Cagliari

**Paolo Silvestri**

Universidad de Sevilla

**Chiara Sinatra**

Università di Roma "Tor Vergata"

**Marcello Soffritti**

Università di Bologna

**Inmaculada Concepción Solís García**

Università degli Studi di Firenze

**Guillermo Soto Vergara**

Academia Chilena de la Lengua

**Nicoletta Spinolo**

Università di Bologna

**Pierre Swiggers**

Katholieke Universiteit Leuven

**Natalia Terrón Vinagre**

Universitat Autònoma de Barcelona

**Irene Margarita Theiner**

Università di Salerno

**Raffaella Tonin**

Università di Bologna

**Jorge Torre Santos**

Università di Parma

**Rubén Tortosa**

Università di Bologna

**Guillermo Toscano y García**

Universidad de Buenos Aires

**Giuseppe Trovato**

Università Ca' Foscari Venezia

**María Joaquina Valero Gisbert**

Università di Parma

**Alessandra Vicentini**

Università dell'Insubria

**Pablo Zamora Muñoz**

Universidad de Murcia

**Alfonso Zamorano Aguilar**

Universidad de Córdoba

**Elizaveta Zimont**

Université de Liège

Finito di stampare nel mese di aprile 2023  
per i tipi di Bologna University Press