

*B*BIBLIOTECA  
DE *B*ABEL

REVISTA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA



Vol. 5 ∞ 2024

Editado por Biblioteca de Babel, Madrid, 2024.  
Con el apoyo del Departamento de Filología Española de la UAM.

**ISSN:** 2695-6349

**DOI:** <https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2024.5>

C/ Francisco Tomás y Valiente, 1  
Módulo IV, 3.14  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Madrid  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049, Madrid.

<https://revistas.uam.es/bibliotecababel>  
[revista.biblioteca.babel@uam.es](mailto:revista.biblioteca.babel@uam.es)

Diseño original: Juan Cerezo Soler  
Monograma: Ernesto Valerio  
Maquetación: Aldar Ferrera-Lagoa



Facultad de  
Filosofía y Letras



*B*BIBLIOTECA  
DE *B*ABEL

REVISTA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

*BH*

Vol. 5 ∞ 2024

## **Dirección**

ALDAR FERRERA-LAGO (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

## **Secretaría**

PALOMA SERRANO GARCÍA (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

MAR CAPILLA MARTÍN (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

## **Consejo Editorial**

JORGE AGULLÓ GONZÁLEZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

OLGA BATIUKOVA BELOTSERKOVSKAYA (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

MARÍA ROSA CASTRO PRIETO (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

ZOE DOMÍNGUEZ SELIS (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

JACINTO GONZÁLEZ COBAS (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

MARINA MAYOR ROCHER (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

AZUCENA PALACIOS ALCAINE (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

SANTIAGO URBANO SÁNCHEZ JIMÉNEZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

ANA SERRADILLA CASTAÑO (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

## **Comité Científico Asesor**

MARÍA BELÉN ALMEIDA CABREJAS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES) · BORJA ALONSO PASCUA (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA) · MARIA BARGALLO ESCRIVÀ (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI) · ELISENDA BERNAL (UNIVERSITAT POMPEU FABRA) · MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO CAMBRONERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID) · ELENA DE MIGUEL APARICIO (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · ÁNGELA DI TULLIO (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES) · LUIS EGUREN GUTIÉRREZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · JAVIER ELVIRA GONZÁLEZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · ANTONIO FÁBREGAS (NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET) · ELENA FELÍU ARQUIOLA (UNIVERSIDAD DE JAÉN) · OLGA FERNÁNDEZ SORIANO (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · JOSÉ MANUEL FRADEJAS RUEDA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID) · LUIS GARCÍA FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID) · MARCOS GARCÍA PÉREZ (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ) · SIMONA GEORGESCU (UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI) · MABEL GIAMMATTEO (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES) · ROSARIO GONZÁLEZ PÉREZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA) · IRENE HIDALGO DE LA GUÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID) · MARÍA DEL CARMEN HORNO CHÉLIZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA) · ENRIQUE JIMÉNEZ RÍOS (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA) · CAROLINA JORGE TRUJILLO (UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA) · VÍCTOR LARA BERMEJO (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ) · MERCÈ LORENTE CASAFONT (UNIVERSITAT POMPEU FABRA) · JOSEFA MARTÍN GARCÍA (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA) · NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID) · MARÍA DEL CARMEN MORAL DEL HOYO (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA) · YUKO MORIMOTO (UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID) · LAURA NADAL SANCHÍS (UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA) · AZUCENA PENAS IBÁÑEZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) · ISABEL PÉREZ JIMÉNEZ (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES) · ÁLVARO RECIO DIEGO (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA) · FRANCESC ROCA URGELL (UNIVERSITAT DE GIRONA) · JAVIER RODRÍGUEZ MOLINA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID) · EUGENIA SAINZ GONZÁLEZ (UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA) · MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN (SAPIENZA-UNIVERSITÀ DI ROMA) · CARLOS YNDURÁIN PARDO DE SANTAYANA (UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO MEDIO)

# Índice

## Artículos

1. La dislexia en la enseñanza de español como L2/LE: aportaciones teóricas y derivaciones prácticas  
DIEGO PANIAGUA-MARTÍN ..... 9-34
2. Las etimologías de los posibles filipinismos del *DLE* no catalogados como tales y que se refieren a términos no marineros  
SANTIAGO J. MARTÍN CIPRIÁN ..... 35-50
3. Aproximativos temporales y estatuto de su componente polar: la polaridad en *aún* y *todavía*  
AMPARO ALEMANY MARTÍNEZ..... 51-71
4. El efecto de referencia disjunta en la historia de la gramática española: el caso de Vicente Salvá (1847)  
MACARENA GIL DE LA PUERTA..... 73-90
5. Todos mis amigos se llaman Cayetano: estudio sobre la lexicalización del antropónimo *Cayetano*  
MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS Y CLARA REY BARONA ..... 91-125
6. Aproximación al comportamiento gramatical del verbo pseudocopulativo *antojarse* en España y México  
MARIO ESCUDERO GONZÁLEZ..... 127-146

## Reseñas

- Ionin, Tania, and Silvina Montrul (2023), *Second language acquisition: introducing intervention research*, Cambridge, Cambridge University Press, 240 pp. [ISBN: 978-10-0901-356-7]  
JOSE MANUEL PAGÁN RODRÍGUEZ ..... I-IV
- Méndez Guerrero, Beatriz (2024), *El silencio en la comunicación multimodal en español*, Granada, Comares, 116 pp. [ISBN: 979-84-1369-641-6]  
NIKIANA VILLEGAS FAMIGLIETTI..... V-VII
- Estrada Arráez, Ana, Beatriz Martín Izquierdo y Carlota de Benito Moreno (2022), *Como dicen en mi pueblo: el habla de los pueblos españoles*, Pie de Página, 232 pp. [ISBN: 978-84-124060-6-1]  
ROXANA DENISA MARICA ..... IX-XII



ARTÍCULOS

*Pg*



## La dislexia en la enseñanza de español como L2/LE: aportaciones teóricas y derivaciones prácticas

DIEGO PANIAGUA-MARTÍN  
*Universidad de Salamanca*  
diegopaniagua@usal.es

---

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es perfilar cómo es el ámbito de la enseñanza de español como L2/LE al alumnado con dislexia y ofrecer al profesorado estrategias, metodologías, pautas de intervención y recursos educativos para hacerlo de calidad, pues esta alteración, caracterizada tanto por dificultades en la decodificación y recuperación rápida de las palabras a la hora de leer como por problemas en la fluidez lectora, en la prosodia, en la escritura y en el uso adecuado de la ortografía arbitraria, supone, aún más, un obstáculo en el aprendizaje de lenguas adicionales, ya que los problemas existentes son el resultado de los previamente experimentados en la lengua nativa.

**Palabras clave:** español L2/LE, dislexia, proceso de enseñanza-aprendizaje, intervención, profesorado.

### Dyslexia in the teaching of Spanish as a second/foreign language: theoretical contributions and practical implications

**Abstract:** The aim of this research is to outline the scope of Spanish as a second or foreign language teaching for students with dyslexia and to provide teachers with strategies, methodologies, intervention guidelines and educational resources to do so in an optimal way. This impairment characterized both by difficulties in decoding and rapid word retrieval in reading and by problems in reading fluency, prosody, handwriting and the appropriate use of arbitrary spelling, places an obstacle on learning additional languages because the problems encountered by learners are the result of those experienced in their native language.

**Keywords:** Spanish second or foreign language, dyslexia, teaching-learning process, intervention, teachers.

## 1. Introducción

**A**ctualmente, el conocimiento científico sobre la dislexia es sólido, pues son numerosas las investigaciones que clarifican sus características y particularidades, siendo las aportaciones realizadas en los últimos años decisivas para entender su alcance en términos tanto clínicos como educativos.

No obstante, en relación con este último ámbito, se hace preciso mencionar que, en el caso del español como segunda lengua o lengua extranjera (en adelante, L2/LE) sucede exactamente lo contrario, pues, a pesar de que se haya conseguido evidenciar que el aprendizaje de una lengua adicional supone una carga extra para este tipo de alumnao debido a que los problemas que experimentan son el resultado de las dificultades propias de la lengua nativa<sup>1</sup>, son pocos los estudios que han logrado conseguir datos concluyentes en materia de determinación de actuaciones, metodologías y estrategias a aplicar en las aulas.

Así, no se hace extraño que, si ya de por sí la dislexia se erige como un problema complejo en la enseñanza ordinaria debido a que necesita, por parte de los docentes, de un adecuado conocimiento teórico-práctico para el desarrollo de una intervención de calidad, en el caso de las L2/LE la actuación se vuelva todavía más opaca y difícil dadas las particularidades del contexto y público meta.

En este sentido, no debe olvidarse que, al hecho de presentar dificultades que afectan a la comprensión de los códigos fonológicos, sintácticos y semánticos, a la discriminación auditiva, a la velocidad de procesamiento lingüístico, a la memoria de trabajo o memoria a corto plazo o, incluso, a la concentración, dado el tiempo adicional que requiere para decodificar, comprender y responder en una L2/LE, se le suman los factores individuales y contextuales del aprendizaje (*i. e.*, nacionalidad, cultura, autonomía, afectividad, edad, motivación, aptitud, estilos de aprendizaje o personalidad).

Por todo lo anterior, y dado que, tal y como apunta Carillo (2012), lo realmente importante no es el logro de la investigación científica sino cómo esta se debe aplicar y en base a qué cimientos educativos se debe sostener, esta investigación tiene por objetivo no solo que los profesionales implicados en la enseñanza de lenguas adicionales amplíen sus conocimientos sobre la dislexia, sino que también cuenten con las pautas de intervención necesarias para abordarla adecuadamente en las aulas.

---

<sup>1</sup> Véase para una ampliación Crombie (2000); Schneider y Crombie (2003) y Sparks *et al.* (2006).

## 2. Dislexia: bases teóricas para una práctica educativa de calidad

Hoy en día, se considera que en torno al 20 % de los niños presenta dificultades de aprendizaje en la lectura, de los cuales aproximadamente un 4 % tiene dislexia, dato preocupante teniendo en cuenta que la lectura es una de las destrezas vehiculares, junto con la escritura, para el éxito o fracaso escolar, pues, como es sabido, la mayor parte de los contenidos se aprenden a través de textos escritos (Cuetos *et al.* 2019). No obstante, es importante tener en cuenta que su prevalencia como alteración en la etapa educativa es alternante, pues variará en función de la lengua, del país o de la zona del mundo, situándose, en este caso, la horquilla general entorno al 7-10 % (Rello 2019).

Unida a su alternante prevalencia se encuentra su heterogénea<sup>2</sup>, y a veces inexacta, delimitación conceptual, causa probablemente del aún poco conocimiento y centralización de las diferentes manifestaciones de dicho trastorno, así como también de la incompreensión de y hacia quienes la presentan. En este sentido, tal y como apuntan Samaniego y Pedrosa (2020), para comprender la alteración se debe partir de que la característica más llamativa de los niños disléxicos es lo inesperada que resulta su dificultad, hecho que se deriva de la inexistencia de una causa aparente (*i. e.*, inteligencia, familia, comorbilidades o concomitancias asociadas e incluso dificultades no específicas) que la justifique<sup>3</sup>.

De este modo, tomando como referencia lo anterior y siguiendo a la Asociación Internacional de Dislexia (2002), por considerar su definición como la más descriptiva y específica, dado que desarrolla la alteración en torno a cuatro parámetros diferenciadores (dificultad específica de aprendizaje de la lectura, origen neurobiológico, énfasis en la fluidez y en la precisión y origen de la causa en los trastornos fonológicos), la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por problemas de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y en la decodificación y el deletreo. Estas obstaculizaciones resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, de carácter inesperado, en relación con otras habilidades cognitivas y una adecuada instrucción escolar. Asimismo, como consecuencias secundarias pueden presentarse problemas en la comprensión lectora y una experiencia reducida que puede afectar al incremento del vocabulario y de la base de conocimientos.

Pero ¿qué expone realmente esta definición y qué quiere decir cada uno de los cuatro parámetros que la conforman? En primer lugar, se

<sup>2</sup> Véase Anexo 1 para conocer la heterogeneidad conceptual más conocida sobre dislexia.

<sup>3</sup> Aspecto que lleva a asegurar que cuando no existe ningún factor que explique las dificultades lectoras, su identificación y el diagnóstico se clarifica, pues se eliminan otras explicaciones para el bajo rendimiento lector (Samaniego y Pedrosa 2020).

expone que la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje. Este hecho determina, tal y como exponen Gómez y Rueda (2022), que su ocurrencia es independiente de otros aprendizajes en los que, aquellos que la poseen, no cuentan con obstaculizaciones, es decir, su afectación no implica a otras áreas porque estas presentan desarrollo típico y, por tanto, se encuentran intactas (*i. e.*, rápido procesamiento visual y espacial; razonamiento tridimensional, integral u holístico; resolución efectiva de problemas e innovación).

En relación con el segundo parámetro, su origen neurobiológico, debe tenerse en cuenta que, a pesar de las controversias que se han erigido en torno a él, actualmente se ha conseguido llegar a un acuerdo en torno a que la persona que tiene dislexia presenta alteraciones neurobiológicas que son responsables de las dificultades sucedidas en la lectura (Cuetos *et al.* 2019).

En este sentido, investigaciones como la de Arias (2021) o Limiñani (2022) avalan que las deficiencias se encuentran ya presentes desde el desarrollo embrionario, debido a que la alteración que sufren numerosos genes responsables de la migración neuronal produce afecciones tanto en varias zonas de la corteza, especialmente en la parieto-temporal izquierda y occipito-temporal izquierda<sup>4</sup>, como en ciertos tractos subcorticales (*i. e.*, el fascículo arqueado y el cuerpo calloso), fundamentales en la pronunciación de los fonemas o en el paso de la información visual de las letras y palabras que se proyectan desde el hemisferio derecho hacia el hemisferio izquierdo para que puedan ser reconocidas y pronunciadas (Cuetos *et al.* 2019).

Así, puede hablarse de una disfunción en el cerebro del disléxico con una menor activación del hemisferio izquierdo, justamente en el área parieto-temporo-occipital, involucrada en el análisis y la forma de la palabra, y una sobreactivación en el derecho que se debe a que quienes presentan dificultades en la lectura pueden recurrir a su región frontal, responsable de la articulación de palabras habladas, para compensar los sistemas no activados en el izquierdo (Brunswick 2012).

En lo que respecta al tercer parámetro, tal y como apuntan Campoverde *et al.* (2022), se debe tener en consideración que no solo los errores de lectura son indicativos de esta alteración sino que la falta de fluidez, prueba de una deficiencia en la automatización del procesamiento de las palabras que entorpece la comprensión de lo que se lee, también es una característica de estos sujetos, ya que no consiguen

---

<sup>4</sup> La primera cumple un papel principal en el procesamiento fonológico y se activa cuando se trabaja el lenguaje oral, resultando así fundamental en la lectoescritura. La segunda es denominada *área de la forma visual de las palabras* y se recicla para esta función cuando se aprende a leer (Samaniego y Pedrosa 2020).

acceder a lectura de las palabras automáticamente ni tampoco comprender lo que están leyendo.

En último lugar, y con referencia a la causa cognitiva del trastorno, siguiendo a Sjoblom *et al.* (2016), la definición expone que el problema es producto de: (1) un déficit en el componente o procesamiento fonológico del lenguaje, es decir, en la capacidad del cerebro para trabajar en tareas de conciencia fonológica (*i. e.*, reconocimiento, decodificación y deletreo de palabras); (2) de una reducida memoria verbal a corto plazo y (3) de dificultades para asociar estímulos visuales y auditivos (*i. e.*, letras y sonidos), imposibilitando todo ello el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Finalmente, unido a esta inexactitud terminológica y de campo se encuentra el debate sobre su clasificación y sobre la recuperación total de una persona que padece dislexia. En el primer caso, viene ocasionado por la existencia de numerosas taxonomías según qué factores se tengan en cuenta, qué enfoque se siga (neurológico, genético, psicológico o educativo), qué características estén presentes en su manifestación y qué origen tengan (véase Anexo 2).

En el segundo caso, aunque, como bien afirman Aceña (1995) y Benítez-Burraco (2010), es cierto que las manifestaciones pueden reducirse y también que pueden observarse diferencias en el comportamiento tras las pautadas intervenciones realizadas, la dislexia no cuenta con un proceso de recuperación íntegro, aunque sí parcial.

En pro de lo mencionado, numerosos neurólogos han demostrado, a través de sus investigaciones en el campo, que, por un lado, en niños muy pequeños ha aumentado su materia gris después de haber realizado una serie de intervenciones y, por otro lado, que tras ellas es posible que el rendimiento de una persona cambie, llegando a leer y escribir diferente<sup>5</sup> (Limiñani 2022). Sin embargo, esto no quiere decir que haya una recuperación completa ni tampoco una erradicación total de la dificultad, sino más bien que el cerebro ha experimentado una evolución y, como consecuencia, se han establecido diferencias en el comportamiento.

En definitiva, debe tenerse en cuenta que la dislexia es un trastorno perdurable en el tiempo, aunque las señales sean diferentes en cada etapa de la vida, e inesperado, lo cual evidencia que es esencial su detección temprana y su intervención (Rodríguez-Cano *et al.* 2022). Así, será importante reducir las barreras, los mitos, las dificultades y los obstáculos que puedan generarse en el camino, tanto médico

<sup>5</sup> La diferencia no se encuentra en la rapidez sino en el grado de corrección, pues una persona con dislexia cuando lee y escribe gasta mucha más energía que los demás, de ahí que, aunque lo hagan mejor tras las correspondientes intervenciones, siempre lo harán significativamente más despacio.

y psicológico como escolar e investigador, y, por supuesto, tener en cuenta que el desconocimiento genera incertidumbre, pero, si este no es superado, no será posible lograr una óptima adaptación al proceso de aprendizaje que empieza en la infancia y que continuará a lo largo de toda la vida.

### 3. El alumnado con dislexia en el aula de español como L2/LE: perfilado y caracterización

Como ya se ha apuntado, la dislexia se presenta como uno de los mayores desafíos en la investigación sobre trastornos del aprendizaje debido a que son numerosos los factores que complican su estudio. En este sentido, el desarrollo de estrategias compensatorias, la comorbilidad con otros trastornos asociados (*i. e.*, TDAH, disgrafía, discalculia, altas capacidades o síndrome de estrés visual) y la variabilidad de síntomas y causas hacen que las barreras que se generan (*i. e.*, desconocimiento de las dificultades de lectura y escritura, bajos recursos, etc.) en el ámbito educativo sean difíciles de derribar.

En lo que concierne al ámbito del español como L2/LE, lo anterior se agudiza aún más si cabe, pues su detección e intervención por parte del propio alumnado, y también del profesorado, cuenta, al igual que en el ámbito investigador, con una traslucidez imperante que se extrapola irremediablemente al día a día en las aulas.

Tal y como señalan Paniagua-Martín (2018) y Rello (2019), para llevar a cabo una intervención educativa adecuada con este alumnado, es importante saber que el aprendizaje de una lengua adicional supondrá siempre una carga extra debido al tiempo *a maiore* que requieren para decodificar, comprender y responder en dicha lengua, es decir, las dificultades que experimenten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE no son más que el resultado de las acaecidas en su L1. Estas dificultades se apoyan en las siguientes tres premisas (tomadas de Sparks *et al.* 1993):

1) El dominio de los componentes FOSS (Fonológico, Ortográfico, Semántico y Sintáctico) en la L1 constituye el fundamento de un buen aprendizaje en la L2/LE.

2) Cuanto mayor sea el dominio de la estructura lingüística y los componentes de su propia L1, menores serán las dificultades de aprendizaje de la L2/LE.

3) El alcance de las dificultades experimentadas en el aprendizaje dependerá de la naturaleza y la severidad de los déficits en la L1.

De este modo, el conocimiento del perfil del alumnado de español como L2/LE que posee dislexia, en lo que se refiere a sus dificultades, será vital para una posterior y correcta intervención por parte del profesorado. Por tanto, no cabe duda de que conocer cuáles son las dificultades más prototípicas que experimentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (véase Tabla 1) ayudará a una prevención y detección temprana.

<b>Dificultad experimentada en español como L2/LE</b>	<b>Manifestación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como L2/LE</b>
Déficits en el procesamiento fonológico	Dificultades en sus tres componentes principales: conciencia, recodificación y memoria fonológica
Lentitud en la discriminación auditiva	Dificultades para reconocer diferencias de intensidad y timbre entre sonidos o para identificar fonemas o palabras iguales
Menor velocidad de procesamiento lingüístico	Dificultades en el dominio de los componentes FOSS
Déficit en la memoria de trabajo	Dificultades en la conexión de las palabras familiares con la memoria almacenada, lo que obstruye el aprendizaje de la lectura y escritura
Obstaculización para mantener la concentración	Dificultades experimentadas debido al tiempo extra requerido para decodificar, comprender y responder en una L2/LE
Ausencia de estrategias de planificación	Dificultad para organizar el estudio y, también, para estructurar la redacción de relatos y composiciones tanto de carácter oral como de carácter escrito
Incapacidad para extraer y comprender el significado a partir del contexto	Dificultades en la comprensión y en el establecimiento de inferencias
Obstaculización de la memoria semántica	Dificultades en la memoria semántica: problemas para recordar nombres, cifras, fechas, etc.
Imposibilidad para pasar a unidades mayores que el grafema	Dificultades para el trabajo con la sílaba, el morfema o la palabra y, como consecuencia, escasa fluidez y escaso vocabulario

Tabla 1. Principales dificultades<sup>6</sup> experimentadas por los estudiantes con dislexia en una L2/LE (a partir de Paniagua-Martín 2018 y Sánchez 2022)

A raíz de lo mencionado, es importante tener en cuenta que, aunque la dislexia siempre se haya definido más por sus déficits que por sus habilidades o fortalezas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE también es importante tener en cuenta estas últimas de cara a posibilitar el desarrollo de estrategias compensatorias que sirvan de andamiaje para la consecución de los objetivos tanto a corto como a largo plazo (Paniagua-Martín 2018).

La existencia de estudios (Moody 2013; Moody *et al.* 2010; Rankin y Riley 2021; Rello 2019; Van *et al.* 2019; Zúñiga *et al.* 2022) que se han

<sup>6</sup> Es importante tener en cuenta que las dificultades que se reflejan en esta tabla no solo nacen de la investigación, sino también de la observación directa en el aula.

centrado en investigar las habilidades experimentadas por las personas con dislexia han evidenciado la necesidad de tratar esta alteración como una capacidad para sobresalir de manera natural en áreas en las que aquellos sujetos con desarrollo típico no pueden destacar tanto, pues el estilo de procesamiento disléxico no es solo una barrera, sino también el reflejo de un patrón heterogéneo de organización cerebral y de procesamiento de la información que predispone al desarrollo de cuatro fortalezas o habilidades generales (*i. e.*, razonamiento material, razonamiento interconectado, razonamiento narrativo y razonamiento dinámico) que pueden, siguiendo a Brock *et al.* (2012), extrapolarse directamente al campo del aprendizaje de español como lengua adicional (véase Tabla 2).

<b>Fortalezas</b>	<b>Consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como L2/LE</b>
Razonamiento material	Habilidad espacial tridimensional implicada en el procesamiento de imágenes amplias.
Razonamiento interconectado	Capacidad para innovar y experimentar con procedimientos rutinarios, encontrando en el proceso nuevas y mejores formas de hacer las cosas. Gran habilidad de percepción.
Razonamiento narrativo	Poseción de una memoria episódica superior que hace que recuerden las experiencias y sean capaces de transmitir esa información con precisión.
Razonamiento dinámico	Capacidad de recoger información, inferir y predecir con precisión ( <i>i.e.</i> , pensar en episodios pasados o futuros cuyos componentes son cambiantes y complejos).

Tabla 2. Fortalezas MIND experimentadas por los estudiantes con dislexia en el aprendizaje de español como L2/LE (a partir de Brock *et al.* 2012)

En paralelo, Bocco (2016), García (2012) y Martínez-García *et al.* (2022) hacen hincapié en la importancia de focalizarse también en las habilidades específicas (*i. e.*, capacidad de trabajo y adaptación al cambio, habilidades visoespaciales, aprendizaje visual, pensamiento holístico, creatividad, imaginación, memoria declarativa, autodidactismo y pragmatismo) que el alumnado disléxico puede presentar en el aula de español como L2/LE en relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje y que aparecen, de forma complementaria, a las fortalezas generales previamente delimitadas (véase Tabla 3).

<b>Habilidades específicas de los estudiantes con dislexia en el aula de español como L2/LE</b>	<b>Descripción</b>
Capacidad de trabajo y adaptación al cambio	Habilidad en el entendimiento de patrones, la evaluación de alternativas y la toma de decisiones.
Habilidades visoespaciales	Existencia de capacidades espaciales y visuales mejoradas para analizar, comprender y manejar el espacio en relación con otros objetos, así como la relación de unos elementos respecto a otros, con tiempos de respuesta más rápidos.
Aprendizaje visual	Procesamiento rápido en campos visuales amplios que ocasiona habilidades tanto para la comparación visual como para el aprendizaje de los contextos espaciales de presentación de objetos.
Pensamiento holístico	Habilidad para realizar conexiones entre diversos fenómenos y evaluar la realidad como un todo cuyas partes se complementan de manera integral. Potencia la creatividad, la reflexión y el análisis mediante el estudio en su contexto.
Pensamiento creativo	Tienen una forma de pensar diferente que les hace tener una visión distinta de las cosas. Ante un problema pueden plantear soluciones originales.
Creatividad e imaginación	Capacidad para generar nuevas ideas y conceptos conocidos, lo que lleva generalmente a encontrar soluciones novedosas <sup>7</sup> . Los estudiantes con dislexia están más abiertos a nuevas ideas y más dispuestos a aceptar la ambigüedad.
Memoria declarativa	Almacenan y evocan de manera «consciente», pueden ubicar un hecho en el pasado o recordar tanto un dato puntual de la realidad como información extensa sin dificultad: mayor aprendizaje contextual.
Autodidactismo	Adquisición de conocimientos, de manera libre, a través de la observación, movidos por la curiosidad y la necesidad por investigar y experimentar en el entorno.
Pragmatismo	Habilidad para llevar a cabo un razonamiento lógico, la resolución de problemas complejos, un aprendizaje activo y un pensamiento crítico.

Tabla 3. *Habilidades específicas del alumnado con dislexia en el aula de español como L2/LE (a partir de Cuetos et al. 2019)*

Por último, aunque la mayoría de los estudiantes disléxicos que aprenden español como L2/LE seguirán mostrando problemas en

<sup>7</sup> Actualmente no existen suficientes evidencias que demuestren categóricamente que las personas con dislexia son más creativas que las personas con desarrollo típico, pues, aunque se han obtenido resultados positivos (Cuetos *et al.* 2019; Erbeli *et al.* 2021), también se han encontrado patrones de correlación negativa entre la creatividad y las habilidades de lectura entre los estudiantes con esta alteración (Majeed *et al.* 2021).

fluidez lectora y ortografía, así como en las tareas de decodificación fonológica, entre otros, debe recordarse que estos estudiantes desarrollan generalmente estrategias compensatorias para minimizar sus dificultades, las cuales van desde la alta capacidad de trabajo, el uso frecuente de soportes complementarios al texto escrito (*i. e.*, vídeos, mapas mentales, imágenes) o estrategias lingüísticas creativas para evitar errores (*i. e.*, sinónimos, cambio de frases) hasta la implementación de nuevos sistemas de revisión de texto mediante técnicas simples (*i. e.*, *skimming*, *scanning*) o mediante el empleo de tecnología asistida por ordenador (*i. e.*, dictado automático para escribir textos, lectores de texto para favorecer la comprensión de textos largos).

En definitiva, queda claro que tanto el profesorado como los profesionales implicados deben tener en cuenta una serie de variables como las mencionadas para trabajar, en primera instancia, dentro del currículo de español como L2/LE, ya que, como se ha mencionado, aunque es muy probable que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes se hayan buscado sus propias estrategias de aprendizaje para conseguir avanzar, en la mayoría de los casos este progreso no provoque un buen aprendizaje y únicamente genere estrategias de defensa que lo alejan de la realidad.

#### 4. Pautas de intervención para el profesorado en el aula de español como L2/LE

Una vez visto el concepto de dislexia, sus manifestaciones más representativas y las características que presenta el alumnado de español como L2/LE, es necesario hacer hincapié en los procedimientos de actuación que debe seguir el profesorado para ofrecer una correcta y productiva respuesta educativa a esta dificultad de aprendizaje en esta área tan singular (Torres *et al.* 2019). En este sentido, se deberá tanto mejorar el proceso como evitar la aparición de sensaciones y emociones (*i. e.*, desmotivación, frustración, absentismo) que puedan repercutir negativamente en el desarrollo del estudiante.

Así, a pesar de que las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas adicionales en alumnos con dislexia son escasas (Flaten y Tsagari 2022; Makgato *et al.* 2022; Rovai y Pfingsthorn 2022), todas ellas coinciden en el establecimiento de dos puntos de partida. El primero de ellos reside en que tanto los contenidos como la evaluación deben ser homogéneos para todo el grupo-clase, pues no se busca rebajar el nivel sino hacer más accesibles los procesos mediante el establecimiento de estrategias, metodologías y pautas de intervención enfocadas a la generación de conocimiento, a la proliferación de recursos y a la optimización del

proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE (Tsakalidou 2021, 2022).

Por su parte, el segundo de ellos está relacionado con la transparencia o regularidad del sistema ortográfico de la lengua que se esté aprendiendo, pues, aunque existe un acuerdo compartido en la definición del término y en su universalidad neurológica, sus manifestaciones son propias en las distintas lenguas en función de este hecho. Así, las lenguas cuyo sistema ortográfico es más opaco (como el inglés), la correspondencia entre grafema y fonema es menos regular y las dificultades se relacionan más con errores en la lectura y la escritura (Suárez-Coalla *et al.* 2013).

No obstante, en aquellos idiomas que presentan ortografías más transparentes (como el español) los errores pueden ser menos frecuentes y, por ello, otros factores (*i. e.*, velocidad, fluidez y automatización lectora) deben ser tenidos en cuenta, ya que en estos casos la alteración, tal y como apuntan Cuetos *et al.* (2019), puede no ser detectada y permanecer oculta con mayor frecuencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo a García (2012), Paniagua-Martín (2018) y Rello (2019), a continuación, se expondrán las denominadas EMPIRA (Estrategias, Metodologías, Pautas de Intervención y Recursos para el Aprendizaje) necesarias para que el alumnado con dislexia pueda experimentar un aprendizaje del español como L2/LE de calidad.

En primer lugar, se describirán las estrategias que se consideran vinculantes para la optimización del aprendizaje y para la reducción del denominado *efecto bola de nieve* que distancia, generalmente, a los aprendientes con dislexia del resto de sus compañeros (véase Tabla 4).

<b>Estrategia para el aprendizaje del español como L2/LE</b>	<b>Descripción</b>	<b>¿Cómo hacerlo?</b>
Fijación de L1 como requisito	El aprendizaje de L2/LE debe realizarse una vez que los componentes lingüísticos de la L1 estén adquiridos.	Iniciar al alumnado en la comprensión lectora y la expresión escrita en la L2/LE en cuanto su madurez en la L1 lo permita, enseñando las peculiaridades.
Ortografía de la L2/LE	En función de la L1 y la regularidad de la ortografía de la L2/LE, esta supondrá un esfuerzo mayor.	Cuanto más regular o transparente sea la ortografía, esta será más predecible y, por tanto, se tendrán que aprender menos reglas o excepciones. En este sentido, se debe atender a la complejidad silábica y la profundidad ortográfica.
Conciencia fonológica y morfológica	Tanto la memoria fonológica como la conciencia morfológica apoyan el aprendizaje de palabras de una L2/LE.	Enseñar los sonidos de la L2/LE de forma explícita y la conexión entre letras y sonidos. Teniendo en cuenta que las reglas de creación de palabras contribuyen a los déficits en lectura y ortografía, es conveniente dar un mayor énfasis tanto a la conciencia fonológica como a la morfológica en el aprendizaje.
Memoria visual	Permite percibir, codificar, almacenar y recuperar o evocar aquellas imágenes que se han obtenido a través de la vista.	Trabajar la memoria visual para aprender la pronunciación de las palabras, así como su ortografía haciendo dictados con palabras clave, así como también pruebas de lectura de palabras frecuentes. Además, puede potenciarse su uso asociando la grafía y la pronunciación de la palabra con imágenes que ayuden a reconocerla.
Inmersión lingüística	Mediante la inmersión lingüística se pretende enseñar de un modo natural la L2/LE.	Priorizar el visionado de recursos en versión original, relacionándose con personas nativas o bilingües cercanas o realizando intercambios. Fomentar, por tanto, el aprendizaje experiencial dando prioridad a la función comunicativa del lenguaje.

<b>Estrategia para el aprendizaje del español como L2/LE</b>	<b>Descripción</b>	<b>¿Cómo hacerlo?</b>
Comprensión y vocabulario	Se experimentarán dificultades en el vocabulario aprendido, provenientes, en parte, de la importancia que se le da a la gramática, sobre todo en los niveles iniciales donde la comprensión está más relacionada con la semántica.	Enfocar el aprendizaje de L2/LE en la comprensión y adquisición de vocabulario, sobre todo en los niveles iniciales, mediante la creación de juegos para reforzar la capacidad de deletrear ( <i>i. e.</i> , Scrabble, Apalabrados) y de mapas mentales para trabajar, mediante campos semánticos, con la comprensión visual de las relaciones entre los distintos términos.
Uso de TICs	Mediante el uso de las TICs se fomenta el desarrollo de la autonomía y se respeta el ritmo de aprendizaje del alumno, fortaleciéndolo y complementándolo.	Utilizar lectores de texto, audiolibros, <i>apps</i> y recursos digitales para fortalecer el aprendizaje de la L2/LE.

Tabla 4. Estrategias para el aprendizaje del español como L2/LE (García 2012; Paniagua-Martín 2018)

En segundo lugar, y siguiendo a Rello (2019), se desarrollarán las tres metodologías formales avaladas para la enseñanza de español como L2/LE, siendo, tal y como expone Nieto (2022), la primera la más implementada en las aulas (véase Tabla 5).

<b>Metodología formal para el aprendizaje de español como L2/LE</b>	<b>Descripción</b>
Metodología multisensorial	Garantiza el aprendizaje en igualdad de oportunidades e implica el uso de las vías visuales, auditivas y kinestésicas simultáneamente. Los canales sensoriales son estimulados de forma sincrónica para optimizar y enriquecer el aprendizaje. Permite un proceso de constante adaptación a las necesidades y al contexto.
Respuesta física total	Se enfoca en la comprensión y se basa en escuchar y responder, con acciones, con el fin de reconocer el significado y aprender los componentes FOSS de manera implícita.
Plan de estudios Esperanza	Plan de estudios digital en español para estudiantes con dislexia que, en función del avance del estudiante, utiliza tecnologías avanzadas y facilita intervenciones individualizadas enfocadas en resultados y en la práctica guiada digital intensiva.

Tabla 5. Metodologías formales para la enseñanza de español como L2/LE (a partir de Nieto 2022).

Como se ha comentado, la metodología multisensorial es, dentro del área de español como L2/LE, la más avalada por la investigación, pues se considera que su aplicación y desarrollo ofrece resultados positivos para el alumnado con dislexia, ya que para ellos no es eficaz aprender simplemente leyendo un texto, copiando un párrafo o las faltas de ortografías cometidas en un escrito reiteradamente, pues, como señala Nieto (2022), para asimilar el material, necesitan verlo, escucharlo y manipularlo.

En relación con lo anterior, esta metodología, en sus cuatro modalidades (*i. e.*, visual, auditiva, kinestésica manual y kinestésica oral), tiene como objetivo, a través de la percepción de otros, del mundo y de uno mismo, mejorar las habilidades y la calidad de vida del alumnado (García 2021). Entre sus ventajas destacan, principalmente, la posibilidad de desarrollar fortalezas (*i. e.*, coordinación motora, percepción sensorial) y procesos cognitivos superiores (*i. e.*, memoria; atención; lenguaje) o el aumento de la confianza, la seguridad y la autonomía (Sánchez *et al.* 2020).

Así, tal y como añade Mármol (2021), es un método de enseñanza muy activo que se adapta a las necesidades y estilos de aprendizaje, promoviendo la exploración y manipulación y permitiendo tanto que el alumno tenga un papel protagonista como que experimente el respeto a las diferencias y disfrute de múltiples sensaciones.

En tercer lugar, tal y como expone Paniagua-Martín (2018), es vital complementar las estrategias con la aplicación de las principales pautas de intervención en el aula, las cuales se clasifican en compensatorias y dispensadoras. En este sentido, debe tenerse en cuenta que las primeras se enfocan en fomentar el equilibrio de las desventajas que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje y las segundas en reducir el trabajo del alumnado con dislexia en el aula de L2/LE (véanse las Tablas 6 y 7).

<b>Pautas de intervención compensatorias</b>
Grabación en audio de las explicaciones o utilización de esquemas, mapas mentales o anotaciones en el margen.
Potencialización de las técnicas de <i>skimming</i> (visión general del texto) y <i>scanning</i> (búsqueda de detalles en el texto) para acceder primero a la globalidad comunicativa y, posteriormente, a la especificidad.
Realización de juegos de palabras ( <i>i. e.</i> , Scrabble, palabras conectadas, Wordle, Ahorcado, etc.)
Uso adaptado de la tecnología ( <i>i. e.</i> , textos en formato digital, pizarra digital, lectores de texto, audiolibros, etc.)

Tabla 6. Principales pautas de intervención compensatorias para el alumnado de español como L2/LE (a partir de Paniagua-Martín 2018).

<b>Pautas de intervención dispensadoras</b>	<b>Implementación en el aula de español como L2/LE</b>
Presentación del texto. Tipografía	Uso de tipografías de palo seco, romanas o redondas (nunca cursivas) y amplias ( <i>i. e.</i> , Arial; Helvética o Verdana), de 14,0 puntos en adelante.
Presentación del texto. Espacios	Utilización del espaciado estándar o ligeramente más amplio (1,1 líneas). Se deben evitar los espaciados estrechos o demasiado amplios.
Errores ortográficos	Resaltado de los errores mediante leyenda cromática (sin hacer uso del color rojo) y fomento del autoaprendizaje: el alumno debe aprender de sus propios errores ortográficos dado que son manifestaciones de sus dificultades particulares.
Planes individualizados	No reducción de contenidos, dado que no hay ninguno que no se pueda aprender, así como tampoco ninguna competencia.
Tratamiento del error	Centralización en la comunicación y en el tratamiento positivo del error con un <i>feedback</i> continuado y bidireccional.
Evaluación	<p>Centralización más en el contenido que en la forma. En la realización de pruebas de evaluación se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Corregir la ortografía en base a la norma que se está trabajando.</li> <li>-Tratar positivamente el error orientándolo hacia el autoanálisis y la valoración.</li> <li>-No hacer preguntas abiertas que requieran una cierta estructuración de la información, sino que se debe priorizar la elaboración con un formato de opción múltiple, sobre todo en el trabajo con destrezas.</li> <li>-Expandir el tiempo (hasta un máximo de un 35 %) para la realización de actividades, sean evaluables o no.</li> <li>-Evitar corregir sistemáticamente todos los errores y no dictar preguntas, siempre hay que ofrecerlas por escrito.</li> <li>-Redactar enunciados cortos con una sola instrucción y permitir la consulta de esquemas propios.</li> <li>-Corregir utilizando una paleta de colores adecuada y estructuralmente óptima.</li> <li>-Utilización de negritas para resaltar las palabras clave tanto de un enunciado como de un texto.</li> </ul>

Pautas de intervención dispensadoras	Implementación en el aula de español como L2/LE
Creación de actividades	<p>En el aula de L2/LE se deben crear actividades que favorezcan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La vinculación a una realidad concreta, atendiendo a las particularidades, y que versen, en la medida de lo posible, sobre un solo contenido.</li> <li>-El aprendizaje por descubrimiento y experimentación (ABPS).</li> <li>-El aprendizaje vivencial, sensorial y compensatorio.</li> <li>-El desarrollo de la imaginación y la creatividad.</li> <li>-La dinamización del trabajo y la creación de modelos con un alto componente lectoescritor.</li> <li>-El reciclaje y reaprendizaje de conocimientos.</li> <li>-La integración de destrezas: expresión e interacción orales (<i>i. e.</i>, presentaciones y pruebas orales; proyectos de vídeo), comprensión auditiva y comprensión lectora mediante la aplicación del formato de opción múltiple en las respuestas o los ejercicios de relación, <i>drill</i> o <i>cloze</i>.</li> </ul>

Tabla 7. Principales pautas de intervención dispensadoras para el alumnado de español como L2/LE (a partir de Rello 2019).

Finalmente, siguiendo a Paniagua-Martín (2018), para favorecer y optimizar por completo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con dislexia, no hay que olvidarse de los principales recursos para el aprendizaje que pueden desarrollarse dentro del aula de español como L2/LE:

- a) Confección de un calendario visual que permita al alumno ser conocedor de todas las fechas a tener en cuenta.
- b) Elaboración de un horario visual en el que cada color o imagen represente un área de trabajo.
- c) Creación y disposición de tarjetas de autoinstrucciones referentes al material, cambios de actividad, etc.
- d) Apoyo de las explicaciones con recursos audiovisuales atractivos (*i. e.*, infografías, paneles interactivos o muros).
- e) Adaptación o utilización de diccionarios personalizados para el léxico:
  - i) Abecedario claramente identificable en el lateral.
  - ii) Imágenes y ejemplos.
  - iii) Tamaño de letra grande.

- iv) *Bilingual Basic Glossary Beginners* (Anaya), *Leo lo que veo* (Octaedro).
- f) Potenciación de la técnica del *visual thinking*<sup>8</sup>.
- g) Elaboración de fichas de estudio y utilización de *post-its* para trabajar los diferentes contenidos. Se aconseja el aprendizaje de, como máximo, diez contenidos por sesión.
- h) Empleo de diferentes colores e imágenes en los recursos creados para, de este modo, estimular la memoria y resaltar conceptos importantes.
- i) Elaboración de plantillas con conectores, adverbios, adjetivos u otros elementos que faciliten la estructuración de textos.
- j) Fraccionamiento del trabajo en espacios breves pero intensos (*i. e.*, técnica *pomodoro*).
- k) Los objetivos, las instrucciones y los contenidos deben adecuarse a las capacidades del alumno y siempre deben informarse con antelación.
- l) Elaboración de esquemas para el trabajo con la gramática (*i. e.*, reglas; tiempos verbales; estructuras).
- m) Utilización de cuadernos de seguimiento para las expresiones e interacciones escritas y el vocabulario.
- n) Resaltado de letras erróneas en otro color diferente al utilizado para escribir.

## 5. Conclusiones

Actualmente, se tiene constancia de que sí es posible erradicar los obstáculos metodológicos y procedimentales que dominan el modelo actual de enseñanza en las aulas de español como L2/LE, creado, enfocado y diseñado preferentemente para el estudiante sin dificultades y primado de elementos que entorpecen y, en muchas ocasiones, impiden el aprendizaje de alumnos con dislexia.

En este sentido, aunque la colaboración entre profesionales de distintos ámbitos es clave para conocer de primera mano su realidad, el profesorado, pese a lo que muchas veces se piensa, también debe contar con los conocimientos necesarios que permitan llevar a cabo una

---

<sup>8</sup> Herramienta que permite ordenar y organizar ideas o contenidos que son representados por medio de dibujos simples y textos cortos (<https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/aplicar-el-visual-thinking-en-el-aula/>).

enseñanza optimizada (a través de estrategias, metodologías y pautas innovadoras, basadas en la comunicación y en la cooperación, y llevadas a cabo a través de herramientas y recursos de adaptación poco tediosos, ligeros y centrados en el avance del aprendizaje) y enfocada hacia una intervención de calidad con este alumnado.

En definitiva, queda claro que tanto en las aulas como en el campo de la investigación es importante construir nuevos caminos que fomenten el avance y la ampliación de nuevos horizontes que pongan el foco en elevar la enseñanza especializada a estudiantes con dislexia al campo de la enseñanza convencional. Más aun si se tiene en cuenta que en la mayoría de las ocasiones los propios disléxicos no saben que tienen este tipo de dificultad y, si lo saben, intentan ocultarlo, en gran parte por la presión que se autoimponen para querer ser como los demás.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aceña, José María (1995), «La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas», *Didáctica*, 12 (7): 7-30.
- APA, (2000), *American Psychiatric Association*. Disponible en: <https://www.psychiatry.org/> [Fecha de consulta: 12 de marzo de 2024].
- Arias, María Amalia (2021), *Estudio de los procesos prelectores y preescritores en Educación Infantil: propuesta de innovación para la prevención de los trastornos del aprendizaje*, trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia de Comillas.
- Benítez-Burraco, Antonio (2010), «Neurobiología y neurogenética de la dislexia», *Neurología*, 25 (9): 563-581.
- Bocco, Florencia (2016), «Quino y la dislexia en clase de ELE», *Foro de profesores de E/LE*, (12): 1-10.
- Brock, Louis, María Eide y Francis Fernet (2012), *The dyslexic advantage: unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*, Londres, Penguin Publishing Group.
- Brunswick, Nicola (2012), «Dyslexia in UK higher education and employment: an introduction and overview», en Nicola Brunswick (ed.) *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace*, Oxford, Wiley-Blackwell: 1-10.
- Campoverde, Gabriela Alexandra, Angie Mikaela Martínez y Roy Efrén Calderón (2022), «Alteraciones en las habilidades de escritura

- causadas por la dislexia Educación General Básica», *Sociedad y Tecnología*, 5 (1): 99-110. DOI: 10.51247/st.v5i1.192.
- Carillo, Marisol (2012), «La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente», *Ciencias Psicológicas*, 6 (2): 185-194.
- Crombie, Margaret (2000), «Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where are we going?», *Dyslexia*, 6 (2): 112-123. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<112::AID-DYS151>3.0.CO;2-D.
- Cuetos, Fernando, Manuel Soriano-Ferrer y Luz Rello (2019), *Dislexia. Ni despiste, ni pereza: todas las claves para entender el trastorno*, Madrid, La Esfera de los Libros.
- Erbeli, Florina, Peng Peng y Marianne Rice (2022), «No evidence of creative benefit accompanying dyslexia: a meta-analysis», *Journal of Learning Disabilities*, 55 (3): 242-253. DOI: 10.1177/00222194211010350.
- Flaten, Christopher, y Dina Tzagari (2022), «Dyslexia and English as a foreign language in Norwegian primary education: a mixed methods intervention study», *CEPS Journal*, 12 (4): 155-180. DOI: 10.25656/01:26130; 10.26529/cepsj.1459.
- García, Francisco Xavier (2021), *Técnicas multisensoriales para la intervención de la dislexia en la EGB media de la unidad educativa Otavalo*, trabajo de fin de grado, Universidad Técnica del Norte.
- García, Marina (2012), *La enseñanza de español lengua extranjera a alumnos con dislexia*, trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona.
- García, Luis, María de Codés Martínez y José Quintanal (2007), *Dislexias: diagnóstico, recuperación y prevención*, Madrid, UNED.
- Gómez, Lidia y Mercedes Rueda (2022), «Vocabulary depth as preliteracy skill», *Revista de Investigación en Logopedia*, 12 (2): 14-24. DOI: 10.5209/rlog.78276.
- Grande, Gloria (2009), *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas: estudios de caso en ELE*, trabajo de fin de máster. Universidad de Nebrija.
- Limiñani, Natalie (2022), «La dislexia: una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa», *Fides et Ratio*, 23 (23): 127-148.
- Majeed, Nadyanna, Andree Hartanto y Jacinth Tan (2021), «Developmental dyslexia and creativity: a meta-analysis» *Dyslexia*, 27 (2): 187-203. DOI: 10.1002/dys.1677.

- Makgato, Mary, Monicca Leseayne-Kgari Madoda Cekiso, Itani Mandende y Rose Masha (2022), «Evaluating the awareness and knowledge of dyslexia among primary school teachers in Tshwane District, South Africa», *African Journal of Disability*, 11: 807-830.
- Mármol, Yadira Fernanda (2021), *El método multisensorial y los problemas de lectoescritura en la Educación General Básica Superior*, trabajo de fin de grado, Universidad Central del Ecuador.
- Martínez-García, Cristina, Fernando Cuetos y Paz Suárez-Coalla (2022), «Same-different letter decision task: a study with Spanish children with dyslexia», *Journal for the Study of Education and Development*, 45 (4): 870-905. DOI: 10.1080/02103702.2022.2096298
- Moody, Silvia (2013), *Dyslexia: how to survive and succeed at work*, Londres, Vermilion.
- Moody, Silvia, Diana Bartlett y Katherine Kindersley (2010), *Dyslexia in the workplace: an introductory guide*, John Wiley y Sons.
- Nieto, Paula (2022), *Intervención en dislexia a partir de una metodología multisensorial: uso de materiales manipulativos*, trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid.
- Paniagua-Martín, Diego (2018), *Naturaleza, evaluación y tratamiento de la dislexia en el aula de secundaria. Nuevos horizontes en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura: propuestas metodológicas para la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas*, trabajo de fin de máster, Universidad de Salamanca.
- Rankin, Qona, y Howard Riley (2021), *Observational drawing for students with dyslexia: strategies, tips and inspiration*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Rello, Luz (2019), *Superar la dislexia*, Barcelona, Paidós.
- Rodríguez-Cano, Sonia, Vanesa Delgado-Benito y Vanesa Ausín-Villaverde (2022), «Áreas de desarrollo para intervención en dislexia: una propuesta de realidad virtual», *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21 (1): 100-122. DOI: 10.18239/ocnos\_2022.21.1.2701.
- Rovai, Ana y Joanna Pfingsthorn (2022), «“Good foreign language teachers pay attention to heterogeneity”: conceptualizations of differentiation and effective teaching practice in inclusive EFL classrooms by German pre-service teachers», *Languages*, 7 (3): 1-19. DOI: 10.3390/languages7030162.

- Samaniego, Esperanza y Gema Pedrosa (2020), «Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención», *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 29: 26-43.
- Sánchez, Andrea, Gloria Milena Cuitiva Gómez y Jenny Patricia Duarte Portilla (2020), *Método multisensorial para el aprestamiento a la lectoescritura*, trabajo de fin de grado, Corporación Universitaria Adventista.
- Sánchez, Elena (2022), *Los efectos del bilingüismo en la dislexia: una revisión sistémica*, trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona.
- Schneider, Elke y Mery Crombie (2003), *Dyslexia and foreign language learning*, Routledge.
- Silva, Carmen (2022), «Enseñar de forma distinta a quienes aprenden de manera diferente: dislexia», *Cuadernos de Pedagogía*, 530: 93-100.
- Sjoblom, Amanda, Elizabeth Eaton y Steven Stagg (2016), «The effects of letter spacing and coloured overlays on reading speed and accuracy in adult dyslexia», *British Journal of Educational Psychology*, 86(4): 630-639. DOI: 10.1111/bjep.12127.
- Sparks, Richard, Jon Patton, Leonore Ganschow, Nancy Humbach y James Javorsky (2006), «Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude», *Annals of Dyslexia*, 56: 129-160. DOI: 10.1007/s11881-006-0006-2.
- Suárez-Coalla, Paz, Marta García-de-Castro y Fernando Cuetos (2013), «Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano», *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1): 77-89. DOI: 10.1174/021037013804826537.
- Torres, Lorena, Cristina Ponte y María Ángeles Prados (2019), «La mejora de la competencia comunicativa en el alumnado disléxico: un estudio de casos», *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 8: 389-398.
- Tsakalidou, Sofía (2021), «Spelling test for learners with dyslexia learning German as a second foreign language», *European Journal of Special Education Research*, 7 (2): 1-16.
- Tsakalidou, Sofía (2022), «Teaching foreign languages to learners with dyslexia in Greece: an overview of theory and practice», *Language Teaching Research Quarterly*, 31: 41-52.
- Van-Witteloostuijn, Merel, Paul Boersma, Frank Wijnen y Judith Rispens (2019), «Statistical learning abilities of children with

dyslexia across three experimental paradigms», *PLOS ONE*, 14 (8): 1-29. DOI: 10.1371/journal.pone.0220041.

Zúñiga, Marcel, Isora Enríquez O'Farril y Lázaro Armando López Pavón (2022), «Actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje: contexto cubano », *Órbita Científica*, 119 (28): 1-11.

## ANEXO 1: HETEROGENEIDAD CONCEPTUAL MÁS DESTACABLE DE LA DISLEXIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Entidad	Año	Definición
Dejerine	1871	Trastorno neurológico provocado por traumatismos en el área del cerebro. Esto se debe al estudio realizado por Dejerine (1871), quien reveló, tras examinar los cuerpos sin vida de pacientes con dislexia, que dicha dificultad estaba causada por un problema neurológico específico originado por una lesión cerebral tras la región temporal posterior del hemisferio izquierdo.
Berlín	1872	<i>Ceguera de las palabras</i> causada por un déficit visual.
Federación Mundial de Neurología (WFN)	1968	Trastorno en niños que, a pesar de recibir instrucción educativa convencional, no logran las habilidades lingüísticas de lectura, escritura y ortografía esperadas, en consonancia con sus habilidades intelectuales.
Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, en la CIE-11 <sup>9</sup>	1995	Síntomas de enfermedades que afectan al comportamiento y al conocimiento y, dentro de este grupo, en los «trastornos del desarrollo psicológico», los cuales presentan las siguientes características: - Comienzan invariablemente durante la adolescencia o niñez. - Hay deterioro o retardo del desarrollo de funciones estrechamente relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central. - Son de curso progresivo, sin remisiones ni recaídas. - En la mayoría de los casos las funciones afectadas abarcan el lenguaje, las habilidades visoespaciales y la coordinación motriz.
Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)	2013	Término específico de aprendizaje de la lectura, junto a otras dificultades específicas de aprendizaje en la escritura y en el cálculo, que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica.

Tabla 8. *Heterogeneidad conceptual más destacable de la dislexia a través de la investigación (Paniagua-Martín 2018; Rello, 2019).*

<sup>9</sup> Acrónimo de la Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª versión en castellano (en inglés, ICD, de International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). Extraída de <http://www.who.int/classifications/icd/en/#>.

## ANEXO 2: TAXONOMÍA DE LA DISLEXIA EN FUNCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE PROCESAMIENTO, DE LA CAUSA, DE LA RUTA AFECTADA Y DEL GRADO

<b>Tipo según los problemas de procesamiento del lenguaje</b>	<b>Origen</b>	<b>Descripción</b>
Dislexia auditiva	Perturbaciones audio-fonológicas y visoespaciales	El sujeto no distingue adecuadamente los sonidos. Presenta problemas para discriminar los fonemas, comete errores ortográficos y de pronunciación abundantes.
Dislexia visual	Perturbaciones audio-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para entender el significado de los símbolos en el lenguaje escrito. Su lenguaje oral es mínimo, tiene baja comprensión lectora, su ritmo de trabajo es lento y presenta abundantes errores en la escritura.
Dislexia disfonética	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para establecer relaciones entre las letras y los sonidos, sustituye palabras por otras de significado similar.
Dislexia diseidética	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para percibir las palabras totalmente, sustituye fonemas por otros similares.
Dislexia aléxica	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para percibir tanto los sonidos como las letras y las palabras, es incapaz de leer.
Dislexia audio-lingüística	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades en el lenguaje oral (dislalia) y no es capaz de leer ni tampoco de denominar objetos por su nombre (anomia).
Dislexia visoespacial	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para reconocer y orientarse en el espacio, escribe en espejo y tiene problemas de disgrafía.

<b>Tipo según los problemas de procesamiento del lenguaje</b>	<b>Origen</b>	<b>Descripción</b>
Dislexia fonológica	Problemas de procesamiento de la información. Incluidas dentro de las dislexias de desarrollo	El sujeto tiene dificultad en la comprensión de la palabra al no poder representar mentalmente la imagen sonora de los grafemas. Disminuye mucho su velocidad lectora y aumentan los errores con palabras desconocidas.
Dislexia morfémica	Problemas de procesamiento de la información. Incluidas dentro de las dislexias de desarrollo	El sujeto tiene perturbaciones en el procesador visual o gráfico, que originan deformaciones de las palabras, tanto en la lectura como en la escritura.
Dislexia visual-analítica	Problemas de procesamiento de la información. Incluidas dentro de las dislexias de desarrollo	El sujeto tiene dificultades para la identificación espaciotemporal de los grafemas.

Tabla 9. Taxonomía de la dislexia según los problemas de procesamiento del lenguaje (García et al. 2007; Grande 2009).

<b>Tipo según su causa</b>	<b>Origen</b>	<b>Descripción</b>
Dislexia del desarrollo	Dislexia de tipo congénito, origen biológico y de nacimiento.	Los sujetos que la presentan tienen dificultades propiciadas por agentes externos. No se presentan lesiones cerebrales que la generen y tampoco que amplíen o disminuyan el trastorno.
Dislexia adquirida	Presencia de lesión cerebral	Las dificultades en el lenguaje (en la lectoescritura) aparecen como consecuencia de un trauma o lesión cerebral, pudiendo manifestarse en cualquier momento de la vida de una persona. Sería el caso de los adultos que no tuvieron dislexia de niños.

Tabla 10. Taxonomía de la dislexia según su causa (Rello 2019).

<b>Tipo según la ruta afectada</b>	<b>Ruta afectada</b>	<b>Descripción</b>
Dislexia fonológica	Mal funcionamiento de la ruta fonológica, indirecta o auditiva, la cual se encarga de la conversión grafema-fonema para acceder al léxico.	Aparecen dificultades en la lectura de palabras largas y poco frecuentes, así como las pseudopalabras, donde cometen errores visuales que provocan lexicalizaciones, es decir, leen <i>casa</i> cuando pone <i>capa</i> .
Dislexia superficial	Mal funcionamiento en la ruta visual o directa, en la que no dividimos las palabras en partes, sino que leemos de manera global.	Dificultades a la hora de leer palabras irregulares, es decir, aquellas palabras que no se corresponden con la normativa de pronunciación de una lengua concreta.
Dislexia mixta o profunda	Mal funcionamiento de ambas rutas.	Aparte de los errores que se cometen en los otros dos tipos de dislexia, aparecen los errores semánticos: al leer se sustituye una palabra por otra que no tiene ningún parecido visual pero sí semántico (de significado).

Tabla 11. Taxonomía de la dislexia según la ruta afectada (Silva 2022).

<b>Tipo según el grado</b>	<b>Descripción</b>
Dislexia leve	Presenta algunas dificultades relacionadas con las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que pueda compensarlas con los apoyos adecuados o cuando se aplican adaptaciones adecuadas en el ámbito escolar.
Dislexia moderada	Presenta dificultades notables en las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente en el ámbito académico si no tiene apoyos intensivos y adaptaciones durante toda la edad escolar.
Dislexia grave	Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan a varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de desarrollar esas aptitudes sin una enseñanza constante, específica, individualizada e intensiva durante toda la edad escolar.

Tabla 12. Taxonomía de la dislexia según el grado (Rello 2019).

# Las etimologías de los posibles filipinismos del *DLE* no catalogados como tales y que se refieren a términos no marineros

SANTIAGO J. MARTÍN CIPRIÁN  
*Universidad Tokai (Japón) / GIR Humanismo Eurasia (USAL)*  
smartcip@tokai-u.jp

---

**Resumen:** El presente artículo continúa un proyecto de revisión de las etimologías de los préstamos de las lenguas de Asia oriental que encontramos en el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, proyecto que tiene como objetivo el determinar el origen de esas palabras e identificar la forma exacta del étimo que ha producido el vocablo castellano correspondiente. Concretamente, se investigan aquellos posibles filipinismos que en el *DLE* no aparecen marcados con ninguna etiqueta etimológica y que no están referidos a términos marineros.

**Palabras clave:** lengua tagala, lengua española, *DLE*, lexicografía, lingüística histórica.

## The etymologies of the possible Filipinisms of the *DLE* not classified as such and that refer to non-seafaring terms

**Abstract:** This article continues a project to review the etymologies of the loans from the East Asian languages that we find in the *Diccionario de la lengua española (DLE)*, by the Real Academia Española, a project that aims to determine the origin of these words and identify the exact form of the etymon that has produced the corresponding Spanish word. Specifically, those possible Filipinisms that in the *DLE* do not appear marked with any etymological label and that are not referred to seafaring terms are investigated.

**Key words:** Tagalog language, Spanish language, *DLE*, lexicography, historical linguistics.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

### 1.1. Panorama general del proyecto y motivaciones

A lo largo de los últimos años hemos llevado a cabo una revisión general de las etimologías de las palabras que, procedentes de las lenguas de Asia oriental, aparecen en el *DLE*. En el presente artículo se pretende investigar aquellos posibles filipinismos —*posibles* puesto que se hace referencia a Filipinas en la definición— que, en el *DLE*, no aparecen marcados con ninguna etiqueta etimológica<sup>2</sup> y que están referidos a términos no marineros. Esos términos marineros ya los hemos investigado en artículos anteriores (Martín Ciprián en prensa *a* y en prensa *b*).

Nuestro trabajo sobre el léxico de origen filipino nació, en gran medida, de la sorpresa de comprobar que la atención que había merecido hasta ahora un asunto que, para nosotros, es tan apasionante era más bien escaso. Honrosas excepciones son las obras que citamos más abajo y que constituyen toda la bibliografía existente. Con nuestra investigación pretendemos contribuir a que, dentro de lo posible, se ponga remedio a ese estado de cosas.

### 1.2. Objetivos

El propósito primero y fundamental será identificar el étimo origen de la palabra castellana. El segundo será proponer una explicación etimológica coherente con la investigación realizada.

### 1.3. Metodología

A la hora de seleccionar los términos analizados en este estudio hemos hecho uso de la edición electrónica del *DLE*, de su edición en formato PDF y, además, de la bibliografía correspondiente, que abajo se detalla.

Para la búsqueda de étimos plausibles, se han consultado los diccionarios modernos e históricos de las lenguas filipinas principales (y cuyos datos bibliográficos completos pueden hallarse en la lista final). Para el tagalo: *TDO*, *TC*, *NVEPD* y *TEDE*; para el ilocano: *IDO*, *IEDGR* e *IEDC*; para el cebuano-bisaya<sup>3</sup> *CED* y *CDO*. También se ha hecho uso

<sup>1</sup> Este apartado introductorio es, *mutatis mutandis*, muy similar al que se puede leer en los cinco artículos anteriores de la serie, dedicados al estudio de los filipinismos. No podía ser de otra manera, puesto que todos coinciden en temática, objetivos y metodología.

<sup>2</sup> O con una etiqueta que el autor considera errónea, como es el caso de *mongo*.

<sup>3</sup> Si bien el *DLE* reconoce el masculino *bisayo*, hemos preferido seguir aquí, como ya recomendaba

del resto de la bibliografía pertinente, tanto por lo que se refiere a la lingüística histórica filipina o austronesia como a la relacionada con la recepción de las palabras de origen tagalo en la lengua española. Para esto último, se ha utilizado especialmente la utilísima monografía de Quilis y Casado-Fresnillo (2008) y el antiguo *Diccionario de filipinismos* de Retana (1921), obra imprescindible a la hora de comprender la inclusión de los tagalismos en el *DLE* y el entendimiento de estos por parte de los lexicógrafos de la RAE a lo largo del siglo xx.

Para la confirmación —en términos de historia lingüística— de estos étimos que nos aporta una investigación preliminar en las lenguas modernas, se han utilizado dos materiales: primero, los diccionarios antiguos de tagalo, ilocano y bisaya, obras de gran rigor metodológico que nos dejaron, como legado admirable, los misioneros católicos hispanos, tales como el *Vocabulario de la lengua tagala* (1613) de Pedro de San Buenaventura<sup>4</sup>. En esta investigación los utilizados fueron *VLT*, *VLI* y *VLB*.

En segundo lugar, con el mismo fin de confirmar los étimos, el autor se ha servido también del caudal de conocimientos sobre las lenguas austronésias y sobre las Filipinas que atesora la obra de Robert Blust, en particular la versión en línea de su *Austronesian comparative dictionary*, un trabajo que nunca serán capaces de agradecer lo suficiente aquellos que, de un modo u otro, se dedican a investigaciones relacionadas con esta familia lingüística. A fin de facilitar la consulta de este diccionario durante la lectura del presente artículo —sin la cual su comprensión sería difícil—, se mantendrán tal cual las abreviaturas que Blust utiliza, sin traducirlas al español, así como las glosas en inglés que acompañan a las formas reconstruidas. Para una correcta inteligencia del material de este diccionario, hemos hecho uso de su *The Austronesian languages* (2013), que él, de forma generosa, compartió en internet, libre y gratuitamente. Son, además, de gran utilidad todos los artículos, libros e incluso obras no impresas aún que David Zorc ha puesto a la disposición de cualquier investigador en su página de internet<sup>5</sup>, particularmente su *Core etymological dictionary of Filipino* (1979-1985) y el resto de su material no publicado sobre etimología de las lenguas filipinas.

---

Retana, el uso culto del español filipino y utilizar *bisaya* también como masculino (*idioma bisaya, lengua bisaya*). Agradecemos a la Prof.<sup>a</sup> Lola Pizarro esta corrección.

<sup>4</sup> Desgraciadamente ha sido imposible acceder a ninguna copia del *Vocabulario de la lengua tagala* (1613) de Pedro de San Buenaventura y, por tanto, no se ha podido hacer uso de él en este estudio. Así pues, se ha utilizado, en su lugar y como testimonio del tagalo premoderno, la obra del mismo título, impresa en 1754, de Juan Noceña y Pedro San Lúcar. El autor tiene la confianza, no obstante, de que el resultado de su investigación no habría sido muy diferente de haber podido consultar también ese diccionario, puesto que su información está ya incluida en toda la obra de Zorc, que se ha utilizado profusamente en el presente trabajo.

<sup>5</sup> <https://zorc.net/publications/>.

Quizá se pudiera pensar que, identificado el étimo en los diccionarios modernos de lenguas filipinas, este segundo paso de confirmación de la coherencia histórica de las formas fuera ocioso. A lo largo del trabajo en más de una ocasión este paso se ha hecho imprescindible para afianzar identificaciones dudosas de étimos e, incluso, para descartar aquellos verosímiles, pero que finalmente se han descubierto como erróneos.

## 2. Investigaciones etimológicas

### 2.1. *Reino vegetal*

#### 2.1.1. *areca*

**Definición del DLE:** «1. f. Palma de tronco algo más delgado por la base que por la parte superior y con corteza surcada por multitud de anillos, hojas aladas, hojuelas ensiformes y lampiñas, pecíolos anchos, flores dispuestas en espiga y fruto del tamaño de una nuez común. 2. f. Fruto de la areca, que se emplea en tintorería y sirve en Filipinas para hacer buyo».

**Determinación del étimo:** El origen malabar del étimo queda bien determinado gracias a varias fuentes, la principal, Dalgado (1919: I 51): «ARECA (malaial. *aḍekka* ou *aḍikē*). É o fruto de AREQUEIRA, *Areca catechu*, LInn. Indo-ingl. *areca-nut*».

En *A Malayalam and English Dictionary* (Gundert 2020 [1872]: 11) encontramos, como forma de esta palabra, *aṭakka* അടക്ക and *aṭekka* അടക്ക, con una retrofleja sorda, no sonora. Sin embargo, algunos de los diccionarios de lenguas europeas documentan esta palabra como *aḍekka*, con retrofleja sonora. Esta circunstancia está causada, sin duda, por una regla fonotáctica del malabar que determina que toda consonante sorda intervocálica —con excepción de las alveolares— sonorice en esa posición (Jiang 2010: 22). Puesto que las retroflejas de las lenguas dravídicas no son generalmente apicales [t] o [d] —como, por ejemplo, las del hindi— sino verdaderamente subapicales [t̪] o [d̪] (Ladefoged y Maddieson 1996: 26-27), y, puesto que, debido a la posición de la lengua en las subapicales, es difícil mantener un cierre absoluto de la cavidad oral, resulta lógico que la impresión acústica que produzcan en un hablante de lenguas europeas sea más cercana a la de una consonante rótica que no a la de una plosiva.

También encontramos esta asignación en dos diccionarios principales de la lengua inglesa. En *OED*: «*areca* (also *areca palm*) NOUN a tropical Asian palm. Genus *Areca*, family Palmae: several species, in

particular *A. catechu*. - ORIGIN via portuguese from Malayalam ádekka». En MW: «*areca* noun: any of several tropical Asian palms (areca or related genera) especially: BETEL PALM. Etymology: New Latin, from Portuguese, from Malayalam *aṭaykka*».

El primer uso en español, según DHLE (1933: 739), es de finales del siglo XVI (C. Acosta, *Drogas de Indias*, 1578, p. 46).

La palabra *areca* no aparece ni en ningún diccionario de lenguas filipinas ni tampoco en los etimológicos filipinos o austronesios. En uno de cebuano, CED (p. 169), se puede leer: «búnga<sub>2</sub> n 1 betel nut palma: *Areca catechu*. Name also given to other palms of similar appearance». Con todo esto queda demostrado que la palabra *areca* no se usa en ninguna lengua filipina y, por tanto, ninguna de ellas ha sido origen del étimo de la palabra castellana.

**Etimología propuesta:** Del malabar *aṭekka* (അടക്ക), a través del portugués *areca*.

### 2.1.2. cogón

**Definición del DLE:** «m. Planta de la familia de las gramíneas, propia de los países cálidos, que tiene las flores en panoja cilíndrica y cuyas cañas sirven en Filipinas para techar las casas en el campo».

**Determinación del étimo:** Aparece en todos los diccionarios de tagalo consultados, por ejemplo, en NVEPD (p. 404): «*kugon* (ku-gon), n. a species of grass (*Imperata cylindrica* Linn.) that grows in wide open areas, with long linear-lanceolate leaves that are commonly used for thatching roofs of houses in the provinces». Es imposible hallarlo en ninguno de ilocano o de cebuano, lo que hace que la filiación tagala de la palabra quede así demostrada.

MB afirma: «Etymology: Spanish *cogón*, from Tagalog & Visayan *kugon*». No obstante, la forma correcta bisaya no es *kúgon*, sino *kúgun*.

**Etimología de la palabra filipina:** En ACD (10161) encontramos el malayopolinesio *\*guRun*<sup>6</sup> «‘sword grass, *Imperata cylindrica*’» como étimo tanto del tagalo *kúgon*, del cebuano *kúgun*, del bicolano *gugón* y de otros varios reflejos suyos en lenguas filipinas.

**Etimología propuesta:** Del tagalo *kúgon*, y este del malayopolinesio *\*guRun* ‘*Imperata cylindrica*’.

<sup>6</sup> La naturaleza exacta del fonema /\*R/ del malayopolinesio — y del del austronesio — no está aún determinado. Se le considera, bien de realización dental o dento-alveolar [r], bien de realización uvular [R].

### 2.1.3. *macopa*

**Definición del DLE:** «f. Planta mirtácea de Filipinas, que se cultiva como frutal y medicinal».

**Determinación del étimo:** Aparece *makópa* en todos los diccionarios tagalos consultados. Por ejemplo, *NVEPD* (p. 965): «makopa (ma-kopa), n. (Bot.) 1. Malay tersana rose apple tree (*Syzygium malaccense*, Linn.), cultivated for its fleshy, edible fruit. 2. the fruit of this tree».

En ilocano tenemos *makúpa* (*IEDGR*, p. 365): «makúpa: n. the mountain apple, Malay apple, *Eugenia javanica*. [Ivt.<sup>7</sup> *bayakbak*, Tag. *makopa*]» y en cebuano también la misma forma (*CDO* y *CED*, con idéntica definición: «makúpa n. kind of small tree cultivated for its red, top-shaped fruits, with white, spongy meat and a mild flavor, a large meaty variety of the *Syzygium samarangense*. The same genus as *tambis*, but much firmer of flesh»).

La forma tagala *makópa* es, obviamente, mejor candidato para étimo del español *macopa* que la ilocana o la cebuana *makúpa*.

**Etimología de la palabra filipina:** Encontramos en *ACD* (11872) el étimo de esta palabra tagala, *\*makúpa* «'mountain apple: *Eugenia* spp.'», y, además de las formas ilocana y cebuana, ya citadas, la bicolana *makópa* y la del aklanon<sup>8</sup> *makúpa*.

**Etimología propuesta:** Del tagalo *makópa*, y este del protofilipino *\*makúpa* '*Eugenia* spp.'.

### 2.1.4. *mongo*

**Definición del DLE:** «m. Especie de judía cuya semilla es más pequeña que una lenteja y tiene el mismo sabor que esta. Se cultiva en Filipinas, donde sirve de principal alimento en varios pueblos».

**Etimología del DLE:** «Quizá del lat. tardío *monāchus* 'monje'; cf. cat. *mongeta* 'alubia'».

**Determinación del étimo:** En varios diccionarios hallamos referencias etimológicas a esta palabra. En *MW*: «*mug bean*: Etymology: Hindi & Urdu *mūg*, from Sanskrit *mudga*».

En *Collins English Dictionary*: «ORIGIN OF MUNG BEAN C20 *mung*, changed from *mungo*, from Tamil *mūngu*, ultimately from Sanskrit *mudg*».

<sup>7</sup> Ivatán, lengua hablada en las islas Batanes, en el extremo norte de Filipinas.

<sup>8</sup> Lengua del grupo bisaya, hablada en la isla de Panay. En castellano sería posible, quizá, escribir este término como *aclanon* o *aclano*.

*OED*: «mung bean, moong: ORIGIN: early 17th century (in the form moong): from Hindi mūng».

El origen último indio de *mongo* parece bien determinado: una raíz \**mugga* de las lenguas de sustrato de la India<sup>9</sup>. La nasal que aparece en algunos idiomas, como el tamil, el hindi o el tagalo, parece difícil de explicar<sup>10</sup>. El inglés *mug*, el hindi-urdu *mūg* o el sánscrito *mudga* claramente no son buenos étimos para el castellano *mongo*. Solamente el tamil *mūngu* podría ser candidato verosímil como origen del término español.

En todos los diccionarios de tagalo encontramos la denominación de esta legumbre bajo la forma *munggó*. Por ejemplo, en *TEDE* (p. 921): «munggó n. a species of Chinese bean called *mung*; also known as green gram bean or chick-pea. Syn. *Balatong*».

En ilocano la palabra que identifica a esta planta y a su semilla es *balátong*, *IEDGR* (p. 86): «balátong: n. mungo bean, *Phaseolus radiatus*; a dish prepared with mungo beans. [...] [Kal.<sup>11</sup> *bejatang*, Png.<sup>12</sup> *balatóng*, Tag. *munggó*]».

En los diccionarios de cebuano leemos *múnggus*; en *CED* (p. 692) y *CDO*, con idéntica definición: «munggus n. mung bean, stewed like lentils or made into bean sprouts: *Phaseolus aureus*; v. prepare a dish of mung beans. Nindut munggusan ang bulad bulinaw, Dried anchovies goes well if cooked with mung beans».

Si bien es cierto que tanto el tamil *mūngu*, el cebuano *múnggus* y el tagalo *munggó* son candidatos a étimos posibles para *mongo*, parece más verosímil, por motivos históricos, que, a igualdad de condiciones, el término tagalo sea considerado como más probable. El cambio del lugar del acento de posición final a la natural próxtona del castellano es un fenómeno común en los préstamos del tagalo al español.

**Etimología de la palabra filipina:** En las lenguas de Filipinas este término quizás pudiera ser un préstamo a través del chino *hokkien*, como nos señala la entrada correspondiente de *TEDE* (p. 921): «munggó n. a species of Chinese bean called *mung*; also known as green gram bean or chick-pea. Syn. *Balatong*». No obstante, a falta de una confirmación

<sup>9</sup> «Es difícil saber en qué dirección se mueve este tipo de préstamos; en el caso del indio antiguo *mudgá-* (documentado ya en védico), se supone que tiene un origen dravídico o munda; el grupo *-dg-* sería un hipersanscritismo a partir de \**mugga-*. Es decir, el Collins no acierta aquí, y el origen último no es el sánscrito, sino las lenguas de sustrato». Francisco Rubio Orcilla (comunicación personal, 15 de febrero de 2024).

<sup>10</sup> Rubio Orcilla (comunicación personal, 15 de febrero de 2024).

<sup>11</sup> Kalinga: idioma del grupo de las lenguas del norte de Luzón, el mismo al que pertenece el ilocano.

<sup>12</sup> Pangasinán: idioma del grupo de las lenguas del norte de Luzón, hablado en el oeste de la isla y oficial en la región de su mismo nombre, al norte de la zona ocupada por el tagalo.

de ese origen, es más probable un préstamo indio indirecto a través del área de cultura malaya.

La etimología del indio antiguo *mudga* मुद्गा parece difícil de determinar. El diccionario etimológico de Mayrhofer (*EWA*, II 361) afirma a este respecto: «Nicht klar».

**Etimología propuesta:** Del tagalo *munggó*, y este de una forma \**mu-gga-*, procedente de la India, que en indio antiguo se transforma en *mudga* मुद्गा.

### 2.1.5. *tindalo*

**Definición del DLE:** «Árbol leguminoso de Filipinas, que crece hasta 30 m de altura, con copa ancha y tronco grueso, hojas compuestas de hojuelas aovadas y lampiñas, flores blancas en panojas, fruto en vainas cortas y sueltas con semillas grandes, de cubierta negra, tersa y coriácea, y madera de color rojo oscuro y compacta, apreciada para ebanistería».

**Determinación del étimo:** El origen de esta palabra está bien determinado: *TDO*: «tindalo n., bot. species of tree producing lumber». *NVEPD* (p. 2502): «tindaló (tin-da-ló). var. tindalo. I. n. (*Bot.*) 1. a species of lumber tree well-known for its hard wood. 2. the wood or lumber obtained from this tree. -II. *adj.* made from the hard wood of this tree». También *TEDE* (p. 1422): «tindaló<sup>13</sup> n. species of tree producing lumber of the first group».

En las otras lenguas principales de Filipinas no se encuentra esta palabra, por lo que la etimología tagala queda con ello probada.

**Etimología de la palabra filipina:** Observamos dos formas atestiguadas en los diccionarios: *tindaló?* y *tindaló*. La forma terminada en cierre glotal suele ser marca de préstamo desde alguna otra lengua. Puesto que esta especie, verosímelmente la *Intsia acuminata* (Merr.)<sup>14</sup>, una variedad de *Afzelia rhomboidea*<sup>15</sup>, tiene como distribución — además de Filipinas — Borneo, Java y Sumatra, es lógico conjeturar que, en caso de tratarse de un préstamo, lo sea de alguna lengua malayopolinesia hablada en ese territorio. Siendo esto así, la construcción que se podría proponer como origen del término sería la siguiente: del malayopolinesio \**t-in-alom* ‘lo plantado en tierra arada’, de \**talum* ‘tierra arada’ (< austronesio \**CaluN* ‘tierra arada’ (*ACD*), posiblemente relacionado con el también austronesio \**CaNem* ‘enterrar; plantar’ *ACD*) y de

<sup>13</sup> Esto es, *tindaló?*.

<sup>14</sup> Tesoros del patrimonio cultural de España: <http://tesoros.mecd.es/tesoros/mobiliario/1173417.html>

<sup>15</sup> Portal del Royal Botanic Gardens: <https://powo.science.keew.org/taxon/urn:lsid:ipni.org:names:473080-1>

\*-in- infijo perfectivo (Blust 2013: 385), con una posible evolución irregular *\*tinalom* > *\*tindalom* > *tíndalo?*.

**Etimología propuesta:** Del tagalo *tindaló?*, y esta quizá de una palabra procedente de alguna lengua malayopolinesia occidental que conservara la raíz malayopolinesia *\*talum* ‘tierra arada’.

## 2.2. Objetos

### 2.2.1. *campilán*

**Definición del DLE:** «m. Sable recto y ensanchado hacia la punta, usado por los indígenas de Joló, en Filipinas».

**Determinación del étimo:** Encontramos *kampilan* en todos los diccionarios de tagalo consultados. Por ejemplo *TEDE* (p. 291): «*kampilan*: n. long, straight sabre broadening toward the point; a cutlass».

Puesto que esta palabra no tiene presencia en absoluto en ningún diccionario de ilocano o cebuano, podemos determinar con seguridad el origen tagalo de *campilán*.

**Etimología de la palabra filipina:** No encontramos la palabra en ningún diccionario etimológico, pero sí, en *ACD* (9864), el malayopolinesio occidental *\*kampi* «‘to defend’», con reflejos en tagalo, bicolano y cebuano. El origen de *campilán* quizá esté en un protofilipino *\*kampi-ar-an* ‘objeto con el que uno se defiende’, compuesto del protofilipino *\*kampi* ‘defender’, el sufijo austronesio locativo *\*-an* —que en tagalo marca el *focus* oracional activo— y un infijo *\*-ar-*, que en protofilipino muestra valor instrumental (Blust 2013: 389).

**Etimología propuesta:** Del tagalo *kampilan*. Este quizá sea una evolución de un compuesto protofilipino de *\*kampi* ‘defender’, el sufijo austronesio locativo *\*-an* y un infijo *\*-ar-* con valor instrumental.

### 2.2.2. *paipay* (tb. *paipái*)

**Definición del DLE:** «m. Abanico de palma en forma de pala y con mango, muy usado en Filipinas, y a su ejemplo en otras partes».

**Determinación del étimo:** Encontramos *paypáy* en todos los diccionarios de tagalo, con un doble significado: ‘omóplato’ y ‘abanico’, por ejemplo *TDO*: «*paipay*: n. fan» y «*paipay*: n. shoulder blade (anatomy)». También en *NVEPD* (p. 2084): «*paypáy*<sup>1</sup> (*pay-páy*), n. 1. act or manner of using a folding fan. Also, *pagpapaypáy*. 2. act of directing wind on something by fanning, as in increasing the flame of fire» y

«paypáy<sub>2</sub> (pay-páy), *n.* 1. scapula; shoulder blade. 2. (*Colloq.*) shoulder: as in *masakit ang aking pay-páy*, my shoulder aches. Syn, *balikat*».

En ilocano vemos una forma ligeramente diferente, fónicamente más conservadora, que mantiene la *-d* final de la raíz original austronesia —como veremos más adelante— y también conservadora morfológicamente, ya que no ha sufrido reduplicación como las otras lenguas. *IEDGR* (p. 432): «paíd: *n.* fan (usually made of woven bamboo) [...] [Png., Tag. *paypáy*]».

En cebuano, *CDO*: «paypay: *n.* 1. fan; 2. kind of thin, fan-shaped bivalve, found in sandy seabeds, of no food value; *v.* fan someone paN- *v.* fan oneself. Nagpamaypay ku sa kaalimúut, I fanned myself frantically, it was so hot».

Vemos, por tanto, que es difícil determinar si el prestamo procede de una palabra tagala o de una bisaya, puesto que ambas, en un idioma y otro, son idénticas.

**Etimología de la palabra filipina:** La raíz austronesia origen de *paypáy* ha de ser, necesariamente, la forma que documenta *ACD* (27243) como *\*paid* «‘fan’» y que —ya hemos visto antes— sobrevive en ilocano como *paíd* con el mismo significado. El término *paypáy*, con toda seguridad, sería producto de una evolución de una forma reduplicada, construida sobre otra en la que se había perdido ya la *-d* final.

**Etimología propuesta:** Del tagalo o del bisaya *paypáy*, y este seguramente de la reduplicación expresiva de una raíz austronesia *\*paid* ‘abanico’.

### 2.2.3. *jusi*

**Definición del DLE:** «Tela de Filipinas, clara como gasa y listada de colores fuertes, que se teje con seda y con hilazas de China».

**Determinación del étimo:** Varios diccionarios de lenguas europeas apuntan al origen filipino de *jusi*. En *MW*, por ejemplo, encontramos: «*jusi* noun [...]: a fine sheer Philippine fabric for dresses or shirts that is made in plain weave from silk and vegetable fibers. Etymology: Philippine Spanish, from Tagalog *husi*».

La mayoría de los diccionarios de las principales lenguas filipinas documentan la palabra:

Tagalo, *NVEPD* (p. 666): «*husi* (hu-si), *I.n.* a kind of fabric woven from the mixture of hemp, pineapple, and silk fibers. -II. *adj.* of or made of *husi*. Syn. *yari* o *gawá sa husi*».

Ilocano, *IEDGR* (p. 308): «húsi: (Hok. *hò se*: rich, good cotton yarn) *n.* pineapple and silk fabric».

Cebuano, *CDO* y *CED* (p. 356) —ambos con la misma definición—: «húsi: *n.* a fine, plainly woven fabric from pineapple leaf fibers».

Vemos, por tanto, que es difícil, dentro de las lenguas filipinas, determinar el origen diatópico preciso del término.

**Etimología de la palabra filipina:** El *IEDGR* apunta a una procedencia china de *húsi*. Esta circunstancia la confirma también *CEDF* (p. 171): «húsi [pineapple fabric] [Hok ho ‘good, rich’ + se ‘cotton yarn’ (G; M gives Ch ho (interweave, entwine, braid + se))]»<sup>16</sup>. La máxima autoridad en préstamos *hokkien* al tagalo, Chan Yap, —como hemos visto que apunta Zorc en su diccionario— propone (1980: 130): «husi: hó+sē ‘quality cotton’; (hò 富 ‘rich, good’, sē 綿 (紗) ‘cotton yarn’); húsi ‘cloth woven from silk thread or fibers’». Puesto que la presencia china en Filipinas hasta época moderna se circunscribía casi exclusivamente al *parián* de Manila, es lógico considerar que el préstamo del *hokkien* *hósē* 富紗 (mandarín *fùshā*), como sucede con el resto de los *hokkienismos* filipinos, se haya producido desde esa lengua hasta el tagalo, que las formas de los otros idiomas filipinos no sean sino tagalismos y que el origen directo de *jusi* esté en esta última lengua.

**Etimología propuesta:** Del tagalo *húsi* y este del chino *hokkien* *hò* 富 ‘bueno, rico’ —mandarín *fū*— y *sē* 綿 (紗) —mandarín *shā*— ‘hilo de algodón’.

## 2.3. Otros

### 2.3.1. *ganta*

**Definición del *DLE*:** «f. Medida de capacidad para áridos y para líquidos, usada en Filipinas, equivalente a tres litros».

**Determinación del étimo:** Encontramos los posibles étimos de este término en tagalo y en bisaya:

Tagalo, *TDO*: «*ganta n.* unit of grain measure equiv. to 3 litres (liter)».

Cebuano, *CDO*: «*gantang: n.* 1. a unit of dry measure equivalent to three liters; 2. liquid measure of about the same amount; v. be one *gantang*. Hápit mugantang ang ílang mahurut káda káun, They use

<sup>16</sup> Aquí la sigla G refiere a Manuel (1948) y M a Chan Yap (1980). Todo el trabajo sobre sinismos en tagalo del primero está completamente recogido en el de la segunda.

up nearly a gantang every meal. -an(→) n. vessel used to measure gantang».

Obviamente, la forma tagala *gánta* parece un étimo más verosímil para el *ganta* castellano que el *gántang* bisaya.

**Etimología de la palabra filipina:** Con gran probabilidad el *ganta* tagalo es un préstamo del malayo: «*gantang*: a cubic measure for rice, etc. equal to 3.125 kg, around one quart. penuh sudah bagai – chock-full» (*CIEGD*: 294). La forma bisaya seguramente también lo sea, si bien no ha sufrido la pérdida del fonema nasal velar *-ng* final.

El malayo *gantang* es posible que proceda de un compuesto *\*ganti-an-ng*, construido quizá sobre una raíz malayopolinesia occidental *\*ganti* ‘devolver en especie algo recibido’ (*ACD*) y el sufijo *\*-an* —el mismo que en el étimo de *campilán*—. A esta palabra se le habrá añadido la fosilización de un sufijo *\*-ng*, que une cuantificadores y otros elementos —como sucede con la forma, omnipresente en tagalo, *ng* ‘de’— (*Adelaar* 1992: 150).

Aunque el panorama esbozado arriba sea el más probable, resulta sorprendente el que ninguna de estas palabras aparezca glosada en los diccionarios etimológicos, en los detallados estudios sobre los préstamos malayos al tagalo de Wolf (1976), en los de Zorc, ni tampoco en los concienzudos materiales no publicados de este último sobre el fenómeno de los préstamos.

**Etimología propuesta:** Del tagalo *ganta*, y este del malayo *gantang*, quizá procedente de un compuesto construido sobre una raíz malayopolinesia occidental *\*ganti* ‘devolver en especie algo recibido’, el sufijo *\*-an* y la fosilización del elemento gramatical *\*-ng*.

#### 4. Conclusiones

Se afirmaba al principio del artículo que el propósito primero de este era identificar el étimo origen de la palabra castellana. En todos los casos se ha hecho así. En el de *mongo*, la única palabra investigada aquí para la que el *DLE* proponía una etimología —si bien incierta—, se ha determinado la procedencia india del término.

El segundo propósito era elaborar una explicación etimológica coherente con la investigación realizada. En todos los casos se ha hecho así y, en la mayor parte de ellos, se ha ido más allá de la identificación del étimo filipino, proponiendo construcciones protofilipinas, malayopolinesias o austronesias, según cada caso.

Muchos son los caminos posibles para, en el futuro, ampliar la presente investigación: el tagalo *kúgon* procede seguramente del malayopolinesio \**guRun*, pero la evolución de la primera consonante es irregular y ese proceso merecería ser investigado dentro del marco de la fonología histórica filipina; la palabra *mongo* ciertamente procede de una lengua india, pero no está claro, de un lado, qué lengua sea exactamente esa ni, tampoco, cuál haya sido el camino del préstamo, si se ha producido a través del malayo o por vía directa; la etimología del tagalo *tindaló?*, origen del *tíndalo* castellano, es meramente una propuesta que necesita investigación, del mismo modo que las de los tagalos *kampilan* y *gánta*. En algunos casos, como en *campilán* o *tíndalo* la posición del acento del étimo y la del préstamo son diferentes: este proceso de cambio merece ser estudiado en el futuro, dentro del marco de un trabajo general que nos aclare los interrogantes que aún subsisten relacionados con el acento de los filipinismos.

## 5. Agradecimiento

El autor agradece su apoyo y sus valiosas informaciones al Prof. Francisco Rubio Orecilla (Depto. de Filología Clásica e Indoeuropeo de la USAL) con respecto al origen de *mongo*, que han evitado errores importantes de evaluación de esa etimología. No obstante, los que queden en el texto presente son entera responsabilidad de quien escribe estas líneas.

También quiere agradecer su amistad de más de cuarenta años a la Prof<sup>a</sup>. Lola Pizarro Escribano (Instituto Cervantes de Manila). Sin ella jamás habría terminado esta investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

ACD = Blust, Robert y Stephen Trussel, *The Austronesian Comparative Dictionary*. Disponible en: <http://www.trussel2.com/ACD> [Consultado en febrero 2024].

Adelaar, K. Alexander. (1992). *Proto-Malayic: the reconstruction of its morphology and parts of its lexicon and morphology*, Canberra. Pacific Linguistics.

Blust, Robert (2013), *The Austronesian languages* (edición revisada), Canberra, Asia-Pacific Linguistics, The Australian National University. Disponible en: <https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/10191/6/Blust-2013-AustronesianLanguages.pdf>

- CDO* = *Cebuano Dictionary*. Disponible en: <https://cebuano.pinoydictionary.com> . [Consultado en febrero 2024].
- CED* = Wolff, John (1972), *A dictionary of Cebuano Visayan*, Nueva York, Cornell University.
- CEDF* = Zorc, David Paul (1979 - 1985), *Core etymological dictionary of Filipino*, (fascículos 1 al 4) Copias mimeografiadas sin atribución editorial ni lugar de publicación. Disponible en: <https://zorc.net/publications/>.
- Chan Yap, Gloria (1980), «Hokkien Chinese borrowings in Tagalog», *Pacific Linguistic*, 71.
- CIEGD* = Stevens, Alan M. y A. Schmidgall-Tellings (eds.) (2010), *Comprehensive Indonesian-English general dictionary* (2.<sup>a</sup> edición). Athens (Ohio), Ohio University Press.
- Collins English Dictionary*. Disponible en: <https://www.dictionary.com>.
- Dalgado, Monsenhor Sebastião Rodolfo (1919), *Glossário luso-asiático*. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- DHLE* = Real Academia Española (1933-1936), *Diccionario histórico de la lengua española*.
- DLE* = Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://www.rae.es/dle/>. [Consultado en febrero 2024].
- EWA* = Mayrhofer, Manfred (1992), *Etymologisches Wörterbuch des Altindoarischen*, Heidelberg, Karl Winter Universitätsverlag.
- Gundert, Hermann (2020 [1872]), *A Malayalam and English dictionary*. Disponible en: <https://dsal.uchicago.edu/dictionaries/gundert/> [Consultado en febrero 2024].
- IDO* = *Ilocano dictionary*. Disponible en: <https://ilocano.pinoydictionary.com> . [Consultado en febrero 2024].
- IEDC* = Constantino, Ernesto (1971), *Ilocano dictionary*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- IEDGR* = Galvez Rubino, Carl Ralph (s.f.), *Ilocano dictionary and grammar. Ilocano-English, English-Ilocano*. Honolulu, University of Hawaii Press.
- Jiang, Haowen (2010), *Malayalam: a grammatical sketch and a text*. Rice University.

- Ladefoged, Peter, e Ian Maddieson (1996), *The sounds of the world's languages*, Oxford. Blackwell.
- Manuel, Arsenio (1948), *Chinese elements in the Tagalog language*, Manila, Filipiniana Publications.
- Martín Ciprián, Santiago J. (en prensa a), «Las etimologías de las palabras del *DLE* marcadas como “De or. tagalo” o “Voz tagala” que carecen de propuestas de étimo», *Revista de Historia de la Lengua Española*.
- Martín Ciprián, Santiago J. (en prensa b), «Las etimologías de los filipinismos del *DLE* que designan embarcaciones y términos marineros», *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua*.
- MW = *Merriam-Webster dictionary*. Disponible en: <https://www.merriam-webster.com> [Consultado en febrero 2024].
- NVEPD = Santos, Vito C. y Luningnigs Santos (1995): *New Vicassan's English-Pilipino dictionary*, Manila, E. Anvil Publishing.
- OED = *Oxford English Dictionary*. Disponible en: <https://www.oed.com/> [Consultado en febrero 2024].
- Quilis, Antonio, y Celia Casado-Fresnillo (2008), *La lengua española en Filipinas: Historia. Situación actual. El chabacano. Antología de textos*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Retana, Wenceslao Emilio (1921), «Diccionario de filipinismos, con la revisión de lo que al respecto lleva publicado la Real Academia Española». *Revue Hispanique*, 51: 1-174.
- TC = *Tagalog online dictionary*. Disponible en: <https://www.tagalog.com/dictionary>. [Consultado en febrero 2024].
- TDO = *Tagalog dictionary*. Disponible en: <https://tagalog.pinoydictionary.com> . [Consultado en febrero 2024].
- TEDE = *English*, Leo James (1986), *Tagalog-English dictionary*, Quezon City, Kalayaan Press.
- VLB = Sánchez, Mateo (1711), *Vocabulario de la lengua bisaya*, Manila.
- VLI = Carro, Andrés (coord.) (1849), *Vocabulario de la lengua ilocana*, Manila.
- VLT = Noceda, Juan, y Pedro San Lucar (1754), *Vocabulario de la lengua tagala*, Manila.
- Wolf, John U. (1976), «Malay borrowings in Tagalog», en C. O. Cowan y O. W. Wolters (eds.) *Southeast Asian history and historiography*:

*essays presented to D.G.H. Hall, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press: 345–367.*

# Aproximativos temporales y estatuto de su componente polar: la polaridad en *aún* y *todavía*

AMPARO ALEMANY MARTÍNEZ  
*Università degli Studi di Verona / Grupo Val.Es.Co.*  
amparo.alemanymartinez@univr.it

---

**Resumen:** Este estudio se centra en la caracterización del componente polar de los adverbios *aún* y *todavía* y explora su naturaleza como aproximativos. Estos últimos se definen mediante la intersección de dos componentes: el *próximo* (el grado de cercanía que un evento tiene con otro) y el *polar* (la inversión de los valores de verdad de la proposición). Aunque tradicionalmente se han considerado *aún* y *todavía* adverbios temporales, este trabajo propone un enfoque centrado en sus características polares y en la descripción de su componente aproximativo polar. Se presenta, por lo tanto, un análisis que no solo describe la polaridad de estos lemas, sino que también los propone como adverbios de carácter aproximativo.

**Palabras clave:** aproximativos temporales, polaridad, componente temporal, negación, aspectualidad.

## Tense approximatives and their polar component: the polarity in *aún* and *todavía*

**Abstract:** This study focuses on characterizing the polarity component of the adverbs *aún* and *todavía* and explores their nature as approximatives. These are defined by the intersection of two components: the *proximal* (the degree of closeness one event has to another) and the *polar* (the inversion of truth values of the proposition). Although literature considered *aún* and *todavía* as a tense adverbs, this work proposes an approach centered on their polar characteristics and the description of their approximative polar component. Therefore, it presents an analysis that not only describes the polarity of these lemmas but also suggests them as an approximative adverbs.

**Keywords:** temporal approximative, polarity, temporal component, negation, aspectuality.

## 1. Introducción

Este trabajo pretende exponer la caracterización del componente polar en los llamados adverbios aproximativos temporales *aún* y *todavía* (Alemany Martínez 2024a, 2024b). Por definición los adverbios aproximativos se describen por la vinculación de dos clases de componentes: por un lado, el próximo, que se caracteriza por la expresión de cercanía que el evento denotado tiene con otro (1) y, por otro lado, el polar, que se puede definir como el límite «entre un estado de cosas y su negación» (Pons y Schwenter 2005a: 132) (2)<sup>1</sup>.

- (1) *Casi* escribo una tesis  
'Estuve cerca de escribirla'  
[*componente próximo*] cercano a la escritura
- (2) *Casi* escribo una tesis  
'Estuve cerca de escribirla, pero no lo hice'  
[*componente polar*] no escribir la tesis

En el caso de *aún* y *todavía* (de ahora en adelante, A/T) se han descrito tradicionalmente como adverbios de tiempo con características aspectuales. Este trabajo no pretende profundizar ni en las características tempo-aspectuales de estos lemas<sup>2</sup> ni en su *componente próximo*<sup>3</sup>. Sin embargo, se delinearé brevemente este último durante el estudio en aras de exponer una visión de conjunto del estatuto de A/T como *aproximativos temporales*.

<sup>1</sup> Adviértase que existe también un juego entre el tiempo y la *aspectualidad* de los verbos con los que se formalizan (1) y (2). En primer lugar, el evento está en *pasado* y, por esta razón, ya ha ocurrido. Y, en segundo lugar, *escribir* es una *realización* caracterizada por ser un evento dinámico (sujeto a alteración), delimitativo (tiene un fin y, por tanto, un límite) y que sucede en un determinado momento (tiene duración). Por tanto, para que suceda *la escritura de la tesis* el evento debe tener un mantenimiento en el tiempo. En este caso, *casi* informa de que ese mantenimiento en el tiempo no se ha podido completar (*componente polar*), pero ha estado cerca, ya que se progresaba en ello (*componente próximo*).

<sup>2</sup> Creemos que no es necesaria una exposición detallada de las características temporales de A/T, debido a la gran cantidad de estudios que previamente detallan su descripción. Sin embargo, para una revisión bibliográfica en profundidad de esta se recomiendan las siguientes lecturas: A/T como *adverbios de tiempo* (Marcos Marín 1972; Alcina y Bleuca 1975; Carbonero Cano 1979; Comrie 1985; Porto Dapena 1989; Rojo 1990: 28; Andres-Suárez 1994; Seco 1994; NGLÉ 2009: §23.1b; Moliner 2013; García Fernández 2013, etc.), con *características aspectuales* (Martínez García 1996; García Fernández 1998, 1999, 2000, 2013; De Miguel Aparicio 1999; NGLÉ 2009; Moliner 2013, etc.), como *operadores de tiempo y alteraciones* (Garrido Medina 1988, 1991, 1992, 1993; Tovena 1994, 1996, 1998, 2020; etc.) o *relacionados con presuposiciones e implicaturas temporales* (Bosque 1980; Girón Alconchel 1991a, 1991b; Martínez 1996; García Fernández 1999; Sánchez López 1999; López García 2005; Alemany Martínez 2018, 2024a, 2024b; etc.).

<sup>3</sup> Para un análisis más detallado del *componente próximo* en los adverbios aproximativos temporales A/T, véase Alemany Martínez (2024b).

En este sentido, el trabajo se organizará a partir de los siguientes puntos: en primer lugar, se tratarán estos adverbios tomando en consideración la descripción teórica que desde la tradición se ha realizado (§ 2): por un lado, su caracterización como adverbio y, por otro lado, su vínculo con la negación. En segundo lugar, se aportarán las bases de la definición de adverbio aproximativo (§ 3) y se expondrá la dificultad que supone describir el componente polar en el caso de A/T (§3.1) y cómo se articularía para conformarse estos como adverbios aproximativos de forma estricta (§ 3.2). Se acabará el artículo con unas conclusiones al respecto (§ 4).

## 2. A/T, adverbios más allá de la temporalidad: su relación con la negación

A/T se caracterizan de forma tradicional por ser adverbios de tiempo y aspecto. En (3) presuponen el mantenimiento de una acción que ha tenido su inicio en el pasado (Urdiales 1973; Carbonero Cano 1979; Girón Alconchel 1991a, 1991b; Bosque 1980; Garrido Medina 1993; Alemany Martínez 2024b; etc.), dado que A sigue siendo una persona delgada y es una información consabida por los hablantes. Al mismo tiempo, no existe una constancia clara de cuándo A dejará de ser una persona delgada (al menos, por el momento).

- (3) B: [(( ))]  
 C: [vale] pero es que t="prm">tú ya</enf> no te puedes comer esos bocatas [es que] tienes que asumirlo  
 B: [pero]// si es[tás]  
 A: [de tor]tillita de- de- de  
 B: estás hecho un fideo *aún*↓ y tampoco porque  
 A: de embutido/ [(TOS)]  
 B: [si tienes] colesterol y tienes cosas no [puedes co-]  
 A: [ay] ¿¿te acuerdas longanica con mor[cillita]? [(( ))] [(( ))]  
 C: [pero puedes] dejar de hablar [de] comer t="prm">a[cabamos] de comer</enf> [(RISAS)]  
 Pons Bordería, Salvador (dir.), *Corpus Val.Es.Co 3.0*. <<http://www.valesco.es>> [25 abril 2024]

Vinculado a este hecho, estos adverbios se suelen relacionar con el aspecto imperfecto<sup>4</sup> y con el aspecto léxico de los estados o las activi-

<sup>4</sup> Combinado con eventos de carácter *no durativo*, estos adverbios expresan reiteración o repetición de un evento:

- (i) Juan asiste A/T a clase
- (ii) Juan A/T está enfermo

En (i) se muestra cierta reiteración o cierto estado habitual que se marca con el carácter continua-

dades, debido a que se relacionan con verbos caracterizados por su carácter *durativo*, *no delimitativo* y *no dinámico*:

En este sentido, la persistencia de un evento se vincula con un aspecto léxico durativo (-puntual), no delimitativo (-delimitativo) y no dinámico. Como se puede ver en (1) donde el estado *ser joven* dura en un tiempo determinado (*durativo*), no está limitado por un principio y un final (no delimitativo) y no parece que vaya a generar cambio alguno (*no dinámico*) (Alemany Martínez 2024b: 89).

Si bien es cierto que existe un acuerdo consabido sobre la descripción de los estados y las actividades por su *duración* y la *no delimitación* (Vendler 1957; Pinkster 1983; Bertinetto 1986; Smith 1991; Kenny 1963; Verkuyl 2005; etc.), el rasgo de su *dinamicidad* ha sido teóricamente cuestionado. Tradicionalmente, los estados se describían por su caren- te progresión a un cambio, esto es, su falta de dinamismo (Vendler 1957; Davidson 1970) y se oponían al resto de eventualidades.

- (4) Bruto mató a César  
 $\exists e$  [matar (Bruto, César, e)]
- (5) Paola ama a Brando  
 $\exists e$  [amar (Paola, Brando, e)]

Por un lado, para autores como Davidson (1970) (4) describiría la existencia de un argumento eventivo en el que la acción designada sí se caracteriza por su dinamismo, es decir, existe una progresión al cambio, ya que se desprende que hay un avance entre el estar vivo y el estar muerto. Mientras que en (5) el estado de *amar* no predispone un cambio temporal.

Por otro lado, otros autores advierten que los estados sí pueden tener *cierto grado de dinamicidad* (Kenny 1963; Dowty 1979; Krikfa 1998; Maienborn 2005; etc.). Un estado como la juventud en (6) tiene como frontera temporal la vejez. De hecho, con respecto A/T, no solo se puede describir el dinamismo a partir de su pieza léxica, sino también en términos pragmáticos, puesto que A/T generan estados de *expectatividad* de posibles cambios a futuro (Bosque 1980; Garrido Medina 1993; Alemany Martínez 2024b).

---

tivo seguir asistiendo a clase, mientras que en (ii) el evento *no delimitativo* implica un fin de este en algún momento del futuro. Los predicados aspectuales imperfectivos con carácter continuativo y *no delimitativo* son los que caracterizan a los adverbios A/T, puesto que en aoristo A/T provocan oraciones agramaticales (García Fernández 1999). Esto sucede dado que el aoristo afirma siempre una transición y A/T no lo hace (García Fernández 2000).

- (iii) a) #Juan A/T hizo las maletas  
 b) #María A/T no tuvo un constipado

Los adjetivos *vivo* y *muerto* admiten *ya* y *todavía* de acuerdo con un determinado estado de *expectación* [...] que no depende de las características semánticas [...] sino que su significado se interprete *extralingüísticamente* como alterable o no (Bosque 1980: 158).

Por esta razón, (6) sería adecuado con adverbios del tipo A/T y (7) no, dado que no hay dinamismo posible.

- (6) A/T es joven  
 (7) # A/T es viejo

De hecho, clasificaciones aspectuales como las de Pustejovsky (1995) advierten de la posibilidad de los cambios de estado mediante las denominadas *transiciones* entre ellos:

Estado	Proceso	Transición
E ----- e	e1 ----- e2	a) e ----- ¬e b) P ----- Q

Tabla 1: Tipos de eventos según Pustejovsky (1995)

Con todo, por el momento se advierte que 1) A/T son adverbios que presuponen la persistencia de una acción comenzada en el pasado y 2) existe un *proceso* en el que se espera que una situación se altere. Esta organización explicaría la razón de que (6) fuera un estado de un proceso de cambio, dado que de la juventud progresa por defecto hacia la vejez.

Los contextos oracionales anteriores se caracterizan por ser afirmativos con predicados durativos y no delimitativos<sup>5</sup>. Sin embargo, (8) no cumple con esta caracterización:

- (8) *No* he alcanzado la cima A/T  
 (9) #He alcanzado la cima A/T

Dicho con otras palabras, A/T dependiendo de su aspectualidad se podrá relacionar con contextos durativos y coaparecerá con *estados* y *actividades*, o también en contextos *puntuales* (*no durativos*) o *atéticos* (*logros*), pero negados<sup>6</sup>. Debido a esta característica, en el siguiente

<sup>5</sup> Con esta información, parece que se advierte de que A/T necesitan el inductor negativo *no* con predicados de carácter puntual. No obstante:

(i) Dudo que haya nacido todavía el que tenga los cojones para hacerlo.

En este sentido, A/T no solo se ven afectados por el aspecto léxico, esto es, no solo coaparecen con predicados no delimitativos y durativos en oraciones afirmativas, también el aspecto gramatical interviene en su combinatoria oracional. Y, en este sentido, el *perfecto* sí admite A/T, dado que se caracteriza por designar la totalidad de la acción denotada.

<sup>6</sup> A pesar de que el *aoristo* provoque agramaticalidad (*no tuvo* A/T *una mochila*), no ocurre lo mis-

subapartado se profundizará en la relación de A/T con este hecho (§ 2.1) y cómo se vinculan estos adverbios con la polaridad negativa (§ 2.2).

### 2.1. Negación y A/T

Desde una perspectiva puramente gramatical, la negación se puede formular mediante una serie de procesos: en primer lugar, con el inductor negativo *no* añadido a la oración afirmativa correspondiente; en segundo lugar, mediante elementos de polaridad negativa del tipo *nadie* o *nada* o con construcciones como *en toda mi vida*. La negación junto con los adverbios A/T es una variable determinante si se quiere profundizar en la caracterización de estos lemas. En oraciones afirmativas, la combinación de A/T con distintos tipos de predicados genera, en su gran mayoría, un aspecto durativo, como es el caso de (10).

(10) Él *aún* es joven

Sin embargo, resumiendo lo dicho anteriormente, ya que A/T modifican predicados «cuya continuidad pueda alterarse» (Bosque 1980: 158) (11) no sería posible:

(11) ?Él *todavía* es viejo

Es decir, mientras que (10) es gramatical por tener un sentido durativo y porque tiene dinamismo, (11) no lo es por carecer de las dos cosas:

(12) Él *aún* joven, pero solo hasta que cumpla 30

(13) #Él *todavía* es viejo, pero solo hasta que muera

Por esta razón, verbos como *vivir* o *morir* tienen respectivamente una naturaleza durativa y puntual, al igual que predicados como *ser joven* y *ser viejo*. Ambas parejas, por este motivo, se relacionan con el inductor negativo *no* y A/T haciendo que estos últimos puedan coaparecer en eventos puntuales donde la afirmación solo admite eventos durativos<sup>7</sup>:

(14) Vivo/soy joven A/T

(15) No muero/no soy viejo A/T

mo con el *perfecto* en contextos polares negativos (*no he tenido A/T una mochila*).

<sup>7</sup> Otras veces, la distinción de A/T en predicados durativos o no durativos es más compleja, debido a «La construcción “*todavía* + verbo puntual” [que] permite obtener paráfrasis aproximadas como “tener tiempo para V”, “darle a alguien tiempo para V” [...] / Este año jugó *cedido* en el Lobos Cantabria, aunque *todavía* llegó a incorporarse al Pamesa (Provincias 16/6/2007)» (NGLE, § 30.8p).

Otra de las características que han resaltado los estudios sobre polaridad de estas piezas léxicas es la vinculación con el adverbio *ya*. La razón es que *ya no* es la negación proposicional de A/T, mientras que A/T *no* lo es de *ya* (Urdiales 1973; Bosque 1980; Garrido Medina 1991, 1993; Girón Alconchel 1991, 1991b; Martínez Sánchez 1996; García Fernández 1999; Sánchez López 1999; López García 2005; González Rodríguez 2008, entre otros). «La pareja *todavía/ya* constituye una de las oposiciones más complejas del sistema adverbial castellano [...] *Todavía/ya* constituyen una pareja de términos polares» (Bosque 1980: 156-160).

(16) A/T estoy en casa

(17) *Ya no* estoy en casa

La relación existente entre A/T-*ya*<sup>8</sup> establece un sistema de coordenadas en tanto que se advierte de la secuenciación de las fases en el evento.

1. A/T no	2. Ya	3. A/T	4. Ya no
A/T no estoy en casa	Ya estoy en casa	A/T estoy en casa	Ya no estoy en casa

Tabla 2: Fases en el evento de A/T-*ya* (Alemany Martínez 2018: 22)

Estas fases y el cuadrado de la negación han posibilitado los estudios sobre la polaridad de estos lemas y han centrado la mirada en describir de forma clara qué características formales tiene la imagen especular A/T-*ya*, tal y como se verá en el siguiente punto del trabajo.

## 2.2. A/T y la polaridad: imagen especular de *ya*

El vínculo entre A/T-*ya no* dibuja un esquema donde la negación de unos adverbios se configura mediante la afirmación de otros y viceversa. Esto es debido a que estos lemas están ligados mediante lo que la bibliografía ha llamado *imagen especular* (Urdiales 1973; Bosque 1980; Garrido Medina 1991, 1993; Girón Alconchel 1991a, 1991b; Roser Martínez 1996; García Fernández 1999; Sánchez López 1999; López García 2005; Pons y Schwenter 2005; González Rodríguez 2008, entre otros)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Para un estudio más detallado sobre el adverbio *ya*, véanse Girón Alconchel 1991b; Garrido Medina 1993; Deloor 2011; Delbecque y Maldonado 2011; etc.

<sup>9</sup> Sucede lo mismo en otros idiomas: inglés (Horn 1976; Michaelis 1993; Israel 1997; Ippolito 2007; Umbach 2012; Beck 2016, etc.), alemán (König 1977; Löbner 1989; Van der Auwera 1993; Eckardt 2006; Umbach 2012; Thomas 2018; etc.), francés (Saló 1995; Olivares Pardo y E. Sopena 2001; Tovina y Schwer 2009; etc.) o italiano (Vegnaduzzo 2001; Tovina 1994, 1996, 1998, 2020; Penello 2006; etc.).

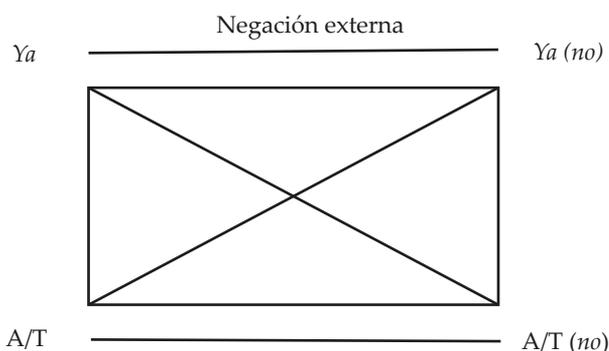


Imagen 1: Imagen especular A/T-ya no (Alemany Martínez 2018: 17)

Esta imagen se define como la relación existente entre una proposición A/T y su *negación proposicional*, tal y como se ve en los ejemplos siguientes:

- (18) Cristina vive aquí A/T
- (19) Cristina *no* vive aquí *ya*
- (20) Cristina *no* vive aquí A/T
- (21) Cristina vive aquí *ya*

La negación proposicional de A/T (*ya no*) remarca un *punto de transición* mediante una transformación  $pT \neg p$ , esto es, rompe la continuidad del evento denotado por A/T. Entendemos *punto de transición* (pT) como «'Tp' is the transition point that marks the end of the area, and 'span' the interval onto which the operator focuses» (Tovena 1994: 4):

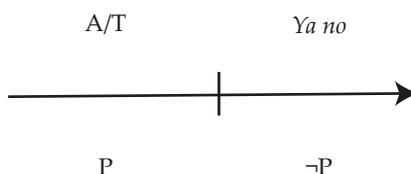


Imagen 2: Transformación negativa de A/T a ya no

A/T, por esta razón, generarían presuposiciones de duración de una acción, debido a la imposibilidad de cancelar una acción que ha empezado en el tiempo y se perpetúa, mientras que el adverbio *ya* funcionaría como un operador de innovación (Urdiales 1973; Carbonero Cano 1979; Girón Alconchel 1991b; Bosque 1980; Garrido Medina 1993; García Tesoro 2022; etc.) que niega el mantenimiento que A/T presuponen:

El significado de *ya* es un significado modal y presupone la negación de la continuidad de una terminada etapa de un proceso que concluye cuando esa continuidad cesa y comienza otra etapa (Girón Alconchel 1991a: 9).

A/T progresan hacia un cambio que puede efectuarse o no, mientras que *ya* tiene un carácter innovador dado que hace explícito un *punto de transición* en el evento cuando se relaciona con su imagen especular<sup>10</sup>.

$y[\text{no}(p)] \rightarrow \text{presup}[\text{a}(p)] \ \& \ \text{sup}(p) \ \& \ \text{no}(p)$	<i>Ya no</i>
$t(p) \rightarrow \text{presup}[\text{a}(p)] \ \& \ \text{sup}[\text{no}(p)] \ \& \ p$	<i>Todavía</i>
$y(p) \rightarrow \text{presup}(\text{a}[\text{no}(p)]) \ \& \ \text{sup}[\text{no}(p)] \ \& \ p$	<i>Ya</i>
$t[\text{no}(p)] \rightarrow \text{presup}(\text{a}[\text{no}(p)]) \ \& \ \text{sup}(p) \ \& \ \text{no}(p)$	<i>Todavía no</i>

Tabla 3: *Presuposición y supuesto lógico de A/T y ya en Garrido Medina 1993*

Como se aprecia en la imagen anterior, A/T presuponen una fase anterior del evento [ $t(p) \rightarrow \text{presup}[\text{a}(p)]$ ] y suponen que el cambio en el futuro puede no darse [ $\& \ \text{sup}[\text{no}(p)]$ ] o sí darse [ $\& \ p$ ], es decir, la acción puede seguir durando o no. Del mismo modo, *ya no* presupone que antes sí se realizaba la acción y supone que va a seguir sin realizarse o que en un futuro puede volver a empezar.

De hecho, en esta imagen especular se ha de añadir a lo dicho que las fases posibles de cambio en el futuro de las situaciones descritas son inferencias por defecto, puesto que, como se advertía en el apartado anterior, A/T generan estados de expectatividad de posibles cambios a futuro. En esta sección, este hecho cobra más sentido, dado que la imagen especular puede posibilitar cambios que se infieren en los eventos, como se muestra en (22):

- (22) Somos buenos amigos A/T  
*Expectativa favorable*: mantenimiento de la acción (A/T)  
*Expectativa desfavorable*: cambio de estado (*ya no*)

En este sentido, A/T implican expectativas de cambio a través del juego con la polaridad (A/T-*ya*). Este cambio, de hecho, puede calificarse como favorable o desfavorable, en tanto que el grado de la expectativa será evaluado por la perspectiva del hablante o del oyente, en este caso (Alemany Martínez 2024a), debido a que en (22) sin estos adverbios no se efectúa por defecto una inferencia en la que se sugiera que el cambio pueda suceder:

<sup>10</sup> Dicho con otras palabras, el adverbio *ya* advierte de un punto de transición, siempre y cuando la relación con la imagen especular sea efectiva:

- (i) A: ¿Estás *todavía* en casa?  
 B: No, *ya no* estoy en casa (transición de estar a no estar efectuada)

- (22b) Somos buenos amigos (no se infiere cambio)  
 (22c) Somos buenos amigos A/T (puede inferirse el cambio)

Las fases posteriores posibles se construyen mediante inferencias por defecto y las fases previas son presupuestas, dado que, si bien no se afirman, se presuponen. Por lo tanto, existe una imagen especular tanto de lo que se presupone como de lo que se implica, como se ve en la imagen que sigue.

Este hecho resulta interesante, porque se advierte que estas características polares guían en la proyección temporal de los eventos, dado que, en los mismos ejemplos aportados, pero con alternancia entre la imagen especular (imagen 6) se puede ver una proyección de movimiento temporal de forma cíclica.

Fase previa	Fase afirmada	Fase posterior (posible)	Ejemplos
Negativa	Negativa	Afirmativa	<b>A/T no</b> somos buenos amigos
Negativa	Afirmativa	Afirmativa	<b>Ya</b> somos buenos amigos
Afirmativa	Afirmativa	Negativa	<b>A/T</b> somos buenos amigos
Afirmativa	Negativa	Negativa	<b>Ya no</b> somos buenos amigos

Tabla 4. Imagen especular A/T-ya basada en García Fernández (1999)

Dicho con otras palabras, existe un avance en el evento de *no-ser-amigos*, al menos todavía, hasta que se afirma que ya no existe tal amistad. En este sentido, las fases intermedias del movimiento se corresponden con la duración del evento.

Por lo tanto, esta direccionalidad en la situación puede pensarse como una guía que organiza los posibles cambios en los eventos ( $\neg p$  a  $p$  y viceversa) y, al mismo tiempo, abre el estudio a otra perspectiva de análisis más amplia, dado que:

Esa progresión en el evento puede entenderse como la expectativa o no de un hablante de que esa situación se vea alterada. De la misma manera, esto guarda relación con la noción de *proximidad*, debido a que el evento cambia hacia otras eventualidades que se encuentran contiguas (cercanas) temporalmente (como se ve verá a continuación). Este hecho resulta de interés para una teoría sobre la aproximación temporal, dado que la dirección de la secuencia del cambio en el evento se puede describir en términos de *expectativa de cambio* a ese cambio (Alemany Martínez 2024b: 97).

En este sentido, se propone en la sección posterior un breve resumen de lo que se entiende por *aproximación* y *aproximativos* y, a continuación, cómo A/T pueden englobarse en esta clase de lemas, dado que se destaca en ellos ambos componentes que describen a la clase, a saber: un componente próximo y un componente polar.

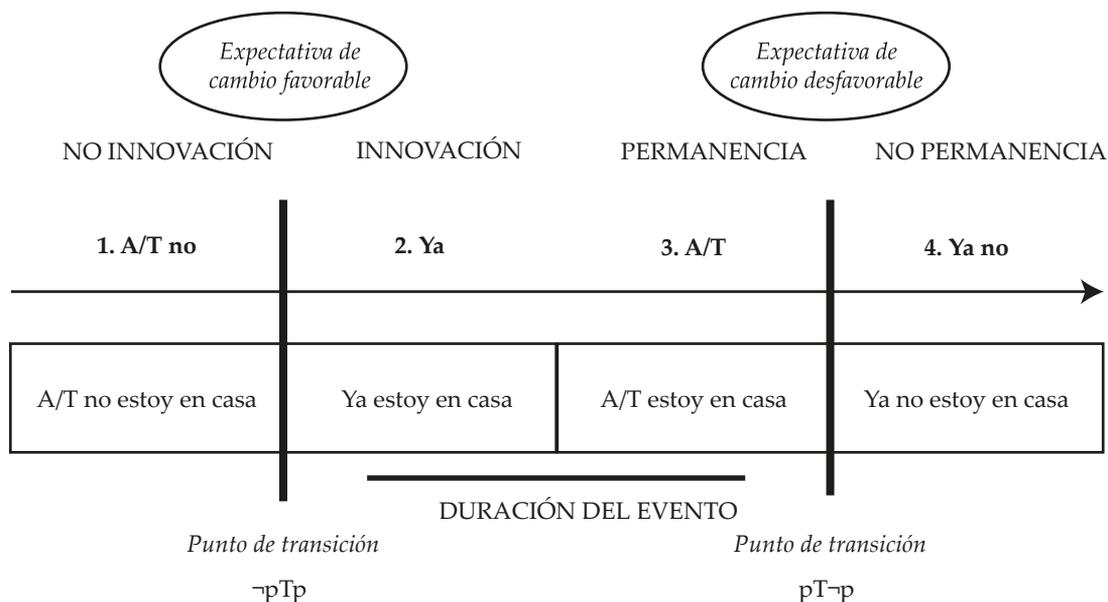


Imagen 3: Visión de conjunto de la relación temporal-polar de A/T-ya

### 3. A/T y los aproximativos: el componente polar y la proyección al cambio

Los llamados *aproximativos* han generado una gran cantidad de estudios, entre los cuales se encuentran el campo de la gramática, la semántica y la pragmática. Esta categoría se ve representada de forma prototípica por los adverbios *casi* y *apenas* en diferentes lenguas (Sadock 1981; Ziegeler 2000; Horn 2002, 2009, 2011; Pons y Schwenter 2005a, 2005b, 2011; Pardo-Llibrer 2021; etc.).

- (23) *Casi* escribo una tesis  
 'Estuve cerca de escribirla'  
 [*componente próximo*] cercano a la escritura
- 'Estuve cerca de escribirla, pero no lo hice'  
 [*componente polar*] no escribir la tesis

La bibliografía especializada los ha analizado a partir de la interacción de dos componentes: el *componente próximo*, que se define como la expresión de la cercanía de un punto del evento a otro (Sevi 1998; Pons y Schwenter 2011; Pardo Llibrer 2021) y el *componente polar*, descrito como la inversión de los valores de verdad de ese evento en la proposición.

A sentence of the form *almost P*, in which *almost* is a verb phrase modifier, is used as if it meant, among other things, “not P”. For example, someone who says *Sam almost died* would be taken as indicating that Sam didn’t die... But what is the nature of the connection between the English word *almost* and the negative proposition? (Sadock 1981: 257).

Por tanto, esta clase de palabras relacionan el ámbito de la temporalidad (noción de *aproximación* de un evento a otro) con la negación (*cambio de estado* por medio de la *polaridad*)<sup>11</sup>. En este sentido, se vinculan con los postulados señalados anteriormente, dado que A/T vinculan conceptos como los de *tiempo* y *aspecto* con las alteraciones o cambios que pueden inferirse. Por esta razón, a partir de estos postulados se pueden prefigurar los componentes aproximativos de estos lemas (centrándose más detalladamente en el componente polar)<sup>12</sup>.

Como se ha visto, A/T establecen en determinados contextos una proyección en los eventos y esta puede llevarse a cabo mediante movimientos polares a través de su imagen especular. Esta relación especular está en la base temporal de A/T, dado que se infiere una secuenciación que marca el transcurso de una aproximación a dos límites: de no suceder a suceder (de A/T *no* a *ya*:  $\neg pTp$ ) y de suceder a dejar de hacerlo (de A/T a *Ya no*:  $pT\neg p$ ), tal y como se muestra en la imagen que sigue:

<sup>11</sup> De hecho, no es de extrañar que el tiempo interfiera en la aproximación, debido a la existencia entre los *aproximativos* de un subcomponente temporal (véanse Pardo Llibrer 2021; Alemany Martínez 2024a, 2024b). Como se aprecia en los ejemplos que siguen, para Pardo Llibrer (2021):

Pese a las diferentes realizaciones escalares del componente próximo y pese a los diversos modos de la polaridad (categorizables como subcomponentes), nuestros datos revelan cómo la propiedad de desencadenar lecturas temporales es independiente de un subcomponente próximo u otro (Pardo Llibrer 2021: 285).

Por lo tanto, *casi* dependiendo de su componente próximo (‘ser mayor de edad’ en (i) o ‘estar cerca de ello, pero seguir siendo una niña’ en (ii)) tendrá una orientación temporal u otra.

- (i) Rosa tiene *casi* 18 años, *ya* es una mujer  
(expectativa temporal favorable a ser mujer)
- (ii) Rosa tiene *casi* 18, *aún* es una niña  
(expectativa temporal desfavorable a ser mujer)

No obstante, cabe añadir que esta temporalidad se relaciona con *casi* en tanto que A/T-*ya* es la imagen que implica la guía por la que la expectativa de cambio sea favorable o desfavorable. En *casi* el componente temporal que se puede atribuir refiere a las fases temporales proyectadas en forma de una escala de instantes. Esto es, la temporalidad en *casi* se proyecta por medio de una escala de posibilidades cercanas en el tiempo, a saber: de *p* a *casi p*. Mientras que en A/T el componente temporal se encuentra en la pieza léxica, dado que 1) son en origen adverbios de tiempo, 2) presuponen el comienzo de un evento en el pasado y 3) infieren su posible mantenimiento o cancelación en el futuro.

<sup>12</sup> Para un análisis en profundidad del componente próximo de A/T véase Alemany Martínez 2024b.

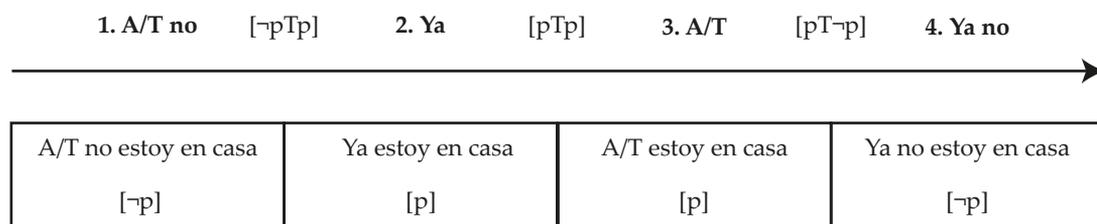


Imagen 4: Secuenciación del evento de A/T (Alemany Martínez 2018)

Debido a esta cuestión, el componente polar establece la dirección en la que los eventos se acercan a un *cambio*. De esta manera, se puede afirmar que si el evento se daba en el pasado, su expectativa del cambio será su cancelación y si no se daba en el pasado, el cambio será su realización. La relación secuencial que mantienen A/T-*ya* advierte de la importancia de dos circunstancias: 1) la orientación al cambio se sintetiza por un componente polar en la base de la pieza léxica de A/T, pero 2) se puede organizar a través de una imagen especular:

- (24) B: ya nadie ¿verdá?/// ha cambio yo sí que veo que ((ahora))  
ha cambio <sup>o</sup>((todo))<sup>o</sup>  
A: la madre de Marina↓ la que está fastidiada↓  
B: ara ((está fastidiada)) ¿no?/// ¿tu hermano *ya* trabaja o  
*todavía no*?  
A: noo el alta no se l'han dao/ no sé si ahora a primeros de  
año↑/// si está ya bien→  
B: si es que tiene ganas <sup>o</sup>(de que acabe)<sup>o</sup>→  
Pons Bordería, Salvador (dir.), *Corpus Val.Es.Co 3.0*. <<http://www.valesco.es>> [25 abril 2024]

En (24) la dirección del cambio va de 'trabajar' (p) y 'dejar de hacerlo' (¬p) → pT¬p. Este hecho se posibilita mediante la imagen especular A/T-*ya no* que se encuentra explícita en el discurso. En contraposición, esta imagen especular puede estar en el fondo de la información aportada por A/T:

- (25) B: pues un poco sí→ lo he visto→- lo vi cuando→  
C: ¡aah!↑ ¿tú lo has visto Andrea?↑  
A: no yo no lo conozco [*aún*]  
C: [¿noo?]  
A: no→ pero→ (RISAS) Jose (se refiere al primo de los tres,  
tío del niño) [(si)]  
Pons Bordería, Salvador (dir.), *Corpus Val.Es.Co 3.0*. <<http://www.valesco.es>> [25 abril 2024]

En (25) la dirección del cambio es la inversa, dado que existe la expectativa de que se dé el evento que por el momento no se ha dado (de no conocerse a conocerse:  $\neg pTp$ ).

La dirección al cambio resulta tener naturaleza polar, puesto que la transición de un evento a otro ocurre en negativo o en positivo<sup>13</sup>. De esta manera, el este proceso de alteración de la situación no solo puede verse de forma lineal, sino con cierta circularidad, dado que parece que A/T implican un movimiento que en ciertos contextos puede generar significados cíclicos.

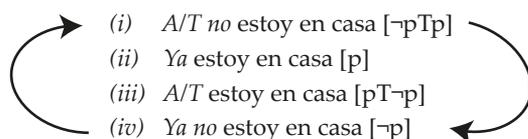


Imagen 5: información cíclica de A/T-ya

Al mismo tiempo, se pueden ver ciertas similitudes en el componente polar de A/T y el de los aproximativos canónicos. Como se puede comprobar en los ejemplos que siguen, *casi* funciona como espejo de A/T:

- (26) *Casi* canto una canción  
[componente polar] no la canto [ $\neg P$ ]  
[componente próximo] cerca de cantarla
- (27) A/T canto una canción  
[componente polar] en un futuro, ya no la canto [ $F \neg P$ ]  
[componente próximo (posible)] cerca de dejar de cantar

A grandes rasgos, se puede observar que el componente polar es similar, en tanto que *casi* niega la posibilidad del evento (en su modalidad afirmativa) y A/T favorece a la negación de esta posibilidad (mediante una expectativa de cambio), pero en el futuro. Por lo tanto, *casi* tiene un componente polar en la base de su significado, ya que se caracteriza por la inversión de los valores de verdad de la proposición a la que modifica, mientras que A/T lo infiere la polaridad hacia el futuro del evento.

<sup>13</sup> Al mismo tiempo, se advierte que si bien existe la expectativa de que la situación cambie, esto es, lo que se ha llamado expectativa de cambio, también es cierto que la expectativa puede ser de permanencia de la acción. En este sentido, puede haber un punto de transición en el evento en el futuro o mantener su continuidad. Por lo tanto, existen dos tipos de expectativas, a saber: 1) la de cambio, que genera una mutación en el evento por medio de un punto de transición y 2) la de permanencia, que reafirma la continuidad de un evento que seguía desde el pasado.

#### 4. Conclusiones

Tal y como se ha dicho con anterioridad, un aproximativo prototípico como *casi* se define mediante dos tipos de componentes: la relación entre un componente polar (PL), que invierte los valores de verdad de la proposición y un componente próximo (PX), que acerca el evento hasta un punto determinado. A/T, a través de su temporalidad, generan tanto presuposiciones de permanencia de un evento como inferencias de cambios a futuro que prefiguran la naturaleza de un componente tanto próximo como polar para estos adverbios.

- (28) A/T estoy en casa  
 PL: pT¬p [orientado a no estarlo]  
 PX: *cercano* a P

La polaridad en A/T se ha estudiado a través de la imagen especular A/T-*ya*. Esta imagen se encuentra en la base de las piezas léxicas, dado que para negar proposicionalmente A/T, se necesita *ya* y viceversa. Por esta razón, en este trabajo se expone que el componente polar de A/T se puede presentar de forma especular y genera inferencias en la direccionalidad del cambio: favorables o desfavorables con respecto al evento. Esta direccionalidad no deja de estar caracterizada por: a) un componente próximo, dado que la dirección se da hacia un evento contiguo espaciotemporalmente; y b) una perspectiva temporal favorable o desfavorable a que el cambio suceda o no lo haga. En el caso de (31) desfavorable a seguir estando en casa.

Por lo tanto, en estos adverbios la unión entre el tiempo y la proximidad dan como resultado una orientación a un cambio que se relaciona con un punto de transición y su respectiva inversión polar (pT¬p / ¬pTp). Con todo, sería interesante comprobar en futuros estudios cómo interactúan los posibles componentes aproximativos delineados en este estudio con A/T. Dicho con otras palabras, en futuras investigaciones se profundizará en la relación entre el componente próximo y el polar en los adverbios aproximativos A/T y cómo estos intervienen en su naturaleza temporal.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, Juan y José Manuel Bleca (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Alemany Martínez, Amparo (2018), «*Aún y todavía*: bases para un acercamiento aproximativo», *Estudios Interlingüísticos*, 6: 13-26.

- Alemany Martínez, Amparo (2024a), *Estudio pragmático del componente temporal en los adverbios aproximativos: el caso de aún y todavía*, tesis doctoral, Universitat de València.
- Alemany Martínez, Amparo (2024b), «El componente próximo en los adverbios *aún* y *todavía*: una nueva clase de adverbios aproximativos: los temporales», *Revista Borealis*, 13 (1): 87-105. DOI: 10.7557/1.13.1.7458.
- Andrés-Suárez, Irene (1994), *El verbo español: sistemas medievales y sistema clásico*, Madrid, Gredos.
- Beck, Sigrid (2016), «Discourse related readings of scalar particles», *Proceedings of SALT*, 26: 142-165. DOI: 10.3765/salt.v26i0.3783.
- Bertinetto, Pier Marco (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*, Florencia, Accademia della Crusca.
- Bosque, Ignacio (1980), *Sobre la negación*, Madrid, Cátedra.
- Carbonero Cano, Pedro (1979), *Deíxis espacial y temporal en el sistema lingüístico*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Comrie, Bernard (1985), *Tense*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139165815
- Davidson, Donald (1970), «The individuation of events», en Nicholas Rescher (ed.), *Essays in Honor of Carl G. Hempel*, Reidel, Dordrecht: 216-234. DOI: 10.1007/978-94-017-1466-2\_11.
- De Miguel Aparicio, Elena (1999), «El aspecto léxico», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe: 2977-3060.
- Delbecque, Nicole y Ricardo Maldonado (2011), «Spanish *ya*. A conceptual pragmatic anchor», *Journal of Pragmatics*, 43 (1): 73-98. DOI: 10.1016/j.pragma.2010.08.004.
- Deloor, Sandrine (2011), «Los valores temporales y no temporales del adverbio *ya*», en Elia Hernández Socas, Carsten Sinner, Gerd Wotjak (eds.), *Estudios de tiempo y espacio en la gramática española*, Berlin, Peter Lang: 29-42.
- Dowty, David R. (1979), *World meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in generative semantics and Montague's PTQ*. Dordrecht, Reidel. DOI: 10.1007/978-94-009-9473-7.
- Eckardt, Regine (2006), «“Was noch?”: navigating in question answer discourse», en Andreas Späth (ed.), *Interferences and interface*

- conditions: language, context and cognition*, Berlín/Nueva York, De Gruyter: 77-97.
- García Fernández, Luis (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arco/Libros.
- García Fernández, Luis (1999), «Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe: 3129–3208.
- García Fernández, Luis (2000), *La gramática de los complementos temporales*, Madrid, Visor.
- García Fernández, Luis (2013), *El tiempo en la gramática*, Madrid, Arco/libros.
- García Tesoro, Ana Isabel (2022), «El marcador *ya* también en español andino», *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 57 (1): 77-96. DOI: 10.4067/S0718-93032022000100077.
- Garrido Medina, Joaquín (1988), *Lógica y lingüística*, Madrid, Síntesis.
- Garrido Medina, Joaquín (1991), «Gestión semántica de la información pragmática en los adverbios de cambio *todavía* y *ya*», *Foro Hispánico*, 2: 11–27. DOI: 10.1163/9789004485365\_003.
- Garrido Medina, Joaquín (1992), «Expectations in Spanish and German adverbs of change», *Folia LIngüística*, 26 (3/4): 357–402. DOI: 10.1515/flin.1992.26.3-4.357.
- Garrido Medina, Joaquín (1993), «Operadores epistémicos y conectores textuales», *Diálogos Hispánicos de Ámsterdam*, 12: 5–50. DOI: 10.1163/9789004655560\_003.
- Girón Alconchel, José Luis (1991a), *Tiempo, modalidad y adverbio. Significado y función del adverbio ya*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Girón Alconchel, José Luis (1991b), «Sobre la consideración del adverbio *ya* como un “conmutador”», *Revista Española de Lingüística*, 21 (1): 145–153.
- González Rodríguez, Raquel (2008), *La polaridad positiva en español*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Horn, Laurence Robert (1976), *On the semantic properties of logical operator in English*, tesis doctoral, Indiana University Linguistics Club.

- Horn, Laurence Robert (2002), «Assertoric inertia and NPI licensing», *Proceedings of the 38th CLS*, 38 (2): 55-82.
- Horn, Laurence Robert (2009), «*Almost et al.*: scalar adverbs revisited», en Manghyu Pak (ed.) *Current issues in unity and diversity of languages: collection of the papers selected from the CIL 18*, Seúl, Linguistic Society of Korea.
- Horn, Laurence Robert (2011), «*Almost forever*». en Etsuyo Yuasa *et al.* (eds.) *Pragmatics and autolexical grammar: in honor of Jerry Sadock*, Amsterdam (Phil.), John Benjamin: 3-21. DOI: 10.1075/la.176.01hor.
- Ippolito, Michela (2007.), «On the meaning of some focus-sensitive particles», *Natural Language Semantics*, 15: 1-34. DOI: 10.1007/s11050-007-9004-0.
- Israel, Michael (1997), «The scalar model of polarity sensitivity: the case of the aspectual operators», en Danielle Forget, Paul Hirschbühler, France Martineau y María Luisa Rivero (eds.), *Negation: syntax and semantics*, Amsterdam (Phil.), John Benjamins: 209-230.
- Kenny, Anthony (1963), *Action, emotion and will*, Londres, Routledge.
- König, Ekkehard (1977), «Temporal and non-temporal uses of *schon* and *noch* in German», *Linguistics and Philosophy*, 1: 173-198. DOI: 10.1007/BF00351102.
- Krifka, Manfred (1998), «The origins of telicity», en Susan Rothstein (ed.), *Events and grammar: studies in linguistics and philosophy*, Dordrecht, Springer: 197-235. DOI: 10.1007/978-94-011-3969-4\_9.
- Krifka, Manfred (2000), «Alternatives for aspectual particles: semantics of *still* and *already*», *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on Aspect*: 401-412. DOI: 10.3765/bls.v26i1.1125.
- Löbner, Sebastian (1989), «German *schon – erst – noch*: an integrated analysis», *Linguistics and Philosophy*, 12 (2): 167-212. DOI: 10.1007/BF00627659.
- López García, Ángel (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco/Libros.
- Maienborn, Claudia (2005), «On the limits of the Davidsonian approach: the case of copula sentences». *Theoretical Linguistics*, 31: 275–316. DOI: 10.1515/thli.2005.31.3.275.
- Marcos Marín, Francisco (1972), *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Editorial Cincel.

- Martínez García, Hortensia (1996), *Construcciones temporales*, Madrid, Arco/Libros.
- Martínez Sánchez, Roser (1996), «¿Todavía te lo crees o ya no?», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5: 51–62.
- Michaelis, Laura A. (1993), «“Continuity” across three scalar models: the polysemy of adverbial still», *Journal of Semantics*, 10: 193–238. DOI: 10.1093/jos/10.3.193.
- Moliner, María (2013), *Gramática básica del español*, Madrid, Gredos.
- NGLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Olivares Pardo, María Amparo, y Amalia Emma Sopena Balordi (2001), «Marcadores temporales en francés y en español: una aproximación», en Isabel Uzcanga Vivar, Elena Llamas Pombo y Juan Manuel Pérez Velasco (eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca: 351–362.
- Pardo Llibrer, Adrià (2021), *De la investigación sobre aproximativos en español a una teoría de la aproximación en la lengua*, tesis doctoral, Universitat de València.
- Penello, Nicoletta (2005), «Aspetto e negazione: l'elemento *altro* in veneto», *Quaderni di Lavoro dell'ASIS*, 5: 1–19.
- Pinkster, Harm (1983), «Tempus, aspect and aktionsart in Latin», en Hildegard Temporini y Wolfgang Haase (eds.), *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*, volumen II, Berlín/Nueva York, De Gruyter: 270–310.
- Pons Bordería, Salvador (dir.), *Corpus Val.Es.Co 3.0*. <http://www.valesco.es>.
- Pons Bordería, Salvador, y Scott Schwenter (2005a), «*Por poco (no)*: explicación sincrónica y diacrónica de sus componentes de significado», *Lingüística Española*, 27: 131–156.
- Pons Bordería, Salvador, y Scott Schwenter (2005b), «Polar meaning and expletive negation in approximative adverbs: Spanish *por poco (no)*», *Journal of Pragmatics*, 6: 268–282. DOI: 10.1075/jhp.6.2.06pon.
- Pons Bordería, Salvador, y Scott Schwenter (2011), «Los significados próximo y polar de *casi*», en Ramón González y Carmen Llamas

- (eds.), *Gramática y discurso: nuevas aportaciones sobre partículas discursivas del español*, Pamplona, EUNSA: 159–188.
- Porto Dapena, José Álvaro (1989), *Tiempos y formas no personales del verbo*, Madrid, Arco/Libros.
- Pustejovsky, James (1995), *The generative lexicon*, Cambridge (Mass.), The MIT Press. DOI: 10.7551/mitpress/3225.001.0001.
- Rojo, Guillermo (1990), «Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español», en Ignacio Bosque (coord.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra: 17-43.
- Sadock, Jerrold (1981), «Almost», en Peter Cole (ed.), *Radical pragmatics*, Nueva York, Academic Press: 257-271.
- Saló Galán, María Jesús (1995), «Ambigüedad y espacios temporales en *dejà/encore* y *ya/todavía*», *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses*, 6: 259-272.
- Sánchez López, Cristina (1999), «Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe: 1025-1128
- Seco, Manuel (1994), *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa.
- Sevi, Aldo (1998), *A semantics for almost and barely*, tesis de máster, Universidad de Tel Aviv.
- Smith, Carlota S. (1991), *The parameter of aspect*. Dordrecht, Kluwer. DOI: 10.1007/978-94-015-7911-7.
- Thomas, Guillaume (2018), «Underspecification in degree operators», *Journal of Semantics*: 1-51. DOI: 10.1093/jos/ffx015.
- Tovena, Lucia M. (1994), «The context sensitivity of Italian adverb *ancora*», *Proceedings of ConSole 3*, Leiden, Rijks Universiteit: 231-246.
- Tovena, Lucia M. (1996), *The fine structure of polarity sensitivity*, tesis doctoral, Universidad de Edimburgo.
- Tovena, Lucia M. (1998), *The fine structure of polarity sensitivity*, Londres/Nueva York, Routledge.
- Tovena, Lucia M. (2020), «Negative polarity item», en Viviane Déprez y María Teresa Espinal (eds.), *The Oxford handbook of negation*, Oxford, Oxford University Press: 391-407. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198830528.013.23.

- Tovena, Lucia M., y Sylviane R. Schwer (2009), «Ontologies temporelles et sémantiques de la temporalité», *Actes de Rochebrune: ontologies et dynamique des systèmes complexes, perspectives interdisciplinaires*, París, Francia.
- Traugott, Elizabeth, y John Waterhouse (1969), «Already and yet: a suppletive set of aspect-markers?», *Journals of Linguistics*, 5 (2): 287-304. DOI: 10.1017/S0022226700002279.
- Umbach, Carla (2012), «Strategies of additivity: German additive *noch* compared to *auch*», *Lingua*, 122 (15): 1843-1863. DOI: 10.1016/j.lingua.2012.01.011
- Urdiales, José Millán (1973), «Valores de *ya*», *Archivum*, 23: 149-199.
- Van der Auwera, Johan (1993), «Already and still: beyond duality», *Linguistics and Philosophy*, 16: 613-653. DOI: 10.1007/BF00985436.
- Vegnaduzzo, Milena (2001), «Ancora and additive words», en Artemis Alexiadou y Peter Svenonius (eds.), *Adverbs and adjuncts*, Postdam, Institut für Linguistik Universität Potsdam: 177-200.
- Vendler, Zeno (1967), «Verbs and times», *The Philosophical Review*, 2: 143-160. DOI: 10.2307/2182371.
- Verkuyl, Henk J. (2005), «Aspectual composition: surveying the ingredients», en Henk J. Verkuyl, Henriette Swart y Angeliek Hout (eds.), *Perspectives on aspect: studies in theoretical psycholinguistics*, Springer, Dordrecht: 5-39. DOI: 10.1007/1-4020-3232-3\_2.
- Ziegeler, Debra (2000), «What *almost* can reveal about counterfactual inferences», *Journal of Pragmatics*, 32: 1743-1776. DOI: 10.1016/S0378-2166(99)00119-8.
- Ziegeler, Debra (2010), «Running the gauntlet on the approximatives debate: a response to recent challenges», *Journal of Pragmatics*, 42: 681-704. DOI: 10.1016/j.pragma.2009.07.008.
- Ziegeler, Debra (2016), «Intersubjectivity and the diachronic development of counterfactual almost», *Journal of Historical Pragmatics*, 17: 1-25. DOI: 10.1075/jhp.17.1.01zie.



# El efecto de referencia disjunta en la historia de la gramática española: el caso de Vicente Salvá (1847)

MACARENA GIL DE LA PUERTA  
Universidad Rey Juan Carlos  
macarena.gil@urjc.es

---

**Resumen:** El efecto de referencia disjunta es un fenómeno sintáctico que consiste en que, en algunas oraciones subordinadas sustantivas, como *María quiere que estudie*, el sujeto del verbo principal no puede correferir con el sujeto del verbo subordinado. Es un fenómeno que se da en lenguas como el español, el italiano, el portugués o el serbio, entre otras, y que suele analizarse desde una perspectiva teórica y sincrónica. En el presente trabajo, sin embargo, lo enfocaremos desde una perspectiva historiográfica: analizaremos cómo el gramático y lexicógrafo valenciano Vicente Salvá lo trata en su obra, *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1847), prestando atención a su contexto, a los aspectos teóricos que imperaban en su tiempo, y a si sus ideas y descripciones sobre el efecto de referencia disjunta pueden seguir considerándose vigentes, o no, en la actualidad.

**Palabras clave:** efecto de referencia disjunta, Vicente Salvá, historiografía lingüística, subjuntivo.

## The disjoint reference effect in the history of Spanish grammar: the case of Vicente Salvá (1847)

**Abstract:** The disjoint reference effect is a syntactic phenomenon which consists of the fact that in certain sentences, such as *María quiere que estudie*, the subject of the main verb cannot co-refer with the subject of the subordinate verb. It is a phenomenon that occurs in languages such as Spanish, Italian, Portuguese, or Serbian, among others, and is usually analyzed from a theoretical and synchronic perspective. In this paper, however, we will approach it from a historiographical perspective: we will analyze how the Valencian grammarian and lexicographer Vicente Salvá treats it in his work, *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1847), paying attention to its context, the theoretical aspects that

prevailed in his time, and whether his ideas and descriptions about the disjoint reference effect can still be considered valid, or not, today.

**Keywords:** disjoint reference effect, Vicente Salvá, linguistic historiography, subjunctive.

## 1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo principal es examinar cómo se ha descrito, a lo largo de la historia de la gramática española —si es que se ha hecho— el fenómeno que hoy denominamos *efecto de referencia disjunta* u *obviación pronominal*. En concreto, en este artículo nos centraremos en la obra *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1847)<sup>1</sup> del lingüista valenciano Vicente Salvá. Es, por tanto, un estudio de carácter historiográfico, pero también sintáctico, ya que no solo analizaremos el tratamiento del fenómeno enmarcado en su tiempo, sino también el grado de aceptación que tienen estas teorías en la actualidad, los aspectos que siguen vigentes y los que no, y la forma en la que podemos incorporar los hallazgos de los gramáticos del pasado a la teoría sintáctica del presente. Explicaba Ignacio Bosque, en su discurso de ingreso a la Real Academia Española, que

existen dos criterios para entender la importancia de cualquier trabajo lingüístico no contemporáneo. Uno es preguntarse en qué medida reflejaba o ponía de manifiesto la investigación lingüística de su tiempo o introducía en ella rupturas esenciales. El otro es preguntarse qué nos aporta visto desde el presente, es decir, qué ha sobrevivido de él. Son dos formas de abordar las obras antiguas que no tienen por qué coincidir (1997: 30).

El objetivo último de esta investigación es revisar el fenómeno del efecto de referencia disjunta intentando que ambos criterios, el historiográfico y el sintáctico, coincidan.

### 1.1 *El efecto de referencia disjunta*

Es fundamental comenzar explicando qué es el efecto de referencia disjunta. Lo podemos encontrar en oraciones subordinadas sustantivas cuyo verbo principal denota un deseo, como *María quiere que estudie*. Se observa que los dos sujetos, el del verbo regente y el del regido, no pueden tener la misma referencia: la oración solo se puede interpretar

<sup>1</sup> La de 1847 es la octava edición, aumentada y corregida, de la obra, que se publicó inicialmente en 1831 —volveremos a este tema más adelante—.

como ‘María quiere que otra persona, distinta de ella, estudie’ —ya que, como se habrá podido deducir, para la interpretación correferencial el verbo subordinado debería estar en infinitivo: *María quiere estudiar*—.

Todos los autores que han tratado el tema coinciden en que los verbos volitivos son los que, por excelencia, producen la obviación pronominal. Sin embargo, Farkas (1992), Bianchi (2001), Petersen (2012) o Bogard (2020), por ejemplo, sí incluyen en su análisis a los verbos de reacción emocional (*alegrarse* o *lamentar*, como en *María lamenta que llegue tarde*), pero es una cuestión polémica porque no producen referencia disjunta en todas las lenguas donde sí hay obviación con otros verbos. Picallo (1985), Jakubowicz (1985) o Kempchinsky (1986, 1987, 1990, 2009), por su parte, consideran que el fenómeno se da también con verbos directivos, como *ordenar* o *aconsejar* (*María ordena que estudie*), lo cual también se ha puesto en duda porque en estos casos parece que intervienen más factores semánticos que sintácticos.

Pero, desde luego, lo que parece, a nuestro juicio, más interesante, es que con un verbo como *dudar*, que aparentemente presenta las mismas condiciones que los ya mencionados —rige subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas—, la correferencia entre sujetos es perfectamente posible: *María duda que estudie* sí puede interpretarse como ‘María duda que ella misma estudie’.

Así las cosas, cabe preguntarse cuáles son las condiciones necesarias para que esta restricción en la referencia de los sujetos se produzca, y también, el porqué. Los lingüistas que, desde los años ochenta del pasado siglo, se han acercado al fenómeno han tratado de dar respuesta a estas cuestiones, aunque en la actualidad sigue generando polémica e interés.

## 1.2 Breve resumen del tratamiento del fenómeno en la tradición gramatical española

Dado que el objetivo de este trabajo es analizar, desde un punto de vista historiográfico, cómo se trató el fenómeno, lo que nos compete preguntarnos es, pues, qué se sabía sobre ello antes de la década de los ochenta: si se habían dado cuenta los gramáticos de siglos anteriores de su existencia y, en tal caso, cómo lo explicaban.

Para ello, se ha analizado un corpus de 23 gramáticas, que abarcan desde el año 1492 hasta 1994. De estas, son 14 las obras en las que, de una manera o de otra, se tiene en cuenta la referencia de los sujetos a la hora de explicar los casos en los que un verbo puede regir a otro verbo; es decir, que, de algún modo, más o menos desarrollado, más o menos acertado, mencionan el efecto de referencia disjunta. Los autores de las gramáticas pertenecientes al corpus en las que el fenómeno

es tenido en cuenta son la Real Academia Española (en sus ediciones de 1796, 1854, 1870, 1880 y 1920)<sup>2</sup>, Juan Manuel Calleja (1818), Jacobo Saqueniza (1828), Lorenzo de Alemany (1829, 1840), Antonio Martínez de Noboa (1839), Vicente Salvá (1847), Eduardo Benot (1910), Samuel Gili Gaya (1943), Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua (1975) y Emilio Alarcos (1994).

Quedan, por tanto, nueve gramáticas en las que no encontramos ninguna alusión a la referencia de los sujetos. Son las de Antonio de Nebrija (1492), Cristóbal de Villalón (1558), Gonzalo Correas (1626), Juan Villar (1651), Benito Martínez Gómez Gayoso (1743), Benito de San Pedro (1769), la primera edición de la *Gramática* de la Real Academia Española (1771), Andrés Bello (1847) y el *Esbozo* de la RAE (1973). Los motivos de estas ausencias pueden ser variados.

En primer lugar, tenemos el caso de las primeras gramáticas sobre el español (Nebrija, Villalón, Correas y Villar), en las que el centro del análisis es la palabra y no la oración, por tanto, es esperable no encontrar reflexiones sobre un aspecto tan concreto de la sintaxis. En segundo lugar, la razón puede ser porque ni siquiera se contempla la posibilidad de que un verbo pueda estar regido por otro verbo, de modo que carece de sentido analizar en qué formas debería estar el verbo subordinado. Este es el caso de Gómez Gayoso y, en cierta manera, de la *GRAE-1771*, porque, aunque sí se afirma que un verbo puede regir a otro, solo se tienen en cuenta los casos en los que el verbo subordinado está en infinitivo, gerundio o participio, pero no en forma personal. En tercer lugar, la ausencia de doctrina sobre este tema puede estar relacionada con la consciencia de que las reglas formuladas por otros autores estaban repletas de contradicciones y excepciones, haciendo difícil así incluir una explicación sobre la referencia de los sujetos en las oraciones subordinadas. Parece ser este el caso del *Esbozo* (*GRAE-1973*) y quizá también de Bello, quien sin duda había leído lo que al respecto explicaba Salvá o la *GRAE-1796* y, sin embargo, decide no tratar el tema en su obra, ni siquiera añadiendo sus propias matizaciones.

En un trabajo anterior (Gil de la Puerta 2020), se analiza el tratamiento de la referencia disjunta en las gramáticas académicas publicadas entre 1771 y 1973, y reservamos el análisis del resto de gramáticas no académicas en las que se trata el tema para posteriores publicaciones. En la presente, nos centraremos, como ya hemos indicado, en la obra de Vicente Salvá.

---

<sup>2</sup> En adelante, nos referiremos a estas obras como *GRAE-1796*, *GRAE-1854*, etc.

## 2. La obra de Vicente Salvá

La importancia de Vicente Salvá (Valencia 1786 - París 1849) en la historia de la lingüística es indudable, tanto por su labor gramatical como por la lexicográfica. Su obra *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, correspondiente a su vertiente gramatical, ve la luz en 1831<sup>3</sup>, y tendrá ocho ediciones durante la vida del autor, que incorporarán correcciones y mejoras con respecto a las anteriores. Margarita Lliteras explica, en su «Estudio introductorio» a la obra de Salvá, que los años transcurridos entre la primera edición y la octava, en 1847, coinciden con «un periodo caracterizado no sólo por el creciente interés hacia la disciplina, sino también por una constante renovación de los presupuestos teóricos, algunos de los cuales venían siendo transmitidos desde la Antigüedad» (1988: 7).

Los presupuestos teóricos que imperan durante este periodo son los de la gramática general o filosófica, que, con Destutt de Tracy, Condillac, Du Marsais o Port-Royal como antecedentes, defienden que la gramática ha de explicar los principios del lenguaje humano, dejando de lado las peculiaridades de cada lengua. En España, esta tendencia se asimila de manera tardía con respecto a otros países (Calero Vaquera 1991: 395; Iglesias Bango 2014; García Folgado 2014), y sus seguidores, entre los que podemos destacar a Calleja, Saqueniza o Noboa, consideran que el estudio del lenguaje ha de ser científico, y se interesan más en las propuestas descriptivas e interpretativas que en las normativas.

La *Gramática* de Salvá, sin embargo, no sigue esta línea, pues su finalidad es «enseñar la gramaticalidad, la norma, de la lengua española [...], y dar cuenta ordenadamente de los fenómenos extraídos de un corpus lingüístico previamente seleccionado» (Lliteras 2011: 315). Es decir, la de Salvá es una gramática particular del español —el término *gramática particular* se ha acuñado en contraposición al de *gramática general* o *filosófica*—, y, de hecho, en su prólogo, arremete contra los gramáticos filosóficos, en concreto, contra Calleja, pero, sobre todo, contra Noboa<sup>4</sup>:

[...] no debe pasarse en silencio á D. Juan Manuel Calleja, ya que procuró en sus *Elementos de gramática castellana*, publicados en Bilbao el año de 1818, aplicar á nuestra lengua los principios de Destutt-Tracy y de Sicard, abandonando la rutina de los que le habían precedido<sup>5</sup>. Arreglado

<sup>3</sup> Aunque la fecha que aparece impresa es la de 1830, se publicó, en realidad, en 1831 (v. Lliteras 2011: 313 sobre esta cuestión).

<sup>4</sup> Salvá no critica a todos los ideólogos o gramáticos filosóficos. A Saqueniza y a Gómez Hermosilla —sobre todo a este último— los admira y los respeta, y de hecho en su prólogo les agradece las ideas y sugerencias de mejora que estos autores le habían aportado sobre la primera edición de su *Gramática* (Salvá 1847: XXXII).

<sup>5</sup> Esa rutina a la que Salvá se refiere se puede extraer de lo que dice en las líneas precedentes a las citadas: «No recordaré los varios epítomes de la gramática castellana que se han impreso

igualmente al sistema ideológico, aunque con conocimientos muy superficiales de él, acaba de publicar el BR. D. A. M. de Noboa en el año próximo pasado una *Nueva gramática de la lengua castellana segun los principios de la filosofia gramatical*. Tendré mas de una ocasion de hablar en este prólogo acerca de sus equivocaciones, bastándome ahora observar que por haberse querido singularizar sobrado, tanto Calleja como Noboa, los jóvenes, particularmente los que hayan estudiado ya por otra Gramática, hallarán alguna oscuridad en la de estos autores, los cuales no han tenido la cautela de introducir poco á poco novedades (Salvá 1847: XI).

Es importante destacar que, en la primera edición de la obra de Salvá (1831), en esta parte correspondiente del prólogo no encontramos tal alusión hacia Noboa, evidentemente, pues su obra fue posterior (1839). Pero la crítica referida a Calleja —y a la doctrina de la gramática general— se mantiene prácticamente intacta. Gómez Asencio escribe, sobre esta actitud, que Salvá era un gran conocedor tanto de la gramática general como de la tradicional, y que su rechazo de aquella no tenía que ver, por tanto, con el «desconocimiento de las corrientes y doctrinas modernas recién importadas», pero tampoco con el hecho de sentir apego por las «ideas tradicionales, es decir, por su conservadurismo gramatical» (1986: 398). Como Salvá aclara en su prólogo, el motivo de su reticencia hacia la gramática general es la poca utilidad de las aportaciones de los ideólogos, porque no ayudan a conocer mejor una lengua:

No vacilaré en afirmar que la lectura de una página de Iriarte, Clavijo, Moratin ó Jovellános, ó la de un solo capítulo de este ensayo mio, cuyas imperfecciones reconozco, servirán infinitamente mas para saber en qué consiste la buena locucion castellana, que la sublime doctrina contenida en los muchos volúmenes de ideología y de gramática general, que de un siglo acá se han publicado. Tratemos siempre las artes y las ciencias de un modo que las haga útiles al linaje humano, no tomando la puntería sobrado alta [...]. (Salvá 1847: XIV).

Otra de las razones por las que Salvá critica a los ideólogos es porque no formulan las reglas de la lengua basándose en modelos concretos, sino que toman solo aquello que les conviene para afianzar su teoría:

Hé aquí patente la necesidad de que los autores de gramáticas se persuadan, al escribirlas, de que no van á formar y plantear una lengua á su sabor, sino á explicar de qué manera la hablan y escriben los que respetamos como sus modelos. No es lo mismo trazar una gramática general, que escribir la de una particular. El ideólogo toma una especie de este idioma y otra de aquel; y analizando el rumbo y progresos del discurso humano, describe las lenguas como cree que se han formado, ó que debieron formarse. Pero al escritor de la gramática de una lengua no le es permitido alterarla en lo mas mínimo (Salvá 1847: XVIII).

---

despues de 1800, porque todo su mérito consiste en haber compendiado, más o menos bien, la de la Academia» (Salvá 1847: XI).

Salvá defiende que las reglas han de enunciarse a partir de lo observado «en los escritos o conversación de las personas doctas que hablan el castellano o español» (1847: 1)<sup>6</sup>, y luego deben contrastarse con la lengua de los textos literarios y de los autores clásicos, pero en ningún caso se debería prescindir de estos modelos —como hacen los gramáticos filosóficos—, ni tampoco basarse únicamente en los textos literarios o los autores clásicos, ya que su uso de la lengua obedece a las figuras retóricas más que a las reglas gramaticales (Llitas 1988: 41)<sup>7</sup>. Por tanto, es el uso de la lengua que hacen las personas doctas el que hay que describir, y no solo de la lengua escrita, sino también la oral, lo cual supone una novedad con respecto a las gramáticas precedentes<sup>8</sup> (Peñalver Castillo 1992: 740).

Un último apunte en cuanto a la comparación de las gramáticas generales con la gramática particular de Salvá es el que señala Peñalver Castillo (1992: 746) sobre la concepción de la gramática como arte o como ciencia. A pesar de que Salvá —y también Bello— considera la gramática como un arte y no como una ciencia —al contrario que los ideólogos—, se podría entender que en la de Salvá «triunfa el modelo de gramática ciencia sobre el de gramática arte», pues arte es decir «rectamente» las cosas, y Salvá no prescribe, sino que describe<sup>9</sup>.

En definitiva, la gramática de Salvá es «la primera gran obra dedicada a la descripción sincrónica de la lengua española» (Calero Vaquera 1986: 20). También es la primera que trata de formular las reglas que explican el uso del español, por lo que en ese sentido podemos decir que su propósito es normativo (Llitas 2011: 315), aunque, tal como recalca González Fernández (2022: 24), «el gramático recoge el uso de la lengua, desde una perspectiva descriptiva, y lo presenta como una regla que no pretende imponer». Su gramática es, en fin, innovadora en muchos aspectos, aunque no podemos olvidar que no ha estado exenta de críticas, pues carece de un sistema teórico sólido para explicar los datos. Gómez Ascencio afirma que «sólo pudo conseguir un cúmulo, un montón, un “depósito” de datos, generalmente no bien conectados y relacionados» (1981: 50). Sin embargo, también este autor ha dicho de

<sup>6</sup> La idea de que la gramática parte del uso que le dan las personas doctas ya había sido expuesta anteriormente por Benito de San Pedro (1769: XXIV) o Villalón (1558: 11) (v. Garrido Vilchez 2008: 212).

<sup>7</sup> Por este motivo, Salvá es el primero que elimina la distinción entre sintaxis natural y sintaxis figurada; pues él diferencia entre gramática y retórica. Esta idea será seguida, posteriormente, por Gómez Hermosilla en sus *Principios de gramática general* (1835) (Llitas 2011: 322).

<sup>8</sup> Es interesante mencionar la gran cantidad de ejemplos que proporciona Salvá para ilustrar su gramática. En un estudio reciente de González Fernández (2022), se analizan las marcas ideológicas que se pueden apreciar sobre el autor en estos ejemplos, así como la información sobre el contexto social, cultural e histórico de la obra. En cualquier caso, todos los ejemplos responden, según esta autora, a la ambición de Salvá de «servir como gramática descriptiva (del uso culto de la época), sincrónica y actual» (2022: 21).

<sup>9</sup> Sobre esta cuestión, es interesante el análisis de Llitas (2011: 322-323) acerca de la concepción de *arte de hablar* de Salvá.

la obra del valenciano que es «una descripción relativamente exhaustiva, a años luz de las que ofrecían sus predecesores, muy aceptable [...], coherente desde el punto de vista interno y con un alto grado de adecuación entre lo descrito —el español— y la descripción —la gramática—» (Gómez Asencio 1986: 399-400). Y lo más importante:

Vicente Salvá hizo progresar la gramática particular del español y abrió la senda de lo que habían de ser las gramáticas (descriptivas o normativas) de la posteridad: antes de él, las cosas eran de una manera; después de él, ya pudieron ser de otra (Gómez Asencio 1986: 399-400).

### 3. El efecto de referencia disjunta en la obra de Salvá

La información relativa al efecto de referencia disjunta la encontramos en el apartado «De los verbos determinante y determinado» (1847: 189-199)<sup>10</sup>, el cual, como es de esperar, se halla dentro de la parte de la obra dedicada a la sintaxis. Más arriba hemos mencionado que Salvá no distingue entre sintaxis natural y sintaxis figurada, como hacían los gramáticos precedentes, y hemos de añadir, ahora, que para el autor valenciano la sintaxis se concibe como «las relaciones que guardan entre sí las palabras para formar una oración o, lo que es lo mismo, para expresar un pensamiento» (Llitas 1988: 41), relaciones que técnicamente se han denominado de *régimen* y de *concordancia*.

El efecto de referencia disjunta se da, como hemos indicado en la introducción, cuando un verbo rige a otro verbo, por tanto, hemos de considerar que el régimen, según Salvá, es

la dependencia que una parte de la oración tiene de otra [...]. *Regir* es, según esto, pedir la dicción principal que se halle en tal modo ó en tal tiempo la que de ella pende, ó bien reclamar tal adverbio, tal preposición ó tal conjunción (Salvá 1847: 100).

Según Garrido Vílchez, esta es «la mejor fórmula de definición de un concepto formal del régimen adaptado a la realidad lingüística del español» (2008: 422), frente a aquellos autores que

aun reconociendo que en español no existen casos al modo del latín y defendiendo, además, que las relaciones de régimen son relaciones de subordinación y/o de complementación significativa, siguen explicando

<sup>10</sup> Para realizar el análisis, seguiremos la octava edición de la obra de Salvá (1847), por ser esta la última edición, con todas las correcciones y mejoras incorporadas. No obstante, hemos cotejado el apartado que nos interesa con las ediciones anteriores, para comprobar si había tenido lugar algún cambio sustancial en el contenido. Las variaciones que encontramos entre la primera edición (1831) y la octava tienen que ver con la redacción o el estilo, con el orden en la exposición o con los ejemplos aportados. No hallamos ninguna corrección ni modificación de contenido que afecte a lo esencial de su teoría, al menos no en las partes más directamente relacionadas con el efecto de referencia disjunta. Sobre los cambios que realiza Salvá de una edición a otra, los autores que fueron influyendo en estos, etc., v. Llitas 1988.

el llamado régimen como imposición de un caso por parte de la palabra Regente sobre la palabra regida» (2008: 421).

Se refiere a autores como Herranz y Quirós (1834) o Ballot (1842). También, Garrido Vílchez contrapone la definición de régimen de Salvá —concepción formal, en la que el régimen impone una determinación casual, temporal o modal— a las de los gramáticos filosóficos, como Saqueniza (1832) o Noboa (1839), que identifican régimen con dependencia o complementación semántica —el elemento regido está para completar la significación del elemento regente—.

Hay tres maneras distintas por las que un verbo determinante puede regir a un verbo determinado, explica Salvá (1847: 190):

- 1) «Por medio de un relativo».
- 2) «Llevando al consiguiente al infinitivo con preposicion ó sin ella».
- 3) «Cuando los enlaza una conjuncion o una frase haga sus veces».

La primera de ellas se corresponde con una estructura oracional distinta, las construcciones de relativo —es sorprendente que Salvá considere que estas oraciones constituyan un tipo de rección—, por tanto, no las analizaremos en el presente estudio, pues nada tienen que ver con el efecto de referencia disjunta. Las otras dos maneras, en cambio, sí que nos interesan.

La explicación de la segunda manera se abre así:

Se halla el verbo determinado en el infinitivo propiamente dicho, siempre que es uno mismo el supuesto<sup>11</sup> suyo y el del verbo antecedente, v. g. *Queréis pasear; La noticia puede traslucirse*, porque *vosotros* es á un tiempo nominativo de *queréis* y de *pasear*, así como *noticia* lo es de *puede* y de *traslucirse* (Salvá 1847: 192).

Empezamos, pues, con la enunciación de una regla —si los sujetos coinciden, el verbo regido irá en infinitivo— que ya antes había sido expuesta por la Academia (GRAE-1796), por Calleja (1818), por Saqueniza (1828) y también por Noboa (1839)<sup>12</sup>, a quien tanto critica Salvá en su prólogo.

Pero encontramos, en las siguientes líneas, una primera diferencia con estos, pues Salvá incluye en este mismo grupo de verbos determinantes que rigen infinitivo a los verbos auxiliares, como *haber de*, *tener que* o *deber*, que también

llevan siempre en el infinitivo el verbo determinado, porque el supuesto

<sup>11</sup> Salvá denomina *supuesto* al sujeto o nominativo.

<sup>12</sup> Aunque es importante recordar que la primera edición de la *Gramática* de Salvá es de 1831, anterior a la de Noboa.

suyo y el del antecedente no pueden dejar de ser uno mismo: *Ella hubo de acudir; Tengo que callar; Ellos deben de andar mui ocupados*» (1847: 192).

Esta apreciación es interesante, pero dado que lo que forman son perífrasis verbales, la correferencia de sujetos entre el verbo auxiliar y el verbo conjugado ha de darse siempre, y esa norma no se puede equiparar a los casos en los que tenemos una secuencia de verbo determinante seguida de un verbo determinado.

Salvá no enuncia la regla previamente expuesta como absoluta, pues a lo largo de las dos siguientes páginas detalla unas cuantas excepciones que se pueden dar dependiendo de la semántica del verbo determinante:

1) Verbos como *afirmar*, *declarar* o *decir* llevan al verbo determinado al indicativo aunque compartan sujeto:

*Decir* no puede ser antecedente de un infinitivo, porque siempre que lo empleamos para anunciar nuestras propias acciones, no es con el designio de referirlas, sino con el de manifestar nuestra resolución de ejecutarlas: *Digo que saldré*. No es locución tolerable por ningún título, *Digo salir* (1847: 192).

2) Verbos como *pensar* o *saber* pueden variar su significado según el modo verbal del determinado:

En algunos verbos varía el significado del determinante, según que va el determinado al infinitivo ó al subjuntivo [...]. *Sé tocar la flauta*, es decir, que tengo esta habilidad; *miéntras, Sé que toco la flauta*, denota la certeza que tengo que estarla tocando (1847: 192).

Creemos que en este punto hay una errata, ya que Salvá habla de que aquí la alternancia se daría entre el infinitivo y el subjuntivo, cuando los ejemplos que proporciona alternan entre infinitivo e indicativo.

3) El verbo determinante puede, a veces, regir al verbo determinado en infinitivo por medio de una preposición. En este párrafo, Salvá aporta ejemplos de distinta estructura sintáctica: mezcla cláusulas completivas con finales, causales e incluso condicionales, y demuestra una vez más que las perífrasis formadas por verbos auxiliares (en este caso, *ir a + infinitivo*) son consideradas también como casos de rección de un verbo determinante a uno determinado:

Decidióse el general á dar la batalla; Vé á pasear; Estaba ya cansado de sufrir; Se presentó para, ó, á fin de obsequiarle; Se tapó la cara por no verlo; Le nombró su heredero universal con condición de llevar su apellido (1847: 193).

4) Si el verbo determinante es impersonal o es el verbo *ser*, y el verbo determinado no lleva sujeto (*supuesto*, según Salvá), este va en infinitivo:

*Es útil cultivar las letras; Conviene á los hombres dedicarse á las ciencias.* Y no puede dejar de ser así, porque el verdadero supuesto de la oracion es aquí el mismo infinitivo que hace las veces de nombre [...]. Dichas sentencias equivalen á estas, *El cultivo de las letras es útil; El estudio de las ciencias conviene á los hombres*» (1847: 193).

Pero si, en cambio, el verbo determinado tiene sujeto, irá en subjuntivo: *Conviene que yo estudie. Es útil que los hombres se dediquen á las ciencias.* A propósito de estos ejemplos, es interesante observar que tanto cuando el verbo aparece en infinitivo (*Conviene á los hombres dedicarse á las ciencias*) como en subjuntivo (*Es útil que los hombres se dediquen á las ciencias*), el sujeto del verbo subordinado *dedicarse* / *se dediquen* sería, semánticamente, el mismo (*los hombres*). Entonces, lo que vemos es que en este tipo de construcciones —un verbo impersonal o copulativo tiene como sujeto una oración completiva—, el verbo subordinado puede aparecer en infinitivo (*dedicarse a las ciencias*) o en subjuntivo (*se dediquen a las ciencias*), sin cambios en su significado —aunque sí, obviamente, con cambios en su estructura sintáctica—. La norma expuesta por Salvá para estos ejemplos se podría reformular en los siguientes términos: si el verbo determinante es impersonal o es el verbo *ser*, el verbo determinado puede ir en infinitivo o en subjuntivo. Si va en infinitivo, su sujeto irá coindizado con el objeto indirecto (*Conviene a los hombres dedicarse a las ciencias*). Si va en subjuntivo, el sujeto se puede expresar sintácticamente: *Conviene que los hombres se dediquen a las ciencias*.

5) Por último, habla de los verbos directivos, que él denomina «de mando». De estos sí que dice claramente que «emplean una y otra forma, pues ya decimos, *Les ordenó atacar, ya, Les ordenó que atacasen*» (1847: 193). Podemos observar que es exactamente el mismo caso que en los ejemplos del apartado precedente: el sujeto del verbo determinado ha de ser el mismo que el objeto indirecto del verbo determinante, independientemente de si aquel se halla en infinitivo (*Les<sub>i</sub> ordenó Ø<sub>i</sub> atacar*) o en subjuntivo (*Les<sub>i</sub> ordenó que Ø<sub>i</sub> atacasen*).

La manera tercera por la que un verbo puede regir a otro verbo, recordemos, se refiere a aquellas combinaciones en las que el antecedente se halla «enlazado á su consiguiente por medio de una conjunción». Salvá propone varias reglas para formar dichas combinaciones, aunque, según sus propias palabras, estas «son infinitas» (1847: 193). Muchas de estas reglas tienen que ver con la *consecutio temporum*. Por ejemplo, si el determinante está en presente o futuro de indicativo y rige un verbo en subjuntivo, este irá en futuro de este modo (*Deseo que me favorezcas*;

*No lograrás que le castiguen*). Es posible que aquí Salvá se esté refiriendo al carácter prospectivo del modo subjuntivo, ya que *favorezcas* o *castiguen* son, técnicamente, tiempos del presente de subjuntivo, no del futuro. Sin embargo, sí que es necesario que se entienda que el evento subordinado (*que me favorezcas, que le castiguen*) sea posterior en la línea temporal que el evento principal (*deseo, lograrás*). Salvá proporciona más reglas sobre la *consecutio temporum* en las que no profundizaremos por no ser el tema del presente análisis —además, ya han sido detalladas en Zamorano (2005: 249)—. Sin embargo, de estas reglas pueden desprenderse, indirectamente, algunas ideas interesantes:

1) Algunos verbos, como *creer, reflexionar* o *pensar*, pueden llevar a determinado al indicativo si comparten sujeto (*Creo que le convenceré; Reflexionaré lo que he de hacer*); pero pueden alternar con el subjuntivo si el sujeto es distinto (*Pensaste que iba á matarla; Pensaste que despachara un propio; Dijo que su nieto había acudido; Dijo que su nieto acudiera*). En este último caso, los verbos determinantes no significan lo mismo si rigen indicativo o subjuntivo. El verbo *decir* se convierte en un verbo directivo cuando rige el modo subjuntivo, y por tanto, los verbos no pueden correferir —los verbos directivos son aquellos en los que un emisor intenta que un receptor modifique su conducta, ya sea mediante una orden, una petición, un consejo, etc., y, aunque uno puede ordenarse, pedirse o aconsejarse algo a sí mismo, lo habitual es que el sujeto del verbo principal y el del verbo subordinado sean distintos—.

2) Los verbos de reacción emocional («verbos que denotan alegría, temor»), volitivos («[denotan] deseo ó algun acto de la voluntad»), directivos («[denotan] permission ó prohibicion»), y los que «significan menester ó necesidad» siempre van a llevar a su determinado al subjuntivo. Algunos de los ejemplos que pone Salvá son *Apetecer que se lo concedan, ó, concediesen; Ordenado que se congreguen, ó, congregasen; Mandándome que escriba, ó, escribiese* (1847: 195). En este punto, Salvá no habla de los sujetos de estos verbos, aunque en todos estos casos se daría el efecto de referencia disjunta.

Las reglas por las que un verbo se puede unir a otro verbo mediante una conjunción siguen durante páginas, pero ya ninguna tiene que ver con la referencia de sus sujetos. Salvá explica aquí algunas claves sobre las construcciones condicionales o concesivas, sobre la posibilidad de anteponer o posponer el sujeto al verbo, o sobre la preposición *a* en algunos complementos del verbo (*Abandonemos á esa mujer; Abandonemos esa mujer á sus remordimientos; Querer un criado; Querer á un criado*). Ninguna de estas cuestiones es pertinente para nuestro estudio.

## 4. Conclusiones

Como se ha podido constatar, Salvá no basa su teoría de que un verbo rija a otro en indicativo, subjuntivo o infinitivo en el hecho de que sus sujetos sean o no correferentes. En esto es más prudente que la RAE, quien, como se explicó en Gil de la Puerta (2020), pretende formular las reglas en función de esta propiedad y se ve inevitablemente envuelta en contradicciones incluso dentro de un mismo párrafo. Salvá esquivó dichas contradicciones o incoherencias aportando simplemente algunas normas seguidas de una gran lista de excepciones.

El problema, quizá, es que, tal como dice Peñalver Castillo, su gramática

no se apoya o no descansa en un sólido sistema teórico. Esta falta de armazón o de estructura teórica ha sido puesta de manifiesto por el mismo Bello y en nuestros días por Francisco Abad y José J. Gómez Asencio (1992: 741).

Entonces, su lista de excepciones queda algo deslavazada, es más un cúmulo de datos que una teoría en sí, y por ello todo lo referido al efecto de referencia disjunta se queda en lo más superficial, y no extrae una regla común de los casos similares.

No obstante, y en favor de Salvá, gracias a que no pretende generalizar ni formular reglas absolutas, consigue no cometer errores y no contradecirse con sus propios ejemplos, tal como hacían las *GRAE* de 1796 o de 1854. Salvá mete en el mismo grupo a las oraciones de relativo, las completivas, las condicionales o las concesivas, hasta mezcla las perífrasis verbales con los casos de rección de un verbo determinante y de un verbo determinado, pero tiene el debido cuidado para no afirmar nada que no esté avalado por una extensa lista de ejemplos.

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, Emilio (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Alcina Franch, Juan, y José Manuel Blecua (1979 [1975]), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

Alemany, Lorenzo de (1829), *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, Madrid, Imprenta de don Eusebio Aguado.

Alemany, Lorenzo de (1840), *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, Barcelona, Imprenta de Indar.

- Ballot, José Pablo (1842 [1796]), *Gramática de la lengua castellana, dirigida á las escuelas por el Dr. D. José Pablo Ballot, presbítero. Arreglada á la última ortografía de la Real Academia Española, y mejorada y añadida por el mismo autor*, Barcelona, Imprenta de don Antonio.
- Bello, Andrés (184 [1847]), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid, EDAF.
- Benot, Eduardo (1910), *Arte de hablar: gramática filosófica de la lengua castellana*, Reproducción facsímil de 1991, Anthropos, Barcelona.
- Bianchi, Valentina (2001), *On person agreement*, Pisa, Scuola Normale Superiore.
- Bogard, Sergio (2020), «Flexión finita vs. infinitiva o modo indicativo vs. subjuntivo: ¿Cuál es la distinción crucial entre las oraciones completivas del español?», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LXVIII (2): 551-570. DOI: 10.24201/nrfh.v68i2.3650.
- Bosque, Ignacio (1997), «La búsqueda infinita: sobre la visión de la gramática en Salvador Fernández Ramírez», *Discurso de ingreso en la Real Academia Española*, Madrid, Real Academia Española.
- Calero Vaquera, María Luisa (1986), *Historia de la gramática española: 1847-1920*, Madrid, Gredos.
- Calero Vaquera, María Luisa (1991), «La *Gramática general* (1847) de I. Núñez de Arenas: un ejemplo en la influencia de J. Harris en España», *Glosa*, 2: 395-406.
- Calleja, Juan Manuel (1818), *Elementos de gramática castellana*, Bilbao, Pedro Antonio de Apraiz. Disponible en M. Alvar Ezquerro (2021), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [en línea].
- Correas, Gonzalo (1903 [1626]), *Arte grande de la lengua castellana compuesto en 1626 por el Maestro Gonzalo Correas Catedrático de Salamanca / Publicado por primera vez El conde de la Viñaza de la Real Academia Española*, Madrid, Tipografía maritense de Ricardo Fe. Disponible en M. Alvar Ezquerro (2021), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [en línea].
- Farkas, Donka (1992), «On obviation», en I. Sag y A. Szabolcsi (eds.), *Lexical matters*, Stanford, CSLI: 85-109.

- García Folgado, María José (2014), «La gramática general y las enseñanzas lingüísticas (1812-1823)», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 9: 91-109.
- Garrido Vílchez, Gema Belén (2008), *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación. 1854-1924*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Gil de la Puerta, Macarena (2020), «El tratamiento de la referencia disjunta en las gramáticas académicas (1771-1973)», *Revista de Investigación Lingüística*, 23: 301-330. DOI: 10.6018/rii.414491.
- Gili Gaya, Samuel (1943), *Curso superior de sintaxis española*, México, Ediciones Minerva.
- Gómez Asencio, José J. (1981), *Gramática y categorías verbales en la tradición española: 1771-1847*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Asencio, José J. (1986), «Gramática teórica y gramática aplicada en la primera mitad del siglo XIX», en F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España: actas del III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Valencia 16 al 20 de abril de 1985*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia: 391-414.
- Gómez Hermosilla, José (1835), *Principios de gramática general por D. Jose Gomez Hermosilla*, Madrid, Imprenta Real.
- González Fernández, Adela (2022), «Relaciones entre gramática e ideología en la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1847) de Vicente Salvá», *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 49: 1-24.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso (1834), *Gramática de la lengua castellana, ordenada en forma de diálogo y estilo matemático, para mejor instruccion de la juventud, por don Diego Narciso Herranz y Quirós, Profesor de primera educacion en esta Corte, y Revisor de letras, firmas y papeles sospechosos por nombramiento del real y supremo Consejo de Castilla*, Madrid, Oficina de D. Julian Viana Razola.
- Iglesias Bango, Manuel (2014), «La importancia del pensamiento racionalista en las teorías gramaticales del XIX», *Maestros de la Filología*, revista electrónica de «Las dos vidas de las palabras».
- Jakubowicz, Celia (1985), «Do binding principles apply to INFL?», en S. Berman, J. W. Chloe, y J. McDonough (eds.), *Proceedings NELS XV*, Brown University, GLSA Publications: 188-206.

- Kempchinsky, Paula (1986), *Romance subjunctive clauses and logical form*, Los Angeles, UCLA.
- Kempchinsky, Paula (1990), «Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo», en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus Universitaria: 234-258.
- Kempchinsky, Paula (1998), «Mood phrase, case checking and obviation». En B. Tranel y M. Uribe-Etxebarria (eds.), *Romance linguistics: theoretical perspectives*, Amsterdam, John Benjamins Publishing: 134-154. DOI: 10.1075/cilt.160.12kem.
- Kempchinsky, Paula (2009), «What can the subjunctive disjoint reference effect tell us about the subjunctive?», *Lingua*, 119: 1788-1810. DOI: 10.1016/j.lingua.2008.11.009
- Lliteras Poncel, Margarita (1988), «Estudio introductorio», en Vicente Salvá (aut.), *Gramática de la Lengua Castellana*, vol. I, Madrid, Arco/Libros: 7-64.
- Lliteras Poncel, Margarita (2011), «La aportación gramaticográfica inicial de Vicente Salvá». En José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical*, vol. III: de 1700 a 1835, Salamanca, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua: 307-324.
- Martínez de Noboa, Antonio (1839), *Nueva gramática de la lengua castellana según los principios de la filosofía gramatical, con un apéndice sobre el arreglo de la ortografía*, Madrid, Imprenta de don Eusebio Aguado. Disponible en M. Alvar Ezquerro (2021), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [en línea].
- Martínez Gómez Gayoso, Benito (1743), *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas, y fácil método para instrucción de la juventud*, Madrid, Juan de Zúñiga.
- Nebrija, Antonio de (2011 [1492-1495]), *Gramática sobre la lengua castellana*, edición, estudio y notas de Carmen Lozano, y *Paginae nebrissenses*, al cuidado de Felipe González Vega, Madrid, Real Academia Española – Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.
- Peñalver Castillo, Manuel (1992), «Las ideas gramaticales de Vicente Salvá», en M. Ariza Viguera (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1, Madrid, Pabellón de España: 739-746.

- Petersen, Carolina (2012), *O licenciamento do sujeito nulo em orações subjuntivas no português brasileiro: contribuições para a Teoria de Controle por Movimento*, tesis doctoral, Universidade de São Paulo.
- Picallo, Carme (1985), *Opaque domains*, New York, The City University of New York.
- Real Academia Española (1771), *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Española* [GRAE-1771], Madrid, Joachin de Ibarra.
- Real Academia Española (1796), *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Española*, Cuarta edición corregida y aumentada [GRAE-1796], Madrid, Viuda de don Joaquin Ibarra, Impresora de la Real Academia.
- Real Academia Española (1854), *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Nueva edición (5.<sup>a</sup> edición) [GRAE-1854], Madrid, Imprenta Nacional.
- Real Academia Española (1870), *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Nueva edición, corregida y aumentada (12.<sup>a</sup> ed.) [GRAE-1870], Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Real Academia Española (1880), *Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Nueva edición (15.<sup>a</sup> ed.) [GRAE-1880], Madrid, Gregorio Hernando, impresor y librero de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1920), *Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Nueva edición reformada (31.<sup>a</sup> ed.) [GRAE-1920], Madrid, Perlado, Páez y Compañía (sucesores de Hernando) Impresores y libreros de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1979), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Salvá, Vicente (1831), *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, 1.<sup>a</sup> edición, París, Librería Hispano-Americana.
- Salvá, Vicente (1847), *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, 8.<sup>a</sup> edición, París, Librería de Garnier Hermanos.
- San Pedro, Benito de (1769), *Arte del romance castellano dispuesta según sus principios generales i el uso de los mejores autores por el P. Benito de San Pero de la Escuela Pia. Con las licencias necessarias*, Valencia, en la Imprenta de Benito Monfort, Impresor del Colegio Andresiano. Disponible en M. Alvar Ezquerro (2021), *Biblioteca*

*Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua [en línea].*

Saqueniza, Jacobo (1828), *Gramática elemental de la lengua castellana con un compendio de ortografía*, Madrid, Imprenta de Núñez.

Villalón, Cristóbal de (1558), *Gramatica Castellana. Arte breue y compendiosa para saber hablar y escreuir en la lengua Castellana congrua y decentemente. Por el Licenciado Villalón*, Amberes, Casa de Guillermo Simon.

Villar, Juan (1651), *Arte de la lengua española, reducida a reglas, y preceptos de rigurosa gramática, con notas y apuntamientos utilísimos para el perfeto conocimiento de esta, y de la lengua latina*, Valencia, Francisco Verengel.

Zamorano Aguilar, Alfonso (2005), *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)*, Madrid, Arco/Libros.

## Todos mis amigos se llaman Cayetano: estudio sobre la lexicalización del antropónimo *Cayetano*

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS  
*Universidade de Vigo*  
mariadelcarmen.mendez@uvigo.es

CLARA REY BARONA  
*Universidade de Vigo*  
clara.rey@alumnos.uvigo.es

---

**Resumen:** La evolución del léxico de las lenguas deviene de diferentes fenómenos morfológicos, sintácticos, semánticos, etc. En particular, en este trabajo se analiza cómo el antropónimo *Cayetano* ha seguido un proceso de lexicalización hasta convertirse en un nombre común. Para describir y constatar su evolución se elaboró un corpus de tuits. Asimismo, y para complementar el análisis, se empleó un instrumento cuantitativo de recogida de datos para lograr obtener la opinión de los hablantes de manera directa. El resultado del estudio del corpus y del examen de las respuestas del cuestionario apuntan a que *cayetano* se comporta como un nombre común puesto que admite concordancia en género y número, modificación de clasificadores e incluso funciona como adjetivo admitiendo gradación. Es más, se han atestiguado derivados y formas compuestas y locuciones. Este proceso se ha producido a través de una prototipización semántica de los aspectos cognitivamente más prominentes.

**Palabras clave:** antropónimos, lexicalización, *cayetano*, semántica de prototipos, nombre propio, nombre común.

### All my friends are called Cayetano: study on the lexicalization of the anthroponym *Cayetano*

**Abstract:** The evolution of the lexicon of languages arise from different morphological, syntactic and semantic processes. Specifically, this paper analyzes how the anthroponym *Cayetano* has undergone a process of lexicalization, becoming a common noun. To describe and confirm its evolution, a corpus of tweets was compiled. Additionally,

to complement the analysis, a quantitative instrument was used to gather responses in order to directly obtain speakers' opinions. The results of the corpus study and the analysis of the responses indicate that *cayetano* now behaves as a common noun since it allows for gender and number concordance, modification by classifiers, and even behaves as an adjective allowing gradation. Moreover, derivatives and compound and phrasal forms have been confirmed. This process has occurred through a semantic prototypization of the most cognitively prominent aspects.

**Keywords:** anthroponym, lexicalization, *cayetano*, prototype theory, common noun, proper noun.

## 1. Introducción

Los idiomas evolucionan sin cesar en manos de sus hablantes –experimentadores, portadores, transmisores del acervo lingüístico– y los estudios sincrónicos no son más que un espejismo de una diacronía más compleja y extensa. No obstante, aunque complicado, el estudio de los fenómenos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos de una época dada arroja luz sobre las distintas etapas de dicha evolución y de quien habla la lengua. Como decía Schlieben-Lange (1977: 15), «las lenguas aparecen siempre únicamente como lenguas individuales históricas y, por consiguiente, en su existencia, van asociadas a una determinada sociedad, nivel, nación, minoría».

En consecuencia, la neología (Deroy 1971; Cabré 1993, 2003), como mecanismo de actualización del vocabulario de un idioma, sirve para atender las necesidades comunicativas de dicha sociedad y de sus hablantes y reflejan sus preocupaciones y experiencias vitales. Así, ante una nueva realidad o una necesidad estilística se puede comenzar a usar nuevos vocablos ya sean creados de la nada, a raíz de otra palabra o como préstamo traído de otro sistema lingüístico (Corbeil 1981; Alarcos 1992; Guerrero Ramos 1995; Quemada 2006; Estornell Pons 2006). En español, se considera que la derivación, en particular la sufijación, es uno de los mecanismos favoritos para la lexicogénesis (Menéndez Pidal 1940; Almela Pérez 1999; Casado Velarde 2015), pero hay otros muchos que también están vigentes como la composición, la prefijación (Méndez Santos *et al.* 2024) y los cruces léxicos<sup>1</sup>, especial-

<sup>1</sup> Empleamos el término *cruce léxico* y no *acronimia* como propone la Academia porque, como ya explicamos en 2011 (Méndez Santos, 2011), la propuesta de clasificación que se hace nos parece que no abarca toda la tipología de los acortamientos, abreviaciones y abreviamentos y usar *cruce léxico* es más transparente en nuestra opinión y se alinea con la terminología empleada en otras lenguas.

mente de moda en la actualidad (Méndez Santos y Álvarez Mellado 2021).

Hablando de actualidad y del reflejo de los cambios sociales representados en las lenguas, Carolina Durante –grupo de música español– consiguió precisamente el éxito de ventas por saber percibir las innovaciones léxicas que le rodeaban y por recoger el espíritu de un neologismo<sup>2</sup> (Méndez Santos 2011) que ya campaba a sus anchas por el vocabulario jergal de muchos hablantes en una canción. Nos referimos, claro está, a su pieza más exitosa hasta el momento, llamada «Cayetano». En su letra y en el videoclip<sup>3</sup> se recoge perfectamente el nacimiento de un nuevo grupo social: los cayetanos. Estos se caracterizan por unos rasgos físicos, de vestimenta, de clase social, de gustos musicales, de ideología, etc. Dichos rasgos prominentes son percibidos como prototípicos de esa clase de personas y, por eso, se ha creado una nueva palabra para referirse a ellos. En lugar de tomar un préstamo o de derivar una palabra, esta novedad social se ha reflejado gramaticalmente en el cambio de un nombre propio que solo servía como designador, para pasar a referenciar a una nueva clase de individuos, es decir, a funcionar como un nombre común.

Para analizar dicho fenómeno, su trayectoria y sus características se ha planteado la siguiente investigación. En ella se estudia desde un punto de vista morfológico, semántico, léxico, ortográfico y pragmático el proceso de lexicalización del antropónimo *Cayetano* y de sus particularidades. Para ello se elaboró un corpus *ad hoc* de tuits de entre los años 2020 y 2024, dado que correspondían con el nacimiento y auge de este neologismo. Para completar el estudio y evitar posibles sesgos de interpretación de las personas investigadoras también se optó por realizar un cuestionario de recogida de datos para tener información de primera mano por parte de los hablantes del español de España de la época analizada.

En consonancia con estos contenidos y con dichos objetivos, se disponen los siguientes apartados donde se revisan las teorías gramaticales de las clases de palabras, la distinción entre nombres propios y comunes y los procesos de cambio léxico. Asimismo, se analiza la semántica de prototipos para poder explicar la transformación de este vocablo desde un punto de vista del significado.

<sup>2</sup> Nos remitimos a nuestro trabajo sobre neologismos (Méndez Santos 2011) para delimitar el concepto del mismo dado que no es el tema de este estudio.

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ZiUhV12G024>

## 2. Marco teórico

### 2.1. *El nombre como clase de palabra*

Ya desde la época clásica existía un interés por determinar qué tipo de unidades había en las gramáticas de las lenguas. De hecho, esta era una de las principales tareas de quienes dedicaban su vida al estudio del griego o del latín. Por ejemplo, Dionisio de Tracia en su *Tékhne grammatikē* recogió las ocho clases de palabras establecidas por Aristarco (Robins 1966): nombres (ὄνομα) y sus accidentes (género, clases, formas, números y casos), verbos, participios, artículos, pronombres, preposiciones, adverbios y conjunciones, pero no adjetivos todavía. Diógenes y Crisipo de Solos dividieron los nombres en dos clases: *ónoma* (nombre propio) y *prosēgoría* (nombre común). Esta distinción fue establecida en función de criterios semánticos: cualidades individuales y cualidades comunes. Dichas descripciones dieron paso a los siguientes trabajos gramaticales durante la Edad Media, donde se reflexionaba sobre las clases abiertas y cerradas, las palabras primitivas y derivadas, etc. En todo caso, y a pesar de las diferentes descripciones de las clases de palabras realizadas a lo largo de la historiografía gramatical, es cierto que la distinción de *verbo* y *nombre* es una constante.

No obstante, quedaba definir y acotar qué era un nombre. Hasta el siglo XVIII no se separaron como categorías independientes *sustantivos* y *adjetivos* (Romero Gualda 1989). De hecho, hasta el *Esbozo* (1983: 172) se decía que

La denominación común con que suelen designarse estas dos categorías de palabras: nombre sustantivo, nombre adjetivo, prueba todavía que se consideran como perteneciendo a una categoría superior, la del nombre, aunque hoy aparezcan casi siempre numeradas como partes independientes de la oración.

Son múltiples las definiciones de *nombre sustantivo* que se dieron, como la de Regalado González (1934: 29) que destaca aspectos semánticos y sintácticos: «Es la palabra que sirve para nombrar los seres y que puede cumplir en la oración funciones de sujeto». La *Gramática española* de la Academia (1928: 12) combinaba el criterio sintáctico «parte de la oración» con el semántico: «que sirve para designar seres, personas o cosas que tienen existencia independiente». Bosque (1989: 107), por su parte, recogía una teoría muy sugerente en la que se distingue los sustantivos porque estos categorizan, es decir, clasifican realidades, mientras que los adjetivos describen propiedades. Esta perspectiva cognitiva parece ser la que mejor aporta una delimitación del campo de acción de los nombres sustantivos. En el *Glosario de términos gramaticales* (2019: 178), se explica que el nombre es «una clase de palabra» que designa realidades de muy diversa naturaleza, lo cual es

poco concreto. Desde el punto de vista morfológico, destaca que estos son variables en género y número y que admiten modificadores determinantes y adjetivos que concuerden con él. La *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009-2011) presenta la misma definición en base a las características de los sustantivos. No obstante, añade que desde el punto de vista sintáctico forman grupos nominales y desde el punto de vista semántico denotan individuos, grupos, materias, eventos...

Una vez descritas las clases de palabras y diferenciados los nombres sustantivos de los nombres adjetivos, cabe establecer los tipos de sustantivos. La NGLE diferencia entre primitivos y derivados, entre comunes y propios, etc. (NGLE, 2009-2011). Pérez Rioja (1964:161) diferencia entre concretos y abstractos (de cualidades, de fenómenos, numerales). Entre los primeros, los concretos, es donde sitúa la distinción entre comunes y propios. De los propios dice que son «los que designan un individuo o ser determinado en el grupo genérico al cual pertenecen». La idea de la individualidad y grupo es la que sirve subsiguientemente para distinguir entre nombres propios (individualizan: *Luisa, Himalaya, Miño*) frente a los nombres comunes (señalan la categoría: *mesa, perro, humano*). Como este trabajo versa sobre la lexicalización de un nombre propio hacia la categoría de nombre común, analizaremos a continuación las características de unos y de otros con el fin de, posteriormente, usarlas como baremo de análisis.

### 2.1.1. *Los nombres comunes*

Decía Seco (1989: 87) que «el nombre (...) no siempre clasifica; a veces, individualiza», y así establecía la diferencia entre nombres clasificadores (los comunes) y los individualizadores (los propios). De ese modo, los nombres propios solo tienen un referente dentro de un contexto de uso dado: *Alfonso fue a la compra*, se refiere a un único Alfonso, aunque haya más gente que pueda usar ese nombre. Los nombres comunes tienen género y número en los que concuerdan (o pueden concordar) con sus modificadores: *una mesa bonita*. Dichos nombres, al no referirse a una entidad única, se escriben en minúscula. Dado que hacen referencia a individuos de una clase puede usarse en singular o en plural: *una mesa; tres mesas*. Asimismo, los *nombres comunes* son susceptibles de ser objeto de procesos morfológicos como la composición o la derivación, ya sea por prefijos o sufijos: *mesa camilla, prohombre, mesero*. Particularmente, esta última cualidad fija muy bien los límites entre el nombre propio y el común.

### 2.1.2. *Los nombres propios*

Bello (1984: 41) explicaba que «el nombre propio es el que se pone a una persona o cosa individual para distinguirlas de las demás de

su especie o familia». En esa misma línea, Regalado González (1934) señalaba que es una forma de diferenciar a un individuo con respecto a los demás de su especie. Así, como señala Di Tullio (2005), los nombres propios denotan individuos por medio de una asociación directa con su referente. Idealmente, por ello, cada nombre identifica a un individuo de manera no ambigua. La idea de la univocidad es crucial a la hora de establecer la diferencia entre ambas categorías (Llorach 1996; Pérez Saldanya *et al.* 2022). Desde el punto de vista referencial queda claro que el nombre propio es, pues, una etiqueta individualizadora. Esto lleva a que, desde el punto de vista semántico, se diga que los nombres propios carecen de significado (Seco 1989; Di Tullio 2005). De hecho, Seco (1991) indica que estos no indican «ninguna característica del ser nombrado». Según la *NGLE* (2009-2011), el nombre propio «carece de significación connotativa o intensión, y no delimita una clase particular de entidades». Es decir, llamarle a alguien *Manuel* no debería conllevar ni connotar nada, para que lo consideremos un nombre propio *strictu sensu*. De manera general, y por lo dicho, estos no suelen admitir composición o derivación léxica porque deberían poder, entonces, tener un contenido semántico del que «tirar» para establecer las relaciones derivadas (pueden admitir, no obstante, derivados relacionales). Del mismo modo, tampoco pueden establecerse relaciones léxicas de sinonimia o antonimia, hiponimia, etc. (RAE/ASALE, 2019).

Asimismo, al ser individualizadores, los nombres propios presentan ciertas limitaciones para ser modificados con, por ejemplo, elementos clasificadores como el artículo. Explica Llorach (1996) que tienen un comportamiento especial: algunos lo admiten; otros, no. De este modo, ejemplifica casos como *Perú, el Perú*. En este caso defiende que el artículo transforma un sustantivo clasificador en identificador. Tiene sentido este razonamiento en la línea de ejemplos como *la España del siglo XIX*, en contraste con todas las otras *Españas históricas*. En cierto modo, aquí el nombre deja de ser unirreferencial. Esta situación también lleva a la aparición del plural que, *a priori*, sería inesperada con un nombre propio como tal. Como se explica en el *Esbozo* (1979: 188-189), los nombres propios –ejemplificándolo con apellidos– no suelen formar plural. De usarse, en ese caso, se designa al conjunto de familiares que llevan el mismo apellido. Asimismo, se señala que existen dos opciones de formar esa manera de designar: la clásica, en plural (*Los Mendozas*) y la moderna, con morfema cero de plural, por considerarlo más culto y ceremonioso (*Los Machado*).

En suma, los nombres propios identifican un individuo de manera unívoca y, por ello, no tienen significado, ni connotaciones –supuestamente–; solo sirven para referenciar a un miembro de un grupo de manera exclusiva. Por ello, es infrecuente (o imposible) que, funcionando como tal, tengan plural o admitan modificadores clasificadores

como demostrativos, artículos, etc. Al ser palabras sin significado tampoco pueden establecer relaciones de sinonimia, antonimia o hiperonimia. Del mismo modo, y para marcar su carácter único, suelen escribirse con mayúsculas.

De entre los nombres propios se pueden hacer subclasificaciones. Del estudio de estos se ocupa la onomástica.

## 2.2. La onomástica

Según Lázaro Carreter (1974: 301), la onomástica es la «rama de la Lingüística destinada al estudio de los nombres propios». Lázaro Carreter señala también que estos se subdividen a su vez entre topónimos (nombres de lugares) y antropónimos (nombres de personas). Dentro de los nombres de personas se diferencia entre los nombres de pila y los apellidos, que solían ejercer como indicadores de la familia (patronímicos: *Martínez, hijo de Martín*).

### 2.2.1. Cayetano: la historia de un nombre

*Cayetano* es un nombre propio empleado para identificar varones de la especie humana. Su origen etimológico se sitúa en la localidad italiana de Gaeta y se corresponde con el gentilicio de las gentes de ese lugar. En italiano actual el gentilicio sería *gaetano*. Este nombre, en la tradición europea, está presente en muchas lenguas (español, alemán, francés, portugués...) y se relaciona con San Cayetano (Cayetano de Thiene), santo de los cristianos fundador de una orden religiosa.

Este nombre hasta el año 2024 en España ha sido dado a 7.784 personas vivas, según datos del Instituto Nacional de Estadística (2024), y dichas personas tienen de media 41.3 años, como se puede observar en la figura número 1. En particular, las zonas geográficas donde más abunda este antropónimo son Sevilla (0.87% de la población), Murcia (0.77%), Jaén (0.72%) y Badajoz (0.64%).

Este antropónimo es, se podría decir, bastante frecuente en ciertas zonas, como se ha visto, y se ha usado con cierta consistencia a lo largo del tiempo. El INE solo ofrece datos a partir de 1930, pero dichas cifras sirven como muestra de su empleo (véase Figura 2). Es curioso observar que hubo un claro descenso en los años 2000 en su utilización, pero que ha habido un *boom* en torno a los años 2010. Quizás dicha situación haya sido la que provoque el estado social que ha generado el tema de análisis de este trabajo: hay más cayetanos.

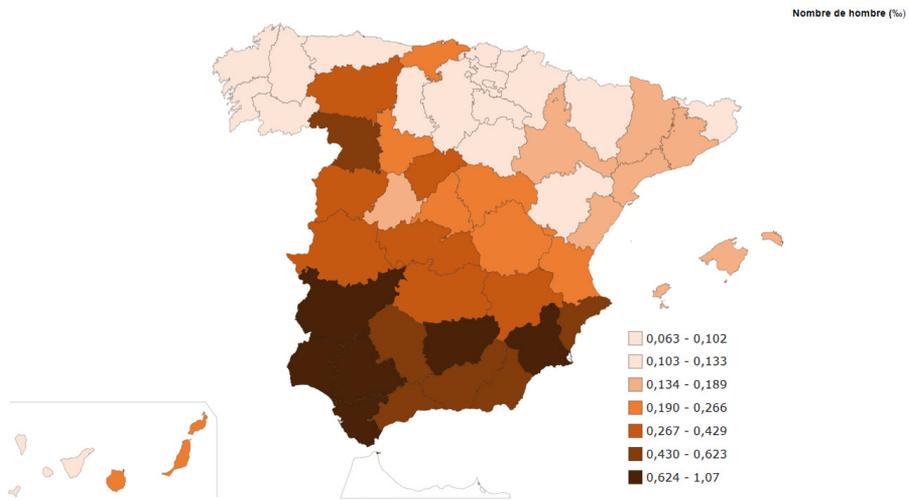


Figura 1. Mapa del uso del antropónimo Cayetano (Fuente: INE, 2024).



Figura 2. Evolución del número de personas nombradas Cayetano en el siglo xx y XXI (Fuente: INE, 2024).

No obstante, es posible especular que el éxito más reciente de este nombre viene dado por la presencia de personas famosas (Cayetano Martínez de Irujo, Cayetano Rivera Ordóñez, Cayetana Martínez de Irujo...) en medios de comunicación que provocan que socialmente el nombre se asocie a una serie de personas de manera más icónica, más concretamente, de manera prototípica. Aquí es donde la semántica cognitiva nos ayuda a entender en nuestro análisis cómo un nombre propio que técnicamente no tiene significado pasa a convertirse en un nombre común: porque los nombres propios sí representan cosas, sí tienen carga emocional y social, contrariamente a lo que, como se ha visto, se dice en las gramáticas.

### 2.2.2. La generación de un prototipo desde la semántica cognitiva: el caso de Cayetano

Decir que los nombres propios no tienen significado ni conllevan aspectos sociales es, como mínimo, dar una información imprecisa. De hecho, son numerosos los libros de nombres que explican la etimología de un antropónimo y los adultos responsables de elegir nombres para infantes se afanan en seleccionar aquel que represente las cosas más bonitas para ellos: la sabiduría (*Sofía*), el fiel a Dios (*Juan*), etc. Es más, los antropónimos significan tantas cosas y conllevan tanta historia y cultura que los hablantes asumen incluso la nacionalidad u origen y religión de una persona por su nombre: *Mohammed* será una persona musulmana, *Jesús* será una persona cristiana y un *Abraham* tendrá muchas papeletas para ser parte de una familia judía. Tanto es así, que los nombres socialmente vinculan ideas, es decir, que se crean prototipos, como se recoge en el Eurobarómetro de diciembre de 2023 (boletín estadístico y de opinión de la Unión Europea). En dicho estudio se recoge que el 21 % de la población europea considera que el nombre propio puede ser un elemento por el cual sufrir discriminación porque se vincule a unos rasgos sociales dados. En concreto, por ejemplo, si un currículum llega a una empresa con un nombre que suena «poco» o «muy» local tendrás más o menos posibilidades de ser contratado/discriminado (Weichselbaumer y Schuster, Institute of Labor Economics, 2021). Pero no solo esto, un nombre representa una tradición cultural y el acervo de un pueblo. En 2007, la oficina del registro de México no quería dejar registrar a una familia a su hija porque tenía un nombre indígena, y en 2017, una familia francesa bretona, tuvo que enfrentar el problema de que no podía poner un nombre bretón que llevaba la «ñ» porque, según la justicia gala, era algo ajeno a la lengua y cultura francesa. Los antropónimos, pues, vemos como sí son símbolos de etnia, religión, origen, pertenencia a un grupo o no, etc. y también de poder: en la invasión de Corea por parte de Japón se obligó a la población a ponerse un nombre que fuese nipón. Pero no solo esto, también los antropónimos pueden ser símbolos de clase social. Este titular es un ejemplo claro de cómo se construyen las percepciones sociales y cómo se perpetúan y promueven los estereotipos (Figura 3).

PORTADA | MAMÁS | MAMÁS

## Listado de nombres 'pijos' de niño y niña para tus hijos: de Jimena y Matilda a Tristán y Bosco



Marina Ochoa · Madrid  
13/05/2022 · 09:00h.

Figura 3. Captura de una noticia del canal Divinity.es

Como se puede deducir de lo explicado hasta ahora, los valores semánticos que se adjudican a un referente pasan por la experiencia social de un grupo de personas y, es más, están lejos de ser categorías discretas. Por ello, un hablante en su conocimiento del mundo percibe que la incidencia de nombres como *Jimena*, *Tristán* o *Cayetano* se dan en familias de cierto tipo. Es más, como argumentan Morera y Pérez Vigaray (2019: 19): «cuanta más importancia familiar, social cultural, religiosa, política, etc. posea la persona o el lugar designado por el nombre propio, más información ideológica lleva este aparejada».

A partir del establecimiento de una relación entre tipo de persona y antropónimo se construye un prototipo mental de lo que los caracteriza: cómo se visten, cómo actúan, cómo hablan, qué tipo de vida llevan, qué coche conducen, a quién votan, etc. En otras palabras, existen unos rasgos semánticos que presentan una mayor relevancia, son más prominentes, en ciertos grupos de individuos. Cuando el hablante procede a clasificar la realidad percibe dichos rasgos más prominentes por encima de los secundarios (Rosch 1973; Cifuentes Honrubia 1992; de Miguel 2009). Esto se vincula con cómo se produce la cognición que se basa en categorías, no en individuos (Lakoff 1987). Es decir, la percepción humana capta un número determinado de rasgos (con dinero, bien vestido, conservador, etc.) y, según estos, circunscribe a los seres en una categoría (*pijo*, *cayetano*) o en otra (*cani*, *niño rata*). En el caso de que la percepción atribuya características de una categoría a otra que gramaticalmente no se correspondería *a priori*, cognitivamente lo que está ocurriendo es el cambio de categoría que se puede corresponder con una gramaticalización (si se exagera y se convierte en factor diferenciador) o una lexicalización (algo que, en este caso que estudiamos, era un nombre propio, se convierte en común).

### 2.3. La lexicalización y la resemantización

Desde un punto de vista sintáctico se emplea el término *traslación* para hacer referencia a que una clase de palabra actúa temporalmente como otra (Seco 1989). Esto es muy frecuente, por ejemplo, cuando adjetivos se nominalizan: «los suspensos no tienen que entregar la tarea 3». Desde un punto de vista gramatical, se suele emplear el término *conversión*: «la formación d'una nova paraula a partir del canvi de categoría d'una paraula ja existent» (Freixa y Sole 2004). La lexicalización, por su parte, sería la fijación de un significado y de una forma con respecto a un referente que, quizás, antes no portaba dicho contenido.

La lexicalización de un nombre propio puede suceder como un empleo ocasional o realmente puede llegar a consolidarse como nombre común (Ruiz de Loizaga, 2002). Según Morera (2017), el proceso de lexicalización de sustantivos pasa dos fases: una de *parole* y otra de

*langue*. En la primera, el hablante no prescinde del referente, sino que lo emplea como término de comparación. Este autor señala que estos usos todavía muy apegados al referente para ser definidos necesitan mencionarlo, como en el caso de *quijote* que se dice que es un «hombre que, como el héroe cervantino...» En esta etapa, el nombre propio no admite el cambio de género y posiblemente tampoco de número. Podemos afirmar, además, que probablemente en esta etapa tampoco admita modificadores y que todavía se escriba en mayúscula. En la siguiente fase, la de la *langue*, el hablante ignora completamente el referente de partida y el significado es ya inherente. En este período, los nombres ya funcionan de forma autónoma; la referencia es descriptiva, no identificadora; y admiten concordancia de género, número y el establecimiento de relaciones semánticas (sinonimia, hiperonimia, etc.) como cualquier otro sustantivo común.

La resemantización se produce por extensión, reducción o cambio de significado con respecto a una base léxica, también atestiguada en el caso de nombres propios (Santamaría 2014). En dichos casos se categorizan unas características comunes que se convierten en los nuevos semas clasificadores. En los diccionarios esta información suele aparecer marcada con referencias como figurado, por antonomasia, metonímico, metafórico, etc.

Para comprobar el presupuesto de este trabajo de que el antropónimo *Cayetano* se ha lexicalizado y semantizado y para demostrar su proceso de prototipización semántica se ha elaborado la siguiente investigación basada, por un lado, en el análisis de corpus, pero también en un instrumento cuantitativo para recoger las experiencias sociales de los hablantes con el fin de ofrecer una imagen lo más precisa posible del nuevo concepto de *cayetano* como nombre común de la lengua española en el siglo XXI en España.

### 3. Metodología

#### 3.1. Trabajo de corpus: descripción y confección

Para llevar el análisis del proceso de lexicalización del nombre propio *Cayetano* se ha llevado a cabo un trabajo de corpus como es lo típico en este tipo de investigaciones. Un corpus es como, explica Rojo (2014: 317), un

conjunto de (fragmentos de) textos, orales o escritos, producidos en condiciones naturales, conjuntamente representativos de una lengua o una variedad lingüística, en su totalidad o en alguno(s) de sus componentes, que se almacenan en formato electrónico y se codifican con la intención de que puedan ser analizados científicamente.

Es un gran valor de un corpus el ser representativo y ser contextualizado en uso para no caer en la falsa tentación de elegir unos ejemplos por conveniencia. Asimismo, es deseable que recoja todas las características posibles.

En nuestro caso, no fue posible elaborar un corpus oral espontáneo. Dado que, además, pretendíamos hacer un estudio longitudinal, crear nuestro propio corpus escrito fue el único mecanismo de trabajo posible. En el CORDE y en el CREA no se atestiguan casos de *Cayetano* tal como lo queríamos analizar. En el Corpus Davies tampoco encontramos ejemplos de este uso. En el CORPES XXI del total de 57 documentos que recogían esta palabra en España (ámbito regional que queremos abarcar) se presentan 320 casos, pero solamente encontramos dos ejemplos con esta forma/significado:

- (1) Y entonces llegó «Cayetano», una parodia fabulosa del estereotipo rancio del payaso con ínfulas, dinero de papá, camisa, vacaciones en Ibiza. Una letra cabrona con versos tan geniales como el «Todos mis amigos se llaman Cayetano / no votan al PP, votan a Ciudadanos» y el «Morat, ... (Diego Cuevas, «Mejores videoclips: cosecha 2018», *Jot Down Cultural Magazine*, 2019, CORPES XXI)
- (2) Entre espasmos y con la desvergüenza de dedicarle temazos a la caritaruta del pijo moderno («Cayetano»), a lo insoportable de los cánticos futboleros... (Diego Cuevas, «¿Cuál ha sido la mayor revelación musical de la década?», *Jot Down Cultural Magazine*, 2020, CORPES XXI)

Ante la ausencia de corpus que recogieran ejemplos para ser objeto de esta investigación, nos decantamos por hacer un corpus propio con textos escritos oralizados (Yus 2001) de la red social Twitter (ahora llamada X). Como explican Pano Alamán y Mancera Rueda (2014), la forma de escribir en ella se asemeja a conversaciones y diálogos y en los tuits se encuentran elementos típicos de este tipo de géneros como los marcadores *¿no?*, *¿sabes?*, *¿verdad?*, especialmente en cuentas no institucionales. También el uso de la segunda persona cuando hacen referencia a otros tuiteros o el descuido en la corrección y pulido del texto indican que los tuits pueden ser textos oralizados. Por todo ello, parecía un recurso válido y de interés. La cantidad de ejemplos recuperados no hicieron sino corroborar dicha validez.

El período de tiempo recuperado son los meses de febrero de 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024. En total se ha conformado un conjunto de 4 658 tuits con 88 675 palabras distribuidas por años de la siguiente forma (Tabla 2). La selección de fechas es por conveniencia, aunque sí tuvimos

en cuenta el impacto que tuvo el lanzamiento y éxito de la canción «Cayetano» de Carolina Durante que triunfó en 2019 y principalmente durante 2020<sup>4</sup>. Por ello, se eligió empezar el corpus a partir de ese año. Las búsquedas incluían la presencia de *Cayetano* en mayúscula y *cayetano* en minúscula. Solo se buscó esta combinación ortográfica. Se excluyó el femenino por ignorancia sobre su existencia, aunque luego se documentó en el corpus y se han analizado y comentado dichos casos por su claro interés.

Año	Número de tuitss	Número de palabras
2020	630	9 930
2021	1 171	23 867
2022	971	16 817
2023	1 135	22 828
2024	751	15 233

Tabla 2. Cifras de la composición del corpus elaborado ad hoc para el análisis

### 3.2. Cuestionario: diseño, universo de la muestra y procedimiento

Para afinar el análisis semántico y pragmático del corpus se optó por complementar la visión de las investigadoras con un cuestionario donde se recogiese la experiencia y testimonios de los hablantes. Dado que el corpus era de Twitter, se optó por este canal para difundirlo.

Como señalan Meneses y Rodríguez (2011) para que un cuestionario sea de calidad debe ser válido y, por ello, primero se envió el cuestionario a dos profesoras para revisar la redacción y la calidad de los contenidos y luego se desarrolló un pilotaje. Con el *feedback* de dicha prueba se pulieron las preguntas.

En cuanto a datos sociodemográficos, se preguntaba por el género, la edad, la comunidad autónoma donde vive el informante y se le preguntaba si usa redes sociales. Esta última cuestión era fundamental para tratar de analizar si el uso de este vocablo podría tener un origen o mayor propagación en este tipo de canal. Dado que la administración era electrónica se tuvo especial cuidado en formular buenas preguntas de control para que el perfil de informantes fuera el adecuado: gente que hablase español de España y que usase o hubiese oído el término. De este modo se intentaba evitar recoger respuestas inconcretas o anecdóticas. En este sentido se les preguntó a quienes respondían si usaban la palabra *cayetano* como nombre común y también si, aunque no la hubieran usado, la habían escuchado/leído. Posteriormente, el cuestionario tenía preguntas abiertas con el fin de recoger todos los datos posibles sin sesgar o constreñir las respuestas y cerradas, para

<sup>4</sup> [https://www.elconfidencial.com/cultura/2020-11-04/cayetano-espana-invertebrada-punk-pop-guerra-cultural\\_2811960/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2020-11-04/cayetano-espana-invertebrada-punk-pop-guerra-cultural_2811960/)

recoger respuestas concretas. En particular, se formularon las siguientes cuestiones:

- ¿Qué significa para ti ser un cayetano/una cayetana?
- ¿A qué tipo de personas lo asocias?
- Si tuvieras que explicar cómo te imaginas mentalmente a un cayetano / a una cayetana, ¿cómo sería esa persona? ¿Cómo le describirías? ¿Qué características tendría esa persona?
- ¿Usas (o has escuchado/leído) esta palabra (*cayetano*) solo en masculino o también en femenino?
- ¿En qué tipo de contextos lo usas? (O has visto/escuchado)
- ¿Con qué intención usas esta palabra? (O las has visto/escuchado)
- Escribe un ejemplo de frase donde tú dirías / escribirías esta palabra.
- En el caso de escribirlo (o haberlo leído), ¿lo haces con mayúscula o minúscula?

Por último, se ofreció la posibilidad de añadir información («Si quieres, puedes añadir aquí cualquier comentario o información que consideres oportuno»).

Las respuestas se recogieron entre el 27 de febrero de 2024 y el 20 de marzo de 2024. En total, contestaron 441 personas con lo que consideramos que el cuestionario es representativo de la población de la muestra dado que se calcula que en España en 2023 había unos diez millones de usuarios de Twitter, con lo que el 0.0025 rondaría los 270 informantes.

Del total de 441 personas que contestaron se eliminaron 12 respuestas porque decían ni haber usado la palabra *cayetano* ni haberla leído o escrito, por lo que sus respuestas no nos interesaban. En total quedaron las respuestas de 429 personas. La media de edad de estas personas es de 36 años. De entre ellas, 164 se identificaron como hombres; 250, como mujeres, y 13, como no binarias.

En cuanto a su origen podemos señalar que 42 personas eran de Andalucía, 12 de Aragón, 6 eran de Cantabria, 14 de Castilla La Mancha, 63 de Castilla y León, 32 de Cataluña, 1 de Ceuta, 72 de la Comunidad de Madrid, 3 de Navarra, 47 de la Comunidad Valenciana, 11 de Euskadi, 10 de Extremadura, 92 de Galicia, 3 de Islas Canarias, 2 de La Rioja, 6 de Asturias y 11 de Murcia.

## 4. Resultados y análisis

### 4.1. Análisis del corpus

El corpus ha sido analizado manualmente para etiquetar la ortografía, el género, el número, el tipo de modificadores que se emplean y la categoría gramatical con la que funciona. Asimismo, se ha analizado cada ejemplo para anotar posibles derivados, sintagmaciones, etc.

#### 4.1.1. Categoría gramatical

Al realizar el análisis del corpus es posible establecer que el nombre propio se ha lexicalizado a común e incluso ha generado adjetivos, derivados y polisemia. A continuación, analizaremos estos aspectos.

Como nombre común, *cayetano* cumple las funciones de sujeto, objeto y núcleo de cualquier sintagma nominal sin mayor dificultad. Admite, además, todo tipo de modificadores acotadores y clasificadores: *el, este, un, muchos, ningún...*

- (3) Olor a naftalina y lo dice un tío con ese jersey de la foto 🤔🤔  
🤔🤔 pareces **un** cayetano de manual, un pijo-progre que no ha dado palo al agua en su vida, típico hijo de papa que le ha pagado todo y le ha enchufado en todos lados dando lecciones de vida a Nadal 🤔🤔🤔 (tuit 279, 2024).
- (4) Pero a donde va **este** cayetano que bajo esta callendo la vestimenta que tenemos por lo menos no te pongas unos pitillos ponte vaqueros y nortface o bomber parece que vas a misa cabronazo jajajaj (tuit 310, 2024).
- (5) vamos a ver, **el** cayetano ke tengo detrás: O TE CALLAS O TE PEGO osea 6:50am, CIERRA EL PICO!!! (tuit 316, 2024).
- (6) Vuelve a leer mi tuit: **ningún** cayetano trabaja en los oficios mencionados (tuit 776, 2023).
- (7) Lo raro es que no haya aún **algún** Cayetano cobrando servicios de catering y lavanderías (tuit 787, 2023).
- (8) Javier también es bastante cayetano eh, yo conozco **varios** cayetanos que se llaman Javier (tuit 379, 2022).

Además, ha generado polisemia nominal como se puede observar en los siguientes ejemplos en los que, mediante un deslizamiento

metonímico, se considera que la forma de hablar de las personas cayetanas es un idioma diferente:

- (9) Que pone no hablo cayetano (tuit 13, 2020).
- (10) No hablo en Cayetano sorry (tuit 315, 2020).

Como adjetivo funciona modificando formas, lugares o maneras para restringirlas al carácter o peculiaridades de uso de las personas cayetanas, es decir, funciona como adjetivo calificativo. Entre los usos adjetivales calificativos destaca la posibilidad de la gradación como se puede observar en los siguientes ejemplos. También se constatan usos puramente relacionales.

- (11) Héctor un poco cayetano sí que es eh (tuit 397, 2021).
- (12) Cómo, ¿a un barrio menos cayetano? (tuit 416, 2021).
- (13) Amo a timmy pero luce muy cayetano en los oscars, como se ha dejado hacer esa atrocidad (tuit 350, 2020).
- (14) Venga, pero si este notas estudió en el Liceo Francés de Madrid... Más cayetano que eso es complicado (tuit 739, 2024).
- (15) Yo te sigo y uso náuticos, lo que me hace un poco Cayetano... Algún encanto tendrás (tuit 505, 2020).
- (16) Ayer fue la primera vez que cuando digo que solía ser súper Cayetano la gente me dice que me pega un montón haberlo sido y me quedé en shock (tuit 752, 2024).
- (17) Claro que te ha visto vestir y eres demasiado cayetano. No te las des de que eres haker mater (tuit 1, 2021).
- (18) Hola solo vengo a flexear lo Cayetano que iba ese día (tuit 660, 2021).

Además de los usos nominales, *cayetano* es núcleo también de locuciones adverbiales como «a lo cayetano» o «en plan cayetano».

- (19) Ah y mi pelo es una mierda que no sirve para llevarlo de ninguna forma más que llevarlo medio largo en plan cayetano (tuit 298, 2020).
- (20) En plan cayetano, PERFECT (tuit 65, 2020).

- (21) y verlo en plan cayetano con la sudadera  
JAJAJAJAJAJAJAJAJAJAJ (tuit 756, 2022).

#### 4.1.2. Género y número

La concordancia en género y número es un elemento crucial para determinar cuándo un nombre se comporta como común o no. En el caso de *cayetano* es posible afirmar que la forma, en 2020, oscilaba fuertemente entre el singular y el plural y que, con el paso del tiempo, el plural se estableció claramente. Por ejemplo, en el corpus de 2020 se atestiguan 15 veces la combinación *los cayetano* y 9 veces *los cayetanos*. Solamente se atestigua una vez la forma *unos cayetano*. En 2021, todavía había 50 casos de *los cayetano*, pero en 2022 ya solo había 11 casos; 13 en 2023 y 7, en 2024.

- (22) Nos invaden los Cayetano (tuit 93, 2020).
- (23) Hombre pero tipos de chandal hay muchos, y los puedes combinar con distintas chaquetas y zapas. La forma de vestir de los cayetano no, mismos zapatos, mismo tipo de pantalón, misma camisa y mismo chaleco (tuit 111, 2020).

En cuanto al género, en 2020 los ejemplos del femenino *cayetana* se refieren al antropónimo, pero también presentan concordancia como adjetivos:

- (24) La caballerosidad es signo de un buen cayetano, esos que te decepcionaron no serian cayetanos viejos, de los de tres o más generaciones cayetanas (tuit 512, 2020).
- (25) Desde aquí hago un llamamiento para el exterminio de todo Cayetano/Cayetana , hay que limpiar el mundo de imbéciles que hay demasiados (tuit 376, 2020).
- (26) Me encanta que ahora a lxs pijxs se les llamen Cayetana y Cayetano (tuit 262, 2020).

Aunque no era objeto del corpus atestiguar la forma *cayetana* en femenino, es posible constatar también su lexicalización a través de los ejemplos que aparecen usados en el corpus. En los años siguientes a los de 2020, se recogen ejemplos de la forma en femenino, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- (27) Harta de que las cayetanas se apoderen de toda la ropa que me gusta, inventaron ellas los chalecos de punto o mi abuelo ya era cayetano? BASTA (tuit 8, 2021).
- (28) A ver yo quiero ligar con cayetanas ns si para eso va ser necesario que sea cayetano xd (tuit 136, 2021)
- (29) He enamorado a un fuckboy Cayetano sin hacerme las uñas de gel, sin tener el pelo largo y sin ser Cayetana (tuit 434, 2021).
- (30) Muchos canis con cayetanas, pero habeis visto una cani con un cayetano? pq yo no (tuit 548, 2022).
- (31) Valeria es nombre de cayetana? (si) (tuit 742, 2024).

#### 4.1.3. Ortografía

A lo largo del corpus, que abarca cinco años, se percibe cómo la escritura en minúscula ha ido ganando terreno y, aunque el nivel de producción de la palabra oscila, solamente el primer año aparecía escrito más veces en mayúscula (Figura 4). Es posible que esta evolución ortográfica sea una prueba más de su transformación completa como nombre común.

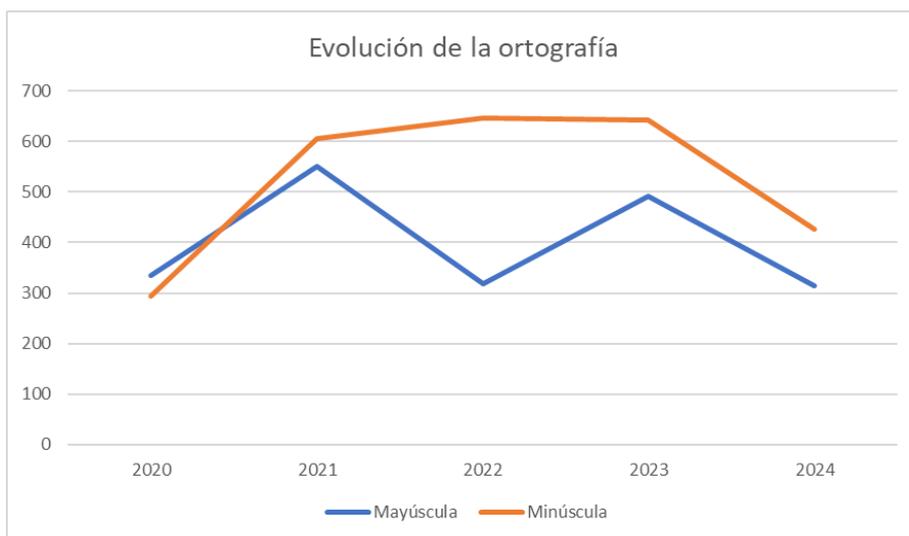


Figura 4. Evolución en el uso de la mayúscula para la escritura del antropónimo lexicalizado cayetano.

#### 4.1.4. Valores semánticos

Al realizar el análisis del corpus se percibe que los usuarios relacionan *cayetano* claramente con un tipo de gente de clase adinerada, que se viste de una forma particular, con una ideología conservadora e incluso como una nueva tribu urbana. Llama particularmente la atención la relevancia que tienen el pelo, el tipo de pantalón, el tipo de zapatos o la marca de los mismos, el color de la ropa (que debe ser de colores claros y palo<sup>5</sup>) e, incluso, el número de botones desabrochados de la camisa.

- (32) No me gusta nada como están enfocando La lista de la compra... Que hace rafa vestido de cayetano?! O sea 0 sentido con la canción y encima pasa a un plano más satírico y no tiene lógica... (Tuit 159, 2020).
- (33) Joer con el pelo cayetano me la coló hasta el fondo jajajaja (tuit 228, 2020).
- (34) Los pijos de mi universidad usan la talla M, pero se compran la XL porque queda muy "Cayetano" (tuit 269, 2020).
- (35) Foto remando muy cayetano, pompei en los pies y gafas, todo esto mirando hacia un ladito (tuit 281, 2020).
- (36) "A un botón de Cayetano" - Ibai Llanos (tuit 395, 2021).
- (37) Pero es que yo no me entero creo. Ser un Cayetano que es ser votante del PP o de VOX ? (tuit 738, 2021).
- (38) Cada vez tengo el pelo más largo y cada vez parezco más cayetano, que sufrimiento (tuit 462, 2021).
- (39) He pasado de ir en camisa con jersey de coderas a ir con americana de Cayetano (tuit 63, 2021).
- (40) uf el pelo largo es arriesgado el 98% luce cayetano (tuit 132, 2021).
- (41) (En realidad yo también me lo abrocho, o no, según el matiz que le quiera dar, si quiero ir más cayetano o si quiero ir más proud boy) (tuit 529, 2021).
- (42) Desde aquí hago un llamamiento para que la gente que viste con rollito Cayetano deje de usar pantalones anchos/campana

<sup>5</sup> Se cita tal cual aparece en las respuestas.

y converse y que vuelvan a sus pitillos y botines, por favor y gracias (tuit 420, 2021).

- (43) Dioooooooooos pensaba que era un cayetano TOM QUÉ HACES. Le falta la pulsera de la banderita de España (tuit 698, 2022).
- (44) He visto al cayetano promedio en deusto que putisima pasada hermano: pantalones crema, zapatos, jersey a la cintura, polo y bandera de españa en la muñeca (tuit 175, 2023).
- (45) Camiseta de argentina!!! Polo d Cayetano o camisa con tres botones desabrochados!!! (tuit 683, 2023).
- (46) Pero que zapatos de Cayetano que dices jsjskk, si necesitas dinero para unas zapatillas te echo una mano (tuit 602, 2024).

Los valores de uso van desde la intención descriptiva que podemos intuir, pero alcanzan también la intención burlesca y ofensiva. Esto que se puede deducir con más o menos acierto en el corpus, queda corroborado en el análisis de las respuestas al cuestionario. En particular, con respecto a si es un insulto o no, es posible afirmar que hay gente que solo lo concibe como tal: «es gracioso xq cuando leo la palabra Cayetano ya no la asocio a un nombre sino a un insulto y me explota la mente» (tuit 155, 2020); «Oye pero no me insultes diciéndome Cayetano, que soy de puto fuenla» (tuit 641, 2021).

En sus relaciones semánticas parece que muchos hablantes establecen un vínculo de *cayetano* con *pijo*, pero a veces también se presenta como hipónimo. Antónimos podrían ser *niño-rata*, *mdlr* o *cani*, como se desprende de los ejemplos.

- (47) El Cayetano por lo general utiliza ropa más ceñida especialmente los pantalones y la sudaderas sin cremallera y mucha bandera de España. Yo soy pijo y los Cayetanos me dan vergüenza ajena. (tuit 620, 2021).
- (48) También cómo en el habla popular de los más jovencitos, cayetano va sustituyendo a pijo (tuit 649, 2021).
- (49) Pijo si Cayetano no (tuit 654, 2021).
- (50) Mejor cani que Cayetano (tuit 229, 2020).
- (51) Creo q en mi vida me ha gustado un cayetano, siempre canis o del rollo asi (tuit 251, 2020).

(52) Debate serio: q es peor ser mdlr o cayetano (tuit 721, 2023).

#### 4.1.5. *Procesos derivativos y morfológicos de creación de nuevas palabras: cayetano como raíz*

Cuando un nombre es capaz de establecer derivados y ser susceptible de sintagmación (con o sin guion) presenta un perfil más susceptible de avanzar hacia su posible conversión en común.

Entre los derivados de *cayetano* encontrados en este corpus se atestiguan los siguientes derivados *cayetanismo*, *cayetanofobia*, *anti cayetano*, *ex cayetano*, *cayetanada*, *cayetaner*, *cayetinda*, *cayetanizar*,... y compuestos *cayetano-borroca*, *canitano*, etc. También se constata la derivación apreciativa: *cayetanito*.

- (53) Como aprendiz de cayetano que en poco se va de tiendas: ¿Cuáles son las prendas y marcas básicas del Cayetanismo? (tuit 233, 2020).
- (54) De Cayetano-borroca, buen disfraz (tuit 482, 2021).
- (55) Match con un cayetano super mono xro me da cringe verle la cara xk tengo cayetanofobia (tuit 591, 2021).
- (56) Pertenezco al movimiento anti cayetano (tuit 33, 2020).
- (57) Burgués hijo de papá, haciendo la “Revolución” encerrado mientras otros reciben los palos(idiotas utiles) un ex Cayetano, pero de los con complejo de inferioridad y necesidad de atención Pablo Hasel PP Barcelona #LibertadPabloHasel Maduro Evo Morales Chupenlo Echenique (tuit 273, 2021).
- (58) Cayetano de uniforme soltando cayetanadas (tuit 188, 2023).
- (59) Igual que los cayetanerssss y los betiquerssss. El pack cayetanners incluye Cayetano+betico+leiva jajajaja (tuit 413, 2022).
- (60) Un cayetinda. Vive como un cayetano, y miente como Inda (tuit 192, 2023).
- (61) Buenas tardes Miren. Claro q muchas gente corriente (aunque se cayetanicen en el criterio y la concurrencia), pero el cayetano auténtico es made in Madrid. A esa especie autóctona me refiero. La contraversión de chulapo con pasta. (tuit 156, 2022).

- (62) Realmente el Brayan es un Cayetano q quiere ir de guay y se queda en hortera. Es un Canitano (tuit 149, 2020).
- (63) JAJSJAKSJSKA qnooo yo cayetano soy d corazoon, vestirme cayetanito no puedo vestirme siempre xq soy un desgraciao sin ropa (tuit 885, 2022).

Es más, incluso se han creado locuciones adjetivales de modo para referirse a las formas de lucir como un *cayetano*:

- (64) pelo de casco a lo cayetano, barba de jose rafael guzman (sas), camisa blanca arremangada y mocasines (tuit 930, 2023)
- (65) El pelo a lo cayetano, que es horroroso (tuit 678, 2021)
- (66) La delgada línea entre la moda y vestir a lo Cayetano (tuit 301, 2022).

#### 4.2. Análisis de los resultados del cuestionario

La idoneidad de elegir Twitter como corpus quedó demostrada cuando 417 personas de las que contestaron al cuestionario admitían usar redes sociales. De todas ellas, 287 decían usar activamente *cayetano* como nombre común y 429 decían haberlo oído/leído. Está claro pues que es una palabra de la que los informantes son conscientes de su existencia y empleo. Es más dentro del corpus de tuits había reflexiones de los usuarios sobre cómo este uso de la palabra era parte de la jerga tuitera.

- (67) De mi grupo de amigos probablemente sea la que más usa tw y ayer estando en el pub que solemos frecuentar digo: Uff, cuánto Cayetano hay aquí. A lo que uno de mis amigos me dice: eso es muy de tw, usas muchas referencias de tw (tuit 226, 2020).

##### 4.2.1. Género

En cuanto al uso del género en nombres comunes esto es un rasgo característico, pero no en cambio en los nombres propios, como ya comentamos en el marco teórico. Por ello, era importante constatar (una vez conocida su existencia) –al igual que en el corpus– la posible variación de género como un indicador más de que el antropónimo ha dado paso a un nombre común. Del total de 429 informantes que

respondieron a esta pregunta: 138 solo la usa en masculino y 290 en ambos géneros.

#### 4.2.2. Ortografía

Es típico de los nombres propios escribirse en mayúscula para demostrar de forma visual la univocidad y unirreferencialidad. De hecho, no hacerlo se considera una falta de ortografía. En consecuencia, escribir una palabra en minúscula (en este caso, *cayetano*) correspondería a la ortografía de un nombre común. En particular, solamente 38 de 428 informantes que respondieron esta pregunta la escriben en mayúscula en 2024. En el corpus se apreciaba que durante el año 2020 había una fuerte oscilación, pero el paso del tiempo ha demostrado –y de ahí la idoneidad de hacer este trabajo longitudinal– que la mayúscula ha ido reduciéndose como muestra de la lexicalización profunda y completa. En el corpus, el uso puede estar claramente condicionado por un uso informal del canal: las redes sociales. La vacilación ortográfica que también reportan de manera directa los informantes puede tener que ver con ello o con la poca consciencia de cómo escribirlo salvo en contextos muy informales (*whatsapp*, *redes...*).

#### 4.2.3. Contexto de uso

*A priori*, en la pregunta sobre en qué tipos de contextos se usa esta palabra, se esperaba que solo apareciera el contexto informal; sin embargo, aunque es el mayoritario no es el exclusivo como se puede observar en la gráfica de la figura 5. Esta situación nos lleva a afirmar que, cuantos más contextos ocupe este nuevo vocablo, más posibilidades tiene de realmente consolidarse en la lengua española como una palabra más. Quizás haya nacido como una broma, pero parece que tiene visos de establecerse en el acervo cultural. Si se prolonga más allá de la década de los años 20 del siglo *xxi* solo se podrá saber con estudios posteriores que se realicen en cincuenta o cien años.

¿En qué tipo de contextos lo usas? (O has visto/escuchado)

428 respuestas

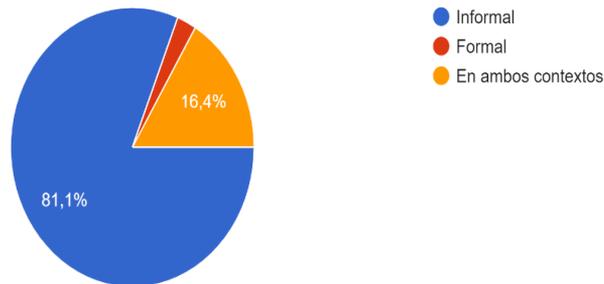


Figura 5. Respuestas de los informantes sobre el uso de cayetano en diferentes contextos comunicativos.

#### 4.2.4. Intención pragmática

Algo que no desde el corpus no se puede afirmar con rotundidad es con qué intención se usa la palabra *cayetano*. Para aliviar el sesgo de las personas investigadoras, se preguntó directamente en el cuestionario a los informantes con qué intención se empleaba. Para facilitar la respuesta y la uniformidad de las mismas se ofrecieron las siguientes opciones: intención descriptiva (quiero describir a una persona de manera objetiva), paródica (quiero provocar la risa o me quiero reír de alguien), despectiva (quiero ofender a alguien llamándole esto). También, dada la limitación impuesta, se puso la casilla de otros. Se podía elegir más de una opción.

Los resultados se ven reflejados en la figura 6. No se ha percibido diferencia de uso por identidad de género, tampoco por edad, dado que, en los rangos de menos de 25, entre 26 y 40 años y de 41 a 76 los porcentajes de uso son prácticamente los mismos.

¿Con qué intención usas esta palabra? (O las has visto/escuchado)

428 respuestas

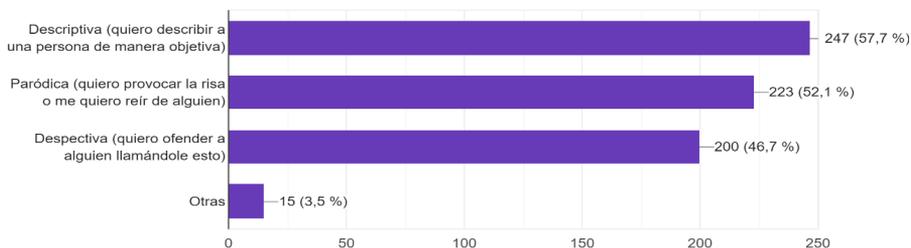


Figura 6. Resultados de la pregunta sobre la intención comunicativa.

Contrariamente a lo que las investigadoras esperaban encontrar –de ahí la gran utilidad de combinar ambos instrumentos de análisis: corpus y cuestionario– la intención predominante no era el insulto, sino la descriptiva. Curiosamente, en los resultados de las respuestas abiertas finales de comentario, el informante 335 indica la creación de un nuevo término *cayetaner* con un fin, esta vez sí, clara y únicamente despectivo: «Existe la variante, aún más despectiva, de *cayetaner*».

#### 4.2.5. Rasgos semánticos y establecimiento del prototipo cognitivo

Del total de 6132 palabras que se obtuvo para la pregunta «Si tuvieras que explicar cómo te imaginas mentalmente a un cayetano / a una cayetana, ¿cómo sería esa persona? ¿Cómo le describirías? ¿Qué características tendría esa persona?», los resultados que nos ofrece Sketch Engine son los siguientes. Entre las palabras más frecuentes que se recuperan están estas que aparecen dispuestas en la tabla<sup>6</sup> y que claramente reflejan los aspectos más prominentes que se perciben cognitivamente y de donde surge la creación del prototipo (Tabla 3):

Orden	Lema	Frecuencia
1	Pelo	101
2	Marca	85
3	Camisa	84
4	Ropa	72
5	Pantalón	63
6	Chaleco	59
7	España	49
8	Pulsera	43
9	Bandera	35
10	Jersey	33
11	Polo	31
12	Mocasín	28
13	Derechas	17
14	Fachaleco	16
15	Flequillo	15
16	Dinero	14
17	Pijo	12

Tabla 3. Lematización de las palabras más frecuentes a la pregunta sobre la conceptualización de los cayetanos.

Si nos centramos solo en adjetivos estos son los más frecuentes: *largo* (de pelo) (52 veces), *náuticos* (de zapatos) (38 veces), *caro* (33 veces), *chino* (de pantalones) (33 veces), *liso* (de pelo) (16 veces), *conservador* (15 veces), *clásico* (11 veces), *clasista* (9 veces), *tradicional* (8 veces), *español* (7 veces), *arrogante* (5 veces), *racista* (3 veces), *soberbio* (3 veces), *prepotente*

<sup>6</sup> Se han eliminado palabras vacías de significado para el análisis como *persona*, *chico*...





Figura 8. Retrato robot de un cayetano en función de los ítems léxicos recogidos en la pregunta «Si tuvieras que explicar cómo te imaginas mentalmente a un cayetano / a una cayetana, ¿cómo sería esa persona? ¿Cómo le describirías? ¿Qué características tendría esa persona?» (Ilustración de Clara Rey Barona)

Entre los n-gramas más frecuentes salen las siguientes combinaciones que se detallan en la tabla 4 y que aportan más concreción a la recuperación léxica aislada anterior.

Orden	N-grama	Frecuencia
1	De marca	65
2	De España	41
3	Pantalones (de, chinos, y, con...)	47
4	Ropa de	31
5	Bandera de	28
6	Ropa cara	10
7	Pantalones chinos	12

Tabla 4. N-gramas de la respuesta del cuestionario sobre el concepto de cayetanos.

En comparación con el Spanish Web 2018 (esTenTen18) destacan de este corpus las siguientes palabras por ser anómalas o menos frecuentes: *fachaleco*, *mocasín*, *repeinar*, *chaleco*, *pijo*, *pulsera*, *camisa*, *flequillo*, *scalpers*, *engominado*, *gomina*, *naúticos*, *pantalón*, *clasista*, *banderita*, *melena*, *patilla*, *beige*, entre otras.

Como ejemplo de respuestas muy informativas y que ayudan a establecer la caracterización semántica del nombre común *cayetano* se ofrecen las siguientes:

- (68) Me imagino a un hombre blanco de unos 20 años, vestido con una camisa azul, 'fachaleco', 2 o más pulseras de tela con la bandera de España/Vox/JUSAPOL, pantalones chinos blancos y mocasines de piel marrón. Lleva una cadena de oro fina con una cruz o un medallón de una virgen. Tiene la barba totalmente afeitada y el pelo en su estilo 'de casco' característico (Informante 4).
- (69) Ropa de tonos tierra, banderita de España, taurino (informante 8).
- (70) Religiosa, conservadora en estilo de vida e ideología, ropa de marca, lenguaje refinado/ pedante, adinerada (informante 11).
- (71) Persona que arrastra las eses, generalmente, al hablar; con una determinada forma de vestir (nunca chándal) y peinarse; habla de forma pausada; utiliza un lenguaje muy básico, con muchas coletillas, y se junta únicamente con su clase social, bien adinerada, bien apariencia de adinerada. No tiene excesiva cultura general, vive en una burbuja y expresa opiniones alejadas de la realidad social mayoritaria de su ciudad. Utiliza marcas para vestir y se mueve en círculos cerrados de amistad (informante 22).
- (72) De "familia bien", con ropa de marca, ellos con chaleco y bien peinados, con pantalón de pinzas color "arena" y jersey en los hombros, ellas con melena con mechas y pintadas, pulseras; muy pijos, cero feministas, muy conservadores, muy "Oseas" (Informante 36).
- (73) Vestido pijo (fachaleco, jersey al cuello), peinado a lo Aznar en hombres, pulsera de España, ideología de derechas, náuticos o similares y escuchando indie. En mujeres domino menos el tipo de vestimenta y peinado, pero lo demás encaja (informante 101).

En suma, un cayetano o una cayetana serían personas de clase social acomodada (o que quieren aparentarlo) y que presumen de ello. Suelen tener una forma de vestir similar con una pulsera con la bandera de España; colores de ropa claros; los hombres con camisa y dos o tres botones desabrochados; pantalones de tela o vaqueros, ligeramente

acampanados ellas; los zapatos son elegantes y de marca; el cabello suele ser liso y nunca de colores que no se consideren naturales; cristianos, blancos y conservadores.

En cuanto a las relaciones semánticas se establece cierta sinonimia con *pijo* y *borjamari*, aunque también hay quien distingue *cayetano/a* como un hipónimo de *pijo*. Como antónimos suelen emplearse *cani* (hombres), *choni* (mujeres) y más recientemente *mec de la rue* (*mdlr*). Según el *DLE*, un *pijo/a* es

1. adj. despect. coloq. Esp. Dicho de una persona: Que en su vestuario, modales, lenguaje, et., manifiesta afectadamente gustos propios de una clase social adinerada.

Quizás el énfasis en la ideología conservadora, cristiana y de derechas sea la que ha hecho que *cayetano* tome un cuerpo propio como palabra (quizás hipónimo) independiente de *pijo/a*. En las siguientes respuestas se pueden apreciar el especial énfasis en estos aspectos:

- (74) Lo que antes llamábamos “pijo” (informante 35).
- (75) Pijo /a de derechas (informante 44).
- (76) Pijo, adinerado, algo repelente, que desconoce los problemas de la mayoría y con una ideología muy a la derecha (informante 61).
- (77) Para mí ser cayetano es una forma de vestir aunque, bajo mi punto de vista, la forma de vestir cayetano viene de la mano de distintos ideales tanto religiosos como políticos (informante 63).
- (78) Personas vestidas de forma juvenil pero con prendas conservadoras, de ideología derecha y clase alta o aspiracional (informante 79).

Esto concuerda perfectamente con las respuestas a la pregunta «¿A qué tipo de personas lo asocias?» (Se obtuvieron en total 2 494 palabras como respuesta) donde la mayoría de personas mencionaron las siguientes combinaciones de vocablos. En dichas respuestas se repite 52 veces la palabra *pijo* y se habla de *fachas* (10 veces) y *conservadores* (12 veces) también, como se puede observar en la tabla 5.

Orden	N-grama	Frecuencia
1	De derechas	58
2	Con dinero	25
3	Clase alta	18
4	Que visten	14

Tabla 5. Datos de los n-gramas de la pregunta sobre el tipo de personas al que se asocia el estereotipo de cayetano.

#### 4.2.6. Comentarios adicionales

En los comentarios adicionales, hubo informantes que quisieron hacer constar algunos detalles particulares. El informante 5 tiene consciencia clara de la creación de derivados: «Yo aquí veo un campo semántico: *cayetanismo*, *cayetanizar*, *cayetanizado*, *encayetanizarse*, *cayetanesco*, *cayetanérrimo*, *cayetanamente*, etc.». El informante 22 ve claro el inicio temporal de la moda de la palabra que coincide con la selección de fechas del corpus de Twitter gracias al acierto de selección de las investigadoras en el marco temporal seleccionado: «Ya lo he comentado. *Cayetano* empezó a escucharse más al inicio de la pandemia, pero antes usábamos *pijo*, *pijerío*, *pijillo* para referirnos a este tipo de gente, y sigue usándose más en el habla común de la generación X». Se percibe cierta restricción a ciertas capas etarias de la sociedad como indican el informante 30 y 96: «Es una palabra que uso poco. Pero sí la escucho mucho y varias personas de mi familia más jóvenes la utilizan», «Se popularizó mucho por la canción de Carolina Durante (homónima de este cuestionario), por lo que el rango de edad de personas que conocen/usan el término es joven». Asimismo, existe una consciencia de clase: «Supongo que el concepto de *cayetano* como *pijo* proviene de que el nombre *Cayetano* o *Cayetana* es más bien usado por las altas esferas de la sociedad. Para ellos quizá sea un concepto positivo, para las clases bajas resulta despectivo, por cuando muestra su falta de empatía con quien no ha tenido la suerte de nacer en buena cuna» (informante 180). Por ello, podemos afirmar que es posible que *cayetano/a* sea usado por una parte de la sociedad restringida a una clase social ni alta ni media-alta.

## 5. Conclusiones

La evolución léxica de las lenguas es tan trepidante como los cambios sociales que reflejan. En el caso que ocupa esta investigación se ha analizado el proceso de lexicalización de un antropónimo, *Cayetano*, que se ha convertido en un nombre común. Así, ha dejado de ser un sustantivo individualizador, para transformarse en un sustantivo clasificador.

Para poder responder a la pregunta de qué tipo de categoría de seres es un cayetano se ha realizado un estudio de corpus y de campo. El corpus de uso confeccionado a base de tuits de entre los años 2020 y 2024 arroja luz sobre sus peculiaridades: a lo largo del tiempo se escribe más en minúscula, se permite el femenino y las concordancias, se va incorporando los modificadores y, por último, se crean derivados y relaciones semánticas de sinonimia, antonimia, etc. Todas estas características son las que la gramática vincula a los nombres comunes y no a los propios. Por todo ello, es posible afirmar que *cayetano* funciona ya en español de España como nombre común.

Para poder, además de describir la forma, acotar bien los usos y significados de esta nueva palabra del español, se elaboró un cuestionario para preguntarle la intención pragmática de su empleo a los hablantes. De entre las respuestas destaca que más del 57,7 % lo usa de forma descriptiva, un 52,1 % de forma paródica y un 46,7 % con intención ofensiva y despectiva, es decir, como insulto.

Para definir y acotar los usos descriptivos y semánticos de *cayetano/a* es posible proponer la siguiente explicación del tipo de individuo que designa:

Persona que se viste de una forma típica de gente adinerada. Particularmente suele usar ropa de colores claros, de marca, no ceñida y de materiales naturales. Los zapatos que lleva deben corresponderse con modelos considerados clásicos, caros y elegantes (mocasines, náuticos, etc.). Este tipo de persona lleva el pelo liso y de colores naturales; también suele llevar flequillo. Además, estas personas se caracterizan por ser de carácter conservador, de derechas y nacionalistas españoles, hecho que demuestran llevando complementos con la bandera de España. Este tipo de personas se diferencian de los tradicionales *borjamari* y *pijos* en que estos tienen una ideología españolista y de derechas que queda clara como elemento clasificador y diferenciador con respecto a otras tribus urbanas.

En suma, la realidad social de la ciudadanía española de los años 20 del siglo XXI ha dado la bienvenida a un nuevo grupo social: los cayetanos. Si su existencia perdurará en el tiempo y con ellos, su nombre designador, solo se podrá constatar con el paso de las décadas, a pesar de que Álvarez de Miranda (2020) le augure una vida efímera.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, Emilio (1992), «Consideraciones sobre el neologismo» en Agencia EFE (ed.), *El neologismo necesario*, Madrid: Agencia EFE.
- Alarcos Llorach, Emilio (1996), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Almela Pérez, Ramón (1999). *Procedimientos de formación de palabras*, Barcelona, Ariel.
- Álvarez de Miranda, Pedro (10 de septiembre de 2020), «De una vez seguramente efímera: *cayetano*», *Rinconete*, Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/septiembre\\_20/10092020\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/septiembre_20/10092020_01.htm)
- Bello, Andrés (1984), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Edaf.
- Bosque, Ignacio (1989), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- Cabré, M<sup>a</sup> Teresa (1993), *La terminología: teoría, metodología y aplicaciones*, Barcelona, Ed. Antártica/Empuries.
- Cabré, M<sup>a</sup> Teresa (2003), «A neoloxía, inevitable e necesaria para as linguas», en María Álvarez de la Granja y Ernesto Xosé González (eds.), *A estandarización do léxico*, Santiago, Instituto da Lingua Galega e Consello da cultura galega.
- Casado Velarde, Manuel (2015), *La innovación léxica en el español actual*, Madrid, Síntesis.
- Cifuentes Honrrubia, José Luis (1992), «Teoría de prototipos y funcionalidad semántica», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 8: 133-177.
- Corbeil, Jean Claude (1971), «La néologie», *La Banque des Mots*, 2: 123-136.
- De Miguel, Elena (2009), *Panorama de la lexicología*, Barcelona, Ariel.
- Deroy, Louis (1971), «La néologie», *La Banque des Mots*, 1: 5-14.
- Di Tullio, Ángela (2019), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Waldhuter.
- Dionisio de Tracia (170 a.C), Διονυσίου τοῦ Θρακικοῦ τέχνη γραμματικῆ, Recuperado de *Biblioteca augustana*. Disponible en: [https://web.archive.org/web/20040905231239/http://www.fh-augsburg.de/%7Eharsch/graeca/Chronologia/S\\_ante02/DionysiosThrax/dio\\_tec1.html](https://web.archive.org/web/20040905231239/http://www.fh-augsburg.de/%7Eharsch/graeca/Chronologia/S_ante02/DionysiosThrax/dio_tec1.html)

- DLE = Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>. [Fecha de consulta: 26 de junio de 2024].
- Estornell Pons, María (2006), «Los neologismos: procesos de formación», en Milagros Aleza (coord.), *Lengua española para los medios de comunicación: usos y normas actuales*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Eurobarómetro de la Unión Europea (2023). *Discrimination in the European Union*. Disponible en: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2972>
- Freixa, Judith y Solé, Elisabet (2004), *Llengua catalana i neologia*, Barcelona, Meteora.
- Guerrero Ramos, Gloria (1995), *Neologismos en el español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- Institute of Labor Economics (IZA) (2023). *IZA DP No. 14495: The effect of photos and a local-sounding name on discrimination against ethnic minorities in Austria. Discrimination*. Disponible en: <https://www.iza.org/publications/dp/14495/the-effect-of-photos-and-a-local-sounding-name-on-discrimination-against-ethnic-minorities-in-austria>.
- Lakoff, George (1987), *Women, fire and dangerous things*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lázaro Carreter, Fernando (1974), *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- Méndez Santos, María del Carmen (2011), *Los neologismos morfológicos del español en el lenguaje de la prensa*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- Méndez Santos, María del Carmen, y Elena Álvarez Mellado (2021), «Origen y comportamiento del formante *-exit* en español», *Tonos digital*, 40: 1-18.
- Méndez Santos, María del Carmen, Jon Andoni Duñabeitia y Aarón Pérez Bernabeu (2024), «Rata de dos patas: análisis de los insultos en el español de España en el siglo XXI», *Discurso y Sociedad*, 18: 116-152.
- Meneses, Julio, y David Rodríguez-Gómez (2011), *El cuestionario y la entrevista*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Menéndez Pidal, Ramón (1940), *Manual de gramática histórica*, Madrid, Espasa Calpe.

- Morera, Marcial (2017), «La lexicalización del nombre propio como fuente de raíces léxicas», *Lingüística española actual*, 39: 53-84.
- Morera, Marcial y Juan Manuel Vigaray (2019), «El nombre propio desde el punto de vista de la lengua: significación y sentidos», en Dolores García Padrón (coord.), *Desarrollos del nombre propio en español: adjetivos de relación y lexicalizaciones*, Madrid, Arco Libros: 11-24.
- Pano Alamán, Ana, y Ana Mancera Rueda (2014), «La conversación en Twitter: las unidades discursivas y el uso de marcadores interactivos en los intercambios con parlamentarios españoles en esta red social», *Estudios de Lingüística del Español*, 35 (1): 234-268.
- Pérez Rioja, José Antonio (1964), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Tecnos.
- Pérez Saldanya, Manuel, Rosana Mestre y Ofelia Sanmartín (2022), *Diccionari de lingüística*, València, Academia Valenciana de la Llengua.
- Quemada, Bernard (2006), «Problématiques de la néologie», en Giovanni Adamo y Valeria Della Valle (eds.), *Che fine fanno i neologismi?*, Florencia, Leo S. Olschki Editore: 1-22.
- Real Academia Española (1928), *Gramática española*, Madrid, Perlado, Paéz y Compañía.
- Real Academia Española (1979), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- RAE/ASALE (2019), *Glosario de términos gramaticales*, Madrid, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Regalado González, Antonio (1934), *Nociones de gramática castellana*, Madrid, Saez Hermanos.
- Robins, Robert (1966), «The development of the word class system of the European grammatical», *Foundations of Language*, 2: 3-19.
- Rojo, Guillermo (2014), «Hispanic corpus linguistics», en Manuel Lacorte (ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, Nueva York, Routledge: 371-387.
- Romero Gualda, María Victoria (1989), *El nombre: sustantivo y adjetivo*, Madrid, Arco Libros.
- Rosch, Eleanor (1973), «On the internal structure of perceptual and semantic categories», en Thimoty Moore (ed.), *Cognitive*

*development and the acquisition of language*, Nueva York, Academic Press: 111-144.

Ruiz de Loizaga, Francisco Javier (2022), «El paso de nombres propios a nombres comunes en español», *Lingüística Española Actual*, 24: 225-251.

Santamaría, Isabel (2013), «La representación de la resemantización en los diccionarios del español», *Revista de Lexicografía*, 19, 139-166.

Schlieben-Lange, Brigitte (1977), *Iniciación a la sociolingüística*, Madrid, Gredos.

Seco, Manuel (1989). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*, Madrid, Aguilar.

Seco, Manuel (1991). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*, Madrid, Espasa Calpe.

Yus Ramos, Francisco (2001), *Ciberpragmática: el uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.



# Aproximación al comportamiento gramatical del verbo pseudocopulativo *antojarse* en España y México

MARIO ESCUDERO GONZÁLEZ  
*Universidad de Alcalá*  
mario.escudero@edu.uah.es

---

**Resumen:** Los verbos pseudocopulativos se incluyen dentro de la predicación no verbal. Sin embargo, el análisis de estos verbos aún no es lo bastante representativo como para establecer relaciones generales entre ellos. El propósito de este trabajo es contribuir al esclarecimiento del comportamiento de este grupo de verbos a través del análisis de un verbo pseudocopulativo modal que añade a la aserción una serie de contenidos que expresan el modo en el que la realidad es percibida, constatada o experimentada: *antojarse*. Para llevar a cabo esta investigación, hemos empleado el corpus Sketch Engine, que ha permitido obtener más de 7 000 casos de datos de España y México. El objetivo va a radicar en analizar cuáles son las propiedades generales que presenta este verbo y en determinar, a través de un análisis contrastivo, cuáles son los tipos de nombre y adjetivos que selecciona el verbo *antojarse* más representativos con los que aparece la estructura «*se* + (dativo) + *antojarse* + adjetivo».

**Palabras clave:** sintaxis, predicación secundaria, verbo pseudocopulativo, adjetivo, variación lingüística.

## Approach to the grammatical behavior of the pseudocopulative verb *antojarse* in Spain and Mexico

**Abstract:** Pseudocopulative verbs are included in nonverbal predication. However, the analysis of these verbs is not yet representative enough to establish general relationships among them. The purpose of this paper is to contribute to the clarification of the behavior of this group of verbs through the analysis of a modal pseudocopulative verb that adds to the assertion a series of contents that express the way in which reality is perceived, or experienced: *antojarse*. To carry out this research, we have used the Sketch Engine corpus, which has allowed

us to obtain more than 7 000 cases of data from Spain and Mexico. The objective is to analyze the general properties of this verb and to determine, through a contrastive analysis, which are the most representative types of nouns and adjectives selected by the verb *antojarse* with which the structure «*se* + (dative) + *antojar* + adjective» appears.

**Keywords:** syntax, secondary predication, pseudocopulative verb, adjective, linguistic variation.

## 1. Los verbos pseudocopulativos en español: propiedades y desarrollo de alguna de sus clases

De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE 2009: § 38.1.1a), los verbos pseudocopulativos o semicopulativos «vinculan un sujeto con un atributo añadiendo algún contenido, a menudo aspectual o modal» y «proceden de verbos plenos a través de procesos de gramaticalización relativamente similares estudiados en las perífrasis verbales». Por ejemplo, esto se puede comprobar en las siguientes oraciones:

- (1) a. Luis se puso morado.  
b. Ana quedó contenta. (NGLE: § 38.1.1b)

En las siguientes secuencias, vemos no solo cómo los verbos han perdido parcialmente su significado léxico, sino también cómo el atributo resulta ser una unidad sintáctica imprescindible (NGLE: § 37.1.1a). Sin este constituyente, oraciones como (2a) resultarían agramaticales en español o, como sucede en (2b), el significado del verbo cambiaría radicalmente (NGLE: § 38.1.1a).

- (2) c. \*Luis se puso  
d. ?Ana quedó<sup>1</sup>

Son verbos pseudocopulativos, entonces, aquellos en los que el elemento postverbal (el atributo) es el predicado semántico de la oración. Estos verbos se diferencian de los copulativos en que solo los primeros aportan información de tipo modal o aspectual (NGLE: §37.1.1a). Morimoto y Pavón Lucero (2007: 11) señalan cuáles son las semejanzas y diferencias entre unos y otros:

<sup>1</sup> Las posibles interpretaciones de esta oración pueden referirse a un (a) estado, (b) una acción de permanencia en algún lugar y (c) una cita o acuerdo consensuado previamente: (a) *Ana quedó sorprendida*; (b) *Ana quedó en la casa de María*; (c) *Ana quedó con Martín en el cine a las ocho*.

La pérdida del significado léxico: a partir de la perspectiva semántica, los verbos pseudocopulativos tienen *per se* un significado léxico general o muy vago, aunque tienen mayor carga significativa que los copulativos (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 12).

- (3) Naira se encuentra muy enfadada con su hermano Daniel.

En bastantes ocasiones, como aclaran las autoras, el significado del verbo predicativo original coexiste con otro más concreto, como puede suceder con algunos verbos de movimiento como *andar* o *ponerse* (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 12), como ocurre en los siguientes ejemplos:

- (4) a. Fernando anda muy despistado últimamente (pseudocopulativo).  
b. Mi abuelo andaba 37 000 pasos todos los días (predicativo de movimiento).
- (5) a. Cuando visitó a su novio en Nueva York, se puso feliz (pseudocopulativo).  
b. Los estudiantes se pusieron delante del profesor para hacerse la fotografía (predicativo de movimiento).

La pérdida de ese significado léxico con valor predicativo tiene consecuencias muy relevantes en la semántica de las oraciones, puesto que los verbos pseudocopulativos rechazarían algunos complementos que les serían propios de su empleo predicativo. Por tanto, estos verbos pseudocopulativos surgirían fruto de un proceso de desemantización o de gramaticalización de los verbos predicativos correspondientes (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 13), lo cual observamos en las siguientes secuencias:

- (6) a. Mi amiga se volvió tarumba.  
b. Mi amiga se volvió hacia la salida.  
c. Mi amiga se volvió tarumba hacia la salida (\*pseudocopulativo/ predicativo)<sup>2</sup>.

El atributo en los verbos pseudocopulativos, al igual que en los copulativos, debe ser considerado necesariamente el núcleo semántico del predicado. Así, en este tipo de construcciones, es el atributo, y no

<sup>2</sup> Si se entiende *volverse* como un verbo pseudocopulativo, la oración resultaría agramatical en español. En este caso, el verbo se ha desemantizado al combinarse con el sintagma «hacia la salida», puesto que, en su función pseudocopulativa, el verbo solo expresa un cambio de estado y no un movimiento.

el verbo, el que determina el tipo de sujeto (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 13). Por ejemplo:

- (7) a. El día se ha vuelto muy soleado.  
 b. Cristina se ha vuelto muy refunfuñona.  
 c. \*Cristina se ha vuelto muy soleada.

En este caso, los sintagmas *el día* y *Cristina* son referentes compatibles con el verbo *volverse*. Sin embargo, la agramaticalidad de la tercera secuencia radica en que el adjetivo *soleado* no puede predicarse de un sujeto animado (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 13).

Si los verbos pseudocopulativos no seleccionaran el atributo, se podría activar una interpretación predicativa, de modo que la oración se convertiría en gramatical, aunque los verbos pseudocopulativos requieren la presencia del atributo (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 14), como se observa en el siguiente ejemplo:

- (8) Pedro anda (cansado).

En este caso, observamos que la oración es gramatical tanto con la presencia del adjetivo como sin este. Sin el adjetivo, *andar* se refiere al significado de ‘caminar’ o ‘moverse de un lugar a otro’; con el adjetivo, *andar* indica que Pedro está en un estado de cansancio que ha percibido durante un cierto tiempo.

A partir de esta introducción, que nos ha permitido definir el estado de la cuestión sobre los verbos pseudocopulativos en español, los objetivos de este trabajo son los siguientes: analizar si el español europeo y el español de México presentan comportamientos gramaticales distintos en relación con el verbo *antojarse*; examinar las propiedades léxicas y semánticas de este verbo en su función como verbo pseudocopulativo no aspectual; determinar los tipos de nombres que selecciona como sujeto; y, por último, establecer el rol que desempeñan los adjetivos como predicados dentro de la estructura.

## 2. *Antojarse*: definición de sus propiedades léxicas

La NGLE (2009) propone en el diccionario tres acepciones del verbo *antojarse* que recogen los tres conceptos principales que vamos a defender en el presente trabajo. En esas tres entradas, se aclara que, en todos los casos, el verbo es pronominal y defectivo, ya que afirma que solamente puede aparecer en tercera persona, lo cual se puede comprobar a través del siguiente ejemplo:

- (9) Los avances logrados en México **se nos antojan esperanzadores** [Sketch Engine, lavozdegalicia.es].

*Antojarse* es un verbo pseudocopulativo no aspectual modal que «agrega a la simple atribución de una propiedad contenidos que muestran la forma en la que es percibida, experimentada o constatada» (NGLE 2009: §38.5r). Sin embargo, Pavón Lucero (2008) añade que verbos como *antojarse* «poseen la particularidad de atenuar el valor de la verdad, [puesto que] no presuponen ni la verdad ni la falsedad de la relación establecida entre sujeto y atributo». En oraciones como (10), las relaciones que se constituyen en el enunciado entre el sujeto y el atributo no resultan contradictorias, de modo que no supone que la verdad de esa atribución sea finalmente falsa (Pavón Lucero 2013: 640).

- (10) Estarán apoyando a su equipo en una jornada que **se antoja difícil, complicada, pero no imposible** [Sketch Engine, devenir.com.mx].

En las construcciones con este verbo, que es de naturaleza factiva, el atributo tiene que representar de manera necesaria una propiedad subjetiva, con independencia de si el argumento experimentante está presente (Pavón Lucero 2008: 641). Algunos ejemplos que demuestran esta propiedad son los que aparecen a continuación:

- (11) a. ??Esa mesa **se antoja de madera**.  
 b. ??Este vino **se antoja de la Rioja**. (Pavón Lucero 2008: 642)  
 c. Un proceso que, según señala la OMS, **se antoja decisivo** para combatir patologías [Sketch Engine, consalud.es].  
 d. El famoso talante es muy necesario pero **se me antoja insuficiente** para conseguir acuerdos [Sketch Engine, elguijarrroblanco.es].

Los verbos pseudocopulativos no aspectuales, como es el caso de *antojarse*, presentan mayor dificultad de delimitación con respecto a los aspectuales. Según Morimoto y Pavón Lucero (2007), algunos de estos verbos «carecen de estabilidad en su estatus pseudocopulativo» y, además, algunas restricciones de estos verbos no se limitan en exclusividad a la compatibilidad o incompatibilidad con predicados de individuo o de estadio. La caracterización de «no aspectual» se relaciona, por tanto, con el tipo de contribución semántica que realizan, pero también por que sus posibilidades combinatorias no se rigen en términos aspectuales, a excepción del verbo *resultar* (Morimoto y Pavón Lucero 2007: 54).

El dativo indica quién lleva a cabo la inferencia, de modo que el experimentante, que en la mayoría de las ocasiones coincide con el

hablante, ha recibido de alguna forma algún tipo de evidencia que le permite realizar la afirmación (12). En cambio, en las oraciones en las que no está presente el dativo, se entiende que el propio hablante o bien que es el origen de la inferencia, o bien está incluido dentro de quien lleva a cabo la acción (13). Por ello, puede ser recuperado del contexto (Pavón Lucero 2013: 12).

- (12) Unas declaraciones que se **me** antojaron banales [Sketch Engine, cascaraamarga.es].
- (13) Se antoja necesaria la revisión de nuestras FDS de una manera coordinada [Sketch Engine, ateb.es].

Finalmente, en algunas secuencias, el dativo puede alternar con un complemento del adjetivo encabezado por *para* (ya sea de forma explícita o implícita), a pesar de que este tipo de alternancia se produce cuando en el atributo se seleccionan adjetivos que expresan matices semánticos como necesidad, utilidad, facilidad o dificultad (Pavón Lucero 2013: 19), como se comprueba a través de los siguientes ejemplos:

- (14) [...] como segundo de la clasificación, empatado a puntos con el Huesca, primero de la tabla, por lo que los tres puntos **se antojan vitales** para continuar en la lucha por la cabeza de la clasificación [Sketch Engine, laliga.es].
- (15) [...] de Lanzarote que está llevando a cabo el desnortado Ayuntamiento de la capital, ha habido un caos circulatorio que **se antojó insoportable** [para vivir en la ciudad] [Sketch Engine, cronicasdelanzarote.es].

### 3. Metodología

La herramienta que ha sido utilizada para la elaboración del corpus es Sketch Engine. Esta plataforma es un corpus con bases de datos de noventa lenguas, que contiene unos sesenta mil millones de palabras, y que permite analizar prácticamente cualquier cuestión relacionada con las lenguas desde diversas perspectivas de la lingüística (Sketch Engine 2000).

En lo que se refiere a este estudio, en la propia herramienta hemos llevado a cabo una búsqueda avanzada a través de la pestaña *concordance* con la siguiente cadena de búsqueda:

(16) [word="se"] ([tag="P.\*"])? [lemma="antojar"] ([tag="R.\*"])?  
[tag="A.\*"]

Esta cadena arroja resultados que tienen un morfema auxiliar *se* con valor pronominal, un pronombre clítico, que puede aparecer o no, el lema del verbo, un adverbio cuantificador, que aparece o no, y un adjetivo. Por tanto, el fin último de este análisis era buscar cuáles eran tanto los sujetos como los adjetivos que selecciona el verbo.

A continuación, delimitamos los resultados de esta cadena de búsqueda mediante los dominios de los subcorpus de España y el de México. A través de la anterior cadena de búsqueda y de estos subcorpus, hemos obtenido 7 311 resultados; concretamente, 5 599 respuestas de España y 1 712 de México. La diferencia entre el número de resultados obtenidos en ambas búsquedas obedece a que el número de palabras registradas en el español de México es menor que el del español de España. Por tanto, estos resultados no reflejan una diferencia de frecuencia en el uso del verbo en una y otra variedad, puesto que esta herramienta no contiene todos los *tokens* (palabras) de esa variedad centroamericana de la lengua española.

Para extraer generalizaciones sobre el tipo de adjetivo que selecciona el verbo, hemos analizado solo los resultados de aquellos adjetivos que se hayan repetido catorce veces en el español europeo y seis en el español de México, ya que esto va a permitir investigar el número de aquellos que se repiten con mayor frecuencia y, por tanto, aislar otros adjetivos que se combinan con el verbo en un número muy reducido de ocasiones. En el caso de los tipos de nombre para determinar el tipo de sujeto, hemos analizado todos los resultados (en total, 7 311 casos).

Algunos de los ejemplos que arrojaba la plataforma no han podido ser analizados, ya que había algunas secuencias en las que era inviable interpretar el sujeto o, también, porque el corpus ha propuesto ejemplos que no se ajustaban a la cadena de búsqueda al incluir un sintagma nominal en las construcciones. En este sentido, ha sido necesario eliminar ejemplos, 163 oraciones de 5 599 de España y 52 de las 1 712 construcciones del español de México, en los que sucedía lo siguiente: por un lado, en casos como los de (17), en los que el corpus proporcionaba como ejemplo un sintagma nominal con un adjetivo en posición prenuclear; por otro lado, casos como los de (18), en los que Sketch Engine facilitaba un sintagma nominal y que el propio corpus había recategorizado como adjetivo.

(17) En estos días lluviosos **se antojan postres calentitos** y esta receta de pudín de croissants y frambuesas es una excelente opción [Sketch Engine, [directoalpaladar.com.mx](http://directoalpaladar.com.mx)].

- (18) De ahí que, cuando **se nos antoja chino**, solamos hacer una escapadita a Plaza de España o a la cercana calle San Bernardino [Sketch Engine, eatandlovemadrid.es].

Una vez obtenidos los datos para la investigación en una hoja de Excel, el trabajo consistió en detallar cada una de las unidades del estudio: en primer lugar, eliminamos aquellos casos no válidos; a continuación, se confeccionó una tabla en la que, para cada ejemplo, se señaló: a) el lema del adjetivo, b) la clase de nombre como núcleo del sujeto, c) el tipo de adjetivo como núcleo del predicado a través de la clasificación que fue propuesta por Demonte en la *GDLE* (1999), pero también con la clasificación propuesta de adjetivos evaluativos de Areses, Escribano y Pérez- Jiménez (2024).

#### 4. Los sujetos que selecciona *antojarse* en España y México

Un primer análisis de los datos pareció sugerir que existen diferencias en los tipos de sujeto con los que se combina el verbo *antojarse*. Así, en el español de España, este verbo se combina en bastantes ocasiones con sujetos con nombres eventivos, oraciones de infinitivo u oraciones finitas encabezadas por *que*. En contraposición, en español de México el número de sujetos eventivos que aparecen es considerablemente menor.

Según la *NGLE* (2009), los nombres eventivos:

También (NOMBRES DE EVENTO O DE SUCESO) son los que, como *accidente*, *batalla*, *cacería*, *reunión*, pueden ser sujetos del predicado *tener lugar* (*La batalla de Waterloo tuvo lugar en Bélgica*) o términos de la preposición *durante* (*durante la cacería*), y se ubican temporal o espacialmente con el verbo *ser*: *La reunión es a las cinco en mi despacho* (*NGLE* 2009: §12.1.2e).

Es preciso tener en cuenta la clasificación propuesta por Fábregas (2010) sobre los nombres eventivos, ya que nos ayudará a delimitar el concepto que hemos tenido en cuenta para la caracterización de los sujetos: argumenta que existen dos criterios sobre los nombres de evento: por un lado, los *puros* que, a su vez, se subclasifican en cinco clases:

- los que explican ceremonias, celebraciones y actos oficiales (*juicio* o *aniversario*),
- los fenómenos meteorológicos (*tormenta* o *sequía*),
- sucesos fortuitos con una connotación peyorativa (*catástrofe* o *desastre*),

— nombres de espectáculos, exposiciones y otras actividades (*campeonato* o *cabalgata*) y, por último,

— aquellos sustantivos que designan clases de acciones específicas (*motín* o *boicot*) (2010: 58-59).

Por otro lado, Fábregas habla de «los nombres de evento trasladados», es decir, aquellos sustantivos que pueden pasar a denotar eventos, «por más que generalmente admitan otras lecturas» (2010: 63). En este contexto, encontramos ejemplos como los siguientes:

- (19) La locura de los genios es contagiosa.
- (20) El examen tendrá lugar en el aula de la asignatura.

En este trabajo, defendemos que los nombres que selecciona el verbo *antojarse*, en mayor proporción, son los eventivos puros, esto son, aquellos sustantivos que, en palabras de Fábregas (2010: 58), «no admiten la lectura de objeto resultado». Asimismo, también consideramos que, en caso de que no seleccione un nombre eventivo puro, el sujeto de las oraciones que seleccione el verbo será o bien una oración de infinitivo o una oración finita con la conjunción *que*.

#### 4.1. Resultados en el español europeo tomados del corpus EsTenTen18

De acuerdo con las muestras, los nombres eventivos son el tipo de sujeto más recurrente en la estructura, puesto que aparecen en un total de 71,06 % de las ocasiones, con independencia del tipo de evento que esté designando, como sucede, por ejemplo, en los siguientes casos.

- (21) a. Una vez más, **la contribución de los voluntarios** se antoja fundamental para no dejar abandonados a los que sufren la soledad [Sketch Engine, farodevigo.es].
- b. Dado que **su renovación** a día de hoy se antoja difícil, a día de hoy es muy factible que el central argentino sugiera plantear su marcha [Sketch Engine, diariosur.es].

Los sujetos en forma de infinitivo y subordinadas sustantivas encabezadas con la conjunción *que* son, en segundo lugar, el sujeto más significativo que aparece en esta construcción. Por tanto, los sujetos proposicionales representan un importante papel dentro de esta estructura, puesto que las oraciones con infinitivo representan un 13,47 % de los casos. Sin embargo, los sujetos con la conjunción

*que* solamente tiene un 2,85 % de aparición. Algunos ejemplos son los siguientes.

- (22) a. **Sacar al argentino del once o incluso moverlo de su sitio** se antoja absurdo [Sketch Engine, abc.es].  
 b. Se antoja indispensable **que la opinión pública se manifieste y se movilice** [Sketch Engine, gaceta.es].

Cobran menos relevancia los sujetos del tipo de objeto, persona o locativo, dado que representan solamente un 3,05 %, un 2,78 % y un 2,19 %, respectivamente. Sin embargo, en esta investigación ha sido necesario crear un grupo denominado «otro tipo», ya que estos sujetos no recogían los patrones establecidos. Concretamente, este grupo representa un 4,61 % y algunas construcciones de este tipo son las que se muestran a continuación:

- (23) a. **El pasivo** se me antoja insalvable [Sketch Engine, ilustradordigital.es].  
 b. **Cuyo simbolismo** se me antoja más complejo que la aparente imagen bucólica [Sketch Engine, lavozdepuertollano.es].

Para comprender la frecuencia en la que aparecen los tipos de nombres o de oraciones que tienen el papel de sujeto de la oración en el español europeo, se proporciona la siguiente tabla:

España		
Categoría	Casos (n.º)	Casos (%)
Nombre eventivo	3 863	71,06
Oración de infinitivo	732	13,47
Sujeto <i>que</i>	155	2,85
Locativo	119	2,19
Objeto	165	3,04
Persona	151	2,78
Otro tipo	251	4,62
No válido	163	3
<b>Total</b>	<b>5 599</b>	<b>100</b>

Tabla 1. Porcentajes de los tipos de nombre que ejercen la función sintáctica de sujeto en el español europeo

#### 4.2. Resultados del español de la variedad centroamericana tomados del corpus EsTenTen18

Al igual que en el caso de España, los nombres eventivos en México son los más seleccionados con respecto al resto de los sujetos, si bien se ha reducido ligeramente el porcentaje, puesto que, en total, aparece

un 63,26 %. Algún ejemplo de este tipo de construcción es la que se muestra a continuación:

- (24) Se antoja mágica **la campaña del ciudadano apoyado por el oficialismo prende hasta lograr un empate** [Sketch Engine, [eluniversal.com.mx](http://eluniversal.com.mx)].

En cuanto a los sujetos proposicionales, estos incrementan ligeramente la suma del porcentaje con respecto al análisis de los sujetos en España, ya que hay un 11,68 % de casos de oraciones de infinitivo y un 6,89 % en el caso de los sujetos encabezados por *que*. Algunos ejemplos de estos sujetos en México son los siguientes:

- (25) a. Se antoja imposible **pensar que el PRI hubiera votado en contra de una iniciativa presidencial** [...] [Sketch Engine, [excelsior.com.mx](http://excelsior.com.mx)].  
 b. Se antoja necesario **que los soldados y marinos asumieran la titularidad de las corporaciones policiacas en el territorio** [Sketch Engine, [elpinerodelacuena.com.mx](http://elpinerodelacuena.com.mx)].

En lo que se refiere a los sujetos locativos, de objeto y de personas, el porcentaje no ha variado en exceso: concretamente, hay un 3,1 % de sujetos locativos, un 2,22 % de objeto y, por último, un 2,63 % de sujetos de persona. Algunos ejemplos de estos tipos de sujeto son los que se muestran a continuación:

- (26) a. **El pelo** se le antojó más sexy que nunca [Sketch Engine, [crearforo.mx](http://crearforo.mx)].  
 b. **Un Hombre Ilustrado** [*sic*] se antoja medio difícil, a menos que tenga tatuajes en todo el cuerpo [Sketch Engine, [enlaceveracruz212.com.mx](http://enlaceveracruz212.com.mx)].  
 c. [...] con la sierra **que** se me antojaba lejana y llena de peligros [Sketch Engine, [eluniversalmas.com.mx](http://eluniversalmas.com.mx)].

En el caso de México, ha habido ocasiones en las que ha sido más complicado situar algunos sujetos, de acuerdo con las diferentes categorías que habíamos indicado anteriormente, de modo que el porcentaje, en estos tipos de sujetos, es un 7,18 %. Algunas construcciones son las siguientes.

- (27) a. **Éstas** se anuncian como parte vital de un estilo que se antoja místico, vanguardista y, por supuesto, inspirado en esas novelas épicas de antaño [Sketch Engine, [zanky.com.mx](http://zanky.com.mx)].

b. **Su estética minimalista** se antoja perfecta para el mundo de la customización [Sketch Engine, motociclismoonline.com.mx].

Para visualizar la frecuencia en la que aparecen los tipos de nombres o de oraciones que tienen el papel de sujeto de la oración de la variedad centroamericana, se muestra la siguiente tabla:

México		
Categoría	Casos (n. <sup>o</sup> )	Casos (%)
Nombre eventivo	1 083	63,26
Oración de infinitivo	200	11,68
Sujeto <i>que</i>	118	6,89
Locativo	53	3,1
Objeto	38	2,22
Persona	45	2,63
Otro tipo	123	7,18
No válido	52	3,04
<b>Total</b>	<b>1 712</b>	<b>100</b>

Tabla 2. Porcentajes de los tipos de nombre que ejercen la función sintáctica de sujeto en la variedad centroamericana de la lengua española

## 5. Los adjetivos que nuclean *antojarse* en España y México: caracterización, problemas de predicación y comparación en la selección de los adjetivos

Dentro de las varias clasificaciones que Demonte (1999) propone para los adjetivos, en el presente trabajo, vamos a tener en cuenta los adjetivos adverbiales y los adjetivos calificativos (Demonte 1999: 130-131).

En la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), Demonte explica que los adjetivos adverbiales o modificadores del evento son «todas las formas adjetivas paralelas a los adjetivos que, sin embargo, no constituyen expresiones asignadoras de propiedades». En este sentido, los adjetivos operan en el nivel de la predicación y no en el sintagma nominal, de modo que afectan al significado global de la acción o el estado descrito por el verbo, sin alterar las propiedades del sujeto o el objeto directo. Por ejemplo:

(28) María llegó cansada.

En (28), *cansada* especifica una circunstancia relacionada al evento de *llegar*, de tal manera que, en este caso, el adjetivo actúa como un modificador del verbo, similar a cómo se comportaría un adverbio.

Dentro de los adjetivos adverbiales, se encuentran varios subgrupos que detallamos a continuación.

— **Modales:** son aquellos predicados que expresan la probabilidad o la necesidad, influenciados por la perspectiva del hablante. Algunos ejemplos incluyen adjetivos como los siguientes: *supuesto*, *presunto*, *posible* o *necesario* (Demonte 1999: 140).

— **Aspectuales:** son aquellos que delimitan la frecuencia o periodicidad del evento, de forma que permite definir su relación temporal, con respecto al evento que se está desarrollando. Algunos ejemplos de adjetivos aspectuales son *frecuente* u *ocasional*, ya que estos adjetivos actúan, en cierta medida, como marcadores que delimitan el curso temporal del evento (Demonte 1999: 141).

Dentro de los adjetivos adverbiales, pertenecen a los adjetivos circunstanciales aquellos modificadores que incurren en el marco temporal, espacial o modal del evento. En otras palabras, son adjetivos que hacen referencia a circunstancias específicas del evento, de manera que modifican en términos de tiempo, como en el caso de *eterno*, o de espacio, como se señala en *lejano* (Demonte 1999: 143).

En la *GDLE*, se habla sobre los diferentes tipos de adjetivos **calificativos**, esto es, los adjetivos que asignan una propiedad, que puede ser transitoria (episódica) o estable (individual), dependiendo del contexto (Demonte 1999: 143). La autora hace referencia a que tradicionalmente han sido muchos los criterios que se ceñían a explicar las distinciones que existen entre estos adjetivos. Y, en efecto, en el presente trabajo vamos a detallar los siguientes tipos propuestos por la autora (Demonte 1999: 174).

— Los adjetivos de **dimensión** «son todas las clases de adjetivos [que] adaptan algunas de sus formas a los usos adverbiales: las formas reacomodadas suelen ser las que tiene empleo genérico dentro de cada clase [tales como] *largo*, *corto*, *alto*, *bajo*, *ancho*, *amplio*, *angosto*, *estrecho*, *grueso*, *fino* [...]» (Demonte 1999: 176).

— Los adjetivos de **velocidad** son aquellos que usan de manera más frecuente usos adverbiales y, al igual que los de dimensión, son relativos y polares, de manera que, en lo que se refiere a su forma positiva, estos adjetivos «posee[n] el valor no marcado de la oposición de polaridad [...]. Los adjetivos básicos son *rápido*, *lento*, *lerdo* [o] *veloz*» (Demonte 1999: 176).

— Los adjetivos de **propiedad física**, según Demonte (1999), hacen referencia a «propiedades de objetos perceptibles mediante los sentidos, diferentes de la dimensión, velocidad y color». De hecho, la autora aclara que estos adjetivos de propiedad física pueden tener un uso adverbial, ya que «trasladan su significado a la esfera intelectual, emocional y moral [como sucede, por ejemplo, en] un *partido duro*, una *conversación bronca* [o] una *propuesta débil* [...]». La autora categoriza, además, los adjetivos de color como adjetivos calificativos, tales como *rojo*, *negro*, *gris* o *azul* (Demonte 1999: 177-179).

— Los adjetivos de **aptitudes y (pre)disposiciones humanas** pertenecen dentro de una clasificación muy amplia en la que, por lo general, no tienen antónimos ni complementarios, pero «incluye[n] adjetivos primitivos y derivados que reflejan aptitudes intelectuales [...] o emocionales [...] y pasiones y disposiciones humanas primordiales» (Demonte 1999: 181).

— Finalmente, los adjetivos **evaluativos** constituyen una hiperclase que cruza con el resto de clase de adjetivos. Hacemos referencia a adjetivos como los siguientes: *bueno*, *malo*, *lindo*, *feo*, *bello*, *bonito*, *agradable*, *hermoso*, *perfecto*, etc., «por el hecho de incorporar muy explícitamente el constituyente de grado y de ser una especie de hiperclase, los adjetivos de valoración tienen un comportamiento sintáctico especial, a medio camino entre los calificativos y los adjetivos modificadores del evento» (Demonte 1999: 180).

Con el fin de delimitar otras subclases de adjetivos evaluativos, a continuación vamos a seguir la clasificación propuesta por Areses, Escribano y Pérez-Jiménez (2024). Los adjetivos de **valoración general** expresan una evaluación general que no tiene por qué estar ligada a un parámetro de un juicio o valoración específico, como en los adjetivos del tipo *bueno* o *malo*. Los adjetivos **elativos** son aquellos que expresan un juicio en grado extremo, como es el caso de *bárbaro* o *terrible*. Los adjetivos **estéticos** son aquellos que denotan el valor estético de cualquier entidad, como sucede con *lindo*, *guapo* o *feo*. Los predicados **de gusto personal** manifiestan una evaluación que debe estar basada en el contacto físico directo con una entidad a través de los sentidos, como sucede con *sabroso* o *rico*. Los predicados **de juicio personal** son aquellos que expresan un juicio que no se basa en el contacto físico directo con la entidad a la que le ha sido atribuida, como ocurre en los casos de *difícil*, *fácil*, *raro* o *complicado*, etc. (2024: 5-6).

### 5.1. Resultados en el español europeo tomados del corpus en EsTenTen18

Los resultados de esta investigación indican que los adjetivos calificativos y, concretamente, los evaluativos, son los que mayor relevancia tienen en la estructura, ya que aparecen en un 62,22 % de los casos. Dentro de este porcentaje, los adjetivos de juicio personal son aquellos predicados que se seleccionan en más ocasiones con un 31,92 %, de tal manera que se encuentran ejemplos como los siguientes:

- (29) Soñar con la opción de sorpresa **se antoja imposible** [Sketch Engine, eldia.es].
- (30) Sin embargo, nadie pensaba en ella en los prolegómenos de un partido **que se antojaba sencillo** [Sketch Engine, abc.es].

Pese a que, en mayor medida, los adjetivos evaluativos son los que tienen mayor porcentaje dentro de esta estructura, los adjetivos adverbiales se combinan en un 31,24 %. Dentro de este porcentaje, los adjetivos modales son los que más se combinan en esta estructura con un 22,15 %, de manera que se encuentran ejemplos como los que se muestran a continuación:

- (31) De todos modos, **se antoja poco probable** que este proyecto desembarque en Europa, sobretodo [*sic*] teniendo el antecedente de Afrika [*sic*] [Sketch Engine, eurogamer.es].
- (32) La única solución que al respecto **se nos antoja posible** desde la perspectiva aquí analizada –la de la discriminación por razón de sexo– [...] [Sketch Engine, vlex.es].

Aunque ya hemos señalado que los adjetivos evaluativos son los que aparecen en mayor porcentaje, existe una clasificación de «otros» adjetivos evaluativos que no hemos podido delimitar, pero que su aparición es muy relevante al combinarse en un 19,82 % de los casos. Dentro de estos usos, encontramos adjetivos como *importante*, *fundamental* o *vital*; tal como señalan Gumiel-Molina, Moreno-Quibén y Pérez- Jiménez (2023: 9), «an additional class has been to accommodate other evaluative adjectives that do not fit neatly into the above classes because of their meaning or syntactic behavior» cuando estos autores estudiaron los usos innovadores del verbo *estar* en el español de México. Algunos ejemplos en los que se combinan estos adjetivos evaluativos con *antojarse* son los siguientes:

- (33) La mayor parte de las ocasiones **se antoja absolutamente imprescindible** visitar el trabajo in-situ [*sic*] [...] [Sketch Engine, habitissimo.es].

- (34) La formación en este tipo de herramientas tecnológicas y una actitud proactiva abierta al cambio **se antoja fundamental** para los jóvenes [...] [Sketch Engine, aranzadi.es].

Finalmente, el verbo *antojarse* en el español europeo se combina, respectivamente, con adjetivos de dimensión en un 6,54 %, de gusto personal en un 5,84 % y, en última instancia, en un 4,64 % con adjetivos relativos. Asimismo, cuando el verbo se combina con un adjetivo adverbial que no es modal, lo hace en un 5,71 % de las ocasiones con adjetivos temporales y con un 3,38 % con adjetivos espaciales.

- (35) La empresa puede cesar al trabajador, y las posibilidades de reclamar **se me antojan escasas** salvo que ese cese esté fundamentado en una discriminación por razón de sexo, edad, raza, etc. [Sketch Engine, miasesorlaboral.es].
- (36) Aquí estaré yo para daros pistas de lo que encontraréis en cada uno de ellos. Y precisamente el de hoy, Denebola, **se me antoja muy atractivo** [Sketch Engine, abc.es, fecha de consulta: 24 de octubre de 2024].
- (37) El debate **se antoja apasionante** [Sketch Engine, lasprovincias.es].
- (38) [...] queda muchísimo camino por recorrer, mientras que la esperada gran cita olímpica en Pekín 2008 **se antoja excesivamente cercana** [Sketch Engine, acb.es].
- (39) Quizás el ruido de la calle, pero desayunar sin verte andar por la cocina **se me antoja cada día más incongruente** [Sketch Engine, flashmania.es].

Para visualizar la combinatoria de los adjetivos con el verbo *antojarse* en el español europeo, mostramos a continuación la siguiente tabla para resumir todos los datos señalados:

España				
Adjetivos		Casos (n.º)	Casos (%)	
Adverbial	Modal	721	22,15	
	Temporal	186	5,71	
	Espacial	110	3,38	
Calificativo	Dimensión	213	6,54	
	Evaluativo	Juicio personal	1 039	31,92
		Gusto personal	190	5,84
		Elativo	151	4,64
		Otro	645	19,82
<b>Total</b>		<b>3 255</b>	<b>100</b>	

Tabla 3. Adjetivos que se combinan con *antojarse* en el español europeo

## 5.2. Resultados del español de la variedad centroamericana tomados del corpus EsTenTen18

Al igual que en el español europeo, en el español de México los adjetivos evaluativos son los que se combinan en mayor proporción con *antojarse* en un 82,37 %. Dentro de este porcentaje, cobran especial relevancia los adjetivos de juicio personal, ya que estos se seleccionan en un 63,83 % de los casos en ejemplos como los siguientes:

- (40) Aunque no es imposible, sí **se antoja difícil** que alguien gane la encuesta y sea el segundo o tercer lugar [...] [Sketch Engine, launion.com.mx].
- (41) La labor no **se antoja fácil**, porque fueron muchos años de descuido [Sketch Engine, elu-niversalmas.com.mx].

En caso de que no sea un adjetivo de juicio personal, son los predicados de gusto personal y los elativos los que se seleccionan en mayor medida con *antojarse* en un 8,82 % y 8,37 %, respectivamente. Además, en este caso es especialmente relevante que los «otros» adjetivos evaluativos solo representan en el español de México un 1,35 % de los casos, lo cual demuestra que puede que se esté produciendo un cambio gramatical desde el punto diatópico entre el español europeo y el español de México. Algunos ejemplos de los adjetivos de gusto personal, elativos y «otros» evaluativos son, respectivamente, los que se muestran a continuación:

- (42) El conjunto de America [sic] recibirá a Morelia un encuentro que **se antoja muy bueno** a mitad de semana [Sketch Engine, italcultmexico.com.mx].

- (43) Aquellos titulares que **se antojan increíbles** [Sketch Engine, vlex.com.mx].
- (44) [...] tengo que confesar que mi memoria es pésima y apenas retiene aquellos detalles inútiles que caprichosamente **se le antojan importantes** [...] [Sketch Engine, nexos.com.mx].

Los adjetivos adverbiales en el español de México se combinan en un 21,11 % con el verbo *antojarse*. Dentro de este porcentaje, cobran especial importancia los adjetivos modales, puesto que se combinan en un 16,28 % de los casos con el verbo. Asimismo, dentro de los adjetivos adverbiales circunstanciales solo es reseñable mencionar que los adjetivos espaciales se combinan en un 4,83 %. Algunos ejemplos de adjetivos modales y espaciales que han aparecido en el español de México son los siguientes:

- (45) Lo que necesita y lo que busca es totalmente distinto y Paulinho **se antoja innecesario** [Sketch Engine, hotellaterraza.com.mx].
- (46) Este texto no se queda atrás y también cuenta con este recurrido trío que a veces **se antoja más cercano** a Bella y sus mascotas que la relación entre los magos londinenses [Sketch Engine, larocka.mx].

Para visualizar la combinatoria de los adjetivos con el verbo *antojarse* en el español de México, proporcionamos a continuación la siguiente tabla a modo de síntesis de los datos:

		México		
Adjetivos		Casos (n.º)	Casos (%)	
Adverbial	Modal	91	16,28	
	Temporal	0	0	
	Espacial	27	4,83	
Calificativo	Dimensión	0	0	
	Evaluativo	Juicio personal	427	63,83
		Gusto personal	56	8,37
		Elativo	59	8,82
		Otro	9	1,35
<b>Total</b>		<b>669</b>	<b>100</b>	

Tabla 4. Adjetivos con los que se combina *antojarse* en la variedad española centroamericana

## 6. Conclusiones

En el presente trabajo, hemos analizado, desde una perspectiva diatópica y sintáctica, el verbo pseudocopulativo no aspectual modal *antojarse*. Desde un punto de vista sintáctico, hemos comprobado que el verbo es pronominal y defectivo. A partir de su comportamiento gramatical, *antojarse* actúa como un verbo de atenuador de verdad y, además, muestra la correlación de predicación como un evento o suceso que ha sido percibido por el experimentante.

A través de este análisis que hemos podido realizar con la herramienta Sketch Engine hemos demostrado que los adjetivos calificativos y, concretamente, los adjetivos evaluativos son los que se combinan, en mayor proporción, en el español europeo con la variedad centroamericana de la lengua. Dentro de estos adjetivos evaluativos, cobran especial relevancia los adjetivos de juicio personal, ya que son estos adjetivos los que se combinan en un porcentaje mayor, a diferencia del resto de los predicados. En caso de que el adjetivo no sea calificativo, parece que el verbo selecciona adjetivos circunstanciales y, con mayor precisión, los adjetivos modales. Asimismo, hemos comprobado que los nombres eventivos son los tipos de nombre que tienen la función sintáctica de sujeto en la combinación con *antojarse* y que, con mayor exactitud, son los nombres eventivos puros.

Aunque este artículo solo recoge una pequeña parte de una investigación mayor en la que se ha examinado la presencia y ausencia del argumento experimentante<sup>3</sup>, como posibles líneas futuras de investigación resulta necesario ampliar los criterios de clasificación de los nombres y adjetivos propuestos en esta clasificación para intentar delimitar más las categorías e, incluso, poder ampliar el estudio a otras variedades del español para comprobar si la situación a nivel de las interfaces de la sintaxis y semántica es relativamente igual o se alteran la selección de los tipos de predicado. Finalmente, sería muy relevante investigar algunas estructuras que no han podido ser examinadas en este trabajo, pero que han sido encontradas por la proporción de ejemplos que no se ajustaban a la cadena de búsqueda, como «se me antoja chino».

Es posible que este trabajo haya podido presentar unas muy superficiales aproximaciones sobre la realidad que esconde *antojarse*. No obstante, las piezas de este rompecabezas siguen siendo (in)finitas. *Antojarse* es todavía una de esas rebeldes piezas en las que todavía hay que seguir profundizando a través de esas futuras líneas de investigación para encajar esa esquina del puzzle que constituyen, hoy en día, los verbos pseudocopulativos del español.

<sup>3</sup> Por motivos de espacio, no se han podido incluir todos estos datos en el trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Areses, Irene, Gonzalo Escribano-Roca, y María Isabel Pérez-Jiménez (en prensa), «La expresión de juicios subjetivos en español: el caso de *se me hace* + adjetivo», en *Buceando entre palabras*, Alcalá de Henares, Editorial Universidad de Alcalá.
- Demonte, Violeta (1999), «El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe: 130-215.
- DLE = Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>.
- Fábregas, Antonio (2010), «Los nombres de evento: clasificación y propiedades en español», *Pragmalingüística*, 18: 54-73.
- Gumiel-Molina, Silvia, Norberto Moreno-Quibén y María Isabel Pérez-Jiménez (2024), «Lexical-syntactic classes of adjectives in copular sentences across spanish varieties: the innovative use of *estar*», *Languages*, 9 (20): 1-37. DOI: 10.3390/languages9010020.
- Morimoto, Yuko y María Victoria Pavón Lucero (2007), *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid, Arco Libros.
- NGLE = RAE y ASALE (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Pavón Lucero, María Victoria (2008), «Sobre algunas asimetrías entre *antojarse* y *parecer*», en Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra: 639-649.
- Pavón Lucero, María Victoria (2013), «El dativo de los verbos pseudo-copulativos no aspectuales», *Verba*, 40: 7-40.
- Spanish Web 2018 (esTenTen18)*. Disponible en: <https://www.sketchengine.eu>. [Fecha de consulta: 22 de octubre de 2024].

RESEÑAS

*Pg*



**Ionin, Tania, and Silvina Montrul (2023),  
*Second language acquisition: introducing  
intervention research*, Cambridge, Cambridge  
University Press, 240 pp.  
ISBN: 978-10-0901-356-7**

JOSE MANUEL PAGÁN RODRÍGUEZ  
*University of Tulsa*  
jmp8870@utulsa.edu

Second Language Acquisition (SLA) emerged as a field of study decades ago. However, in the 21<sup>st</sup> century both the scientific study of languages and the acquisition of their structural features are receiving increased attention. Intervention studies (conducted in labs or classrooms) are research tools that can bridge the gap between theoretical linguistic research and teaching practices. Ionin and Montrul, in collaboration with Cambridge University Press, present an authoritative textbook that provides a solid theoretical foundation to contemporary applied linguistics. In addition, they provide an in-depth analysis of several intervention studies on the acquisition of different grammatical aspects of English, French, Italian, Japanese, Russian, and Spanish. The book provides the reader with 10 well-rounded chapters. As an early career researcher in applied linguistics, I appreciate the extensive dedication necessary to create a firm yet accessible theoretical foundation that facilitates further analysis of a range of intervention studies. As a language educator, I also found useful the book's discussion questions, glossary of terms, and online resources.

In their preface Ionin and Montrul discuss the aim of the book and its intended audience. Chapters 1 and 2 explain their choice of the topics of discussion and clear guidelines on how to use the book to teach a course. The aim of both chapters is to set a theoretical framework that will help the reader to understand the book's subsequent discussion of intervention studies. In addition, another goal of these two chapters is to equip the reader with the necessary tools to conduct actual intervention studies in SLA.

Chapter 1 begins by presenting a definition of the Chomskyan concepts of "universal grammar" and "linguistic universal principles and parameters". Second language acquisition in heritage speakers receive extensive attention before moving to the role of input and a significant

discussion about implicit and explicit knowledge and learning in SLA research and teaching. Chapter 2 introduces intervention research and grammar teaching. Here the authors set a starting point, explaining the differences between laboratory and classroom research. Then they discuss the relevance of the learning environment and different components of intervention research. They continue with a review of research intervention methods. Finally, they explain the various approaches to grammar teaching which the reader will find in the different intervention studies analyzed later.

Chapters 3 and 4 discuss intervention studies of the acquisition of articles and verb placement in question formation. Regarding articles, chapter 3 introduces the theoretical concepts of specificity and genericity. Discussion then focuses on different teaching approaches and different intervention studies of the acquisition of articles. These intervention studies are presented in two categories: (1) those focused on instructional techniques and (2) those with a focus on theoretical approaches to articles. The most salient implication from chapter 3 is the need for a link between theoretical and instructional studies. The authors also discuss further research directions (psycholinguistics).

In Chapter 4 the discussion turns to syntax, particularly the position of verbs and adverbs within sentences. After presenting terminology to help readers understand the intervention studies on this topic, the authors turn to differences between English and French in verb movement, adverb location, and question formation. Next, they discuss intervention studies of verb movement and adverb position in English as a second language (ESL), French, and Spanish. Finally, the authors discuss intervention studies of question formation and conclude with emphasis on the importance of feedback for the acquisition of these linguistic features.

Intervention studies on the acquisition of inflectional morphology and its implications are the focus of chapter 5. The authors introduce key terminology (i.e., “morphemes”, “derivational” and “inflectional morphology”, etc.). Afterwards, they discuss why morphology is a challenge for second language (L2) learners, psycholinguistics, and intervention studies. The authors analyze studies that explore the effects of different feedback and instructional methods on verbal morphology, tense marking, and grammatical gender. The conclusions are that explicit instruction and processing input are more effective methods than implicit and output-based approaches to teaching inflectional morphology.

Chapter 6 examines the acquisition of the subjunctive mood in L2 learners and heritage speakers. Before discussing class-intervention research, chapter 6 introduces the reader to specific terminology and

theoretical aspects of the subjunctive mood in both usage and acquisition (L1 and L2). Ionin and Montrul present and analyze linguistic and classroom-oriented research studies conducted with intermediate and advanced L2 learners and heritage speakers of romance languages. Conclusions from these linguistically oriented studies are that, despite its complexity, learners can indeed acquire the target forms of the subjunctive mood. Conclusions from the analysis of class-intervention research studies are that while L2 and heritage learners have significant differences, explicit instruction facilitates language acquisition for both.

In chapter 7 the authors analyze argument structure. The theoretical introduction for this chapter discusses transitive and ditransitive verbs, the syntax of the passive voice, and finally object constructions. The authors examine research studies on how English speakers learning Spanish and then Japanese and Korean speakers learning English acquire these linguistic features. One conclusion is that most of the mistakes learners make in the acquisition process come from their L1. Therefore, a proper focus on meaning and form instruction can help them eliminate incorrect generalizations from their own grammar.

Chapter 8 provides the reader with insight and class-intervention research studies about direct- and indirect-object construction in English and the expression of objects in Spanish. About the double-object construction in English, the role of feedback and syntactic or structural priming are the most salient topics. Regarding the construction of Spanish objects, the authors analyze results of syntactic priming. Then they turn the focus to the effect of processing instruction and intervention with differential-object marking in both L2 and heritage Spanish learners. According to the intervention studies analyzed in chapter 8, syntactic priming is an effective teaching method to foster implicit acquisition of object pronouns in both English and Spanish. Additionally, explicit instruction with negative feedback and processing instruction leads to the acquisition of word order and object clitics in Spanish.

Chapter 9 explores word order and other syntactic constructions. Discussion focuses on adjective order, sentence-level word order, and word order in relative clauses and quantifier scope sentences. After a theoretical explanation of the acquisition of the syntactic phenomena mentioned above, the authors analyze nine classroom-intervention studies conducted with ESL learners. These studies analyze the effectiveness of different teaching and intervention methods. These include (1) processing input instruction that is explicitly focused form instruction, (2) rule-oriented and meaning-oriented instruction, and (3) the role of written and aural input and output. From a theoretical perspective, the

authors find contradictory evidence regarding the acquisition of these syntactic phenomena. Nevertheless, from a pedagogical perspective, explicit instruction is effective, and output practice and structured input instruction stand out over output enhancement.

Finally, chapter 10 discusses the efficacy of instructional approaches (including feedback types) which result in the development of language learners' interlanguage grammar. Final conclusions are that input-processing and output-based instruction are the most effective methods. Metalinguistic and implicit feedback, including recasts and prompts, are the techniques that lead to the most improvement. This final chapter also discusses the relationship between linguistic theory and intervention research. The authors conclude that there is still a significant need for further intervention research to understand if and how learners' linguistic systems evolve, and they suggest lines of inquiry for further intervention research.

Overall, *Second-language acquisition: introducing intervention research* fulfills its purpose of equipping the reader with the necessary knowledge to conduct intervention studies in SLA. The authors provide the reader with significant theoretical understanding of the grammatical and linguistic features of different languages, and they discuss in depth several models of intervention studies. The book thus bridges the gap between theoretical linguistics and second-language pedagogy. It is also important to note that the grammatical features that the authors analyze and explain are ideal for intervention studies. This is because they all pose significant challenges for both L2 and heritage language learners, i.e., they are the ones most often addressed by textbooks and teaching materials. I recommend this book for master's and doctoral students seeking to advance their knowledge of the fields of theoretical linguistics and SLA. Language educators and professors looking to teach courses at the graduate level will also find useful materials presented in an engaging and inspiring manner.

## Méndez Guerrero, Beatriz (2024), *El silencio en la comunicación multimodal en español*, Granada, Comares, 116 pp. ISBN: 979-84-1369-641-6

NIKIANA VILLEGAS FAMIGLIETTI  
*Universidad Autónoma de Madrid*  
nikiana.villegas@estudiante.uam.es

**B**eatriz Méndez Guerrero publica su primer libro, *El silencio en la comunicación multimodal en español*, a principios de 2024. Con esta publicación, Méndez Guerrero busca reunir el conocimiento «todavía fragmentario» que se tiene sobre el silencio en español y al que ella misma contribuyó con su tesis doctoral (p. XI). La autora, especialista en pragmática, sociolingüística y español como segunda lengua, es Profesora Contratada Doctora de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro de distintos proyectos y grupos de investigación.

Para reunir este conocimiento sobre el silencio, la autora adopta una perspectiva comunicativa y un marco teórico multimodal. Pretende (y consigue) estudiar el silencio desde varias perspectivas. De esta manera, se presenta una obra documentada, con bibliografía extensa y pertinente, que no se limita a hablar del silencio (principal tema de estudio), sino también de otros muchos elementos conversacionales. Esto se consigue a través de nueve capítulos y a través de un lenguaje claro. La obra está perfectamente diseñada para no abrumar al lector, aun ofreciendo gran cantidad de información, y esto ha hecho que sea un ejemplo perfecto de divulgación científica bien lograda. Cada capítulo cuenta con secciones y con un apartado introductorio donde se ofrece un repaso de lo que se ha hablado en capítulos anteriores a la vez que se presenta una introducción al tema que tratarán las secciones del capítulo. Esta introducción es de gran utilidad y permite la lectura de capítulos sueltos, sin necesidad de leer todo el libro (aunque esto último es lo recomendable en el caso de esta obra).

En el primer capítulo, Méndez Guerrero introduce lo que se entiende por *multimodalidad* y cómo esta se refleja en el lenguaje. Esta introducción se realiza a lo largo de cuatro secciones. Destaca desde el primer momento el compromiso con la inclusividad de la autora, ya que deja ver que la multimodalidad del lenguaje se ha estudiado en lo que denomina «un cerebro neurotípico» (p. 2). Es de agradecer esta aclaración, si bien hay pocos estudios que traten sobre el lenguaje en cerebros neurodivergentes y resulta difícil concluir que la multimodalidad es algo inherente al cerebro neurotípico, y que el cerebro

divergente «ignora» los modos no verbales. No obstante, este capítulo ofrece un repaso sobre el estado de la cuestión del estudio multimodal de la comunicación, teniendo en cuenta tanto aquellos signos verbales como no verbales que se emplean habitualmente.

El resto del libro trata exclusivamente del silencio. El segundo capítulo ubica el estudio que lleva a cabo la autora dentro de un marco teórico. El silencio se explica como un «signo invariable» cuya «naturaleza es negativa» (p. 13) y cuyo estudio se puede realizar desde la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986). Además, es un signo «intencional, potencialmente consciente y esperable» (p. 15) y que puede tener un objetivo (p. 21). No obstante, el grado de relevancia de este signo en la comunicación dependerá del «coste inferencial» (p.18) y, en definitiva, recae sobre el oyente gran parte del proceso de decodificación de este signo. Es decir, la interpretación del silencio depende del contexto, y este concepto es el hilo conductor de todo el libro.

En el capítulo tres, como su nombre indica, se estudia «el silencio como elemento cultural». Este capítulo ofrece una perspectiva inter e intracultural al estudio de este signo comunicativo, con tintes sociolingüísticos. A lo largo de seis secciones, la autora trata temas tan variados como las actitudes lingüísticas, las diferencias (intra)culturales alrededor del silencio, y la censura. Sin embargo, se debe tener cuidado de no fomentar los prejuicios y de no imponer la visión occidental a través de estos estudios, y esto lo deja muy claro la autora, mostrando una vez más su compromiso con la inclusividad.

El capítulo cuatro se enfoca en la práctica ya que trata sobre el uso del silencio en la comunicación. Méndez Guerrero incide en la importancia que tiene el contexto. Para ello, hace uso de las teorías dinámicas del discurso y, en concreto, de la pragmática dinámica. En resumen, expone que la interpretación que adquiere el silencio en el uso del lenguaje es cambiante. Descifrar este significado depende tanto del emisor como del receptor del mensaje, teniendo este último un gran peso en la comprensión del silencio. No obstante, este capítulo deja claro que estas dinámicas del uso del lenguaje no son exclusivas del silencio, sino compartidas por varios signos verbales y no verbales.

El quinto capítulo, al igual que el anterior, pone énfasis en el contexto que acompaña al uso del silencio, pero esta vez explica cómo influye este contexto a la interpretación de este signo desde los modelos cognitivos. Se recalca el silencio como un elemento con límites difusos, aunque no por ello no puedan reconocerse sus «funciones más prototípicas» (p. 48). De hecho, en el capítulo seis, la autora, junto con Laura Camargo Fernández (2014), analiza 1069 silencios en conversaciones coloquiales de jóvenes de Mallorca y distingue cuatro tipos de silencios en el español de España: discursivos, estructurales, epistémicos

y psicológicos, y normativos. No obstante, la autora se aleja durante este capítulo del enfoque inclusivo que mostraba hasta ahora y utiliza «silencios en la conversación española» y «silencios en español» como sinónimos. No se han realizado estudios sobre cómo otros hablantes de España o América utilizan el silencio, y un primer acercamiento a este tema puede conjeturar que, si existen diferencias de ritmo, entonación y otros elementos del discurso, también podrían existir diferencias en cuanto al empleo del silencio. Por tanto, no se debe identificar el estudio del silencio en España con el del español general.

Para acabar el libro, en el capítulo séptimo, la autora vuelve a adoptar el enfoque sociolingüístico ya visto en el capítulo tres, pero ahora estudia el silencio como un acto llevado a cabo por los individuos de una sociedad concreta. El resultado es una lección en estudios de género y que ofrece un análisis en profundidad sobre cómo se relacionan la norma social, el lenguaje y la identidad. Seguidamente, un breve capítulo ocho ofrece una aproximación sobre la posición y la duración del silencio en español, y se reitera lo ya dicho hasta ahora: todo depende del contexto, si bien la autora observa un uso mayoritario de los silencios en posición interior y con duración de entre 1,3 y 1,7 segundos. Finalmente, el capítulo noveno está centrado en las posibilidades que ofrece el estudio del silencio. La autora ofrece líneas de investigación muy concretas y de aplicación práctica, aunque a estas se podrían añadir otras muchas como el silencio en la cibercomunicación, el uso del silencio en distintos colectivos o grupos sociales, o el peso del silencio dentro de la comunicación en comparación a otros signos no verbales.

En conclusión, Beatriz Méndez Guerrero aún de una manera clara lo que se sabe hoy en día del silencio, y transmite esta sabiduría eficazmente. Más aún, esta obra no solo habla del silencio, sino que su contenido se puede aplicar a otros muchos signos. Por otro lado, se echa en falta una introducción sobre la autora que detalle su trayectoria y la importancia de sus contribuciones a la investigación lingüística. Estos inconvenientes, aun así, se pueden solucionar en futuras ediciones y no influyen en que esta obra se erija a partir de ahora como un pilar fundamental en el estudio de la pragmática.

## BIBLIOGRAFÍA

- Camargo Fernández, Laura, y Beatriz Méndez Guerrero (2014), «Silencio y prototipos: la construcción del significado pragmático de los actos silenciosos en la conversación», *Diálogo de la lengua*, 5: 33-53.
- Sperber, Dan, y Deirdre Wilson (1986), *Relevance: communication and cognition*, Blackwell, Oxford.



## **Estrada Arráez, Ana, Beatriz Martín Izquierdo y Carlota de Benito Moreno (2022), *Como dicen en mi pueblo: el habla de los pueblos españoles*, Pie de Página, 232 pp. ISBN: 978-84-124060-6-1**

ROXANA DENISA MARICA  
*Universidad Autónoma de Madrid*  
roxana.marica@uam.es

**C**omo dicen en mi pueblo: el habla de los pueblos españoles recoge a lo largo de sus páginas la historia del *Corpus Rural y Sonoro del Español Rural* (COSER), un proyecto que nació en los años 90 de la mano de su directora Inés Fernández-Ordóñez, a quien este libro quiere homenajear. Es este un corpus dialectal y se compone de entrevistas semidirigidas realizadas a personas mayores del entorno rural. Permite documentar y estudiar las variedades rurales del español europeo, las cuales, hasta ese momento, habían recibido poca atención en las investigaciones lingüísticas.

Las primeras campañas de encuesta tenían por objetivo delimitar las isoglosas del leísmo, como parte de la investigación que Inés Fernández-Ordóñez realizaba sobre los pronombres átonos de tercera persona. Posteriormente se ampliaron, a lo largo de más de 30 años, a la mayoría de las zonas de la Península hispanohablante, además de los dos archipiélagos, lo que ha permitido estudiar otros rasgos lingüísticos a partir de datos reales.

Es este un libro colectivo en el que han participado varios de los lingüistas y dialectólogos que han colaborado con el COSER y cuyos capítulos comparten el objetivo de acercar el estudio de las variedades del español y la dialectología a la población general. Para ello, los autores se sirven de un estilo divulgativo que, además, se refuerza a través de la inclusión de diferentes anécdotas vividas durante las campañas de encuesta. Este afán divulgativo queda manifiesto, por un lado, en la introducción escrita por las editoras Ana Estrada, Beatriz Martín y Carlota de Benito, en la que explican al lector las convenciones formales del libro y, por otro, en el glosario que se incluye al final del libro, en el que los conceptos más habituales aparecen definidos. Asimismo, la idea principal (en la que insiste en cada uno de los diez capítulos) es que no existe una única manera correcta y válida de hablar, sino que, por el contrario, las connotaciones positivas o negativas hacia un rasgo

o fenómeno lingüístico están asociados al prestigio lingüístico de las diferentes variantes.

Así pues, los capítulos que integran esta obra constituyen una muestra de algunas de las investigaciones que se han realizado empleando como fuente primaria de datos los proporcionados por este corpus, que abarcan diferentes fenómenos fonéticos, morfológicos, sintácticos y discursivos del español europeo. Puesto que el propósito del corpus era el estudio de la sintaxis del español, gran parte de las investigaciones se han dedicado a este nivel de la lengua. Este es el caso del fenómeno estudiado por Carlota de Benito en el segundo capítulo: el empleo del pronombre reflexivo *se* de tercera persona, en contextos de primera y de segunda persona plural (como en *Hemos pensao de casarse* y *Si vosotros se queréis*, respectivamente), tema de su tesis doctoral. Los datos del COSER dan cuenta de una mayor frecuencia en la segunda persona que en la primera, lo que indicaría que es más antiguo el uso de *se* en la segunda persona que en la primera y, además, que, en el caso del español, el contexto de origen de *se* con estas personas gramaticales se encuentra en el uso del infinitivo con valor de imperativo.

Mónica Castillo Lluch, Cristina Peña Rueda y Michiel de Vaan tratan, en el tercer capítulo, un fenómeno canario que se consideraba ya desaparecido: la llamada paragoge vocálica, que consiste en la adición de un sonido vocálico al final de una palabra (por ejemplo, *señoro* por *señor* o *cantare* por *cantar*). Gracias al COSER, este rasgo se ha documentado en las islas más occidentales del archipiélago canario: norte de Tenerife, La Palma, La Gomera, El Hierro y, en menor medida, Lanzarote.

Jorge Agulló, en el quinto capítulo, estudia las construcciones existenciales con *haber* y la distribución geográfica de este fenómeno. Así, mientras que en el español estándar *haber* introduce referentes indefinidos, en el occidente peninsular se vulnera el llamado principio de definitud, de forma que el verbo *haber* introduce referentes definidos, en concreto, con posesivos relacionales, como en *Si no hubiera habido mi madre, igual se lo hubieran calentao ellos*.

En el octavo capítulo, Enrique Pato analiza la distribución geográfica de la sustitución del imperfecto de subjuntivo por el condicional (*Si tendría dinero, lo compraría* por *Si tuviera/tuviese dinero, lo compraría*), además de los contextos oracionales que favorecen este fenómeno, tema de estudio de su tesis doctoral. En cuanto a la distribución geográfica, los datos del COSER confirman que se trata de un rasgo característico de la zona septentrional de la Península, aunque esta sustitución es sobre todo frecuente en Vizcaya, Álava, La Rioja y Burgos. Por otra parte, la sustitución de un tiempo verbal por otro se ve favorecida por el

contexto oracional, siguiendo la siguiente escala jerárquica: oraciones sustantivas > modales y relativas > condicionales > resto de oraciones.

Cierra este libro el décimo capítulo, escrito por Inés Fernández-Ordóñez, que se dedica al uso dialectal de los pronombres átonos de tercera persona, esto es, el leísmo, el laísmo y el loísmo. Su investigación permitió describir tres diferentes sistemas de selección de los pronombres átonos de tercera persona. En el primero de estos sistemas, el que se emplea en el País Vasco y el norte de Navarra, tiene mucha importancia el rasgo de animación, de forma que se emplea la forma *le* para todos los referentes animados, independientemente de que estos sean masculinos o femeninos (*a una [oveja] le quiere y a otra no*). Sin embargo, en el segundo de los sistemas pronominales, que se emplea en la parte centro oriental de Asturias y en Cantabria, la selección del pronombre varía en función de si el objeto directo es continuo o discontinuo y, en consecuencia, se emplea el pronombre neutro *lo* para referir a todas las sustancias, sean masculinas o femeninas (*Y después la lana también lavao [...] y después a metérselo al colchón*). Los objetos directos masculinos y contables, en cambio, exhiben leísmo en Cantabria (como en *Cuando el horno está caliente, hay que barrerle* o en *Hay un banco especial para tumbarle [al cerdo]*). Por último, el tercer sistema, llamado *referencial*, abarca gran parte de Castilla central y occidental, además de zonas limítrofes a esta. En este, el rasgo gramatical que se destaca es el género y, siguiendo el modelo del leísmo cántabro, *la* se generalizó tanto para objetos directos como indirectos femeninos y contables, dando lugar al llamado laísmo (*a todas las mozas las ponían en el tejao un ramo de rosas*), mientras que el pronombre neutro *lo* comenzó a emplearse también con objetos indirectos y referidos a sustancias, originando el llamado loísmo (*hay quien lo echa sal y lo cuelga [el tocino]*).

Otros fenómenos investigados en el libro han sido inducidos por el contacto con otra lengua. Entre estos se encuentran aquellos rasgos abordados por Andrés Enrique-Arias en el primer capítulo, que aparecen en la variedad del español hablado en Mallorca, la cual se ha visto influenciada por el contacto con el mallorquín. Algunos de estos fenómenos aparecen solamente en hablantes bilingües, como la estructura *que + verbo + de + adjetivo* (*¡qué son de buenas!*, calco de la estructura en catalán *que son de bones!*), mientras que otros rasgos están extendidos también a hablantes que no dominan el catalán, como el uso del verbo *hacer* como verbo de apoyo (*Hacer un café* por *Tomar un café*). También el origen del fenómeno estudiado por Cristina Matute en el noveno capítulo se encontraría en el contacto lingüístico entre el castellano y, en este caso, el euskera: se trata del empleo de *ya* como partícula discursiva equivalente a *sí* (*¿Ya tomaréis un poco de champán?*), rasgo propio del área euskaldún del País Vasco y Navarra y áreas colindantes, adverbio este que, en el español estándar tiene, principalmente,

una interpretación temporal. Este es un fenómeno de la sintaxis discursiva que se originó por hacer equivalentes, primero semánticamente y, después, sintácticamente, la partícula afirmativa *-ba* del euskera con el adverbio *ya* del castellano.

Aunque el proyecto COSER está orientado principalmente al estudio de la sintaxis, también se ha empleado para estudiar tanto la fonética como la morfología del español. Así, por ejemplo, Ana Estrada Arráez, dedicó su tesis doctoral a la pérdida de la /d/ intervocálica, tema sobre el que versa el cuarto capítulo. Este fenómeno se distribuye en la mitad sur peninsular, aunque es más frecuente y aparece en más contextos en Andalucía, variedad más innovadora en la pronunciación. Este rasgo fonético se ve condicionado por dos factores: primero, por el contexto vocálico, de forma que la pérdida es más frecuente en la terminación *-ado*, y, segundo, por la categoría gramatical, siendo los participios la clase de palabra en la que más elisiones hay.

En el sexto capítulo, Javier Rodríguez Molina investiga las variantes del adverbio *así*, entre las que se encuentran, principalmente, *asín* y *ansí*. De estas dos formas, la que tiene vitalidad actualmente es *asín*, que en el COSER se localiza sobre todo en el sur y, más concretamente, en Andalucía occidental.

Con respecto a la morfología, Beatriz Martín Izquierdo aborda en el séptimo capítulo la distribución geográfica de los sufijos diminutivos en el español peninsular. A partir de los datos del COSER, se propone la hipótesis de que los dos sufijos más extendidos, *-ito* e *-illo*, tienen valores complementarios: *-ito* se usa más con connotaciones o valoraciones afectivas (puesto que aparece más con nombres propios), mientras que en *-illo* predomina el valor diminutivo (puesto que apenas se usa con nombres propios y aparece más con entidades inanimadas).

En suma, el COSER, en el que se documenta el habla más alejada del estándar del español, ha permitido investigar la variación en el ámbito rural de España. Este volumen acerca a los lectores a esas investigaciones, a la par que invita a reflexionar a los hablantes sobre los usos y el prestigio lingüísticos, tan íntimamente ligados al prestigio social.





## Estadísticas

En el año 2024, *Biblioteca de Babel* ha recibido 25 artículos y 4 reseñas. Los artículos han sido sometidos a evaluación mediante doble par ciego por el Comité Científico y revisados por el Comité Editorial. De estos artículos, 3 han sido rechazados y 18 han sido aceptados y publicados (6 en este volumen; 12 en el volumen extraordinario n.º 2, diciembre de 2024). De las 4 reseñas, se han publicado 3, quedando la última para el volumen próximo de 2025.

<b>Recibidos (01/01/2024-31/12/2024)</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Rechazados	3	12
En revisión	2	8
Aceptados (sin publicar)	2	8
Aceptados y publicados	18	72
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

<b>Publicados (01/01/2024-31/12/2024)</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Autores UAM	3	11,5
Autores nacionales (no UAM)	15	57,7
Autores extranjeros	8	30,8
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Reseñas recibidas	4
Reseñas publicadas	3
Reseñas aceptadas (sin publicar)	1





UAM