



PERSPECTIVAS EMERXENTES NOS ESTUDOS DA LINGÜÍSTICA

Edición a cargo de
JORGE FERNÁNDEZ-AVILÉS
CANDELA SIERRA RODRÍGUEZ

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PERSPECTIVAS EMERXENTES NOS ESTUDOS DA LINGÜÍSTICA

Edición a cargo de

JORGE FERNÁNDEZ-AVILÉS

CANDELA SIERRA RODRÍGUEZ

2025

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

A publicación deste volume foi posible grazas ao financiamento da Consellería de Cultura, Lingua e Xuventude por medio da Secretaría Xeral da Lingua, á que expresamos o noso máis sincero agradecemento polo seu apoio. Así mesmo, queremos agradecer a colaboración da Asociación de Novas Lingüistas, cuxo respaldo resultou fundamental para a celebración do congreso do que deriva esta obra.

© Universidade de Santiago de Compostela, 2025

Colaboración na revisión

Clara Lago Caamaño e Sara Caamaño Figueroa

Maquetación

Tania Sanmartín

Edita

Edicións USC

Campus Vida

15782 Santiago de compostela

<https://www.usc.gal/publicacions>

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/9788410142848>

ÍNDICE

Introducción	5
La adquisición de una segunda lengua en adultos: enfoques y posturas más relevantes	11
EVA GONZALO GÓMEZ	
Descifrando las intenciones comunicativas en el lenguaje infantil: desarrollo y aplicación de un protocolo.....	27
CLARA MACARENA PONCE ROMERO	
<i>Sorry so much</i> : pragmatic transfer and apology strategies	39
IRUNE FERNÁNDEZ-MONTES	
Sobre la temporalidad en los futuros conjeturales del español.....	55
LAURA MATEOS CANDELARIO	
La complejidad de la clasificación de los verbos semicopulativos del español: el caso de hacerse y resultar	69
JORGE APARICIO PACHECO	
<i>Venio moriturus et haec tibi porto dona prius</i> . La interrelación entre focalidad y contenido predicacional en las Predicaciones Secundarias con verbos de movimiento en latín	85
ADRIÁN BOULLOSA FRAGA	
El fenómeno Javier Milei en redes: análisis polifónico del discurso libertario en las redes sociales antes y después de las elecciones argentinas 2023.....	101
ADELINA GARBUIO CENTRES	
XXXVIII Congreso Internacional da Asociación de Novas Lingüistas (ANL), Santiago de Compostela, do 16 ao 18 de outubro de 2024	115
IVÁN ARIAS-ARIAS, ESTELA FIDALGO-GARRA, MIGUEL GUI SANTES-ALONSO	

INTRODUCCIÓN

Entre os días 16 e 18 de outubro de 2024 celebrouse o XXVIII Congreso da Asociación de Jóvenes Lingüistas na Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela, situada no Campus Norte da cidade. No evento participaron centos de persoas que estaban iniciándose no mundo da investigación lingüística e este volume é o resultado dunha cita que xuntou voces de diversas temáticas dos estudos lingüísticos e serve como exemplo da calidade e diversidade das contribucións presentadas, da riqueza temática do congreso e do rigor e a orixinalidade do pensamento lingüístico novo.

No momento da celebración do congreso o comité organizador estaba formado por Iván Arias Arias, contratado predoutoral FPU; Sara Caamaño Figueroa, estudante de doutoramento e investigadora do Centro Ramón Piñeiro; Jorge Fernández Avilés, contratado predoutoral FPU; Estela Fidalgo Garra, contratada predoutoral Xunta de Galicia; Miguel Guisantes Alonso, contratado predoutoral USC; Clara Lago Caamaño, contratada predoutoral FPU; Lola Mosquera Sánchez, estudante de doutoramento; Candela Sierra Rodríguez, investigadora colaboradora da USC.

De carácter internacional e sempre avogando pola pluralidade lingüística, o congreso consolidouse como un espazo de intercambio académico. Presentáronse propostas en varios idiomas, entre eles galego, catalán, castelán ou inglés, nas que mozas e mozos iniciándose na súa carreira académica tiveron a oportunidade de compartir investigacións e estudos lingüísticos novos e relevantes. Así mesmo, este volume tamén trata de dar continuidade ao diálogo establecido no transcurso do evento e visibiliza as voces emerxentes en investigación lingüística. Outro dos obxectivos desta publicación é fortalecer as valiosas redes e sinerxías ás que o congreso deu lugar tanto no ámbito nacional coma no internacional.

Desta maneira, ofrécese unha perspectiva do panorama lingüístico actual, na que destaca a necesidade de prestar atención a visións emerxentes que achegan respostas novas a problemas asentados na nosa disciplina. Cumprimos así co compromiso da ciencia —divulgación e transferencia

do coñecemento— e reforzamos devandito compromiso ao dar voz á mocidade investigadora en lingüística, quen desde as súas primeiras etapas contribúe de maneira significativa ao desenvolvemento das humanidades.

Os traballos presentados superaron un proceso de revisión por parte dun comité científico para garantir a calidade académica do volume. Entre os criterios que se incluían no proceso de selección cabe mencionar a orixinalidade e relevancia da achega científica, así como a consistencia teórica e metodolóxica. O equipo editor desta publicación, composto por Jorge Fernández Avilés e Candela Sierra Rodríguez, coa colaboración de Clara Lago Caamaño e Sara Caamaño Figueroa, acompañou as persoas participantes durante o proceso de revisión e edición.

Así, despois do éxito do evento, neste volume recompíase unha selección das contribucións presentadas na edición XXVIII do congreso, coa intención de ofrecer unha mostra desta diversidade presente na lingüística actual. Deste xeito, sumámonos ao traballo que a AJL leva desenvolvendo coas súas publicacións para dar visibilidade ás achegas que fan á lingüística as persoas que se inician no mundo investigador e proporcionamos un espazo en que os traballos da mocidade investigadora son protagonistas.

A divulgación destas contribucións non só é de utilidade para apoiar as traxectorias individuais das persoas autoras, senón que tamén enriquece o conxunto da comunidade científica. As novas perspectivas, metodoloxías e preguntas de investigación que se expoñen neste volume constitúen un valioso reflexo dos intereses e inquedanzas actuais na nosa disciplina e dan indicios dos camiños de investigación que poderían abrirse ou popularizarse nos próximos anos.

Por último, este volume quere ser tamén un recoñecemento ao esforzo colectivo que supón a participación nun evento académico, especialmente para quen comeza a dar os seus primeiros pasos na investigación. A preparación e defensa dun traballo, a súa posterior reelaboración para a publicación e a disposición para recibir críticas e suxestións constitúen exercicios de madurez investigadora que é necesario fomentar e valorar.

A publicación comeza co traballo de Eva González Gómez sobre a adquisición dunha segunda lingua (L2) na etapa adulta. A autora analiza este proceso complexo en relación a distintos factores cognitivos, biolóxicos e contextuais e revisa, a partir do estado actual da investigación, as principais teorías que explican estas dificultades, entre elas a hipótese do período crítico.

A continuación, Clara Macarena Ponce Romero formula a necesidade de repensar as ferramentas de avaliación da linguaxe infantil desde un enfoque pragmático e dinámico que supere os modelos centrados na fala adulta. A partir do concepto de intencionalidade comunicativa, propón a creación dun protocolo inspirado no test de Dewart y Summers (1995), que permita analizar a linguaxe na súa dimensión emerxente, interactiva e contextual.

No terceiro capítulo, no ámbito dos estudos pragmáticos, Irune Fernández-Montes afonda nos conceptos de transferencia pragmática e nas estratexias de desculpa entre falantes de castelán e inglés. A través dunha combinación de métodos cualitativos e cuantitativos, analiza como os falantes nativos de español empregan estratexias para desculpase en inglés, e viceversa, tomando como referencia a taxonomía proposta por Blum-Kulka e Olshtain (1984).

No capítulo seguinte, Laura Mateo Candelarios analiza o uso do futuro conxectural en español, unha forma verbal morfoloxicamente futura que expresa conxecturas suxeitas ao presente. A autora propón caracterizar este fenómeno como un operador modal epistémico con temporalidade non prospectiva, na liña doutros auxiliares modais, e emprega un enfoque sintáctico-semántico para explicar a súa afinidade con predicados estativos en contextos imperfectivos.

A continuación, ante a dificultade de clasificar os verbos semicopulativos, Jorge Aparicio Pacheco analiza o comportamento aspectual de *hacerse* e *resultar* e, á súa vez, propón unha modificación da clasificación anteriormente introducida por Morimoto e Pavón Lucero (2007).

No ámbito da pragmática oracional, no capítulo 6, Adrián Boullosa Fraga afronta o reto de investigar a carga semántica existente nos textos latinos a través da súa relación cos elementos focais da oración, en específico a través da análise das Predicacións Secundarias. Para isto analiza oracións co verbo de movemento *uenio* procedentes dun corpus que integra tanto prosa coma poesía e que inclúe autores de época republicana e imperial.

Finalmente, pecha o volume o traballo de Adelina Garbuio Centres, que adopta unha perspectiva de análise crítica do discurso para abordar a situación política arxentina nas redes sociais mediante a análise de chíos publicados por Javier Milei. O estudo céntrase no uso de unidades fraseolóxicas como recurso polarizador empregado polo actual presidente.

Con esta selección de estudos, o volume ofrece non só unha mostra representativa da investigación lingüística emerxente, senón tamén un testemuño do compromiso, da creatividade e da proxección da nova xeración de lingüistas.

Agradecementos

A organización do congreso e o comité editor desexan expresar o seu máis profundo agradecemento a todas as persoas e institucións que fixeron posible a celebración deste encontro académico e a publicación deste volume.

En primeiro lugar, agradecemos á Universidade de Santiago de Compostela e, moi especialmente, á Facultade de Filoloxía de Santiago de Compostela pola súa xenerosa acollida e apoio institucional. O acto de apertura foi posible grazas á presenza e á participación da vicerreitora de Titulacións e Internacionalización, María José López Couso; do decano da Facultade de Filoloxía, Elías Feijóo Torres; do presidente da Asociación de Jóvenes Lingüistas, David Navarro; do profesor da USC e antigo membro da AJL, Juan José López Rivera, e de Estela Fidalgo Garra, en representación do comité organizador.

Expresamos tamén o noso recoñecemento ao comité organizador, ao comité científico e ao comité revisor de contribucións, cuxo traballo rigoroso foi fundamental para garantir a calidade académica do congreso. Estendemos este agradecemento ao conxunto de avaliadoras e avaliadores que colaboraron na revisión das propostas recibidas.

Agradecemos igualmente a vontade de todas as persoas participantes, cuxas contribucións enriqueceron o encontro, e das persoas que aceptaron participar neste volume. Así mesmo, agradecemos o labor dos relatores e relatoras plenarios/as.

Ademais, queremos recoñecer o apoio institucional da Secretaría Xeral da Lingua da Xunta de Galicia, da Secretaría Xeral de Universidades da Xunta de Galicia, do Instituto da Lingua Galega (ILG), do grupo de investigación Variation, Linguistic Change and Grammaticalization (VLCG) e do mestrado European Master in Lexicography (EMLex), cuxa colaboración resultou esencial para a celebración do evento.

Non queremos deixar de agradecer o traballo do equipo de voluntarios e voluntarias, cuxa implicación e profesionalidade contribuíron decisivamente ao desenvolvemento exitoso das xornadas.

Por último, manifestamos o noso agradecemento á xunta da AJL polo seu respaldo continuo e pola súa contribución ao impulso e consolidación deste espazo de encontro científico.

A todas as persoas e entidades implicadas, o noso máis sincero agradecemento.

La adquisición de una segunda lengua en adultos: enfoques y posturas más relevantes

EVA GONZALO GÓMEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de una segunda lengua en la etapa adulta se caracteriza por su gran complejidad, presentando dificultades que condicionan su dominio final. El estudio del origen de estas dificultades y del proceso de adquisición en esta etapa ha generado un intenso debate en la comunidad científica. La adquisición adulta ha sido estudiada desde diferentes enfoques y perspectivas y continúa siendo una cuestión relevante dentro de la lingüística. Comprender este proceso es crucial para diversos campos, como la enseñanza de idiomas y el desarrollo de políticas lingüísticas. Un conocimiento profundo del estado de la cuestión permite el diseño de estrategias didácticas que atiendan las particularidades de los aprendientes adultos de segundas lenguas (Alvarado Cantero, 2008). En este trabajo se abordan las teorías más relevantes sobre la adquisición de una segunda lengua (en adelante L2) en la etapa adulta y sus diferentes aportaciones, así como las diferencias que existen entre la adquisición de la lengua materna o L1 y la adquisición de una segunda lengua en la adultez.

2. LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA L2

Disciplinas científicas como la psicología, la lingüística aplicada o la didáctica de segundas lenguas consideran que los aprendientes adultos de una L2 forman parte de una categoría diferente a los niños y/o bebés que adquieren la L1, debido a las numerosas diferencias individuales que existen entre cada individuo que se enfrenta a la adquisición de una L2. Estas diferencias pueden ser causadas por factores cognitivos o la influencia de

la L1 (Singleton y Ryan, 2004). Además, el entorno, el contexto de adquisición y otros estímulos modifican la organización cerebral y la habilidad del lenguaje con mayor incidencia que en etapas anteriores (Fernández, 1999). Aunque también existen diferencias individuales en la adquisición de la L1, el dominio final es óptimo de manera general (en ausencia de patologías).

Uno de los factores más relevantes durante el proceso de adquisición es la edad a la que se produce, ya que la adquisición de una L2 en la etapa adulta se asocia con la presencia de numerosas dificultades. Esta concepción que acompaña a la adquisición de una lengua en adultos tiene su origen en la Hipótesis del Periodo Crítico desarrollada por Lenneberg en 1967 (Lenneberg, 1967). Esta premisa, que tiene su origen en la biología, se basa en el planteamiento de un período crítico en el desarrollo de un organismo en el que una actividad o competencia concreta debe ser adquirida para así incorporarse en el comportamiento de ese organismo (Singleton y Ryan 2004, p.32). Estos periodos críticos se relacionan con actividades o comportamientos concretos cuya duración y final son predecibles, un ejemplo serían ciertos hitos de desarrollo en animales, como el inicio del vuelo en aves (Fernández, 1999). Transferido a la adquisición del lenguaje, esta teoría plantea la existencia de un periodo de tiempo a partir del cual no es posible la adquisición del lenguaje. Investigaciones centradas en niños que, debido a varias circunstancias, no lograron desarrollar el lenguaje de manera típica durante la infancia temprana, evidenciaron que el intento de adquirirlo después del inicio de la adolescencia arrojó resultados significativamente inferiores en comparación con aquellos niños que adquirieron su lengua en un contexto normo típico socialmente. De acuerdo con los estudios existentes que respaldan esta teoría, este período crítico se produce porque, tras esta etapa, la lateralización cerebral¹ provoca la pérdida de plasticidad, lo que impide la adquisición de los componentes lingüísticos de una lengua con éxito (Torres Águila, 2005). Penfield y Roberts (1959) consideran que evidencias extraídas de estudios relacionados con lesiones cerebrales muestran que el cerebro atraviesa un proceso de rigidez tras los 9 años (Penfield y Roberts, 1959). Posteriormente, esta teoría trató de trasladarse a la adquisición de segundas lenguas (Brown, 2014). Este mismo periodo crítico aplicado a la adquisición de una L2 explicaría los resultados que obtienen la gran mayoría de adultos cuando tratan de aprender una

¹ Se entiende por lateralización cerebral el proceso por el cual uno de los hemisferios del cerebro está especializado en el lenguaje (Lenneberg 1975, p.89).

segunda lengua y la aparente imposibilidad de un dominio lingüístico a niveles semejantes a los de los hablantes nativos (Birdsong, 1999). Una de las limitaciones más frecuentes que presentan los hablantes adultos durante el desarrollo de sus habilidades lingüísticas son las fosilizaciones, término acuñado por Selinker (1975), formas desviadas en la L2 que no son erradicadas ni con la instrucción ni con un contacto prolongado con la lengua objetivo (Selinker, 1975).

2.1. Evidencias a favor y en contra

Esta teoría ha generado numerosas críticas y algunos estudios han tratado de corroborar la existencia de este periodo. Algunos académicos, como Krashen, apoyan la hipótesis del periodo crítico basándose en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Singleton y Ryan, 2004). Según esta teoría el lenguaje emerge cuando el niño está preparado cognitivamente para construir los esquemas lingüísticos que le permitirán desarrollar el lenguaje. Krashen considera que un individuo que ya ha superado la etapa de operaciones formales propuesta por Piaget, es decir una persona adolescente o adulta, necesitará adquirir de manera consciente la gramática de la L2, por lo que el proceso se realizará a través de un aprendizaje consciente de las reglas de la nueva lengua. Dollmann, Kogan y Weißmann (2020) estudiaron la adquisición del alemán como L2 a larga escala y sus resultados mostraron la existencia de un periodo crítico para la adquisición del acento. Los participantes que llegaron al país después de los 10 años mostraron un «acento extranjero» en mayor grado que el resto de participantes. (Dollmann, Kogan y Weißmann, 2020). Por el contrario, algunos autores como J. Jaffe (1975) consideran que la lateralización es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de la vida (Fernández, 1999). En la misma línea, Jenkins (2002) adopta una postura ecléctica, pues considera que el término periodo crítico puede ser un término conjunto para varias ventanas del desarrollo que ocurren a la vez (Jenkins 2002, p.194). Además, tampoco existe consenso entre los investigadores sobre los límites temporales de este periodo crítico. Mientras, su comienzo se asocia tradicionalmente a la adolescencia, alrededor de los 12 años (Birdsong, 1999), otros investigadores como Krashen (1979) consideran que se produce mucho antes, por ejemplo, sobre los 5 años (Brown, 2014) e incluso existen investigaciones que sugieren que se produce mucho más tarde, sobre los 20 años (Bley-Vroman, 1989), la

capacidad para distinguir sonidos presentes en distintas lenguas se reduce a partir del primer año de edad (Ioup, 2008), mientras que el aprendizaje de otros elementos como la expresión escrita pueden desarrollarse hasta los 17 años (Fäcke, 2014).

Posiciones contrarias a la existencia de un periodo crítico consideran que un adulto es totalmente capaz de adquirir una segunda lengua con resultados óptimos, con un dominio igual o similar al de un hablante nativo (Neufeld, 1977). Los adultos son capaces de procesar más rápido el *input* que reciben y cuentan con la ventaja de poder comparar las reglas de la lengua materna con las de la L2 e interiorizarlas a través de esta comparación, adquirir formas más complejas y emplear un mayor esfuerzo consciente para comprender a los hablantes nativos (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas, 1989). Lo fundamental para que una adquisición sea efectiva es que un aprendiente adulto reciba un *input* suficiente y adecuado en la L2, ya sea por parte de hablantes nativos o de personas con un alto dominio de la lengua (Muntzel, 1995). Así pues, de acuerdo con los autores que no respaldan esta teoría, con las condiciones adecuadas una persona adulta puede realizar grandes progresos en la nueva lengua. En el contexto específico de las aulas, puede fomentarse una comunicación efectiva mediante metodologías de enseñanza comunicativas y adaptadas a las necesidades particulares de este tipo de alumnos. Normalmente los estudiantes adultos suelen implicarse en su adquisición emocionalmente e incluso económicamente, por ello, suelen mostrarse motivados para continuar con su aprendizaje fuera del contexto educativo (Singleton y Ryan, 2004). El estudio realizado por Neufeld (1977), con estudiantes universitarios que participaban en cursos individuales en japonés y chino, muestra que algunos hablantes adultos pueden obtener resultados de dominio positivos en la adquisición de una L2. Tras estas clases se pedía a los participantes que produjesen determinadas frases que fueron evaluadas por hablantes nativos en una escala de 5 puntos, en la que la máxima puntuación correspondía a una pronunciación con un marcado acento extranjero. Los resultados mostraron que 9 de los 20 participantes fueron juzgados como posibles hablantes nativos y solamente 5 participantes obtuvieron unos resultados inferiores a 3 puntos (Neufeld, 1977). Siguiendo esta línea, Singleton y Leśniewska (2014) mostraron en su estudio que 3 participantes fueron juzgados como hablantes nativos en todas las pruebas lingüísticas del experimento. Otro ejemplo se encuentra en el estudio realizado por Marinova-Tood (2003) en el que de

30 hablantes de inglés como L2 algunos obtuvieron resultados similares a los de hablantes nativos en las pruebas lingüísticas analizadas. Hallazgos similares pueden encontrarse en otros estudios como el desarrollado por Dollman et. al en 2020 (Singleton y Leśniewska, 2024). A día de hoy esta falta de consenso y evidencias concretas no permiten afirmar o desmentir categóricamente la existencia de este periodo crítico, ni sus diferentes aplicaciones ni los contextos a los que se asocia (Andrew, 2004). Además, las evidencias con las que contamos en la actualidad no son suficientes para afirmar la duración del proceso de lateralización cerebral ni el modo en que incide en la adquisición del lenguaje.

2.2 Hipótesis del Período Sensible- Marinova-Tood

La falta de consenso y de resultados empíricos concluyentes que aclaren esta cuestión impiden establecer afirmaciones definitivas sobre la existencia de este periodo como un concepto totalmente limitante, por lo que algunos investigadores como Hyltenstam y Abrahamsson (2003), Birdsong (1999), Flege, Yeni-Komshian y Liu, (1999), prefieren utilizar el término «periodo sensible» o «periodos sensibles», entendido como un periodo óptimo para la adquisición de una L2, tras el cual las capacidades empeoran y se pierden de manera gradual. Esta concepción es menos extrema y restringida, persiste una falta de consenso claro sobre los elementos lingüísticos que afecta (Hyltenstam y Abrahamsson, 2003), y sobre su duración, aunque suele asociarse a las últimas etapas de la niñez y a la adolescencia. Marinova-Tood (2003) considera que incluso los niños o preadolescentes que adquieren una L2 atraviesan diferentes niveles de dominio y que también existen diferencias significativas entre individuos en el dominio final de la L2 (Marinova-Tood, 2003).

Esta falta de acuerdo también ha provocado el desarrollo de otras teorías paralelas que sugieren la posible existencia de diferentes periodos críticos con diferentes edades y asociados a los diversos aspectos lingüísticos que forman parte de una lengua. En esta línea Seliger (1978) considera que además de la lateralización, la localización de las diferentes funciones lingüísticas podría justificar la existencia de varios periodos críticos, es decir, de acuerdo con esta perspectiva, existirían diferentes zonas de adquisición para cada función lingüística, cada una de ellas con un límite de adquisición diferente (Singleton y Ryan, 2004).

La existencia y alcance del factor madurativo en la adquisición de una segunda lengua ha provocado un debate significativo en torno a la edad óptima para iniciar dicho proceso, buscando un nivel de competencia equiparable al nativo. Existen estudios que han mostrado evidencias que corroboran la existencia de este límite que impediría una adquisición de una L2 con niveles nativos. Así, por ejemplo, Hyldenstam y Abrahamsson (2003), basándose en la evidencia empírica de estudios con hablantes adultos, consideran que no existe ningún caso en el que un individuo que haya adquirido una L2 tras la adolescencia, haya conseguido dominar cada categoría lingüística con un nivel nativo. No obstante, existe un pequeño número de individuos que consiguen dominar alguna habilidad lingüística en la L2 con niveles muy cercanos a los hablantes nativos (Hyldenstam y Abrahamsson, 2003), aunque estos casos son excepcionales (Singleton y Leśniewska, 2024). Singleton y Ryan (2004) consideran que, aunque la adquisición de una L2 tras este límite madurativo se desarrolle con un mayor esfuerzo, esto no es suficiente para argumentar que existe un cambio cognitivo único y específico para la adquisición de una nueva lengua. Atendiendo a las diferencias madurativas se identifican tres posturas diferentes que no son incompatibles entre sí. La primera de ellas considera que tras un determinado punto madurativo la adquisición efectiva de la L2 requiere de un mayor esfuerzo que el necesario antes de alcanzar este límite. En este caso, los hablantes adultos necesitarán una instrucción intensiva y una exposición constante a la nueva lengua para mejorar sus habilidades y conseguir resultados cercanos a los de los hablantes nativos (Krashen, 1982). La segunda postura considera que tras este límite madurativo la adquisición de una L2 no se producirá con los mismos mecanismos cognitivos involucrados en la adquisición de la L1 durante la niñez. Por último, se encuentra la postura que afirma que tras este límite madurativo no es posible alcanzar una adquisición de una L2 con dominio lingüístico similar al de un hablante nativo, respaldada por autores como Scovel (1988) y Long (1990) (Singleton y Ryan, 2004).

3. OTRAS TEORÍAS Y ENFOQUES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN ADULTOS

La complejidad y las particularidades asociadas a la adquisición de segundas lenguas en la etapa adulta han dado lugar al desarrollo de otros enfoques y teorías que tienen en cuenta los diversos elementos que influyen

durante el proceso. Entre estos factores se encuentran la cognición, la experiencia, procesos mentales, sociales y culturales, desde diversos enfoques y perspectivas (Ellis y Larsen-Freeman, 2009). Son tres los principales enfoques pragmáticos en este ámbito: el enfoque lingüístico o psicolingüístico, el cognitivo y el socio-interaccionista. Además, también se mencionan otras teorías que, aunque no presentan el factor etario como uno de sus postulados, aportan una visión complementaria.

3.1. El enfoque lingüístico y psicolingüístico (Teoría de la Gramática Universal – Chomsky)

El enfoque lingüístico y psicolingüístico ha sido el más aceptado durante los últimos 30 años. Este enfoque trata de analizar los elementos formales del lenguaje a través de una descripción teórica del procesamiento lingüístico (Fäcke, 2014). La principal teoría representativa de este enfoque es la Gramática Universal de Chomsky, que considera que cuando se produce la adquisición de una segunda lengua los parámetros de la lengua materna se ajustan a la nueva gramática mediante una transición conocida como *interlengua*. Esta *interlengua* es un sistema único, diferente del de la L1 y del de una L2 y tiene como finalidad la adquisición de una L2 (Muntzel, 1995). Un aspecto fundamental para una correcta adquisición de la L2, según este enfoque, es el *input*. Se entiende por *input* la lengua que un aprendiente de una L2 recibe a través de hablantes nativos y que le ayuda a construir sus reglas.

Bley-Vroman (1989) propuso la hipótesis de la diferencia fundamental que señala que hay un *Language Acquisition Device* (LAD) y que este no se encuentra disponible de igual manera que en etapas anteriores, lo que podría explicar las dificultades en la adquisición de una L2 por adultos. No obstante, estas dificultades no son uniformes para todos los individuos, cuando se trata de adultos cada persona puede obtener un grado de dominio diferente y variable en los diferentes aspectos lingüísticos.

Existen posturas que niegan que haya transferencias entre ambos sistemas lingüísticos y que, por lo tanto, consideran que la GU no tiene un papel relevante en el proceso de adquisición de una L2. Durante la adquisición de una L1 el factor clave es la habilidad lingüística innata mientras que en la adquisición de la L2 la habilidad para la resolución de problemas es el elemento más importante, esta postura es respaldada por los investigadores que apoyan la teoría de Chomsky. El segundo enfoque considera que existe

un proceso total de transferencia entre la L1 y la L2, así como un acceso total a la GU. De acuerdo con este enfoque, los hablantes adultos tienen acceso a este dispositivo en los mismos términos que en la adquisición de la L1 (Mitchell et al., 2019). Por último, existe una postura que considera que los hablantes adultos tienen un acceso parcial a la GU. Es decir, algunas características de este dispositivo no fueron activadas durante la adquisición de la L1, ya que no formaban parte del inventario lingüístico de esta lengua. Los aprendientes no serán capaces de reiniciar el dispositivo de su GU y realizarán el proceso de adquisición en función de los parámetros de la L1 (Mitchell et al., 2019). No existe un consenso claro sobre el posible acceso a este dispositivo innato ya que cada individuo desarrolla gramáticas diferentes (Benati, 2014). Además, la propia existencia de esta Gramática Universal no está completamente aceptada por los miembros de la comunidad científica (Singleton y Ryan 2004).

3.2. El enfoque cognitivo (Modelo de la Competencia – MacWhinney y Bates)

Por su parte, el enfoque cognitivo considera que el lenguaje es una función emergente en los seres humanos y su aprendizaje comparte los mismos principios y estructuras cognitivas que cualquier otro tipo de aprendizaje. Por lo tanto, de acuerdo con esta postura, no existen mecanismos ni estructuras cerebrales específicas para el aprendizaje del lenguaje, sino que este conocimiento emerge gradualmente a través de la interacción y el *input*. El cerebro actúa como tabulador y establece la frecuencia con la que un individuo se encuentra con un estímulo determinado, cuanto mayor sea la frecuencia de exposición al *input*, más rápido se producirá la adquisición. Otro elemento clave para este enfoque es la formación de redes que integren los elementos que forman parte del *input* que estén presentes en mayor medida (Fäcke, 2014). El estudio realizado por Ramírez Rodríguez (2024) mostró que el enfoque cognitivo es adecuado para el aprendizaje o adquisición de una L2. A través de un diseño didáctico basado en este enfoque, los estudiantes activaron la memoria a corto y largo plazo, y se garantizó la adquisición del léxico seleccionado (Ramírez Rodríguez, 2024).

El Modelo de la Competencia desarrollado por MacWhinney y Bates (1989) considera que los niveles que intervienen en la adquisición del lenguaje son: el nivel funcional, donde se representan los significados, y el nivel formal, donde las estructuras superficiales o los mecanismos

expresivos disponibles en el lenguaje están representados. La relación entre estos dos niveles es directa y las capas intermedias emergen cuando resultan imprescindibles para que el proceso de adquisición se produzca. Los seres humanos poseen mecanismos psicológicos que les permiten comportarse de acuerdo con la validación y la probabilidad en la que se presentan los estímulos (en este caso lingüísticos) que perciben en su entorno. Esta validación de los elementos lingüísticos se puede medir directamente en las muestras del lenguaje que reciben los individuos permite elaborar predicciones que permiten procesar la L2 (MacWhinney y Bates, 1989).

3.3. El enfoque socio-interactivo (Teoría Sociocultural – Vygotsky, Lantolf)

La Teoría Sociocultural, cuyos máximos representantes son Vygotsky (1978) y Lantolf (2000) considera que el pensamiento y el habla no están conectados y rechaza la visión comunicativa del lenguaje. De acuerdo con esta perspectiva, la convergencia entre pensamiento, lenguaje se produce a través de procesos de interiorización, que utilizan como base las interacciones sociales (Lantolf, 2000). El enfoque socio-interactivo parte de que cualquier tipo de aprendizaje es social y que por tanto, depende de elementos culturales. El objeto de estudio en este caso es la interacción entre los aprendientes y los interlocutores y las herramientas que utilizan durante las actividades comunicativas, así como en el aprendizaje lingüístico individual; es decir, el papel que desempeña la interacción social en la adquisición de una L2 (Mitchell et al., 2019). Para ello se analizan comportamientos observables sin otorgar importancia al uso del lenguaje o a aspectos cognitivos, sino que se considera que la interacción y la negociación de significados pueden facilitar la adquisición. Long (1996) considera que la negociación de significados entre hablantes nativos o competentes en una lengua e individuos que se encuentran aprendiendo la nueva lengua conecta el *input* recibido con sus capacidades de aprendizaje internas y puede reajustar el *output* emitido corrigiéndolo e integrando esas correcciones (Fäcke, 2014). Según este enfoque el proceso de adquisición puede desarrollarse de manera más efectiva si el contexto cultural y las relaciones sociales con hablantes nativos son adecuados (Mitchell et al. 2019). Estrategias didácticas basadas en este enfoque como, lecturas compartidas, aprendizaje en grupos, han mostrado efectos positivos en el proceso de adquisición de una L2 (Yanfang et al., 2025).

3.4. Teoría de la diferencia fundamental (Bley-Vroman)

Los estudios sobre adquisición del lenguaje demuestran que los procesos para la adquisición de una segunda lengua en la niñez y en la etapa adulta son distintos. La adquisición de una segunda lengua, a diferencia de la adquisición de la lengua materna, se realiza sobre una base lingüística previa. Por otra parte, una persona adulta tiene la capacidad de decidir si desea aprender una L2, cuál y por qué. La comunidad científica ha tratado de establecer si ambos procesos de adquisición presentan un desarrollo similar independientemente del punto de partida. Los dos procesos de adquisición requieren la exposición a un *input* adecuado y comprensible. No obstante, el *input* que pueda recibir un bebé inmerso en el proceso de adquisición de una L1 es cuantitativa y cualitativamente diferente al *input* al que pueda estar expuesto una persona adulta en una L2. Autores como Bley-Vroman, representante de la teoría de la Diferencia Fundamental, consideran que niños y bebés cuentan con una habilidad innata para adquirir la gramática de la lengua a la que están expuestos y los factores externos no influyen en este proceso. Por el contrario, los aprendientes adultos no cuentan con esta habilidad innata y utilizan otro tipo de habilidades como la memorización para aprender una nueva lengua. Además, adultos y niños cuentan con características cognitivas, psicológicas y neurológicas diferentes. Los hablantes adultos durante la adquisición de una L2 se caracterizan, entre otros aspectos, por presentar en sus interlenguas dos o más variantes de constructos lingüísticos con un mismo significado. Estas opciones persisten incluso durante los niveles más altos de dominio de la nueva lengua y se asocian a la ausencia de un *input* adecuado y frecuente. El estudio realizado por Pulido (2024) muestra que no cualquier input es adecuado para que la adquisición de nuevas categorías en una L2 se produzca (Pulido, 2024). Así pues, hay autores que consideran que el proceso de adquisición de una L1 y el de una L2 presentan diferencias fundamentales, ya que está demostrado que la L1 presenta una gran influencia en el desarrollo de una L2 (Brown, 2014). Según Schachter (1988) existen dos características principales que hacen que ambos procesos de adquisición (de una L1 y de una L2) sean diferentes: las transferencias de la L1 a la L2 y las fosilizaciones (Odlin, 2003). Sin embargo, el estudio realizado por Rayem (1970) mostró que tanto la adquisición de una L1 como de una L2 se producen a través de fases de desarrollo similares, con un desarrollo progresivo de la interlengua

(Singleton y Ryan, 2004). Actualmente, no existe un consenso claro sobre si ambos procesos se desarrollan de la misma manera.

3.5. Otros enfoques

Entre las propuestas clásicas sobre la adquisición del lenguaje, destacan el enfoque conductista, que propone que los comportamientos lingüísticos se desarrollan a través de estímulos presentes y observables en el ambiente. Este enfoque no tiene en consideración los procesos mentales internos, ya que no pueden ser observados. El lenguaje, por lo tanto, es adquirido a través de tres mecanismos: condicionamiento clásico, condicionamiento operante y la imitación (Fäcke, 2014). Skinner (1985) es el principal representante de este enfoque y señala que, para suplir las interferencias de la primera lengua, debe utilizarse el método audioverbal, basado en la memorización y la repetición constantes (Mayor, 1994).

Por otro lado, encontramos la teoría del Modelo Monitor postulada por Krashen (1982), que considera que la lengua materna interfiere en la adquisición de una L2, la cual se adquiere con el mismo orden que la L1 y que se ve influida por las características individuales del aprendiente (Fäcke, 2014). Además, las transferencias L1-L2 no tendrían relevancia durante el proceso (Odlin, 2003). De acuerdo con esta teoría, la adquisición de una L2 se produce alterando la estructura de la L1 para adaptarla a la gramática de la nueva lengua de manera consciente. Esta gramática se denomina Monitor y para que este proceso se desarrolle de manera efectiva es necesario que el denominado «filtro afectivo» se encuentre abierto, ya que este filtro impide o facilita la adquisición. Este filtro está influido por la motivación, ansiedad y autoestima (Singleton y Ryan, 2004).

4. CONCLUSIÓN

La adquisición de una segunda lengua en la etapa adulta es un fenómeno de gran complejidad como se ha trasladado a lo largo del capítulo, por esta razón, atribuir a los efectos producidos por la edad el elemento cognitivo y madurativo no es suficiente. Por ello, son necesarios estudios más amplios, así como el análisis del impacto de otros factores complementarios presentes en la adquisición de una L2 en la adultez, siendo el factor etario uno de los factores que más influye en el proceso. Aunque los métodos de investigación y las diferentes teorías y enfoques son cada vez más diversos

y sofisticados (Mitchell et al., 2019), muchos de los problemas clave fueron planteados en los enfoques presentados en este capítulo, por lo que continúan siendo de gran relevancia en la actualidad. Los hallazgos que estas teorías han aportado desde una perspectiva multidisciplinar han contribuido a clarificar numerosos aspectos presentes en el proceso de adquisición de una L2, pudiendo afirmar que este proceso se produce con una constante y adecuada exposición al input, sobre la base de la L1, mediante el acceso a ciertas capacidades cognitivas en contextos sociales determinados. Asimismo, es necesario considerar otras perspectivas. Autores como Singleton y Ryan (2004) consideran que una comparativa entre hablantes nativos y aprendientes de una L2 no es adecuada para analizar el proceso de adquisición, ya que muy pocos hablantes independientemente de su edad logran un nivel exactamente igual al que presenta un hablante nativo. Por ello, sería adecuado realizar estudios comparativos entre hablantes de una L2 de diferentes edades o entre diferentes grupos de adultos (Singleton y Ryan, 2004). La lingüística actual cuenta con nuevas técnicas e instrumentos de observación que permitirán el desarrollo de nuevas investigaciones que aporten más claridad a los procesos involucrados en la adquisición de la L2, con enfoques basados en la biología del lenguaje y su base neuropsicológica (Fernández, 1999). Por otra parte, cabe tener en cuenta que la adecuada instrucción en la L2, junto con una exposición a la lengua objetivo fuera del aula favorecen el dominio final de la L2, siempre y cuando el alumno reciba, además, una exposición suficiente a la lengua objetivo fuera del aula (Ellis y Larsen-Freeman, 2009). Una de las condiciones necesarias para que un programa académico de enseñanza de L2 en adultos sea efectivo es que el profesorado conozca la forma en la que los adultos procesan el input (Benati, 2014). Por ello, que el profesorado cuente con una base teórica precisa puede ayudar a minimizar las dificultades socio-afectivas, psicológicas y biológicas asociadas a esta etapa (Aguilar Río y Brudermann, 2014).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR RÍO, Jose Ignacio y BRUDERMANN, Cédric (2014). Language Learner. En Christiane Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 333-348). De Gruyter, Inc. ISBN 978-3-11-030225-7
- ALVARADO CANTERO, Lucía (2008). Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: Algunas consideraciones. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 89-105. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i2.1281>

- ANDREW, Patricia (2004). The Critical Period Hypothesis for Language Acquisition: A Look at the Controversy. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 40, 14-29. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2004.40.647>
- BENATI, Alessandro (2014). Second Language Acquisition. En Christiane Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 177-342). De Gruyter, Inc. ISBN 978-3-11-030225-7
- BIRDSONG, David (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Routledge. ISBN 978-1-135-67489-2
- BLEY-VROMAN, Robert (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En Jacquelyn Schachter y Susan M. Gass (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524544.005>
- BROWN, Henry Douglas (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/647>
- DOLLMANN, Jörg, Irena KOGAN y Markus WEIßmann (2020). Speaking Accent-Free in L2 Beyond the Critical Period: The Compensatory Role of Individual Abilities and Opportunity Structures. *Applied Linguistics*, 41(5), 787-809. <https://doi.org/10.1093/applin/amz029>
- ELLIS, Nick C. y Diane LARSEN-FREEMAN (2009). Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. En Nick C. Ellis y Diane Larsen-Freeman (Eds.), *Language as a Complex Adaptive System* (pp. 90-125). Wiley. ISBN 978-1-4443-3400-5
- FÄCKE, Christiane (2014). Introduction. En Christiane Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 1-10). De Gruyter, Inc. ISBN 978-3-11-030225-7
- FERNÁNDEZ, Milagros (1999). *Introducción a la lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Ariel. ISBN 84-344-8235-5
- FLEGE, James Emil, Grace H. YENI-KOMSHIAN y Serena LIU (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78-104. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638>
- HYLTENSTAM, Kenneth y Niclas ABRAHAMSSON (2003). Maturation Constraints in SLA. En Catherine J. Doughty y Michael H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 539-588). John Wiley & Sons, Incorporated. ISBN 978-3-11-030225-7
- IOUP, Georgette (2008). Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. En Jette G. Hansen y Mary L. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 41-62). John Benjamins Publishing Company. ISBN 978-90-272-9139-4

- JENKINS, Lyle (2002). *Biolingüística*. Ediciones AKAL. ISBN 978-84-8323-247-7
- KRASHEN, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford. ISBN 0-08-028628-3
- LANTOLE, James P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. ISBN 0-19-442160-0
- LENNEBERG, Eric H. (1967). The Biological Foundations of Language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- LENNEBERG, Eric H. (1975). The Concept of Language Differentiation. En Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development* (pp. 17-33). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50011-1>
- MACWHINNEY, Brian y Elizabeth BATES (1989). *The Crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-26196-1
- MARINOVA-TOOD, Stefka H. (2003). *Comprehensive analysis of ultimate attainment in adult second language acquisition*. Harvard University. Signatura 3100151
- MAYOR, Juan (1994). Adquisición de una segunda lengua. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Coords.), *Actas IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 21-60). ISBN 84-7143-498-9
- MITCHELL, Rosamond, Florence MYLES y Emma MARSDEN (2019). *Second language learning theories* (Fourth ed). Routledge. ISBN 978-1-138-67141-6
- MUNTZEL, Martha C. (1995). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 21, Article 21. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/275>
- NEUFELD, Gerald G. (1977). Language Learning Ability in Adults: A Study on the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features. *Working Papers on Bilingualism*, 12.
- ODLIN, Terence (2003). Cross-Linguistic Influence. En Catherine J. Doughty y Michael H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). John Wiley & Sons, Incorporated. ISBN 978-3-11-030225-7
- PENFIELD, Wilder y Lamar ROBERTS (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press. ISBN 978-0-691-64263-5
- PULIDO, Manuel F. (2024). Optimizing the Input for Learning of L2-Specific Constructions: The Roles of Zipfian and Balanced Input, Explicit Rules and Working Memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 379-403. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000081>

- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, Pablo (2024). La adquisición fraseológica cognitiva de las locuciones verbales somáticas en español por estudiantes rusos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 98, 263-273. <https://doi.org/10.5209/clac.80561>
- SELINKER, Larry (1975). Interlanguage. In Jack C. Richards (Ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). Routledge. ISBN 978-1-315-83600-3
- SINGLETON, David y Justyna LEŚNIEWSKA (2024). The Role of Age in Second Language Development. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 359-371. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.22>
- SINGLETON, David y Lisa RYAN (2004). *Language Acquisition: The Age Factor* (2nd ed., Vol. 9). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597596>
- TORRES ÁGUILA, José Ramón (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *PHONICA*, 1, 1-9. <https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5575/0>
- VÁZQUEZ MARRUECOS, José Luis y María Dolores HUESO VILLEGAS (1989). La hipótesis del input en la teoría de adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 5, 53-62. ISSN 0213-2028
- YANFANG, Zeng, Kuo LI-JEN, Lu CHEN, Lin JR-AN y Haoran SHEN (2025). *Vocabulary Instruction for English Learners: A - ProQuest*. 15(3), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci15030262>

Descifrando las intenciones comunicativas en el lenguaje infantil: desarrollo y aplicación de un protocolo

CLARA MACARENA PONCE ROMERO
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje infantil ha experimentado una revalorización significativa en las últimas décadas, impulsado por el reconocimiento de su singularidad y de los procesos que lo configuran. A pesar de ello, muchas herramientas evaluativas continúan basándose en modelos que responden a concepciones del lenguaje adulto, sin considerar adecuadamente la naturaleza emergente y procesual del habla infantil. Frente a este desafío, se plantea la necesidad de reformular los enfoques evaluativos existentes y, más aún, de desarrollar nuevas pruebas evaluativas adaptadas a las particularidades del lenguaje en la infancia. Este trabajo busca sentar las bases para la creación de un protocolo innovador, inspirado en el test de Dewart y Summers (1995) y en otros modelos pragmático-comunicativos, que permitan una evaluación más precisa y contextualizada del desarrollo del lenguaje en los niños a través de las intenciones comunicativas.

2. EL HABLA INFANTIL: EMERGENTE, PROCESUAL Y PECULIAR

Históricamente, el lenguaje infantil fue considerado un sistema incompleto¹ al ser comparado en detrimento del lenguaje adulto. Sin embargo, con la consolidación de la Lingüística Clínica (Crystal, 1980) y el desarrollo de nuevas metodologías y herramientas, el llamado «lenguaje peculiar» ha sido revalorizado, lo que ha permitido reconocer su autonomía como

¹ En numerosas pruebas evaluativas del lenguaje infantil es habitual encontrar calificativos como «desviados», «periféricos» y «errores» para referirse al habla de los niños (Fernández Pérez, 2007, p. 12), lo que refleja una concepción peyorativa de este fenómeno.

objeto de estudio. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la adquisición de un producto final —el lenguaje adulto—, las investigaciones actuales destacan el carácter dinámico del habla infantil, un habla en construcción, en el que el desarrollo discursivo y pragmático juegan un papel fundamental (Hickmann, 2003; Diessel, 2019).

El habla infantil, lejos de ser un sistema estático, atraviesa distintas fases en las que emergen diversas habilidades de corte lingüístico, social y cognitivo. En este sentido, se hace referencia a la noción de gramática emergente² (Hopper, 1987), la cual se enmarca dentro de modelos basados en el uso (Barlow y Kemmer, 1999). Su desarrollo se define por una naturaleza procesual y dinámica, donde pueden observarse fenómenos como estancamientos, retrocesos, aceleraciones o transiciones (Ingram, 1989). Este dinamismo exige una revisión crítica de las categorías de análisis heredadas del lenguaje adulto, pues muchas de ellas resultan inadecuadas para describir el funcionamiento del habla infantil (Fernández Pérez y Lorenzo Herrera, 2023). Si bien los enfoques clásicos han sido fundamentales para el estudio del lenguaje (Austin, 1962; Searle, 1969, 1976; Grice, 1975), su aplicación al ámbito infantil requiere adaptaciones que permitan evaluar el desarrollo lingüístico en sus propios términos.

Desde esta perspectiva, el camino hacia la gramática formal debe entenderse no como una mera adquisición de reglas abstractas, sino como el resultado de una serie de procesos en los que las construcciones lingüísticas emergen y se consolidan progresivamente (Goldberg, 1995). En esta línea, Ellis, Römer y O'Donnell (2016) destacan el papel fundamental del input lingüístico y la interacción social, subrayando que los niños aprenden el lenguaje a partir de la experiencia y la repetición de estructuras en contextos comunicativos significativos. Así, en lugar de asumir una progresión estrictamente lineal, es necesario considerar el lenguaje infantil como un sistema flexible, en el que la gramática se desarrolla a través de marcos interaccionales.

3. LA INTENCIONALIDAD COMO RESORTE CLAVE

Desde los primeros momentos de vida, el ser humano manifiesta una intención comunicativa inherente, observable en actos primarios como el llanto

² Los modelos emergentistas se relacionan estrechamente con la teoría psicológica de Vygotsky (1931, 1934) y la teoría del andamiaje propuesta por Bruner (1983, 1990), que subrayan la importancia de los procesos sociales y contextuales en el desarrollo del lenguaje.

o la mirada (Bruner, 1990). Esta dimensión intencional es clave para comprender la evolución del lenguaje infantil, pues permite analizar la progresión desde formas prelingüísticas hasta estructuras comunicativas más complejas. Halliday (1975) señala que, aún antes de poseer un sistema lingüístico formal, el niño ya es capaz de expresar significados funcionales, los cuales se clarifican a través de un enfoque pragmático:

It then emerges that the child already has a linguistic system before he has any words or structures at all. He is capable of expressing a considerable range of meanings, meanings which at first seem difficult to pin down, because they do not translate easily into adult language, but which become quite transparent when interpreted functionally, in the light of the question "What has the child learnt to do by means of language?" (Halliday, 1975, p. 6).

Es fundamental reconocer el papel crucial de los cuidadores en este proceso, ya que son ellos quienes proporcionan los estímulos necesarios para que el niño adquiera y refine sus estrategias comunicativas de forma progresiva y cada vez más sofisticada. En este sentido, la interacción se convierte en un elemento clave (Levinson, 2006), siendo la atención conjunta uno de los mecanismos fundamentales por excelencia (Tomasello, 2019). La intencionalidad, no solo juega un papel fundamental en la adquisición del lenguaje, sino que también es esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. A través de la atención conjunta y la interacción social, el niño no solo aprende a utilizar el lenguaje para expresar sus intenciones, sino que también refina su capacidad para comprender y anticipar las intenciones de los demás. Este proceso de aprendizaje mutuo, en el que los cuidadores y los niños se responden de manera recíproca a través de señales comunicativas, favorece la consolidación de un marco cognitivo más flexible y adaptativo, crucial para la interacción social efectiva y la construcción de conocimiento (Bates, 1976; Barkley, 1997; Tomasello, 2003; Heyes, 2018).

4. CREACIÓN DE UN PROTOCOLO

Las pruebas estandarizadas de evaluación del lenguaje suelen presentar limitaciones debido a su rigidez, lo que dificulta la captura de la variabilidad inherente al desarrollo infantil. Por el contrario, el habla de los niños exige metodologías flexibles basadas en muestras de habla espontánea, que permitan evaluar y valorar la competencia comunicativa real de los niños. Las pruebas que no se inscriban en la dinámica evolutiva propia de la infancia,

así como aquellas que evalúen el lenguaje infantil desde una perspectiva peyorativa, no son adecuadas para evaluar el habla peculiar. Un claro ejemplo de adaptabilidad y adecuación es el test de Dewart y Summers (1995), un protocolo flexible que permite trazar perfiles evolutivos y tendencias de desarrollo a través de entrevistas. A diferencia de otros instrumentos, pone énfasis en contextos naturales (interacciones cotidianas) e incluye tanto aspectos verbales como no verbales³. Este enfoque servirá de inspiración para sentar las bases de un futuro protocolo de evaluación del habla infantil, que permitirá identificar las intenciones comunicativas de niños de entre uno y cuatro años, con el fin de analizar su desarrollo lingüístico, cognitivo y social a lo largo del tiempo.

Para crear la categorización de intenciones comunicativas, se ha tomado como referencia el corpus de lenguaje infantil *Koiné*, que recopila datos de niños y niñas de entre 18 y 53 meses procedentes de cinco escuelas infantiles de Galicia, en un contexto de bilingüismo gallego-español⁴. Además, se han revisado diversos protocolos existentes —tanto estandarizados como cualitativos— con el fin de identificar estrategias y enfoques que puedan servir como punto de partida. Dado el carácter dinámico del desarrollo comunicativo infantil, cualquier protocolo diseñado deberá adoptar tres principios fundamentales con relación a la intencionalidad:

- **Diversidad de intenciones en una misma muestra:** Una única muestra⁵ de naturaleza oral y espontánea puede reflejar diversas intenciones comunicativas simultáneamente. Esto implica que un enunciado puede abarcar más de una intención comunicativa. Por ejemplo, en el siguiente caso (1), Ricardo no solo explica una situación —lo que podría considerarse una intención denominativa—, sino que también describe un deseo que refleja una reflexión sobre el pasado, lo que podría interpretarse como una intención autorreferencial:

(1) Porque quería que le pintaran (Elf3_05. Ricardo: 3;02.20).

³ Esta prueba es un cuestionario para padres que analiza cuatro aspectos: (a) las intenciones comunicativas y su expresión; (b) la reacción y respuesta; (c) la interacción y capacidad conversacional y (d) la adaptabilidad según contextos.

⁴ El corpus *Koiné*, desarrollado por el grupo de investigación *Koiné*, dirigido por la Dra. Milagros Fernández Pérez, se encuentra disponible en el portal internacional *CHILDES TalkBank* (DOI:10.21415/T5SW39).

⁵ Una muestra lingüística o intervención oral debe entenderse como un enunciado de mayor o menor extensión, el cual contenga una o varias intenciones comunicativas. Estas muestras pueden estar disponibles en repositorios o pueden ser obtenida a través de evaluaciones directas.

- **Flexibilidad y amplitud de las categorías:** Las categorías deben ser lo suficientemente flexibles y globales para captar la variabilidad del lenguaje infantil, sin imponer esquemas rígidos. Por ello, se opta por una categorización tripartita, que busque ampliar al máximo el espectro de intenciones, sin recurrir a subdivisiones excesivas. Esto es, en lugar de establecer categorías detalladas (como nombrar, describir, apuntar, caracterizar), las intenciones denominativas engloban todas estas variantes.
- **Gradiente de desarrollo:** Más que una categorización estricta, se debe considerar un gradiente de desarrollo que permita observar la evolución y la emergencia de habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas. Este enfoque nos permite ver cómo las intenciones comunicativas se desarrollan a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en las intenciones instrumentales, podemos observar cómo los niños comienzan con órdenes claras y directas (2, 3), para luego dar paso a estrategias como la cortesía y mitigación (4), como se muestra en los siguientes ejemplos:

(2) **Mira mira mira** (Elf1_03. Ricardo: 1;11.21).

(3) **No no te equivocas** (Elf3_05. Ricardo: 3;02.20).

(4) **Ahora cobras tú vale?** (Elf3_08. Ricardo: 3;04.17).

Con base en estas premisas, se propone una categorización estructurada en tres tipos de intenciones comunicativas —denominativas, instrumentales y autodefinitorias—, inspirada principalmente en los enfoques de Halliday (1975) y Bruner (1990).

Las intenciones denominativas incluyen actos como nombrar (5), describir y explicar (6), entre otras funciones comunicativas. Estas intenciones, que inicialmente pueden surgir en el contexto de la atención conjunta o el juego, se desarrollan progresivamente en formas más complejas de comunicación, abarcando funciones diversas que, si bien se originan en la percepción, se proyectan hacia el plano simbólico y social, están estrechamente vinculadas con las funciones imaginativa, informativa e interaccional del lenguaje (Halliday, 1975). Además, contribuyen al desarrollo tanto del soporte léxico (Clark, 2003) como del cognitivo (Nelson, 1973, 1996), aspectos que son esenciales no solo para la adquisición del lenguaje, sino también para la conformación del mundo (Hernández Sacristán, 2023).

A través de estas intenciones comunicativas, los niños nos trasladan oralmente cómo perciben el mundo.

(5) Caqui [/] › «Caqui (.)» se llama Caqui (Mil2_02. Nerea: 3;01.00).

(6) Para desayunar / la leche es esta (Mil2_02. Nerea: 3;01.00)

Por otro lado, las intenciones instrumentales se manifiestan en actos como solicitar (7), ordenar (8) o preguntar (9), con el objetivo de influir en el comportamiento del interlocutor. Desde los primeros años, el lenguaje no solo comunica, sino que también actúa, estableciendo reglas, ejerciendo control y explorando el poder de la palabra. A medida que el desarrollo lingüístico avanza, las órdenes infantiles comienzan a manifestarse en formas menos explícitas y más creativas, lo que refleja un crecimiento en la capacidad del niño para manipular el lenguaje y adaptarlo a contextos sociales variados. Estas intenciones están estrechamente vinculadas con la performatividad del lenguaje y con las funciones instrumental, heurística y reguladora (Halliday, 1975), así como con la idea del lenguaje como acción (Searle, 1969). El objetivo principal de estas emisiones comunicativas es alcanzar lo deseado, ya sea obteniendo información mediante preguntas, adquiriendo un objeto a través de una orden, o manifestando un deseo interno al imponerse sobre los demás.

(7) A ver (.) quién me deja un cuento (.) para leer?

Este (/) este (Bre3_01. Manuel: 2;02.28).

(8) Lo tengo que decir yo! (Bre4_11. Manuel: 3;07.18).

(9) Qué es eso? (Elf1_02. Ricardo: 1;11.01)

Por último, las intenciones autodefinitorias engloban actos como comentar, rechazar, comparar (10) y expresar estados emocionales (11), tales como frustración, alegría o enfado. Estas intenciones no solo reflejan la forma en que el niño transmite información, sino también cómo construye y afirma su identidad en la interacción social. En términos generales, esta categoría muestra cómo los niños se posicionan frente a diferentes aspectos, reconociéndose a sí mismos como hablantes y seres conscientes. Esto incluye, por ejemplo, posicionarse respecto al tiempo (pasado, presente y futuro) o expresar aspectos más subjetivos, como gustos y preferencias. Destacamos el habla privada (Navarro, 2023), verbalizaciones audibles que los niños emiten sin necesariamente dirigirse a otros, como una expresión crucial para observar la construcción del «yo». En este sentido, estas intenciones se

vinculan tanto con la función personal del lenguaje descrita por Halliday (1975) como con los procesos de construcción del «yo» en la comunicación (Tomasello, 2008), lo que las convierte en elementos clave para entender cómo se construyen la conciencia y la personalidad.

(10) **Como a do Alberto** (Bre2_07. Manuel: 2;05.10).

(11) **A mí la película me daba miedo** (Bre4_06. Manuel: 3;05.04).

La categorización propuesta no solo tiene como objetivo identificar las intenciones comunicativas, sino también ubicarlas en una escala evolutiva que refleje su desarrollo a lo largo del tiempo. Para ello, es fundamental considerar elementos clave del modelo de Dewart y Summers (1995) para la confección del futuro protocolo, tales como las funciones comunicativas (intenciones), las respuestas comunicativas, las dinámicas conversacionales, así como los factores contextuales y las variaciones. El análisis de estas intenciones puede proporcionar una visión más profunda de los procesos cognitivos que se manifiestan en el habla, revelando las características del desarrollo cognitivo de los niños (Diessel, 2013; Engemann, 2023) a través del correlato lingüístico.

Desde un enfoque pragmático, se enfatiza que la interacción no es exclusivamente lingüística: los gestos, la prosodia y otros elementos no verbales juegan un papel fundamental. En consecuencia, el desarrollo del protocolo debe integrar tanto los componentes lingüísticos como los factores contextuales y motivacionales, siempre a partir de muestras reales y espontáneas, abandonando visiones estáticas y adoptando perspectivas dinámicas basadas en datos empíricos (Slobin, 1997). Este planteamiento supone un cambio de paradigma en la forma de abordar la adquisición del lenguaje, alineándose con las tendencias teóricas actuales que integran la mente, el cuerpo y el entorno dentro de un marco pragmatista centrado en los usos (Fuchs, 2018). Por último, cabe destacar la importancia del estudio de la intencionalidad comunicativa como indicador clave en la detección temprana de trastornos del lenguaje, lo que refuerza la relevancia de este protocolo en el ámbito clínico y educativo.

5. CONCLUSIONES

El estudio del lenguaje infantil trasciende el ámbito puramente lingüístico y se convierte en una ventana privilegiada para comprender el desarrollo cognitivo, la comunicación humana y la detección temprana de ciertas

patologías. Su carácter emergente y dinámico obliga a replantear los marcos evaluativos tradicionales, muchas veces diseñados desde una perspectiva que no da cuenta de sus particularidades. Más que medir el lenguaje infantil con criterios rígidos, es necesario construir herramientas que permitan analizarlo en su propio contexto de evolución, reconociendo sus patrones, peculiaridades y estrategias comunicativas en desarrollo.

Desde una perspectiva aplicada, esta propuesta no solo tiene implicaciones futuras en la evaluación y diagnóstico de trastornos del lenguaje, sino también en la optimización de procesos de enseñanza-aprendizaje en la infancia y en el desarrollo de modelos computacionales más ajustados a la adquisición natural del lenguaje. En un mundo donde la inteligencia artificial avanza en la comprensión y generación del habla, el estudio del lenguaje infantil ofrece claves fundamentales sobre cómo los seres humanos internalizan y estructuran el lenguaje de manera progresiva y situada en la interacción social.

La propuesta aquí planteada no solo busca sentar las bases para un protocolo de evaluación más ajustado a la realidad del habla infantil, sino también abrir el camino a una nueva manera de concebir la adquisición del lenguaje: no como un proceso estático y lineal, sino como una construcción continua, marcada por la experimentación, la intencionalidad y la adaptabilidad. Comprender y valorar estas dinámicas es esencial no solo para la lingüística, sino para la educación, la logopedia y el avance de las tecnologías lingüísticas.

En suma, este trabajo pretende establecer las primeras directrices para el diseño de un protocolo que evalúe la intencionalidad en el lenguaje infantil teniendo en cuenta los parámetros del protocolo de Dewart y Summers (1995). De esta manera, se podrá dar cabida a todo tipo de lenguaje y se tendrán en cuenta todos los factores que influyen en el proceso adquisitivo de los niños. Según el contexto, este protocolo podría tener dos vertientes: una adaptada a gabinetes de logopedia, en la que se utilizarán muestras obtenidas in situ, y otra destinada a la investigación, que empleará datos de corpus para el estudio del desarrollo lingüístico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John Langshaw (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

- BARKLEY, Russell (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- BARLOW, Michael y Suzanne KEMMER (Eds.) (1999). *Usage-based models of language*. Center for the Study of Language and Information.
- BATES, Elizabeth (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. Academic Press.
- BRUNER, Jerome (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford University Press. <https://archive.org/details/childstalklearni0000brun/page/n5/mode/1up>
- BRUNER, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press. https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf
- CLARK, Eve Vivienne (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David (1980). *Introduction to language pathology*. Edward Arnold.
- DEWART, Hazel y Sussie SUMMERS (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*. Nffer-Nelson.
- DIESEL, Holger (2013). Construction Grammar and First Language Acquisition. En Graeme Trousdale y Thomas Hoffman (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 347-364). Oxford University Press.
- DIESEL, Holger (2019). *The grammar network: how linguistic structure is shaped by language use*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108671040>
- ELLIS, Nick, Ute RÖMER y Matthew BROOK O'DONNELL (2016). Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*, 66(1), 23-44. https://doi.org/10.1111/lang.1_12177
- ENGEMANN, Helen (2023). Children and Language: The Early Years. En Jörg Roche y Moiken Jessen (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics for Language Teachers* (pp. 224-269). Transkulturelle Kommunikation.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2007). La actualidad de los estudios sobre lenguaje infantil. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 6, 5-40.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros y Lara LORENZO HERRERA (Eds.) (2023). *Datos y desarrollo de la lengua. Las gramáticas emergentes*. Arco Libros.
- FUCHS, Thomas (2018). *Ecology of the Brain. The Phenomenology and Biology of the Embodied Mind*. Oxford University Press.
- GOLDBERG, Adele (1995). *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.

- GRICE, Paul (1975). Logic and conversation. En Peter Cole y Jerry L. Morgan (Eds.), *Syntax & Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press.
- HALLIDAY, Michael (1975). *Learning how to mean – Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (2023). Anomia: Fenomenología y dimensión vivencial. En Ana I. Codesido García, Carlos Hernández Sacristán y Victoria Marrero-Aguilar (Eds.), *Lingüística clínica en el ámbito hispánico. Un panorama de estudios* (pp. 209-231). Peter Lang.
- HEYES, Cecilia M. (2018). *Cognitive Gadgets: The Cultural Evolution of Thinking*. Harvard University Press.
- HICKMANN, Maya (2003). *Children's discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge University Press.
- HOPPER, Paul (1987). Emergent grammar. En Jon Aske, Natasha Beery, Laura Michaelis y Hana Filip (Eds.), *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 139-157). <https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1834>
- INGRAM, David (1989). *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge University Press.
- LEVINSON, Stephen. C. (2006). On the human 'interaction engine', En Nick J. Enfield y Stephen C. Levinson (Eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (pp. 39-69). Routledge. Recuperado de <https://www.mpi.nl/publications/item59332/human-interaction-engine>
- NAVARRO CIURANA, David (2023). Distanciamiento pragmático a través de representaciones no enmarcadas: el habla privada durante el juego simbólico infantil. *Pragmalingüística*, (31), 363-386. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.16>
- NELSON, Katherine (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1/2), 1-135. <https://doi.org/10.2307/1165788>
- NELSON, Katherine (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006837>
- SLOBIN, Dan Isaac (1997) (Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 5: Expanding the Contexts*. Lawrence Erlbaum.
- TOMASELLO, Michael (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

- TOMASELLO, Michael (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.
- TOMASELLO, Michael (2019). *Becoming Human*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- VYGOTSKY, Lev (1978). Istoriya razvitija vysshishch prikhicheskikh funkci. En Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman (Eds. y Trads.), *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1931).
- VYGOTSKY, Lev (1934). Myshlenie i rech, Mockba. En Alex Kozulin (Trad.) (1986). *Thought and language*. The MIT Press.

Sorry so much: pragmatic transfer and apology strategies

IRUNE FERNÁNDEZ-MONTES
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Pragmatic transfer, defined as the impact of learners' awareness of intercultural pragmatics, beyond the second language (L2), on how they interpret, use, and acquire pragmatic aspects of the L2 (Kasper 1992, p. 207), has been widely studied (see, e.g., Bou-Franch & Clavel-Arroitia, 2018; Chang, 2009; House, 2000; Kasper & Blum-Kulka, 1993; Wannaruk, 2008). Among previous research exploring this phenomenon, some studies have also addressed pragmatic transfer from the perspective of intercultural communication (see, e.g., Adhikari, 2015; Lambert, 1999; Žegarac & Pennington, 2000). Apologies are a noteworthy object of study within pragmatics and intercultural communication, not only because they are pervasive in everyday interaction and constitute what Brown and Levinson (1978) labelled as face-threatening acts (FTAs) —this is, speech acts that inherently oppose the face wants of the listener and/or the speaker— but also because, despite previous studies on apologies within pragmatics (e.g., Cordella, 1990; Márquez-Reiter & Placencia, 2004), there remains insufficient research exploring how apologies function in intercultural contexts. This leaves a gap in understanding how apologies vary across cultures, how they are perceived by interlocutors from different backgrounds, and how contextual factors such as power distance influence their form and effectiveness (e.g., Blum-Kulka et al., 1989; Holmes, 1995; Ogiermann, 2009). In an increasingly connected world, it is essential to communicate effectively to avoid pragmatic misunderstandings and negative consequences such as

dissonance (see, Zamborlin, 2007). Therefore, speech acts characterised by their potential to generate communicative misunderstandings —this is, face-threatening acts (FTAs)— should be carefully examined from an intercultural perspective. As mentioned, this need is especially pertinent given the global rise in intercultural interactions and the possibility of miscommunication in diverse social, professional, and diplomatic contexts.

A concept that is —or should be— central to discussions of pragmatic transfer is the cultural component. This notion is evident, for instance, in Kasper's (1992) definition, which refers to the influence of “pragmatic knowledge of *languages and cultures* [emphasis added]” (p. 207). Although some studies have examined pragmatic transfer and analysed cross-cultural differences¹ (see, e.g., Mir, 1992; Al-Furaiji, 2017; Qian et al., 2024), much of the research on pragmatic transfer pertains to the field of language instruction. Nevertheless, as noted, understanding pragmatic transfer is also crucial to foster more effective intercultural communication (Qian et al., 2024, p. 117). Thus, it should also be studied within an intercultural context.

Given this, the present paper adopts a linguo-cultural approach rather than a cross-cultural one. Unlike cross-cultural studies, the linguo-cultural approach acknowledges the risk of directly mapping a language to a culture. As Hasanova (2014, p. 160) notes, the term linguo-cultural is often used in the context of studying culture through language. Although the focus of this study is pragmatic transfer, the analysis also includes a contrastive examination of apology strategies between Spanish and English speakers. This approach incorporates the linguo-cultural perspective, while also establishing a reference for how native speakers perform apologies.

In this context, the present study aims to analyse how Spanish speakers perform the speech act of apologies in English and to compare the apology strategies employed by English and Spanish speakers. Apologies are an interesting speech act to examine in terms of pragmatic transfer and linguo-cultural analysis because, as FTAs, they can lead to miscommunication in intercultural contexts (see, e.g. Triandis, 2000; Meier, 2010). Therefore, the objectives of this study are the following: (i) to analyse the extent to which knowledge of an L2 —English in this case— or the lack of it is reflected in apologies; (ii) to examine the consequences of pragmatic transfer

¹ I.e., studies which compare a linguistic element or language across at least two cultures.

in intercultural communication; and (iii) to investigate how the patterning of apologies differs according to language/culture², specifically in English and Spanish.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Pragmatic transfer refers to the inaccurate transfer of speech act strategies from one language when communicating in another (Thomas, 1983, p. 101). Nevertheless, the fact that pragmatic transfer is often deemed inappropriate does not mean that it always results in inaccuracy. In fact, pragmatic transfer can be either positive or negative. Positive transfer typically goes unnoticed because it occurs when both languages perform speech acts in similar ways. For this reason, positive pragmatic transfer is disregarded in this study. In contrast, negative pragmatic transfer can lead to pragmatic failure, i.e. communication or even social misunderstandings. As Kasper (1993, p. 12) explains, negative transfer refers to “L1-based sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge being projected onto L2 contexts and differing from the pragmatic perceptions and behaviours of the target community”.

Kasper’s (1993) definition highlights that negative pragmatic transfer can result in two types of failure: pragmalinguistic and sociopragmatic. The former occurs when the intended pragmatic meaning attached to a word or structure can differ significantly from how native speakers typically interpret it (Thomas, 1983, p. 101). In other words, pragmalinguistic failure relates to the pragmatic force, that is, the understanding and communication of speech intentions, as well as the language elements used to express those intentions. For instance, making a request with an imperative sentence instead of phrasing it as a question *could* lead to pragmalinguistic failure in an English-speaking culture. Consider the following example: a natural equivalent of “Could you pass me the salt?” in Spanish would be *Pásame la sal* (“Pass me the salt”).

Sociopragmatic failure, by contrast, relates to factors such as the degree of imposition or offence, social distance, and the roles and responsibilities between speakers (Thomas, 1983, p. 104). An example of this would be using colloquial language in a formal context, where a more formal register is expected.

² In this study, ‘language’ and ‘culture’ are treated as interchangeable terms due to their conceptual overlap within the *linguo-cultural* approach, which emphasises the inseparability of linguistic and cultural elements.

In addition, Blum-Kulka and Olshtain's (1984) taxonomy has been central to the analysis of the data collected for this study. While this classification was not specifically designed for analysing pragmatic transfer, it still proved useful in establishing a reference. Specifically, the taxonomy was employed to explore the apology strategies used by native speakers, establishing a reference for how native speakers typically perform apologies in given contexts. This, in turn, facilitated a more nuanced examination of pragmatic transfer.

Blum-Kulka and Olshtain's (1984) taxonomy divides apologies into two parts: the Illocutionary Force Indicating Device (henceforth IFID) and the strategy that accompanies the apology. For example, in (1), "I'm sorry" is the IFID, and "are you okay?" is the strategy, which in this case expresses concern for the hearer.

- (1) I'm sorry, are you okay?

<i>Type (performative verb)</i>	<i>Examples</i>
1 (be) sorry	(55) I'm sorry (that) I'm so late (S10, AUE)
2 excuse	(56) Excuse me for being late again (F)
3 apologize	(57) I apologize for coming late to the meeting (F)
4 forgive	(58) Forgive me for coming late (F)
5 regret	(59) I regret that I can't help you (F)
6 pardon	(60) Pardon me for interrupting (F)

Figure 1. IFIDs and strategies (Blum Kulka and Olshtain, 1984, p. 207).

According to this taxonomy, apologies can include an IFID, a strategy, or a combination of both. The IFID can be expressed in several ways (see Figure 1), while the strategies encompass "a formulaic expression of regret" (Blum-Kulka & Olshtain, 1984, p. 206), or "(1) an explanation or account of the cause which brought about the offence; (2) an expression of the S's responsibility for the offence; (3) an offer of repair; (4) a promise of forbearance" (Blum-Kulka & Olshtain, 1984, p. 207). Based on this taxonomy, the apologies in this study were analysed.

3. METHODOLOGY

As mentioned in section 1, this study has two main objectives: (i) to analyse how Spanish speakers perform apologies in English and (ii) to examine how native Spanish and English speakers apologise, focusing on the strategies they employ. To achieve these objectives, the chosen data gathering method was Discourse Completion Tasks (henceforth DCTs). DCTs are “a data elicitation method that generates large amounts of contextually varied and comparable cross-linguistic speech act data, used predominantly in cross-cultural and interlanguage pragmatics” (Ogiermann, 2018, p. 229). Additionally, a pilot test was conducted to ensure that the DCTs were feasible and comprehensible for participants and that respondents were unaware of the study’s objectives to avoid biases (see Danner et al., 2015).

Five situations were presented, differing in social factors such as the rank of imposition, —referred to as the rank of offence in this study— social distance, and power distance, which influence variations in apologies —e.g., register variation. Furthermore, according to Brown and Levinson (1987) these variables stem from universal principles, although their interpretation and use are shaped by the cultural context (p. 242). The rank of offence (R) represents the severity of the offence that triggered the apology. Power distance (P) indicates whether the relationship between interlocutors is symmetrical or asymmetrical, while social distance (D) refers to the nature of their relationship, i.e., whether it is close or distant.

3.1. Participants

Participants were divided into two groups based on their native language, that is, Spanish and English. The sample consisted of 38 people from each language group, totalling 76 participants. Social variables such as age and gender were not considered in this study, as they were beyond the scope of the research. Additionally, participants were asked to self-report their level of English to contextualise their linguistic and pragmatic competence when analysing pragmatic transfer. It was decided to rely on self-reported language competence in line with an emic approach, which is particularly relevant in pragmatic analysis, where participants’ own perceptions and interpretations of their linguistic and pragmatic competence can directly influence how they perform and understand speech acts. While it is true that self-reports may not always align with actual proficiency levels, this

subjectivity is itself meaningful in pragmatics. In addition, to avoid bias, participants were asked an open-ended question about their competence in any foreign language, rather than specifically asking about English, and they were asked to specify their level without predefined categories. The vast majority of participants reported having a low level of English. Participants described their proficiency as either low, low/intermediate, or high/advanced.

3.2. Procedure

DCTs are widely used in pragmatics research to obtain quantitative data (Schauer & Adolphs, 2006). They involve presenting participants with scenarios and eliciting explicit responses based on those contexts. In other words, participants are asked how they would respond in particular contexts that are clearly defined. Consequently, DCTs are highly useful in studying speech acts and their linguistic realisation, despite some criticisms (see, e.g., Golato, 2003). As already mentioned, to examine how different situations elicit varying responses, the scenarios varied as concerns social variables (Brown & Levinson, 1987) such as symmetrical and asymmetrical relationships. This approach allowed for observing how these variables influenced linguistic realisation in apologies.

The questionnaire for the English speakers contained five open-ended scenarios, each presenting a different context in which participants could briefly write how they would apologise—or indicate if they would not apologise. As noted, this was done to establish a reference for how English speakers apologise in these situations. The questionnaire for Spanish speakers contained the same five scenarios, but they were also asked to translate their apologies into English to analyse pragmatic transfer.

The scenarios were as follows: Context 1 presented a situation in which participants spilt coffee on their professor or boss, staining their trousers. Context 2 described a situation in which participants lost an old T-shirt borrowed from their best friend. Context 3 involved participants losing the notes of a classmate with whom they did not have a close relationship. Context 4 presented a situation in which participants bumped into someone on the underground. Context 5 asked how they would apologise after arguing with their parents for arriving home later than agreed. Table 2 provides an overview of the contexts and their social variables.

CONTEXT	DEGREE OF R	DEGREE OF P	DEGREE OF D
C1: Spilt coffee	High	High	Distant
C2: Lost T-shirt	High	Low	Close
C3: Lost notes	High	Low	Distant
C4: Metro	Low	Low	Distant
C5: Parents	Low	High / Low (depends on the culture)	Close

Table 2. Summary of contexts and social variables in the DCTs.

It can be observed that Contexts 1 and 3 represent a higher rank of offence, as the speaker may feel a greater sense of responsibility for their actions. Context 4 involves a small rank of offence but a large social distance, whereas Context 5 reflects a close but asymmetrical relationship, with the perceived rank of offence varying depending on the individual and cultural background.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Pragmatic transfer

The results from the Spanish-speaking participants indicate that they committed a specific type of pragmatic transfer, as previously defined, known as pragmalinguistic failure. More precisely, 22 out of 38 participants (57.89%) produced at least one instance of pragmatic transfer. It is important to clarify that only clear cases of pragmatic transfer were considered; non-standard varieties of English have not been taken into account.³

Upon examining pragmatic transfer, it was noted that one participant transferred the Spanish structure when making an offer, as illustrated in examples (2) and (3). As a result, the illocutionary force of the message may have been misinterpreted, as the structure appears to convey a statement of ability rather than an offer. These two examples —examples (2) and (3)— were produced by the same participant, a Spanish speaker who self-reported a low level of English proficiency:

- (2) Sorry, I can buy you some pants.

³ For example, a participant wrote “I didn’t found” instead of “I didn’t find”. These instances are not considered pragmatic transfer, as they are deviations from the standard form but do not affect the illocutionary force.

- (3) I'm sorry I lost a shirt that I had left, **I can pay you.**

In contrast, examples (4) and (5) exhibit pragmalinguistic failures that are unlikely to hinder communication. Although these expressions are not part of standard English(es), their illocutionary force remains understandable. Example (4) is a direct calque from the Spanish word *mucho*, which does not function as an intensifier in English. Example (5) reflects a literal translation of the Spanish form used to beg pardon—which would be *perdona, por favor*—; however, the Spanish structure should not be directly transferred into English.

- (4) Sorry so **much**.

- (5) Sorry **please**.

Both examples were produced by participants with a self-reported low level of English. While the hearer may not fully grasp the intended meaning, they would likely infer that the speaker's intention is to apologise.

Example (6) demonstrates another literal translation from Spanish into English. In this case, the hearer might initially struggle to understand the intended meaning, but given the context, they would probably decode the message.

- (6) Sorry bro, if **you want I give you one mine**.

As the participant reported having a low level of English, it can be inferred that *bro* is a positive pragmatic transfer. The original response in Spanish was *si quieres te doy una mía*, which was translated literally. Similarly, example (7) reflects a direct translation of the Spanish expression *se me ha ido la hora*, which in English would correspond to “I lost track of time”. The participant who produced this example self-reported a high level of English proficiency. It is possible that they were thinking of the expression “time passed by”, which has a slightly different semantic nuance from “I lost track of time”. While “time passed” by simply indicates that time has elapsed, it does not necessarily convey the speaker's loss of awareness of it. Nevertheless, due to the similarity between the participant's message and the target expression, the hearer would likely understand the intended meaning.

- (7) Sorry, **my time is gone**.

These instances of pragmatic transfer suggest, on the one hand, that the patterns ingrained in speakers' cognitive systems are influenced by their L1

and shape their communication. On the other hand, they indicate that such patterns are so deeply embedded that even self-reported advanced speakers may commit pragmatic transfer, demonstrating that this phenomenon is not exclusive to lower-level speakers.

4.2. Apology strategies

Table 3 provides a quantitative summary—in raw numbers—of the frequencies of the IFIDs and the apology strategies employed by both English and Spanish speakers. The strategies are based on the taxonomy proposed by Blum-Kulka and Olshtain (1984), along with additional linguistic elements identified in the data, such as intensifying expressions and fillers. This paper does not provide an in-depth analysis of all the strategies; instead, it focuses on the most notable ones, offering a brief explanation rather than a comprehensive discussion of all strategies.

	NATIVE ENGLISH SPEAKERS	NATIVE SPANISH SPEAKERS	TOTAL	PERCENTAGE
IFID	169	140	309	48.81%
Explanation of cause	77	41	118	18.64%
Intensifying expression (IE)	83	32	115	18.16%
Offer of repair	40	29	69	10.90%
Fillers	4	0	4	0.63%
Showing concern for hearer	4	3	7	1.10%
Expressing traits of self-deficiency	2	0	2	0.31%
Promise of forbearance	1	8	9	1.42%
Total	494	334	633	100%

Table 3. Frequency of strategies used by both groups.

Regarding the strategy of providing an explanation, Table 3 shows that it is the most frequently used strategy among Spanish speakers and the second most used among English speakers. Both groups employed this strategy in a similar manner. It involves explaining what happened, as in example (8), where “very” functions as an intensifying expression, and “the bus was stuck in a traffic jam” is the explanation of cause.

- (8) I'm very sorry for being late, **the bus was stuck in a traffic jam**.

Nevertheless, based on its distribution across the different Contexts (see Table 2), it appears that Spanish participants tend to provide an explanation regardless of context, whereas English speakers perceive the need for an explanation as more context-dependent.

The second most frequently used strategy among English speakers was the use of intensifying expressions (henceforth IEs). In contrast, Spanish speakers used IEs less frequently, with English speakers accounting for 72.17% —83 occurrences— of this strategy, compared to 27.83% —32 occurrences— among their Spanish counterparts. This suggests that IEs are more cognitively ingrained in English speakers, as they tended to use them spontaneously when completing the questionnaire. Similarly, fillers were absent from the responses of Spanish participants. However, this does not necessarily mean that Spanish participants do not use fillers in natural speech; rather, it indicates that fillers are more ingrained in English speakers' cognitive and linguistic systems, leading them to include them in written responses as well.

Regarding the offer of repair strategy, it is noteworthy that Spanish speakers tended to use imperatives, as in example (9), whereas English speakers preferred questions, as seen in example (10):

- (9) Lo siento muchísimo, **déjame ayudarte**. ('I'm very sorry, let me help you').

- (10) I'm so sorry, but I lost your T-shirt. **Is there some way that I can make it up to you?**

This difference may stem from language-specific conventions for similar communicative goals. As Wierzbicka (1985) explains, "in English, the imperative is mostly used in commands and in orders" (p. 150). For instance, a natural equivalent for "Could you pass me the salt?" in Spanish would be *Pásame la sal* ("Pass me the salt"), demonstrating a tendency to use imperatives in situations where English speakers might prefer interrogative forms.

5. CONCLUSIONS

The aim of this paper was to examine how native Spanish speakers perform apologies in English, while also conducting a linguo-cultural analysis comparing apology strategies in Spanish and English. To achieve this, data was gathered through DCTs, and both pragmatic transfer and apology strategies were analysed. The taxonomy proposed by Blum-Kulka and Olshtain (1984) played a crucial role in framing the analysis of apology patterns.

Regarding the first objective—specifically, the extent to which pragmatic transfer occurs and how English proficiency influences the speech act of apologising—, the results indicate that 57.89% of Spanish participants committed pragmatic transfer. All but one of these participants self-reported a low level of English proficiency. Therefore, it can be concluded that pragmatic transfer is difficult to avoid, as it is deeply ingrained in speakers' cognitive systems due to the influence of their L1. Consequently, having a high level of English does not necessarily exempt speakers from committing pragmatic transfer. However, the results also suggest that speakers with lower proficiency are more prone to committing pragmatic transfer, and that the lower the proficiency, the more literal the transfer becomes. Nevertheless, while the examples presented in this study deviate from the standard varieties of English, the context generally provides sufficient cues for the hearer to infer the intended meaning.

With regard to apology patterns across different contexts, no substantial variations were found either within or between the two language groups. Both groups tended to produce more elaborate apologies in contexts where social factors—such as the rank of offence, social distance, and power distance—were more pronounced. The results suggest that among these factors, the rank of offence plays the most significant role in determining the level of elaboration in an apology.

As for notable differences in strategy use, although both groups employed the same strategies, they did so in different ways. Cultural differences may explain the variation in the frequency of strategy use. For instance, the Spanish group did not use fillers and relied less on IEs, whereas IEs were the most frequently used strategy among English speakers. As Wierzbicka (1985) notes, English has a “preference for a hedged expression” (p. 162), which may explain why English speakers employ fillers more frequently than their Spanish counterparts. This does not mean that Spanish speakers do not use fillers, but rather that fillers are more deeply ingrained in the linguistic pattern of English speakers.

In conclusion, cultures should not be evaluated solely in terms of politeness but analysed in terms of the linguistic strategies speakers prefer and how context influences the speech act of apologising. Similarly, it is important to recognise that we live in a context where English is the global lingua franca, and where effective communication is valued more than adherence to the prescriptive norms of the language. However, it is also true

that speakers should be aware of communicative differences depending on the language, as these differences can indeed lead to misunderstandings and dissonance. Finally, it is essential to acknowledge that languages and cultures are dynamic. In the context of globalisation, Western culture appears to be increasingly homogenised, which may influence apology strategies over time.

5.1. Limitations

This study was limited by the number of participants and the reliability of the DCTs, which has been a topic of discussion in previous research. Some participants may not have responded exactly as they would in real-life situations due to a lack of engagement. Additionally, the small sample size—38 participants per group—limits the generalisability of the findings.

Future research could involve larger, more demographically balanced samples and employ alternative methodologies, such as interview-based DCTs, to enhance data reliability. Further studies could also explore other speech acts and investigate minority languages and cultures to deepen our understanding of pragmatic variation.

6. BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- ADHIKARI, Kumar (2015). Challenges in Communicating across Cultures. *Literary Studies*, 28(1), 47-51. <https://doi.org/10.3126/litstud.v28i01.39566>
- AL-FURAIJI, Abdulridha S. (2017). Pragmalinguistic Failure of Iraqi EFL Fourth-year University Students in Interpreting Some Political Proverbs. *JSS*, 3(2), 127-138.
- BLUM-KULKA, Shoshana & Elite OLSHTAIN (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- BOU-FRANCH, Patricia & Begoña CLAVEL-ARROITIA (2018). Pragmatic Transfer. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0932.pub2>
- BROWN, Penelope & Stephen C. LEVINSON (1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In Esther N. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310). Cambridge University Press. ISBN 0521292506
- BROWN, Penelope & Stephen C. LEVINSON (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. ISBN 0521313554

- CHANG, Yuh-Fang (2009). How to say no: An analysis of cross-cultural difference and pragmatic transfer. *Language Sciences*, 31(4), 477-493. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2008.01.002>
- CORDELLA, Marisa (1990). Apologizing in Chilean Spanish and Australian English: A cross-cultural perspective. *Australian Review of Applied Linguistics. Series S*, 7, 66-92. <https://doi.org/10.1075/aralss.7.04cor>
- DANNER, Daniel, Julian AICHHOLZER & Beatrice RAMMSTEDT (2015). Acquiescence in personality questionnaires: Relevance, domain specificity, and stability. *Journal of Research in Personality*, 57, 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.05.004>
- GOLATO, Andrea (2003). Studying Compliment Responses: A Comparison of DCTs and Recordings of Naturally Occurring Talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90-121. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.90>
- HASANOVA, Sevinj (2014). Linguo-Cultural Aspect of Interrelation of Language and Culture. *International Journal of English Linguistics* 4(6), 160-166. <https://doi.org/10.5539/ijel.v4n6p160>
- HOUSE, Juliane (2000). Understanding misunderstanding: A pragmatic-discourse approach to analysing mismanaged rapport in talk across cultures. In Helen Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 146-164). Continuum. ISBN 0304704369
- KASPER, Gabriele (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8(3), 203-231. <https://doi.org/10.1177/026765839200800303>
- KASPER, Gabriele & Shoshana BLUM-KULKA (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press. ISBN 0195066022
- LAMBERT, Richard. D. (1999). Language and intercultural competence. In Joseph Lo Bianco, Anthony J. Liddicoat & Chantal Crozet (Eds.), *Striving for the third place - Intercultural competence through language education* (pp. 65-71). The National Languages and Literacy Institute of Australia. ISBN 1-875578-93-5
- MÁRQUEZ-REITER, Rosina & María Elena PLACENCIA (Eds.) (2004). *Current trends in the pragmatics of Spanish*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/pbns.123>
- MEIER, Ardith J. (2010). Culture and its effect on speech act performance. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (Eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 75-90). Language Learning & Language Teaching 26. <https://doi.org/10.1075/llt.26.05mei>
- MIR, Montserrat (1992). Do we all apologize the same? An empirical study on the act of apologizing by Spanish speakers learning English. *Pragmatics and Language Learning*, 3(1), 1-19.

- MUGFORD, Gerrard (2020). Cross-cultural and intercultural pragmatics research in Spanish. In Dale A. Koike & J. Cesar Félix-Brasdefer (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish pragmatics* (pp. 321-334). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429455643-23>
- OGIERMANN, Eva (2018). Discourse Completion Tasks. In Andreas H. Jucker, Klaus P. Schneider & Wolfram Bublitz (Eds.), *Methods in Pragmatics* (pp. 229-256). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110424928-009>
- QIAN, Tingting, Shikang SHA & Sirui WU (2024). Pragmatic Transfer in Second Language Acquisition in Intercultural Communication. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 26, 117-123. <https://doi.org/10.54097/0jqsns16>
- SCHAUER, Gila A. & Svenja ADOLPHS (2006). Expressions of Gratitude in Corpus and DCT data: Vocabulary, Formulaic Sequences, and Pedagogy. *System*, 34(1), 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.09.003>
- THOMAS, Jenny (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- TRIANDIS, Harry C. (2000). Culture and Conflict. *International Journal of Psychology*, 35(2), 145-152. <https://doi.org/10.1080/002075900399448>
- WANNARUK, Anchalee (2008). Pragmatic transfer in Thai EFL refusals. *RELJ journal*, 39(3), 318-337. <https://doi.org/10.1177/0033688208096844>
- WIERZBICKA, Anna (1985). Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish vs. English. *Journal of Pragmatics*, 9(2-3), 145-178. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90023-2)
- ZAMBORLIN, Chiara (2007). Going beyond pragmatic failures: Dissonance in intercultural communication. *Intercultural Pragmatics*, 4(1) 21-50. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.002>
- Žegarac, Vladimir & Martha C. PENNINGTON (2000). Pragmatic transfer in intercultural communication. In Helen Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 165-190). Continuum. ISBN 0304704369

Appendix

CROSS-CULTURAL STUDY

This short questionnaire aims to analyse how cultural variations affect apologies in different contexts. **You may respond that you would not apologise** in certain situations. Your answers will be anonymous. Thank you very much for your collaboration. For further information, problems or queries, please feel free to contact me at XXXX

1. I consent to my answers being used for academic purposes.

☐ Yes

☐ No

2. What is your nationality?

3. What is your level of studies?

4. Which age group do you belong to?

☐ 18 35

☐ 35 60

☐ 60+

5. Gender

☐ Feminine

☐ Masculine

☐ Id rather not say it

6. Are you competent in a foreign language? If so, please specify your level.

Contexts

7. Imagine that you accidentally knock over your professor's water bottle and you wet his/her stuff. How would you apologise?

8. Please, translate your response into English.

9. Imagine you lose the old T-shirt you borrowed from your best friend. How would you apologise?

10. Please, translate your response into English.

11. Imagine that a classmate has kindly lent you his/her notes to help you prepare for your exam and you lose them. You are not close friends. How would you apologise?

12. Please, translate your response into English.

13. Imagine you bump into someone you do not know on the underground. How would you apologise?

14. Please, translate your response into English.

15. Imagine you had an argument with your parents and now you feel bad. How would you apologise?

16. Please, translate your response into English.

Sobre la temporalidad en los futuros conjeturales del español

LAURA MATEOS CANDELARIO
Universidad Autónoma de Madrid

1. FUTUROS CONJETURALES

El futuro conjetural, conocido también como «futuro de probabilidad» o «futuro epistémico» (Gennari, 2002; Matte Bon, 2006; Escandell Vidal, 2010, 2014, 2018; Laca, 2017; Giannakidou y Mari, 2018, entre otras obras) responde a un uso del futuro sintético en español con el que un determinado hablante, como agente epistémico, introduce en un tiempo simultáneo con el contexto de habla una suposición sobre un determinado estado de cosas:

- (1) Serán las tres, más o menos.
- (2) Tendrá muchos amigos, porque es muy extrovertida.

Muchos expertos han coincidido en la necesidad de una explicación explícita para este fenómeno, dado que en el sistema morfológico del español —y de otras lenguas romances que no consideramos aquí por cuestiones de espacio— se registra de manera sistemática una forma verbal para la que se estima un valor temporal que es diferente en contextos determinados y que, además, obtiene un valor modal específico cuando se produce la alteración temporal que trataremos en este trabajo: la pérdida o neutralización semántica del rasgo + *Prospectivo*.

La relación temporal primaria del futuro simple de indicativo con respecto al momento de la enunciación es de posterioridad: indica una acción localizada en el futuro, en relación con el presente de habla o respecto de una acción que se menciona y se utiliza para tratar lo virtual desde un punto de vista actual.

Existe en estos casos, sin embargo, una discordancia entre el valor temporal preasignado y el resultante en contextos de interpretación conjetural: una forma seleccionada en el paradigma de la conjugación para expresar proposiciones en términos de posterioridad respecto del momento de la enunciación no despliega los valores temporales funcionales esperables. Por su parte, existen de manera fijada ciertas imposiciones de la base epistémica, y para que se manifieste esta interpretación se necesita en todos los casos que se neutralice el valor temporal naturalmente prospectivo del futuro¹.

El futuro conjetural admite fácilmente paráfrasis con adverbios de probabilidad o de duda, así como con otros verbos modales, algo que, desde una perspectiva todavía descriptiva, pone de manifiesto su significado modal, que trasciende los rasgos temporales; de hecho, muchas obras utilizan la etiqueta «uso modal» para referirse a este tipo de futuros, así como a otros casos también para el futuro morfológico y otros tiempos verbales como el pretérito imperfecto de indicativo. En este sentido:

- (3) Será muy inteligente, porque ha sacado dieces en todo.

Es asimilable a oraciones como las que siguen:

- (4) Probablemente sea muy inteligente.
(5) Debe de ser muy inteligente, porque ha sacado dieces en todo.

Por su parte, algunos trabajos de los citados al principio del trabajo, especialmente los que firma Escandell Vidal, los tratan en términos inferenciales, bien sosteniendo que el futuro de interpretación conjetural responde a la indicación de un rasgo evidencial + *Inferencial*, bien sosteniendo que todo futuro morfológico sufre de infraespecificación semántica, y posee así un rasgo + *Inferencial* que, en términos procedimentales, se manifiesta especialmente en los casos de interpretación no temporal.

El futuro conjetural ha sido estudiado, por tanto, en los términos formales y funcionales de la modalidad y la evidencialidad, entendidas como dominios semánticos incluidos en la expresión de la epistemicidad, y comprendiendo la epistemicidad como la marcación de la perspectiva de un hablante sobre un determinado estado de cosas. Los estudios mencionados, aplicados al español y asimismo a otras lenguas romances, han aportado

¹ Existen secuencias de interpretación epistémica donde es posible defender que el significado prospectivo del futuro morfológico se mantiene; no podemos, por cuestiones de espacio y de relevancia temática, tratarlas en esta ocasión, pero el lector interesado puede acudir a Mateos Candelario (2025) para conocerlas.

algunos datos para su caracterización sintáctica, semántica y pragmática, que muestran condiciones como la selección obligatoria de predicados estativos, la aparición sistemática en contextos imperfectivos, su similitud con otros auxiliares modales epistémicos (*deber de, tener que*) en lo relativo al contenido proposicional o su carácter inferencial en un sentido sintáctico, procedimental o discursivo.

Volvamos a nuestra disertación sobre los valores temporales. El uso de formas morfológicas de futuro para expresar valores temporales de presente unidos a un valor modal de conjetura, probabilidad, aproximación, inferencia y derivados es un fenómeno presente en muchas lenguas del mundo, que ha suscitado el interés de muchos investigadores, desde perspectivas teóricas y aplicadas, partiendo de las consideraciones funcionales y cognitivas del tiempo futuro como conjunto conceptual antes que como tiempo lingüístico escueto: «Futures appear commonly in a range of nonfactive utterances involving likelihood, supposition or inference, lack of knowledge, wishes and desires, intention and volition, obligation and command²» (Fleischman, 1982, p. 129).

Todos estos usos son sistemáticos, y participan de las propiedades estudiadas para los usos modales en las lenguas naturales. Conviene, por su parte, comparar el significado modal e inferencial de los futuros con otros significados modales naturales y explicar por qué con la morfología de futuro emergen significados que trascienden lo estrictamente temporal o que, llevado a un extremo, nunca poseen ni han poseído un valor temporal intrínseco.

Por su parte, el futuro morfológico, como se intuye en la cita que ofrecemos, cuenta en español con un amplio rango de «usos modales», etiqueta utilizada, como hemos mencionado anteriormente, para tratar esta discordancia entre valores temporales preasignados en el paradigma de la conjugación y valores modales desplegados en un contexto determinado. Estos usos son discretos en cada contexto interpretativo, pero se sitúan en todos los casos dentro de un espectro que comprende usos en la línea temporal-deóntico-epistémico en un sentido continuo (véase, Mateos Candelario, 2025).

² «La categoría 'futuro morfológico' aparece con frecuencia en una serie de enunciados no factivos que implican una semántica de probabilidad, suposición o inferencia, así como una falta de conocimiento, deseos, anhelos, intención, voluntad, obligación o mandato». La traducción y la interpretación son mías.

Una vez presentado el futuro conjetural, apuntamos que el objetivo de este trabajo es definir su semántica temporal y defender una propuesta formal determinada que explique por qué no denota eventos temporalmente posteriores al momento de la enunciación. Por su parte, mostramos dos consecuencias lingüísticas que (i) consideramos directamente derivadas de nuestra hipótesis y (ii) aportamos como argumento a favor de una caracterización formal de la temporalidad no prospectiva.

El enfoque que utilizamos es sintáctico y semántico; partimos teóricamente de los supuestos de la gramática generativa. Metodológicamente, utilizamos las consideraciones de la autora como hablante nativa del español de España y, por su parte, nos apoyamos en algunos datos empíricos que obtenemos de *CORPES XXI* en su versión 1.2, solamente para el español de España, que no mostramos en el trabajo.

2. TEMPORALIDAD NO PROSPECTIVA

2.1. Punto de partida

Una de las cualidades más señaladas en los trabajos y, generalmente, la primera en ser destacada en las obras que tratan los futuros de interpretación conjetural es, como hemos señalado, una discordancia entre el valor temporal preasignado y el valor temporal emergente de manera sistemática en un determinado contexto, que se ha llamado descriptivamente «de presente» en algunas de estas obras:

- (6) Lllaman a la puerta; imagino que será Laura.

La contrastamos con otros casos donde la interpretación prospectiva se activa con facilidad:

- (7) Este año será Laura quien ofrezca su casa para nuestra cena de socios.

Señala Escandell Vidal (2010, p. 6) que el futuro es inherentemente un tiempo que no ha accedido a la existencia y, por tanto, un tiempo que a nivel conceptual se «imagina» y tiene un carácter virtual y no factivo. Para ella, la representación adecuada de este tiempo debería ser no lineal, sino ramificada, conteniendo posibilidades asociadas a su condición modal. De este modo, así propone su representación gráfica:

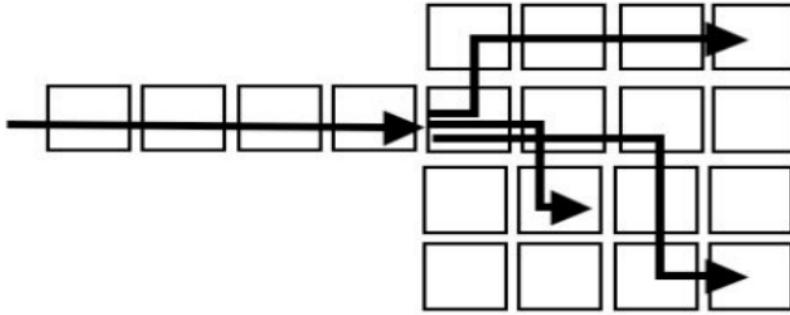


Figura 1. Ramificaciones para el tiempo futuro.

Así las cosas, las relaciones entre temporalidad y modalidad, entendiendo «modalidad» en un sentido básico que implica el posicionamiento, en este caso epistémico, de un hablante, serían las siguientes, que ilustramos con una figura que tomamos también de la obra mencionada (2010, p. 7):

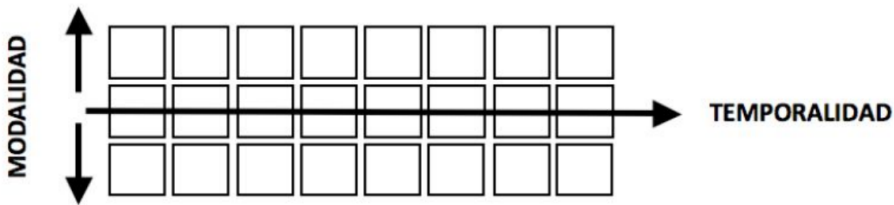


Figura 2. Temporalidad y modalidad.

A partir de la semántica natural del tiempo futuro en un sentido cognitivo procedimental se puede argumentar que ciertos usos modales como los conjeturales responden a patrones funcionales de resemantización que pueden darse precisamente con el futuro y no con otros tiempos dada su naturaleza. En este sentido, cabría pensar que esta condición propia de este tiempo permite recategorizaciones funcionales del centro conversacional, que permiten un anclaje pragmático al momento de la enunciación y la neutralización de «lo futuro».

Nuestra propuesta acepta estas consideraciones y parte de ellas, pero pretende partir de un supuesto epistemológico divergente, a partir del siguiente esquema:

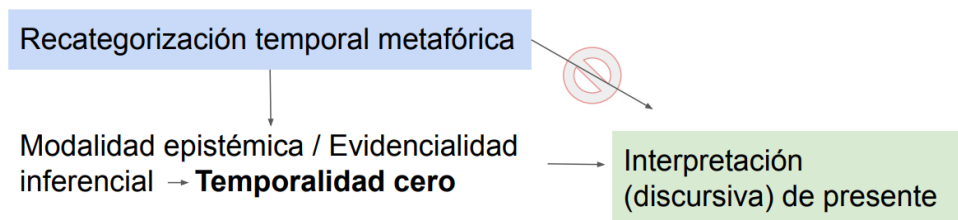


Figura 3. Esquema epistemológico estipulado.

La Figura 3, de elaboración propia, se diseña entonces para explicar lo siguiente: el hecho de que, empírica y funcionalmente, el futuro como tiempo facilite cognitivamente contextos «no futuros» debido a un trasvase entre lo no cognoscible y lo incierto en un presente extralingüístico no significa que podamos atribuir a motivos conceptuales la pérdida del valor prospectivo en términos estrictamente lingüísticos. De cualquier forma, comprendemos que algunos trabajos sí tomen en cuenta estos preceptos de forma directa y no concluimos que incurran en un error metodológico, si bien la gramática formal, que nosotras utilizamos como marco teórico, necesita otros criterios epistemológicos de actuación.

El orden estipulado de aplicación de los contenidos es, por tanto, el que comprende que el futuro morfológico es susceptible de recoger contenidos modales debido a su semántica particular; entendemos que esta naturaleza puede vincularse de una manera unívoca con contenidos modales solamente de semántica epistémica, pero lo cierto es que la mayoría de las lenguas donde existe un futuro morfológico registran en un primer lugar piezas con valores modales deónticos. En español actual, de hecho, existen usos modales con tal valor³, en casos como «Todos los alumnos vendrán en uniforme» o «Santificarás las fiestas».

Una recategorización temporal metonímica que suponga, por tanto, un trasvase «futuro deóntico-futuro epistémico» provoca un proceso de gramaticalización del que se obtiene un futuro de interpretación epistémica que se convierte en un operador modal, de manera similar a lo que ocurre para los auxiliares modales de interpretación canónica a partir de un proceso de subjetivización y orientación hacia el individuo (cf. Nuyts, 2001).

³ No podemos detenernos en esta cuestión, pero es de hecho esta semántica deóntica la que asegura la existencia en las lenguas romances del futuro morfológico con estricta interpretación temporal prospectiva.

De esta condición como operador deriva su significado no prospectivo, que puede recibir el nombre de «significado de presente», «significado temporal cero» o «significado temporal no marcado».

2.2. Una propuesta formal

Nuestra hipótesis, de nuevo, es la siguiente: el futuro conjetural se convierte en un operador modal, similar en su contribución semántica a otros auxiliares modales en español como *deber de*, que modalizan en términos universales (véase, Bravo, 2017). Es esencial aquí señalar un proceso de desambiguación terminológica: en este sentido, «modal» significa «operador modal», esto es, «que modaliza» en términos de posibilidad o de necesidad, en este caso. Por su parte, el significado «de conjetura» deriva formal y sistemáticamente de la perspectivización y subjetivización propias de la epistemicidad y de los verbos modales, características no solo del español sino de todas las lenguas naturales con operadores modales.

También puede tomarse esta perspectiva en términos evidenciales, considerando que el futuro conjetural no es —al menos no solamente, o no en un sentido primario— un marcador con rasgos inferenciales que se despliegan de manera aleatoria en un contexto pragmático determinado, sino un operador inferencial similar en su sintaxis y semántica a los que existen en lenguas con evidenciales, tales como el quechua, el esloveno o el japonés, entre otras no consultadas. En este trabajo, por cuestiones de espacio, partimos solamente de la consideración modal, dado que, en términos temporales, la caracterización es paralela.

En lo que a la temporalidad respecta, tomamos, entonces, las cualidades temporales de la modalidad epistémica (Laca, 2012), que adaptamos de las consideraciones teóricas de Ramchand (2014) para el inglés. Para la autora, la configuración sintáctica es la que sigue:

[ModEpistémica [*SFlexión* [ModDeóntica ...]]]

Esta configuración sintáctica implica afirmar que para que se dé una interpretación epistémica con un auxiliar modal este tiene que cotejar sus rasgos de tiempo por encima del nudo funcional de Flexión. Por tanto, toda manifestación formal de modalidad epistémica es *siempre* «presente», «no prospectiva» o participa de la llamada «temporalidad cero». Así, del mismo modo que para otros auxiliares canónicos existen estos contrastes

- (8) Los estudiantes **deben de ser** muy aplicados, por lo que dicen los profesores.
(EP)
- (9) Los estudiantes **deben ser** respetuosos en todo momento para no ser castigados.
(DE)

Cabe entonces confrontar los antes llamados «usos» conjeturales del futuro con otros futuros modales de interpretación deóntica en los mismos términos:

- (10) Los estudiantes **serán** muy aplicados, por lo que dicen los profesores. (EP)
- (11) Los estudiantes **serán** respetuosos en todo momento para no ser castigados.
(DE)

Por tanto, podemos partir de la siguiente configuración sintáctica también para los futuros de interpretación conjetural:

[FUTEp [S*Flexión* [FUTDe ...]]]

Por su parte, esta consideración teórica nos permite de nuevo separar futuros estrictamente temporales (7) de futuros de interpretación epistémica, alegando que los primeros no son en español operadores modales, aunque pueda defenderse en un sentido procedimental que toda manifestación de futuro morfológico es + *Modal*. No podemos en este trabajo tratar las relaciones entre lo deóntico y lo prospectivo, si bien han sido estudiadas con asiduidad en trabajos temáticos.

La principal manifestación de esta configuración es el anclaje al momento de la enunciación o *Speech-Time* de los futuros conjeturales, que provoca que estos puedan sostener conjeturas establecidas sobre el momento conversacional pero referidas conceptualmente a momentos pasados y futuros, tal y como ocurre con los verbos modales. Así, siendo la primera de ellas la simultánea; la segunda, la retrospectiva y la tercera la prospectiva:

- (12) **Vendrá** a menudo, supongo. / **Vendría** a menudo, supongo. / **Vendrá mañana**, supongo.
- (13) **Debe de venir** a menudo, supongo. / **Debía de venir** a menudo, supongo. / **Debe de venir** mañana, supongo.

Esto facilita, por su parte, el estudio de los «usos modales» del condicional en español, que soporta las lecturas conjeturales retrospectivas para el pretérito imperfecto y para el pretérito indefinido, que no deben analizarse ya en sus propios términos, sino como parte auxiliar morfológica del paradigma modal que despliega el futuro debido a su anclaje formal al momento de la enunciación.

3. CONSECUENCIAS DE LA TEMPORALIDAD NO PROSPECTIVA

3.1. La condición de estatividad

Entre otros fenómenos estudiados en relación con los futuros conjeturales, algunos estudios tratan de forma superficial las condiciones aspectuales necesarias en los predicados que pueden seleccionar los futuros conjeturales en español (Matte Bon, 2006; Rodríguez Rosique, 2019, entre otros). Estas obras, y las mencionadas al inicio del trabajo para la caracterización general del futuro conjetural, mencionan de manera descriptiva la incompatibilidad de estas formas con la telicidad (véase, Vendler, 1957 y derivados):

- (14) *Laura **escribirá** un poema ahora mismo. (Realización)
- (15) *Laura **cruzará** la meta ahora mismo. (Logro)

Queremos incidir, en primer lugar, que la incompatibilidad con el rasgo + *Télico* no es suficiente para explicar la casuística que ofrece el español contemporáneo para los futuros conjeturales. Cabe entonces ofrecer una mirada aspectual más amplia orientada a la estatividad: los futuros conjeturales presentan restricciones para seleccionar todo aquel predicado que no sea un estado (Gennari, 2002; Jaque Hidalgo, 2014, 2016) incluidos predicados de actividad, que son atélicos en su interpretación conceptual primaria.

Por otra parte, los futuros conjeturales admiten para los predicados que seleccionan recategorizaciones que surjan de interpretaciones estativizadoras, tales como las lecturas habituales o las progresivas, y se inscriben comúnmente en contextos imperfectivos. Incluir la variable «aspecto gramatical», más allá de lo imperfectivo y de una consideración aspectual de tipo léxico (véase, Rivero, 2023), permite explicar datos como los que siguen, aludiendo siempre a la incompatibilidad de la modalidad epistémica con entornos aspectuales estativos, y demostrando que la semántica habitual (16) y la progresiva (17), como conjuntos estativizadores (Jaque Hidalgo, 2016) «salvan» aquellos contextos no estativos para que pueda darse la presencia de un futuro conjetural:

- (16) Laura **regará** todos los días esa planta, porque está preciosa.
- (17) Laura **estará cruzando** ahora la meta, porque todos aplauden.

Partimos en este apartado de la definición de «estatividad» que ofrece Jaque Hidalgo en sus trabajos (2014, 2016), y defendemos que considerar los futuros conjeturales como operadores paralelos a los auxiliares modales

canónicos y como partícipes de la temporalidad cero ayuda a comprender sus condiciones aspectuales. Siguiendo a Jaque Hidalgo (2016), existe una correlación sistemática entre una extensión temporal inherente y ciertas conductas gramaticales sensibles a la presencia de un argumento eventivo, que se relacionan de manera directa con la semántica estativa en un sentido léxicoaspectual y con la imperfectiva en uno léxicogramatical.

En este sentido, la semántica aspectual del futuro conjetural y, para el lector interesado, también del futuro concesivo y mirativo, no es extraordinaria: se deriva de su semántica temporal cero y de su consideración formal como operador modal.

3.2. El operador *Futuro Epistémico*

Como mencionábamos en §1, son conocidos otros usos modales del futuro en español, que participan asimismo de una semántica epistémica:

- Futuro concesivo (Escandell Vidal, 2014; Rodríguez Rosique, 2019; entre otros):

(18) Será muy lista, pero no ha aprobado ni una asignatura.

- Futuro mirativo⁴ (Escandell Vidal, 2014; Rodríguez Rosique, 2019; entre otros):

(19) ¡Si será lista que ha sacado dieces en todo...!

Conviene postular la existencia del operador Futuro Epistémico (*FutEp*), que engloba junto con los conjeturales también los futuros concesivos y mirativos, que se convierten en manifestaciones del mismo operador y, como tal, comparten con el futuro conjetural la temporalidad no prospectiva y también la selección de predicados estativos en contextos imperfectivos.

Futuros concesivos y mirativos también permiten el anclaje al momento de la enunciación o *Speech-Time* y, por tanto, también pueden ser proferidas en un contexto de presente, pero tratar asuntos modalizados en términos prospectivos y retrospectivos. En este sentido, no cabe postular tampoco la existencia marginal y aislada, dentro de los usos modales del español, de un condicional concesivo o un condicional mirativo: forman

⁴ Existen dos tipos de construcciones con futuro mirativo en español. Una de ellas alterna con otros auxiliares modales epistémicos (19), y la otra se encuentra en construcciones fijadas que solo se dan con futuro. Ambas participan de la temporalidad cero en español, y se tratan en Mateos Candelario (2025).

parte del mismo paradigma que existe para el futuro conjetural en relación con sus posibilidades temporales expuestas en §2.

Queremos defender brevemente que es cierto que las condiciones pragmáticas, contextuales y las relacionadas con el tipo de aserción que el hablante profiere con futuros conjeturales son distintas que las que se dan en el caso de los futuros con interpretación concesiva y mirativa. No obstante, las similitudes temporales (y también aspectuales) nos sirven para argumentar a favor de que se trata del mismo ítem en un sentido formal, que responde en primer lugar a las cualidades de los operadores modales epistémicos y que después, en una derivación tardía, ofrece distintas manifestaciones que suponen la semántica concesiva y «de sorpresa». En este sentido:

- (i) Futuros concesivos y mirativos necesitan que su temporalidad sea no prospectiva y seleccionan siempre predicados estativos en contextos imperfectivos.
- (ii) Futuros concesivos y mirativos son futuros conjeturales que, afectados por contextos evidenciales extraordinarios⁵, adquieren características distintas en lo que al contenido de sus aserciones se refiere, pero nunca alteran sus valores de temporalidad ni de aspectualidad.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos ofrecido una propuesta teórica específica para dar cuenta de la temporalidad no prospectiva del futuro conjetural en español. Para ello, partimos de la consideración formal de este como un operador modal y explicamos su significado de presente a partir de la temporalidad cero propia de los auxiliares modales de interpretación epistémica.

Esta posición provoca una relación específica con el aspecto léxico y gramatical: el futuro de interpretación conjetural selecciona predicados estativos en contextos imperfectivos, condición derivada de su carácter temporal.

Por su parte, argumentamos a favor del estudio en conjunto de otros usos modales del futuro, concesivos y mirativos, que muestran un comportamiento similar en lo que a la temporalidad no prospectiva se refiere, agrupándose en conjunto dentro del postulado operador Futuro Epistémico (*FutEp*).

⁵ Esta cuestión no se explica en este capítulo por cuestiones de espacio y pertinencia, pero es abordada con detalle en Mateos Candelario (2025).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVO MARTÍN, Ana M.^a (2017). *Modalidad y verbos modales*. Arco Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=746755>.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (2010). Futuro y evidencialidad. *Anuario de Lingüística Hispánica*, UNED, 9-34. <https://n9.cl/1hz22>.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (2014). Evidential futures: the case of Spanish. En Philippe De Brabanter, Mikhail Kissine y Saghie Sharifzadeh (Eds.), *Future times, Future tenses* (pp. 219-246). <https://n9.cl/pvsz2>.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (2018). El futuro simple del español. Sistema natural frente a usos cultivados. *Verba Hispanica*, (26), 15-33. <https://doi.org/10.4312/vh.26.1.15-33>.
- FLEISCHMAN, Suzanne (1982). *The Future in Thought and Language. Diachronic Evidence from Romance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0022226700007842>.
- GENNARI, Silvia (2002). Spanish past and future tenses. Less (semantics) is more. En Javier Gutiérrez Rexach (Coord.), *From words to discourse: Trends in Spanish semantics and pragmatics* (pp. 21-36). Elsevier. <https://n9.cl/0j5xki>.
- GIANNAKIDOU, Anastasia y Alda MARI (2018). A unified analysis of the future as epistemic modality. *Natural Language and Linguistic Theory*, 36, 85-129. <https://philpapers.org/rec/MARAUA-4>.
- JAQUE HIDALGO, Matías (2014). *La expresión de la estatividad en español: niveles de representación y grados de dinamicidad*. [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Madrid <http://hdl.handle.net/10486/661873>.
- JAQUE HIDALGO, Matías. (2016). Relaciones entre aspecto y modalidad epistémica: algunas consecuencias de las restricciones temporales sobre la evaluación de predicados. *ONOMÁZEIN*, 33, 130-155. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.06>.
- LACA, Brenda (2012). On modal tenses and tensed modals. Building a bridge between linguistic communities of the Old and the New World. En Chiyo Nishida y Cinzia Russi (Eds.), *Cahiers Chronos* 25 (pp. 163-198). https://doi.org/10.1163/9789401208345_010.
- LACA, Brenda (2017). Variación y semántica de los tiempos verbales: el caso del futuro. *Investigaciones actuales en Lingüística*. Vol. II: *Semántica, Lexicología y Morfología*. 159-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6884658>.
- MATEOS CANDELARIO, Laura (2025, en depósito). *Semántica de los futuros epistémicos en español contemporáneo peninsular*. [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Madrid.

- MATTE BON, Francisco (2006). Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, *Ir + infinitivo* y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (6), 1-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442484>.
- NUYTS, Jan (2001). Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. *Journal of Pragmatics*, 33(3), 383–400. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216600000096>.
- RAMCHAND, Gillian (2014). Stativity and present tense epistemics. En Todd Snider, Sarah D’Antonio y Mia Weigand (Eds.), *Proceedings of SALT 24* (pp. 102-121). <https://doi.org/10.3765/salt.v24i0.2367>.
- RIVERO, María Luisa (2023). Epistemic futures and aspect: A cross-linguistic perspective. En Susana Rodríguez Rosique y Jordi M. Antolí Martínez (Coords.), *Verb and Context: The impact of shared knowledge on TAME categories* (pp. 231-262) John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ivitra.34.10riv>.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana (2019). *El futuro en español. Tiempo, conocimiento, interacción*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15234>.
- VENDLER, Zeno (1967). Verbs and Times. *Linguistics in Philosophy*. <https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctvr7f2mf>.

La complejidad de la clasificación de los verbos semicopulativos del español: el caso de *hacerse* y *resultar*

JORGE APARICIO PACHECO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones más señaladas en el estudio de los llamados verbos «pseudocopulativos» o «semicopulativos» es la complejidad que existe en cuanto a su clasificación, puesto que el comportamiento de los verbos incluidos en esta clase no es uniforme. De hecho, a verbos como *hacerse* y *resultar*, considerados semicopulativos, se les atribuyen dos usos distintos. En oraciones como las de (1) y (2) estos verbos se emplean para introducir un estado precedido de un cambio que afecta al sujeto, por eso se les ha incluido dentro de los semicopulativos «aspectuales». En cambio, en (3) y (4) estos verbos asignan una propiedad al sujeto como consecuencia de una evaluación (Lauwers y Duée, 2011; Pavón Lucero, 2013), de ahí su denominación como semicopulativos «no aspectuales» (Lauwers y Duée, 2011; Morimoto y Pavón Lucero, 2011; Pavón Lucero, 2013; Moreno Quibén, 2023; Areses, Escribano Roca y Pérez-Jiménez, 2024).

- (1) La presentó en algunos banquetes y la salsa se hizo famosa (Xavier Moret, *Menorca, la isla soñada*. Barcelona, Ediciones Península, CORPES XXI, España¹, 2024).
- (2) [...] ambos eran los diputados que habían resultado electos de mayor edad («Cinco momentos estelares del Parlamento a lo largo de la historia». Blog del Congreso de los Diputados, <https://blog.congreso.es>, CORPES XXI, España, 2024).

¹ Como se puede observar en los ejemplos extraídos de corpus, estos usos de ambos verbos están presentes en distintas variedades del español, aunque no entraremos en cuestiones de posible variación dialectal.

- (3) Se les hace difícil adaptarse a las situaciones sobre todo cuando hay cambios abruptos (Yarimar Marrero Rodríguez, «¿Qué es el autismo y por qué debemos crear conciencia sobre este trastorno?». *Blog SER de Puerto Rico*, <https://ser.pr/>, CORPES XXI, Puerto Rico, 2023).
- (4) Aunque hoy resulta difícil de imaginar, el peso de la religión era inmenso (Herminia Luque, *Corre, Atalanta. Crítica feminista del deporte*. Cátedra, CORPES XXI, España, 2024).

Asimismo, si bien se asume que *hacerse* y *resultar* no implican ningún tipo de cambio en (3) y (4), la denominación como pseudocopulativos «no aspectuales» los ha mantenido separados de otros semicopulativos que tampoco denotan un cambio de estado. Por ejemplo, en (5), con *andar*, se indica que el sujeto se encuentra en una determinada situación y en (6), con *seguir*, se especifica esto mismo, pero se presupone que ese estado ya se daba en una fase anterior.

- (5) Juan anda contento.
- (6) Juan sigue contento.

Por consiguiente, nuestro objetivo será indagar en el comportamiento aspectual de *hacerse* y *resultar* en casos como (3) y (4) y demostrar, a través de una serie de diagnósticos, que, en sus usos evaluativos, se comportan como verdaderos estados, al igual que *andar* y *seguir* en (5) y (6). De hecho, propondremos una modificación de la clasificación de Morimoto y Pavón Lucero (2007) para incluir a estos verbos dentro de los llamados «semicopulativos estativos».

En cuanto a la estructura elegida, en primer lugar, definiremos el concepto de «verbo semicopulativo» y presentaremos la clasificación que proponen Morimoto y Pavón Lucero (2007), así como el lugar que ocupan *hacerse* y *resultar* en ella. En segundo lugar, también proporcionaremos una definición breve del concepto de «estatividad» y, en tercer lugar, analizaremos si *hacerse* y *resultar* en usos como los de (3) y (4) se ajustan al comportamiento propio de los estados. Por último, reflexionaremos sobre la clasificación de estos verbos y propondremos una breve modificación de la de Morimoto y Pavón (2007) en función de lo explicado durante todo el trabajo.

2. LOS VERBOS SEMICOPULATIVOS *HACERSE* Y *RESULTAR*. SU CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Un verbo «pseudocopulativo» (Alcina y Blecua, 1975; Porroche, 1990; Demonte y Masullo, 1999; Morimoto y Pavón Lucero, 2007; RAE y ASALE, 2009; Gómez Rubio, 2022; Gumiel-Molina, Moreno-Quibén y Pérez-Jiménez, 2024) o «semicopulativo» es aquel que en español se emplea para relacionar un sujeto con un constituyente no verbal, al que se suele llamar «atributo» (Morimoto y Pavón Lucero, 2007). Asimismo, una de sus características principales es que añaden a esa relación de predicación un significado del que carecen los verbos copulativos. Por ejemplo, en (7a) *ponerse*, el cual es considerado semicopulativo, implica un cambio de estado que afecta al sujeto, que pasa a situarse en una situación concreta, a diferencia de (7b), que simplemente sirve para asignar una propiedad al sujeto.

- (7) a. Se pone nerviosa.
b. Es nerviosa.

En todo caso, es cierto que no todos los verbos considerados semicopulativos aportan el mismo significado, lo que también ha provocado diferencias a la hora de determinar qué verbos pueden integrarse en esta clase. A este respecto, destacan clasificaciones como la de Morimoto y Pavón Lucero (2007), que tienen en cuenta el contenido adicional que suma cada semicopulativo. A continuación, comprobaremos qué lugar tienen en ellas los dos usos de *hacerse* y *resultar* y qué diferencias se han propuesto entre ambos empleos en la bibliografía.

2.1. Los usos «aspectuales» y «no aspectuales» de *hacerse* y *resultar*

Morimoto y Pavón Lucero (2007) establecen una distinción clara entre dos grandes grupos de verbos semicopulativos, los «aspectuales» y los «no aspectuales» en función del tipo de significado que aportan a la predicación y que los diferencia de los verbos copulativos. Por un lado, dentro de los semicopulativos «aspectuales», Morimoto y Pavón Lucero (2007) distinguen entre los «eventivos», que añaden un matiz de cambio de estado, como *ponerse* en (8a), y los «estativos», que denotan estados, como *andar* en (8b), o la permanencia de estados que se daban con anterioridad, como *seguir* en (8b). Por otro lado, los semicopulativos «no aspectuales» se definen como aquellos que «agregan a la simple atribución de una propiedad contenidos

que muestran la forma en la que es percibida, experimentada o constatada» (RAE y ASALE, 2009, §38.5r), como ocurre en los ejemplos de (8c).

- (8) a. Juan se pone nervioso.
- b. Juan [anda/sigue] nervioso.
- c. Juan [me parece/me resulta] simpático.

En el caso de *hacerse* y *resultar*, como se adelantó anteriormente, se ha entendido que ambos son «aspectuales» y «eventivos». *Hacerse*, como se comprueba en (9a), implica un cambio de estado, pues indica que el sujeto adquiere la propiedad definida por el atributo. También se utiliza *hacerse* para decir que el sujeto pasa a integrarse a un grupo o colectivo concreto definido por el propio atributo, como en (9b).

- (9) a. Se hizo mayor.
- b. Se hizo socio de la biblioteca.

Resultar, por su parte, sirve para definir un determinado estado en el que se encuentra el sujeto tras un cambio de estado que le ha afectado, como en (10a) y (10b). De este modo, con este verbo no solo se hace explícito que la situación en la que se halla el sujeto, sino que ese estado es consecuencia de un evento de cambio. De hecho, en casos como (10a) se puede hacer mención explícita a ese evento a través del sujeto o a partir de otros elementos de la oración, como en (10b) (Morimoto y Pavón Lucero, 2007; Moreno Quibén, 2023).

- (10) a. El programa de televisión resultó beneficiado.
- b. Las pasajeras resultaron heridas en aquel accidente.

En cambio, cuando aparecen en oraciones como las de (11) y (12), se considera que son «no aspectuales». Aquí tanto *hacerse* como *resultar* son definidos como «semicopulativos no aspectuales de constatación». Frente a lo que ocurre en (9) y (10), aquí no hay ningún cambio de estado, sino que ambos verbos se usan para asignar una propiedad al sujeto a partir de un proceso de evaluación o constatación. Como comprobaremos a continuación, estos verbos pueden llevar explícito un pronombre personal en dativo que representa a la entidad que lleva a cabo esa evaluación, a la cual Morimoto y Pavón Lucero (2007, p. 66) denominan «experimentante». En este trabajo, nos referiremos al primer empleo como «aspectual» y al segundo uso como «evaluativo».

- (11) a. La exposición me resultó muy interesante.
- b. La exposición se me hizo muy larga.

En cualquier caso, en estudios como los de Morimoto y Pavón Lucero (2007) y (2011), RAE y ASALE (2009) se reconoce la relación que existe entre ambos empleos. En este sentido, en estos trabajos se defiende que, en el uso evaluativo, el atributo es el «resultado» de un proceso de constatación o evaluación que, a diferencia de en el empleo aspectual, no conlleva ningún cambio de estado que afecte al sujeto. Es más, RAE y ASALE (2009, §38.3e) defienden que el uso evaluativo no es plenamente estativo. No obstante, en este trabajo vamos a defender que tanto *hacerse* como *resultar* en sus empleos evaluativos se comportan como predicados estativos a partir de distintos diagnósticos. En todo caso, antes de indagar en ello, comentaremos brevemente otras diferencias que se han establecido en la bibliografía entre estos usos.

2.2. Diferencias entre los dos usos de *hacerse* y *resultar* propuestas en la bibliografía

Aparte de la distinción aspectual, como hemos adelantado anteriormente, tanto *hacerse* como *resultar* pueden aparecer con un pronombre personal en dativo, pero solo en su uso evaluativo. A este respecto, se considera que este es un argumento «experimentante» que forma parte de la estructura argumental del adjetivo que acompaña al verbo y que puede estar presente o quedar implícito (Morimoto y Pavón Lucero, 2011; Pavón Lucero, 2013; Moreno Quibén, 2013; Areses, Escribano y Pérez-Jiménez, 2024). Si el pronombre está presente, como en (12a) y (12b), este representa a la entidad responsable de esa evaluación y puede coincidir o no con el hablante, como en (13a) y (13b). En cambio, si no lo está, se entiende que la evaluación la lleva a cabo el hablante y que lo que se afirma es así para cualquiera, incluido el propio hablante (Pavón Lucero, 2013, p. 11).

- (12) a. Juan me resulta simpático.
- b. La fiesta se me hizo amena.
- (13) a. Ana resulta simpática.
- b. La fiesta se hizo amena.

En segundo lugar, se ha comprobado que estos usos difieren en el tipo de atributo que toman². Aunque hay varias alternativas, lo más común ha sido clasificar los atributos que admite cada verbo en función de la distinción entre los «predicados de individuo» (PPII), esto es, aquellos que sirven para asignar una cualidad o propiedad al sujeto, y los «predicados de estadio» (PPEE), que indican que el sujeto se encuentra en cierta situación (Carlson, 1977). De este modo, el verbo *hacerse* en sus dos empleos se combina con atributos que se comporten como PPII, pero esto no significa que admita cualquier tipo de PI.

Por un lado, *hacerse*, cuando expresa cambio de estado, suele aparecer con atributos que impliquen, en general, la inclusión del sujeto en un nuevo conjunto caracterizado por alguna propiedad, ya sea este el de una profesión o cualquier otro colectivo, como el que pueden formar los socios de un club, por ejemplo. En otros ejemplos, puede ir con otros adjetivos (i.e., *rico*, *mayor*, *viejo*, etc.) que, en cualquier caso, sirven para designar la propiedad que ha adquirido el sujeto.

Por otro lado, cuando *hacerse* denota evaluación, se combina principalmente con adjetivos calificativos «evaluativos» de distintas clases (i.e., *bonito*, *divertido*, *fantástico*, *fácil*, *interesante*, *simpático*, etc.). En concreto, Areses, Escribano y Pérez-Jiménez (2024), a partir de un estudio con datos de corpus, defienden que *hacerse* aparece con bastante frecuencia junto a adjetivos calificativos «evaluativos» que implican un «juicio personal», como en (14), pero también puede ir con adjetivos calificativos que indican «dimensiones» (Demonte, 1999, pp. 175-176), puesto que estos últimos también designan cualidades que, aunque se refieran a aspectos físicos, pueden ser asignadas al sujeto a partir de la evaluación, como se observa en (15). También admite adjetivos «modales» en oraciones como la de (16).

(14) Este ejercicio se me hizo [ameno/difícil/fácil].

(15) Este ejercicio se me hizo [corto/extenso/largo].

(16) Se le hizo [evidente/necesario].

Con respecto a *resultar*, conviene destacar que, cuando implica el resultado de un cambio de estado, se suele considerar que es menos restrictivo que en su uso evaluativo, puesto que, a priori, admite tanto PPII como PPEE (Morimoto y Pavón Lucero, 2007; Gumiel-Molina, Moreno-Quibén y

² Véase RAE y ASALE (2009, §38.2-38.3) para una descripción distinta de los atributos que van con cada empleo de *resultar* y *hacerse*.

Pérez-Jiménez, 2024). Por su parte, cuando implica evaluación, el verbo, al igual que *hacerse*, se combina con PPII. En la mayoría de las oraciones, *resultar* suele ir con adjetivos evaluativos que implican «juicio personal», pero también con otros que denotan «propiedades estéticas» como *bonito* o *guapo* en el ejemplo propuesto en (17a). Asimismo, suele admitir adjetivos calificativos que designan «dimensiones», como se observa en (17b), y algunos «modales», como ocurre en (17c).

- (17) a. (Me) resultó [fácil/difícil/bonito/guapo].
- b. (Le) resultó [grande/pequeño/largo/corto].
- c. (Nos) resultó [evidente/necesario].

Ahora bien, aparte de la posible aparición del pronombre y de la clase de atributos que admitan, nuestro objetivo es centrarnos en las diferencias aspectuales entre ambos usos. Por consiguiente, en el siguiente apartado vamos a comprobar si *hacerse* y *resultar* en su empleo evaluativo se comportan como verdaderos estados y si, por tanto, pueden ser incluidos en la categoría formada por los semicopulativos «estativos».

3. LA ESTATIVIDAD DE LOS USOS EVALUATIVOS DE *HACERSE* Y *RESULTAR*. UNA PROPUESTA DE MODIFICACIÓN DE LA CLASIFICACIÓN DE MORIMOTO Y PAVÓN LUCERO (2007)

A este respecto, si pretendemos comparar el comportamiento aspectual de *hacerse* y *resultar* con el de los estados, resulta necesario primero especificar brevemente qué entendemos por «estado». En todo caso, es evidente que no podemos llevar a cabo una revisión exhaustiva del tratamiento que se les ha dado a los estados dentro de los numerosos estudios dedicados al «aspecto léxico» o *Aktionsart* («modo de acción»), esto es, «la información sobre el evento que proporcionan las unidades léxicas que actúan como predicados» (Miguel, 1999, p. 2983). Destacan estudios como los de Dowty (1979), Miguel (1999), Jaque (2013), Silvagni (2017) o Marín (2022), entre muchos otros.

En este trabajo, asumimos que un estado se caracteriza por la falta de dinamicidad y que, por tanto, es homogéneo, puesto que no implica cambio alguno. Por consiguiente, consideramos que «la estatividad consiste en una relación entre una entidad y una propiedad que no implica cambio» (Jaque, 2013, p. 549). En este sentido, vamos a defender que *resultar* y *hacerse*, en

su uso evaluativo, implican homogeneidad, mientras que, en su uso aspectual, no presentan una situación homogénea, sino un cambio y el resultado de ese cambio y que, en consecuencia, se pueden incluir en el mismo grupo que *andar* o *seguir*. Para ello vamos a utilizar una serie de diagnósticos usados en la bibliografía para discriminar entre estados y eventos.

3.1. Diagnósticos empleados

Como se mencionó anteriormente, Morimoto y Pavón Lucero (2007) distinguen entre semicopulativos aspectuales «eventivos» y «estativos». Para ello las autoras emplean dos pruebas a las que se suele recurrir bastante para justificar la diferencia entre estados y eventos (Miguel, 1999; Jaque, 2013, entre otras referencias): la compatibilidad con la perífrasis «*estar* + gerundio» y la posibilidad de recibir una interpretación habitual cuando el verbo está en presente de indicativo, dos contextos que, en principio, solo serían accesibles a los eventos.

De este modo, si utilizamos estas pruebas para distinguir los dos usos de *hacerse* y *resultar*, comprobaremos que, en sus versiones de cambio, ambos verbos admiten esta perífrasis, si bien, como se aprecia en (18) y (19), la interpretación parece ser distinta. En (18), con *hacerse*, se entiende que el cambio de estado se ha iniciado, pero que no se ha completado, mientras que en (19) interpretamos una situación previa a la del proceso de cambio, que tampoco se ha completado. Por otra parte, frente a lo que se podría esperar de un verbo estativo, también la admiten cuando no implican cambio, como sucede en (20) y (21).

- (18) El patógeno se está haciendo resistente a los tratamientos disponibles (Cristina G. Lucio, «Vacunas contra la meningitis para frenar el avance de la gonorrea». *El Mundo*, <https://elmundo.es/>, CORPES XXI, 2022, España).
- (19) [...] en la que el consumidor está resultando ganador (Henry Delgado, «Telecomunicaciones. Repican las tarjetas prepago». *El País*, <https://elpais.com.co>, CORPES XXI, 2007, Colombia).
- (20) Asegura que no le está resultando difícil compaginar su actividad laboral con la discreta vida que lleva [...] (Aurora Intxausti, «Leonor Watling, el nacimiento de una estrella». *El País*, <https://elpais.com>, CORPES XXI, 2001, España).
- (21) Cada segundo se le estaba haciendo eterno (Santiago Robert, *La rebelión de los buenos*. Planeta, CORPES XXI, 2023, España).

Eso sí, conviene señalar que hay algunos estados que admiten esta perífrasis (cf. Yllera, 1999, p. 3411; RAE y ASALE, 2009, § 28.121). A este respecto,

Yllera (1999) señala que algunos verbos estativos como *querer*, *amar* o incluso *gustar*, que «admiten una actualización intensiva, sobre todo, con un valor progresivo o incoativo-progresivo» (Yllera, 1999, §52.1.3.19.). Así, Pavón Lucero (2013) considera que *resultar* se comporta igual que estos verbos por la presencia del dativo, el cual «representa a quien experimenta la intelección o la emoción, al igual que el sujeto de los verbos indicados» (Pavón Lucero, 2013, p. 30). La explicación se extendería también a los casos sin dativo, pues la autora considera que este es un argumento que puede quedar implícito (Pavón Lucero, 2013).

En todo caso, en este trabajo vamos a asumir que en oraciones como (20) y (21) se produce una lectura acotada del estado en la que se entiende no hay un cambio, sino que la propiedad se mantiene (Jaque, 2013, p. 266). Eso sí, como se mencionará más adelante, en esto difieren con respecto a otros semicopulativos estativos, que no suelen admitir la perífrasis, por lo que debemos acudir a otros diagnósticos.

En cuanto a la interpretación del verbo en presente, cuando se emplean con un significado de cambio, la lectura habitual está disponible con el verbo en presente de indicativo, como se observa en (22) y (23). Por el contrario, cuando no implican cambio alguno, estos verbos no permiten obtener una lectura habitual, como en (24) y (25). En este caso, se comportan igual que los semicopulativos estativos.

- (22) Ana se hace culé (cada vez que gana su equipo).
- (23) Ana resulta beneficiada (cada vez que hay un reparto).
- (24) El evento se hace largo.
- (25) Ana me resulta interesante.

Aparte de estas pruebas, podemos aplicar otros diagnósticos muy recurridos en la bibliografía. Uno de ellos tiene que ver con la compatibilidad con un verbo como *ver*, que indica percepción. En principio, los predicados estativos no podrían aparecer en contextos de *percepción no epistémica*, que se emplea para describir de lo que se ve (Carrasco Gutiérrez, 2017, p. 378), mientras que los eventivos sí la admiten. Efectivamente, se puede comprobar la aceptabilidad de los usos aspectuales de ambos verbos en (26) y (27), frente a lo que ocurre en (28) y (29) en los contextos evaluativos. En todo caso, ambos empleos sí admiten la *percepción epistémica*, que se emplea para contar lo que se sabe (Carrasco Gutiérrez, 2017, p. 378), como se observa en (30)-(33).

- (26) La vimos resultar vencedora en aquel partido.
- (27) Lo vimos hacerse socio del equipo de su barrio.
- (28) *La vimos resultarle simpática a María.
- (29) *La vimos hacérsele larga a María.
- (30) Vimos que Juan resultó vencedora en aquel partido.
- (31) Vimos que Juan se hizo socio del equipo de su barrio.
- (32) Vimos que Ana le resultó simpática a María.
- (33) Vimos que la reunión se le hizo larga a María.

Otro diagnóstico empleado es la admisión de la paráfrasis con el verbo *suceder* o con *tener lugar*. Un evento, en principio, debería admitir esta paráfrasis sin problema alguno. *Hacerse* y *resultar* en su uso eventivo funcionan en contextos como los de (34) y (35), mientras que, como se comprueba en (36) y (37), en su empleo evaluativo no admiten este tipo de paráfrasis.

- (34) Juan se hizo socialista. Esto sucedió el pasado junio.
- (35) Juan resultó herido. Esto sucedió el pasado junio.
- (36) *La reunión se me hizo larga. Esto sucedió el pasado miércoles.
- (37) *La reunión me resultó larga. Esto sucedió el pasado miércoles.

Asimismo, otra posible prueba es la aparición de estos predicados en oraciones de infinitivo que encabeza *después de* (Miguel, 1999; Marín, 2022). En efecto, tanto *resultar* como *hacerse*, en sus usos aspectuales, pueden funcionar en estos contextos, como se observa en (38) y (39), que es lo que se esperaría de un predicado eventivo. Por el contrario, cuando se emplean con un matiz evaluativo, responden de manera negativa a este diagnóstico, como ocurre en (40) y (41), lo cual se prevé con los predicados estativos.

- (38) Después de hacerse vegetariana, decidió volver a comer carne.
- (39) Después de resultar herido, no volvió a subirse a un coche.
- (40) *Después de hacérseles muy largas esas conversaciones, dejaron de hablar con él.
- (41) *Después de resultarle incómodo, Juan no volvió a probar ese colchón.

Otro contraste al que se puede acudir es la lectura que reciben ambos usos cuando aparecen en la prótasis de una oración condicional irreal de presente (García Fernández, 2009; Marín, 2022). Lo que ocurre es que, en (42) y (43), la interpretación que se extrae es la de presente, como se esperaría de un predicado estativo. En cambio, en (44) y (45) la lectura es la de futuro, como se prevé en el caso de los predicados eventivos.

- (42) Si a Juan se le hiciese más corto el viaje, iríamos más.
- (43) Si a Juan le resultase más cómodo, iríamos más.
- (44) Si Juan se hiciera aficionado de ese club, sus padres no lo soportarían.
- (45) Si Juan resultase herido, sus padres no lo soportarían.

Por último, debemos reconocer que hay otras pruebas muy empleadas para distinguir entre estados y eventos que no funcionan de manera tan clara. Por ejemplo, si se emplea el futuro simple de indicativo, un evento solo debería poder generar una lectura «prospectiva», en la que se habla de un estado de cosas posterior al momento del habla. Esto sucede en el caso de *hacerse* y *resultar* en (46) y (47). Por el contrario, un estado, aparte de la lectura prospectiva, admite una lectura modal epistémica orientada al presente (Jaques, 2013). No obstante, como se puede comprobar en (48) y (49), no se obtiene una lectura epistémica de manera clara cuando empleamos la versión evaluativa de estos verbos. Por tanto, como señalaremos después, estos resultados indican que nos encontramos ante clases de estados distintas.

- (46) Se hará vegetariano.
- (47) Resultará herido.
- (48) Se me hará larga.
- (49) Me resultará simpática.

Además, *resultar*, tanto en su uso aspectual como en su empleo evaluativo, rechaza otros diagnósticos que se han utilizado para diferenciar entre estados y eventos: la compatibilidad con modificadores adverbiales que miden el desarrollo del evento y con la perífrasis «*parar de* + infinitivo», como se muestra en (50) y (51). *Hacerse*, en cambio, en su uso aspectual sí las admite, pero no ocurre lo mismo en su uso evaluativo, como sí era predecible. En cualquier caso, es cierto que no todos los eventos admiten estas pruebas, como ocurre con predicados puntuales como los de (52a) y (52b), por lo que, en realidad, cabría reconsiderar la validez de esta prueba (v. Marín, 2022).

- (50) a. (?) La candidata resultó vencedora [lentamente/poco a poco/rápidamente]
b. (?) La candidata paró de resultar vencedora.
c. *La candidata me resultó convincente [lentamente/poco a poco/rápidamente].
d. *La reunión paró de resultarme larga.
- (51) a. Ana se hizo socia del club [lentamente/poco a poco/rápidamente].
b. Ana paró de hacerse socia del club.

- c. *La reunión se me hizo larga [lentamente/poco a poco/rápidamente].
 - d. *La reunión paró de hacerse larga.
- (52) a. El jugador marcó un gol [rápidamente/(?) poco a poco/(?) lentamente].
- b. (?) El jugador paró de marcar un gol/recibir un golpe en la rodilla.

En definitiva, hemos comprobado que *resultar* y *hacerse*, en sus usos evaluativos, se comportan como estados con respecto a la mayoría de los diagnósticos que hemos propuesto. Por consiguiente, consideramos que resulta viable llevar a cabo una pequeña modificación de la clasificación de Morimoto y Pavón Lucero (2007) para dar cuenta de esta situación.

3.3. Hacia un (re)ajuste de la clasificación de Morimoto y Pavón Lucero (2007)

Una vez que hemos aplicado las pruebas a estos verbos y hemos comprobado que *hacerse* y *resultar*, en sus usos evaluativos, se comportan como estados, vamos a proponer un pequeño reajuste de la clasificación formulada por Morimoto y Pavón Lucero (2007). A este respecto, vamos a incluir estos usos de *hacerse* y *resultar* dentro de los llamados «semicopulativos estativos», puesto que todos ellos muestran un comportamiento similar ante los diagnósticos propuestos en el apartado anterior. En concreto, verbos como *andar* y *seguir*, incluidos dentro de los semicopulativos estativos, no facilitan una lectura habitual en presente, sino una actual, no admiten la percepción no epistémica, ni la paráfrasis por *suceder*, como se muestra en los ejemplos (53)-(55). Asimismo, como se observa en (56) y (57), tampoco pueden combinarse con modificadores adverbiales como *lentamente* ni admiten la perífrasis «*parar de* + infinitivo».

- (53) María [anda/sigue] enferma.
- (54) *Vi a María [andar/seguir] enferma.
- (55) *María [anduvo/siguió] molesta. Esto sucedió el pasado jueves.
- (56) *María [anda/sigue] limpia [lentamente/poco a poco/rápidamente].
- (57) *María paró de [andar/seguir] enferma.

Eso sí, conviene mencionar que, a diferencia de *hacerse* y *resultar*, verbos como *andar* o *seguir* no permiten la perífrasis progresiva en ningún contexto, pero sí se prestan más fácilmente a una lectura modal epistémica en futuro simple de indicativo, como se observa en los ejemplos que van del (58) al (61). En cualquier caso, aunque se observe un distinto

comportamiento en este sentido, vamos a defender que esto se debe a que son tipos de estados diferentes, si bien no podremos profundizar en esas diferencias.

- (58) María está andando contenta.
- (59) María está siguiendo contenta.
- (60) María estará molesta.
- (61) María seguirá molesta.

Así, sugerimos una modificación de la clasificación de Morimoto y Pavón Lucero (2007). En concreto, vamos a considerar que los semicopulativos estativos forman una clase más amplia que en la anterior clasificación, ya que asumimos la integración de un nuevo subtipo dentro de este grupo, al que denominamos «semicopulativos evaluativos», como se refleja en Tabla 1.

Semicopulativos estativos		
Durativos	Continuativos	Evaluativos
<i>Andar, ir, etc.</i> ³	<i>Seguir, continuar, etc.</i>	<i>Hacerse</i> (uso evaluativo) ⁴ <i>resultar</i> (uso evaluativo) ⁴ , etc.

Tabla 1. Propuesta de clasificación defendida.

Dentro de esta clase, hemos optado por mantener la diferencia que Morimoto y Pavón Lucero (2007) entre los estativos «durativos», que expresan una situación que afecta al sujeto (i.e., *andar* e *ir*), y los «continuativos», que denotan una situación que se mantiene y que ya se daba en un momento anterior (i.e., *seguir* y *continuar*), pero añadimos esa nueva clase. De este modo, aparte de contemplar el significado añadido por cada verbo, una propuesta de clasificación similar a esta puede explicar las diferencias aspectuales que hemos observado con respecto a verbos que implican un cambio de estado, ya que las tres subclases de los semicopulativos estativos, a pesar de sus diferencias internas, se ajustan a la definición de «estado» que hemos asumido en el segundo apartado.

³ Aunque no los hemos mencionado en las pruebas, Morimoto y Pavón Lucero (2007) incluyen aquí verbos como *ir*, que se comporta como *andar*, o *continuar*, que se asimila a *seguir*.

⁴ Utilizamos esta denominación con fines expositivos. Una cuestión primordial será analizar si *hacerse* y *resultar* tienen dos entradas léxicas distintas o si las diferencias vienen de la estructura sintáctica, aspecto en el que, por el momento, no profundizaremos.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo, nos hemos centrado en las diferencias aspectuales que existen entre los dos usos de *hacerse* y *resultar* señalados en la bibliografía. A través de una serie de diagnósticos, hemos comprobado que, cuando implican un proceso de evaluación, estos verbos se comportan como los estados, frente a otros empleos en los que denotan cambio de estado.

A este respecto, la conclusión principal es que puede ser conveniente una modificación de la clasificación de Morimoto y Pavón Lucero (2007) en función del comportamiento aspectual observado. A este respecto, hemos propuesto la suma de los semicopulativos evaluativos en la clase formada por los que las autoras llaman «semicopulativos estativos» para reflejar las diferencias observadas. Aun así, nuestra propuesta resulta consecuente y asume las diferencias que existen entre los evaluativos y el resto de los semicopulativos estativos, cuestión en la que insistiremos en futuros trabajos.

Por último, nos gustaría señalar que también postergamos para futuras investigaciones un análisis más detallado de la clase de sujetos y atributos que admiten *hacerse* y *resultar* en cada uno de sus usos, así como del pronombre que puede aparecer en sus usos evaluativos. Asimismo, otros de los objetivos serán profundizar en las diferencias que existen entre ambos verbos en sus usos aspectuales y tratar otros verbos semicopulativos que en este trabajo no se han podido abarcar, como, por ejemplo, *antojarse*, *parecer* o *verse*. Así, se podrá comprobar si también se comportan como los estados y si se pueden incluir o no dentro de los «semicopulativos estativos».

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por un contrato predoctoral de la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM-2023) y por el proyecto «Variación microparamétrica en las interfaces léxico-sintaxis-discurso en español y las lenguas romances» (PID2021-123617NB-C44, Ministerio de Ciencia e Innovación).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA, Franz y José Manuel BLECUA (1975). *Gramática española*, Ariel. ISBN: 843448319X.
- ARESES, Irene, Gonzalo ESCRIBANO e Isabel PÉREZ-JIMÉNEZ (2024). La expresión de juicios subjetivos en español. El caso de *se me hace* + adjetivo.

- En Silvia Gumiel Molina, Ignacio Bosque Muñoz y Cristina Sánchez López (Eds.), *Buceando entre palabras. Inmersiones en la gramática de la mano de Manuel Leonetti* (pp. 59-74). Editorial Universidad de Alcalá. ISBN: 978-84-10432-07-9.
- CARLSON, Gregory Norman (1977). *Reference to Kinds in English*, Garland Publishing. ISBN: 0-8240-4551-3.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles (2017). ¿Estados progresivos?, *Moenia*, 23, 367-417. ISSN: 2340-003X.
- DEMONTÉ, Violeta (1999). El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En Ignacio Bosque y Violeta Demonté (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 1, pp. 129-216). Espasa Calpe. ISBN: 84-239-7918-0.
- DEMONTÉ, Violeta y Pascual José MASULLO (1999). La predicación: Los complementos predicativos. En Ignacio Bosque y Violeta Demonté (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2461-2523). Espasa Calpe. ISBN: 84-239-7919-9.
- DOWTY, David Roach (1979). *Word Meaning and Montague Grammar. The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics in Montague's PTQ*. D. Reidel Publishing Company. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-9473-7>
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, Luis (2009). Semántica y sintaxis de la perífrasis 'estar + gerundio'. *Moenia*, 15, 245-274. ISSN: 1137-2346.
- GÓMEZ RUBIO, Joshua (2022). *Predicación, gramaticalización y perífrasis verbales* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/3787>
- GUMIEL-MOLINA, Silvia, Norberto MORENO-QUIBÉN e Isabel PÉREZ-JIMÉNEZ (2024). Variación sintáctica en español con verbos no predicativos desde una perspectiva microparamétrica: construcciones existenciales, copulativas y semicopulativas, *RSEL*, 54(2), 63-110. <https://doi.org/10.31810/rsel.54.2.2>
- JAQUE, Matías (2013). *La expresión de la estatividad en español: niveles de representación y grados de dinamicidad* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/661873>
- LAUWERS, Peter y Claude DUÉE (2011). From aspect to evidentiality: the subjectification path of the French semi-copula *se faire* and its Spanish cognate *hacerse*. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 385-399. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.013>
- MARÍN, Rafael (2022). Los mejores diagnósticos sobre estados reunidos, *Borealis*, 11(3), 229-246. <https://doi.org/10.7557/1.11.3.6774>

- MIGUEL, Elena de (1999). El aspecto léxico. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2977-3060). Espasa Calpe. ISBN: 84-239-7919-9.
- MORENO QUIBÉN, Norberto (23-26 de enero de 2023). *El verbo pseudocopulativo resultar: aspecto y evidencialidad*. [Ponencia]. LI Simposio de la SEL, Universidad de Murcia, Murcia.
- MORIMOTO, Yuko y María Victoria PAVÓN LUCERO (2007). *Los verbos pseudocopulativos del español*. Arco/Libros. ISBN: 978-84-7635-699-9.
- MORIMOTO, Yuko y María Victoria PAVÓN LUCERO (2011). Las clases de Ignacio se nos hacían cortas. En María Victoria Escandell-Vidal, Manuel Leonetti Jungl y Cristina Sánchez López (Coords.), *60 problemas de gramática* (pp. 112-117). Akal Ediciones. ISBN: 978-84-460-3427-8.
- PAVÓN LUCERO, María Victoria (2013). El dativo con los pseudocopulativos no aspectuales. *Verba*, 40, 7-40. <https://revistas.usc.gal/index.php/verba/article/view/1193>
- Real Academia Española. Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <<http://www.rae.es>> [Consultado el 09/06/2025].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. ISBN: 978-84-670-3207-9.
- SILVAGNI, Federico (2017). *Entre estados y eventos: un estudio del aspecto interno del español* [Tesis doctoral, Universidad Autònoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/405516>
- YLLERA, Alicia (1999). Las perífrasis verbales de gerundio y participio. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 3392-3441). Espasa Calpe. ISBN: 84-239-7919-9.

Venio moriturus et haec tibi porto dona prius.
La interrelación entre focalidad y contenido
predicacional en las Predicaciones Secundarias
con verbos de movimiento en latín

ADRIÁN BOULLOSA FRAGA
Universidad de Santiago de Compostela

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Durante el siglo xx, y particularmente en sus últimas décadas, surgió un gran interés por los aspectos pragmáticos de las lenguas que llevó a la publicación de muchos trabajos acerca de la estructura informativa de la oración: tanto en inglés (Dik, 1997; Winkler, 1997) como realizados desde una perspectiva tipológica (Himmelmann y Schultze-Berndt, 2005) o centrados en lenguas concretas como el griego (Dik, 1995) y el latín (Panhuis, 1982; Spevak, 2010). Muchos de estos trabajos, además, prestan particular atención a los elementos suprasegmentales de la lengua (e.g., Firbas, 1992; Winkler, 1997; Himmelmann y Schultze-Berndt, 2005).

Sin embargo, en el análisis de enunciados escritos y, en general, en el estudio de aquellas lenguas cuyos rasgos suprasegmentales no se conservan, es necesario acudir a otras nociones para la correcta identificación del valor informativo de los constituyentes de la oración. En este ámbito, los estudios más recientes acerca de la estructura informativa de la oración en latín (Panhuis, 1982; Spevak, 2010) se alinean, por lo general, con los enfoques teóricos de las dos corrientes principales de análisis: por un lado, aquella representada por los lingüistas de la escuela de Praga, cuyo principal referente a nivel internacional es Jan Firbas y su *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication* (1992); por otro lado, la Gramática Funcional, sobre todo, desde la publicación de *The Theory of Functional Grammar* por parte de Simon Dik (1997), cuya primera edición corresponde al año 1978.

El elemento más informativo de la oración (en adelante, el Foco) se identifica en la *Functional Sentence Perspective* (Firbas, 1992) a partir de la combinación de tres aspectos clave: (i) la independencia contextual, es decir, la expresión de información nueva, no recuperable a partir del contexto comunicativo; (ii), la modificación linear (en inglés *linear modification*), esto es, la presuposición de que los elementos finales de la oración son inherentemente más informativos, en cuanto a que especifican a los constituyentes que han aparecido anteriormente en el discurso, y (iii), las funciones dinámicas, es decir, la capacidad de un elemento para establecer un marco contextual (*setting*), expresar una cualidad (*quality*) o una especificación (*specification*), etc.

La Gramática Funcional (según Dik, 1997, p. 327), en cambio, propone cuatro instrumentos básicos de los que se sirven las lenguas para marcar el Foco de una oración: (i) la prominencia prosódica, (ii) el uso de partículas focalizadoras, (iii) un orden especial de los constituyentes, y (iv) construcciones sintácticas inherentemente focalizadoras. Aunque la aparición de estos aspectos es un indicador relativamente fiable del carácter focal de un elemento de la oración, es frecuente que no se observe ninguno de ellos en un enunciado específico.

Por este motivo, autores como Spevak (2010) o Pinkster (2021) han estudiado la jerarquía informativa de la oración en latín a través de más herramientas, como las que se citan a continuación:

- (i) El énfasis y el contraste como características pragmáticas que, si bien no se pueden considerar inequívocas, se asocian con relativa frecuencia al Foco de una oración.
- (ii) La prueba de la pregunta, esto es, el análisis de todo enunciado como una respuesta a una pregunta implícita y la determinación de qué tipo de pregunta es para, en última instancia, analizar la intención comunicativa del Emisor (E).
- (iii) La atención a algunos recursos formales, como la enumeración, la repetición, la coordinación o el hipérbaton, entre otros.

Estas herramientas para el análisis de la estructura informativa de la oración son mayoritariamente pragmáticas, y rara vez referencian o estudian otros niveles de la lengua, tales como la Sintaxis o la Semántica, que en determinadas condiciones pueden influir en la asignación del Foco. A la luz de todo ello, en el presente trabajo se buscará esclarecer la relación entre

la focalidad de un elemento de la oración —particularmente, los Complementos Predicativos o Predicaciones Secundarias (en adelante, PS)— y su contenido semántico en el conjunto del mensaje, de modo que pueda identificarse hasta qué punto y en qué condiciones son nociones correlacionadas.

2. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Una de las mayores dificultades del análisis de la estructura informativa de la oración en latín reside en que las distintas herramientas y mecanismos de identificación del Foco (introducidos con anterioridad en § 1) no siempre son reconocibles o aplicables en un enunciado. Además, con cierta frecuencia la focalidad está causada por otro tipo de factores todavía no sistematizados en esta lengua, como (i) la relevancia informativa que eventualmente adquiere un constituyente por el valor semántico que expresa, o (ii) la posibilidad de que una unidad informativa se transmita a través de un solo constituyente o una estructura sintáctica compleja.

El presente trabajo tiene el objetivo de explicitar algunos factores de focalización de las PS que están relacionados con el contenido semántico que comunican en su enunciado. De esta manera, se podrá explicar la asignación del Foco en segmentos escritos en los que no aparecen los factores de focalización tratados por Dik (1997) y expandidos por Spevak (2010) y Pinkster (2021).

Con este fin, se ha estudiado un *corpus* de textos que recoge las apariciones del verbo *uenio* en diversos autores de época republicana (Plauto, Catulo, Tibulo, Propertio, Livio, Salustio) e imperial (Virgilio, Ovidio, Tácito, Marcial) y que integra textos prosaicos y poéticos que pertenecen a distintos géneros literarios, con el objetivo de recoger una muestra lo más significativa posible de la lengua latina en su conjunto. El corpus total arroja 2724 formas de *uenio*, de entre las que se han identificado 578 casos en los que este predicado incluía como satélite adjunto una PS orientada al Sujeto. Posteriormente, ha sido analizada la relación de tales constituyentes con el Foco de la oración, a través de los mecanismos introducidos en § 1.

Durante el análisis, se han descubierto casos en las que la focalización de un constituyente no podía ser explicada a través de los criterios de análisis introducidos con anterioridad. En estos contextos, la focalidad estaba relacionada principalmente con aspectos semánticos (particularmente, la interacción entre la información comunicada por la PS y el contexto comunicativo),

morfosintácticos (e.g., la codificación morfológica de las PS en formas participiales muestra tendencias defocalizadoras) o incluso discursivos (la interrelación del Foco con información posterior).

En los apartados siguientes, se introducirán algunos de estos factores relevantes en la asignación de la función pragmática de Foco en los textos latinos conservados a través del análisis individual de una serie de enunciados. Las traducciones al castellano pertenecen a la editorial Gredos, excepto cuando se explicita lo contrario. Los textos originales han sido extraídos de la base de datos Brépolis. No se introducirán apreciaciones cuantitativas de los factores presentados porque el objetivo de este trabajo es solamente postular su existencia y eventual relevancia en la asignación del Foco en la lengua latina.

En primer lugar, introduciremos aquellos aspectos *puramente semánticos* que guardan relación con el valor léxico de los constituyentes o fenómenos en los que —por norma general— no intervienen factores de otra índole (§ 3), y a continuación trataremos aquellos casos en los que los factores que influyen en la focalización, aun si pueden ser interpretados como principalmente semánticos, se deben a interpretaciones comunicativas o contextuales específicas (§ 4).

3. ASPECTOS PURAMENTE SEMÁNTICOS

Introduciremos ahora algunos aspectos principalmente semánticos que con cierta frecuencia influyen en la asignación del Foco en la lengua latina: (i) la aparición de verbos de dicción, y (ii), casos de desemantización gradual de los predicados principales.

3.1. El uso de los *uerba dicendi* con verbos de movimiento

En los textos historiográficos latinos, es muy común el uso de una estructura *legatus* («embajador») con un verbo de movimiento y una PS codificada en un participio de presente de un verbo de dicción (*orare* «hablar», *quaerere* «quejarse», *nuntiare* «anunciar», etc.) para expresar relaciones diplomáticas entre diferentes pueblos. Muy habitualmente, estas estructuras sintácticas también presentan un complemento de dirección de dónde, que facilita la identificación del pueblo al que pertenecen los embajadores. Son segmentos como los siguientes:

- (1) **Legati** eo ab Apollonia **uenerunt nuntiantes** in obsidione sese, quod deficere ab Romanis nollent, esse neque [...] («Hasta allí **llegaron** desde Apollonia unos **emisarios para anunciar** que estaban siendo sitiados por negarse a abandonar la causa de Roma, y que [...]» Liv. 24, 40, 7).
- (2) Eo **legati** tres ab Ilergetum regulo Bilistage, in quibus unus filius eius erat, **uenerunt querentes** castella sua oppugnari [...] («Allí **acudieron** tres **representantes** del régulo ilegerte Bilistage —uno de ellos era su propio hijo— **a quejarse** de que sus plazas fortificadas estaban siendo atacadas [...]», Liv. 34, 11, 2).
- (3) Sed pariter cum capta Thala, **legati** ex oppido Lepti ad Metellum **uenerant orantes**, uti praesidium praefectumque eo mitteret [...] («Pero, simultáneamente con la toma de Tala, **habían llegado** a Metelo unos **delegados** de la ciudad de Leptis **a pedirle** que enviase allí una guarnición y un comandante [...]», SALL. *Iug.* 77, 1).
- (4) Neque multo post, **legati** a Segeste **uenerunt** auxilium **orantes** aduersus uim popularium, a quis circumsedebatur, ualidiore apud eos Arminio, quoniam bellum suadebat: [...] («No mucho después, **llegaron** **embajadores** de parte de Segestes **para pedir** ayuda contra la violencia de su pueblo, por la que se veía asediado; Arminio se había impuesto entre ellos porque aconsejaba la guerra [...]» TAC. *ann.* 1, 57, 1).

El análisis pragmático de (1)-(4) es semejante. En todos los casos, el elemento *legati*, aun si no se puede inferir a partir del contexto anterior, se ha de entender como un *Given Topic* en cuanto a que remite a una entidad fácilmente reconocible por los participantes del acto comunicativo que no necesita introducción: los *legati* suelen ser entidades anónimas a través de las que dos pueblos inician algún tipo de negociación o mantienen relaciones diplomáticas. Por ello, forman parte del conocimiento extralingüístico del mundo compartido entre el Emisor (E) y el Receptor (R).

Paralelamente, el complemento de dirección a dónde es dependiente del contexto en cuanto a que expresa información ya conocida (recogido a través del adverbio *eo* («allí»), o bien no explícitamente expreso en el discurso precisamente por no aportar información nueva). Además, el complemento de dirección de dónde identifica la ciudad o gobernador que representa la embajada.

Las formas participiales de los verbos de dicción (*nuntiantes*, *querentes*, *orantes*) son particularmente interesantes. En los cuatro ejemplos forman estructuras sintácticamente pesadas que expresan el propósito del Sujeto en relación con el verbo principal (*uenire*, «llegar»). Por este valor semántico son prospectivos y temporalmente posteriores a tal acción. Su posición en la linealidad de la cláusula es la inmediatamente posverbal, de forma relativamente fija. En estos ejemplos, los elementos más informativamente

relevantes son aquellos que expresan el propósito con el que el Sujeto realiza la acción de *uenire*, esto es, las estructuras participiales, debido a varios factores como (i) son elementos independientes del contexto, esto es, aportan información nueva, (ii) por medio de la expresión del propósito del Sujeto respecto a la acción, son los elementos más especificadores de sus cláusulas, o (iii), son aquellas estructuras que, en términos de Firbas (1992), hacen avanzar la comunicación hacia delante: la intención comunicativa del E no es —solamente— describir el hecho de que llega una embajada, sino especificar su finalidad diplomática.

Sin embargo, la función pragmática de Foco no corresponde a toda la estructura participial, sino que se asigna a los argumentos verbales de las formas participiales. Entre otros motivos, esto ocurre porque la PS *stricto sensu* no expresa información completamente nueva: las diversas acciones asignadas al tópico *legati* pueden ser deducibles a partir de tal referente.

Entre los factores que provocan que las formas participiales retrocedan a un segundo plano informativo en estas oraciones, se cuentan: (i), su carácter de verbos de dicción que aluden al propio acto de habla, (ii), la ausencia de un valor semántico ulterior, (iii), son especificados por sus argumentos, y (iv), las acciones que expresan las PS son deducibles a partir de la entidad a la que se refieren (*legati*). De este modo, lo relevante de estas oraciones no es para qué llegan los embajadores, sino qué dicen o comunican. Compárense los primeros cuatro ejemplos con (5), para el que adjunto una traducción personal:

- (5) Dum haec Romae geruntur, **legati** ab Ardea **ueniunt** pro ueterrima societate renovatoque foedere recenti auxilium prope euersae urbi **inplorantes**.
 («Mientras esto ocurre en Roma, unos **delegados** de Árdea **vienen**, en nombre de la antiquísima alianza y del tratado recientemente renovado, **a suplicar con lágrimas en los ojos** ayuda para su ciudad al borde de la destrucción.» Liv. 4, 9, 1).

En (5), la estructura participial *pro ueterrima societate [...] inplorantes* no solamente expresa el propósito o el destino del Sujeto, sino que *inplorare* también posee y expresa un contenido semántico añadido que nos informa de una condición psicológica transitoria del Sujeto que guarda relación con la acción de *uenire*. Este matiz se puede rastrear en su propia etimología (pues *inplorare* es un derivado del verbo *plorare* «llorar») y, sobre todo, diccionarios de referencia como el *Thesaurus Linguae Latinae* (cf. TLL. s.u. *implōro*, -āvī, -ātum, -āre, 647.69) recogen este mismo sentido. Por tanto, *inplorantes* no alude solamente a la acción de suplicar, sino a una manera

específica de realizar la súplica (i.e., mientras se llora), que remite a la condición mental del Sujeto y a su particular implicación con la acción.

A pesar de que la estructura es paralela en los cuatro primeros ejemplos (sustantivo *legati* con verbo de movimiento y un participio que expresa el propósito del Sujeto en relación con la acción verbal), *inplorantes* se diferencia de los anteriores en su posición de final absoluto de oración. Este hecho ocurre, en última instancia, porque ha sido seleccionado como el Foco de la oración. Entre los motivos por los que se ha seleccionado este constituyente como Foco, destacan (i), la especial implicación personal del Sujeto en la acción que designa; (ii), la subversión de las expectativas socioculturales del R, en cuanto a que los *legati* solían ser simplemente mensajeros y no estar personalmente involucrados con aquellos asuntos diplomáticos que se discutían, (iii), la expresión de información independiente y no deducible ni esperable a partir del contexto. Véase ahora (6), donde la PS está codificada en una forma participial de un verbo de acción:

- (6) Capta Phaloria *legati* a Metropoli et a Cierio *dedentes* urbes *uenerunt*: uenia iis petentibus datur. («Tras la caída de Faloria, *llegaron diputados* de Metrópoli y de Cierio *a rendir* sus ciudades; pedían clemencia, y se les dio.» Liv. 32, 15, 3).

En el enunciado de (6), la PS *dedentes* ve completado su significado por un argumento dependiente del contexto *urbes*. En este caso, *urbes* es inferible a partir del complemento de dirección de dónde (*a Metropoli et a Cierio*). Paralelamente, la acción designada por *dedentes* (i.e., la rendición de las ciudades) expresa información nueva en el discurso: aunque la posibilidad de que una embajada comunique una rendición pertenece al conocimiento extralingüístico del mundo compartido entre E y R, su realización fáctica en este caso es la unidad informativa clave del enunciado. Por ello, la PS *dedentes* expresa la información más relevante de la oración y es el Foco.

Después de analizar comparativamente casos en los que las PS están codificadas como formas participiales de *verba dicendi* (1-4) con aquellos casos en los que hay valores semánticos añadidos (5) o las PS forman parte de otros campos semánticos (6), procedemos ahora a tratar los casos en los que los predicados principales están en vías de desemantización.

3.2. La desemantización de los predicados principales

En los ejemplos vistos hasta ahora, el verbo *uenire* presenta un uso prototípico y expresa movimiento físico de forma clara. Sin embargo, esto no

siempre es así: en determinados contextos, la noción de movimiento comunicada por el predicado primario puede atenuarse y la forma resultante parece acercarse a un valor copulativo semejante al de la forma *esse* («ser»). Este proceso ocurre fundamentalmente en (i) textos poéticos, (ii) construcciones absolutas del verbo *uenire*, es decir, sin un argumento de dirección explícito, y (iii), con la presencia de una PS orientada al Sujeto. En estos contextos, la focalización de tal PS parece sistemática. Véase (7):

- (7) TO. O Saturio, opportune aduenisti mihi. / SA. Mendacium edepol dicis: atque haud te decet: / Nam Essurio **uenio**, non aduenio saturio. / TO. At edes [...] («TÓXILO: ¡Saturión, no sabes qué a punto vienes! SATURIÓN: estás mintiendo, ¿te parece bonito?: no es Saturión quien **está aquí presente**, sino Famelicón. TÓXILO: ya comerás [...]» PLAUT. *Persa* 101-104).

En este segmento plautino, el parásito Saturión acusa al siervo Tóxico de decir mentiras (*mendacium*): lo ha llamado Saturión, pero en realidad, él es Esurión: a través de esta satírica afirmación, se realiza un juego de palabras en el que el parásito rechaza su propia identidad (pues su nombre, *Saturio*, tiene incluido en el lexema el adjetivo *satur* «saciado, lleno») y la sustituye por un nombre propio inventado, *Essurio*, derivado de la forma verbal *essurire* («tener hambre»). De esta manera, la PS *Essurio* expresa una característica permanente, estativa e inherente al Sujeto —su verdadera identidad—. En este contexto, la forma verbal *uenio* pierde su valor semántico y la construcción resultante *Essurio uenio* se asemeja a una copulativa, en la que se focaliza la característica comunicada por el elemento nominal (es decir, la PS).

Este proceso se puede observar en la traducción aportada, que interpreta el verbo *uenio* («ir, venir») con un valor puramente copulativo-existencial («está aquí presente»). Este tipo de secuencias suelen implicar la focalización del elemento nominal (i.e., la PS): en (7), los constituyentes *Saturio* y *Essurio* están focalizados en una estructura de *Replacing-Rejecting Focus* en la que el E, Saturión, reemplaza (*Replacing*) la información transmitida por Tóxico (R) en su intervención anterior e inmediatamente después la rechaza (*Rejecting*) en la oración siguiente. Nótese cómo la traducción asigna el Foco de la oración a las dos PS a través de una oración hendida, un mecanismo focalizador habitual en diversas lenguas (Spevak, 2010, pp. 55-56). Un ejemplo ligeramente distinto es (8):

- (8) ‘Quam mala’ dicebam ‘nostrae sunt crura puellae!’ / Nec tamen, ut uere confiteamur, erant; / ‘Bracchia quam non sunt nostrae formosa puellae!’ / Et

tamen, ut uere confiteamur, erant; / Quam brevis est;’ nec erat. /’quam multum poscit amantem!’ / Haec odio uenit maxima causa meo. («¿Qué feas —decía yo— son las piernas de mi moza! (y, si he de decir verdad, no lo eran); ¡qué poco hermosos son sus brazos! (sí que lo eran); ¡qué bajita es! (y no lo era); ¡cuánto me pide por ser su amante! este se convirtió en el mayor motivo para que la odiara.» Ov. *rem.* 316-322).

En la última oración de (8), el verbo *uenit* no está completamente desemanatizado como en el ejemplo anterior, sino que podría definirse como un uso semipredicativo: conserva un sentido dinámico que se recoge en la traducción con el verbo «convertirse en». Sin embargo, los efectos en la jerarquía informativa de la oración son semejantes a los que ocurren en (7), pues esta desemanatización provoca la focalización de sus elementos periféricos (en este caso, la PS *maxima causa*). Al debilitarse la noción semántica del predicado principal y acercarse funcionalmente a una construcción copulativa, la relevancia informativa reside más plausiblemente en aquel constituyente que adscribe una característica o cualidad al Sujeto. De este modo, este tipo de estructuras se asemejan informativamente a las estructuras copulativas convencionales, que presentan en la mayor parte de los casos un Complemento del Sujeto adjetival focalizado (cf. Spevak, 2010, pp. 181-184), por lo menos, en oraciones declarativas.

A continuación, se presentarán algunos casos en los que, por diversos factores pragmáticos, el contenido semántico de un elemento de la oración puede tener una lectura enfática o más informativa que en otros enunciados.

4. LA LECTURA CONTEXTUAL DEL CONTENIDO SEMÁNTICO

A veces, la relevancia comunicativa de un constituyente puede aumentar dentro de un discurso por la interacción del contenido semántico expresado con la situación comunicativa o con el conocimiento compartido del mundo entre E y R. Véase (9):

- (9) Ille autem ‘quid me erepto, saeuissime, nato terres? / haec uia sola fuit, qua perdere posses / nec mortem horremus nec diuom parcimus ulli. / desine: nam uenio moriturus, et haec tibi porto / dona prius’ («Él, en cambio, dice: “¿Por qué tratas de amedrentarme tú, monstruo feroz, después de haberme arrebatado a mi hijo? era ése el único camino que tenías para acabar conmigo. Ni la muerte me aterra ni me impone ninguno de los dioses. Desiste, pues vengo a morir, pero antes te traigo estos regalos”.» VERG. *Aen.* 10, 878-882).

Mecencio vuelve moribundo al campo de batalla para buscar a Eneas con la intención de vengarse por la muerte de su hijo. Entabla con el héroe troyano un agón al estilo homérico, que concluye con la afirmación que da título a este artículo: *uenio moriturus et haec tibi porto dona prius*. La PS *moriturus* está codificada en un participio de futuro que expresa un evento posterior a la acción principal, y precisamente esta temporalidad —prototípica de tales formas participiales— favorece la lectura de la PS *moriturus* con un valor semántico de Propósito u Objetivo (Pinkster, 2021, pp. 814; Tarriño, 2021, pp. 551).

El contenido léxico de *moriturus* no resulta particularmente novedoso en un contexto bélico, y el hecho de que Mecencio va a morir es información que puede deducirse de la situación comunicativa: el héroe latino ha regresado herido al campo de batalla después de su primer enfrentamiento.

Lo verdaderamente relevante desde el punto de vista informativo es que Mecencio ha regresado con la intención deliberada de morir. No solo ha aceptado la muerte (como anticipa *nec mortem horremus*, «no me aterra la muerte»), sino que la busca de forma activa. De este modo, la función pragmática de Foco se asigna en la PS *moriturus* en tanto que codifica el objetivo que motiva la acción principal. Esta información (i) es nueva para el R, que no puede deducirla del contexto anterior ni la situación comunicativa, y (ii) subvierte las expectativas previamente generadas tanto por el desarrollo anterior del discurso —el agón entre ambos héroes— como por el marco situacional de la batalla: Eneas podría esperar una actitud combativa, pero no un sacrificio voluntario.

La novedad de la información comunicada por la PS *moriturus* y la subversión de las expectativas que implica están vinculadas con su enunciación en una situación comunicativa en la que la intención de morir no es deducible ni esperable. Otro ejemplo en el que la relevancia comunicativa de un constituyente aumenta por la relación de su contenido semántico con el contexto comunicativo es (10):

- (10) Casta nec antiquis cedens Laevina Sabinis [...] / incidit in flammis: iuuenemque secuta relicto / coniuge **Penelope uenit, abit Helene**. («La casta Levina, que no cedía ni a las antiguas sabinas [...] cayó en las llamas del amor: al dejar a su marido y perseguir a un joven, **vinó como Penélope, se marchó como Helena**.» MART. 1, 62, 6).

En (10), Marcial describe la figura de Levina, una casta mujer romana que entra a las termas siendo fiel y sale convertida en adúltera. Este cambio se

resume en el último verso: *Penelope uenit, abit Helene* («vino como Penélope, se marchó como Helena»). La elección de estas dos figuras no es arbitraria, sino que activa un conjunto de asociaciones culturales: (i) la figura de Penélope representa desde la Antigüedad el paradigma de los valores familiares y, especialmente, la fidelidad conyugal; (ii) Helena, por el contrario, encarna la infidelidad y el abandono del núcleo familiar.

En este sentido, Marcial afirma en su último verso que Levina entró a las termas siendo (todavía) una mujer fiel y salió hecha una adúltera, pero el valor comunicativo de los constituyentes *Penelope* y *Helene* es mayor que el que tendrían los adjetivos *fiel* e *infiel*: esto ocurre porque ambas entidades son referentes de gran valor informativo en cuanto a figuras mitológicas que representan tales cualidades en su grado máximo. A través de la referencia a Penélope y Helena, Marcial nos comunica que el Sujeto Levina no es —solamente— fiel antes de entrar en las termas, sino que es paradigmáticamente fiel. Cuando se produce un cambio en la conducta del Sujeto, el resultado es el inverso: Levina se convierte en paradigmáticamente infiel.

Este aumento de la prominencia comunicativa de las PS *Penelope* y *Helene* está en relación con la expresión de ciertos contenidos semánticos a través de la referencia a entidades mitológicas y tiene sus fundamentos en aspectos socioculturales de la sociedad romana del momento que, para ser comunicados con efectividad, han de ser conocidos entre E y R. Es decir, la alusión a las figuras de Penélope y Helena activa una red de asociaciones culturales que pertenecen al conocimiento extralingüístico del mundo compartido entre E y R: su relación con una entidad no paradigmática —Levina— provoca una intensificación de las cualidades comunicadas. Esta intensificación debe ser interpretada como un factor de focalización de las PS *Penelope* y *Helene* en (10).

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, se ha introducido un breve estado de la cuestión (§ 1) en el que hemos destacado los principales instrumentos de identificación de la función pragmática de Foco en el marco teórico de la escuela de Praga —donde destaca el concepto de independencia contextual— y la Gramática Funcional de Dik (1997, p. 327). Se ha anticipado entonces que es frecuente que ninguno de los mecanismos que proponen estas teorías sean observables en los textos latinos conservados. Por ello, se han introducido también

los avances mostrados por Spevak (2010) y Pinkster (2021) respecto al análisis de la jerarquía informativa de la oración específicamente en latín, que son *grosso modo* (i) el estudio de ciertas características pragmáticas (principalmente Énfasis y Contraste), (ii) la prueba de la pregunta, y (iii) la atención a algunos recursos formales, como la enumeración y el hipérbaton, entre otros.

Como se ha señalado en la introducción, estas herramientas son de naturaleza mayoritariamente pragmática y pueden ser insuficientes para el análisis de enunciados en los que la relevancia comunicativa esté influenciada por factores de carácter sintáctico, semántico o incluso morfológico. Con el objetivo de demostrar esta afirmación, se ha realizado un estudio de *corpus* formado por 578 casos de PS orientadas al Sujeto en predicados de movimiento (principalmente, *uenio*) que han sido analizadas individualmente según los parámetros recién mencionados, con especial atención en aquellos segmentos en los que la estructura informativa de la oración parecía particularmente relacionada con factores semánticos, sintácticos o morfológicos.

El análisis de este *corpus* ha evidenciado la existencia de varios factores de base semántica y sintáctica que influyen en la frecuencia con la que la función pragmática de Foco se codifica en la función sintáctica de PS. Para delimitar el objeto de estudio, se han explorado una serie de ejemplos en los que el valor semántico de los constituyentes es clave para la jerarquía informativa de la oración. Estos ejemplos se han dividido en (i) aquellas ocasiones donde la PS está codificada en una forma participial de un verbo de dicción (§ 3.1, *legati a Segeste uenerunt auxilium orantes aduersus uim popularium*), que solamente transmite información relativa a la ejecución de mismo acto de habla; (ii) algunos casos en los que el predicado principal está completa o parcialmente desemantizado (§ 3.2, *haec odio uenit maxima causa meo*) y (iii), aquellas oraciones en las que los diversos valores semánticos expresados, a través de una lectura contextual, pueden ser interpretados como más informativamente relevantes (§ 4, *iuuenemque secuta relictio coniuge Penelope uenit, abit Helene*).

A través del análisis de los ejemplos propuestos, se han podido observar varias tendencias. En primer lugar, el hecho de que las PS estén codificadas en formas participiales de verbos de dicción parece ser un factor defocalizador. En los ejemplos analizados en § 3.1 (e.g. (1), *legati eo ab Apollonia uenerunt nuntiantes in obsidione sese*) las PS retroceden a un

segundo plano informativo ante sus propios argumentos de forma general, y la información relevante en este tipo de estructuras es qué dice o pide el Sujeto. Los ejemplos de PS focalizadas que expresan alguna noción que alude al propio acto de habla (como el ejemplo (5), *legati ab Ardea ueniunt [...] auxilium prope euersae urbi implorantes*) se deben a la aparición de otro tipo de factores como la expresión de un valor semántico ulterior.

Paralelamente, la pérdida parcial o total del valor semántico del predicado principal es un factor influyente en la jerarquía informativa de su oración, como hemos visto en § 3.2. En ejemplos como (7) *Essurio uenio, non aduenio Saturio*, el verbo principal retrocede a un segundo plano informativo al perder total o parcialmente su valor semántico de movimiento, lo que resulta en una focalización del elemento oracional que adscribe una característica al Sujeto (en estos casos, la PS), sobre todo, cuando no hay otros elementos independientes del contexto en la misma oración. Este hecho parece congruente con la afirmación de Spevak (2010, pp. 181-184) de que las oraciones copulativas suelen implicar la focalización del Complemento del Sujeto.

Posteriormente, hemos observado en § 4 cómo, en algunos casos, la prominencia pragmática de un constituyente se debe a una interacción entre el valor semántico que expresa y su contexto comunicativo, como en (9) *desine: nam uenio moriturus et haec tibi porto dona prius*. Bajo ciertas condiciones contextuales, un constituyente puede transmitir información focal porque el contenido semántico expresado resulta sorprendente o subvierte las expectativas asentadas por la situación comunicativa o el contexto lingüístico anterior. Por ejemplo, la PS *moriturus* en (9) constituye el Foco de la oración porque la comunicación de una intención explícita de morir resulta particularmente comunicativa en un agón homérico previo al enfrentamiento armado. En última instancia, este hecho se produce por la relación entre la información comunicada por un constituyente y el contexto comunicativo en el que se enuncia. Por ello, es previsible que en distintos enunciados ocurran implicaciones diferentes. Futuras investigaciones deben indagar sobre este asunto con el objetivo de sistematizar y unificar criterios al respecto.

Por último, con respecto al ejemplo (10) (*iuuenemque secuta relictio coniuge Penelope uenit, abit Helene*) se alude a noción semántica de (in) fidelidad a través de la referencia a entidades mitológicas, que representan esas nociones semánticas de forma paradigmática. Según nuestro análisis,

en este tipo de segmentos el contenido semántico expresado no es totalmente equiparable al de las cualidades a las que remiten estas entidades, sino que a través de la referencia ocurre un proceso de intensificación semántica. El hecho mismo de expresar tales características a partir de la referencia a figuras que las representan de forma prototípica o paradigmática apunta a una expresión intensiva, que puede ser un factor focalizador de tales constituyentes.

Las herramientas postuladas por la Gramática Funcional de Dik (1997) y sus avances posteriores (Spevak, 2010; Pinkster, 2021) pueden ser insuficientes para explicar los motivos por los que una PS transmite la información focal de la oración cuando la focalidad reside o se ve influenciada por (i) una expresión intensificada de la cualidad, (ii) la desementización gradual del predicado principal en el que se incrustan, o (iii) la existencia de otras características pragmáticas que son fruto de la interacción entre el contenido semántico expresado por la PS y las expectativas desarrolladas a partir del contexto lingüístico anterior, la situación comunicativa y el conocimiento extralingüístico de mundo compartido entre E y R.

Además, también es necesario acudir a valoraciones semánticas, en principio ajenas a las funciones pragmáticas, para explicar que en secuencias como *legati uenerunt nuntiantes in obsidione sese*, la PS no tiene carga focal, y, en cambio, en otros ejemplos que siguen la misma estructura (como *legati ab Ardea ueniunt...auxilium prope euersae urbi inplorantes*) sí forma parte del Foco.

En última instancia, en todos estos ejemplos tratados el valor semántico de los constituyentes focalizados o sus predicados es un factor clave para la asignación del Foco. Este hecho parece apuntar a que los distintos niveles de jerarquía comunicativa de los constituyentes de la oración se distribuyen de forma multifactorial: por ello, un análisis sistemático de tal aspecto deberá usar una metodología integral que tenga en cuenta aspectos no solamente pragmáticos, sino también semánticos, sintácticos e incluso morfológicos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIK, Helma (1995). *Word Order in Ancient Greek. A Pragmatic Account of Word Order Variation in Herodotus*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004409002>
- DIK, Simon (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110218367>

- FIRBAS, Jan (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken communication*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597817>
- GOOSSENS, Louis (1992). Graded predicationality, semantization and be in a Functional Grammar of English. *Belgian Journal of Linguistics*, 7, 53–71. <https://doi.org/10.1075/bjl.7.05goo>
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1967). Notes on Transitivity and Theme in English: Part 2. *Journal of Linguistics*, 3(2), 199–244. <https://doi.org/10.1017/S0022226700016613>
- HIMMELMANN, Nikolaus y Eva SCHULTZE-BERNDT (Eds.). (2005). *Secondary Predication and Adverbial Modification: The Typology of Depictives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199272266.001.0001>
- JONG, Jan R. de (1989). The position of the Latin subject. En Gualtiero Calboli (Ed.), *Subordination and Other Topics in Latin. Proceedings of the Third Colloquium on Latin Linguistics* (pp. 521-540). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.17.33jon>
- LYONS, John (1977). *Semantics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165693>
- PANHUIS, Dirk (1982). *The Communicative Perspective in the Sentence: A Study of Latin Word Order*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.11>
- PINKSTER, Harm (2021). *The Oxford Latin Syntax. Volume II: The Complex Sentence and Discourse*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199230563.001.0001>
- SPEVAK, Olga (2010). *Constituent Order in Classical Latin Prose*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.117>
- TARRIÑO, Eusebia (2021). Las formas nominales del verbo. En José Miguel Baños (Coord. Ed.), *Sintaxis latina. Volumen I: introducción. Sintaxis de la oración simple* (pp. 547-581). CSIC.
- Thesaurus Linguae Latinae* (1900–). De Gruyter.
- WINKLER, Susanne (1997). *Focus and Secondary Predication*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110815214>

El fenómeno Javier Milei en redes: análisis polifónico del discurso libertario en las redes sociales antes y después de las elecciones argentinas 2023

ADELINA GARBUIO CENTRES
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el estudio de las Unidades Fraseológicas (en adelante UF) en el discurso político digital, tomando como objeto de análisis los tuits emitidos por Javier Milei, sus seguidores y opositores durante la campaña presidencial de 2023 y durante los primeros meses de su mandato. En un contexto caracterizado por una creciente presencia de las redes sociales en la arena política (Ariza, 2024; Montero, 2024), el uso del lenguaje en plataformas como Twitter ha cobrado relevancia no solo como medio de comunicación, sino también como espacio de argumentación y contraargumentación (Padilla Herrada, 2015).

En este artículo, se adopta la teoría polifónica de la enunciación para analizar cómo se configuran los puntos de vista discursivos —tanto evidenciales como alusivos— que estructuran los discursos políticos, específicamente aquellos que se intercambian en el ámbito de las redes sociales. La polifonía, entendida como la multiplicidad de voces en un enunciado, es clave para comprender cómo las UF permiten la interacción dialógica entre los actores del discurso, ya sean estos a favor o en contra de una figura política.

En este sentido, el análisis se orienta a identificar y clasificar los diferentes tipos de UF presentes en los tuits de Milei, sus seguidores y sus opositores, con el fin de construir una categoría de análisis que permita entender las funciones y efectos discursivos de estas unidades. A través de un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, se analizan las UF según

varias tipologías: las UF provenientes de la cultura pop y las que funcionan como marcas de estilo del discurso político; las UF propias, que reflejan las posiciones del emisor, y las UF ajenas, que, al ser tomadas por los opositores, funcionan de manera irónica y contraargumentativa. La metodología utilizada consistió en crear un corpus ad hoc de tuits para identificar UF recurrentes, analizarlas discursivamente desde la polifonía y generar una clasificación que contemplara tanto las dicotomías argumentales como los puntos de vista manifestados en ellas.

Adicionalmente, se identifican los neosubjetivemas¹, que permiten construir identidades políticas a través de expresiones que apelan a una subjetividad compartida en el contexto digital, y las UF con estructuras polarizadoras, que refuerzan la división entre el *nosotros* y el *ellos*. A partir de este marco, se establece una clasificación para entender cómo las UF contribuyen a la construcción de marcos de discurso dialógicos, en los cuales las interacciones entre los diferentes grupos discursivos generan un campo de disputa en torno a la interpretación de los acontecimientos políticos.

Este análisis busca ofrecer una contribución al estudio de la fraseología y la argumentación en redes sociales, así como al entendimiento de los mecanismos mediante los cuales el discurso político en plataformas digitales se articula y se transforma en una herramienta de persuasión y contraargumentación. A través de la identificación de estas UF, se espera aportar una nueva categoría de análisis que ayude a comprender cómo el lenguaje en las redes sociales se utiliza no solo para comunicar, sino para construir y disputar significados en un espacio público cada vez más polarizado.

2. CONTEXTO SOCIAL Y DISCURSIVO

La elección de Javier Milei como presidente de Argentina en 2023 representa un hito en el panorama político del país. Su triunfo se produjo en un contexto caracterizado por una prolongada crisis económica, con altos niveles de inflación, una creciente deuda externa, y una desconfianza generalizada hacia las opciones políticas tradicionales. Milei, con su discurso *antiestablishment* y su promesa de un cambio radical, logró captar el apoyo de amplios sectores de la sociedad que veían en su propuesta una salida a

¹ Desde un punto de vista enunciativo, se consideran subjetivemas los lexemas (palabras con significado completo y autónomo) que indican algún tipo de valoración o evaluación por parte del enunciador sobre lo que se está predicando. En este contexto los neosubjetivemas son unidades léxicas que adquieren un carácter valorativo dentro de la dicotomía planteada.

la insostenible situación económica y política (Ramírez y Vommaro, 2024). Este fenómeno resalta las tensiones de un sistema político marcado por la polarización y la fragmentación, en el que su figura emergió como la de un *outsider* capaz de desafiar las estructuras establecidas.

Históricamente, la competencia partidaria argentina se ha dividido entre dos grandes polos: el peronismo y el no peronismo. Este binomio ha dominado la política nacional desde la época de Juan Domingo Perón, configurando un sistema bipartidista que, en distintas formas, se ha mantenido hasta el presente. En 2015, Mauricio Macri, al frente de la coalición Juntos por el Cambio, logró acceder a la presidencia, representando al sector no peronista. En 2019, Alberto Fernández, por su parte, agrupó distintas vertientes del peronismo bajo el Frente de Todos (UxP), consolidando la fuerza peronista como principal opción del espectro político. Sin embargo, en 2023, Javier Milei irrumpió en la escena política con La Libertad Avanza (LLA), un partido que logró canalizar el descontento hacia el sistema político tradicional, desplazando a Juntos por el Cambio y estableciendo una nueva configuración en el mapa político argentino (Soto y Barbis, 2004).

El sistema electoral argentino, que establece que la presidencia se elige cada cuatro años mediante un sistema mayoritario de elección directa con segunda vuelta atenuada, tiene como objetivo evitar la victoria de candidatos respaldados por pequeñas minorías como consecuencia de la fragmentación partidaria. Este mecanismo fue diseñado para garantizar que los ganadores cuenten con un amplio apoyo popular. A pesar de ello, los resultados de las elecciones de 2023 reflejan un panorama de polarización, en el que Milei, con una estructura partidaria de escasa experiencia, se alzó con un triunfo inédito.

En paralelo a la victoria de Milei, el Frente de Todos (UxP) obtuvo la primera minoría en el Congreso, mientras que Juntos por el Cambio (JxC) se adjudicó la mayor cantidad de gobernaciones provinciales. Este reparto de poder dio lugar a un gobierno dividido tanto horizontal como verticalmente. El resultado de las elecciones generó un escenario complejo para Milei, quien, si bien obtuvo la presidencia, se enfrenta a la necesidad de negociar con otros actores políticos a nivel nacional y provincial.

Las elecciones primarias, abiertas, simultáneas y obligatorias (PASO), implementadas desde 2009, jugaron un papel clave en la configuración del resultado electoral. Este sistema, diseñado para reducir la fragmentación del sistema partidario y promover la transparencia, permitió que los votantes

conocieran las propuestas de los diferentes candidatos antes de las elecciones generales. No obstante, también reflejó un clima de competencia feroz y de creciente polarización, que favoreció a candidatos como Milei, cuya retórica confrontativa caló hondo en un electorado desencantado con las promesas incumplidas de los gobiernos previos.

El discurso de Milei, basado en su rechazo al estado y en la defensa de un modelo económico liberal, apeló a un amplio sector de la población que veía en su propuesta la única salida posible a una crisis prolongada. Su mensaje de «libertad» y su crítica feroz a las instituciones políticas tradicionales le permitieron conectar con quienes percibían a la política como un espacio ajeno a sus necesidades (Annunziata et al., 2024). Al mismo tiempo, no solo responde a un contexto político de creciente desconfianza hacia las estructuras tradicionales, sino que también se construye a través de una retórica deliberadamente provocadora y antipolítica. Según Annunziata et al. (2024), Milei capitaliza un descontento generalizado hacia los políticos, denominados *la casta*, posicionándose como un *outsider* que se enfrenta a las instituciones establecidas. Su lenguaje, directo y carente de edulcoración, apela a la frustración de los votantes con el sistema político y económico actual, lo que refuerza la imagen de Milei como un líder que representa una ruptura radical con el pasado. Este fenómeno no es fortuito, sino que forma parte de una estrategia discursiva diseñada para conectar emocionalmente con un electorado desencantado, transformando la antipolítica en un activo político que lo catapultó a la presidencia.

A lo largo de su campaña, Milei ha utilizado diversas estrategias lingüísticas y discursivas para consolidar su figura como un líder mesiánico, concepto analizado por Caruncho (2024). Este tipo de construcción busca proyectarlo no solo como un candidato político, sino como un salvador capaz de liberar al país de las fuerzas corruptas de la política tradicional. Este discurso, según Caruncho (2024), utiliza una retórica que combina la repetición, las metáforas y la hipérbole, elementos que intensifican las emociones del electorado y generan un sentido de urgencia. Esta construcción mesiánica le permite movilizar a sus seguidores, consolidando un vínculo fuerte entre el líder y su base electoral.

Además, la efectividad de la comunicación de Milei no se limita a su discurso verbal, sino que también se complementa con elementos no verbales, como el lenguaje corporal y el tono de voz, que refuerzan la intensidad de su mensaje. Caruncho (2024) destaca que estos elementos no verbales

contribuyen a fortalecer la imagen pública de Milei, haciendo su discurso aún más persuasivo y accesible para sus seguidores. En combinación con su presencia en plataformas digitales, especialmente en redes sociales, donde refuerza su narrativa antipolítica, Milei ha logrado construir una imagen mediática poderosa que le permite conectarse con un electorado joven y digitalmente conectado, ampliando su alcance más allá de los tradicionales circuitos políticos.

La comunicación política de Javier Milei, tanto antes como durante su presidencia, no solo se dio a través de sus cuentas oficiales, sino también mediante las denominadas *cuentas satélites* (Annunziata et al., 2024; Ariza, 2024), perfiles gestionados por seguidores que amplifican su mensaje. Estas cuentas, al estar fuera del control directo de la campaña, son vitales para Milei porque amplifican su mensaje, diversifican su alcance, construyen comunidad y aprovechan el potencial de las redes sociales para crear un impacto significativo en su posicionamiento político.

En resumen, podemos caracterizar el discurso público de Javier Milei por : 1) una alternancia entre tonos que incluyen virulencia, agresividad, informalidad y formas políticamente incorrectas con los que refuerza su imagen de confrontación directa con un tono de experticia y presuntuosidad que lo posicionan como una figura de autoridad fuera del sistema tradicional (*outsider*); 2) la polarización entre un *nosotros* ajeno al sistema político y *la casta*, entidad delimitada vagamente y con límites flexibles; 3) un uso estratégico de la resignificación del léxico simbólico y de subjetivismas, predominando los negativos sobre los positivos, lo que intensifica su narrativa de conflicto y 4) el abuso de símbolos y eslóganes que simplifican su mensaje y reducen realidades complejas.

En función a esta última característica, y teniendo en cuenta todas las anteriores, se procede en el apartado siguiente a analizar las UF utilizadas por la cuenta oficial en X de Javier Milei (@JMilei), por las cuentas satélite y por opositores desde agosto de 2023 hasta marzo de 2024, es decir, desde la campaña de las elecciones PASO hasta tres meses y medio después de asumir como presidente. En un primer momento se recolectaron los tuits publicados durante este período. A continuación, se identificaron las UF generadas en este contexto², entendidas como frases recurrentes con una estructura léxica consistente. Para cada UF detectada, se utilizó el motor

² No se han tenido en consideración las UF generales del lenguaje español. Solo se han analizado las generadas y utilizadas en este contexto.

de búsqueda de Twitter, ordenando los resultados por relevancia, y se extrajeron los 15 primeros tuits más relevantes que contenían cada una de ellas con el fin de ver el uso que hacían de ellas otros usuarios. Estos datos fueron sometidos a un análisis discursivo basado en la polifonía, por lo que se recogen elementos teóricos de esta corriente como Locutor y Enunciador (Ducrot, 1984), prestando especial atención a cómo las UF se emplean como argumento o contraargumento, su origen y la relación Puntos de Vista (PdV) alusivos o evidenciales (García Negroni y Tordesillas, 2022). De este último análisis se extrae la clasificación presentada a continuación.

3. ANÁLISIS DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Se denomina Unidad Fraseológica a un sintagma que presente un cierto grado de fijación e idiomatidad. Entendemos por *fijación* la producción de estructuras estables de la lengua tras la repetición reiterada y colectiva de cadenas léxicas. Por su parte la *idiomatidad* es el fenómeno que produce que la unión de estas unidades forme un significado diferente que la suma de sus unidades o partes (Corpas Pastor, 1998). Iniciaremos el análisis de las UF utilizadas por Javier Milei, destacando la forma en que se construye una división polarizada entre un *nosotros* y un *ellos*, una estrategia discursiva que ha sido clave en su posicionamiento político. Esta división se enmarca en lo que el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2003) define como una estrategia global de autopresentación positiva por parte del grupo dominante, y heteropresentación negativa de los grupos dominados. En el caso de Milei, esta estrategia se evidencia de manera contundente en su uso de la casta como antagonista constante. Este concepto ha sido definido a través de X por él, Milei, de la siguiente manera:

- (1) Javier Milei (@JMilei): «LA CASTA es: 1. Políticos ladrones; 2. Empresarios prebendarios; 3. Sindicatos entregadores; 4. Micrófonos ensobrados; 5. Profesionales funcionales. En el capítulo de hoy los econochantas (5) se asocian a lo amantes de los sobres (4) para salvar a los políticos ladrones (1).» 10-10-23. Tuit.

A lo largo de su campaña, esta dicotomía se intensifica a través de UF utilizadas como eslóganes como es el caso de *casta o libertad y la casta tiene miedo*, esta última derivada de un cántico popular modificado proveniente del ámbito futbolístico. Las UF vinculadas al concepto de casta son fundamentales para entender cómo Milei posiciona a sus seguidores en el lado de la libertad, enfrentándose a un *ellos* representado por una amplia variedad

de actores que integran lo que él considera el sistema político corrupto y logran fijar la polarización que configura y refuerza la confrontación entre estos dos polos discursivos, un tema central en el discurso de Milei.

Para organizar el análisis de las principales UF estudiadas, se presenta a continuación una tabla (Tabla 1) que sintetiza las expresiones más relevantes. Se indican tanto su formulación como la función que cumplen dentro del marco discursivo libertario.

Respecto a la primera UF, *casta o libertad*, podemos observar que será la base de un conjunto de frases posteriores en las que se modifica el primer elemento. Encontramos así varios tuits que presentan la forma *[sustantivo] o libertad*. Los sustantivos que se colocan en el primer término de esta proposición son aquellos que determinan el límite de *ellos*, es decir de *la casta*. A través de un paralelismo polifónico que recupera esta UF base, se puede delimitar mejor quiénes conformar los antagonistas de la libertad.

Unidad Fraseológica	Uso en el discurso libertario
<i>casta o libertad; [sustantivo] o libertad</i>	Polarización
<i>La casta tiene miedo</i>	Polarización
<i>coooorrecto*</i>	Marca personal
<i>Tsunami de chanes</i>	Marca personal
<i>Memoria verdad y justicia (+)</i>	Resignificación (signo en disputa)
<i>Nunca más (nunka más)</i>	Resignificación (signo en disputa)
<i>fenómeno barrial</i>	Cita de discurso ajeno (Ironía)
<i>No hay plata</i>	Discurso propio (Amplificación y fijación)
<i>(Es) exactamente lo que voté // ¿qué mierda votaron?</i>	Respuesta contraargumentativa
<i>No la ven</i>	Ataque a la persona

Tabla 1. Unidades Fraseológicas y usos discursivos

Entre los sustantivos que engloban este grupo encontramos: *comunismo*, *kirchnerismo*, *peronismo*, *izquierda*, **delinkuencia*³, *barbarie*⁴, etc.

³ El uso de la *k* es intencional y hace referencia al movimiento político del kirchnerismo.

⁴ Este término se vincula también con un texto de Sarmiento, prócer nacional, titulado *Facundo: Civilización y barbarie en las pampas argentinas*. En él se defendía la idea de dos modelos para la Argentina el de la civilización (representada por el progreso, el modelo europeo y el sistema unitario) o la barbarie (representada por lo criollo nacional, el caudillismo y el modelo federal). Fue Arturo Jauretche quien difundió sintetizó la dicotomía de la época, en alusión al libro de Sarmiento, en la frase *civilización o barbarie*. En este contexto las ideas de los libertarios representarían la civilización.

- (2) Javier Milei (@JMilei): «Casta o LIBERTAD [Video del spot de campaña con esta frase como eslogan]» 30-10-23. Tuit.
- (3) Usuario 1 (@usuario1): «El 22 de octubre vamos a tener que elegir entre KIRCHNERISMO o LIBERTAD #UnaArgentinaDistinta es imposible con los mismos de siempre.» 05-10-2023. Tuit.

La casta tiene miedo es una variación de una frase utilizada en el ámbito del fútbol que se utiliza para ofender al rival. La misma ha sido transpuesta a diferentes ámbitos y puede utilizarse también para indicar que alguien no hace algo por miedo y refutar así las excusas que este alguien (puede ser persona o colectivo) dé. En los cierres de campaña se podía oír el cántico al cual la frase hace referencia. Si bien esta frase es utilizada en algunas cuentas afines a Milei (el mismo Milei la utiliza en un tuit en el que cita un ataque a una militante libertaria), en la mayor parte de los casos analizados es una voz recuperada por los opositores y utilizada con sentido irónico, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- (4) Usuario 2 (@usuario2): ««La casta tiene miedo». La casta cuyo partido político salió tercero en las elecciones: [video de una animación de una fiesta de animales]» 22-03-24. Tuit.⁵
- (5) Usuario 3 (@usuario3): «Nuevamente el mail de OSDE como todos los meses, la casta tiene miedo!!!!!!! #osde #prepaga [foto de un correo electrónico que anuncia un aumento en la tarifa de la medicina prepaga]» 14-2-24. Tuit.

A la constante polarización se le suma una inversión de signos lingüísticos que retoman discursos o conquista de derechos asignadas a la oposición que son representados a través de UF a las que se las utiliza de forma despectiva o a las que se alude para contradecir. Pérez y Aymá (2024) desarrollan la forma en la que se realiza este proceso con la palabra *derecho* y cómo esta adquiere un sentido especial en el discurso libertario en el marco electoral. Siguiendo esta línea podemos ver UF que también entran en disputa como es el caso de: *nunca más*, término que surge del alegato final del fiscal en el juicio a las juntas y que sintetiza la idea de desprecio al régimen no democrático; *memoria, verdad y justicia*, lema de las abuelas de plaza de mayo que sintetiza la búsqueda de nietos de desaparecidos; *justicia social, derechos humanos*, etc.

- (6) Javier Milei (@JMilei): «POR UNA MEMORIA COMPLETA PARA QUE HAYA VERDAD Y JUSTICIA [Cita un tuit con el video oficial del día de la memoria]» 24-3-24. Tuit.

⁵ Todas las cuentas que no corresponden a figuras públicas y que pueden tener datos personales de terceros han sido anonimizadas. La numeración se sigue de forma secuencial en el trabajo.

- (7) Ramiro Marra (@RAMIROMARRA): «Otra vez el Kirchnerismo utilizando el curro de los derechos humanos para adoctrinar a la gente». 19-8-2023. Tuit.
- (8) Usuario 4 (@Usuario4): «Hoy es el principio del fin del kirchnerismo, nunca mas un pueblo sometido al uso y abuso del estado, @cfkargentina @alferdez @sergiomassa NUNKA MAS, NI UN K MAS» 10-12-23. Tuit.

Estas UF se retoman como puntos de vista alusivos ya que evocan discursos de la oposición que deben ser recuperados en el interdiscurso como parte de la memoria discursiva (García Negroni, 2022). Estos PdV son rechazados por el locutor que, a través de la desautomatización, se distancia ideológicamente de lo que estos discursos representan.

En la cuenta oficial también se alude a voces de la cultura popular que habían caído en desuso y que son revividas con el objetivo de crear una marca personal. Tal es el caso de *Tsunami de chanes* y *coooorrecto*. La primera surgió en un programa de televisión de los noventa y es una representación onomatopéyica del sonido de sorpresa de una serie de televisión. Milei lo usa con este sentido y, en todos los casos presentes en el corpus menos en uno, era la frase que acompañaba la cita de una noticia o comentario positivo hacia su gestión. *Cooooorrecto*⁶ alude a la forma en la que una famosa presentadora de televisión, Susana Giménez, daba por válidas las respuestas de un juego estilo trivia. La frase se popularizó en los 2000 y llegó a utilizarse en publicidades y videos. Los usuarios reconocen esta marca de estilo del presidente, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- (9) HANGOV MORENISTA (@HANGOV_Morenista): «La altura con la que se manejaba este tipo para marcar disidencias con cierto periodismo. El boludo que tenemos ahora en la rosada citando a un periodista: TSUNAMI DE CHANES :F [Video de una entrevista a Néstor Kirchner]» 31-3-24. Tuit.
- (10) Usuario 5 (@Usuario5) [En respuesta a un tuit anterior sobre los bot de Milei]: «Que son muy pelotudos para hacer política. Pero después alguno va a decir que era bait, Milei le va a poner coooorrecto y todas las focas lo van a aplaudir. Un desastre» 8-2-24. Tuit.

En las UF anteriores, se observa cómo un discurso popular se integra como alusiones aparentemente neutrales al discurso del presidente, generando, de este modo, una marca personal en su retórica. Esta estrategia también se extiende a frases de sus opositores políticos, mediante PdV alusivos y UF que emplean una ironía lexicalizada. Un claro ejemplo de ello es *fenómeno*

⁶ La cantidad de letras «o» varía, pero siempre se utilizan más de 4.

barrial, la UF más recurrente en los tuits publicados entre las elecciones y la asunción. Milei utiliza esta expresión, principalmente, para referirse a noticias internacionales en las que es presentado como protagonista. La UF tiene su origen en una declaración del expresidente Mauricio Macri, quien, al ser interrogado sobre su opinión acerca de Milei, aseguró que no representaba una amenaza importante en el panorama político, ya que se limitaba a ser un «fenómeno barrial». Así, Milei ironiza esta afirmación, apropiándose de ella y transformándola en una marca personal que refuerza su discurso y desacredita el de sus opositores.

Al igual que las cuentas satélites jugaron un papel crucial en la difusión de sus ideas, ampliando el alcance de sus discursos (Annuziata et al., 2024), estas también retomaron sentencias pronunciadas por el presidente y las consolidaron como UF. Un claro ejemplo de ello es la expresión *no hay plata*, utilizada por Milei para cerrar su primer discurso como presidente electo. Esta frase experimentó una rápida viralización y, a pesar de su tono informal, llegó a ser citada incluso en un comunicado oficial del gobierno.

- (11) TBD news(@argentinoprom): «Que difícil es explicarle a las personas que NO hay plata, después de 40 años de populismo de izquierda. No es tan difícil, el estado no está para garantizar tus gustos o malas decisiones en toma de créditos.NO HAY PLATA [Foto de Milei con gafas de sol] 23-11-23. Tuit.

Otro tipo de UF que se presentarán son aquellas que incluyen puntos de vista evidenciales, es decir, aquellas que requieren identificar la causa de la enunciación dentro de un marco discursivo previo al cual responden de manera dialógica (García Negroni y Tordesillas, 2022). Para comprender el significado completo de estas UF, es necesario vincularlas con otras utilizadas en los discursos opositores, así como con los elementos que establecen una relación dialógica y contraargumentativa. Un ejemplo de ello es la expresión *es exactamente lo que voté*, que responde a la pregunta de la oposición ¿qué mierda *votaron*?. Estas UF suelen ir acompañadas de noticias, tuits, frases, entre otros, que presentan medidas gubernamentales, las cuales son interpretadas de manera contradictoria: por un lado, como una «quita de derechos» y, por otro, como el fin de «curros» o el despilfarro de dinero público.

- (12) Usuario 6 (@usuario6): «para meternos en quilombos que nada que ver con nuestro país si hay plata pero para financiar la universidad pública no, nunca me voy a cansar de decir QUE MIERDA VOTARON» 23-02-24. Tuit.

- (13) Usuario 7 (@usuario7) «Excelente. Es exactamente lo que voté. La universidad gratuita es el mayor fracaso de la educación pública.» 26-11-24. Tuit.

Finalmente, se pueden identificar las UF que emergen dentro del mismo espacio libertario y que son utilizadas para descalificar a los opositores. Junto a un conjunto de unidades léxicas despectivas (como *orkos*, *kukas*, *kirchos*, *termos*, etc.), aparece la UF *no la ven*, empleada para denostar a los opositores, quienes son presentados como individuos incapaces de comprender una realidad compleja que, según este discurso, está siendo exitosa. Esta frase se originó entre los seguidores y las cuentas satélites de Milei, y, posteriormente, se trasladó a los enunciados de sus cuentas oficiales.

- (14) Javier Milei (@JMilei) «A los que NO LA VEN, sugiero que no se les ocurra mirar el cuadro adjunto con el ranking de reproducciones de los discursos en el WEF...VIVA LA LIBERTAD CARAJO [Tabla]» 18-1-24. Tuit.

4. CONCLUSIONES

A partir del análisis de la estrategia discursiva de Javier Milei, es posible concluir que su enfoque polarizador y simplificador ha tenido un impacto significativo en la sociedad argentina, tanto en el ámbito político como en la comunicación social. El discurso de Milei, centrado en la creación de un *nosotros* frente a un *ellos*, ha reforzado la división de la sociedad en bloques antagónicos, reduciendo las complejidades de la política a un enfrentamiento constante entre *la casta* política y el pueblo. Esta polarización, alimentada por eslóganes y frases recurrentes, simplifica enormemente los debates y dificulta la capacidad de la ciudadanía para involucrarse de manera crítica y reflexiva en los temas que realmente afectan al país.

Las UF que hemos analizado son un claro ejemplo de cómo la simplificación y la repetición de lemas se convierten en herramientas discursivas eficaces, pero a su vez reductivas. El uso de estas frases descalifica a la oposición de manera categórica, sin dar espacio para la deliberación o el intercambio de ideas. En este sentido, el discurso no promueve un debate plural ni fomenta la búsqueda de soluciones comunes a los problemas del país. Más bien, empuja a la sociedad a tomar partido en una lucha dicotómica, donde la oposición es vista como una fuerza corrupta e incapaz de entender la realidad y la sociedad se ve empujada hacia una lógica de confrontación simplista.

En conclusión, el uso del lenguaje en el discurso de Javier Milei no solo está orientado a movilizar y reforzar su base electoral, sino que también contribuye a una polarización lingüística que limita la capacidad de la sociedad para involucrarse en un debate político constructivo y reflexivo. La estrategia discursiva de Milei, sustentada en el uso de UF simplificadas y cargadas de connotaciones negativas, busca descalificar a la oposición, crear una identidad homogénea entre sus seguidores y, finalmente, reducir las complejidades políticas a una narrativa bilateral. A través del análisis polifónico, en el que se estudiaron las inferencias de diferentes voces en el discurso, se observó cómo Milei no solo construye una voz dominante, sino que también se enfrenta a una pluralidad de voces opositoras. Sin embargo, los matices ideológicos de la oposición se reducen a un solo enemigo: *la casta*, lo que simplifica y limita el panorama político. En este contexto, el lenguaje utilizado no solo refleja, sino que también contribuye a la construcción de un discurso excluyente que favorece la polarización en la sociedad argentina, limitando las posibilidades de un diálogo político más inclusivo y complejo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNUNZIATA, Rocío, Andrea ARIZA, Valeria Romina MARCH y Sofía TORRES (2024). La politización antipolítica. Análisis del fenómeno de Javier Milei. *REVISTA SAAP*, 18(1), 13-42. <https://doi.org/10.46468/rsaap.18.1.a1>
- ARIZA, Andrea (2024). La «casta» y los «argentinos de bien»: Narrativa electoral de Javier Milei. *Más Poder Local*, (57), 68-86. <https://doi.org/10.56151/maspoderlocal.239>
- ARIZA, Andrea, Valeria MARCH y Sofía TORRES (2023). Comunicación política de Javier Milei en TikTok. *Intersecciones en Comunicación*, 2(17). <https://doi.org/10.51385/ic.v2i17.182>
- CARUNCHO, Lucía (2024). El héroe de la libertad: un análisis discursivo de los cierres de campaña presidencial de Javier Milei en el año 2023. *PostData*, 29(1), 43-74.
- DUCROT, Oswald (1984). *El decir y lo dicho*. *Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina y Esperanza R. ALCAIDE LARA (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco Libros.
- GARCÍA-NEGRONI, María Marta (2019). El enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía, puntos de vista evidenciales y puntos de

- vista alusivos. Rilce. *Revista De Filología Hispánica*, 35(2), 521-549. <https://doi.org/10.15581/008.35.2.521-49>.
- GARCÍA-NEGRONI, María Marta y Marta TORDESILLAS COLADO (2022). *La enunciación en la lengua. Subjetividad, polifonía y dialogismo*. Gredos.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- MONTERO, Sol (2024). Una democracia afectada. Polarización y emociones en el discurso de la nueva derecha argentina en redes sociales. *Revista Panamericana de Comunicación*, 6(1). <https://doi.org/10.21555/rpc.v6i1.3018>
- PADILLA HERRADA, María Soledad (2015). La argumentación política en Twitter. *Discurso & Sociedad*, 9(4), 419-444.
- PÉREZ, Sara Isabel y Ana AYMÁ (2024). El discurso de la extrema derecha en Argentina: los derechos como signo en disputa. *Refracción: revista sobre lingüística materialista*, (10), 69-91. <http://hdl.handle.net/10201/143141>
- RAMÍREZ, Ignacio y Gabriel VOMMARO (2024). Milei, ¿por qué? Hechos e interpretaciones de una erupción electoral. *Revista Más Poder Local*, (55), 161-171. <http://hdl.handle.net/11336/240174>
- REYNARES, Juan Manuel y Gonzalo Andrés VIVAS (2023). La política democrática en las identificaciones de las nuevas derechas. Un análisis político discursivo de expresiones libertarias en Córdoba, Argentina. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 32(1), 105-128. <https://doi.org/10.26851/RUCP.32.1.5>
- RUÍZ-GURILLO, Leonor (1998). *La fraseología del español coloquial*. Ariel.
- SOTO, Emilio Gabriel e Iván LAUTARO BARBIS (2024). El león en la chistera: análisis de las elecciones presidenciales de 2023. *Elecciones*, 23(27), 289-312. <https://doi.org/10.53557/Elecciones.2024.v23n27.10>
- STEFANONI, Pablo (2023). *El aluvión Milei y las elecciones argentinas*. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_11.2023
- VAN DIJK, Teun A. (2003). *Ideología y Discurso*. Ariel.

XXXVIII Congreso Internacional da Asociación de Novas Lingüistas (ANL), Santiago de Compostela, do 16 ao 18 de outubro de 2024

IVÁN ARIAS-ARIAS
ESTELA FIDALGO-GARRA
MIGUEL GUI SANTES-ALONSO
Universidade de Santiago de Compostela

No momento en que Santiago de Compostela acolleu o XXXVIII Congreso Internacional da Asociación de Novas Lingüistas, a cidade converteuse durante tres días nun centro de encontro para a mocidade investigadora do ámbito. O evento congregou persoas de distintas universidades e disciplinas interesadas no estudo das linguas desde diversas perspectivas teóricas e metodolóxicas. Así, durante os días 16, 17 e 18 de outubro de 2024, a Facultade de Filoloxía da USC erixiuse como escenario dun congreso presencial, multilingüe e horizontal que combinou rigor científico e pluralidade de enfoques.

Como parte do comité organizador responsable da coordinación do evento, asumimos desde o inicio o reto de deseñar unha programación diversa, plural e de calidade. Procuramos crear un ambiente onde as diferentes perspectivas e disciplinas puidesen dialogar en condicións de igualdade. As comunicacións presentáronse en asturiano, galego, catalán, castelán e inglés, configurando un auténtico espazo interlingüístico que reafirma o compromiso da Asociación coa construción dun coñecemento inclusivo, descentralizado e respectuoso coa diversidade lingüística.

Co gallo desta ocasión, a programación científica do congreso artellouse arredor de tres piares fundamentais: dúas conferencias plenarias e un conversatorio que se revelou como un dos momentos máis significativos do encontro. Estes actos centrais puxeron en valor o diálogo interxeracional dentro da comunidade investigadora, ao reunir voces emerxentes cunha

proxección académica destacada e unha figura consolidada cunha ampla experiencia no ámbito da lingüística, o que facilitou unha reflexión crítica e plural sobre os retos actuais no estudo das linguas.

As conferencias plenarias destacaron pola participación de dúas investigadoras novas que acumulan achegas relevantes nos seus respectivos ámbitos de estudo. A primeira, impartida por Iria de-Dios-Flores (Universitat Pompeu Fabra), ofreceu unha análise psicolingüística do procesamento de dependencias de longa distancia, combinando datos experimentais cunha sólida fundamentación teórica. Pola súa parte, Andrea Ariño Bizarro (Universidad de Zaragoza), gañadora do premio da Asociación de Novas Lingüistas á traxectoria predoutoral, centrou a súa intervención na codificación das relacións causais, abordada desde unha perspectiva contrastiva e empírica. As súas intervencións incorporaron perspectivas orixinais que enriquecen os seus campos de investigación.

En contraste, o conversatorio estivo protagonizado por Juan Carlos Moreno Cabrera, catedrático recoñecido pola súa ampla traxectoria e polo seu compromiso coa defensa da diversidade lingüística. A súa intervención representou unha defensa sólida da igualdade e dignidade de todas as linguas, situando no centro do seu discurso a denuncia das ideoloxías lingüísticas hexemónicas. A forza do seu discurso e a súa capacidade para interpelar a audiencia converteron este momento nun dos máis inspiradores do congreso, xerando un espazo de reflexión colectiva sobre os vínculos entre lingua, poder e identidade.

O programa estivo protagonizado por máis de cen comunicacións, organizadas en paneis temáticos que abrangueron un amplo abano de áreas: pragmática, sociolingüística, psicolingüística, estudos de xénero, fonética e fonoloxía, variación, diacronía, tradución, lingüística de corpus, tecnoloxías lingüísticas, morfoloxía e didáctica. Foi precisamente esta variedade temática a que constituíu un dos principais valores do encontro.

Ademais, os contidos académicos completáronse con diversas actividades sociais que contribuíron a fortalecer o carácter comunitario do congreso. Así, o mércores pola noite realizouse unha visita guiada que permitiu (re)descubrir a cidade de Compostela desde unha perspectiva histórica e lingüística. Do mesmo xeito, o xoves desenvolveuse unha cea social na Nave de Vidán, que propiciou un ambiente distendido e que favoreceu o intercambio de ideas e o fortalecemento das relacións persoais entre as persoas participantes. Finalmente, o venres, tras o acto de clausura, un petisco

acompañado da actuación do grupo Alana —considerado unha das revelacións da música tradicional galega contemporánea— puxo fin a tres días intensos de actividade científica, aprendizaxe e convivencia.

Como é ben sabido, organizar un evento desta magnitude implica unha coordinación complexa que vai máis aló do que pode percibirse desde unha perspectiva externa: a xestión de espazos, horarios, materiais, pausas e a resolución de incidencias son tarefas fundamentais. Mais tamén é certo que esta tarefa implica aspectos menos visibles: crear unha atmosfera acolledora, favorecer o intercambio e fomentar o traballo colectivo. Ese obxectivo non sería alcanzable sen a dedicación do equipo organizador nin tampouco sen a colaboración activa das participantes. A todas elas queremos expresar o noso máis sincero agradecemento pola súa implicación.

Así as cousas, nun contexto académico no que adoitan predominar dinámicas de competitividade, illamento e estruturas xerárquicas, encontros coma este configúranse como alternativas que, alén de ofrecer visibilidade ao labor da mocidade investigadora, fomentan a creación de redes de colaboración, complicidade e coidado, baseadas na horizontalidade, no diálogo aberto e no respecto mutuo. Deste xeito, contribúen a construír unha comunidade académica máis xusta, plural e humana, que recoñece a investigación como un proceso colectivo, social e situado. A creación destes espazos representa, así, non só un compromiso co avance do coñecemento, senón tamén coa vida que se constrúe arredor del.

Neste senso, facer comunidade supón cuestionar a lóxica do mérito individual para situar no centro a colaboración, o apoio mutuo e a construción compartida do coñecemento. Implica imaxinar unha academia na que todas as voces dispoñan de espazo tanto para presentar resultados como para reflexionar conxuntamente, cuestionar os paradigmas establecidos, explorar novas vías e coidarse entre si. A horizontalidade convértese nunha práctica transformadora que desafía as dinámicas tradicionais de poder e crea espazos máis inclusivos para quen inicia a súa traxectoria e para quen historicamente foi relegada ás marxes.

No proceso de cuestionar os modelos hexemónicos de produción do saber, a lingua emerxe como un elemento fundamental para construír alternativas. Nun panorama académico onde o inglés continúa operando como lingua hexemónica e excluínte, a presenza do galego, do catalán, do euskera, do asturiano e doutras linguas minorizadas —tanto do Estado español como doutros contextos— supón un compromiso firme cun coñecemento

plural e democrático. Esta aposta implica o recoñecemento de que todas as linguas teñen capacidade para producir saber, artellar pensamento crítico e abrir novos horizontes. Dar espazo ás linguas propias en contextos internacionais non é un luxo nin unha concesión, senón unha cuestión fundamental de dereitos, xustiza epistemolóxica e dignidade cultural.

En suma, encontros coma o que recolle esta crónica demostran que é posible desenvolver a actividade científica desde unha perspectiva diferente: desde o territorio, o respecto á diversidade e a vontade de construír unha comunidade viva e consciente. Unha comunidade na que a mocidade investigadora non só participa, senón que lidera; na que a lingua deixa de ser unha barreira para converterse nunha fonte de potencialidade; e na que pensar de forma colectiva é tamén un acto de coidado mutuo e unha vía para imaxinar futuros máis xustos para a investigación e para o mundo que habitamos.



XUNTA
DE GALICIA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA