

Equipo editorial / *Editorial team*

DIRECCIÓN / EDITORS

Dr. Ignasi Navarro i Ferrando, Universitat Jaume I – ignasi.navarro@uji.es
Dr. Jorge Martí Contreras, Universitat Jaume I – jmarti@uji.es

SECRETARÍA DE REDACCIÓN / BOOK REVIEW EDITOR

Dra. Adéla Kot'átková, Universitat Jaume I

CONSEJO ASESOR / ADVISORY BOARD

Dra. Freda Chapple, University of Sheffield, Reino Unido
Dra. Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California
Dr. Humberto López Morales, Comisión Permanente de las Academias de la Lengua Española
Dr. Santiago González Fernández-Corugedo, Universidad de Oviedo
Dr. Giuseppe Grilli, Università degli studi Roma Tre
Dr. Emilio Ridruejo Alonso, Universidad de Valladolid
Dr. Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez, Universidad de La Rioja
Dra. Carmen Silva Corvalán, University of Southern California
Dr. Hernán Urrutia Cárdenas, Universidad de Deusto y Universidad del País Vasco

COMITÉ DE REDACCIÓN / REVIEW EDITORS

Dra. Marta Albelda Marco, Universitat de València
Dr. Antonio Ballesteros González, Universidad de Castilla-La Mancha
Dra. María José Coperías Aguilar, Universitat de València
Dr. Eladio Duque Gómez, Universidad Complutense de Madrid
Dra. Montserrat Esbrí Blasco, Universitat Jaume I
Dra. María José Gámez Fuentes, Universitat Jaume I
Dr. Luis Pablo Núñez, Universidad de Granada
Dra. María del Pilar Moliner Marín, Universidad de Salamanca
Dr. Santiago Posteguillo Gómez, Universitat Jaume I
Dra. Elizabeth Russell, Universitat Rovira i Virgili
Dra. Adoración Sales Salvador, Universitat Jaume I
Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile
Dr. Fco. Javier Vellón Lahoz, Universitat Jaume I
Dr. José Ramón Prado Pérez, Universitat Jaume I
Dra. Mercedes Sanz Gil, Universitat Jaume I

<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr>

Equipo editorial / *Editorial team*

DIRECCIÓN / EDITORS

Dr. Ignasi Navarro i Ferrando, Universitat Jaume I – ignasi.navarro@uji.es
Dr. Jorge Martí Contreras, Universitat Jaume I – jmarti@uji.es

SECRETARÍA DE REDACCIÓN / BOOK REVIEW EDITOR

Dra. Adéla Kot'átková, Universitat Jaume I

CONSEJO ASESOR / ADVISORY BOARD

Dra. Freda Chapple, University of Sheffield, Reino Unido
Dra. Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California
Dr. Humberto López Morales, Comisión Permanente de las Academias de la Lengua Española
Dr. Santiago González Fernández-Corugedo, Universidad de Oviedo
Dr. Giuseppe Grilli, Università degli studi Roma Tre
Dr. Emilio Ridruejo Alonso, Universidad de Valladolid
Dr. Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez, Universidad de La Rioja
Dra. Carmen Silva Corvalán, University of Southern California
Dr. Hernán Urrutia Cárdenas, Universidad de Deusto y Universidad del País Vasco

COMITÉ DE REDACCIÓN / REVIEW EDITORS

Dra. Marta Albelda Marco, Universitat de València
Dr. Antonio Ballesteros González, Universidad de Castilla-La Mancha
Dra. María José Coperías Aguilar, Universitat de València
Dr. Eladio Duque Gómez, Universidad Complutense de Madrid
Dra. Montserrat Esbrí Blasco, Universitat Jaume I
Dra. María José Gámez Fuentes, Universitat Jaume I
Dr. Luis Pablo Núñez, Universidad de Granada
Dra. María del Pilar Moliner Marín, Universidad de Salamanca
Dr. Santiago Posteguillo Gómez, Universitat Jaume I
Dra. Elizabeth Russell, Universitat Rovira i Virgili
Dra. Adoración Sales Salvador, Universitat Jaume I
Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile
Dr. Fco. Javier Vellón Lahoz, Universitat Jaume I
Dr. José Ramón Prado Pérez, Universitat Jaume I
Dra. Mercedes Sanz Gil, Universitat Jaume I

<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr>

CULTURE, CULTURA, LANGUAGE LENGUAJE AND REPRESENTATION Y REPRESENTACIÓN

Linguistic Studies Journal
of Universitat Jaume I
Volume 30 – May 2023

Revista de Estudios Lingüísticos
de la Universitat Jaume I
Volumen 30 – Mayo 2023

En memòria de Vicent Salvador Liern,
excel·lent filòleg i magnífic company
del Departament de Filologia i Cultures Europees
de la Universitat Jaume I,
director d'aquesta revista des de 2016 fins a 2017.

© Del text: els autors i les autores, 2023

© D'aquesta edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2023

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions

Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana

<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

ISSN: 1697-7750

e-ISSN: 2340-4981

Dipòsit legal: CS-34-2004

Financiado por el proyecto PREVC/2023/07 del vicerrectorado de investigación de la Universidad Jaume I

Funded by the PREVC/2023/07 project of the research vice-rectorate of the Universitat Jaume I

Finançat pel projecte PREVC/2023/07 del vicerectorat d'investigació de la Universitat Jaume I



Reconocimiento-CompartirIgual BY-SA

Este texto está sujeto a una licencia Reconocimiento-CompartirIgual de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique la autoría y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia, <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Índice / Contents

Artículos / Articles

- 7 El papel del lector y su función en la teoría literaria clásica china en Europa
YA-HUI CHANG
- 21 Sinonimia y enseñanza del léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes
MENGCHAO CHENG
- 41 “I told you all the time”: Revisiting the representation of Temple Drake’s traumatic abuse in William Faulkner’s *Sanctuary*
ELENA MIRIAM DOBRE
- 57 La evolución de la terminología sobre reproducción asistida en los diccionarios y corpus de lengua española
ONA DOMÈNECH-BAGARIA Y MARÍA ISABEL SANTAMARÍA PÉREZ
- 79 La construcción del posicionamiento lector en una narrativa digital interactiva. Una discusión a la luz de la teoría de las multiliteracidades
MAITÊ MORAES GIL; ÍRIS SUSANA PIRES PEREIRA Y CRISTINA SYLLA
- 107 Influence of Physiological Learning Styles on the Completion of an Online Task in a Law Degree
CAROLINA GIRÓN-GARCÍA Y NOELIA GARGALLO CAMARILLAS
- 131 Tǔ (tierra) y yáng (océano): una dicotomía metafórica en el proceso de modernización de China
CHENG LI
- 151 La actividad atenuadora en conversaciones coloquiales de Tegucigalpa: un estudio exploratorio
DANNY FERNANDO MURILLO LANZA
- 179 Conceptual complexes in multimodal advertising
CARLA OVEJAS-RAMÍREZ
- 207 Neo-Victorian transcorporeality: Narrating Julia Pastrana’s body
LIN ELINOR PETTERSON
- 223 Polarización en periódicos españoles: significado y contextos de uso
MARÍA DOLORES PORTO REQUEJO

- 243 Communicative and affectionate features of *motherese* and preterm infants' vocalizations during kangaroo care: A microanalytical study
MARIA EDUARDA SALGADO CARVALHO, JOÃO JUSTO, RAUL RINCÓN, HELENA RODRIGUES
- 265 La alorrepetición como inicio de desacuerdo entre amigos y familiares: una aproximación
CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ
- 283 Las peculiaridades del campo de derivación del concepto emocional ГНЕВ/РА en lengua rusa
IRINA VOTYAKOVA

Reseñas / Book reviews

- 299 Anne Carson: *Antiquity*, de Laura Jansen (ed.). London: Bloomsbury Publishing Plc, 2021.
MARÍA ELENA HIGUERUELO ILLANA
- 303 *Metròpolis. La història de les ciutats. L'invent més gran de la humanitat*, de Ben Wilson & Jordi Boixadós Bisbal (trad.). Barcelona: Edicions 62, 2022.
CARME PINYANA
- 305 *A History of My Brief Body*, de Billy-Ray Belcourt. Columbus: Two Dollar Radio, 2021.
ANESA MUSLIMOVIC ORTEGA
- 309 *Identitats culturals contemporànies: el cas català*, de Maria Àngels Francés Díez & Irene Mira Navarro (coord.). Kassel: Reichenberger, 2022.
ENRIC PORTALÉS LLOP

313 **Autores / Authors**

317 **Estadísticas / Statistics**

Artículos / *Articles*



El papel del lector y su función en la teoría literaria clásica china en Europa: *Wenxin diaolong* como ejemplo¹

The role of readers and their function in classical Chinese literary theory in Europe: *Wenxin diaolong* as an example

YA-HUI CHANG

UNIVERSIDAD DE XIAMEN

<https://orcid.org/0000-0003-0330-3632>

Artículo recibido el / Article received: 2022-02-26

Artículo aceptado el / Article accepted: 2022-09-09

RESUMEN: El estudio desarrollado en estas páginas tiene como objetivo indagar sobre el papel de los lectores europeos y su función en la teoría literaria clásica china a través de *Wenxin diaolong* (*WXDL*, *El corazón de la literatura y el cincelado de dragones*) de Liu Xie (465-522), el canon que suele compararse con la *Poética* de Aristóteles. Ante todo, partiendo del concepto del papel del lector, se observa una representación de *chinoiserie*, probablemente con un cierto desequilibrio, entre el conocimiento de la poética china y el de la europea. A continuación, se revisa sistemáticamente la recepción de la obra tanto en el mundo anglohablante como en el europeo para conocer el perfil de los lectores. Dado el pedigrí multicultural de *WXDL* y sus traducciones, se percibe que las diversas contribuciones de la obra destacan la evolución del pensamiento literario chino en Europa. Así, se encontrará un ritmo, un itinerario y un diálogo más apropiado para la poética universal.

Palabras clave: lector, función, *Wenxin diaolong*, *chinoiserie*, poética.

ABSTRACT: This study investigates the role of European readers and their function in classical Chinese literary theory, through Liu Xie's *Wenxin diaolong* (*WXDL*, *The Literary Mind and the Carving of Dragons*), a canonical work that is often compared to Aristotle's *Poetics*. First, based on the concept of the role

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de investigación nacional de China «Hermenéutica de *Wenxin diaolong* desde una perspectiva transcultural» (20BWW053), que ha recibido financiación de la Oficina Nacional de Filosofía y Ciencias Sociales de China.

of the reader, a representation of *chinoiserie* is probably observed with a certain imbalance between the knowledge of Chinese and European poetics. Next, the reception of the work is systematically reviewed in both the English-speaking world and the European one to shed light on the profile of the reading audience. Given the multicultural pedigree of *WXDL* and its translations, the work's various contributions are seen as highlighting the evolution of Chinese literary thought in Europe. Thus, a rhythm, an itinerary, and a more appropriate dialog for the universal poetics will be found.

Key words: reader, function, *Wenxin diaolong*, *chinoiserie*, poetics.

1. INTRODUCCIÓN

En el terreno de la teoría de la literatura, el debate sobre el papel del lector y su función en el proceso de la lectura se mantiene desde que Castellet (1957) se revelara como «precursor de “la estética de la recepción”» (Villanueva, 2001) con *La hora del lector* en 1957. Además, Dámaso Alonso (1962: 37–45) considera al lector, gracias a su intuición, como «el primer conocimiento de la obra poética». A partir de los años sesenta, la Escuela de Constanza, representada por Robert Jauss (2000) y Wolfgang Iser (1974), expone la importancia del lector en el espacio estético; simultáneamente «la muerte del autor» (Barthes, 1987) y la «pluralidad de significados» (Eco, 1979) proponen la relación íntima entre el texto y el lector; posteriormente, los teóricos del siglo XXI, tales como Richard Rorty (1997), Jonathan Culler (1997), Stanley Fish (1980), Michel Charles (1995), Yves Citton (2007), Franc Schuerewegen (2012), etc., proclaman una mayor libertad del lector en el proceso de la generación de sentido, que abarca las fases de interpretación, actualización y reescritura.

El papel del lector y su función en la lectura es un tema que ha ido cobrando mayor importancia. En esta línea, observamos que, en la lectura de la teoría literaria, un «archilector» (Riffaterre, 1976), un «lector informado» (Fish, 1980: 48) o un «lector implícito» (Iser, 1987: 212) es capaz de interpretar, actualizar e incluso reescribir el texto. De este modo, formulamos la hipótesis de que un conjunto de estos lectores podría establecer la aceptabilidad de una interpretación concreta y una actualización de la escritura. Para buscar las posibles interpretaciones que validen la hipótesis anterior, recordamos el éxito de *French theory* en Estados Unidos², cuya lectura fue un proceso de rechazo y absorción, que al final logró un cierto dominio en el nuevo mundo.

Sin embargo, nos damos cuenta de que no toda teoría literaria tiene la suerte de ser leída o ser interpretada por los críticos. Por ejemplo, cuando Miguel Ángel Garrido, gran filólogo y semiólogo español, habla de la teoría clásica griega en el «Prólogo» de *Historia breve de la poética*:

[...] la tradición de la antigua Grecia que, acogida por la civilización europea se extendió por toda América, es la vigente en las universidades africanas y se expone, al menos como contraste, en los centros de estudios de los países árabes, India, China o Japón. Por otra

² A lo largo de los siglos, el concepto *French theory* es una invención estadounidense del siglo XVIII, pero en el siglo XX tuvo un fuerte resurgir con un colectivo de filósofos franceses, como Jacques Lacan (1901-1981), Roland Barthes (1915-1980), Gilles Deleuze (1925-1995), Jean Baudrillard (1926-2007), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) y otros.

parte, en lo que a la *Poética* concierne, no me ha llegado nada semejante a la tradición aristotélica, en cuanto a la sistematicidad y continuidad.

(Garrido, 1997: 8)

En cambio, también reconoce su posible falta de conocimientos sobre la teoría literaria clásica china, porque *Wenxin diaolong*³ (*WXDL*, *El corazón de la literatura y el cincelado de dragones*) de Liu Xie (465-522)⁴, el canon más grande de la teoría literaria clásica china, se ha comparado con la *Poética* de Aristóteles en la literatura universal contemporánea (Way, 1990; Xiao, 2003: 307–315; Zhao, 1994: 1–15) y se traduce al español por Alicia Relinque en 1995, dos años antes de la publicación del prólogo de Garrido.

No obstante, no se puede decir que los lectores europeos no presten ninguna atención al pensamiento clásico chino, pues a partir del siglo XVII una serie de obras clásicas chinas como *Daodejing*, *Zhuangzi*, *Yijing* (*El libro de los cambios*), *Lunyu* (*Las analectas de Confucio*) y *El arte de la guerra*, se exportaron rápidamente a Europa (Cheng, 2021: 92–112), y al mismo tiempo, la *chinoiserie*, la tendencia hacia la estética china, se generalizó en Europa durante esta época. A lo largo del tiempo se ha mantenido el interés de los teóricos literarios y lingüísticos, filósofos y psicólogos⁵ por reflexionar sobre la relación entre la cultura y la escritura chinas, hasta que, en 2012, Mo Yan, ganador del Premio Nobel de Literatura, captó la atención de los lectores europeos, y brotó entonces un nuevo impulso literario chino.

En este sentido, nos parece fundamental indagar en el papel del lector y su función en la teoría literaria clásica china en Europa, empleando la obra *WXDL* como instrumento de esta investigación. Las preguntas son estas: ¿Qué procedimientos siguen los lectores europeos en su respuesta efectiva a la obra? ¿Qué tipo de supuestos tienen que haber estado presentes para poder explicar sus reacciones e interpretaciones? ¿Cómo cambia un lector europeo la comprensión de un texto dado, desvelándonos la diferencia de sus contextos culturales? Estas preguntas plantean cuestiones prácticas y teóricas, en este sentido, «el comparatista» (Damrosch, 2003: 16; Guillén, 2005: 14) nunca deja de construir un diálogo con dos coordenadas elementales, una espacial y la otra temporal.⁶ Así, en primer lugar, proponemos esbozar «vástagos de un árbol genealógico» (Damrosch, 2003: 25) a partir del concepto del papel del lector, revisando sistemáticamente la recepción de *WXDL* en todo el mundo y luego específicamente en Europa. Existe una inquietud respecto al florecimiento de las traducciones de la poética⁷

³ Existen diferentes formas de transliteración del título de *WXDL* en lenguas europeas, como *Wenxin Diaolong*, *Wenxin diaolong*, *Wen Xin Diao Long* o *Wen xin diao long*, en este caso respetamos la transcripción original de cada versión.

⁴ El sistema *Hanyu pinyin* es el principal sistema de transcripción del chino mandarín al alfabeto latino, sin embargo, consideramos que en otros lugares sinohablantes, como Singapur, Filipinas, Malasia, Taiwán y algunas zonas de Estados Unidos, coexisten otros sistemas de transliteración, en concreto, el sistema Wade-Giles y el sistema *Tonyong pinyin*, por lo que para la mayoría de los términos chinos utilizamos el sistema *Hanyu pinyin*, pero para los nombres de personas y títulos de libros respetamos la transcripción original de cada uno. Para Liu Xie, muchos académicos han usado «Liu Hsieh [Xie]» como transliteración, y usamos ambos en este artículo.

⁵ Encontramos a Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Ferdinand de Saussure (1857-1913), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Carl Gustav Jung (1875-1961), Roland Barthes (1915-1980) y Jacques Derrida (1930-2004) como representantes.

⁶ Un comparatista también es un lector. Estamos de acuerdo con el concepto de la Estética de la recepción de que el lector, al interpretar, no puede desembarazarse de sus presupuestos de época, educación y cultura.

⁷ Paul Valéry propone un conjunto de definiciones de «poética» en *Teoría poética y estética* (1999). En el presente trabajo se atiende a la definición de «poética» que ofrece la RAE: «un conjunto de principios o de reglas que caracterizan un género literario o artístico, una escuela o a un autor» (RAE: 2014).

china en Europa, por ello, en segundo lugar, tomaremos en consideración el proceso de la lectura de *WXDL* y la función de los lectores y su desarrollo. Finalmente, a través del perfil de los lectores y de su función en la teoría literaria clásica china, intentaremos encontrar un ritmo, un itinerario y un diálogo más apropiados en la poética universal.

2. EL *WXDL* DE LOS LECTORES UNIVERSALES

El *WXDL* se puede considerar como la primera poética de China, y cuenta con cincuenta capítulos que tratan sistemáticamente de la literatura, incluido una teoría sobre el origen de la literatura, los principios básicos de la composición, los géneros literarios en su época, las normas de la forma y el contenido, las figuras retóricas fundamentales, etc. Gracias a los elogios del destacado erudito, Shen Yue (441-513), su autor, Liu Xie, empezó a ser conocido y su obra a estudiarse tanto en China como en otros países.

A partir de la década de 1950, los lectores no sinohablantes llevaron la poética al otro lado del planeta. La traducción, en sus muchas formas, ha sido una característica de las interacciones entre culturas durante siglos; al mismo tiempo, la cultura desempeña un papel central en cómo se traducen las obras (Bassnett y Lefevere, 2001: 12). Para nuestros propósitos aquí, rastreamos la historia de la traducción de *WXDL* de los lectores anglohablantes, así como de otros hablantes de lenguas europeas, recordando las palabras de Garrido: «[...] toda edición de textos tiene por objeto poner al alcance del lector obras distantes por el tiempo o por su forma de conservación» (Garrido, 2006: 32).

2.1. EL PAPEL DE LOS LECTORES ANGLOHABLANTES

Los lectores estadounidenses, pioneros en la lectura del *WXDL*, a pesar del uso monótono del lenguaje, conciben un pensamiento profundo. Ernest Richard Hughes (1883-1956) tradujo el primer capítulo del *WXDL*, «The Basic Dao», al inglés en *The Art of Letters, Lu Chi's «Wen Fu»*, AD 302 en 1951, que marcó la introducción de *WXDL* en los círculos literarios occidentales, aunque en forma de traducción abreviada. La versión pionera completa en inglés se publicó en 1959, *The Literary Mind and The Carving of Dragons* de Vincent Yu-chung Shih (1902-2001), que se difundió por todo el mundo de habla inglesa. La revista *Chinese Literature* incluyó cinco capítulos de *WXDL*, titulados «Carving a dragon at the Core of Literature» y traducidos por Yang Hsien-yi y su esposa Gladys.

El periodo comprendido entre finales del siglo XX y principios del XXI fue prolífico para las traducciones al inglés de *WXDL* gracias a Wang Zuoliang (1916-1995) y Stephen Owen (1946). Wang (1989: 152-153) tradujo dos capítulos: capítulo VI, «*Ming Shi*» (comprensión-poesía) y capítulo X, «*Cai Lue*» (talento-sabiduría). Owen (1992) escribió *Readings in Chinese Literary Thought*, una compilación en dos idiomas de siete obras literarias chinas, que iba a utilizar originalmente como material curricular del Departamento de Literatura Comparada de Yale, y posteriormente se publicó como el libro de texto oficial para el Departamento de Lenguas y Civilizaciones de Asia Oriental de la Universidad de Harvard (edición en inglés: 1992; edición en chino: 2003). El manual mencionado incluía una traducción abreviada de diecinueve capítulos de *WXDL*: capítulo I, «Its Source in the Way» (*Yuan Dao*); capítulo III, «Revering the Classics» (*Zong Jing*); capítulo XXVI, «Spirit Thought» (*Shen Si*); capítulo XXVII, «Nature and Form» (*Ti Xing*); capítulo XXVIII, «Wind and Bone» (*Feng Gu*), etc.; además, proporcionaba textos originales, traducciones y comentarios detallados sobre el pensamiento literario chino.

Más tarde, entre 1999 y 2003, los lectores se dedicaban cada vez más a las traducciones al inglés de *WXDL* y publicaron dos versiones completas del libro en solo tres

años. Siu-kit Wong, Allan Chung-hang Lo y Kwong-tai Lam tradujeron la obra completa en inglés, titulada *The Book of Literary Design*. Los tres traductores simplificaron el título del libro como tal al adoptar un método de traducción centrado en la paráfrasis complementada con interpretaciones. Cuatro años más tarde, otro lector, Yang Guobin (2003) de la Universidad de Pensilvania, realizó otra versión completa al inglés, *Dragon Carving and the Literary Mind*.

Las múltiples traducciones de *WXDL* y sus sucesivos críticos a lo largo de medio siglo nos recuerdan nuevamente el concepto de Alonso (1962: 37–45) de que la obra comienza a ser operante cuando suscita la intuición del lector. Después de la primera traducción parcial encontramos al profesor de Harvard James Robert Hightower (1959: 280–288)⁸ y al profesor de Oxford David Hawkes (1969: 331–332)⁹, que hacen en comentarios positivos a la versión de Shih. Por otra parte, en las últimas décadas, la aceptabilidad de la interpretación de los lectores-traductores provoca una serie de reflexiones sobre las estrategias de traducción, por ejemplo, los estudios de Zhong Mingguo (2009: 159)¹⁰, Cao Yina (2015)¹¹, Hu Zuoyou y Liu Mengjie (2020: 103)¹². En este sentido, se observa a lo largo de la lectura extensa de *WXDL* que el primer grupo de los lectores impulsa a otros a ejercer la crítica y la labor de actualizarlo.

A continuación, veremos el papel de los lectores europeos que están inspirados por el espacio estético inglés de la obra.

2.2. EL PAPEL DE LOS LECTORES EUROPEOS

Hay diversas traducciones de *WXDL* a idiomas europeos, que estudiaremos de forma cronológica. Como sucedió con otras grandes obras clásicas chinas¹³, en Europa las traducciones abreviadas de *WXDL* se publicaron mucho antes que las completas. Las traducciones abreviadas se publicaron en los años ochenta, y varios sinólogos y críticos literarios europeos hicieron importantes contribuciones a la difusión de estos libros en sus respectivos países.

⁸ Hightower considera que su traducción debe ser juzgada como un esfuerzo pionero y que una primera traducción de cualquier texto chino antiguo es susceptible de mejora, y señala lo siguiente: «It should be criticized from the point of view of its potential reader, who may well not be a professional Sinologist». Además, desaprobó poner el capítulo final de *WXDL* en el prefacio. Hightower opinaba que la traducción del título de Shih despierta sospechas de que puede no captar el sentido de Liu Xie después de todo. De hecho, agregó que «[it] can at best be regarded as a provisional translation» (Hightower, 1959: 280–288).

⁹ Hawkes hizo una evaluación más positiva de la traducción. Comentó lo siguiente: «This is a great gain in both clarity and elegance of the only other English translation of E.R. Hughes. The translation is readable, smooth and often felicitous» (Hawkes, 1969: 331–332).

¹⁰ Según Zhong, Shih hace un uso extensivo de las anotaciones en cada uno de sus párrafos traducidos; la mayoría de los párrafos tienen más de cuatro anotaciones, algunos incluso hasta nueve, y abundan los párrafos con más de cien palabras de comentario. La traducción de Owen está organizada en forma de párrafos y comentarios traducidos. A cada párrafo le sigue su comprensión de varios conceptos e ideas del texto, así como numerosas notas al final de cada capítulo del tratado. En lugar de usar anotaciones o notas al pie en cada párrafo traducido, Yang Guobin dispuso las notas al final de cada capítulo traducido del libro (Zhong, 2009:159).

¹¹ Cao opina que «US-American scholars in Chinese-Western comparative poetics offered unique perspectives which are bound to be different from those of Chinese comparatists. Based on the principle of equal dialogue between different cultures and literatures, we can draw some on approaches by Western scholars including the scholars whose work I review here» (Cao, 2015: 4).

¹² Estudian la traducción de Shih desde la perspectiva ética de la traducción. Opinan que esta versión de traducción respeta la heterogeneidad del idioma de origen y se ajusta a los hábitos de lectura de los lectores del idioma de destino (Hu y Liu, 2020: 103).

¹³ Por ejemplo, una de las Cuatro Grandes Novelas Clásicas chinas, *Jin Ping Mei* (Ya-hui, Chang, 2016: 126–128).

Históricamente, el francés ha sido el primer medio de intercambio cultural entre Europa y China (Zhiqi Li, 2013: 18–21).¹⁴ El sinólogo húngaro Ferenc Tökei (1974) tradujo el capítulo XXXIII «*Sheng Lü*» (聲律, tonal-prosodia) al francés en *Textes prosodiques chinois au débout du VI siècle*. En las siguientes décadas hay cada vez más sinólogos franceses que dedican su atención a la traducción del texto. Por ejemplo, François Jullien (1985: 23–81; 1989: 99–108) tradujo el capítulo III «*Zong Jing*» (宗經, ancestro-clásicos) y, cuatro años después, el capítulo XXXV «*Li Ci*» (麗辭, belleza-palabra). Lamentablemente, esta versión solo tiene traducción, pero no introducción ni notas con las que los lectores podrían ampliar el terreno teórico de la voz china. Por su parte, Valérie Lavoix (1998) realizó su tesis doctoral *Liu Xie (circa 465-circa 521), homme de lettres, bouddhiste laïc et juge des poètes*, que abarcaba traducciones y anotaciones del capítulo VI «*Ming Shi*» (明詩, claridad-poesía). En realidad, las traducciones al francés quedan dispersas y hasta la fecha no hay constancia de que se haya completado la traducción de esta obra clásica.

Ahora, nuestra mirada se dirige a los lectores meridionales. La sinóloga italiana Alessandra Lavagnino (Lavagnino, 1984: 135–150; 1985: 239–286) tradujo primero algunos capítulos segmentados (I, II, III, IV, V, VI y L), y luego tuvo el mérito de traducir la obra al italiano, *Il tesoro delle lettere: un intaglio di draghi* (Liu, 1995b). Esta lectora italiana, en comparación con las francesas mencionadas, incorporó a su versión abundantes notas sobre terminología y alusiones basadas en la anotación de los dos maestros chinos, Fan Wenlan y Guo Shaoyu, intentando abarcar los antecedentes históricos, sociales y literarios de la obra y su lugar en la antigua teoría literaria clásica china. Desde esa publicación, Lavagnino ha seguido publicando ensayos críticos sobre esta obra clásica china y estudios de traducción.

En el mismo año, 1995, Alicia Relinque tradujo casi literalmente *Corazón de la literatura y el cincelado de dragones*, publicado por la Universidad de Granada. La traductora manifiesta que el proceso de lectura poética está siempre erizado de dificultades, ya que no se puede concretar el sentido de varios términos antiguos (Relinque Eleta, 1995: 11–39). Inicialmente, después de la lectura de las versiones de inglés y francés, propuso como objetivo mantener cierta distancia con el texto original y producir una traducción más cercana a los lectores españoles, enfrentándose a la dificultad de la traducción, como transliteraciones complicadas, vocabulario especial y figuras retóricas. Para facilitar la comprensión, Relinque puso numerosas notas a pie de página como una ayuda complementaria, con la que los lectores podrían conocer mejor la poética clásica china y su valor estético.

En alemán, la lectura de *WXDL* comenzó con la tesis doctoral de Li Zhaochu (1984), *Die Metapher im WXDL von Liu Xie. Ein Vergleich zwischen deutscher und chinesischer Metaphorik*, que incluía traducciones de tres capítulos. Años después, el mismo lector terminó de traducir los últimos veinticinco capítulos del libro, y German Projektverlag Press los publicó dos años después con el título *Traditionelle chinesische Literaturtheorie: Liu Xies Buch vom prächtigen Stil des Drachenschnittzens* (Zhaochu Li, 1997). Finalmente, apareció la traducción completa *Wenxin diaolong: Das literarische Schaffen ist wie das Schnitzen eines Drachen* (Liu, 2007), que incluía datos sobre Liu Xie extraídos desde *Liang Shu*, así como comentarios sustanciales a través de los cuales los lectores alemanes podrían comprender y apropiarse de los significados de la representación del canon chino.

¹⁴ El Collège de France inauguró la primera cátedra sobre estudios chinos en 1814, la «chaire de langues et littératures chinoises et tartares-manchoues», de enorme importancia y que tuvo un profundo impacto en los estudios de sinología occidental.

En suma, desde la década de 1980, *WXDL* ha tenido un recorrido multilingüe por toda Europa. Ahora existen traducciones completas en italiano, español y alemán. A pesar de la ausencia de una versión completa en francés, no podemos ignorar los esfuerzos de Ferenc Tökei, François Jullien, Valérie Lavoix, etc. Con la aparición de las traducciones europeas en las últimas cuatro décadas, *WXDL* se ha dado a conocer en nuevos espacios y se ha hecho eco en otros lectores de la teoría literaria clásica china.

3. FUNCIONES DE LOS LECTORES EUROPEOS EN LA TEORÍA CLÁSICA CHINA

A través del estudio del papel de los lectores universales, se observa que estos establecen un importante puente entre la obra clásica foránea y la nueva poética local. Los lectores europeos se comprometieron en la traducción de la gran obra, y, simultáneamente, desarrollaron una corriente de análisis crítico. De este modo, asombra la proximidad de las contribuciones a las perspectivas que abrieron después de la publicación de *WXDL* en lenguas europeas.

3.1. DEL ACCESO EXTRÍNSECO A LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

Ante todo, es preciso señalar que la procedencia social, el estatus y la ideología de cualquier autor pueden encontrar expresión en declaraciones y actividades extraliterarias (Wellek, 1985: 88). Según esta línea de pensamiento, encontramos varios lectores de *WXDL* que otorgaron gran importancia a la acumulación de información sobre Liu Xie y sus antecedentes históricos en las dinastías Wei, Jin y del Norte y del Sur (420-589).

El acceso extrínseco relacionado con factores más allá de una obra, como el autor y la sociedad en la que vivió, fue la preocupación inicial de los críticos europeos, que se concentraron en las relaciones entre la historia y la literatura. Las palabras de Wellek (1985: 112) expresan certeramente esta realidad: «La literatura es una institución social que utiliza como medio propio el lenguaje, creación social».

Por ejemplo, la literatura de las dinastías Wei, Jin y del Norte y del Sur buscaba un lenguaje ornamentado y habilidades formales, enfatizando el uso de la retórica, el ritmo y la floritura (Chang Kun-i Sung, y Owen, 2010: 261–263). Liu compuso *WXDL* en respuesta al sentido de vanidad en la literatura de las Seis Dinastías; los datos sobre el autor y los antecedentes históricos en las traducciones son de gran importancia para comprender el pensamiento literario del autor budista y su tiempo.

La mayoría de los traductores incluyeron datos extraliterarios relacionados con el autor, la historia, las ideas principales y la sociedad de la obra clásica en los prefacios de sus traducciones y en sus labores analíticas. Valérie Lavoix (1998: 207) tradujo el tratado de Liu: *Mie Huo Lun* (滅惑論, destruir-duda-teoría) y estudió el trasfondo histórico de las dinastías del Sur de alrededor del año 500 d. C., con la expansión del budismo, el establecimiento de monasterios, los nuevos cambios en la literatura y la vida religiosa y literaria de Liu Xie.

Naturalmente, el enfoque extrínseco no deja satisfechos a los lectores y da lugar a los estudios de traducción tras la primera versión en inglés. Así, el sinólogo germano-estadounidense Donald Holzman (1960: 138–139) afirmó el valor de la primera traducción al inglés, pero también señaló algunos malentendidos en la traducción de Shih. Por ejemplo, es probable que los lectores occidentales se sientan desconcertados por el uso de términos técnicos de la teoría literaria occidental en un contexto chino, lo que

indica que la traducción tal vez no había logrado transmitir lo que Liu Xie trataba de expresar.¹⁵

Sin duda, los traductores deben enfrentarse al problema de traducir terminologías literarias. Si la traducción solo es una transformación lingüística, el texto seguirá siendo un cuerpo extraño porque permanece inaccesible para los receptores de otra cultura (Bassnett y Lefevere, 2001: 16–17). La traducción del título *WXDL* ya advertía a lectores y críticos de que estaban ante una forma lingüística forzosamente nueva. De hecho, las reflexiones sobre la traducción de *WXDL* comienzan con su título, que «conveys the ambitious nature of his undertaking – the carving of the dragon transforms the traditional derogatory term for literary craft» (Owen, 1992: 257). Al intentar explorar el significado real del título, Relinque (1995: 12–13) y Lavoix (2000: 208–210) reconocieron la dificultad de interpretarlo y se dedicaron a estudiar su fuente. Según estudios de investigadores europeos, la palabra *wenxin* (文心, el corazón de la literatura) proviene de *qinxin* (琴心, *guqin*-corazón) de Juanzi y *qiaoxin* (巧心, astucia-corazón) de Wang Sun, mientras que *diaolong* (雕龍, el cincelado de dragones) es una referencia a la historia de Zou Yan, que significa el acto de seleccionar las palabras líricas en la escritura (Lavagnino, 2018: 9–24; Lavoix, 2000: 208–210; Relinque Eleta, 1995: 12–13). Aparte de eso, Lavagnino reconoció que también le resultó difícil el título de cada capítulo, sobre todo *Song Zan* (頌贊, oda-pronunciamento), *Lei Bei* (誄碑, inscripción-elegía), *Ai Diao* (哀悼, lamento-condolencia) y *Shi Lei* (事類, referencia-categoría). Ante la ambigüedad de las palabras, abiertas a diferentes interpretaciones, la lectora italiana insistió en explorar los significados originales de estas para encontrar sustitutos de naturaleza léxico-semántica (Lavagnino, 1982: 53–58; 2018: 9–24).

En cuanto al sentido de una palabra, merece la pena recordar que la lengua china literaria clásica (*wenyan* 文言) se caracteriza por su ambigüedad. Así, Pallet (2010: 16) nos habla de una estrategia fundamental de traducción para conseguir una interpretación certera: «When translating, we need to be careful, not only about the logical and factual information of a text, but also our interpretation of the things that are not there». Es bien sabido que un carácter chino puede acrecentar su volumen de significación hasta el punto de la polisemia, es decir, no siempre existe relación biunívoca entre un término y su traducción, y que hay palabras que existen en unas culturas, pero no en otras. Así, la sensibilidad con el lenguaje desempeña un papel importante para el lector-traductor.

En *WXDL* hay una expresión discursiva y una estructura sintáctica que difieren de las de los tratados literarios occidentales, y sus pensamientos tienen sus raíces en los escritos confucianos y están profundamente influidos por el budismo y el taoísmo. En relación con estas características de la obra, Relinque (1995: 33–35) reconoció la dificultad de traducir terminologías, especialmente las palabras *wen* (文, literatura), *dao* (道, camino), *zhi* (志, mente), *ti* (體, estilo), etc. En general, con la publicación de varias traducciones de *WXDL* a idiomas europeos, los investigadores se han interesado no solo en el propio Liu Xie y su experiencia como monje y escritor, sino también por su terminología. A continuación, discutimos el estudio de la literatura comparada derivada de la traducción.

3.2. ESTUDIOS COMPARATIVOS: LO UNO Y LO DIVERSO

¹⁵ Holzman (1960: 138) sostiene: «He doesn't even stick to his translation of "pattern" of *wen* (p. 9, "writing"; p. 10, "words"; p. 11, "literary form"; p. 12, "patterns of behavior"); he translates other words by "pattern" (p. 8, *hsiang*; p. 9, *hsing*); and he even puts the word "pattern" in where it has no business being (p. 8, "color-pattern" for se, "shape-patterns" for t'i) ».

Con la difusión gradual de *WXDL* entre los sinólogos europeos, la perspectiva de investigación cambió de los estudios de traducción a los comparados, que incluían imágenes, metáforas y símbolos «exóticos» (Owen, 1990: 29)¹⁶. Estos esfuerzos los clasificamos como los estudios de literatura comparada.

Es decir, los estudios de *WXDL* se componen de una variedad de relaciones o distancias más bien transversales y espaciales, que van de lo más visible a lo más profundo. Por ejemplo, François Jullien sería uno de los primeros lectores que manifestara su interés por la comparación entre la filosofía china y la europea. Así, realizó un estudio «Naissance de l'“imagination”. Essai de problématique au travers de la réflexion littéraire de la Chine et de l'Occident» acerca de «la imaginación» en el capítulo XXVI «*Shen Si*» (神思, pensamiento espiritual), en el que indaga primero sobre el desarrollo del concepto de imaginación en la filosofía occidental rastreando las ideas de Platón, Aristóteles y otros, y explora luego la posibilidad de reconocer la función creativa de la imaginación bajo el control de la mimesis. Más adelante, menciona que, en la teoría literaria clásica china, la imaginación se considera como pura extravagancia y llega a la conclusión de que el *Shen Si* del *WXDL* no es simplemente un sinónimo de imaginación, porque es una composición del cuerpo y el espíritu: «Le corps est là mais l'esprit est ailleurs» (Jullien, 1985: 34)¹⁷. Y nos sorprende cuando habla de las ideas incorporadas en el capítulo XXXV «*Li Ci*», en el cual Liu Xie pone de relieve la relación íntima entre la literatura y la naturaleza. Según el lector francés, la naturaleza provee las formas de las que la literatura puede extraer toda la belleza y colocarse en una posición equivalente gracias al paralelismo inscrito en la primera.

Le parallélisme est donc doublement inscrit dans la nature: d'une part, il ne fait que reproduire la logique la plus générale qui est inhérente à l'ordre des choses; d'autre part, il remonte lui-même aux «Origines», coïncide avec la genèse de la civilisation et se confond, de par son évolution, avec la logique du déploiement qui est propre à celle-ci. [...] Plus essentiel: l'effet du parallélisme relie de lui-même l'ordre du Texte au fondement du Monde et manifeste l'aptitude naturelle du premier à la révélation du second.

(Jullien, 1989: 102)

Dado el pedigrí multicultural de *WXDL* y sus traducciones, sostenemos que ninguna traducción o estudio comparado actual tendrá éxito sin un conocimiento de varios idiomas y escuelas de pensamiento internacionales (Damrosch, 2003: 114; Guillén, 2005: 346). Por otra parte, además de los lectores europeos mencionados anteriormente, hay nuevos lectores que han sido inspirados por las traducciones previas. Marie Bizais, Ulrike Middendorf, Dinu Luca, etc., aportan una perspectiva en profundidad sobre la teoría y el pensamiento literarios tanto de *WXDL* como de Liu Xie.

El estudio de Marie Bizais se considera como una contribución notable al confucianismo, al taoísmo, a la metafísica y al budismo. La lectora francesa examina la intertextualidad con el término *pianmu zhizhi* (駢拇枝指, sindactilia y polidactilia), que aparece tanto en el capítulo XXXII «*Rong Cai*» (鎔裁, emparejamiento) de *WXDL*¹⁸ y en

¹⁶ Owen (1990: 29), al hablar de la poesía china, afirmó lo siguiente: «It may be that the international readers of poetry do not come in search of poetry at all, but rather in search of windows upon other cultural phenomena. They may be looking for some exotic religious tradition or political struggle. These Western fashions in exotica and causes are ephemeral things».

¹⁷ Este ensayo ha sido traducido al español por Julia Bucci en 2008, incluido en la obra *La Urdimbre y la trama*.

¹⁸ El capítulo trata de los límites de una estrategia de escritura que debe evitar el uso de palabras superfluas para reducir a una caracterización concisa. El texto dice: «El dedo doble del pie, o un sexto dedo de la mano son excesos de la naturaleza. Las verrugas y excrescencias son excesos adquiridos por la forma» (Liu, 1995a: 225).

«Los capítulos exteriores» de *Zhuangzi*¹⁹. Según ella, las palabras *pianmu zhizhi* del capítulo mencionado se citan de la obra clásica *Zhuangzi*, haciendo una analogía de la redundancia de significado y la retórica en el texto con un tumor superfluo adjunto a la forma de expresión. Es decir, lo superfluo de la forma no debe eliminarse arbitrariamente en contra de la naturaleza de las cosas, y el capítulo «*Rong Cai*» hereda este punto de vista, subrayando que el texto debe sopesarse con cuidado y no eliminarse o agregarse de manera arbitraria (Bizais, 2005: 257–263). En este sentido, Bizais propone una ampliación:

L'image des tumeurs et excroissances du *Zhuangzi* est une métaphore des travers de l'excès dans l'écriture, mais elle participe également de la logique, y compris rythmique, du texte, même si la compatibilité des logiques de Liu Xie et de Zhuangzi a ses limites : l'auteur peut intervenir sur son texte pour éviter l'excès, l'homme le peut-il dans la même mesure sur son corp.

(Bizais, 2005: 266)

Como parte de la teoría de la composición de *WXDL*, el capítulo XXXVIII «*Shi Lei*» expone sistemáticamente la naturaleza, definición, categorías y pautas de aplicación de la cita, sentando una base sólida para construir una teoría retórica sistemática y científica. Ulrike Middendorf (2008: 149–217) averigua cómo la cita y la alusión se incorporaron a la prosa paralela bajo las restricciones de sus reglas métricas, semántico-gramaticales y fónicas. A la lectora alemana le llamó la atención la variedad de definiciones de los términos literarios de que Liu Xie intenta establecer las diferencias entre «cita» y «alusión» y entre «plagio» y originalidad». Middendorf (2008: 216) está de acuerdo con el modelo patrón-cliente (autor-lector) propuesto por Liu, quien destacaba el valor de la escritura proyectada por la luz de los predecesores, que es una expresión de autoridad, y transfiere la responsabilidad del creador al lector.

Tal vez sea porque *WXDL* es vista como una obra maestra entre los lectores europeos, o porque los ámbitos francés, alemán, italiano o español comparten algún vínculo visible entre ellos, el caso es que las múltiples traducciones producen, en general, las mismas conclusiones que los continuos esfuerzos de unos y otros lectores: la teoría clásica china, a pesar de ser una cultura «casi totalmente independiente» (Guillén, 2005: 40)²⁰ puede dilucidarse en parte en los patrones europeos.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos estudiado el papel del lector y su función en la teoría literaria clásica china. Partiendo de la pluralidad de las teorías del lector, observamos que al principio los lectores europeos son precisamente traductores en su repuesta efectiva a *WXDL*, una obra de *ars poetica* china. En primer lugar, los lectores se interesan por llevar a cabo una traducción, sin importar si es completa o abreviada. En este sentido, hubo un florecimiento de las versiones traducidas en las dos últimas décadas

¹⁹ La frase del *Zhuangzi* es: «¡El dedo doble del pie, o un sexto dedo de la mano es de la naturaleza!» (Zhuangzi, 1983: 253).

²⁰ Guillén, al hablar de la carencia de relaciones genéticas entre los mundos Este/Oeste, piensa que la literatura china es relativamente independiente de influjos y contactos extranjeros en comparación con otras europeas, americanas, asiáticas y africanas. Recordamos sus palabras así: «Los estudios de Este/Oeste — eje horizontal de civilizaciones distantes y distintas — examinan conjuntamente las literaturas de Europa y América, por un lado, y por otro, las de Asia y África, la árabe, las de la India, la China y el Japón, limitándonos a las principales. Hasta ahora ha descollado la atención prestada a la China y al Japón, con especial intensidad a la literatura china, tan antigua, tan rica y al propio tiempo casi totalmente independiente [...]» (Guillén, 2005: 40).

del siglo pasado. Hay lectores y críticos pioneros de cada lengua, François Jullien de francés, Alessandra Lavagnino de italiano, Alicia Relinque de español, Li Zhaochu de alemán, etc.

A continuación, los lectores mencionados y otros posteriores iniciaron una reflexión comparatista y crítico-literaria refiriéndose a los temas del autor y del contenido. A partir de las sucesivas ampliaciones del estudio de *WXDL*, los trabajos sobre la aportación de Liu Xie pueden llegar a más lectores europeos e incluso llamar la atención de los teóricos literarios y los comparatistas. Por ejemplo, Jullien se dedica a una comparación del concepto de la imaginación de entre *WXDL* y la *Poética* de Aristóteles. Bizais se interesa por una mezcla de los estudios filosóficos, religiosos y literarios. Middendorf profundiza en la interpretación de los términos literarios y en el modelo patrón-cliente, un sistema similar a la relación de la estética de la recepción actual.

Y, finalmente, cabría preguntarse ¿cómo cambia un lector europeo la comprensión de *WXDL*, desvelándonos la diferencia de sus contextos culturales? Es cierto que los lectores producen un dinamismo de la evolución literaria china, involucrándose en la construcción de la poética singular en Europa, pero este movimiento literario aún tiene un alcance limitado. En efecto, a pesar de que el *WXDL* tiene un valor intrínseco, cabe cuestionar el grado de comprensión que alcanza un lector de tradición cultural tan distinta a la oriental. Las diversas contribuciones de *WXDL* en diferentes idiomas destacan la evolución del pensamiento literario chino en Europa, pero hay que reconocer que no ejercen la influencia tan profunda que tiene la *Poética* en el espacio europeo.

Las traducciones al inglés fueron anteriores y más completas, desde traducciones abreviadas en la década de 1950 hasta tres traducciones completas al inglés en el siglo XXI. Por el contrario, aunque las traducciones de *WXDL* a los idiomas europeos en las décadas de 1980 y 1990 se rezagaron en casi medio siglo con respecto a las traducciones al inglés, las traducciones al francés, italiano, español y alemán no bastan para comprender un canon bien conocido sobre esta obra maestra china en Europa. Solo existe una traducción de *WXDL* en cada idioma, lo que dificulta la realización de un estudio de traducción unificado, y, lamentablemente, ni siquiera hay una traducción completa al francés.

De hecho, la mayoría de los lectores europeos solo se enfocan en ciertos capítulos del libro, lo cual es útil para comprender capítulos específicos y términos conceptuales, pero no para abarcar una monografía sistemática sobre la teoría china, rigurosamente estructurada y discutida de forma exhaustiva. Por separado, incluso con la publicación del libro en varios idiomas europeos, estas diferentes versiones no se vinculan entre sí en absoluto. Siguen siendo obras independientes y dispares en múltiples idiomas, pero con recepción superficial.

A pesar de que en el siglo XXI se hace más visible la teoría literaria clásica china con obras como *Wen fu. Prosopoema del arte de la escritura* (2010) y *Las veinticuatro categorías de la poesía* (2012), editadas y traducidas por Pilar González España, la literatura clásica china aún no es un tema destacado en el mundo literario de Europa. Guillén (2005: 110) argumenta que «la Poética de hoy, como las anteriores, ha de recortar sus pretensiones de esencialidad, amoldándose con flexibilidad a lo que de hecho ha sucedido en la historia y en las sociedades humanas». Así, se puede traducir y hacer crítica literaria con más humildad y flexibilidad para atraer a todo tipo de lectores, ya sean archilectores, lectores informados, implícitos, activos... Creemos en el valor de nuestra literatura y tratamos de comprender la cultura del otro y, al mismo tiempo, hacer comprender la nuestra con el fin de profundizar en el *tertium comparationis* y alcanzar así intercambios y conocimientos mutuos que son útiles entre los lectores. De tales

esfuerzos podríamos esperar, de forma razonable, una representación equilibrada de *chinoiserie* entre el pasado de China y el futuro europeo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Dámaso. 1962. *Poesía española: ensayo de métodos y límites estilísticos*. 4ta edición. Madrid: Gredos.
- Barthes, Roland. 1987. «La muerte del autor» (trad. Fernández Medrano). En *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*, 65–71. Barcelona: Paidós.
- Bassnett, Susan y André Lefevere. 2001. *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Bizais, Marie. 2005. «Formes signifiantes dans le *Wenxin diaolong*». *Études chinoises*, 24(1): 249–267. <https://doi.org/10.3406/etchi.2005.1361>.
- Cao, Yina. 2015. «About Chinese-Western Comparative Poetics: A Review on Liu's, Miner's, Owen's and Yip's Work». *Comparative Literature and Culture*, 17(1). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2717>.
- Castellet Díaz de Cossío, Josep Maria. 1957. *La hora del lector*. Barcelona: Seix Barral.
- Chang, Kang-i Sun y Stephen Owen. 2010. *The Cambridge History of Chinese Literature* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, Ya-hui. 2016. *Del erotismo a la seducción en Jin Ping Mei*. Granada: Universidad de Granada.
- Charles, Michel. 1995. *Introduction à l'étude des textes*. Paris: Seuil.
- Cheng, Yiyang. 2021. *Translation and Dissemination of Chinese Literature in Spain*. Beijing: The Commercial Press.
- Citton, Yves. 2007. *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris: Amsterdam.
- Culler, Jonathan. 1997. «En defensa de la sobreinterpretación» (Trad. Juan Gabriel López Guix). En *Interpretación y sobreinterpretación*, 127–142. Madrid: Cambridge University Press.
- Damrosch, David. 2003. «Introduction: Goethe Coins a Phrase». En *What is World Literature*, editado por David Damrosch, 1–36. Princeton: Princeton University Press.
- Eco, Umberto. 1979. *Obra Abierta* (Trad. Roser Berdagué). Barcelona: Ariel, S.A.
- Fish, Stanley. 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Garrido, Miguel Ángel. 1997. «Prólogo a la edición española», *Historia breve de la poética*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, Miguel Ángel. 2006. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Guillén, Claudio. 2005. *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- Hawkes, David. 1969. «Review on The Literary Mind and the Carving of Dragons». *Journal of Asian Studies*, 3: 331–332.
- Hightower, James Robert. 1959. «Review: *The Literary Mind and the Carving of Dragons* by Liu Hsieh, a study of Thought and Pattern in Chinese Literature». *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 22: 280–288.
- Holzman, Donald. 1960. «Liu Hsieh, *The Literary Mind and the Carving of Dragons*». *Artibus Asiae*, 23: 136–139.
- Hu, Zuoyou y Mengjie Liu. 2020. «Respecting Differences, Assimilating Similarities and Landing Cooperation—On Ethical Dimensions of Vincent Yu-chung Shih's

- English Version of *Wenxin Diaolong*». *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 4: 103.
- Hughes, Ernest Richard. 1951. *The Art of Letters, Lu Chi's 'Wen Fu' A.D. 302; A Translation and Comparative Study*. New York: Pantheon Book.
- Iser, Wolfgang. 1974. *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang. 1987. *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, Hans Robert. 2000. *La historia de la literatura como provocación* (Trad. Juan Godo Costa y José Luis Gil Aristu). Barcelona: Península.
- Jullien, François. 1985. «Naissance de l'«imagination». Essai de problématique au travers de la réflexion littéraire de la Chine et de l'Occident». *Extrême-Orient, Extrême-Occident*, 7: 23–81.
- Jullien, François. 1989. «Théorie du parallélisme littéraire, d'après Liu Xie». *Extrême-Orient, Extrême-Occident*, 11: 99–108.
- Lavagnino, Alessandra C. 1982. «A proposito di alcuni problemi terminologici nella traduzione del *Wen xin diao long*». *Cina*, 18: 49–61.
- Lavagnino, Alessandra C. 1984. «Liu Xie e i modi della composizione letteraria. Le figure bi e xing». *AION*, 44: 135–150.
- Lavagnino, Alessandra C. 1985. «I cardini della letteratura secondo Liu Xie. Introduzione, traduzione e note dei alcuni capitoli del *Wen xin diao long*». *AION*, 45: 247–286.
- Lavagnino, Alessandra C. 2018. «The revival of Studies of *Wenxin Diaolong* after the Cultrual Revolution, the Contribution of Some Scholars». En *Wenxin Diaolong a Dialogue on the Literary Mind/ The Core of Writing*, editado por Simona Gallo, 9–24. La Collona: Lingue Culture Mediazioni.
- Lavoix, Valérie. 1998. *Liu Xie (circa 465-circa 521), homme de lettres, bouddhiste laïc et juge des poètes*. (Ph.D.), Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), Paris.
- Lavoix, Valérie. 2000. «Un dragon pour emblème: Variations sur le titre du *Wenxin diaolong*». *Études chinoises*, 19(1-2): 197–247.
- Li, Zhaochu. 1984. *Die Metapher im Wenxin diaolong von Liu Xie. Ein Vergleich zwischen deutscher und chinesischer Metaphorik*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Li, Zhaochu. 1997. *Traditionelle chinesische Literaturtheorie: Liu Xies Buch vom prächtigen Stil des Drachenschnittens (5. Jh.)*. Dortmund: Projekt Verlag.
- Li, Zhiqi. 2013. «Chinese studies in France». *Pariscopes*, 24: 18–21.
- Liu, Hsieh [Xie]. 1959. *The Literary Mind and the Carving of Dragons, A Study of Thought and Pattern in Chinese Literature* (Trad. por Vincent Yu-chung Shih). New York: Columbia University Press.
- Liu, Hsieh [Xie]. 1995a. *El corazón de la literatura y el cincelado de dragones* (Trad. Alicia Relinque Eleta). Granada: Comares.
- Liu, Hsieh [Xie]. 1995b. *Il tesoro delle lettere: un intaglio di draghi* (Trad. Alessandra C. Lavagnino). Rome: Luni.
- Liu, Hsieh [Xie]. 2003. *Dragon Carving and the Literary Mind* (Trad. Yang Guobin). Shanghai: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Liu, Hsieh [Xie]. 2007. *Wenxin Diaolong: Das literarische Schaffen ist wie das Schnitzen eines Drachen* (Trad. por Zhaochu Li). Bochum: Projekt Verlag.
- Middendorf, Ulrike. 2008. «Quotation and Allusion in Liu Xie's Parallel Prose: *Wenxin Diaolong* 'Music Bureau Poetry', as a Case Study». *Monumenta Serica*, 56(1): 149–217.

- Owen, Stephen. 1990. «What Is World Poetry?». *The New Republic*, 19: 28–32.
- Owen, Stephen. 1992. *Readings in Chinese literary thought*. Massachusetts: Harvard University.
- Pallet, Valerie y Eric T Liu. 2010. *Thinking Chinese translation*. London: Routledge.
- RAE. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. <http://www.rae.es/>
- Relinque Eleta, Alicia. 1995. «Introducción». *El corazón de la literatura y el cincelado de dragones*, 11–39. Granada: Comares.
- Riffaterre, Michael. 1976. *Ensayos de estilística* (Trad. Pere Gimferrer). Barcelona: Seix Barral.
- Rorty, Richard. 1997. «El progreso del pragmatista» (Trad. Juan Gabriel López Guix). En *Interpretación y sobreinterpretación*, 104–126. Madrid: Cambridge University Press.
- Schuerewegen, Franc. 2012. *Introduction à la méthode posttextuelle. L'exemple proustien*. Paris: Classiques Garnier.
- Tökei, Ferenc. 1974. «Textes prosodiques chinois au débout du VI siècle». *Mélanges de Sinologie II*: 297–312.
- Villanueva, Darío. 2001. La hora del lector, de J. M. Castellet. *El cultural*. 19 de diciembre. <http://www.elcultural.com/revista/letras/La-hora-del-lector/3768> (última consulta: 22-5-2022).
- Wang, Zuoliang. 1989. «Ming Shi and Cai Lue». *Translation: Experiments and Reflections*, 152–153. Shanghai: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Way, Peter. 1990. *Classicism in Aristotle's Poetics and Liu Xie's Wenxin Diaolong*. (Ph.D.), University of Washington, Ann Arbor. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/classicism-aristotles-poetics-liu-xies-wenxin/docview/303904009/se-2?accountid=14542> (9109836).
- Wellek, René; Warren, Austin. 1985. *Teoría literaria* (Trad. José María Gimeno). Madrid: Gredos.
- Xiao, Chi. 2003. «Reviewed Work: Configurations of Comparative Poetics: Three Perspectives on Western and Chinese Literary Criticism by Zong-qi Cai». *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 63(1): 307–315. <https://doi.org/10.2307/25066702>.
- Yang, Hsien-yi, y Gladys Yang. 1962. «Carving a dragon at the Core of Literature». *Chinese Literature*, 6: 58–71.
- Zhao, Heping. 1994. «Rhetorical Invention in Wen Xin Diao Long». *Rhetoric Society Quarterly*, 24: 1–15.
- Zhong, Mingguo. 2009. *A Study of the English Translation of the Wen Xin Diao Long under the View of the Holism*. Tianjin: Nankai University.
- Zhuangzi. 1983. *Zhuangzi jin zhu jin yi* 莊子今注今譯 (Anotación de y explicación Zhuangzi) (Guiying Chen Ed. Vol. 2). Beijing: Zhonghua Book Company.



Sinonimia y enseñanza del léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes¹

Synonymy and vocabulary teaching in Spanish textbooks for Chinese speakers

MENGCHAO CHENG

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

<https://orcid.org/0000-0002-8244-5278>

Artículo recibido el / *Review received*: 2022-08-16

Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-09-22

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo es doble, el primero consiste en analizar el tratamiento que recibe el léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes; el segundo, en estudiar el papel otorgado a la sinonimia como recurso para la enseñanza del léxico en estos mismos manuales. Para llevar a cabo este análisis, hemos seleccionado cuatro manuales del nivel básico (A1-A2), entre ellos dos son específicamente orientados a los sinohablantes, uno se dirige a todos aprendientes extranjeros, y otro está destinado exclusivamente al aprendizaje del léxico.

El análisis de los manuales citados antes nos ha permitido llegar a dos conclusiones relevantes. En primer lugar, el componente léxico no recibe un tratamiento apropiado en ninguno de los manuales objeto de nuestro estudio, pues todos tienen algunos problemas a resolver, tales como la monotonía a la hora de presentar y definir el léxico, la escasez de actividades comunicativas orientadas a trabajar el léxico, la penuria de estrategias y recursos para el autoaprendizaje, etc. En segundo lugar, apenas utilizan la sinonimia como recurso didáctico para la enseñanza del léxico.

Palabras clave: Sinonimia, enseñanza del léxico, manuales de ELE, sinohablante

ABSTRACT: The objective of this work is twofold. The first consist in analyzing how vocabulary is treated in Spanish textbooks for Chinese speakers; the second is to study the role given to synonymy as a resource for vocabulary teaching in

¹ Quiero agradecer a la Dra. Yolanda Rodríguez Sellés toda la ayuda que me ha prestado.

these textbooks. To carry out this analysis, we have selected four basic level (A1-A2) textbooks. Among them, two are specifically intended for Chinese speakers, one of them is aimed at foreign learners, and the other is designed exclusively for vocabulary learning.

The results of the analysis are as follows. Firstly, the lexical component does not receive an appropriate treatment in any of the textbooks which we have analyzed. This is due to a variety of problems that need to be resolved, such as the monotonous manner in which the words are presented and defined, the scarcity of communicative activities intended for vocabulary practice, the lack of strategies and resources for self-learning, etc. Secondly, they hardly use synonymy as a didactic resource for the vocabulary teaching.

Key words: Synonymy, vocabulary teaching, Spanish textbooks, Chinese speakers.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, son muchos los lingüistas que han puesto de manifiesto que, para transmitir un mensaje, el léxico resulta fundamental. Sin duda, esta es la premisa en la que se basó Wilkins (1972: 111) cuando afirmó que «without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed». Una postura similar es la que mantiene Vidiella (2012: 6) al insistir en que «el grado de comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que de la corrección gramatical». En lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras, este modo de ver las cosas es el que justifica el creciente interés por la didáctica del léxico.

Superada ya la polémica ancestral sobre la existencia de la sinonimia y como consecuencia de la importancia que hoy en día se le otorga a la didáctica del léxico, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el interés por el estudio del papel que puede llegar a jugar esta relación léxico-semántica en el aprendizaje del léxico, ya que, como pone de manifiesto Regueiro Rodríguez (2013:13), «Cuando alguien desconoce el significado de un signo lingüístico, busca en su lexicón sinónimos, posibles definiciones, perífrasis equivalentes: en definitiva, sinonimia».

En China, la enseñanza del español inició en los años 50 del siglo XX; con solo 70 años, actualmente ya posee 50.000 aprendices y la cifra todavía está creciendo (Blanco, 2019). Por lo tanto, en los últimos años, se ha provocado un interés creciente por el estudio de ELE para este público. Asimismo, dado que el autor del presente artículo se dedica a la enseñanza del español a sinohablantes, hemos decidido llevar a cabo un estudio en esta línea de investigación.

Como no podría ser de otra manera, los dos objetivos de este trabajo están estrechamente relacionados con lo expuesto en los párrafos precedentes. Así, el primero de ellos consiste, precisamente, en analizar el tratamiento que recibe el léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes; el segundo, en estudiar el papel otorgado a la sinonimia como recurso para la enseñanza del léxico en estos mismos manuales. Más concretamente, pretendemos contestar a las siguientes preguntas a través del estudio:

- ¿El componente léxico recibe un tratamiento adecuado según los criterios que hemos propuesto?
- ¿Cuáles son los aspectos que se deberían mejorar?

- ¿Qué lugar ocupa la sinonimia en estos manuales?
- ¿Se aprovecha la sinonimia como recurso didáctico para la enseñanza del léxico?
- ¿En qué se diferencian los manuales de ELE orientados a sinohablantes y los diseñados para todos aprendices extranjeros respecto al léxico?
- ¿Cuál es la divergencia del tratamiento del léxico entre los manuales de ELE y los manuales diseñados exclusivamente para la enseñanza del léxico?

Para conseguir los objetivos que nos hemos propuesto, hemos organizado nuestro trabajo en cinco apartados. En el segundo apartado, nos hemos ocupado de las últimas aportaciones a la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE. En el tercer apartado, se presenta el corpus y se establecen los criterios para su posterior análisis, un análisis que recogemos en el cuarto apartado. El quinto y último apartado es el dedicado a las conclusiones.

2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*² (en adelante, *MCER*) establece las competencias que debe desarrollar el alumno de lengua extranjera (en adelante, LE), a saber, las competencias generales y las competencias comunicativas. Estas últimas se subdividen en tres tipos: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Tal y como advierte Gómez Molina (2016: 491), «cada una de estas competencias integra, a su vez, conocimientos para satisfacer las necesidades comunicativas (*knowledges about*), destrezas y habilidades para conseguirlo (*knowledges how to*), así como las estrategias necesarias para poner en práctica todo lo anterior (*strategies*)».

2.1. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE: CUESTIONES GENERALES

¿Qué entendemos por competencia léxica? El *MCER* (Consejo de Europa, 2001: 106–109) divide las competencias lingüísticas en seis subcompetencias: la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. La primera de ellas la define como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (2001: 108). Sin duda, la competencia léxica está estrechamente relacionada con la competencia semántica, que comprende, entre otras cosas, la semántica léxica. Según el *MCER* (2001:112–113), la semántica léxica abarca, por un lado, la relación de las palabras con el contexto general (referencia, connotación, exponencia de nociones específicas generales); por otro lado, las relaciones semánticas (sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen semántico, relaciones de la parte por el todo [metonimia], análisis componencial y equivalencia de traducción)³.

² El *MCER*, desarrollado por el Consejo de Europa, «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Consejo de Europa, 2001: 1).

³ En este trabajo nos va a interesar especialmente la relación entre la competencia léxica y la competencia semántica. Sin embargo, como advierte Oster (2009: 33–38), la competencia léxica también guarda una estrecha relación con la competencia pragmática, ya que, según él, adquirir el significado de una unidad léxica también comprende conocer las connotaciones que pueda tener, pues solo así podremos ser capaces de entender a otros o de comunicarnos con otros. Además, debemos relacionar una palabra con un contexto al oír, leer, hablar y escribir, porque el significado es único en cada texto, o sea, se trata de un «significado textual». También añade que «existen unas combinaciones de unidades léxicas que pueden aparecer con otras determinadas dependiendo de su connotación, capacidad de combinación con una unidad léxica, semántica y su combinación léxico-gramatical.»

Para conseguir la competencia léxico-semántica, indiscutiblemente, se tienen que aprender las palabras, mejor dicho, las unidades léxicas. En efecto, la enseñanza del léxico no solo significa enseñar palabras simples (*perro, bonito, trabajar*), sino también unidades compuestas por varias palabras: frases hechas (*dar gato por liebre*), combinaciones sintagmáticas (*mi amigo*) o expresiones institucionalizadas (*encantado de conocerte*). Esta es la razón por la que, desde la perspectiva pedagógica, como señalan, entre otros, Gómez Molina (2004) o Higuera (2009), la enseñanza del léxico supone enseñar las unidades léxicas. Ahora bien, ¿en qué consiste saber una unidad léxica? Salvando las diferencias, Hedge (2000), Tornberg (2009), Nation (2001) e Izquierdo Gil (2004) coinciden en señalar que el conocimiento de una unidad léxica incluye conocer su forma, su significado y su uso. A continuación, elaboramos una tabla para resumir y organizar las ideas de los lingüistas anteriormente mencionados:

Tabla 1. ¿En qué consiste saber una unidad léxica?

Forma	• Reconocer la unidad léxica cuando se oye y se lee. • Ser capaz de pronunciarla y escribirla. • Conocer la morfología.
Significado	• Conocer las diferentes acepciones o significados. • Saber a qué categoría gramatical pertenece. • Ser capaz de reconocer y producir otras unidades con las que esta tenga relaciones semánticas: sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimos, etc.
Uso	• Conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer. • Saber las relaciones sintagmáticas con otras palabras y las colocaciones. • Conocer las restricciones del uso: registro, frecuencia... • Ser capaz de utilizarla de forma apropiada en cada contexto y con los distintos valores: connotativo, denotativo, estilístico... • Saber qué información cultural transmite para una comunidad lingüística. • Saber si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada.

Las unidades léxicas, una vez aprendidas, se almacenan en nuestra mente, concretamente, en el lexicón mental. Conforme a lo establecido en el *Diccionario de términos clave de ELE*, el lexicón mental es «el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario» (párr.1). En el lexicón mental, las unidades se encuentran organizadas, lo que permite reconocerlas y utilizarlas muy rápidamente, y establecen todo tipo de asociaciones lingüísticas (fónicas, gráficas, morfológicas, semánticas y discursivas) y no lingüísticas (imágenes visuales, auditivas, conocimiento del mundo, conocimientos culturales...). Este diccionario también señala que el lexicón mental contiene el léxico receptivo (pasivo) y el productivo (activo), pero hay que considerarlos como un *continuum* y no como dos componentes separados e independientes: el aprendizaje de ELE necesita los dos.

Según Enström (2010), para organizar las unidades léxicas en nuestra mente las agrupamos. De acuerdo con este autor, dos son los criterios que determinan el proceso de agrupación. El primero de ellos tiene que ver con el hecho de mantener algún tipo de relación semántica con otras unidades del mismo grupo: pueden ser sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos. El segundo criterio es la frecuencia de coaparición de dos

unidades, tal es el caso de *cielo azul*.

Gómez Molina (2016: 498) explica el proceso cognitivo del aprendizaje del léxico como sigue: identificación, comprensión/interpretación, utilización, retención, fijación, reutilización. Aitchison (1994: 209–221), por su parte, lo describe de manera metafórica: etiquetar (poner una etiqueta a un concepto); empaquetar (categorizar las etiquetas agrupadas) y construir una red (realizar las conexiones de diferentes niveles entre ellas).

Llegados a este punto cabe preguntarse cómo reorganiza la red léxica del lexicón mental un aprendiz cuando aprende una nueva unidad léxica para poder incorporarla. Higuera nos ofrece una respuesta:

aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan.

Higuera (2006: 13)

Por ejemplo, cuando el aprendiz se encuentra por primera vez con la unidad léxica *carro*, la diferenciará de otras porque es nueva, pero recordará que esta tiene un significado parecido al de *coche* y *automóvil*, unidades léxicas que antes conocía, así que las almacenará como sinónimos en su lexicón mental.

Otra pregunta que también cabe formularse sobre el aprendizaje del léxico es si el proceso de aprendizaje debe ser intencional o incidental. Conforme a lo establecido por Agustín Llach (2013: 1), el aprendizaje intencional es «un aprendizaje consciente por parte del aprendiz y suele sucederse de actividades concretas encaminadas a informar a los alumnos sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc., y a la práctica de los mismos». Según Regueiro Rodríguez (2015: 3), el aprendizaje incidental supone un aprendizaje implícito a través de «actividades no relacionadas directamente con el aprendizaje de léxico y sus unidades se recuperan sin memorización deliberada». Actualmente, muchos autores (Coady, 1997; Nation, 2001; Izquierdo Gil, 2005; entre otros) abogan por la combinación de ambos.

2.2. SINONIMIA Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO

La revisión de las aportaciones más recientes a la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE que hemos llevado a cabo en la sección anterior, ha permitido poner de manifiesto el papel relevante de la sinonimia en este proceso. Regueiro Rodríguez (2015: 16) considera la sinonimia «[la] puerta fundamental de acceso léxico», y añade que «[e]l acceso léxico *sinonímico*, convenientemente estimulado, favorecería el desarrollo de una *red semántica sinonímica en el lexicón* y de la *competencia léxico-semántica sinonímica en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa en general*».

2.2.1. Nociones de la sinonimia

El *DRAE* define *sinonimia* del modo siguiente:

sinonimia

Del lat. tardío *synonymía*, y este del gr. *συνωνυμία* *synōnymía*.

1. f. Ling. Condición de sinónimo.
2. f. Ret. Empleo intencionado de voces de significación idéntica o semejante, para amplificar o reforzar la expresión de un concepto, como en la gloria, el éxito, la popularidad de un artista.

El *sinónimo*, por su parte, se define como:

sinónimo, ma

Del lat. *synonymus*, y este del gr. *συνώνυμος* *synónymos*, de *συν-* *syn-* 'con-' y *ὄνομα* *ónoma* 'nombre'.

1. adj. Ling. Dicho de una palabra o de una expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como empezar y comenzar. U. t. c. s. m.

Como se deduce de las definiciones del *DRAE*, los sinónimos no necesariamente han de tener el mismo significado, basta con que tengan significado semejante. Así, por ejemplo, González Martínez (1988: 203) entiende la sinonimia como una «similitud semántica».

En la bibliografía hay una clasificación muy extendida de los diferentes tipos de sinonimia que se pueden dar en las lenguas (cf. entre otros, Cuesta Martínez, 2005: 276 y Regueiro Rodríguez, 2010: 53):

- **Sinonimia absoluta o total:** dos términos pueden presentarse en el mismo contexto, aunque tengan distintos registros: *acabar/terminar*
- **Sinonimia parcial:** dos términos semánticamente parecidos, pero que no siempre tienen el mismo significado en todos los contextos: *casa/familia*

Regueiro Rodríguez (2010: 85) también advierte la diversidad de la relación sinonímica intralingüística del español, la cual atañe a los siguientes parámetros:

- **Forma de los significantes:**
 - **Unidades léxicas en relación.** La relación puede ser homogénea (*empezar/comenzar*, *en pos de/en busca de*), o también heterogénea: (*tal vez/quizá*).
 - **Base léxica común:** *palidecer/empalidecer*, *dermatitis/dermitis*, *desaguadero/desagüe*, *anarquista/anarco/anarca*.
 - **Base léxica diferente:** *cacahuete/maní*
 - **Serie mixta (base léxica común y diferente):** *cacahuete/cacahuete/maní*
- **Contenido semántico:**
 - **Extensión:** completa (monosémicos: *comenzar/empezar*) y selectiva (polisémicos: *asno/burro*).
 - **Cualidad:** significado recto (*bautizar/cristianar*) y significado figurado (*bautizar/llamar*).
 - **Selección léxica sintagmática:** sinónimos seleccionados ([terreno]*rico/fértil*) y no seleccionados (*ganga/momio*).
- **Selección en el uso:**
 - **Geosinónimos:** *zumol/jugo*, *mentira/macana/guayaba*.
 - **Estilísticos:** afectivos (*orina/pipí*, *torpe/cebollino*) y nivel de formalidad (*partera/comadrona*, *prostituta/furcia*).
 - **Situacionales:** de registro (*latrocinio/robo*, *cárcel/chirona*), dominio (*blancura/albura/albor*, *hemorroide/almorrana*) y actualidad (*erguido/enhiesto*, *pantorrilla/sura*).

2.2.2. Sinonimia y acceso al léxico

Algunos autores (Singleton, 1999; Tinkham, 1993; Waring, 1997; Laufer, 1991) afirman que la enseñanza de sinónimos dificulta el aprendizaje de una LE, ya que, según ellos, solo genera una sobrecarga cognitiva. Sin embargo, las investigaciones recientes

parecen haber cambiado la perspectiva. Tal y como Webb (2007: 131) indica, «[o]nce learners have acquired knowledge of the meaning of a word with a known synonym, they may instantly gain partial knowledge of its paradigmatic association, grammar, and syntagmatic association if they can link it with its synonym».

Nation (2001) demuestra que la sinonimia puede evitar la sobrecarga del aprendizaje porque aprender un sinónimo de una palabra conocida puede ser más fácil que aprender otra palabra que no es su sinónimo. Los estudios de disponibilidad léxica señalan que el aprendiz tiene más facilidad cuando accede a las palabras relacionadas, ya que activan otras similares en forma y significado (Samper et al., 2003); las investigaciones en semántica lingüística también demuestran una idea parecida (cf. Goldinger et al., 1989; Meyer y Schvaneveldt, 1971; Luce et al., 1990).

Becerra Hiraldo apunta que la sinonimia juega un papel positivo en la didáctica de lenguas extranjeras:

El ejercicio de sinónimos pretende desarrollar la habilidad de buscar la palabra que exprese en su matiz preciso una idea, huyendo de vagas aproximaciones o generalidades. La sinonimia o procedimiento de afinidad semántica y la antonimia o de significación contrastante ayudan al aprendizaje del vocabulario y contribuyen a crear lo que se ha denominado «sentido de la propiedad idiomática».

Becerra Hiraldo (1990: 320)

Llegados a este punto cabe plantearse cómo funciona concretamente la sinonimia cuando se aprende una nueva unidad léxica. Tal y como indica Regueiro Rodríguez (2013, 2015), el aprendizaje de un nuevo ítem léxico es un proceso gradual y complejo, en el que siempre está presente la relación cognitiva de igualdad y de semejanza, es decir, el aprendiz busca regularidades formales y sobre todo semánticas, entre ellas, la sinonimia. En relación con este particular, la autora afirma que,

[s]i el aprendiz desconoce el significado de una palabra, busca en su lexicón sinónimos, posibles definiciones, perífrasis equivalentes: en definitiva, sinonimia. Procede a la búsqueda y al reconocimiento de unidades léxicas del propio lexicón mental semejantes o semánticamente equivalentes, tanto en su lengua –sinónimos intralingüísticos– como con la lengua que está aprendiendo –sinónimos interlingüísticos–, sea LE, L2 o incluso en la L3.

Regueiro Rodríguez (2015: 21)

2.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE

En esta sección pretendemos estudiar qué estrategias didácticas podemos emplear para favorecer el acceso al léxico y la ampliación del vocabulario de los aprendices.

Comenzaremos refiriéndonos al trabajo de Nation (1990: 58–61). Este autor señala que la manera de definir el léxico puede ser variada:

- **definición por el método directo o mostración:** dibujos, objetos, acciones, etc.
- **definición analítica o por abstracción:** se analizan los rasgos básicos, ideas principales que contiene la unidad léxica, ideas que residen en la mente de los hablantes nativos (por ejemplo, la posición típica de la palabra en la frase).
- **definición contextual:** se deduce el significado a partir de ejemplos o a partir de situaciones comunicativas (orales o escritas).
- **definición por traducción:** advierte que solo se emplea si los conceptos en la L1 y la LE son los mismos.

Además, señala que es conveniente combinar los distintos tipos de definición para asegurarnos de que el aprendiz comprende el concepto.

Regueiro Rodríguez (2015: 29) apunta que la nueva unidad léxica siempre se debe aplicar en actividades comunicativas para que «se incorpore al lexikón, se transforme en vocabulario activo y se garantice la recuperación significativa y funcional en la comprensión y en la expresión oral y escrita».

Estaire et al. (2009: 6) releva que el aprendizaje del léxico es «un proceso constructivo [...] que pasa de una fase receptiva a una productiva». Basándose en su teoría, Vidiella (2012) sugiere que, en el aula de ELE, el léxico se debe trabajar explícitamente tanto en destrezas receptivas como en destrezas productivas para asegurarnos de que el aprendiz llegue a conocer bien las unidades léxicas que presentamos, es decir, que sea capaz de producirlas.

También es imprescindible considerar la cantidad de unidades léxicas que se trabajan en una clase y el número de exposiciones necesarias para incorporarlas en el lexicón mental. En relación con este particular, como demuestran Gairns y Redman (1986), para garantizar un buen dominio del léxico (compresión, uso y retención), es conveniente trabajar entre ocho y doce unidades léxicas en la misma clase. No obstante, Nation (1990) añade que se deben tener en cuenta varios factores para considerar el esfuerzo requerido para el aprendizaje de una nueva unidad léxica: la lengua materna del alumno y su experiencia previa en la LE, las estrategias de aprendizaje que se emplean, y la dificultad intrínseca de la unidad léxica.

En cuanto a la repetición de las unidades léxicas en el proceso de aprendizaje del léxico, Gómez Molina (2016: 500) apunta que, aunque la cifra depende de la retentiva del aprendiz, de su motivación, de la dificultad de las unidades léxicas, de la contextualización, etc., son suficientes entre seis y diez exposiciones. Además, advierte que «las repeticiones distribuidas en el tiempo (reutilización) favorecen la consolidación frente a las realizadas en una sola clase, lección, unidad didáctica o tarea». Según Estaire et al. (2009), los aprendices necesitan reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas, bien receptivamente, bien productivamente; esta es la razón por la que conviene leer o escuchar los textos, así como producir textos escritos y orales, pues eso favorece la fijación de las unidades léxicas y la ampliación de sus redes asociativas. Por lo todo anterior, se concluye que es de suma importancia trabajar las unidades léxicas repetidamente durante el curso; de este modo los aprendices tendrán la oportunidad de reencontrarse con ellas y de fijarlas en su lexicón mental.

Con el enfoque léxico, Lewis (1993) aboga por el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiz mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*, en su nomenclatura). Sostiene que la adquisición de segmentos léxicos, o sea, enunciados lingüísticos empleados por los nativos, contribuye a lograr fluidez y naturalidad en la comunicación. Esta es la razón por la que Lewis (1993, 1997) sugiere enseñar estos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que los aprendices vayan siendo capaces de separarlos, reconocerlos y usarlos con otros. Además de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, los segmentos léxicos también contribuyen al aprendizaje de la gramática, ya que, al reconocerlos, los aprendices no solo perciben sus significados, sino también la gramática. En palabras del propio Lewis (1993: 51), «language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar».

Muchos investigadores han puesto de manifiesto la importancia que tiene desarrollar la enseñanza-aprendizaje del léxico en relación con el contexto o con la situación (Tornberg, 2009; Enström, 2010; Regueiro Rodríguez, 2015; entre otros). Asimismo, Lewis (1993) también hace hincapié en que el léxico se trabaje siempre explícitamente en un contexto (situación extralingüística) y un cotexto (entorno lingüístico), pues cree que el aprendiz, de este modo, no solo aprende el significado de las unidades léxicas, sino también el uso y las restricciones.

Combinar la enseñanza programada con la incidental también es una estrategia que contribuye al aprendizaje del léxico. Tal y como indica Regueiro Rodríguez,

[e]l tratamiento incidental del léxico debe ocupar un lugar destacado en la clase, pero puede y debe enriquecerse sustancialmente mediante un trabajo sistemático, con estrategias y técnicas didácticas específicas aunque integradas en el desarrollo de unidades didácticas sistémicas en torno al texto y al lenguaje como actividad.

Regueiro Rodríguez (2015: 2)

Esta autora señala también que la sinonimia interlingüística e intralingüística es aprovechable para ampliar el mundo de referencia y el conocimiento de la variedad léxica, cultural y social del español, ya que la sinonimia no produce sobrecarga cognitiva, sino que ayuda a establecer la relación semántica y favorece el acceso al léxico.

Adicionalmente, Regueiro Rodríguez (2015:29) propone «[a]plicar el léxico nuevo y activar todas las vías de memorización para que se produzcan sinergias positivas para la fijación y la recuperación léxica posterior, estimulando nemotecnias profundas por *asociación*». Desde su punto de vista, esta estrategia puede llevarse a cabo de cuatro maneras diferentes:

- a. **Etimológica:** favorecer el recuerdo de una palabra por la figura que evoca su raíz o su etimología y destacando el papel de la derivación en español *sustantivo-adjetivo-verbo* (asociar cada nueva palabra a sus formas derivadas en familias léxicas)
- b. **De ideas:** relacionar conceptos generando redes semánticas de conceptos y unidades léxicas (sinonimia/antonimia, hiperonimia/hiponimia, holominia[sic]/meronimia, etc.).
- c. **Analógica:** relacionar un nuevo concepto abstracto con otros «más visuales» que guarden cierta semejanza (p. ej., *blanco*, con las metáforas lingüísticas que dan lugar a su rica polisemia).
- d. **Visualización:** representar palabras con imágenes concretas o experienciales (p. ej., de sustantivos concretos) para favorecer la conceptualización y la generalización léxica.

(Regueiro Rodríguez, 2015:29)

La última estrategia didáctica a la que nos referiremos tiene que ver con la necesidad de desarrollar la habilidad de autoaprendizaje del aprendiz: tanto los docentes como los manuales deben potenciarla. Gómez Molina (2016) propone que los alumnos de nivel inicial y de nivel intermedio deben elaborar su propio diccionario de vocabulario y organizar las palabras ellos mismos. Añade también que es necesario animarlos a apuntar frases enteras en su diccionario, las cuales pueden servir de contexto para favorecer la memorización de las palabras. Esta técnica ayuda a los aprendices a formar sus propias redes semánticas en el lexicón mental, al tiempo que facilita la evocación de las unidades léxicas aprendidas y almacenadas.

Del Moral Barrigüete (2007: 189) subraya la importancia del desarrollo de la capacidad de búsqueda de obras de referencia. Señala, además, que es fundamental animar y guiar a todos los alumnos de LE a usar diferentes obras de consulta: diferentes tipos de diccionarios (monolingües y bilingües), textos paralelos, lecturas en Internet, enciclopedias, diferentes gramáticas con sus distintos enfoques, etc. Lewis (1997) señala que el diccionario no solo facilita la comprensión del léxico, sino que también ayuda al aprendiz a usar correctamente la unidad léxica en el contexto adecuado.

Resumiendo, de todo lo dicho hasta aquí, se puede concluir que las estrategias didácticas que se han propuesto para la enseñanza-aprendizaje del léxico son:

1. Presentar las unidades léxicas nuevas con diferentes tipos de definición.
2. Aplicar siempre las unidades léxicas nuevas en actividades comunicativas.
3. Trabajar el léxico explícitamente tanto en destrezas receptivas como en

destrezas productivas.

4. Aprender entre ocho y doce unidades léxicas en una clase, y ofrecer oportunidades de reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas durante el aprendizaje para promover la fijación y la ampliación de redes asociativas.
5. Aprender los *chunks* para fomentar el desarrollo de la competencia lingüística.
6. Efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en relación con el contexto o situación, así como con el cotexto.
7. Combinar en clase la enseñanza intencional con la incidental.
8. Aprovechar la sinonimia como recurso para ampliar y profundizar el aprendizaje del léxico.
9. Aplicar el léxico nuevo en las nemotecnias profundas por asociación: etimológica, de ideas, analógica y visualización.
10. Fomentar el aprendizaje autónomo del alumno y guiarlo para desarrollar estrategias de aprendizaje: elaborar su propio cuaderno de vocabulario, desarrollar la capacidad de búsqueda de obras de referencia, etc.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

3.1. SELECCIÓN DEL CORPUS

Por limitación de tiempo, solo hemos podido analizar los manuales del nivel elemental, a saber, los niveles A1-A2 del *MCER*. Sin embargo, hemos creído que el estudio en este nivel resultaría de interés. En primer lugar, este nivel tiene el mayor número de aprendices, lo que hace que nuestro trabajo pueda beneficiar a más personas. En segundo lugar, dada la gran distancia lingüística entre el chino y el español, los sinohablantes encuentran dificultades en el aprendizaje del léxico de español, tanto en el nivel morfosintáctico como léxico-semántico (Cortés Moreno, 2013; Santos Rovira, 2011). Por lo tanto, procuramos facilitar el aprendizaje del léxico de español en el umbral para que puedan seguir su aprendizaje en los niveles más altos. En tercer lugar, en el nivel básico los aprendices tienen una competencia gramatical muy limitada, tal y como se menciona en el *MCER*, el usuario del nivel A2 «suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir» (Consejo de Europa, 2001: 111). De hecho, lo que le permite expresarse es el léxico. Por lo tanto, consideramos de suma importancia el aprendizaje del léxico en el nivel elemental.

Nuestro corpus de análisis está compuesto por los cuatro manuales siguientes: *Español moderno, vol.1; ¿Sabes?, vol.1-2; ELE actual, vol.1-2; En vocabulario. Elemental A1-A2*⁴.

Para este trabajo, hemos seleccionado cuatro manuales de cuatro editoriales diferentes, una china y tres españolas, con el fin de analizar los puntos de convergencia y de divergencia en relación con nuestro tema de estudio. Teniendo en cuenta que, en la actualidad, el enfoque comunicativo es el predominante en la enseñanza de ELE⁵, nos ha parecido oportuno seleccionar manuales que, al menos parcialmente, tuvieran esta base metodológica.

Otro criterio que nos ha orientado al seleccionar los manuales ha sido el tipo de estudiante al que se dirigen. Como nuestro trabajo se interesa por la enseñanza de ELE a sinohablantes, hemos creído conveniente seleccionar algunos manuales específicamente orientados a este grupo, pero también otros orientados a alumnos que no sean sinohablantes, pues estos últimos nos permitirán establecer comparaciones que pueden

⁴ Hemos recogido los aspectos más relevantes de cada manual en la tabla 4, cf. el apéndice.

⁵ En relación con este particular, cf. Gómez Molina (2000), entre otros.

resultar de interés. También nos ha parecido oportuno incorporar a nuestro corpus un manual de ELE destinado exclusivamente al aprendizaje del léxico, ya que esto nos permitirá comparar su manera de trabajar el léxico con la de otros manuales de ELE no destinados exclusivamente a este particular.

En cualquier caso, es preciso advertir que hemos tenido problemas a la hora de encontrar manuales que cumplieran todos nuestros requisitos. Por un lado, hay pocos manuales concebidos específicamente para sinohablantes; por otro lado, la mayoría de ellos se elaboran sin adaptarse al *MCER* o al *PCIC*⁶. Sin duda, estos dos factores han dificultado la posibilidad de incorporar a nuestro corpus varios manuales del mismo nivel.

El *Español moderno* es el manual empleado oficialmente en todos los departamentos de Filología Hispánica de la China continental. También es el que se utiliza habitualmente en otros departamentos en los que se enseña el español como LE y en las escuelas de idiomas. Somos conscientes de que el *Español moderno*, vol. 1 no corresponde plenamente al nivel A1-A2 del *MCER*, pero, dada la gran influencia que tiene en China, no hemos querido renunciar a su análisis, hecho que justifica la inclusión de este manual en nuestro corpus.

También nos ha parecido imprescindible seleccionar *¿Sabes?*, ya que es el único manual orientado a sinohablantes que se adapta al *MCER*. Este manual solo tiene dos volúmenes: el primero corresponde al nivel A1 y el segundo, al A2-B1. Como nuestro corpus es del nivel básico, somos conscientes de que no es conveniente incorporar el contenido que pertenece al nivel B1, o sea, el nivel intermedio; no obstante, hemos observado que en *¿Sabes?* 2 todas las lecciones se organizan de la misma manera, así que el contenido del nivel B1 no afectará el resultado del análisis.

3.2. PARÁMETROS USADOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS MANUALES

A lo largo del apartado anterior hemos venido revisando las últimas aportaciones a la investigación de la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE, así como el papel que juega la sinonimia en relación con este particular. Los parámetros que vamos a usar para el análisis de los manuales de ELE que constituyen nuestro corpus han sido establecidos, precisamente, a partir de las ideas expuestas en el segundo apartado de nuestro trabajo.

Para llevar a cabo nuestro objetivo, proponemos los cuatro parámetros siguientes: distribución del léxico, presentación del léxico, modo de trabajar el léxico y desarrollo del aprendizaje autónomo. A continuación, recogemos en una tabla estos cuatro parámetros junto a las preguntas que nos hemos planteado en relación con cada uno de ellos y que han guiado nuestro análisis:

Tabla 2. Parámetros utilizados para el análisis de los manuales

Distribución del léxico	• ¿Cuántas unidades léxicas se presentan en total? • ¿Cuántas unidades léxicas se aprenden en una clase? • ¿Qué proporción ocupan los <i>chunks</i>? • ¿Cuántos pares de sinónimos se presentan? • ¿A qué clase pertenecen los sinónimos?
--------------------------------	---

⁶ Abreviatura de *plan curricular del Instituto Cervantes*, el cual «desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo [...] y presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes» (Centro Virtual Cervantes, 2020)

Presentación del léxico	• ¿Cómo se presentan las nuevas unidades léxicas? • ¿Siempre se presentan en contexto y cotexto? • ¿Cómo se definen? • ¿Cómo se presentan los sinónimos?
Modo de trabajar el léxico	• ¿Se trabaja en actividades comunicativas? • ¿Se trabaja de forma intencional o incidental? • ¿El usuario tiene oportunidades de reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas? • ¿Se trabaja el léxico de una fase receptiva a una productiva? • ¿Los ejercicios contribuyen a que las unidades léxicas establezcan todo tipo de asociaciones? • ¿Cómo se trabaja la sinonimia?
Desarrollo del aprendizaje autónomo	• ¿Se ofrece alguna estrategia para fomentar la autonomía del alumno? • ¿Proporcionan algunos recursos para el autoaprendizaje?

4. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LOS MANUALES DE ELE ORIENTADOS A SINOHABLANTES

4.1. DISTRIBUCIÓN DEL LÉXICO

Hemos recogido en la tabla 3 los datos importantes respecto a la distribución del léxico. Tal y como podemos observar, *ELE actual* es el que presenta el mayor número de unidades léxicas, creemos que es debido a que tiene dos volúmenes. En el resto de los manuales examinados, la cantidad de unidades léxicas es similar: aproximadamente 1000⁷. En *Español moderno*, según el tiempo recomendado para cada clase, se trabajan alrededor de unas 12 unidades léxicas por clase, lo que corresponde al criterio propuesto por Gairns y Redman (1986). En los otros manuales no hay indicación alguna relativa al tiempo de aprendizaje destinado en cada unidad al aprendizaje del léxico, así que el número de unidades léxicas que se trabajan en una clase dependerá de cómo se planifiquen estas.

Asimismo, todos los manuales contienen *chunks*, aunque la proporción varían entre un 7% y un 24%. *Español moderno* principalmente emplea el enfoque tradicional, es decir, todo el contenido se presenta con explicaciones gramaticales. Por lo tanto, se supone que el aprendiz ya conoce las reglas de combinación, razón por la cual la mayoría de las unidades léxicas son palabras aisladas. En cambio, el resto de los manuales son más comunicativos, así que muchas veces tienen que presentar las unidades léxicas como expresiones fijas para evitar la explicación gramatical.

En cuanto a los sinónimos⁸, hemos encontrado 22 pares en *En vocabulario*, 4 pares en *Español moderno*, y 3 pares en total en los dos volúmenes de *ELE actual*. Sin embargo, en *¿Sabes?* no hemos encontrado referencia directa a este fenómeno. Los sinónimos que hemos encontrado pueden clasificarse en cuatro tipos: i. geosinónimos (*móvil/celular*); ii. sinónimos de registro (*quiero/me gustaría*); iii. sinónimos de extensión selectiva (*conocer/saber*); iv. sinónimos de extensión completa (*esposo/marido*).

⁷ Como *¿Sabes?*, vol.2 engloba el contenido de A2 y B1, solo podemos asegurarnos de que para el nivel A1-A2 tiene más de 930 unidades léxicas.

⁸ Solo contamos los sinónimos que aparecen en la misma lección. Hemos recogido todos los sinónimos en el apéndice (cf. Lista de sinónimos).

Tabla 3 Distribución del léxico en los cuatro manuales analizados

Manuales	<i>Español moderno</i>	<i>¿Sabes?</i>		<i>ELE actual</i>		<i>En vocabulario</i>
		A1	A2-B1	A1	A2	
Número total	1018	930	952	792	754	1015
Número promedio por unidad	64	78	79	57	50	25
Número promedio por clase	12	/	/	/	/	/
<i>Chunks</i>	7%	13%	10%	9%	24%	19%
Sinónimos	4 pares	1 par	2 pares	0	0	22 pares

4.2. PRESENTACIÓN DEL LÉXICO

El manual *Español moderno* presenta el léxico únicamente a través de textos y ejercicios, y define las unidades léxicas traduciéndolas al chino (cf. Figura 1). Los otros manuales emplean una gran variedad de formas para presentar el léxico: dibujos, materiales auditivos, actividades comunicativas, etc. Asimismo, utilizan diferentes maneras para definir las unidades léxicas: definición mediante dibujos, definición contextual, definición por traducción, etc. Sin embargo, solo *Español moderno* presenta siempre las unidades léxicas en contexto y en cotexto.

En cuanto a la sinonimia, en *Español moderno* y *En vocabulario* podemos encontrar alguna presentación explícita (cf. Figuras 1-2), en los otros manuales, nunca se presenta esta relación semántica explícitamente.

Figura 1. Presentación del léxico en *Español moderno* (Dong y Liu, 2014: 132–133)

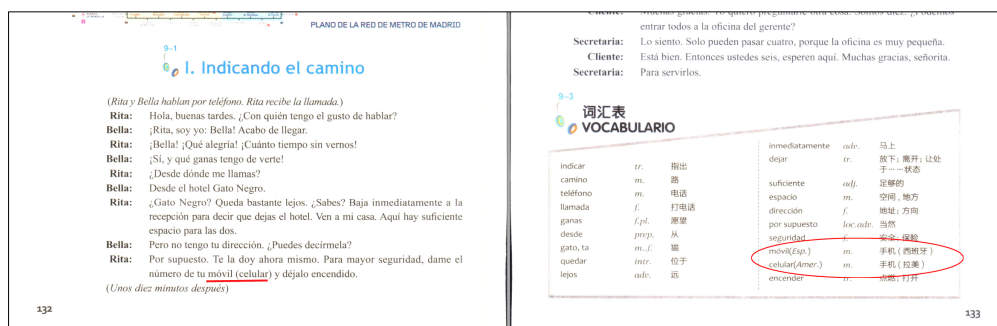
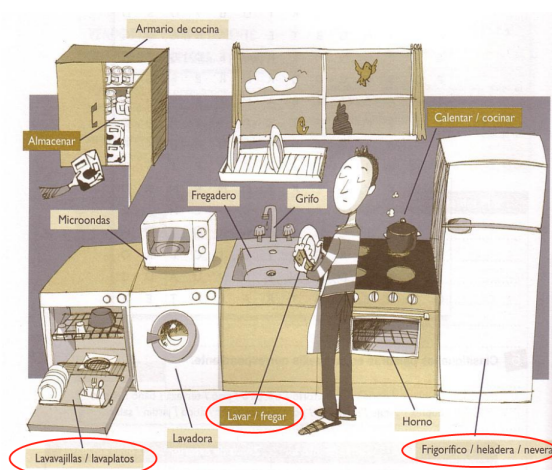


Figura 2. Presentación de sinónimos en *En vocabulario* (Baralo, Genís y Santana, 2008: 110)



4.3. MODO DE TRABAJAR EL LÉXICO

Aunque todos los manuales dicen basarse en el método comunicativo, solo *¿Sabes?* y *ELE actual* permiten ejercitar las nuevas unidades léxicas mediante actividades comunicativas. La mayoría de las actividades en *Español moderno* y *En vocabulario* son ejercicios. Además, *En vocabulario* emplea únicamente la enseñanza intencional del mismo, el resto de los manuales, sin embargo, combinan el aprendizaje sistemático del léxico con el incidental.

Nuestro análisis nos ha permitido comprobar que, en todos los manuales, el aprendiz puede trabajar la mayoría de las unidades léxicas aprendidas mediante actividades destinadas a fomentar la consolidación de su memoria.

El estudio que hemos llevado a cabo en las páginas precedentes también nos ha permitido constatar que, en todos los manuales examinados, el léxico se trabaja de una fase receptiva a una productiva. No obstante, en *En vocabulario*, el léxico productivo es muy limitado, pues casi todas las actividades son de rellenar huecos o relacionar columnas.

Asimismo, todos los manuales analizados cuentan con actividades que contribuyen a relacionar las unidades léxicas entre sí a través de asociaciones de diferente naturaleza: etimológicas, semánticas, sintagmáticas, así como de colocación.

Ahora bien, por lo que corresponde a la sinonimia, la relación semántica que nos ha interesado especialmente, solo hemos encontrado una muestra de actividad en *Español moderno* y dos en *ELE actual* (cf. Figuras 3-5). El propósito concreto de tales actividades era, por un lado, ayudar al aprendiz a diferenciar el uso de determinados pares de sinónimos parciales (*saber/conocer*); por otro lado, orientar al aprendiz para que aprenda a expresar lo mismo con diferentes expresiones (*quiero/me gustaría, tengo que/necesito*, etc.), son sinónimos completos en el contexto.

Figura 3. Actividad de sinonimia en *Español moderno* (Dong y Liu, 2014: 252)

VII. 请选择适当的词语完成句子 (Completa las oraciones con la opción más apropiada):

conocer / saber

- ¿_____ que Elena ya está trabajando en el Ministerio de Relaciones Exteriores?
- No _____ dónde queda la Embajada de Bolivia. Voy a ver si por *Internet* puedo encontrar su dirección.
- Por supuesto, es un negocio que tú _____ mejor que yo.

Figura 4. Actividad de sinonimia en *ELE actual* (Borobio y Palencia, 2014b: 10)

2 Fíjate.

Para expresar deseos	Para expresar necesidad de manera personal
<i>Querer + infinitivo</i> • Quiero aprender mucho vocabulario.	<i>Tener que + infinitivo</i> • Tengo que aprender mucha gramática.
<i>(A mí) Me gustaría + infinitivo</i> • A mí me gustaría hablar con fluidez, a velocidad normal.	<i>Necesitar + infinitivo</i> • Necesito escuchar mucho español.

Figura 5. Actividad de sinonimia en *ELE actual* (Borobio y Palencia, 2014a: 152)

Expresar conocimiento

1. ¿Son verdaderas o falsas para ti estas frases? Márcalo.



1. No conozco páginas web españolas o latinoamericanas.	V	F
2. Conozco un blog en español muy interesante.	☐	☐
3. No sé cómo se dice "ir" en español.	☐	☐
4. Sé muchas direcciones electrónicas de memoria.	☐	☐
5. No sé decir los números del 20 al 0 rápidamente.	☐	☐
6. Sé los nombres de los muebles de mi casa en español.	☐	☐
7. Conozco dos países de habla hispana.	☐	☐
8. No conozco todas las calles de mi pueblo (o ciudad).	☐	☐
9. Conozco a una española muy graciosa.	☐	☐
10. Conozco muy bien a mi profesor (o profesora).	☐	☐

2. ¿Saber o conocer? ¿Qué verbo se ha utilizado en la actividad anterior para referirse a lugares? ¿Y a personas? ¿Y a cosas u objetos? ¿Y a informaciones o conocimientos?

3. ¿Cuándo se ha usado la preposición *a* con uno de esos verbos?

4. Sustituye las frases de la actividad 8 que son falsas para ti por otras verdaderas.

ciento cincuenta y dos 152

4.4. DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

ELE actual es el manual que ofrece una mayor variedad de estrategias y recursos para fomentar el autoaprendizaje del aprendiz. Este manual trabaja diferentes temas relacionados con algunas de las estrategias para aprender español. En efecto, anima al aprendiz a consultar el diccionario, le proporciona orientaciones para elaborar su propio vocabulario, fomenta en él la capacidad de búsqueda de referencias y le ofrece los recursos literarios y cinematográficos necesarios para que pueda leer y ver películas fuera de clase. ¿Sabes?, aparte de ofrecer un cuaderno de ejercicios para cada volumen, simplemente invita al aprendiente a usar el diccionario en algunas actividades. En *Español moderno* y *En vocabulario* no hemos encontrado ningún dato significativo en relación con este parámetro; no obstante, debemos ser conscientes de que *En vocabulario* ha sido concebido como un material complementario que el aprendiente puede aprovechar para su autoaprendizaje.

5. CONCLUSIÓN

Conscientes de que la enseñanza del léxico juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y conscientes también de que la sinonimia es un recurso que puede facilitar el acceso al léxico a cualquiera que tenga como objetivo este aprendizaje, en este trabajo hemos analizado cuatro manuales de ELE con un doble objetivo: averiguar cómo tratan el léxico y estudiar el papel que se le otorga en ellos a la sinonimia como recurso didáctico para la enseñanza de este componente.

En primer lugar, hemos constatado que ningún manual examinado cumple todos los criterios que hemos propuesto. En relación con la presentación y definición del léxico, *Español moderno* se limita a presentar el nuevo léxico con textos y lista de vocabulario, con una traducción al chino, mientras que otros manuales no siempre presentan las unidades léxicas en contexto y cotexto. Por lo que toca al trabajo sobre el léxico, en *Español moderno* faltan actividades comunicativas para practicar las nuevas unidades léxicas, y en *En vocabulario* las actividades no son de característica productiva, lo que causa que las actividades comunicativas sean ausentes, el léxico productivo sea limitado y el léxico incidental sea careciente. Por último, *Español moderno*, *¿Sabes?* y *En vocabulario* carecen de estrategias y recursos que beneficien el autoaprendizaje del alumno.

En segundo lugar, apenas utilizan la sinonimia como recurso didáctico para la

enseñanza del léxico; de hecho, ninguno cuenta con ejercicios específicos encaminados a la práctica de esta relación semántica. Creemos que puede haber dos razones. Por un lado, para los autores de estos manuales, en el nivel inicial el aprendiz tiene un vocabulario limitado, de tal forma que prefieren aprovechar este recurso didáctico en los niveles más altos. Por otro lado, el papel positivo que puede jugar la sinonimia todavía no ha llamado la atención de estos autores.

Asimismo, hemos advertido que no hay gran diferencia entre los manuales orientados a sinohablantes y los que se dirigen a todos aprendices extranjeros en cuanto a la enseñanza del léxico, solamente en los primeros hay más explicaciones en chino. Por lo que corresponde al manual destinado exclusivamente al aprendizaje del léxico, hemos observado que presenta más sinónimos para enriquecer el vocabulario, pero tampoco ofrece actividades para practicarlos.

Sin duda, las páginas precedentes forman parte de un trabajo que no ha hecho más que empezar. En un futuro, esperamos completar este estudio con el análisis de manuales concebidos para otros niveles del *MCER*, a saber, el nivel independiente (B1-B2) y el nivel competente (C1-C2). También queda pendiente para el futuro el diseño de propuestas didácticas capaces de compensar las deficiencias detectadas en los manuales examinados, propuestas que, además, integren la sinonimia como recurso didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, María del Pilar. 2013. «Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(14): 34–39.
- Aitchison, Jean. 1994. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford/Nueva York: Basil Blackwell.
- Becerra Hiraldo, José María. 1990. «En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario». En *Actas del segundo congreso nacional de Asele*, eds. Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 313–323.
- Blanco, Eduardo. 2019. *China tiene 50.000 estudiantes de español y la cifra crecerá porque «hay margen», según académico de la lengua*. La Vanguardia. [https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecera-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html#:~:text=Press%2C%20Eduardo%20Blanco\),China%20cuenta%20en%202019%20con%2020.000%20estudiantes%20del%20grado%20de,de%20Estudios%20Internacionales%20de%20Shanghai](https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecera-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html#:~:text=Press%2C%20Eduardo%20Blanco),China%20cuenta%20en%202019%20con%2020.000%20estudiantes%20del%20grado%20de,de%20Estudios%20Internacionales%20de%20Shanghai).
- Centro Virtual Cervantes. 1997-2022. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Coady, James. 1997. «L2 Vocabulary acquisition through Extensive Reading». En *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, eds. James Coady y Thomas Huckin. Cambridge: Cambridge University Press, 225–237.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortés Moreno, Maximiano. 2013. «Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras». *SinoELE*, 10: 173–208.
- Cuesta Martínez, Paloma. 2005. «Las relaciones del significado y el significante: sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia, paronimia, metáfora y metonimia».

- En *Introducción a la lengua española*, eds. María Luz Gutiérrez Araus et al. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 273–290.
- Del Moral Barrigüete, Cristina. 2008. «La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE con el método Collage». *Publicaciones*, 38: 183–193.
- Enström, Ingegerd. 2010. *Ordens värld: svenska ord – struktur och inläring*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gairns, Ruth. y Redman, Stuart. 1986. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldinger, Stephen D, Luce, Paul A y Pisoni, David B. 1989. «Priming Lexical Neighbors of Spoken Words: Effects of Competition and Inhibition». *Journal of Memory and Language*, 28(5): 501–518. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90009-0](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90009-0)
- Gómez Molina, José Ramón. 2004. «Las unidades léxicas en español». *Carabela*, 56: 27–50.
- Gómez Molina, José Ramón. 2016. «La subcompetencia léxico-semántica». En *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, eds. Jesus Sanchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Collectif. Madrid: SGEL, 491–508.
- González Martínez, Juan Miguel. 1988. «La sinonimia. Problema metalingüístico». *Anales de Filología Hispánica*, 4: 193–210.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Higueras, María. 2006. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras, María. 2009. «Aprender y enseñar léxico». *MarcoELE*, 9: 11–126.
- Izquierdo Gil, María del Carmen. 2004. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia.
- Izquierdo Gil, María del Carmen. 2005. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-seleccion-del-lexico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/>
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall International.
- Laufer, Batia. 1991. «The Development of L2 Lexis in the Expression of the Advanced Learner». *The Modern Language Journal*, 75(4): 440–448. <https://doi.org/10.2307/329493>
- Lewis, Michael. 1993. *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.
- Lewis, Michael. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training.
- Luce, Paul A., Pisoni, David B. y Goldinger, Steven D. 1990. «Similarity neighborhoods of spoken words». En *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives*, eds. Gerry T. M. Altmann. Cambridge: The MIT Press, 122–147.
- Meyer, David E. y Schvaneveldt, Roger W. (1971). «Facilitation in Recognizing Pairs of Words: Evidence of a Dependence between Retrieval Operations». *Journal of Experimental Psychology*, 90(2): 227–234.
- Nation, Paul. 1990. *Teaching & Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oster, Ulrike. 2009. «La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: De la teoría a la aplicación didáctica». *Porta Linguarum*, 11, 33–50.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.3 en línea, actualización de 2019]. <https://dle.rae.es>
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa y Sáez Rivera, Daniel Moisés. 2013. *El español académico*. Madrid: Arco/Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa. 2010. *La sinonimia*. Madrid: Arco Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa. 2013. La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13: 1–23.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa. 2015. «Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE». *Linred: Lingüística en la Red*, 13: 1–35.
- Rodríguez Gil, Eugenia. 2012. «El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales». *redELE*: 1–95.
- Samper Padilla, José Antonio, Hernández Cabrera, Clara Hernández y Bellón, Juan José. 2003. «Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba». *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 139–163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>
- Santos Rovira, José María. 2011. «Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español». *Estudios de lingüística aplicada*, 54: 161–176.
- Singleton, David. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tinkham, Thomas. 1993. «The Effect of Semantic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary». *System*, 21(3): 371–380. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90027-E](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90027-E)
- Tornberg, Ulrika. 2009. *Språkdidaktik*. (4. ed.). Malmö: Gleerup.
- Vidiella Andreu, Mercè. 2012. «El enfoque léxico en los manuales de ELE». *MarcoELE*, 14: 1–84. <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- Waring, Robert. 1997. «The Negative Effects of Learning Words in Semantic Sets: A Replication». *System*, 25(2): 261–274.
- Webb, Stuart. 2007. «The Effects of Synonymy on second-language Vocabulary». *Learning Reading in a Foreign Language online Journal*, 19 (2): 120–136. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ777733.pdf>
- Wilkins, David Arthur. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE ANÁLISIS

- Baralo, Marta, Genís, Marta y Santana, M.^a Eugenia. 2009. *En vocabulario. Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya ELE.
- Borobio, Virgilio y Palencia, Ramón. 2014a. *ELE actual A1*. Madrid: Ediciones SM.
- Borobio, Virgilio y Palencia, Ramón. 2014b. *ELE actual A2*. Madrid: Ediciones SM.
- Ding, Wen Lin, De Prada Segovia, Marisa, De Juan Ballester, Carmen Rosa, Cuoto Frías, Soledad y Salazar Lorenzo, Dánica Joy. 2010. *¿Sabes?, vol.1*. Madrid: S.G.E.L.
- Ding, Wen Lin, De Prada Segovia, Marisa, De Juan Ballester, Carmen Rosa, Cuoto Frías, Soledad y Salazar Lorenzo, Dánica Joy. 2011. *¿Sabes?, vol.2*. Madrid: S.G.E.L.
- Dong, Yansheng y Liu, Jian. 2014. *Español Moderno, vol. 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

APÉNDICES

Tabla 4. Organización y descripción de los manuales

Manual	<i>Español moderno</i>	<i>¿Sabes?</i>	<i>ELE actual</i>	<i>En vocabulario</i>
Editorial	Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.	Madrid: S.G.E.L.	Madrid: Ediciones SM	Madrid: Grupo Anaya Publicaciones Generales
Autores	Y. Dong J. Liu	W. Ding et al.	V. Borobio R. Palencia	M. Baralo M. Genís M. E. Santana
Ediciones elegidas	Vol. 1 (2014)	Vol.1 (2010) Vol.2 (2011)	A1 (2014) A2 (2014)	A1-A2 (2008)
Adaptación explícita al	MCER: No PCIC: No	MCER: Sí PCIC: No	MCER: Sí PCIC: Sí	MCER: Sí PCIC: Sí
Enfoque	comunicativo & tradicional	comunicativo & tradicional	comunicativo	comunicativo
Público al que va dirigido	Universitarios chinos de Filología Hispánica	Alumnos chinos	Alumnos extranjeros	Alumnos extranjeros
Número de unidades didácticas	16 unidades	12 unidades y 3 repasos por volumen	A1: 13 lecciones, 1 lección opcional y 3 repasos A 2: 15 lecciones y 3 repasos	40 unidades
Organización del índice	♦Función comunicativa. ♦Fonética. ♦Ortografía. ♦Ejemplo de algunos vocablos usuales. ♦Gramática. ♦Conocimiento sociocultural.⁹	♦Funciones comunicativas. ♦Contenidos gramaticales. ♦Diferencias culturales. ♦Vocabulario.	♦Temas y vocabulario. ♦Objetos comunicativos. ♦Gramática. ♦Fonética. ♦Descubre España y América Latina.	♦Tema de la unidad.
Organización dentro de cada unidad	♦Función comunicativa. ♦Fonética. ♦Ortografía. ♦Ejemplo de algunos vocablos usuales. ♦Gramática. ♦Conocimiento sociocultural	♦Diálogo. ♦Dictado. ♦Práctica de los verbos. ♦Comprensión lectora. ♦Producción escritura. ♦Fonética. ♦Expresión oral. ♦Cultura. ♦Gramática. ♦Vocabulario.	(Solo los últimos tres bloques de cada lección tienen títulos fijos): ♦Descubre España y América Latina, ♦Recuerda, ♦Materiales complementarios	♦Fíjese. ♦Frases útiles. ♦Ejercicios.
Número de páginas	289	Vol.1: 198 Vol.2: 176	A1: 208 A2: 240	207

⁹ La organización del índice en *Español moderno* no es unificada: *Fonética* solo aparece en las unidades 1-8, *Ortografía*, en las unidades 1-2, y *Ejemplo de algunos vocablos usuales*, en las unidades 10-16.

Tiempo de aprendizaje recomendado	No menos de 10 hrs. por unidad	Sin indicar	Sin indicar	Sin indicar
-----------------------------------	--------------------------------	-------------	-------------	-------------

Lista de sinónimos

Español moderno

móvil/celular
coger/tomar
jersey/suéter

ELE actual

conocer/saber
quiero/me gustaría
tengo que/necesito

En vocabulario

suspender el examen/la prueba

borrador/goma de borrar
hay nubes/está nuboso/está de nubes
esposo/marido
esposa/mujer
padre/papá
computadora/ordenador
zumo/jugo
piso/apartamento
lavavajillas/lavaplatos
lavar/fregar
frigorífico/heladera/nevera
suelo/piso

inodoro/retrete/ (taza de) váter
acera/vereda
azafata/auxiliar de vuelo
móvil/celular
cancelar/anular
gratis/gratuito
museo/exposición de pintura
enviar/mandar
cabina de
teléfono/telefónica
teléfono móvil/celular



“I told you all the time”: Revisiting the representation of Temple Drake’s traumatic abuse in William Faulkner’s *Sanctuary*

«Se lo dije desde el primer momento»: Temple Drake y la representación del abuso traumático en *Santuario*

ELENA MIRIAM DOBRE
UNIVERSITAT JAUME I¹
<https://orcid.org/0000-0001-9727-6721>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-10-31

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2023-02-27

ABSTRACT: This article examines William Faulkner’s representation of traumatic abuse through his (anti)heroine Temple Drake (*Sanctuary*, 1931). First, I bring to the fore the material dimension of the character’s traumatic rape, as opposed to its classical consideration as a multi-valent cultural metaphor (Patterson, 2002). Aided by insights from the field of trauma studies (Caruth 1995; Davis and Meretoja, 2020; Herman, 2015), I examine the clinical import the sexual assault had on the character’s psyche through a close reading of her dissociation-induced traumatic memories. Second, I turn to the way in which the text deals with the representation of an event fraught with referential impasses. Specifically, in dealing with the elision of Temple’s violation, disclosed not at the moment of its occurrence, but in the last scenes of the novel, I establish a parallelism between the aesthetic encoding of the traumatic event and its psychological processing. I argue that the purported narrative effacement of the abuse parallels the way in which the protagonist mentally absents herself from the scene of the attack, thus failing to adaptively integrate said attack into consciousness. Further, I posit that the author counters the narratorial silencing of the rape via metonymic indexes enmeshed in the textual fabric referencing the assault. Thus, the novel retains the same fragmentary reminiscing of the abuse as the character exhibits. Finally, I conclude that, in eliding the violation scene,

¹ This article has been written thanks to a research grant offered by Universitat Jaume I (PREDOC/2020/43).

Faulkner carries out a *prima facie* process of erasure of a traumatic event, only to reckon with its representational demands.

Kew words: traumatic memories, William Faulkner, representation, dissociation, ellipsis.

RESUMEN: Este artículo examina la representación literaria del abuso traumático de la (anti)heroína de William Faulkner, Temple Drake (*Santuario*, 1931). En primer lugar, mi lectura aborda la violación traumática que sufre el personaje a través de su dimensión material, en contraposición a su consideración clásica como metáfora multivalente (Patterson, 2002). Así, a través de postulados de los estudios del trauma (Caruth 1995; Davis y Meretoja, 2020; Herman, 2014), analizo la repercusión de la agresión sexual en la psique del personaje, a través de una lectura de sus recuerdos postraumáticos. En segundo lugar, considero la manera en que el texto aborda la representación de un acontecimiento cargado de *impasses* referenciales. En concreto, al elidir la escena de la violación de Temple, revelada no en el momento de su ocurrencia, sino en las últimas escenas de la novela, establezco un paralelismo entre la codificación estética que el autor lleva a cabo del evento traumático, y el procesamiento psicológico de la víctima. En concreto, sostengo que la omisión narrativa del abuso sexual, reproduce el proceso de disociación de la protagonista, es decir, el modo en el cual ésta se ausenta mentalmente de la escena del ataque. Además, sostengo que el autor contrarresta la supresión textual de la violación mediante índices metonímicos incrustados en el tejido textual que hacen referencia a la agresión. Por último, concluyo que, a través de su novela, Faulkner ofrece un estudio formidable acerca de las exigencias y tensiones narrativas que conlleva la representación de eventos psicológicamente disruptivos.

Palabras clave: recuerdos traumáticos, William Faulkner, representación, disociación, elipsis.

1. INTRODUCTION

The tortuous publication process of William Faulkner's *Sanctuary* features prominently in the annals of authorial publishing (Cohen, 1998: 47–49). When, after an infamous first rejection, the novel was published in February 1931, it shocked criticism and readership alike². In his characteristically self-mythologizing voice, Faulkner claimed that the manuscript was envisioned as a “cheap idea [...], deliberately conceived to make money,” and to give to the public “a little more than what they had been getting; stronger and rawer - more brutal” (Blotner, 2005: 233–4). Though not entirely disrupting Faulkner's previous experimental use of perspective deployed in *The Sound and the Fury* (1929) and his incursion in the Gothic with “A Rose for Emily” (1930), *Sanctuary*'s brazen manipulation of “[g]uts and genitals” led not only to the acknowledgement of the

² The well-known myth regarding Faulkner's publisher's initial rejection of *Sanctuary*'s manuscript, on accounts of the latter's concern to face prison given the book's obscenity, is found in Faulkner's introduction to the 1932 Modern Library book edition. See Philip Cohen (1998) for a thorough discussion on the novel's publication process.

author's innovative style, but cast his work in a rarefied light, with reviewers deeming Faulkner as an unnecessarily morbid, sadistic writer (Inge, 1995:53).

A *sui generis* gangster novel, *Sanctuary* opens with Southern belle Temple Drake and her date Gowan Stevens being held against their will at Old Frenchman's Place. A derelict plantation house, the mansion is the shrine of illegal whiskey distillation, thus symbolizing the downfall of an eviscerated Southern aristocracy. The gang of moonshiners in charge of the bootlegging business is integrated by Lee Godwin and his mistress Ruby Lamar; Van, a shadowy figure the novel does not disclose much about; and Tommy, an erratic presence endowed with a keen perceptiveness. A strange hierarchy in place, the moonshiners are in business with a gangster who goes by the name of Popeye, a threatening presence marked not only by the formlessness of his features, but by the ruthlessness of his behavior. After a nightmarish night at Old Frenchman's Place, Temple Drake is taken by the sexually impotent Popeye to a Memphis brothel under the auspices of Miss Reba to satisfy his scopophilic tendencies. The young girl is to remain at the brothel for an approximate period of five weeks. In confessing her ordeal to Horace Benbow –the lawyer in charge of recruiting the missing girl's testimony, and the complementary narrative thread the novel follows–, we learn that Temple was molested no less than three times in twenty-four hours while captive at the plantation house. It is in the last scenes of the novel, however, that a cataclysmic confession is unveiled to the reader: via an analeptical element, a "dark-brownish paint[ed]" (195)³ corncob, the reader learns that Temple was brutally raped by Popeye.

As a literary work, and through its cinematic permutations, *Sanctuary* powerfully stages what W. J. Cash coined in the 1940's as the "Southern rape complex" (Barker, 2006)⁴. Said complex consists in a symbolic arrangement wherein "a black male rapist and [a] white female victim" allegorizes the threat that Southern civilization suffers at the hands of black individuals (Patterson, 2002: 142). Important to our analysis, Laura S. Patterson cogently argues that "the 'rape complex' that has beset Southern Literature for much of the twentieth century [has been read] as a cultural ritual rather than a criminal act with a perpetrator and a victim" (2000:37; Yaeger, 2009:126). Criticism has thus employed rape as a "multi-valent metaphor" to be conjured only in its metaphoric and historical import, and has thus elided the material dimension of Temple's suffering (2000: 42). In this vein, Faulkner's handling of the chronotope of rape, marked by a conspicuous deferral, had an unmistakable ethical import: in silencing an event which needs witnessing, Temple's traumatic ordeal becomes a contingency, as it is dependent upon the author's depiction and the reader's sympathy. Indeed, the narrative elision of the character's violation loomed large over a criticism which not only capitalized on a metaphorical reading of *Sanctuary*'s central rape, but made the work prone to ideological excesses. Particularly, Temple Drake has been read as a complicit victim in her own defilement, criticism describing her in less than generous epithets (Luce-Cox, 1986).

Our analysis seeks to renew critical engagement with the traumatogenic abuse the character undergoes and its literary representation. Aided by a psychologically-oriented approach, we aim to bring to the fore a material dimension to Temple's rape, envisaged

³The citations used throughout this paper are found in: Faulkner, William. 2011 [1931]. *Sanctuary*. New York: Vintage Classics

⁴ The two film adaptations of Faulkner's novel are *The Story of Temple Drake* (1931), directed by Stephen Roberts; and the eponymous *Sanctuary* (1961) directed by Toni Richardson. See Deborah Barker (2006) "Moonshine and Magnolias: 'The Story of Temple Drake' and 'The Birth of a Nation'" for a powerful discussion on the 'rape complex' representation on screen through the cinematic adaptation of Faulkner's *Sanctuary* and Thomas Dixon Jr.'s *The Clansman* (1905).

not within the limited lens of its cultural metaphoricity, but as a physical event causing psychological traumatization. We rely on insights from the field of trauma studies (Balaev, 2008; Caruth, 1995; Collins and Meretoja, 2020) offering both clinical and critical tools to examine the close relationship between the psychical and textual metabolization of a traumatic event. Thus, in the first section of this paper we offer theoretical clarity concerning the relationship between trauma and literary representation. In light of this discussion, we set out to examine the psychological imprint of Temple's rape. Specifically, we gather evidence to account for the character's fragmentary recollection of the different episodes of sexual assault she undergoes. We underscore the rape the young woman suffers as the main stressor triggering the character's dissociation or psychological absention from the traumatic scene. The second section of this paper expands on the affordances of the psychological model, which we use to scan the aesthetic encoding of Temple's ordeal. Insofar as the novel circumvents the main traumatic signifier (the rape scene) and refuses to represent it at the moment of its occurrence, the textual body evokes the victim's dissociated consciousness and subsequent evacuation from the frame of her abuse. In incessantly defiling Temple's rape via metonymic signifiers, yet avoiding its explicit unveiling, we argue that the text mimics the victim's dialectics of forgetting and remembering. Importantly, our discussion will give us ground to conclude that *Sanctuary* offers a powerful meditation on the narrativization of psyche-shattering experiences, presciently anticipating a core concern in the field of trauma studies.

2. FICTIONALIZED TRAUMA

2.1. TRAUMA AND REPRESENTATION

At the heart of *Sanctuary* lies the friction between abuse, traumatization and representation. Coincidentally, these aspects, in their academic and scientific articulation, remain at the inception of trauma as a critical apparatus (Davis and Meretoja, 2020: 2; Herman, 2014). In the preface of the field-shaping work, *Trauma: Explorations in Memory*, Cathy Caruth underscores the centrality of memory and the attendant epistemological gridlock following psychical assault, arguing that figurative, literary, modes of expression may help to attend to the necessity "to learn anew, each time, what it means for a memory to be true" (1995: xix). The concerted effort to use trauma as a hermeneutic tool scanning the physical and psychological hurt imbricated in literary modes of expression is further theorized in works such as Laura Vickroy (2002) and Anne Whitehead (2004). The latter discusses traumatic representation positing that in trauma-laden novels, the rhythm of the narration is dictated by the perverse encoding of trauma, as the textual body "mimic[s] its forms and symptoms" (Whitehead, 2004: 3). Despite critiques against the overreliance on a prescriptive set of strategies to represent trauma, such as the "shattering trope" (Balaev, 2008) wherein a text mimics the process of consciousness division and subsequent generation of traumatic traces, *Sanctuary* attests to how the textual body metabolizes, as it were, the traumatic assault suffered by the protagonist. In so doing, Faulkner's work is attuned to Laura Vickroy's claim that "[t]rauma narratives go beyond presenting trauma as subject matter or character study. They internalize the rhythms, processes, and uncertainties of traumatic experience within their underlying sensibilities and structures" (2002: 3).

2.2. TRAUMA AND MEMORY

Bridging the medical and the literary sphere, the patent interest in hearkening to traumatization via its anamnestic traces, is closely linked to the clinical understanding of traumatic memories accompanying psychologically probing events. In their contribution to Caruth's volume and subsequent contemporary works, neurologists Bessel van der Kolk & Onno van der Hart (1995, p. 158–182; Van der Hart, Nijenhuis and Steele, 2005), discuss the flighty nature of the encoding of potentially traumatic experiences. Drawing on the findings of Salpêtrière French psychologist Jean Pierre Janet (1889, 1919), spanning the second half of the nineteenth century and the first half of the twentieth century, Caruth's collaborators distinguish between narrative or ordinary memory, and traumatic memory, respectively. According to the authors, "[l]ack of proper integration of intensely emotionally arousing experiences into the memory system results in dissociation and the formation of traumatic memories" (1995:163). Simply put, traumatic memories are premised on the occurrence of dissociative episodes occurring in the midst [peritraumatic] or shortly after an event inducing helplessness and horror in the victim, wherein altered states of consciousness appear in order to regulate the aversive affect generated by a potentially psyche-shattering event (Kumpula et al., 2011, 617). Thus, dissociation, understood as abnormal consciousness division, is marked by a "disruption of and/or discontinuity in the normal integration of conscience, memory, identity, and emotion", (Black and Grant, 2015: 191), and is inextricable from the genesis of traumatic memories. Even though rates of dissociation as a response to disabling psychic stress are variable (ibid., 183), and despite voices contesting the dissociative model⁵, scientific consensus gathered in the fifth edition of *Disorder Statistics Manual* (DSM-V) acknowledges the existence of dissociative states generating a faulty encoding in memory of, generally, a traumatic event (Black and Grant, 2014: 178, 191).

3. TEMPLE DRAKE'S TRAUMATIC MEMORY

When Horace Benbow goes to Miss Reba's brothel to recruit Temple's testimony, the young girl has suffered a trail of physical and psychological violations. However, neither Temple's rape at the hands of Popeye, nor the scenes where the girl is molested by the males at Old Frenchman place, are fully disclosed to the reader until chapter XXIII (141–159). These crude frames are delivered by the author in a markedly oblique fashion, disclosed only via Temple's trauma-laden testimony to Horace. Importantly, the young woman's account offers an unparalleled perspective into the interiority of the dissociative-prone victim when facing traumatic abuse. In what follows, we closely examine the protagonist's recollection and establish the margins of her trauma-induced dissociative episodes. Ultimately, we bring to the fore the afferent traumatic memories generated by said episodes.

Temple's confession bears close resemblance to Jean-Pierre Janet's account of the phenomenology of traumatic memory, on whom Caruth's collaborators, neurologists Van der Kolk and Van der Hart, capitalize (Van der Kolk and Van der Hart; Van der

⁵ Critical voices of van der Kolk's model such as Ann Kaplan (2005: 36), suggest that either by passing or not the cortex, "trauma does find its way in memory"; while clinicians such as McNally (2005) take aim against a clear-cut distinction between narrative and traumatic memory in neurological terms. However, Temple's example goes precisely in this direction: the event is not forgotten but non-adaptively encoded.

Kolk & Fisler, 1995)⁶. Following Janet, the authors posit that traumatic memories are not available for ordinary retrieval but said extraneous elements, which the French psychiatrist calls “subconscious fixed ideas [*idée fixe*]” (1995: 163), are lodged in the subterranean mind, continuing to exert an enduring influence on the victim. As a consequence, the main elements governing the delivery of traumatic memories are the victim’s self-absorption, the narrative dilation of the testimony, and its consequent lack of social function. In other words, in contrast to narrative memory, which is a social act, “traumatic memory takes too long [and it] is inflexible and invariable. Traumatic memory has no social component; it is not addressed to anybody, the patient does not respond to anybody; it is a solitary activity” (Van der Kolk and Van der Hart, 1995: 63). The analogy between this observation and Temple’s soliloquy cannot be overlooked. Divorced from the narrator’s gendered remark, it is in a meandering, almost self-absorbed and lethargic fashion that the girl delivers the particular account of her ordeal:

She went on like that, in one of those bright, chatty monologues which women can carry on when they realize that they have the center of the stage; suddenly Horace realized that she was recounting the experience with actual pride, a sort of naive and impersonal vanity, as though she were making it up, looking from him to Miss Reba with quick, darting glances like a dog driving two cattle along a lane.

(Faulkner, 2011: 159)

Another aspect of traumatic memory is its inevitably painstaking retrieval, being “evoked under particular conditions” (162). Temple’s confession is not easily elicited and her aversion to retelling her story is evident by the way in which the young girl tries to dodge Horace’s petition. Arnold and Trouard (1996: 175) have noticed that Temple’s reminiscing exercise is unbearably painful as, in order to give a response to Horace’s inquisitiveness, she does indeed need to return to the scene of her laceration. Temple’s bravado when facing the magnitude of her confession reinforces its taxing dimension, as the young woman dazedly claims: “Dont [sic] think I’m afraid to tell [...] I’ll tell it anywhere. Dont [sic] think I’m afraid. I want a drink” (158). It is far from casual that up to five times during her confession Temple needs to resort to alcohol. An inebriated substance may of course be considered to help affect management more than memory retrieval, but what can be deduced is that accessing the episode of her trauma is no ordinary task, and alcohol may be considered to have played the role of desensitization. When she finally accedes to speak, the protagonist opens her testimony with an allusion circling back to a traumatic signifier:

I just sat there in those *cottonseeds* and watched him. I thought it was the rat at first. There were two of them there. One was in the corner looking at me and the other was in the corner. I dont [sic] know what they lived on, because there wasn’t anything there but *corncobs* and *cottonseeds*.

(Faulkner, 2011:147, my emphasis)

Through this allusion the reader is hearkened back to the novel’s early scenes. Temple is taken by Ruby Lamar, one of the moonshiners’ mistress, to an adjacent barn, in an attempt to spare the girl from the potential danger emanating from the males in the Plantation house. The young girl is then informed that “[t] here’s some cottonseed-hulls

⁶ See Hagenaars et al. (2010) for an alternative discussion on memory processing in the aftermath of trauma and the afferent visual and linguistic intrusive elements it generates. A relevant distinction is made between *verbally accessible memory* (VAM) and *situationally accessible memory* (SAM). The latter typology refers to the encoding of particularly traumatogenic material that is not consciously processed. As such, the memories generated are “difficult to retrieve intentionally [...] full of sensory impressions,” and ultimately linked to “primary emotions, like fear and horror” (77) – as in the case of our protagonist.

over there” where she “can lie down” (55). What seems a casual, descriptive reference – the corncobs – contains an arborescent string of trauma-laden associations telescoping a chain of abuse spanning a period of approximately five weeks. This is made patent as the girl immediately refers to a colliding signifier that will pervade her narration: “And so whenever I breathed, I’d hear those *shucks*”⁷ (147, my emphasis). Indeed, what calls the reader’s attention is not only their sensory salience, but the young woman’s obstinate allusion to the shucks, mentioned no less than eight times in the span of two pages. Said puzzling allusions acquire further significance if we consider that shucks were used as the filling material of the mattress on which Temple was abused at Old Frenchman place. The protagonist’s story encoding is evocative of Cathy Caruth’s dictum who links the indefatigable pervasiveness of trauma to its metonymic arrest over the victim; for Caruth, to be traumatized is “to be possessed by an image” (1995: 5). In other words, Temple’s possession of the shucks interspersed in her narration, simultaneously corresponds to the locus of her assault – the mattress where Popeye molested her – and the instrument of her violation – the corncob. The shucks, then, indexically stand for the narratively circumvented rape, as well as for the different frames of abuse and captivity.

A clinically-informed reading shows that the protagonist’s fixation on the elements present at the time of her abuse is the result of a faulty apprehension and subsequent fragmentary integration of said details. In turn, this maladaptive encoding occurs as a consequence of dissociation episodes. What triggers consciousness dissociation is the “aversive peritraumatic affect” (Kumpula et al., 2011: 617) and the strong physiological response that characterizes the traumatic stressor. In the dissociative episodes linked to her abuse, Temple displays a physiologically aroused behavior wherein her sensations appear magnified to her. In the proximity of Popeye’s first assault, the young girl exhibits what appears as hyperventilation commonly accompanying an acute anxiety episode (Brashear, 1983). Temple thus “could hear the blood in her veins, and the little muscles at the corners of her eyes cracking faintly wider and wider, and she *could feel her nostrils going alternately cool and warm*” (161, my emphasis); seconds later feeling her “nose going cold and hot and cold and hot” (161). We do know that Popeye’s hand touch feels for Temple like “alive ice” (161), so alongside the victim’s agitated breathing was an increased heart acceleration, and a dysregulated body temperature followed by sweating. These unavoidable marks of increased physiological responsiveness, namely accelerated heart rate and higher skin conductance (sweating), correspond with the most common physiologic reaction to threatening events. Significantly, a high physiological arousal correlates with the increased severity of post-traumatic stress, which gives us ground to assume that the engraving of such an event will necessarily present a degree of abnormality (Hetzl Riffin, 2010: 192). Moreover, in etiological terms, Temple’s dissociation strongly correlates with the surge in panic and anxiety that sexual violations bring about. Research by leading experts in the field has been carried out to elucidate the way in which episodic dissociation is related to anxiety in quantitative and qualitative terms, being acknowledged that a “clustering of panic attacks” are present “around the time of onset of” dissociative episodes (Sierra et al. 2012: 123).

Conversely, the protagonist undergoes a twofold process of abstention resulting in the conscious removal from the traumatic scene; and hyperarousal, resulting in an intense activation of the nervous system. In what concerns the former, studies show that “[m]any trauma survivors report that they are automatically removed from the scene:

⁷ At Miss Reba’s brothel the shucks, the outer covering of a maize, are substituted with springs. Temple’s conspicuous insistence on their mentioning after her short one-night stay at the colonial house, acquires thus further relevance and attests to the ruthlessness of the treatment she received in said location.

they look at it from a distance or disappear altogether, leaving other parts of their personality to suffer and store the overwhelming experience” (Van der Kolk & Van der Hart, 1995: 168). Temple resorts to a particular yet unsuccessful unsexing, while removing herself partially from the different episodes of her abuse. (It is not until the last moments of her ordeal that Temple dissociates completely “all of sudden” going “to sleep” (150)). Importantly, her diegetic account is paradoxically that of an aerial, detached observer. At all times, however, the young woman seems to retain part of her awareness of her thought processes. Aside from listing her body response, Temple displays something akin to a metamemory or monitoring of her own thoughts as exemplified in syntactic tags such as “I’d think...I thought”:

I’d think they were laughing at me because all the time his hand was going inside the top of my knickers and I hadn’t changed into a boy yet [...]. That was the funny thing, because I wasn’t breathing then. I hadn’t breathed in a long time. So *I thought* I was dead.

(Faulkner, 2011:150, my emphasis)

As van der Kolk and Van der Hart point out, it is precisely by this intense activation of neural pathways that the engraving of traumatic memories and the host of adjacent panic responses take place. Namely, “memories can be ‘fixed’ [...] by the occurrence of intense autonomic activation at the time that an event occurs” insofar as “intense arousal (‘vehement emotions’) interferes with proper information processing and appropriate action”, which can lead to “both hypermnesias and amnesias” (1995, 173). Faced with the magnitude of the acutely distressing episodes she undergoes, Temple experiences an intense activation of noradrenergic pathways present in the Central Nervous System’s locus coeruleus, whose purpose is that of fabricating endogenous opioids as a means of buffering the acute sense of physio and psychologic pain. Outwardly, Temple’s responsiveness is marked by her “skin [...] jumping away” from the aggressor “like little flying fish”; her skin constantly “jerking”, and her “insides [...] bubbling”, while “the shucks [...] make so much noise it was like laughing” (150).

In light of this, the traumatogenic episodes she undergoes will be marked by a particular etching in the girl’s mind. Temple’s “speechless terror” hinders the ordinary linguistic encoding of the event, and “this failure to arrange the memory in words and symbols leaves it to be organized on a somatosensory or *iconic* level: as somatic sensations, behavior reenactments, nightmares, and flashbacks” (van der Kolk, 1985, my emphasis). Indeed, Temple’s narration does retain a particular form of iconicity and schematicity. The girl’s trauma is delivered not only through a confusing chronology but under the guise of underlexicalization. In the paroxysmal seconds preceding the sexual abuse, Temple confusedly utters: “Something is happening to me! [...] I told you it was!” (68). A “something”, which later, throughout her confession, becomes “that” and “it”: “Yes; that. [...] It just happened” (147). Thus, instead of a linguistically encoded, organized arrangement of the events –corresponding to the *narrative* memory above mentioned–, Temple primarily conveys her experience by means of singular imagery. The imagery of the shucks dovetails with the explanations put forward by Brett and Ostroff in what concerns the clinical imagery of traumatic events. According to the authors, “images are mental contents that possess sensory qualities [...] associated with any of the sensory modalities, [even though] visual imagery is believed to be most common” (1985: 417). In the protagonist’s case, it is an aural imagery that characterizes the event’s engraving, as for the young woman “the shucks begin to make so much *noise* it was like *laughing*” (161, my emphasis). In other words, the audible sound of the shucks corresponds to perceived sensory cues which were present in the midst of

Temple's peritraumatic dissociative. Said cues are but the salient yet distorted features corresponding to the corncob as the penetrating element; and the shucks-filled mattress as the locus of the assault. Thus, a dissociation-mediated encoding of the traumatic event illuminates the obstinate presence of the traumatic abuse indicia in the victim's recall, while helping understand the imagistic content of her memories.

In this sense, a complex juxtaposition of the shucks and alternative indicators of traumatization governs Temple's recall of the procession of violations she is victim of. For instance, the mattress where the victim is later molested by Popeye is analogized to a singular casket signifying Temple's agonizing episode and linking the abuse not only to the gangster but to the rest of the moonshiners. In another particularly revealing scene, the Southern belle is accompanied by Godwin, who exhibits a distinct predatory behavior. The man is seen as "sweep[ing] his other arm under Temple's knees. She felt herself swooping, then she was lying on the bed beside Gowan, on her back, jouncing to the *dying* chatter of the *shucks*" (53, my emphasis). In fact, every time there is a sort of undressing foreshadowing the rape the shucks clattering is heard, as these scenes hint at the symbolic violation the girl suffers. Faulkner is intent of presenting Ruby Lamar's perspective of the scenes narrated by the young girl. Thus, we know that Ruby "could hear the *shucks* in the mattress as Temple sat up and Goodwin took the raincoat *off of her*" (60). And yet again, Ruby hears Gowan penetrate Temple's room and interpellating the girl: "Sit up and *take it [the coat] off*" with the audible "*shucks* rattling while he took it off her" (110, my emphasis).

Importantly, these references aid a pattern of association in the victim's mind wherein the shucks index the abuse that is yet to come, and will resurface once the abuse has been perpetrated. Memory encoding is ultimately a matter of patterning and associationism, since what "memory processes best [is] not specific events, but the quality of experience and the feelings associated with it" (Van der Kolk and Van der Hart, 1995: 169). In Temple's case the conflation of the shucks with frames of her sexual violation is triangulated by imagery of death. The three elements circle back to each other and culminate in Temple's own pathologic mental associationism. There is little doubt as to why Temple, in Caruth's terms, is "possessed" by the shucks (1995:5). Paradoxically, then, it is the traumatic signifier lodged in the victim's memory that again and again *speaks* – chatters, rattles – of an event that the novel obstinately appears to silence.

4. AESTHETIC DISSOCIATION

The cohering center of *Sanctuary* is the conspicuous erasure of Temple Drake's traumatic rape. In coating it in indirection, Faulkner practices an arguable obscuring of the novel's main – traumatic – scene. In line with critical discussions on the problematic narrativization of traumatic shock defying a linear, ordered textualization (Whitehead, 2004), we claim that, in so doing, Faulkner does not so much efface but reckons with the possibilities of textualizing an event which renders conventional modes of representation ineffective. In this sense, the author carries out a representational process wherein the elliptical nature of the work imitates to an extent the dissociative tendency of the individual that we have explored in the section above. We now endeavor to show precisely how the textual narrative mimics the psychological encoding exhibited by the novels' heroine.

In her monograph on the physical markings of ellipsis (three dots, dashes, hyphens), the author Anne Tanner illuminates the way in which said elements give voice to "hesitations, interruptions and omissions" (2015: 1). Ellipses, she claims, do not

suppress information but rather express a type of “communicative dependence on the non-verbal” (ibid). In this sense, through a structural ellipsis, Faulkner presents what Gerard Prince calls the *unnaratable* “that which according to a given narrative, cannot be narrated” (1988: 1). In what does this impossibility to narrate reside? Is it a heterodiegetic or a homodiegetic incapacity? In other words, is the narratorial voice, or the narratee unable to speak? We argue it is both –the narrator giving voice and silencing Temple; while Temple claiming *and* shielding away from the testimony. Remarkably, then, Temple’s amnesic narration to Horace of the traumatic scenes she endures, occupies a fractal, *mise en abyme* perspective. That is, the young woman’s fraught testimony constitutes the narrative blueprint that the novel as a whole replicates.

Both Temple’s narration and the overall narrative structure are characterized by an arrest over the traumatic event, while both substitute the traumatic shock by recurrent ersatz that stand in metonymic relation to it. Indeed, due to its malignancy and potential to shatter both the psyche and the textual fabric, a non-reckoning with the traumatic event at the time of its (effaced) occurrence, is countered by its errant distribution in the text through a chain of deeply enmeshed signifiers. This remark is paradigmatically abstracted in the frame in which, after the forced penetration, Temple is taken by Popeye to Miss Reba’s brothel. As the indexical sign of rape, Temple’s blood, is smeared “*all over* [her textual] *body*” –the blood is “down [Temple’s]” stocking and then “*all over* [Temple’s] coat” (104, my emphasis). Significantly, the narration is saturated by Temple’s blood/rape, and just as one of Miss Reba’s girls remarks, vaginal blood appears to be “the most hardest [sic] blood of all to get” (99). In other words, both Temple (her undergarments) and the novel are impregnated by the stubborn marker of her rape. Paradoxically, however, both the novel and the dissociation-prone victim refuse to overtly *voice* this insistence. Just as Temple encodes the blood by the deictic “it”, the narrator uses stands-in and placeholders throughout a good portion of the novel to refer to the sexual assault. Thus, through Temple’s blood (and the interchangeable rape indicia –the shucks, the corns) the *novel’s body* parades Temple’s rape while simultaneously carrying out a *prima facie* process of erasure.

As mentioned, the vaginal blood is substituted by the deictic “it”, corresponding to the strategy of underlexicalization. From a psycho-stylistic perspective, “underlexicalization is a lack of a term or a set of terms” which is substituted with placeholders such as *something*, *thing*, *stuff*. According to Fowler, “such gaps in an individual’s lexical repertoire mean that the individual does not have access to the concepts concerned, or has *difficulty of access*” (1986: 152). Through an exploration of the girl’s traumatic memory, we have elucidated the particular engraving and subsequent difficulty to linguistically access and convey trauma-generated recollections. This difficulty is stylistically accented. Prominently, the author resorts to underlexicalization to deliver Temple’s agonistic cry expelled before the rape: “*Something* is happening to me! [...] I know *it* was!” (75, my emphasis). It is via underlexicalization, that is, a specific type of anti-language, as Fowler (1978) evocatively terms it, that Temple’s rape can linguistically be conjured. In the same vein, as we have examined through Temple’s traumatic memory, a dissociation-induced recall is characterized not by an absolute lack of encoding, but by an obstinate, refractory etching of the traumatic event in the character’s mind. This persistence is formally achieved through underlexicalization. Said strategy prompts a special involvement with the text, as readers seek to detangle the obvious relations underrepresented yet inevitably overwrought in the novel. If we admit to a process of underlexicalization as the foregrounding, rather than the erasure, of the traumatic rape, we can establish a parallelism between this aspect and the specific engraving of the victim’s dissociative memory. That is, the same retentiveness undercutting the young

woman is narratively *experienced* by the reader. In this way, the reader *witnesses* an event that is not verbally but structurally delivered.

There is a second strategy at work wherein the narrative curtailment of the character's rape is in symbolic and material dependence with the flighty encoding of the victim's dissociative mind. Specifically, Faulkner uses a particular economy of accumulation and erasure thus building a sense of what Matthews calls an "immense foreboding and mesmeric recapitulation" (1984: 246). Following a reformulated Genettian terminology, proleptical and analeptical material – "rough synonyms for flashback and flashforward" (Phelan, 2016: 240)– bookend an elided operator: the rape scene. In this way, by means of the internal workings that govern the ellipsis, the silenced material – the traumatic sexual abuse – dictates a reconstructive enterprise where both proleptical and analeptical material "explains the necessity of a coreferential element" (Salzmann, 2017), in this case the rape scene⁸.

In what concerns proleptical elements, the author indeed deploys a set of anticipatory motifs of the forthcoming violation by "telling before time" or "evo[king] before the [...] event that will take place" (Phelan, 2016: 246). The embeddedness of said anticipatory motifs evoke a dually signified rape, as veiled allusions are made both to the instrument of rape and its effect. For instance, Arnold and Trouard (1996) refer to Horace's "fingering" of his corn "cob pipe" (126) as remindful of the stained corncob Temple is violated with. Moreover, the initial reference to Temple's description through her "spill of red hair" (27) and her soiled coat, puts her under the sign of the abuse to come. More than this, coinciding with Balaev's link to trauma and its representation through landscape (2012), Faulkner enlists landscape in the foreshadowing of the penetration scene and the victim's agony through an eviscerated "gutted" Old Frenchman place, and a "gutted, choked road" (13) that takes to the location where the girl's ordeal will take place. Significantly, the figurative invasion and continuous violation by the males who constantly "creep" (120) in Temple's room, alongside the room's bareness signifying a sort of undressing that the girl undergoes, anticipates in a vivid way the body's invasion.

The most explicit references, however, involve the already discussed shucks and their pervasiveness in the narrator's account and Temple's testimony⁹. The narrative voice, both mirrors and foreshadows the protagonist's particular trauma-related imagery. Contrary to the plot's silence of the rape scene, the recurrent shucks are audible markers incrusting in the textual body, going from a "faint dry whisper" (47) to a "faint, furious uproar" (153). The narrator, moreover, carries out a similar figurative superposition of the shucks to images of death that pervade the young girl's narration to Horace. Temple testifies that: "it was because they had put *shucks* in the *coffin*. I was crying because they had put shucks in the coffin where I was dead" (150, my emphasis). The colliding dimension of the traumatic signifier and death – shucks and coffin – harks the reader back to a premonitory initial scene where Temple is first brought into the abandoned room at Old Frenchman place. In presenting this scene through another character's

⁸ Once again, the buried, narratively *disnarrated*, event coincides with the victim's traumatic memory wherein trauma-induced memor(ies) are rescued by means of signifiers which point towards the *necessary* existence of an (elided) traumatic material.

⁹ Arnold and Trouard (1996), the novel's authoritative voices and commentators, claim that, indeed, "[c]obs and shucks, have played an important role in [Temple's] ordeal" (152). But beyond their aesthetic function, the shucks, a motif now sedimented in the novel's imagery, were also the ingredients of the whiskey distillation carried by Lee Goodwin and the rest of the moonshiners. As such they come to symbolize the degeneration of the plantation economy and its respectable members among whom, Temple, the daughter of a judge.

perspective, the narrator's imagery bears an uncanny resemblance to Temple's own account, particularly through the salience of the shucks-death binomial: "The voices had got quiet for a moment and in the silence Tommy could hear a faint, steady chatter of the *shucks* inside the mattress where Temple lay, her hands crossed on her breast and her legs straight and close and decorous, like an effigy on an ancient *tomb*" (53, my emphasis).

Yet another dimension is palpable when a deeply buried index, the mattress' springs substituting the shucks, is presented through the same death-laden association: "Temple moved slightly; the dry complaint of mattress and *springs died* into the terrific silence" (105). The narrator's voice and the protagonist's further blends, and in so doing, the former *partakes* Temple's narrativization. In the girl's own account to Horace, the narrator takes over, as there is an implicit shift of perspectives from Temple's first-person narration to the narrator's intervening through a third person marker – "She said" (148). Similarly, the narratorial voice retains the same subjective delivery of the story that Temple displays, both agencies blending in an undistinguishable voice.

On the other hand, analeptical references pervade Temple's deposition at Lee Godwin's trial, the moonshiner charged with Tommy's murder. Said deposition culminates in the climactic moment in which both Temple and the reader are presented with a fatidic inculpatory evidence: "[Temple] moved her head; he caught her gaze and held it and lifted the *stained corncob* before her eyes. The room sighed, a long hissing breath" (212, my emphasis). By means of the stained corncob, the reader is witnessing an event – the rape scene – which is anachronistically reconstituted. Importantly, this chronologic reconstitution of the traumatic abuse dovetails with the Freudian-Caruthian envisaging of trauma as a "break in the [victim's] min[d] experience of time" (1996: 61). Essentially, what underwrites the temporality of the traumatic experience, Caruth argues, is its anachronic apprehension. The traumatic event is not experienced as it occurs, but only *belatedly*; in its reconstruction, it is apprehended *for the first time*. This confused temporality is subsumed in the aforementioned wail expelled by Temple at the moment of her abuse: "Something *is happening* to me! [...] I told you it *was*!" (68, my emphasis). Mimetically, this structural determinism is replicated by the novel's larger organization, and again in the subsequent interpretive act carried out by the reader. The girl's absention from the traumatic scene renders impossible its online apprehension, which means that said scene is unavoidably located in the past ("was"). The narrative import of this aspect is that Temple's rape can only be witnessed by the reader as already-happened.

In the same line, in presenting the instrument of rape in the last scenes of the novel, Faulkner carries out a sort of inverse maneuver to another category put forward by the aforementioned Gerald Prince, that of the *disnarrated* or *dénarré*. According to the latter, this category refers to "events that do not happen, but nonetheless are referred to (in a negative or hypothetical mode) by the narrative text" (3). It is by means of this cataphoric correlator that the event that does not occur *narratively* is materialized (albeit metonymically) for the first time. Phelan argues that, beyond the retrospection inherent in the process of decoding the narrative discourse, an analeptical reference sets in motion an overwrought flashback, in this case to the rape scene. Indeed, the stained corncob agglutinates the indexical elements that have been proleptically paraded up until this point. The reader superposes the information tethered to the unveiling of the stained corncob to Temple's brutal rape. This macrostructural arrangement, then, prompts a simultaneous process of scene shift and a scene blending wherein two narrative frames of experience are blended to form a third domain of knowledge (Fludernik, 2003) – the apprehension of the girl's brutal

violation. More importantly, this final domain of knowledge blends both past and present textual information, which entails an ever-unfolding processing of the traumatic event in particular.

Consequently, rather than effacing, this strategy foregrounds the girl’s agony. Indeed, the text’s overdue mentioning of Temple’s rape is lived by the reader as an “unfolding present” (Phelan, 2016: 243), a dilated “is happening”. Remarkably, then, the author does not efface but adds to the tenaciousness of the traumatic shock, whose encroaching in the novels’ fabric parallels the victim’s arrest on the traumatic abuse. Thus, through strategies of underlexicalization and anticipatory motifs, the text is imbued with an extreme sense of preordination which speaks at all times about the traumatic abuse. In this way, the novels’ body materializes the heroine’s fraught testimony: “Something *is happening* to me! [...] I told you *all the time!*” (68, my emphasis).

4. CONCLUSION

In a singular way, through Temple Drake’s story, Faulkner’s work attests to the fractious relation between sexual abuse and its problematic representation in fiction. Moreover, it heeds with unstated precision to the more specific debate surrounding the ethical, and unavoidably interpersonal demand readers have: that of witnessing a deeply traumatizing event. In this sense, the novel is a powerful meditation on how fiction as a representational mode tirelessly offers new maneuvers to conjure, that is to tiptoe around a noxious (traumatic) event charged in nescience. Nevertheless, *Sanctuary* is also a cautionary tale on how essentializing a certain inscrutability accompanying a traumatic event, can entail its effacing. The attendant result, as hinted at in the introduction, is that fiction is left only with the power to figure or to allegorize, rather than *to tell*.

A material reading of crude events that are fictionalized, that is an approach to decoding fiction drawing on clinical and literary theorizations of trauma, can thus serve to open interpretive interstices where structural or stylistic choices – such as the deferral of the *Sanctuary*’s main traumatic signifier, Temple Drake’s rape—are read in consonance with the victim’s symptomatology. Notwithstanding the pitfalls inherent in this equation, the novel at hand offers ground for advancing the materiality of an event whose clinical and phenomenological ramifications are all too present.

REFERENCES

- Arnold, Edwin. T., & Trouard, Dawn. 1966. *Reading Faulkner: Sanctuary*. Mississippi: Univ. Press of Mississippi.
- Barker, Deborah. 2006. Moonshine and Magnolias: “The Story of Temple Drake” and “The Birth of a Nation”. *The Faulkner Journal*, 22: 140–175.
- Balaev, Michelle. 2008. Trends in literary trauma theory. *Mosaic: A journal for the interdisciplinary study of literature*, 41: 149–166.
- Balaev, Michelle. 2012. *The nature of trauma in American novels*. Illinois: Northwestern University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv4cbg44>
- Black, David. W., & Grant, Jon. E. 2014. *DSM-5 guidebook: the essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Pub.
- Blotner, Joseph. 2005. *Faulkner: A Biography. 3rd edition*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Brett, E. A., & Ostroff, R. 1985. Imagery and posttraumatic stress disorder: An overview.

- American Journal of Psychiatry*, 142: 417–424.
- Caruth, Cathy (ed.). 1995. *Trauma: Explorations in Memory*. New York: John Hopkins University Press.
- Caruth, Cathy. 1996. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*. New York: John Hopkins University Press.
- Cox, Diane. L. 1986. “A Measure of Innocence: “Sanctuary’s” Temple Drake”. *The Mississippi Quarterly*, 39: 301–324.
- Davis, Colin., & Meretoja, Hanna (eds.). 2020. *The Routledge Companion to Literature and Trauma*. New York: Routledge.
- Faulkner, William. 2011 [1931]. *Sanctuary*. New York: Vintage Classics
- Fludernik, Monika. 2003. “Chronology, time, tense and experientiality in narrative”. *Language and Literature*, 12: 117–134.
<https://doi.org/10.1177/0963947003012002295>
- Hagenaars, M. A. et al. 2010. “Intrusive images and intrusive thoughts as different phenomena: Two experimental studies”. *Memory* 18(1), 76–84.
<https://doi.org/10.1080/09658210903476522>
- Herman, Judith. 2015 [1992]. *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence - From Domestic Abuse to Political Terror*. New York: Basic Books
- Hetzel-Riggin, Melanie. D. 2010. “Peritraumatic dissociation and PTSD effects on physiological response patterns in sexual assault victims”. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2: 192. <https://doi.org/10.1037/a0019892>
- Kaplan, Ann. 2005. *Trauma Culture: The Politics of Terror and Loss in Media and Literature*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Kumpula, Mandy et al. 2011. “Peritraumatic dissociation and experiential avoidance as prospective predictors of posttraumatic stress symptoms”. *Journal of abnormal psychology*, 120: 617. <https://doi.org/10.1037/a0023927>
- McNally, Richard. 2005. *Remembering Trauma*. Massachusetts: The Belknap Press
- Patterson, Laura. 2000. “Ellipsis, ritual, and “real time”: rethinking the rape complex in Southern novels”. *The Mississippi Quarterly*, 54: 37–58. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/i26476559>
- Phelan, James. 2016. “Analepsis/Prolepsis”. In *Time: Vocabulary of the Present*, Bruges & Elias (eds). New York : New York University Press.
- Sierra, Mauricio et al. 2012. “Depersonalization disorder and anxiety: a special relationship?”. *Psychiatry research*, 197: 123–127.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.12.017>
- Van der Kolk, Bessel & Van der Hart, Onno. 1995. “The intrusive past: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma”. In *Trauma: Explorations in Memory* Caruth (ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Van der Kolk, Bessel, & Fisler, Rita. 1995. “Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study”. *Journal of traumatic stress*, 8: 505–525. <https://doi.org/10.1007/BF02102887>
- Van Der Hart, Otto., Nijenhuis, E. R., & Steele, K. 2005. “Dissociation: An insufficiently recognized major feature of complex posttraumatic stress disorder”. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 18: 413–423. <https://doi.org/10.1002/jts.20049>
- Vickroy, Laura. 2002. *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. Virginia: University of Virginia Press.
- Whitehead, Anne. 2004. *Trauma Fiction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Prince, Gerald. 1998. “The Disnarrated”. *Style*, 22: 1–8.
- Matthews, John. T. 1984. “The Elliptical Nature of ‘Sanctuary’”. *Novel: A Forum on*

Fiction 17: 246–265. <https://doi.org/10.2307/1345750>

Yaeger, Patricia. 2009. *Dirt and Desire: Reconstructing Southern Women's Writing, 1930-1990*. Chicago: University of Chicago Press.



La evolución de la terminología sobre reproducción asistida en los diccionarios y el corpus de lengua española¹

The evolution of Assisted Reproduction terminology in Spanish dictionaries and corpora

ONA DOMÈNECH-BAGARIA
UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
<https://orcid.org/0000-0002-3674-1826>

MARÍA ISABEL SANTAMARÍA PÉREZ
UNIVERSITAT D'ALACANT
<http://orcid.org/0000-0002-6264-1837>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-07-01

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-11-16

RESUMEN: La terminología médica es un producto histórico en cuya creación y evolución intervienen no solo factores científicos, sino también sociales y culturales. Partiendo de dicha premisa y tomando como referencia la investigación del proyecto TERMMED, el objetivo de este trabajo es estudiar la terminología del ámbito de la reproducción asistida (RA) para conocer su evolución, constatar el modo en que dicha evolución depende y se retroalimenta del contexto social en el que tiene lugar, y observar su ritmo de diccionarización en el diccionario académico del español. Puesto que uno de los discursos que mejor muestra los cambios que experimenta cualquier parcela de la realidad es el diccionario, en primer lugar, se analizan las entradas de una selección representativa de términos de la RA en diversas ediciones del diccionario académico del español. Y, en segundo lugar, se constata la primera aparición de estas voces en los corpus textuales más representativos del español, su frecuencia de uso y el interés de consulta por parte de la población general. Los resultados constatan la importancia social que ha ido adquiriendo la RA y la falta de

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «TERMMED. Evolución del conocimiento científico en medicina: el cambio léxico y semántico», de referencia FF12017-88100-P, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

adecuación entre el ritmo de diccionarización de dichas unidades y las necesidades de los hablantes reflejadas en los corpus de uso y en las consultas a dicho diccionario.

Palabras clave: terminología, cambio léxico, diccionario, frecuencia de uso, corpus, reproducción asistida, diccionarización, diccionario académico del español.

ABSTRACT: Medical terminology is a historical product whose creation and evolution involves not only scientific, but also social and cultural factors. Based on this premise and taking the TERMED Project as a reference, the aim of this paper is to study the terminology of the field of assisted reproduction (AR) in order to understand its evolution, to determine how this evolution depends on and feeds back into the social context in which it takes place, and to observe its rate of dictionarization in the Spanish academic dictionary. As one of the discourses that best shows the changes experienced by any area of reality is the dictionary, firstly, the entries of a representative selection of AR terms in various editions of the academic dictionary of Spanish are analyzed. Secondly, the first appearance of these words in the most representative textual corpora of Spanish, their frequency of use and the interest of the general population in consulting them, are also analyzed. The results show the social importance that AR has been acquiring and the mismatch between the rate of dictionarization of these units and the needs of the speakers reflected in the corpora of use and in the consultations to the dictionary.

Key words: terminology, lexical change, dictionary, frequency of use, corpus, assisted reproduction, dictionary, dictionarization, academic dictionary of Spanish.

1. INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

1.1. ANTECEDENTES: EL PROYECTO TERMED

El conocimiento médico, como es sabido, está en permanente evolución y, como señalan diversos autores (Barona, 2004; Guardiola y Baños, 2011; Estopà, 2012), el lenguaje y la medicina son dos disciplinas estrechamente relacionadas: en el campo de la medicina, cada cambio o avance supone un cambio terminológico, de modo que, o bien se incorporan nuevos términos, o bien desaparecen otros.

El ámbito que nos ocupa, la reproducción asistida (RA), entendida como ‘reproducción lograda a través de la inducción de ovulación, estimulación ovárica controlada, desencadenamiento de la evolución, técnicas de reproducción asistida, inseminación intrauterina, intracervical o intravaginal, con semen del esposo/pareja o un donante’ (Zegers-Hochschild *et al.*, 2010: 22), es un área de conocimiento científico-técnico que ha avanzado con mucha rapidez en las últimas décadas por diversos motivos, y este avance del conocimiento implica creación léxica, puesto que son necesarios nuevos términos con los que nombrar la evolución de la especialidad.

En el proyecto TERMMED² –cuyo objetivo es estudiar la evolución del conocimiento científico a partir del análisis de la terminología médica a través del eje temporal– se delimitaron períodos de siete años para el estudio del cambio lingüístico establecidos a partir de fechas clave en las que tuvo lugar alguna novedad en la evolución de la RA. Aunque ya desde los inicios del siglo XX comienzan las primeras incursiones en el campo, las técnicas de reproducción asistida (TRA) empiezan en los años setenta del siglo XX con la fecundación *in vitro* (FIV), lo que supone una revolución en el ámbito de la reproducción humana. Como indica Sánchez (2005: 526), a partir de la primera FIV, la evolución de las TRA ha sido vertiginosa: en 1979 comienza a utilizarse la donación de espermatozoides para fertilizar a una mujer y en 1984, en Australia, nace el primer bebé probeta a partir de un embrión congelado. El éxito de estas técnicas tiene que ver tanto con el avance científico, como con factores sociales y culturales, por la modificación del concepto tradicional de familia y de patrones patriarcales de género, e incluso por la misma confianza en las TRA (López y Moreno, 2015: 245). De todo lo anterior se desprende la acuciante necesidad denominativa que da lugar a la instantánea creación terminológica en este ámbito médico³ y muestra la evolución conceptual y el progreso que ha experimentado esta área, tanto en relación a las tecnologías en sí mismas, como a los aspectos biológicos, médicos, sociológicos y jurídicos.

1.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

De acuerdo con lo expuesto más arriba, en este trabajo partimos del supuesto de que los cambios léxicos no se producen de forma asistemática o arbitraria, sino que vienen condicionados por las necesidades del colectivo humano que utiliza esa lengua. Y la terminología médica, como todo lenguaje científico, es un producto histórico en cuya creación, difusión y legitimación intervienen no solo factores científicos, sino también sociales y culturales (Lara, 1999; Ramavonirini, 2000 [*apud* Díaz Rojo, 2005: 31]).

A partir de estas premisas, y tomando como base la investigación realizada en el seno del proyecto TERMMED,⁴ nuestro objetivo general es estudiar la terminología del ámbito de la RA en los principales diccionarios y corpus textuales de la lengua española, para conocer su evolución desde sus inicios hasta la actualidad, así como constatar la importancia social que ha ido adquiriendo y también la necesidad de su regularización y diccionarización en el diccionario académico del español. Quizás uno de los discursos que mejor muestran los cambios que experimenta cualquier parcela de la realidad es el diccionario, como testimonio del momento en el que se produce. De manera que el estudio de la terminología del ámbito de la RA en los diccionarios, así como el análisis de las consultas que la ciudadanía hace de dichos términos en las obras lexicográficas, nos permitirá conocer la evolución de su terminología desde los inicios hasta la actualidad. Focalizamos en los diccionarios generales porque es sabido que estos almacenan la terminología más básica de un área de conocimiento, aquella que un ciudadano no especialista puede necesitar en un acto comunicativo (Domènech, Estopà y Santamaría, 2022). Y para alcanzar dicho objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

² Para más información sobre dicho proyecto véase Estopà y Lorente (2022).

³ En este sentido, cabe recordar que, en materia de RA, la terminología ha seguido tres procesos de estandarización internacional. El primer glosario se publicó con el título *The ICMART Glossary on ART Terminology* en 2006; posteriormente, en 2009, se incluyeron 87 términos y se tradujo a varias lenguas, entre otras el español (Zegers-Hochschild et al., 2010: 1787–1788). Una segunda revisión, titulada *The International Glossary on Infertility and Fertility Care*, fue publicada en 2017 (283 términos).

⁴ Nos referimos en concreto al estudio de Domènech-Bagaria, Estopà y Santamaría-Pérez (2022).

- Analizar las entradas de una selección representativa de términos de la RA en diversas ediciones del diccionario de la Real Academia Española, lo que nos permitirá constatar cuál es su primera aparición, así como contrastar sus definiciones, variantes y marcas temáticas e ideológicas.
- Constar la primera aparición de estas voces especializadas en los corpus textuales más representativos del español, su frecuencia de uso y el interés de consulta por parte de la población general en los repertorios lexicográficos actuales, con el fin de delimitar el grado de relevancia de esta terminología para la sociedad actual.

En cuanto a las voces analizadas, se trata de catorce términos documentados como entrada o subentrada en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (*DLE*), seleccionados en el estudio realizado en el proyecto TERMMED de entre los términos más representativos de cada uno de los períodos cronológicos incluidos en el corpus textual analizado en dicho proyecto.⁵ Hemos agrupado dichos términos por subcampos temáticos del siguiente modo:

- Genética: *embrión, gameto, óvulo*.
- Causas: *aborto, azoospermia, esterilidad, gestación, infertilidad*.
- Procesos artificiales y técnicas: *espermiograma, fecundación artificial, gestación subrogada, inseminación artificial, reproducción asistida, vitrificación*.

El corpus lexicográfico de consulta está formado, por un lado, por seis ediciones representativas del diccionario académico (1780, 1817, 1884, 1925, 1992 y 2001), que pueden consultarse simultáneamente mediante la herramienta Mapa de diccionarios⁶ de la RAE. Y por otro lado, por la 23ª edición del *DLE*, publicada en octubre del 2014 y actualizada en 2021. Puntualmente se han consultado dos diccionarios especializados: el *Diccionario de términos médicos* de la Real Academia Nacional de Medicina (*DTM*), que actualmente es el diccionario de referencia en el español de la medicina, y el *Glosario de terminología en Técnicas de Reproducción Asistida* (*GTRA*), elaborado por el International Committee for Monitoring Assisted Reproductive Technology (ICMART) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) con el objetivo de contribuir a la normalización de la terminología de las técnicas de reproducción asistida, y que recoge 87 términos con sus definiciones.

Los corpus textuales del español utilizados para analizar las frecuencias de uso y las consultas son las obras académicas: el Corpus Diacrónico del español (CORDE), el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). Para conocer la evolución temporal en el empleo de los términos seleccionados y el grado de interés social que despiertan estas voces a partir de las consultas al diccionario académico en el último año, se ha utilizado la herramienta Enclave⁷ de la RAE.

2. LA EVOLUCIÓN DE LOS TÉRMINOS DE LA REPRODUCCIÓN ASISTIDA EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL

En este apartado analizamos las entradas de una selección representativa de términos de la RA en diversas ediciones del diccionario académico.

⁵ Para una descripción detallada de los criterios y el proceso de selección de dichos términos véase Domènech-Bagaria, Estopà y Santamaría Pérez (2022).

⁶ <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/mapa-de-diccionarios-0>

⁷ <https://enclave.rae.es/>

2.1. TÉRMINOS DE LA GENÉTICA Y BIOLOGÍA: EMBRIÓN, GAMETO, ÓVULO

Empezamos el análisis con tres voces que constituyen nociones básicas de la reproducción asistida, de modo que su evolución lexicográfica constata el nacimiento y el desarrollo de la disciplina. La voz *embrión* es la única que se documenta ya en la primera edición del diccionario académico de 1780, pero es interesante observar cómo su definición ha ido variando hasta la última edición, reflejo de la evolución del conocimiento científico de la materia:

embrión

- Ed. 1780: s. m. La simiente recibida en el vientre de la hembra, ya condensada y hecha una masa y porción material, ántes que se hayan distinguido los miembros de que se ha de formar el animal, ni organizado el cuerpecillo. *Fœtus*
- Ed. 1817: s. m. La simiente condensada con la sangre y hecha una masa en el vientre de la hembra, antes que se distingan los miembros y organizacion del animal que ha de formarse de ellas. *Fœtus informis*.
- Ed. 1884: En la especie humana, producto de la concepción desde que ofrece forma determinada hasta fines del tercer mes del embarazo.
- Ed. 1925: 2. En la especie humana, producto de la concepción hasta fines del tercer mes del embarazo.
- Ed. 1992: m. En la especie humana, producto de la concepción hasta fines del tercer mes del embarazo.
- *DLE*: 2. m. En la especie humana, producto de la concepción hasta fines del tercer mes del embarazo.

Destaca el hecho de que las dos primeras ediciones de 1780 y 1817 mantienen una definición similar, con el mismo descriptor ('simiente condensada en el vientre de la hembra, antes de que se distingan los miembros y la organización del cuerpo del futuro animal') y ofrecen también una variante, en su forma latina: *foetus* en la edición de 1780 y *foetus informis* en la de 1817. A partir de la edición de 1884, desaparecen las variantes y el descriptor pasa a ser el de 'producto de la concepción en la especie humana hasta fines del tercer mes de embarazo', que es el que encontramos también en el *DLE* actual. Y es que la duodécima edición del diccionario académico de 1884 refleja ya la expansión del conocimiento científico que tuvo lugar durante el siglo XIX (Trabulse, 1987), cuando, entre otros grandes avances, se descubrieron las leyes de la evolución humana y se renovó la medicina.

Se inició así un proceso de vulgarización de la ciencia sin precedentes, lo que posiblemente explica también que la voz *óvulo* aparezca documentada por primera vez en esta edición de 1884, definida como el 'germen contenido en el ovario antes de la fecundación'. En la edición de 1925 se añade el área temática de Historia Natural, y la definición ofrece un cambio de descriptor ('vesícula que contiene el germen de un nuevo ser orgánico antes de la fecundación'). En las ediciones posteriores (1992 y 2001) se incorporan algunos cambios que ya se mantendrán en el *DLE*: el área temática pasa a ser Biología y el descriptor se basa en el concepto de 'célula femenina', ya denominada 'gameto femenino' en las dos ediciones más recientes (2001 y *DLE*).

En cuanto al reciente término *gameto*, de modo coherente con lo que venimos viendo, no aparece hasta la edición de 1992, con un área temática y unos descriptores que se mantienen en las dos ediciones posteriores (2001 y *DLE*):

gameto

- Ed. 1780: Ø
- Ed. 1817: Ø
- Ed. 1884: Ø
- Ed. 1925: Ø

- Ed. 1992: m. *Biol.* Cada una de las dos células sexuales, masculina y femenina, que se unen para formar el huevo de las plantas y de los animales.
- Ed. 2001: **1.** m. *Biol.* Cada una de las células sexuales, masculina y femenina, que al unirse forman el huevo de las plantas y de los animales.
- *DLE*: **1.** m. *Biol.* Cada una de las células sexuales, masculina y femenina, que al unirse forman el huevo de las plantas y de los animales.

2.2. TÉRMINOS RELACIONADOS CON CAUSAS: *ABORTO*, *AZOOSPERMIA*, *ESTERILIDAD*, *GESTACIÓN*, *INFERTILIDAD*

Analizamos ahora el trato lexicográfico recibido por el conjunto de términos que expresan posibles causas para considerar un tratamiento de reproducción asistida. También aquí constatamos la evolución del conocimiento científico y su reflejo en el diccionario. Empezamos por el término *aborto*, que muestra una evolución lexicográfica muy marcada ideológicamente, puesto que ha constituido desde antaño un problema social muy relevante, que ha comportado que instituciones legales, religiosas y políticas se hayan ido posicionando al respecto:

aborto

- Ed. 1780: s. m. Parto fuera de tiempo, mal parto. *Immaturus partus*.
- Ed. 1817: s. m. Parto antes de tiempo, mal parto. *Abortus*.
- Ed. 1884: m. Acción de abortar.
- Ed. 1925: m. Acción de abortar.
- Ed. 1992: m. Acción de abortar.
- Ed. 2001: **1.** m. Acción de abortar. **2.** m. Interrupción del embarazo por causas naturales o deliberadamente provocadas. Puede constituir eventualmente un delito.
- *DLE*: **1.** m. Acción y efecto de abortar. **2.** m. Interrupción del embarazo por causas naturales o provocadas.

Si nos detenemos en la acepción de la voz que aquí nos interesa (la relativa a la acción de abortar), observamos cómo las primeras ediciones del diccionario académico incluyen una definición que remite solo al aborto natural, descrito como un parto antes de tiempo o un mal parto. A partir de la edición de 1884, dicha acepción se neutraliza y ofrece una descripción generalista –acción de abortar–, que no especifica si se trata de una acción natural o voluntaria. Hasta que en la edición del 2001 se añade una segunda acepción que toma como descriptor la interrupción del embarazo, acepción que se mantiene en el *DLE* actual. La marca ideológica de la edición del 2001 se hace patente en la definición, tanto en el uso del adverbio *deliberadamente*, como en la oración final, que precisa que puede constituir eventualmente un delito, puesto que en la Ley Orgánica 9/1985, el aborto estaba penalizado en determinados supuestos. Ambas marcas ideológicas –adverbio y oración final– desaparecen en la edición actual, cuando ya es vigente la nueva regulación del aborto del 2010.

Los términos *esterilidad* e *infertilidad* merecen ser comentados conjuntamente, puesto que *infertilidad* no figura en el diccionario académico hasta la edición del 2001, que remite a ‘esterilidad’, del mismo modo que el *DLE* actual. También el *Diccionario de términos médicos (DTM)* trata como sinónimas las dos formas, aunque precisa que la preferencia por una u otra viene dada por el contexto, así como que algunos autores distinguen entre *infecundidad* (para referirse a la esterilidad absoluta o irreversible) e *infertilidad* (para referirse a la esterilidad relativa o reversible). Esta precisión, sin embargo, no se recoge en las diversas ediciones del diccionario académico, puesto que la *esterilidad* se define como la calidad de estéril o la incapacidad para reproducirse, sin especificar si su condición es absoluta o reversible:

esterilidad

- Ed. 1780: s. f. Defecto de fecundidad, que comprehende con propiedad á la muger que es estéril, é infecunda. *Sterilitas*.
- Ed. 1817: s. f. Calidad que caracteriza las cosas infecundas. *Sterililas*.
- Ed. 1884: f. Calidad de estéril.
- Ed. 1925: f. Calidad de estéril.
- Ed. 1992: f. Cualidad de estéril. *Fisiol.* Enfermedad caracterizada por falta de la aptitud de fecundar en el macho y de concebir en la hembra.
- Ed. 2001: **1.** f. Cualidad de estéril. / **2.** f. *Biol.* Incapacidad del macho para fecundar. / **3.** f. *Biol.* Incapacidad de la hembra para concebir.
- *DLE*: **1.** f. Cualidad de estéril. / **2.** f. *Biol.* Incapacidad de un ser humano o de un animal para reproducirse.

Es interesante observar la evolución de los descriptores usados por las distintas ediciones, connotados ideológicamente. En el diccionario de 1780 la esterilidad se define como un defecto propio de la mujer. En las dos ediciones posteriores, la definición se neutraliza y simplifica, limitándose al descriptor de ‘calidad de estéril’. A partir de la edición de 1992 se añade una acepción más precisa que define la esterilidad como la ‘enfermedad caracterizada por falta de la aptitud de fecundar en el macho y de concebir en la hembra’ y se marca con el área temática Fisiología. Dicha área temática cambia en las dos últimas ediciones a Biología, y el descriptor *enfermedad* es sustituido por el menos connotado de *incapacidad*, que el *DLE* aplica al ser humano y también a cualquier animal, evitando así las formas *macho* y *hembra*, propias de una sesgada concepción binaria del sexo, que excluye la intersexualidad.

En cuanto al término *azoospermia*, destaca el hecho de que aparece por primera vez en la edición del 2001, con la marca temática Medicina y definido como la ‘carencia considerable de espermatozoides en el semen’, de modo idéntico a como lo recoge el *DLE*. Se trata, pues, de un término nuevo, de reciente creación, y así se constata en la consulta de los diccionarios analizados.

Finalmente, en el trato lexicográfico de la voz *gestación* se aprecia también la evolución del conocimiento. Así, las ediciones de 1780 y 1817 no recogen la acepción de esta voz como sinónimo de *embarazo*, mientras que la de 1884 sí que la incluye, definiéndola con bastante precisión: ‘Tiempo que dura el preñado en las hembras vivíparas, o el embarazo en la mujer’. Curiosamente, las ediciones posteriores de 1925, 1992 y 2001 tienden a una simplificación y pérdida de precisión semántica que no contribuye a la comprensión del término, puesto que se limitan a definirlo como ‘embarazo, preñez’, del mismo modo que el *DLE*. Sin embargo, este último incluye las subentradas *gestación por sustitución* y *gestación subrogada*, ambas equivalentes, puesto que la primera remite a la segunda. Al tratarse de una reciente técnica de reproducción asistida, analizamos dicha voz con detalle en el siguiente apartado.

2.3. TÉRMINOS DE TÉCNICAS Y PROCESOS: ESPERMIOGRAMA, FECUNDACIÓN ARTIFICIAL, GESTACIÓN SUBROGADA, INSEMINACIÓN ARTIFICIAL, REPRODUCCIÓN ASISTIDA, VITRIFICACIÓN

El análisis de este conjunto de voces referido a técnicas o procesos propios de la reproducción asistida corrobora el avance de esta especialidad médica a partir de finales del siglo pasado. Así, no hallamos ninguno de estos términos en las ediciones del diccionario académico anteriores a 1992: *fecundación artificial* e *inseminación artificial* aparecen por primera vez en la edición de 1992; *reproducción asistida*, en la de 2014, y *gestación subrogada*, como hemos visto en el apartado anterior, en la 23ª edición, todos ellos como subentradas y con las marcas temáticas de Biología y/o Medicina.

Una vez más, constatamos la lentitud en el ritmo de diccionarización de nuevos términos: a pesar de que en 1978 nació el primer bebé concebido mediante *fecundación in vitro* —una de las técnicas de fecundación artificial que supuso una auténtica revolución—, el diccionario de 1992 define la *fecundación artificial* como ‘inseminación artificial’ y debemos esperar a la 22ª edición del 2001 para que el diccionario incorpore una definición precisa y comprensible (fecundación ‘producida por medios no naturales, tales como la inseminación artificial o la fecundación *in vitro*’). En el caso de *inseminación artificial*, cabe mencionar que la primera definición documentada (1992) indica que su uso en medicina se aplica a «ciertos casos de esterilidad femenina», mientras que las ediciones posteriores (2001 y *DLE*) eliminan dicha información parcial y sesgada sobre las posibles causas de su uso y se centran en explicar, de modo cada vez más preciso, cómo se consigue la fecundación (ed. 2001: «empleando técnicas adecuadas»; *DLE*: «empleando técnicas no naturales»). También resulta muy significativa la ausencia del término que da nombre a la especialidad (*reproducción asistida*) en todas las ediciones anteriores al *DLE*, especialmente si tenemos en cuenta que en España el primer nacimiento por fecundación *in vitro* fue el 12 de julio de 1984 en Barcelona. Finalmente, en el caso de *gestación subrogada*, a pesar de tratarse de una práctica que ha sido regulada por las leyes de reproducción de 1988, 2003 y la actual del año 2006, no es hasta la 23ª edición del año 2014 que la hallamos documentada en el diccionario.

Cabe mencionar que la *gestación subrogada* o *gestación por sustitución* —cuyo primer caso completo documentado tuvo lugar en 1985 en los Estados Unidos—, también se conoce en el ámbito general con la denominación *vientre de alquiler*. Dicha voz aparece en el *DLE* como subentrada, la cual nos remite a la variante *gestación subrogada*, de la que se dice que «Puede tener connotaciones negativas»:

vientre de alquiler

1. m. Mujer que gesta un embrión ajeno. U. a veces con intención despect.
2. m. **gestación subrogada**. Puede tener connotaciones negativas.

En España todavía no es posible llevar a cabo un embarazo por gestación subrogada, puesto que no está permitido por la Ley 4/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida, hecho que posiblemente explica la connotada marca ideológica que otorga el *DLE* a esta técnica de RA.

Destaca también el caso de *vitrificación*, que aparece en todas las ediciones del diccionario académico y también en el *DLE* con un sentido general (‘acción y/o efecto de vitrificar o convertir en vidrio una sustancia’), mientras que la acepción especializada propia de la RA (que hallamos documentada en el *Glosario de terminología en Técnicas de Reproducción Asistida (GTRA)* como ‘método ultrarrápido de criopreservación que previene la formación de hielo dentro de una suspensión que se solidifica de manera similar al vidrio’) no se documenta en ninguno de ellos.

El término *espermograma* de reciente creación, referido a una prueba habitual en los procesos de RA, se documenta por primera vez en la edición de 1992, con el área temática de Medicina y definido como ‘análisis cualitativo y cuantitativo del espermatozoides’, de modo exacto a como lo hallamos también en las ediciones posteriores del diccionario oficial (2001 y *DLE*). Sin embargo, ninguna de estas ediciones incluye la forma sinónima *seminograma*, recogida en el *DTM* y de uso más habitual en español, según los datos obtenidos en los corpus académicos, tal y como se verá en el análisis posterior.

En conclusión, el análisis de un conjunto representativo de términos de la RA en diversas ediciones del diccionario normativo de la lengua española permite constatar la evolución de la terminología de dicho ámbito médico, reflejada en la lexicografía, así

como la importancia social que ha ido adquiriendo la RA, y la necesidad de su inclusión en el diccionario académico.

3. LA EVOLUCIÓN DE LOS TÉRMINOS DE LA RA EN LOS CORPUS DEL ESPAÑOL

En este apartado, tras examinar el tratamiento lexicográfico recibido por la terminología de la RA, queremos constatar la primera aparición de estas voces especializadas en los corpus representativos del español, su frecuencia de uso y el interés de consulta por parte de la población general en los repertorios lexicográficos actuales, con el fin de delimitar el grado de relevancia de esta terminología para la sociedad actual.

De manera general se comprueba un aumento exponencial de ocurrencias de las catorce unidades en los corpus del español según avanzamos en el eje temporal. En el caso de denominaciones de conceptos ampliamente conocidos y estables en la lengua como *embrión*, *óvulo*, *aborto*, *gestación* o *esterilidad*,⁸ con codificación lexicográfica desde hace tiempo, su presencia es constante en todos los corpus del español analizados, desde CORDE, con un valor meramente testimonial, hasta el incremento significativo en el uso en los corpus más recientes. Así, el primer testimonio lexicográfico de *aborto* se halla en el *Tesoro de la lengua castellana* de Covarrubias (1611), aunque encontramos la voz empleada en un texto de medicina en 1498:

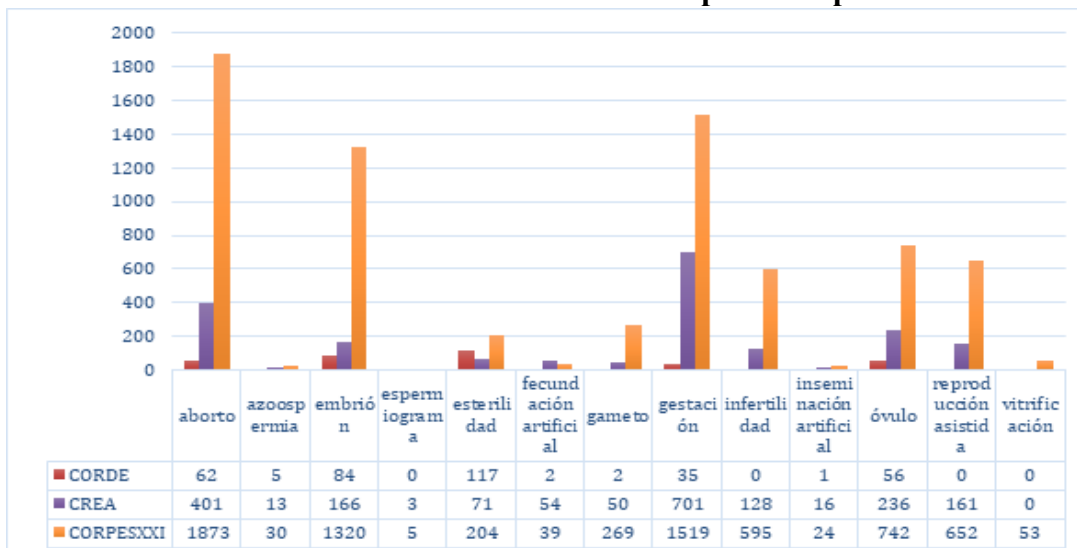
- (1) Regimiento para sacar las paries o el *aborto* muerto. [López de Villalobos, F. Sumario de la medicina con un compendio sobre las pestíferas bubas, 1498]

La voz *esterilidad*, en el sentido de ‘infecundidad’, fue definida por primera vez por Nebrija en su diccionario de 1495, coincidiendo con el primer registro textual hallado en CORDE en un texto médico de carácter anónimo.

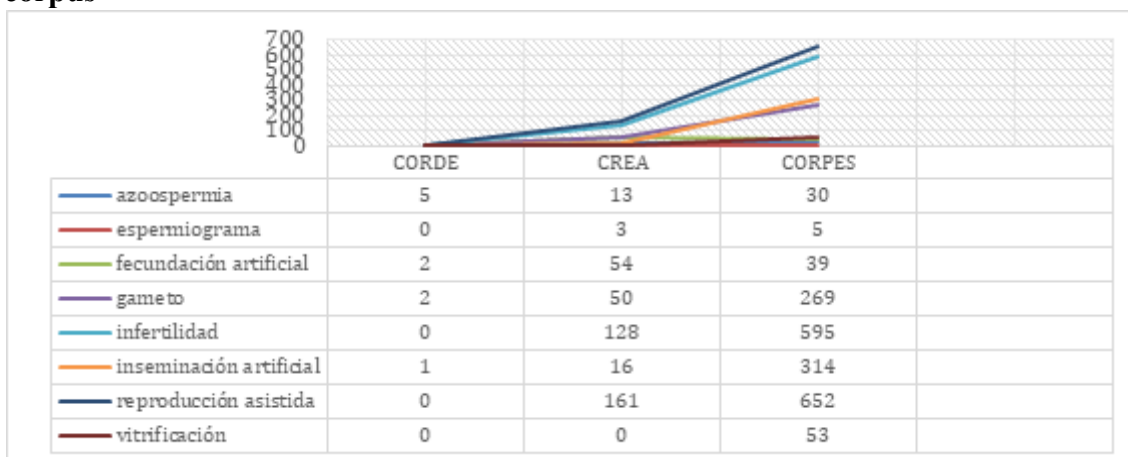
- (2) Es y fuere la *esterilidad* por gordura de la madre: estonces conuiene ayuno y dieta sutil. [Anónimo, 1495]

Términos como *embrión*, *gestación* y *óvulo* se recogen en textos desde finales del XIX, pero su presencia textual se incrementa especialmente a finales del XX y principios del XXI, lo que coincide con el despegue de la especialidad y su posterior asentamiento. Por el contrario, unidades terminológicas surgidas en el seno de la especialidad de la RA, como *azoospermia*, *espermiograma*, *fecundación artificial*, *inseminación artificial* o *reproducción asistida* empiezan a tener registro textual en CREA en el último tercio del siglo XX, coincidiendo con los inicios de la fecundación artificial y su uso crece de manera exponencial en CORPES, con la consolidación de las técnicas de reproducción y su demanda social. En el *gráfico 1* se muestra el número de ocurrencias de cada término en los corpus analizados y se ilustra el aumento en el empleo de cada voz en los corpus más recientes, hecho indicativo de la importancia que ha ido adquiriendo esta rama de conocimiento en los últimos años debido a la necesidad social que impulsa el avance científico de las técnicas y procesos de reproducción artificial.

⁸ En el caso de estas unidades terminológicas se ha restringido la búsqueda en los corpus del español al área temática de las ciencias y la tecnología y el ámbito de la salud con el fin de recuperar las ocurrencias con la acepción más cercana al ámbito de la reproducción humana.

Gráfico 1. Número de ocurrencias en los corpus del español

El gráfico 2 destaca que los términos nacidos en el seno de este campo biomédico aparecen por primera vez en textos del CREA con el inicio de la especialidad, pero su mayor frecuencia de uso se da en el corpus más actual que incluye textos desde 2001. Se puede observar que en los últimos 20 años empieza a incrementarse significativamente el empleo de algunas unidades representativas de la especialidad como *reproducción asistida*, *inseminación artificial*, *gameto* e *infertilidad*. Otras como *espermograma* y *vitrificación*, aunque aumentan su incidencia, tienen escasa representación. Finalmente, unidades como *fecundación artificial*, van disminuyendo su número de ocurrencias conforme avanzamos en el eje temporal, lo que indica que es un término en desuso dentro de la especialidad.

Gráfico 2. Representación del aumento exponencial en el uso de términos en corpus

Veamos ahora el análisis más detallado de las frecuencias y usos de las unidades, agrupadas por subámbitos temáticos.

3.1. TÉRMINOS DE LA GENÉTICA Y BIOLOGÍA: *EMBRIÓN*, *GAMETO*, *ÓVULO*

3.1.1. Frecuencia de uso

Los términos *embrión* y *óvulo* son unidades muy interesantes para hacer un análisis cualitativo de la evolución del conocimiento en el ámbito de la RA, puesto que son nociones clave en este campo. Ambas unidades se consignan en los repertorios lexicográficos y textuales del español desde hace varios siglos, pero es desde finales del siglo XX y especialmente con la entrada del nuevo siglo, cuando se extiende su uso.

La unidad *embrión* se encuentra documentada tanto en diccionarios como en corpus desde hace tiempo, pero su uso asciende de forma notable en los años 80, y continúa hasta la actualidad, probablemente debido a la promulgación de la Ley 35/1988 de técnicas de RA, con un crecimiento importante en este último siglo (*gráfico 3*). Lo mismo ocurre en el caso de *óvulo*, con escasas manifestaciones textuales hasta el siglo XX (*gráfico 4*).

Gráfico 3. Frecuencia de uso de *embrión* en textos

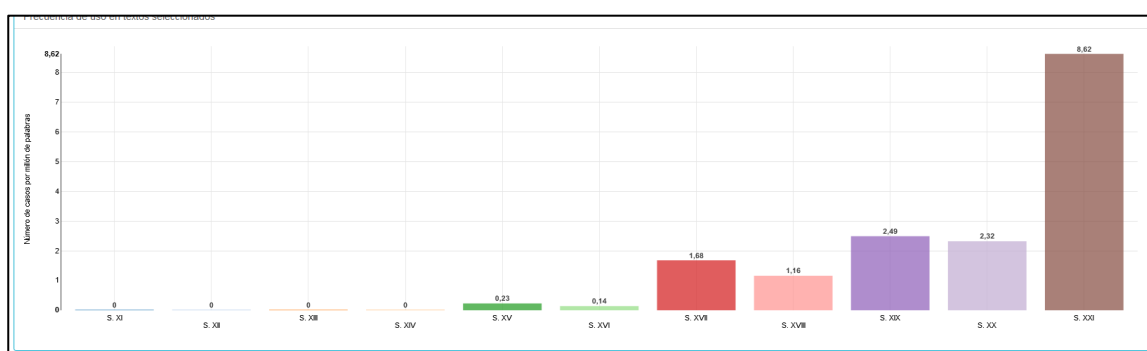
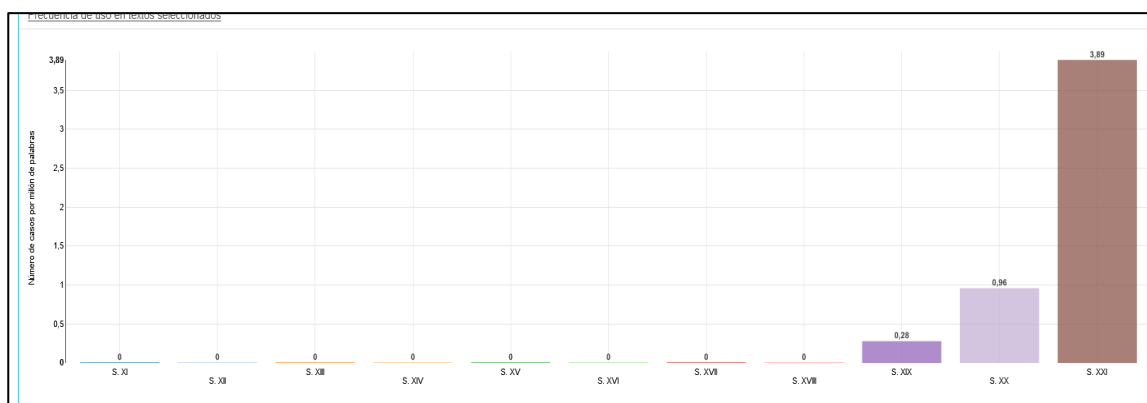


Gráfico 4. Frecuencia de uso de *óvulo* en textos



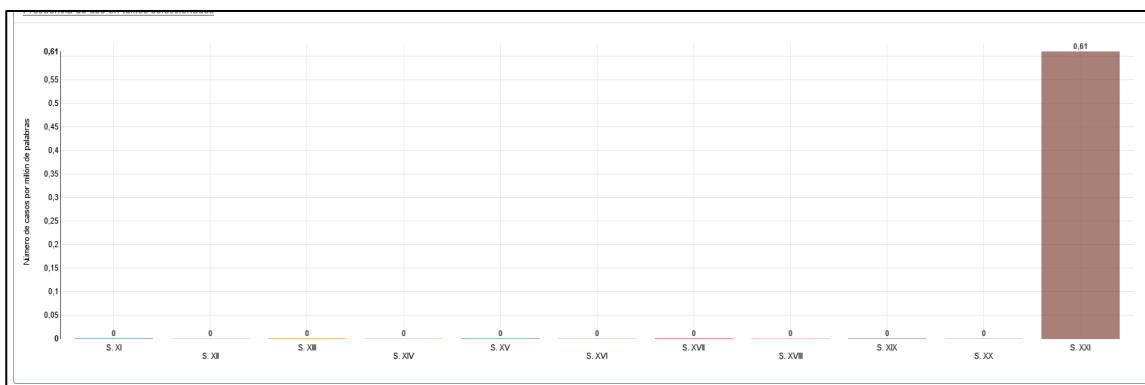
Caso distinto es el de *gameto*, en el cual nos detendremos por ser un término más reciente. Su primera aparición en los corpus académicos es en CREA en 1975 (3), y en el CORPES el primer testimonio es de 2001 (4).

- (3) A su vez cuando un óvulo y un espermatozoo se unen en la fecundación, los 23 cromosomas del *gameto* masculino se unen, también aleatoriamente, con los 23 del gameto femenino [J. L. Pinillos, *Principios de Psicología*, 1975]

- (4) Cada progenitor produce unas células -*gametos*- que portan solamente una mitad del material genético del individuo. [M. Delibes, *Vida. La naturaleza en peligro*, 2001]

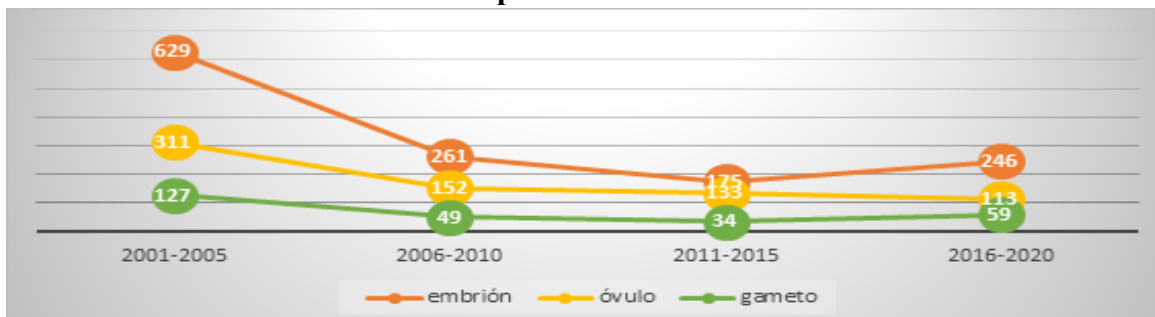
Si atendemos a la frecuencia de uso, se constata que *gameto* solo tiene presencia en este último siglo (*gráfico 5*), aunque figura como entrada lexicográfica desde la edición académica del 92.

Gráfico 5. Frecuencia de uso de *gameto* en textos



Si nos fijamos en la evolución en el eje temporal (*gráfico 6*), hay un incremento de la presencialidad de estas unidades a principios de siglo, en el período 2001-2005, posteriormente se estabilizan y tienen un ligero repunte en el uso en estos últimos años. El empleo del término *embrión* crece de forma considerable en el periodo 2001-2005 con más de 600 apariciones y su uso se va estabilizando en las décadas posteriores hasta 246 ocurrencias en 2020. Lo mismo ocurre en el caso de *óvulo* y *gameto*. Su frecuencia de uso en los textos es elevada durante la primera década, seguida de un descenso notable en las dos siguientes décadas hasta el último periodo, en el que aumenta ligeramente. Esta variación en las manifestaciones textuales de términos clave del dominio científico analizado está, sin duda, relacionada con la promulgación de la Ley 35/1988, pero también con la despenalización del aborto en el año 1985 (Ley Orgánica 9/1985), lo que intensificó la discusión sobre todos los temas relacionados con la reproducción asistida. España cuenta con un marco legal permisivo –Ley 14/2006, sobre técnicas de RA, y Ley Orgánica 2/2010, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo– que han ayudado en el avance de la medicina reproductiva. A ello se suma la Ley 13/2005, que permite el matrimonio entre personas del mismo sexo y, como consecuencia, el derecho a ser padres por parte de parejas homosexuales y familias monoparentales. Todos estos cambios sociales seguramente explican ese ligero aumento detectado en la última década.

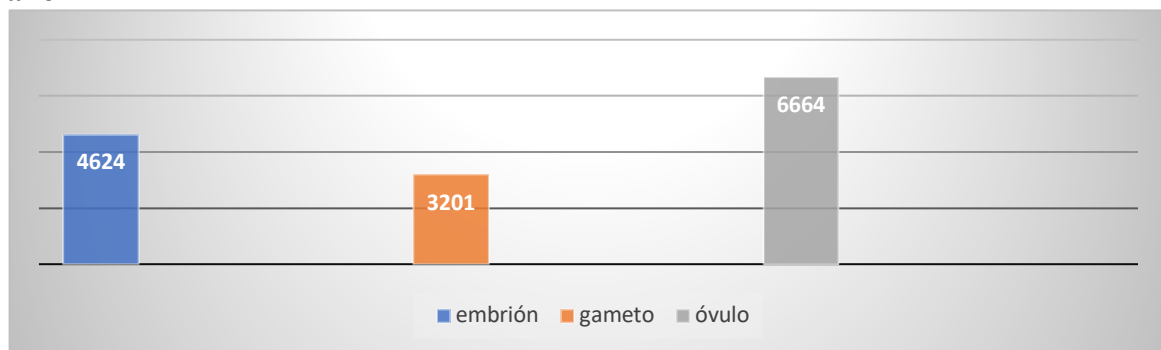
Gráfico 6. Frecuencia de uso por décadas en CORPES



3.1.2. Consultas lexicográficas

En relación a las consultas lexicográficas, cabe destacar que la aparición y frecuencia de uso de este tipo de unidades en las últimas décadas evoluciona en paralelo a la búsqueda de estas voces en el diccionario académico. Pese a su continuada presencia en los diccionarios, siguen siendo términos bastante consultados en el *DLE* en el último año (*embrión*, 4624; *óvulo*, 3201; *gameto*, 6664), lo que muestra la relevancia social de unos conceptos que, aunque sean términos muy consolidados en el campo biomédico, siguen despertando interés social y generan muchas búsquedas en el diccionario (*gráfico 7*).

Gráfico 7. Frecuencia de búsqueda de términos de *genética* en *DLE* en último año

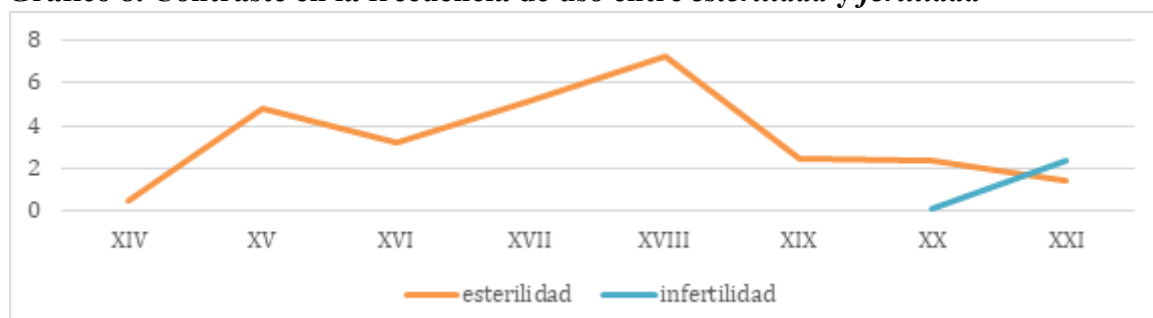


3.2. TÉRMINOS RELACIONADOS CON CAUSAS: *ABORTO*, *AZOOSPERMIA*, *ESTERILIDAD*, *GESTACIÓN*, *INFERTILIDAD*

3.2.1. Frecuencia de uso

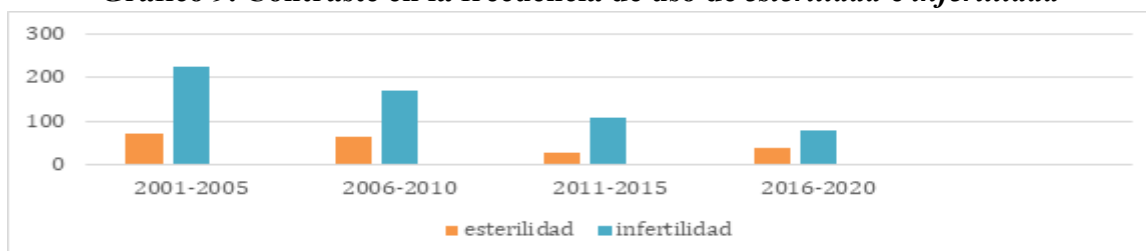
Analizamos ahora las unidades relacionadas con las causas que conducen a una persona a utilizar las técnicas de reproducción asistida. Las voces *esterilidad* e *infertilidad* se consideran sinónimos en el diccionario académico. Según el *DTM* la *infertilidad* sería un tipo de *esterilidad*, la que puede ser reversible o relativa. Parece ser que el término *esterilidad* es el hiperónimo y el concepto técnico más amplio y general. Por lo que respecta a la codificación en corpus, *esterilidad* se emplea en textos desde el siglo XV, pero sufre una caída de ocurrencias a lo largo del siglo XX y especialmente en el XXI. Al contrario sucede con el término *infertilidad*, que aparece en los textos de este último siglo. El *gráfico 8* muestra la evolución temporal en el uso del término *esterilidad*. Por el contrario, la primera ocurrencia del término *infertilidad* se da en la década de los 80 y desde entonces su tendencia de uso va en aumento.

Gráfico 8. Contraste en la frecuencia de uso entre *esterilidad* y *fertilidad*



Como se ilustra en *gráfico 9*, la frecuencia de uso de *esterilidad* sigue una tendencia a la baja, al contrario de *infertilidad*, que parece ser el término más empleado pese a su significado más específico, como indican los diccionarios consultados. Destaca la preferencia por el término *infertilidad* más que por *esterilidad*, por razones sociales, ya que este último parece estar marcado con connotaciones negativas o peyorativas con respecto a su sinónimo más específico.

Gráfico 9. Contraste en la frecuencia de uso de *esterilidad* e *infertilidad*



En cuanto al término *aborto*, en su acepción de ‘Interrupción del embarazo por causas naturales o provocadas’, tiene registro en los corpus del español desde el siglo XIV, aunque su uso con este significado es mayor en las últimas décadas (*gráfico 10*) por la muestra de palabras con las que concurre (*despenalizar, legalización, espontáneo, ectópico, malformación, feto, provocar, practicar*). Si nos fijamos en su empleo en los corpus actuales, es interesante observar cómo una unidad recurrente en los años setenta, a partir de los 80 muestra un número de ocurrencias en descenso y su empleo se va estabilizando. Estos usos están relacionados con la discusión legal a principios de los 80 y la posterior despenalización del aborto. En CORPES destaca la campana que dibuja su uso, que alcanza el punto máximo en el período 2006-2010, lo que coincide con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2010, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (*gráfico 11*).

Gráfico 10. Frecuencia de uso de *aborto* en textos

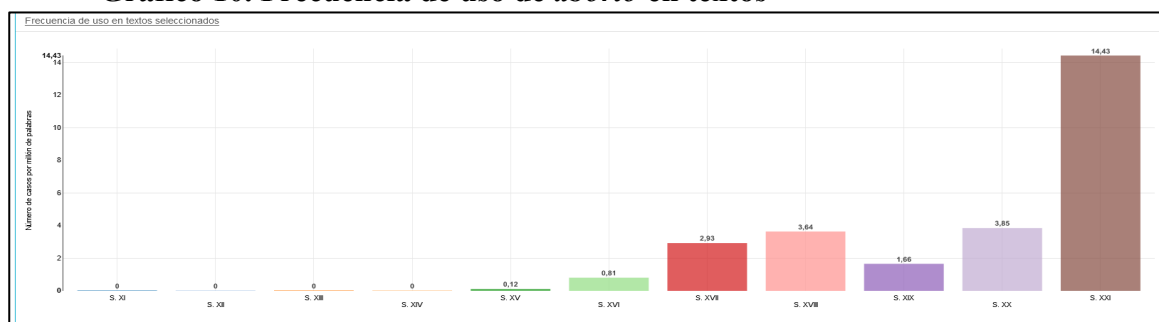
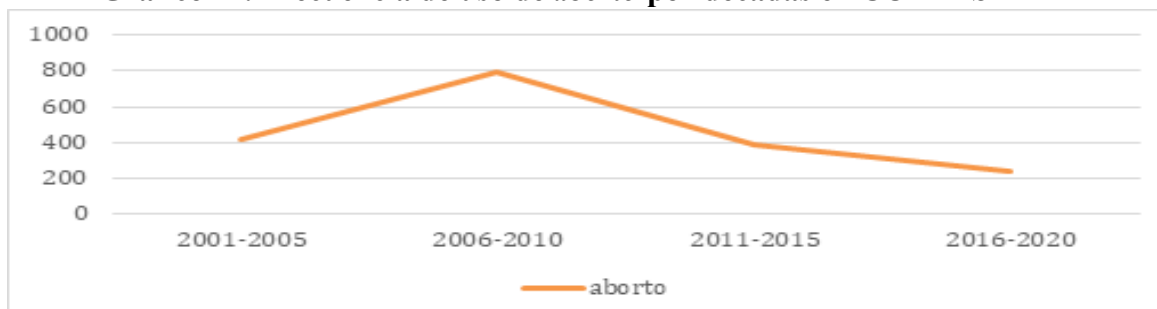


Gráfico 11. Frecuencia de uso de *aborto* por décadas en CORPES



El término *gestación* no se documenta de manera específica relacionado con la reproducción asistida, sino con un significado general. Es un caso peculiar, ya que aparece en todos los periodos, pero su uso va creciendo desde el siglo XIX y se dispara en estas últimas décadas. Así, en CORDE aparecen 243 ocurrencias; en CREA, 1525 y finalmente, en CORPES, 3430 (*gráfico 12*), con una progresión ascendente muy marcada a partir del 2000, tal y como vemos en el *gráfico 13*. Las palabras que coaparecen con el término *gestación* en los textos –como *feto*, *aborto*, *útero*, *embrión*, *reproducción*, etc.– indican que la acepción más usada en los textos está relacionada con el ámbito que nos ocupa.

Gráfico 12. Frecuencia de uso de *gestación* en textos

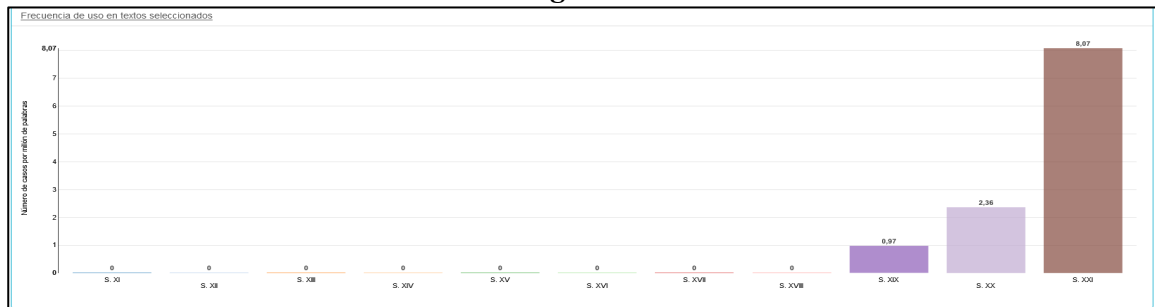
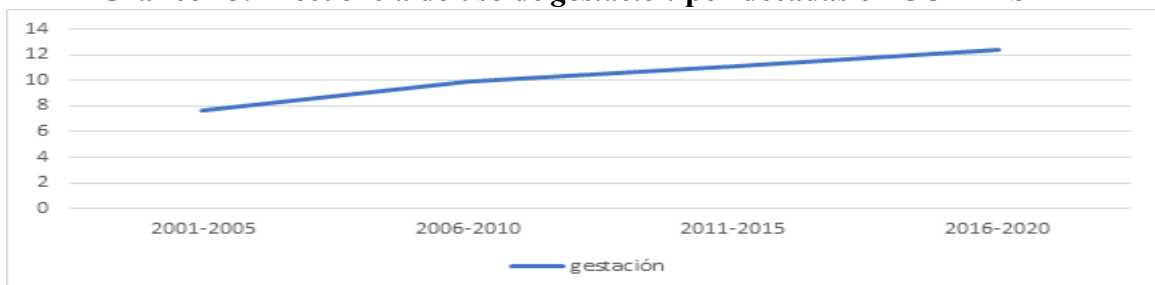


Gráfico 13. Frecuencia de uso de *gestación* por décadas en CORPES



Por último, una de las causas que conlleva algún tipo de esterilidad es la *azoospermia*, definida como la ‘carencia considerable de espermatozoides en el semen’ (*DLE*). Se trata de una unidad de reciente creación dentro de la especialidad, hecho que, como hemos visto, se refleja lexicográficamente, y también en su presencia en los corpus del español: mientras que en CORDE solamente hay 4 casos, el primero de 1943, en CREA encontramos 14 ocurrencias, y en CORPES, poco más del doble (30). Estamos, pues, ante un término muy especializado con poca frecuencia en los textos (*gráfico 14*).

Gráfico 14. Frecuencia de uso de *azoospermia* en corpus del español

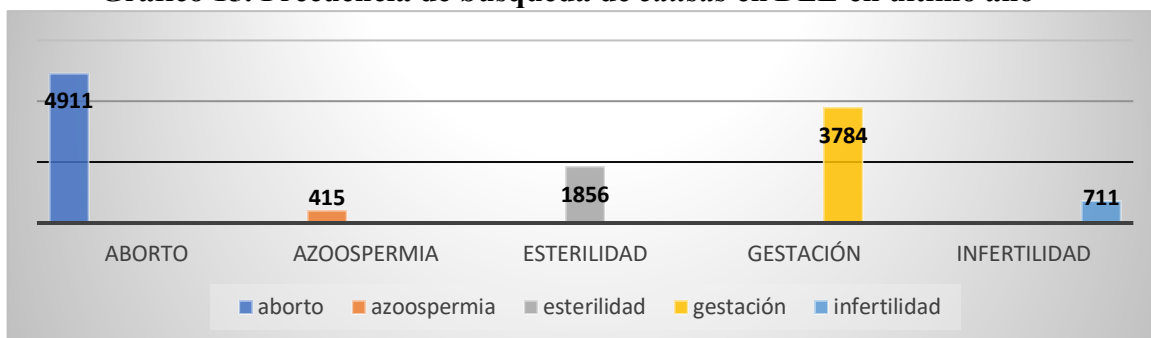


3.2.2. Consultas lexicográficas

Encontramos términos referidos a conceptos estables de la materia, como *aborto* o *gestación*, con presencia en las obras lexicográficas académicas desde el *Diccionario de Autoridades*, que siguen siendo términos de uso frecuente y con un elevado número de consultas al diccionario. Por tanto, el hecho de ser términos más consolidados o asentados en la lengua no se refleja de forma paralela en un menor interés social o en un mayor conocimiento semántico del concepto. Tanto *gestación* como *aborto* son términos bastante consultados, con 3784 y 4911 consultas en el último año, respectivamente. En cambio, pese a que *esterilidad* es un término cuyo número de ocurrencias va disminuyendo, su búsqueda en el diccionario es bastante más elevada (1856) si lo comparamos con *infertilidad*, que ha recibido 711 consultas en el último año.

Un caso curioso es el de *azoospermia*. Estamos ante un término nuevo, de reciente creación, que, como vimos, aparece por primera vez en la 22ª edición del diccionario. En cuanto a su uso en los textos, se inicia en el siglo pasado y se incrementa en el actual, pero no es una unidad muy buscada en el diccionario en el último año (415). Por tanto, no parece haber interés por voces altamente especializadas del ámbito por parte del público general. Estos resultados se ilustran en *gráfico 15*.

Gráfico 15. Frecuencia de búsqueda de causas en DLE en último año



3.3. TÉRMINOS DE TÉCNICAS Y PROCESOS: *ESPERMIOGRAMA*, *FECUNDACIÓN ARTIFICIAL*, *GESTACIÓN SUBROGADA*, *INSEMINACIÓN ARTIFICIAL*, *REPRODUCCIÓN ASISTIDA*, *VITRIFICACIÓN*

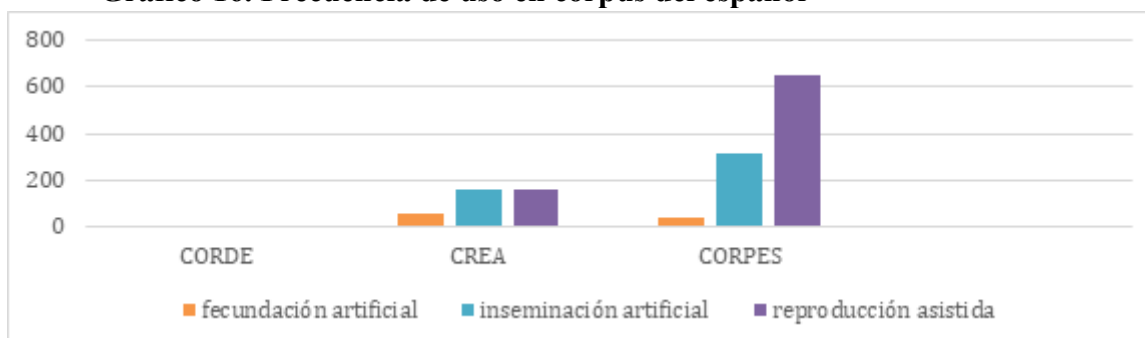
3.3.1. Frecuencia de uso

Por último, hemos estudiado un conjunto de términos relacionados con las técnicas y procesos de fecundación artificial, cuyo uso y frecuencia de aparición en los corpus del español muestran su importante papel dentro de la sociedad actual, por la propia evolución de la familia y el rol de la mujer y la maternidad.

Antes ya comprobamos que el avance de esta especialidad médica y su interés por parte de la sociedad se incrementó en el último siglo, como se refleja en las técnicas y tratamientos que aparecieron por primera vez en el diccionario oficial: *fecundación artificial* (1992), *inseminación artificial* (1992), *reproducción asistida* (2014). De igual modo, en todos los casos su uso ha ido ampliándose en los últimos años, como constata su evolución creciente en los corpus del español (*gráfico 16*). De hecho, como era previsible, en CORDE no hay testimonios de estas unidades, las cuales empiezan a tener presencia textual en el último tercio del siglo pasado y muestran un aumento significativo en CORPES, debido a la importancia que ha ido adquiriendo esta especialidad en el ámbito médico, pero también por razones sociales y económicas que hacen que España

sea uno de los principales países en la investigación y en las técnicas de reproducción, con un marco legal que facilita la llegada de pacientes extranjeros.

Gráfico 16. Frecuencia de uso en corpus del español



Un caso diferente es el de *vitrificación*. Como vimos antes, este término, definido de forma genérica como ‘acción y efecto de vitrificar’, se registra ya en el *Diccionario de Autoridades* (1739) y prácticamente su definición no ha cambiado en las diversas ediciones del diccionario académico ni incluyen la acepción específica en el ámbito de la RA. La vitrificación es un procedimiento o técnica que no fue desarrollado específicamente para dicho ámbito, pero por sus características se ha empezado a usar ampliamente en embriología para la criopreservación de embriones y ovocitos (Sociedad Española de Fertilidad, 2011: 58–59). La vitrificación se ha vendido en los últimos años como una manera segura para crioconservar los ovocitos e inducir el retraso de la maternidad en las mujeres, de ahí que sus coapariciones más frecuentes en los textos sean *óvulo* y *ovocito*, lo que prueba que este término se ha ido especializando en dicho campo.

Como ya hemos visto en el apartado lexicográfico, en la última edición del diccionario académico se han introducido conceptos con un enfoque más social, como técnicas que facilitan la fecundación y el éxito de la maternidad. Es el caso de *gestación subrogada* y *gestación por sustitución*, cuyo uso está documentado solamente en España a partir del periodo 2016-2020, pero con un número de ocurrencias poco significativo en CORPES: *gestación subrogada*, 65 ocurrencias, y su sinónimo, *gestación por sustitución*, 39 casos. Esta práctica por la que por acuerdo previo una mujer se queda embarazada y da a luz a un bebé para otra persona o pareja, se conoce generalmente con la denominación *vientre de alquiler*, cuya presencia en los textos figura desde principios de 2000 con poca frecuencia de uso (25 ocurrencias) y en la última edición del diccionario académico. Como ya hemos indicado, en España esta técnica no ha sido legalizada, pero desde el 2014 se han ido publicando diferentes informes y sentencias al respecto, lo que justificaría la presencia de los términos más técnicos y formales en los textos a partir del año 2016. En cambio, la denominación más popular para referirse a este concepto, *vientre de alquiler*, tiene un uso más estable y constante desde el 2000 (gráfico 17).

Gráfico 17. Frecuencia de uso en las últimas décadas

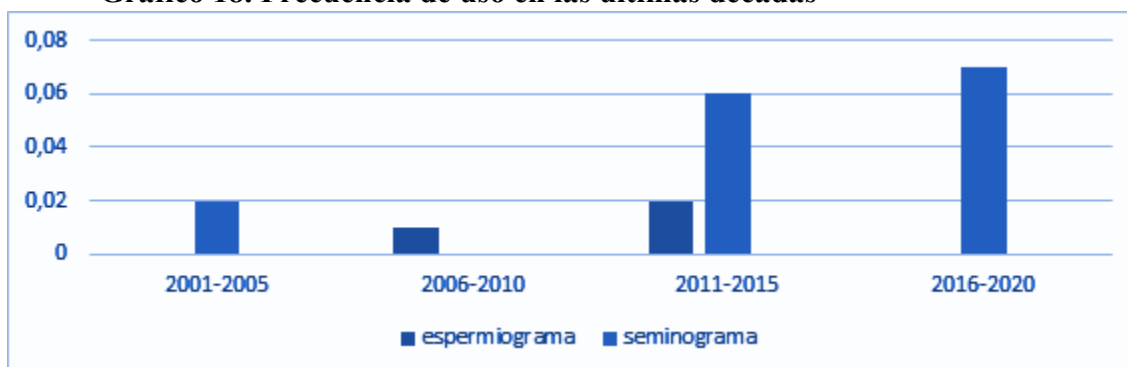


La última prueba que vamos a ver relacionada con el proceso de la reproducción es *espermiograma*, término que se incorpora en la edición académica del 92, aunque no hay testimonio textual hasta 2014:

En 2010, la OMS publicó una actualización [...] en donde se describen los valores de normalidad de los diferentes parámetros que se analizan en el *espermiograma*. (Soriano, P., *Técnicas de reproducción asistida*, 2014)

El *DTM* recoge *seminograma* como sinónimo de *espermiograma* e indica que la preferencia por una u otra forma «depende de los gustos personales». Si atendemos a los resultados textuales se observa que *seminograma* es un término usado desde la década de 2000 y con mayor número de ocurrencias que su análogo *espermiograma*.

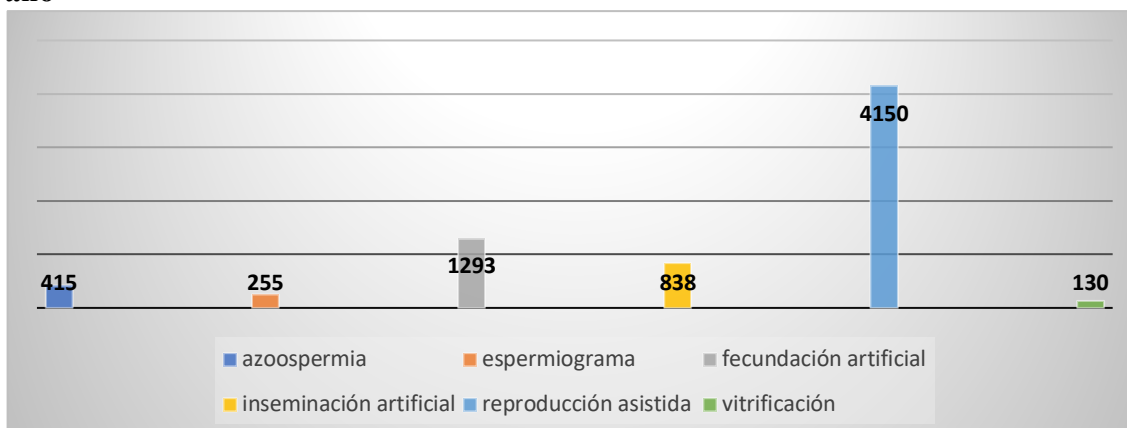
Gráfico 18. Frecuencia de uso en las últimas décadas



3.3.2 Consultas lexicográficas

Con respecto a las consultas al diccionario, los resultados muestran que los términos que describen las técnicas básicas de la fecundación artificial han recibido un número de búsquedas bastante elevado en el último año. La más consultada es la denominación genérica de la propia disciplina, *reproducción asistida*, con 4150 consultas, le sigue *fecundación artificial*, con 1293 e *inseminación artificial*, con 838. Y la menos consultada es *vitrificación*, con 130 búsquedas. En cambio, términos más especializados como *espermiograma* o *azoospermia*, con menos presencia en los corpus textuales del español, generan interés por su propia especificidad y son tecnicismos cuya búsqueda en el diccionario va en aumento (*espermiograma*, 255; *azoospermia*, 415).

Gráfico 19. Frecuencia de búsqueda de técnicas y procesos en DLE en último año



No quisiéramos acabar sin comentar algunos aspectos que nos han llamado la atención. En primer lugar, el marco legal favorable en España para acudir a las técnicas de reproducción asistida en caso de infertilidad explica que los términos específicos del ámbito se empleen principalmente en textos del español peninsular. Así ocurre con *azoospermia*, *fecundación artificial*, *inseminación artificial*, *reproducción asistida* y *vitrificación*, con un número de ocurrencias mucho más elevado en España frente a otros países de habla hispana (*gráfico 20*). En cambio, conceptos más generales como *aborto*, *embrión*, *esterilidad*, *gestación*, *infertilidad* y *óvulo* se distribuyen de manera similar en todas las zonas hispanohablantes. Cabe mencionar el término *espermiograma*, que se usa de manera indistinta. Por contra, *seminograma*, pese a no estar incluida en el diccionario académico, es la voz preferida en el español peninsular frente a la forma *espermograma*, más usada en América (*gráfico 21*). Finalmente, las voces *gestación subrogada* y *gestación por sustitución* únicamente tienen registro textual en el español peninsular. La voz más popular y coloquial, *vientre de alquiler*, no tiene preferencias geográficas (*gráfico 22*).

Gráfico 20. Diferencias de uso de términos específicos de RA marcadas por variación geográfica

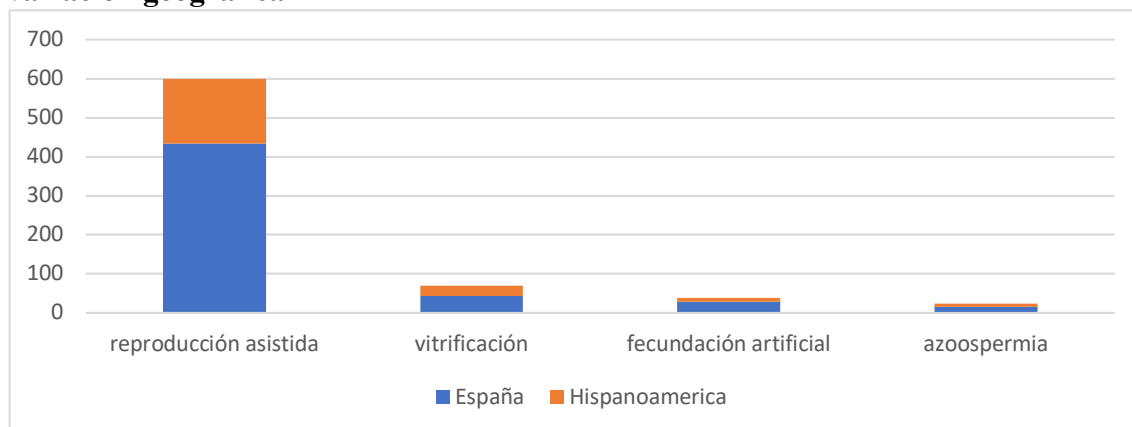


Gráfico 21. Diferencias de uso (*espermiograma*, *seminograma*, *espermograma*) marcadas por variación geográfica

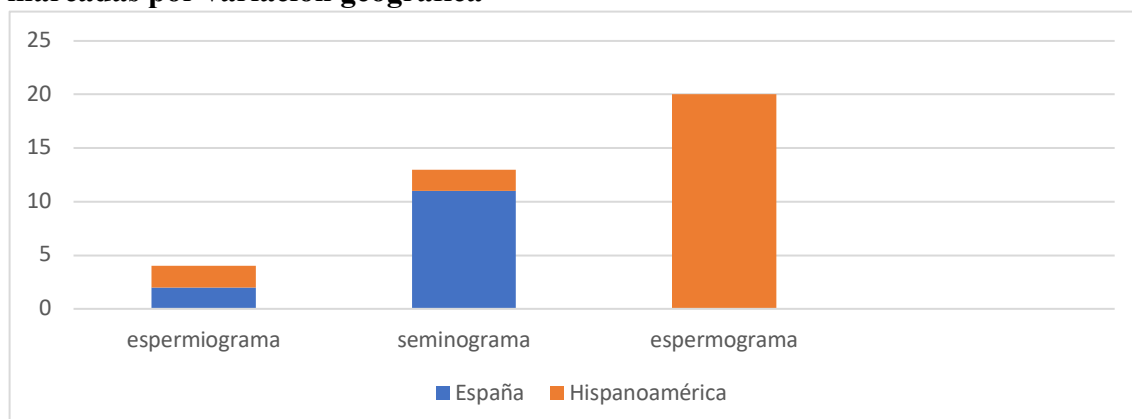
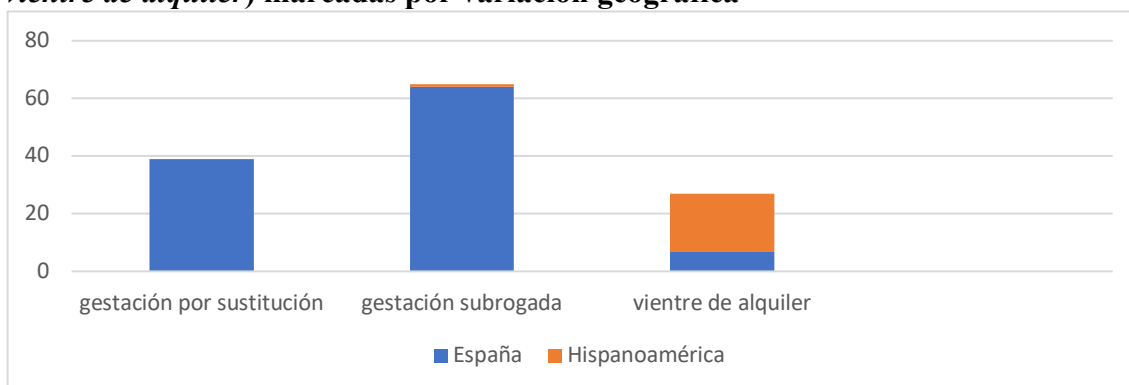


Gráfico 22. Diferencias de uso (*gestación subrogada*, *gestación por sustitución*, *vientre de alquiler*) marcadas por variación geográfica



4. CONCLUSIONES

Partiendo de la premisa de que la lengua responde a la sociedad en la que vive y es un reflejo de la misma, en este trabajo nos hemos propuesto estudiar la evolución de un conjunto de términos –representativos del ámbito de la reproducción asistida– en los principales diccionarios y corpus textuales de la lengua española, para constatar la importancia social que ha ido adquiriendo dicha disciplina y también para valorar la necesidad de su inclusión en el diccionario académico del español.

El análisis de los términos seleccionados en diversas ediciones del diccionario académico nos ha permitido constatar que el diccionario refleja la evolución del conocimiento científico y constituye un discurso condicionado ideológicamente, que representa el espíritu de la época en que surge. En tanto que reflejo de la realidad, el diccionario siempre va por detrás de los cambios experimentados por la sociedad. Sin embargo, las fechas en las que se documentan por primera vez algunas voces demuestran que el ritmo de diccionarización es excesivamente lento, sobre todo en un momento como el actual, marcado por el avance científico y tecnológico, en plena era de la información y la comunicación, que conlleva que el público no especializado quiera tener acceso a los nuevos conocimientos, y por lo tanto, a los términos más representativos que los denominan.

Por otro lado, los datos obtenidos en el análisis de la frecuencia de uso y las consultas realizadas, nos permite concluir que las unidades estudiadas conforman un léxico actual, de reciente creación, aparecido principalmente en el último tercio del siglo XX, cuando tiene lugar el nacimiento de la primera niña probeta (1978), momento a partir del cual la RA, como rama de la Medicina, ha tenido un avance espectacular. Esto se refleja claramente en la frecuencia de uso en los corpus textuales, donde hallamos voces representativas del dominio con un alto número de ocurrencias, mientras que otros términos más específicos del campo de la reproducción apenas tienen un uso testimonial. De igual modo, es interesante observar que algunas de estas voces han ido disminuyendo su presencia progresivamente, como *esterilidad* frente a *infertilidad* o *fecundación artificial* con respecto a *reproducción asistida*. Caso diferente es el de *espermograma* frente a *seminograma*, ya que esta última voz, pese a presentar un mayor empleo, no se registra en la obra académica. Más coherente se muestra el diccionario a la hora de dar entrada a las voces relacionadas *gestación subrogada*, *gestación por sustitución* y la forma más popular, *vientre de alquiler*, puesto que constan documentadas de modo acorde a su frecuencia de uso en los corpus textuales.

Con todo, una vez más parece que la institución académica lleva a cabo la actualización de sus obras sin tener demasiado en cuenta sus propios corpus, que son un reflejo del uso actual de la lengua y por tanto, de los intereses de la sociedad que la habla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS CITADAS

- Barona, Josep Lluís. 2004. «Hacer ciencia de la salud: los diagnósticos y el conocimiento científico de las enfermedades». *Panace@. Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 15: 37–44.
https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n15_tribuna-Barona.pdf.
- Díaz Rojo, José Antonio. 2005. «Terminología médica, cultura e ideología». *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, X: 31–51.
<https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/article/view/5079/4873>
- Domènech-Bagaria, Ona, Rosa Estopà e Isabel Santamaría-Pérez. 2022. «La terminología de la reproducción asistida en los diccionarios». En *La terminología, espejo de la evolución del conocimiento científico: El caso de la reproducción asistida*, ed. Rosa Estopà y Mercè Lorente. Serie Monografies 15. Barcelona: Institut de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra y Documenta Universitària.
- Estopà, Rosa. 2012. «Medicina i llenguatge: les paraules de la salut». *Llengua, societat i comunicació*, 10: 1–5. <https://doi.org/10.1344/LSC-2012.10.1>
- Estopà, Rosa y Mercè Lorente (ed.). 2022. *La terminología, espejo de la evolución del conocimiento científico: El caso de la reproducción asistida*. Serie Monografies 15. Barcelona: Institut de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra y Documenta Universitària.
- Guardiola, Elena y Josep-Eladi Baños. 2011. «Eponímia mèdica. Els altres epònims». *Annals de Medicina*, 94: 130–132.
<https://raco.cat/index.php/AnnalsMedicina/article/view/283218>
- López Gálvez, José Jesús y Juan Manuel Moreno García. 2015. «¿“Industria de la fertilidad” o respuesta a la búsqueda del hijo biológico?». *Boletín del Ministerio de Justicia*, monográfico “Treinta años de reproducción asistida en España: una mirada interdisciplinaria a un fenómeno global y actual”, 2179: 239–252.
https://www.mjusticia.gob.es/es/AreaTematica/DocumentacionPublicaciones/InstLibraryDoctrinalStudies/1506_30_a%C3%B1os_de_reproduc_asistida_MARC.pdf
- Sánchez, Ana. 2005. «Las tecnologías de reproducción asistida y sus metáforas». *Arbor*, 716: 523–530. <https://doi.org/10.3989/arbor.2005.i716.409>
- Sociedad Española de Fertilidad. 2011. *Saber más sobre fertilidad y reproducción asistida*. Madrid: SEF.
https://www.sefertilidad.net/docs/pacientes/spr_sef_fertilidad.pdf
- Trabulse, Elías. 1987. *La ciencia en el siglo XIX*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. http://www.librosmaravillosos.com/la_ciencia_en_el_Siglo_XIX/
- Zegers-Hochschild *et al.* 2017. «The International Glossary on Infertility and Fertility Care, 2017». *Human Reproduction*, 32(9): 1786–1801.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5850297/>

DICCIONARIOS Y CORPUS TEXTUALES

- [DLE] Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- [DTM] Real Academia Nacional de Medicina. 2012. *Diccionario de términos médicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana. <https://dtme.ranm.es/index.aspx>
- [GTRA] Zegers-Hochschild *et al.* 2010. «Glosario de terminología en Técnicas de Reproducción Asistida (TRA). *JBRA, Assisted Reproduction*, 14(2): 19–23. https://cnrha.sanidad.gob.es/documentacion/bioetica/pdf/Tecnicas_Reproduccion_Asistida_TRA.pdf
- [CORDE] Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español*. <http://www.rae.es>
- [CORPES] Real Academia Española. *Corpus del Español del Siglo XXI*. <http://www.rae.es>
- [CREA] Real Academia Española. *Corpus de Referencia del Español Actual*. <http://www.rae.es>



La construcción del posicionamiento lector en una narrativa interactiva. Una discusión a la luz de la teoría de las multiliteracidades¹

The construction of reader positioning in an interactive digital narrative. A discussion in the light of Multiliteracies Theory

MAITÊ GIL

UNIVERSIDADE DO MINHO

<https://orcid.org/0000-0002-2814-2540>

ÍRIS SUSANA PEREIRA

UNIVERSIDADE DO MINHO

<https://orcid.org/0000-0003-0647-2319>

CRISTINA SYLLA

UNIVERSIDADE DO MINHO

<https://orcid.org/0000-0003-2159-7566>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-08-08

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2023-01-25

RESUMEN: En este artículo nos proponemos realizar una aportación a la caracterización de la multimodalidad de los textos digitales, específicamente en lo que se refiere a la comprensión de cómo funcionan las modalidades de representación en la construcción del posicionamiento lector en una narración digital interactiva. Presentamos el análisis del discurso multimodal de los significados construidos en una *storyapp* cuyo objetivo es promover el diálogo intercultural entre infantes. El análisis se apoya en las categorías de la Lingüística Sistémico-Funcional, la Semiótica Social y el análisis narratológico

¹ Este trabajo fue financiado con fondos nacionales a través del FCT con la referencia PTDC/CEDG-EDG/0736/2021. El trabajo del segundo autor también está financiado por el CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, proyectos UIDB/01661/2020 y UIDP/01661/2020, a través de fondos nacionales del FCT.

El trabajo del tercer autor también está financiado por el ITI/LARSYS, proyecto UID/50009/2020.

visual, se centra en la descripción de significados interpersonales representados en las modalidades verbal, visual y auditiva, y en las relaciones intermodales significativas que establecen entre sí. Los resultados revelan que la representación de significados interpersonales en el texto digital interactivo analizado, en el que destaca la promoción de sentimientos positivos de aceptación hacia la cultura representada, constituye un complejo multimodal. La discusión de la mencionada aplicación sirve, además, como ilustración de los supuestos centrales de la teoría de las multiliteracidades, evidenciando la necesidad de una nueva pedagogía en línea con las características propias de la interacción entre el lenguaje y la tecnología.

Palabras clave: Narrativa digital interactiva, Teoría de las Multiliteracidades, posicionamiento lector, multimodalidad, texto digital.

ABSTRACT: In this paper, we aim to contribute to the characterization of multimodality of digital texts, more specifically to the understanding of the functioning of the modes of representation in the construction of the reader's positioning in an interactive digital narrative. We present a multimodal discourse analysis of the meanings constructed in a storyapp, which goal is the promotion of intercultural dialogue among children. The analysis is supported by categories from Systemic-Functional Linguistics, Social Semiotics, and visual narrative analysis; it focuses on the description of interpersonal meanings represented in verbal, visual, and aural and the intermodal meaning relations established. The results reveal that the representation of interpersonal meanings in this interactive digital text, of which the promotion of positive feelings of acceptance towards the represented culture stands out, constitutes a multimodal complex. The results allow the discussion of this storyapp as an instantiation of central assumptions of the Theory of Multiliteracies and highlight the need for a new pedagogy aligned to the inherent characteristics of the interaction between language and technology.

Key words: Interactive digital narrative, Theory of Multiliteracies, positioning the reader, multimodality, digital text.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los libros digitales han aumentado su popularidad convirtiéndose, gradualmente, en parte del universo de la literatura infantil (Al-Yaqut y Mikolajva, 2015). Las aplicaciones de historias aportan nuevas formas de participación en el universo narrativo (Yokota y Teale, 2014), activadas mediante gestos, como tocar la pantalla, deslizar los dedos, seleccionar algún punto de la superficie del dispositivo para provocar sonidos y animaciones o acceder a contenidos suplementarios durante la lectura (Serafini et al., 2016). Tales interacciones se vinculan a tres tipos de modalidad: visual, auditivo y táctil. Así pues, la narrativa impresa, compuesta por un texto verbal e imágenes estáticas, se amplía a través de la inclusión de imágenes en movimiento, efectos sonoros, vídeos, etc., por mencionar algunos ejemplos de los modos respectivos a cada estímulo (Kucirkova, 2017).

Las posibilidades materiales de los nuevos medios de comunicación digital convierten la complejidad multimodal en una característica nuclear de los textos contruidos e interpretados en esos contextos comunicativos (Kress, 2010). En este sentido, la teoría de las multiliteracidades propuesta por el New London Group (1996) destaca la necesaria transformación de la pedagogía ante los profundos cambios que caracterizan la comunicación multimodal en la transición al siglo XXI. Para dar respuesta a esta nueva realidad, el grupo introdujo el concepto de «multiliteracidades», entendido como una multiplicidad de prácticas comunicativas situadas en los nuevos y complejos contextos (New London Group, 1996, 2000; Pereira, 2022; Cope y Kalantzis, 2009; Kalantzis y Cope, 2012). En este marco, es obligada la caracterización de los textos utilizados en las prácticas digitales de comunicación como unidades multimodales, tanto para mejorar la comprensión de tales textos como para la definición de la teoría de las multiliteracidades.

El presente estudio es parte de un proyecto más amplio, cuyo objetivo general es desarrollar y investigar un conjunto de herramientas tangibles y digitales para la realización de prácticas de multiliteracidad en la enseñanza básica. Los materiales desarrollados se encuadran en el ámbito de la narración de historias (*storytelling*) y buscan sensibilizar a los lectores con relación al diálogo multicultural (Sylla et al., 2022). El recurso principal es un dispositivo digital, concretamente una herramienta de elaboración digital de historias, cuyos bloques físicos con propiedades computarizadas incorporadas sirven de interfaz para la manipulación de los contenidos digitales. Un segundo instrumento asociado es el *StoryMaker*, una versión totalmente digital del dispositivo. Ambas herramientas se componen de conjuntos de elementos representativos de diversas culturas. Completan estos materiales otros dispositivos de historias interactivas (*storyapps*), que presentan de manera contextualizada, interactiva y multimodal aspectos centrales de cada una de las culturas representadas en las herramientas de elaboración (Figura 1).

Figura 1. *StoryMaker* (izqda) y dispositivo digital (dcha.) Fuente: Proyecto Mobeybou.



Los materiales permiten prácticas de multiliteracidad mediadas por textos interactivos que abordan la cuestión de la diversidad cultural como objeto de la enseñanza y del aprendizaje. Atendiendo a estas características, estas herramientas poseen un gran potencial para dar apoyo a prácticas educativas enmarcadas en la teoría de las multiliteracidades, y aportan espacios apropiados para analizar las asunciones centrales y el alcance de esta teoría.

En este contexto, este es un estudio de caso que tiene como propósito el análisis del dispositivo «Mobeybou en Brasil», cuyo texto se ofrece bajo una historia interactiva que narra y muestra las experiencias de una niña en un viaje imaginario por su país durante la lectura de un libro ilustrado que encuentra entre sus juguetes. Es posible escoger acompañar a un personaje – femenino o masculino – en el viaje; los principales objetivos

de esta historia interactiva (*storyapp*) son: (1) dar a conocer elementos de la cultura, historia y geografía de Brasil (informar a los lectores), y (2) promover sentimientos positivos de aceptación hacia la cultura brasileña (posicionar a los lectores).

En un trabajo previo, se desarrolla un análisis acerca de cómo la *storyapp* satisface el objetivo (1), que prueba su eficacia en la representación multimodal de la diversidad cultural y de la biodiversidad de Brasil (Pereira et al., 2022). En ese estudio se concluye que la narración analizada se corresponde con el género *anécdota* (Martin, Rose, 2009; Pereira et al., 2022), estructurada en once episodios (cf. Apéndice).

La orientación de la narración se establece en el primer episodio, en el que se introduce un evento desencadenante: el encuentro de un libro ilustrado titulado «Brasil de Sur a Norte» y la imaginación que da inicio a la aventura. A continuación, en los nueve episodios que siguen, tiene lugar una sucesión de acontecimientos y reacciones de los personajes a medida que avanza la lectura de ese libro, y la protagonista descubre y experimenta la diversidad cultural y biológica de Brasil, ante las que reacciona siempre de forma positiva. Finalmente, el undécimo episodio, coda de toda la narración, se centra en acciones futuras de la protagonista, tras haber aprendido más sobre su país. Atendiendo a las características del género *anécdota*, la finalidad comunicativa de generar una reacción en el lector consigue ser representada mediante esta estructura de orientación, sucesión de acontecimientos, reacciones de la protagonista, y coda.

Dada esta estructura y teniendo en cuenta la importancia del posicionamiento lector en este género (Martin, Rose, 2009), la pregunta que vertebra el estudio presentado en este artículo es la siguiente: *¿Cómo se construye, multimodalmente, el posicionamiento de la lectora o del lector en esta historia digital interactiva?*

Para alcanzar la respuesta, en la Sección 2 se sintetizan los conceptos centrales utilizados en el estudio, destacando el papel de las narraciones en la formación ciudadana y las nociones de diálogo intercultural y de multimodalidad. En la Sección 3, se describe la metodología del estudio. Por otra parte, en la Sección 4 se presenta e ilustra los principales resultados del análisis y se perspectiva el texto como ejemplificación de los supuestos básicos de la teoría de las multiliteracidades. A modo de conclusión, en la Sección 5, se identifica algunas líneas de trabajo futuro.

2. NARRACIÓN, MULTIMODALIDAD Y DIÁLOGO INTERCULTURAL

Existen algunos estudios sobre el papel de la lectura de relatos de ficción centrados en lo que experimentamos al implicarnos en dichas historias (Mar y Oatley, 2008; Pereira y Campos, 2014). Estos estudios concluyen que la lectura beneficia el desarrollo de competencias sociales básicas para nuestras actividades reales en sociedad y que es una ayuda en los procesos de simulación y abstracción propios de la experiencia. En concreto, la presentación de vidas ajenas para observación y reflexión propicia espacios culturales que promueven el desarrollo de individuos maduros empáticamente (Volpi, 2011). En este sentido, las estrategias para establecer la posición del lector ante lo que lee componen una dimensión relevante para la comprensión y para la caracterización de diferentes tipos de textos narrativos (Pereira y Campos, 2021), entre ellos, las nuevas formas interactivas digitales.

La multimodalidad es una característica intrínseca de los textos digitales (Kress, 2010; Pereira, 2022). Estos pueden ser definidos como conjuntos de modos, cuyo sentido se construye a partir de recursos propios de medios de representación diversos, pero convergentes. Así, los textos digitales componen unidades semióticas complejas y coherentes (Kress, 2010).

Tomando también en consideración la función formativa general de las narraciones, la aceptación de la diversidad cultural resulta ser una dimensión relevante para actuar en el mundo social, que se justifica por la necesidad de educar para la ciudadanía en una sociedad que preserve valores como el respeto y la igualdad de derechos. Ahora bien, es importante comprender que la cultura no es «una cuestión sobre lo que nuestras tradiciones nos hacen ser, sino sobre lo que hacemos con esas tradiciones» (Hall, 1999: 199). Por tanto, debe destacarse la necesidad de promover un abordaje pedagógico intercultural de la diversidad en este nivel, centrado tanto en el reconocimiento de la individualidad como en la pluralidad culturales, estableciendo un diálogo intercultural basado en la idéntica dignidad de los valores compartidos (Council of Europe, 2008; United Nations General Assembly, 2015).

3. EL ESTUDIO: ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL DE LA HISTORIA INTERACTIVA DIGITAL

Con el objetivo de contribuir a la caracterización de esta storyapp – conceptualizada como texto intermodal – y a la teoría de las multiliteracidades, el presente estudio está motivado por el interrogante que suscita la construcción del posicionamiento lector mediante un recurso multimodal, digital e interactivo. Esos argumentos se basan en la necesidad de comprender mejor la aplicación y cómo esta contribuye al propósito de promover sentimientos positivos, de aceptación, hacia la cultura brasileña (actitud adoptada por los lectores).

3.1. METODOLOGÍA: DELIMITACIÓN DE LOS DATOS Y PROCESO DE ANÁLISIS

Para dar respuesta a la pregunta *¿cómo se construye, multimodalmente, el posicionamiento de la lectora o del lector en esta historia digital interactiva?*, se realiza un estudio de caso instrumental, cuya herramienta principal es el análisis multimodal del discurso (Low y Pandya, 2019). Tras esto, se realiza una aproximación a partir de la respuesta de las siguientes sub-cuestiones:

- ¿Qué significados relevantes para el posicionamiento de la lectora o del lector representa cada modo?
- ¿En qué medida se representan esos significados de forma multimodal?

Para responder a la primera cuestión, se toma los diferentes episodios del texto como una unidad de análisis de los significados de más alta relevancia para la construcción del posicionamiento lector. Para reforzar el análisis, se utiliza una integración deliberada de diferentes elementos de la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 2004; Martin y Rose, 2007) y de ciertos cuadros teóricos relacionados con el análisis de narraciones visuales propios de la Semiótica Social (Kress y Van Leeuwen, 2006; Painter et al., 2012), combinados con algunas contribuciones procedentes de la narratología (Bal, 2017). Ese análisis se centra especialmente en el sistema de significados de tipo evaluativo, que son parte de los significados de tipo interpersonal, descritos como aquellos a través de los cuales se establecen y mantienen relaciones personales en la comunicación humana. Martin y Rose (2007, p.25) explican que «usamos los recursos de *tipo evaluativo* para negociar nuestras relaciones sociales, transmitiendo a nuestras interlocutoras o interlocutores lo que sentimos sobre las cosas y las personas». Las actitudes son, por tanto, los principales significados evaluativos construidos en un texto. Teniendo esto en cuenta, se analiza las actitudes representadas en las modalidades verbal, visual y auditiva, que son los dominantes en la *storyapp*, intentando que dicho análisis incida en esas dimensiones del significado, confrontando el resultado de ese

análisis parcial para determinar las relaciones de significado existente entre los modos. Como se presenta a continuación, el análisis de cada modo implica categorías adecuadas a sus posibilidades específicas.

En la modalidad verbal, se centra en el análisis de las reacciones del personaje en lo que se refiere a los sentimientos (afecto) y a las cualidades y composición del ambiente (apreciación). También se analiza el origen de estas actitudes, que optamos por clasificar en consonancia con la teoría de la «focalización/enfoque» (Bal, 2017). En la narratología, en efecto, la focalización se define como «quien ve/experimenta/siente», juntamente con las evaluaciones que realiza, como algo diferente a «quien dice/cuenta» una historia. Al ser esta *stroryapp* un texto con un fuerte elemento ideacional de tipo experiencial, esa distinción («quien narra/quien experimenta») es particularmente relevante. Se suma a ello que, tratándose de un texto dirigido a un público infantil, el análisis de la focalización es importante para saber cómo son posicionados los infantes, ya que los lectores jóvenes tienden a alinearse con quien focaliza y con sus evaluaciones, convirtiéndolo en centro de su atención y simpatía (Bal, 2017). Así, se clasifica la focalización de acuerdo con las siguientes categorías relacionadas con la posición que ocupa quien ve/experimenta/siente y evalúa en cada episodio:

- enfoque externo, existente por omisión y realizada por la narradora;
- enfoque interno, cuando la narradora cede la visión, explícita o implícitamente, a un personaje, que es en estos casos quien siente, decide, ve, escucha, observa y experimenta en lugar de la narradora; y
- Doble enfoque, cuando la narradora parece «ver con el personaje» (Bal, 2017, p.146), «como mirando subido a sus hombros» (Bal, 2017, p.147). Siguiendo a Bal, se entiende que, en este caso, la narradora no es responsable de la evaluación; lo es la protagonista, que la comparte con la narradora, a pesar de que la narradora pueda no atribuirle la responsabilidad de esa percepción.

En la Tabla 1, se sintetiza las categorías y los niveles del análisis de las actitudes según su origen.

Tabla 1. Categorías del análisis: modo verbal

Actitudes (lo que se focaliza)		Enfoque (origen de la evaluación/actitud)
Personaje	Contexto/ambiente	
Afecto: expresión de los sentimientos de las personas (positivo/negativo; explícito/implícito)	Apreciación: cualidades y composición de artefactos y del contexto físico y social (positivo/negativo; explícito/implícito)	Enfoque externo: punto de vista de la narradora Enfoque interno: punto de vista del personaje Doble enfoque: la narradora ve con el personaje

En cuanto a la modalidad visual, se usa los mismos sistemas de significados, reorientándolos a la narrativa visual como en Painter et al. (2012). En el análisis de las actitudes del personaje, las categorías específicas utilizadas son «pathos» (estilo), «afecto», «distancia social», «implicación», «poder» y «contacto visual». El análisis del contexto/ambiente se basa en las categorías «variación», «temperatura» y «saturación» cromáticas. Se analiza también el origen de la focalización, usando la categoría «enfoque». La Tabla 2 sintetiza todo lo anterior.

Tabla 2. Categorías del análisis: modo visual

Personaje	Contexto/ambiente	Enfoque
Pathos: estilo de representación del personaje: minimalista, genérico, naturalista. En los estilos genérico y naturalista, también se tiene en cuenta la expresión facial. Afecto: apreciativo, empático, personalizado; interpretado como la relación que se establece con el lector a partir del estilo de representación del personaje. Distancia social: representada por el tamaño del encuadre (amplio, medio, cercano), interpretada como la relación de distancia y/o proximidad e intimidad con el personaje. Implicación: representada por el ángulo (horizontal) con el que se presenta el personaje, interpretado como potenciador de una mayor (ángulo horizontal frontal) o menor (ángulo horizontal oblicuo) implicación entre la espectadora/lectora o el espectador/lector y el personaje. Potencia: representada por el ángulo (vertical) con el que se presenta el personaje, interpretado como representación de mayor potencia (ángulo vertical descendente) o menor potencia (ángulo vertical ascendente) de aquello que se mira, siendo neutro cuando se representa a nivel de los ojos.	Variación: amplia variación, baja variación; interpretada como responsable del grado de familiaridad con el entorno representado, siendo los entornos con más colores más familiares. Temperatura: caliente, fría; interpretada como responsable de crear un efecto emocional positivo y cálido o negativo e incómodo, respectivamente. Saturación: $\pm$vibrante, interpretada como responsable de crear una sensación de excitación y vitalidad o de suavidad y contención, respectivamente.	Enfoque externo: representado por el punto de vista de la escena a través de un punto de vista externo (no mediado), interpretado como la ausencia de una invitación a la inmersión de la espectadora o espectador en el universo narrativo. Enfoque interno: representado por el punto de vista de la escena a través de los ojos de un personaje (mediado), interpretado como una invitación a la inmersión de la espectadora o espectador en el universo narrativo. Doble enfoque: representado por la visualización de la escena sobre los hombros del personaje.

Contacto visual: con contacto, sin contacto; directo, tangencial; interpretado, respectivamente, como una invitación al espectador a participar en la narración o simplemente a asumir el papel de observador.		
--	--	--

En la modalidad auditiva, tan solo analizamos la construcción del contexto/ambiente, pues, como se discutirá más adelante, esta modalidad se dedica especialmente a la construcción de significados interpersonales relativos a esa dimensión en el texto considerado. La ambientación en la modalidad auditiva fue categorizada en términos de «valencia» (positiva/neutra/negativa) y de «fidelidad» a la realidad (real/artificial).

Una vez analizados los datos, se cuantifica las categorías para obtener una visión más afinada de los significados interpersonales construidos con cada modalidad.

Para responder a la segunda sub-cuestión, en concreto *¿en qué medida se representan esos significados de forma multimodal?*, se procede la confrontación de los resultados obtenidos en los análisis previos, agrupados en aspectos relativos a la representación de personaje, del contexto/ambiente y de la focalización/enfoque en cada modalidad, de modo que emergiesen las relaciones de significado establecidas entre todos ellos y poder establecer así la contribución multimodal en la construcción del posicionamiento de los lectores frente a la cultura representada. Para la categorización de estas relaciones, se usa una tipología adaptada de Painter et al. (2012) y Unsworth (2006), que se compone de dos categorías de relaciones intermodales: resonancia y complementariedad.

La resonancia se da cuando hay una convergencia en los significados representados en las diferentes modalidades y la complementariedad cuando son diferentes, pero coherentes y complementarios, es decir, una de las modalidades presenta significados adicionales y consistentes con los aportados por otra modalidad. Una vez categorizados los datos, son cuantificadas las categorías de relaciones de significados intermodales para obtener una visión más apurada de la forma en que se construyen los significados interpersonales.

4. RESULTADOS

En el Apéndice se detallan los resultados del análisis que sustentan las consideraciones presentadas en esta sección. Las consideraciones sobre los significados interpersonales representados por cada modalidad se detallan en la sección 4.1 y las contribuciones del análisis intermodal en la 4.2. Por último, el examen de dos episodios es detallado en la sección 4.3.

4.1. LOS SIGNIFICADOS INTERPERSONALES EN LAS MODALIDADES VERBAL, VISUAL Y AUDITIVA

El análisis de los significados representados en cada episodio (cf. Tabla 1) revela que todas las modalidades contribuyen a la construcción de los significados interpersonales de la narración, si bien con mayor incidencia de las modalidades verbal y

visual. Además, revela que estas dos últimas modalidades contribuyen equilibradamente entre sí, en términos de cantidad e importancia, con la excepción de la construcción de la focalización, que es más compleja y detallada en el modo verbal. La descripción que sigue es la respuesta a la primera sub-cuestión, en concreto *¿qué significados relevantes para el posicionamiento de la lectora o del lector representa cada modo?*

4.1.1. Modalidad verbal

La modalidad verbal contribuye de manera intensa en la composición de las reacciones positivas del personaje a la diversidad que conoce en Brasil. Tal incidencia la testimonia el elevado número de actitudes de *apreciación* distribuidas a lo largo de los once episodios: identificamos dieciséis actitudes de apreciación, de las cuales quince son de apreciación personal positiva del personaje ante lo que ve/experimenta. Identificamos, además, once actitudes de afecto, en las que el personaje expresa explícitamente (cuatro veces) o implícitamente (siete veces) sus sentimientos hacia lo que ve.

El análisis de la focalización también reveló aspectos muy importantes para la comprensión de cómo la lectora/vidente o el lector/vidente toma posición ante esas actitudes. A pesar de que en el texto no haya una única voz narrativa (no hay discurso directo), quien «ve» lo que se presenta sobre Brasil en cada episodio varía bastante, razón por la que hay diferentes niveles de focalización. En general, constatamos que la narradora describe y aprecia la situación del personaje (enfoque externo) –por ejemplo, «después de aprender algo más de su país, Iara viajó por el mundo»–, y que el personaje ve, describe, aprecia y reacciona a la diversidad de Brasil (enfoque interno) –por ejemplo, «¿Qué se estaría moviendo tras el arbusto?»–. Además, verificamos la existencia de situaciones que clasificamos como de doble enfoque, en las que la narradora acepta y asume la visión que el personaje manifiesta sobre Brasil, pareciendo darse una sintonía entre ambas. En algunos casos, se trata de situaciones identificables como de discurso indirecto libre –por ejemplo, «¡Qué lugar tan lindo para tomar un mate!»– o de situaciones en que la narradora, además de asumir la visión del personaje, para ampliarla, nombrándola y elaborándola –por ejemplo, «De la naturaleza exuberante a un agitado centro urbano. En la Avenida Paulista, había museos, edificios, coches y ruido»–. El análisis muestra, pues, que la focalización que parte del personaje, compartida por la narradora, domina en la modalidad verbal. De acuerdo con la narratología, esta subjetividad determina el posicionamiento lector, pues este «va, en principio, a inclinarse por aceptar la visión presentada por ese personaje» (Bal, 2017, p.135), que a su vez recibe su atención y su simpatía.

La construcción de las reacciones positivas del personaje se inicia ya en el episodio uno, cuando la narración presenta una situación de normalidad de la protagonista, que se encuentra ordenando juguetes cuando encuentra un libro. Este evento se presenta como una interrupción de la normalidad, a la que sigue una actitud de afecto, con la expresión de un sentimiento positivo por parte del personaje, tanto de forma explícita («entusiasmada»), como implícita, a través de la focalización interna (punto de vista del personaje), en una forma que se aproxima al discurso indirecto libre («sintió que iba a comenzar una gran aventura»).

La presencia de actitudes de apreciación positiva sobre el contexto de la experiencia del personaje se constata en todos los episodios, acompañadas generalmente de actitudes de afecto positivo (cf. Tabla 1). Por ejemplo, en el episodio siete, en el que el personaje llega a una playa del Nordeste brasileño, se identifica una actitud de apreciación positiva presentada con doble focalización («Era un escenario de sol y calor. Deporte, cultura, baile y el sonido del birimbao») y una actitud de afecto positivo

presentada explícitamente mediante focalización interna («Iara se divirtió en la ronda de capoeira»).

La coda (episodio once) presenta una apreciación positiva del personaje en relación con la experiencia en conjunto expresada mediante focalización externa («aprender algo más sobre su país») y una actitud de apreciación positiva implícita (satisfacción) como reacción a un estímulo ambiental expresada mediante focalización doble («Ahora tenía nuevas historias que contar»). El hecho de que en todos los episodios haya actitudes cuyo origen es el propio personaje ayuda a establecer una identificación con los que leen, quien, en esta modalidad verbal, son estimulados a compartir las valoraciones del personaje.

4.1.2. Modalidad visual

De manera general, los significados interpersonales representados en la modalidad visual son similares a los de la modalidad verbal.

La representación de la protagonista en este modo adopta un estilo (*pathos*) ni muy realista ni demasiado estilizado (cf. Figura 2). El diseño de los personajes tiene un estilo genérico, con proporciones propias de las caricaturas, con predominio de trazos redondos y un repertorio de expresiones faciales que incluye emociones comportamentales positivas asociadas al observar, apreciar o sorprenderse ante la diversidad que descubre. Se evidencia una manifestación creciente de alegría en sus expresiones, que culmina en el episodio 10 (cf. Figura 6, en la que el personaje tiene una pequeña sombra coloreada en la mano), que analizaremos más adelante. Este estilo de representación permite una percepción amigable de la protagonista, que estimula a los infantes a colocarse en su papel (Painter et al. 2012, p. 33), atendiendo a que son reconocidos trazos comunes a cualquier ser humano, con los lectores/espectadores establece fácilmente una relación de afecto.

Figura 2. Estilo genérico de representación del personaje. Fuente: *Storyapp*.



Otras características de la representación del personaje –distancia social, implicación, contacto visual y poder– contribuyen igualmente a la construcción de este posicionamiento. Así, el personaje se construye mediante varios encuadres (amplio, medio y *close-up*), dependiendo del momento de la historia, lo que crea situaciones de

más proximidad entre los personajes y los lectores/espectadores. Por ejemplo, la presentación del tronco y la cara exclusivamente propicia una sensación de intimidad (Figura 3).

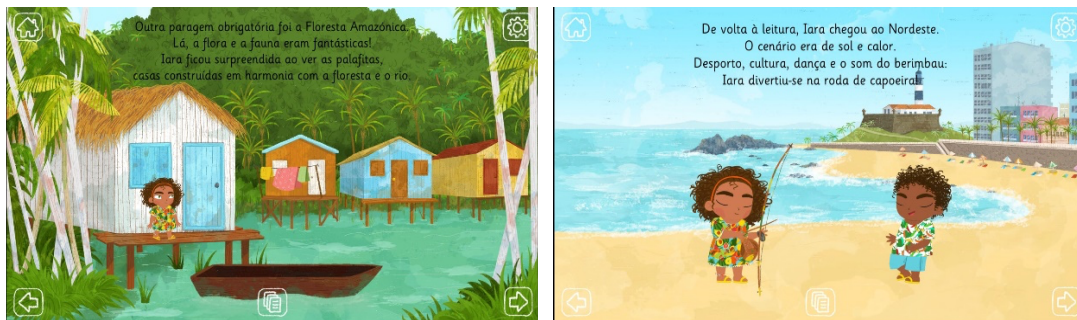
Figura 3. Diferentes encuadres en la representación del personaje (de izquierda a derecha: amplio, medio y *close-up*). Fuente: *Storyapp*.



El ángulo horizontal de presentación de la protagonista contribuye a una mayor implicación de la lectora o del lector, pues alterna posicionamientos semi-frontales (dominante) y frontales. Además, la protagonista es siempre presentada desde un ángulo neutro (sin dislocación de la angulación vertical), lo que permite que sea vista como «una de nosotras y nosotros», próxima a la lectora/espectadora o al lector/espectador. Por último, hay un momento en que el personaje mira directamente a la lectora/espectadora o al lector/espectador, estrategia que sirve para establecer una relación de máxima proximidad entre ambos y para que la última o último sea partícipe de su acción de apreciación.

En la ambientación de los episodios, una paleta variada de colores de tonos vibrantes y, en su mayoría, cálidos crea una atmósfera ambiental igualmente vibrante y, al mismo tiempo, familiar, que genera un efecto emocional positivo. Los colores fríos, cuando se utilizan, se asocian principalmente a elementos de la naturaleza, como el mar, los ríos o la vegetación, que no transmite, sin embargo, sensaciones frías o de distanciamiento, sino de tranquilidad, cuando el foco se encuentra en ambientes naturales (Figura 4).

Figura 4. Uso de colores fríos en la representación de elementos naturales. Fuente: *Storyapp*.



Además de estos aspectos, en lo referente a la representación de lo que se focaliza, el análisis reveló la alternancia de focalización entre episodios, con punto de vista externo (nueve) y punto de vista del personaje (uno), habiendo un caso en que se da una alternancia de focalización en el episodio entre la imagen estática, que presenta el punto de vista del personaje, y la imagen en movimiento, que presenta el punto de vista externo. Esta alternancia de focalización puede entenderse como una estrategia para la implicación de la lectora o del lector.

4.1.3. Modalidad auditiva

Los significados presentados mediante la modalidad auditiva tienen un grado de intensidad interpersonal menor que los representados verbal y visualmente. Hay sonidos en todos los episodios, pero no se trata de una ambientación sonora continua, sino fragmentada. Algunos son genéricos, asociados a la interacción durante la lectura; otros, son representación de sonidos reales. En el último caso, se trata de risas y cánticos del personaje, voces humanas, sonidos de animales, vegetación y agua en movimiento, incluyendo el mar, vehículos y música. Con todo, no componen una narración completa o independiente en la modalidad auditiva, aunque actúan en la construcción de una narración multimodal. Por ejemplo, los sonidos del personaje (risas, cantos, suspiro) representan su reacción ante los acontecimientos, mientras que los sonidos ambientales ayudan a la inmersión de los infantes en la historia que se narra y se muestra.

4.2. LA RED DE SIGNIFICADOS INTERPERSONALES EN LAS RELACIONES INTERMODALES

La comparación de los resultados del análisis de los significados interpersonales representados en cada modalidad (cf. 4.1.), que es el último nivel de análisis de esta historia digital interactiva, lleva a la identificación de una red de relaciones intermodales, dominada por dos grandes tipos de relaciones de significados: *resonancia* y *complementariedad*. En total, son identificadas veintiuna relaciones del primer tipo y cincuenta y una del segundo.

La mayor parte de las relaciones de resonancia se localiza en la construcción de significados interpersonales referentes al contexto y a las relaciones de afecto y de aprecio de los personajes, y se identifican en las modalidades verbal y visual (once). Se trata, en este caso, de evaluaciones que son verbalizadas y mostradas simultáneamente. Son reducidos los significados convergentes referentes a la focalización (cinco), si bien representados igualmente en las modalidades verbal y visual, que se manifiestan en los casos en que la focalización es del mismo tipo (externo o interno) en ambas modalidades. Aunque menos frecuentes, también se dan significados convergentes contruidos a través de las tres modalidades (verbal, visual y auditiva), referentes a la construcción de los significados relativos a los personajes y a la ambientación (cinco).

Las relaciones de complementariedad son mucho más numerosas y manifiestan una distribución interesante. La modalidad verbal, por ejemplo, complementa frecuentemente a la modalidad visual (cuya representación se realiza predominantemente a través de focalización externa) mediante focalización interna o doble. Estas relaciones de complementariedad en la focalización posibilitan que, en ocho de los once episodios de la narración, la escena se construya a partir de tres puntos de vista complementarios (no divergentes): enfoque interno, enfoque externo y doble enfoque.

A su vez, la modalidad visual complementa frecuentemente a la verbal en la construcción de los significados referentes a la ambientación y al personaje. En el primer caso, se hace a través de las opciones de «variación», «temperatura» y «saturación» del color; en el segundo, a través de los sistemas de «pathos» y «afecto», «distancia social», «implicación», «contacto visual» y «poder», de lo que resulta la construcción de una relación de gran afinidad entre la lectora o el lector y el personaje. A nuestro entender, esta gran proximidad con la protagonista que se construye en la modalidad visual a través de los sistemas analizados complementa a la focalización interna y a la focalización doble contruidas verbalmente. La modalidad auditiva también complementa a la construcción de los significados interpersonales representados por las otras dos modalidades en seis episodios de la narración. A pesar de que este modo aporta una cantidad, relativamente,

menor de significados, también esas relaciones ayudan a la inmersión de los infantes en la narración y, en consecuencia, a la construcción de su posicionamiento personal.

Con este análisis se responde a la segunda sub-cuestión: se revela una yuxtaposición de las modalidades verbal y visual, asociada a las representaciones de la modalidad auditiva, que genera significados interpersonales de manera mucho más compleja. La recurrente construcción de los significados de varios episodios a partir de la articulación del enfoque interno, externo y doble ilustra la productividad de la construcción multimodal de los significados interpersonales en este texto.

4.3. ANÁLISIS DE DOS EPISODIOS

En esta sección, se presenta un análisis detallado de dos episodios de la narración interactiva digital, con el fin de ilustrar con más concreción cómo se construye el posicionamiento lector. Las ilustraciones en esta sección contienen una imagen estática; la imagen en movimiento se capta mediante secuencias de capturas de pantalla y el texto verbal se transcribe.

4.3.1. Episodio 6: Zumo de frutas

El episodio seis aporta una pausa en el viaje imaginado por el personaje a través de su país y propone la elaboración de un zumo natural con frutas autóctonas brasileñas. El texto verbal de este episodio es: *Después de tanto viajar, Iara decidió hacerse un zumo natural: jocote, cupuazú, jabuticaba, cayú, guayaba, piña, maracuyá, arasá, guabiroba, grumichama, cambuci y pitanga ¡Tantas frutas para probar!*

En la Tabla 3 se sintetiza los diferentes niveles de análisis.

Tabla 3. Dimensión interpersonal en el episodio 6

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
No se focaliza el personaje.	Apreciación: • impacto positivo. Implícito, con alta gradación: <i>ambos viajes</i> • impacto positivo. Implícito, con alto grado: <i>Mucha fruta para probar</i>	Enfoque interno <i>Después de viajar tanto, Iara decidió hacer un zumo natural: jocote, cupuazú, jabuticaba, cayú, guayaba, piña, maracuyá, arasá, guabiroba, grumichama, cambuci y pitanga</i> Enfoque doble (narrador y personaje, discurso)	<i>Imagen fija:</i> --- <i>Imagen interactiva:</i> DISTANCIA SOCIAL: de cerca IMPLICACIÓN: Ángulo horizontal oblicuo POTENCIA: Neutral PATHOS: Estilo genérico. Expresión facial: atento, sorprendido, feliz AFECTO: relación empática CONTACTO: guiño al espectador	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores fríos con puntos de colores cálidos (fruta) Saturación: tonos vivos	<i>Imagen fija:</i> Enfoque interno: punto de vista del personaje (mediado) <i>Imagen interactiva:</i> Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Entorno: Positivo/artificial (tarareo del personaje, sonido artificial cuando el personaje parpadea, sonidos genéricos asociados a las interacciones)

		indirecto libre): <i>¡Tantas frutas para probar!</i>			
ANÁLISIS INTERMODAL					
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD		
Verbal/ Visual: - Contexto/ Entorno (número de frutos) - Enfoque interno			Verbal/ Visual: VISUAL: - Personaje (imagen interactiva - proximidad, especialmente en un abrir y cerrar de ojos, y reacción) - Enfoque externo VERBAL: - Enfoque doble Auditivo/ Verbal/ Visual: - Ambiente		

En la lectura de este episodio (Figura 5), a los lectores se les invita a interactuar con las frutas (se indica mediante el destacado en blanco alrededor de las frutas y por la afirmación del texto verbal *Iara decidió hacer un zumo natural*), trasladándolas a la licuadora, creando un sentimiento de implicación y de proximidad, pues es la lectora o el lector quien hace el zumo al personaje. Una vez que todas las frutas están en la licuadora, la imagen en movimiento muestra al personaje entrando en escena e interactuando con la lectora o el lector mediante contacto visual y un guiño.

Figura 5. Episodio 6. Fuente: *Storyapp*.



En el texto verbal, las relaciones del personaje son expresadas por medio de dos actitudes de apreciación, en las que el impacto positivo de lo que experimenta y ve se representa implícitamente mediante evaluaciones a partir de enfoque interno (*tanto viajar*) y de doble enfoque con discurso indirecto libre (*¡tantas frutas para probar!*).

En cuanto al modo visual, de entrada, el episodio se representa mediante focalización interna, al presentarse la escena a través de los ojos del personaje. A continuación, el personaje entra y se le presenta en *close-up*, sugiriéndose proximidad con quien lee – y en ángulo vertical neutro, indicando una relación de poder neutro entre el personaje y los lectores/espectadores. En este episodio, el ángulo horizontal oblicuo (semi-frontal) de representación del personaje, que sugiere menos implicación, se atenúa mediante el contacto visual con los lectores/espectadores y por la acción de guiñar el ojo del personaje. Se muestra, por tanto, una alteración en la focalización entre la imagen estática y en movimiento (enfoque interno → externo).

También en la modalidad visual, la ambientación se caracteriza por la variedad cromática, que crea una sensación de familiaridad, y por el uso de colores fríos de fondo,

con puntos de colores cálidos y tonos vibrantes en las frutas, que potencia un ambiente positivo y vital.

En este episodio, hay relaciones de resonancia y de complementariedad de significados intermodales. Se dan dos relaciones de resonancia entre las modalidades visual y verbal: una referente a la ambientación, concretamente en la enumeración y representación de las frutas, y otra en el origen de la evaluación, es decir, en la focalización interna existente en el momento inicial del episodio (las actitudes de apreciación parten del personaje en la modalidad verbal y la visualización también se realiza a partir del punto de vista del personaje en la imagen estática).

Respecto a la complementariedad, identificamos cuatro relaciones. En la representación de la actitud apreciativa del personaje, la modalidad visual añade significados a la presentación de las actitudes representadas en la modalidad verbal. La expresión facial sonriente, por ejemplo, evidencia una reacción de apreciación positiva hacia las frutas autóctonas que no se presenta en la modalidad verbal. La presentación del personaje en *close-up* y el giñar el ojo en la imagen en movimiento también contribuyen a la construcción de la relación de proximidad con la lectora o el lector. Tales relaciones de complementariedad son productivas, pues destacan la utilización integral de los recursos de la modalidad visual en la construcción de la representación de las reacciones del personaje. En la representación del contexto/ambiente, identificamos una relación de complementariedad entre los tres modos: actitudes de apreciación positiva en la modalidad verbal, colores variados y con tonos vibrantes en la visual y sonidos genéricos relacionados con las interacciones representado en la modalidad auditiva. La modalidad auditiva ayuda a los lectores a sentirse integrados en la propia escena: cuando arrastra las frutas a la licuadora, oye el sonido de estas al entrar en el recipiente. Finalmente, se dan dos relaciones de complementariedad en la focalización: la modalidad visual aporta la visión focalizadora externa, mientras que la verbal añade la focalización doble.

4.3.2. Episodio 10: Frevo

En el episodio diez, el personaje se reencuentra con otro que conoció en su viaje imaginario por Brasil en un ambiente de mucha animación. El texto verbal del episodio es este: *Con una sombrilla de colores en la mano, Iara sintió la energía que vibraba en el aire. Tomó impulso, saltó y bailó: el ritmo del frevo completó el mosaico de tradiciones brasileñas.*

En la Tabla 4 se sintetiza las diferentes dimensiones del análisis.

Tabla 4. Dimensión interpersonal en el episodio 10

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
• Afecto: • El sentimiento positivo como reacción al estímulo contextual. Implícito: <i>sintió que</i>	• Apreciación • calidad positiva. Implícito: <i>sombrilla de colores</i>	• Enfoque externo: <i>sombrilla de colores en la mano; salta, brinca y baila</i> • Enfoque interno: <i>[sentía] la energía que</i>	PATHOS: Estilo genérico. Expresión facial alegre y animada AFECTO: relación empática DISTANCIA SOCIAL: marco medio	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores cálidos/puntos de color fríos Saturación:	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: positivo/realista (Frevo tocando, sonidos de boi-bumbá y papafórmigas, risas de niñas)

<i>la energía vibraba en el aire; saltó, brincó y bailó</i>		<i>vibraba en el aire</i> • Doble enfoque (narrador y personaje): <i>el ritmo frevo completó el mosaico de tradiciones brasileñas.</i>	IMPLICACIÓN: ángulo horizontal frontal POTENCIA: neutra Sin contacto visual: el espectador observa	tonos vivos		
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: • Personaje (expresión corporal) • Enfoque externo Aural/ Verbal-Visual: • Ambiente			Verbal/ Visual: VISUAL: • Personaje (reacción y proximidad al espectador) VERBAL: • Doble enfoque • Enfoque interno			

En el texto verbal, las reacciones del personaje se expresan mediante una actitud de afecto y otra de apreciación. En la de afecto, el impacto positivo de lo que experimenta y ve se presenta implícitamente por medio de evaluaciones que tienen origen en el propio personaje (*sintió la energía que vibraba en el aire*), por tanto, con focalización interna, mientras que la actitud de apreciación ante lo que ve tiene origen en la voz de la narradora (focalización externa), que destaca de manera implícita elementos con valoración positiva (*sombrilla de colores*). El episodio concluye, en la modalidad verbal, con doble enfoque.

En la modalidad visual, la escena se representa mediante enfoque externo, con tres personajes en un encuadre medio, centrados, con ángulo horizontal frontal –indicando mayor implicación– y con ángulo vertical neutro –indicando una relación de poder neutro entre los personajes y los lectores. Los tres personajes están representados en estilo genérico, con expresiones faciales alegres y animadas que fomentan la identificación de los lectores. Con relación a la ambientación del episodio, la modalidad visual se caracteriza por la variedad de colores –sensación de familiaridad–, que crea un ambiente positivo con sensación de excitación y vitalidad (Figura 6). Finalmente, la modalidad auditiva presenta una música con ritmo de frevo y sonido de los personajes, todo ello colaborando a una ambientación realista y colorida que invita a los lectores a participar en la celebración.

Figura 6. Episodio 10. Fuente: *Storyapp*.



En términos de relaciones multimodales, se dan tres relaciones de resonancia y tres de complementariedad. Hay resonancia entre las modalidades verbal y visual en la representación de la actitud de afecto del personaje (verbal: *sintió la energía que vibraba en el aire*; visual: expresión facial y corporal). Hay una relación de complementariedad en la construcción de la proximidad de los personajes con los lectores, en la cual la modalidad visual complementa a la verbal a través de la representación próxima y en igualdad de poder de los personajes en la escena. En la representación del contexto/ambiente, se da una relación de resonancia entre los tres modos, provocando un efecto emocional positivo identificado por la superposición de una actitud de apreciación positiva, en la modalidad verbal, con la selección de colores, en la visual, y el sonido del frevo, en la auditiva. Se debe resaltar que, al presentar una música con ritmo de frevo, la modalidad aural contribuye activamente, en este episodio, en la inmersión de los infantes en el universo narrativo, facilitando que experimente la intensidad y la alegría de tal ritmo musical. Esa resonancia en la representación es importante, además, porque ejemplifica un tipo de contribución que solo podría ser aportada por la modalidad auditiva en virtud de sus recursos y posibilidades materiales (*affordances*): es decir, los significados construidos en la ambientación de este episodio solo son posibles en la lectura multimodal del texto.

La tercera relación de resonancia se concreta en el enfoque externo en ambas modalidades. Se dan dos relaciones de complementariedad en la focalización, en las que la modalidad verbal complementa en la escena presentada a la visual, con enfoque interno y doble. Es decir, mientras que la escena se representa mediante un punto de vista externo, el texto verbal incluye el punto de vista del personaje y de la narradora, que también asume la visión del personaje. Una vez más, se identifican en el episodio tres tipos diferentes de focalización, lo que da complejidad e intensifica los significados interpersonales construidos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Tanto la cantidad como el tipo de relaciones intermodales presentadas en los resultados del análisis muestran que el posicionamiento lector se construye, en efecto, de forma intermodal. Las relaciones de resonancia revelan diferentes tipos de intensidad de los significados representados en cada modalidad, que aportan una capa importante de significados a la historia, pues estimulan a los lectores (infantiles) a desarrollar una postura activa para construir la coherencia entre las informaciones aportadas por las representaciones verbales, auditivas y visuales. Así, la distinción entre la cantidad de información presentada a través de cada modalidad, por ejemplo, en la representación de las actitudes del personaje fomenta la lectura multimodal, no solo por la distribución de la carga semántica entre los sistemas de representación —evitando que una lectora o un lector incipiente sea sobrecargado en exceso de texto verbal—, sino también para dar densidad a los significados interpersonales y estimular la inmersión de los infantes en el texto a través de una postura activa en la construcción de los significados (Painter et al., 2012).

De las relaciones de complementariedad, se destacan aquellas referidas a la focalización, que posibilitan la presencia de los tres tipos de enfoque en un mismo episodio, desafiando a los lectores a situarse alternativamente entre las posiciones interna y externa. Esto promueve una implicación más intensa y un posicionamiento más afín a las percepciones del personaje: se trata de una capa de significados construida exclusivamente a través de la interacción entre las modalidades.

Los resultados sugieren que las representaciones que se apoyan en los recursos materiales de las diferentes modalidades son un objeto relevante de análisis de las narraciones digitales, especialmente para la comprensión de cómo se establece el posicionamiento lector. En este sentido, se entiende que los resultados aquí discutidos muestran que el texto digital alcanza el objetivo de promover sentimientos positivos de aceptación hacia la cultura representada de forma multimodal, extendiendo así las conclusiones a las que llegamos a través del análisis de la representación de los significados de tipo ideacional (Pereira et al., 2022).

En este mismo sentido, estos resultados ayudan a caracterizar este texto como concreción de los supuestos centrales de la teoría de las multiliteracidades. En concreto, los resultados muestran que, más allá de la capacidad de utilización del texto verbal, son necesarias nuevas habilidades de construcción de sentido asociadas a otras modalidades de representación (visual, auditiva, etc.) de cara a la composición y lectura de textos digitales (Pereira, 2019). En consecuencia, se afirma que esos resultados apoyan la tesis de que resulta necesario impulsar el desarrollo de prácticas pedagógicas específicas y explícitas que hagan posible que los estudiantes comprendan la naturaleza multimodal de los textos digitales sobre la base de unos fundamentos analíticos bien informados. En esta dirección, insistimos en destacar la importancia del análisis crítico de la focalización en las narraciones multimodales y digitales de cara a la construcción de una pedagogía acompañada con la teoría de las multiliteracidades, tal como vienen apuntando diversos estudios (Unsworth, 2014; Pereira y Campos, 2021). A tal fin, se defiende, como en trabajos previos (Pereira, 2022, Pereira et al., 2022), que los profesores deben ser capaces de transformar textos como el analizado aquí en objetos de aprendizaje significativo, propiciando prácticas renovadas de multiliteracidad.

Concluimos señalando que el desarrollo de una nueva pedagogía acompañada a las características propias de la integración entre el lenguaje, la cultura y la tecnología es una demanda del presente, si bien anunciada ya desde hace al menos tres décadas (New London Group, 1996). Se sostiene que el repertorio de categorías sugerido en el ámbito del análisis de narraciones visuales propios de la Semiótica Social combinados a contribuciones de la narratología ofrece a los profesores pautas esenciales para orquestar el potencial de aprendizaje que ofrecen textos como el analizado. Trabajos futuros deberán proporcionar instrumentos a los profesores que den apoyo a la construcción de competencias de comprensión y producción críticas de textos de este tipo por parte de los discentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Yaqout, Ghada y Maria Nikolajva. 2015. «Re-conceptualising picturebook theory in the digital age». *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6. 10.3402/blft.v6.26971.
- Bal, Mieke. 2017. *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. 4th ed. London: University of Toronto Press.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis. 2009. «Multiliteracies: new literacies, new learning». *Pedagogies*, 4 (3): 164–195.
- Council of Europe. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue, Living Together as Equals in Dignity. 118th Ministerial Session*. Strasbourg: Council of Europe Ministers of Foreign Affairs.
- Hall, Stuart. 1999. «Thinking the diaspora home-thoughts from abroad». *Small Axes*, 6: 1–18.
- Halliday, Michael. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. [revisada por C.N. Matthiesen]. London: Edward Arnold.

- Kalantzis, Mary y Bill Cope. 2012. *New learning. Elements of a science of education*. 2ed, Cambridge University Press.
- Kress, Günther. 2010. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kress, Günther y Theo van Leeuwen. 2006. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 2 ed., New York: Routledge.
- Kucirkova, Natalia. 2017. *Digital Personalization in Early Childhood: Impact on Childhood*. London: Bloomsbury Publishing.
- Low, Davis y Jessica Pandya. 2019. «Issues of validity, subjectivity, and reflexivity in multimodal literacy research and analysis». *Journal of Language & Literacy Education*, 15: 1–22.
- Mar, Raymond y Keith Oatley. 2008. «The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience». *Perspectives on Psychological Science*, 3: 173–192.
- Martin, J. R. y David Rose. 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond Clause*. London and New York: Bloomsbury.
- Martin, J. R. y David Rose. 2009. *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- New London Group. 1996. «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures». *Harvard Educational Review*: 60–92.
- New London Group. 2000. «A pedagogy of multiliteracies». En *Multiliteracies*, eds. Bill Cope y Mary Kalantzis. London: Routledge.
- Painter, Clare., J.R. Martin y Len Unsworth. 2012. *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield.
- Pereira, Íris S. Pires y Campos, Ângela. 2014. «Turning Ideologies Inside Out: Developing Young Readers' Empathy for Critical Voices in Narrative Fiction». *Changing English*, 21(4): 359–370. 10.1080/1358684X.2014.969003.
- Pereira, Íris S. Pires. 2019. «Para uma pedagogia da leitura realizada on-line: para construir conhecimento». *Texto Digital*. 15(2): 28–56. 10.5007/1807-9288.2019v15n2p28
- Pereira, Íris S. Pires y Campos, Ângela. 2021. «Cibercultura na escola: evidências de hibridação no processo de construção de sentidos de textos digitais». En *Ler e escrever na cibercultura. Concepções e práticas*, eds. Revenche, L. y Dionísio M.L. São Paulo: Pontes.
- Pereira, Íris S. Pires. 2022. «A multiliteracies approach to online reading to learn: a case study». *Pedagogies: An International Journal*, 17(2): 119–138. 10.1080/1554480X.2020.1826946
- Pereira, Íris S. Pires, Gil, Maítê y Sylla, Cristina. 2022. «Para a construção da Teoria dos Multiletramentos. Dimensões ideacionais (e implicações pedagógicas) da multimodalidade textual numa StoryApp para crianças». *Calidoscópio*, 20(1): 65–89. 10.4013/cld.2022.201.04
- Serafini, Frank, Danielle Kachorsky y Earl Aguilera, 2016. «Picture books in the digital age». *Reading Teacher*, 69.
- Sylla, Cristina, Gil, Maítê y Pereira, Íris S. Pires. 2022. «Untangling the complexity of designing tools to support tangible and digital intercultural story telling in troubled times: a case in point». *Literacy*, 56: 3–17. 10.1111/lit.12263.
- United Nations General Assembly. 2015. «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development». *A/RES/70/1*.
- Unsworth, Len. 2006. «Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction». *English Teaching: Practice and Critique*, 5: 55–76.

Unsworth, Len. 2014. «Point of view in picture books and animated film adaptations: Informing critical multimodal comprehension and composition pedagogy». En *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse*, eds. E. Djonov y S. Zhao. New York: Routledge.

Volpi, Jorge. 2011. *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Madrid: Alfaguara.

Yokota, Junko y William Teale. 2004. «Picture books and the digital world». *Reading Teacher*, 67: 577–585.

APÉNDICE

Episodio 1: Iara aprovechó las vacaciones para organizar sus juguetes. Se emocionó cuando encontró ¡un libro llamado «Brasil de sur a norte»! Emocionada, sintió que una gran aventura estaba a punto de comenzar.

Tabla 5. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 1

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: Sentimiento positivo: - Explícito: <i>emocionado, entusiasmado</i> - Implícito (curiosidad; gradación): <i>sintió que iba a iniciar una gran</i>	No se focaliza el contexto.	Enfoque externo: <i>Iara aprovechó las vacaciones para organizar sus juguetes</i> Enfoque interno: <i>Se emocionó cuando encontró ¡un libro llamado «Brasil de sur a norte»! Emocionada [sintió que] una gran aventura estaba a punto de comenzar</i>	No se focaliza el personaje.	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores cálidos con puntos de colores fríos Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: neutro/artificial (sonidos genéricos asociados a las interacciones)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Enfoque externo			Verbal/ Visual: VISUAL: Contexto-ambiente; color (resaltado del libro) VERBAL: Reacción del personaje Enfoque interno			

Episodio 2: Al pasar la página, Iara se encontró con grandes llanuras y suaves colinas. Fue la pampa la que le dio la bienvenida en su gira por Brasil. Cheroqueros, caballos y bueyes caminaban tranquilamente por el campo... ¡Qué hermoso lugar para descansar y tomar un mate!

Tabla 6. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 2

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: Sentimiento positivo. Implicito: <i>Fue la pampa la que nos dio la bienvenida</i>	Apreciación: composición, positiva, explícita: grandes llanuras y suaves colinas composición, positiva, implícita: caminaban tranquilamente calidad positiva. Explícito: <i>qué hermoso lugar</i>	Enfoque interno inferido: <i>[fue llevado a] grandes llanuras y suaves colinas (...)</i> <i>Pájaros, caballos y bueyes caminaban tranquilamente por el campo...</i> Doble enfoque (narrador y personaje): <i>¡Fue la pampa la que dio la bienvenida al paseo por Brasil!</i> <i>¡Qué hermoso lugar para descansar y tomar un mate!</i>	Afecto: relación empática Pathos: Estilo genérico. Expresión facial atenta Distancia Social: marco amplio Implicación: ángulo horizontal oblicuo Potencia: neutra Sin contacto visual: El espectador observa <i>Imagen interactiva:</i> Pathos: expresión facial de felicidad y satisfacción	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores fríos Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: positivo/realista (risas de los personajes, sonidos de cheroqueros, caballos y viento de fondo)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Contexto/ Entorno (formas de geografía) Personaje (expresión facial atenta)			Verbal/ Visual: VISUAL: Personaje: reacción alegre y cercana al espectador Contexto/ ambiente – color Enfoque externo VERBAL: Enfoque doble Enfoque interno Auditivo/ Verbal Visual: Ambiente			

Episodio 3: El siguiente destino era impresionante. Iara contempló los saltos de agua de las cataratas de Iguazú. Como por arte de magia, la luz del sol se refractó en la niebla de gotas y dibujó hermosos arcoíris.

Tabla 7. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 3

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto sentimiento provocado por una cualidad positiva. Implícito: <i>contemplado</i>	Apreciación: calidad positiva: explícito: <i>impresionante; hermoso arco iris</i> implícito: <i>como por arte de magia</i>	Enfoque doble (narrador y personaje) <i>[El siguiente destino era] impresionante</i> Enfoque interno implícito, inferido de <i>como por arte de magia... [contempló] las cascadas de las Cataratas del Iguazú. Como por arte de magia, la luz del sol se refractó en la niebla de gotas y dibujó hermosos arcoíris.</i>	Pathos: Estilo genérico. Expresión facial atenta Afecto: relación empática Distancia Social: marco medio Implicación: ángulo horizontal oblicuo Potencia: neutra <i>Imagen interactiva:</i> Distancia Social: primer plano Pathos: expresión facial de felicidad	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores fríos Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: positivo/realista (risas de los personajes, sonido de las cascadas y de la cámara)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Contexto/ Entorno (cascadas y efectos) Personaje (expresión facial atenta)			Verbal/ Visual: VISUAL: Personaje (feliz y cerca del espectador) Contexto/ ambiente - color Focalizador externo VERBAL Enfoque doble Enfoque interno Aural/ Verbal/ Visual: Ambiente			

Episodio 4: De la exuberante naturaleza a un bullicioso centro urbano. En la Avenida Paulista, había museos, edificios, coches y ruido. Entre la belleza de la naturaleza y el movimiento de la avenida, Iara empezó a entender Brasil y su diversidad.

Tabla 8. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 4

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
No se focaliza el personaje.	Apreciación: calidad positiva. explícitos: <i>naturaleza exuberante; centro urbano bullicioso; belleza de la naturaleza; movimiento de la avenida; diversidad</i>	Doble enfoque (narrador y personaje): <i>De la exuberante naturaleza a un bullicioso centro urbano. En la Avenida Paulista, había museos, edificios, coches y ruido.</i> Enfoque interno: <i>Entre la belleza de la naturaleza y el movimiento de la avenida, Iara comenzó a percibir Brasil y su diversidad.</i>	<i>Imagen interactiva:</i> Potencia: neutral y ascendente Sin contacto visual: el espectador observa con el personaje	<i>Imagen en movimiento</i> Variación amplia; familiar Temperatura: colores cálidos y fríos Saturación: tonos vivos	Enfoque interno: el punto de vista del personaje (mediado)	Ambiente: positivo/realista (voces de fondo, bocinas de coches, sonidos de coches en movimiento y ruidos de gente que pasa)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Enfoque interno Aural/ Verbal- Visual: Ambiente (ruido, movimiento, agitación)			Verbal/ Visual: VISUAL: Contexto/ ambiente -color VERBAL: Información sobre los personajes Doble enfoque			

Episodio 5: Otra página pasada, Iara vio tuiuiús, guacamayos y caimanes. ¡Era el Pantanal! En medio de la vegetación, Iara escuchó un ruido extraño. ¿Qué se movía detrás del arbusto?

Tabla 9. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 5

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: sentimiento positivo. Implicito: <i>era el Pantanal</i> sentimiento negativo. Implicito: <i>¿Qué se movía detrás del arbusto?</i>	Apreciación: calidad negativa. Explicito: <i>ruido extraño</i>	Enfoque interno: <i>Iara vio tuiuiús, araras y caimanes. En medio de la vegetación, Iara escuchó un ruido extraño. ¿Qué se movía detrás del arbusto?</i> Doble enfoque (narrador y personaje): <i>Era el Pantanal.</i>	Pathos: Estilo genérico. Expresión facial atenta Afecto: relación empática Distancia Social: marco medio Implicación: ángulo horizontal oblicuo Potencia: neutra Sin contacto visual: el espectador observa <i>Imagen interactiva:</i> Pathos: expresión de sorpresa y alegría	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores fríos con puntos de colores cálidos (caracteres) Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: Neutral/realista (suspiro y risa de la niña; hojas del arbusto, sonido del hormiguero, sonido del agua corriente y de los animales de fondo)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Contexto/ Entorno (movimiento de arbustos) Personaje (expresión facial atenta) Aural/ Verbal/ Visual: Medio ambiente (ruido de los arbustos)			Verbal/ Visual: VISUAL Personaje (cerca del espectador & reacciones) Contexto/ ambiente - color Enfoque externo VERBAL: Enfoque doble Enfoque interno Aural/ Verbal- Visual: Ambiente (sonidos de animales, agua)			

Episodio 7: De vuelta a la lectura, Iara llegó al noreste. El paisaje era soleado y cálido. Deporte, cultura, danza y el sonido del berimbau: ¡Iara se divirtió en el círculo de capoeira!

Tabla 10. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 7

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: Sentimiento positivo como reacción al estímulo contextual. Explicito: ¡Iara se divirtió en el círculo de capoeira!	Apreciación: calidad positiva. Implícito: <i>soleado y cálido. Deporte, cultura, danza y el sonido del berimbau</i>	Doble enfoque (narrador y personaje): [Iara llegó] al noreste. El paisaje era soleado y cálido. <i>Deporte, cultura, danza y el sonido del berimbau</i> Enfoque interno: Iara se divierte en el círculo de capoeira	Pathos (2 personajes humanos): Estilo genérico. Expresión facial atenta y concentrada Afecto: relación empática Distancia Social: marco medio Implicación: ángulo horizontal oblicuo Potencia: neutra	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores fríos y cálidos Saturación: tonos vibrantes	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: positivo/realista (sonido de las olas del mar, sonido del berimbau, risas de los personajes)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Personaje: reacción Aural/ Verbal- Visual: Ambiente			Verbal/ Visual: VISUAL: Personaje (cerca del espectador) Contexto/ ambiente - color Enfoque externo VERBAL: Doble enfoque Enfoque interno			

Episodio 8: Otra parada obligatoria fue la Selva Amazónica. Allí, la flora y la fauna eran fantásticas. Iara se sorprendió al ver los palafitos, casas construidas en armonía con el bosque y el río.

Tabla 11. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 8

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: Sentimiento positivo como reacción a un estímulo contextual. Explícito: <i>Iara se sorprendió</i>	Apreciación: calidad positiva. Explícito: <i>parada obligatoria; la flora y la fauna eran fantásticas</i> composición, positiva, explícita: casas construidas en armonía	Doble enfoque (narrador y personaje): <i>Otra parada obligatoria fue la selva amazónica. Allí, la flora y la fauna eran fantásticas.</i> Enfoque interno: <i>Iara se sorprendió [al ver los palafitos.] casas construidas en armonía ...</i>	Pathos: Estilo genérico. Expresión facial atenta y concentrada Afecto: relación empática Distancia Social: marco amplio Implicación: ángulo horizontal oblicuo Potencia: neutra Sin contacto visual: el espectador observa	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores fríos con elementos en colores cálidos (zancos, barco) Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: positivo/realista (sonidos de animales de fondo, ruido del barco navegando y del agua corriendo)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Personaje (expresión atenta)			Verbal/ Visual: VISUAL: Personaje (cerca del espectador) Contexto/ Ambiente- Color Enfoque externo VERBAL: Doble enfoque Enfoque interno Aural/ Verbal/ Visual: Ambiente			

Episodio 9: De repente, Iara llegó a una fiesta popular que mezclaba las tradiciones africanas, indígenas y europeas. ¡El centro de atención fue el buey-bumbá! Fascinada, le siguió por la calle.

Tabla 12. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 9

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: . Sentimiento positivo como reacción a un estímulo contextual. Explicito: <i>Fascinado</i>	Apreciación: calidad positiva. Implícito: <i>una fiesta popular que mezclaba las tradiciones</i> calidad positiva. Explicito: <i>centro de atención</i>	Doble enfoque (narrador y personaje): <i>[De repente, Iara llegó a] una fiesta popular que mezclaba tradiciones africanas, indígenas y europeas. ¡El centro de atención fue el buey-bumbá!</i> Enfoque interno: <i>Fascinada, le siguió por la calle</i>	Pathos: Estilo genérico. Expresión facial atenta y concentrada Afecto: relación empática Distancia Social: marco amplio Implicación: ángulo horizontal oblicuo Potencia: neutra Sin contacto visual: el espectador observa	Variación: amplia; familiar Temperatura: colores cálidos/ elementos en puntos de color fríos Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: positivo/realista (música popular, sonido del buey-bumbá, sonidos genéricos asociados a las interacciones)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Personaje (expresión atenta) Aural/ Verbal/ Visual: Ambiente			Verbal/ Visual: VISUAL: Personaje (atención y cerca del espectador) Contexto / Ambiente - color Enfoque externo VERBAL: Doble enfoque Enfoque interno Aural/ Verbal/ Visual: Ambiente			

Episodio 11: Un libro encontrado por casualidad. Una tarde de lectura y aventura. Después de conocer un poco más de su país, Iara recorrió el mundo. Ahora tenía muchas historias que contar.

Tabla 13. Análisis completo de la narración digital interactiva. Episodio 11

ANÁLISIS EN LAS MODALIDADES						
MODALIDAD VERBAL			MODALIDAD VISUAL			MODALIDAD AUDITIVA
qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA		ENFOQUE	qué se FOCALIZA
PERSONAJE	CONTEXTO		PERSONAJE	CONTEXTO (color)		CONTEXTO
Afecto: Sentimiento positivo como reacción a la experiencia. Implícito: <i>ahora tenía muchas historias que contar</i>	Apreciación: Calidad positiva. Explícito, con gradación: <i>saber un poco más sobre su país</i>	Enfoque externo: <i>Un libro encontrado al azar.</i> <i>Una tarde de lectura y aventura.</i> <i>Después de conocer un poco más de su país, Iara recorrió el mundo.</i> Doble enfoque (narrador y personaje): (discurso indirecto libre): <i>muchas historias que contar</i>	Pathos: Estilo genérico. Expresión facial siempre feliz Afecto: relación empática Distancia Social: marco medio, primer plano Implicación: ángulo horizontal frontal y oblicuo Potencia: neutra Sin contacto visual: el espectador observa	Variación: amplia; familiar Temperatura: fondo frío con puntos de colores cálidos (fotografías) Saturación: tonos vivos	Enfoque externo: punto de vista externo (no mediado)	Ambiente: neutro / realista (freno tocando)
ANÁLISIS INTERMODAL						
RESONANCIA			COMPLEMENTARIEDAD			
Verbal/ Visual: Enfoque externo			Verbal/ Visual: VISUAL: Personaje Contexto/ ambiente - Color VERBAL: Doble enfoque			



The Effects of an Online Task on Legal English Students' Perceptual Learning Styles and Academic Achievement

Los efectos de una tarea online en los estilos de aprendizaje perceptivos y en el rendimiento académico de estudiantes de inglés jurídico

CAROLINA GIRÓN-GARCÍA
UNIVERSITAT JAUME I
<https://orcid.org/0000-0002-2377-4039>

NOELIA GARGALLO-CAMARILLAS
UNIVERSITAT JAUME I
<https://orcid.org/0000-0002-3886-2453>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-03-28

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-09-15

RESUMEN: Los avances en la tecnología educativa ofrecen muchas oportunidades en el aula de inglés para fines específicos (ESP): el desarrollo de la motivación y la autonomía de los estudiantes; la integración y la evolución de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) con la aparición de diferentes tipos de tareas de aprendizaje en línea; o la preocupación por los Estilos de Aprendizaje Perceptivo de los estudiantes en entornos multimodales. Este estudio investiga las preferencias de aprendizaje perceptivo de las nuevas generaciones y cómo las tendencias digitales pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes tras la implementación de una tarea en línea (es decir, "Lección"). En este estudio participaron un grupo experimental (n=150) y otro de control (n=21), del primer curso de la licenciatura en Derecho de una universidad española. Se siguieron cuatro etapas: (1) cumplimentación del "Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Perceptivos", (2) realización de la "Lección", (3) realización del examen online, y (4) análisis de datos. Tras la intervención, los resultados indican la presencia del estilo de aprendizaje 'Multimodal' y altos niveles de rendimiento académico de los estudiantes multimodales.

Palabras clave: ESP, autonomía, TBLT, tarea de aprendizaje en línea, Lección, estilos de aprendizaje perceptuales.

ABSTRACT: Advances in educational technology offer many opportunities in the English for Specific Purposes (ESP) classroom: the development of students' motivation and autonomy; the integration and evolution of Task-Based Language Teaching (TBLT) with the emergence of different types of online learning tasks; or the concern of students' Perceptual Learning Styles in multimodal environments. This study investigates new generations' perceptual learning preferences and how digital tendencies may influence students' academic achievement after the implementation of an online task (i.e., 'Lesson'). An experimental (n=150) and a control group (n=21), from the first year of the bachelor's degree in Law at a Spanish university participated in this study. Four stages were followed: (1) 'Perceptual Learning Styles' Questionnaire' completion, (2) 'Lesson' performance, (3) online exam implementation, and (4) data analysis. After the intervention, results indicate the presence of the 'Multimodal' learning style and high levels of academic achievement of multimodal students.

Key words: ESP, autonomy, TBLT, online learning task, Lesson, perceptual learning styles.

1. INTRODUCTION

In the current globalised world, teaching and learning perspectives conceive oral and written modes from print to multimodal formats, as well as the appearance of digital tools such as smartphones (Álvarez, 2016; González-Lloret, 2016). For decades now, digitalisation has created a new social context with new generations of students who commonly use digital devices and share new learning needs.

The ESP educational environment in the 21st century must be understood together with the use of technological resources (i.e., the Internet), which aims to contribute to the development of students' motivation and learning autonomy (Stockwell & Reinders, 2019). Particularly, the design of online tasks in the ESP classroom allows students to build new information from their already existing background knowledge (Vygotsky, 1978). In this line, it could be argued that students have walked from being mere Web spectators to constructors of new information by means of Web knowledge (Villanueva, 2020). Therefore, online tasks can be beneficial for students because they can become confident and competent with new technologies.

In a multimodal world, ESP teachers should consider their students' learning traits (i.e., *Learning Styles*) to design learning tasks that are more adequate and that may adjust to their learning preferences. The term *Learning Styles* refers to "*an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills*" (Reid, 1995: 34), and although there is previous literature dealing with different learning styles' models (Honey & Mumford, 1982; Kolb, 1984; Dunn & Dunn, 1992; Villanueva, 2002¹), this work is based on Dunn and Dunn's (1992) model of

¹ GIAPEL Research Group (*Universitat Jaume I*)

learning styles. Their model examines four variables: environmental, emotional, sociological, and perceptual. In relation to this last variable (perceptual), three preferences can be differentiated: auditory, visual, and kinaesthetic. In other words, the term *Perceptual Learning Styles* refers to the perceptual learning traits that students use during their learning process (Montemayor et al., 2009; Pourhossein, 2012; Arbuthnott & Gregory, 2015; Gargallo-Camarillas & Girón-García, 2016; Rhouma, 2016). The identification of perceptual learning styles enables students to be responsible for their own learning process (Gargallo-Camarillas, 2018) so they can effectively choose the most appropriate learning strategies according to their needs. Finally, students who show a preference for a single learning style in comparison to other perceptual preferences may be considered 'unimodal'. In contrast, 'multimodal' students combine two or more perceptual modes at similar levels (Lawless, 2019; Girón-García & Gargallo-Camarillas, 2021).

Our objective is therefore to explore the new generations' perceptual learning preferences in the new ESP learning scenario, as well as to the extent the implementation of an online task influences students' academic achievement. Particular attention was paid to the two distinct groups (i.e., experimental and control) that participated in this study.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. PERCEPTUAL LEARNING STYLES

It is undeniable that digital devices such as smartphones or tablets, which provide users with immediate access to information, surround new generations of students. To be precise, members of these new generations are considered multitaskers (Swanzen, 2018), which means that they perform different tasks (i.e., observe, listen, do) and look for quick solutions to real problems in multimodal resources. Therefore, considering the great number of resources and due to the complexity of task performance, the association of digital contexts with students' perceptual learning styles is necessary to approach online activities (Girón-García & Gargallo-Camarillas, 2016).

Learning Styles can be categorised according to four dimensions: (1) personality types, (2) desired degree of generality, (3) biological differences, and (4) sensory preferences (Ehrman & Oxford, 1990). The last dimension, developed by Dunn and Dunn (1992), is based on the biological imposed characteristics that measure students' preferences according to the senses or modes they use when performing learning tasks. Moreover, 'Multimodality' (Fandiño, 2013) implies the multiple use of all the senses. For this reason, regarding the ESP learning process, it may be affirmed that multimodal learning reinforces strong students' perceptual learning preferences and promotes weak ones. According to this multimodal context, a great variety of perceptual learning styles may be present in the ESP classroom and therefore "we should not award a particular learning style label to each student" (Girón-García, 2013: 86). Thus, a single student may strongly develop one, two or three perceptual preferences (e.g., auditory, kinaesthetic, and visual). Auditory learners enjoy taking part in discussions (Moharrer, 2012), kinaesthetic students learn best when considering real examples (Zhang, 2002) and visual learners tend to read books or imagine what they are reading (Dunn and Missere, 2007).

In view of the noticeable presence of multimodal resources among new generations (Olson et al., 2010), it would not be surprising that students may strongly prefer the different perceptual modes instead of selecting just one of them. In comparison to traditional learning and teaching contexts, multiple modes of information and

communication are present in the ESP classroom, which reinforce the students' strongest tendencies and promote their weakest preferences. For that reason, the presence of new ways of communication may increase the number of students with a 'Multimodal' learning style (Gargallo-Camarillas, 2018).

2.2. TASK-BASED TEACHING TO FACILITATE LANGUAGE LEARNING IN THE NEW DIGITAL ERA

New generations are considered digital natives who know how to use the Internet resources and manage different technological devices and online applications. However, this knowledge is not enough in the learning environment (Prensky, 2001; 2017). Students must be trained in Information and Communication Technologies (ICTs, henceforth) to respond to their digital demands and facilitate their lifelong learning. Moreover, this training provides learners with an adequate pedagogical perspective in the completion of tasks, within the framework of Task-Based Language Teaching (TBLT, henceforth) (Leaver & Willis, 2004; Long, 2016; Willis & Willis, 2007).

A *Task-Based Language Teaching* (TBLT) approach first appeared around the 90's as an evolution of the Communicative Approach framework (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989; Zanón, 1990; Hernández & Zanón, 1990) and aimed at engaging students in a more effective classroom communication. In this line, many researchers in this field have conceived the concept of '*task*' as a new methodological approach that requires using language to communicate naturally in the classroom. For example, Crookes (1986: 1) defined the concept of task as "*a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, or at work*". Other authors, such as Nunan (1989: 10) consider that a task should emphasise meaning rather than focusing on content or form and define it as "*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*". In that sense, task-based activities integrate the use of the target language (i.e., English) and content on a particular topic of interest. Therefore, we could then argue that this type of content-based instruction is beneficial to students and offers pedagogical reasons why educators should encourage its use in the classroom. Some of these advantages (Erlam & Tolosa, 2022) include: (a) *motivation* (Erlam, 2015), (b) development of *metacognitive* skills, (c) language learning *autonomy*, and (d) students' interaction with *authentic* materials relevant to their goals, which enhances their motivation in their learning process, as well as opportunities to practise the language in *meaningful* contexts, among other benefits.

The use of multimodal materials in online platforms based on the TBLT approach could provide a motivating picture in the university context because it creates a bridge between the learning environment and the real world, and therefore real students' needs. This view might contrast with traditional teaching methods, which do not consider (a) students' active participation in the multimodal world, (b) their contemporary learning preferences, and (c) their academic and personal needs. In this regard, TBLT is a term that has reemerged as 'Technology-mediated TBLT' (González-Lloret, 2016), which refers to the completion of online tasks that have a previous plan and design by the teacher.

In the digital age, we are living in, a wide range of tools and resources in the ESP learning context have proliferated. Some examples of digital learning tasks based on the TBLT approach are '*WebQuest*', '*TalenQuest*', '*Cybertask*', and '*Lesson*'. Firstly, the

'WebQuest' model (Dodge, 1997; 2001) promotes students' critical thinking with the management of information and the appropriate use of the Internet. Secondly, a second-generation WebQuest called '*TalenQuest*' (Koenraad, 2002) was designed to promote the use of ICTs to learn foreign languages. Thirdly, a third generation WebQuest, '*Cybertask*' (Girón-García, 2013), consisted of an online task that involved students in using the Internet to collect, use and transform the information obtained from the Internet to learn ESP (Girón-García & Silvestre-López, 2019). Finally, an online task adapted from the Cybertask model (i.e., 'Lesson') and integrated into a Moodle platform (Dougiamas & Taylor, 2002) makes a distinction with respect to the online tasks. Therefore, in this case, students are considered as 'Moodle users' who have their own personal account which provides them with access anywhere at any time.

The present study considers the 'Lesson' integrated into the Moodle platform (i.e., 'Virtual Classroom') as an alternative tool for face-to-face interaction in Higher Education (HE) that may raise students' awareness regarding: (1) Creativity and Constructivism, (2) Planning and Reflection, (3) Meaningfulness, (4) Autonomy, (5) Development of Digital Literacies, and (6) Engagement in Online Literacy Activities.

Creativity and Constructivism. With the help of this 'Lesson', students develop creative and critical thinking (Orsini-Jones, 2010), and learn how to create new knowledge from already existing information. In this respect, constructivism (Vygotsky, 1978) plays a fundamental role in students' learning process since this 'Lesson' demands creating new ideas from the information analysed in the different types of online resources offered to answer the questions integrated into the 'Lesson'. Constructivism, therefore, is necessary if we want students to think about their own learning.

Planning and Reflection. Students plan their learning process and reflect on their learning results. The implementation of the 'Lesson' proposed in this study provides students with time to plan their learning process and, therefore, reflect on their learning outcomes (Girón-García, 2013).

Meaningfulness. Since TBLT places emphasis on what students can do by using language (Norris, 2009), learners have the advantage of using the English language in authentic contexts and in a meaningful way. To this end, the 'Lesson' allows them to use the language of their specialty (i.e., Legal English) in a real context (Ellis, 2009). Furthermore, students may perceive this online task motivating and meaningful because it takes into consideration not only their academic needs, but also their future professional requirements (Girón-García & Boghiu-Balaur, 2021).

Autonomy. Learners approach learning from a more individualistic perspective. Since students are not born as autonomous individuals, they need to receive some training with the help of well-organised materials and online resources in their course curriculum to develop their learning autonomy (Holec, 1981). Accordingly, the online task - 'Lesson'- proposed may help them use the capabilities of the Internet for autonomous language learning since ICTs by themselves do not automatically generate autonomy (Luzón, Ruiz-Madrid & Villanueva, 2010).

Development of Digital Literacies. Students' development of their digital literacies (Luzón, Ruiz-Madrid & Villanueva, 2010) is not only related to specific abilities to deal with a concrete task; but these literacies also approach Internet users' attitudes and awareness towards a context that is constantly changing. As a result, digital literacies allow students to use the World Wide Web (WWW), as well as other ICTs to identify, synthesise, and critically evaluate the usefulness of the information they read to answer the questions proposed (Leu et al., 2004). Considering the present digital scenario, digital literacies are essential to engage students in *online literacy activities* (e.g., 'Lesson') because of the rapid adjustment to changes in that virtual environment, but these digital

literacies also demand educators to be trained in a set of digital competences (Redecker, 2017)² in order to develop them efficiently in the classroom.

Engagement in Online Literacy Activities. Students get involved in online literacy activities (Kress, 2003) that demand students' selection, synthesis, a critical perspective, and development of the activities suggested with the help of the online resources (i.e., text and video) and online dictionaries to write their responses.

Taking this background into consideration, learning styles have been analysed in relation to different reading and navigation modes that university students employ when dealing with tasks requiring effective management of web-based information. Also, these learning styles have been explored regarding digital texts and different ways of implementing "browsing", "reading", and "navigating" modes (Girón-García, 2013). However, from what we know, no previous studies have explored the influence of perceptual learning styles and the online task 'Lesson' with reference to students' academic achievement in HE. Thus, this paper aims to analyse Legal English students' perceptual learning preferences, as well as the effects of an online task 'Lesson' on their academic achievement. More specifically, it addresses the following research question: *Does the online task foster perceptual learning styles and affect academic achievement in the ESP classroom?*

3. METHODOLOGY

3.1. CONTEXT AND PARTICIPANTS

The present study was conducted with two groups of students, an experimental (n=150) and a control group (n=21), from the first year of the bachelor's degree in Law at a Spanish university. On the one hand, the experimental group completed the 'Learning Styles' Questionnaire', participated in the 'Lesson' and took an online written exam at the end of the term. On the other hand, the control group only took part in the final written exam. Regarding their English proficiency level, according to the Common European Framework of Reference (CEFR)³ and to a questionnaire⁴ integrated into the Moodle platform, most of them (n=138) showed Elementary (A2) and Intermediate (B1) levels, and few of them (n=33) demonstrated an Upper-Intermediate level (B2). The results obtained showed that the average language proficiency level (B1) was in line with that described in the teaching guide for the course of Legal English. Therefore, the results implied no change in the design of the online task.

3.2. PROCEDURE

The design of the present study follows a mixed-method approach (i.e., a combination of both quantitative and qualitative data collection methods). The study took place in the Moodle platform (i.e., Virtual Classroom) of the Legal English course and, therefore, all the students had access to it by means of their own personal accounts and their results were automatically sent to the same platform after its completion. Four stages may be differentiated:

² https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digital-competence-framework-20_en (DIGCOMPEDU)

³ Common European Framework of Reference (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

⁴ Cambridge Assessment English: <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>

Stage 1: Design, implementation, and data collection of the 'Learning Styles' Questionnaire'.

Stage 2: Design, implementation, and data collection of the 'Lesson'.

Stage 3: Design, implementation, and data collection of the online written exam.

Stage 4: Analysis of the results obtained.

All these data were extracted from the Virtual Classroom and further analysed qualitatively and quantitatively by means of analysis of variance ANOVA and T-test. The focus of this analysis was on the possible correlation between the experimental and control groups in terms of academic achievement.

3.3. ANALYTICAL INSTRUMENTS FOR DATA COLLECTION

3.3.1. 'Learning Styles' Questionnaire'

The 'Learning Styles' Questionnaire' (Appendix 1) was used to measure students' perceptual preferences and identify them as 'unimodal' or 'multimodal' students. This questionnaire has been adapted from VARK's model (<https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>). The instructions of the questionnaire were as follows: "*Choose the answer which best explains your preference and click the box next to it. Please, click more than one box if a single answer does not match with your perception. Leave blank any question that does not apply. There are no correct or wrong answers.* Every question was related to the use of perceptual modes in the ESP learning context and accordingly prompted three answers related to the 'auditory', 'kinaesthetic', and 'visual' modes, respectively. Therefore, students had to read each question and then choose one, two or three answers.

The questionnaire was divided into five questions, namely:

- (1) *I prefer teachers that promote...*
- (2) *If I use the Internet as an online resource to learn, I like finding materials, and/or information that includes...*
- (3) *If I wanted to learn to do something new on a computer (e.g., a Cybertask) I would...*
- (4) *Imagine that you are going to take part in a project at your university. Before starting the project, how would you learn about it?*
- (5) *Imagine that the laptop you normally use in class is broken so you need to buy a new one. What do you do to choose your new laptop?*

Question 1: *I prefer teachers that promote...* look into students' teaching preferences. To answer this question, students need to reflect upon different activities that characterise their perceptual preferences. For example, the auditory learning style is considered by the first answer (i.e., *question and answer activities, talks and group discussions, and/or bringing guest speakers to the classroom*). The kinaesthetic learning style is related to the second answer (i.e., *demonstrations, models, or practical sessions*). The third answer (i.e., *diagrams, pictures, photographs, charts, maps and/or graphs*) refers to the visual learning style.

Question 2: *If I use the Internet as an online resource to learn, I like finding materials, and/or information that includes...* explores students' use of online resources. Auditory, kinaesthetic, and visual learning styles are respectively considered in the three answers: (1) *audio channels, which allow me to listen to podcasts or interviews. I find this type of resources more engaging and motivating*; (2) *videos showing pedagogical explanations to learn about specific contents of the subject. I find this type of information more useful because it is directly linked to the contents I must learn*; (3) *interesting design*

and visual features, because I am better at retaining the information if this is represented with pictures and/or drawings.

Question 3: *If I wanted to learn to do something new on a computer (e.g., a Cybertask) I would...* is related to the use of online tasks. The first answer (i.e., *talk to people who know about the program, platform, and/or online task*) analyses the auditory preferences, the second answer (i.e., *start using it and learn by trial and error*) covers kinaesthetic characteristics and the third answer (i.e., *read the written instructions that came with the program*) regards visual perceptual features.

Question 4: *Imagine that you are going to take part in a project at your university. Before starting the project, how would you learn about it?* entails the implementation of autonomous learning strategies according to the students' perceptual preferences. For instance, the first strategy (i.e., *I would discuss the project with the other members*) is related to the auditory learning style, the second strategy (i.e., *I would look for previous examples and results of similar projects to get a clearer idea*) and the third strategy (i.e., *I would read a general description, including diagrams and charts*) deals with visual characteristics.

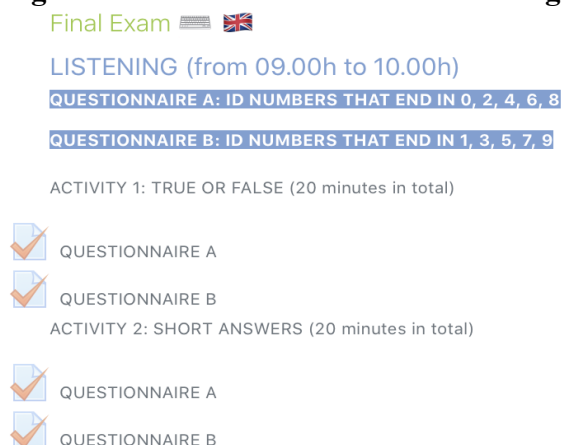
Question 5: *Imagine that the laptop you normally use in class is broken so you need to buy a new one. What do you do to choose your new laptop?* asks students about digital preferences in the learning context. To answer this question, students need to reflect upon their perceptual preferences and choose the corresponding answer(s), respectively related to auditory, kinaesthetic, and visual preferences: (1) *I talk to the shop assistant to know its properties*, (2) *I watch an online tutorial to get more information about its characteristics* and (3) *I read a description of its features before going to the shop*.

The 'Learning Styles Questionnaire' gave us qualitative information regarding the students' 'unimodality' and 'multimodality'.

3.3.2. Online written exam

Students from both groups had to take a compulsory final written exam. Due to the COVID-19 situation, the written exam was online and not in-person. As with the 'Lesson', the online written exam was designed and implemented in the Moodle platform (i.e., 'Virtual Classroom'). It was divided into two sections (i.e., Listening and Reading), which included multiple-choice questions, short questions and answers, and true/false activities (Figure 1). All these questions were related to Legal English, so they covered content and key concepts of the Legal English course.

Figure 1. Online written exam: Listening



3.4. 'LESSON'

The 'Lesson' (Figure 2) was designed to present students with different types of legal, jurisprudential, and doctrinal resources in Legal English, which are necessary in the modern society in which they live. It had a value of 25 points out of 60 points, regarding all the continuous assessment activities, and students' participation was not compulsory. Moreover, participants had previously carried out other types of online tasks (i.e., Cybertasks) but this study will only take into consideration the 'Lesson' as the main research tool.

To accomplish the 'Lesson', students had to deal with several activities directly related to the contents included in their course curricula arranged into eight sections: (1) *The Practice of Law*, (2) *Legal English for Research*, (3) *European Union Law and its Institutions*, (4) *International Law*, (5) *Contract Law*, (6) *Criminal Law*, (7) *Company Law*, and (8) *Commercial Law*. Additionally, a wide range of Web resources (mainly text and video) were integrated in each of the eight sections and students had to surf the ones that they considered necessary to carry out the 'Lesson' (Figure 1). It is worth noting that students were not required to follow a linear navigation system, instead they were allowed to select those online resources that they deemed necessary to carry out the activities suggested (i.e., non-linear navigation). In this line, students were free to choose their own navigation path when selecting some web resources or others.

With the completion of the proposed 'Lesson', students were able to deal with multimodal resources of legal nature (e.g., videos, written texts with images, online dictionaries) and practise the four language skills (i.e., listening, reading, speaking, and writing). From the aforementioned resources, students could develop comprehension strategies as well as select and contrast relevant information related to Anglo-Saxon and Spanish legal systems.

Figure 2. 'Lesson': The Practice of Law

THE PRACTICE OF LAW: Legal English

Question 1.1. Before starting this course, what did you know about Legal English? Compare your answer with your knowledge of Legal English now. You may use these Web Resources to help you write your explanation with your own words in 4-6 lines.

• Web Resources:

1. <http://www.british-legal-centre.com/en/what-is-legal-English.html>



The 'Lesson' proposed must meet some meaningful learning objectives: (1) search on the Internet for relevant information in relation to the aforementioned sections in the Law field; (2) acquire new content knowledge by using the online resources offered; (3) focus on students' meaningful answers to the activities proposed in the 'Lesson' (i.e.

focus on meaning rather than on form or content itself) according to the students' goals; and (4) think critically about students' own learning process.

In addition to the previous learning objectives, the main students' aim in this 'Lesson' was to write a final report that elicited a series of questions related to their progress throughout the Legal English course, as well as their 'Lesson' implementation experience. Accordingly, students had to organise and develop their report taking into consideration the following elements:

1. Goals and objectives of the 'Lesson' in relation to the Legal English course program.
2. Added value of the 'Lesson' for students' academic development related to: (a) outcomes achieved, (b) contents learned, and (c) benefits to face the final exam.
3. Importance of online tasks accomplishment by university students.
4. Recommendations and further implementation of online tasks (e.g., 'Lesson') in the ESP classroom.

Finally, the completion of this 'Final Report' gave us detailed and meaningful information considered as valuable data for an in-depth qualitative analysis.

4. RESULTS

4.1. PRELIMINARY RESULTS

The qualitative results will be analysed with the experimental group only, taking into consideration the students' answers in the 'Final Report', which was the last activity suggested in the 'Lesson'. In contrast, the quantitative results will be examined with both groups to find significant statistical differences between them regarding their academic performance by means of a two-sample T-test. Both the 'Learning Styles' Questionnaire' and the online written exam will be considered to analyse quantitative data.

Firstly, the experimental group, which completed the 'Learning Styles' Questionnaire' and the 'Lesson', can be considered as 'Multimodal' and their academic results were better in comparison to those obtained by the control group, which did not take part in the 'Learning Styles' Questionnaire' or in the 'Lesson'. It is worth noting that academic achievement was measured considering the grades obtained by both groups in the online written exam.

4.2. QUALITATIVE STUDY RESULTS

The qualitative results obtained from the 'Lesson': *Final Report* will be discussed regarding the items students were required to develop in it. Therefore, from the bulk of students' responses, the most remarkable examples will be organised and analysed according to 4 different aspects, namely:

- (1) Goals and objectives of the 'Lesson' in relation to the Legal English course program.
 - (2) Added value of the 'Lesson' for students' academic development
 - (3) Importance of online tasks accomplishment by university students.
 - (4) Recommendations and further implementation of online tasks (e.g., 'Lesson') in the ESP classroom.
1. Goals and objectives of the 'Lesson' in relation to the Legal English course program.

The promotion of *critical thinking* together with the increase of students' *digital literacy* are among the objectives of the 'Lesson'. Students were provided with different online resources so that they could search, contrast information with their previous knowledge, and after a careful selection, decide which was the most appropriate

information to perform the task. Furthermore, this online task also seems to be useful to promote digital skills in the classroom. These two objectives are respectively exemplified in the following students' comments⁵:

The fact that we have had to inform and document ourselves on various pages and sources of information, has served to identify the pages on which we personally move better so that in the future we can resort to them, and, in addition, contrasting information on a given topic on several pages, helps us to capture more complete information on the specific topic. (Student 7)

We think that this way of working is more comfortable because of the Covid-19, it has also made us develop our technological skills searching for information. (Student 2)

In addition, the furtherance of students' *learning autonomy* and the compliance of the principles featured by *constructivism* are other two objectives that seem to be achieved considering students' statements. Namely, after the teachers' indications, students could autonomously work on the task and incorporate new information into their pre-existing knowledge:

The objective of this work is to make us more autonomous students and to know how to search for adequate information on the internet, expanding our knowledge and vocabulary. From our point of view, this task allows us to know some basic concepts of legal English. (Student 47)

We are learning legal terms and legal concepts typical of Anglo-Saxon countries, as well as, in the same way, the way of acting of the different institutions belonging to these legal systems; and the differences with the Spanish legal system; by searching through specialized web pages and comparing the results obtained with our initial conceptions. (Student 29)

2. Added value of the 'Lesson' for students' academic development

All the students (n=150) found the completion of the 'Lesson' useful to *face the final exam* because it allowed the review of concepts related to most of the topics covered throughout the semester. Besides, only one student found it difficult. Nevertheless, s/he reinforced the *interactivity* of the Lesson by means of the different types of resources available in it, as well as his/her understanding of the classroom content:

This has also allowed us to refresh the content and vocabulary that we viewed in class, which can help us to prepare for the exam. (Student 24)

...this task has been rather difficult because of the number of hours we have used to elaborate it and the number of questions to be developed... [...] In terms of academic development, this activity has been a better understanding of English texts and videos. We note that all these results have been addressed in classes, and questions for the final exam are possible. Therefore, without realizing it we have reviewed and studied the subject in a more interactive way. (Student 87)

Apart from being a fruitful task for students' academic development, this 'Lesson' also appears to present other benefits. Students emphasised the importance of *accessibility* and *collaborative learning* inside and outside the classroom. More specifically, students affirmed that the possibility of working online regardless of the

⁵ Students' answers have not been translated into English but have been inserted in the text by using their exact words.

physical environment allowed them to get to know their classmates better (especially due to the *COVID-19* situation since this circumstance did not permit work collaboratively face-to-face). Moreover, students did not only consider the 'Lesson' as an ordinary class activity, but considered it a tool that creates *personal satisfaction* and nurtures the significance of *being acquainted with digital competence*:

...in all careers it is promoted that students have more accessibility to be able to work online. On the other hand, in the law degree thanks to the online lesson of this subject we have met new people, which are our co-workers. (Student 93)

It is indispensable in any university career and allows us to have good communication with people from different countries, creating progress in our lives, giving us personal satisfaction and seeing the world from different perspectives. (Student 67)

In the legal field, the use of the internet becomes crucial. Lawyers are confronted with a great deal of information (codes, rulings, constitutions, jurisprudence) which is always changing and evolving. The online tasks proposed in the academic context help us familiarize with the tools available, making our learning process a bit easier. (Student 121)

3. Importance of online tasks accomplishment by university students.

The impact of *globalisation* on new generations has established new learning needs among university students, who are part of a society interconnected with digital technologies. Particularly, learners seem to convey their desire of being part of society as *citizens* and *future professionals*. For example, they pointed out their concerns about the sanitary conditions caused by *COVID-19* and their career prospects.

Recently, the completion of these activities at the university has been promoted. This is because in addition to training future professionals, teachers also want to train future members of a competitive society. (Student 36)

We think that these lessons will be very beneficial for our future and for our career prospects. [...] It will also serve us for different moments in our daily lives. This new knowledge will help us to face a possible future abroad. (Student 86)

This type of online task is being widely used by university students due to the current Covid-19 situation, which forces us to reduce the contact. (Student 39)

4. Recommendations and further implementation of online tasks (e.g., 'Lesson') in the ESP classroom.

The application of online tasks in the ESP learning environment is recommended by all the students. Considering students' answers, further implementation of online tasks seems to increase students' degree of *motivation*, favour the use of *new resources of information* and introduce students to the practice of specific terms in *real contexts*.

Undoubtedly this way of learning through the use of a 'Lesson' ... is a different, enjoyable and practical way to learn a foreign language. (Student 28)

Activities which encourage students to research on the Internet and give them the opportunity to screen all the information provided, should be promoted much more among all the university degrees. (Student 70)

We really recommend the implementation of online tasks by using online resources because that really helps us to understand the meaning of each word in the context of specific terms of law that will have to be used in the future (Student 11)

Furthermore, learners describe online resources in the educational process as *easy*, *quick*, *inexpensive*, *dynamic*, and *helpful*. Therefore, students regard online tasks as resources that favour their learning process.

Online tasks should be promoted and encouraged in universities around the world. The internet provides a great wealth of information in an easy, quick, and inexpensive way. (Student 145)

We believe the online activities are dynamic, easy and helpful in the learning process” as “they facilitate the access to knowledge in any situation as long as you have a computer/telephone and an internet connection. (Student 72)

4.3. QUANTITATIVE STUDY RESULTS

This section shows quantitative results obtained from the ‘Learning Styles’ Questionnaire’ and the online written exam to examine whether students’ preferences regarding the perceptual learning styles, namely ‘auditory’, ‘kinaesthetic’, and ‘visual’ have affected their outcomes in the final assessment.

4.3.1. ‘Learning Styles’ Questionnaire’

As it has been previously mentioned, this questionnaire includes five questions with three answers in each one. The first answer refers to the auditory learning style, the second to the kinaesthetic learning style and the third to the visual learning style. Table 1 shows data obtained from each of these five questions.

Table 1. Learning Styles Questionnaire (questions %)

Question Number	<i>Auditory %</i>	<i>Kinaesthetic %</i>	<i>Visual %</i>
1	63,8 (n=96)	50 (n=75)	25,5 (n=38)
2	24,5 (n=37)	60,6 (n=91)	46,8 (n=70)
3	48,4 (n=73)	21,3 (n=32)	56,9 (n=40)
4	47,3 (n=71)	61,7 (n=93)	35,1 (n=53)
5	48,9 (n=73)	38,3 (n=57)	50,5 (n=76)

According to the students’ answers in the five questions of the ‘Learning Styles Questionnaire’, the three lowest percentages have been obtained in each of the three perceptual learning styles: 21,3% kinaesthetic (question 3); 24,5% auditory (question 2) and 25,5% visual (question 1). On the contrary, the three highest percentages were 63,8% in the auditory learning style (question 1) and 61,7% and 60,6% in the kinaesthetic learning style (questions 4 and 2, respectively).

Table 2. Students' Learning Styles in terms of Perceptual Preferences

TOTAL			
Perceptual Learning Style	Mean	Std. Dev.	Std. Error
Auditory	46.58	14.0825	6.2979
Kinaesthetic	46.38	16.9138	7.5641
Visual	42.96	12.5753	5.6238

Table 3. Students' Learning Styles in terms of Perceptual Preferences: Summary

Summary					
Source	Degrees of Freedom DF	Sum of Squares SS	Mean Square MS	F-Stat	P-Value
Between Groups	2	41.4013	20.7007	0.0967	0.9086
Within Groups	12	2570.1264	214.1772		
Total	14	2611.5278			

Considering the previous results, a simple analysis of variance (ANOVA) of Perceptual Learning Styles was performed (i.e., 'auditory', 'kinaesthetic', and 'visual') to better understand the possible differences encountered. Test results (Table 2 and Table 3) indicated none of these differences were statistically significant since $p\text{-value} > 0.9086$ ranked quite over $p\text{-value} = 0.0005$. On that account, regarding the total number of students' answers in the 'Learning Styles Questionnaire', similar results were obtained, which indicated that students' shared preferences in the three Perceptual Learning Styles.

Table 4. Online written exam results: Experimental and control groups

Group	Experimental Group	Control Group
Mean	28.69	18.67
Standard Deviation	8.57	5.79
Std. Error Mean	0.70	1.26
N	150	21
t	5.1911	
Degree of freedom (df.)	169	
Sig. (2-tailed)	0.0001	

Based on the online written exam result, Table 4 shows that the mean difference of the experimental group minus the mean difference of the control group equals 10.03. On the grounds of this, there is considerable variation between the two groups in terms of academic achievement. A T-test was conducted to check for the significant difference

between both groups. The two-tailed p-value is less than 0.0001 ($p < 0.0001$) with a 95% confidence interval of difference (from 6.21 to 13.84). Therefore, the results confirm that this difference is considered extremely statistically significant between the experimental and control groups.

5. DISCUSSION AND FINAL REMARKS

It should be recalled that the 'Learning Styles' Questionnaire' enables researchers to define a students' learning profile or style as a collection of combinations of traits and gradual criteria, depending on their preferences. Accordingly, regarding the results obtained from this questionnaire it is worth noting that the 'Multimodal' learning style is present in the ESP classroom. Therefore, it seems that the multimodal input provided in the form of *YouTube* videos and other web pages integrated in the online task proposed 'Lesson', exerts a great influence on students' senses. Particularly, this effect may indicate that the multimodal conditions that surround students' social contexts have an impact on students' perceptual learning preferences. On that account, students' communicative routines involve more than one sense (i.e., hearing, touch, and vision) and the ESP learning environment could take all the perceptual preferences into account to promote effective communication skills.

It should be emphasised that an individual student may manifest some learning traits belonging, theoretically, to different learning styles. A particular learning style label should not be attributed to each student, given that learning styles are characterised by the recurrent use of a set of pragmatic and cognitive strategies related to different learning features. As a result, the blending of some learning tendencies (i.e., 'style-blending') elucidates the personal attitude towards learning considering the task requirements. Girón-García (2013: 436), in her study about learning styles, demonstrated that:

The combination of some strategies with other traits may constitute complex learning profiles (...) this combination of strategies is what we call *blended learning profile*, which has an influence on how students solve a given task. Style-blending can be defined as a combination, mixture or synthesis of strategies that characterise a particular learning profile

The assignment of one learning style or another to students depends on different dimensions that may be encompassed in both social and pedagogical contexts: personality types, desired degree of generality, biological differences, and sensory preferences (Ehrman and Oxford 1990). Consequently, it may be suggested that new generations seem to develop new learning preferences (i.e., multimodal) according to social characteristics and changes, which are mainly caused by technological advances. Therefore, to attain great academic achievement among students, it would be proposed to include pedagogical materials that consider new students' perceptual preferences.

Regarding the 'Lesson' intervention, students seem to feel motivated with the use of online tasks in the learning environment due to the positive answers provided in the final report. In accordance with students' comments, the 'Lesson' appears to be a dynamic tool that builds bridges between the artificial context (i.e., classroom) and the real world. Therefore, by considering real contexts, the ESP classroom may turn out to be a setting that supports the daily communicative routines to benefit students' interactive aptitudes. Moreover, the promotion of online tasks may support collaborative and autonomous learning inside and outside the classroom, which is related to students' learning process.

6. CONCLUSIONS

The present study aimed at investigating 21st century students' perceptual learning preferences and their final academic results with the help of a 'Lesson' specifically designed for a Legal English course.

The 'Lesson' designed for the aforementioned Legal English course consisted of promoting specialised language in English through the integration of a series of questions that (a) stimulates students' cognitive capacities, as well as (b) raises awareness of their creative and critical thinking, (c) allows students to create new knowledge from already existing information (i.e. Constructivism), (d) plans and reflects on students' learning process and learning results, (e) motivates students to work not only on their academic needs, but also on their professional requirements, (f) approaches the learning process from an autonomous perspective, (g) develops students' digital literacy skills by engaging them in online literacy activities.

Regarding the Perceptual Preferences analysed, the results of our intervention with the 'Lesson' point to the importance of learning styles and strategies that students develop as English language learners for the resolution of the online task - 'Lesson' - suggested. Some students will carry out a task in one way or another depending on their learning style (Villanueva & Navarro, 1997; Girón-García, 2013; Gargallo-Camarillas & Girón-García, 2016; Girón-García & Gargallo-Camarillas, 2021) and the preferences they manifest towards some strategies or others. Since students might display different learning styles and strategies in terms of language learning procedures, teachers must be aware that depending on the task a particular student is exposed to, s/he will develop different strategies. In this vein, different ways to approach a particular task from the teacher's perspective show that learning is not qualitatively of the same nature for each student.

The overall results have ascertained students' motivation, perceived by their active participation and engagement in all the online tasks that revolve around the course, but especially around the 'Lesson', as well as to encourage their language learning. Additionally, this study has acknowledged a global improvement in the students' performance and success rates of the Legal English course in the case of the students who participated in the study with the 'Lesson' (experimental group), in comparison to the low academic achievement of the control group. Therefore, the potential of the 'Lesson' has made a difference in their final course results and in the fostering of the multimodal learning style.

On the other hand, the Web resources (specialised online dictionaries, text information sites, and videos) offered in the 'Lesson' to answer the questions posed have helped new generations of students in the 21st century to learn specialised vocabulary and content. Likewise, the online resources integrated into the 'Lesson' have contributed to the enhancement of the curricular adaptation in the Legal English course (and in other courses), and (2) encourage students' autonomous skills in their language learning process by means of ICTs.

As a conclusion, some final remarks can be drawn considering the RQ of the present study: *Does the online task foster perceptual learning styles and affect academic achievement in the ESP classroom?* First, the participation of the experimental group in the completion of the 'Learning Styles' Questionnaire' and in the fulfilment of the 'Lesson' apparently reveals that students' reflective learning and active participation favours academic achievement. Particularly, students think of their perceptual learning preferences first, and then, they complete the 'Lesson' by using the learning strategies that best fit their learning styles. Second, students of the control group did not respond to

the questionnaire and did not complete the 'Lesson'. Therefore, they could not identify their perceptual learning styles and they did not experience the fulfilment of the 'Lesson'. Finally, the comparison of the grades obtained by the students of both groups in the final online exam confirms that the use of online tasks appears to reinforce and promote the students' strongest and weakest sensory preferences, which in turn may contribute to high rates of academic performance in the final online written exam.

This research has tested the potential that the 'Lesson' had on the Legal English classroom. In this vein, the 'Lesson' intervention has proved to be beneficial to get better results in the final written exam. Due to practical constraints, this study has undertaken a series of limitations that must be considered as future lines of research:

1. The number of participants in the control group (n=21) has been a limitation. Further studies should be conducted with a larger size of participants in order to refine the outcome and, therefore, provide more validity to the study.
2. The design of the questionnaire was based on the VARK Questionnaire. The fact of considering other Learning Styles' questionnaires would have provided more recognition to the study. Future studies could include more questions based on other Learning Styles' questionnaires, which might show differences in the results.
3. The 'Lesson' required students to perform both online reading and writing tasks (by using the online resources integrated into the 'Lesson'). However, the students have only focused on the writing process in the online written exam. Future research could be based on assessing students' answers in the 'Lesson' to have more conclusive results.
4. For research reasons, we have only focused on analysing the result obtained in the online written exam; therefore, we have not carried out an analysis of the students' responses to the questions posed in the 'Lesson'. Thus, we consider that this type of analysis is a research gap that could be studied for future analysis as further research.

Finally, in this framework, the integration of online learning into HE contexts is a matter of interest for the academic field. Yet, we believe that future 'Lesson' designs might help students improve their academic performance in a particular course in any discipline (e.g., Law, Engineering, Medicine, Tourism, etc.).

ACKNOWLEDGEMENTS

This study was supported financially by the research project UJI-B2020-09 carried out at *Universitat Jaume I*, and the research project GV/2021/035 at *Universitat Politècnica de València*.

REFERENCES

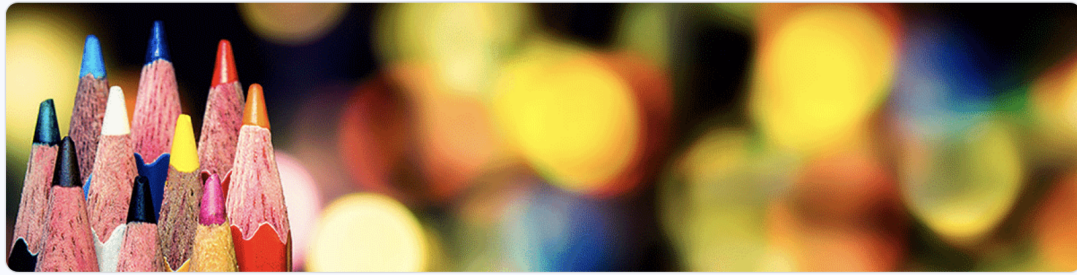
- Álvarez, J. 2016. "Meaning Making and Communication in the Multimodal Age: Ideas for Language Teachers". *Colomb. Appl.Linguist.J.*, 18(1): 98–115.
- Arbuthnott, K., & Gregory, K. 2015. "Effective teaching: Sensory learning styles versus general memory processes". *Comprehensive Psychology*, 4(2).
- Breen, M. 1987. "Learner contributions to task design". In *Language Learning Tasks*, Candlin and D. Murphy, eds. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Breen, M.P. & Candlin, C. 1980. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics* 1, 2: 89–112.

- Brinton, D., M. Snow and M. Wesche. 1989. *Content-based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Candlin, C. 1990: "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8: 33–53.
- Crookes, G. 1986. *Task classification: a cross-disciplinary review* (Technical Report No. 4) Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Centre for Second Language Classroom Research.
- Dodge, B. 1997. *Some Thoughts about WebQuest*. San Diego State University.
- Dodge, B. 2001. "FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest". *Learning & Leading with Technology*, 28(8): 6–9.
- Dougiamas, M. & Taylor, P.C. 2002. *Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) 2002 Conference*. Perth: Australia Occidental.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1992. *Teaching elementary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. & Missere, N. 2007. *LIVES research and implementation manual*. <http://www.learningstyles.net>
- Ehrman, M. & Oxford, R. 1990. "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting". *Modern Language Journal*, 74, 311–326.
- Ellis, R. 2009. "Task-based language teaching. Sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3): 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Erlam, R. 2015. "'New Tricks': Teachers talk about task-based language teaching". *Babel*, 50(1): 4–11.
- Erlam, R. & Tolosa, C. 2022. *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching*. Vol.14. John Benjamins Publishing Company.
- Fandiño, Y. 2013. "21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia". *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 190–208.
- Gargallo-Camarillas, N. 2018. "Perceptual learning styles and multimodality in EFL education: the digital learning style and social networks". *Fòrum de Recerca*, 23: 311-325. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2018.23.21>
- Gargallo-Camarillas, N. & Girón-García, C. (2016). Learning Styles' Influence in SL/FL Reading. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 7(5), 59–76.
- Girón-García, C. 2013. *Learning Styles and Reading Modes in the Development of Language Learning Autonomy through 'Cybertasks'*. Barcelona: Ed. Universitat Jaume I. Retrieved November 7, 2020. <http://hdl.handle.net/10803/125440>
- Girón-García, C. & Boghiu-Balaur, S. 2021. "A mixed-methods study of online learning in the EFL classroom". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 16: 95–122. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2021.13950>
- Girón-García, C., & Gargallo-Camarillas, N. 2021. "Multimodal and Perceptual Learning Styles: Their Effect on Students' Motivation in a Digital Environment". *The EuroCALL Review*, 28(2): 23–38. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.1275>
- Girón-García, C. & Silvestre-López, A.J. 2019. "Students' self-perception of motivation regarding a Cybertask integrating different types of online resources in the ESP classroom". *International Academy of Technology, Education and Development (IATED)*, 4120–4126. Valencia.

- González-Lloret, M. 2016. *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-based Language Teaching*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Koenraad, T. 2002. "TalenQuest: WebQuests for modern languages". In J. Colpaert, W. Decoo, M. Simons & S. Bueren, eds., *CALL Professionals and the Future of CALL Research, CALL 2002 Proceedings*, 159–168. Antwerp: University of Antwerp.
- Kress, G.R. 2003. *Literacy in the new media age*. Routledge. London.
- Lawless, C. 2019. *Multimodal Learning: Engaging Your Learner's Senses*. <https://www.learnupon.com/blog/multimodal-learning/>
- Leaver, B.L, & Willis, J.R. 2004. *Task-based instruction in foreign language education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Leu, D., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. C., Liu, Y. & O'Neil M. 2004. *What Is New about the New Literacies of Online Reading Comprehension?* University of Connecticut.
- Long, M. H. 2016. "In defense of Tasks and TBLT: Non Issues and real issues". *Annual Review of Applied Linguistics*, 36: 5–33. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000057>
- Luzón, M.J, Ruiz-Madrid, M.N., & Villanueva, M.L. (Ed.). 2010. *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Moharrer, Z. 2012. "A Review on Learning Style Preferences for EFL Language Learners in Online Context". *Language in India*, 12: 527–548.
- Montemayor, E., Aplatén, M. C., Mendoza, G.C. & Perey, G. M. 2009. "Learning styles of high and low academic achieving freshman teacher education students: An application of the Dunn and Dunn's Learning Style Model". *University of the Cordilleras Journal*, 1(4): 58–71.
- Norris, J. 2009. "Task-based language teaching and testing". In *The handbook of language teaching*, M. Long & C. Doughty, eds., 578–594. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch30>
- Nunan, D. 1989. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Olson G., Mark, G., Churchill, E. & Rotman, D. 2010. "New missions for sociotechnical infrastructure". *Computer*, 43: 37–43. <https://doi.org/10.1109/MC.2010.321>
- Orsini-Jones. 2010. "Shared spaces and 'secret gardens': the troublesome journey from undergraduate students to undergraduate scholars via PebblePad". In *Technology-supported Environments for Personalized Learning: Methods and Case Studies*, 341–363. Hershey, PA: IGI Global.
- Pourhossein, A. 2012. "Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching". *Journal of Studies in Education*, 2: 104–109.
- Prensky, M. 2001. "Digital natives, digital immigrants Part 1". *On the horizon*, 9(5): 1–6.
- Prensky, M. 2017. "The changing ends and paradigm for education in the World". *WISE Education Review*, 1: 1–3.
- Reid, J. 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Redecker, C. 2017. "European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu". In Punie, Y. (ed). Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Rhouma, W. B. 2016. "Perceptual Learning Styles Preferences and Academic Achievement". *International Journal of Arts & Sciences*, 9(2): 479–492.

- Stockwell G. & Reinders, H. 2019. "Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities". *Annual Review of Applied Linguistics* 39: 40–51.
<https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Swanzen, R. 2018. "Facing the generation chasm: the parenting and teaching of generations Y and Z". *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9 (2): 125–150.
- Villanueva, M.L. 2002. "Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe". In *Didáctica del español como lengua extranjera*, L. Miquel y N. Sans, coord., 243–263. Ed. Actilibre, col. Cuadernos de tiempo libre, colección Expolingua.
- Villanueva, M.L. 2020. "Introducción". In *TIC e Interculturalidad: Miradas cruzadas*, M^a Elena Baynat Monreal, Mercedes Eurrutia Caverro, Cathy Sablé, eds: 1–9. Granada: Comares
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, D. & Willis J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J. & Hernández, M.J. 1990. "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable*, 5.
- Zanón, J. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5.
- Zhang, S. 2002. *Students' perceptions of multimedia classrooms at East Tennessee State University*. <https://dc.etsu.edu/etd/721/>

APPENDIX 1. Learning Styles' Questionnaire: What is your Learning Preference?



Learning Styles' Questionnaire: What is Your Learning Preference?

Choose the answer which best explains your preference and click the box next to it.
Please, click more than one box if a single answer does not match with your perception.
Leave blank any question that does not apply.
There are no correct or wrong answers.

This questionnaire has been adapted from <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>

1. I prefer teachers that promote: *



- ☐ question and answer activities, talks and group discussions, and/or bring guest speakers to the classroom
- ☐ demonstrations, models or practical sessions
- ☐ diagrams, pictures, photographs, charts, maps and/or graphs

2. If I use the Internet as an online resource to learn, I like finding materials, and/or information that includes: *



- ☐ audio channels, which allow me to listen to podcasts or interviews. I find this type of resources more engaging and motivating
- ☐ videos showing pedagogical explanations to learn about specific contents of the subject. I find this type of information more useful if it is directly linked to the contents I have to learn
- ☐ interesting design and visual features, because I am better at retaining the information if this is represented with pictures and/or drawings

3. If I wanted to learn to do something new on a computer (e.g. a Cybertask). I would: *

 **Cybertask: European Union Law & Institutions = 15%**

 [LINK: EU Law and Institutions 'Cybertask'](#)

- ☐ talk to people who know about the program, platform, and/or online task
- ☐ start using it and learn by trial and error
- ☐ read the written instructions that came with the program

4. Imagine that you are going to take part in a project at your university. Before starting the project, how would you learn about it? *



- ☐ I would discuss the project with the other members
- ☐ I would look for previous examples and results of similar projects in order to get a clearer idea
- ☐ I would read a general description, including diagrams and charts

5. Imagine that the laptop you normally use in class is broken so you need to buy a new one. What do you do in order to choose your new laptop? *



- ☐ I talk to the shop assistant in order to know its properties
- ☐ I watch an online tutorial in order to get more information about its characteristics
- ☐ I read a description of its features before going to the shop

6. Which of the following options has been your favourite class/group task? Why? Choose only one: Writing an Abstract, Cybertask, Lesson, Kahoot(s). *



Tu respuesta _____



Tǔ (tierra) y *yáng* (océano): una dicotomía metafórica en el proceso de modernización de China

Tǔ (land) and *yáng* (ocean): a metaphorical dichotomy in China's modernization process

CHENG LI

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

<https://orcid.org/0000-0002-7225-6406>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-06-06

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-10-19

RESUMEN: Desde mediados del siglo XIX, época en que China entró en contacto intenso con Occidente, los conceptos geográficos *tǔ* (tierra o lo telúrico) y *yáng* (océano o lo marítimo) empezaron a adquirir una serie de connotaciones socioculturales que los convirtieron en una construcción metafórica de significación trascendental. El presente trabajo tiene como objetivo estudiar, desde la perspectiva de la Retórica Cultural, las relaciones interactivas entre los discursos generados en torno a la oposición *tǔ-yáng* y los profundos cambios producidos en el proceso de modernización de China. *Tǔ* y *yáng*, que representan identidades, actitudes, estilos de vida, ideologías y valores completamente diferentes, han dejado una profunda impronta en el lenguaje, el pensamiento y la cultura de la sociedad china. En términos generales, *yáng* se asocia con lo extranjero, lo moderno y lo atractivo, mientras que *tǔ* se refiere a lo autóctono, lo atrasado y lo rústico. No obstante, ambos conceptos sufren cambios semánticos y valorativos en distintos contextos sociales, lo cual atestigua las influencias mutuas entre el discurso y el poder, así como los vaivenes en las relaciones entre China y Occidente.

Palabras clave: Retórica Cultural, discurso, cultura, sociedad, China.

ABSTRACT: From the middle of the 19th century, when China came into intense contact with the West, the geographical concepts *tǔ* (land or telluric) and *yáng* (ocean or maritime) began to acquire a series of sociocultural connotations that turned them into a metaphorical construction of transcendental significance. The

present work aims to study, from the perspective of Cultural Rhetoric, the interactive relationships between the discourses generated around the *tǔ-yáng* opposition and the profound changes produced in the modernization process of China. *Tǔ* and *yáng*, which represent completely different identities, attitudes, lifestyles, ideologies and values, have left a deep imprint on the language, thought and culture of the Chinese society. In general terms, *yáng* is associated with the foreign, the modern and the attractive, while *tǔ* refers to the indigenous, the backward and the rustic. However, both concepts undergo semantic and evaluative changes in different social contexts, which testifies to the mutual influences between discourse and power, as well as the ups and downs in relations between China and the West.

Key words: Cultural Rhetoric, discourse, culture, society, China.

1. INTRODUCCIÓN

En el lenguaje moderno de China, *tǔ* (土) y *yáng* (洋) son dos conceptos de uso ampliamente extendido y con una profunda implicación sociocultural. De acuerdo con *The Contemporary Chinese Dictionary*¹, las acepciones de *tǔ* y *yáng* son respectivamente:

tǔ (土):

- 1) 土壤; 泥土 soil; earth.
- 2) 土地 land; ground; territory.
- 3) 本地的; 地方性的 local; native; indigenous.
- 4) 指我国民间沿用的生产技术和有关的设备、产品、人员等 (区别于“洋” as compared with «foreign», «imported») local; indigenous; homemade; folk or popular Chinese production skills and the relevant equipment, products and personnel, etc.
- 5) 不合潮流; 不开通 unenlightened; unrefined.
- 6) 未熬制的鸦片 (raw) opium.
- 7) 姓 a surname.

(IL-CASS, 2002: 1942)

yáng (洋)

- 1) 盛大; 丰富 vast; multitudinous.
- 2) 地球表面上被水覆盖的广大地方, 约占地球面积的十分之七, 分成四个部分, 即太平洋、大西洋、印度洋、北冰洋 ocean; vast bodies of salt water that cover seven tenth of the surface of the globe, i. e., the Pacific Ocean, Atlantic Ocean, Indian Ocean, and Arctic Ocean.
- 3) 外国的; 外国来的 foreign.
- 4) 现代化的 (区别于“土” as compared with «old-fashioned») modern.
- 5) 洋钱; 银元 silver dollar o coin.

(IL-CASS, 2002: 2221)

¹ *The Contemporary Chinese Dictionary* (《现代汉语词典》) es uno de los diccionarios de referencia más importantes de China. La edición que se ha consultado es la versión bilingüe chino-inglés del mismo diccionario.

Una aproximación a los significados arcaicos de ambos caracteres en chino clásico nos demuestra que *tǔ* básicamente se refería o se asociaba con la tierra y el territorio (Wang *et al.*, 2005: 386), mientras que *yáng* suponía una cantidad enorme de agua y, en sentido metafórico, la abundancia. Y, como concepto geográfico, significaba más bien *mar* (Wang *et al.*, 2005: 446), en lugar de *océano* propiamente dicho, que es una denominación moderna.

La evolución semántica de *tǔ* y *yáng* a partir de *lo telúrico* y *lo marítimo* hacia la oposición entre lo autóctono y lo extranjero, e incluso lo atrasado y lo moderno, se originó en el contacto de China con los países occidentales y ha dado lugar a actitudes y discursos constantemente enfrentados, cuyo impacto ha sido notorio en toda la historia contemporánea de este país. El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde la perspectiva de la Retórica Cultural, la dicotomía *tǔ-yáng*, enfocando especialmente en las relaciones entre el discurso y el entorno sociocultural.

2. DE CONCEPTO GEOGRÁFICO A SIMBOLIZACIÓN SOCIOCULTURAL: UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN METAFÓRICA

Las relaciones entre el discurso y sus condiciones socioculturales es un tema fundamental de la Retórica Cultural, propuesta y desarrollada por Tomás Albaladejo, quien

[...] desde una perspectiva retórico-cultural, plantea la necesidad de estudiar el discurso y la cultura –como suma de los valores, las creencias y las estimaciones de los individuos de una sociedad– a partir de sus componentes persuasivos, esto es, de influencia en los receptores, ampliando el objeto de estudio retórico, por un lado, a las relaciones entre Retórica y cultura y, por otro, a las distintas clases de discursos que configuran la galaxia discursiva de la cultura de una sociedad.

(Chico Rico, 2015: 312)

En líneas generales, «la Retórica Cultural abarca el estudio de la Retórica como construcción cultural y también el estudio de la cultura como componente de la Retórica en su dimensión perlocutiva» (Albaladejo, 2019: 563). De igual manera, «la Retórica Cultural realiza, por un lado, un análisis crítico de los discursos centrado en sus distintos niveles semióticos y, por otro lado, atiende a la dimensión social de esos discursos, conectando el discurso con la sociedad» (Gómez Alonso, 2020: 199). En cuanto a los principales objetos de estudio,

Chico Rico (2015: 315–319) reseña los espacios a los que la Retórica Cultural presta mayor atención, en el marco del funcionamiento del discurso y de la comunicación en la sociedad y en la cultura actual: 1) el estudio del lenguaje figurado; 2) la fundamentación cultural de los diferentes lenguajes de una sociedad; 3) la dimensión intersemiótica definida por el discurso retórico; 4) el estudio de las convenciones discursivas, de obras literarias y de otras clases de discursos, y las convenciones culturales; 5) el estudio de la poliacroasis; 6) la imagen cultural que tienen los receptores de los discursos.

(Gómez Alonso, 2017: 113)

Dentro del estudio del lenguaje figurado, el de la metáfora ocupa un lugar relevante, ya que la metáfora es «el dispositivo retórico-poético del conjunto de mecanismos de expresividad formado por las figuras y los tropos que más atención ha recibido históricamente» (Albaladejo, 2019: 560). La metáfora se produce y se comprende gracias a su fundamentación cognitiva, ya que «es la cognición la que hace posible la concepción figurativa del mundo» (Albaladejo, 2019: 562). Para Ernst Cassirer, el hombre se define como «un animal simbólico» (Cassirer: 2013: 49), ya que «el

lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana» (Cassirer: 2013: 47). En este sentido, es precisamente la capacidad humana de simbolización –una forma simplificada y esquematizada de conocer el mundo que nos rodea– la que sienta la base de la construcción metafórica (Albaladejo, 2019: 562). Por otro lado, en un sentido más amplio, nuestra forma de percibir y conceptualizar la realidad es, en gran medida, metafórica, como señalan los autores de *Metáforas de la vida cotidiana*: «la metáfora [...] impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica» (Lakoff y Johnson, 2018: 35).

A la luz de esta reflexión teórica, la oposición entre *tǔ* y *yáng* constituye un ejemplo prototípico de una construcción metafórica que nace de conceptos geográficos y de experiencia antropológica para convertirse en estereotipos socioculturales, a partir de los cuales se han desarrollado abundantes discursos, no sólo verbales, sino intersemióticos, que han influido profundamente en la sociedad china y que, al mismo tiempo, han sido modificados constantemente por los cambios socioculturales del país y la fluctuación de sus relaciones con el exterior.

Tǔ y *yáng* se refieren, en primera instancia, a la tierra y el mar (océano), o lo telúrico y lo marítimo. En la historia humana, la tierra y el mar representan dos realidades geográficas completamente diferentes. La propia condición biológica de los seres humanos determina que nuestro escenario vital primario sea la tierra, la cual se asocia tradicionalmente a la estabilidad y la seguridad, en el sentido positivo, y conservadurismo, en el sentido negativo. En cambio, el mar, a pesar de ser un espacio poco habitable, crea vínculos entre sociedades humanas y favorece el intercambio material y cultural, uniendo pueblos y civilizaciones de formas estimulantes (Abulafia, 2021: 15). El viaje marítimo, por sus duras condiciones, requiere tecnología, conocimiento, y sobre todo, valentía y espíritu aventurero (Abulafia, 2021: 19–20). Por tanto, el mar suele despertar sensaciones de incertidumbre, desafío y aventura, pero también libertad y novedad. La actitud de China hacia el mar ha sido históricamente ambigua y escéptica. Durante las dinastías tempranas, la civilización china, especialmente la cultura Han, tendía a vivir de espaldas al mar. Entre las dinastías Han (206 a. C.-220 d. C.) y Tang (618–907), se fueron ampliando las relaciones comerciales entre China y la India, con los pueblos del Sudeste Asiático como intermediarios (Abulafia, 2021: 212–252). En la dinastía Song (960–1279), China estimuló más activamente el comercio marítimo, llegando a extender su influencia comercial hasta el mundo árabe, a través de la llamada *Ruta Marítima de la Seda*. Y en la dinastía Ming, las siete expediciones (1405–1434) de Zheng He representaron la máxima vocación marítima de la Antigua China. Las flotas chinas, de mayor magnitud del mundo de entonces, surcaron las aguas de la costa oriental de África (Abulafia, 2021: 347–357; 370–373). No obstante, el poder imperial que centraba su atención en territorios del interior, solía mostrar su desconfianza hacia mar, considerándolo como fuentes de inestabilidad. Además, la antigua visión sinocéntrica del mundo se basaba en una estricta distinción entre *huá* (华, la China civilizada) y *yí* (夷, los bárbaros) (Chen, 2015: 15), por lo que el interés oficial por el mar se limitaba muchas veces a conseguir productos exóticos y exhibir la superioridad de la civilización china a cambio de la entrega de tributos de los estados *bárbaros* (Abulafia, 2021: 347–348). Desde mediados del siglo XV, China empezó a adoptar una política de autoaislamiento, justo cuando Europa salía a explorar el mundo. La inauguración de una nueva era de globalización oceánica situó a Europa en una posición privilegiada y aceleró el nacimiento del capitalismo mundial. Posteriormente, la Revolución Industrial consolidó la superioridad occidental a nivel

global, basada principalmente en las ventajas tecnológicas y la capacidad de navegación mundial. En cambio, a mitad del siglo XIX, China quedó completamente rezagada en conocimientos tecnológicos y se convirtió en un país estancado en el atraso (Sachs, 2021: 131–132; 138–141).

La Guerra del Opio (1839-1842) dejó en evidencia la superioridad occidental en la innovación tecnológica y las tácticas militares. Los buques acorazados ingleses destruyeron con facilidad las fuerzas rudimentarias chinas (Spence, 2011: 242–243). Como consecuencia de la derrota, China fue obligada a incorporarse a un orden internacional configurado por las potencias occidentales y, al mismo tiempo, a emprender su camino de modernización. Fue en esta época de crisis sin precedentes cuando surgió la oposición entre *tǔ* y *yáng*. En un estudio sobre los apelativos que se empleaban con los extranjeros en la China del siglo XIX, Fang señala que en los documentos oficiales chinos, siguiendo el patrón de la división *huá-yí*, se usaba tradicionalmente la palabra *yí* (bárbaros) para referirse a prácticamente todos los forasteros, con un implícito sentido despectivo (Fang, 2001: 100–103). Los cambios se produjeron después del año 1860, coincidiendo con el Movimiento de Autofortalecimiento que fomentó los estudios sobre Occidente. *Yí* fue sustituido progresivamente por las palabras *yáng*, *xī* (西, occidental) y *wài* (外, extranjero), entre las cuales *yáng* destacaba por su significativo salto semántico: de un referente geográfico (mar u océano) a un concepto de múltiples connotaciones socioculturales (lo procedente del océano, lo occidental, lo moderno y lo avanzado, etc.), fenómeno que denotaba una entusiasta admiración por Occidente (Fang, 2001: 104–106). Y, en contraposición de *yáng*, *tǔ* también empezó a adquirir connotaciones de lo autóctono, lo chino, lo atrasado y lo anticuado. De esta manera, se fue consolidando la dicotomía *tǔ-yáng* como un eje central en torno al cual giraba todo tipo de debates y confrontaciones en una sociedad que esperaba profundas transformaciones.

Bajo el prisma de la Retórica Cultural, la oposición metafórica de *tǔ* y *yáng* se ha construido mediante la activación del *motor metafórico*, concepto propuesto por Tomás Albaladejo.

El motor metafórico impulsa y conduce la generación de la metáfora y la sostiene comunicativamente en su instauración textual y en su proyección hacia la instancia receptora, sobre la cual actúa perlocutivamente para que sea identificada como metáfora e interpretada en el proceso de recepción. El motor metafórico inicia la construcción metafórica al ofrecer una relación sémica entre el elemento no expresado y el elemento expresado, haciendo que el productor sea consciente de la equivalencia translaticia entre ambos elementos y del efecto estético e interpretativo de la plasmación en el texto de la metáfora mediante la inclusión en él del elemento expresado en su relación con el elemento ausente. El motor metafórico es impulsor semántico, sintáctico y pragmático de la creación metafórica, actúa semántico-intensionalmente y también semántico-extensionalmente con proyección pragmática.

(Albaladejo, 2019: 568–569)

La construcción metafórica de *yáng* consiste en sustituir una idea relativamente compleja (aquellas singularidades que reúnen las condiciones de ser extranjero –casi siempre occidental–, moderno, exótico, novedoso y avanzado, etc.) por un concepto conciso y condensado (*yáng*, océano). Lo mismo sucede con *tǔ*, que reemplaza una percepción (de lo autóctono, atrasado y poco atractivo) por otra referencia tangible y cotidiana (*tǔ*, tierra) que permite una interesante asociación sinestésica. En ambos casos, el motor metafórico ha funcionado a nivel semántico (la producción de metáforas catacréticas), a nivel morfosintáctico (la adjetivación de los sustantivos *tǔ* y *yáng*) y a nivel pragmático (el juicio de valor y la fuerza perlocutiva). Y toda esta operación se ha fundamentado en un contexto sociocultural y psicológicamente compartido: en primer

lugar, las asociaciones de ideas basadas en las percepciones geográfico-antropológicas de la tierra y del mar; en segundo lugar, las experiencias concretas de China en sus relaciones con el exterior, especialmente con un Occidente que, respaldado por su poderío industrial, tecnológico y militar, irrumpió en el panorama de un imperio anquilosado. En definitiva, la construcción metafórica y el establecimiento de la oposición entre *tǔ* y *yáng* atestiguaron una fascinación espontánea por lo extranjero (occidental) y lo moderno, en detrimento a lo autóctono y lo tradicional.

3. LENGUAJE, PENSAMIENTO Y UN CONTEXTO INTERSEMIÓTICO

Desde las postrimerías de la Dinastía Qing (1644-1912), *tǔ* y *yáng* se convirtieron en una dicotomía omnipresente en el lenguaje, el estilo de vida, las ideologías, los valores socioculturales y las manifestaciones literario-artísticas, renovando el imaginario colectivo de la sociedad china.

3.1. IMPRONTA EN EL LENGUAJE CHINO

En chino moderno, *tǔ* y *yáng* suelen comportarse como prefijos adjetivales para construir palabras compuestas. En la mayoría de los casos, los términos que empiezan con *yáng* como prefijo tienen, manifiesta o tácitamente, un sentido laudatorio, mientras que las palabras que inician con *tǔ* normalmente suenan peyorativas, aunque en otras ocasiones predominan el sentido neutro. A continuación, se analizan algunos ejemplos frecuentes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Usos frecuentes de *yáng* y *tǔ*

Palabras	Composición / Significado	Valoración / Motivo
洋人 yáng rén	<i>yáng</i> + persona: extranjero (occidental, sobre todo)	positivo o negativo (dependiendo del contexto)
洋房 yáng fáng	<i>yáng</i> + casa: casa o edificio de estilo occidental	positivo (modernidad, comodidad)
洋火 yáng huǒ	<i>yáng</i> + fuego: cerilla	neutro (inicialmente positivo)
洋装 yáng zhuāng	<i>yáng</i> + ropa: traje de estilo occidental	positivo (modernidad, cosmopolitismo)
洋枪洋炮 yáng qiāng yáng pào	<i>yáng</i> + fusil + <i>yáng</i> + cañón: armas occidentales (y modernas)	positivo (tecnología avanzada)
洋行 yáng háng	<i>yáng</i> + casa comercial: firma extranjera	positivo (modernidad empresarial)
洋白菜 yáng bái cài	<i>yáng</i> + col: repollo	neutro (inicialmente exótico)
洋气 yáng qì	<i>yáng</i> + aire: estilo extranjero y cosmopolita, modales modernos o extravagantes	positivo (modernidad, novedad, exotismo o elegancia)

洋奴 yángnú	<i>yáng</i> + esclavo: lacayo de imperialistas extranjeros, adorador de todo lo extranjero	negativo (apelativo despectivo)
土布 tǔbù	<i>tǔ</i> + tela: tela de fabricación casera	neutro o levemente negativo (origen humilde)
土包子 tǔbāozi	<i>tǔ</i> + empanada: paleto, patán, rústico	negativo (apelativo despectivo)
土豪 tǔháo	<i>tǔ</i> + rico: ricachón paleto	negativo (apelativo despectivo)
土气 tǔqì	<i>tǔ</i> + aire: rústico, paleto, palurdo,	negativo (aspecto provinciano)
土办法 tǔbànfǎ	<i>tǔ</i> + método: método tradicional, solución pragmática	neutro o positivo (dependiendo del contexto)
土博士 tǔbóshì	<i>tǔ</i> + doctor: doctor formado en la propia China	neutro o levemente negativo (prestigio menos valorado)

3.2. LO QUE SE CONSIDERA *TŪ* Y LO QUE SE ENTIENDE POR *YÁNG*: UNA CLASIFICACIÓN ESTEREOTIPADA

De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, *estereotipo* significa: «Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable»². La impregnancia de la dicotomía *tǔ-yáng* en el lenguaje chino ha creado una serie de estereotipos ampliamente difundidas. Y la repetición de estas ideas estereotipadas refuerza la inercia del lenguaje, de manera que en el imaginario colectivo se tiende a *automatizar* ciertas impresiones o visiones a la hora de comprender e interpretar determinada realidad. El siguiente esquema resume las proyecciones de *tǔ* y *yáng* en distintas dimensiones sociales y culturales (ver Tabla 2).

Tabla 2. Proyecciones de *tǔ* y *yáng* en dimensiones sociales y culturales

Categorías	<i>yáng</i>	<i>tǔ</i>
Identidad (raza y nacionalidad)	Extranjero, especialmente occidental	Chino, nacional, autóctono
Procedencia y entorno vital	Grandes urbes, ambiente cosmopolita	Pueblos o lugares apartados, ambiente rural
Percepción psicológica	Exótico, extravagante, atractivo, elegante, de moda	Rústico, ordinario, poco atractivo, pueblerino, anticuado
Grado de desarrollo (tecnología, sociedad)	Moderno, avanzado	Tradicional, atrasado

² <https://dle.rae.es/estereotipo> (última consulta: 25/08/2022).

Sistema político-económico o tipo de civilización	Capitalista, tecnológico, industrial	Feudal ³ , artesanal, agrícola
Actitud (de los chinos) hacia China	Reformista, aperturista	Conservador, ortodoxo
Actitud (de los chinos) hacia lo extranjero	Xenofilia, asimilación actitud prooccidental	Xenofobia, rechazo, actitud antioccidental

Fuente: Elaboración propia

Este esquema mental, junto con el análisis sobre la dicotomía *tǔ-yáng* lexicalizada, denota una excesiva admiración por lo extranjero (occidental) y lo moderno y un notorio complejo de inferioridad por lo autóctono y lo tradicional. Tal visión podría resultar sesgada en la actualidad, sin embargo, en su momento, fue un espejo fiel de un firme anhelo de buscar la modernización y el progreso y de una fuerte motivación de conocer y aprender del mundo desarrollado para salir del atraso. Evidentemente el discurso está sujeto a cambios a medida que evoluciona la sociedad, tema del cual nos ocuparemos más adelante.

3.3. EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN: UN CONTEXTO INTERSEMIÓTICO PARA LOS DISCURSOS DE *TŪ Y YÁNG*

El contexto de toda la manifestación discursiva en torno a *tǔ* y *yáng* estaba marcado por intensas transformaciones. La presencia de un Occidente hegemónico despertó en la sociedad china dos actitudes opuestas: una de odio y rechazo y otra de admiración y deseo de aprender. El Movimiento de Autofortalecimiento (1861-1895 aproximadamente), que en chino significa literalmente «Movimiento de Asuntos Extranjeros (洋务运动)», compartía claramente la segunda actitud, aunque su objetivo se resumía en eslóganes tan pragmáticos como *utilizar técnicas bárbaras contra los bárbaros* (师夷长技以制夷) y *recurrir a métodos occidentales para fines chinos* (中学为体, 西学为用) (Schirokauer y Brown, 2006: 322). Con la intención de adquirir conocimientos modernos en ciencia y tecnología, industria y comercio, diplomacia y técnicas militares, etc., el movimiento fue liderado por altos funcionarios de la Corte imperial, con la participación de importantes intelectuales de la época. En 1861, se estableció el *Zōnglǐ Yámén* (总理衙门) como el primer Ministerio de Asunto Exteriores en la historia de China y en 1862 se fundó la primera escuela de estudios extranjeros. En

³ En chino, la palabra correspondiente a *feudal* / *feudalismo* es *fēngjiàn* (封建), término que originalmente se usó para denominar el sistema político-territorial de la dinastía Zhou (1046-256 a. C.), el cual dejó de existir con la instauración de la dinastía Qin (221-206 a. C.) que unificó todo el país en un imperio. Este sistema presenta cierta similitud con la sociedad medieval europea, aunque también existen claras diferencias entre ambos (Schirokauer y Brown, 2006: 46-47). Desde los años cincuenta del siglo XX, en China se impuso la historiografía marxista. Para encajar forzosamente en el materialismo histórico enfocado en los modos de producción —«comunismo primitivo, esclavitud, feudalismo, capitalismo y socialismo» (Stalin, 1979: 276)—, se considera *sociedad feudal* (*fēngjiàn shèhuì*, 封建社会) todo el período comprendido entre los Reinos Combatientes (475-221 a. C.) y la fundación de la República de China (1912), a pesar de que durante la mayor parte de este período el sistema predominante era más bien *imperial*. Con esto, se ha producido un notorio cambio semántico de la palabra *fēngjiàn*, que en el lenguaje popular pasa a significar imprecisamente *época antigua pre-capitalista o pre-moderna*, incluso tiene una connotación peyorativa de *anticuado*. Aquí usamos el término *feudal* en el sentido marxista de *modo de producción* para preservar la visión china.

la misma década, se constituyó el Servicio de Aduanas Marítimas, se instalaron fábricas de armas modernas y, posteriormente en los años 1880, nació la primera armada china. Florecieron las escuelas establecidas por los misioneros extranjeros, quienes también contribuyeron al desarrollo de la prensa (Schirokauer y Brown, 2006: 318–330). En 1872, China empezó a enviar estudiantes a Estados Unidos (Schirokauer y Brown, 2006: 326) y en 1877 abrió en Londres su primera embajada en Europa⁴ (Chen, 2015: 8). El proceso de modernización continuó en el siglo XX, destacando la fundación de la República China (1912) y el Movimiento de la Nueva Cultura (新文化运动, entre los años 1910 y 1920) como hitos inaugurales. Más tarde, en los años treinta, Shanghái llegó a situarse entre las metrópolis más glamurosas del mundo (Lee, 1999: 7).

Los grandes cambios sociales no sólo figuran en la crónica de los acontecimientos históricos, sino que se evidencian en la vida cotidiana y en cosas y hechos concretos, que, para la producción discursiva, funcionan como un necesario telón de fondo sociocultural. Señala Albaladejo que la semiosis del discurso retórico es una semiosis multimedial e intersemiótica, dado que, por un lado, el texto verbal puede permitir representaciones en distintas formas (teatral, cinematográfica, etc.) y, por otro lado, la comunicación discursiva requiere la cooperación de los signos verbales y los signos no verbales (gestos, movimientos cinestésicos, etc.), especialmente en la operación de *actio* o *pronuntiatio* (Albaladejo, 2012). Siguiendo esta pista, consideramos que, en un sentido más amplio, no sólo la emisión del discurso es de carácter intersemiótico, sino que el proceso de elaboración del discurso es también, indirectamente, intersemiótico. Nos enfocamos con especial atención a la operación de *inventio*, que es el «hallazgo de los elementos referenciales del discurso» (Albaladejo, 1991: 73). Para encontrar los argumentos adecuados, el productor del discurso necesita disponer de un amplio acervo de conocimientos y experiencias que, en gran medida, están vinculados con el imaginario colectivo de la sociedad, el cual le permite un continuo *input* intersemiótico (visual, acústico, verbal-textual, etc.) de información contextual. En este sentido, la producción discursiva tiene un origen intersemiótico y los discursos chinos en torno a la dicotomía *tǔ-yáng* proceden precisamente de un contexto altamente intersemiótico, del cual citamos algunos ejemplos más relevantes.

1. La traducción de obras extranjeras. La traducción desempeñó un papel fundamental en la reforma del pensamiento y la literatura de China desde la segunda mitad del siglo XIX. Entre los traductores más sobresalientes destacaban Yán Fù (严复) y Lín Shū (林纾). El primero introdujo en China una serie de libros que tuvieron una gran repercusión en el mundo intelectual: *Evolución y ética* de Thomas Huxley, *La riqueza de las naciones* de Adam Smith, *Sistema de lógica demostrativa e inductiva* y *Sobre la libertad* de John Stuart Mill, *Estudios de sociología* de Herbert Spencer y *El espíritu de las leyes* de Montesquieu. El segundo, sin dominar ningún idioma extranjero, llegó a traducir unas 200 novelas al chino en colaboración con otras personas. Entre los autores traducidos por Lin Shu, figuran Charles Dickens, Víctor Hugo, Miguel de Cervantes, Daniel Defoe, Alejandro Dumas, León Tolstoi y un largo etcétera. A pesar de los errores y modificaciones arbitrarias, sus traducciones impulsaron de manera sorprendente la divulgación de la literatura extranjera en China (Martín Ríos, 2014: 119–124).

⁴ En 1875, Chén Lánbīn (陈兰彬) fue nombrado simultáneamente embajador chino en España, Estados Unidos y Perú. En mayo de 1879, Chén tomó posesión en Madrid como el primer embajador chino en España (Zhang, 2013: 272–275).

2. El encanto del cine. El arte cinematográfico se introdujo en China entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, destacando el trabajo de Antonio Ramos Espejo,

quien entre los años 1903 y 1926 desarrolló la más destacada cadena de pantallas cinematográficas del país, dominó la distribución de películas desde Shanghái a Hong Kong, produjo algunos de los primeros documentales de China, fundó una de las primeras productoras de largometrajes de ficción de Shanghái.

(Toro Escudero, 2013: 144)

En los años treinta del siglo XX, todas las productoras norteamericanas y europeas de largometrajes tenían agentes comerciales o distribuidores en Shanghái y las mejores películas producidas en cualquier lugar se estrenaban allí casi tan pronto como en su país de origen (Lee, 1999: 83).

3. La superabundancia de productos extranjeros y modernos. Para Leo Ou-fan Lee, las abrumadoras publicidades de Shanghái merecían ser objeto de estudio de una *semiótica de la cultura material*:

We can easily compile a list of daily necessities and luxuries for the modern urban household, gathered from the ubiquitous ads in *Liangyou*⁵: sundry food products (Quaker Oats, Momilk), laundry detergent (Fab), medicine and health products («Dr. William's Pink Pills for Pale People»), electric cooking pots and gas burners, medicine, perfume, cigarettes, cameras, gramophone and records (Pathé, RCA), and many more. Needless to add, advertisements for automobiles are everywhere; the number of privately owned automobiles more than doubled between 1922 and 1931 from 1,986 to 4,951. Reportedly the Sincere department store even transported its favored customers in automobiles.

(Lee, 1999: 16–17)

4. El atractivo paisaje urbano. Desde la forzada apertura tras la Guerra del Opio, la influencia occidental fue convirtiendo a Shanghái en la ciudad más moderna e internacional de China. El establecimiento de Concesiones Extranjeras⁶ y la creciente presencia de extranjeros traen consigo grandes novedades en arquitectura, fisonomía urbana, estilo de vida y gusto estético. Los signos del impacto occidental –bancos, edificios de oficinas, hoteles, iglesias, clubs, cines, cafeterías, restaurantes, apartamentos de lujo e hipódromos–, en opinión de Leo Ou-fan Lee, «They not only served as public markers in a geographical sense, but also were the concrete manifestations of Western material civilization in which was embedded the checkered history of almost a century of Sino-Western contact» (Lee, 1999: 6).

Este conjunto de percepciones intersemióticas de lo occidental y lo moderno contrasta enormemente con las impresiones que da el mundo rural y tradicional, donde la penetración de la influencia extranjera se sentía lenta y escasa. Incluso en la misma ciudad de Shanghái, en la mayoría de las zonas los chinos seguían viviendo de forma tradicional y con poco recurso, por lo que el contraste contribuye a reforzar aún la oposición entre *tǔ* y *yáng*. Incluso hoy en día, la brecha de desarrollo y progreso entre los ámbitos urbanos y rurales continua marcando un nivel considerablemente alto, por lo que la simbolización metafórica de *tǔ* y *yáng* sigue siendo vigente, en gran medida, en la China actual.

⁵ Una de las revistas más populares de la época.

⁶ Territorio cedido o arrendado a otros países en el que los extranjeros gozaban de ciertos privilegios administrativos y judiciales como la extraterritorialidad, etc.

4. CAMBIOS SEMÁNTICOS Y VALORATIVOS: LAS RELACIONES ENTRE EL DISCURSO Y EL PODER

Tanto la sociedad como la cultura se encuentran en constantes cambios, por lo que el lenguaje y los discursos también están sometidos a necesidades de actualización. La dicotomía metafórica de *tǔ* y *yáng* que se ha establecido como una construcción sociocultural y como centro de gravedad de una *galaxia de discursos* (Albaladejo, 2011a), pese a la vigencia de su esquema general, con el transcurrir del tiempo, ha tenido que renovar buena parte de su contenido para ajustarse a una realidad cambiante. Sin embargo, estos cambios discursivos no se han producido de una manera *natural y gratuita*, sino que suelen ser resultado de pugnas de poderes en un determinado contexto social, lo cual nos invita a reflexionar sobre las relaciones interactivas entre el discurso y el poder.

Desde la perspectiva sociológica, el discurso se define como una «forma de hablar y pensar sobre un tema que está unida por presupuestos comunes, y que sirve para dar forma al modo en que las personas comprenden y actúan con respecto a ese tema» (Giddens y Sutton, 2015: 17). En Retórica, el discurso tiene como finalidad la persuasión, intentando modificar ideas y actitudes o lograr convicciones, para influir en la toma de decisión o llamar a acción (Spang, 2009: 83–86). Consciente de la fuerza perlocutiva del discurso, el poder siempre lo utiliza como una herramienta eficaz para controlar la sociedad, porque

Quienes controlan el discurso pueden controlar indirectamente las mentes de la gente. Y puesto que las acciones de las personas están controladas por sus mentes (conocimiento, actitudes, ideologías, normas, valores), el control mental también implica el control indirecto de la acción. Esta acción controlada puede ser a su vez discursiva, de tal modo que el discurso de los poderosos termine por influir, indirectamente, en otros discursos que lleven agua para el molino de quienes están en el poder.

(Van Dijk, 2009: 30–31)

Si el poder dominante pretende monopolizar el discurso a su favor, el poder en oposición también se apoya en él, pretendiendo provocar cambios en la estructura de poder. De manera que, una misma realidad social puede ser interpretada, utilizada y manipulada con distintas intenciones para generar sus respectivos discursos, los cuales, si coinciden con los intereses de un poder –sea político, económico, intelectual o mediático– de cierta magnitud y es apoyado por éste, tienden a consolidarse en el imaginario colectivo como nuevas convicciones y convenciones sociales.

La metamorfosis de la dicotomía *tǔ-yáng* se produce en dos dimensiones principales: 1) *tǔ* y *yáng* pueden intercambiar los roles en ciertos momentos y contextos: lo que se consideraba *tǔ* ahora puede ser *yáng* y lo que se calificaba de *yáng* termina siendo *tǔ*; 2) el juicio de valor sobre *tǔ* y *yáng* también puede alterarse: la mirada admiradora hacia *yáng* se convierten en desprecio y condenas, mientras que la imagen negativa de *tǔ* se transforma en glorificaciones o estrategias provechosas.

4.1. EL INTERCAMBIO DE ROLES

Los análisis en los apartados 3.1 y 3.2 demuestran que la oposición entre *tǔ* y *yáng* parte de una doble ecuación mental: en el caso de *yáng*, lo extranjero (occidental) equivale a lo moderno y atractivo; en el caso de *tǔ*, lo autóctono (chino) supone lo atrasado, tradicional y rústico. Si esta afirmación correspondía con bastante exactitud a la situación de China en el siglo XIX, con el proceso de modernización y sobre todo en la era de la globalización, esta fórmula ha perdido validez en una porción mayoritaria. Si bien China todavía queda por detrás de los países desarrollados en muchos índices relevantes, la

fisonomía del país ha cambiado completamente, especialmente en aquellos aspectos que los chinos consideran representativos de la modernidad: rascacielos, infraestructura urbana, productos tecnológicos, consumo de lujo, etc. En este sentido, la modernidad deja de ser una exclusividad occidental, lo que fomenta una idea convincente de que lo chino también puede ser moderno y atractivo. Este cambio de actitud resulta bastante similar a lo que han experimentado otros países emergentes, recordando, por ejemplo, el eslogan de *Japan as Number One* (Vogel, 2019: viii).

A esta ascendente autoconfianza, se agrega la complicidad de las multinacionales occidentales. Un ejemplo ilustrativo es la creciente presencia de elementos de cultura tradicional china en la industria de moda internacional. Desde hace unos años, durante el período del Año Nuevo chino, numerosas marcas renombradas (Chanel, Armani, Lancôme, Givenchy, Yves Saint Laurent, etc.) promocionan sus productos cosméticos utilizando elementos chinos como el rojo chino o los símbolos del horóscopo chino, entre otros. Y ya no es novedad que los diseñadores internacionales se inspiran en elementos chinos: vestimenta tradicional, colores, dibujos y ornamentos *típicamente chinos* (dragón, grullas, nubes, flores, bordado, etc.) (Jia y Liang, 2018). Este tipo de diseño en realidad no suele ser bien valorado por los chinos modernos de gusto refinado, especialmente aquellas imitaciones excesivamente folclóricas y de *aroma campestre*, que son consideradas *tǔ* por excelencia. Sin embargo, parece que la incorporación de los elementos chinos en pasarelas internacionales en sí genera una sensación de *yáng*, lo cual en el fondo podría responder a un doble propósito de las multinacionales: vender un producto *exótico* en el mercado internacional y hacer un guiño a los consumidores chinos que estarían más interesados en otros productos suyos. De acuerdo con *McKinsey China Luxury Report 2019: How young Chinese consumers are reshaping global luxury*, en 2018, China gastó 115 mil millones de dólares estadounidenses en productos de lujo, cifra que representa una tercera parte del consumo mundial y el período comprendido entre 2012 y 2018, los consumidores chinos contribuyeron a más de la mitad del crecimiento global de la industria de lujo (Luan *et al.*, 2019: 4).

Por otro lado, si lo chino ahora puede ser *yáng*, lo extranjero también puede ser *tǔ*. Zhāng Wéiwéi (张维为), un influyente intelectual que defiende manifiestamente el régimen político chino, entona en su libro *La ola china. El ascenso de un Estado civilizacional* (《中国震撼：一个文明型国家的崛起》) un exaltado discurso sobre la modernidad de China –tanto en infraestructura (tren de alta velocidad, desarrollo urbano, etc.) como en modelo de gobernanza–, para cuestionar la superioridad de Estados Unidos y Europa y confirmar la decadencia de Occidente frente al ascenso chino (Zhang, 2010: 239–247). Otro ejemplo interesante es la queja de los turistas chinos por el atraso occidental en el tema del pago móvil. En la última década, las compañías tecnológicas chinas como Alibaba y Tencent han desarrollado plataformas potentes de pago por aplicaciones de telefonía móvil (AliPay y WeChat), con centenares de millones de usuarios cada uno. Gracias a las tecnologías basadas en la inteligencia artificial (reconocimiento facial, por ejemplo) y la laxa conciencia de protección de datos personales en China, estos métodos ofrecen una forma de pago muy cómoda, fácil y de amplia cobertura, tanto que en el país están desapareciendo las transacciones en efectivo o con tarjeta de crédito, las cuales, sin embargo, siguen siendo las formas más usuales en muchos países occidentales (Cheng, 2019).

En definitiva, el poderío económico, los intereses mercantiles y los avances tecnológicos son las principales fuerzas que han conseguido modificar los discursos convencionales sobre *tǔ* y *yáng*, deconstruyendo, al menos en parte, la occidentalidad de lo moderno y lo atractivo.

4.2. EL JUICIO DE VALOR INVERTIDO

Si, en los ejemplos mencionados, lo que significa *tǔ* y *yáng* alteran de referentes, aun queda intacta la identificación de *yáng* –en el sentido de ser moderno y atractivo, aunque ahora no necesariamente occidental– con lo positivo y *tǔ* –en el sentido de lo atrasado y rústico, aunque ahora no necesariamente chino– con lo negativo. No obstante, en otras condiciones, se llega a invertir completamente el juicio de valor sobre *tǔ* y *yáng*.

En los apartados 2 y 3.2, se ha explicado que la valoración positiva de *yáng* y la percepción negativa de *tǔ* tienen origen en una admiración espontánea por lo extranjero y lo moderno. Su popularización en el lenguaje y en los discursos sociales fue, si no promovida, al menos asumida por el poder ascendente en su momento, compuesto por los reformadores políticos e intelectuales, entre otros, que reclamaban reformas y cambios profundos con el objetivo de modernizar el país y sacarlo de la crisis. Y el proceso de modernización que se emprendió desde entonces estableció una especie de *visión y misión* general: aprender de lo extranjero para modernizarse y conseguir un puesto digno en el tablero mundial. Es éste el fundamento psicológico y sociocultural de la dicotomía *tǔ-yáng* que persiste hasta hoy día. Sin embargo, desde el propio momento de su emergencia, este discurso pragmático-aperturista ha encontrado siempre resistencias y oposiciones firmes e incluso virulentas, muchas veces fomentadas por las actitudes ultranacionalistas y antiintelectuales en contra de lo extranjero (occidental), lo moderno o el conjunto de ambos. En sus discursos, *yáng* representa más bien la enemistad, la amenaza, lo perverso y lo decadente o, como mínimo, lo inadecuado.

4.2.1. *Yáng como enemistad y amenaza para China*

La construcción de una identidad china propiamente dicha no se llevó a cabo hasta la entrada en contacto intenso con Occidente, que introdujo las ideas modernas de naciones y estados, las cuales empezaron a socavar el concepto tradicional de *tiānxià* (天下, todo bajo el cielo)⁷ que sustentaba el imperio. Fue precisamente la presencia y el estímulo de lo extranjero que catalizaron la adquisición de una conciencia nacional, incluso el nombre actual del país –*Zhōngguó* (中国)⁸– se popularizó a caballo de los siglos XIX y XX para responder a la necesidad de una renovación nacional (Hayton, 2020: 26–33). Para el nacionalismo patriótico chino, el período entre la Guerra del Opio (1839-1842) y la fundación de la República Popular China (1949) es llamado *cien años de humillación* y la historia moderna de China fue simplemente una sucesión de luchas

⁷ El concepto de *tiānxià* es fundamental en la ideología y ética política de la China antigua. De acuerdo con esta visión, la superioridad del emperador como *hijo del cielo* (天子, *tiānzǐ*) exigía a su vez la virtud moral y el compromiso de mantener en orden el mundo terrenal, como un necesario equilibrio entre la legitimidad y la responsabilidad (Zhang, 2019: 293–302). Para una comprensión más global, se recomienda la lectura de la tesis doctoral «El pensamiento político del confucianismo y la construcción del Régimen Tianxia-Imperio», disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59441/1/T41807.pdf>.

⁸ El término *Zhōngguó* que apareció tempranamente en la inscripción de un vaso ritual de la dinastía Zhou del Oeste (1046-771 a. C.), significaba entonces el centro del territorio controlado por el rey (Sevillano-López y Zhang, 2010: 128–131). Sin embargo, durante las sucesivas dinastías, *Zhōngguó* nunca fue la autodenominación habitual de China. Por ejemplo, la gente de la dinastía Qing (1644-1911) llamaba a su país *Dà Qīng Guó* (大清国, el gran imperio Qing). Al mismo tiempo, *China* era la forma más conocida con la que los extranjeros denominaban el país. A finales del siglo XIX, cuando los intelectuales chinos discutían para encontrar un nuevo nombre diferente a ambos, Liáng Qǐchāo (梁启超) propuso en el artículo *Sobre el origen de la debilidad de China* (《中国积弱溯源论》, 1901) recuperar el término *Zhōngguó*, con un significado renovado: *el país del centro* (Hayton, 2020: 22–26).

contra las potencias occidentales, incluyendo Japón (Bickers, 2017). Los occidentales suponían entonces una doble amenaza tanto para la soberanía política y territorial como para la cultura y los valores tradicionales, además de ser los culpables del atraso y la pobreza que acosaban a China. En los discursos despectivos, se solía demonizar a los extranjeros, como describe el historiador Frank Dikötter:

Foreigners were labelled «barbarians» or «devils» in order to be conceptually eliminated. The official rhetoric reduced the European to a devil, a ghost, an unreal goblin hovering on the border of humanity. Many texts of the first half of the nineteenth century referred to the English as «foreign devils» (*yangguizi*), «devil slaves» (*guinu*), «barbarian devils» (*fanguì*), «island barbarians» (*daoyi*), «blue-eyed barbarian slaves» (*biyan yigui*), or «red-haired barbarians» (*hongmaofan*).

(Dikötter, 2015: 24–25)

Cabe señalar que, aunque estos términos racistas se fueron reduciendo desde los años sesenta del siglo XIX (Fang, 2001: 100–103), ciertas expresiones subsisten todavía hoy en día, por ejemplo, *yángguǐzi* (洋鬼子, demonio extranjero). Igualmente vigente es el discurso nacionalista-victimista que se saca con facilidad ante cualquier situación de conflicto con los países occidentales o simplemente para fomentar la cohesión interna.

4.2.2. *Yáng como lo corrupto, lo perverso y lo decadente*

Occidente presenta dos caras totalmente distintas: por un lado, la cara amable de «las ciencias, las artes, las ideas más generosas, los valores morales más fuertes» (Droit, 2010: 59–60) y por otro lado, el rostro sombrío de «un Occidente asesino, genocida, que fue capaz de borrar de la superficie de la Tierra civilizaciones enteras» (*ibid.*). En China, las críticas contra Occidente tuvieron varios momentos de auge a lo largo de los últimos dos siglos. El primero fue después de la Primera Guerra Mundial, cuando los intelectuales chinos quedaron desencantados y empezaron a cuestionar la civilización occidental desde una preocupación filosófica y cultural. El segundo fue durante la Guerra Fría, período en que China desató numerosas batallas ideológicas contra un Occidente considerado capitalista, imperialista, opresor del proletariado, y condenado a ser derrotado por la revolución comunista. Después de décadas de luna de miel gracias a la globalización, actualmente China ha vuelto a subir de tono en sus relaciones con Occidente. Los conflictos comerciales, las tensiones generadas a raíz de la pandemia COVID-19, la tradicional divergencia de opinión en cuestión de democracia y derechos humanos, etc., han hecho que China desarrolle un discurso más asertivo y agresivo hacia Occidente, actitud que queda patente con *la diplomacia del lobo guerrero* (*zhànláng wàijiāo*, 战狼外交) (Zhu, 2020: 58). En discursos recientes, respaldados por el creciente poderío económico, comercial y tecnológico, las autoridades chinas han declarado manifiestamente que la propensión general del mundo es *el ascenso de Oriente y el declive de Occidente* (东升西降) (Hass, 2021).

En otros discursos menos conflictivos, *yáng* suele ser tratado como algo que no se adapta o inadecuado para China, especialmente en cuestión de pensamiento e ideología, cuando el poder vigente muestra su reticencia. Y los chinos que mantienen una actitud pro *yáng* reciben con frecuencia el calificativo de *chóngyáng mèiwài* (崇洋媚外, rendir culto a lo extranjero y tomar actitud servil ante ello) o, más groseramente, *jiǎyángguǐzi* (假洋鬼子, falso demonio extranjero, literalmente), que roza a una acusación de ser traidor del pueblo.

Además de desacreditar *yáng*, *tǔ* se convierte en argumentos positivos, cuyas connotaciones de lo atrasado y lo rústico se metamorfosean en cualidades como sencillez,

austeridad y lealtad a los intereses autóctonos. Además, la autoidentificación con *tǔ* sirve como una estrategia para ganar créditos ante la cultura occidental y los valores universales.

4.2.3. *Tǔ como oferta de productos atractivos y alternativos*

Para Edward W. Said, el orientalismo es un discurso sistemáticamente construido a través del cual «[...] la cultura europea ha sido capaz de manipular e incluso dirigir Oriente desde un punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario [...]» (Said, 2014: 22). Desde su nacimiento, este concepto ha sido ampliamente utilizado en las críticas literarias y culturales para denunciar la estructura de poder asimétrico en las relaciones interculturales. Del orientalismo, se ha derivado el fenómeno denominado *autoorientalismo*, «entendido como la esencialización y reificación de elementos culturales por parte de los propios “orientales”» (Beltrán Antolín, 2008: 257). Se trata de

[...] una estrategia puesta en juego para la obtención de determinados objetivos, desde la justificación en el poder de las élites que se sienten cómodas con la imagen que reciben desde fuera hasta la mercantilización de la identidad como objeto de consumo en el mercado.

(Beltrán Antolín, 2008: 257)

El autoorientalismo se apoya principalmente en el discurso del exotismo y responde a la necesidad del mercado y de la sociedad de consumo en su afán de buscar novedades basadas en experiencias exóticas y la supuesta autenticidad. En la promoción de los sectores de turismo, restauración e industria de entretenimiento, la estrategia autoorientalista suele funcionar como una herramienta eficaz del marketing, manejando imágenes estereotipadas y símbolos populares. En el mundo editorial, la *literatura sinoextranjera* o *literatura diaspórica* –como un tipo de *literatura ectópica* (Albaladejo, 2011b; Amezcua, 2014)–, escrita generalmente en lenguas occidentales por autores chinos nacionalizados en el país de acogida o descendientes de inmigrantes, tienden a reforzar una representación autoorientalista de la cultura china en Occidente (Li, 2019: 50–52). Además de la fuerza del mercado, el autoorientalismo se aprovecha también del pensamiento posmoderno y la multiculturalidad occidental para posicionarse como una alternativa *original, genuinamente auténtica* e incluso *cool*.

4.2.4. *Tǔ como defensa y justificación.*

La modernidad, en lugar de limitarse sólo al desarrollo tecnológico y económico, exige progresos en materia de política y sociedad. En el Movimiento del 4 de Mayo (1919), los dos objetivos prioritarios que los intelectuales chinos reclamaban para renovar la sociedad china eran ciencia y democracia (Spence, 2011: 423). Cien años después, la democracia sigue siendo una asignatura pendiente y se ha convertido –junto con los conceptos de libertad, derechos humanos, legalidad constitucional y otros muchos– en *palabras sensibles* en los medios de comunicación y en internet. Si bien China se ha modernizado en los terrenos económicos y tecnológicos, en política y filosofía de gobernanza no ha salido aún de la condición de ser *tǔ*. Afianzados por el desarrollo económico, las autoridades y no pocos intelectuales chinos creen que la democracia no es apta para China, considerando que el autoritarismo prevalece al sistema democrático a la occidental por ser más eficiente y que la meritocracia china es más sostenible que la democracia liberal (Berggruen y Gardels, 2012: 86–89). Paralelamente, clichés en discursos occidentales como *la cultura y la tradición de China son incompatibles con la*

democracia o los chinos no necesitan la democracia, no hacen sino legitimar el estancamiento político mediante un mito esencialista. En esta vertiente, una de las afirmaciones más célebres es la predicción de Martin Jacques sobre el ascenso de un *Estado-civilización* chino frente al declive de Occidente (Jacques, 2012), que resulta de gran provecho para la justificación del poder gobernante que se protege con el escudo de las *características chinas*. Para refutar esta falacia, nada mejor que las palabras lúcidas del historiador Ying-shih Yü (余英时), en cuya opinión, la cultura tradicional, especialmente el tan criticado confucianismo, no está reñida con la modernización política en términos de democracia y derechos humanos. Al contrario, estos conceptos fueron introducidos precisamente por los confucianos chinos a finales de la Dinastía Qing, dado que muchos elementos propios de esta escuela de pensamiento –el bien público, la virtud como ética social, la supremacía de la voluntad del pueblo, etc.– se conectaban de manera natural con el espíritu democrático. Durante el siglo XX, muchos ciudadanos chinos lucharon por este ideal y fueron perseguidos. El obstáculo de la modernización política no se debe a la cultura tradicional, sino al régimen autoritario que ha privado de libertad y dignidad al pueblo chino (Yü, 2016). Por eso, glorificar el atraso político justificándolo como una condición inherente de la cultura china no sólo es irresponsable, sino también inmoral: «The cliché that Chinese people can't be trusted with democracy was, as both P. C. Chang⁹ and Hu Shih¹⁰ knew, the most unpatriotic idea of all» (Pottinger, 2020).

5. CONCLUSIONES

Tǔ y *yáng* constituyen una dicotomía ampliamente presente en el lenguaje, el pensamiento y la cultura de la sociedad china. A mediados del siglo XIX, el impacto de la presencia occidental en China hizo que los dos conceptos inicialmente geográficos se transformaran en una construcción metafórica influyente en el proceso de modernización del país oriental. En torno a la oposición entre *tǔ* y *yáng* se ha generado una galaxia de discursos que se han inspirado y proyectado de manera intersemiótica, los cuales han dejado una profunda impronta en el imaginario colectivo chino. Desde la perspectiva de la Retórica Cultural, que explora la dimensión sociocultural de la Retórica y la presencia cultural en ella, los discursos mantienen unas relaciones interactivas con la sociedad. Por un lado, la producción de los discursos está íntimamente conectada con el acervo cultural y la realidad social; por otro lado, los discursos participan activamente en la transformación de la sociedad por su fuerza perlocutiva, que suele ser utilizada por los poderes dominantes y oponentes para lograr sus fines. En este sentido, los cambios semánticos y valorativos de la dicotomía *tǔ-yáng*, además de reflejar los vaivenes en las relaciones entre China y Occidente, son testigos de las pugnas de poder y de los intereses encontrados en la historia y la actualidad de una China que todavía está buscando una respuesta definitiva a la inconclusa cuestión de la modernidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abulafia, David. 2021. *Un mar sin límites. Una historia humana de los océanos*. Traducción de Tomás Fernández Aúz. Barcelona: Crítica.

⁹ P. C. Chang (张彭春, 1892-1957), académico, escritor, activista de derechos humanos y diplomático chino, desempeñó un papel fundamental en la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

¹⁰ Hu Shih (胡适, 1891-1962), filósofo y ensayista, fue uno de los intelectuales liberales más destacados de China en el siglo XX.

- Albaladejo, Tomás. 1991. *Retórica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Albaladejo, Tomás. 2011a. «Accesibilidad y recepción en el discurso digital. La galaxia de discursos desde el análisis interdiscursivo». En *Un nuevo léxico en la red*, ed. Fernando Vilches, 15–28. Madrid: Dykinson.
- Albaladejo, Tomás. 2011b. «Sobre la literatura ectópica». En *Rem tene, verba sequentur! Gelebte Interkulturalität. Festschrift zum 65. Geburtstag des Wissenschaftlers und Dichters Carmine/Gino Chiellino*, Adrian Bieniec, Szilvia Lengli, Sandrine Okou, Natalia Shchyhlebka, eds. 141–153. Dresden: Thelem.
- Albaladejo, Tomás. 2012. «La semiosis en el discurso retórico. Relaciones intersemióticas y Retórica Cultural». En *Estética, Cultura Material e Diálogos Intersemióticos*, orgs. Ana G. Macedo *et al*, 89–101. Braga: Húmus / Centro de Estudios Humanísticos.
- Albaladejo, Tomás. 2019. «El motor metafórico y la fundamentación retórico-cultural de su activación». *Castilla. Estudios de Literatura*, 10: 550–583.
- Amezcuza Gómez, David. 2014. «Vivir en la traducción: *Lost in Translation* de Eva Hoffman». *Dialogía. Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 8: 71–87.
- Beltrán Antolín, Joaquín. 2008. «Orientalismo, autoorientalismo e interculturalidad de Asia Oriental». En *Nuevas perspectivas de investigaciones sobre Asia Pacífico. Valencia 2008*, Pedro San Ginés Aguilar, ed. 257–273. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Berggruen, Nicolas y Nathan Gardels. 2012. *Gobernanza inteligente para el siglo XXI. Una vía intermedia entre Occidente y Oriente*. Traducción de Federico Corrientes Basús y Miquel Izquierdo Ramon. Madrid: Taurus.
- Bickers, Robert. 2017. *Out of China. How the Chinese ended the era of Western domination*. Londres: Allen Lane.
- Cassirer, Ernst. 2013. *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. 28ª reimpresión de la 2ª edición en la colección Popular. Traducción de Eugenio Ímaz. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chen, Feng. 2015. *El descubrimiento de Occidente. Los primeros embajadores de China en Europa (1866-1894)*. Traducción de Carlos Martín Ramírez. Madrid: Siglo XXI España.
- Cheng, Evelyn. 2019. «Millions of Chinese tourists are spurring the growth of mobile pay overseas». *CNBC*, 20 de enero de 2019. Recuperado de <https://www.cnbc.com/2019/01/21/millions-of-chinese-tourists-spur-growth-of-mobile-pay-overseas.html>
- Chico Rico, Francisco. 2015. «La Retórica cultural en el contexto de la Neoretórica». *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 9: 304–322.
- Dikötter, Frank. 2015. *The discourse of race in Modern China*. Nueva York: Oxford University Press in New York.
- Droit, Roger-Pol. 2010. *Occidente explicado a todo el mundo*. Traducción de Francisco García Lorenzana. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Fang, Weigui (方维规). 2001. «Yi, Yang, Xi, Wai and other terms: the translation from “barbarian” to “foreigner” in nineteenth-century China». En *New terms for new ideas. Western knowledge and lexical change in late Imperial China*, Michael Lackner, Iwo Amelung y Joachim Kurtz, eds. 95–124. Leiden: Brill.
- Giddens, Anthony y Philip W. Sutton. 2015. *Conceptos esenciales de sociología*. Traducción de Manuel Valle Morán. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez Alonso, Juan Carlos. 2017. «Intertextualidad, interdiscursividad y Retórica Cultural». *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura Comparada*, Número Extraordinario I: 107–115.

- Gómez Alonso, Juan Carlos. 2020. «El estudio de la metáfora desde la Retórica Cultural: las greguerías de Ramón Gómez de la Serna». *Piedras Lunares. Revista Giennense de Literatura*, 4: 191–212.
- Hass, Ryan. 2021. «China is not ten feet tall. How alarmism undermines American strategy». *Foreign Affairs*, 3 de marzo de 2021. Recuperado de <https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2021-03-03/china-not-ten-feet-tall>
- Hayton, Bill. 2020. *The Invention of China*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- IL-CASS (Institute of Linguistics of Chinese Academy of Social Science, 中国社会科学院语言研究所) (ed.). 2002. *《现代汉语词典》 (The Contemporary Chinese Dictionary)*. Edición bilingüe chino-inglés. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press (外语教学与研究出版社).
- Jacques, Martin. 2012. *When China rules the world. The end of the Western world and the birth of a new global order*. 2ª edición. Londres, Penguin Books.
- Jia, Leilei y Hui'e Liang. 2018. «The application of traditional Chinese elements in luxury fashion goods». *Journal of Textile Science and Fashion Technology*, 1 (4): 1–2.
- Lakoff, George y Mark Johnson. 2018. *Metáforas de la vida cotidiana*. 2ª edición en la colección Teorema mayor. Introducción de José Antonio Millán y Susana Narotzky. Traducción de Carmen González Marín y traducción del Epílogo de Rodrigo Guijarro Lasheras. Madrid: Cátedra.
- Lee, Leo Ou-fan (李欧梵). 1999. *Shanghai modern. The flowering of a new urban culture in China, 1930-1945*. Cambridge (Massachusetts) y Londres: Harvard University Press.
- Li, Cheng (李程). 2019. «Diseño editorial, retórica cultural e imaginario colectivo: cubiertas de libros de literatura contemporánea china en España». *Dialogía. Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 13: 39–83.
- Luan, Lan et al. 2019. *China Luxury Report 2019: How young Chinese consumers are reshaping global luxury*. Informe de McKinsey Greater China's Apparel, Fashion and Luxury Group. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/featured-insights/china/how-young-chinese-consumers-are-reshaping-global-luxury>
- Martín Ríos, Javier. 2014. «El papel de la traducción en la reforma del pensamiento y la literatura de China durante las postrimerías de la Dinastía Qing». En *Estudios de traducción e interpretación chino-español*, Gabriel García-Noblejas Sánchez-Cendal, ed. 103–130. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pottinger, Matthew. 2020. «Remarks by Deputy National Security Advisor to the Miller Center at the University of Virginia», 4 de mayo de 2020. Recuperado de <https://china.usembassy-china.org.cn/remarks-by-deputy-national-security-advisor-matt-pottinger-to-the-miller-center-at-the-university-of-virginia>
- Real Academia Española. 2021. *Diccionario de la Lengua Española*. Versión en línea, <https://dle.rae.es/>
- Sachs, Jeffrey D. 2020. *Las edades de la globalización. Geografía, tecnología e instituciones*. Traducción de Verónica Puertollano. Barcelona: Deusto.
- Said, Edward W. 2014. *Orientalismo*. 6ª edición. Presentación de Juan Goytisolo. Traducción de María Luisa Fuentes. Barcelona: Debolsillo.
- Schirokauer, Conrad y Miranda Brown. 2006. *Breve historia de la civilización china*. Traducción de Yolanda Fontal y Carlos Sandiña. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Sevillano-López, David y Song Zhang. 2019. «El primer registro del nombre de China: La inscripción de He Zun (何尊)». *Boletín del Archivo Epigráfico* 4: 128–135. Recuperado de <https://www.ucm.es/archivoepigraficohispania/num-4-2019>

- Spang, Kurt. 2009. *Persuasión. Fundamentos de retórica*. 2ª reimpresión. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Spence, Jonathan D. 2011. *En busca de la China moderna*. Traducción de Jordi Beltrán Ferrer. Barcelona: Tusquets Editores.
- Stalin, Joseph V. 1979. «Sobre el materialismo dialéctico y el materialismo histórico». En *Obras Escogidas*, 266–281. Tirana: Editorial Nentori. Recuperado de <http://bolchetvo.blogspot.com/search/label/Stalin>
- Toro Escudero, Juan Ignacio. 2013. «Antonio Ramos Espejo y el primer cine de China». *Cuaderno de documentación multimedia*, 24: 143–152. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/46366/43564>
- Wang, Li (王力) et al. (eds.). 2005. 《古汉语常用字字典》 (*Diccionario de caracteres de uso frecuente en chino clásico*). 4ª edición. Pekín: Commercial Press (商务印书馆).
- Van Dijk, Teun A. 2009. *Discurso y poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Traducción de Alcira Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vogel, Ezra F. 2019. *China and Japan. Facing History*. Cambridge (Massachusetts) y Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Yü, Ying-shih (余英时). 2016. «Democracy, human rights, and Confucian culture». En *Chinese History and Culture, Volume 2: Seventeenth Century through Twentieth Century*, 260–274. Nueva York: Columbia University Press.
- Zhang, Kai (张凯). 2013. *Historia de las relaciones sino-españolas* (《中国与西班牙关系史》). Nueva edición revisada y ampliada. Traducción de Sun Jiakun y Huang Caizhen. Pekín: China Intercontinental Press.
- Zhang, Weiwei (张维为). 2010. 《中国震撼：一个“文明型国家”的崛起》 (*La ola china. El ascenso de un Estado civilizacional*). Shanghái: Shanghai People's Press (上海人民出版社)
- Zhang, Yuchen (张宇晨). 2019. «El pensamiento político del confucianismo y la construcción del Régimen Tianxia-Imperio». Tesis doctoral. Recuperada de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59441/1/T41807.pdf>
- Zhu, Zhiquan. 2020. «China y la diplomacia del lobo guerrero». *Política Exterior*, 198: 58–66.



La actividad atenuadora en conversaciones coloquiales de Tegucigalpa: un estudio exploratorio

Mitigation activities in oral and spontaneous conversations in Tegucigalpa: an exploratory study

DANNY FERNANDO MURILLO LANZA¹
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA²
<https://orcid.org/0000-0003-3891-8936>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-10-31

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2023-04-26

RESUMEN: El presente trabajo analiza cómo se usa pragmalingüísticamente la atenuación en una serie de conversaciones coloquiales de Tegucigalpa, Honduras. En concreto, este artículo se propone establecer, por un lado, cuáles son los mecanismos verbales y no verbales que se han empleado con fines atenuantes, y, por otro, con qué fines sociales se usan estos recursos. Para ello, se analiza el corpus de conversaciones coloquiales Ameresco-Tegucigalpa, el cual cuenta actualmente con 10 conversaciones en las que participan 27 hablantes capitalinos. Los resultados de este estudio exploratorio apuntan a que esta categoría pragmática es empleada por los hablantes de Tegucigalpa a través del uso de algunos recursos, tales como el marcador de control de contacto: *¿va?*, los acotadores de opinión y los modificadores externos: difusores significativos, cuantificadores minimizadores, etc. La mayoría son empleados para atenuar actos asertivos de opinión. Por último, cabría resaltar que los hablantes atenúan principalmente con el fin de autoproteger su imagen social.

¹ El autor del presente trabajo es beneficiario de un contrato predoctoral para la Formación del Profesorado Universitario (FPU17/03548), financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

² Este artículo ha sido posible gracias al grupo de investigación Val.Es.Co. y al proyecto de investigación ESPRINT, «Estrategias pragmático-retóricas en la interacción conversacional conflictiva entre íntimos y conocidos: intensificación, atenuación y gestión interaccional» (ref. PID2020-114805GB-I00). Asimismo, nos gustaría agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán por permitirnos recolectar el corpus de estudio, así como a los evaluadores de la revista, quienes, con sus comentarios y sugerencias, han contribuido a mejorar este estudio.

Palabras clave: Atenuación. Conversación coloquial. Ameresco-Tegucigalpa.

ABSTRACT: This paper analyzes how attenuation is used pragmalinguistically in a series of oral and spontaneous conversations in Tegucigalpa, Honduras. Specifically, this article aims to establish, on the one hand, what are the verbal and non-verbal mechanisms that have been used for mitigating purposes, and, on the other, for what social purposes these resources are used. For this, the corpus of colloquial conversations Ameresco-Tegucigalpa is analyzed, which currently has 10 conversations in which 27 speakers from the capital participate. The results of this exploratory study indicate that this pragmatic category is used by the speakers of Tegucigalpa when they converse colloquially. In particular, the use of some resources stands out, such as the contact control marker: “¿va?”, the opinion bounders and the external modifiers: significant diffusers, minimizing quantifiers, etc. Most are used to mitigate assertive acts of opinion. Finally, it should be noted that the speakers mitigate mainly in order to self-protect their social image.

Key words: Mitigation. Colloquial conversation. Ameresco-Tegucigalpa.

1. INTRODUCCIÓN

La atenuación es un fenómeno pragmático que se ha venido estudiando con asiduidad en una diversidad de lenguas. En el mundo hispánico, con el objetivo de poder establecer patrones que den cuenta de su comportamiento, se ha reconocido que es fundamental que su estudio, por un lado, se centre en diversos géneros discursivos, y, por otro, que se extienda a la mayor cantidad de variedades lingüísticas del español.

Así pues, encontramos análisis en conversaciones coloquiales, en entrevistas semidirigidas, en el discurso parlamentario; en géneros discursivos digitales, académicos-científicos, etc., por mencionar algunos. Además, el fenómeno ha sido estudiado en distintas variedades del español, tanto peninsulares (Madrid [Molina, 2005, Cestero, 2017; etc.], Valencia [Briz, 2007; Albelda, 2008; Estellés y Cabedo, 2017; etc.], Granada [Montoro del Arco, 2011; Castañeda y Ruiz, 2022; etc.], Las Palmas de Gran Canaria [Samper, 2013, 2020; etc.]) como americanas (Ciudad de México [Alonso, 2018; Granados, 2021; etc.], Santiago de Chile [Puga, 1997; Montecino, 2004; Guerrero González, 2021; Guerrero González *et al.*, 2020; etc.], Monterrey [Flores, 2016, 2017; Rodríguez Alfano, 2018; etc.])³. A pesar de ello, hay otras variedades que han sido apenas estudiadas, como las de los países centroamericanos —en concreto, la de Honduras—.

En tal sentido, este trabajo se propone analizar de qué forma se atenúa en un corpus de conversaciones coloquiales —género discurso más primigenio y natural para estudiar cualquier aspecto de la lengua (Briz, [1998]; Briz y García-Ramón [2021])— en el que participan hablantes de Tegucigalpa, capital de Honduras (Corpus Ameresco [Albelda y Estellés, en línea]). El estudio pretende, por un lado, ofrecer un primer acercamiento exploratorio que dé cuenta de los mecanismos verbales y no verbales que emplean los hablantes capitalinos hondureños para atenuar cuando conversan

³ En la página web del corpus Ameresco (Albelda y Estellés, en línea) se ofrece un listado bibliográfico de otros trabajos que dan cuenta del estudio de la atenuación en los géneros discursivos y variedades del español señalados (y en otros/as más).

coloquialmente, y, por otro, se propone indagar con qué fines o funciones sociales se despliegan estos procedimientos. Cabe resaltar que la investigación no pretende ser representativa estadísticamente, por el contrario, sus resultados aspiran a ser el punto de partida para conocer —a pequeña escala— de qué manera los hablantes capitalinos hondureños atenúan al conversar informalmente.

El artículo se ha estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se establecen, a partir de la bibliografía consultada, las bases teóricas y metodológicas para el análisis del objeto de estudio: la atenuación; en segundo lugar, se exponen de forma sintetizada los principales resultados, los cuales se han obtenido a partir de un análisis de corte eminentemente cualitativo e interpretativo. En tercer lugar, se plantea una serie de conclusiones y reflexiones finales. Y, por último, se relaciona aquellos trabajos que han sido citados bibliográficamente.

1.1. SOBRE LA NOCIÓN DE ATENUACIÓN PRAGMÁTICA

Desde el estudio pionero de Lakoff (1973), el fenómeno de la atenuación ha sido definido por diversos autores y tratado desde diversas esferas, lenguas y géneros posibles. Autores como Fraser (1975, 1980), Caffi (1999, 2004) o Briz (1995, 1998, 2003) han definido la atenuación como una categoría o función pragmática que tiene como objetivo mitigar o reducir el efecto de lo que se dice o hace en el enunciado. Caffi (1999), entre otros, propone una clasificación tripartita de estrategias atenuadoras: los llamados *bushes*, *hedges* y *shields*. Los *bushes* posibilitan atenuar la suscripción por parte de los hablantes a la proposición; los *hedges* minimizan la responsabilidad de la ilocución; y los *shields* desplazan la fuente de la enunciación hacia otra persona o situación.

En los últimos años, a la luz de nuevos estudios, la noción de atenuación se ha ido afinando. Así, en el mundo hispánico, que es en el que se circunscribe el presente, algunos autores como Briz y Albelda (2013), Albelda *et al.* (2014), Albelda (2016), Albelda y Briz (2020) y Albelda y Estellés (2021) la han redefinido. Cestero y Albelda (2020) han aunado las propuestas de Albelda (2016) y Albelda y Briz (2020), y definen la atenuación como:

Una estrategia retórico-pragmática originada por necesidad de protección de imagen (propia o ajena), para proteger, suavizar y reparar los posibles efectos perjudiciales para el adecuado desarrollo de la comunicación. Se expresa a través de mecanismos de lenguaje vago que difuminan el contenido proposicional, de minimización de la cantidad o cualidad semánticas o directamente reduciendo la fuerza ilocutiva de los actos de habla y formulando un menor compromiso con lo dicho. Genera una implicatura conversacional a través de la indireccionalidad de la verdadera intención del emisor.

Cestero y Albelda (2020: 940)

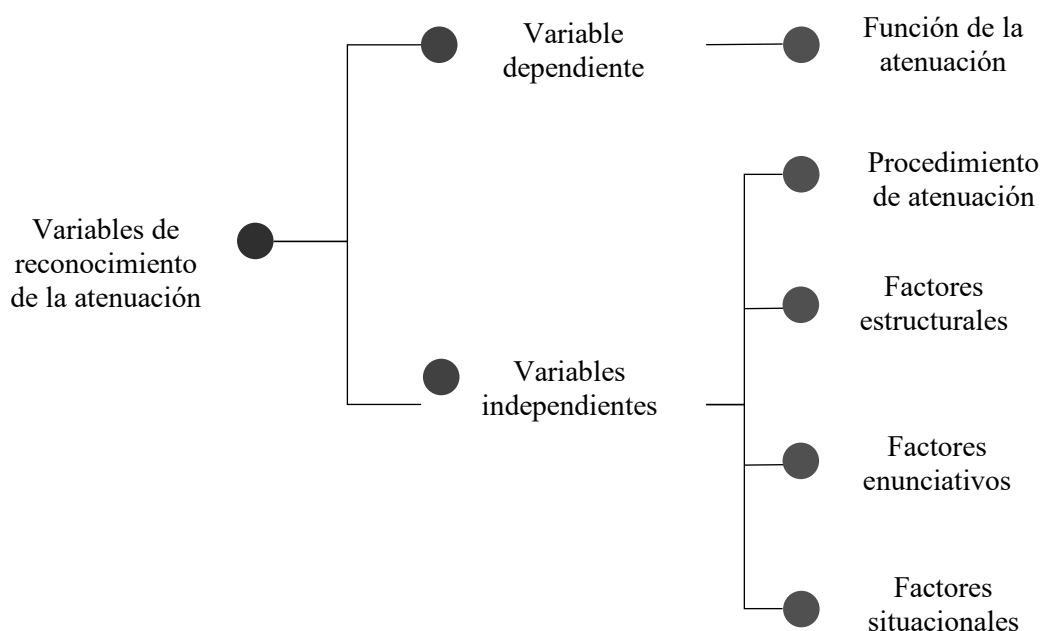
El presente artículo parte de esta definición y la complementa con la expuesta por Albelda y Estellés (2021). Las autoras describen la atenuación a partir de tres perspectivas diferentes pero complementarias: a) una perspectiva *lingüístico-discursiva*, en la que la atenuación debe de alguna forma manifestar una desviación de lo no marcado, ya que se sigue la heurística *M* de Levinson (2000); b) una perspectiva *social*, en la que la atenuación permite mantener los vínculos relacionales que son típicos de toda interacción socializadora; y, c) una perspectiva *cognitiva*, a partir de la cual la atenuación se concibe como una estrategia conservadora.

Una de las cuestiones fundamentales que se debe tener en cuenta respecto al estudio de la atenuación es que este es un fenómeno que se reconoce en su contexto. Sobre esta cuestión, señala Meyer-Hermann (1988: 281) que es fundamental conocer lo que él denomina el *contexto interactivo*, el cual está relacionado directamente con las

características del género discursivo. Al respecto, Briz y Albelda (2013) especifican que este contexto interactivo se divide en dos: el contexto interactivo general (CIG) y el contexto interactivo concreto (CIC). El análisis de ambos es fundamental, según los autores, para poder determinar si un mecanismo verbal o no verbal manifiesta una función atenuante. En consecuencia, se puede afirmar que nos encontramos frente a un fenómeno comunicativo que no está codificado semánticamente, sino que se reconoce en contexto.

Por ello, además de disponer de una definición, es imperativo tener en cuenta otro tipo de factores pragmático-situacionales y sociales que pueden afectar a su uso. Partiendo de esta premisa, autoras como Albelda y Cestero (2011) y, posteriormente, Albelda *et al.* (2014) han propuesto una ficha metodológica para el análisis pragmático del fenómeno en corpus discursivos del español. En esta se establece como variable dependiente: la función de la atenuación, y como variables independientes: una serie de factores estructurales, enunciativos y situacionales, tal y como se ilustra de forma general en el siguiente esquema, y los cuales se especifican en el apartado 2:

Figura 1.: Factores que intervienen en el reconocimiento de la atenuación pragmática. Fuente: elaboración propia



Respecto a las funciones de la atenuación (¿con qué propósito se atenúa?), Albelda *et al.* (2014) señalan que son tres las funciones principales de la atenuación, según la repercusión que el fenómeno pueda tener tanto en el *yo-hablante* como en el *tú-oyente*, y, por consiguiente, en la protección de la imagen personal involucrada en el espacio de interacción concreto. La función 1 establece que los hablantes atenúan para *autoprotegerse* o cuidar la imagen propia. La función 2 los hablantes atenúan con el fin de proteger la imagen ajena, habitualmente de un interlocutor presente en el momento de la interacción, pero también de personas que no están presentes en la misma. Estas labores atenuantes son, en definitiva, de *prevención*. Y, por último, a través de la función 3 los hablantes atenúan con el objetivo de *reparar* un daño ya realizado a la imagen de alguien presente o ausente de la interacción.

Como se puede ver, el concepto de la *imagen*⁴ es esencial, por un lado, para poder entender el funcionamiento de esta categoría pragmática y, por otro, para poder ser capaz de reconocer los mecanismos verbales y no verbales que se emplean con fines atenuantes de aquellos que no, así lo afirma Albelda (2018b): «la variación de estrategias atenuantes en función del género y su correlación con particulares necesidades de imagen apuntan a la fuerte implicación de la noción de imagen en la caracterización de la atenuación». Recientemente, Cabedo (2021: 206) reafirma esta cuestión: «All of the specific mechanisms used in conversation, even the reduction or amplification of illocutionary forces, have no sense if face is not established as one of the components with the most explanatory value». Así pues, Albelda (2018b) establece una serie de criterios para reconocer la atenuación en relación con las actividades de imagen: a) la expresión del lenguaje difuso, b) la reducción de la fuerza ilocutiva, y, como consecuencia, c) la indireccionalidad de los actos de habla atenuados.

Por otro lado, otro de los conceptos que está estrechamente ligado a la noción de imagen es el relacionado con el del *compromiso* del hablante ante lo dicho. Este compromiso puede traducirse, según Albelda (2018a), en cuatro formas o maneras: a) el compromiso basado en el juicio de la fiabilidad (*reliability*) de la fuente merece al hablante, b) el compromiso basado en el acuerdo y conformidad con el contenido de la evidencia, c) el compromiso basado en el grado de certeza-probabilidad con el valor de verdad de la evidencia, y, d) el compromiso basado en la implicación del hablante-conceptualizador en la construcción del enunciado (*speaker involvement*).

En lo que concierne a los otros factores que deben tenerse en cuenta para el análisis de la atenuación, Albelda *et al.* (2014) destacan cuatro, tal y como hemos adelantado: a) los mecanismos lingüísticos (y paralingüísticos), b) la posición sintáctica en la que se encuentra el mecanismo atenuante más significativo de cada acto de habla, c) los factores enunciativos: como la carga semántica del contenido del acto de habla o el tipo de acto de habla en función de su fuerza ilocutiva, d) los factores situacionales: como la temática, el registro, el propósito funcional predominante, el carácter del discurso atenuado, la toma de turno y el control temático; y, e) los factores sociales: como la edad, el sexo y el nivel de instrucción de los informantes.

Los procedimientos, recursos o tácticas verbales y no verbales que el hablante puede usar con fines atenuantes son diversos. Albelda *et al.* (2014) establecen más de 25. Recientemente, Cestero (2020) ha agrupado todos estos recursos en siete grupos más amplios, en función de los movimientos comunicativos y estratégicos generales que se activan en la negociación y que abordan la comunicación desde la (in)acción del yo-hablante (categorías 1 y 2), desde el propio contenido comunicativo (categorías 3, 4, 5) y desde la (in)acción del tú-interlocutor (categorías 6 y 7):

1. Recursos que corrigen o reparan lo dicho o hecho
2. Recursos que acotan o restringen lo que se dice o se hace
3. Recursos que rebajan lo que se dice o se hace
4. Recursos que minimizan o difuminan la cantidad o cualidad de lo que se dice
5. Recursos que justifican
6. Recursos que implican al *tú* en lo que se dice o se hace
7. Recursos que impersonalizan o desfocalizan

Además de tener en cuenta la definición, las funciones y los procedimientos atenuantes, Albelda *et al.* (2014) sugieren que todo aquel que se proponga identificar casos de atenuación debe realizar una breve reflexión cualitativa del supuesto fragmento

⁴ Para una mayor profundización en el concepto de imagen, véase Goffman (1955, 1967), Bravo (2003), Spencer-Oatey (2007), Hernández Flores (2015) y Figueras (2018).

con atenuación. Esta reflexión debería tener en cuenta a) la descripción del contexto general del extracto discursivo que se está valorando, b) la descripción del contexto interactivo o interaccional concreto en el que se desarrolla la actividad atenuadora, c) la explicación del papel o función que realiza el atenuante, d) la explicación lingüística de la forma atenuante, y, e) alguna indicación adicional.

El segundo aspecto, la descripción del contexto interactivo concreto en el que se desarrolla la actividad atenuadora, es fundamental para determinar si un recurso verbal o no verbal se está empleando con fines atenuantes. Este Contexto Interactivo Concreto (CIC), concepto desarrollado por Briz y Albelda (2013: 300–302), se compone de tres elementos: a) el segmento o elemento causante o *desencadenante*: es el que «llama», favorece o provoca la atenuación, b) el elemento o segmento *atenuante*: es el recurso o táctica verbal o no verbal empleada para atenuar, c) el elemento o segmento *atenuado*: es el miembro del discurso al que afecta el elemento atenuante. Es la acción o intención que conviene atenuar. Este puede coincidir con el elemento causante o desencadenante, y, d) el *efecto* que provoca en el otro interlocutor.

Por último, cabría mencionar que la atenuación, tal y como apuntan Cestero y Albelda (2020: 938), «constituye un verdadero indicador de variación diatópica, diastrática y diafásica». De ahí su interés por estudiarla en diversos géneros discursivos, situaciones comunicativas, registros y dialectos del español.

Trabajos como el de Cestero y Albelda (2020) han demostrado que el estudio de la atenuación ha avanzado notablemente y que, actualmente, se tiene un conocimiento amplio y profundo del funcionamiento del fenómeno pragmático en diferentes comunidades hispanohablantes de Europa y América, no obstante, para construir un mapa dinámico completo del mismo, es necesario explorar la actividad atenuadora en otras áreas geográficas del español.

1.2. SOBRE LOS ESTUDIOS DE ATENUACIÓN EN EL ESPAÑOL HABLADO EN HONDURAS Y CENTROAMÉRICA

Desde finales del siglo pasado, Lope Blanch (1993) señalaba que los estudios lingüísticos, en la mayoría de sus niveles, sobre el español de los países centroamericanos eran escasos. El autor resalta que, a pesar de que se pueden hallar más investigaciones sobre el habla de Costa Rica o El Salvador –y no tanto sobre las de Guatemala, Honduras y Nicaragua–, «el balance final es pobre, decepcionante: Ni un solo estudio global, de conjunto, que muestre –con la mínima garantía de fidelidad– cómo es la norma lingüística de cualquiera de los países mencionados» (Lope Blanch, 1993: 111). Recientemente, Quesada Pacheco (2008: 147) afirmaba que «la situación que observa Lope Blanch a finales del siglo XX en realidad no ha diferido mucho en la actualidad; [...] lo cierto es que estamos frente a un campo de estudio muy poco conocido y aun menos explotado».

Sobre el español de Honduras, en concreto, Herranz (1990: 64) argumentaba también a finales del siglo pasado que «el español de Honduras y Nicaragua siguen siendo las hablas que cuentan con menos estudios». Más de treinta años después, Pato (2021: 148) reafirma esta situación: «desde un punto de vista lingüístico contamos con muy pocos estudios sobre el español de Honduras». A pesar de ello, este autor destaca que existen nuevos estudios que amplían los pocos trabajos que daban cuenta de las peculiaridades lingüísticas propias del español de Honduras.

Ahora bien, una de las cuestiones que interesa conocer es en qué aspectos o niveles lingüísticos se centran estas investigaciones. Lope Blanch (1993) reconocía, por un lado, que la mayoría de ellos correspondían al dominio menos revelador: el lexicográfico, y,

por otra parte, que las investigaciones de corte morfosintáctica o fonética eran muy escasas.

Así fue señalado años más tarde por López Morales (1999): la mayoría de los estudios sobre el habla de Honduras durante el siglo XX son sobre cuestiones léxicas (79.5 %) y, en menor medida, sobre aspectos fonéticos (10.2 %) y morfosintácticos (10.2 %). En su trabajo, además, se recopilan nuevos estudios generales y específicos relacionados con la historiografía lingüística, la fonología, la morfosintaxis, el léxico, la semántica, la sociolingüística y sociología del lenguaje del español de Honduras. Asimismo, se abordan otros aspectos como la lengua y la escuela y los estudios lingüísticos de textos literarios del español hondureño.

Como se señala en el trabajo de López Morales (1999) y en el de Autor/a(2020), hay niveles, como el pragmático-discursivo, a los que los estudios del español de Honduras no le han prestado especial atención –al menos hasta donde nuestros conocimientos llegan–. Esto no es descabellado, si consideramos que incluso otros niveles más básicos –como el fonético, el fonológico o el gramatical– no cuentan con un amplios estudios.

A nivel centroamericano esta situación no difiere en gran magnitud, aunque sí que se pueden hallar muchos más estudios⁵ que se centran en estudiar fenómenos y elementos pragmáticos en el habla de alguno de los países centroamericanos: por ejemplo, se estudian las formas de tratamiento (Moser, 2010; Quesada Pacheco, 2019), la deixis (Moser, 2015), los marcadores del discurso (Benavides González, 2014; Escobar Samaniego, 2017; Mairena Uriarte, 2018; Alonso Chacón, 2019; etc.); la (des)cortesía, la atenuación y la intensificación (Murillo Medrano, 2002; Moser, 2006, 2008; Albelda y Briz, 2010; Bolaños Carpio, 2015; Molina Valverde, Vergara Heidke y Quesada Gómez, 2019; Fernández Fernández, 2019; Murillo Lanza, 2021, etc.). No obstante, la mayoría de estos son sobre el español de Costa Rica y, en menor medida, sobre el español de Panamá, Honduras, Guatemala, El Salvador y Nicaragua.

En concreto, los trabajos sobre atenuación en el contexto regional centroamericano son muy pocos, si los comparamos con los de otras variedades –como las peninsulares o las mexicanas, por ejemplo–. Lo que sí está claro es que, de todos los países centroamericanos, el español de Costa Rica es el que cuenta con una mayor cantidad de investigaciones sobre este fenómeno pragmático⁶.

En el español de Honduras, que es al que atañe a este artículo, la atenuación no ha sido estudiada en profundidad. He ahí la motivación y justificación del presente. El único trabajo del que se tiene constancia sobre la atenuación en el español de Honduras es el de Murillo Lanza (2021). Este se centra en analizar la actividad atenuadora que es realizada por hablantes de Tegucigalpa en un pequeño corpus de reseñas digitales de restaurantes que están ubicados en esa ciudad. Su objetivo principal consiste en determinar cómo se atenúan estas valoraciones, mediante qué mecanismos atenuantes y con qué propósitos sociales. En concreto, se analizaron 125 reseñas digitales en las que se valoraron a 17 restaurantes capitalinos.

Sus resultados demuestran que la atenuación es un fenómeno que es empleado por los hablantes capitalinos a través de algunos recursos verbales como la concesividad, la impersonalización, los modificadores externos, los acotadores de opinión y el uso modalizado de los tiempos verbales. En términos generales, por otro lado, se ha llegado a la conclusión de que estos procedimientos atenuantes se emplean –según su orden de

⁵ Cabe destacar que no es objetivo del presente artículo recopilar todas las investigaciones pragmáticas que se han llevado sobre el español centroamericano. Sirvan los estudios que se referencia aquí para demostrar que el avance en esta área es incipiente actualmente.

⁶ Véase, por ejemplo, a Murillo Medrano (2002), Albelda y Briz (2010), Fernández Fernández (2019).

mayor a menor frecuencia— en primer lugar, para autoproteger la imagen del *yo-hablante*, en segundo lugar, para prevenir posibles conflictos comunicativos o atentar contra la imagen del *tú oyente*; y, en último lugar, la función de *reparación* de un daño ya generado a la imagen. Cabe destacar que es fundamental resaltar este resultado dado que, como se ha demostrado, las funciones pueden aparecer en mayor o menor frecuencia según el género discursivo que se analice.

Aunque estos resultados pueden ser tomados como punto de partida para el estudio de la atenuación en la variedad del español de la capital de Honduras, es imperativo poder ver si esos mismos procedimientos y funciones aparecen de igual forma cuando los capitalinos hondureños conversan coloquial e informalmente.

2. METODOLOGÍA

A continuación, se detallan las características del corpus de trabajo y se explica cuál ha sido el proceso para llevar a cabo el análisis, así como su marco metodológico.

2.1. EL CORPUS DE TRABAJO: AMERESCO-TEGUCIGALPA

El corpus Ameresco-Tegucigalpa forma parte del macrocorpus Ameresco⁷ (Albelda y Estellés, en línea). Ameresco tiene como objetivo recolectar muestras de conversaciones coloquiales de las principales ciudades de España y América. En la actualidad recoge más de 150 conversaciones de 18 ciudades de España y América. En lo que concierne al tamaño y la técnica del muestreo, el método que emplea es el del muestreo estratificado por cuotas con afijación fija, con el cual se asigna a cada celda una muestra a partir de las variables sociológicas elegidas. Por otro lado, en lo que respecta a su transcripción, en una primera etapa se lleva a cabo una transcripción ancha que sigue las convenciones del grupo Val.Es.Co. (Briz *et al.*, 2002), utilizando una serie de signos imprescindibles. En una segunda fase se alinean los archivos de audio utilizando el programa ELAN© y, además, se incluye una serie de etiquetas para marcar algunos fenómenos discursivos que el sistema de transcripción Val.Es.Co. reflejaba en la transcripción ancha. Esta doble transcripción tiene la ventaja de que «permite un tratamiento informático a través de marcas y que tiende también a la posibilidad de su lectura y fácil comprensión» (Briz y Samper Hernández, 2022).

En concreto, el corpus Ameresco-Tegucigalpa (Murillo Lanza, en línea) está compuesto actualmente por diez conversaciones coloquiales⁸ (32, 023 palabras). Estas conversaciones, que duran —como mínimo— 20 minutos cada una y son naturales, espontáneas y secretas; fueron recolectadas durante el año 2019. Para lograr la secretividad, se ha seguido el método de obtención de los corpus Val.Es.Co: «se anuncia a quienes se va a grabar que lo haremos en algún momento en próximas fechas, solicitamos su consentimiento por escrito y, una vez obtenida la grabación secreta, solicitamos de nuevo su permiso firmado» (Briz y Samper Hernández, 2022: 318), de esta manera no se infringe las leyes de protección de datos personales⁹, pero se garantiza que la conversación sea secreta. Por ejemplo, la persona encargada solicita una autorización previa a dos amigos para grabar una conversación coloquial en el transcurso de los dos meses siguientes. Se aclara que cuando se vaya a grabar, estos dos amigos no sabrán que

⁷ El corpus de conversaciones coloquiales Ameresco se puede consultar en <http://esvaratenuacion.es/>

⁸ Se tiene previsto incorporar en breve 10 conversaciones nuevas.

⁹ Para más información sobre el diseño, la construcción, el proceso de grabación (solicitud de autorización y leyes bajo las que se ampara), el proceso de transcripción (sistema de transcripción empleado), el proceso de anonimización y el proceso de digitalización de este corpus, véase a Carcelén y Uclés (2019).

están siendo grabados, con el objetivo de garantizar la naturalidad y secretividad de la conversación. Si los amigos aceptan las condiciones, se procede a firmar por escrito las autorizaciones correspondientes. Posterior a ello, cuando el investigador considera que se cumplen todas las condiciones necesarias para poder grabar una conversación coloquial de calidad, procede a grabar. Al finalizar la grabación, esta persona informa a sus amigos que acaba de grabar la conversación que han mantenido y, si estas personas lo solicitan, se puede escuchar y revisar lo grabado. En el caso de que todos los participantes estén de acuerdo, se procede a firmar por escrito el consentimiento para poder usar este material. Por el contrario, si alguno de los amigos no está de acuerdo –aunque haya dado su previa autorización–, se debe eliminar la grabación de forma inmediata.

Cabe destacar, por otro lado, que, para evitar que se ponga en peligro la confidencialidad de los participantes, se ha seguido un protocolo de anonimización de los nombres de personas y lugares. En concreto, tal y como explican Carcelén y Uclés (2019: 13), en todas las conversaciones del corpus Ameresco «no pueden aparecer datos reales de ninguna persona ni lugares reconocibles que permitan identificar a los hablantes». Así pues, por un lado, en la transcripción, las personas que han recolectado las conversaciones han procedido a sustituir los nombres propios reales de personas y lugares que aparecen en las conversaciones por otros ficticios –pero que son más o menos equivalentes–, por ejemplo: si el nombre real de un participante es «Sara» se podría sustituir por otro como «Lara» o si es «Roberto» puede sustituirse por «Alberto». Y, por otro, en los archivos de audio se silencia –previo a su entrega– el fragmento exacto en el que se menciona el nombre propio anonimizado. En los ejemplos que se mostrarán en este estudio, ya se encuentran incluidos los nombres anonimizados y no los auténticos.

En nuestras diez conversaciones analizadas participan veintisiete hablantes originarios de Tegucigalpa y sus alrededores o que han vivido, al menos, diez años en esta ciudad en el momento de la grabación. Las características sociológicas de los hablantes que participan se pueden ver en la Tabla 1:

Tabla 1.: Hablantes que participan en el corpus de conversaciones coloquiales Ameresco-Tegucigalpa. Fuente: elaboración propia

Edad	Sexo	Nivel sociocultural			Total
		alto	medio	bajo	
18-25	Varón (4-4-4)	1	4	0	5
	Mujer (4-4-4)	1	9	0	10
26-55	Varón (4-4-4)	0	2	0	2
	Mujer (4-4-4)	0	5	2	7
≥ 56	Varón (4-4-4)	0	1	0	1
	Mujer (4-4-4)	0	0	2	2
Total		2	21	4	27

Como se ha podido ver, los hablantes que participan en las conversaciones son, en su mayoría, mujeres (19) frente a los hombres (8); tienen un nivel de instrucción medio (21) frente a los que tienen nivel de instrucción bajo (4) y alto (2); y, su rango de edad es entre 18 a 25 años (15) frente a los que tienen entre 26 a 55 años (9) y los que tienen 56 años o más (3). Cabe resaltar que el corpus de conversaciones coloquiales Ameresco-Tegucigalpa es un corpus que se encuentra en proceso de construcción, en consecuencia,

el muestreo estratificado por cuotas de afijación fija al que se ha referido anteriormente todavía no se encuentra completo.

Por ello, los resultados que a continuación se muestran deben verse no como generalizaciones, sino como aproximaciones al estudio de la atenuación en las conversaciones coloquiales de la capital hondureña. El artículo no se propone efectuar un análisis sociopragmático de la atenuación, pues el corpus, de momento, no es representativo en todas sus variables.

2.2. EL PROCESO DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo el proceso de reconocimiento de las diversas estrategias y funciones atenuantes, hemos partido y seguido los planteamientos metodológicos que propone la *Ficha para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español* de Albelda *et al.* (2014). El objetivo de la ficha es presentar de manera organizada todos los factores que inciden en el análisis de la atenuación en corpus discursivos del español. Así pues, tal y como se ha comentado en apartados anteriores, esta ficha establece 22 factores de análisis en torno a los cuales se ha estructurado nuestra base de datos.

Estas variables se agrupan en cinco bloques, como se puede ver en la Tabla 2:

Tabla 2.: Bloques y variables de análisis de la atenuación. Fuente: elaboración propia

Bloque	Variables
Función atenuante	función general del mecanismo
Procedimiento atenuante	las tácticas lingüísticas y no lingüísticas de atenuación y el número de procedimientos de atenuación
Factores estructurales	la posición discursiva del atenuante en el miembro del discursivo al que afecta y la tipología textual
Factores enunciativos	contenido de lo dicho en relación con las imágenes de las personas, y fuerza ilocutiva del acto de habla
Factores situacionales	temática, fin de la interacción, marco físico, relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores, relación social y funcional entre los interlocutores, edad del hablante, relación de edad entre interlocutores, sexo del hablante, relación de sexo entre interlocutores, nivel de instrucción del hablante, relación de nivel de instrucción entre interlocutores, origen y procedencia del hablante, tipo de actividad comunicativa (género discursivo), lengua habitual del hablante y registro.

Según la *Ficha*, para el estudio completo de la atenuación es fundamental llevar a cabo tanto un análisis cuantitativo como cualitativo. Para llevar a cabo el primero, se recomienda elaborar una base de datos que incluya las 22 variables mencionadas anteriormente. Posterior a ello, se debe identificar los posibles casos atenuantes, se incluirán en la base de datos y se procederá a su llenado cuantitativo, tal y como se muestra en este [modelo](#). Este será el paso previo para poder realizar el respectivo análisis cuantitativo y estadístico. Una cuestión importante que se debe destacar es que los casos atenuantes que se seleccionarán como candidatos atenuantes, deben incrustarse dentro de una unidad de análisis para su estudio cuantitativo. Albelda *et al.* (2014: 6) sugieren que esta unidad será el *miembro de discurso atenuado*, que puede ser un acto o una unidad

más compleja: una intervención o varias intervenciones de un hablante. En definitiva, si se sigue este enfoque, nos acercáramos más a un estudio *de corpus* –*corpus-based*, en los términos de Tognini-Bonelli (2001: 84–85)–.

En nuestro caso, tal y como hemos comentado, el artículo no tiene la intención de llevar a cabo este tipo de análisis, pues las muestras recolectadas del corpus Ameresco-Tegucigalpa no son representativas estadísticamente actualmente. No obstante, cabe destacar que, aunque no se presentarán resultados cuantitativos ni estadístico, sí hemos llenado la base de datos de cara a –cuando se disponga de una mayor cantidad de muestras– realizar los respectivos análisis estadísticos descriptivos e inferenciales.

Ahora bien, para llevar a cabo el segundo –el análisis cualitativo–, la *Ficha* sugiere que, después de haber seleccionado la unidad de análisis, identificado los posibles casos atenuantes y posterior a haberlos incluido en la base de datos, se debe proceder al análisis de las variables. Para ello, se recomienda que este análisis se lleve a cabo a partir de una reflexión cualitativa que tenga en cuenta: a) la descripción del contexto general del extracto discursivo que se está valorando; b) la descripción del contexto interactivo concreto en el que se desarrolla la actividad atenuadora identificada (segmento desencadenante, atenuado y atenuante, y, en su caso, efecto que provoca); c) la explicación del papel o función que realiza el atenuante (solo o en relación con otros atenuantes que afecten al mismo miembro atenuado). Se debe explicar para qué se atenúa y precisar en qué consiste la función del atenuante en ese uso concreto, sin perder de vista los rasgos situacionales, que pueden ayudar a entender por qué ocurre dicha actividad; d) la explicación lingüística de la forma atenuante (táctica o mecanismo lingüístico); e) indicación adicional de cualquier otro aspecto que se considere relevante para el análisis. Estos comentarios pueden ser respecto al tipo de actividad atenuadora que aparece en el fragmento o pueden estar relacionados con algún rasgo situacional destacado. En definitiva, si se sigue esta perspectiva, nos acercáramos más a un estudio *con corpus* –*corpus-driven*, en los términos de Tognini-Bonelli (2001: 84–85)–.

Como hemos adelantado, dado que este estudio tiene como objetivo ofrecer un acercamiento al estudio de la atenuación en conversaciones coloquiales de Tegucigalpa desde una perspectiva eminentemente cualitativa, se ha procedido, sobre todo –aunque no exclusivamente–, a desarrollar los pasos planteados para el análisis cualitativo de la atenuación en nuestro corpus de análisis, los cuales se han detallado en el párrafo anterior y se pueden resumir de la siguiente forma:

- 1) Selección de la unidad de análisis, que en nuestro caso son los *actos*, entendidos de forma amplia como todo «miembro del discurso en el que podemos reconocer una acción comunicativa» y que «transmite una única idea unificada, junto a una intención del hablante (mandar, aseverar, preguntar, etc.)» (Albelda *et al.*, 2014: 6)
- 2) Identificación de los posibles casos atenuantes e inclusión en la base de datos
- 3) Reflexión cualitativa de cada caso atenuante reconocido

En el segundo y tercer paso ha sido necesario aplicar una serie de pruebas que permiten confirmar, de alguna forma, que los mecanismos verbales y no verbales identificados se emplean con fines atenuantes. Aunque la ficha propuesta por Albelda *et al.* (2014) y su respectivo catálogo de mecanismos potencialmente atenuantes ha sido una herramienta útil para el reconocimiento de los casos atenuantes, sin embargo, a causa de la naturaleza propia del fenómeno de estudio, el cual se reconoce únicamente analizándolo en contexto, puede haber en algunos casos problemas para su

reconocimiento. Al respecto, Albelda (2010: 48) argumenta que una misma forma lingüística puede desarrollar (o no) un valor atenuante según su uso concreto.

Por todo ello, con el objetivo de poder contribuir a facilitar el análisis de este fenómeno, Villalba (2018, 2020) propone una serie de pruebas que, en conjunto con el análisis profundo del contexto, pueden dar mayor seguridad al analista de que un procedimiento verbal o no verbal se está empleando con fines atenuantes. Las pruebas que propone son las siguientes:

a) La prueba de la ausencia: es la más reveladora. «Es necesario eliminar el elemento atenuante y observar si se producen cambios en la fuerza ilocutiva» Villalba (2018: 312).

b) La prueba de la conmutación: si no se puede eliminar el elemento lingüístico, se puede intentar sustituir por otras opciones que podrían aparecer en su lugar.

c) La prueba de la solidaridad: puesto que la atenuación no suele aparecer de manera aislada, se considera que la presencia de otros recursos atenuantes en el fragmento que está analizando puede ser «un argumento a favor de que el elemento que nos plantea codifique atenuación» Villalba (2018: 313).

En este estudio se ha aplicado estas pruebas a todos los casos que hemos identificado y seleccionado y se ha incluido su análisis en la reflexión cualitativa de cada uno. En el apartado de resultados se ilustra en la mayoría de los ejemplos de qué forma se han aplicado.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados que presentamos a continuación parten del análisis cualitativo de las 10 conversaciones analizadas. Con el objetivo de estructurar de mejor forma el análisis, procederemos a comentar y a ejemplificar los tipos de actos de habla en los que los hablantes capitalinos hondureños han empleado uno o más recursos atenuantes.

Uno de los actos de habla en el que los interlocutores han decidido usar algún procedimiento atenuante es al expresar una opinión o valoración negativa, tal y como se puede ver en el *Ejemplo 1*¹⁰:

1. B: [sí] negro pero no estás en un-

A: pero n[o]

B: [sabe] que yo yo yo oa- no te va- no es por ofenderte ¿va?/ pero yo he sido runguera Dixiani/ yo a mí me dicen a mí me- yo tengo una compañera que ella es bien **así** ella es **como medio** envidiosa// Ivis ella es buena onda **peroo**/ viera a mí Cleira o sea Cleira si a mí me mueve yo le digo *jefa pero-* negro pasale el vaso [...]

Ameresco_TGU_012_04_19 (a partir del minuto 10:26.171)

Respecto al contexto interactivo general, cabe destacar que en la conversación se encuentran tres hablantes: dos amigas (B [31 años] y C [22 años]) y el esposo de B (hablante A [22 años]). El marco de interacción es familiar y cotidiano (casa de la pareja: A y B). Tanto antes como después de estas intervenciones los participantes hablan de de cuestiones relacionadas con sus trabajos.

En lo que concierne al análisis del contexto interactivo concreto, en el ejemplo anterior, son las variables de tipo enunciativas las que permiten intuir que la intervención de B: «ella es bien así ella es como medio envidiosa// Ivis ella es buena onda pero//» ha

¹⁰ Los ejemplos que se incluyen en el artículo han sido extraídos de la transcripción de cada conversación. En consecuencia, los ejemplos contienen los símbolos del sistema de transcripción empleado. Por cuestiones de espacio no pueden ser explicados cada uno. Para ello, se recomienda consultar el trabajo de Carcelén y Uclés (2019: 26) en el que se da detalle de forma pormenorizada de todo el sistema.

sido atenuada. El tipo de acto de habla (acto asertivo de opinión o evaluación) y, sobre todo, el contenido de lo dicho en relación con las imágenes de las personas juega un papel preponderante para reconocer la atenuación¹¹. En concreto, como señalan Albelda *et al.* (2014: 34), se puede atenuar un contenido negativo para un interlocutor que no está presente en la interacción, como es el caso. En este, el contenido que puede desacreditar la imagen de la compañera de trabajo de B y, que, por lo tanto, se atenúa es el relacionado con ser una persona envidiosa. Aunque aquí se puede dañar en mayor medida la imagen de la compañera de trabajo, también se atenta contra la imagen de la propia persona que emite la calificación (hablante B), ya que se muestra demasiado crítica.

En consecuencia, con el fin de autoproteger su imagen social, la hablante despliega diversos recursos verbales que cumplen una función atenuante: algunos difusores significativos: el adverbio demostrativo: *así*; algunos elementos aproximativos: *como*, y algunos cuantificadores minimizadores: *medio*, que debilitan y difuminan el contenido negativo. Además, mediante algunas estructuras concesivas que, en este caso, además, tienen una elipsis de la conclusión: «...ella es buena onda, pero...», se resalta un aspecto positivo de la persona (atenuador: es buena persona) para, luego, introducir o dejar entredicho un aspecto negativo (lo que se atenúa: es una persona envidiosa). Cabe destacar que la hablante B, con la elipsis de la conclusión, se exime de responsabilidad al no decir la cualidad negativa y deja que sean los interlocutores los que la infieran.

Si aplicamos las pruebas de reconocimiento que propone Villalba (2018, 2020), queda claro que estos recursos verbales se han empleado de forma estratégica. Así, por ejemplo, si eliminamos los difusores significativos, quedaría: «...yo tengo una compañera que ella es envidiosa...», con lo cual el contenido negativo es más evidente. Por otro lado, podemos ver cómo la prueba de solidaridad funciona en este caso, pues notamos cómo no solo se despliega un mecanismo atenuante, sino varios. Lo que posibilita afirmar que todos se han empleado de forma intencionada y que cumplen una función pragmática: atenuar para autoproteger la imagen de quien expresa el punto de vista negativo.

Los hablantes de Tegucigalpa, además, atenúan las opiniones que pueden llegar a ser demasiado categóricas. Así, en el *Ejemplo 2* se puede notar cómo la hablante C mitiga su juicio de valor sobre la dificultad de una carrera universitaria frente a otras. Respecto al contexto interactivo general, cabría resaltar que en esta conversación participan tres hablantes que son compañeros de la misma carrera universitaria (A y B son hombres de entre 22 y 23 años y C es una mujer de 23 años). El marco interaccional físico de la conversación es cotidiano: una plaza de la universidad en la que estudian, que, aunque podría ser un marco más profesional o académico, se ha convertido en cotidiano e informal para los hablantes. Cabe destacar, por otro lado, que la relación vivencial y los saberes compartidos entre los participantes es, en términos comparativos, menor, pues son compañeros de carrera –no llegan a ser amigos ni familiares–, aspecto que puede favorecer la aparición de recursos atenuantes.

En concreto, tal y como comentábamos, en este ejemplo la hablante C considera que estudiar la carrera de Ciencias Naturales es más difícil que estudiar otras. Esta opinión es expresada después de que la hablante C preguntase cuántas asignaturas se cursan en la carrera de Ciencias Naturales. Al respecto, los hablantes A y B mencionan una serie de asignaturas que son las que provocan que exprese su parecer sobre la dificultad de la carrera universitaria frente a la carrera que ellos estudian.

En este caso, la variable que entra en juego con mayor fuerza para reconocer la atenuación es la fuerza ilocutiva del acto de habla. En este, la hablante C considera que una carrera universitaria (Ciencias Naturales) es más difícil que otra (Matemáticas). Este

¹¹ Cabedo (2018), por ejemplo, concluye que el contenido de lo dicho en relación con la imagen de los participantes es una de las variables más reveladoras en la discriminación del fenómeno.

parecer es eminentemente subjetivo: la comparación está basada en una escala de valores que pertenece única y exclusivamente a la hablante C. Así que presentarlo como una verdad irrefutable podría generar daños a la imagen de C. En consecuencia, no se muestra tan categórica, sino que ofrece alternativa a sus interlocutores para que opinen distinto o para que, retóricamente, se adhieran a su punto de vista.

Para ello, despliega una serie de procedimientos verbales con función atenuante como, por un lado, la partícula discursiva de control de contacto: *¿va?*¹², mediante la cual se deja la respuesta y la decisión en manos de los otros interlocutores y, en consecuencia, evita cierta responsabilidad sobre la opinión expresada¹³; y, por otro, las construcciones acotadoras de opinión a la propia persona, tales como: *creo* y *desde mi punto de vista*, mediante las que se restringe la opinión y se deja constancia de que esta no es general, sino únicamente un punto de vista del hablante C que abre la posibilidad a los demás a poder mostrar acuerdo o desacuerdo con este.

2. C: yy ¿cuántas químicas llevan?
 A: química si no sé usted nunca le preguntado
 B: lleva Biologíaa [Anatomíaa]
 A: [Biología]/ Zoología
 B: Zoología
 C: no no estudio Naturales yo ¡qué horrible!// Naturales es vergueado igual que Matemáticas
¿va?/// es más vergueado¹⁴ Naturales *creo ¿va? desde mi punto de vista*
 B: ¡ay!// pero aa- hay más prototipos para Naturales que para Matemáticas
 C: ¿cómo más prototipos?
 B: o sea que Matemáticas está menos poblada
 C: más [personas para naturales]
 B [si hay más personas pa(ra)] Naturale(s)
 A: [prototipo es desfile]
 B: [personas que le- les gusta]/ hay perso- hay más personas que les gusta Naturales que más personas que les gu-

Ameresco_TGU_011_03_19 (a partir del minuto 05:13.08)

En este caso, las pruebas de reconocimiento que propone Villalba (2018, 2020) funcionan, tanto la de la ausencia como la de la solidaridad, pero también la de la conmutación. Así, por ejemplo, por un lado, la partícula discursiva *¿va?* puede ser intercambiada por otra partícula similar como *¿no?*, y, por otra parte, los acotadores de opinión: *creo* y *desde mi punto de vista* podrían ser conmutados por otras construcciones parecidas como *para mí*, *a mi parecer*, *digo yo*, etc. Tanto los mecanismos empleados originalmente como los conmutados cumplen funciones atenuantes de igual forma. En concreto, estos son usados con el fin de autoproteger la imagen social del hablante C, pues puede dañarla si se muestra demasiado tajante o si expresa las opiniones como hechos categóricos o verdades irrefutables que no dan pie a los demás interlocutores a opinar igual o de forma diferente.

¹² Compartimos lo argumentado por Pato (en prensa), quien considera que *¿va?* proviene de *¿verdad?* Esta partícula ha pasado por un proceso de pérdida fónica, o desgaste articulatorio, que ha seguido el siguiente patrón: verdad > verda^d > verdá > ve^dá > vedá > ve^dá > veá > veá > va. Además, revisando el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, Pons, Portóles; 2008), vemos cómo *¿verdad?* y *¿va?* pueden llegar a desempeñar las mismas funciones. Por otro lado, parece ser que la partícula es muy frecuente en las variedades centroamericanas de El Salvador, Honduras, Costa Rica y Nicaragua –véase a Azcúnaga López (2013), Benavides González (2014) y a Pato (en prensa).

¹³ Para profundizar sobre los valores pragmáticos atenuantes de algunos marcadores de control de contacto, véase a Uclés Ramada (2021).

¹⁴ Según el *Diccionario de americanismos* (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), la palabra *vergueado* se refiere, en Honduras, El Salvador y Nicaragua, a «cosa o asunto, difícil de solucionar o comprender».

En las conversaciones coloquiales y, especialmente, cuando los hablantes expresan sus opiniones es muy común que se generen desacuerdos conversacionales. Con el objetivo de evitarlos o bien repararlos cuando ya se han generado, los hablantes emplean recursos atenuantes, tal y como ocurre en el *Ejemplo 3*. En lo que concierne al contexto interactivo general de este caso, cabe destacar que nos encontramos frente a una conversación en la que participan 3 hablantes capitalinos (A: un hombre y B y C: dos mujeres), de entre 22 a 28 años, todos amigos de diferentes carreras universitarias. El marco interaccional físico es cotidiano: en las afueras de la biblioteca de la universidad en la que estudian. Respecto al contexto interactivo concreto de este ejemplo, cabe mencionar que tanto antes como después de las intervenciones mostradas, los participantes hablan sobre un tema: la práctica profesional que tienen que realizar todas las carreras universitarias que cursan, bien hablan sobre su dificultad, las actividades que deben desarrollar o, como se ilustra a continuación, sobre su duración:

3. B: [¿qué hacés?]/ ey vos/ yy me estaba diciendo el lic/ Selvin vos/ que a loos/ dee nuevo/ plan/ les va tocar seis meses de práctica dos/ ¡ighh!§
A: §pero es mejor
B: POR LA GRAN PUTA/ ¡SEIS MESES DE PRÁCTICA ALEN! NO JODÁS
A: es [mejor] salís majee
B: [¡ighh!]//// majee no yo/ no hallan qué hacer
A: **o sea** vos lo que buscás/ es que **mirá**/ es mejor **para uno que es técnico**/// para uno que es técnico es mejor// tener a- o sea que te digan vas a práctica de un solo seis meses//
Ameresco_TGU_009_04_19 (a partir del minuto 00:48.242)

En este caso, los hablantes A y B están debatiendo sobre cuál debería ser el tiempo de duración ideal para realizar la práctica profesional de sus carreras universitarias. Al respecto, la hablante B considera que seis meses de duración es un tiempo excesivo y, por ello, no está de acuerdo con esta disposición. Por su parte, el hablante A se muestra en desacuerdo con la posición de B. Este piensa que seis meses es la duración idónea. En concreto, tal y como podemos ver, el punto de vista de B se expresa de forma intensificada: «¡SEIS MESES DE PRÁCTICA ALEN! NO JODÁS», queda claro, así, que ella no está de acuerdo. Por el contrario, aunque A no expresa su opinión de forma intensificada, sí que la deja claro también en dos ocasiones: «§pero es mejor» y «es [mejor] salís majee».

Gracias al análisis del contexto interactivo concreto, podemos ver cómo el hablante A, después de la tercera intervención de B, y con el objetivo de minimizar su desacuerdo (el desencadenante y lo atenuado), y, así, reparar el conflicto conversacional creado, emplea una serie de recursos atenuantes, tales como la justificación explicativa que es introducida por una reformulación mediante el marcador del discurso: *o sea*. Esta explicación es estratégica, pues su objetivo es lograr que la hablante B entienda el porqué del desacuerdo, pretende que este se adhiera a esta posición, y, por último, busca minimizar el desacuerdo. Posteriormente, por un lado, la partícula *mirá* solicita la atención del interlocutor y, con ello, una reducción del desacuerdo; y, por otro lado, se impersonaliza mediante el pronombre indefinido *uno*, con este recurso el *yo-hablante* intenta incluirse y esconder su opinión en la de un enunciador general. Por último, como se puede apreciar, este punto de vista se restringe a un determinado ámbito. En particular, el hablante A señala que el hecho de que la práctica profesional dure seis meses –y no menos– es bueno únicamente para las personas que estudian carreras universitarias técnicas –como es su caso personal–, así pues, expresa: «es mejor para uno que es técnico/// para uno que es técnico es mejor». Con ello, se da la posibilidad a dar por válido el argumento de la hablante B. A diferencia de los ejemplos anteriores, en este caso, todos estos procedimientos atenuantes se despliegan con el fin de reparar el desacuerdo

conversacional generado (el cual se puede ver con claridad en las primeras cuatro intervenciones de A y B).

En determinadas ocasiones los hablantes capitalinos hondureños atenúan aquellas autovaloraciones o juicios de valor sobre sí mismos que podrían dañar su imagen social. Así, en el *Ejemplo 4* se puede notar cómo la hablante B no quiere que a su imagen social se le adhiera una cualidad negativa: ser ofensiva: «uno con la lengua es bien ofensiva». Antes de reflexionar sobre los mecanismos atenuantes empleados, es imperativo describir el contexto interactivo general de este caso: nos hallamos frente a una conversación en la que únicamente participan dos amigas (A de 39 años y B de 54). Su marco interaccional es cotidiano: la cocina de la casa de la hablante A. Previo a las intervenciones que se muestran en el *Ejemplo 4*, la hablante A comentaba lo difícil que está siendo para ella poder tener una nueva pareja, ya que una de sus hijas no lo acepta. Esto da paso, posteriormente, a que B le explique las discusiones que ha tenido con su pareja, tal y como se puede ver más abajo. Después de estas intervenciones, A recomienda a B que no continúe su relación con este hombre.

Como adelantábamos, en el ejemplo que se muestra a continuación, se atenúan la autovaloración negativa de B: ser ofensiva con los demás. Para lograr este objetivo, esta hablante atenúa, en primer lugar, a través de una reformulación sin partícula discursiva: «¡pucha! dije yo yo soy bien / uno con la lengua es bien ofensiva [...]», –aunque sí mediante la pausa, que es marcada con la barra–, y, en segundo término, a través de la impersonalización mediante el pronombre indefinido *uno*. La hablante pasa de marcar claramente el *yo-hablante* a través del pronombre personal de primera persona *yo* a reformularlo y ocultarse en un interlocutor general mediante el pronombre indefinido *uno*.

4. B: pase buen día me dice/ gracias igual le dije yo ¿va?// porquee ee él también ¿va?/// (1.5) él un día también me ofendió entonces yo no le pedí- ee me dijo él que lo perdon- *perdóneme* me dice/ pero yo decía y ve ¿por qué lo voy a perdonar?

A: pero y ¿por qué la ofendió él esa vez?

B: mm ¿él?// porque yo lo ofendí también/ yo le dije de lo que s'iba morir ¿va? entonces// ayer que me puse ahí ¿verdad? dije yo/ ¡pucha! dije *yo yo soy bien/ uno* con la lengua es bien ofensiva como dijo la pastora que Dios es// de lo que uno saca

A: no la lengua mata usted [la lengua de]struye

Ameresco_TGU_016_02_19 (a partir del minuto 13:23.214)

Los hablantes capitalinos atenúan también actos asertivos de información. En este caso, se mitiga para restringir la verdad de lo sabido. Cabe señalar que gracias al análisis del contexto interactivo general de la conversación; en particular, gracias a disponer de información relacionada con las características de los hablantes, podemos reconocer que los mecanismos verbales han sido empleados con fines atenuantes. Así pues, cabe mencionar que en esta conversación participan activamente 3 hablantes: dos primos de entre 25 a 32 años (A es hombre y B es mujer) y la tía de ambos (mujer de 65 años), aunque en el ejemplo recogido solo aparecen intervenciones de A y B. La conversación está enmarcada en un contexto interaccional físico cotidiano: la casa del hablante A. Previo a las intervenciones recogidas, ambos primos estaban hablando de los problemas de salud que ha tenido B. Posterior a las intervenciones, el hablante A continúa explicando a B los síntomas que tendría si se le hubiera diagnosticado gonorrea, la enfermedad sexual a la que se refieren en (5).

En este ejemplo la hablante B asevera que, si ella tuviera una enfermedad sexual, esto ya habría aparecido en los resultados de un examen médico que se realizó previamente. No obstante, la verdad de esta aserción se ve mitigada por un motivo: el hablante A, al ser enfermero (esto se sabe gracias al análisis del contexto interactivo general), dispone un conocimiento más especializado de la situación y del tema abordado.

Así, la hablante A se ve en la obligación de reducir su compromiso sobre lo dicho y apela a su interlocutor a través del marcador de control de contacto *¿va?* (*¿verdad?*) para que sea este el que confirme lo aseverado. En última instancia, los mecanismos que emplea B le sirven para autoprotgerse, ya que, por un lado, mostrarse epistémicamente superior¹⁵ al hablante A —cuando este es enfermero— y, por otro, demostrar una excesiva seguridad sobre un tema que no domina —a diferencia de su interlocutor—, podría dañar su imagen social.

5. A: [en s<alargamiento/>-]
B: [inicio]/// y ya (es)toy fuera de ahí ya/// ¡ay!! pues sí vos (es)toy // preocupada y ahora y va/ a veces digo a saber qué me irá a salir en esos exámenes// porque ahí ahí ahí te puede aparecer **¿va?** si es una enfermedad que te la han pasado de de [de haberte metido con al]guien más **¿va que te puede salir?**
C: [ininteligible/>]
A: pero de aquel entonces ahora/// mirá/// si fue seenn/// ¡puta! gonorrea/// yaa/ ya hubieses tenido// o sea/ las enfermedades que te pudieron haber pasado ya hubieses presentado/ síntomas///

Ameresco_TGU_003_03_19 (a partir de minuto 04:23.475)

Si aplicamos las pruebas de reconocimiento de Villalba (2018, 2020), podemos comprobar claramente que estos procedimientos verbales se han usado con fines estratégicos atenuantes: por un lado, si los conmutamos por otros como: *¿no?*, *¿cierto?*, *es así?*, etc., podemos notar cómo estos elementos pueden aparecer en esa misma posición y pueden desempeñar la misma función atenuante; y, por otro, mediante la prueba de eliminación, podemos ver cómo el compromiso que asume la hablante con lo dicho es mucho mayor: «//porque ahí ahí ahí te puede aparecer si es una enfermedad que te la han pasado de de [de haberte metido con al]guien más».

Los capitalinos hondureños que participan en las conversaciones analizadas no solo atenúan sus propias opiniones, valoraciones o sus aseveraciones, sino que también mitigan actos directivos (órdenes, mandatos, preguntas, consejos, sugerencias, etc.). Este tipo de actos suponen, según Albelda *et al.* (2014: 35), una potencial carga de amenaza a las imágenes de los hablantes. Al respecto, algunos estudios¹⁶ demuestran que los hablantes atenúan estos actos con mucha frecuencia. Uno de los subtipos de actos directivos en los que se mitiga son las peticiones. En nuestro corpus, para el caso, se hallan ejemplos de peticiones atenuadas, tal y como se puede ver en (6):

6. A: [vamos a ver si me acuerdo]// vamos a ver si me acuerdo de la que nos tiró Ocañas en el examen una de[rivada]
C: [Dago] a us[ted que le gusta integ]rar yo tengo que hacer una en Estadística
B: [noo no me gusta]
C: ya está soolo de integrar// ¿cómo la mira?
B: pues [no la he vis]to
C: [¿quiere?]
B: no no quiero
C: [¿quiere?]
B: [ando hueva]
C: solo que tiene que aplicar tres veces por parte
A: ¡jue<alargamiento/>[puta!]
B: [¡jue]puta!
A: ¿cómo era [era?]
B: [cabal]

Ameresco_TGU_011_03_19 (a partir del minuto 09:15.89)

¹⁵ Para profundizar sobre este concepto, véase a García Ramón (2018).

¹⁶ Véase, por ejemplo, a Brown y Levinson (1987), Koike (1998), Albelda (2010), Hernández Toribio y Mariottini (2016), Gancedo Ruiz (2019), entre otros.

Lo primero que hay que señalar es que en esta conversación participan activamente 3 hablantes (A y B son varones y C es mujer), los cuales son compañeros de la misma carrera universitaria y tienen entre 22 a 23 años. El marco de interacción físico en el que surge la conversación es cotidiano: una plaza de la universidad en la que estudian. Previo a las intervenciones mostradas en el *Ejemplo 6*, los compañeros hablaban de la dificultad que implicó la resolución de un ejercicio matemático. Precisamente, en este contexto es que la hablante C solicita la petición, tal y como veremos en el siguiente párrafo. Posterior a ello, continúan hablando sobre este ejercicio y sobre otros que A tuvo que resolver en un examen.

Como hemos dicho, en (6) se puede ver cómo la hablante C debe resolver un problema matemático (una integral), pero ella no quiere solucionarlo, sino que acude a su interlocutor (hablante B) y le solicita ayuda. Sin embargo, esta petición no está expresada de forma directa, sino de manera indirecta. Este grado de indirección, que no está expresado con una formulación afirmativa, negativa ni con auxilio de una forma ritualizada como *por favor*, convierte al acto en una petición atenuada. Esta petición se mitiga con el fin de prevenir un posible problema con el otro interlocutor, pues, tal y como argumentan Albelda *et al.*, la movilización que C quiere ejercer sobre B conlleva una amenaza al territorio, al poder de decisión y, en definitiva, a la imagen de este último. Aquí, si eliminamos el recurso empleado –la indirección– y lo transformamos en una petición directa: «*[Dago] a us[ted que le gusta integ]rar hágame una que tengo que resolver en Estadística*», podemos apreciar cómo la petición se transforma en una orden directa. Por último, habría que señalar que, aunque C emplea estos recursos atenuantes para movilizar a B, no logra tal cometido: que B le ayude a resolver el ejercicio. Eso sí, en el plano de la conversación, estos mecanismos sí ayudan a mantener las buenas relaciones sociales.

Asimismo, hay otros hablantes capitalinos hondureños que atenúan algunas recriminaciones dirigidas a otras personas que no están presentes en la conversación. En el *Ejemplo 7*, que se encuentra incrustado dentro de un discurso reportado, podemos ver cómo la hablante B recrimina a una tercera persona el hecho de que se gaste mucho dinero en comprar comida para su perro.

7. A: como un hijo
 B: como un hijo/ PEOR vos porque una lata de leche te dura un poquito más/ creo/ pero vaya es un ser humano el que se está alimentando// y entonces- y hay una que le cuesta quinientos lempiras/ y le dura tres meses// le digo yo *bueno vos le digo yo/ es cierto que a mí no me importa porque es tu dinero ¿va?// peroo// ¿cómo es posible que vos estés comprando?/ una/ bolsa de/ comida para perros que cuesta MIL LEMPIRAS// y los niños de la calle no tienen qué comer/ pudiéndole comprar una más barata a ese perro vos*
 A: umjú en [<ininteligible/>]

Ameresco_TGU_015_02_19 (a partir del minuto 10:32.675)

Antes de reflexionar sobre el contexto interactivo concreto de este caso, cabe mencionar que en esta conversación participan únicamente dos amigas (A tiene 24 años y B tiene 25). La conversación se enmarca físicamente en un contexto interaccional cotidiano: la casa de la hablante B. Tanto el contexto anterior como posterior a estas intervenciones, las dos amigas hablan, sobre todo, de la vida (qué hacen, qué no hacen, qué hacen bien, qué hacen mal) de varias personas en común que tienen.

En concreto, en (7) podemos notar cómo B atenúa la recriminación que dirige a Lara, persona que no está presente en la conversación. La hablante se muestra en total desacuerdo con la actitud de Lara a la hora de comprar comida para su perro, ella considera que la cantidad que gasta es desorbitada. Se puede decir, entonces, que B no solo atenúa la propia recriminación, sino también el desacuerdo. Para ello, emplea

diversos recursos como la concesividad: «es cierto que a mí no me importa porque es tu dinero, ¿va? pero// ¿cómo es posible que vos estés comprando?/», con la que, en primer lugar, se reconoce que tanto la cantidad de dinero que gasta la tercera persona como en qué lo gasta no es un terreno que le compete a B, sino que le pertenece única y exclusivamente a la última; para, en segundo lugar, mostrar su desacuerdo a través de una recriminación. Este movimiento concesivo-opositivo es el que, en definitiva, desempeña la función atenuante. Además de este procedimiento, a partir de la prueba de la solidaridad, podemos ver cómo aparecen otros recursos en el contexto interactivo concreto: como se viene observando, la partícula discursiva: ¿va?, con el que se pretende que el oyente empatice con la perspectiva de B.

Todos estos recursos son desplegados por la hablante B con el objetivo, por un lado, de prevenir un posible conflicto conversacional con su interlocutora, y, por otro, de evitar dañar tanto su imagen (la de B) como la de la persona criticada (Lara) –a pesar de ofrecer un argumento de peso: que muchos niños no tienen qué comer–. Cuando se recrimina una actitud o una forma de actuar a otra persona, estamos interviniendo el espacio y terreno personal que no nos pertenece, de ahí que es normal que la hablante haya mitigado para prevenir posibles efectos negativos a su imagen social, pero, sobre todo, a la de la persona que critica y recrimina.

Por último, también hemos hallado algunos casos de atenuación en los que se busca minimizar un posible rechazo ante una invitación, tal y como se puede ver en el *Ejemplo 8*. A partir del contexto interactivo general, sabemos que en esta conversación participan tres hablantes: 2 activos que son pareja (A, una mujer de 24 años, y B, un hombre de 24 años) y 1 hablante pasivo (C, un hombre de 24 años) que es primo de A. El contexto de interacción es cotidiano: casa de la hablante A. Previo a las intervenciones de (8), A y B estaban hablando sobre los planes semanales que tienen. Esto da pie a que B invite a C a participar en uno de estos planes. Posteriormente, A y B explican a C las actividades que realizan normalmente semanalmente.

En (8) B invita a C a ir a su casa, pero la hablante A, con el fin de prevenir el posible rechazo, emplea una serie de estructuras condicionales que restringen el acto de habla y que le restan importancia al hecho de que C no quiera o pueda aceptar la invitación: «si querés ir/ si podés y querés no/ no te sintás obligado Sami»:

8. B: [estás invitado a mi casa] el viernes vos
A: **si querés ir/ si podés y querés no/ no te sintás** obligado Sami
C: ¿pero a qué hora?
A: va hacer como a las siete creo yo
C: ¿en la noche?
B: sí §
C: ¿es que recordá que me voy
A: umjú/ [sí]
C: [para San Láz]aro
A: no te sintás compromiso a todo lo que te invite[mos]

Ameresco_TGU_014_02_19 (a partir del minuto 17:37.000)

En este apartado de análisis y resultados hemos podido dar cuenta de cuáles son los actos de habla, mediante qué recursos verbales y no verbales, y con qué fin atenúan los hablantes que forman parte de las conversaciones analizadas del corpus Ameresco-Tegucigalpa. A partir del análisis de estos resultados, se recapitula y se presentan cuáles son las conclusiones y reflexiones más importantes.

4. CONCLUSIÓN: ATENUAR PARA ANTICIPARSE A LA CREACIÓN DE DAÑOS A LA IMAGEN DE LOS CAPITALINOS HONDUREÑOS

La atenuación, como estratégica retórica-pragmática, es empleada por los hablantes capitalinos hondureños que participan en las diez conversaciones analizadas del corpus de conversaciones coloquiales Ameresco-Tegucigalpa mediante una diversidad de mecanismos verbales y no verbales. En particular, se ha podido ver cómo los recursos que acotan o restringen lo que se dice o se hace, aquellos que implican al *tú* en lo que se dice o se hace y los que minimizan o difuminan la cantidad o cualidad de lo que se dice destacan en el corpus. De forma individual, destaca el uso de la partícula de control de contacto: *¿va?*, que proviene de *¿verdad?*; los acotadores de opinión, los modificadores externos; la concesividad y las estructuras sintácticas que restringen el acto de habla, tal y como se puede ver en la Tabla 3:

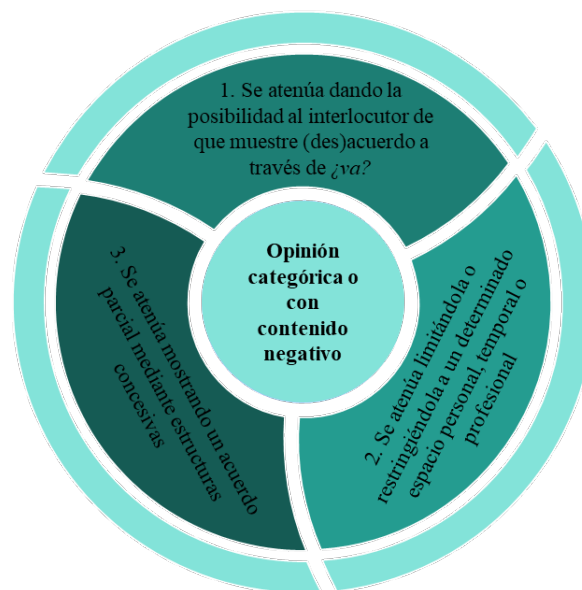
Tabla 3.: Tipos y procedimientos atenuantes en las conversaciones analizadas.
Fuente: elaboración propia

Tipo de procedimiento	Procedimiento
Recursos que acotan o restringen lo que se dice o se hace	-Acotadores de opinión -Concesividad -Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla
Recursos que implican al <i>tú</i> en lo que se dice o se hace	-Partícula de control de contacto <i>¿va?</i>
Recursos que minimizan o difuminan la cantidad o cualidad de lo que se dice	-Modificadores externos: cuantificadores minimizadores, aproximativos o los difusores de significado

El uso de estos recursos atenuantes nos permite intuir lo siguiente: por un lado, parece ser que uno de los actos de habla o de las situaciones comunicativas en la que los hablantes tienden a emplearlos es al expresar sus opiniones, sus valoraciones, sus críticas, sus juicios de valor; en definitiva, en los actos asertivos de opinión o evaluación. Cuando los hablantes capitalinos expresan una opinión, sobre todo las que implican –por su contenido negativo o categórico– una posible amenaza a la imagen social del *yo-hablante* como a la del *tú-oyente*, primero, le dan la posibilidad al interlocutor de que muestre su acuerdo –o desacuerdo– a través de la partícula de control de contacto *¿va?*; segundo, las limitan o restringen a un determinado espacio personal, profesional o temporal a través de diversas construcciones acotadoras de opinión; o, tercero, muestran un acuerdo parcial mediante estructuras concesivas, tal y como se puede ver en la Figura 2.

Por lo anterior, es esperable que una de las funciones atenuantes que sobresalga en estas conversaciones analizadas sea la de autoprotección de la imagen social, sobre todo, del *yo-hablante*, pues los interlocutores, en estos casos, no quieren mostrarse demasiado críticos con los demás o consigo mismos, no pretenden ser demasiado categóricos, o, bien, no desean generar desacuerdos conversacionales entre sí. La imagen social que pretenden mostrar de sí mismos es que, aunque su opinión es negativa o demasiado categórica, son, ante todo, hablantes que están abiertos y toleran otros puntos de vista.

Figura 2.: Procedimientos para atenuar una opinión atenuada por los hablantes capitalinos hondureños. Fuente: elaboración propia



Ahora bien, por otro lado, los capitalinos hondureños también se auxilian de la estrategia atenuadora cuando, por ejemplo, no quieren comprometerse de forma excesiva con la verdad de los actos asertivos de información, cuando pretenden pedir algo, cuando llevan a cabo recriminaciones a otros hablantes o cuando quieren minimizar un posible rechazo a una invitación.

En estos otros actos de habla –aunque no exclusivamente– los procedimientos atenuantes se emplean con el fin de prevenir bien un daño a la imagen social del *yo-hablante* o, sobre todo, a la del *tú oyente*; o bien evitar un conflicto comunicativo conversacional –como un desacuerdo, por ejemplo–, lo cual no es descabellado, ya que son actos en los que un interlocutor se inmiscuye en el terreno del otro.

En consecuencia, se puede decir que los hablantes capitalinos hondureños despliegan determinados recursos verbales y no verbales con funciones atenuantes con el objetivo principalmente de autoproteger su imagen social, bien de prevenir daños a la imagen social de sus interlocutores o para prevenir posibles conflictos conversacionales. Esto en menoscabo de las labores de reparación, que apenas están presente en los casos de atenuación detectados. En definitiva, se puede afirmar que, en las diez conversaciones analizadas del corpus Ameresco-Tegucigalpa, cuando los hablantes atenúan, lo llevan a cabo para autoprotegerse y para prevenir y no tanto para reparar, lo que indica que se anticipan a que se produzcan daños en las imágenes sociales de los interlocutores o a que se generen conflictos conversacionales.

Aunque, como bien señalábamos en el apartado introductorio, los estudios sobre atenuación en el español de Honduras, en general, y de Tegucigalpa, en específico, son escasos, si contrastamos los únicos dos que disponemos: los presentes de la conversación coloquial y los de las reseñas gastronómicas en línea, podemos afirmar que según el género destacan unos recursos y unas funciones atenuantes u otras. Así, por un lado, mientras que en las reseñas se atenúa fundamentalmente –si bien no exclusivamente– para prevenir; en las conversaciones, como hemos adelantado, se lleva a cabo con el fin de autoproteger la imagen social. Por otra parte, mientras que en las reseñas destaca el uso de la concesividad –empleada con mayor recurrencia–, en la conversación entra en juego el marcador de control de contacto: *¿va?*

Esto, a su vez, nos permite extraer otras conclusiones: la primera es que hay dos grupos de recursos que destacan en ambos géneros: los que acotan o restringen y los que minimizan o difuminan; y la segunda es que en cada género hay algunos tipos de mecanismos que sobresalen más: en las reseñas se emplean los que rebajan lo que se dice o los que impersonalizan o desfocalizan, mientras que en la conversación los que implican al *tú*. Todo lo anterior nos permitiría concluir —a falta de más datos que lo ratifiquen— que los hablantes capitalinos hondureños seleccionan unos determinados recursos atenuantes y los emplean con unas determinadas funciones según el género discursivo en el que se encuentren participando o estén produciendo.

Como bien comentamos, el análisis, los resultados y las conclusiones a las que hemos podido llegar en este trabajo no deben tomarse como generalidades de cómo atenúan los hablantes de Tegucigalpa cuando conversan coloquialmente, sino que deben ser entendidas como indicios o aproximaciones de lo que realmente realizan. Por ello, es fundamental poder ampliar los datos del corpus de trabajo analizado: incluir un mayor número de conversaciones y, especialmente, intentar que la muestra sea más representativa en relación con las características sociolingüísticas de los hablantes —tanto en la edad, el sexo como en el nivel de instrucción—. Solo teniendo un corpus más representativo y amplio, se podrán llevar a cabo análisis cuantitativos más robustos.

Además, parece imperativo, por un lado, que los resultados de este género puedan ser contrastados con los obtenidos en otros corpus escritos, pero, sobre todo, orales, tales como, por ejemplo, la entrevista semidirigida, los debates parlamentarios, los programas de tertulias televisivas y radiales, entre otros, pues, como hemos podido comprobar, la atenuación es un fenómeno que se emplea con unos fines según la situación y el género discursivo en el que se enmarque. Por otro lado, es necesario estudiar de forma específica el comportamiento de los mecanismos que se usan habitualmente, tales como la partícula de control de contacto *¿va?*, que, como hemos apuntado, parece ser propia del habla de la mayoría de los países centroamericanos, o bien podría enfocarse en el análisis de algunos actos de habla en los que se ha atenuado en mayor medida como el acto asertivo de opinión o evaluación.

En conclusión, lo eminentemente cierto es que es fundamental y necesario para la lingüística del español de Honduras que se continúen llevando a cabo investigaciones sobre el comportamiento de diversos fenómenos pragmático-discursivos, puesto que tan importante es entender cómo es el español de Honduras (y en particular el de Tegucigalpa) a nivel fónico, gramatical y léxico, como también a nivel pragmático. Investigando e indagando más sobre esta área de estudio podremos saber, en definitiva, cómo los hablantes hondureños *usan* el español cuando hablan o escriben.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda, Marta. 2010. «¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado». En *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, eds., Orletti, Franca y Laura Mariottini. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE.
- Albelda, Marta. 2016. «Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática». *Revista internacional de lingüística iberoamericana*. 27: 19–32.
- Albelda, Marta. 2018a. «¿Atenuación del compromiso del hablante?: el caso de los evidenciales ‘por lo visto’ y ‘se ve que’». *RILCE*. 33(3): 1179–1214.
- Albelda, Marta. 2018b. «Variación sociolingüística de los mecanismos mitigadores: diferencias de uso en edad y sexo». *Cultura, lenguaje y representación / Culture,*

- language and representation: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I / cultural studies journal of Universitat Jaume I*. 19: 7–29.
- Albelda, Marta y Ana María Cestero. 2011. «De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación». *Español actual*. 96: 121–155.
- Albelda, Marta y Antonio Briz. 2010. «Capítulo 5. Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales». En *La lengua española en América: normas y usos actuales*, eds., Aleza, Milagros y José María Enguita. Valencia: Universitat de València.
- Albelda, Marta y Antonio Briz. 2020. «Atenuación e intensificación». *Pragmática*. 567–590.
- Albelda, Marta y Maria Estellés. 2021. «Mitigation revisited. An operative and integrated definition of the pragmatic concept, its strategic values and its linguistic expression». *Journal of Pragmatics*. 183(3): 71–86.
- Albelda, Marta y Maria Estellés. En línea. *Corpus Ameresco*. Valencia: Universitat de València. www.corpusameresco.com
- Albelda, Marta, Antonio Briz, Ana María Cestero, Dorota Kotwica y Cristina Villalba. 2014. «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR.ATENUACIÓN)». *Oralia*. 17: 7–62.
- Alonso Piñero, Lara. 2018. «Un lenguaje para vender: estrategias de atenuación en el discurso de venta de los vagoneros en Ciudad de México». *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*. Anexo IV: 103–119.
- Alonso Chacón, Paula Judith. 2019. *Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://acortar.link/H1pwal>
- Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionario de americanismos*. Lima: Santillana.
- Azcúnaga López, Raúl Ernesto. 2013. «¿Verdad?/verdad en el español coloquial salvadoreño: estudio dialectal de un marcador del discurso». *La Universidad*. 21: 53–75.
- Benavides González, María. 2014. *Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: una propuesta de diccionario* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/11424>
- Bolaños Carpio, Alexa. 2015. «La risa y los actos amenazantes de imagen». *Filología y Lingüística*. 41(2): 149–160.
- Bravo, Diana. 2003. «Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción». En *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, ed. Diana Bravo. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Briz, Antonio. 1995. «La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática». En *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, ed. Luis María Cortés Rodríguez. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Briz, Antonio. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio. 2003. «La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española». En *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, ed. Diana Bravo. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Briz, Antonio y Amparo García Ramón. 2021. «La conversación coloquial como prototipo de lo dialogal». En *Manual de lingüística del hablar*, eds. Óscar Loureda Lamas y Angela Schrott. Berlín: de Gruyter.

- Briz Gómez, Antonio y Grupo Val.Es.Co. 2002. *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, Antonio y Marta Albelda. 2013. «Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común (ES.POR.ATENUACIÓN)». *Onomazéin*. 28: 288–319.
- Briz, Antonio, Salvador Pons y José Portolés. 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español*. Valencia: Universitat de València. www.dpde.es
- Briz, Antonio y Marta Samper Hernández. 2022. «Estudio de variación situacional en corpus orales del español». En *Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics*, eds. Giovanni Parodi, Pascual Cantos-Gómez y Chad Howe. Londres: Routledge.
- Brown, Penelope y Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabedo Nebot, Adrián. 2018. «Creación de un modelo estadístico predictivo para la determinación de las funciones de atenuación en español hablado». *Revista de Filología Hispánica RILCE*. (34)3:1009–1027.
- Cabedo Nebot, Adrián. 2021. «Prosodic modulation as a mark to express pragmatic values: The case of mitigation in Spanish». *Journal of Pragmatics*. 181: 196–208.
- Caffi, Claudia. 1999. «On mitigation». *Journal of Pragmatics*. 31: 881–909.
- Caffi, Claudia. 2004. *Mitigation: a pragmatic approach*. Oxford: Elsevier.
- Carcelén Guerrero, Andrea y Gloria Uclés Ramada. 2019. «Diseño y construcción de un corpus oral multidialectal. El corpus Ameresco». *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. 9(1): 17–36.
- Castañeda González, Ángela y Milagros Natalia, Ruiz González. 2022. «Valores de intensificación y atenuación del marcador discursivo bueno en corpus orales». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 92:1–12.
- Cestero, Ana María. 2017. «La atenuación en el habla de Madrid: patrones sociopragmáticos». *Revista de filología hispánica RILCE*. 33(1): 57–86.
- Cestero, Ana María. 2020. «Uses and resources of mitigation, in contrast». *Spanish in Context*. 17(2): 362–383.
- Cestero Mancera, Ana María y Marta Albelda Marco. 2020. «Estudio de variación en el uso de atenuación I: Hacia una descripción de patrones dialectales y sociolectales de la atenuación en español». *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. 53(104): 935–961.
- Escobar Samaniego, Linier Enrique. 2017. *Estudio de los marcadores del discurso en muestras de habla culta de Panamá* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional Digital de la Universidad de Panamá: <http://up-rid.up.ac.pa/1544/>
- Estellés, Maria y Cabedo, Adrián. 2017. «La atenuación fónica en entrevistas (proyecto PRESEEA) y en conversaciones (corpus Val.Es.Co): un estudio de campo». *Linred: Lingüística en la Red*. 15.
- Fernández Fernández, Daniel. 2019. «Estrategias de atenuación en el discurso de docentes costarricenses de escuela primaria sobre diversidad sexual y funcional». *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. 19(2): 50–70.
- Figueras Bates, Carolina. 2018. «Atenuación, género discursivo e imagen». *Spanish in Context*. 15(2): 260–282
- Flores Treviño, María Eugenia. 2016. «Copresencia de la atenuación e intensificación en el uso de bastante y su derivación en el habla del noreste de México». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 27: 137–153.

- Flores Treviño, María Eugenia. 2017. «La atenuación y los marcadores de foco de exclusión en los corpus: PRESEEA-Mty / AMERESCO-Méx.Mty». *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. 7(1):19–32.
- Fraser, Bruce. 1975. «Hedged performatives». En *Syntax and semantics 3: Speech acts*, eds. Peter Cole y Jerry L. Morgan. New York: Academic Press.
- Fraser, Bruce. 1980. «Conversational mitigation». *Journal of Pragmatics*. 4: 341–50.
- Gancedo Ruiz, Marta. 2019. *Evolución de la imagen del rol familiar en el teatro de finales del siglo XIX a mitad del XX. Su manifestación en la atenuación e intensificación de los actos directivos* [Tesis doctoral, Universitat de València].
- García Ramón, Amparo. 2018. *Epistemicidad en interacción: (a)simetrías epistémicas en secuencias de acuerdo y su relación con la construcción de roles funcionales en conversaciones y entrevista* [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Goffman, Erving. 1955. «On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction». *Psychiatry: Journal of the Study of Interpersonal Processes*. 18(3): 213–231.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Granados, Daniel. 2021. «Atenuación expansión de *ahorita* en la Ciudad de México, un cambio analizado desde el tiempo aparente». *Cuadernos de Lingüística de el Colegio de México*. 8: 1–44.
- Guerrero González, Silvana; Consuelo Gajardo Moller, Javier González Riffo y Antonia Reyes O’ryan. 2020. «“Lo que pasa es que la política se ha puesto farandulera”: justificaciones atenuantes de aserciones de opinión en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile». *Literatura y Lingüística*. 42: 247–273.
- Guerrero González, Silvana. 2021. «La atenuación lingüística en el Corpus PRESEEA de Santiago de Chile». *Alpha*. 1(52): 53–76.
- Hernández Flores, Nieves. 2015. «La actividad de imagen en el discurso oral: localización y delimitación en la interacción comunicativa». En *Perspectivas Socio-Pragmáticas y Socio-Culturales Del Análisis Del Discurso*, eds. Diana Bravo y María Bernal. Buenos Aires: Dunken.
- Hernández Toribio, María Isabel y Laura Mariottini. 2016. «Tripadvisor y actos de habla. Delimitaciones teóricas y propuestas metodológicas para el análisis de las estrategias de atenuación de los actos directivos». *Pragmática Sociocultural*. 4 (2): 149–181.
- Herranz, Atanasio. 1990. «El español de Honduras a través de su bibliografía». *Nueva Revista de Filología Hispánica*. 38: 15–61.
- Koike, Dale April. 1998. «La sugerencia en español: una perspectiva comparativa». *Diálogos Hispánicos*. 22: 211–235.
- Lakoff, George. 1973. «Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts». *Journal of Philosophical Logic*. 2: 458–508.
- Levinson, Stephen C. 2000. *Presumptive Meanings: the Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge: MIT Press.
- Lope Blanch, Juan Manuel. 1993. *Ensayos sobre el español de América*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, Humberto. 1999. *El español de América. América Central*. Madrid: Arco/Libros.
- Mairena Uriarte, Rosa Amanda. 2018. «Marcadores conversacionales usados por jóvenes de Managua». *Lengua y Sociedad*. 17: 9–31.

- Meyer-Hermann, Reinhard. 1988. «Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en el español hablado)». *Anuario de Estudios Filológicos*. 11: 275–290.
- Molina Martos, Isabel. 2005. «Estrategias de atenuación en el habla de las mujeres madrileñas (barrio de Salamanca de Madrid)». *Español Actual*. 6-7: 89–100.
- Molina Valverde, Natalia, Adrián Vergara Heidke y Emmanuel Quesada Gómez. 2019. «Descortesía en comentarios de Facebook relativos a noticias electorales de CRHoy.com y La Nación durante el proceso electoral del 2018 en Costa Rica». *Pragmalingüística*. 27: 233–255.
- Montecino, Lésmer Antonio. 2004. «Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos». *Onomázein*. 2(10): 9–32.
- Montoro del Arco, Estebán Tomás. 2011. «Condicionamientos sociolingüísticos de la variación fraseológica: los operadores de foco de exclusión». *LEA: Lingüística Española Actual*. 33(2): 223–264.
- Moser, Karolin. 2006. «La variación entre formas ustedeantes y voseantes a nivel del discurso familiar en la clase media y alta de San José – Costa Rica: ¿una estrategia de cortesía?». En *La cortesía en el mundo hispánico: nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*, ed. Martina Schrader-Kniffki. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Moser, Karolin. 2008. «Tres hipótesis acerca de la (des)cortesía en el tratamiento diádico informal-familiar de San José, Costa Rica». En *Estudios sobre el español centroamericano*, eds. Matthias Perl, Mario Portilla Chaves y Víctor Sánchez Corrales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 6(1): 129–148.
- Moser, Karolin. 2010. «San José (Costa Rica): Desde los significados pragmáticos del ustedeo en el registro coloquial actual hacia sus primeras manifestaciones en el Valle Central (siglo XVIII)». En *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, eds. Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Moser, Karolin. 2015. «Spanish Varieties of Latin America 3: Mexico and Central America». En *Manual of Deixis in Romance Languages*, eds. Konstanze Jungbluth y Federica Da Milano. Berlín: De Gruyter.
- Murillo Lanza, Danny Fernando. 2020. «Corpus de conversaciones coloquiales Ameresco-Tegucigalpa: Estado, problemas, soluciones y líneas de trabajo abiertas». *Estudios Interlingüísticos*. 8: 139–153.
- Murillo Lanza, Danny Fernando. 2021. «“Bueno, pero mal servicio”: reseñas gastronómicas atenuadas por hablantes de Tegucigalpa, Honduras». *Estudios Interlingüísticos*. 9: 141–156.
- Murillo Lanza, Danny Fernando. En línea. «Corpus de conversaciones Ameresco-Tegucigalpa». En *Corpus Ameresco*, coords. Marta Albelda y Maria Estelles. Valencia: Universitat de València. www.corpusameresco.com
- Murillo Medrano, Jorge. 2002. «La cortesía verbal en el español de Costa Rica». *Káñina*. 26(2): 109–118.
- Pato, Enrique. En prensa. «La partícula discursiva ¿verdad? (y sus variantes) en el español de El Salvador, Honduras y Nicaragua». *La Universidad*.
- Pato, Enrique. 2021. «Principales rasgos gramaticales del español de Honduras». *Zeitschrift für romanische Philologie*. 137(1): 147–182.
- Puga Larraín, Juana. 1997. *La atenuación en el castellano de Chile* [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2008. «El español de América Central ayer, hoy y mañana». *Boletín De Filología*. 43(1): 145–174.

- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2019. «El voseo panameño: situación actual y actitudes ante su uso». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. 45(1): 227–245.
- Rodríguez Alfano, Lidia. 2018. «La atenuación en justificaciones argumentativas en el corpus Monterrey-PRESEEA». *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*. 6(1): 219–250.
- Samper Hernández, Marta. 2013. «La atenuación lingüística en el Español de Las Palmas de Gran Canaria». *LEA: Lingüística Española Actual*. 35(2): 325–348.
- Samper Hernández, Marta. 2020. «Estudio sociolingüístico de los mecanismos atenuantes utilizados en entrevistas semidirigidas de Las Palmas de Gran Canaria». *Revista Signos*. (53)104: 910–934.
- Spencer-Oatey, Helen. 2007. «Theories of identity and the analysis of face». *Journal of Pragmatics*. 39: 639–656.
- Tognini-Bonelli, Elena. 2001. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Uclés Ramada, Gloria. 2021. *Atenuación y actividades de imagen en México y España a través de marcadores del control de contacto: un estudio a partir del marcadores interactivo ¿no?* [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://acortar.link/TstK7V>
- Villalba, Cristina. 2018. «Atenuación: Algunas claves metodológicas para su análisis». *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. 8(1): 306–316.
- Villalba, Cristina. 2020. «Recognising mitigation: Three tests for its identification». *Journal of Pragmatics*. 167: 68–79.



Conceptual complexes in multimodal advertising

Los complejos conceptuales en la publicidad multimodal

CARLA OVEJAS RAMÍREZ

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA¹

<https://orcid.org/0000-0003-3939-9699>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-11-07

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2023-03-07

ABSTRACT: Several scholars have dealt with the workings of metaphor and metonymy in multimodal advertisements (see Forceville, 2009; Uriós-Aparisi, 2009; or Pérez-Sobrino, 2017, among others). The present study investigates conceptual complexity to broaden the set of analytical categories to be used in multimodal analysis by making use of some of the latest developments on conceptual complexes, or principled combinations of cognitive models (e.g., frames, metaphors, metonymies), as discussed in Ruiz de Mendoza (2017, 2021) to a multimodal context. Work on conceptual complexity in Cognitive Linguistics has taken two main directions. One is provided by Blending Theory, which focuses on accounting for the emergence of new structure not present in the contributing conceptual constructs after selected integration. Another direction studies patterns of conceptual interaction with a view to finding regularities that can be formulated as high-level generalizations. We will adopt this second direction. The main aim of the study is to test these analytical categories and principles of knowledge organization in terms of their communicative impact within a multimodal environment. A subsidiary aim is to further develop the theoretical apparatus underlying this initial work. Analysing a corpus of 62 multimodal advertisements, we found that: (i) the nature of a frame determines its function, i.e., matrix frames are receiving frames, which ‘situationalize’ conceptual structure, whereas donor frames play a focal role; (ii) sometimes there is no frame integration but rather internal development within a given frame, which is possible thanks to the incorporation of an external element that is not integrated, but simply facilitates the development of the

¹ This work is associated with project PID2020-118349GB-I00 (Spanish Ministry of Science, and Innovation, State Research Agency).

frame; (iii) there are also cases in which there is frame composition instead of integration; (iv) metonymy proves to be a licensing factor previous to integration, and (v) high-level non-metaphorical correlations can act as cues for the activation of metaphorical frameworks.

Key words: conceptual complexes; multimodal advertisement; frame integration; frame composition.

RESUMEN: Varios autores han estudiado el funcionamiento de la metáfora y la metonimia en los anuncios multimodales (véase Forceville, 2009; Uriós-Aparisi, 2009; o Pérez-Sobrino, 2017, entre otros). El presente estudio investiga la complejidad conceptual para ampliar el conjunto de categorías analíticas a utilizar en el análisis multimodal haciendo uso de algunos de los últimos desarrollos sobre complejos conceptuales, o combinaciones de principios de modelos cognitivos (por ejemplo, marcos, metáforas, metonimias) (ver Ruiz de Mendoza, 2017, 2021) a un contexto multimodal. Los trabajos sobre complejidad conceptual en Lingüística Cognitiva han tomado dos direcciones principales. Una es la proporcionada por la Teoría del *Blending*, que se centra en dar cuenta de la aparición de una nueva estructura no presente en los constructos conceptuales contribuyentes tras la integración seleccionada. Otra dirección estudia los patrones de interacción conceptual con vistas a encontrar regularidades que puedan formularse como generalizaciones de alto nivel. Adoptaremos esta segunda dirección. El objetivo principal del estudio es poner a prueba estas categorías analíticas y principios de organización del conocimiento en términos de su impacto comunicativo dentro de un entorno multimodal. Un objetivo secundario es seguir desarrollando el aparato teórico que subyace a este trabajo inicial. Al analizar un corpus de 62 anuncios multimodales, comprobamos que (i) la naturaleza de un marco determina su función, es decir, los marcos matrices son marcos receptores, que "sitúan" la estructura conceptual, mientras que los marcos donantes desempeñan una función focal; (ii) a veces no hay integración de marcos, sino un desarrollo interno dentro de un marco determinado, que es posible gracias a la incorporación de un elemento externo que no se integra, sino que simplemente facilita el desarrollo del marco; (iii) también hay casos en los que hay composición de marcos en lugar de integración; (iv) la metonimia resulta ser un factor licenciador previo a la integración, y (v) las correlaciones no metafóricas de alto nivel pueden actuar como pistas para la activación de los marcos metafóricos.

Palabras clave: complejos conceptuales; publicidad multimodal; integración de marcos; composición de marcos.

1. INTRODUCTION

This article offers a preliminary analysis of multimodal advertisements in terms of *conceptual complexes* within the framework of Cognitive Linguistics. Work on conceptual complexes is a recent development of the traditional two-domain approach to

conceptual metaphor originally put forward by Lakoff and Johnson (1980, 1999) within Conceptual Metaphor Theory. In this approach metaphor is seen as a cross-domain mapping in which selected conceptual structure from image-schemas (Johnson, 1987) or frames (Fillmore, 1985) is mapped onto corresponding target structure. We will focus our attention on the potential of such constructs to be combined and mapped rather than on the cognitive process itself. This latter aspect of conceptual integration has been the object of attention of Blending Theory (Fauconnier & Turner, 2002), which, as noted by Kövecses (2020: 123) deals with the dynamic processes of meaning-making activity in actual use. Sometimes scholars, e.g., Coulson (1996) have mistakenly seen Fauconnier and Turner's views as overriding the traditional two-domain approach. However, as noted by Grady et al. (1999: 120), the two approaches are complementary to each other, with Conceptual Metaphor Theory dealing with "stable knowledge structures" and Blending Theory with "the dynamic evolution of speaker's online representations" (see also Lakoff, 2008, and Fauconnier & Lakoff, 2014).

The present article adopts the two-domain approach and draws our attention to how selected conceptual structure from contributing conceptual constructs can combine into conceptual complexes to produce specific meaning implications that cannot arise from the isolated conceptual inputs. This approach to complexity, which starts with the pioneering work by Goossens (1990) on metaphor-metonymy interaction, is geared to the identification and classification of interaction patterns; that is, it is interested in the potential aspects of the system (what speakers can do), as revealed by the final product, rather than in online representation. Going beyond metaphor-metonymy interaction into other forms of interaction (e.g., metaphor-metaphor, metonymy-metonymy), some more theoretical work in this respect has been carried out in Ruiz de Mendoza and Galera (2014), Ruiz de Mendoza (2017), and Miró (2018). Other scholars have investigated an array of complex metaphoric and metonymic patterns arising within the visual component of multimodal communication, among them Urios-Aparisi (2009), Müller and Cienki (2009), Hidalgo and Kraljevic (2011), Pérez-Sobrino (2013, 2016ab, 2017), and Pérez-Sobrino, Littlemore and Houghton (2018). In addition, some authors have investigated the hyperbolic ingredient of the patterns listed above (Barbu-Kleitsch, 2015; Peña, 2019). The present article can be situated in the context of these previous studies with special emphasis on how different frames can be integrated.

At its present stage of development, work on interaction patterns requires a clear specification of the roles of the interacting configurations and of the nature of the output of such an activity beyond the emergence of such patterns. We need to know if conceptual interaction processes simply combine concepts or also enrich (specific aspects of) them. We also need to know what guides the process of creating a conceptual complex, i.e., which factors license, block, and cue for productive interaction resulting in such constructs. Engaging in this kind of enterprise requires the accumulation of analytical insights based on new data. Multimodal language combining visual and linguistic clues has proved a productive source for examples of conceptual complexity. For this purpose, the author compiled a corpus of 62 multimodal advertisements that was scrutinized for the identification of the patterns, roles, and constraints mentioned above. Then, a sample of representative cases was selected with a view to illustrating and discussing the new insights.

In the context of these initial considerations, the present paper is organized as follows. Section 2 explains the notion of conceptual complex and how conceptual integration works. This section is necessary to contextualize the methodological decisions laid out in Section 3, which is also concerned with the aims of the study and the corpus

design. Section 4 is devoted to the analysis and discussion of the data. Finally, Section 5 summarizes the main findings of the study and sketches out prospective developments.

2. CONCEPTUAL COMPLEXES

A conceptual complex is any principled combination of cognitive models whose meaning effects arise from both the input components and from inferences logically consistent with the nature of such inputs. As a consequence, the existence of a conceptual complex can be detected from a careful examination of the meaning effects of linguistic expressions, in the case of verbal language, and also from other sorts of non-verbal communication (e.g., visual). Conceptual combination resulting in conceptual complexes can either be novel or become conventionalized over time. We can distinguish between two types of conceptual complexes: (1) those that result from the integration of what Ruiz de Mendoza and Galera (2014) term non-operational cognitive models; and (2) those that result from the integration of operational cognitive models. Within the first group we find traditional frames (Fillmore, 1982) and image-schemas (Johnson, 1987), whereas within the second one we encounter metaphor and metonymy, understood as conceptual mappings acting on frames and image-schemas (Lakoff & Johnson, 1980, 1999; Lakoff, 1993; Ruiz de Mendoza, 2011). Let us discuss the different types of conceptual complex in more detail:

(1) Frame complexes. A frame, as originally defined by Fillmore (1982), is a coherent schematization of experience. Frames can be seen as isolates, but in normal everyday cognition they combine with other conceptually compatible frames into more complex scenarios. For example, we can think of a knife in terms of its base domains of size, texture, color and shape (cf. Langacker, 1987), but commonly experience will picture a knife in someone's hand cutting something (e.g., bread, meat) or lying in a kitchen cupboard drawer. This second situation supplies a frame complex, i.e., one where the object in question is not conceived of in dissociation from other related frames. An important aspect of the creation of frame complexes is that complexity can be unconventional; e.g., imagine the weather forecast presenter on TV dressed as a clown or a Christmas tree that, instead of twinkle lights and blown-glass ornaments, features a selection of rock-star pictures. In a frame complex the structure that incorporates the rest of the structure organizing the complex is called the matrix frame. Incorporated items come from donor frames (e.g., the clown frame donates structure to the weather forecast presenter's matrix frame).

(2) Image-schematic complexes. An image-schema (Johnson, 1987) is a pre-symbolic topological characterization arising from how we interact with the environment in terms of motor programs. Like frames, image-schemas can be envisaged in isolation or in combination. When two or more image-schemas combine, the result is the creation of an *image-schematic complex* (Ruiz de Mendoza, 2021: 102). Image-schemas cannot be developed in an unconventional way, as their structure, which is highly schematic, underlies frame structure, and cannot be violated. To give an example, think of the sentence *The ship went off course*. At the image-schematic level, it combines the motion and diversion image-schemas, which are incorporated into the path image-schema, which is the matrix schema.

(3) Metaphtonymy. This term was popularized by Goossens (1990) to designate situations in which metaphor and metonymy integrate. In this kind of interaction, the metaphor becomes a matrix structure that is elaborated metonymically (Ruiz de Mendoza & Galera, 2014: 107). For example, in the utterance *She spoke her heart out*, the heart is metonymic for the protagonist's most sincere feelings. Bringing the feelings out is a

metaphor of revealing them as if they were objects that are displayed for public inspection.

(4) Metaphoric complexes. These include metaphoric chains and amalgams. The former are situations where the target domain of a metaphor also functions as the source domain of a second metaphoric mapping. For example, the utterance *They broke away from the main group* treats physical separation of members of a group (target) as the material separation of part of an object from the whole (source). This target is also the source for institutional separation of part of a group of people from the whole (second target). Amalgams include several possible situations. A common metaphoric complex incorporates a self-standing metaphor into another. For example, *My boss is a pig* ('abusive, immoral') combines PEOPLE ARE ANIMALS with IMMORALITY IS FILTH.

(5) Metonymic complexes. There are many possible patterns. A straightforward one is discussed in Herrero (2020: 267): *Delta Chi is going to their national convention*, where the Greek letters stand for the name of a fraternity, which stands for its representatives at the convention.

At its present stage of development, the assumption is that frames (or parts of them) can be integrated into other frames and image-schemas into image-schemas, whereas metaphors can combine with metonymies and also with other metaphors, and metonymies with metonymies. However, the situation is more complex. First, there is a conceptual prominence issue in the integration of frame structure and of image-schemas, since the integrated elements stand out over the rest and become focally prominent. Second, the integration of frames and of image-schemas can provide complex conceptual inputs for metaphoric and metonymic activity, whether alone or in interaction. The present analysis explores these analytical possibilities.

3. METHODOLOGY AND CORPUS DESIGN

The present study applies the notion of conceptual complex, as laid out in Section 2, to a corpus of multimodal advertisements extracted from the web. The purpose of the resulting analysis is to determine the role of conceptual complexity in multimodal advertising.

The corpus consists of 62 multimodal advertisements taken from the Internet. The usefulness of the Internet as a source for the study of language has been widely acknowledged in the literature (cf. Renouf, 2003; Bergh, 2005; and Bergh & Zanchetta, 2008) because of its enormous size and variety. In order to avoid any bias, the ads were selected randomly from <https://www.adsoftheworld.com/> by means of the search engine provided by the webpage and the medium 'print'.

A preliminary analysis on a small randomized sample of 6 examples pointed to the partial adequacy of the analytical categories used in previous work on multimodal advertising (see e.g., Forceville, 1996, 2006, 2016; Hidalgo & Kraljevic, 2011; Pérez-Sobrinho, 2017). Thus, this initial analysis suggested that the patterns identified in this previous literature did not cover all analytical situations. For example, according to expectations, it was observed that sometimes the text constrains the image, while there are other cases in which the text simply reinforces what is presented in the image; in other circumstances, the text helps to contextualize the image. However, rather unexpectedly, it was also observed that the image can be subsidiary to the text, the elements of the image being a mere illustrative or contextualizing complement to the verbal message. We found an example of this last case in the preliminary corpus. The image depicts a couple that have just arrived at a hotel lobby. Apparently, they have been walking as they are carrying

big bag packs. The image also presents two people working at the hotel; one of them is answering the phone, while the other is noting down the information given by the guests. The image simply depicts an everyday situation. However, the text that accompanies the image reads as follows: *Monopoly. Own it all.* It is the text that is conceptually prominent, and the image simply complements the message present in the text.

Then the rest of the examples from the corpus were covered and other patterns emerged. We discuss examples of such patterns in the following section.

It should be noted that the discussion of patterns is intended to abide by the generalization and cognitive commitments put forward by Lakoff (1990) as foundational for the cognitive-linguistic enterprise. The generalization commitment refers to the adherence to characterize general principles that apply to all aspects of human language; the cognitive commitment makes reference to yielding a characterization of language in accordance with what is known about the mind and brain from other disciplines besides linguistics. Following these commitments, our purpose was thus to formulate cognitively and communicatively valid generalizations that apply to a vast number of phenomena. In this regard, the data showed that the notion of conceptual complex allows the analyst to account for the intricacies of examples of multimodal communication based on the combination of textual and visual inputs. The validity of this assertion will become evident in the following section.

The following steps were taken to determine the various conceptual complexes that are present in each of the evaluated advertisements. First, it was checked whether the print advertisement in question was made up entirely of images or if it also contained text. If the second scenario was true, the second step was to examine the function those words served in relation to the image. Third, the image itself was examined. This step required studying the frames and image-schemas used in the advertisement. For that purpose, close attention was paid to the background of the image (matrix frame) with all its elements. Special attention was paid to elements that appeared to be foreign to the matrix frame (i.e., a whole donor frame can be incorporated or simply partial structure from the donor frame). The final step involved determining whether the advertisement contained any metaphors or metonymies. Following these steps carefully was essential in unraveling the complexity of the conceptual design of the advertisement type under scrutiny.

4. ANALYSIS AND DISCUSSION OF THE DATA

This section discusses a selection of examples of textual and visual multimodal communication. Each of the examples reveals specific cognitive and communicative characteristics that have not been identified in the previous literature, but also some elements in common with other examples, thus giving rise to specific cases of conceptual complexity. Showing these specific characteristics and grouping them into analytical patterns is an important task in itself. But the use of previously developed analytical categories in the domain of conceptual complexity is also a test of the adequacy of these categories. This is an added benefit of the analysis that ensues.

For ease of exposition, each subsection explores a unique pattern as derived from the analysis of the data. We use different examples to illustrate each pattern. In the discussion any idiosyncrasy within a given pattern is highlighted.

4.1. THE INTERPLAY OF CONCEPTUAL PROMINENCE AND CONCEPTUAL INTEGRATION

The notion of conceptual prominence has a long tradition in functional linguistics and discourse studies (Heusinger & Schumacher, 2019). In Cognitive Linguistics, within

the context of Langacker's (1987) perceptual approach to conceptualization, it has been argued to play a role in metonymy. For example, Croft (1993) discusses a conceptual prominence operation which he terms *domain highlighting*. This operation can narrow down the scope of the source meaning representation involved in a metonymic shift, as is the case of the notion of window in *break the window*, whose target domain is window pane. This target notion is obtained by highlighting a part of the source notion of window. Here we study to what extent conceptual prominence plays a role in multimodal advertisements. Our expectation is that conceptual prominence is no less crucial in the creation and understanding of multimodal advertisements than it is to communication in general, since advertisements are but a specialized form of communication.

Figure 1. McDonald's 'on your way all night open' (image reproduced with kind permission from Publicis One Ecuador)



The multimodal advertisement in Figure 1 combines the visual and verbal modes. The advertisement shows the matrix frame of a street at night with two street lamps –one placed opposite the other– and a zebra crossing. The donor frame is the logo of McDonald's, the fast-food chain, which is incorporated into the matrix frame in the place of the lights of the street lamps. The logo is metonymic for the company (LOGO FOR COMPANY), and when imported, it becomes conceptually prominent (as further discussed in Section 4.2.). Moreover, the metonymic target gains conceptual prominence thanks to the shady representation of the matrix frame. This management of visual prominence is further reinforced by presenting the logo at the center of the image, a situation that is matched by the complementary textual support. The text plays a complementary role since all relevant meaning implications can be easily derived on the basis of the image; that is, the text only helps us to follow the intended interpretive route.

The logo is accommodated to the part of the matrix frame with which it shares partial image-schematic structure. In this case, both the light and the logo have the same color and the shape can be accommodated; in fact, the matrix frame is partially forced to integrate the shape of the logo to that of the light. The expectations that we have about McDonald's restaurants is that they generally open during the day and sometimes at night too; nonetheless, the night frame suggests that it may be open at night too, while the presence of the lights suggests that there is some activity taking place when the lights are on; this happens in application of the metonymic pair ILLUMINATION FOR ACTIVITY and DARKNESS FOR LACK OF ACTIVITY. These metonymies are grounded in our experience. When we see light in some locations (e.g., a shop or a house), we infer that there is activity inside them.

The text that accompanies the image, *on your way all night open*, suggests that McDonald's is not just there, in the situation presented in the image, but also in any other similar place, very likely accessible on the main roads of the country. Since it is factually impossible to find all McDonald's open twenty-four hours a day in any random location, the resulting hyperbole, which makes the text more impacting, conveys the idea that the likelihood that travelers may find an open McDonald's any time of the day whichever way they take is higher than people think.

In sum, this example plays with the meaningful cooperation and convergence of conceptual integration and conceptual prominence. It is from the integration of the logo into the street at night frame that the advertiser builds the source domain of the metonymy which endows the picture with meaning. At the same time, this integration draws our attention to the imported element, which is reinforced by the more illuminated pictorial layout of this part of the advertisement.

Figure 2. Nilkamal plastic chairs 'India's most trusted' (image reproduced with kind permission from Makani Creatives, Mumbai, India)

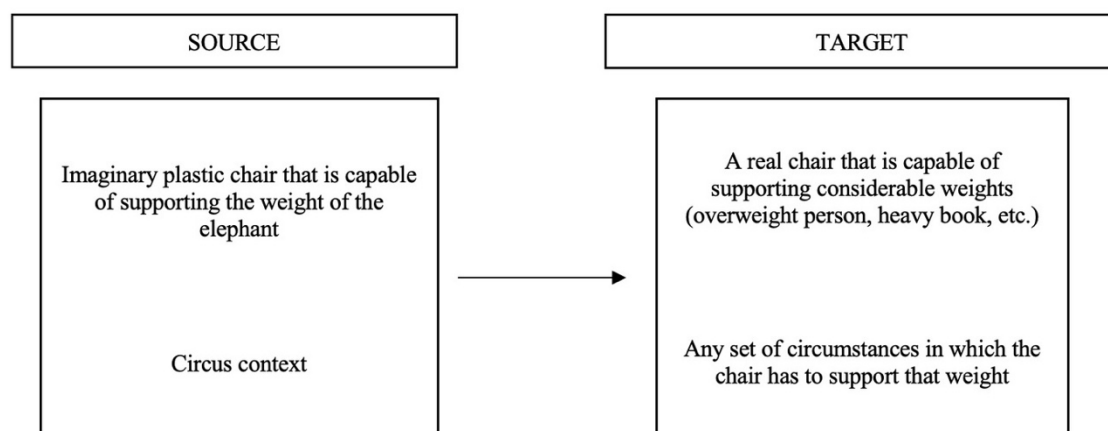


Figure 2 presents another interesting analytical situation in relation to conceptual prominence. Here, the advertisement promotes plastic chairs. The matrix frame is that of the circus, where we find aerials, acrobats, and an elephant, among other elements. The topology of the donor frame (i.e., the chair) is adapted to the requirements of the matrix frame. The plastic chair is incorporated into this frame by making it hyperbolically strong enough to withstand the weight of an elephant. This is possible thanks to a metonymic chain: the elephant stands for its great weight, which in turn stands for any item with a comparable property (ELEPHANT FOR ITS WEIGHT FOR ANY HEAVY ENTITY). The target domain of the last metonymy in the chain generates a hyperbole whose exact nature is specified in Figure 3 below. In this case, the elephant is conceptually prominent because it is placed at the center of the image and it dominates the prospective buyer's visual field.

Let us now concentrate on the donor frame, the plastic chair. It takes the place of the steel platform which bears the weight of an elephant in some circus performances. Its presence in this scenario is striking, since no one can expect a plastic chair, however strong, to take so much weight. The chair is somewhat similar to that platform we are familiar with; however, it is impossible for a plastic chair like the one incorporated into the matrix frame to support the weight of an elephant. The rest of the distortions presented in the image, such as the configuration of the participants, are simply the result of an aesthetic effect.

In sum, two kinds of conceptual prominence can be distinguished in this example; on the one hand, there is the elephant that visually dominates the image, thus producing an impact on the viewer; on the other hand, the chair also becomes prominent by being incorporated into the matrix frame. We have also found that conceptual prominence is inherent to the donor frame that is imported into the matrix. By contrast, the role of the matrix frame is to provide the background against which the donor frame is profiled (see Section 4.2. for a further exploration of the function of matrix frames). In addition, hyperbole has been argued to contribute to the meaning impact of the advertisement. While the literature on multimodal communication has made emphasis on the abundance of combinations of metaphor and metonymy, it has failed to note the importance of hyperbole. In the present example, the hyperbole arises from the target domain of the last metonymy of the metonymic chain identified above.

Figure 3. Hyperbole in *Nilkamal plastic chairs* 'India's most trusted'



4.2. THE ROLE OF MATRIX FRAMES IN FRAME INTEGRATION

One clear function of matrix frames is to create background contextual conditions for other *imported* or *donor* frames to be meaningfully integrated into them. In this process, donor frames acquire focal prominence, while metaphor and metonymy may contribute to working out the ultimate meaning impact of the advertisement. The following three examples illustrate this finding.

Figure 4. FedEx (image reproduced with kind permission from creative director)



The FedEx advertisement (Figure 4) shows a map which integrates two open windows into it. One of the windows is located in the part of the map corresponding to North America and the other in the part corresponding to South America. At one window there is a neighbor who reaches out to hand a parcel over to the neighbor at the other window, who reaches out to take it. The matrix frame is that of the map, and the donor frame is that of the two windows, the parcel, and the two neighbors. The fact that the map is rendered as a wall helps to incorporate the donor frame; the matrix frame helps us to situationalize what is depicted in the image. It has implications in relation to the delivery speed and the effectiveness of the company by suggesting that covering the distance between North and South America is as quick and easy as handing over a parcel between windows. The donor frame, on the other hand, helps us to focalize the idea that the service is personal and easy.

Metaphor, metonymy and hyperbole also play a role in this example (see Figure 5). There are two chained metonymies: the parcel stands for the company, and the company stands for the effectiveness of the company (FEDEX PARCEL FOR COMPANY FOR THE EFFECTIVENESS OF THE COMPANY). In terms of metaphor, the effectiveness of the company is seen as if delivery were as easy as handing a parcel over from one window to another (FEDEX DELIVERY IS AS EASY AS HANDING A PARCEL OVER FROM ONE WINDOW TO ANOTHER). The metaphor is built on the previous metonymic chain. After the metaphor has been activated, hyperbole arises from extremely high speed of window-to-window delivery being used to understand the company's delivery service.

Figure 5. Conceptual complex. FedEx

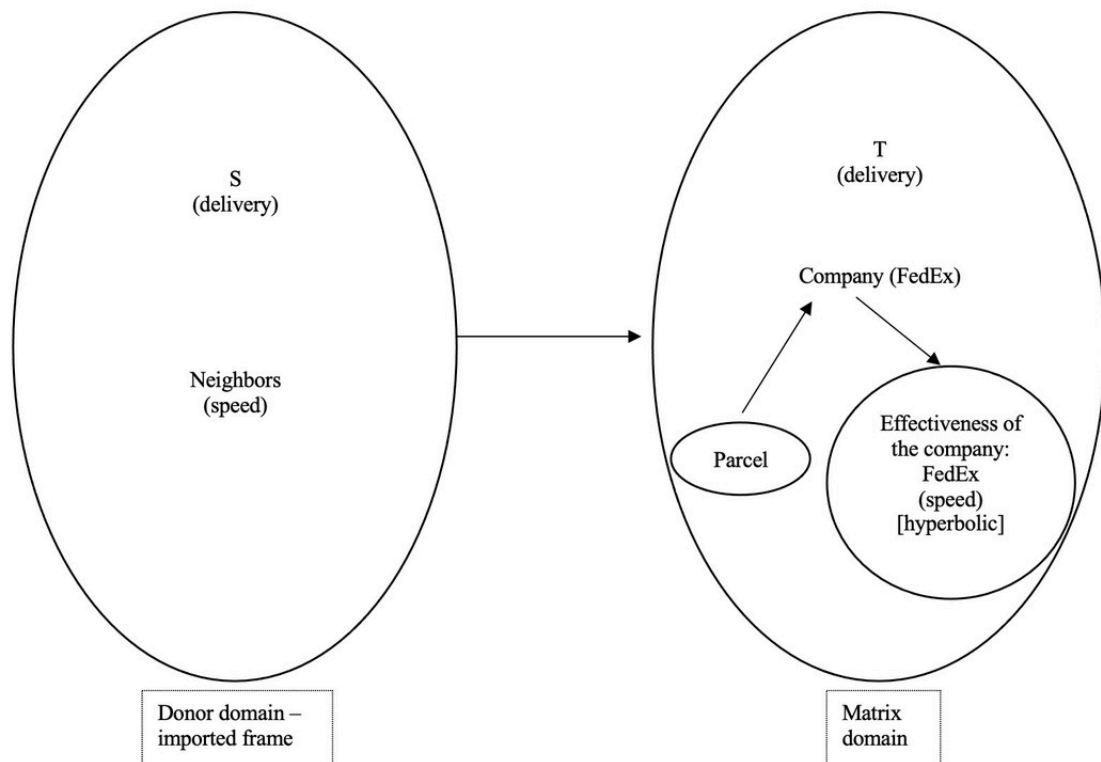
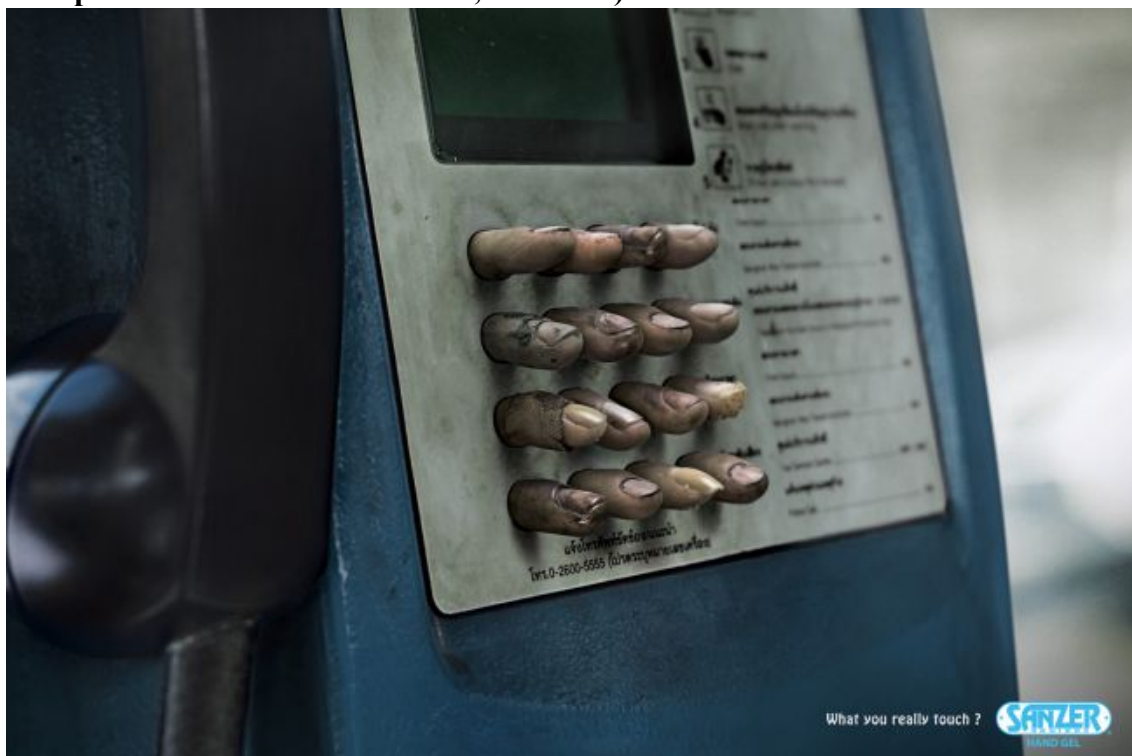


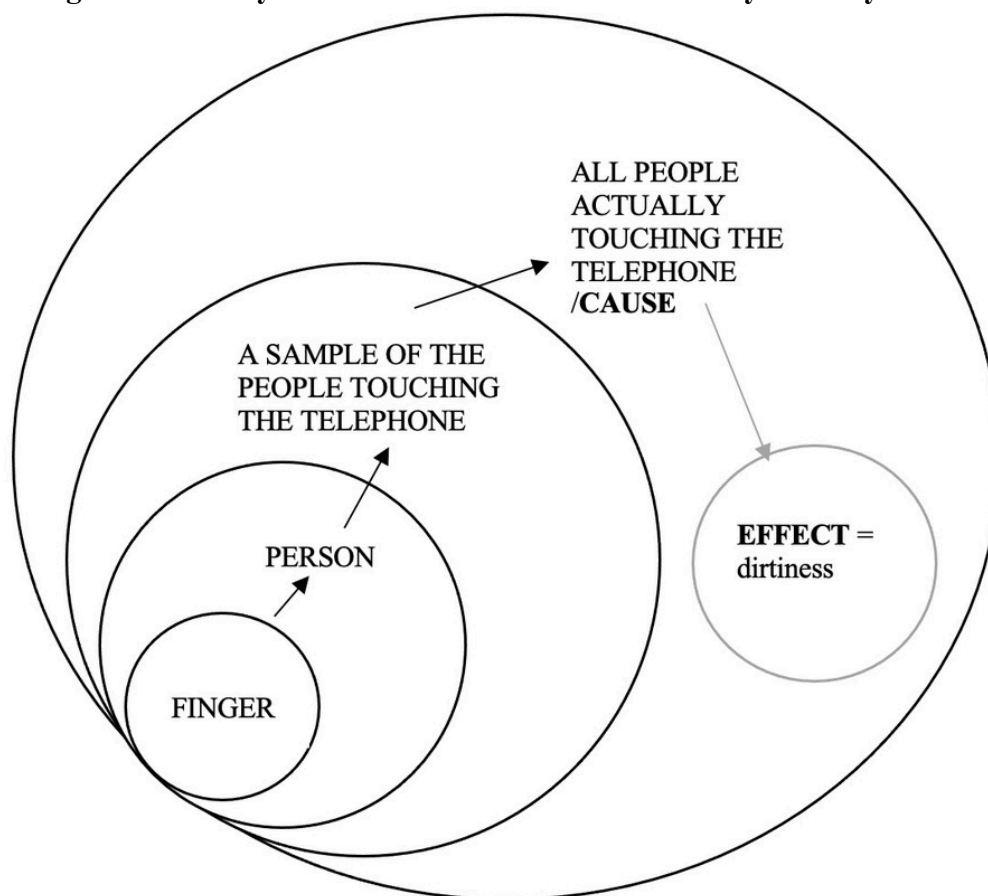
Figure 6. Sanzer hand gel ‘What you really touch?’ (image reproduced with kind permission from Chuo Senko, Thailand)



In Figure 6, a telephone booth (matrix frame) depicts a dirty finger (donor frame) in the place of each of its buttons. A double metonymic expansion operation, followed by

a metonymic reduction operation, accounts for the analysis of this example. Each dirty finger, through a metonymic expansion operation, stands for a person; the whole collection of fingers thus stands for a collection of people that have dialed the phone. Through further metonymic expansion, this collection of people stands for all the people who have *actually* touched the telephone (FINGER FOR PERSON FOR A SAMPLE OF PEOPLE TOUCHING THE TELEPHONE FOR ALL THE PEOPLE ACTUALLY TOUCHING THE TELEPHONE). The dirtiness of the fingers is the cause for the dirtiness of the buttons, which is the effect (CAUSE FOR EFFECT). In this sense, this last metonymic reduction operation depicts a frame shift (see Figure 7). The donor frame supplies the fingers explicitly, while the person and the collection of people are implicit targets. The dirtiness of the buttons becomes focal by being the final metonymic target in the complex chain described above. The matrix frame supplies the contextualizing knowledge necessary to trigger the metonymic shifts which endow the picture with its intended meaning; that is, its role goes beyond providing background knowledge and a coherent context; it creates the conditions (i.e., it acts as a licensing factor) for the donor frame to produce the intended meaning. In fact, the first and the last elements of the chain are essentially the same but from two different angles. We first see the fingers as belonging to a person, and we then see them as causing dirt, so the fingers have a double function. The text *What you really touch?*, which accompanies the image, is complementary to it, and it has a reinforcing function, since the image reveals that what has caused the buttons to be dirty is the amount of people that have touched them with their dirty fingers.

Figure 7. Metonymic chain *Sanzer Hand Gel* ‘What you really touch?’



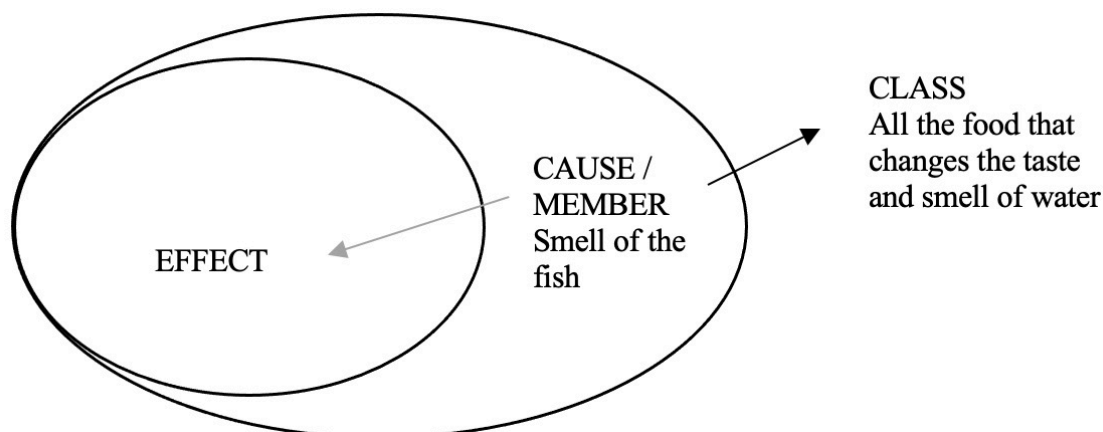
The third example of this subsection (see Figure 8) is an advertisement of bottled water. In the matrix frame water is pouring into a jug, and the imported element that is incorporated into the matrix is the salmon (donor frame). The topology of the salmon is forced into the shape of the water that is being poured; in this way, the imported element is adapted to the matrix frame, in compliance with topological invariance requirements (Lakoff, 1990, 1993), according to which the generic-level topology of the salmon fillets, which stand for the odor they release, are forced to take the shape of water as poured into a glass; in this integration process, neither topological configuration is violated.

The text that accompanies the advertisement reads: *Don't let your water taste like the contents of your fridge*. This verbal message constrains the interpretation of the image, since, without this text, we would not have the fridge frame in mind, which is crucial to the message. The matrix frame situationalizes the scene. We see a kitchen with the different prototypical elements that we find in it, while the donor frame, the salmon, focalizes the bad smell and taste of water caused by the salmon. The conceptual integration is what first occurs in this example, as we saw in the previous example of FedEx, and after that, there is a metonymy whereby the salmon stands for all the food that changes the taste and smell of water (SALMON FOR ANY FOOD). In turn, the salmon metonymically stands for the cause of the effect that produces the bad smell and taste of water (CAUSE FOR EFFECT) (see Figure 9). We have two perspectives of the salmon, and each of them generates a metonymy, those metonymies being complementary, an analytical situation which is not possible in general language use, but which can take place in visual communication. The salmon is the source domain of both metonymies. We could argue that hyperbole is present in this example; it is found in connection to the intensity of the smell, which is represented by a distinctively foul-smelling food, and also by the big piece of salmon if compared to the small base. In fact, other variants of this same advertisement feature meat and green onions.

Figure 8. Bottled water Exito 'Don't let your water taste like the contents of your fridge' (image reproduced with kind permission from Sancho BBDO, Colombia)



Figure 9. Metonymic chain. *Bottled water Exito* ‘Don’t let your water taste like the contents of your fridge’

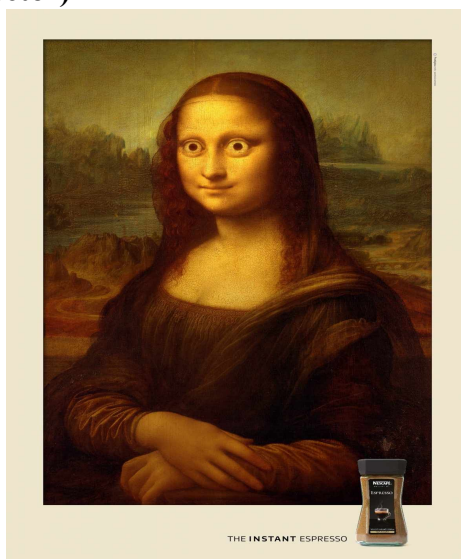


The analysis of the three examples in this subsection has provided evidence of the existence of an invariant in conceptual integration: the matrix frame creates a context for the integration of the donor frame, whose function is to supply the focal structure of the message. When we incorporate a whole donor frame or partial structure from a donor frame, it immediately becomes conceptually prominent. Metaphor and metonymy act on the basis of the integrated elements to produce specific communicative effects. The next section takes us away from integration into a different phenomenon, viz., the internal development of frame elements without the intervention of structure from other frames.

4.3. INTERNAL DEVELOPMENT WITHIN A FRAME

Our previous analysis has shown the productivity of frame integration as a prerequisite for combined metaphorical and metonymic activity in the context of visual-textual multimodal advertising. However, integration is not the only strategy to enrich frame structure meaningfully. An alternative meaning-making strategy that is attested in our data is based on the internal development of frame elements. Take Figure 10 as an example.

Figure 10. *Nescafé* ‘The instant espresso’ (image reproduced with kind permission from art director)



In the original painting, Mona Lisa's eyes are almost closed; by contrast, in Figure 10, Mona Lisa's eyes are visibly wide open. There is no incorporation of any external frame to the matrix, but rather a development of the one presented, i.e., the eyes are depicted as more open than usual. This gives rise to a visual metonymy in which wide eyes stand for being alert (WIDE EYES FOR ALERTNESS). But this metonymy is further elaborated through the EFFECT FOR CAUSE metonymy. We see the effect, that is, the eyes wide open, which suggest alertness; the eyes thus stand for the cause of that alertness, that is, the instant espresso. Furthermore, the distortion of the eyes is exaggerated. This has a special communicative impact on the addressee, suggesting full alertness when taking the espresso. The development of the frame is thus unconventional (cf. Ruiz de Mendoza, 2021: 100–101), thanks to the external element, Nescafé.

4.4. FRAME COMPOSITION

Related to the previous section, there are also cases in the corpus in which there is no integration of frames, nor internal development within a given frame, but rather a composition of two frames within an image. Figure 11 illustrates this analytical situation.

Figure 11. *Schusev State Museum of Architecture 'Discover the full story'* (image reproduced with kind permission from Saatchi & Saatchi Russia, Moscow, Russia)



Figure 11 is a multimodal advertisement of a museum of architecture that shows Saint Basil's Cathedral in Moscow. In the upper section of the advertisement, we see a small part of the cathedral. That part of the image has light; by contrast, in the lower part

of the image, which occupies much more space than the upper part, we find a darker color in what looks like a building in ruins. There is a visual metaphor, KNOWING IS SEEING, which acts as a frame for the whole conceptual process, as it allows us to understand that there are things that we cannot see, but still, they exist; this is mapped onto the museum as a building. As an emblematic building, a cathedral has well-known and lesser-known parts; both kinds of parts can be mapped onto corresponding parts of other buildings. The source of the metaphor is grounded in the conceptual correlation KNOWING IS SEEING, which, in the building-to-building mapping, is carried over to the target domain (see Figure 12). The source domain supports its reasoning structure in the correlation metaphor KNOWING IS SEEING, which helps to create that source domain. The hidden part suggests what you do not know but can figure out when visiting the museum. The image in the picture makes this part visually and conceptually prominent through its bigger size, which makes it dominate our visual field despite its darker hue. Interestingly, unlike the examples previously studied in Section 4.1., here there is a prominence shift. Without endowing the target with visual prominence, the source domain would have been conceptually prominent by default (as happens in previous examples, see e.g., Figure 6 or Figure 8, where the prominent part is the incorporated element, the fingers and the salmon respectively). However, in this case, the target becomes prominent as it occupies more space perceptually. Moreover, the element of light that is present in part of the image acts as an enabling factor through metonymic expansion to the actual action of seeing (LIGHT FOR SEEING). The text, *Discover the full story*, reinforces this aspect of the image, while emphasizing that whatever knowledge is apparently hidden (represented in a darker color) can be discovered thanks to the displays in the museum.

Figure 12. Analysis of *Schusev State Museum of Architecture* ‘Discover the full story’

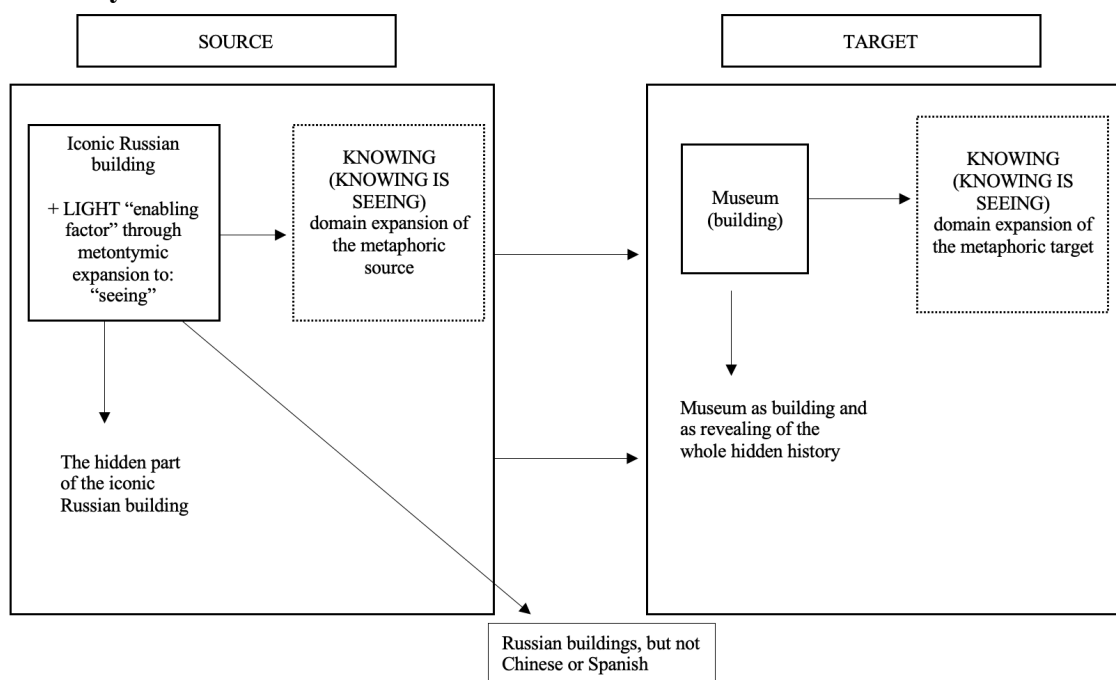
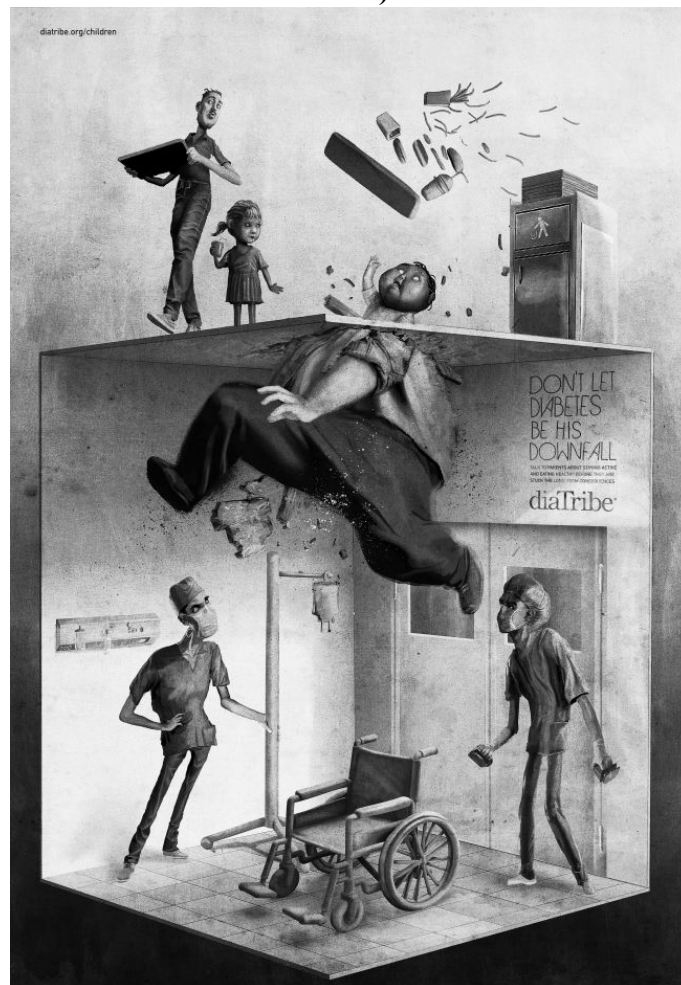


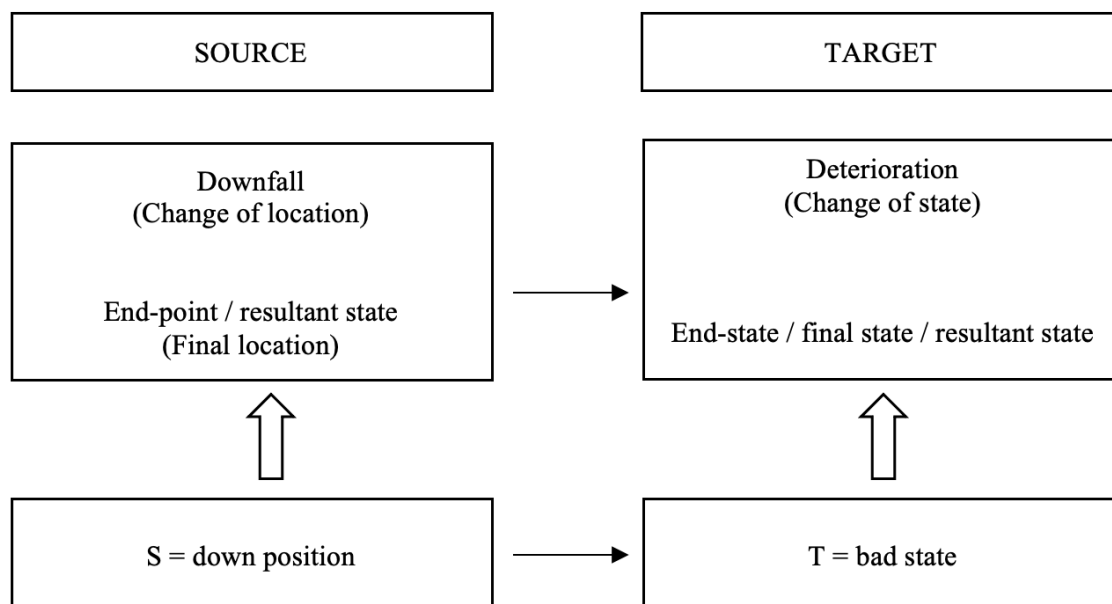
Figure 13. *DiaTribe* ‘Don’t let diabetes be his downfall’ (image reproduced with kind permission from creative director)



Let us now turn our attention to Figure 13. This advertisement, by DiaTribe, also uses frame composition rather than integration. DiaTribe is a foundation that helps people suffering from diabetes. It also strives to raise awareness of this huge problem. The foundation distributes advertisements for this purpose. In Figure 13 we can see two distinct parts, as in Figure 11. In the upper section we identify part of the domain of a fast-food restaurant, as we see the trash can, which is typical of that kind of restaurant, the trays, and some of the food that is served there, such as a hamburger, chips, and a soft drink. In the lower part, the domain presented is that of a hospital, as we can observe the wheelchair, two doctors or nurses, and a dropper. Both domains are metonymic. The hospital stands for the medical care it provides and its results on the patient (HOSPITAL FOR MEDICAL CARE FOR THE EFFECTS OF SUCH CARE). Then, the selected part of the fast-food restaurant stands for the whole restaurant where customers eat so-called “junk food” (JUNK FOOD EATING IN A FAST-FOOD RESTAURANT FOR THE WHOLE RESTAURANT, which is a specification of the more general SUBFRAME FOR FRAME within the domain of meal service providers). As happened in Figure 11, the two frames are assembled imitating a collage. The text in the lower part of the image, *Don’t let diabetes be his downfall*, is metaphoric. It has two functions: it strengthens the impact of the image while drawing our attention to its specific meaning. This meaning arises from the explicit cause-effect connection that the text makes between diabetes and the boy falling. Besides the metaphor present in the text, the image is also metaphoric; in this case we find a visual metaphor, which is created thanks to the combination of the two

images that are at the same conceptual level. The experiential metaphor at work in this example is HEALTH DETERIORATION IS A DOWNFALL. In fact, it is a high-level resemblance metaphor. When people fall, they can get hurt. Both health decline and a downfall imply deterioration. That metaphor is possible because there is resemblance in the effect in both cases, as the similarity of effects licenses the mental association of their corresponding causes, even if the causes are factually unrelated (Ruiz de Mendoza, 2020: 23). Inherent to the downfall is the metaphorical correlation BAD IS DOWN and its counterpart GOOD IS UP. The result of health deterioration is falling down (see Figure 14). *Still fancy those chips?* is what someone could say to that boy. This utterance is ironic. It is an echo of what someone would normally say in the same kind of situation, so that the ironic echo would be metonymic for the whole situation in which the sentence is uttered (cf. Ruiz de Mendoza & Galera, 2014: 178–180; 2020: 287). The echo is an ironic support of the upper part of the image; the text is the source domain of the metonymy WHAT IS SAID IN A SITUATION FOR THE SITUATION, and the implication is represented in the lower part of the image (the boy falling down in the hospital). On closer inspection, the two parts of the image represent different vital moments in the life of that boy. Each of them focuses on a specific moment of that person's life, and each of them is situated at a different point in time. Whereas the upper part represents the boy in his childhood, the lower part represents the same person in another temporal segment, in his adulthood. Between these two crucial points there is a repetitive bad habit, that of eating junk food. We get that implicature thanks to metonymy, as the boy's meal stands for bad eating habits. The repetitive consumption of that type of food is made explicit in the domain of the hospital. There is metonymic support in both parts of the image, as the two specific points lead to the rest of the moments in the life of that person (i.e., AN EVENT FOR A CHAIN OF EVENTS).

Figure 14. Metaphorical amalgam in *DiaTribe* ‘Don’t let diabetes be his downfall’



Our analysis of the last three multimodal advertisements (i.e., *Nescafé*, *Schusev State Museum of Architecture* and *DiaTribe*) has shown that, besides frame integration, it is necessary to take into account internal developments of the donor frame (the case of

the *Nescafé* advertisement), and frame composition (e.g., the advertisements of *Schusev State Museum of Architecture* and *DiaTribe*).

4.5. METONYMY AS A LICENSING FACTOR OF CONCEPTUAL INTEGRATION

As evidenced by the number of advertisements analyzed so far there is a tendency to use metonymy as a prerequisite to conceptual integration, although this may not always be the case. Hidalgo and Kraljevic (2011) have already pointed to the licensing nature of metonymy. In their study, they explored it in connection to metaphor. They found that the function of metonymy is that of motivating metaphor by highlighting aspects of the source or target domains (Hidalgo & Kraljevic, 2011: 158). Here, for purposes of contrast, we will see an example of metonymy being used prior to conceptual integration (Figure 15), and then another where metonymy does not play a role (Figure 16).

Figure 15. *Pnet* ‘A better job is waiting’ (image reproduced with kind permission from PNET.co.za / Saon Group)



In Figure 15 we see a man in his workplace. The matrix frame is that of the workplace. A man is sitting on a chair, and the image has elements that remind us of an office, as on the desk we find a telephone, a calculator, a cup of coffee, a computer, and some folders on a shelf. It is important to observe that the man is playing Solitaire, which is visible on the computer screen. The donor frame is part of a tree or of a rock that has been affected by external agents; thus, the picture does not incorporate a complete frame, but partial structure from that frame. In this case, only the moss that covers a tree or a rock is imported into the most prominent (and meaningful) element of the matrix frame, the man, covering the person's skin in the same way as if it were a tree or rock. The metaphor PEOPLE ARE PLANTS arises from conceptual integration; there is a mapping from the domain of plants to that of people. The implication is that the passivity of that man is similar to the vegetative nature (or apparent physical inactivity) of plants. The text, *A better job is waiting*, cues for the activation of the idea of monotony, which is also

suggested in the image thanks to the conceptual integration of the vegetative aspect. Metonymy emerges from the integration, as the moss metonymically stands for the vegetative context (MOSS FOR THE VEGETATIVE CONTEXT IN WHICH IT GROWS), and without that metonymy it would not be possible to derive the meaning implications of passivity, apathy, etc. Part of the frame (what is portrayed in the image) stands for the whole matrix frame, in this case, the vegetative context; using just part of the frame gives prominence to the meaning implications that the moss carries in the context of the complete image. What we have found is that the metaphor is cued thanks to the metonymic activation, which appears to be an invariant in several of the examples in the corpus (e.g., *FedEx*).

Figure 16. *Dog Chow* ‘Stop treating your dog like a trashcan’ (image reproduced with kind permission from creative officer)



The advertisement of dog food *Dog Chow* (Figure 16) depicts the kitchen frame with all its elements (kitchen utensils, crockery, a bottle of wine, a kitchen island, etc.). However, with a slight change of its topology, a dog is incorporated to the matrix frame. Its form is forced to adapt it to the topology of a trashcan. Thus, the dog acquires some of the elements of a trashcan, such as a pedal or a garbage bag. There is something noteworthy as regards the nature of the donor frame in this particular case, since a dog is not necessarily foreign to a kitchen and, as noted in previous examples, donor frames are usually uncommon to the matrix frames into which they are imported. This example is an exception. As argued in Section 4.2., the elements to be imported are those that become conceptually prominent, as happens in this case with the dog. However, there is no metonymy in this case as the basic aspects of the topology and frame structure of the dog are preserved; however, there is a metaphor whereby the dog is conceived as if it were a trashcan (A DOG IS A TRASHCAN, as a specification of the more generic mapping ANIMALS ARE OBJECTS).

Metonymy may or may not be present in conceptual integration. When there is metonymy, the donor frame only imports part of the frame to the matrix frame, but the

whole, even if not explicitly present, is always latent; if such is the case, it is activated metonymically and it gives meaning to the whole integration. In this connection, the role of metonymy in multimodal advertising has been discussed by Pérez-Sobrino (2017: 3), who acknowledges that “[m]etonymy facilitates the economic design of an advertisement, and more importantly, offers a way to make indirect claims about the product.”

4.6. HIGH-LEVEL NON-METAPHORICAL CONCEPTUAL CORRELATION AS A CUE FOR THE ACTIVATION OF A METAPHORICAL FRAMEWORK

So far, we have seen that metaphor and metonymy are ubiquitous in multimodal advertisements. However, we have preliminarily discovered that a high-level non-metaphorical correlation can also call for the activation of a metaphorical frame. Let us see Figure 17 to understand how this is possible.

Figure 17. Seitenbacher ‘No Wonder You Always Wake Up Hungry’ (image reproduced with kind permission from JWT Wunderman Thompson, Jakarta, Indonesia)



In Figure 17, which advertises a brand of cereals, there are several cases of integration: there is an element that has part of a snake and part of a dentist's drill; the

teeth are integrated into the topology of the path; the same happens with a sheet of paper, which is integrated into the path image-schema, which at its end is converted into a railroad. There is one more case of integration where a box is depicted with a frightening mouth and eyes. All these situations cause fear in the boy who is sleeping in bed. The path image-schema is crucial here. It is combined with that of a spiral, and the different donor elements are integrated into the matrix frame of the path image-schema. The implication derived both from the image and the text, *No wonder you always wake up hungry*, is that, after a hectic night, when you get up, one needs an energy recharge and there is no better way to achieve that than by eating a bowl of the advertised cereals. The text reinforces the message of the image and, in this sense, it is complementary to it. Each of the elements that appear in the image are metonymic for one particular type of fear; for example, the octopus represents night terrors, the drill represents the fear to the dentist, the snake the fear to predatory animals, etc. The integration of these target elements into one image is iconic of the emotional build-up experienced by the child in his dreams, which can be alleviated when he gets up for a cereal-based breakfast. The sequence of events is integrated thanks to the path image-schema, which acts as the matrix frame of the conceptual complex. The underlying condition–consequence schema is enriched by the visual elements presented in the image. This is possible through the logic of the metaphor LIFE IS A PATH, which acts as a licensing factor for this process. In the present case, there is a condition (the sequence of fears) that leads to the consequence of getting up hungry, which at the same time is the condition of one wanting to eat right after getting up. This finding is consistent with Ruiz de Mendoza's (2017) thesis that when combining a low-level metaphor and a correlation metaphor, the former is built into the latter. The analysis of this example shows that, in multimodal contexts, the underlying correlation needs not be metaphorical; in fact, the high-level conceptual correlation condition–consequence presented above cues the activation of a metaphorical framework (i.e., LIFE IS A PATH) which is metonymically developed (with all the images integrated into the path image-schema).

5. CONCLUSION

The analysis presented here has provided further support for the contention made in previous research on multimodal advertisements that metaphor and metonymy are ubiquitous in multimodal communication. It has also contributed to the study of hyperbole in multimodal contexts already initiated by Barbu-Kleitsch (2015) and Peña (2019). In addition to this, the analysis has revealed other interesting findings: (i) conceptual prominence is crucial when creating and understanding multimodal advertisements; (ii) the nature of the frame determines its function; i.e., matrix frames situationalize, whereas donor frames focalize; (iii) sometimes there is no frame integration but rather the internal development of relevant aspects of a given frame; (iv) there are also cases in which there is frame composition instead of integration; (v) metonymy proves to be a licensing factor prior to integration; and (vi) high-level non-metaphorical correlations can cue the activation of metaphorical frames, something for which there was no previous evidence.

Evidence has been provided that in visual communication it is possible to have two complementary metonymies generated by the same item (e.g., the salmon in Figure 8. *Bottled water Exito* 'Don't let your water taste like the contents of your fridge'), which is not possible in general language use. The analysis of our data also shows that any structure incorporated into the matrix frame often becomes prominent; however, there are some factors that can lead to a prominence shift, such as occupying more space (see

Figure 11. *Schusev State Museum of Architecture* ‘Discover the full story’). In addition, the topology of the incorporated element can be forced to be meaningfully integrated into the matrix frame (e.g., the salmon in Figure 8). Moreover, metonymy, as previously discussed, may or may not be a pre-requisite for conceptual integration to occur (see Figure 15. *Pnet* ‘A better job is waiting’ and Figure 16. *Dog Chow* ‘Stop treating your dog like a trashcan’). Finally, donor frames are in most cases uncommon to the matrix frames into which they are incorporated; however, there can be occasional exceptions, as is the case of the dog in Figure 16, which it is not foreign to the kitchen frame.

All in all, the present analysis is only exploratory. Future work would benefit from a larger corpus, as well as an analysis that also takes other types of advertisements into account to see if the same patterns emerge, or if there are differences in terms of processing.

FUNDING

This work was supported by the Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness under Grant number PID2020-118349GB-I00 “Dimensiones interpretativas y descriptivas no denotacionales en la construcción de significado: integración de datos lingüísticos, interlingüísticos y experimentales”.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my most sincere thanks to Dr. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez and Dr. Sandra Peña Cervel (University of La Rioja), and Dr. Angeliki Athanasiadou (Aristotle University of Thessaloniki) for their wise, insightful, and illuminating comments on a previous draft of this paper. Any remaining weakness is my own responsibility.

REFERENCES

- Barbu-Kleitsch, Oana. 2015. «Use of hyperboles in advertising effectiveness». Paper delivered at the *International Conference RCIC' 15. Redefining community in intercultural context*. Brasov, 21-22 May 2015.
- Bergh, Gunnar. 2005. «Min(d)ing English language data on the Web: what can Google tell us?». *ICAME Journal*, 29: 25–46. <http://korpus.uib.no/icame/ij29/ij29-page25-46.pdf>
- Bergh, Gunnar and Eros Zanchetta. 2008. «Web linguistics». In *Corpus linguistics: An international handbook*, Anke Ludeling and Merja Kytö., eds, 309–327. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Coulson, Seana. 1996. The Menendez Brothers Virus: Analogical mapping. In *Blended Spaces. Conceptual Structure, Discourse, and Language*, ed. Adele Goldberg, 67–83. Stanford, Calif.: CSLI.
- Croft, William. 1993. «The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies». *Cognitive Linguistics*, 4: 335–370. <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.4.335>
- Fauconnier, Giller and George Lakoff. 2014. On Metaphor and Blending. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2): 393–399.
- Fauconnier, Gilles and Mark Turner. 2002. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fillmore, Charles J. 1982. «Frame semantics». In *Linguistics in the morning calm*, ed.

- Linguistic Society of Korea, 111–138. Seoul: Hanshin.
- Fillmore, Charles J. 1985. «Frames and the semantics of understanding». *Quaderni di Semantica*, 6: 222–255.
- Forceville, Charles. 1996. *Pictorial metaphor in advertising*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203064252>
- Forceville, Charles. 2006. «Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research». In *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, eds. Gitte Kristiansen, Michel Achard, René Dirven and Francisco J. Ruiz Mendoza Ibáñez, 379–402. Berlin. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197761.0.1>
- Forceville, Charles. 2009. «Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research». In *Multimodal metaphor*, eds. Charles Forceville and Eduardo Urios Aparisi, 19–42. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Forceville, Charles. 2016. «Pictorial and Multimodal Metaphor». In *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext [The Language in Multimodal Contexts Handbook] Linguistic Knowledge series*, eds. Nina-Maria Klug and Hartmut Stöckl, 241–260. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296099-011>
- Goossens, Louis. 1990. «Metaphonymy. The interaction of metaphor and metonymy in linguistic action». *Cognitive Linguistics*, 1(4): 323–340.
- Grady, Joseph, Todd Oakley and Seana Coulson. 1999. Blending and metaphor. In *Metaphor in Cognitive Linguistics: Selected papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference*, eds. Raymond W. Gibbs, Jr. and Gerard J. Steen, 101–124. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Herrero, Javier. 2020. «On Some Pragmatic Effects of Event Metonymies». *Metaphor and Symbol*, 35(4): 266–284. <https://doi.org/10.1080/10926488.2020.1820304>
- Heusinger, Klaus von and Petra B. Schumacher. 2019. «Discourse prominence: Definition and application». *Journal of Pragmatics*, 154: 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.07.025>
- Hidalgo, Laura and Blanca Kraljevic. 2011. «Multimodal metonymy and metaphor as complex discourse resources for creativity in ICT advertising discourse». In *Metaphor and metonymy revisited beyond the Contemporary Theory of Metaphor. Special issue of the Review of Cognitive Linguistics*, 9(1): 153–178, eds. Francisco González, M^a Sandra Peña and Lorena Pérez-Hernández. <https://doi.org/10.1075/rcl.9.1.08hid>
- Johnson, Mark. 1987. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kövecses, Zoltán. 2020. An extended view of conceptual metaphor theory. *Review of Cognitive Linguistics*, 18(1): 112–130.
- Lakoff, George. 1990. «The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas?». *Cognitive Linguistics*, 1(1): 39–74. <https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.39>
- Lakoff, George. 1993. «The contemporary theory of metaphor». In *Metaphor and thought* (2nd ed.), ed. Andrew Ortony, 202–251. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865>
- Lakoff, George. 2008. The neural theory of metaphor. In *Cambridge Handbook of metaphor and thought*, ed. Ray Gibbs, 17–38. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Lakoff, George and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Roland Wayne. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume 1. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Miró, Ignasi. 2018. «Combining metaphors: From metaphoric amalgams to binary systems». *Australian Journal of Linguistics*, 38(1): 81–104. <https://doi.org/10.1080/07268602.2018.1393860>
- Müller, Cornelia and Alan Cienki. 2009. «Words, gestures, and beyond: forms of multimodal metaphor in the use of spoken language». In *Multimodal metaphor*, eds. Charles Forceville and Eduardo Urios-Aparisi, 297–328. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215366.5.297>
- Peña, M^a Sandra. 2019. «How do hyperbolic effects emerge?». In *Linguagem e pensamento: Pesquisas, reflexões e práticas*, eds. Ana Cristina Pelosi and Monica Fontenelle Carneiro, 155–176. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, Brasil: EDUFMA.
- Pérez-Sobrinho, Paula. 2013. «Metaphor use in advertising: analysis of the interaction between multimodal metaphor and metonymy in a greenwashing advertisement». In *Metaphor in Focus: Philosophical Perspectives on Metaphor Use*, eds. Elisabetta Gola and Francesca Ervas, 67–82. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez-Sobrinho, Paula. 2016a. «Multimodal metaphor and metonymy in advertising: A corpus-bases account». *Metaphor & Symbol*, 31(2): 73–90. <http://dx.doi.org/10.1080/10926488.2016.1150759>
- Pérez-Sobrinho, Paula. 2016b. «Shockvertising: patterns of conceptual interaction constraining advertising creativity». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 65: 257–290. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2016.v65.51988
- Pérez-Sobrinho, Paula. 2017. *Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising*. Figurative Thought and Language, 2. <https://doi.org/10.1075/ftl.2>
- Pérez-Sobrinho, Paula., Jeannette Littlemore and David Houghton. 2018. «The Role of Figurative Complexity in the Comprehension and Appreciation of Advertisements». *Applied Linguistics*, 40(6): 957–991. <https://doi.org/10.1093/applin/amy039>
- Renouf, Antoinette. 2003. «WebCorp: providing a renewable data source for corpus linguists». In *Extending the Scope of Corpus-Based Research: New Applications, New Challenges*, eds. Sylviane Granger and Stephanie Petch-Tyson, 39–58. Amsterdam: Rodopi.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José. 2011. «Metonymy and cognitive operations». In *Defining metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a consensus view*, eds. Réka Benczes, Antonio Barcelona and Francisco José Ruiz de Mendoza, 103–123. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hcp.28.06rui>
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José. 2017. «Metaphor and Other Cognitive Operations in Interaction: From Basicity to Complexity». In *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse*, ed. Beate Hampe, 138–159. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1075/msw.18026.tho>
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José. 2020. «Understanding figures of speech: dependency relations and organizational patterns». *Language and Communication*, 71: 16–38. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2019.12.002>
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José. 2021. *Ten lectures on cognitive modeling*.

Between grammar and language-based inferencing. (Distinguished Lectures in Cognitive Linguistics, Vol. 25). Leiden, The Netherlands: Brill.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José and Alicia Galera Masegosa. 2014. *Cognitive Modeling: A Linguistic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hcp.45>

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José and Alicia Galera Masegosa. 2020. «The metonymic exploitation of descriptive, attitudinal, and regulatory scenarios in making meaning». In *Figurative meaning construction in thought and language*, ed. Annalisa Baicchi, 283–308. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ftl.9.12rui>

Urios-Aparisi, Eduardo. 2009. «Interaction of multimodal metaphor and metonymy in TV commercials: Four case studies». In *Multimodal metaphor*, eds. Charles Forceville and Eduardo Urios Aparisi, 95–118. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215366.2.95>

FIGURE CAPTIONS

Figure 1. *McDonald's* 'on your way all night open'

Agency: Publicis One / Leo Burnett Ecuador

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/mcdonalds_mclights_lamps

Date of release: 2018

Figure 2. *Nilkamal plastic chairs* 'India's most trusted'

Agency: Makani Creatives, Mumbai, India

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/nilkamal_plastic_chairs_jumbo_act

Date of release: 2011

Figure 3. Hyperbole in *Nilkamal plastic chairs* 'India's most trusted'

Figure 4. *FedEx*

Agency: DDB, Brazil

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/fedex_usabrazil

Date of release: 2010

Figure 5. Conceptual complex. *FedEx*

Figure 6. *Sanzer hand gel* 'What you really touch?'

Agency: Chuo Senko, Thailand

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/sanzer_phone_booth

Date of release: 2010

Figure 7. Metonymic chain *Sanzer Hand Gel* 'What you really touch?'

Figure 8. *Bottled water Exito* 'Don't let your water taste like the contents of your fridge'

Agency: Sancho BBDO Bogotá, Colombia

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/exito_salmon

Date of release: 2013

Figure 9. Metonymic chain. *Bottled water Exito* 'Don't let your water taste like the contents of your fridge'

Figure 10. *Nescafé* 'The instant espresso'

Agency: Prodigious Norge Oslo

Source: <https://adsspot.me/media/prints/nescafe-mona-lisa-1fd7fce4fce8>

Date of release: 2014

Figure 11. *Schusev State Museum of Architecture* 'Discover the full story'

Agency: Saatchi & Saatchi Russia, Moscow, Russia

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/schusev_state_museum_of_

architecture_saint_basils_cathedral

Date of release: 2013

Figure 12. Analysis of *Schusev State Museum of Architecture* 'Discover the full story'

Figure 13. *DiaTribe* 'Don't let diabetes be his downfall'

Agency: Area 23 – An FCB Health Company, New York, USA

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/diatribefoundation_boy

Date of release: 2018

Figure 14. Metaphorical amalgam in *DiaTribe* 'Don't let diabetes be his downfall'

Figure 15. *Pnet* 'A better job is waiting'

Agency: Joe Public, Johannesburg, South Africa

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/pnet_moss

Date of release: 2017

Figure 16. *Dog Chow* 'Stop treating your dog like a trashcan'

Agency: Publicis Bogota

Source: <https://adsspot.me/media/prints/purina-dog-chow-runderkraal-11babddf099d>

Date of release: 2013

Figure 17. *Seitenbacher* 'No Wonder You Always Wake Up Hungry'

Agency: JWT Wunderman Thompson, Jakarta, Indonesia

Source: https://www.adsoftheworld.com/media/print/seitenbacher_fear

Date of release: 2012



Neo-Victorian trans-corporeality: Narrations of Julia Pastrana's body¹

Transcorporalidad neovictoriana: Narrando el cuerpo de Julia Pastrana

LIN ELINOR PETTERSSON
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
<https://orcid.org/0000-0001-5426-5125>

Artículo recibido el / Article received: 2022-09-05

Artículo aceptado el / Article accepted: 2023-05-08

RESUMEN: La fascinación por Julia Pastrana (1834-1860) dentro del neo-victorianismo se debe en gran parte a su trágica historia y explotación extrema, sobre todo por parte de su mánager/marido Theodore Lent. Su carrera como *freak* excedió su muerte cuando su cuerpo fue embalsamado y llevado de gira por Europa – un espectáculo macabro que duraría hasta finales del siglo XX. A pesar de ser repatriada y enterrada en 2013, la historia de Pastrana sigue cautivándonos en el siglo XXI. Este ensayo examina como el cuerpo de Pastrana sigue siendo imaginado en la bioficción neo-victoriana analizando las dos novelas *Julia Pastrana* (2007) de Sandy Olson y Julian Fenech, y *The Orphans of the Carnival* (2016) de Carol Birch a través de la perspectiva de *trans-corporeality* (Alaimo, 2010). Pretendemos ofrecer una lectura actualizada de como las representaciones interdisciplinarias de Pastrana atraviesan tres siglos, convirtiendo su cuerpo en un texto narrado a través de múltiples discursos científicos y culturales. Para ese fin, el eje teórico que sustenta el análisis se basa en teoría feminista sobre el cuerpo que se centra en sus características fluidas, dinámicas y móviles, y que analiza las orientaciones e intersecciones multi- e interdisciplinarias del cuerpo.

Palabras clave: Transcorporalidad, Neo-victorianismo, Julia Pastrana, Bioficción, *freak show*.

¹ Acknowledgements: This article has been funded by LITCAE – Literaturas Contemporáneas en el Ámbito Europeo (HUM-858), and has been supported by IGIUMA – el Instituto Universitario de Investigación de Género e Igualdad de la Universidad de Málaga.

ABSTRACT: Julia Pastrana (1834-1860) features prominently in neo-Victorian biofiction, which is probably indebted to her tragic life and posthumous exploitation in the hands of her husband-manager Theodore Lent. Pastrana's career surpassed her death when Lent continued touring her embalmed body – an exhibition that would outlive him into the late twentieth century. Although Pastrana was repatriated and buried in 2013, she did not reach the final rest as her story continues to fascinate twentieth-first century audiences. This essay focuses on the ways in which Pastrana's body has been constructed and produced narratively building on multiple discourses that straddle different disciplines and cultural settings that span three centuries. The two biofictional novels *Julia Pastrana* (2007) by Sandy Olson and Julian Fenech, and *The Orphans of the Carnival* (2016) by Carol Birch will be analysed through the lens of trans-corporeality (Alaimo, 2010). By drawing on twenty-first century feminist theory on the body that has placed emphasis on the body as a dynamic and travelling concept through its orientations and intersectionality, my principal aim is to provide new insights into the ways in which contemporary novelists have rendered Pastrana's body.

Key words: Trans-corporeality, neo-Victorian biofiction, freakery, Julia Pastrana.

1. INTRODUCTION

In February 2013, the mummified body of Julia Pastrana (1834-1860) was retrieved from the basement of the Forensic Institute of Oslo to be repatriated to Mexico. Her body had been removed from the public eye in the late 1970s when the freak show changed from being perceived as spectacular to distasteful. After having been displayed across the world for over 150 years as a freak of nature, a human marvel, and posthumously as an embalmed wonder, she was yet to remain in a glass cage hidden, but not forgotten, for another four decades. The journalists covering Pastrana's repatriation highlighted the general consensus of bringing Pastrana's tragic story to a closure in a humane and respectful manner.² Statements as “the burial marks an end to a cycle of exploitation” and “now it has an appropriate ending” were published under the headline “An Artist Finds a Dignified Ending for an Ugly Story” in the *New York Times* (Wilson, 2013: n.p.). Moreover, the head of the Institute of Basic Medical Sciences at the University of Oslo, Jan G Bjålie, expressed his satisfaction over “grant[ing] a worthy end to her life” (“Mexican Ape Woman”, 2013: n.p.). Thus, people and authorities felt both the desire and the urge to end the exploitation of Pastrana and to finish her story in an appropriate and dignified manner by taking her body to its final rest. Nevertheless, Pastrana's life story did not come to an end with her burial, and her many afterlives are continuing into the twenty-first century.

Pastrana's life, fate and body still haunt the cultural imagination and her image persists in neo-Victorian fiction. To date, three neo-Victorian novels have been inspired by Pastrana's story partially or entirely: Sandy Olson and Julian Fenech's co-authored novel *Julia Pastrana* (2007), Rosie Garland's *The Palace of Curiosities* (2013) and Carol

² Henceforth, the name “Pastrana” refers to the real Julia Pastrana, and “Julia” to the fictional character based on her in *Julia Pastrana* and *Orphans of the Carnival*.

Birch's *Orphans of the Carnival* (2016). While authors feel compelled to reimagine the life of Pastrana, Victorian freakery has gained critical attention among scholars who address the complicated revisionary project of narrating the lives of human exhibits (Davies, 2015a; Pettersson, 2016; Tomaiuolo, 2018). Helen Davies stresses the importance of "the ethical considerations in treating historical subjects as 'fictional characters'" in neo-Victorian freak biofiction since "'characters' were vulnerable to misinterpretation, silencing, 'othering' and exploitation in their own lifetime" (2015a: 16). In contrast, Saverio Tomaiuolo suggests that the fictionalisation of Pastrana is a "memorial project" (2018: 88), and insists that "Julia's life cannot be forgotten, and should not be forgotten, and the alluring, disturbing and tragic show of her cultural memory must go on" (Ibid: 97). Independently of their revisionary aims, neo-Victorian freak narratives are inevitably ambiguous as they continue to display human exhibits.

As long as Pastrana's body continues to be rewritten, reimaged and imprinted with new meanings, it remains inconclusive, fluid and open-ended. Marie-Luise Kohlke and Christian Gutleben aptly define neo-Victorian biofiction "as an historical-biographical fictional text, which could not have been conceived without the prior extradiegetic existence of the real-life nineteenth-century subjects it incorporates, and which self-consciously engages with and reinterprets pre-formed images of those same subjects already circulating in the cultural imagery" (2020: 18). Both novels portray Pastrana's career as a freak performer, first in America and later on tour across Europe and Russia with her husband-manager Lent, followed by her death in childbirth and ending with the macabre posthumous spectacle of her and their son's embalmed bodies. Reading and writing Pastrana's body implies interpreting it as a multi-discursive text where different discourses intersect to produce new and multiple meanings. Gail Weiss argues that

[i]f bodies indeed "indicate a world beyond themselves," then to understand the body as a text, or as I will be calling it here, a narrative horizon, means that one cannot restrict oneself to the body proper, but one must look at the ways in which the body is always already engaged with (and formed by) other bodies, social and political institutions, language and gesture.

(2006b: 62–63)

Taking this as a starting point, this essay explores how Pastrana's body is written, read and reimaged by situating her body within a neo-Victorian biofictional narrative horizon. The constant and shifting practices of framing Pastrana's body and identity, both in real life and in literature, affirm the fluid nature of the body. The ensued analysis adds to previous work by reading through Pastrana's body in its process of becoming and paying special attention to the multiple and fluctuating presentations of her body, and its miscellaneous meanings across time –both in real life and literature. To this end, my analysis bears on feminist conceptualisations of the body that attend to its fluid and dynamic nature.

2. THE BODY WITHIN A FEMINIST NARRATIVE HORIZON

Margrit Shildrick and Robyn Longhurst, have argued for the fluidity and leakiness of the body highlighting its unstable, leaky and shifting nature. As Shildrick sustains: "the body as we know it is a fabrication, organised not according to a historically progressive discovery of the real, but as an always insecure and inconsistent artefact, which merely mimics material fixity" (1997: 13). In a similar vein, Longhurst holds that spatial borders and disciplinary boundaries are designed to contain and control bodies, and emphasises the fluid nature of both knowledge and the body. Taking into consideration "the shape,

depth, biology, insides, outsides and boundaries of bodies placed in particular temporal and spatial contexts”, Longhurst stresses the importance of analysing “the leaky, messy, awkward zones of the inside/outside of bodies and their resulting spatial relationships” (2000: 1). If these boundaries have been shaped by a “particular politics of masculinist knowledge production”, as Longhurst argues (2000: 2), nineteenth-century medical, scientific and gendered discourses on Pastrana’s body call for a re-assessment from a feminist perspective.

Scholars such as Ahmed (2001), Grosz (2005) and Alaimo (2010) share a common focus on the dynamic, shifting and entangled aspects of the body. Their work has been informed by Gilles Deleuze and Felix Guattari’s notion of the body as a process of becoming and serves as a critical framework to explore Pastrana’s unfinished body in a constant process of becoming. According to Deleuze and Guattari, the body is a dynamic process that never ceases to become rather than a static incarnation: “Becoming is a verb with a consistency all [of] its own; it does not reduce to, or lead back to, ‘appearing,’ ‘being,’ ‘equaling,’ or ‘producing’” (1999: 239). Hence, the body involves both a state and an act of embodying something. The oriented body (Ahmed, 2001) invites us to think through rather than about the body, which implies reading the body as an interface where different discourses intersect and merge. Grosz notices how, for Deleuze, “concepts are points of multiplicity, connections of components, which share ‘zones of proximity,’ borders, with other concepts, marked by irregular contours, an improper or imperfect fit” (2005: 159) –a view that reminds us of Alaimo’s notion of ‘trans-corporeality’, which denotes “the interconnections, interchanges, and transits between human bodies and nonhuman natures” (2010: 2). In lines with these twenty-first century models of corporeality, contemporary fictionalisations of Pastrana, invite us to look through, rather than at, her body.

In the introduction to *Thinking Through the Skin* (2001), Sara Ahmed and Jackie Stacey add a dermatological dimension to feminist theory on the body inviting us to re-orient our focus from the body to the skin by suggesting “a politics that takes as its orientation not the body as such, but the fleshy interface between bodies and worlds” (2001: 1). While we may understand the body as an enfleshed material entity contained by the skin, the body, as such, is built by a network of connective tissues that gives inner cohesion to the body, and supports organic systems and their interconnections. The skin is a flexible and multi-layered surface that simultaneously protects us from, and connects us to, the exterior world through its openings, as well as the sense of touch. Focusing on the ways in which the skin connects the internal body with the external world, Ahmed and Stacey’s volume explores different bodily orientations through a process of becoming rather than being. They sustain: “[t]hinking through the skin is a thinking that reflects not on the body as the lost object of thought, but on inter-embodiment, on the mode of being-with and being-for, where one touches and is touched by others. *Thinking Through the Skin* poses the question of how the skin becomes, rather than simply is, meaningful” (Ibid). This approach attends to the intersectionality of the body in ways that render a dynamic perspective of embodiment.

Ahmed elaborates further on the concept of orientation in *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others* (2006), exploring orientation as a critical concept. The critic explains how bodies become oriented in relation to other bodies, objects and the space they inhabit. Ahmed understands the oriented body as dynamic and transferable arguing that “[b]odies as well as objects take shape through being oriented toward each other, as an orientation that may be experienced as the cohabitation or sharing of space” (552). Accordingly, the oriented body is not only a matter of intersectionality, but also invites us to conceive the body as a travelling concept in terms of embodiment. The body

is simultaneously material and discursive, and making meaning of the body as a travelling concept involves a process of thinking through, rather than about, the body. In these lines, 'trans-corporeality' highlights the body's intersectionality:

[t]rans-corporeality, as a theoretical site, is where corporeal theories and science studies meet and mingle in productive ways. Furthermore, the movement across human corporeality necessitates rich, complex modes of analysis that travel through the entangled territories of material and discursive, natural and cultural, biological and the textual.

(Alaimo, 2010: 4)

3. JULIA PASTRANA'S BODY WITHIN A NEO-VICTORIAN NARRATIVE HORIZON

Neo-Victorian biofiction provides a hybrid literary space where Pastrana's body is deeply enmeshed in past/present, historical/fictional, biological/cultural and scientific/gendered discourses and can be revalued both productively and positively to produce new meanings through the lens of trans-corporeality. Alaimo affirms that thinking across bodies may catalyze the recognition that the environment, which is too often imagined as inert, empty space or as a resource for human use, is, in fact, a world of fleshy beings with their own needs, claims, and actions. By emphasizing the movement across bodies, trans-corporeality reveals the interchanges and interconnections between various bodily natures (2010: 2).

The critic explains how trans-corporeality can be linked to Grosz's view on the body and need for "reconceptualizing the relations between the natural and the social, between the biological and the cultural, outside the dichotomous structure in which these terms are currently enmeshed" (qtd. in Alaimo 2010: 10). Thus, the concept of trans-corporeality allows for a richer and deeper understanding of the body than a social constructivist approach that rests upon binary oppositions as nature/culture, body/soul, material/social has previously permitted. The spectacle of Pastrana's body was not only shaped by multiple – and sometimes competing – medical, scientific and cultural discourses during her lifetime, but it underwent several material transformations posthumously. As her body continues to be produced and reimagined in neo-Victorian literature, the body becomes a fictional contact zone where past and present discourses and theories intersect in productive ways. Rather than separating Pastrana's neo-Victorian body into different categories and theoretical concepts, her body is to be understood as a travelling concept that is enmeshed in a network of multiple discourses. Therefore, to better understand, critique and engage productively with textual and cultural representations of Pastrana's body, the ensued analysis approaches Julia Pastrana's body as a trans-corporeal space that is entangled in a network of interconnections and interchanges.

3.1. THE FEMALE FREAK AND BLURRED BOUNDARIES OF BODILY CONSENT

Olson and Fenech's biofictional novel aims at validating Pastrana's humanity and subjectivity and the third-person omniscient narrator frequently evokes the reader's pity. The narrative representation of Pastrana's body builds on critical discourses on consent and volition (Gerber 1992) and recurs to a sentimental rhetoric of pity which was employed as a freak-show strategy in the nineteenth century (Garland-Thomson 2003). This narrative strategy is employed to appeal to the reader's compassion while coercive acts echo critical debates in Freak Studies. A trans-corporeal lens removes the body from binary oppositions to instead pay heed to the ways in which Pastrana's body is entangled

in multiple discourses to the end of criticising bodily exploitation, validating Pastrana's humanity and evoking the reader's empathy.

Pastrana's exhibition used sentimentality as a strategy to appeal to the tastes of a more refined audience, and pity became a tool to confirm their superiority in comparison to the less cultivated masses. Garland-Thomson argues that

sentimentality was one element in the nineteenth century-discourse that increasingly differentiated the bourgeoisie from the working classes. The sentimental was part of upward social mobility registering the refined sensibility, genteel manners, and sense of stewardship. [...] Public exhibitions such as Pastrana's were effective vehicles for sentimentality, which rescued what solidifying middle class took as vulgar and offensive practice of exhibiting monsters.

(2003: 140)

The character Julia is framed by a sentimental discourse of pity evoking feelings of compassion among readers and to denounce dehumanisation and acts of gender violence. The chronological development of the plot follows Julia's career as a human exhibit from being staged as the 'Bear Woman' until being displayed as the 'Embalmed Non-Descript' posthumously by her husband-manager Lent. As a neo-Victorian act of rewriting Pastrana's life story, her body becomes a text where historical and fictional narratives meet in productive ways.

Although Pastrana's body was buried in 2013, it remains unfinished as her story continues to haunt the contemporary cultural imagination. Therefore, rather than analysing Pastrana's body as a finished text, her body needs to be addressed as a trans-corporeal space and read as a "multi-discursive text" (Weiss, 2006b: 62) where "medical, scientific and aesthetic discourses intersect" (Ahmed and Stacey, 2001: 2). Yet, the idea that neo-Victorian textual reimaginings of the freakish body are productive is not without controversy. Pettersson pinpoints that neo-Victorian freakery reiterates the very same discourse it aims to alter (2016: 191). Similarly, Davies has drawn attention to the neo-Victorian objectification and exploitation of nineteenth-century freak performers arguing that "[p]osthumous display is extremely difficult to justify in terms of granting performers any sense of agency or dignity, for they clearly have no opportunity to control the terms of their exhibition and are irrevocably confined to the role of object rather than subject" (2015a: 17). Although Julia lacks agency in Olson and Fenech's novel, the authors attempt to restore her dignity by appealing to the reader's pity. Pastrana's body is a multi-discursive text in neo-Victorian literature, and as a theoretical and cultural crossroad, it becomes a trans-corporeal space where "[b]odily natures emerge across different domains" (Alaimo, 2010: 4).

Julia's career is shaped by a contradistinction between coercion and consent, and as the plot unfolds the lack of occasions for choice seems conspicuous. David A. Gerber has questioned the idea that disabled people wished to pursue a career in the freak show and submit to public humiliation. Drawing on consent theory, he highlights "[a]t the heart of the problem must be our effort to understand both the nature of choice and the ways in which choice ultimately may or may not be said to inform acts of uncoerced consent" (1992: 54). The opening chapter brims with violence and dehumanisation as Julia is sold and forced to join a freak show. This transaction is a violent process of dehumanisation and the narrator appeals to the reader's abhorrence by comparing Julia to a wounded creature: "*The beast lay naked on the concrete slab, trembling, trying to catch its breath. [...] The men lifted the creature into the air by the noose*" (Olson and Fenech, 2012: ch

1; emphasis added)³. Julia's repeated attempts to resist a change of master and being forced into the freak show pinpoint her unwillingness to become an exhibit. She is undoubtedly coerced into a career as a freak-show exhibit, and the inhumane treatment of Julia provokes more repugnance than her deviant body does.

In the novel, Julia's victimisation as a female freak is two-fold, and her body is placed under the control of her husband-manager who exploits her body for financial profit, and abuses her physically and psychologically. The authors depict the moment of conception as marital rape, and the scene is a clear example of gender violence:

Lent lunged from behind and stopped her from going anywhere. With no patience now for buttons and laces, he tore her dress open and continued his forceful advance. [...] He swung her around and kissed her forcefully on the mouth. She turned her head and tried pushing him away but he was too powerful. He flung her onto the sofa and forced himself on top.

(Olson and Fenech, 2012: ch 27)

In this fragment, Lent forces himself upon his wife after preventing her from leaving the room. The scene is charged with violence and Julia's body language clearly tells Lent to stop while she is raped. This raises the issue of whether non-consensual sex within marriage could be classified as rape. Fact is, marital rape was not criminalised in most Western countries until the second half of the twentieth century, and is still not considered a crime in many countries. The question of consent echoes the consent debate in the context of the Victorian freak show; agreeing to form part of one institution –the institution of marriage or the freak show– implies surrendering one's body to the full control of a husband or manager. On the one hand, a woman grants the husband the right to her body through marriage, and sexual intercourse is regarded to be consensual. On the other hand, by joining the freak show, performers place their bodies under the control of managers and their participation in the spectacle implies their willingness to participate in theatrical acts of humiliation. In Julia's case, as a female freak and Lent's wife, she is a double victim of gender violence and her husband-manager appropriates himself over her body through rape, violence and for economic profit.

The marital rape results in pregnancy and several acts of violation are committed from the moment of labour until Julia's death. Theo does not miss the opportunity to make a profit from Julia's body by turning his birthing and dying wife into a spectacle. Christopher Gylseth and Lars Toverud write in Pastrana's biography that "rumours claim that she died with a large group of curious observers standing around her bed" (2003: 68; 71). In the novel's epilogue, the authors refer to a deal that Lent supposedly made with the doctor attending Julia during birth: "the medical team would have complete access to the patient during her labor for medical purposes. She was then exposed to a number of unnecessary exams and experiments for the next several hours that had little, if anything, to do with the birth" (Olson and Fenech, 2012: epilogue). If the doctor's intervention and postpartum examinations were based on medical curiosity rather than treatment, the situation is comparable with instrumental rape. Thus, Julia's birthing body falls victim to medical curiosity and male authority as the doctors penetrate her body visually and instrumentally.

Julia's dying body is turned into a spectacle as Olson and Fenech recreate the private viewings of Pastrana on her deathbed. During her last hours, Julia's body, heart and spirits are broken as she lies suffering from postpartum complications and grief. As visitors are invited to observe the scene, both her private parts and privacy are violated.

³ This edition is an ebook and page numbers vary according to the digital device used, screen size and zooming options. For this reason, only the chapter has been indicated.

The cruelty towards his wife, the lack of empathy of the viewers and the vulgarity of the situation are emphasised through their contrast to Julia's vulnerability, humanity and grief. Physically and emotionally exhausted, Julia is left in a state of apathetic shock:

By the third viewing, Julia was lying as still as death itself. She had run out of tears and was staring into oblivion, her large black eyes rarely blinking. Emotions such as anger towards her husband or grief over her son's death were now nonexistent. Completely absent were feelings of rage, regret, and resentment. Gone was the sorrow and isolation she felt earlier. The only feeling that passed through her now empty heart was that of utter disbelief.

(Olson and Fenech, 2012: ch 31)

As mentioned before, Olson and Fenech aim at validating Pastrana's humanity and subjectivity through a sentimental discourse, and this is achieved through the third-person omniscient narrator's appeal to the reader's pity.

Given the evidence that Lent took advantage of his wife and exploited her ruthlessly, there are several details from Pastrana's biography that are questionable. According to the rumours, her dying words were: "I die happy, because I know I have been loved for my own sake!", yet, as Gylseth and Toverud remark, "That sounds nice, but too good to be true" (2003: 71). In this vein, Olson and Fenech replicate this moment emphasising Lent's shameless and immoral manipulation of the situation:

He had created the most unbelievable show in the world. No one could top this. As her chest rattled, he leaned his ear close to her mouth, pretending she was whispering him a secret. [...] He then stood up and made an announcement intended to move his captive audience. "Her dying words have now been spoken to me." The group leaned forward in anticipation. With as much emotion as he could muster, he continued. "She said to me, 'I die happy. I know I have been loved for myself'." The women sighed and the men nodded, thinking it a romantic ending to the Ape Woman's life. Those words, he thought, will go down in history.

(Olsson and Fenech, 2012: ch 31)

The authors recreate both the scene and the rhetoric frame of sentimentalism as the audience and the reader interpret Julia's dying body. Garland-Thomson highlights how "[s]entimentality was the production and demonstration of a certain affect that structured a social relation between the person who could show fine feeling and the one who could induce it" (2003: 141). While the viewers show bourgeois decorum and self-control, the reader detects their lack of compassion and empathy for Julia. Lent appeals to the audience's emotions by turning her deathbed into a moment of idealised romance, the authors evoke the reader's feeling of pity as they represent her last moment as a morbid spectacle for paying visitors. Whereas the Victorian middle-class audience elevated themselves from the less sophisticated and vulgar working classes, contemporary readers uphold a morally superior position to Victorian audiences. In either case, Julia's body – in real life and in fiction – becomes a text that bears on a discourse of pity and whose "rhetorical purpose is to verify the viewer's vision of himself" (Garland-Thomson, 2003: 140). Julia's body becomes what Davies calls "a convenient vehicle for exemplifying the difference between the prejudices of the Victorian era and our own more progressive emphatic understandings of physical difference" (2020b: 175). Thus, the narrated body becomes a site of potential, conflicting stances where Victorian refined feeling clashes with neo-Victorian self-reflexivity in which paradoxically the Victorian audience and contemporary reader position themselves in a superior moral position.

The posthumous exploitation of Julia shifts the focus from the body to the skin, and medical, scientific, and aesthetic discourses intersect during the embalming process. Ahmed and Stacey refer to these as "technologies of the skin" and invite us to think

through, rather than about, the skin as “discourses intersect to produce the intelligible skin, even when the skin cannot be held in place by such knowledge” (2001: 2). Professor Sokolov claims Julia’s body in order to dissect it, which is described as a material process of dehumanisation. While she is hung, skinned and embalmed the anatomical procedure is comparable with the process of skinning an animal before slaughter with explicit references like: “Just as a deer would be prepared, Julia was ready to be skinned”, or “Julia hung like a half-skinned moose, with her hide hanging down over most of her upper body” (Olson and Fenech, 2012: ch 32). Sokolov follows the pattern of a taxidermist who prepares and mounts the skin of an animal for display as Julia’s skin is esthetically arranged like a stuffed animal: “Julia’s hide was fitted over a wooden skeleton. All parts of her body were stuffed with cotton and rags until the correct fullness was achieved” (Olson and Fenech, 2012: ch 32). The human-animal polarity used to promote her human-animal hybridity as the Bear Woman or Ape Woman during her career as a human exhibit materialises as Sokolov turns her body into the embalmed nondescript. Ironically, while the embalming process is intended “to treat (a dead body) so as to protect from decay” (EMBALM, n.d.), Julia’s body is not protected from posthumous exploitation. Rather, she falls victim to yet another act of invasive abuse as her body is ravaged by Sokolov, which together with her posthumous career pinpoints the lack of consent of human exhibits.

3.2. SUMMONING JULIA PASTRANA’S BODY

The main plot of Carol Birch’s *Orphans of the Carnival* (2016) focuses on Julia Pastrana and is combined with the story of Rose, who is struggling with mental health issues. The two narrative strands are set 130 years apart, criss-crossing the Victorian era and the 1980s. Their stories are linked by the embalmed and deteriorated body of Julia’s baby, which Rose picks up from the litter after mistaking it for a tattered doll. The novel is divided into the three parts “New World”, “Old World” and “Next World” corresponding to the different stages in Pastrana’s life: her early life and initial career as a human exhibit in America, Julia’s life and career together with her husband/manager Theo on tour in Europe and Russia, and her post-mortem fate as an embalmed exhibit. The constant speculations into Pastrana’s body and human identity, historically and fictionally, attest to “the inherent leakage and instabilities of categories” (Shildrick, 1997: 60). Pastrana was exhibited under different titles throughout her life, from “the Marvellous Hybrid Bear Woman” and “the Baboon Lady” to “the Non-Descript” (Bondeson, 1997: 217; 21), and the flow of continuous scientific inquiry and medical speculation into Pastrana’s body and cultural construction of her identity on stage run through Birch’s novel. Taking cue from Weiss who suggests the term “narrative horizon” (Weiss 2006b: 62–63) to denote the body as “a multi-discursive text” (Ibid), I will navigate the three parts of *Orphans of the Carnival* examining the ways in which Pastrana’s body was, and still is, narratively constructed.

Part One, “New World”, describes Julia’s initial career as a freak-show exhibit in Mexico and the United States. Birch uses an imagery of entrapment rather than victimisation, and like Olson and Fenech’s novel, it echoes the consent debate within freak studies. As the novel opens, Julia lives secluded in Culiacán (Mexico) under the care and protection of Solana. However, there are several references that imply Julia’s exploitation through drawing-room performances and forced medical examinations: “She’d seen a few medical men as a child. They’d studied her teeth, peered down her throat and down her ears, made her lie back and close her eyes and sing a little song to try and make her forget where they were poking their fingers” (Birch, 2016: 72). While

Julia may not mind singing and dancing, there is no sign of consent to the medical examination. The procedure is referred to as an invasive and uncomfortable episode, and the probability of a young girl's willingness to submit to a medical examination of her intimate parts is questionable. Another hint at entrapment is that Julia experiences Solana's death as a liberation: "[he] died six months later, and then she was free" (Birch, 2016: 24). Later she leaves in the middle of the night like an escaped convict, which further enhances the notion of being confined under the mask of protection. Although Solana's home may have been the only option for Julia, it does not necessarily involve her choice and consent as she is exposed to similar practices of exploitation through performance in a domestic setting as well as forced medical examinations.

Birch draws on nineteenth-century scientific and medical discourses on Pastrana's body as Julia becomes "the Marvellous Hybrid Bear Woman. The only one whose humanity was in doubt" (Birch, 2016: 40) after joining the freak show. During her lifetime, Pastrana was examined by doctors, scientists and taxidermists who measured her according to different criteria to decide on her proportions of humanity, race and femininity.⁴ Several medical reports reveal that Pastrana was submitted to genital examinations; One doctor "declared in an affidavit that she certainly was entirely human and 'a perfect woman, performing all the functions of her sex'" (Bondeson, 1997: 220), and an article published in *The Lancet* described her female body as "remarkably well-developed" with regular menses (qtd. in Bondeson, 1997: 223). In the Victorian era, the freakish body was discursively produced by scientific testimonies and medical reports that confirmed the freak's oddity and authenticity. In the novel, Julia is examined by doctors in the name of science and Birch echoes nineteenth-century scientific, medical and cultural narratives that enhanced Pastrana's hybridity. Julia's body is classified as hybrid or semi-human as it does not fit the medical model of the body. For example, Dr Mott categorises her as a missing link: "she is a Semi-Human Indian, a perfect woman, a rational creature endowed with speech which no monster has ever possessed, yet she is Hybrid, wherein the nature of woman predominates over the brute –the Ourang Outang" (Birch, 2016: 75). Rachel Adams has noticed the use of "ethnographic and medical discourses to grant legitimacy to the fantastic narratives they wove around the bodies on display", and argues that exotic freaks were "framed in a pseudoethnographic language by showmen" (2001: 28). Interestingly, Birch replicates this pseudoethnographic language to represent Julia's humanity, at the same time as opposing binaries as male/female, human/animal are brought into the equation of measurement. This intersectional fascination with ethnicity, gender and humanity is later repeated:

In Cleveland she saw another doctor, who asked about her monthlies. Since she'd been on the road she'd met three very distinguished men [...] one said she was an ourang-outang, one said she was neither negro nor human, another that she was her own species, a species of one. She was HYBRID. SEMI-HUMAN, MUJER OSA, TROGLODYTE OF ANCIENT DAYS, UGLIEST WOMAN IN THE WORLD'

(Birch, 2016: 93; original emphasis).

In terms of trans-corporeality, Alaimo sustains that "the multitude of nature/culture 'hybrids' [...] cannot be understood in such segregated terms" (2010: 9). The multiple diagnoses presented are based on precarious traces that testify to how "the boundaries which organise us into definable categories are in any case discursively unstable" (Shildrick, 1997: 60). Thus, Julia's body is fluid and unfinished as different discourses intersect in a constant process of becoming. Shildrick has drawn attention to

⁴ Bondeson (1997: 219) and Garland-Thomson (2003: 136) provide detailed descriptions of the changing perceptions of Pastrana's body and the multiple readings of her pathologies.

the leakiness of the body arguing that the body is constantly subjected to attempts of inserting it within normative systems (1997: 50). She sustains that

in performing our bodies in transgressive ways, we may subvert the apparent fixity of both raw biological data and of our embodied selves [...] the boundaries which organise us into definable categories are in any case discursively unstable, and it not so much that resistance is required to override them as constant reiteration is needed to secure them.

(Shildrick, 1997: 60)

The freak-show discourse testifies to the interconnectedness and fluidity of categories by transforming the uncategorisable body into a spectacular body. Granted that this involves a destabilisation of categories, I suggest that freak-show discourses not only epitomise the views put forward by Shildrick but disclose how the body emerges in a process of becoming. In this regard, Julia's body is a trans-corporeal space which "reconceptualize[s] the relations between the natural and the social, between the biological and the cultural, outside the dichotomous structure in which these terms are currently enmeshed" (Grosz, 2005: 30).

The second part, "Old World", is set in Europe and Russia and focuses on Julia's time with Lent until her death. The spatial, social and cultural situatedness of Julia's body is an example of what Stern refers to as "the mobile effects of spectacle" (2008: 202), and Julia's body is inscribed with hybrid cultural meanings. This testifies to the body as a travelling concept where difference discourses intersect and merge. Rather than understanding hybridity within binary paradigms, hybridity fits Alaimo's notion of trans-corporeality which advocates interconnections between multiple bodily natures. What is more, according to Alaimo, as "trans indicates movement across different sites, trans-corporeality also opens up a mobile space that acknowledges the often unpredictable and unwanted" (2010: 3). While on tour across Europe and Russia, the exhibition of Julia's body is moved from the freak show to cultural institutions, such as museums and theatres, in an attempt to make the spectacle respectable. With this aim in mind, Theo spins the narrative of Julia's body around scientific knowledge and medical discourse that vouch for her hybridity:

Inside, Theo had quoted in full from her certificates: "pronounced by the most eminent Naturalists and Physicians to be a true hybrid wherein the nature of woman presides over that of the brute." He had added: "*She is a perfect woman - a rational creature, endowed with speech which no monster has ever possessed.*"

(Birch, 2016: 146–147; original emphasis)

Theo recurs to previous discursive resources and weaves the scientific accounts and doctors' testimonies into the promotion of her hybridity, which he expands with a note that affirms her femininity and humanity. In doing so, he intentionally establishes a contrast that attests to her hybridity. The moment Julia's spectacle is moved into the theatre, vulgarity and respectability is juxtaposed as the body becomes both a source of laughter in the play and a potential danger to sensitive viewers due to the risk of maternal impression – the belief that shocking visual impressions and emotions would affect the baby in the womb and lead to abnormal births. Maternal impression is mentioned as a potential danger, although the main stress is placed on the dangers against respectability as the police officer explains: "This show is accused of obscenity and immorality and has been deemed dangerous" (Birch, 2016: 183). The spectacle of Julia's body challenges the class hierarchy that distinguishes sensitive and refined viewers from the vulgar working classes. This is something that Birch emphasises through the newspaper report on the incident in the German press reading "the problem arises when the sideshow is brought into a respectable theatre" (Birch, 2016: 193). Thus, spatial, social and cultural parameters

intersect in the framing of Julia's body as a danger to sensitive viewers and a threat to respectability.

Ironically, it later turns out that obstetricians, doctors and scientists represent the real threat against Julia's body when they create an immoral and obscene spectacle of her body. Price and Shildrick hold that "the very fact that women are able to menstruate, to develop another body unseen within their own, to give birth, and to lactate is enough to suggest potentially dangerous volatility that marks the female body as out of control, beyond, set against the force of reason" (1999: 3). The moment Julia goes into labour, her body becomes a target of male intents to bring the birthing body under material and categorical control. The labouring body becomes an object of obstetrician interest, and Julia is submitted to a series of invasive medical interventions reaching a climax during childbirth as the baby is delivered with forceps. The baby does not survive, and Julia dies slowly from postpartum complications under the gaze of paying visitors who deprive Julia of the right to bodily privacy at an utmost vulnerable moment. Julia's body is exposed to medical mistreatment, physical scrutiny and commercialisation through different invasive practices during her last hours while she is suffering physically and emotionally from the loss of her newborn baby. This demonstrates how the labouring body is exposed to multiple male regulatory practices that seek to categorise, contain and control the female body, which is entangled in "the interplay of text and physicality which posits a body in process never fixed or solid, but always multiple and fluid" (Price and Shildrick, 1999: 6).

Part III, "Next World" narrates Julia's posthumous career as the embalmed nondescript after Professor Sokolov has completed the preservation process of the bodies. Julia's body is turned into a material object that is manipulated and shaped into a static image which causes mixed feelings of repugnance, pity and wonder. The audience describes the exhibition of "the Embalmed Non-Descript" as "gruesome" and "scary", yet "strangely beautiful" (Birch, 2016: 319–320). When a reporter asks Theo about his dead wife and son, he answers coldly that "they're mummies. Just as I said –that is not Julia. That is not the boy. That is mere *matter* and it doesn't *matter*. There is no significance" (Birch, 2016: 320; original emphasis). Sokolov has removed the skin from her body and ceased the disintegration process through an embalming method, and, accordingly, the body is no longer perceived as an enfleshed and embodied subject but as a material object or static image. In Theo's words: "*That is not Julia. That is an image of Julia*" (Birch, 2016: 323; original emphasis). Accordingly, Julia's identity is reduced to a static and containable image imprinted on the skin. Yet, contrary to Theo's claim, Julia's body still has significance. As mentioned previously, the skin connects us to, rather than separates us from, our environment, or as Weiss puts it: "[t]he body image informs us from moment to moment and in a largely unthematized way, how our body is positioned in space relative to the people, objects, and environment around us" (1999a: 9). Thus, Julia's embalmed body is more than a static image, which testifies to the fluid nature of the body and how it is entangled to the environment through the skin.

Julia's posthumous career across time and space is summarised in two chapters describing how she becomes the embalmed non-descript, and subsequently is used as a stage prop to display Theo's second hirsute wife and exhibit: Zenora Pastrana. The spectacle of Julia's body outlives both Theo and Zenora Pastrana, and her embalmed skin provokes feelings of pity and wonder until it is distasteful and removed from the public eye in the late twentieth century after a tour crossing geographical boundaries (Europe, America and Scandinavia), covering different cultural sites (museums, amusement parks) and spanning the nineteenth and twentieth centuries. The multiple ways in which Julia's skin is produced, altered and continuously re-imagined in a process of becoming in

Birch's novel "account for the processes of construction, deconstruction, and reconstruction that are constitutive of human corporeality" (Weiss, 1999a: 67). Thus, Pastrana's body continues to be invested with new meanings posthumously and the narrative that constructs her body image is entangled in past and present discourses, theories and interpretations.

4. CONCLUSION

Nearly a decade after Pastrana's repatriation and the burial of her embalmed remains, her body continues to be read, narrated, produced and remembered in neo-Victorian biofiction. Whether this can be understood as an act of "exploitation" (Davies, 2015a) or "remembrance" (Tomaïoulo, 2018), novels that reimagine Pastrana's tragic fate and deviant body bespeak Pastrana's trans-corporeality as multiple discourses and perspectives intersect in the re-imagination of her body. Her body is a travelling concept which is enmeshed in discourses, which situate her body within the mobile effects of Victorian freak-show spectacle. In Alaimo's words: "the fact that [Pastrana's] bodily natures' are emerging across different domains suggests that the concept has the potential to perform potent cultural work" (2010: 3–4).

The act of reading through the body within the narrative horizon of neo-Victorian freak biofiction presents contemporary readers the opportunity to trace the nineteenth-century scientific, medical and cultural discourses embedded in Pastrana's body historically and fictionally. A trans-corporeal lens allows us to grasp the myriad of discourses, theories and instruments that have placed Pastrana's body within a process of becoming throughout her life as well as her many afterlives – both in fact and in fiction. *Julia Pastrana* and *Orphans of the Carnival* engage with Victorian scientific, medical and gendered discourses as Pastrana's body is summoned to reimagine her tragic life and fate from a contemporary perspective that is expected to be morally superior. The authors employ freak show strategies of display to raise awareness of their exploitative and dehumanising effects and echo the sentimental discourse of pity to appeal to the readers' compassion. While Olson and Fenech's co-authored novel places the main stress on "volition and valorization" (Gerber, 1992) to question the dehumanisation of Pastrana, Birch is more concerned with distancing the reader from exploitative practices and appeal to our emotions through a Victorian sentimental rhetoric (Garland-Thomson, 2003). In either case, the authors engage critically with contemporary freak studies and twentieth-century biographies on Pastrana that reject medical, scientific, and cultural abuse of her body as well as gender violence insisting on the blurry boundaries of consent.

I have addressed the neo-Victorian fictionalisations of Pastrana through the critical lens of feminist theory on the body that vouches for its fluidity and trans-corporeality. As Alaimo puts it: "by emphasizing the movement across bodies, trans-corporeality reveals the interconnections between various bodily natures" (2010: 2). Pastrana's multiple representations and bodily states remain unfinished in the twentieth-first century, and her body continues to be constructed and narrated across time. As Gatens remarks "[t]he human body is always a signified body and as such it cannot be understood as a 'neutral object' upon which science may construct 'true' discourses. The human body and its history presuppose each other" (1999: 230). In this sense, neo-Victorian interpretations of Pastrana's body are dynamic texts where past/present and history/fiction meet and mingle in productive ways in a trans-corporeal encounter that spans three centuries. As such, these narratives invite us to read through, rather than about, Pastrana's body in its continuous process of becoming.

REFERENCES

- Adams, Rachel. 2001. *Sideshow U.S.A.: Freaks and the American Cultural Imagination*. Chicago: U of Chicago P.
- Ahmed, Sara. 2006. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke UP.
- Ahmed, Sara and Jackie Stacey, eds. 2001. *Thinking Through the Skin*. London: Routledge.
- Alaimo, Stacy. 2010. *Bodily Natures: Science, Environment and the Material Self*. Bloomington: Indiana UP.
- Birch, Carol. 2016. *Orphans of the Carnival*. Edinburgh: Canongate.
- Bondeson, Jan. 1997. *A Cabinet of Medical Curiosities*. London: I. B. Tauris.
- Davies, Helen. 2015a. *Neo-Victorian Freakery: The Cultural Afterlife of the Victorian Freak Show*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Davies, Helen. 2020b. "Us and Them? Joseph Merrick in Neo-Victorian Children's Fiction". In *Neo-Victorian Biofiction: Reimagining Nineteenth-Century Historical Subjects*, eds. Marie-Luise Kohlke and Christian Gutleben. Amsterdam: Brill/Rodopi, 167–187.
- Deleuze, Gilles and Felix Guattari. 1999. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Trans. Brian Massumi. London: The Athlone Press.
- EMBALM. n.d. *Merriam-Webster's Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/embalm>
- Garland, Rosie. 2013. *The Palace of Curiosities*. London: HarperCollins.
- Garland-Thomson, Rosemarie. 2003. "Making Freaks: Visual Rhetoric and the Spectacle of Julia Pastrana". In *Thinking through the Body*, eds. Jeffrey Jerome Cohen and Gail Weiss. New York: State University of New York Press, 129–143.
- Gatens, Moira. 1999. "Power, Bodies and Difference". In *Feminist Theory and the Body: A Reader*, eds. Janet Price and Margrit Shildrick. Edinburgh: Edinburgh UP, 227–234.
- Gerber, David A. 1992. "Volition and Valorization in the Analysis of the 'Career' of People Exhibited in Freak Shows". *Disability, Handicap and Society*, 1.7: 53–69.
- Grosz, Elizabeth. 2005. *Time Travels: Feminism, Nature, Power*. Durham and London: Duke UP.
- Guillaume, Laura and Joe Hughes, eds. 2011. *Deleuze and the Body*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- Gylseth, Christopher Hals and Lars O. Toverud. 2003. *Julia Pastrana: The Tragic Story of the Victorian Ape Woman*. Trans. Donald Tumasonis. Sparkford: Sutton.
- Kohlke, Marie-Luise and Christian Gutleben. 2020. "Taking Biofictional Liberties: Tactical Games and Gambits with Nineteenth-Century Lives". In *Neo-Victorian Biofiction: Reimagining Nineteenth-Century Historical Subjects*, eds. Marie-Luise Kohlke and Christian Gutleben. Amsterdam: Brill/Rodopi, 57–78.
- Longhurst, Robyn. 2000. *Bodies: Exploring Fluid Boundaries*. London: Routledge.
- "Mexican 'Ape Woman' Buried 150 Years after Her Death". (2013, February 13), *The Guardian*. Retrieved June 6, 2022, from <https://www.theguardian.com/world/2013/feb/13/mexican-ape-woman-buried>.
- Olson, Sandy and Julian Fenech. 2012. *Julia Pastrana: A Novel* [2007]. Smashwords.
- Pettersson, Lin. 2016. "The Deviant Body in Neo-Victorian Literature: A Somatechnical Reading of the Freak in Rosie Garland's *The Palace of Curiosities* (2013)". *Journal of English Studies*, 14: 183–201.

- Price, Janet and Margrit Shildrick. 1999. "Openings on the Body: A Critical Introduction". In *Feminist Theory and the Body: A Reader*, eds. Janet Price and Margrit Shildrick. Edinburgh, Edinburgh UP, 1–14.
- Shildrick, Margrit. 1997. *Leaky Bodies and Boundaries: Feminism, Postmodernism and (Bio)Ethics*. London: Routledge.
- Stern, Rebecca. 2008. "Our Bear Women, Ourselves: Affiliating with Julia Pastrana". In *Victorian Freaks: The Social Context of Freakery in Britain*, ed. Marlene Tromp. Ohio: Ohio State UP, 200–233.
- Tomaiuolo, Saverio. 2018. *Deviance in Neo-Victorian Culture: Canon, Transgression, Innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weiss, Gail. 1999a. *Body Images: Embodiment as Intercorporeality*. New York and London: Routledge.
- Weiss, Gail. 2006b. *Refiguring the Ordinary*. Bloomington: Indiana UP.
- Wilson, Charles. 2013, February 13. "An Artist Finds a Dignified Ending to an Ugly Story". *New York Times*. Retrieved June 5, 2022, from <https://www.nytimes.com/2013/02/12/arts/design/julia-pastrana-who-died-in-1860-to-be-buried-in-mexico.html>



Polarización en periódicos españoles: significado y contextos de uso

Polarization in Spanish newspapers: meaning and contexts of use

M.^a DOLORES PORTO REQUEJO
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ¹
<https://orcid.org/0000-0003-0111-9356>

Artículo recibido el / Article received: 2022-10-24

Artículo aceptado el / Article accepted: 2023-04-17

RESUMEN: La palabra *polarización* se ha popularizado en los últimos años, extendiendo su significado más allá del ámbito político a situaciones de enfrentamiento en cualquier otro contexto. Este trabajo presenta un estudio pormenorizado de la frecuencia de uso, contextos y extensión del significado en un corpus de noticias publicadas en los dos periódicos españoles más leídos, *El País* y *El Mundo*, durante el año 2021. Para ello se han combinado metodologías de la Lingüística de Corpus y del Análisis Crítico y Socio-cognitivo del Discurso, analizando tanto las frecuencias, colocaciones y construcciones sintácticas, como los contextos, los esquemas de imagen y las metáforas conceptuales que conforman su significado. Los resultados apuntan a un posible abuso del término por parte de los medios y a la confirmación de la palabra *polarización* como una palabra clave, que juega un papel esencial en el discurso político y mediático y que ayuda a definir el actual contexto social y cultural en España.

Palabras clave: discurso, socio-cognitivo, corpus, periódicos, metáforas, significado, contexto.

ABSTRACT: *Polarization* has become a popular word in recent years, as its meaning has been extended beyond the political field to any situation of conflict in other contexts. This work presents a detailed study of the frequency, contexts

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto I+D+i *Polarización y discursos digitales: perspectivas críticas y socio-cognitivas* (PID2020-119102RB-I00), financiado por La Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación.

and meaning extension of the word in a corpus of news from the two main Spanish newspapers, *El País* and *El Mundo*, in 2021. For this, methodologies from both Corpus Linguistics and Critical Socio-cognitive Discourse Analysis have been combined, by analyzing frequencies, collocations, syntactic constructions as well as contexts, image schemas and the conceptual metaphors that shape its meaning. Results point to a possible abuse of the term in the media and the confirmation of *polarization* as a keyword, playing an essential role in political and media discourse, defining the current socio-cultural context in Spain.

Key words: discourse, socio-cognitive, corpus, newspapers, metaphors, meaning, context.

1. INTRODUCCIÓN

El término *polarización* parece haberse popularizado en los últimos años. Numerosos estudios señalan que la polarización es un fenómeno que se ha extendido de forma preocupante en la sociedad española (Alonso, 2021; Garrido *et al.*, 2021; Miller y Torcal, 2020; Torcal y Comellas, 2022; entre otros) e incluso en algunos medios se asegura que España es el país más polarizado de nuestro entorno (La Sexta, 2022, 18 de enero), apuntando generalmente a las redes y los memes como la principal causa de polarización (Paz *et al.*, 2021, Zamora *et al.* 2021). Como consecuencia de esta creciente atención al fenómeno, es posible observar que la palabra *polarización* se repite en los medios con mayor frecuencia, a menudo asociada a escenarios de conflicto y enfrentamiento social, y que se ha empezado ya a utilizar en otros contextos fuera del ámbito político o puramente ideológico, en lo que se ha venido denominando *polarización afectiva*. Así, a mediados del año 2022, se encontraban alusiones en diversos periódicos españoles al «debate sobre el estado de la polarización» en referencia al «debate sobre el estado de la nación» que se celebra anualmente en el Congreso de los Diputados, indicando así que este año se trataba de un debate muy polarizado, es decir, un debate en el que no parecía posible llegar a ningún consenso.² Pero más allá de la política, también se describían en los medios escenarios de polarización en circunstancias tan poco trascendentes como un festival de canciones, el *Benidorm Fest*, en el que, según un periódico digital, al observar un intenso debate en redes sociales sobre la votación a los finalistas, se aseguraba que «una cuestión polariza a España».³

Considerando esta situación, el propósito de este trabajo es examinar, en primer lugar, si, como parece, la palabra se ha venido utilizando con más frecuencia en los periódicos españoles en los últimos años y si los contextos en los que se puede encontrar han cambiado o se han ampliado. Confirmada esta hipótesis, las cuestiones que se plantean en esta investigación son i) cuáles son los contextos en los que esta mayor

² *El País* (14/07/2022) «Un debate sobre el estado de la polarización» «España encabeza el ‘ranking’ de países polarizados» <https://elpais.com/podcasts/hoy-en-el-pais/2022-07-14/un-debate-sobre-el-estado-de-la-polarizacion.html>

El Mundo (19/07/2022) «Lo llaman el Debate sobre el estado de la nación, pero bien podría llamarse el Debate sobre el estado de la polarización» (...que es algo ya tan nacional como la siesta, el gol de Iniesta o la tortilla de patatas) <https://www.elmundo.es/papel/2022/07/19/62cf207fe4d4d81d2a8b4599.html>

³ (Huffington Post – 28/01/2022) https://www.huffingtonpost.es/entry/tanxugueiras-rigoberta-bandini-encuesta_es_61f2a38ce4b04f9a12b9c112

frecuencia puede observarse; ii) cómo los nuevos contextos y las colocaciones más extendidas afectan al significado original del término; iii) si es posible decir que se está abusando de la palabra *polarización* en los medios y iv) qué efectos puede tener el uso repetido del término y su expansión a nuevos contextos. Para ello se han combinado las metodologías y herramientas de análisis de la lingüística de corpus, por un lado, que aportan datos cuantitativos sobre frecuencias de uso y colocaciones léxicas más comunes, y por otro del análisis del discurso crítico y socio-cognitivo, que permiten un estudio cualitativo sobre la evolución del significado en términos de esquemas de imagen, categorización y extensiones metafóricas.

En la siguiente sección, se exponen en primer lugar los resultados de una primera exploración de frecuencias de la palabra *polarización*. Esta exploración, como se ha señalado, es un paso previo a la investigación propiamente dicha, con el fin de confirmar de manera objetiva que la frecuencia de uso del término se ha incrementado en las últimas décadas y, si es así, en qué nuevos contextos se utiliza. Una vez confirmada esta hipótesis, las secciones 3 y 4 presentan el marco teórico de la investigación, incidiendo, primero, en la relevancia de estudiar el discurso de los medios y los efectos de encuadre (*framing*) que se derivan de la selección léxica, y analizando después en detalle el significado del término desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva, revelando tanto las metáforas conceptuales como los esquemas de imagen subyacentes, lo que permitirá después observar si existe una evolución de este significado. A continuación, en la sección 5, se presentan los resultados del estudio realizado en un corpus extraído de prensa digital española, con un análisis pormenorizado de frecuencias, colocaciones léxicas y contextos de uso desde un punto de vista cuantitativo, así como la identificación y exploración de las metáforas que aparecen en el corpus analizado y que contribuyen a la construcción del significado. Finalmente, en la sección de conclusiones, se intentará responder a las cuestiones planteadas como objetivos de la investigación.

2. EVOLUCIÓN DE FRECUENCIAS Y CONTEXTOS DE USO DE *POLARIZACIÓN*

Con el fin de comprobar la hipótesis de que la palabra *polarización* se utiliza con mayor frecuencia en los últimos años y para determinar si este aumento de frecuencia es o no significativo, se llevó cabo, en primer lugar, una búsqueda del término en los corpus del español de la Real Academia Española. La Real Academia Española dispone de varios corpus de referencia para el estudio del español, entre ellos dos de carácter generalista que son los que se han utilizado para esta exploración: el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), que se compone de una amplia variedad de textos escritos y orales, producidos en todos los países de habla hispana desde 1975 hasta 2004, y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI), de características similares, que, en su versión 0.94, comprende textos orales y escritos desde el año 2000 al 2021 y que se sigue actualizando periódicamente.⁴ Además de su amplitud y fiabilidad, respaldada por la institución, ambos corpus están codificados de manera que permiten la selección de subconjuntos por variedades del español, por tipos de texto, por temas, por años, etc. y son de libre acceso.

Los resultados en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) muestran que el 25% del total de apariciones del término recogidas en España entre 1974 y 2004 se concentran en los años 2000 y 2001 (ver Tabla 1). Por su parte, la búsqueda en el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) arroja datos aún más esclarecedores,

⁴ En el momento de redactar este artículo, la versión más actualizada de este corpus es la 0.99, publicada en enero de 2023.

ya que se observa en las últimas décadas una clara tendencia al alza en la frecuencia de apariciones del término, hasta casi duplicarse en los últimos diez años (ver Tabla 2).

Tabla 1. Polarización en el CREA

Año	%	Casos
2000	13.20	28
2001	11.32	24
1994	8.96	19
1988	7.54	16
1987	6.60	14
1982	6.13	13
1989	5.66	12
1992	5.18	11
1975	4.71	10
Otros	30.66	65

Tabla 2. Polarización en el CORPES XXI

Período	Freq	Fnorm.
2016-2020	178	7,69
2011-2015	154	5,22
2006-2010	96	2,72
2001-2005	44	1,33

Con el fin de recabar resultados aún más recientes y de carácter global, se realizó también una búsqueda en *Google*, utilizando la herramienta de «búsqueda avanzada», que permite delimitar periodos concretos de búsqueda. La búsqueda en la web es especialmente útil cuando se trata de estudiar fenómenos de uso real del lenguaje muy recientes, como en este caso, y que no están aún disponibles en corpus académicos.⁵ Si bien, los resultados cuantitativos obtenidos con esta herramienta no pueden ser tomados de forma absoluta como exactos, sí es posible observar una clara tendencia al incremento en la frecuencia de uso del término en la red en un rango de tiempo de sólo tres años (ver Tabla 3).

Tabla 3. Polarización en Google

2021	72.900
2020	61.700
2019	50.300

Google permitió además aplicar un filtro por países, para hacer una búsqueda comparativa y examinar si en otras lenguas en los países de nuestro entorno más inmediato se está produciendo también un fenómeno semejante de popularización de la palabra *polarización*. Los resultados, recogidos en la Tabla 4, sí parecen indicar un aumento progresivo de la frecuencia de uso en Reino Unido, Italia y Alemania entre 2019 y 2021. No así en Francia, donde la frecuencia de uso se ha mantenido estable en el

⁵ En referencia a las ventajas y limitaciones de utilizar buscadores como *Google* para la lingüística de corpus ver Diemer 2011, Ferraresi 2009. Para conocer mejor el estado de la cuestión sobre la utilización de la web como corpus, ver González Fernández 2017.

periodo establecido.⁶ Cabe entender que, si el término se utiliza con mayor frecuencia, es porque el fenómeno suscita una preocupación semejante que también va en aumento en otros países europeos.

Tabla 4. Comparación de la frecuencia del término *polarización* en distintos países europeos

	2021	2020	2019
España <i>polarización</i>	12.200	9.600	7.770
Reino Unido <i>polarisation</i>	10.500	9.110	7.790
Francia <i>polarisation</i>	12.800	13.100	13.900
Italia <i>polarizzazione</i>	8.730	8.920	6.370
Alemania <i>polarisation</i>	7.240	6.570	5.610

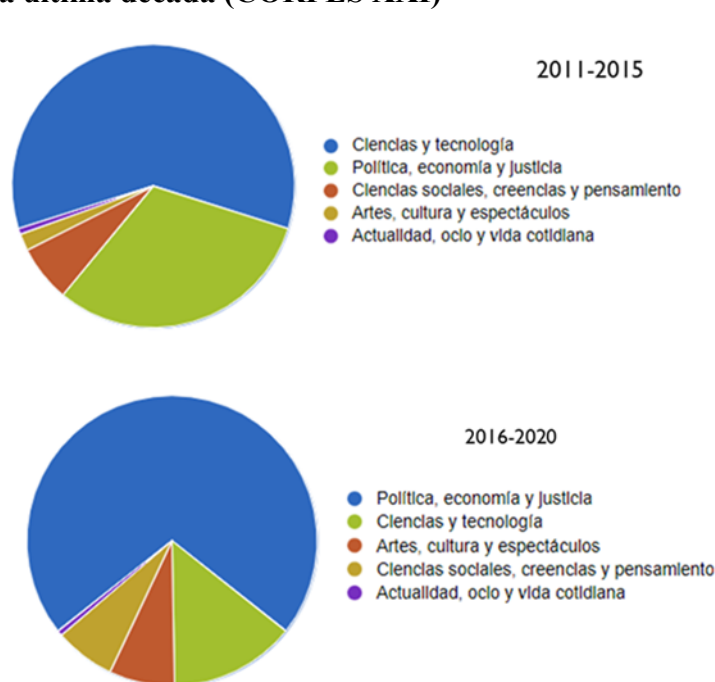
En cuanto a los contextos de uso, no es posible distinguirlos fácilmente utilizando *Google*, pero sí en los corpus de la Real Academia, que revelan un cambio en los contextos de gran relevancia para el presente trabajo. Como se puede ver en la Tabla 5, los textos en los que aparecía la palabra *polarización* entre los años 2011-2015 versaban principalmente sobre «ciencia y tecnología», mientras que a partir de 2016 la tendencia se invierte y más del 70% de las apariciones tiene lugar en temas relacionados con «política, economía y justicia», y además su uso se extiende de manera notable a textos sobre «arte, cultura y espectáculos». El cambio se observa aún más claramente en los gráficos proporcionados por la herramienta estadística del CORPES XXI reproducidos en la Figura 1.

Tabla 5. Distribución por temas del término en la última década en España (datos obtenidos en CORPES XXI)

	Ciencia y tecnología	Política, economía y justicia	CC. SS., creencias y pensamiento	Arte, cultura y espectáculos
2011-2015	92 (59,7 %)	48 (31,1 %)	10 (6,5%)	3 (1,9 %)
2016-2020	25 (14 %)	127 (71,3 %)	12 (6,7%)	13 (7,3 %)

⁶ Es necesario señalar de nuevo que los resultados puramente numéricos no deben interpretarse como definitivos, dado el método que utiliza *Google* para este tipo de búsquedas generalizadas en la Web, pero sí permite observar tendencias cuando, como en este caso, las diferencias son comparativamente significativas.

Figura 1. Gráficos de la distribución por temas del término *polarización* en la última década (CORPES XXI)



3. *POLARIZACIÓN* EN EL DISCURSO PERIODÍSTICO: EFECTOS DE ENCUADRE, AGENDA Y VALOR INFORMATIVO

El estudio del discurso periodístico tiene ya una larga tradición en el marco del Análisis Crítico del Discurso, especialmente desde la década de los 80 (van Dijk, 1988). En el marco de esta disciplina, se entiende que el discurso de los medios tiene una importante dimensión ideológica, más allá de la mera transmisión de contenidos, y que desempeña un papel esencial en la producción y reproducción de actitudes y creencias en la sociedad (Van Dijk, 2009). Algunos autores aseguran que las noticias contribuyen de algún modo a la «construcción de la realidad» (Tuchman, 1978; Hawkins & Pingree, 1981; Gamson *et al.* 1992). En este sentido, la selección de los recursos textuales o visuales son un aspecto fundamental en la redacción de las noticias, que puede contribuir significativamente a la formación o al cambio de actitudes en la audiencia.

El concepto de encuadre (*framing*) explica los mecanismos por los que el lenguaje y las imágenes seleccionados en la construcción de una noticia promueven una determinada interpretación de los sucesos que se presentan (Entman, 1993; Pan & Kosicki, 1993; Scheufele, 1999). Gamson & Modigliani (1987) señalan que las noticias se presentan en «paquetes» que incluyen no sólo la información sino también argumentos, imágenes, metáforas y símbolos que influyen en el modo en que la audiencia reacciona ante un determinado asunto. Tewksbury & Scheufele (2019) combinan este concepto de encuadre con el de agenda (*agenda setting*), por el que los medios deciden qué asuntos son relevantes y merecen mayor atención. De este modo, la frecuencia de exposición de la audiencia a un acontecimiento, unida al encuadre, es decir, a la interpretación que se proporciona, es lo que afecta a las creencias, actitudes y juicios de valor de la opinión pública.

Un experimento llevado a cabo por Simon y Jerit (2007) demostró que las actitudes de los participantes hacia el aborto por nacimiento parcial (PBA) variaban según su exposición a una serie de artículos sobre el tema, dependiendo de si en ellos se utilizaba

exclusivamente el término «bebé» o «feto». También, Thibodeau y Boroditsky (2011) demostraron empíricamente que la percepción de los sujetos sobre la delincuencia era diferente si se manipulaban los encuadres modificando las metáforas conceptuales utilizadas: LA DELINCUENCIA ES UN VIRUS o LA DELINCUENCIA ES UNA BESTIA, y, en consecuencia, las soluciones que proponían al problema también eran diferentes.

Por otra parte, Van Dijk señala que, mientras que el discurso académico tiende a matizar sus afirmaciones, los medios buscan más bien un «efecto dramático», en la creencia de que los lectores se interesan más y recuerdan mejor las noticias cuando estas se «exageran» (Van Dijk, 2009: 195). En relación con esta idea, Bednarek y Caple (2014) afirman que el valor de la noticia (por su negatividad, por su proximidad, etc.) no siempre es algo extrínseco, sino que depende en gran medida del modo en que se cuenta, es decir, del lenguaje utilizado y, en su caso, también de las imágenes seleccionadas para acompañar la noticia (Cotter, 2010; Caple y Bednarek, 2016).

De un modo u otro, todos los estudios recogidos parecen coincidir en que la selección del lenguaje utilizado es un factor decisivo en el modo en que un acontecimiento se entiende y se interpreta por parte de la opinión pública. Así pues, el estudio del uso de la palabra *polarización* y del léxico con el que esta se asocia, tanto en colocaciones como en el análisis de las metáforas que construyen el concepto, revelarán los efectos de encuadre que guían la interpretación del fenómeno por parte de la audiencia y que influyen en su percepción del entorno social y político. Además, estos efectos se pueden ver reforzados por el incremento de la frecuencia, es decir, por la exposición repetida y la «exageración, el «efecto dramático» que intenta aportar un mayor valor informativo a la noticia.

4. EL SIGNIFICADO METAFÓRICO DE *POLARIZACIÓN* Y SUS ESQUEMAS DE IMAGEN

El primer significado del término *polarización*, el más habitual en el CREA hasta el año 2000, tiene que ver, como se ha señalado, con el ámbito de la ciencia y la tecnología para referirse a la orientación de las ondas de luz o electromagnéticas. El diccionario de la Real Academia Española recoge como la primera de las acepciones de *polarizar* la de «restringir en una dirección las vibraciones de una onda transversal, como la luz u otras radiaciones electromagnéticas» (Real Academia Española, 2021). Sin embargo, el incremento de la frecuencia de uso en la última década está relacionado, como hemos visto, con otro significado, propio de contextos sociales y políticos.

Fuera del ámbito científico, la palabra *polarización* es un término metafórico, cuyo significado se deriva de la metáfora conceptual LA IDEOLOGÍA ES ESPACIO, por la que proyectamos nuestra experiencia sobre el espacio físico en el dominio conceptual del pensamiento político. En consecuencia, interpretamos el pensamiento político como *posicionamientos* ideológicos, normalmente en términos de derecha o izquierda. Una extensión lógica de esta metáfora es LA DIFERENCIA IDEOLÓGICA ES DISTANCIA ESPACIAL, que se manifiesta en expresiones comunes como «*extrema* derecha/*extrema* izquierda», o de «posturas *alejadas* entre sí». Siendo así, podemos concebir que, en ese espacio metafórico, los extremos más alejados son los dos *polos* y por tanto el fenómeno de la polarización, implica «moverse» hacia los extremos, interponiendo la máxima distancia posible entre dos posiciones políticas.⁷

⁷ Más adelante se verá que, en muchas ocasiones, el significado se ha ampliado y se habla de polarización incluso cuando el «espectro político» está muy fragmentado y existen más de dos opciones, o «polos».

Cabe hacer notar además que, mientras que la acepción tecnológica tiene generalmente una evaluación positiva, la polarización política o social suele verse como un fenómeno negativo. Una persona que no sea experta en el comportamiento de las ondas de luz puede haberse familiarizado con el concepto de polarización al comprarse unas gafas de sol con «cristales polarizados» que reducen los reflejos y mejoran la visibilidad, lo que se interpreta como un efecto positivo. Sin embargo, cualquier alusión a un escenario político o a una sociedad polarizados, se percibe como una circunstancia negativa. Es posible que esta evaluación negativa del término tenga que ver, no sólo con los contextos de uso en los que suele aparecer la palabra, como veremos, sino también con los esquemas de imagen que subyacen al significado espacial de la metáfora de la *polarización* como distancia ideológica.⁸

Los esquemas de imagen son estructuras preconceptuales muy básicas, basadas en nuestra realidad física corporeizada y en nuestra interacción con el entorno, que utilizamos para interpretar conceptos más complejos tales como ARRIBA/ABAJO, DENTRO/FUERA, DELANTE/DETRÁS, EQUILIBRIO, RECIPIENTE, etc. (Johnson, 1987; Hampe, 2005; Peña, 2012). En la interpretación del término *polarización*, el esquema de imagen que se activa es el de CENTRO/PERIFERIA, por el cual valoramos intuitivamente que todo lo que está en el CENTRO es importante y todo lo que se encuentra en la PERIFERIA es accesorio, marginal y menos relevante. Así, por ejemplo, el corazón, los pulmones y otros órganos esenciales para la vida se encuentran en el centro del cuerpo humano, mientras que las extremidades resultan menos imprescindibles para la continuidad de la existencia. También en los ordenadores que manejamos a diario, denominamos «periféricos» a los dispositivos accesorios que se conectan al procesador principal o «unidad central», que es la parte más importante, la que realiza la computación de los datos. De esta forma, un proceso de *polarización*, esto es, de desplazamiento hacia los extremos, se valora intuitivamente en sentido negativo, ya que conlleva la ausencia de un centro que se percibe como primordial e indispensable en cualquier realidad.

Con todo, es necesario señalar que la interpretación y el uso habitual de la palabra *polarización* no depende únicamente de su significado metafórico o de los esquemas de imagen subyacentes al mismo, sino también, y sobre todo, de los contextos y el modo en que se utiliza. Es el uso dentro una comunidad de hablantes y en un contexto político, social y cultural específicos, el que promoverá la evolución de este significado original prototípico. Para estudiar esta evolución, se ha llevado a cabo un análisis más detallado de los contextos de utilización del término en un corpus recogido con este propósito y que se expone a continuación.

5. ANÁLISIS DEL USO DE *POLARIZACIÓN* EN LA PRENSA

Para realizar un estudio en profundidad del modo en que se utiliza el término en la sociedad española en la actualidad, se analizó un corpus de noticias en prensa digital combinando las herramientas de la Lingüística de Corpus y del Análisis Crítico Socio-Cognitivo del Discurso. Las primeras nos proporcionaron datos cuantitativos sobre las frecuencias de uso en el último año, las colocaciones léxicas más comunes, las construcciones sintácticas en que suele aparecer, así como los contextos en que se utiliza, puesto que su significado se ha extendido más allá del ámbito político. Las segundas nos han permitido un examen de tipo cualitativo de esos primeros datos sobre la extensión del

⁸ Para una descripción del valor axiológico de los esquemas de imagen ver Krzeszowski (1997) Podhorodecka (2007) y para su aplicación en el análisis de metáforas en el discurso, ver Đurović (2015), Hart (2011), Porto (2022).

significado, su potencial evaluativo y una valoración sobre el posible abuso de los medios en el empleo del término.

En los siguientes apartados de esta sección, se exponen la metodología de recogida y análisis del corpus (sección 5.1), la evolución del significado a partir del análisis de las frecuencias, colocaciones y contextos de uso (sección 5.2) y la conceptualización que del fenómeno de la polarización reflejan algunas de las metáforas conceptuales identificadas en el corpus (sección 5.3).

5.1. DATOS Y METODOLOGÍA

Para la composición del corpus de análisis se recogieron datos de dos periódicos, *El País* y *El Mundo*, por ser los más leídos en España (exceptuando *Marca*, que es un diario deportivo).⁹ Ideológicamente, *El País* es un diario de centro-izquierda, afín al PSOE (Partido Socialista Obrero Español), partido que gobierna actualmente, mientras que *El Mundo*, de centro-derecha y más en consonancia con el PP (Partido Popular), partido en la oposición, se muestra, en general, más crítico con las declaraciones oficiales y la política gubernamental. Aunque el análisis comparativo según la ideología de las publicaciones no se encuentra entre los objetivos de este estudio, la selección de estos dos diarios, de alguna manera también «polarizados», permite abarcar las distintas perspectivas en el caso de que estas pudieran afectar al modo en que se usa el término *polarización*. En cualquier caso, durante el estudio se mantuvieron los datos de ambos diarios por separado, con el fin de detectar cualquier diferencia significativa que pudiera encontrarse.

Utilizando las herramientas de búsqueda avanzada de *Google*, se recogieron 100 publicaciones de cada periódico, ya fueran noticias, entrevistas, reportajes o columnas de opinión, que contuvieran al menos una vez la palabra *polarización*. El intervalo temporal corresponde al año 2021, el año inmediatamente anterior al de la realización de esta investigación, y la selección es puramente aleatoria, recogiendo las primeras que aparecieron en los resultados del buscador, sin distinguir si la palabra se encontraba en el titular o en el cuerpo de la publicación. Únicamente se excluyeron los contextos de ciencia y tecnología, es decir, aquellos en los que la palabra se refería a la polarización de las ondas, ya que esta acepción no es la que deseamos investigar. La Tabla 6 recoge los datos del corpus.

La herramienta utilizada para el análisis es #LancsBox, creado por la Universidad de Lancaster y de acceso gratuito.¹⁰ Este software permite una exploración en profundidad de los textos seleccionados mediante búsquedas de palabras clave, cómputos de frecuencias absolutas o relativas, dispersión, búsqueda y visualización de colocaciones léxicas, etc. En particular, para el presente trabajo se ha empleado principalmente la utilidad KWIC (*Key Word in Context*), que genera una lista de ocurrencias de un término en forma de concordancias. De esta forma es posible ver las asociaciones léxicas y construcciones más comunes del término en los textos analizados, calcular automáticamente las frecuencias absolutas de aparición, su distribución en los textos, así como frecuencias relativas aplicando diversos coeficientes, como el de información mutua (MI score), que contrasta la frecuencia hallada en el corpus de estudio con la estadísticamente probable, señalando así la fortaleza de la asociación entre ambos términos. La herramienta permite también seleccionar y filtrar los resultados para realizar

⁹ El País: 761.000 lectores/día; El Mundo: 438.000 lectores/día. Datos de la AIMC (Asociación para la Investigación de medios de Comunicación) para 2022 <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/diarios> (último acceso 10/10/2022)

¹⁰ La versión utilizada es #LancsBox 6.0, disponible en <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

un estudio más cualitativo, por ejemplo, de las asociaciones léxicas y de las metáforas que se han identificado en la muestra.

Tabla 6. Datos del corpus recogido para el análisis

Periódico	Nº de textos	Nº de palabras
El País (http://elpais.com)	100	106.551
El Mundo (https://www.elmundo.es)	100	109.637
Total	200	216.188

5.2. FRECUENCIAS, COLOCACIONES Y CONTEXTOS

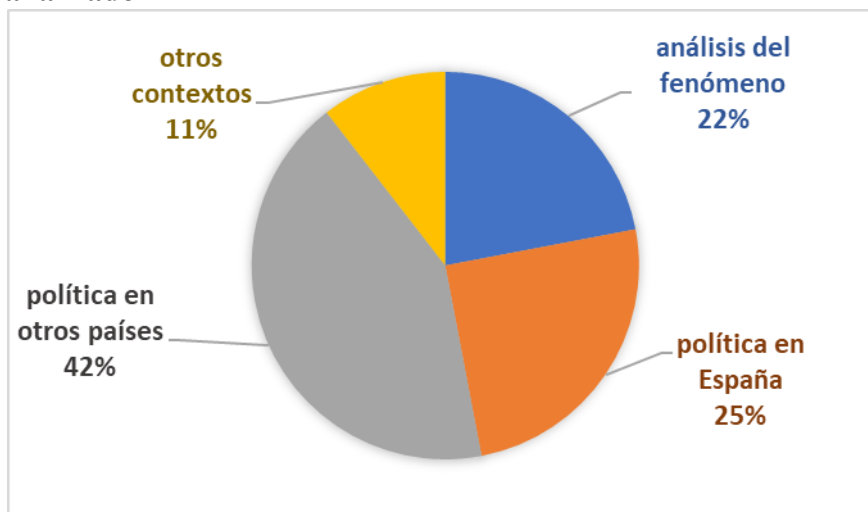
Una primera clasificación de las publicaciones nos permitió identificar los contextos más frecuentes de uso del término (ver Tabla 7). Como cabía esperar, en los dos periódicos españoles la gran mayoría de apariciones se da en artículos sobre la situación política, principalmente en España, pero también, de forma significativa, en países latinoamericanos (México, Perú, Ecuador) y en otros países (Alemania, EEUU, Israel...). Las ocurrencias en estos contextos se dan sobre todo en momentos en los que en esos países tuvo lugar algún tipo de proceso electoral durante el año 2021, ya sean elecciones federales, como es el caso de Alemania, México o EEUU, o nacionales para la elección de presidente como en Ecuador, Perú o Israel. En España, por ejemplo, aparte de cuestiones generales de polarización política, se concentra un buen número de las apariciones en los meses de abril y mayo en publicaciones relacionadas con las elecciones regionales en la Comunidad de Madrid.

Tabla 7. Contextos de la palabra *polarización* en el corpus analizado

	El Mundo	El País	
Política en España	28	22	50
Política en países latinoamericanos	20	41	61
Política en otros países	14	10	24
Análisis del fenómeno	26	18	44
Otros contextos	12	9	21
	100	100	200

Resulta también significativo el porcentaje de artículos, casi un 25%, que tratan el fenómeno de la polarización en sí mismo (ver Figura 2), más allá de su aplicación a situaciones concretas, tratando de analizar sus causas y efectos en la sociedad, además de su aparente crecimiento y expansión a otros ámbitos, lo cual revela que el concepto forma parte de la agenda de los medios y la preocupación que el fenómeno parece estar causando en la sociedad española.

Figura 2. Gráfico de la distribución de contextos de *polarización* en el corpus analizado



Finalmente, pero especialmente revelador para los objetivos de este estudio, el gráfico muestra un pequeño número de apariciones de la palabra *polarización*, el 11% del total, en contextos que nada tienen que ver con la política, sino con ámbitos de entretenimiento como la música, el cine, o la televisión, donde se habla de audiencias «polarizadas» y se asocia la polarización con situaciones de polémica o de acalorado debate de opiniones o gustos contrarios (ver ejemplos 1-3). También en las secciones de economía, de ciencia y de cultura, se pueden encontrar expresiones como «la polarización de las criptomonedas» o «la polarización geográfica», describiendo circunstancias en las que existe una división clara entre dos grandes grupos bien diferenciados de cualquier tipo (ejemplos 4-7):

- (1) [el reguetón] explica cosas importantes sobre las sociedades actuales y la evolución de la industria musical, pero la *polarización* y la polémica en las redes sociales eclipsan cualquier reflexión (EP092)
- (2) [Shyamalan] el director de origen indio (...) o se le ama o se le odia, una *polarización* que no ayuda a entender qué se esconde detrás de sus giros de guion. (EM054)
- (3) El relato (...) sería más que suficiente para mermar su concurso y más cuando la serie documental de Rocío Carrasco está tan *polarizada* (EM037)
- (4) La *polarización* de las criptomonedas. (...) Desde su aparición, las criptomonedas han dividido a la sociedad inversora entre detractores y seguidores de una forma nunca vista en los mercados financieros. (EP090)
- (5) El consumidor está más *polarizado* (...) Por un lado, aquellos cuyos ahorros han crecido y, por otro lado, los que se han visto afectados y han visto reducidos sus ingresos. (EP012)
- (6) Primero, la *polarización geográfica* con el liderazgo entre Norteamérica y China. Segundo, la *polarización institucional*. El liderazgo en la investigación de la IA no está en una universidad sino en las grandes empresas tecnológicas. (EM057)
- (7) ... donde se quejaba de la *polarización entre ciencias y letras* en la sociedad moderna: dualidad que ha originado la actual brecha entre disciplinas complementarias (EP006)

El análisis de concordancias, por su parte, confirma este panorama general que se ha podido ver en la distribución de los contextos. Las cinco colocaciones más frecuentes que aparecen con *polarización*, en un rango de 10 palabras a derecha o izquierda, son *política*, *social*, *redes*, *España* y *sociedad*. Estos resultados corroboran que los contextos

más comunes de utilización son los relacionados con la política en España, así como en reportajes y entrevistas que señalan la preocupación por el propio fenómeno en sí, señalando a las redes como la principal causa del mismo, y considerando sus posibles efectos en la sociedad. Más revelador aún resulta el examen de las colocaciones al aplicarle un coeficiente de información mutua (MI score) que nos permite ir más allá de las coocurrencias que serían esperables estadísticamente e identificar las que son más significativas, distinguiendo entre la frecuencia con la que aparecen los términos por separado (frecuencia en el corpus) o conjuntamente (frecuencia de colocación). La tabla 8 muestra los resultados obtenidos, con los términos *afectiva*, *creciente*, *factores*, *clima* y *crispación* en los primeros puestos, seguidos de *preocupa*, *enfrentamiento*, *vive*, *populismo* y *fuerte*.

Tabla 8. Colocaciones más frecuentes aplicando el coeficiente de información mutua (MI)

		MI Score	Frecuencia colocación	Frecuencia en corpus
1	afectiva	8.977	5	5
2	creciente	7.862	12	26
3	factores	7.492	5	14
4	clima	7.392	12	36
5	crispación	7.227	11	37
6	preocupa	7.084	7	26
7	enfrentamiento	7.051	5	19
8	vive	6.729	8	38
9	populismo	6.575	7	37
10	fuerte	6.518	8	44

En consecuencia, y según se desprende de esta lista de colocaciones, la polarización se presenta en la prensa como un fenómeno *creciente*, y por tanto cada vez más *fuerte*, que tiene un carácter no sólo político, sino sobre todo emocional o *afectivo*, vinculado con los *populismos* entre otros *factores*, y que conduce a un entorno, o *clima*, de *crispación* y *enfrentamiento* que los ciudadanos *viven* con *preocupación*.

La asociación de los términos *polarización* y *crispación* es particularmente notable, especialmente al observar que ambos aparecen con frecuencia, hasta en 11 ocasiones, en la forma de binomios léxicos, «polarización y crispación» o «crispación y polarización», como en los ejemplos (8) y (9):

- (8) *Crispación y polarización* son responsabilidad directa de los partidos (EP019)
- (9) Se han celebrado numerosas protestas en las calles, *la polarización y crispación* se han multiplicado (EM042)

Esta construcción de coordinación sugiere una relación de sinonimia que se ve reforzada por la frecuencia de otros binomios semejantes con términos semánticamente muy próximos, como *confrontación* (5 apariciones) o *enfrentamiento* (4 apariciones), a la que se suman otros de evaluación igualmente negativa que evocan también escenarios de enfrentamiento, como *radicalización* (4 apariciones), *populismo* (7 apariciones), *desafección* (4 apariciones), *desencanto* (3 apariciones), *tensión*, *colapso*, etc... (ver ejemplos 10-15).

- (10) ...criticado por haberse dejado arrastrar a la dinámica de *polarización* y a la *confrontación* ideológica, en lugar de intentar un debate sereno (EP029)

- (11) ...contrario siempre al *enfrentamiento* y a la *polarización* como herramienta para ganar elecciones. (EM066)
- (12) Nadie puede hablar seriamente de consenso sobre la inmersión y de unidad civil en las actuales condiciones de *radicalización* y *polarización* (EP080)
- (13) El fin del escrutinio se produce en un clima de *alta polarización* y *tensión social* (EM046)
- (14) ...ven en las elecciones madrileñas la *polarización* y el *populismo* que se ha reproducido a escala global (EP028)
- (15) ...marcó un punto de inflexión definitivo hacia la *polarización* y el *colapso* del proceso (EM097)

Abundando aún más en estas construcciones de coordinación y yuxtaposición, es posible encontrar no ya binomios, sino series de tres o más nombres que activan mecanismos de categorización semántica por los que se crea una relación de cuasi-sinonimia, o cuando menos una fuerte asociación semántica, reforzada por la frecuencia de aparición de estas composiciones, que extiende el significado prototípico de *polarización* y le proporciona una prosodia altamente negativa (ejemplos 16-19).¹¹

- (16) El que fue sucesor de Cristina Cifuentes (...) se va huyendo de la *polarización*, la *crispación* y el *radicalismo* de la política actual (EM011)
- (17) *Malestar*, *desencanto*, *desapego*, *desafección*, *polarización*, *cortoplacismo* y *crispación* son las declinaciones de ese estado de ánimo... (EP019)
- (18) un ensayo en el que reflexiona sobre la *polarización*, la *división política* y el *narcisismo* en el mundo de hoy (EM004)
- (19) Libia reúne todas las razones para no celebrarlas: *proliferación de milicias armadas*, *polarización*, *inestabilidad*, *corrupción* (EM074)

5.3. METÁFORAS: EL CONCEPTO DE LA POLARIZACIÓN

Por último, y para acabar de entender cómo los medios contribuyen a la construcción del concepto de la polarización, se analizaron las metáforas conceptuales que subyacen a las expresiones utilizadas para referirse al fenómeno. En el marco de la Lingüística Cognitiva, el estudio de las metáforas convencionales, de las que a menudo no somos plenamente conscientes, revela el modo en que un concepto se percibe, se entiende y se transmite en una comunidad de hablantes, proyectando características propias de un dominio cognitivo que nos resulta familiar, el dominio fuente, sobre el que nos resulta más abstracto o complejo, el dominio meta, para comprenderlo mejor (Lakoff y Johnson, 1980; Kövecses, 2010; Steen, 2011; entre otros). Desde una perspectiva crítica y socio-cognitiva en el análisis del discurso, la metáfora es además una herramienta ideológica, de construcción de significado, cuyo análisis permite saber cómo determinadas realidades se construyen en un determinado contexto social, cultural y político (Semino, 2008; Mussolf y Zinken, 2009; Charteris-Black, 2018; Koller, 2020; entre otros...).

Algunas de las metáforas identificadas derivan del modo habitual de hablar sobre el contexto político, como son las que utilizan como dominio fuente los conceptos de CLIMA o ESCENARIO. Y así, del mismo modo que es posible referirse, por ejemplo, a un «escenario político» o un «clima pre-electoral», expresiones ya altamente convencionalizadas, podemos encontrar en el corpus analizado los *metaforemas* «clima de polarización» o «escenario de polarización». Como se ha señalado anteriormente, *clima* es una de las colocaciones más frecuentes de *polarización* y de hecho se ha

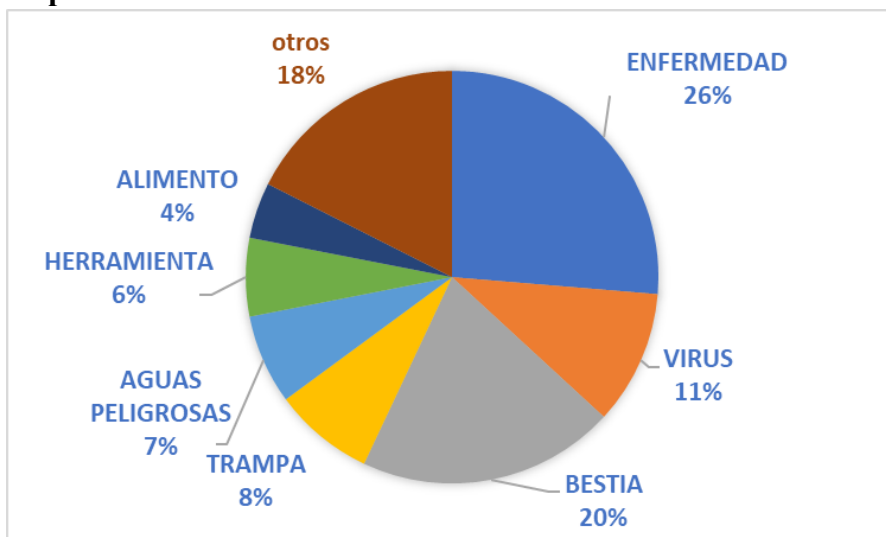
¹¹ Para profundizar en la relación de sinonimia que se crea en este tipo de construcciones ver García Page 2008, o Ellis y Frey 2009

convertido en una de las formas más habituales de referirse al fenómeno. La idea que se transmite con estas expresiones es la de que la polarización lo envuelve todo, afectando a distintos aspectos de la actividad social o política de la que se esté tratando en el discurso, y se hace más evidente en elaboraciones como «ambiente» o «atmósfera» (ver ejemplos 20- 21):

- (20) La reflexión estará centrada en los desafíos de la democracia en la región en un *ambiente de polarización* (EP076)
- (21) seguimos recibiendo informaciones muy contrapuestas y, sobre todo, con un *ambiente político muy caldeado*. Esto sirve para la *polarización* (EM008)

Sin embargo, estas metáforas no son especialmente características de la polarización, pues, como decimos, derivan de las expresiones que utilizamos convencionalmente para hablar del contexto social o político. A continuación, se presentan algunas otras, en orden de frecuencia según el número de apariciones en el corpus, que son más representativas del modo en que se construye el concepto de POLARIZACIÓN y con ello contribuyen a la extensión del significado del término. Para la identificación de los dominios fuente, se han recogido, analizado y clasificado en el corpus aquellos términos que aparecen en estos contextos relacionados con la polarización pero que habitualmente tienen otro significado más básico y se asocian a dominios conceptuales distintos como pueden ser el peligro, la enfermedad, etc.

Figura 3. Gráfico de distribución de los dominios fuente identificados en el corpus



5.3.1. LA POLARIZACIÓN ES UN VIRUS / LA POLARIZACIÓN ES UNA ENFERMEDAD

El dominio fuente más frecuente entre las metáforas identificadas en el corpus es el de ENFERMEDAD, que junto con el de VIRUS constituyen más de un tercio del total (ver Figura 3). No resulta sorprendente la predominancia de estas metáforas en un corpus de noticias recogido a lo largo del año 2021, cuando los efectos del coronavirus causante de la COVID-19 estaban aun presentes cada día en las portadas de estos mismos periódicos y todos los países estaban pendientes de los efectos de las vacunas diseñadas para contrarrestarlos. En este contexto, la polarización se presenta como un virus, que se *reproduce* y se *propaga* con facilidad, capaz de *mutar* e *infectar* a diversos sectores sociales y que es difícil de *contener* (ver ejemplos 22-24):

- (22) El pop es la nueva política: cómo la *polarización* también ha *infectado* la música. (EM016)
- (23) No obstante, en los últimos meses esta *polarización* *está mutando* de naturaleza. (EP026)
- (24) creo que la izquierda (...) busca el *caldo de cultivo* que promueve la polarización (EM055)

Estrechamente relacionada con esta, pero mucho más frecuente y productiva es la metáfora de la ENFERMEDAD. La sociedad o la política se representan como enfermas, *afectadas* o *sufriendo* de polarización, una enfermedad *dañina*, *grave* o *aguda*, a veces *cronificada*, que las *debilita*, y que se debe *prevenir*, o *mitigar* con la adecuada *receta* (ejemplos 25-31).¹²

- (25) Me da pena la *polarización* que *sufre* España y el resto del mundo (EM023)
- (26) [Túnez] ... *debilitado* por la *polarización* política y la crisis económica. (EM001)
- (27) En Cataluña la *polarización* se ha *cronificado* (EP028)
- (28) ¿Cuál es su *receta* para acabar con la polarización y crispación permanentes? (EM091)
- (29) ...abordar «temas que nos afectan a todos, tales como (...) la *prevención* de la *polarización* (EM085)
- (30) la entrada de nuevos partidos ha fragmentado el espectro político y ha *agudizado* la polarización (EP019)
- (31) Sería indeseable que su regreso a la política *agravara* la polarización de la sociedad (EP011)

5.3.2. LA POLARIZACIÓN ES UNA BESTIA

Otra metáfora frecuente en los textos recogidos en el corpus es la que representa a la polarización como una bestia, un animal *brutal* y *agresivo* capaz de *destruir* y especialmente *desgarrar* la sociedad, que inspira *miedo* y del que hay que *huir*, pero al que, por otra parte, algunos políticos *alimentan*, *azuzan* o *espolean* (ejemplos 32-38):

- (32) Guillermo Lasso debe intentar reducir la *polarización* que *desgarra* al país (EP021)
- (33) Este es el gran problema que tenemos en España: una *polarización* *brutal* que cada vez va a más (EM086)
- (34) ...no lo hicieron porque tuvieran *miedo a la polarización* sino porque no encuentran oportunidades para progresar. (EP099)
- (35) ...vaticinaban que después de la pandemia mundial *renacería* con más fuerza la *polarización* *galopante* en muchos países de Occidente. (EP097)
- (36) La *polarización* reinante, *azuzada* cada mañana desde Palacio Nacional... (EP036)
- (37) ...contribuyendo a degradar el espacio político y a *espolear* la *polarización* (EM024)
- (38) Me preocupa que los líderes de opinión y las redes estén *alimentando* la *polarización* porque les conviene (EM008)

¹² Varias expresiones metafóricas que incluyen el término *combatir* se han clasificado como metáforas de ENFERMEDAD por la interpretación de dichas expresiones en el contexto, ya que es habitual hablar de las enfermedades en términos de lucha contra un enemigo.

5.3.3. LA POLARIZACIÓN ES UNA TRAMPA y LA POLARIZACIÓN ES AGUAS PELIGROSAS

Aunque menos frecuentes en el corpus analizado, se encuentran varias expresiones metafóricas que reflejan la conceptualización de la POLARIZACIÓN como una TRAMPA, a veces un *abismo*, del que es difícil *escapar* (ejemplos 39-40), o bien como unas AGUAS *agitadas* o *turbulentas* por las que resulta peligroso *navegar* (41-42):

- (39) Como ocurrió con las mascarillas o las vacunas, la Copa se ha visto *atrapada en la polarización* política brasileña (EP046)
- (40) [Gomes] no representaría esa *vía de escape a la polarización* entre Lula y Bolsonaro. (EP066)
- (41) España avanza con rapidez hacia *las turbulentas aguas del populismo y de una polarización* cada vez más radical. (EP013)
- (42) La polarización existe y los líderes como Trump *surfean la ola* mejor que nadie. (EP081)

5.3.4. LA POLARIZACIÓN ES UNA HERRAMIENTA y LA POLARIZACIÓN ES UNA INVERSIÓN

La mayoría de las metáforas identificadas en el corpus tienen un sentido indiscutiblemente negativo (ENFERMEDAD, BESTIA, TRAMPA, etc...), pero existen circunstancias en las que algunos partidos políticos utilizan la polarización y se sirven de ella en su propio interés. En estos casos, la polarización se representa como una herramienta con la que trabajan o en la que se apoyan, o en ocasiones, como una inversión económica de la que obtener algún beneficio (ejemplos 43-45)

- (43) ...contrario siempre al enfrentamiento y a la *polarización como herramienta* para ganar elecciones. (EM066)
- (44) Alberto Fujimori se ha *apoyado en la polarización*. (EP040)
- (45) El partido busca *obtener réditos políticos de la polarización* que suscita la pandemia y las medidas para paliarla (EP059)

5.3.5. Otras metáforas

Otras metáforas identificadas resultan menos representativas en el corpus analizado, no solo por su menor frecuencia como el de LA POLARIZACIÓN ES UN ALIMENTO o UN CAMINO (ejemplos 46-47), sino también por tratarse de expresiones más creativas y puntuales, como las metáforas de la BOMBA o EL ÁCIDO CORROSIVO (ejemplo 48). Entre estas, hay también metáforas que se crean por la presión del contexto, como es el caso de LA POLARIZACIÓN ES RUIDO, que se encuentra en los textos sobre la polarización en la música (ejemplos 49-50):

- (46) La *polarización* en México está siendo *aderezada* con un peligroso componente de intolerancia (EP003)
- (47) Ese *camino de la polarización* me parece grave. (EP062)
- (48) ...recuperar la capacidad de alcanzar acuerdos que *desactiven la polarización* y el populismo (EM045)
- (49) Y, con la *polarización a todo volumen*, a los matices probablemente se los lleven los ventarrones (EP036)
- (50) La *polarización* de la sociedad moderna *amplificada* por las redes sociales ha saltado al pop (EM016)

6. CONCLUSIONES

El significado original y prototípico del término polarización es una metáfora espacial que evoca un movimiento hacia los extremos. Utilizado principalmente en contextos políticos, se asocia habitualmente a la idea de distanciamiento ideológico, que se puede interpretar como algo negativo por cuanto implica alejarse del centro, es decir de la posibilidad de alcanzar acuerdos. En relación a los dos primeros objetivos de investigación, se observa que su utilización se ha extendido a otros ámbitos distintos del puramente político y que, como consecuencia, este significado se ha visto parcialmente modificado. Un examen de las colocaciones léxicas más frecuentes ha revelado que el término se usa más bien como un sinónimo de *choque* o *confrontación*, acentuando aún más la evaluación negativa original. Al extenderse a otros contextos, es sobre todo esta idea de oposición entre dos grupos la que permanece y que, según se afirma, es un obstáculo para la apreciación de la música y el cine o para el avance de la ciencia. En el ámbito político, además, la polarización no se da solamente entre dos polos o dos posturas ideológicas, izquierda y derecha, como cabría esperar, sino que el fenómeno parece agudizarse con el auge de nuevos partidos y la fragmentación del espectro político. Es decir, que la polarización no se refiere ya a dos extremos, como se desprende del significado originario, sino a una situación de enfrentamiento constante en la que se rechaza la posibilidad de negociación o de diálogo, más difícil aun cuando hay más de dos participantes implicados. Esta circunstancia es la que se refleja en el desarrollo de la expresión «polarización afectiva» o en la frecuencia de las colocaciones con «radicalización» y «populismos».

Al mismo tiempo, las metáforas más frecuentes con las que se construye el concepto son también de carácter marcadamente negativo, evocando situaciones de riesgo: VIRUS, ENFERMEDAD, BESTIA, TRAMPA... y que cuando son positivas, como podría ser el caso de HERRAMIENTA o INVERSIÓN, se utilizan en contextos de crítica a quienes se sirven de ella en beneficio propio. Además, los periódicos reproducen el término en boca de políticos que la utilizan como reproche, acusándose unos a otros de «polarizar a la opinión pública», pero que también emplean escritores, actores, psicólogos, etc. por lo que su utilización parece haberse extendido, más allá de los medios, a todos los sectores sociales y profesionales con una intencionalidad de fuerte crítica. Por lo tanto, el encuadre (*framing*) que la utilización de la palabra polarización proporciona a cualquier noticia o reportaje en el que aparece es el de algo marcadamente negativo, vinculado a circunstancias de peligro y asociado a términos como *crispación*, *enfrentamiento*, *tensión*, *colapso*, etc. en estructuras que invitan a asociar sus significados.

Por otra parte, y en referencia al tercer objetivo de investigación planteado, parece posible hablar de un abuso del término por parte de los medios, que describen como «polarizada» cualquier situación en la que hay más de una opinión, aunque se trate de aspectos tan banales como la audiencia de un programa televisivo (ver ejemplo 3) o la clásica dualidad entre ciencias y letras (ver ejemplo 7). Se describe así un panorama generalizado, un «clima», de polarización que se califica de «fuerte», «creciente» o incluso «extrema» y que afecta a todos los sectores de la sociedad.

En cuanto a los posibles efectos que el exceso de uso continuado del término por parte de los medios puede tener sobre la audiencia, especialmente al combinarse esta agenda con el encuadre de evaluación negativa que se ha señalado, cabría señalar la creación de un cierto estado de alarma en la opinión pública, al presentarse un entorno social y político en permanente conflicto. Este aparente estado de alarma puede verse como una estrategia propia de los medios con el fin de captar la atención de los lectores y aumentar el valor informativo (*news values*) de sus publicaciones.

Queda la duda de si esto ocurre sólo en español o si es un fenómeno más extendido en países de nuestro entorno, o si por el contrario, tal y como señalan algunas fuentes, «España encabeza el ranking de países polarizados». Por ello, es necesario extender esta investigación, tanto desde una perspectiva diacrónica para conocer su evolución, como geográfica, a otros países y otras lenguas, además de ampliar el estudio a otros medios de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Ana (21 de marzo de 2021) ¿Es España el país más polarizado de Europa? *El Independiente* <https://www.elindependiente.com/internacional/2021/03/21/es-espana-el-pais-mas-polarizado-de-europa/>
- Bednarek, Monica y Helen Caple. 2014. Why do news values matter? Towards a new methodological framework for analysing news discourse in Critical Discourse Analysis and beyond. *Discourse & Society* 25(2): 135 –158. <https://doi.org/10.1177/0957926513516041>
- Caple, Helen y Monica Bednarek. 2016. Rethinking news values: What a discursive approach can tell us about the construction of news discourse and news photography. *Journalism*, 17(4), 435–455. <https://doi.org/10.1177/1464884914568078>
- Charteris-Black, Jonathan. 2018. *Analysing political speeches: Rhetoric, discourse and metaphor*. Bloomsbury Publishing.
- Cotter, Colleen. 2010. *News Talk: Investigating the Language of Journalism*. Cambridge University Press
- Diemer, Stefan. 2012. Corpus linguistics with Google? En *Proceedings of the International Society for the Linguistics of English* (pp. 1–14). Boston, MA: Boston University Press. Recuperado en <https://www.bu.edu/isle/files/2012/01/StefanDiemer-Corpus-Linguistics-with-Google.pdf>
- Durović, Tatjana. 2015. Cognitive linguistics meets critical discourse analysis: The representation of asylum seekers in Serbian media discourse. En Mišić-Ilić B. and Lopičić V. (Eds.) *Jezička istraživanja [Language, literature, discourse: Linguistic research]* (pp. 283–295). UDC.
- Ellis, Nick C. y Eric Frey. 2009. The psycholinguistic reality of collocation and semantic prosody (2). En Roberta Corrigan, Edith A. Moravcsik, Hamid Ouali y Kathleen Wheatley (eds.), *Formulaic language*. John Benjamins.
- Entman, Robert M. 1993. Framing: Towards clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43: 51–58.
- Ferraresi, Adriano. 2009. Google and beyond: web-as-corpus methodologies for translators. *Tradumàtica*, 7: 1–8. Recuperado en <https://raco.cat/index.php/Tradumatica/article/view/154831>
- Gamson, William A., David Croteau, William Hoynes, y Theodore Sasson. 1992. Media images and the social construction of reality. *Annual Review of Sociology*, 18(1): 373–393.
- Gamson, William A. y Andre Modigliani. 1987. The changing culture of affirmative action. *Research in Political Sociology*, 3: 137–177.
- García-Page, Mario. 2008. *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- Garrido, Antonio, Maria Antonia Martínez Rodríguez y Alberto Mora Rodríguez. 2021. Polarización afectiva en España. *Más Poder Local*, (45), 21–40. Recuperado en

- <https://www.maspoderlocal.com/index.php/mpl/article/view/polarizacion-afectiva-en-espana-mpl45>
- González Fernández, Adela. 2017. La web como corpus: un esbozo. *Lengua y Habla* 21: 126–150. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6175061.pdf>
- Hampe, Beate. 2005. Image schemas in Cognitive Linguistics: Introduction. In B. Hampe (ed) *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Mouton de Gruyter
- Hawkins, Robert P. y Suzanne Pingree. 1981. Using television to construct social reality, *Journal of Broadcasting*, 25:4, 347–364
<https://doi.org/10.1080/08838158109386459>
- Hart, Christopher. 2011. Force-interactive Patterns in Immigration Discourse: A Cognitive Linguistic Approach to CDA. *Discourse & Society* 22(3):269–286.
- Jeffries, Lesley y Brian Walker. 2017. *Keywords in the Press: The New Labour Years*. Bloomsbury
- Johnson, Mark. 1987. *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago University Press
- Koller, Veronica. 2020. Analysing metaphor in discourse. In Hart, Christopher (ed) *Researching Discourse* (pp. 77–96). Routledge
- Kovecses, Zoltan. 2010. *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Krzeszowski, Tomasz. 1997. *Angels and Devils in Hell*. Energeia
- La Sexta (18 de enero de 2022) *España, a la cabeza de los países más polarizados: Sandra Sabatés analiza los motivos en El Intermedio*
https://www.lasexta.com/programas/-intermedio_2022011861e733da04912a0001d4425a.html
- Lakoff, George y Mark Johnson. 2008. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Miller, Luis y Mariano Torcal. (31 de octubre de 2020) Veinticinco años de polarización afectiva en España. *The Conversation*: <https://theconversation.com/veinticinco-anos-de-polarizacion-afectiva-en-espana-149237>
- Musolff, Andreas y Jörg Zinken (eds) (2009/2015). *Metaphor and Discourse*. Palgrave MacMillan
- Pan, Zhongdang y Gerald Kosicki. 1993. Framing analysis: An approach to news discourse. *Political Communication*, 10, 55–75.
- Paz, María Antonia, Ana Mayagoitia-Soria y Juan-Manuel González-Aguilar. 2021. From Polarization to Hate: Portrait of the Spanish Political Meme. *Social Media + Society*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/20563051211062920>
- Peña Cervel, M. Sandra (2012). Los esquemas de imagen. En Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Javier Valenzuela (eds) *Lingüística cognitiva*. (pp. 69–98). Anthropos
- Podhorodecka, Joanna. 2007. *Evaluative Metaphor: Extended meanings of English motion verbs*. Wydawnictwo naukowe AP.
- Porto, M. Dolores. 2022. Water Metaphors and Evaluation of Syrian Migration: The Flow of Refugees in the Spanish Press, *Metaphor and Symbol*, 37:3, 252–267, <https://doi.org/10.1080/10926488.2021.1973871>
- Real Academia Española (2021) Polarizar. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> [consultado 15 de octubre de 2022].
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). <http://www.rae.es> [Consultado el 15 de octubre de 2022]
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <http://www.rae.es> [consultado el 15 de octubre de 2022]

- Scheufele, Dietram A. 1999. Framing as a theory of media effects. *Journal of Communication*, 49(1), 103–122
- Semino, Elena. 2008 *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.
- Simon, Adam F. y Jennifer Jerit. 2007. Toward a theory relating political discourse, media, and public opinion. *Journal of Communication*, 57(2), 254–271
- Steen, Gerard. J. 2011. The contemporary theory of metaphor—now new and improved!. *Review of Cognitive Linguistics* 9(1), 26–64.
- Tewksbury, David H., y Dietram. A. Scheufele. 2019. News Framing Theory and Research. En M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (pp. 51–68). Routledge.
- Thibodeau, Paul H. y Lera Boroditsky. 2011. Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS ONE*, 6(2): e16782. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016782>
- Torcal, Mariano y Josep M. Comellas. 2022. Affective Polarisation in Times of Political Instability and Conflict. Spain from a Comparative Perspective, *South European Society and Politics*, 27:1, 1–26 <https://doi.org/10.1080/13608746.2022.2044236>
- Tuchman, Gaye. 1978. *Making news: A study in the construction of reality*. The Free Press
- Van Dijk, Teun A. 1988. *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, Teun A. 2009. News, discourse, and ideology. En K. Wahl-Jorgensen y T. Hanitzsch (Eds) *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 211–224). Routledge
- Zamora-Medina, Rocío, Salvador Gómez-García y Helena Martínez-Martínez. 2021. Los memes políticos como recurso persuasivo online. Análisis de su repercusión durante los debates electorales de 2019 en España. *Opinião Pública*, 27(2), 1–24. <https://doi.org/10.1590/1807-01912021272681>



Communicative and affectionate features of motherese and preterm infants' vocalizations during kangaroo care: A microanalytical study

Características lingüísticas y prosódicas del motherese y las vocalizaciones de los bebés prematuros durante el método canguro

MARIA EDUARDA SALGADO CARVALHO¹
CESEM-NOVA-FCSH
<https://orcid.org/0000-0002-6315-5603>

JOÃO JUSTO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
<https://orcid.org/0000-0003-2882-8056>

RAUL RINCÓN
CESEM-NOVA-FCSH
<https://orcid.org/0000-0002-8340-4718>

HELENA RODRIGUES
CESEM-NOVA-FCSH
<https://orcid.org/0000-0003-4519-6716>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-10-28

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2023-04-15

ABSTRACT: Motherese has been studied particularly in its prosodic features. The scientific literature has underlined the importance of this type of communication on the infants' vocal responsiveness. However, we still know little about the role of motherese on preterm infants' vocal responsiveness. We intend to know the prosodic and communicative characteristics of motherese in preterm dyads

¹ The contributions made by each of the authors in this paper are: Maria Eduarda Salgado Carvalho: study design, participants recruitment, data collection and codification, statistical analysis and paper writing; João Justo: statistical analysis and paper writing; Raul Rincón: accoustic codification, accoustic data analysis, and paper writing; Helena Rodrigues: paper review.

and particularly to understand its relationship with the preterm infant's vocal responsiveness. At NICU, mothers (N = 38) were asked to speak and to sing without words (humming) to their preterm infants in kangaroo care during five periods of three minutes alternating voice and silence, controlling the order effect (silence – speech or humming – silence – humming or speech – silence). A microanalytical study about prosodic and communicative/affectionate features of motherese was performed using ELAN, MAXQDA, and PRAAT software. According to results, tonal contours (sinusoidal, U-shaped and falling) and infants' vocalizations seem to contribute for preterm dyads' vocal modulation. A high use of phatic and conative functions, interrogative utterances, infants' positive aspects, infants designated by affectionate words, and utterances connected with infants' needs were observed. This study contributed to explore the role of the communicative/affectionate and prosodic features of the motherese on preterm infants' vocal responsiveness during the kangaroo care in NICU. Still, more studies are needed to deepen these preliminary results.

Key words: preterm infants, maternal speech, communicative and affectionate features, prosodic features, infant's vocalizations, kangaroo care.

RESUMEN: *Motherese* ha sido estudiado especialmente en características prosódicas. La literatura científica ha destacado la importancia de este tipo de comunicación en la capacidad de respuesta vocal de los bebés. Sin embargo, todavía sabemos poco sobre el papel de *motherese* en la capacidad de respuesta vocal de los bebés prematuros. Nos proponemos conocer las características prosódicas y comunicativas del motherese en díadas de prematuros y comprender su relación con la responsividad vocal del prematuro. En la UCIN, se les pidió a las madres (N = 38) para que hablen y canten sin palabras (*humming*) a sus bebés prematuros en cuidado canguro (*kangaroo care*) durante cinco períodos de tres minutos alternando voz y silencio controlando el efecto de la secuencia (silencio – habla o *humming* – silencio – *humming* o habla – silencio). Se realizó un estudio microanalítico sobre las características prosódicas y lingüísticas del *motherese* utilizando los softwares ELAN, MAXQDA y PRAAT. Según los resultados, los contornos tonales (sinusoidales, en forma de U y descendentes) y las vocalizaciones de los bebés parecen contribuir a la modulación vocal de las díadas prematuras. Se observó un alto uso de funciones fáticas y conativas, enunciados interrogativos, aspectos positivos de los bebés, bebés designados por palabras afectivas y enunciados relacionados con las necesidades de los bebés. Este estudio contribuyó a explorar el papel de las características comunicativas/afectivas y prosódicas del *motherese*, en las vocalizaciones del bebé prematuro durante el método canguro en la UCIN. Todavía, se necesitan más estudios para profundizar estos resultados preliminares.

Palabras clave: prematuros, habla materna, características comunicativas y afectivas, características prosódicas, vocalizaciones del bebé, cuidado canguro.

1. INTRODUCTION

As a primordial human experience, maternal voice seems to play a crucial role on human early interaction since prenatal life (Carvalho *et al.*, 2019a). Fetal auditory development depends on brain maturation (Kisilevsky *et al.*, 2011). At the beginning of gestation, the fetus is particularly sensitive to low-frequency sounds while at the end of gestation he will be able to react to high-frequency sounds (Spence *et al.*, 1987) as well as to processing phonemes of language (Lecanuet *et al.*, 1987). The mother's voice is also perceived by the fetus from the 32nd week of gestation on (Kisilevsky *et al.*, 2009, 2011).

Preterm infants are at higher risk for language deficits, with phonological neural discrimination being strongly compromised due to neurological immaturity (Kisilevsky *et al.*, 2014; Pena *et al.*, 2012). Auditory speech discrimination deficits in preterm infants at term-equivalent age may predict language developmental disturbances (Bartha-Doering *et al.*, 2019) and difficulties in speech processing capacity during the first year of life (Fellman *et al.*, 2004). However, no significant differences were found between healthy preterm infants and infants born at term regarding the auditory processing of speech sounds (Kostilainen *et al.*, 2020).

Although preterm birth is associated with psychological risk for maternal anxiety and depression (Keren *et al.*, 2003) impacting the mother-infant relationship (Zelkowitz *et al.*, 2007), inconsistent results about early relationships point to the need for more research in this field. The prosodic characteristics of motherese seem to be affected by maternal emotional states, namely depression (Bettes, 1988; Lam-Cassettari *et al.*, 2020). When addressing their infants, depressed mothers use less motherese style, lower mean pitch, smaller pitch range, slower verbal responsiveness, and express less positive affect than non-depressed mothers (Lam-Cassettari *et al.*, 2020). Before birth, the frequency of motherese addressed to the unborn infant appears to be negatively affected by maternal depression (Parlato-Oliveira *et al.*, 2021).

Maternal behaviors predict the development of preterm infants' abilities during the first years of life (Landry *et al.*, 1997). This underlines the importance of enforcing intervention programs of neonatal care centered on the family and on the neurodevelopment of the infant, improving the contingent interaction of preterm dyads in NICU. In this way, as a multimodal experience, kangaroo care is a current method in NICUs, with positive effects at promoting contingent interaction and self-regulation of preterm infants (Fluharty *et al.*, 2021). Comparatively with the usual kangaroo care, more vocal contingent interactions of preterm dyads were found when preterm infants were positioned diagonally in skin-to-skin contact allowing gaze contact. This positioning is designated "kangaroo supported flexion diagonal positioning" (Buil *et al.*, 2016).

The use of live parental voice (speech, singing or humming) directed to preterm infants in NICU has been encouraged, emphasizing the neonatal care centered on the family and on the infant neurodevelopment (Filippa *et al.*, 2021; Shoemark *et al.*, 2021). Live parental speech directed to preterm infants in NICU increases infants' vocalizations (Caskey *et al.*, 2011) improving the pre-linguistic and cognitive development of preterm infants (Caskey *et al.*, 2014). However, questions remain about how these infants are able to process the communicative and phonological aspects of speech. The deepening of this knowledge may contribute to a more effective intervention about the way we should vocally interact with the preterm infant.

From birth, mothers use a melodic and affectionate intonation when talking to their newborns contributing to the early development of communicative musicality (Malloch & Trevarthen, 2009). This specific form of speech used by mothers to address their infants has been designated by motherese or infant directed speech (Fernald, 1989;

Grieser & Kuhl, 1988; Cooper *et al.*, 1997). Pragmatic and communicative aspects of motherese have been less analyzed than prosodic aspects. The literature about characteristics of motherese directed to newborns is scarce and, particularly the motherese directed to preterm infants has been understudied, both in its prosodic and pragmatic aspects.

Literature underlines four components of language prosodic function: 1) “affect” – liking versus disliking, 2) “turn-end” – understanding questions versus statements, 3) “chunking” –prosodic phrasing, and 4) “focus”– central emphasis on a specific word (Filipe *et al.*, 2017). The first function of motherese is to engage and maintain the newborn’s attention (Bozzette, 2008; Eckerman *et al.*, 1994), providing auditory stimuli to which the newborn can respond (Dunbar, 1993; Fernald, 1991). Specific features of motherese are well documented in literature (Fernald & Kuhl, 1987; Cooper *et al.*, 1997; Fernald, 1991; Macwhinney & Snow, 1985; Snow, 1972, 1977). Comparatively to adult-directed speech, motherese is typically characterized by exaggerated intonation (high pitch level) and positive affect playing a key role in the infant's vocal responsiveness. Motherese also presents longer pauses, slower tempo, more prosodic repetitions, and better clarification of vowel space as well as vowel duration (Hartman *et al.*, 2017). Its exaggerated prosodic properties assist infants in segmenting the speech sequence and detecting regularities (Hartman *et al.*, 2017). Boundary cues of intonational phrases are processed early in children’s language development (Frota, 2016). Also, the early discrimination between phonetic units of native and non-native language is enhanced by social interaction (Kuhl *et al.*, 2003; García-Sierra *et al.*, 2021).

Regarding the prosodic features of motherese, tonal contours play important functions for communicative intentionality and may be modulated in a contingent way encouraging the infants’ vocal responsiveness (Falk, 2011; Fernald, 1989; Papousek *et al.*, 1991). Tonal contours of motherese were classified in order to identify distinct communicative functions during early vocal interactions (Fernald, 1989; Papousek, 1996): 1) falling and bell-shaped utterances allow a decrease in infants’ state of arousal, helping to conclude a turn or to express approval; 2) rising and U-shaped utterances improve infants’ attention, increasing their arousal level and helping them to take a turn; 3) sinusoidal utterances sustain infants’ attention, ensuring a moderate level of arousal, and 4) linear utterances support the maintenance of a minimum level of arousal, keeping infants in a calm condition. Previous studies showed that, in tonal (Thai) and non-tonal (Australian English) languages, prosodic aspects of motherese change (pitch average, pitch range and tonal contours) according to infants’ age as well as to infants’ gender (Kitamura *et al.*, 2001). A higher pitch average, a higher pitch range and more rising utterances were found in Australian English motherese directed to female than to male infants. Also, a lower average pitch and more frequent falling utterances were observed in Thai motherese directed to female than to male infants (Kitamura *et al.*, 2001). When mothers address their infants, rising utterances are used to initiate eye contact with the infant, while sinusoidal and bell-shaped utterances are used to maintain the infants’ gaze and positive affect (Stern *et al.*, 1982).

Regarding turn-taking during motherese, the latency time of full-term newborns’ contingent vocalizations is 1000 milliseconds in average (Dominguez *et al.*, 2016). In a similar way, the contingent vocal responses of preterm infants to motherese occur within a latency time of 800 milliseconds in average (Carvalho *et al.*, 2019b). Contingent maternal behavior (like imitation) increases the infants’ vocal responsiveness (Goldstein & Schwade, 2008; Pelaez *et al.*, 2011). Also, infants’ vocalizations play a crucial role for vocal interaction with their mothers, eliciting more maternal vocalizations than what infants’ gaze contact or smile can do (Van Egeren *et al.*, 2001). Prosodic changes of

motherese directed to preterm infants (an increase in pitch) were found after infants' positive signals, like vocalizations and facial expressions (Filippa *et al.*, 2018). This suggests that early vocal interaction is reciprocal and modulated by both partners (Lavelli & Fogel, 2013). A microanalytical study observed that preterm infants vocalize less frequently while their mothers talk and hum to them than during silent baseline; in addition, turn-taking is more frequent during the speech condition while overlapping vocalizations are more frequent during the humming condition (Carvalho *et al.*, 2019b). This suggests an early ability of the preterm infant to process the temporal structure of the addressed maternal speech.

About multimodal communication, motherese elicits preterm infants' responsiveness increasing eye opening and behavioral attention state (Eckerman *et al.*, 1994), decreasing motor activity, increasing wakefulness, and presenting eye widening as well as facial tone (Bozzette *et al.*, 2008). Self-exploration behavior (self-touch), as a marker of infant's self-regulation, and eye-opening has been found in preterm infants when mothers speak or sing to them in NICU (Filippa *et al.*, 2020).

Concerning the pragmatic features of motherese, a previous study (Pessoa & Seidl de Moura, 2008) based in Jakobson's Model (1961) considered four communicative functions: 1) emotive function (message centered on the mother, involving attribution of meanings, adjectives and complements); 2) referential function (context-centered message, involving descriptions of actions, objects, people, etc.); 3) conative function (message centered on the infant, involving imperatives, requests, request for a response), and 4) phatic function (message to maintain the communication, non-propositional utterances, onomatopoeic sounds and monosyllabic interrogative contractions).

Motherese is simplified pragmatically, grammatically and semantically with a simplified and redundant structure of the utterances (repeating a small number of words), a high use of vowels and suppression of some consonants, along with whispers and onomatopoeia (Snow *et al.*, 1972). Narrative content is often focused on the present time with a frequent use of interrogative and imperative utterances and often using first names (Paavola *et al.*, 2005). Several authors highlighted the role of infants' feedback relative to motherese development (Pêcheux *et al.*, 1993; Trevarthen, 1993). When addressing newborns, mothers engage in conversations playing the role of the infant and simulating him to be the one that speaks (Rheingold & Adams, 1980). This means that newborns are considered as partners in the exchange being able to capture their mothers' intentions and emotions. Mothers express a wide range of communicative intentions (Snow *et al.*, 1996) which are crucial for children language acquisition. These communicative intentions also help us to understand the cross-cultural variations and the individual variations of the infants' development (Pan *et al.*, 1996). Changes in the expression of mothers' communicative intentions are related to children's communicative and linguistic development. Mothers' acknowledgement of developmental changes in their children's communicative skills induces changes in maternal communicative intentions during interaction (Rivero, 2010). Regarding to communicative and affectionate features, the positive affect of motherese undergoes intention variations according to infants' age. At three months of age, the mother's positive affect is primarily intended to provide comfort while at six months, it usually serves to express affection. At nine months, the positive affect of motherese is used to capture the infants' attention and engagement, inciting the infants' responsiveness during the turn-taking (Kitamura *et al.*, 2003).

A study with full-term dyads underlined a change of linguistic contents of motherese according to the infants' behavioral state; when addressing their newborns while drowsy, mothers use more verbs to refer to physiological issues, volition, or communication (Dominguez *et al.*, 2017). Nevertheless, we didn't find any studies about

motherese linguistic contents directed to preterm infants. Studies in this field are based on maternal reports during psychological support sessions without the presence of the preterm infant (Correia *et al.*, 2008). Among the contents of these maternal reports, the maternal representation of the preterm infant seems to be a useful indicator for the understanding of the early relationship. When mothers address their preterm infants, probably the verbal contents of the motherese express the maternal representations about the infants and about the relationship with them. This way, one of the goals of our study will be to identify the communicative and affectionate features of motherese that can be associated with the maternal representation of the preterm infant during kangaroo care in NICU.

Studies about the pragmatic features of motherese offer relevant contributions for the understanding of language development processes which are compromised in preterm infants. The state of the art highlighted an important role of parental voice on the responsive behavior of preterm infants (Bozzette, 2008; Dunbar, 1993; Eckerman *et al.*, 1994; Fernald, 1991; Filippa *et al.*, 2020), and particularly on their vocal responsiveness (Caskey *et al.*, 2011), as well as in their pre-linguistic development (Caskey *et al.*, 2014). However, it is unclear whether preterm infants are able to extract linguistic regularities of speech. Therefore, it is important to clarify which prosodic characteristics of motherese in preterm dyads can influence the infants' vocal responsiveness. Considering that preterm infants' behavior can increase the pitch level of motherese (Filippa *et al.*, 2018) it is expected that preterm infants' vocalizations can influence the prosodic features of motherese. However, we didn't identify any studies that have been carried out for this purpose.

Microanalytical studies have been developed to clarify the temporal organization of mother-infant vocal interaction in NICU (Carvalho *et al.*, 2019b; Filippa *et al.*, 2018; 2020; 2021; Palazzi *et al.*, 2021). Likewise, we intend to develop a microanalytical study to explore the role of motherese in preterm dyads during kangaroo care in NICU. In this study we intended to know: 1) the communicative and affectionate features of motherese in preterm dyads; 2) the impact of the prosodic features of motherese on infants' vocal responsiveness; and 3) the effect of infants' vocalizations on prosodic features of motherese.

2. METHODS

2.1. DESIGN

Participants were mothers of preterm infants being cared for at the NICU of a Portuguese maternity hospital recruited for a previous study about vocal interactions in preterm dyads (Carvalho *et al.*, 2019b). After admission in NICU, participants were selected according to inclusion and exclusion criteria followed by an invitation addressed by the first author. All mothers signed informed consent and agreed to be videotaped for microanalytical analysis. Mothers and their preterm infants were in skin-to-skin contact, using the method of "kangaroo supported flexion diagonal positioning". Preterm infants were in a state of quiet alertness or drowsiness (Brazelton & Nugent, 2011) at the beginning of the observation.

Mothers were asked to hum (improvising a melody without words) or to speak (in a motherese style) to their infants using a 15-minute protocol. This protocol was composed of 5 consecutive stages, lasting for 3 minutes each: 1) silent baseline, 2) speech or humming, 3) silence, 4) humming or speech, and 5) silence. The order effect was controlled. During the three periods of silence, mothers were asked to remain silent

although without interrupting visual or tactile contact with their infants. During the observed sequence, the first author of this study was always present signaling, for the mothers, the change of condition in each of the 5 periods.

Participants were excluded from the study based on the following criteria: 1) mother being younger than 19 years old, 2) difficulties understanding and speaking the Portuguese language, 3) mother or infant having an auditory deficit, 4) pregnancy without medical supervision, 5) previous or current psychiatric pathology, and 6) addictive behaviors. Dyads were also excluded if during observation infants had any of the following conditions: 1) post-menstrual age lower than 32 weeks or higher than 37 weeks, 2) unstable vital parameters, 3) Continuous Positive Airway Pressure support, 4) intraventricular hemorrhages, 5) congenital neurological anomalies of the auditory cortex, 6) nasogastric tube, and 7) breathing support. Dyads were also excluded if skin-to-skin kangaroo care had not been practiced at least once.

2.2. PARTICIPANTS

Fifty dyads were initially recruited and there were no refusals. Due to hospital routines and personal issues, 10 dyads were not able to participate in the study. Due to sound interference incompatible with the study protocol during the recording process, two dyads were excluded. The final sample included 38 dyads; because they had twins, 3 mothers were observed interacting with 2 infants one at a time. Mothers ($N = 38$) were mostly of Portuguese nationality ($n = 26$) and the remaining participants ($n = 12$) were Brazilian nationals or from African countries where Portuguese is the official language. All mothers were fluent in Portuguese language and had lived in Portugal for more than 7 years. Ages ranged from 21 to 48 years ($M = 34.21$, $SD = 6.57$), education was of university level (number of successful years of education: $M = 15.21$, $SD = 3.64$). Based on the educational level, socioeconomic status was considered of medium-high level.

Regarding preterm infants, the gender ratio (21 males vs. 17 females) reflected the vulnerability of male infants to prematurity. Gestational age at birth was around 30 weeks (days, $M = 212.21$, $SD = 18.11$, min. = 173, max. = 241) and birth weight was 1273.47 g on average ($SD = 348.19$, min. = 590 g, max. = 2165 g). At observation, the average of infants' gestational age was 240 days ($SD = 9.77$, min. = 224, max. = 262), the average weight was 1560.39 g ($SD = 254.96$, min. = 1060 g, max. = 2185 g). The average chronological age at the observation moment was 27.79 days ($SD = 22.07$, min. = 4, max. = 89).

2.3. MATERIAL AND EQUIPMENT

A Sociodemographic and Clinical Questionnaire was used in order to collect basic information about participating dyads and their obstetric and pediatric background. A video recording (MP4) and an audio recording (WAV) were made for each dyad. One camera (Panasonic 4K HC-VX870) was oriented toward the mother and the infant, and an expanded image was captured of both mother and infant faces (see Figure 1). The camera was connected to an external microphone placed near the dyad. The mother was provided with a large scarf for holding the infant in skin-to-skin contact during kangaroo care. According to "kangaroo supported flexion diagonal positioning", an additional strap was provided to support the infant's neck, enabling the mother to see the infant's face.

ELAN software (EUDICO Linguistic Annotator, version 4.9.4) was used to code the vocalizations of the mother-infant dyads. PRAAT software was used to analyze acoustic parameters of motherese, namely pitch/F0 (Hz), intensity (dB) and tonal

contours (linear, bell-shaped, U-shaped, sinusoidal, rising and falling) before and after infant's contingent vocalizations. Regarding the communicative and affectionate features of motherese we used the MAXQDA software to analyze all maternal utterances.

Figure 1. Kangaroo care with supported flexion diagonal positioning



2.4. CODING CRITERIA OF MATERNAL AND INFANTS' VOCALIZATIONS

To estimate the latency time of infants' vocal responses to motherese, it was considered the time between the end of maternal utterance and the beginning of the infants' vocalizations. Similarly, regarding the latency of maternal utterances of motherese it was considered the time from the end of the infants' vocalizations until the beginning of the maternal utterances.

The codification of motherese was based on temporal segmentation criteria according to temporal criteria established by Gratier *et al.* (2015); each utterance was temporally codified from the start to the end of the vocal emission before a breathing break or an intentional break, and these intentional breaks were codified when the utterance was interrupted for more than 300 milliseconds (ms). According to temporal criteria indicated by previous studies (Dominguez *et al.*, 2016; Carvalho *et al.*, 2019b), it was considered as an infant's contingent vocalization the one that occurs in the latency time between 300 ms and 3000 ms.

Regarding the acoustic analysis, we considered as parameters the pitch/F0 (Hz), the intensity (dB) and the tonal contours (linear, bell-shaped, U-shaped, sinusoidal, rising and falling) of all maternal utterances before and after the infants' contingent vocalizations (latency time between 300 ms – 3000 ms).

Taking maternal utterances as a temporal unit, acoustic variations of maternal utterances before and after infants' vocalizations were compared. For this, at first, we selected all contingent infants' vocalizations. Secondly, we selected maternal utterances that preceded and those that followed the infants' vocalizations. After segmenting these vocal episodes using Elan software, audio files were imported in PRAAT software. Each maternal utterance, as a unit, was analyzed regarding F0 (Hz), intensity (dB) and tonal contours to compare averages of F0, intensity and tonal contours before and after infants' vocalizations. The criteria for acoustic analysis in PRAAT was based on the study about the pitch of the puerperal women's voice (Pisanski *et al.*, 2018).

Regarding communicative and affectionate features of motherese, each maternal utterance could be coded according to one or several of the seven categories and subcategories created for this study (see Table 1). These categories were created according to features of motherese referenced in literature, such as elements of expressiveness (onomatopoeias, repetitions, anaphors), type of utterances (declarative, interrogative, exclamatory, imperative) and communicative functions (vocative, conative,

emotional, referential, and phatic). Reading the global verbal contents of motherese we identified aspects related to maternal representation about the infant, like infant's designation, his physical and temperamental characteristics, and care centered on the infant's needs or on the mother's needs.

Table 1. Communicative and affectionate categories and subcategories of motherese

Categories	Subcategories	Definitions	Examples
speech intentionality	interrogative	when mothers appeal to the infants to answer a question	What happened?
	exclamatory	when mothers address the infants expressing an emotion about them	My dear!
	declarative	when mothers describe an event about themselves, about the infants or about others	You are here at the mommy's lap.
	vocative	when mothers call or appeal to the infants	Hello.
	imperative	when mothers state a command, prohibition or advise the infants	Look at Mom.
forms of expressiveness	anaphors	when the first element of a segment is repeated in two or more consecutive segments	Hello baby. Hello my love.
	variations	when the sequence of the elements is changed in two or more consecutive segments	Baby is beautiful, beautiful is my baby.
	repetitions	when several elements of each segment are repeated in the same sequence in two or more consecutive segments	Hello. Hello.
communicative function	conative	when mothers engage the infants directly, appealing to the infants' participation	What happened?
	phatic	when mothers address and sustain communication with the infants	Hello baby!
	emotive	when mothers speak on behalf of the infants or address the infants in an affectionate way	I am a little princess!
	referential	when maternal speech refers to the environment or events in the present moment	The baby is sleepy!
speech connected with infants' or maternal needs	infants' needs	when mothers convey their speech according to the infants' needs	I am so sleepy!
	maternal needs	when mothers convey their speech according to their own needs	You don't care about me!
infants' designation	baby	when mothers address the infants using the word "baby"	Hello baby!
	little boy/girl	when mothers address the infants using the words "little boy" or "little girl"	My little boy is hungry!
	son/daughter	when mothers address the infants using the words "son" or "daughter"	Hello my son!

infants' physical features	first name	when mothers address the infants using the infants' first names	David.
	diminutive	when mothers address the infants using the diminutive of the infants' first names	Little Peter.
	affectionate words	when mothers designate the infants using affectionate words	My little princess!
	positive	when mothers address the infants using the infants' positive physical features	You have grown fingers.
	negative	when mothers address the infants using the infants' negative physical features	I am very little.
infants' temperamental features	positive	when mothers address the infants using the infants' positive mental features	You are mommy's strong warrior.
	negative	when mothers address the infants using the infants' negative mental features	Lazy!

2.5. RELIABILITY

Two researchers performed an independent coding of the data for 30% of the maternal utterances in two aspects: speech temporal segmentation (ELAN) and speech linguistic features (MAXQDA). Inter-observer reliability was estimated via intraclass correlation coefficients (ICC). High agreement coefficients were found for the frequency of vocalizations and pauses in maternal speech: speech vocalizations (ICC = .991, $p = .000$); 2) pauses in speech (ICC = .985, $p = .000$). Agreement coefficients for frequencies of communicative and affectionate features of maternal speech varied between .862 ($p = .004$) and 1.

3. RESULTS

3.1. DESCRIPTIVE ANALYSIS OF MATERNAL UTTERANCES AND INFANTS' VOCALIZATIONS

A total of 2270 maternal utterances ($M = 60.72$, $SD = 10.37$, 45-83) was observed on 38 dyads. Only 30 mothers had their infants vocalizing at least once. Within these mothers, we identified 1791 maternal utterances ($M = 59.70$, $SD = 10.20$, 44-81) and 243 infants' vocalizations ($M = 8.10$, $SD = 6.89$, 1-26) were found during motherese.

To identify the episodes of contingent vocal interactions of preterm dyads, we selected the total maternal utterances preceding or following the infants' vocalizations, in a latency time between 300 ms and 3000 ms according to temporal criteria by Gratier and team (2015). Based on these criteria, we found 158 maternal utterances that occurred, in a contingent response, after the end of an infant vocalization. Among the total of infants' vocalizations ($N = 243$), we identified 161 (66.25%) infants' contingent vocalizations that occurred after the end of a maternal utterance.

Latency time of infants' vocal responses to motherese, as well as the latency time of maternal utterances to infants' vocalizations were estimated. According to results, latency time average (ms) of the infants' vocal responses to maternal utterances ($M = 917$, $SD = 422$, min. = 13, max. = 1890) was similar to the latency time average of maternal utterances after the infants' vocalizations ($M = 977$, $SD = 711$, min. = 12, max. = 3400).

Only infants' vocalizations with a latency time equal or shorter than 3000 ms were considered to analyze the infants' vocal contingency.

3.2. COMPARATIVE ANALYSIS OF COMMUNICATIVE AND AFFECTIONATE FEATURES OF MOTHERESE

The proportion of each of the seven categories created for this study regarding the communicative and affectionate features (Table 1) was estimated according to the total of maternal utterances (N = 2270) produced by the 38 mothers. Regarding the first aim of study, the proportion in each subcategory was estimated according to the total of segments in each category. The individual proportions of maternal utterances in each category and subcategory were also estimated relative to the total number of maternal utterances of each mother. Table 2 displays the descriptive analysis of categories and subcategories of communicative and affectionate features of motherese.

Table 2. Descriptive analysis of categories and subcategories about communicative and affectionate features on maternal utterances (N = 2270)

Categories	Subcategories	number	% * N = 2270	M (%) ** N = 38	SD	Min.-Max.
speech intentionality	total	2248	99	86.81	2.64	86.44-100.00
	interrogative	903	40	38.96	14.14	11.11-69.74
	exclamatory	607	27	27.80	15.81	3.64-74.00
	declarative	324	14.41	15.35	14.68	.00-56.36
	vocative	296	13.16	12.78	11.40	.00-44.07
	imperative	118	5.24	5.29	6.12	.00-24.44
forms of expressiveness	total	382	16.82	16.62	7.34	.00-32.20
	anaphors	149	39	6.47	5.65	.00-23.53
	variations	142	37.17	6.16	4.09	.00-16.67
	repetitions	91	23.82	3.98	3.28	.00-14.81
communicative function	total	2205	97.13	97.25	4.93	78.13-102.27
	conative	736	33.37	32.38	16.39	3.92-89.09
	phatic	642	29.11	27.99	10.36	1.82-45.28
	emotive	543	24.62	23.82	16.51	1.67-76.47
	referential	284	12.87	13.05	9.87	.00-47.83
speech connected with infants' or maternal needs	total	2270	100	100	.00	100-100
	infants' needs	1915	84.36	84.35	21.86	7.27-100.00
	maternal needs	355	15.63	15.64	21.86	.00-92.73
infants' designation	total	547	24.09	23.91	13.29	3.77-50.98
	baby	79	14.44	3.73	5.69	.00-22.00
	son/daughter	35	6.39	1.72	3.35	.00-15.91
	first name	109	19.92	4.78	4.78	.00-16.00
	diminutive	16	2.92	.58	1.86	.00-9.72
	affectionate words	291	53.19	12.43	9.95	.00-45.10
	words					
infants' physical features	total	147	6.47	6.70	6.77	.00-23.46
	positive	110	74.82	5.04	5.93	.00-21.57
	negative	37	25.17	1.66	3.12	.00-11.36
infants' temperamental features	total	110	4.84	4.77	6.56	.00-34.00
	positive	77	70	3.45	6.07	.00-34.00
	negative	33	30	1.32	2.15	.00-9.88

* Proportion relative to the total of utterances (N = 2270).

** Proportion relative to the total of dyads (N = 38).

A comparative statistical analysis (t-Student with Bonferroni correction) between the different subcategories of communicative and affectionate features in maternal speech was carried out. According to results, a higher proportion of interrogative segments was found when compared with declarative ($t = 6.207$, $df = 37$, $p < .000$), with imperative ($t = 12.844$, $df = 37$, $p < .000$) as well as with vocative segments ($t = 8.571$, $df = 37$, $p < .000$).

In the category “communicative function”, there were more utterances of the conative function than of the referential function ($t = 5.792$, $df = 37$, $p < .000$); there were fewer utterances of the referential than of the phatic function ($t = 6.420$, $df = 37$, $p < .000$) or than of the emotive function ($t = 2.918$, $df = 37$, $p = .006$). There were more utterances in the subcategory “speech connected with the infants’ needs” than in “speech connected with maternal needs” ($t = 9.686$, $df = 37$, $p < .000$).

In the category “infant designation”, there was a higher proportion of the subcategory “affectionate words” than: “baby” ($t = -4.905$, $df = 37$, $p < .000$), “little boy/little girl” ($t = -7.413$, $df = 37$, $p < .000$), “son/daughter” ($t = -6.377$, $df = 37$, $p < .000$), “first name” ($t = -4.340$, $df = 37$, $p < .000$), and “diminutive of the first name” ($t = -7.119$, $df = 37$, $p < .000$). Regarding infants’ physical features there were more utterances relating to positive features than negative features ($t = 3.136$, $df = 37$, $p = .003$). Regarding the maternal mental representation about the infant, there were also more utterances related to positive features than negative features ($t = 2.073$, $df = 37$, $p = .045$).

3.3. PROSODIC FEATURES OF MATERNAL SPEECH AND INFANTS’ VOCALIZATIONS

To explore the relationship between infants’ vocalizations and tonal contours of mothers’ speech, maternal utterances that were preceded and followed by infants’ vocalizations were compared in terms of their tonal contours. Table 3 shows the results of descriptive statistical analysis of maternal tonal contours before and after infants’ vocalizations.

Table 3. Descriptive analysis of tonal contours of maternal utterances before and after infants’ vocalizations

Tonal Contours	Number	M	SD	Min.-Max.
before infants’ vocalizations				
Linear	11	.4231	.7027	.00–2.00
Bell-shaped	8	.3077	.6176	.00–2.00
U-shaped	0	.000	.000	.00–.00
Sinusoidal	74	2.846	2.693	.00–9.00
Rising	21	.8077	1.132	.00–4.00
Falling	47	1.807	1.876	.00–8.00
Total	161			
after infants’ vocalizations				
Linear	6	.2308	.6516	.00–3.00
Bell-shaped	5	.1923	.4019	.00–1.00
U-shaped	4	.1538	.3679	.00–1.00
Sinusoidal	75	2.884	2.454	.00–9.00
Rising	17	.6538	1.129	.00–4.00
Falling	51	1.961	1.886	.00–8.00
Total	158			

A comparative statistical analysis was performed between the number of each maternal tonal contour before and after infants’ vocalizations. Results show a

significantly higher number of U-shaped utterances after infants' vocalizations ($t = -2.132$, $df = 25$, $p = .043$). This suggests that infants' vocalizations induce an increase of U-shaped utterances.

To explore the relationship between infants' vocalizations and acoustic features of motherese such as pitch, and intensity, maternal utterances before and after infants' vocalizations were analyzed. Table 4 displays descriptive data.

Table 4. Descriptive analysis of acoustic variables of motherese before and after infants' vocalizations

Acoustic Variables	M	Min. – Max.	SD
before infants' vocalizations			
Pitch (Hz)	242.67	178.57 – 314.29	33.17
Intensity (dB)	66.14	59.81 – 71.92	3.67
after infants' vocalizations			
Pitch (Hz)	238.02	160.25 – 289.52	32.31
Intensity (dB)	65.47	59.73 – 71.71	3.77

Comparative statistical analysis were performed between the average pitch as well as between the average intensity of maternal utterances before and after infants' vocalizations. Results show a significant decrease in the average intensity of maternal utterances after infants' vocalizations ($t = 2.268$, $df = 25$, $p = .032$). This suggests that infants' vocalizations influenced the intensity of maternal utterances. No significant differences were found between the average maternal pitch before and after infants' vocalizations.

Multiple hierarchical linear regression analyzes (see Table 5) were performed to understand the impact of the acoustic features (pitch, intensity, tonal contour) of maternal utterances (independent variables) on infants' vocalizations (dependent variable). Maternal age, education, and nationality as well as infants' gestational age at birth were controlled.

Table 5. Multiple hierarchical linear regression, concerning infants' vocalizations as dependent variable (DV) and prosodic features of motherese (utterances intensity average, falling utterances duration average, and sinusoidal utterances duration average) as independent variables (IV)

Models	R	R ²	Adjusted R ²	St. error of the estimate	R ² change	F change	df1	df2	Sig. of F change
infants' vocalizations (DV) / utterances intensity average (IV)									
Model 1	.355	.126	.007	6.24800	.126	1.056	3	22	.388
Model 2	.389	.151	-.011	6.30228	.025	.623	1	21	.439
Model 3*	.695	.483	.354	5.03970	.332	12.840	1	20	.002
infants' vocalizations (DV) / falling utterances (IV)									
Model 1	.355	.126	.007	6.24800	.126	1.056	3	22	.388
Model 2	.389	.151	-.011	6.30228	.025	.623	1	21	.439
Model 3**	.732	.536	.420	4.77246	.385	16.621	1	20	.001
infants' vocalizations (DV) / sinusoidal utterances (IV)									
Model 1	.355	.126	.007	6.24800	.126	1.056	3	22	.388
Model 2	.389	.151	-.011	6.30228	.025	.623	1	21	.439
Model 3***	.558	.311	.139	5.81826	.160	4.639	1	20	.044

Model 3*(maternal age, education, and nationality as well as infants' gestational age at birth and utterances intensity average); Model 3**(maternal age, education, and nationality as well as infants' gestational age at birth and falling utterances); Model 3*** (maternal age, education, and nationality as well as infants' gestational age at birth and sinusoidal utterances).

According to results (see Table 5), the intensity average of maternal utterances (before the infants' vocalizations) was a good predictor of infants' vocalizations ($b = 581$ [.414, 1.568], $p = .002$). This suggests that the average intensity of maternal utterance (as unit) may help to explain the production of infants' vocalizations. Also, both the sinusoidal utterances ($b = .407$ [.030, 1.866], $p = .044$) and the falling utterances of motherese ($b = .652$ [1.064, 3.292], $p = .001$) were good predictors of infants' vocalizations produced after these contours. This suggests that these tonal contours seem to explain the infants' vocal responsiveness.

Multiple hierarchical linear regression analyzes were performed to test whether infants' vocalizations (independent variable) influenced the prosodic features of motherese such as pitch, intensity, and tonal contour (dependent variables). Table 6 displays the significant results regarding prosodic features of motherese like intensity average, U-shaped utterances, and sinusoidal utterances (dependent variables) and infants' vocalizations (independent variable). Maternal age, education, and nationality, as also the infants' gestational age at birth were controlled.

Table 6. Multiple hierarchical linear regression, concerning prosodic features of motherese (utterances intensity average, U-shaped utterances, and sinusoidal utterances) as dependent variables (DV) and infants' vocalizations as independent variable (IV)

Models	R	R ²	Adjusted R ²	St. error of the estimate	R ² change	F change	df1	df2	Sig. of F change
utterances intensity average (DV) / infant's vocalizations (IV)									
Model 1	.192	.037	-.095	3.94346	.037	.279	3	22	.840
Model 2	.192	.037	-.147	4.03624	.000	.000	1	21	.991
Model 3*	.655	.429	.287	3.18335	.393	13.760	1	20	.001
U-shaped utterances (DV) / infants' vocalizations (IV)									
Model 1	.150	.022	-.063	.37929	.022	.264	2	23	.771
Model 2	.194	.038	-.146	.39385	.015	.165	2	21	.849
Model 3**	.462	.213	.016	.36492	.176	4.461	1	20	.047
sinusoidal utterances (DV) / infants' vocalizations (IV)									
Model 1	.114	.013	-.073	2.54276	.013	.150	2	23	.861
Model 2	.234	.055	-.125	2.60407	.042	.465	2	21	.634
Model 3***	.504	.254	.068	2.37034	.199	5.346	1	20	.032

Model 3*(maternal age, education, maternal nationality, infants' gestational age at birth, and infants' vocalizations); Model 3**(maternal nationality, education, infants' gestational age at birth, infants' weight at birth, and infants' vocalizations); Model 3*** (maternal nationality, education, infants' gestational age at birth, infants' weight at birth, and infants' vocalizations)

Results suggest (see Table 6) that infants' vocalizations are good predictors of the intensity of maternal utterances after infants' vocalizations ($b = 680$ [.179, .639], $p = .001$). Also, the infants' vocalizations (independent variable) are good predictors of two tonal contours (dependent variables): after infants' vocalizations, U-shaped utterances ($b = .450$ [.000, .052], $p = .047$) and also sinusoidal utterances ($b = .479$ [.018, .357], $p = .032$). Maternal nationality, education, infants' gestational age at birth and infants' weight at birth, were controlled. This suggests that infants' vocalizations explain the change in the intensity of maternal utterances, and also the number of U-shaped and of sinusoidal utterances.

4. DISCUSSION AND LIMITATIONS

4.1. DISCUSSION

The aims of this study encompassed the communicative and affectionate features of motherese in preterm dyads, the impact of maternal prosodic features on infants' vocal responsiveness, and the effect of infants' vocalizations on maternal prosodic features. These aims were based on previous studies reporting that: a) parental speech in NICU plays an important role for preterm infants' vocalizations (Caskey *et al.*, 2011), and for the turn-taking happening in the preterm dyad (Carvalho *et al.*, 2019b); b) preterm infants' positive behaviors (including infants' vocalizations) increase maternal pitch level (Filippa *et al.*, 2018); c) in full-term dyads linguistic features of motherese are related with infants' behavioral states (Dominguez *et al.*, 2017), and d) motherese seems to play an important role for infants' language development (Hartman *et al.*, 2017; Kuhl *et al.*, 2003; García-Sierra *et al.*, 2021).

Our results showed that the average latency time of both mothers' and infants' vocal responses during the turn-taking have similar values (nearly one second). Also, previous studies with full-term newborns observed contingent vocal interactions with a latency time around one second (Dominguez *et al.*, 2016). Our study underlined the important role of maternal tonal utterances as well as of the infants' vocalizations for the vocal modulation during the dyadic turn-taking. The intensity of maternal utterances directed to the infant is associated with the infant's vocal responsiveness. There was a significant decrease in maternal vocal intensity after the infants' vocalizations. Possibly this decrease is a response of mothers to support their infants' regulation, leading to a decrease in their state of arousal.

Contrary to a previous study with preterm dyads (Filippa *et al.*, 2018), in our study infants' vocalizations did not induce an increase in the pitch (F0) of maternal speech. However, pitch variations in motherese tonal contours seem to play an important role for vocal interactions in preterm dyads. Sinusoidal, U-shaped, and falling maternal utterances can play a function of communicative intentionality in preterm dyads. Sinusoidal and falling contours are particularly effective for infants' vocalizations, while infants' vocalizations seem to induce an increase of U-shaped maternal utterances. Considering that the U-shaped tonal contour signals a question, the increase of this type of tonal contour after the infants' vocalizations suggests that mothers' intend to keep the infants' attention. According to literature, falling utterances signal the end of a turn (Fernald, 1989; Papousek, 1996), possibly helping infants to increase their vocal responsiveness. Probably, the boundary cues of the phonological utterance are recognized by preterm infants. Our results suggest an early ability to understand "turn-end" (Filipe *et al.*, 2017), as well as to recognize maternal tonal utterances that precede pauses (Frota *et al.*, 2016).

Despite the vulnerable context present in preterm dyads, similar communicative and affectionate aspects of motherese were found. Regarding the communicative features of motherese, the conative function is the most prevalent. This suggests that when mothers address infants, most of the time they intend to connect appealing for infants' attention, as underlined in literature (Paavola *et al.*, 2005). Also, when addressing their infants, mothers often used repetitions and variations of utterances (for example, "Baby is beautiful, is beautiful my baby") as referenced in literature (Paavola *et al.*, 2005; Snow *et al.*, 1972). There was a predominant number of interrogative utterances (for example, "What happened?") which are related with U-shaped contours possibly to redirect the infant to the mother appealing to the infants' attention.

Regarding to affectionate features of motherese, when mothers addressed their infants, they used predominantly affectionate words (for example, “My little princess”) more than infants’ first name, suggesting an idealized representation of the infant. They also expressed more positive than negative features about infants whether physical (for example, “You are growing”) whether mental representations (for example, “You are mommy’s strong warrior”). These maternal positive infants’ representations, possibly have the intention to repair the infants’ vulnerable condition. In addition, the positive representations about the infants seem to repair the maternal self, with the infant being represented as a part of the maternal self (“You are mommy’s strong warrior”).

Maternal speech is mainly aimed at meeting the infants’ needs, rather than expressing maternal needs and feelings. When mothers addressed their infants, they expressed themselves in the present tense, reading the infant’s behavioral state according to their signs of comfort (for example, “It’s warm in mommy’s arms”) or discomfort (for example, “My baby is hungry”, “My baby is sleepy”, “My baby is cold”) and sometimes having the infant as the subject of the sentence (“Oh! I’m so sleepy, mommy!”). This relationship between the linguistic features of motherese and infants’ behavioral state is also present in full-term dyads (Dominguez *et al.*, 2017). This suggests that maternal concerns regarding the infants’ needs are especially related to infants’ self-regulation, health, and physical development. These expressions of positive affectivity by mothers are probably intended to provide comfort and self-regulation to the infant, expressing affection and protection, more than triggering the infants’ response. This aspects regarding mothers’ positive affect were also underlined in literature (Kitamura *et al.*, 2003).

4.2. LIMITATIONS

Regarding to the first aim of our study, results do not allow to conclude about the exclusive communicative features of motherese directed to preterm infants in NICU. For this, comparative studies between preterm and full-term dyads are necessary. The fact that we chose a microanalytical methodology analyzing data from a global and quantitative point of view, the individual aspects of each dyad were not highlighted, which is one of the several limitations of this study. This way, it would be important to understand the communicative intentionality of each mother, correlating verbal and prosodic maternal features. Future research based on multiple cases studies would be highly recommended to explore this field of research. Also, longitudinal studies would allow to describe the linguistic evolution of preterm infants after the first weeks of life. Although our sample consisted of dyads with preterm infants between 25 and 37 gestational weeks at birth, infants with severe neurological disturbances were excluded. This constitutes one of the limitations of this study since neurological maturation interferes with the infants’ vocal development.

Literature underlined benefits in preterm infants’ self-regulation due to early vocal interaction in NICU. Moreover, positive infants’ vocalizations can be considered as a self-regulating behavior when emerging during a moderate attention state. However, our study did not analyze the infant behavioral state. Future studies should find out the relationship between vocal responsiveness and the infants’ behavioral status, as well as with the infants’ vital signs.

The mothers’ psychological state plays a crucial role in preterm dyads’ interactions, and particularly, in its prosodic characteristics of motherese. The hypothesis that communicative and affectionate features of motherese could be affected by the

condition of maternal emotional vulnerability cannot be analyzed in our study. So, in the future, it will be important to consider the maternal psychological variables.

Despite the multimodal nature of mother-infant interactions, this study focused only on the microanalysis of mother-infant vocal interactions. In the future, it will be necessary to consider other variables such as affective touch, gaze, and facial expression (smiles).

5. CONCLUSION

This study shows that communicative and affectionate features of motherese are present in preterm dyads. To confirm this, in future studies, it will be important to compare preterm dyads and full-term dyads regarding features of motherese. Our study points to a very early ability of preterm infants to understand the prosodic characteristics of mothers' speech. Tonal contours of motherese play important functions connecting the mother with her preterm infant and improving her vocal responsiveness. These aspects can facilitate the maternal positive affect during the earliest interactions. Also, maternal perception about the infant as an active partner during the early dyadic turn-taking can be improved. More studies are needed to deepen these preliminary results, in order to support mothers to address their preterm infants in NICU. Also, longitudinal and individualized studies are required to understand the role of motherese in preterm dyads in what respects to infants' language development.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest, financial or otherwise.

Ethical considerations

This study follows the principles of the Declaration of Helsinki.

REFERENCES

- Bartha-Doering, Lisa, Johanna Alexopoulos, Vito Giordano, Lisa Stelzer, Theresa Kainz, Silvia Benavides-Varela, Isabell Wartenburger, Katrin Klebermass-Schrehof, Monika Olischar, Rainer Seidl, and Angelika Berger. 2019. "Absence of neural speech discrimination in preterm infants at term-equivalent age". *Developmental Cognitive Neuroscience*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100679>
- Bettes, Barbara. 1988. "Maternal Depression and Motherese: Temporal and Intonational Features". *Child Development*, 59 (4): 1089–1096. <https://doi.org/10.2307/1130275>
- Bozzette, Maryann. 2008. "Healthy Preterm Infant Responses to Taped Maternal Voice". *Journal of Perinatal and Neonatal Nursing*, 22 (4): 307–316. <https://nursing.ceconnection.com/ovidfiles/00005237-200810000-00013.pdf>
- Brazelton, Thomas Berry, and Kevin Nugent. 2011. *The Neonatal Behavioral Assessment Scale*, 4th Edition. London: Mac Keith Press.
- Buil, Aude, Isabelle Carchon, Giselle Apter, François Xavier Laborne, Maya Gratier, and Emmanuel Devouche. 2016. "Kangaroo supported diagonal flexion positioning: New insights into skin-to-skin contact for communication between mothers and very preterm infants". *Archives de Pédiatrie*, 23 (9): 913–920. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2016.04.023>
- Carvalho, Maria Eduarda, João Manuel Justo, Maya Gratier, and Helena Maria Rodrigues. 2019a. "The impact of maternal voice on the fetus: A systematic

- review". *Current Women's Health Reviews*, 15 (3): 196–206. <https://doi.org/10.2174/15734048>
- Carvalho, Maria Eduarda, João Manuel Justo, Maya Gratier, Teresa Tomé, Esmeralda Pereira and Helena Rodrigues. 2019b. "Vocal responsiveness of preterm infants to maternal infant-directed speaking and singing during skin-to-skin contact (Kangaroo Care) in the NICU". *Infant Behavior and Development*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101332>
- Caskey, Melinda, Bonnie Stephens, Richard Tucker, and Betty Vohr. 2011. "Importance of parent talk on the development of preterm infant vocalizations". *Pediatrics*, 128 (5): 910–916. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0609>
- Caskey, Melinda, Bonnie Stephens, Richard Tucker, and Betty Vohr. 2014. "Adult talk in the NICU with preterm infants and developmental outcomes". *Pediatrics*, 133 (3): e578–e584. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0104>
- Cooper, Robin Panneton, Jane Abraham, Sheryl Berman and Margaret. 1997. "The Development of infants' preference for motherese". *Infant Behavior and Development*, 20 (4): 477–488. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0163638397900370>
- Correia, Luciana Leonetti, Ana Emília Vita Carvalho, and Maria Beatriz Martins Linhares. 2008. "Verbal contents expressed by mothers of preterm infants with clinical emotional symptoms". *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16 (1): 64–70. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692008000100011>
- Dominguez, Sarah., Emmanuel Devouche, Giselle Apter, and Maya Gratier. 2016. "The roots of turn-taking in the neonatal period". *Infant and Child Development*, 25: 240–255. <https://doi.org/10.1002/icd.1976>
- Dominguez, Sarah, Maya Gratier, Karine Martel, Aude Buil, Giselle Apter and Emmanuel Devouche. 2017. "Le nouveau-né, un partenaire pour sa mère: Analyse du discours maternel". *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65 (4): 201–210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2017.03.005>
- Dunbar, Robin. 1993. "Coevolution of neocortical size, group size and language in humans". *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (4): 681-735. <https://www.uvm.edu/pdodds/files/papers/others/1993/dunbar1993a.pdf>
- Eckerman, Carol, Jerri Oehler, Mandy Medvin, and Thomas Hannan. 1994. "Premature newborns as social partners before term age". *Infant Behavior and Development*, 17 (1): 55–70. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(94\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90022-1)
- Falk, Simone. 2011. Melodic versus intonational coding of communicative functions: A comparison of tonal contours in infant-directed song and speech. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21 (1-2): 54–68. <https://doi.org/10.1037/h0094004>
- Fellman, Vineta, Elena Kushnerenko, Kaija Mikkola, Rita Ceponienė, Jaana Leipälä, and Risto Näätänen. 2004. "Atypical auditory event-related potentials in preterm infants during the first year of life: a possible sign of cognitive dysfunction?" *Pediatric Research*, 56: 291–297. <https://doi.org/10.1203/01.PDR.0000132750.97066.B9>
- Fernald, Anne. 1989. "Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message?". *Child Development*, 60 (6): 1497–1510. <https://doi.org/10.2307/1130938>
- Fernald, Anne. 1991. "Prosody in speech to children: Prelinguistic and linguistic functions". *Annals of Child Development*, 8: 43–80.

- Fernald, Anne, and Patricia Kuhl. 1987. "Acoustic Determinants of Infant Preference for Motherese Speech". *Infant Behavior and Development*, 10, 279–293. [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(87\)90017-8](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(87)90017-8)
- Filipe, Marisa, Sue Peppé, Sónia Frota, and Selene Vicente. 2017. "Prosodic development in European Portuguese from childhood to adulthood". *Applied Psycholinguistics*, 38 (5): 1045–1070. DOI:10.1017/S0142716417000030
- Filippa, Manuela, Maya Gratier, Emmanuel Devouche, and Didier Grandjean. 2018. "Changes in infant-directed speech and song are related to preterm infant facial expression in the neonatal intensive care unit". *Interaction Studies*, 19 (3): 427–444. <https://doi.org/10.1075/is.16019.fil>
- Filippa, Manuela, Constantino Panza, Fabrizio Ferrari, Rossella Frassoldati, Pierre Kuhn, Sara Balduzzi, and Roberto D'Amico. 2017. "Systematic review of maternal voice interventions demonstrates increased stability in preterm infants". *Acta Paediatrica*, 106 (8): 1220–1229. <https://doi.org/10.1111/apa.13832>
- Filippa, Manuela, Damiano Menin, Roberta Panebianco, Maria Grazia Monaci, Marco Dondi, and Didier Grandjean. 2020. "Live maternal speech and singing increase self-touch and eye-opening in preterm newborns: A preliminary study". *Journal of Nonverbal Behavior*, 44 (4): 453–473. <https://doi.org/10.1007/s10919-020-00336-0>
- Filippa, Manuela, Elisa Della Casa, Roberto D'Amico, Odoardo Picciolini, Clara Lunardi, Alessandra Sansavini, and Fabrizio Ferrari. 2021. "Effects of early vocal contact in the neonatal intensive care unit: Study protocol for a multi-centre, randomised clinical trial". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (8): Article 3915. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083915>
- Fluharty, Melissa, Lynne S. Nemeth, Ayaba Logan and Michelle Nichols. 2021. "What do neonatal intensive care unit policies tell us about kangaroo care implementation? A Realist Review". *Advances in Neonatal Care*, 21(4): E76–E85. <https://doi.org/10.1097/ANC.0000000000000808>
- Frota, Sónia, Marisa Cruz, Nuno Matos, and Marina Vigário. 2016. "Early Prosodic Development: Emerging intonation and phrasing in European Portuguese". In M. Armstrong, N. C. Henriksen, & M. M. Vanrell (Eds.), *Intonational Grammar in Ibero-Romance: Approaches across linguistic subfields* (pp. 295–324). Philadelphia, USA: John Benjamins. DOI: 10.1075/ihll.6.14fro
- García-Sierra, Adrián, Nairán Ramírez-Esparza, Noelle Wig, and Dylan Robertson. 2021. "Language learning as a function of infant directed speech (IDS)", in *Spanish: Testing neural commitment using the positive-MMR*, *Brain and Language*, 212: 104890. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2020.104890>
- Goldstein, Michael, and Jennifer Schwade. 2008. "Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning". *Psychological Science*, 19 (5): 515–523. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02117.x>
- Gratier, Maya, Emmanuel Devouche, Bahia Guellai, Rubia Infanti, Ebru Yilmaz, and Erika Parlato-Oliveira. 2015. "Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants". *Frontiers in Psychology*, 6: 1167. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01167>
- Grieser, Dianne, and Patricia Kuhl. 1988. "Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese". *Developmental Psychology*, 24 (1): 14–20. http://ilabs.uw.edu/sites/default/files/1988%20Grieser%20_%20Kuhl.pdf

- Hartman, Kelly, Nan Bernstein Ratner, and Rochelle Suzanne Newman. 2017. "Infant directed speech (IDS), vowel clarity and child language outcomes". *Journal Child Language*, 44 (5): 1140–1162. DOI: 10.1017/S0305000916000520
- Jakobson, Roman. 1961. *Linguistics and Communication Theory*. Providence: American Mathematical Society.
- Keren Miri, Ruth Feldman, Arthur Eidelman, Leah Sirota, and Barry Lester. 2003. "Clinical Interview for high-risk parents of premature infants (CLIP) as a predictor of early disruptions in the mother-infant relationship at the nursery". *Infant Mental Health Journal*, 24: 93–110. DOI: 10.1002/imhj.10049
- Kisilevsky, Barbara, Sylvia Hains, Cecilia Ann Brown, Charlotte Tsz Sum Lee, B. Cowperthwaite, Sherri Schmidt Stutzman, Melissa L. Swansburg, Lee Kang, Xing Xie, Hefeng Huang, Haihui Ye, Ke Zhang, and Zengping Wang. 2009. "Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language". *Infant Behavior and Development*, 32 (1): 59–71. DOI: 10.1016/j.infbeh.2008.10.002
- Kisilevsky, Barbara, and Sylvia Hains. 2011. "Onset and maturation of fetal heart rate response to the mother's voice over late gestation". *Developmental Science*, 14 (2): 214–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00970.x>
- Kisilevsky, Barbara, Beverly Chambers, Kevin Parker, and Gregory Davies. 2014. "Auditory processing in growth-restricted fetuses and newborns and later language development". *Clinical Psychology Sciences*, 2 (4): 495–513. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2167702613509371>
- Kitamura, Christine, and Denis Burnham (2003). "Pitch and communicative intent in mother's speech: adjustments for age and sex in the first year". *Infancy*, 4 (1): 85–110. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/S15327078IN0401_5
- Kitamura, Christine, C. Thanavishuth, Denis K. Burnham, and Sudaporn Luksaneeyanawin. 2001. "Universality and specificity in infant-directed speech: Pitch modifications as a function of infant age and sex in a tonal and non-tonal language". *Infant Behavior and Development*, 24 (4): 372–392. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(02\)00086-3](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00086-3)
- Kostilainen, Kaisamari, Eino Partanen, Kaija Mikkola, Valtteri Wikström, Satu Pakarinen, Vineta Fellman, and Minna Huotilainen. 2020. "Neural processing of changes in phonetic and emotional speech sounds and tones in preterm infants at term age". *International Journal of Psychophysiology*, 148: 111–118. DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2019.10.009
- Kuhl, Patricia, Feng-Ming Tsao, and Huei-Mei Liu. 2003. "Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100 (15): 9096–9101. DOI: 10.1073/pnas.1532872100.
- Lam-Cassettari, Christa, and Jane Kohlhoff. 2020. "Effect of maternal depression on infant-directed speech to prelinguistic infants: Implications for language development". *PloS one*, 15 (7): e0236787. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236787>
- Landry, Susan, Karen Smith, Cynthia Miller-Loncar, and Paul Swank. 1997. "Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varied degrees of biological risk". *Developmental Psychology*, 33 (6): 1040–1053. DOI: 10.1037//0012-1649.33.6.1040
- Lavelli, Manuela, and Alan Fogel. 2013. "Interdyad differences in early mother–infant face-to-face communication: Real-time dynamics and developmental pathways". *Developmental Psychology*, 49 (12): 2257–2271. <https://doi.org/10.1037/a0032268>

- Lecanuet Jean-Pierre, Carolyn Granier-Deferre, Anthony DeCasper, Rosalyne Maugeais, André Jacques Andrieu, and Marie-Claire Busnel. 1987. "Fetal perception and discrimination of speech stimuli; demonstration by cardiac reactivity; preliminary results". *Comptes Rendus de l'Academie des Sciences. Série III, Sciences de la vie*, 305 (5): 161–1644.
- Macwhinney, Brian, and Catherine Snow. 1985. "The child language data exchange system". *Journal of Child Language*, 12: 271–296.
DOI: 10.1017/S0305000900013866
- Malloch, Stephen, and Colwyn Trevarthen (Eds.). 2009. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Paavola, Leila, Sari Kunnari, Irma Moilanen, and Matti Lehtihalmes. 2005. "The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development". *First Language*, 25 (2): 173–195. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0142723705050341>
- Palazzi Ambra, Manuela Filippa, Rita Meschini, and Cesar Augusto Piccinini. 2021. "Music therapy enhances preterm infant's signs of engagement and sustains maternal singing in the NICU". *Infant Behavior and Development*, 64: 101596. DOI: 10.1016/j.infbeh.2021.101596
- Pan, Barbara Alexander, Alison Imbens-Bailey, Kendra Winner, and Catherine Snow. 1996. "Communicative intents expressed by parents in interaction with young children". *Merrill-Palmer Quarterly*, 42: 248–266.
<https://www.jstor.org/stable/23087879>
- Papousek, Mechthild 1996. "Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy". In I. Deliege, & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 88–112). Oxford: Oxford University Press.
- Papousek, Mechthild, Hanuš Papousek, and David Symmes. 1991. "The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages". *Infant Behavior and Development*, 14 (4): 415–440. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(91\)90031-M](https://doi.org/10.1016/0163-6383(91)90031-M)
- Parlato-Oliveira, Erika, Catherine Saint-Georges, David Cohen, Hugues Pellerin, Isabella Marques Pereira, Catherine Fouillet, Mohamed Chetouani, Marc Dommergues, and Sylvie Viaux-Savelon. 2021. "Motherese Prosody in Fetal-Directed Speech: An Exploratory Study Using Automatic Social Signal Processing". *Frontiers in Psychology*, 12: 646170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646170>
- Pêcheux, Marie-Germaine, Florence Labrell, F., and Marc Pistorio. 1993. "What do parents talk about to infants?". *Early Developmental Parent*, 2 (2): 89–97.
- Pelaez, Martha, Javier Virués-Ortega, and Jacob L. Gewirtz. 2011. "Contingent and non-contingent reinforcement with maternal vocal imitation and motherese speech: Effects on infant vocalizations". *European Journal of Behavior Analysis*, 12: 277–287. <https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434370>
- Peña, Marcela, Janet Werker, and Ghislaine Dehaene-Lambertz. 2012. "Earlier speech exposure does not accelerate speech acquisition". *Journal of Neuroscience*, 32 (33): 11159–11163. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.6516-11.2012.
- Pessoa, Luciana, and Maria Lucia Seidl de Moura. 2008. "Pragmatic characteristics of maternal speech in mother-child dyads (five and twenty months old)". *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60 (1): 82–95.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v60n1/v60n1a08.pdf>
- Pisanski, Katarzyna, Kavya Bhardwaj, and David Reby. 2018. "Women's voice pitch lowers after pregnancy". *Evolution and Human Behavior*, 39 (4): 457–463.
<https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2018.04.002s>

- Rheingold, Harriet, and Judith Adams. 1980. "The significance of speech to newborns". *Developmental Psychology*, 16 (5): 397–403.
- Seidl de Moura, Maria Lucia, Adriana Ferreira Paes Ribas, Karla da Costa Seabra, Luciana Fontes Pessôa, Rodolfo de Castro Ribas Jr., and Susana Engelhard Nogueira. 2004. "Interações iniciais mãe-bebê". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3): 295–302.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/BxBdxRTQjSW5tq94xcJbRNQ/?lang=pt&format=pdf>
- Rivero, Magda. 2010. "Maternal expression of communicative intentions and pragmatic fine tuning in early infancy". *Infant Behavior & Development*, 33 (4): 373–386. DOI: 10.1016/j.infbeh.2010.04.002
- Shoemark, Helen, Marie Dahlstrøm, Oscar Bedford, and Lauren Stewart. 2021. "The Effect of a Voice-Centered Psycho-Educational Program on Maternal Self-Efficacy: A Feasibility Study". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (5): 2537. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052537>
- Snow, Catherine. 1972. "Mothers' speech to children learning language". *Child Development*, 43, 549–565.
- Snow, Catherine. 1977. "Development of conversation between mothers and babies". *Journal of Child Language*, 4: 1–22.
- Snow, Catherine, Barbara Alexander Pan, Alison Imbens-Bailey, and Jane Herman. 1996. "Learning how to say what one means: a longitudinal study of children's speech act use". *Social Development*, 5: 56–84.
- Spence, Melanie, and Anthony DeCasper. 1987. "Prenatal experience with low-frequency maternal-voice sounds influence neonatal perception of maternal voice samples". *Infant Behavior and Development*, 10 (2): 133–142.
- Stern, Daniel, Susan Spieker, and Kristine MacKain. 1982. "Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants". *Developmental Psychology*, 18 (5): 727–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.5.727>
- Trevarthen, Colwyn. 1993. "The self-born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating". In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp.121–173). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511664007.009>
- Van Egeren, Laurie, Marguerite Barratt, and Mary Roach. 2001. "Mother–infant responsiveness: Timing, mutual regulation, and interactional context". *Developmental Psychology*, 37 (5): 684–697.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.5.684>
- Zelkowitz, Phyllis, Claudette Bardin, and Apostolos Papageorgiou. 2007. "Anxiety affects the relationship between parents and their very low birth weight infants". *Infant Mental Health Journal*, 28: 296–313. DOI:10.1002/imhj.20137



La alorrepetición como inicio de desacuerdo entre amigos y familiares en conversación coloquial

Allo-repetitions as the starting signal of disagreement between friends and relatives in colloquial conversation

CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA –GRUPO VAL.ES.CO¹
<https://orcid.org/0000-0002-6328-1028>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-05-29

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-09-08

RESUMEN: Este artículo analiza el patrón discursivo de alorrepetición con función de desacuerdo. El interés por este tipo de repeticiones no es novedoso (Bazzanella, 1993; Dumitrescu, 1990; Tannen, 1989), pero existen pocos trabajos que hayan abordado su estudio de forma singularizada. En este sentido, el presente trabajo parte de un corpus de conversaciones coloquiales entre familiares y amigos con el objetivo de describir rasgos lingüísticos que ayuden a identificar este tipo de patrones discursivos. Además, también se caracteriza la naturaleza de los desacuerdos codificados mediante las alorrepeticiones. Los resultados muestran que la presencia de secuencias de justificación, de pronombres interrogativos/exclamativos y partículas discursivas especializadas en codificar sorpresa o marcar énfasis son altamente frecuentes en este tipo de enunciados para asegurar una correcta interpretación por parte del destinatario. Asimismo, los desacuerdos iniciados a partir de alorrepeticiones disentivas pueden adscribirse al plano epistémico (de forma preferente), si bien es cierto que también se han observado ejemplos donde el desacuerdo afecta a la manera en que se codifica el mensaje o al rechazo a la acción enunciativa que se ha llevado a cabo en el turno anterior.

Palabras clave: alorrepetición, heterorrepetición, repetición dialógica, patrón discursivo, desacuerdo.

¹ Este artículo es parte del proyecto de I+D+i “Estrategias pragmático-retóricas en la interacción conversacional conflictiva entre íntimos y conocidos: intensificación, atenuación y gestión interaccional (ESPRINT)” (ref. PID2020-114805GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/

ABSTRACT: This article analyses the discursive pattern of allo-repetition associated with the function of disagreement. The interest in this type of repetitions is not new (Bazzanella, 1993; Dumitrescu, 1990; Tannen, 1989), but there are few works that have addressed their study in a monographic way. In this sense, the present work is based on a corpus of colloquial conversations between relatives and friends. The aim of this research is describing linguistic features that help to identify this type of discursive patterns. In addition, we characterize the nature of the disagreements encoded by allo-repetitions. The results show that the presence of justification sequences, interrogative/exclamatory pronouns and discursive particles specialized in encoding surprise or reinforcement are highly frequent in this type of constructions to ensure the recipient makes a correct interpretation. Likewise, the disagreements initiated from allo-repetitions can be ascribed to the epistemic level (preferably). However, we have also observed examples where the disagreement is due to the way a message is encoded or the reject to the enunciative action of the previous turn.

Key words: allo-repetition, hetero-repetition, dialogic repetition, discursive pattern, disagreement.

1. INTRODUCCIÓN

La repetición es un fenómeno lingüístico que ha atraído el interés de los investigadores, especialmente en la conversación, donde se manifiesta con frecuencia asociado a distintas funciones (Tannen, 1989: 80). Antes de abordar el análisis de este fenómeno, que consiste en reiterar lo dicho en el discurso, es preciso tener en cuenta varios aspectos que delimiten el objeto de estudio, como son la persona que realiza la repetición, aquello que se está replicando (el tono o el enunciado), el grado de literalidad, el grado de inmediatez y la función discursiva que desarrolla. En el caso de este trabajo, nos centraremos en las repeticiones producidas en la interacción donde el hablante 1 (de ahora en adelante, H1) emite un enunciado y su interlocutor, el hablante 2 (H2), repite el mismo enunciado o parte de él con un alto grado de literalidad. Nos interesan particularmente los casos en los que las repeticiones literales o cuasi-literales constituyen indicios de desacuerdo o rechazo, como sucede en (1). En este ejemplo, extraído del corpus Val.Es.Co. 2.1 (ver apartado de Metodología) una madre (B) manifiesta su malestar a su hija adolescente (A), quien también presenta algunas dolencias, en concreto, dolor de riñones.

(1)

- | | | | |
|---|----|------|---|
| 6 | 86 | B | tengo ganas de- de// estarme sentada un rato y estirar las piernas// porque yo también estoy mala↓ |
| 6 | 87 | A-H1 | y yo ↓/ ¿qué te crees que yo no estoy mala?/ ¿que me ((tu))- no <u>me duelen los riñones</u> ? ² |

² Para facilitar la lectura de los ejemplos, se ha marcado con subrayado el fragmento de H1 que posteriormente se va a repetir y la repetición propiamente dicha se ha destacado con negrita. En cuanto a la numeración, los números que aparecen a la izquierda se refieren al número de conversación y a la línea respectivamente.

- | | | | |
|---|----|------|--|
| 6 | 88 | B-H2 | ¿te duelen los riñones?↓ |
| 6 | 89 | A | ¿eh? |
| 6 | 90 | B | pues cuando llegues a mi edad verás si te duelen [los riñones y las piernas] |

La repetición de B-H2 evidencia el desacuerdo de la madre con el enunciado de su hija. Así, B entiende que la juventud de su interlocutora le impide saber realmente qué es tener dolor de riñones y, en consecuencia, la queja está fuera de lugar. Así, en relación con nuestro objetivo, en las siguientes líneas nos proponemos describir este patrón discursivo de la alorrepetición con la función de codificar desacuerdo a partir de los elementos del cotexto discursivo. Específicamente, se describen los elementos discursivos que acompañan al fenómeno de estudio y se reflexiona acerca de la naturaleza del desacuerdo.

2. LA ALORREPETICIÓN

2.1. TIPOS Y DENOMINACIÓN

Existen distintos criterios a la hora de estudiar la repetición, por lo que es fundamental delimitar de forma clara qué consideramos repetición, qué es susceptible de ser repetido y cómo se concreta el objeto de estudio de esta investigación. Si consultamos el *Diccionario de la lengua española*, *repetir* es ‘volver a hacer lo que se había hecho, o decir lo que se había dicho’ (véase *repetir* I). En el plano de la comunicación no verbal, se ha observado la voluntad de imitar rasgos prosódicos, como el ritmo, la curva melódica o el tono (Couper-Kuhlen, 1996). En el plano de la comunicación verbal, que es el que más atención ha recibido por parte de la comunidad científica y que también se toma como referencia en este trabajo, la repetición se adscribe a la reiteración palabras, expresiones o ideas.

Dado que el interés se centra en la codificación lingüística, resulta fundamental evaluar el grado de variación que aparece en la expresión lingüística reiterada (Bazzanella, 1993, 2011; Tannen, 1989; Van Rees, 1996). Este factor permite distinguir entre lo que propiamente se puede denominar *repetición* y otros fenómenos próximos como la *paráfrasis*. Así, mientras que la repetición trata de ser literal o presenta variaciones mínimas en la forma, la paráfrasis tiene un alto grado de reformulación, pues se trata de repetir la misma idea utilizando una expresión formal diferente.

El enunciador que lleva a cabo la repetición también es relevante a la hora de abordar este fenómeno: es posible estudiar la repetición dentro del discurso de un mismo enunciador o que el interlocutor sea quien repite las palabras de otro hablante en secuencias dialógicas. En el primer supuesto, estaríamos ante casos de repeticiones propias o autorrepeticiones. Dentro de esta categoría, se integran no solo los casos en los que el hablante repite sus propias palabras, sino también otros fenómenos asociados a la repetición, como puede ser la reduplicación o repetición léxica. En el segundo caso, es decir, cuando es el interlocutor quien lleva a cabo la repetición en el transcurso de un intercambio comunicativo, estamos ante un ejemplo de alorrepetición (Dumitrescu, 2008; González Sanz, 2013; Tannen, 1989), heterorrepetición³ (Brenes Peña, 2009; Oloff, 2018; Priego Valverde, 2016), repetición dialógica (Bazzanella, 1993) o repetición diafónica (Perrin et al., 2003), en función de los distintos nombres que les ha ido asignando la

³ Estos términos también pueden aparecer escritos separados por guion o con espacio: *alo-repetición* o *hetero repetición*. Aquí se ha optado por seguir la normativa ortográfica más reciente y adherir el prefijo a la base léxica (Real Academia Española, 2010).

bibliografía⁴. En este trabajo se ha optado por la denominación *alorrepetición* por ser el primer término que se empleó en los trabajos que abordaban este tema.

2.2. FUNCIONES DE LA REPETICIÓN

Más allá de la nomenclatura, es evidente que el mismo enunciado en boca de otro hablante adquiere, necesariamente, una interpretación y función distintas, pues los parámetros de la enunciación han cambiado: es otro *yo* el que retoma esas palabras en otro contexto enunciativo (Couper-Kuhlen, 1996: 368). Existen numerosos trabajos que tratan de explicar la finalidad o la motivación asociada a la repetición: desde los primeros trabajos, como el de Tannen (1989), Aitchinson (1995) y Van Rees (1996), hasta investigaciones más recientes, como la de Garcés Gómez (2002) y, especialmente los estudios de Bazzanella (1993, 1997, 2011). Esta autora ofrece un ambicioso catálogo de las funciones de la repetición atendiendo a distintos ámbitos como el cognitivo, el textual, el estilístico, el argumentativo, el conversacional, el interactivo y el étnico. Se pone de manifiesto, en definitiva, la diversidad de áreas que pueden verse afectadas por la repetición y la necesidad de delimitar el ámbito de estudio, por lo que aquí solo nombraremos las funciones relacionadas con la interacción.

En total, Bazzanella (1997) identifica nueve funciones: 1) mostrar acuerdo, 2) mostrarse atento y participativo, 3) marcar que se ha comprendido la información, 4) manifestar sorpresa, 5) pedir una aclaración, 6) solicitar una confirmación, 7) retornar una pregunta que H1 ha planteado a H2, 8) solicitar la corrección de un enunciado o de parte de este y, por último, 9) mostrar desacuerdo. Según la autora, estas funciones aparecen ordenadas en una escala con doble polaridad: positiva-acuerdo y negativa-desacuerdo, y el punto intermedio (con un valor neutro) se sitúa en la función *marcar que se ha comprendido una información*.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se han seleccionado varios ejemplos de nuestro corpus con el fin de ilustrar algunas de las funciones previamente señaladas. Con ello no se pretende ofrecer una lista exhaustiva de ejemplos, pues excede los objetivos de este trabajo, sino que se trata de ejemplificar la polifuncionalidad del fenómeno, además de dar cuenta de la intersección del desacuerdo con otras funciones.

2.2.1. Muestra de acuerdo

Frecuentemente, la repetición dialógica puede entenderse como una muestra de acuerdo de H2 hacia las palabras de H1. Así, cuando B (en este ejemplo H1) le pide a A (su padre, H2) que, en caso de tener que conducir, no lo hagan por ciudad, la repetición de H2 es una prueba de que acepta la propuesta de H1. Es más, la presencia del marcador del discurso *¿vale?* al final del enunciado de A-H1 evidencia que el hablante está instando a su padre a que se muestre de acuerdo con su petición.

(2)

- | | | | |
|---|----|------|--|
| 2 | 90 | A | porque yo no dejaré a ningún hijo↓ mío llevar el coche sin tener el carnet↓/ pero yo estoy seguro que le digo a este↑/ [<i>vámonos ahora una hora</i>] |
| 2 | 91 | B-H1 | [no] [<u>por ciudad no</u> ¿vale?] [§] |

⁴ Cuando el acercamiento a este tipo de enunciados reiterativos se ha hecho desde el estudio de las estructuras interrogativas, también se las ha denominado interrogativas pseudo-eco o ecoicas (Dumitrescu, 1990, 1993) o interrogativas atribuidas (Escandell Vidal, 1999).

- 2 92 A.H2 §**por ciudad no**↓/ pero le digo vámonos una hora/ una hora/ que me empiece a cambiar allá donde hacíamos y lo haría mejor que tú (RISAS)§

2.2.2. Petición de aclaración

Otra de las funciones que aparecen en el corpus con frecuencia es la de petición de aclaración o confirmación. Esta función captó desde época temprana el interés de los analistas de la conversación (Kendrick, 2015; Schegloff, 1997, 2000), quienes las identificaron como secuencias de reparación iniciadas por el otro (*other-initiated repair* en inglés). Este tipo de secuencias se entienden como una manera de co-construir el discurso y solventar problemas que pueden dificultar el correcto desarrollo de la conversación. Así, la repetición puede ser una manera de indicar al interlocutor que lo que se ha dicho es problemático porque no se ha oído o comprendido bien, como sucede en (3).

- (3)
9 3 A-H1 esta es de/ Memorias de África
9 4 B-H2 ¿**Memorias de Á**[frica]?
9 5 A [de la] película

En el ejemplo, A-H1 informa de que la canción a la que se está refiriendo forma parte de la banda sonora de *Memorias de África*. Por su parte, B-H2 parece no comprender a qué se refiere y pide una aclaración que se ve satisfecha en el siguiente turno, cuando le explican que se trata de la música que acompaña la película.

Lo interesante de esta función es que para algunos autores, como Kendrick (2015: 181), las repeticiones con función de reparación iniciadas por otros presentan un formato cuya función básica (y más frecuente) es la de solventar problemas de comprensión. A partir de ahí, los hablantes pueden aprovecharse de esa forma y función básica para codificar otros valores no primarios como bromear, manifestar sorpresa e introducir respuestas despreferidas o desacuerdos. Kendrick (2015) denomina a estos casos *pseudo-OIR* (*other-initiated repair*). Se trata, por tanto, de una secuencia en la que se aprovecha la aparente voluntad de pedir una aclaración para desarrollar otras funciones como disentir de forma atenuada (Herrero Moreno, 2002), ya sea retrasando la formulación del desacuerdo (Pomerantz, 1984), ya sea mostrando indirección para velar por la imagen del otro (Georgakopoulou, 2001).

Esta visión de las alorrepeticiones ligadas bien a la atenuación, bien a la voluntad de mostrar deferencia al destinatario, es cuestionada por algunos autores, como Brenes Peña (2009: 543–545). En opinión de esta autora, la reiteración del discurso no busca tanto una rectificación por parte de H1 como mostrar lo desconcertante o ridículo que le resulta a H2 el enunciado de su interlocutor. Consecuentemente, más que atenuar el desacuerdo o tratar de mostrar cortesía, la alorrepetición intensifica el desacuerdo.

Probablemente la clave para entender mejor el funcionamiento de este recurso está en la naturaleza del intercambio. Los autores que argumentan que las alorrepeticiones desarrollan una función atenuante parten de géneros poco conflictivos, como es la conversación. En cambio, quienes sostienen que la alorrepetición intensifica el desacuerdo abordan el estudio de estas estructuras desde la pseudotertulia televisiva o el debate, donde la confrontación entre los participantes es habitual y esperable. A juzgar por lo visto en nuestro corpus, hay situaciones donde es evidente la intensificación del

rechazo y se percibe el valor escalar⁵. Sin embargo, también se encuentran casos donde la ridiculización de lo dicho por el otro no supone, necesariamente, una intensificación del desacuerdo (ver más adelante ejemplo 10). En este sentido, sería conveniente realizar un estudio de este fenómeno a partir de varios géneros para arrojar luz sobre esta cuestión.

2.2.3. Muestra de sorpresa

Cabe señalar que, como señala la propia Bazzanella (1997: 117), las distintas funciones que se proponen para la alorrepeticion pueden entremezclarse y actuar de forma conjunta. Pongamos por caso la función de mostrar sorpresa. Es posible encontrar la función de sorpresa sin que necesariamente se vincule al desacuerdo, como se aprecia en el siguiente ejemplo extraído de una conversación entre vecinos que coinciden en un quiosco. A-H1 explica que ella compra la prensa (*El Levante* o *Las Provincias*, dos periódicos autonómicos) para consultar los resultados de la Lotería sin importarle la ideología que sigan, dado que uno tiende a apoyar la ideología de izquierdas (PSOE) y el otro, de derechas (PP).

- (4)
- | | | | |
|----|----|------|---|
| 25 | 17 | A-H1 | [<u>el uno es-</u>]/ [el uno] es |
| 25 | 18 | C | [((treinta))] |
| 25 | 19 | A-H1 | <u>del PSOE y el otro del PP</u> ↑// me es igual/ yo§ |
| 25 | 20 | C | §¡ah! ¿pero que también hay periódicos del PSOE y [del PP?] |
| 25 | 21 | B-H2 | ¿¡el uno del PSOE y el otro del PP!? |
| 25 | 22 | A | que sí↓ ((Sol)) |
| 25 | 23 | B | ¿¡no me diga!?!/ a ver cómo está eso↑/ ¿señora Amelia? |

Los interlocutores (y en particular B-H2) se sorprenden genuinamente de lo dicho por A-H1. No en vano, B solicita más adelante que la hablante A dé más detalles sobre esa información. En contraste, encontramos otros casos, como (5), donde la sorpresa se relaciona con una contraexpectativa que entra en conflicto con el sistema de creencias y valores del interlocutor. En este fragmento, B (la madre de A) está tratando de explicarle a su hija la importancia de que estudie puesto que, de lo contrario, no encontrará un buen empleo en el futuro. A-H1 valora este razonamiento como carente de sentido (*¡qué chorrada!*), un juicio que a B le resulta sorprendente porque entra en conflicto con sus creencias. De ahí que la repetición de B-H2 de las palabras de su hija no solo le sirva para mostrar sorpresa, sino para marcar lo desacertado de la intervención de la joven y mostrar, de ese modo, su desacuerdo con la valoración de A-H1.

- (5)
- | | | | |
|---|----|------|---|
| 6 | 34 | B | [y luego no te] co- colocarás en ningún sitio↑/ [pues vaya carrera] que vas a tener |
| 6 | 35 | A-H1 | [pues ya ves]/// (1,5s) <u>¡qué chorrada!</u> |
| 6 | 36 | B-H2 | ¡oh! ¿chorrada? ¿unos estudios son chorrada? pues no sé en que te vas a trabajar↑/ si no tienes estudios |

Los ejemplos mostrados hasta ahora evidencian que las repeticiones pueden codificar una gran variedad de funciones, algunas de ellas excluyentes entre sí (acuerdo o desacuerdo) o manifestarse de manera combinada (como se ha visto en el último ejemplo). En este sentido, partimos de la idea de que deben existir en la lengua mecanismos que aseguren una correcta interpretación de este tipo de alorrepeticiones.

⁵ Esto se hace especialmente evidente cuando se emplean partículas discursivas especializadas en enfatizar el desacuerdo (ver § 4.2.)

Uno de estos mecanismos puede ser marcar fónicamente el enunciado mediante una entonación circunfleja (Escandell Vidal, 1999) o un tonema marcadamente descendente (Fernández Ramírez, 1959). Con todo, el objetivo de este trabajo no prevé la caracterización fónica de los enunciados, que merece un estudio singularizado, sino que se centra en identificar los rasgos verbales que ayudan a interpretar adecuadamente la función que desarrollan estos enunciados repetidos disentivos.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en el análisis del Corpus Val.Es.Co. 2.1. (Cabedo y Pons 2013-2021⁶) que consta de 29 conversaciones coloquiales (8 horas y 28 minutos de grabación). Uno de los rasgos que caracteriza este corpus es que recoge conversaciones entre amigos y familiares sobre temas diversos. Las conversaciones coloquiales se caracterizan por tener un carácter no planificado, por una alternancia de turno dinámica y por perseguir un fin no transaccional, esto está en relación con la finalidad de este tipo de género, que es eminentemente socializadora⁷. Como consecuencia de este último punto, las conversaciones coloquiales tienen generalmente un tono armónico; sin embargo, no es extraño que en estos intercambios distendidos afloren los desacuerdos como consecuencia del contraste entre distintos puntos de vista.

La unidad de análisis que se ha tomado como referencia es el patrón discursivo. La noción de *patrón discursivo* se refiere a «aquella práctica discursiva recurrente en la configuración del discurso que, sin llegar a sedimentarse de forma fija, constituye una rutina habitual a la hora de disponer los materiales informativos que configuran una producción textual, así como las relaciones entre estos» (Taranilla, 2015: 260). En el caso de las alorrepeticiones que codifican desacuerdo y que representan el objeto de estudio de este trabajo, este patrón está compuesto por un par adyacente donde, en la primera parte del par, el hablante 1 (H1) emite un enunciado y, a continuación, el hablante 2 (H2) reitera ese enunciado (o parte del mismo) en la segunda parte del par para mostrar su desacuerdo o rechazo a lo enunciado en la primera parte del par. Estos patrones se identificaron manualmente siguiendo una serie de criterios formales (grado de literalidad e inmediatez) que se describen a continuación.

Los fragmentos seleccionados presentan repeticiones literales o cuasiliterales, dado que consideramos que la literalidad debe entenderse como un aspecto gradual (Tannen, 1989: 54). En consecuencia, se han incluido en el corpus aquellos ejemplos donde aparecían reproducciones literales y ejemplos con modificaciones mínimas, como cambios en la deixis, en los tiempos verbales, en la sufijación o presencia de partículas discursivas (ver §4.4.2).

Además, solo se han incluido en el corpus aquellas alorrepeticiones que se hacían en el turno inmediatamente posterior⁸. El motivo que nos llevó a tomar esta decisión es doble: por un lado, nos interesaba estudiar la manera en que se configuraban las secuencias de desacuerdo basadas en la repetición y estas se suelen producir de manera inmediata; por otro lado, las repeticiones que se producen varios turnos más tarde a

⁶ Este corpus busca utilizar un sistema de transcripción con etiquetas mínimas, que se pueden consultar en la siguiente dirección: <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>

⁷ Por cuestiones de espacio, no es posible hacer una descripción más amplia del género. En cualquier caso, remitimos a Briz (1998) para una descripción más detallada.

⁸ Únicamente en un caso no se ha cumplido esta restricción, pues la naturaleza del intercambio (una persona está relatando un accidente de tráfico) lleva a la interlocutora a preguntar primero por el estado de salud y, seguidamente, manifestar su desacuerdo con uno de los términos empleados por H1. Esto aparece en el ejemplo (12).

menudo se parafrasean, de modo que el hablante emite aquello que interpreta o recuerda de lo que su interlocutor dijo varios turnos atrás.

A partir de estas claves para la recopilación de ejemplos, se generó, primeramente, una base de datos. Seguidamente, se adoptó un enfoque cualitativo (si bien se aportan algunos datos cuantitativos) basado en el análisis de los ejemplos particulares para identificar aquellos elementos que permitían interpretar las repeticiones como muestras de desacuerdo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En total se hallaron 42 ejemplos de alorrepetición con valor de desacuerdo. La mayoría de las repeticiones consta de una, dos o tres palabras. Se trata de palabras o sintagmas donde H2 reitera el elemento que considera problemático para informar a su interlocutor de aquello que genera el desacuerdo. En este tipo de repeticiones, caracterizadas por tener un alto grado de literalidad, es natural que la memoria a corto plazo y el principio de economía lingüística lleve a los participantes en el intercambio a repetir, de la forma más concisa posible, aquello con lo que no están de acuerdo. Además, se ha observado que estas repeticiones aparecen raramente aisladas, sin otros elementos que las acompañen. Lo más habitual es que la repetición se asocie a actos de habla dependientes donde se argumente por qué aquello destacado en la repetición se considera problemático o que el enunciado repetido aparezca acompañado de partículas discursivas que revelan el rechazo (o la contraexpectativa y, de ahí, la disensión) de H2 hacia algún elemento del discurso de H1.

4.1. MARCAS LINGÜÍSTICAS

4.4.1. Actos de habla dependientes argumentativos

Los actos que expresan desacuerdo, disensión o rechazo —también conocidos como actos disintivos (Herrero Moreno, 2000)— suelen aparecer acompañados de otros actos supeditados, como razonamientos, correcciones o justificaciones que explican los motivos que llevan a mostrar oposición (Brenes Peña, 2009: 523; Herrero Moreno, 2002: 224). Las alorrepeticiones, en tanto actos disintivos, suelen ir seguidas de este tipo de actos de habla, como se muestra en (6): una madre está pidiendo a sus hijos que realicen unas actividades domésticas. Uno de los hijos (A-H1) considera que el tono de la petición y la cantidad de tareas que su madre le pide es desmesurada, de modo que se queja (*¿cómo estás mamá!*).

- (6)
- | | | | |
|---|-----|------|---|
| 8 | 183 | D | dejaros las camas hechas↑ todo arreglado↑ el aspirador pasado↑//
y |
| 8 | 184 | A-H1 | <u>¿cómo estás mamá!</u> |
| 8 | 185 | D-H2 | <u>¿cómo estoy?</u> pues hay que decir las cosas o qué |
| 8 | 186 | B | ah |
| 8 | 187 | D | ¿o es que lo tengo que hacer yo todo?↓ |

La madre considera que esa queja está fuera de lugar (*¿cómo estoy?*) e inicia una secuencia argumentativa en la que manifiesta su desazón por tener que pedir que se realicen las tareas domésticas, ya que, en caso contrario, las tiene que hacer ella.

La presencia de razonamientos detrás de las muestras de desacuerdo es algo esperable si se atiende al principio de cooperación (Grice, 1975). La repetición es un

fenómeno polifuncional, por lo que la presencia de aclaraciones adyacentes que expliquen por qué un elemento genera problemas de aceptación o propongan una corrección ayuda al receptor a interpretar correctamente la repetición. Asimismo, hay que tener en cuenta que las alorrepeticiones diséntivas suelen producirse en secuencias laterales (Herrero Moreno, 2002) que pausan el desarrollo de la conversación. Consecuentemente, la presencia de aclaraciones junto a la repetición puede verse, en términos interactivos, como un modo de solventar el desacuerdo rápidamente al anticipar el razonamiento de aquello que genera disensión antes de volver al tema que se estaba tratando. En términos argumentativos, la presencia de un acto argumentativo en este tipo de secuencias puede ayudar, además, a hacer más aceptable el desacuerdo (y, en consecuencia, favorecer que se dé la razón a H2, que actúa como oponente). Con todo, es preciso aclarar que las justificaciones o razonamientos aportados por H2 para respaldar su desacuerdo pueden no ser aceptados por el interlocutor. En estos casos, lo que generalmente es una secuencia lateral breve puede extenderse en más turnos y, como resultado, dar inicio a una secuencia de conflicto en caso de aumentar el grado de hostilidad del intercambio.

4.4.2. Pronombres interrogativos/exclamativos y partículas discursivas

Un segundo rasgo que ayuda a identificar el valor de desacuerdo en secuencias de alorrepetición es la presencia de pronombres exclamativos y ciertas partículas discursivas especializadas en marcar asombro o intensificar el rechazo. Este es el caso de pronombres interrogativos o exclamativos, de entre los cuales *qué* es el más frecuente junto a *cómo* (*que*)⁹. Estos pronombres pueden ir precedidos de elementos con valor negativo o adversativo, o aparecer solos, como en (7).

- (7)
- | | | | |
|----|-----|------|--|
| 27 | 204 | B | seguro que iba todo despeinado nano porque además llevaba el pelo superlargo↑/ por cierto me lo he cortado |
| 27 | 205 | A-H1 | [pero <u>te lo cortas muy poco</u> tío] |
| 27 | 206 | B-H2 | ¡qué me lo voy a cortar muy poco na[no! si lo] llevo cortito y [guay] |
| 27 | 207 | A | [[()]]/ [tch]/ ¡qué va! tío↑/ lo llevas como yo lo llevo ahora/ y yo me lo voy a cortar ya↑ |
| 27 | 208 | B | pero a ti porque te gusta más corto↑ |
| 27 | 209 | A | tch/ [nada] |

B comenta que se acaba de cortar el pelo y A-H1 opina que ese corte de pelo no es adecuado. Ante este comentario, B-H2 repite las palabras de A-H1 para mostrar rechazo ante esa interpretación (*¡qué me lo voy a cortar muy poco!*) y se da una secuencia de argumentación donde ambos participantes valoran qué longitud de pelo consideran mejor.

En otros casos, encontramos partículas discursivas que marcan la actitud de distanciamiento del hablante respecto al enunciado repetido. Nos referimos a partículas como *ay*, *uy*, *uh*, *ya ves* o *por favor*. Los estudios que se han llevado a cabo de forma monográfica sobre estas partículas reconocen la posibilidad de codificar desacuerdo. En ningún caso, la muestra de desacuerdo es su función principal: *uy*, *uh* y *ay* sirven prototípicamente para mostrar sorpresa (García Ramón, 2018; Vázquez Carranza, 2016), *ya ves* es una partícula reactiva que marca el valor compartido con lo dicho por el

⁹ Ver Barrio Corral (2018) para una descripción pormenorizada de las estructuras ecoicas encabezadas por *cómo* (*que*).

C se está burlando de A porque parece que está temblando. A se muestra contraria a esta aseveración y enfatiza su rechazo utilizando la estructura *las narices*. La posición de estas partículas o locuciones es variable (hemos hallado ejemplos que anteceden o suceden al elemento repetido). Aun así, en todos los casos su función es presentar como absurda la aserción del primer par y marcar enfáticamente el desacuerdo.

Por último, se advierte el uso de *sí* o *sí claro* junto al enunciado ecoico. Este uso es particularmente curioso, ya que tanto *sí* como *claro* son marcas de acuerdo. Sin embargo, en este tipo de enunciados se utilizan de forma irónica para disentir con H1.

(10)

- 8 1 A agh Jorge levántate
8 2 B déjame
8 3 A-H1 que te toca ir a por el/ pan chaval→§
8 4 B-H2 §sí↓(RISAS)(()) **por el pan** (RISAS)§
8 5 A §hombre↓///(1s) ¡yo voy todos los días!// me toca ir a- ir a mí
8 6 B pues→ mira Job// [(())]
8 7 A [no↓] y encima cachondeo porque te hago el bocadillo↓ ¿sabes?

En definitiva, la alta frecuencia de aparición de estas de partículas discursivas que muestran la actitud de desacuerdo del hablante acompañando al enunciado ecoico (suponen casi dos tercios de los ejemplos hallados para este estudio) ponen de manifiesto la utilidad de este recurso. Así, se facilita la comunicación entre los participantes, pues se restringen las posibilidades de interpretación de este tipo de estructuras ecoicas.

4.2. TIPO DE DESACUERDO

Los participantes en la conversación tienen un sistema de creencias e ideas que consideran ciertas y pueden ser (o no) coincidentes con las de su interlocutor. Estas ideas afloran en la conversación a partir de enunciados que pueden ser reconocidos o cuestionados por los otros. Hasta ahora, se ha insistido en que la repetición se empleaba en los ejemplos como una señal de desacuerdo. Sin embargo, poco se ha dicho sobre la naturaleza de esos desacuerdos y, más concretamente, sobre el elemento que desencadena la discrepancia entre las partes. En nuestro análisis del corpus, hemos identificado tres aspectos que detonan el desacuerdo: incongruencia en el nivel epistémico, cuestionamiento de la manera en que se ha formulado el enunciado y rechazo a la acción enunciativa desarrollada por H1.

4.2.1. Desacuerdo en el nivel epistémico

Desde un punto de vista lógico, el desacuerdo puede situarse en el terreno epistémico, es decir, es posible que el activador de la disputa sea que el interlocutor cuestione la veracidad de lo dicho por el hablante. Los desacuerdos en el nivel epistémico son los más frecuentes en nuestro corpus (representan casi el 74 % de los casos incluidos en la base de datos).

Un ejemplo de este tipo de desacuerdos lo hallamos en (11), donde C, una estudiante de Psicología, anuncia que la semana siguiente ya no tiene clases porque en su facultad se inicia el periodo de exámenes. Esto sorprende a A y B, ya que ellas sí que tienen que continuar asistiendo a clase en su titulación. En consecuencia, A manifiesta que los estudiantes de Psicología son unos privilegiados (*tenéis un morrazo*) porque acaban antes el periodo lectivo.

(11)

- 21 209 C [que yo la semana que viene ya no tengo cla]se
 21 210 B ¿no tienes?/ ¿ningún día?
 21 211 C (()) [(())]
 21 212 A-H1 [((es que)) en psicología tené]is un morrazo↑
 21 213 B [¡uh!]
 21 214 C-H2 ¿**un morro?** ¡[si no tene]mos aulas↓ collón!↑

El enunciado ecoico de C muestra su desacuerdo con la valoración de A, puesto que considera falso que los estudiantes de Psicología sean unos privilegiados. Aunque el activador del conflicto puede entenderse en términos lógicos (*H1 dice P* y *H2 dice no P* o *P es falso*), es evidente que abordar el análisis del desacuerdo solo desde el punto de vista proposicional supone acercarse al fenómeno con una visión reduccionista. En el ejemplo, además de cuestionar la veracidad del enunciado de A, C se presenta como una participante con un acceso privilegiado a la información: no es solo estudiante de Psicología, sino que dispone de información desconocida para A, como es el hecho de que la finalización de las clases está condicionada por la falta de espacios disponibles para hacer los exámenes. En este sentido, C-H2 no solo cuestiona la afirmación de A-H1 en términos veritativos, sino que reivindica la primacía epistémica (en este caso, el derecho a decir si son privilegiados o no) que tiene sobre su interlocutora, cuyo acceso a la información es limitado (Heritage, 2012).

4.2.2. Desacuerdo en la formulación del enunciado

En otros casos, el activador del desacuerdo no tiene tanto que ver con el cuestionamiento de la veracidad del enunciado como con la manera en que este se ha codificado. Lo que activa la discrepancia, en consecuencia, es la selección léxica que hace H1 y que H2 considera inadecuada.

(12)

- 22 85 B-H1 detrás de mí iba una chica ↑/ con un Suzuki// y era novata///(2s) y me ha pegado por detrás
 22 86 A ¡no jodas!
 22 87 B sí///(1,3s) eso que no controla bien ↑ el frenar el no frenar ↑ ¡pin! me toca por detrás§
 22 88 A §¿te ha hecho algo?§
 22 89 B §no
 22 90 A-H2 ¿**era novata?** **tú también aún eres-** te queda poco pero aún [eres]
 22 91 B [me quedan] dos días [¡déjame!]
 22 92 A [eres nova]ta
 22 93 B pues [eso]
 22 94 A [y te quedan] cuatro

En este ejemplo B está contando un pequeño accidente de tráfico que tuvo recientemente y describe a la persona que le dio un golpe en el coche como *novata*. Esto resulta problemático para A, quien no cree que la afirmación de B-H1 sea necesariamente falsa, sino que considera inadecuado el uso de *novata* por parte de B. Al utilizar este término, B se está situando en una categoría de experiencia en la conducción superior a la que realmente le corresponde (hace apenas un año que consiguió el carné de conducir). De ahí que la alorrepetición le sirva a B para iniciar una breve secuencia de desacuerdo

sobre el derecho de A a utilizar ese término para referirse a otra persona que pertenece (por pocos días) a la misma categoría de conductoras novel que la propia relatora.

Los casos donde se problematiza la selección léxica guardan algunas similitudes con las alorrepeticiones que encontramos en el ámbito docente. En contextos educativos de enseñanza de lenguas, la repetición es una herramienta que el profesorado emplea a menudo para pedir aclaraciones o marcar que el enunciado de H1 es incorrecto, además de otras funciones (ver Ding, 2012; González Argüello, 2011; Hellermann, 2003 para una visión más detallada). Esto es lo que sucede en el ejemplo (13), extraído de Ding (2012: 85).

(13)

L[earner]: Mrs Jones travel a lot last year.

T[eacher]: Mrs Jones travel a lot last year?

L[earner]: Mrs Jones travelled a lot last year.

Tanto en el ejemplo (12) como en el ejemplo (13), la repetición viene motivada porque H2 tiene problemas para aceptar la formulación que ha hecho H1 del enunciado. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en los contextos educativos, en el ejemplo extraído de la conversación parece primar la voluntad de mostrar el desacuerdo con que la hablante se separe del grupo de conductores novatos frente a la petición de aclaración o corrección por un conocimiento limitado de la lengua. Por lo que respecta a la frecuencia, en el corpus apenas se registran casos (solo se han identificado cuatro). Este resultado es esperable si se tiene en cuenta que cuestionar la elección de palabras de forma frecuente podría interpretarse como una imposición a la libertad de expresión del interlocutor o una manera de remarcar que su capacidad comunicativa es limitada.

4.2.3. Desacuerdo con la acción enunciativa

Finalmente, se han hallado algunos casos en el corpus (siete en total) donde el desencadenante no se encuentra ni en el plano epistémico, ni en el cuestionamiento de la formulación, sino que el desacuerdo se sitúa en el plano de la acción y en la negociación del derecho a desarrollar según qué acciones por parte de los participantes. En estos casos, la intervención de H1 genera una contraexpectativa que H2 hace visible mediante el uso de enunciados ecoicos. Tomemos por caso el ejemplo (14), donde una madre (A) les enseña a sus hijos un objeto decorativo que ha comprado y les pide su opinión.

(14)

- | | | | |
|---|-----|------|---|
| 3 | 370 | A | mira↓ ¿ves?// ahora↑/ ya está/ la pongo↑ y ya está// ¿te- os gusta? |
| 3 | 371 | C-H1 | <u>hombre</u> ↑ |
| 3 | 372 | A-H2 | ¿cómo [que hombre?] |
| 3 | 373 | C | [no está mal] |
| 3 | 374 | A | sí que me gusta→ |
| 3 | 375 | C | bueno vale↓ pues [bien] |

A espera que sus hijos halaguen su compra o, al menos, digan que les gusta; en cambio, C parece vacilar antes de dar su respuesta, pues no comparte los gustos de su madre. Esta acción, el no respaldar el criterio estético de la madre mediante un *sí* rotundo (que sería la respuesta preferida) y utilizar en su lugar un marcador discursivo como *hombre* (que anticipa una disensión), es lo que motiva la aparición de la repetición como marca de rechazo ante la respuesta de C-H1. En definitiva, la hablante A parece no admitir el derecho de C a tener una opinión distinta y disentir.

Otro ejemplo en la misma línea es (6), renombrado aquí como (15). Al igual que en el caso anterior, estamos ante una interacción familiar en la que una madre (D) les pide a sus hijos (A y B) que hagan una serie de tareas domésticas. A-H1, parece evaluar como desmesurada la cantidad de tareas y percibe en el tono de su madre cierto enfado, lo que le lleva a reprocharle su actitud (*¿cómo estás mamá!*).

- (15)
- | | | | |
|---|-----|------|---|
| 8 | 183 | D | dejaros las camas hechas↑ todo arreglado↑ el aspirador pasado↑//
y |
| 8 | 184 | A-H1 | <u>¿cómo estás mamá!</u> |
| 8 | 185 | D-H2 | ¿cómo estoy? pues hay que decir las cosas o qué |
| 8 | 186 | B | ah |
| 8 | 187 | D | ¿o es que lo tengo que hacer yo todo?↓ |

Mediante la repetición (*¿cómo estoy?*), D-H2 cuestiona la acción de su hijo de recriminarle su actitud, dado que siente que tanto la cantidad de tareas como el tono están justificados. De hecho, como ya se ha explicado en § 3.1., a continuación aporta argumentos para respaldar su actitud: tiene que recordarles qué tareas deben si no quiere acabar haciéndolas ella.

Tanto (14) como (15) revelan un desacuerdo que trasciende el nivel epistémico y el de la formulación. En estos casos no se está en desacuerdo con lo que se dice si no con la acción que se desarrolla en la primera parte del par.

5. CONCLUSIÓN

La alorrepetición es un patrón discursivo compuesto por dos intervenciones: en la primera intervención el hablante 1 emite un enunciado y, en la segunda intervención, el hablante 2 repite la totalidad o parte del enunciado anterior para desarrollar distintas funciones. En el plano de la interacción, resulta sorprendente comprobar que esta estructura puede emplearse para desarrollar funciones opuestas (acuerdo y desacuerdo) o funciones que pueden aparecer de forma aislada o en combinación (como sucede con la repetición como muestra de sorpresa y como desacuerdo). En consecuencia, abordamos los datos partiendo de la idea de que deben existir, además de marcas entonativas como la entonación circunfleja o la presencia de tonemas descendentes marcados, otros rasgos lingüísticos que ayudan a interpretar adecuadamente la función que desarrollan estos enunciados.

Tras analizar el corpus Val.Es.Co. 2.1. (Cabedo y Pons, 2019-2021), comprobamos que, en la línea de otros actos disentivos (Herrero Moreno, 2002), las alorrepeticiones presentan frecuentemente actos de habla dependientes con un valor argumentativo destinados a justificar o explicar el motivo por el que el hablante 2 está en desacuerdo con el enunciado del hablante 1. Además, se ha comprobado la variedad de elementos que acompañan a este tipo de repeticiones para marcar desacuerdo. En algunos casos (los más estudiados por la bibliografía) se trata de pronombres interrogativos/exclamativos (*qué, cómo, cómo que*). En otras situaciones, encontramos partículas discursivas que enfatizan el desacuerdo y partículas especializadas en mostrar asombro o sorpresa que, en combinación con las alorrepeticiones, favorecen una interpretación disensiva. Es el caso de partículas discursivas de base léxica como *y unas narices*, *y una mierda* y no léxicas como *uy*, *ah*, *ya ves* y *por favor*. Además, se ha identificado el uso de la construcción *no poco*, que se emplea en zonas de contacto lingüístico probablemente por influencia del catalán. Sería conveniente hacer un estudio

para acotar el ámbito geográfico en el que se emplea esta forma, así como las posibles variaciones que se pueden hallar en su formulación.

Por último, se ha analizado la naturaleza del desacuerdo que se codifica mediante la alorrepetición. El desacuerdo en el plano epistémico es el que predomina en nuestro corpus, de modo que estas estructuras se emplean mayoritariamente para contradecir la veracidad de lo dicho por el interlocutor. Además, se han hallado otros dos tipos de desacuerdo que se manifiestan de forma menos habitual y afectan a la formulación del enunciado y a la acción enunciativa. En esta línea, sería conveniente trabajar con un corpus más amplio para caracterizar de forma más detallada la naturaleza de estos desacuerdos. Asimismo, sería positivo establecer comparaciones entre distintos géneros discursivos orales donde se manifieste este patrón discursivo para observar si se perciben cambios en la configuración del patrón o en la naturaleza del desacuerdo que desencadena la alorrepetición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchinson, Jean. 1995. «Say, say it again Sam: The treatment of repetition in linguistics». En *Repetition*, Andreas Fischer, ed., 15–34. Günter Narr Verlag.
- Barrio Corral, María Valentina. 2018. «Syntaxis y conversación. El caso de las interrogativas introducidas por “cómo (que)”». En *Enunciado y discurso: Estructura y relaciones*, Ester Brenes Peña, Marina González Sanz y Francisco Javier Grande Alija, eds., 197–215. Editorial Universidad de Sevilla.
- Bazzanella, Carla. 1993. «Dialogic repetition». En *Dialoganalyse IV*, Heinrich Löffler ed., 285–294. Niemeyer.
- Bazzanella, Carla. 1997. Functions of «Dialogic Repetition» in Different Interactional Settings. En Aurelia Macarino (Ed.), *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia*, 135–150. QuattroVenti.
- Bazzanella, Carla. 2011. «Redundancy, repetition, and intensity in discourse». *Language Sciences*, 33(2): 243–254. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2010.10.002>
- Bernal, María. 2006. «‘¡Ay señor por favor!’: Usos de por favor que exceden al mandato y a la petición cortés en la conversación española». *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A179756&dswid=3068>
- Brenes Peña, Ester. 2009. *La agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual* [Universidad de Sevilla]. <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1041/la-agresividad-verbal-y-sus-mecanismos-de-expresion-en-el-espanol-actual/#description>
- Briz, Antonio. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Cabedo, Adrián y Pons, Salvador. 2013-2021. *Corpus Valesco 2.0*. Consultado de: www.valesco.es
- Couper-Kuhlen, Elizabeth. 1996. «The prosody of repetition: On quoting and mimicry». En Elizabeth Couper-Kuhlen y Margaret Selting (Eds.), *Prosody in Conversation: Interactional Studies*, 366–405. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597862>
- Ding, Ting. 2012. «The comparative effectiveness of recasts and prompts in second language classrooms». *Journal of Cambridge Studies*, 7(2): 83–97. <https://doi.org/10.17863/CAM.1428>
- Dumitrescu, Domnita. 1990. *The grammar of echo questions in Spanish and Romanian: Syntax, semantics, pragmatics* [University of Southern California].

- Dumitrescu, Domnita. 1993. «Función pragma-discursiva de la interrogación ecoica usada como respuesta en español. *Diálogos Hispánicos*, 12: 51–86.
- Dumitrescu, Domnita. 2008. «Alo-repeticiones interrogativas en el Español Mexicano: Funciones discursivas y estrategias de (des)cortesía». *Pragmatics*, 18(4): 659–680. <https://doi.org/10.1075/prag.18.4.05dum>
- Escandell Vidal, María Victoria. 1999. «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmático». En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 3, 3929V3992). Espasa Calpe.
- Fernández Ramírez, Salvador. 1959. «Oraciones interrogativas españolas». *Boletín de la Real Academia Española*, 39(157): 243–276.
- Garcés Gómez, María Pilar. 2002. «La repetición: Formas y funciones en el discurso oral». *Archivo de Filología Aragonesa*, 59-60: 437–456.
- García Ramón, Amparo. 2018. «Indexing epistemic incongruence: Uy as a formal sign of disagreement in agreement sequences in Spanish». *Journal of Pragmatics*, 131: 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.04.011>
- Georgakopoulou, Alexandra. 2001. «Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations». *Journal of Pragmatics*, 33(12): 1881–1900. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00034-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00034-5)
- González Ruiz, Ramón y Olza Moreno, Inés. 2011. «Eco y emoción: Funciones pragmadiscursivas de algunos fraseologismos somáticos con «narices». En Ramón González Ruiz y Carmen Llamas Saíz, eds., *Gramática y discurso. Nuevas aportaciones sobre partículas discursivas del español*, 105V134. EUNSA.
- González Sanz, Marina. 2013. «Uso y funciones de la repetición en el lenguaje parlamentario andaluz». *Oralia*, 16, 163–183.
- González Argüello, María Vicenta. 2011. «La repetición en el discurso del profesor de ELE: Formas y funciones». *Estudios de Lingüística*, 25, 205–234. <https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.07>
- Grice, Herbert Paul. 1975. «Logic and Conversation». En P. Cole & R. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, 41–58. Academic Press.
- Hellermann, John. 2003. «The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves». *Language in Society*, 32(1): 79–104. <https://doi.org/10.1017/S0047404503321049>
- Heritage, John. 2012. «Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge». *Research on Language and Social Interaction*, 45(1): 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>
- Herrero Moreno, Gemma. 2000. «El discurso polémico: El desacuerdo y los actos disidentes». *Lengua, discurso, texto: I simposio internacional de análisis del discurso*, vol. II., 1583–1594.
- Herrero Moreno, Gemma. 2002. «Los actos disidentes». *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 29, 221–242.
- Kendrick, Robin H. 2015. «Other-initiated repair in English». *Open Linguistics*, 1(1), 164–190. <https://doi.org/10.2478/opli-2014-0009>
- Oloff, Florence. 2018. «L'hétéro-répétition comme validation des compléments collaboratives. Analyse séquentielle et multimodale de séquences de co-construction. En Elisabeth Richard (Ed.), *Des organisations «dynamiques» de l'oral*, 267–285. Peter Lang.
- Olza Moreno, Inés. 2011. «“¿Qué fraseología ni qué narices!”: Fraseologismos somáticos del español y expresión del rechazo metapragmático». En Antonio Pamies Bertran, Juan de Dios Luque Durán y Patricia Fernández Martín (Eds.), *Paremiología y herencia cultural*, 181–192. Granada Lingüística.

- Perrin, Laurent, Deshaies, Denise y Paradis, Claude. 2003. «Pragmatic functions of local diaphonic repetitions in conversation». *Journal of Pragmatics*, 35(12): 1843–1860. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00117-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00117-6)
- Pomerantz, Anita. 1984. «Agreeing and disagreeing with Assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes». En John Maxwell Atkinson y John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*, 57–101. Cambridge University Press; Scopus.
- Priego Valverde, Béatrice. 2016. «Teasing in casual conversations». En Leonor Ruiz-Gurillo (Ed.), *Metapragmatics of Humor: Current research trends*, 215–234. John Benjamins Publishing Company.
- Real Academia Española. 2010. *Ortografía de la Lengua Española*. Espasa.
- Real Academia Española. (En línea). *Diccionario de la lengua española*. Edición 23.5.
- Santos Río, Luis. 2003. *Diccionario de partículas*. Luso-española de ediciones.
- Schegloff, Emanuel. A. 1997. «Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair». *Discourse Processes*, 23(3): 499–545. <https://doi.org/10.1080/01638539709545001>
- Schegloff, Emanuel. A. 2000. «When “others” initiate repair». *Applied Linguistics*, 21(2): 205–243. <https://doi.org/10.1093/applin/21.2.205>
- Tannen, Deborah. 1989. *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press.
- Taranilla, Raquel. 2015. «La noción de patrón discursivo y su utilidad en la descripción de los marcadores del verbo parecer». En Margarita. Borreguero y Sonia Gómez-Jordana Ferrary (Eds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: Une approche contrastive*, 257–274. Lambert Lucas.
- Van Rees, M. Agnes. 1996. «Functions of repetition in informal discussions». En Carla Bazzanella (Ed.), *Repetition in Dialogue*, 141–155. Max Niemeyer Verlag.
- Vázquez Carranza, Ariel. 2016. «Aceptación y resistencia: Un análisis de “ah” y “ay” como indicadores de cambio de estado». *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 3(2): 71–103. <https://doi.org/10.24201/clecm.v3i2.38>



Campo de derivación del concepto emocional *нечаль/tristeza* en la lengua rusa

Word-Formation Field of the Emotional Concept ‘pechal’ [sadness] in the Russian Language

IRINA VOTYAKOVA
UNIVERSIDAD DE GRANADA¹
<https://orcid.org/0000-0001-7727-3806>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-08-07

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2023-04-17

RESUMEN: El campo de derivación de un concepto emocional es un sistema ordenado de significados categóricos de derivación, que reflejan atributos cognitivos y se expresan mediante la derivación. Tras analizar los derivados incluidos en los nidos de derivación del sustantivo *нечаль/tristeza*, así como sus sinónimos, podemos observar los microcampos más significativos en la estructura del campo de derivación del concepto ruso *нечаль/tristeza*, como son «Действие/Acción» y «Признак, качество/Rasgo, cualidad», lo que confirma la importancia de estos rasgos cognitivos en la representación de los conceptos emocionales. Asimismo, la intensidad está determinada por los verbos derivados con los prefijos *вс-(вз-)*, *на - у* y *рас-*. El microcampo «Лицо/Persona» está en la periferia del campo de formación de palabras; todos los derivados con el significado de «Лицо/Persona» no son estilísticamente neutros. Un análisis del desarrollo histórico del campo de formación de palabras de un concepto sustantivo mostró que, por un lado, el número de derivados está disminuyendo y, por otro, que la interacción de los rasgos cognitivos en el nivel de formación de palabras está aumentando, pues muchos derivados pueden expresar varios significados categóricos de formación de palabras (por ejemplo, acción e intensidad).

La novedad del método propuesto consiste en que la construcción de un modelo de campo de derivación de un concepto permite hablar del carácter

¹ Esta investigación ha sido realizada en el marco del Proyecto Erasmus + KA220 – HED «Innovación del concepto y los planes de estudio de los programas de doctorado para aumentar su efectividad» con referencia 2021-1-SK01-KA220-HED-000022917.

específico de este tramo de campo de nominación, describir los procesos de derivación, demostrar una interacción de distintos modos de derivación e intentar averiguar una dependencia de la estructura de un campo de derivación del tipo de concepto.

Palabras clave: campo de derivación, concepto emocional, tristeza, lengua rusa.

ABSTRACT: The word-formation field of an emotional concept is an ordered system of categorical derivational values that reflect cognitive criteria and are expressed with help of derivational means. Having analyzed the derivatives included in the family of words of the noun '*PECHAL*' [sadness] as well as its synonyms, we can note that the most significant micro fields in the structure of the word-formation field of the Russian concept '*PECHAL*' [sadness] are 'Action' and 'Attribute, Quality' which confirms the importance of these cognitive criteria in representations of emotional concepts. The intensity is manifested indirectly due to derivative verbs with prefixes *vs-* (*vz-*), *na -*, *ras-*. The micro field 'Person' lies on the periphery of the word-formation field: all derivatives with the value of a 'Person' are not stylistically neutral. The analysis of the historical development of the word-formation field of the noun naming the concept showed that, on the one hand, the number of its derivatives is being reduced and, on the other hand, the interaction of cognitive criteria is being intensified at the word-formation level since many derivatives can express several categorical derivational values (for example, an action and intensity).

The novelty of the suggested approach lies in the fact that building a model of the word-formation field of the concept enables us to talk about the specifics of this section of the nominative field, to describe the word-formation processes, to show the interaction of different ways of word-building, and to try to establish the dependence of the structure of the word-formation field on the type of the concept.

Key words: a word-formation field, an emotional concept, sadness, the Russian language.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de palabras desempeña un papel importante en el proceso de conceptualizar el mundo. Los nuevos conceptos que surgen en el curso de la actividad cognitiva requieren una representación lingüística, realizada a través de palabras nuevas y de las creadas a partir de material existente. Estos conceptos se convierten en «una parte integral del sistema conceptual, creando, a su vez, una base para el desarrollo posterior y manteniendo los nexos derivativos con las estructuras originales» (Babina, 2003: 5).

Los conceptos emocionales están presentes en la visión del mundo de cualquier lengua, ya que la capacidad inherente de expresar emociones es universal. La experiencia mental, que abarca tanto los conceptos ya establecidos como los nuevos conceptos e impresiones que van emergiendo, incluye no solo los conceptos intelectuales abstractos, sino también fenómenos como las sensaciones emotivas,

cinéticas y sensoriales, en las que se percibe el contexto físico, social y lingüístico de los acontecimientos discursivos (Langacker, 1992). Los conceptos emocionales dan forma a la visión del mundo y tienen características emotivas, valorativas y evaluativas. Cada término emocional (ira, alegría, miedo, tristeza, etc.) es en realidad una invitación a establecer inferencias y reconstruir en la mente del oyente la información que no se ha dicho explícitamente, pero que probablemente sea parte de lo ocurrido (Soriano, 2016). Las diferentes manifestaciones lingüísticas que sirven para expresar las emociones son portadoras de significado, y así nos muestran la perspectiva sobre tales emociones seleccionada por el hablante dentro de las posibilidades ofrecidas por la lengua (Gómez, 2019).

Un concepto emocional es «una entidad estructural y semántica compleja, condicionada étnica y culturalmente, generalmente verbalizada léxica y/o fraseológicamente» (Krasavsky, 2008: 25). Como todo concepto, tiene una estructura bastante ordenada que representa el resultado de la actividad cognitiva del individuo y de la sociedad y que conlleva una información compleja y completa sobre el tema o el fenómeno expuesto, sobre la interpretación de esta información por parte del público y sobre la actitud de este ante el fenómeno o el objeto en cuestión (Popova, 2007).

La descripción de la estructura de los conceptos es una parte importante de la investigación en lingüística cognitiva. La estructura de campo del concepto se debe al carácter sistemático y organizado de los medios lingüísticos que lo representan. La identificación del campo nominativo como un conjunto sistemático de «medios lingüísticos que objetivan (verbalizan, representan, exteriorizan) un concepto en un periodo determinado del desarrollo de la sociedad» (Popova, 2007: 47) revela su compleja naturaleza y permite la incorporación de diferentes tipos de grupos, también con una estructura de campo: campo asociativo, campo léxico-semántico, campo léxico-fraseológico, campo paremiológico y campo derivativo entre las que, en nuestra opinión, la menos desarrollada es la metodología de análisis del campo de formación de palabras de un concepto.

El objetivo de esta investigación es estudiar el campo de derivación del concepto emocional *печаль* / tristeza en la lengua rusa.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En estudios previos se observa un cierto desorden en el entendimiento del término «campo de derivación». Así, se suele entenderlo como un conjunto de modos productivos y poco productivos que participan en la formación de verbos de distintos grupos léxico-semánticos (Ambrosimova, 1994), un conjunto de modos de derivación de palabras (Milkevich, 1996), etc. De este modo, los atributos más importantes de un campo de derivación son su carácter de sistema, su orden, cierta limitación léxica del grupo de derivados, dependencia de la parte de la oración del derivante y del derivado. Como regla, en los estudios citados se presta mayor atención al análisis de características semántico-estructurales de base léxica, enfocando su importancia en los modelos concretos de derivación, al igual que a la dependencia semántica de la palabra derivada de las características que otorgan el significado de su base léxica.

Sin embargo, tenemos que prestar atención, no al modo de formación, sino a las particularidades de la representación lingüística a nivel de significados generalizados de derivación que se realizan en palabras derivadas, ya que no se revela al primer plano del estudio la forma, sino el contenido.

Considerando el concepto como un tipo de estructura de pensamiento, que difiere en su nivel de complejidad y abstracción, nos guiamos por los siguientes principios para definir el campo de la formación de palabras:

-El campo nominativo de un concepto es un conjunto específico de denominaciones que reflejan los atributos cognitivos del concepto que caracterizan el proceso de dar sentido a la realidad. En este caso, el contenido prevalece sobre la forma en la que se refleja, es decir, el medio de derivación. De este modo, el análisis del campo de formación de palabras de un concepto debe llevarse a cabo a nivel de los significados de formación de palabras generalizados realizados en palabras derivadas. En nuestra opinión, esta generalización puede ser bastante amplia, pues «la semántica de un campo de formación de palabras puede no reducirse a un único significado de derivación» (Shakar, 2016: 190).

-La estructura del campo de formación de palabras es dinámica debido a los cambios regulares en la representación del concepto a lo largo del desarrollo de la lengua y la sociedad. Asimismo, los nidos de palabras también están cambiando. Estos hacen referencia a un término ruso y se puede definir como un conjunto de palabras ordenadas por sus relaciones de derivación que se caracteriza por una raíz común que no se descubre solo en el plan de expresión, sino también en el plan de significado: la raíz expresa un elemento de significado común para todas las palabras de esta familia, es decir, palabras que se unen en un nido de derivación tienen una afinidad tanto de significado como material (Tikhonov, 1985). El análisis de los cambios en la cantidad y la semántica de los derivados muestra el desarrollo de la representación conceptual del mundo por parte del ser humano, lo que se refleja en la estructura del campo de formación de palabras.

-Dentro del paradigma cognitivo, lo más fructífero es recurrir a los nidos de formación de palabras, que tienen una organización semántica específica determinada por la situación. «Las palabras pertenecientes a la misma familia están unidas por una relación de situación en la que se distinguen los siguientes componentes: sujeto, predicado, objeto, instrumento, proceso de acción, resultado, locativo y tiempo de acción» (Sabalina, 2008: 4). El análisis del campo de formación de palabras de un concepto implica principalmente el estudio del nido de formación de palabras del lexema central que hace referencia al concepto.

-Cada palabra derivada de un nido de formación de palabras trae consigo algún tipo de conocimiento nuevo, sin perder su conexión con la base motivadora. El orden de formación de las palabras derivadas puede no tener una importancia crucial, pues el componente semántico que indica la pertenencia a un determinado nido de formación de palabras está presente en cada unidad lingüística. El estudio de los nidos de formación de palabras desde un punto de vista cognitivo «nos permite reinterpretar su estructura y contenido, ya que el aspecto cognitivo proporciona una sistematización de todos los tipos de conocimiento que influyen en la actividad cognitiva humana» (Miniyarova, 2010: 984–986). Así pues, el estudio de la evolución del campo de formación de palabras del concepto emocional de *нечаль/tristeza*, por ejemplo, conlleva al análisis de la formación del nido de formación de palabras de *нечаль/tristeza*, el sustantivo directo del concepto.

De este modo, un campo de formación de palabras es un sistema ordenado de significados categóricos de formación de palabras, que refleja características cognitivas y se expresa a través de un conjunto de herramientas de formación de palabras. Dentro del campo de la formación de palabras, en nuestra opinión, lo más adecuado es distinguir los microcampos que reflejan la estructura típica ideal de un nido de formación de palabras: persona, objeto, acción, rasgo, etc. Los microcampos

identificados en el campo de la formación de palabras pueden no tener límites definidos, ya que los tipos de formación de palabras interactúan entre sí a nivel morféxico y semántico. La importancia de cada microcampo viene determinada por el número de derivados con un significado común de formación de palabras. El conjunto de microcampos realizados está determinado por una red de relaciones significativas, conformando la integridad consiguiente: una situación estereotípica, integrada en el nido de formación de palabras (Osadchiy, 2007).

Los microcampos identificados en el campo de la formación de palabras pueden no tener límites claros, dado que los tipos de formación de palabras interactúan entre sí a nivel morféxico y semántico. Dicha relación se basa en la presencia de rasgos idénticos y diferentes entre los fenómenos del orden de formación de palabras, las relaciones sistemáticas y jerárquicas de derivación, la universalidad y la distinción de estos. Esto se refleja, por ejemplo, en la existencia de la sinonimia en la formación de palabras, la motivación indirecta de los derivados etc.

El campo de formación de palabras es un microsistema universal de la lengua, cuyas representaciones específicas en el lenguaje se caracterizan no solo por la presencia de rasgos distintivos, que se manifiestan con mayor frecuencia en términos de expresión en la composición de los medios de formación de palabras, en su productividad, en la oposición de núcleo y periferia, sino también por la presencia de rasgos comunes, determinados por la interacción de los modos de formación de palabras.

(Murugova, 2007: 13)

El objetivo de estudiar un campo de formación de palabras, en primer lugar, consistirá en analizar la estructura del nido de formación de palabras de los nominantes directos de los conceptos emocionales, en nuestro caso es sustantivo *печаль/tristeza*. El nido de formación de palabras se refiere a las macrounidades del sistema de formación de palabras.

En la investigación científica de este campo no ha habido una definición unívoca del concepto «nido de formación de palabras». Según los investigadores, uno de los principios importantes de su organización es que los derivados pertenecen a la misma raíz. No es casualidad que el nido de formación de palabras se interprete a menudo como «una unidad dinámica compleja especial de formación de palabras, que une lexemas con una raíz histórica común, que los hablantes de una lengua viva a menudo no perciben como un morfema raíz independiente debido a la pérdida que se produce entre las palabras relacionadas etimológicamente de los vínculos semánticos y de formación de palabras vigentes» (Grigorieva, 2013: 7). E. A. Balalykina y G. A. Nikolaev también escribieron acerca de la naturaleza ordenada y compleja, señalando que el nido de formación de palabras es la asociación más amplia de derivados de la lengua, incluyendo el paradigma de formación de palabras y la cadena de formación de palabras, que ordenan estos nidos sistemáticamente (Balalykina, 1985). La naturaleza jerárquica del nido de formación de palabras se pone de manifiesto al comprobar que cada unidad precedente es directamente derivada de la consiguiente. De este modo, el nido de formación de palabras en realidad contiene toda la información sobre las leyes de la adición de significados, la interacción de significados en el proceso de creación de palabras derivadas. O. M. Kim recalca la necesidad de aclarar estas leyes, pues entenderlas correctamente es de suma importancia para la teoría y la práctica de lingüística (Kim, 1987).

La estructura de un nido de formación de palabras puede verse afectada por factores lingüísticos y extralingüísticos y varía con el tiempo. El estudio de la formación del nido de palabras de un concepto emocional implica un análisis de la composición de este nido en diferentes períodos del desarrollo de la lengua rusa. Un

enfoque sincrónico de un nido de formación de palabras nos permite construir un modelo estático de su estructura, identificar todos los principales rasgos sintagmáticos y paradigmáticos, determinar patrones y tipos de formación de palabras.

El enfoque diacrónico permite describir los procesos de cambio tanto en la estructura derivacional del nido de formación de palabras como en los rasgos semánticos de sus componentes, encontrar las causas de estos procesos y explicar el estado sincrónico de estas unidades (Barabanov, 2011).

No obstante, la naturaleza de este enfoque no desempeña un papel tan importante cuando consideramos el nido de formación de palabras desde un punto de vista semántico, lo cual es importante a la hora de estudiar las regularidades de las combinaciones de significados expresadas por los elementos individuales de las palabras, así como en el mecanismo interno y externo de interacción de las unidades de formación de palabras.

La formación de palabras como sistema crea las condiciones necesarias para una «interpretación conceptual de la realidad, lo que permite comprender cuáles son los elementos de la realidad extralingüística, cómo se etiquetan con palabras, por qué son retenidos en la mente» (Vendina, 1998: 9). El proceso de formación de palabras no es caótico, dado que refleja los fenómenos más significativos de la realidad para el ser humano: la formación de palabras nos da, hasta cierto punto, la respuesta a la pregunta de qué conceptos se han convertido en culturalmente significativos, ocupando una posición especial y prioritaria en la conciencia nacional (Kyrtepe, 2020).

Los elementos de un nido de formación de palabras son los transmisores del conocimiento específico obtenido durante la formación de nuevas palabras. Estos procesos, debido a su complejidad y a sus conexiones sistemáticas, son legítimos y participan en el lenguaje de la cambiante visión del mundo. Las palabras derivadas contienen más información para estudiar la visión lingüística del mundo, ya que «permiten ver (a diferencia del léxico primario y no derivado) cómo ha sido percibida una determinada realidad en el mundo «ut est») a través de referencias a qué esencias (objetos, acciones, cualidades, etc.) primarias, motivadoras han sido conceptualizadas y luego denominadas» (Kubryakova, 2006: 6).

Los límites del nido de formación de palabras siguen siendo flexibles, de modo que se añaden nuevas palabras al nido. En un periodo de tiempo relativamente corto pueden incluirse docenas o incluso cientos de palabras nuevas, ya que el funcionamiento del sistema de formación de palabras de la lengua tiene como objetivo renovar la composición léxica de la lengua con nuevos lexemas. El estudio de los nidos de formación de palabras desde un punto de vista diacrónico permite analizar la evolución de la representación de los conceptos.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El principal material utilizado para nuestro estudio son los datos del *Национальный корпус русского языка/Corpus nacional de lengua rusa* (en adelante, Corpus nacional) y de los diccionarios de lengua rusa. El Corpus nacional de la lengua rusa contiene tanto la lengua de épocas anteriores como la contemporánea en distintas variantes sociolingüísticas: literaria, coloquial, dialectal.

Un estudio preliminar realizado gracias a la utilización del Corpus nacional ha demostrado la similitud de los rasgos cognitivos de los conceptos emocionales básicos que se han identificado a partir de la compatibilidad. Por el rasgo cognitivo del concepto entendemos, según Popova y Sternin (2017), un criterio de su categorización, que refleja el contenido del concepto y resume los atributos homogéneos diferenciales en su

estructura. Estos rasgos cognitivos, permiten clasificar los conceptos. Entre ellos para los conceptos emocionales, son comunes los siguientes:

-*двигаться – остановиться/moverse – pararse*: cuando se expresa una emoción, lo más frecuente es que se produzca un movimiento de amplitud variable o una interrupción del movimiento, lo que suele reflejar el grado máximo de expresión de la emoción.

-*чувствовать – выражать/sentir – expresar*: la imagen lingüística del mundo refleja la capacidad de una persona para sentir y expresar emociones. Sin embargo, para el miedo y la sorpresa, por ejemplo, es importante la capacidad de ocultarlos.

-*говорить – молчать/hablar – callar*: suele estar indirectamente relacionado con los criterios anteriores, en los que la expresión de la emoción determina el comportamiento del habla de una persona.

-*преодолевать/superar*: la capacidad de superar, de experimentar cualquier emoción también es importante a la hora de evaluar los resultados del análisis de la combinación de palabras (Votyakova, 2014).

Además, otros rasgos cognitivos importantes son *интенсивность/intensidad* y, para *гнев/ira* y *удивление/sorpresa*, *внезапность/brusquedad* (Votyakova, 2015). Todos estos rasgos tienen su reflejo en una verbalización del concepto.

No obstante, sostenemos que estos rasgos cognitivos también deben manifestarse directa o indirectamente en la estructura del campo de formación de palabras del concepto emocional, determinando el contenido de sus microcampos y la naturaleza de los derivados.

Al comienzo del estudio, siguiendo un procedimiento formal, todos los derivados fueron divididos en grupos con un significado de formación de palabras común. En este caso, podemos tener en cuenta en primer lugar la naturaleza de la base derivada, así como la capacidad de transmitir características adicionales. En nuestra opinión, la pertenencia de un derivado a una determinada parte de la oración y el nivel de formación en la estructura del nido de formación de palabras pueden no tener una importancia fundamental en el análisis sustantivo, aunque el propio estudio del proceso de derivación en las diferentes etapas de formación del nido puede tener un interés científico para el estudio de las potencialidades.

El segundo paso estudia la relación sistémica de los microcampos, su lugar e importancia en la estructura del campo de formación de palabras. Una palabra derivada con un significado de formación de palabras en este caso refleja una cierta interpretación común de las realidades existentes, donde al elegir una expresión o construcción particular el hablante crea una situación imaginaria de una manera determinada, es decir, elige una imagen específica (de un conjunto de alternativas) para estructurar su contenido conceptual con fines expresivos (Langacker, 1992). De este modo, también prestaremos atención a los posibles paradigmas de formación de palabras, es decir, a los sistemas de derivados que representan un concepto en una posición semántica determinada.

El paradigma de formación de palabras es una expresión de los significados derivativos de las palabras de una determinada parte de la oración que pertenecen a un único grupo léxico-semántico. Un paradigma de formación de palabras describe el potencial de formación de palabras de una palabra concreta y refleja su valor derivativo. La presencia de lagunas indica o bien la especificidad nacional del fenómeno de la realidad, o bien la falta de interés real por este. Cabe destacar que en nuestro estudio no distinguiremos entre los derivados formados con la ayuda de afijos formadores de palabras y de formas.

Además, el presente trabajo incluirá datos sobre el análisis de los nidos de formación de palabras de los sinónimos, ya que estos últimos tienen la capacidad de sustituirse entre sí, y en este caso, la interacción de los nidos de formación de palabras en el proceso de representación de los conceptos se manifiesta ampliamente. Como hemos señalado anteriormente, los microcampos distinguidos en el campo de la formación de palabras pueden no tener límites claros, ya que los tipos de formación de palabras interactúan entre sí a nivel morfémico y semántico. Esta relación se manifiesta en la presencia de rasgos idénticos y diferentes entre las unidades formadoras de palabras, lo que se refleja en los fenómenos de sinonimia, antonimia, motivación derivada mediada, etc. Los microcampos pueden superponerse, formando zonas de transición gradual (Kaverina, 1992, Dyachkova, 2008). Los sinónimos tienen relaciones más estables y, por regla general, cosa que no es casual, se caracterizan por tener rasgos gramaticales idénticos.

Otro criterio importante debería ser la regularidad del uso de una palabra derivada, que puede identificarse con bastante facilidad a partir de los corpus lingüísticos. A lo largo de nuestro análisis de los nidos de formación de palabras, encontramos derivados «no vivos», registrados en los diccionarios de formación de palabras, cuya frecuencia de uso, según los diccionarios de frecuencia, es nula o casi nula. En nuestra opinión, la frecuencia de uso debe considerarse como un conjunto de todos los factores, ya que, por un lado, indica cambios importantes en el sistema léxico de la lengua y en las preferencias de los hablantes, y, por otro lado, también debe tenerse en cuenta el potencial de formación de palabras realizado sobre los miembros «pasivos» del nido de formación de palabras, que también hay que tener en cuenta.

La novedad del método propuesto consiste en que la construcción de un modelo de campo de derivación de un concepto permite hablar del carácter específico de este tramo de campo de nominación, describir los procesos de derivación, demostrar una interacción de distintos modos de derivación e intentar averiguar una dependencia de la estructura de un campo de derivación del tipo de concepto.

4. CAMPO DE DERIVACIÓN DEL CONCEPTO EMOCIONAL ПЕЧАЛЬ/TRISTEZA EN LA LENGUA RUSA

El concepto de *печаль/tristeza* pertenece al grupo de los conceptos emocionales básicos (Tracy, 2011), que son un componente importante de la representación del mundo en el lenguaje emocional que se distinguen por sus características emotivas, valorativas y evaluativas (Volostnykh, 2007). En los diccionarios de lengua rusa la palabra *печаль/tristeza* figura con el significado de «sentimiento de tristeza, duelo, estado de amargura de alma», «expresión externa de este sentimiento»; «lo que entristece; acontecimiento, circunstancia, etc. que provoca un sentimiento de tristeza y duelo»; *coloq.* «preocupación, inquietud y lo que las causa» (Efremova, 2000). Etimológicamente la palabra *печаль/tristeza* hace referencia al léxico eslavo común y está formada por sustantivo *печа* — «preocupación» y un sufijo. La palabra *нека*, que no se usa en la lengua moderna, significaba «calor, bochorno» (Krylova, 2005). En el Diccionario de Shansky, se indica que este sustantivo es un derivado con la misma base léxica que el verbo *пыдуть* «roer, atormentar» y está relacionado con el verbo *гореть*/arder. Probablemente, este significaba «algo que quema» (Shanskij, 2004).

En el cuadro lingüístico ruso del mundo *печаль/tristeza* se caracteriza más bien por ser como una emoción negativa y en la representación de este concepto las definiciones más importantes son: *чувство/sentimiento*, *грусть/tristeza*, *меланхолия/melancolía*, *скорбь/duelo*. El análisis demuestra que las posiciones más

importantes en el proceso de verbalización serán *получать/recibir*, *вызывать/causar*, *выражать/expressar* y *преодолевать печаль/superar tristeza*, al igual que *выражать печаль/expressar tristeza*, incluso *двигаясь/moviéndose* y *говоря/hablando* (Votyakova, 2012). A menudo, *печаль/tristeza* se refleja en la mirada y se entiende como algo que tiene dimensión y tiempo. Además, *печаль/tristeza*, como ocurre en la vida, puede aparecer y desaparecer, así como cambiar. Con el significado de «preocupación, pena», la palabra *печаль/tristeza* pasa prácticamente desapercibida en el ruso moderno.

Este sustantivo forma parte de una gran serie de sinónimos que incluye: *горе/pena*, *горесть/aflicción*, *грусть/tristeza*, *кручина/aflicción*, *отчаяние/desesperación*, *скорбь/duelo*, *прискорбие/lamento*, *скука/aburrimiento*, *томление/angustia*, *тоска/melancolía*, *траур/luto*, *уныние/desánimo*, *сокрушение/abatimiento*, *упохондрия/hipocondría*, *меланхолия/melancolía*, *соболезнование/condolencia*, *сожаление/lástima*, *боль/dolor*, *горечь/amargura* (Alexandrova, 2001). Dichas palabras se distinguen por su semántica: *скорбь* – «tristeza extrema, amargura, sufrimiento (*estilo elevado*)», *скука* – «angustia por falta de ocupación o interés hacia lo que rodea», «falta de alegría, entretenimiento (coloquial)», *грусть* – «sentimiento de tristeza, desánimo», *отчаяние* – «estado de extrema desesperación, sentimiento de desolación», *горе* – «duelo, tristeza profunda», «percepción», *тоска* – «ansiedad de alma, desánimo», «aburrimiento, (coloquial) algo muy aburrido, no interesante», *сожаление* – «sentimiento de tristeza, aflicción causado por una pérdida, por comprensión de que es imposible cambiar o llevar a cabo algo» (Ozhegov, 1999). Es posible que entre todos los sinónimos indicados *печаль/tristeza* sea el menos definido e incluya distintas nociones de significados afines las que pueden ser considerados tipos de esta emoción. Entre estos sinónimos los más usados son: *скорбь*, *скука*, *грусть*, *отчаяние*, *горе*, *тоска*, *сожаление* (Ljashevskaya, 2009).

El nido de derivación moderno, que incluye el sustantivo *печаль/tristeza*, incluye siete derivados, de los cuales el 29% expresan un atributo y el 71% una acción. Examinemos cómo ha cambiado la proporción de derivados según los diccionarios históricos.

El sustantivo *печаль/tristeza* en la lengua del siglo XVIII – principios del siglo XIX era usado con los siguientes significados: «esfuerzo de corazón, aflicción, duelo de alma causados por una aventura o circunstancia desagradables en el presente o en el futuro, se opone a la palabra alegría», «antiguo tutela, preocupación, cuidado» (Slovar cerkovno-slavjanskogo i russkogo jazyka, 1847). Por ejemplo:

«Год сей ознаменовался в доме нашем *печалью*» (Aquel año estuvo marcado por el duelo en nuestra casa), «Можно себе представить удивление и *печаль* всех его родных, а особливо матери, любившей его с великою горячностью, расставание их было тяжкое и слезное» (Podemos imaginar la sorpresa y la tristeza de todos sus familiares, y sobre todo de su madre, que le quería con una pasión ardiente, cuya despedida fue penosa y con lágrimas); «Наконец вздумал он от Магомета-паши *в печали* о своем отечестве России, христианской вере, жене и малолетних троих детях, незабвенно в сердце его обращавшихся, бежать в Россию» (Por fin, pensando entristecido en su patria Rusia, en su fe cristiana, en su mujer y en sus tres hijos menores que siempre estaban en su corazón, decidió huir de Mahomet-pachá a Rusia), «...только ты, наш князь Фридор, будешь иметь много *печали* о нем» (...solo tú, nuestro príncipe Fridor, estarás muy apenado por él), etc.

(Corpus nacional)

Como hemos señalado anteriormente, vamos a considerar los derivados relacionados semánticamente con la primera acepción.

I En este caso, el microcampo «Действие/Acción», según los datos de diccionarios del siglo XVIII – principios del siglo XIX, está representado por los siguientes derivados: *печалить* - *опечалить* «causar tristeza a alguien», *печалиться* «afligirse, sentir tristeza», *запечалиться* «empezar a afligirse», *опечаливаться* «ponerse triste», *noneчалиться* «estar triste algún tiempo, estar algo triste», *опечаление* «acción de causar tristeza». Por ejemplo:

«Замечаю и чувствую вашего сиятельства негодование, но это только меня *печалит*, а помощи не делает...» (Noto y siento la indignación de Vuestra Excelencia, pero esto solo me entristece y no me ayuda...) «Она *печалилась* и чуть не плакала, слыша, как принц или принцесса, гонимые злым волшебником, беспрестанно разлучаются и не могут наслаждаться своею любовью беспрепятственно» (Ella se afligió y estaba a punto de llorar escuchando que un príncipe o una princesa perseguidos por un mago malo siempre se separaban y no podían gozar libremente de su amor), «Иван-богатырь больше прежнего *запечалился* и не знал, что делать» (Ivan el Bogatir se puso aún más triste y no sabía qué hacer), «Народ *опечалился*; сиротствуя без главы, желал иметь князем хотя брата Георгиева; забыл свою прежнюю, отчасти справедливую ненависть к Ярославу-Феодору и принял его с живейшими знаками удовольствия: ибо надеялся, что он будет грозою внешних неприятелей» (El pueblo se afligió, huérfano sin gobernante, deseó tener de príncipe aunque fuera hermano de Georgui; olvidó su antiguo, en parte justo, odio hacia Yaroslav-Feodor y le recibió con señales vivas de agrado: ya que esperaba que fuera una amenaza para los enemigos externos), «Крайне *опечаливает* меня, что по убедительному моему прошению не имею счастья в снабжении меня письмоводцами, каких я требовал...» (Me entristece mucho no haber tenido la suerte, después de mi persuasiva petición, de que se me suministraran escribanos que he exigido...), etc.

(Corpus nacional)

Analizando la naturaleza de los derivados, los datos del Corpus nacional y las fuentes lexicográficas, podemos observar la gran frecuencia a la hora de denotar el tiempo de la acción (inicio de la acción, periodo de la acción, resultado como fin de la acción), así como la dirección del proceso hacia sí mismo.

Al examinar los derivados verbales que componen el nido derivativo moderno, podemos señalar el mantenimiento del rasgo anteriormente señalado: la importancia aparente de dos factores. Por un lado, el reflejo del estado interno y, por otro lado, del tiempo, ya que en el nido de derivación se observan verbos que forman pares aspectuales (por ejemplo, *печалить* – *опечалить*/entristercer: *imperfectivo* – *perfectivo*, *печалиться* – *опечалиться*/entristercerse: *imperfectivo* – *perfectivo*) o que denotan el inicio de una acción (por ejemplo, *печалиться* – *запечалиться*/entristercerse – *empezar a entristercerse*), una acción temporal (*печалиться* – *noneчалиться*/estar triste – *estar triste algún tiempo*). Esta tendencia a representar estos atributos cognitivos del concepto *печаль/tristeza* se refleja en la combinación especial del sustantivo *печаль/tristeza* con los verbos que denotan el comienzo y el final de una acción, ya que se puede *вызвать печаль/causar tristeza*, *впасть в печаль/caer en la tristeza*, *предаваться печали/entregarse a la tristeza*, etc., *о утолить/calmar*, *прервать/interrumpir*, *разогнать/disipar*, *утопить/ahogar*, etc. Puede *входить/entrar*, *наваливаться/caer encima*, *охватывать/alcanzar*, *исчезать/desaparecer*, *спать/dormir*, *утихать/apaciguarse*, etc. Además, cabe destacar, en primer lugar, la no utilización del posible sustantivo deverbal *опечалование* «proceso de causar tristeza», que, en nuestra opinión, se debe a la imposibilidad de expresar la temporalidad de la acción y a la posible homonimia con los derivados del verbo en el sentido de «pedir, preocuparse».

En segundo lugar, vemos la típica interacción de los modos de formación postfijal y prefijal, lo que demuestra una vez más que los vínculos derivativos entre los derivados del mismo nido, presentes en la mente de un hablante nativo, contribuyen a que el nivel de formación de las palabras derivadas no tenga una importancia fundamental.

II El microcampo «Признак, качество/Rasgo, cualidad» está representado en diccionarios históricos por los siguientes adjetivos y participios derivados: *печальный/triste* «que siente tristeza»; «que causa tristeza, que no está alegre», *опечаленный* «participio de entristecer», *безпечальный* «que no tiene tristeza»; *безпечалие* y *безпечальство* «falta de tristeza»; *печально* «sintiendo tristeza», *беспечально* «sin sentir tristeza» (Slovar Akademii Rossijskoj, 1789-1794). Llama la atención la presencia de antónimos derivativos que expresan presencia o falta de *печаль/tristeza*:

«Беспечальный и спокойный ум возбуждает и содержит также всегда ровное и умеренное движение в жизненных духах, и ежели они в таком состоянии находятся, то бьется также и сердце тихо и порядочно, кровь движется кругом очень изрядно и человек бывает здрав» (Una mente calmada y tranquila excita y contiene también siempre un movimiento suave y moderado en los espíritus de la vida, y si están en este estado, entonces el corazón también late tranquila y decentemente, la sangre se mueve muy adecuadamente y el hombre tiene buena salud), «Лучшее все двема силами оглавить, которых себе от государей своих всякий народ требует: сия же суть народная польза и *безпечалие*» (Lo mejor es utilizar dos poderes, que todo el pueblo exige a sus soberanos: el bien del pueblo y la mejor manera de hacerlo feliz), etc.

(Corpus nacional)

Nótese que los adjetivos y sustantivos anteriores que contienen el prefijo *без-* no son muy utilizados actualmente.

En el nido de derivación moderno observamos solo dos derivados en este microcampo: *печальный* «lleno de tristeza, que causa tristeza, triste; que causa lástima, digno de lástima, en algunas combinaciones, malo, censurable» (Ushakov, 1940, Ozhegov, 1999) y el adverbio correspondiente *печально/tristemente, con tristeza*. Esto demuestra que se ha perdido la importancia de denotar un rasgo contrario por medios derivativos, al igual que se revela una tendencia general a reducir el número de derivados. El significado de la intensidad en este caso se expresa junto con los adjetivos correspondientes. Por ejemplo: un fuerte grado de tristeza es expresado por medio de adjetivos *глубокая/profunda, великая/grande, безмерная/intensa, безысходная/sin escapatoria, бесконечная/infinita, беспросветная/oscura, вековая/secular, неумеренная/desmesurada, повсеместная/total* etc. un grado débil – *легкая/ligera, затаенная/escondida, мимолетная/instantánea, некоторая/alguna, нестоящая/que no vale, скрытая/oculta, тихая/apacible*, etc.

Los nidos derivativos que comprenden los sustantivos-sinónimos más frecuentes (*грусть, отчаяние, горе, тоска, сожаление*) son similares en cuanto a estructura y contenido semántico, pero tienen un número significativamente mayor de derivados o un número significativamente menor (observar Gráfica №1 «Distribución de palabras derivadas en microcampos de sinónimos»). Por regla general, los microcampos de acción y de rasgo y calidad están en la zona central, y el microcampo facial está en la periferia.

El microcampo «Действие/Acción» está representado por un número mucho mayor de verbos derivados (muchas veces poco usados) que expresan distintos matices semánticos:

-inicio de una acción: *загрустнуть/ponerse triste, взгрустнуть/entristecerse, загорюниться/empezar a sentir pena, затосковать/empezar a sentir melancolía*, etc.

-resultado de una acción: *погрустнеть/entristecerse, пригорюниться/apenarse*, etc.

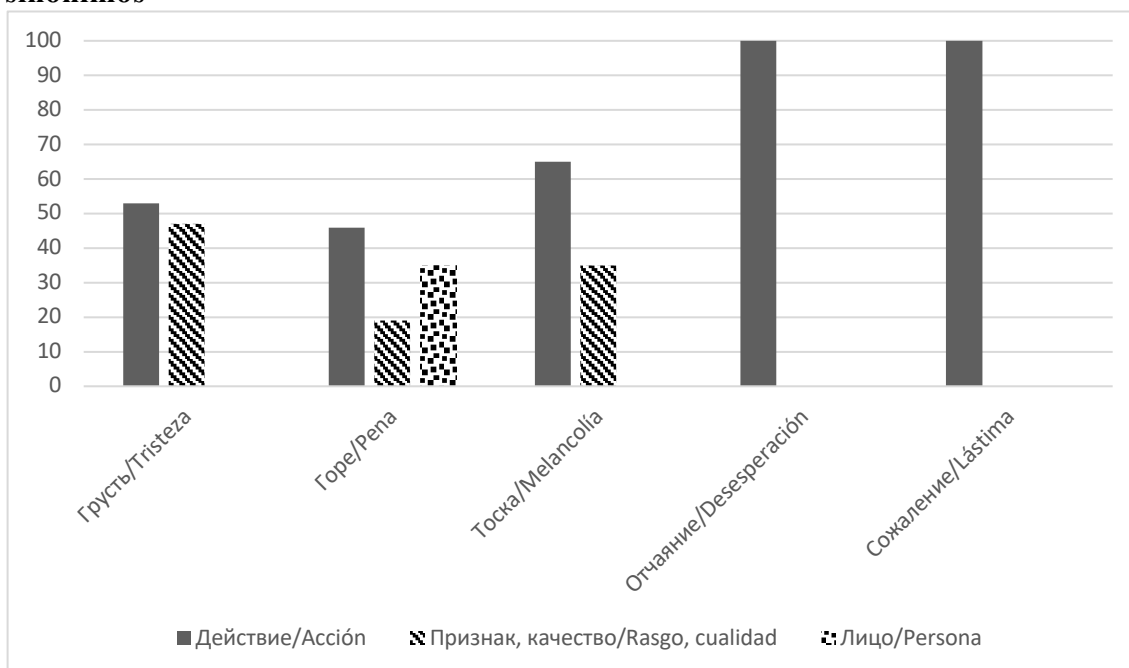
-intensidad de una acción: *нагрустнуть/entristecerse mucho, изгореваться/apenarse mucho, нагореваться/apenarse hasta cierto límite, разгореваться/apenarse mucho, истосковаться/sufrir mucha melancolía, натосковаться/sufrir mucha melancolía*, etc.

-poca intensidad de una acción: *сгрустнуть/entristecerse un poco*, etc.

-acción temporal: *погрустнуть/estar triste algún tiempo, прогрустнуть/estar triste algún tiempo, погоревать/estar apenado algún tiempo, прогоревать/estar apenado algún tiempo, помосковать/estar melancólico algún tiempo, протосковать/estar melancólico algún tiempo*, etc.

-fin de una acción: *отгрустнуть/dejar de estar triste, негрустнуть/sobrevivir una tristeza, отгоревать/dejar de estar apenado*, etc.

Gráfica 1. Distribución (%) de palabras derivadas en microcampos de sinónimos



Muchos verbos también son bases léxicas para verbos con posfijos: *груститься/entristecerse, загруститься/entristecerse, взгрустнуться/ponerse triste, втосковаться/ponerse melancólico*, etc. Algunos sinónimos no tienen derivados en otros microcampos.

El microcampo «Признак, качество/Rasgo, cualidad» está representado por adjetivos, adverbios y sustantivos. Llama la atención un número considerablemente mayor de formaciones subjetivo-apreciativas o derivados que reflejan algún grado de manifestación de rasgo: *грустинка* «leve tristeza, aflicción», *горюшко* «coloquial, cariñoso penita», *тоскушка* «aumentativo melancolía», *прегрустный* «muy triste», *прегрустно* «con mucha tristeza», *грустновато* «coloquial, diminutivo tristemente», *грустненько* – *грустненько* – *грустненько* «coloquial, cariñoso tristemente» y otros. Entre los sinónimos con sufijo podemos destacar *тоска* – *тоскливость/melancolía*, *горе* – *горесть/pena*. En general se puede decir que este

microcampo tomando en consideración los derivados de sustantivos-sinónimos refleja una intensidad de manifestación de un rasgo y de una cualidad.

El microcampo «Лицо/Persona» está representado por sustantivos coloquiales formados de la palabra *горе/pena*. Al mismo tiempo observamos un número importante de palabras compuestas: *горе-богатырь/mal bogatir*, *горе-охотник/mal cazador*, *горе-писатель/mal escritor*, *горе-руководитель/mal jefe*, *горе-рыбак/mal pescador*, *горе-рыболов/mal pescador*, *горе-хозяйственник/mal economista* al igual que *горемыка/pobre diablo*. Además, precisamente en este caso observamos tales derivados como *горюн* «pobre hombre, regional pobre diablo», *горюнья* - *горюха* - *горюша* «persona de género femenino de *горюн*», *горюнок* «diminutivo de *горюн*», *горюшка* - *горюшица* «diminutivo de *горюша*». La presencia de derivados similares de este sustantivo se debe más bien a su frecuencia, su carácter estilístico neutral y una histórica base eslava común. Desde el punto de vista semántico *горе/pena* y *печаль/tristeza* eran muy afines ya que la primera palabra también significaba algo «que quema, atormenta» (Krylova, 2005). Precisamente en este caso vemos un ejemplo de una «especificación» derivativa cuando un microcampo tiene su desarrollo derivativo dentro del nido de derivación de uno de los sinónimos que se usan activamente.

5. CONCLUSIÓN

Así pues, en el ruso contemporáneo, los microcampos más importantes y desarrollados en la estructura del campo de derivación del concepto *печаль/tristeza*, así como en otros casos, son «Действие/Acción» y «Признак, качество/Rasgo, cualidad» lo que refleja la importancia de estos rasgos cognitivos. Analizando los derivados verbales observamos un amplio uso de los prefijos *вс-(вз-)* y *за-* (inicio de una acción), *на-* y *рас-* (intensidad de una acción), *но-* (acción que dura un determinado tiempo), al igual que el sufijo de verbos imperfectivos *-ува-* y el posfijo *-ся*. Podemos observar que la representación de un concepto puede reflejarse en múltiples paradigmas de formación de palabras que suman más de nueve unidades. Esto excede el alcance de la memoria humana y, por lo tanto, requiere actos de habla adicionales en el proceso de generación del discurso y la elección de la nominación en cada acto de habla particular. En nuestra opinión, es significativo que no existan derivados estilísticamente neutros con el significado de persona. Sin embargo, la formación de sustantivos con sufijos diminutivos afectivos es bastante lógica, ya que es necesaria una expresión del grado o la fuerza de la emoción. El microcampo «Лицо/Persona» se encuentra en la periferia del campo.

El análisis del desarrollo histórico del campo de derivación del sustantivo que denomina un concepto ha demostrado que, por un lado, el número de sus derivados está disminuyendo y, por otro, que, gracias a la interacción en el nivel de formación de palabras, sigue siendo posible expresar otros rasgos cognitivos significativos: intensidad, acción, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrosimova, L.S. 1994. *Slovoobrazovatelnoe pole glagolov, proizvodjashhej bazoj kotoryh javljajutsja sushhestvitelnye v sovremennom anglijskom jazyke*. Universidad Estatal de Pyatigorsk. Pyatigorsk, Rusia. <https://search.rsl.ru/ru/record/01000146896?ysclid=l5qhdf06tg397486008>
- Aleksandrova, Z.E. 2001. *Slovar sinonimov russkogo yazyka*. Moskva «Russkij yazyk».

- Babina, L.V. 2003. *Vtorichnaya nominaciya konceptov v yazyke*. Universidad Estatal de Tarnob. <https://cheloveknauka.com/vtorichnaya-reprezentatsiya-kontseptov-v-yazyke>.
- Balalykina, E.A., Nikolaev, G.A. 1985. *Russkoe slovoobrazovaniye*. Universidad Estatal de Kazan.
- Barabanov, A.Ju. 2011. *Slovoobrazovatelnye gnezda s kornjami -kud-/-chud-, kor- /-char- v istorii russkogo jazyka: jevoljucija, konceptual'nyj analiz*. Universidad Estatal de Orel. <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/107821/0-790157.pdf?sequence=-1>
- Cuerpo nacional de lengua rusa* (2003-2022). <https://ruscorpora.ru>.
- Dyachkova, E.S. 2008. Formirovanie slovoobrazovatel'nogo polja polusuffiksov v sovremennom anglijskom jazyke. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12500062&ysclid=15qiq4jniy175574579>
- Efremova, T.F. 2000. *Sovremennyj tolkovyj slovar russkogo jazyka*. <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova>
- Gómez Vicente, Lusia. 2019. La expresión de las emociones en la enseñanza del español L1/L2. En I. Ibarretxe-Antunano, T. Cadierno, A. Castaneda Vastro (Ed), *Lingüística cognitiva y español L1/L2* (pp. 340 – 370). Londres. Routledge.
- Grigoryeva, N.S. 2013. *Slovoobrazovatel'noe i semanticheskoe razvitie kornya *ver- v istorii russkogo jazyka*. Universidad Estatal de Samara. <https://cheloveknauka.com/slovoobrazovatelnoe-i-semanticheskoe-razvitie-kornya-v-r-v-istorii-russkogo-jazyka>.
- Kaverina, O. N. 1992. *Semanticheskoe pole «pogoda» v sovremennom anglijskom yazyke*. Universidad Estatal Pedagógica de Moscú. <https://cheloveknauka.com/semanticheskoe-pole-pogoda-v-sovremennom-anglijskom-yazyke-na-materiale-sushestvritelnyh>.
- Kim, O.M. 1987. K izucheniyu semanticheskoy struktury slovoobrazovatel'nogo gnezda. *Aktualnye problemy russkogo slovoobrazovaniya*: 76–78. Universidad Estatal de Samarkand.
- Krasavsky, N.A. 2008. *Emocionalnye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokulturah*. Moskva: Gnozis.
- Krylova, G.A. 2005. *Etimologicheskij onlajn-slovar russkogo jazyka*. <https://lexicography.online/etymology/krylov>.
- Kubryakova, E.S. 2006. Obrazy mira v soznanii cheloveka i slovoobrazovatel'nye kategorii kak ih sostavlyayushchie. *Izvestiya Akademii Nauk*. 2: 3–13.
- Kyrtepe, A.M. 2010. *Makroediniy slovoobrazovaniya kak formy yazykovoj obyektivacii koncepta (na materiale slovoobrazovatel'nyh gnezd i slovoobrazovatel'noj kategorii so znacheniem zhenskosti v russkom yazyke)*. Universidad Estatal de Saratov.
- Langacker, R.W. 1992. *Kognitivnaya grammatika*. Moskva: INION.
- Ljashevskaya, O. N., Sharov, S. A. 2009. *Chastotnyj slovar sovremennogo russkogo jazyka (na materialah Nacionalnogo korpusa russkogo jazyka)*. Moskva: Azbukovnik.
- Milkevich, E. S. 1996. *Slovoobrazovatel'noe pole otglagol'nyh sushhestvitel'nyh v sovremennom anglijskom jazyke*. Universidad Estatal de Pyatigorsk. Pyatigorsk, Rusia. <https://search.rsl.ru/ru/record/01000114473?ysclid=15qlzf4hak247371028>
- Miniyarova, I.M. 2010. Kognitivnyj analiz slovoobrazovatel'nyh gnezd. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3: 984–986. Universidad Estatal de Bashkiriya.

- Murugova, E.V. 2007. *Vzaimodejstvie chastej rechi i sposobov obrazovanija v lingvokreativnoj dejatel'nosti cheloveka (na materiale sovremennogo anglijskogo jazyka)*. Universidad Estatal de Sur. <https://www.dissercat.com/content/vzaimodejstvie-chastei-rechi-i-sposobov-ikh-obrazovaniya-v-lingvokreativnoi-deyatelnosti-che?ysclid=15dry8rxuv431602932>.
- Osadchij, M. N. 2007. *Propozicionalno-frejmovoe modelirovanie gnezda odnokorenykh slov (na materiale russkikh narodnykh govorov)*. Universidad Estatal de Kemerovo. <https://www.dissercat.com/content/propozitsionalno-freimovoe-modelirovanie-gnezda-odnokorenykh-slov-na-materiale-russkikh-nar?ysclid=15ds18kyl0657596765>.
- Ozhegov, S. I. 1999. *Slovar russkogo jazyka*. Moskva: Russkij jazyk.
- Popova, Z.D., Sternin, I.A. (2007). *Kognitivnaja lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad.
- Shabalina, A.N. 2008. *Propozicional'no-frejmovaya organizaciya fragmentov gnezd odnokorenykh slov, opisyyvayushchih sferu trgovli*. Kemerovskij gosudarstvennyj universitet. https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004238484.pdf?ysclid=15ds4f3daj598999510.
- Shakar, R. (2016). Osobennosti realizacii slovoobrazovatel'nogo polya odushevlyonnosti v russkom yazyke nachala XXI veka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 63: 189–193.
- Shanskij, N.M. 2004. *Etimologicheskij onlajn-slovar russkogo jazyka*. <https://lexicography.online/etymology/shansky>.
- Slovar Akademii Rossijskoj*. 1789-1794. <http://dic.feb-web.ru/rusdict/search/search.htm>.
- Slovar cerkovno-slavjanskogo i russkogo jazyka*. 1847. Recuperado de <http://dic.feb-web.ru/rusdict/search/search.htm>
- Soriano-Salinas, Crisitna. 2016. El lenguaje de emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano, J.L. Mendivil Giró (Ed). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 243–259). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Tihonov, A.N. 2003. *Slovoobrazovatel'nyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Russkij jazyk.
- Tracy, J. L., Randles, D. 2011. Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397–405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Ushakov, D.N. 1940. *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Recuperado de <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov>
- Vendina, T.I. 1998. *Russkaja jazykovaja kartina mira skvoz prizmu slovoobrazovanija (makrokosm)*. Moskva: Indrik.
- Volostnyh, I.A. 2007. *Emocionalnye koncepty «strah» i «pechal» v russkoj i francuzskoj jazykovyh kartinah mira (lingvokulturologicheskij aspekt)*. Universidad Estatal de Kuban. https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003309060.pdf?ysclid=15drailef2702884872
- Votyakova, I.A. 2012. Izucheniye sinonimichnykh svazey slovoobrazovatel'noy reprezentacii conceptov (na primere concepta pechal). *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*, 4: 136–139. Universidad Estatal de Udmurtia.
- Votyakova, I.A. 2014. Koncept strah v russkom yazyke. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*, 4: 179–183. Universidad Estatal de Udmurtia.
- Votyakova, I.A. 2015. O koncepte «udivlenie» v russkoj jazykovoj kartine mira. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*, 25: 120–124. Universidad Estatal de Udmurtia.

Zenkov, G.S. 1969. *Voprosy teorii slovoobrazovanija*. Frunze: Kirgizskij gosudarstvennyj universitet.



Reseñas / *Book reviews*

Anne Carson: Antiquity (Laura Jansen, ed.), London: Bloomsbury Publishing Plc, 2021, xvi+304pp. ISBN: 978-1-3501-7475-7. PRICE 33,95 €. *Reviewed by María Elena Higueruelo, Universidad de Granada.* <https://orcid.org/0000-0002-3307-6170>.

Reseña recibida el / *Review received:* 2023-01-19

Reseña aceptada el / *Review accepted:* 2023-02-13

The oeuvre of Canadian poet, essayist, and translator Anne Carson, also Professor of Classics, is outstanding because of the irreverent originality of her writing. Carson's experimental drive tests the stability of well-defined artistic categories by combining scholarly erudition, wit, humour, and an attentive and curious way of looking at the world that can only be poetic. The reception of her work in Spain has gone through new flourishing since Carson was distinguished with the Princess of Asturias Award for Literature in 2020. In the last few years, publishers have translated and reprinted many of her early books such as *Eros the Bittersweet* (1986), *Glass, Irony & God* (1995), *Plainwater* (1995), and *Economy of the Unlost* (1998), as well as some of her most recent titles, for instance, *Float* (2016) and *Norma Jean Baker of Troy* (2019)¹. Furthermore, many readers have come back to Carson's most consoli-

dated works in the Spanish market, that is, *Autobiography of Red*, *Men in the Off Hours*, and *The Beauty of the Husband*² above all. This editorial phenomenon is nothing but the echo of Anne Carson's international impact, which is both institutional, as proved by the many prizes she has been awarded, and commercial, for she is one of those unusual poets that become bestsellers even though their writing is far from resembling the aesthetic codes of mass literature.

Despite Anne Carson's unquestionable literary success, there is not a high number of monographs devoted to the study of so complex and demanding a poet, which is striking. For a long time, only two of these could be found on the book market: the special issue launched in 2003 by the academic quarterly *Canadian Literature* (number 176) and the collective volume coordinated by Joshua Marie

¹ Published in Spain as *Eros dulce y amargo* (Lumen, 2020), *Cristal, ironía y Dios* (Vaso Roto, 2022), *Agua corriente* (Cielo Eléctrico, 2021), *Economía de lo que no se pierde* (Vaso Roto, 2020), *Flota* (Cielo Eléctrico, 2021), and *Norma Jean Baker de Troya* (Vaso Roto, 2022).

² *Autobiografía de Rojo* (Pre-Textos), *Hombres en sus horas libres* (Pre-Textos), and *La belleza del marido* (Lumen).

Wilkinson, *Anne Carson: Ecstatic Lyre* (2015), a miscellaneous work where artists and scholars meet to discuss different aspects of Carson's oeuvre from very diverse foci. Considering this, there is no doubt that the publication of *Anne Carson/Antiquity* (2021), edited by scholar Laura Jansen, specialist in Classics and Comparative Literature, is a very welcome novelty for researchers interested in Anne Carson. Unlike Wilkinson's monograph, Jansen's proposes a common approach: as the title suggests, this compendium collects twenty essays by different authors who study the role that Greco-Roman antiquity plays in Carson's mindset, offering a panoramic view of her writerly project that stays coherent and integrating, yet plural at the same time.

Among the diversity of ideas, interests, and analysis displayed by collaborators of *Anne Carson/Antiquity*, some major lines of thought can be traced. There is one primarily shared, which is the conviction that Anne Carson's writing oscillates insistently between two grounds and settles comfortably at the interstice where any kind of reductionist understanding of reality is erased and invalidated. So is it evidenced, for instance, by Phoebe Giannisi and her analysis of Carson's hybridisation of genres and discourses through the figure of the chimera; by Elizabeth D. Harvey, who explores the constant presence of doubles in Anne Carson's oeuvre; by Vanda Zajko and Kay Gabriel, who observe in their respective works the intricate relationship established in Carson's texts between two temporalities and world views: past and present, classic antiquity and modernity; and, finally, by Paschalis Nikolaou and Gillian Sze, who address the intersection between academic and poetic activity in Carson's thought through her own use of paratexts, according to Nikolaou, and her practice of

erring, as Sze explains. The untamed and anti-academicist nature of Carson's writing is a matter of interest for Sze as well as Rebecca Kosick and Laura Jansen herself; all of them emphasise Carson's bent towards forms of misreading that lead to very creative interpretations of classical texts—an attitude that relates to the Carsonian way of irony, studied by Yopie Prins. It is no surprise that another cornerstone is thus Carson's rewriting of classical myths; the reader can consult chapters by Zajko and P. J. Finglass on her rewriting of Helen of Troy and Stesichoros's Geryon, respectively.

Anastasia-Erasmia Peponi and Ian Rae—an indispensable expert on Anne Carson—try to understand the aesthetic thought of our author by tracing the theoretical influence of the most significant debates in academia during Carson's early years as a classicist. Peponi reads Carson in the context of French literary theory of the second half of the 20th century, in line with Barthes's and Cixous's notions of the concept of *écriture*. On the other hand, Rae turns towards the feminist classicism of the 1980s to argue the invisible presence of the intelligent goddess Metis in Carson's poetics, which was a subject of great interest at that time. In order to comprehend Carson's writing, collaborators reflect on several crucial concepts that maintain a radical relation to Classical Studies: such is the case of the fragment, which affects the form of texts (see Sean Gurd) as well as the poetic subject (see Hannah Silverblank). Consequently, the notion of gap or *lacuna* (see Giannisi, Jansen, or Prins) is also essential, for they become forms of emptiness that revitalise the stream of thought instead of nullifying meaning. As a matter of fact, Anna Jackson, Jansen, and Gurd expound the importance of motion in Carson's mindset as a way of escaping conclusive and stagnant ideas. This attitude

characterises Carson's understanding of classics in good measure and influences her literary praxis, as this collection evinces. Is it even possible to reach true and stable knowledge about a cultural event that comes to us in fragments? Does not whole humans' historical experience consist precisely of this? Can we perhaps inhabit the world somehow else? These are some ultimate questions that arise when thinking about Anne Carson's poetics after reading *Anne Carson/Antiquity*.

To examine Carson's understanding of culture, readers will find relevant chapters by Kay Gabriel and Ella Haselswerdt and Mathura Umachandran, who discuss some of Carson's works from a political and cultural perspective—Gabriel's postcolonial critique of *Autobiography of Red* deserves special mention because of its sharpness. Lastly, those interested in Carson's facet as a translator must consult chapters by Susan Bassnett—capital figure in Translation Studies—Eugenia Nicolaci, Grace Zanotti and Elena Theodorakopoulos, along with those by the aforementioned Jansen, Nikolaou, and Prins. All these studies highlight once more the “undisciplined” (in Jansen's words) character of Carson's creativity, for she leaves a personal mark in all her translations, both in the most literal, such as her version of Sappho's fragments, and the ones that like *Antigo-*

nick stand in the midway between translation and rewriting. Most of the contributions pay attention to Carson's labour as a Hellenist predominantly, except for those few that, like Nicolaci and Theodorakopoulos, focus on *Nox* and study Carson as a Latinist.

Due to the variety of problems that this volume addresses, this book will be a pleasant and fruitful reading not only for those studying Anne Carson's oeuvre but also for any other scholar whose realm might comprehend the contemporary reception of classical tradition, translation studies, literary theory, comparative literature, or cultural criticism, among others. *Anne Carson/Antiquity* makes clear that Anne Carson's attitude towards Greece and Rome is not at all a return to Neoclassicism. In her writing, classical culture shines under the light of a modern and imaginative look that stays free from rules and precepts. Anne Carson travels a two-way road, which means that her use of classical literature is not a simple rhetorical gesture. On the contrary, her way of reading classics is always inspired by relentless intelligence that lets us find in antiquity new meanings to understand the past better and to think about our present alongside, in an indefatigable and enthralling dialogue.

REFERENCES

- Kröller, Eva-Marie (ed.). 2003. “Anne Carson [Special Issue]”. *Canadian Literature*, 176. DOI: <https://doi.org/10.14288/cl.v0i176>
- Wilkinson, Joshua Marie (ed.). 2015. *Anne Carson: Ecstatic Lyre*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Pinyana, Carme (2023): *Metropol·lis. La història de les ciutats. L'invent més gran de la humanitat* (Ben Wilson, Jordi Boixadós Bisbal (trad.)), Barcelona: Edicions 62, 2022, 480 pàgs. *Cultura, Llenguatge i Representació*, Vol. XXX, 303–304
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
<https://doi.org/10.6035/clr.6986>



Reseñas / Book reviews

Metropol·lis. La història de les ciutats. L'invent més gran de la humanitat (Ben Wilson, Jordi Boixadós Bisbal (trad.)), Barcelona: Edicions 62, 2022, 480 pàgs. ISBN: 978-84-297-8006-2. PRECIO 23,90 €. *Ressenyat per Carme Pinyana, editora de Publicacions de la Universitat Jaume I.*
<https://orcid.org/0000-0002-7212-2432>

Ressenya rebuda el / Review received: 2022-11-10

Ressenya acceptada el / Review accepted: 2022-11-15

Fins al 1800 només del 3% al 5% de la població mundial vivia en grans àrees urbanes. En l'actualitat es calcula que és el 50 %. Des de mitjans del segle XX, i durant el segle XXI, amb més intensitat, territoris predominantment rurals han anat perdent a un ritme incessant població, en favor dels grans centres urbans, amb la qual cosa els territoris afectats entren en una espiral de pèrdues no només de persones, també de serveis, infraestructures, llocs de treball... que n'accelera l'abandonament total.

Sense entrar en el problema crucial ni en les possibles solucions, l'investigador Ben Wilson (Londres 1980), historiador llicenciat al Pembroke College de Cambridge, al seu llibre *Metropol·lis. La història de les ciutats. L'invent més gran de la humanitat* ens acompanya, amb una narració amena i carregada de coneixements i curiositats, a fer el trajecte per la història, a través de les ciutats prototípiques de cada època.

Aquest passeig, de 14 capítols, comença el 4000 aC a Uruk, exemple de

ciutat pionera i cèlebre pels dos regals que va oferir al món: la urbanització primigènia i la paraula escrita. Tot seguit, cap al 2000 aC, reviuem el que va ser Babilònia, la fama de pecat i rebel·lia de la qual encara perdura en el nostre imaginari, reforçat per la literatura. I tot seguit arribem a Atenes i Alexandria, ja som al segle VI aC. I després és inevitable estudiar Roma, l'any 30 aC i els sis segles que vindran després, la megaciutat imperial per excel·lència. Al capítol següent, entre l'any 537 i el 1258, se'ns ofereix una descripció del Bagdad, capital del menjar exquisit i les delícies per als sentits. Ja al segle XIII, l'autor, ens situa a Lübeck per parlar de la guerra. I de seguida, al segle XV, repassarem diverses ciutats del món, absolutament determinants amb aquelles noves terres, els nous continents, a l'abast per espoliar, així ens explicarà el paper que van jugar Lisboa, Malacca, Tenochtitlán i Amsterdam. El capítol 8 s'endinsa en la ciutat de Londres, entre el segle XVII i el XIX i la popularització de les cafeteries com a llocs de socialització. I el següent, ja entre 1830

i 1914, ens trobem amb l'infern de la industrialització, focalitzat a les ciutats de Manchester i Chicago. El capítol 10 parla de París, i la seua coneguda síndrome. L'11 fa una descripció del que era Nova York entre 1899 i 1939, amb els gratacels creixent com bolets, identificant la ciutat. El següent capítol descriurà el que va ser l'aniquilació urbana, minuciosa i sistemàtica, que els nazis van perpetrar a Varsòvia (1939-1945). Fent un pas més, Wilson analitza el fenomen que va representar la descentralització de la ciutat de Los Angeles cap a la perifèria (1945-1999) i la consegüent creació de les «urbanitzacions» idíl·liques, però sense vida social. I per finalitzar, el capítol 14, està dedicat íntegrament a la megaciutat preconcebuda, posant com a exemple de l'actual Lagos, Nigèria (1999-2020).

Per a cada capítol, a banda de mencionar el que representava la ciutat des del punt de vista històric (les més antigues, arqueològic) afig un tema vinculat a l'urbs, que funciona en paral·lel, per exemplificar la narració: el mite de Gilgamesh (o Guilgameix), els “vicis” urbans (la prostitució, la violència, les addiccions a estupefaents...) i la seua “empena anàrquica” tan atractiva des de sempre; la diversitat genètica de la població urbanita fruit de la imparable migració cap a les ciutats, des de l'antiguitat fins als nostres dies; l'afició als banys -i les activitats associades, sovint relacionades amb l'oci i la diversió- dels romans, que van heretar i adaptar les ciutats islàmiques, i el relat de l'aigua i la ciutat que no sempre representava netedat i higiene; els mercats espectaculars de menjar ambulant i com aquesta activitat des de sempre ha representat un mode de vida a la ciutat de les classes més desfavorides; la injustícia patida per la ciutat germànica “lliure” de Lübeck des del segle XIII fins a la Segona Guerra Mundial, i la seua esplendor amb la Hansa i el comerç de la llana; el naixement del capitalisme finan-

cer a Amsterdam i la seua successora, Londres, amb la moda de prendre cafè; el perquè de la inexistència d'un nucli antic al centre de París; la contínua i exitosa adaptació dels animals a les ciutats, on viuen més anys, més confortablement, i tenen més descendència, que en el seu hàbitat natural; el protagonisme absolut de l'automòbil amb la moda de la urbanització perifèrica, i el naixement del hip-hop...

Aquest llibre, a més del repàs històric narrat amb un llenguatge entenedor, en algun moment lleugerament redundant, fa un resum amable i fonamentat del fet que els humans «ens en sortim bé vivint a les ciutats, fins i tot en circumstàncies extremes de quasi destrucció o de superpoblació» (p. 430). La concentració de ments en un espai pròxim esperona el naixement de les idees, de l'art, del canvi social... I l'anàlisi que en fa Ben Wilson a l'obra és optimista, fins i tot en uns moments en què la supervivència com a espècie rep amenaces d'àmbit planetari per la falta d'energia, per l'escalfament global... Les ciutats són entitats fràgils, conclou, però el potencial humà farà que canvien i es refacen, perquè en realitat la ciutat, la *polis* grega, no són les edificacions, ni els traçats urbans, sinó la comunitat, les persones.

Per què convé llegir *Metropolis*, de Ben Wilson? La mateixa editorial ja ens en dona els motius: 1. És un llibre ple de coneixements sobre la història de la humanitat a través de les ciutats, en la línia de *Sàpiens*, de Y. Harari o *Moments estel·lars de la humanitat*, de S. Zweig. 2. Combina la saviesa i la narració de la història del món amb un estil entenedor i atractiu. 3. Avui més de la meitat de la població mundial viu a les ciutats. Per què?

Muslimovic Ortega, Anesa (2023): *A History of My Brief Body* (Billy-Ray Belcourt), Columbus: Two Dollar Radio, 2021, 142 pages. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXX, 305–307
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
<https://doi.org/10.6035/clr.7118>



Reseñas / *Book reviews*

A History of My Brief Body (Billy-Ray Belcourt), Columbus: Two Dollar Radio, 2021, 142 pages. ISBN: 978-1937512934. PRECIO 18,52 €. *Reseñado por Anesa Muslimovic Ortega, Universitat de València.*
<https://orcid.org/0000-0002-0871-5399>

Reseña recibida el / *Review received:* 2023-01-13

Reseña aceptada el / *Review accepted:* 2023-02-13

In today's multicultural reality, in which the subject is surrounded by a great deal of viewpoints that attenuate the coexistence of different peoples and cultures on the same level, the claim of equality among all these groups is obscured by the underlying image of the "other" that continues to permeate society. Many have been the attempts to suppress indigenous community identities, such as those of Native Americans, by retrieving the opposition of the "self" against the "other", which persists to this day in the hierarchical organization of North American society. Yet, as much as such alienation is still present, a resurgence of voices is also evident in the literary field, seeking to subvert misrepresentations of commonly othered identities. Creativity, poetry and words themselves are seized as weapons with which to enter a new world and not just challenge those who seek to make the experience of the white "self" prevail at the expense of the silencing of the "other".

This is represented in the work of Driftpile Cree Nation member Billy-Ray Belcourt, who through a seemingly

memoir mixes his own experiences with theory, history and a spirited postcolonial resistance embodied in fourteen short essays. Perhaps one of the most relevant facts is that each essay takes a different form: while the first one is presented as a letter in which the author introduces his fundamental thesis—that is, the importance of letting love of all kinds prevail against colonizing attempts at destruction—, others are presented as checklists in which he exposes the ravages caused by the effects of not only colonialism but also the latent homophobia in the U.S.A. Taken as a whole, Belcourt's experimental proposal in *A History of My Brief Body* (2020) leads to the necessity of critically analyzing issues such as queer identity and sexuality; colonial brutality and the possibility of fighting to escape from the "Canadian cruelty" (5) in which those any type of minority is still submerged today.

Belcourt explores this first-hand in an introductory essay written as a letter to his *nôhkom*, in which he sets out the work's main thesis: how is it possible to find the basic joy that every creature should experience if his life has been defined from

the outset by otherness at both the family and community levels? From his perspective, to be indigenous is something that has led him to be taken as an “other” whose existence represents a nuisance in the imagery of white hegemony. Yet, beyond that, the very fact of being queer means that he is subjected to a greater level of violence by his own community. If being NDN implies a fragmentation of the self for those who are victims of past and present violence from which they cannot escape, Belcourt tries to turn this fact around by showing it as a necessary step for the reconfiguration of the “self”.

It is through his poetic storytelling that the author explores this idea in the first three essays of the work, “An NDN Boyhood”, “A History of My Brief Body” and “Futuromania”, where he draws the readers into his own experience and feelings of loneliness present at a crucial moment in the forming of every individual such as adolescence. His awareness of the trauma still underlying the Native American communities resulted in the author himself falling into a well of loneliness in which the fact of feeling estranged from his own world and community, leads him to neglect the body in which his identity is embodied. It is here where the main metaphor on which his work revolves is introduced, i.e., if not only he but the world as the dominant external force has rejected his existence from the very beginning, because of his departure from the accepted canon, what way could he find to maintain his liberty and feel devotion for something that has no value for him?

Furthermore, this also has an impact on his future, as reflected in the following four essays, “Gay: 8 Scenes”, “Loneliness in the Age of Grindr”, “Fragments from a Half-Existence”, where he takes the readers through situations in which not only the fact of

being queer or NDN leads him to violent scenarios in which one party dominates over him, but the combination of both, which turns him into an artificially fetishized object from the White Gaze. It is at this point that the author draws on his more academic side, recalling such theorists as Foucault or Maggie Nelson, to establish parallelisms between the past of the indigenous communities and their descendants’ present. In the same way that the white man colonized the land of the Native Americans and the “uncivilized savage” (Sieger, 2020) to exploit them in his exploitations, Belcourt exposes that such dominance is translated to his own body as a queer BIPOC as he allows other men to exert such force on him so as to feel closer to what is considered as “natural” by the majority. Thus, the author conjures up a physical fragmentation of his identity that is none other than evidence of the intergenerational trauma still prevalent in the daily lives, interpersonal relationships, in the greater intimacy of the Native American communities’ members.

However, such objectification does not cease when the author discusses how he allows his body to come under the control of others. It is noteworthy that in the second of these essays, Belcourt introduces an explicit denouncement of the lack of support on the part of the state as far as the sexual health of Native Americans is concerned. In seeking assistance for a possible STD, the author shows that he is denied the necessary medical attention, for as he states, his “body, too brown to be innocent, enflames the nurses’ racialized curiosities” by considering that “there’s always the possibility that [his] pain is illusory, dreamt up in order to get [his] fix” (84). In this essay of a more academic nature -due to the many scholarly references to support his denunciation-, the following question is posed to the reader: if the American continent and, especially,

Canada every one of its citizens, how can such citizens find happiness if the state itself deprives them from access to basic human rights? Or, as the author himself asks, does this image hide behind a utopian society? In this way, Belcourt shows that the past—a reality marked by ruling classes that tried to expropriate them from their lands, driving them to the utmost poverty, despair, alcoholism and drug addictions—is still dormant as they are dealt with in biased ways as descendants of victims or survivors of mass genocides against these communities.

This is reflected in the work's ninth and tenth essays, "Notes from an Archive of Injuries" and "Please Keep Loving: Reflections on Unlivability", where the author exposes and recognizes one of the foundations that still prevails today not only in regard to Canadian indigenous communities, but to virtually all minorities on a global scale: there is a high risk of death in a world where otherness is still in place, but that risk is raised even higher if you happen to be BIPOC or queer.

At this point in the piece, the work takes on an elegiac tone, for in "To Hang Our Grief Up to Dry", the author devotes several paragraphs to mourn the harassment, suicide and shootings with casualties from First Nation youth not only for the harassment suffered because of their ethnicity, but

especially due to their sexuality. Here Belcourt quotes Ocean Vuong, a Vietnamese writer, who considers that "our being alive is beautiful enough to be worthy of replication" (139). To Belcourt, however, who observes that the past keeps repeating itself and suicide rates among his community are ever increasing while the authorities do nothing but categorize such death drive as "emergency", "crisis" or "epidemic" (137), such replication proves impossible if the death of his people only has a sensationalizing value. This past is inextricable from the human experience and invites us to reflect on how our own as a resurgent nation are shown as the ideal place to attain new opportunities for each and

experiences and identities continue to be constructed from the events of the past.

To conclude, with an experimental formal character, this collection of essays offers renewed perspectives and a hopeful message with which the reader can critically ponder on the present policies for the preservation of human rights. The reflections provided—easily understandable by the public given the frankness of the author's words—together with his lyrical and impeccable prose make Belcourt's work a point of inflection within contemporary American literary productions.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belcourt, B.-R. 2021. *A history of my brief body*. Two Dollar Radio.
Butler, J. 2015. *Bodies that matter: On the discursive limits of "Sex"*. Routledge.
Sieger, L. 2020. "Rediscovering America: Recognizing the Sovereignty of Native American Indian Nations". *Sovereignty for Survival*, 152–172.
<https://doi.org/10.12987/9780300216219-010>
Vuong, O. 2021. *On Earth we're briefly gorgeous: A novel*. Penguin Books.

Portalés, Enric (2023): *Identitats culturals contemporànies: el cas català* (M. Àngels Francés Díez i Irene Mira-Navarro, eds.), Kassel: Edition Reichenberger, 2022, XIV + 198 pàgs. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXX, 309–312
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
<https://doi.org/10.6035/clr.7201>



Reseñas / Book reviews

Identitats culturals contemporànies: el cas català (M. Àngels Francés Díez, Irene Mira-Navarro, eds.), Kassel: Edition Reichenberger, 2022, XIV + 198 pàgs. ISBN: 978-3-967280-36-4. PRECIO 39 €. *Resenyat per Enric Portalés Llop, Universitat Jaume I.* <https://orcid.org/0000-0002-9087-3547>

Reseña recibida el / Review received: 2023-02-24

Reseña aceptada el / Review accepted: 2023-02-27

L'any 2018 l'admirat, estimat i enyorat Vicent Salvador publicava un article d'obligada referència que oferia noves perspectives d'anàlisi de la literatura, del cinema o de les arts plàstiques com a constructors d'identitats culturals. El seu mestratge ha deixat petjada i és inevitable trobar-lo entre les línies de l'obra editada per M. Àngels Francés i Irene Mira que inclou un bon grapat d'estudis sobre la identitat cultural catalana d'un grup nombrós de professors de la Universitat d'Alacant.

La intenció del volum és, en paraules de les editores, esbrinar si les diverses produccions culturals —la literatura, el cinema, el còmic, les arts plàstiques— «reflecteixen o no la posició de subordinació de la cultura catalana i la negociació de les identitats que s'hi veuen implicades» (ix). I tractar d'entendre si les produccions culturals que s'hi analitzen «es resisteixen a les tendències que marquen el món contemporani —immers en la postmodernitat— o si, per contra, s'hi submergeixen de ple, malgrat evitar la

dominació que les tendències i modes porten implícites» (ix).

L'obra està estructurada en tres parts. La primera, «Les formes de la nació: del concepte als llocs concrets», es conforma amb tres estudis dedicats a la literatura: l'assaig de Joan Fuster, de Joan Borja; la poesia de Gaspar Jaén, d'Hèctor Càmaras-Sempere, i la novel·la de Joan-Lluís Moreno Congost, de Dari Escandell.

Joan Borja relaciona el pensament de Fuster amb el de Wittgenstein per afirmar que «la llengua condiciona la identitat de les comunitats humanes, i, recíprocament, que la identitat cultural compartida per una determinada comunitat humana és la que en forja la llengua» (5). Tanmateix, Borja ens il·lustra com Fuster defuig la identificació de la llengua amb mots com *pàtria*, *nacionalitat* o *nació* i pot així denunciar els efectes perversos del jacobinisme i apartar-se dels *ismes* totalitaris en un equilibri que no li valgué —ni li val a hores d'ara— per evitar les crítiques malintencionades que l'associen a un nacionalisme *excloent* que sempre va

rebutjar. La reivindicació de la llengua com a element identitari condueix Fuster a «propugnar el conjunt íntegre dels territoris de llengua catalana com a escenari d'una determinada unitat de referències identitàries» (15).

Continua Hèctor Càmara-Sempere amb la idea que la llengua condiona l'adscripció de Gaspar Jaén a una comunitat amb una tradició pròpia, però no de manera exclusiva. Jaén evoca en les obres estudiades —*Territoris* (2003) i el *Llibre de la Festa d'Elx* (2015)— una Elx que ja no existeix, que es va anar destruint entre el desenvolupisme i la industrialització que no s'han aturat des dels anys seixanta del segle passat. El poeta, tanmateix, intenta salvar a través de la memòria allò que ha heretat: la llengua i la cultura popular i agrària. És aquest intent de salvació que relaciona Elx amb una comunitat molt més àmplia que encara perviu rica i cohesionada. La Festa d'Elx esdevé un monument de la llengua i cultura catalanes i el símbol identitari del seu poble que ha de lluitar amb el caràcter turístic que la va difuminant.

Considera Dari Escandell que Alacant —l'espai narratiu de Joan-Lluís Moreno— és un exemple únic, inaudit pel que fa a la substitució lingüística, tant que, ara per ara, pretendre viure en català a la capital més meridional del territori esdevé un acte extrem de militància. Potser és per això que la literatura que es produeix allà conforma un extens nombre d'obres escrites en català, entre les quals destaquen les de Joan-Lluís Moreno. Escandell analitza *Jack no va passar pel purgatori* (2003), *Tast de salobre* (2017) i *Tocs personals* (2020) i en les tres apareix la ciutat com a eix vertebrador de la ficció i esdevé un microcosmos representatiu de la realitat del món sencer. Ara bé, la mirada de Moreno no és en absolut complaent, les crítiques als canvis urbanístics —que destrueixen el paisatge llegat—, a la pèrdua de la llengua pròpia o a la invasió

del turisme conformen la reivindicació d'una identitat inqüestionablement catalana, almenys en la producció literària.

La segona part, «Altres llenguatges. Pensar el jo i el nosaltres des de la imatge», s'endinsa en l'anàlisi del còmic, les arts plàstiques i el cinema. En el primer article, Eduard Baile estudia els canvis en l'arquetip dels herois femenins en els còmics d'Enric Sió; en el segon, Enric Balaguer relaciona la pintura i l'escultura amb l'imaginari nacional; en el tercer, Joaquim Espinós analitza el retorn als orígens en el cinema valencià recent i, finalment, Antoni Mestre identifica els adolescents animals en l'obra de Marçal Forés.

Eduard Baile planteja el canvi de la imatge de la dona en el còmic i el seu pas de personatge subaltern fortament sexualitzat per a delectació masculina a protagonista que gaudeix de la seva sexualitat i que brega per fer-se un lloc com a heroïna entre els mascles.

Enric Sió, a través de les obres *Lavinia o la guerra dels poetes* (1968), en col·laboració amb Emili Teixidor, *Aghardi* (1969) i *Mara* (1971) feminitza els llocs ficcionats, bé perquè són governats per dones, bé perquè són conduïts espiritualment per elles, i presenta un canvi de perspectiva en els gèneres —de terror o aventures— per afavorir el rol femení protagonista que reclama l'alliberament sexual amb clau política per tal de revertir el model social heteropatriarcal. Tradicionalment, les dones han aparegut en el còmic com a objecte sexual, com a companya de l'heroi masculí —la donzella en perill— o com a superheroïna amb menys poders que els companys superherois. Baile considera superats per Sió els dos darrers estereotips, però dubta si en els seus dibuixos la dona abandona el rol iconogràfic d'objecte sexual.

Enric Balaguer analitza com les obres d'art han contribuït al relat nacional de múltiples maneres i a través de llengua-

tges diferents. De fet, posa l'exemple de com l'Estat incentivà la creació pictòrica del segle XIX que contribuï a la construcció de la imatge de la nació espanyola. El relat català podria configurar-se amb les pintures de Torres-García de la sala Sant Jordi del Palau de la Diputació de Barcelona que connecten amb la ideologia del noucentisme atès que il·lustra l'harmonia clàssica que conforma les arrels de Catalunya. Més tard, però, apareix l'obra de Joan Miró que expressa l'autenticitat en contra de l'abstracció, de la idealització noucentista. El llenguatge de Miró apel·la a allò concret, tàtil; s'identifica amb la terra i la pagesia i reivindica la importància dels sentits —sobretot el del tacte— en la construcció d'un imaginari col·lectiu. Posteriorment, Balaguer es deté en les escultures d'Eduardo Chillida i Jorge Oteiza per desxifrar com contribueixen al relat basc. Ambdós treballen els materials primaris lligats a la terra, el ferro, la pedra i la fusta que remetien a la identitat basca —els esports, la inclemència del temps, la frondositat muntanyenca... Ara bé, allò que sembla consubstancial a la personalitat basca i que fa coincidir ambdós artistes és la representació metafòrica del buit.

Joaquim Espinós estudia diverses obres cinematogràfiques d'autors valencians en què es narra el retorn als orígens. La confrontació entre els territoris als quals els protagonistes dels diversos films han hagut d'emigrar i els propis —ligats a la infantesa, a la memòria i a un cert equilibri emocional— serà sempre problemàtica. La nostàlgia i la impossibilitat de recuperar allò que s'ha perdut en l'èxode il·lustra com el retorn als orígens és més aviat un somni que ja no és possible.

El darrer article d'aquesta part, d'Antoni Maestre, es fonamenta en les

Animals (2012) i *Amor eterno* (2014)—, que mostra l'adolescència com un període caracteritzat per la transgressió. Els adolescents de Forés rebutgen els models de família, de sexualitat, de treball, de conformitat dels adults i es refugien en espais salvatges on construir la seva identitat animaloide o fantasmal que els lliga a la infantesa i s'enfronta a les normes de la vida adulta.

Encara que Maestre ja anunciava que els nexes d'unió d'infantesa i animalitat s'associen a l'alteritat, és la tercera part del llibre, «Les representacions de l'alteritat: pensar el gènere, la sexualitat i l'origen», la que tracta aquesta qüestió. En primer lloc, Carles Cortés analitza el conte «Flors de debò», de Mercè Rodoreda, una mena de pseudoenciclopèdia botànica de flors inventades, la major part de les quals representen una existència no cercada com una crítica irònica a la societat en què es mou l'autora. Tanmateix, no sembla haver-hi una voluntat ideològica de crear un fantàstic femení en contraposició a l'ordre patriarcal, ja que Rodoreda sembla identificar-se amb aquelles flors que manifesten la voluntat —humana— de supervivència en un món ple de dificultats, en un esdevenir quotidià marcat pel destí.

Anna Esteve, en el segon article d'aquesta part, analitza la novel·la juvenil *Duna* (2015), de Muriel Villanueva, per veure com s'hi manifesta la diversitat sexual i de gènere i com a través de la literatura —la literatura infantil i juvenil, sobretot— es pot naturalitzar l'existència i la comprensió d'identitats no binàries. De fet, Esteve aprofita per reivindicar la funció d'aquesta literatura de construir identitats crítiques, conscients i lliures d'estereotips. Justament per normalitzar l'alteritat i evitar la consideració d'anormalitat d'allò que no és binari i que obliga els adolescents a animalitzar-se com assenyalava Maestre una mica més amunt.

darreres teories sobre l'animalitat per analitzar el cinema de Marçal Forés — Sánchez-Cutillas. D'una banda, en la recuperació de l'espai públic —pres per la força per la dictadura franquista— des de la marginalitat on podrà assajar un diàleg nou motivat per les restriccions pel fet de ser dona, i, de l'altra, en la creació del seu espai privat, el gabinet on escriu i manté amagats els records, la memòria, els llibres..., un lloc que en les altres cases era reservat per als homes. Sánchez-Cutillas opta per la transgressió de les normes en adoptar una pàtria —Altea—, una llengua —el català—, en denunciar l'angoixa que li produeix la inadaptació al rol femení i en prendre la ciutat —ara, València— per assaborir-ne la història i participar-hi a través de conferències, articles, llibres... Isabel Marcillas analitza el concepte de transculturalització en la narrativa de Najat El Hachmi i Saïd El Kadaoui. En ambdós casos, l'elecció de la llengua catalana per a la creació literària —de ficció o no— esdevé un element clau de redempció i de construcció identitària. La posició crítica dels autors immigrants en introduir-se en la cultura d'acollida els fa plantejar-se la seva identitat com una mena d'hibridació, en alguns casos reneguen dels seus orígens perquè els remetien a la tradició, però també denuncien la consideració de forasters sense pal·liatius que se'ls atorga en la societat catalana. La dualitat que caracteritza l'emigrant l'obliga a decidir quina ha de ser la seva identitat i és evident

M. Àngels Francés es deté en la construcció de l'espai literari de Carmelina que els autors estudiats han tingut la sort de construir-la a la seva mida.

En l'últim article, Irene Mira aprofundeix en l'obra de Vicent Andrés Estellés pel que fa a l'atracció per les zones perifèriques de la ciutat on batega la vida en la seva forma més mundana. De la mateixa manera que s'ocupa l'espai que no *volen* les classes benestants, es parla d'un sexe que fuig dels cànons de la burgesia i esdevé testimoni de repressió i frustració. Mira se serveix del concepte de *pornotopia* —basat en el d'*heterotopia* de Foucault— per definir els espais que alteren les convencions sexuals i de gènere. Els pobres ocupen aquests espais de precària sexualitat i esdevenen una prova de la manca de llibertat, però Estellés l'associa també al control sobre el procés d'escriptura, un afer metaliterari que reflexiona sobre la funció i el contingut de la literatura.

Fet i fet, l'obra editada per Francés i Mira ens mostra un panorama divers sobre la identitat —nacional, sexual, de gènere, etc.— en les manifestacions culturals més populars, la literatura, el cinema, el còmic o les arts plàstiques des de molts punts de vista i des d'aproximacions teòriques ben interessants. Potser, i només per posar-hi algun però, s'hauria pogut incloure algun estudi sobre el teatre o la música ara que des de fa anys podem gaudir d'unes produccions —teatral i musicals— molt engrescadores.

María Eduarda Salgado Carvalho

Departamento de Ciências Musicais
Universidade NOVA de Lisboa
Colégio Almada Negreiros.
Campus de Campolide
1099-032 Lisboa. Portugal
eduardacarvalho@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-6315-5603>

Ya-hui Chang

Departamento de Lenguas y Literaturas
Europeas
Universidad de Xiamen.
No.422, Siming South
Road, Siming District, Xiamen City,
Fujian Province.
361005. Xiamen. China.
yahuichang@xmu.edu.cn
<https://orcid.org/0000-0003-0330-3632>

Elena Miriam Dobre

Departament d'Estudis Anglesos
Universitat Jaume I
Av. Sos Baynat S/N
12071 Castelló de la Plana. España.
dobre@uji.es
<https://orcid.org/0000-0001-9727-6721>

Ona Domènech Bagaria

Estudis d'Arts i Humanitats
Universitat Oberta de Catalunya.
Rambla del Poblenou 156
08018 Barcelona. España.
odomenechb@uoc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3674-1826>

Noelia Gargallo-Camarillas

Departamento de Estudios Ingleses
Universitat Jaume I.
Av. Sos Baynat S/N
12071 Castelló de la Plana. España.
ngargall@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-3886-2453>

Carolina Girón-García

Departamento de Estudios Ingleses
Universitat Jaume I.
Av. Sos Baynat S/N
12071 Castelló de la Plana. España.
gironc@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-2377-4039>

María Elena Higuieruelo Illana

Departamento de Lingüística General y
Teoría de la Literatura
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja
18071 Granada. España
mehiguieruelo@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-3307-6170>

Cheng Li

Departamento de Lingüística General,
Lógica y Filosofía de la Ciencia,
Lenguas Modernas, Teoría de la
Literatura y Literatura Comparada y
Estudios de Asia Oriental
Universidad Autónoma de Madrid.
Campus de Cantoblanco
28049, Madrid. España.
cheng.li@uam.es
<https://orcid.org/0000-0002-7225-6406>

Maitê Moraes Gil

Centro de Investigação em Estudos da
Criança, Instituto de Educação
Universidade do Minho,
Campus de Gualtar.
4710-057. Braga. Portugal.
maite.gil@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0002-2814-2540>

Anesa Muslimovic Ortega

Departament de Filologia Anglesa i
Alemanya
Facultat de Filologia, Traducció i
Comunicació
Universitat de València
Av. Blasco Ibáñez 32 46010 València.
amusor@alumni.uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-0871-5399>

Danny Fernando Murillo Lanza

Departamento de Filología Española
Universitat de València
Av. Blasco Ibáñez, 32, despacho 13,
tercera planta.
46010, València, España.
<https://orcid.org/0000-0003-3891-8936>

Carla Ovejas-Ramírez

Department of Modern Philology,
University of La Rioja
Edificio de Filología
c/San José de Calasanz, 33
26004 Logroño. España.
carla.ovejas@unirioja.es
<https://orcid.org/0000-0003-3939-9699>

Lin Elinor Pettersson

Department of English, French and
German Philology,
University of Málaga
Avda Cervantes 2, 29071Málaga.
España.
pettersson@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-5426-5125>

Carme Pinyana

Servei de Comunicació i Publicacions
Universitat Jaume I.
Av. Sos Baynat S/N
12071 Castelló de la Plana. España.
carme.pinyana@sg.uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-7212-2432>

Íris Susana Pires Pereira

Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação
Universidade do Minho,
Campus de Gualtar.
4710-057. Braga. Portugal.
iris@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0647-2319>

Enric Portelés Llop

Departament de Filologia i Cultures
Europees
Universitat Jaume I
Av. Sos Baynat S/N
12071 Castelló de la Plana. España.
eportale@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-9087-3547>

María Dolores Porto Requejo

Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá de Henares.
Colegio S. J. de Caracciolos, C/Trinidad
3, 28801 Alcalá de Henares, España.
mdolores.porto@uah.es
<https://orcid.org/0000-0003-0111-9356>

Raul Rincón

Departamento de Ciências Musicais
Universidade NOVA de Lisboa
Colégio Almada Negreiros
Campus de Campolide
1099-032 Lisboa. Portugal
raul.rincon@campus.fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-8340-4718>

Helena Rodrigues

Departamento de Ciências Musicais
Universidade NOVA de Lisboa
Colégio Almada Negreiros
Campus de Campolide
1099-032 Lisboa. Portugal
helenarodrigues@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0003-4519-6716>

João Manuel Rosado de Miranda Justo

Faculdade de Psicologia
 Universidade de Lisboa
 Alameda da Universidade
 1649-013 Lisboa. Portugal
jjusto@psicologia.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2882-8056>

María Isabel Santamaría Pérez

Dpto. Filología Española, Lingüística
 General y Teoría de la Literatura
 Universitat d'Alacant.
 Campus de Sant Vicent del Raspeig
 Apdo. 99, E-030080 Alacant. España.
mi.santamaria@ua.es
<http://orcid.org/0000-0002-6264-1837>

Cristina Sylla

Centro de Investigação em Estudos da
 Criança, Instituto de Educação
 Universidade do Minho,
 Campus de Gualtar.
 4710-057 Braga. Portugal.
cristina.sylla@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2159-7566>

Cristina Villalba Ibáñez

Departamento de
 Filología Española
 Universitat de València.
 Avda. Blasco Ibáñez, 32
 46010 València. España.
cristina.villalba@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6328-1028>

Irina Votyakova

Departamento de Filología Griega y
 Eslava. Universidad de Granada.
 Campus Universitario de Cartuja. 18071
 Granada. España.
irinavot@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-7727-3806>

Estadísticas / *Statistics*

Artículos recibidos / *Article submissions*: 49

Artículos aceptados / *Accepted articles*: 14 (28,57%)

Artículos internacionales / *International submissions*: 21

Artículos internacionales aceptados / *International submissions accepted*: 3

Artículos nacionales / *Domestic submissions*: 28

Artículos nacionales aceptados / *Domestic submissions accepted*: 11

Normas de publicación CLR

1. CONSIDERACIONES GENERALES. POLÍTICA GENERAL

Cultura, lenguaje y representación. CLR es una publicación de carácter científico-académico, de periodicidad bianual, dedicada a la investigación en el área de los estudios lingüísticos culturales. Cada número aborda alguno de los espectros relevantes de las representaciones de la cultura en sus diferentes manifestaciones lingüísticas (social, política, educativa, artística, histórica, etc.), poniendo un especial énfasis en enfoques innovadores.

Su objetivo consiste en la divulgación de propuestas relevantes para la comunidad científica internacional dentro de la disciplina de los estudios lingüísticos culturales, para lo cual expresa su compromiso con la publicación de contribuciones originales y de alto contenido científico, siguiendo los parámetros internacionales de la investigación humanística.

La aceptación de artículos para su publicación estará condicionada al dictamen positivo de dos evaluadores externos. La presentación de un trabajo para su evaluación implica que se trata de material no publicado previamente y que no se encuentra en fase de evaluación para otra publicación.

En el caso de que un artículo previamente publicado en Cultura, Lenguaje y Representación quisiese ser publicado por su autor en otro medio, el mismo deberá mencionar a esta revista como lugar de publicación original. Para cualquier duda al respecto se recomienda consultar con la dirección de la revista.

2. PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los originales se realizarán de manera electrónica en documento de WORD o RTF.

2.1. ARTÍCULOS

Los originales podrán presentarse en castellano, valenciano o inglés.

Se deberá incluir un título, un resumen de entre 150 y 250 palabras y entre 4 y 8 palabras clave. Toda esta información deber ser bilingüe en su integridad, necesariamente en inglés y otra de las lenguas de la revista, ya sea esta el castellano o el valenciano.

La estructura del resumen debe integrar la siguiente información: introducción, metodología, resultados, debate y/o conclusión.

La extensión de los artículos, a espacio simple, tiene que oscilar entre 7000 y 8000 palabras, incluyendo resumen y bibliografía.

En el caso de que existan apéndices (documentación adicional que ya existe independientemente del texto, y que no forma parte del mismo, en la que se incorporan datos o información estrictamente necesaria para la comprensión del artículo) si los hubiere se considerarán a parte y no podrán sobrepasar las cinco páginas.

2.2. RESEÑAS

Los originales podrán presentarse en castellano, valenciano o inglés.

Las reseñas de publicaciones relevantes tendrán 3-5 páginas (900-1500 palabras aprox.).

La reseña deberá incluir: título completo del libro; los nombres completos de los autores en el orden en que aparecen citados en el libro; lugar de publicación; editorial; año de publicación; número total de páginas (ej. XII + 234); ISBN; precio (si se conoce).

3. INFORMACIÓN PERSONAL

La información personal y de contacto del autor se introducirá en la aplicación de la página web a la que se tiene acceso desde la dirección y edición de la revista, pero los evaluadores externos no tendrán información sobre la autoría de los artículos y reseñas. Se incluirá la siguiente información: a) título del artículo; b) nombre y apellidos del autor; c) institución de trabajo; d) dirección postal de contacto; teléfono; fax; dirección de correo electrónico.

4. FORMATO

Los originales deberán estar escritos en interlineado sencillo, justificados, con letra Times New Roman 12.

Para las notas se utilizará la letra Times New Roman 10. En ningún caso se utilizarán las notas al pie para acomodar las citas bibliográficas.

La estructura deberá ser la siguiente:

Título del artículo en el idioma principal (Times New Roman, 16. Alineación: justificada. Seguido de una línea sin texto)

Título en inglés, o en castellano, si el idioma principal es inglés (Times New Roman, 13. Alineación: justificada. Seguido de una línea sin texto)

Nombre y apellidos del autor (en negrita y versalita. Times New Roman, 12. Alineación a la izquierda)

Universidad o Institución con la que está vinculado el autor (en negrita y versalita. Times New Roman, 12. Alineación a la izquierda. Seguido de una línea sin texto)

Resumen: la palabra «Resumen» en versalita, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada.

Palabras clave: «Palabras clave» en cursiva, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada. (Seguido de una línea sin texto)

Abstract: la palabra «Abstract» en versalita, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada.

Keywords: «*Keywords*» en cursiva, el resto del resumen en Times New Roman, 12.
Alineación justificada

1. NOMBRES DE APARTADOS/CAPÍTULOS EN MAYÚSCULA

1.1 SUBAPARTADOS EN VERSALITA

1.1.1 Subapartado dentro de un subapartado en cursiva

La tipografía en **cursivas** está restringido. Se utilizan principalmente en el caso de palabras y expresiones extranjeras y si se debe resaltar un término. Del mismo modo, los títulos de libros y publicaciones periódicas (revistas, periódicos, etc.) también deben escribirse en cursiva.

El uso de la **negrita**, solo debe emplearse en títulos o encabezados de sección, pero no dentro del cuerpo principal del texto. Del mismo modo, el uso del **subrayado** debe evitarse a lo largo del texto.

Los **guiones** (-) deben usarse en expresiones compuestas.

Se debe emplear la **raya** (–) para indicar los rangos entre las páginas de referencias bibliográficas y como sustituto de los corchetes, en cuyo caso, deben ir precedidos y seguidos de un espacio.

Si el autor emplea metáforas, deberán aparecer en versalita -según las convenciones internacionales-: la vida es el camino.

5. CITAS

Se utilizarán comillas españolas en la siguiente gradación que recomienda la RAE (« “ ’ ’ ») cuando el texto citado no supere las cuatro líneas.

Para las citas de cuatro líneas o superiores se deberá poner una sangría de 1,25 cm el texto, estará unido al párrafo anterior y separado del párrafo siguiente una línea.- Se utilizará el sistema de citas abreviadas, incorporadas en el cuerpo del texto, utilizando el siguiente formato: Marqués (2016a: 32); (Solà, 2008: 115).

Cuando existan referencias a más de un autor dentro de un paréntesis, las mismas deberán ir separadas por un punto y coma, y ordenadas cronológicamente.

Las omisiones textuales se indicarán por puntos suspensivos entre corchetes: [...]; igualmente, los comentarios del autor dentro de una cita irán entre corchetes.

Del mismo modo, los corchetes también deben usarse para marcar cualquier digresión o adición por parte de la persona que cita: «La única evidencia empírica encontrada por los investigadores [antes de la década de 1950] es la que incluye...». Asimismo, los comentarios del autor dentro de una cita se incluirán entre corchetes.

Como regla general, las citas directas deben ir seguida de su referencia abreviada, lo que reducirá considerablemente el uso de las notas a pie de página. Sin embargo, las referencias a citas más extensas en un párrafo separado deben colocarse antes, o después, para que no puedan interpretarse como parte de la cita.

6. BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía debe presentarse al final de la obra, ordenada alfabéticamente por autores, y ajustada a los siguientes criterios APA:

6.1. LIBROS

- Olaria, Carme. 2007. *Un passeig per la prehistòria*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moro Ipola, Micaela y Laura Mezquita Guillamón. 2015. *Entrena't les neurones: programa de rehabilitació neurocognitiva per a pacients amb trastorn mental greu*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Monlleó Peris, Rosa, Iván Medall Peris y Alfredo Fornas Pallarés. 2014. *Biografies rescatades del silenci. Experiències de guerra i postguerra a Castelló*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Altava Rubio, Vicenta, Francisco Gimeno Agost, Gil Lorenzo Valentí, Inmaculada Pérez Serrano e Isabel Ríos García Molina. 2010. *Situacions d'aula. Materials docents d'ús disciplinari*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.1.1 En caso de que sea necesario citar la colección a la que pertenece el libro

- García Marzá, Domingo. 1999. *Teoria de la democràcia*. Colección Universitas, 3. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.1.2 Se incluye el número de edición (y, en su caso, el de reimpresión) después del título del libro

- Porcar Orihuela, Juan Luis. 2016. *Un país en gris i negre*. 2.^a edición. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.2. LIBROS ELECTRÓNICOS

- Welch, Kathleen E. 1999. *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge: MIT Press. <http://www.netlibrary.com>.

6.3. ARTÍCULOS EN PUBLICACIÓN PERIÓDICA

- Igual Castelló, Cristina. 2017. «Solimán el Magnífico y Roxolana. El poder del turco en la cultura visual y escrita de Occidente». *Potestas*, 9: 233-260.

6.4. PARTES, CAPÍTULOS... DE UN LIBRO COLECTIVO

- Solà, Joan. 2008. «Castelló 75». En *Les Normes de Castelló fan 75 anys. Homenatge de la premsa*, ed. Vicent Pitarch. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.5. SI LA AUTORÍA SE ADJUDICA A UNA INSTITUCIÓN, SE LE DA EL MISMO TRATAMIENTO TIPOGRÁFICO

TERMCAT. 2008. *Diccionari d'infermeria*. Madrid: LID.

6.6. AÑO

Si hay más de una obra del mismo autor o autora publicada el mismo año, se indicará con una letra justo después del año, sin separación, de redonda:

López Cantos, Francisco José. 2016a. *Tecnología audiovisual*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

López Cantos, Francisco José. 2016b. *Tecnología de la comunicación*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

1. GENERAL CONSIDERATIONS. EDITORIAL POLICY

Culture, Language and Representation is a biannual scientific-academic publication devoted to research in the area of cultural, linguistic studies. Each issue addresses a spectrum of cultural representations in their diverse linguistic manifestations (social, political, educational, artistic, historical, and others), placing particular emphasis on innovative approaches.

Culture, Language and Representation aims to the spreading of relevant proposals for the international scientific community within the discipline of cultural, linguistic studies, for which it expresses its commitment to the publication of original contributions and high scientific content, following the global parameters of humanistic research.

Acceptance of articles for publication will be conditioned to the positive assessment of at least two external blind referees. The presentation of work for its evaluation implies that the material is not previously published and that it is not in the evaluation phase for another publication.

If an article already published in *Culture, Language and Representation* appears in another medium, it must mention *Culture, Language and Representation* as the original place of publication. For any questions about this matter, it is recommended to consult the publishing service at Universitat Jaume I.

2. MANUSCRIPT SUBMISSION

Contributions will be made electronically in WORD or RTF document.

2.1. ARTICLES

- Manuscripts must be in Spanish, Catalan or English.
- The proposal should include a title, an abstract of between 150 and 250 words and between four and eight keywords. All this information must be bilingual in its entirety, necessarily in English and in one of the other languages of the journal, i.e. Spanish or Catalan.
- The structure of the abstract should include the following information: motivation, theoretical approach, methodology, results, discussion and conclusion.
- The length of the manuscript should range between 7000 and 8000 words, including abstract and references.
- Appendices (additional documentation that already exists independently of the text, and that is not part of it, which incorporates data or information strictly necessary for the understanding of the article) if any, they will be considered separately, and they cannot exceed five pages.

2.2 REVIEWS

- Manuscripts must be in Spanish, Catalan or English.
- Reviews will have 3-5 pages (900-1500 words approx.).
- Reviews must include: full title of the book; the full names of the authors in the order in which they are cited in the book; Publication place; editorial; year of publication; total number of pages (e.g. XII + 234); ISBN; price (if known).

3. PERSONAL INFORMATION

Authors' personal and contact information will be introduced into the *Culture, Language and Representation* website application, but external referees will not have information on the authorship of articles and reviews. The following information is required: a) title; b) authors' name and surname; c) affiliation; d) postal address; phone; email address, fax (optional).

4. FORMAT

Manuscripts must be written in Times New Roman type, size 12, single-spaced and justified.

Headings must have the following format:

1. HEADING IN BOLD CAPITALIZED

1.1 SUBHEADING IN SMALL CAPITALS

1.1.1 Smaller subheading in italics

italics and **bold type**

The use of italics should be restricted, mainly to foreign words and expressions, and to highlighted terms. Likewise, titles of books and periodical publications (journals, newspapers, etc.) must appear in italics.

Bold type should only be used in titles or section headings, but not within the main body of the text. Similarly, the use of underlining should be avoided throughout the text.

Hyphens (-) and dashes (—)

Hyphens (-) should be used in compound expressions.

A closed-up en dash (—) should be used to indicate page ranges in bibliographical references and as a substitute for brackets, in which case they should be preceded and followed by a space.

Notes

References to notes should be inserted in the body of the text using the function provided for this purpose in the word processor. They should be superscript Arabic numerals, placed after any punctuation marks.

-For notes, the Times New Roman type size 10 will be used. In no case will footnotes be used to accommodate bibliographic citations.

5. QUOTATIONS

Quoted fragments should be included in the main text and set between double quotation marks (" "). When quotation marks are required within quotation marks, the former should be single quotation marks: " ' ", when the quoted text does not exceed four lines.

Longer quotations (more than four lines) should be placed in a separate paragraph, without quotation marks or italics, but indented 1,25cm and with a smaller font size; alternatively, the passage should be clearly marked as a quotation. For quotations of four lines or higher, the text should be indented 1.25 cm, with no line separation from the previous paragraph, and a line separated from the next paragraph.

- The system of abbreviated quotations will be used, incorporated in the body of the text, using the following format: Marqués (2016a: 32); (Solà, 2008: 115).

- References to more than one author within a parenthesis must be separated by a semicolon and ordered chronologically.

Omissions should be indicated by ellipses between square brackets: [...].

Likewise, square brackets should also be used to mark any digressions or additions by the author who quotes: "The only empirical evidence found by researchers [prior to the 1950s] is that included in ...". Likewise, the author's comments within a quotation will be enclosed in square brackets.

Direct quotes in the text must be followed by their abbreviated bibliographical reference. References to longer quotations in a separate paragraph, however, should be placed before rather than after it so that they cannot be interpreted as being part of the quotation.

6. REFERENCES

The list of full references must appear at the end of the work, ordered alphabetically, and adjusted to the following APA criteria:

6.1. BOOKS

Olaria, Carme. 2007. *A walk through prehistory*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Moro Ipola, Micaela and Laura Guillamón Mosque. 2015. *Train the neurons: neurocognitive rehabilitation program for patients with severe mental disorders*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Monlleó Peris, Rosa, Iván Medall Peris and Alfredo Fornas Pallarés. 2014. *Biographies rescued from silence. Experiences of war and post-war in Castellón*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Altava Rubio, Vicenta, Francisco Gimeno Agost, Gil Lorenzo Valentí, Inmaculada Pérez Serrano and Isabel Ríos García Molina. 2010. *Classroom situations. Teaching materials for disciplinary use*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.1.1. In case it is necessary to cite the collection to which the book belongs:

García Marzá, Domingo. 1999. *Theory of democracy*. Collection Universitas, 3. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.1.2. The edition number (and, where appropriate, the reprint) is included after the title of the book:

Porcar Orihuela, Juan Luis. 2016. *A country in gray and black*. 2nd edition. Castelló de la Plana: Publications of the Jaume I University.

6.2. ELECTRONIC BOOKS

Welch, Kathleen E. 1999. *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and New Literacy*. Cambridge: MIT Press. <http://www.netlibrary.com>.

6.3. ARTICLES IN JOURNALS

Igual Castelló, Cristina. 2017. "Solimán el Magnífico and Roxolana. The power of the Turkish in the visual and written culture of the West". *Potestas*, 9: 233-260.

6.4. PARTS, CHAPTERS ... OF A COLLECTIVE BOOK

Solà, Joan. 2008. "Castelló 75". In *Les Normes de Castelló fan 75 anys. Homenatge de la premsa*, ed. Vicent Pitarch. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.5. IF THE AUTHORSHIP IS AWARDED TO AN INSTITUTION

TERMCAT. 2008. *Dictionary of nursing*. Madrid: LID.

6.6 MORE THAN ONE WORK BY THE SAME AUTHOR PUBLISHED THE SAME YEAR

It will be indicated with a letter just after the year, without separation, round:

López Cantos, Francisco José. 2016a. *Audiovisual technology* Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

López Cantos, Francisco José. 2016b. *Communication technology*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

If you are interested in taking out a subscription to the journal, or receiving any separate volume, fill in the following form:

Precio por unidad: 12 €. Método de pago: tarjeta de crédito.
Price per item: 12 €. Method of payment: credit card. Información de la tarjeta de crédito / Credit card details

Igualmente, puede hacer su pedido en la página web de la revista: www.clr.uji.es.
You may make your purchase by accessing the journal's web page: www.clr.uji.es.

Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec -
Edifici Rectorat 12071 Castelló de la Plana - Spain

CLR aparece indexada en / *CLR is currently indexed in*

SELLO DE CALIDAD FECYT-459/2022 (y Buenas Prácticas Editoriales de Igualdad de Género)

SJR (Q1 LITERATURA Y TEORÍA DE LA LITERATURA, Q2 LINGÜÍSTICA)

EMERGING SOURCES CITATION INDEX

ACADEMIC SEARCH PREMIER FRANCIS

FUENTE ACADEMICA PLUS

IBZ ONLINE

LINGUISTIC BIBLIOGRAPHY

MLA - MODERN LANGUAGE ASSOCIATION DATABASE

DOAJ

DIALNET

Evaluada en

DIRECTORY OF OPEN ACCES JOURNALS

ERIHPLUS

LATINDEX, Catálogo v2.0 (2018 -)